

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SUMMERHILL OKUL MODELİ' NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ
İÇERİSİNDEKİ OKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN YÖNETİM
SÜREÇLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

AYŞE ÇİĞDEM BUDUR

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

DOÇ. DR. FİLİZ MEŞECİ GIORGETTI

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2015



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SUMMERHILL OKUL MODELİ' NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ
İÇERİSİNDEKİ OKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN YÖNETİM
SÜREÇLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

AYŞE ÇİĞDEM BUDUR

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

DOÇ. DR. FİLİZ MEŞECİ GIORGETTI

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2015

2501100240 öğrenci numaralı Ayşe Çiğdem BUDUR tarafından hazırlanan bu çalışma 08/09/2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

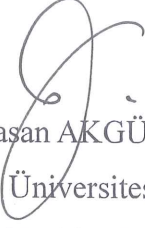
Tez Jürisi



Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI (Danışman)

İstanbul Üniversitesi

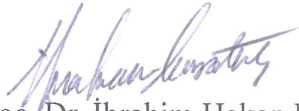
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

İstanbul Üniversitesi

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile alternatif eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Summerhill Okulu' nun Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği yönetim süreçleri açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmam boyunca meraklarım doğrultusunda araştırma yapmamı imkân veren, zengin, çok yönlü, akademik bakış açısını ve desteklerini tüm anlayışı ile sunan danışmanım Doç. Dr. Filiz Meşeci GİORGETTİ' ye, eğitim bilimine bakış açımdaki değerli katkılarından ötürü Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN' a, eğitimimde emeği geçen hocalarımdan Yrd. Doç. Dr. Vakur ÇİFÇİLİ, Yrd. Doç. Dr. Armağan YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİ' ye, alternatif eğitim ile tanışmamda ve bu eğitimin Türk eğitim sistemi içerisinde tanınması ve uygulanabilmesi adına yapmış oldukları çalışmalardan dolayı başta Dr. Eylem KORKMAZ ve Dr. Selma DÜNDAR ile birlikte alanyazında katkısı bulunan diğer araştırmacılara, çeviri ve teknik konulardaki desteğini esirgemeyen arkadaşım Arş. Gör. Serkan BAYRAKÇI' ya, hamilelik dönemimde benim adıma Summerhill Okulu' nu ziyarette bulunan sevgili eşime, her zaman her yerde yanımda olan annem ve babama, ayrıca bu yoğun süreçte zamanına ortak olduğum oğlum Hakan Sarp' a çok teşekkür ederim.

Yapmış olduğum bu çalışmayı tez yazım sürecinde dünyaya gelen oğlum Hakan Sarp ve danışmanın Doç. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti' nin kızı Dilara ile birlikte dünyaya gözlerini açan tüm minik kalplere güzel yarınları olması dileği ile armağan ediyorum.

AYŞE ÇİĞDEM BUDUR

ÖZET

SUMMERHILL OKUL MODELİ' NİN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇERİSİNDEKİ OKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu çalışmada, alternatif ve demokratik bir okul örneği olan Summerhill Okulu' nda ve Türk eğitim sistemindeki okullarda gerçekleşen yönetim süreçlerinin belirlenmesi ve Summerhill Okul Modeli' nin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda yönetim süreçleri boyutunda uygulanabilirliğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Summerhill Okulu' nda ve Türk eğitim sistemi içindeki okullarda gerçekleşen yönetim süreçleri tespit edilmiş, elde edilen bulgular yolu ile Summerhill Okulu' ndaki yönetim süreçlerinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu süreçte Summerhill okulunda karar verme, planlama, örgütlenme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla yönetim süreçleri, Okul' un resmi internet sitesindeki bilgiler, ilgili alanyazın ve Summerhill Okulu ile yapılan görüşme sonucu elde edilen yazılı dökümanlar ışığında içerik analizi yolu ile 6 alt sürece ayrılarak değerlendirilmiştir. Türk eğitim sistemindeki okullarda karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla da okul müdürlerinin bu süreçlerdeki etkililiği ve rolü üzerinde durularak ilgili mevzuat alanyazın ve resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formu kullanılmıştır. Mevzuatta yönetim süreçlerine ilişkin net bir sınıflandırma olmaması sebebi ile alanyazındaki isimlerin rehberliğinde yönetim süreçleri üzerine yapılan tanımlamalar ve tespitlerinden faydalanarak sürecin sınıflandırılması içerik analizi ile 6 alt süreçte değerlendirilmiştir. Türk eğitim sistemi içerisindeki okullar ile Summerhill okul modelini yönetim süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları, Summerhill Okulu' nda ve Türk eğitim sistemindeki okullarda gerçekleşen yönetim süreçleri uygulamalarının tümevarımcı bir analiz ile belirlenmiştir. En son olarak, Summerhill okul modelinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda yönetim süreçleri açısından uygulanabilirliği, yönetim süreçlerindeki benzer ve farklılaşan uygulamaların karşılaştırılması yolu ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Summerhill Okulu' nda gerçekleşen yönetim süreçlerini ülkemizdeki okullarda gerçekleşen yönetim süreçlerinden farklılaştıran iki temel unsur tespit edilmiştir. Bunlardan ilki ülkemizdeki hâkim yönetim anlayışının aksine Summerhill Okulu' nun yerinden yönetim anlayışının hâkim olduğu bir sistem içerisinde bulunmasıdır. İkinci olarak ise, demokratik bir okul olması sebebi ile Summerhill Okulu' nda var olan okul meclisi ve bu meclisin ülkemizdeki uygulamalardan farklılaşan işleyişi gösterilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, Summerhill Okulu' nun yönetim süreçleri açısından ülkemizdeki okullar içerisinde uygulanabilirliğinin, merkez örgütlerine bağlı kalma zorunluluğunun esnek olduğu durumlar göz önünde bulundurularak Özel Okullar' da devlet okullarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitim yönetimi, okulda yönetim süreçleri, alternatif eğitim, Summerhill Okulu.

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF APPLICABILITY OF SUMMERHILL SCHOOL MODEL IN TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM IN TERMS OF MANAGEMENT PROCESS

Aim of this study is to specify the management processes of Summerhill and the schools of Turkish education system, and find out the range of applicability of Summerhill School management process to the schools in the Turkish education system. Compatible with the aim of the study, the management processes of Summerhill School and schools in Turkish education system are investigated. With the findings of this investigation, the applicability of Summerhill School management process to the schools in the Turkish education system is evaluated. In the study, to find out the processes of decision taking, planning, coordination and assessment, management process is divided into 6 subcategories and evaluated with the content analysis obtained from the information in the web site of the school, relevant literature and the written documents. To find out how the processes of decision taking, planning, coordination, communication and assessment take place in the schools of Turkish education system, relevant regulatory schemes and executive supervision forms are used in the state and private preschool and primary schools by focusing on the role and effect of the principals on the process. Since there is no exact categorization of management process in the legislation, with the guidance of the names in the literature and by benefiting from the definitions made for the concept of management process, categorization of the process is evaluated in 6 subcategories via content analysis. Differences and similarities between the schools of Turkish education system and Summerhill School in terms of management process are specified with an inductive analysis of management processes that take place in the schools of Turkish education system and Summerhill School. Lastly, the applicability of Summerhill School model to the schools of Turkish education system in terms of management process is evaluated through comparison of applications that show differences and similarities in the management process. According to the findings, two main reasons are detected that separating the management process that occurs in the Summerhill School from that of schools of Turkish education system. The first one is that Summerhill Schools has the concept of decentralization contrary to the prevailing understanding of management in our country. The second reason can be shown as school council that Summerhill School has since it is a democratic school, and the function of this school that demonstrates differences from the applications in our country. According to the results of the study, it has been found out that the applicability of Summerhill School management process to the schools of Turkish education system is higher in the private schools in comparison with the state schools, since private schools have more flexibility for the obligations set by central organizations.

Key Words: Education, education management, management processes in the schools, alternative education, Summerhill School.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo II-1 : Yönetim Süreçlerinde Etkili Olan Unsurların Summerhill Okulu, Devlet Okulları ve Özel Okullar Boyutunda Değerlendirilmesi	116
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	vi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	5
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	9
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. YÖNETİM VE YÖNETİM SÜREÇLERİ	10
2.1.1. Yönetim, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi	10
2.1.2. Okul Müdürlüğü, Yetki, Sorumluluk ve Görev.....	11
2.1.3. Etkili Okul ve Okul Geliştirme Modeli İçinde Eğitim Yöneticilerinin Rolleri.....	12
2.1.4. Eğitim Yönetiminin Süreç Boyutu	13
2.1.5. Türkiye’ de Eğitim Yönetimi	23
2.2. ALTERNATİF EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ	40
2.2.1. Aydınlanma Çağı ve Rousseau	40
2.2.2. Yeni Eğitim.....	46
2.2.3. Özgür Eğitim Ve Özgür Okul Hareketi	55
2.2.4. Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Okullar	58
2.3. ALTERNATİF OKULLAR VE SUMMERHİLL OKULU	64
2.3.1. Alternatif Okullar	64
2.3.2. Özgür Okul Modeli Olarak Summerhill Okulu	67
BÖLÜM III: YÖNTEM	80
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	80
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	80
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	81
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	82
BÖLÜM IV: BULGULAR	84
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	113
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ	113

5.2. ÖNERİLER.....	122
KAYNAKLAR.....	125
EKLER.....	144
ÖZGEÇMİŞ.....	158

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AERO: Alternative Education Resource Organization

Bakanlık (MEB) : Milli Eğitim Bakanlığı

BBOM: Başka Bir Okul Mümkün

c. : cilt

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

EUDEC: European Democratic Education Community

IDEC: International Distance Education Conference

IDEA: Institute for Democratic Education in America

IDE: The Institute for Democratic Education

IDEN: International Democratic Education Network

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

M.E.T.K. : Milli Eğitim Temel Kanunu

OFSTED: Office for Standards in Education – İngiltere Eğitim Standartları

Bürosu

S: sayfa

S: sayı

Şûra: Milli Eğitim Şûrası

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TTK: Talim ve Terbiye Kurulu

ÜAK: Üniversiteler Arası Kurul

Vb: Ve Bunun Gibi

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme ve bilgiyi aktarma işlemi eğitim sistemleri oluşmadan önce ilkel bir halde toplumsal ilişkiler yolu gerçekleşmekteydi. Zaman içerisinde ve ihtiyaçlar dâhilinde bu yapı değişime uğrayarak bugünkü okulların temel elemanlarından biri oldukları eğitim sistemlerine dönüşmüştür. Eğitim sistemleri değişim süreci boyunca eleştirilmiştir ve günümüzde de okula ve onun içinde bulunduğu eğitim sistemine yönelik eleştiriler devam etmektedir. Bu eleştiriler daha çok okulların amaçlarına, ilke ve yönetim biçimlerine, yapılarına ve rollerine yoğunlaşmıştır. Eleştiriler devam ederken aynı eleştiriler bireyin kendi doğal yaşamı içerisinde kendini gerçekleştirmesine imkân tanıyan, bu süreçteki karşı konulamaz etkileri minimuma indirmek sureti ile başlayan ve çeşitli isimlerle anılan alternatif sistem ve okulların yaratılmasını sağlamıştır. Şüphesiz ki bu alternatiflerin oluşmasında çocuğu merkeze alan Naturalist eğitim anlayışı ile Rousseau' nun 'Emile' de ki eğitim eleştirisinin etkisi büyüktür. Rousseau, 'Emile' de özgür insanın gerçekleşmesi için kendi önerisini sunmuş ve eğitim hakkındaki düşünceleri ile de pek çok ismi etkilemiştir.

Rousseau' nun etkisindeki isimlerden biri olan Tolstoy' a göre okullar çocukların gündelik yaşamının doğasına uygun yapıda olmaması sebebi ile eleştirmiştir (Tolstoy, 2008, s. 27). Tolstoy'un çocukların ihtiyaçlarını temel alan eğitim yaklaşımı 20. yüzyılda özgür okulların gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Marshall, 2003, s. 154). Eğitim kavramı yerine kültür kavramını koyan Tolstoy, Yasnaya Polyana (1849-1859)' da kurduğu ancak günümüzde varlığını sürdürmeyen okulunda geleneksel okul sisteminden farklı olarak düzenin öğrencilerce sağlandığı bir sistem kurmuş, dışarıdaki baskıyı en aza indirerek özgür bir ortamda insancıl bir eğitim gerçekleştirmeyi amaçlamıştır (Sönmez, 2009, ss. 177-178).

Rousseau' nun "Çocuk doğuştan iyidir. Onu kötü yapan toplumdur." düşüncesi ile A.S. Neill ise, kendi eğitim alternatifini Summerhill Okulu' nda uygulamaya koymuştur (Sönmez, 2009, s. 179). 1921'de kurulan bu özyönetimli 'Özgür Okul' 21. yüzyıl boyunca özgür okul hareketlerinin sembolü haline gelmiştir.

Burada yer alan ‘özgür okul’ kavramı insanlarda kendi kendini düzenleyen karakter yapısını geliştirmeyi amaçlayan bir okul algısı oluşturmuştur (Spring, 2010, s. 86). Summerhill’ de dikkat çeken en önemli yapı, altı yaşındaki bir öğrenci ile bir yetişkinin oyunun bir olduğu, okul yaşantısına dair ne varsa her türlü kararın alındığı, anlaşmazlıkların çözümlendiği kuruldur. Kurulda bürokrasi yoktur. Öğrenciler kendilerini ilgilendiren her alanda söz sahibidirler. Bu durum öğrencileri derse girip girmeme konusunda dahi özgür ve sorumlu kılmıştır (Neill, 2000; summerhillschool, 16.04.2014).

“Eğer ne öğreneceğiniz konusunda özgür olabilseydiniz, her zaman için gerçekten ilginizi çeken konuları bulma güdüsüyle hareket ederiniz” diyen Llewllyn’ e göre her birimiz dünyaya “öğrenme aşkı” ile geliriz, ancak okula gitmemizle beraber bu güdümüz giderek zayıflar. Llewllyn, çocuğun gelişiminde dış etkiler olarak gösterebileceğimiz; okul, aile ve toplumun otoritesini eleştirerek, sorumlu ve mutlu bir yaşam için özgürleşmenin gerekliliğini vurgular. (Llewllyn, 2008, ss. 69-70). Her çocuğun kendine has özellikleri, istekleri, aile yapısı, kültürel özellikleri, öğrenme biçimi göz ardı edilerek düzenlenen öğretim programları, öğrencilerin aynı müfredatı, aynı biçimde ve hızda öğrenebilmesini beklemektedir. Bu durum ödül ve cezaya, rüşvete, korkuya, gözetime, denetime, uyuşturmaya, terapiye, danışmanlık ve daha bunun gibi pek çok olumsuzluğu barındıran bir eğitim sektörünü yaratmıştır (Hern, 2008, ss. 17-19). Okullar günümüzdeki yaygın okul yapılarından farklı olabilirler, bu sebeple her bir alternatif okul modeli mevcut okullara yapılan eleştirilerin uygulaması niteliği taşıması sebebi ile önemlidir.

Türk eğitim tarihinde ise ‘yeni’ arayışı içinde olan ve ‘eski’ ye eleştiri ile var olmuş düşünme biçimlerinin varlığı ve bu düşüncelerin zaman zaman okul denemelerinde vücut bulduğu söylenebilir. Tevfik Fikret’ in Yeni Okul projesi olan ancak hayata geçiremediği ‘Yeni Mektep’ i, Satı Bey’ in Darulmuallimin’ de uyguladığı yöntem, Baltacıoğlu’ nun ‘içtimai mektep’ düşüncesi ve Köy Enstitüleri eğitim tarihimizin alternatifleri arasında sayılabilir. Günümüzde de alternatif arayışlar sürmektedir ancak Türkiye ‘ nin nasıl bir eğitim süreci yaşadığının ve sistemin sorunlarının belirlenmesi ülkemizin alternatif bir eğitim modeline ihtiyaç duyup duymadığını belirlemede önem taşır.

Ülkemiz eğitim sisteminde en çok dile gelen sorunlardan biri merkezi ve bürokratik yönetim anlayışıdır. Eğitim sistemimizdeki merkeziyetçi yapı eğitimin ekonomik, siyasal ve teknolojik içerikli ihtiyaçları karşılamada ve uzun vadeli hedeflere göre planlama, okulların ihtiyaç duyulan yeni değer ve becerileri kazandırmasında engel teşkil etmektedir. Eğitim sistemimizin sorunlarından bir diğeri demokrasi bilincinin uyandırılması ve demokrasiyi yaşanabilir kılmaktır. Okullar bireylere özgürce düşünebilme ve düşündüğünü ifade edebilme imkânı tanımalıdır. Bu konuda öncülük etmesi beklenen sistemimiz içindeki okullar özellikle politize olma korkusu ile bu görevi değişik kurumlara bırakmaktadır. Erdoğan eğitim sistemimizden kaynaklanan yapı, uygulama ve içerik ile ilgili çeşitli sorunları kökten kurtarılması gereken durumlar olarak görmemektedir, deneme konusunda açık ve cesur olunması gerekliliğe vurgu yapar. Bu süreçte izlenmesi gereken yol oluşabilecek sorunların giderilmesi için çözümler geliştirmektir (Erdoğan, 2010, ss. 59-75).

İnal (2008), Türk eğitim sisteminin sorun yaratan temel nedenleri arasında milliyetçi, merkeziyetçi-bürokratik ve elitist eğitim modelini ve buna uygun çalışan eğitim örgütünü göstermektedir. Milliyetçilik ilkesi sistemin çok kültürlü, çoğul, zengin, eşitlikçi ve anti-elitist olmasını engellerken, sistemin demokratik ve etkin katılıma imkân vermeyen merkeziyetçi ve bürokratik yapısı eğitsel politika, karar, eylem ve süreçlerin yukarıdan aşağıya dikey biçimde aktarılmasına neden olmuştur. Eğitimin elitist bir yapıda olması ise özel okullar ve devlete ait elit okulların rağbet görmesine, kaynak sıkıntısı nedeni ile en temel eğitimi bile sağlamakta zorlanan devlet okullarının varlığına neden olmuştur. İnal, sistemimizde yaşanan sorunların belirlenmesini devlet, sivil toplum örgütleri, veli ve öğretmen işbirliği ile yerel, katılımcı, ortak karar almaya ve uygulamaya dayalı verimli ve demokratik bir alternatif modelin oluşturulmasını gerekli bulmuştur (İnal, 2008, ss. 145-157).

Bugün ülkemizde eğitim, okul sayısı, öğretmen sayısı, teknolojik ve fiziksel donanım gibi nicelikler ile değerlendirilmektedir. Eğitimde verimliliğin nicel verilerin ötesinde etkililiğin üzerinde durularak değerlendirilmesi, okul içindeki uygulama ve süreçlerin anlaşılması suretiyle tespit edilmesi gerekmektedir. Birbirine benzeyen binlerce okul yine birbirine benzeyen karakterlerden insanları yetiştirmekte, okullar birbirlerinden ayırd edilemeyen dört duvarla çevrili yapılara dönüşmektedir.

Eğitim sistemimizin işleyişinden kaynaklanan bu durumun giderilmesi için belki de yaygın olamaması sebebi ile alternatif olan okul modellerinin önemsenmesi gerekmektedir. Hiç biri zincir okul haline gelmemiş olan bu alternatifler okullar eğitimin yerel olması gerektiği inancını da pekiştirmektedir. Ülkemizdeki merkezizetçi, tek tip insan yetiştiren aynı zamanda da elitist eğitim sistemimizin etkilerine rağmen öğrenilmiş çaresizlik durumundan sıyrılmak mümkündür. Bu alışma ile yine aynı sistem içinde uygulanamayacağını daha baştan kabul ettiğimiz durumların irdelenmesi ve tespiti amacıyla bir alternatif okul modeli olan Summerhill Okulu' ndaki yönetim süreçlerinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yapılacaktır.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda herhangi bir alternatif okul modelinin yönetim süreçlerini inceleyen araştırmaya rastlanmadığı gibi, Summerhill Okul modelini ve bu okuldaki yönetim süreçlerini anlamaya yönelik detaylı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Yine lkemizde gerçekleşen alternatif eğitim ve okul ile ilgili araştırmalar incelendiğinde en çok Montessori metoduna ilişkin araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalar ise genellikle Montessori eğitim metodunu ve metodun çocuklar üzerindeki çeşitli etkilerini anlamaya yönelik olup, Montessori okullarındaki yönetim süreçlerini içermemektedir.

Yine yapılan araştırmalar incelendiğinde lkemizde Summerhill Okul modeli ile doğrudan ilgili olan yayın sayısı oldukça sınırlı bulunmuştur. Yapılan araştırmalardan Dündar (2007)' ın 'Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri Ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar', şahintürk (2012)' n, 'Montessori Yönteminin Okul ncesi Dönemde ğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine Etkisi' araştırmalarında Summerhill Okulu hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, Akdağ (2006), 'Alternatif Eğitim Modelleri' yazısında Sumerhill Okulu' nu zgr okul olarak incelemiştir. Doğrudan Summerhill Okulu ile ilgili olması açısından Summerhill Okul modelini anlamak üzere A. S. Neill' in kaleme aldığı, şarman (2000) ın çevirisi ile Trkeşitirilen 'zgrlk Okulu' kitabı büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, Yıldız (2005), Feray Bayraktar (2006), Seyran Tanrıtanır (2004) ve Nezir nsal (2008) ' ın Summerhill Okulu' nu genel hatları ile anlattıkları yazılı çalışmaları mevcuttur.

Tolstoy ve Neill' in okulları Rousseau' dan sonra kurulan ilk ya da son alternatif okullar değillerdir. Akdağ (2006) özellikle, devletlerin eğitim politikalarına ve insan algılarına ters düşmeyecek modellerin pek çok ülkede yayılma fırsatı yakaladığını belirtmiştir. Bu ülkelerde yaygın okul ve eğitim yaklaşımları arasında olmayan, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Demokratik Okullar, Proje Okulları ve daha pek çok isimle geçmişte oluşturulan ve kimisi halen yaşatılan alternatif eğitim ve okul yaklaşımları Türk eğitim sistemi içerisinde de kendi alternatiflerimizi oluşturabileceğimizi göstermektedir. Ayrıca eğitim sistemimiz içinde uygulama şansı bulan, veli işbirliği ile kurulan, programı bbom derneği tarafından oluşturulan, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi oldukları, demokratik okul modelleri ile uyuşan uygulamalara sahip, 2012 yılında faaliyete giren, Özel Yahşi İlkokulu (Mutlu Keçi İlkokulu)' nun varlığını sürdürmesi eğitimde yeni arayışlar adına umut vericidir.

Summerhill Okulu sahip olduğu okul meclisi ve okul içi uygulamaları ile özgür, demokratik ve alternatif okullarda gerçekleşen yönetim süreçlerine somut bir örnek teşkil etmesi sebebi ile önem taşımaktadır. Bu araştırma ile ulaşılmak istenen nokta, Summerhill Okulu' ndaki yönetim süreçlerinin irdelenmesi sureti ile bu tür uygulamalara sahip okulların Türk eğitim sisteminde varolma ihtimallerini yönetim süreçleri açısından ortaya konması, bu tür alternatiflerin oluşmasına rehberlik etmek, Türk eğitim sisteminin bu konudaki yeterlilikleri ve eksiklerini belirlemek ve ilgili araştırmalara katkı sağlamaktır.

1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmanın amacı, Summerhill okul modelinin yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi ve modelin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevaplanması beklenmektedir:

1. Summerhill okulunda yönetim süreçleri (karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdüm/koordinasyon ve değerlendirme süreçleri) nasıl gerçekleşmektedir?

2. Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda yönetim süreçleri (karar alma, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm/koordinasyon ve değerlendirme süreçleri) nasıl gerçekleşmektedir?
3. Türk eğitim sistemi içerisindeki okullar ile Summerhill okul modelinin yönetim süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
4. Summerhill okul modeli Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda yönetim süreçleri açısından uygulanabilir midir?
 - a) Summerhill okul modelinde gerçekleşen karar alma süreci Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilir midir?
 - b) Summerhill okul modelinde gerçekleşen planlama süreci Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilir midir?
 - c) Summerhill okul modelinde gerçekleşen örgütlenme süreci Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilir midir?
 - d) Summerhill okul modelinde gerçekleşen iletişim süreci Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilir midir?
 - e) Summerhill okul modelinde gerçekleşen eşgüdüm/koordinasyon süreci Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilir midir?
 - f) Summerhill okul modelinde gerçekleşen değerlendirme süreci Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilir midir?

1.3. ÖNEM

Bu araştırma ile alternatif bir okul modeli olan Summerhill Okulu' nun, yönetim süreçleri açısından Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğini incelemek suretiyle, Türk eğitim sistemi içerisinde bu tür alternatiflerin yaratılmasına öncülük etmek, eğitim sistemimizin bu konudaki yeterlilikleri ve eksiklerini tespit etmek, ilgili araştırmalara katkı sağlamak düşünülmüştür. Okul içi uygulamaları ile farklılaşan, alternatif okullardan demokratik ve özgür okullara örnek teşkil eden Summerhill Okulu bu tür okullarda gerçekleşen yönetim süreçlerini somut olarak anlamamız açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, Türkiye' de Summerhill Okul modeli ve alternatif

okul modellerinin yönetim süreçleri üzerine detaylı bir inceleme olmaması sebebi ile de bir ilk olma özelliği taşıyacaktır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir:

1. Araştırmada Summerhill Okulu çalışanlarının vermiş oldukları bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
2. Türk ve İngiltere eğitim sistemlerinde yönetim süreçlerini düzenleyen mevzuat, uygulama ile paralellik göstermektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma, tanımlarda yer alan alternatif eğitim tanımı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, karşılaştırmanın yapılabilmesi açısından Summerhill Okul modelinde belirlenebilen yönetim süreçleri ile sınırlandırılacaktır.

Araştırmada yararlanılan mevzuat 10/02/2015 tarihine kadar sınırlandırılmıştır.

Yönetim süreçlerinin sınıflandırılması Fayol' un açıklamaları ile birlikte ilgili alan yazındaki diğer çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur. Fayol, örgütlerde insanlar arası ilişkiler üzerinde çalışmış, işletmenin psiko-sosyal yönünü ele almış olmasından dolayı araştırmada onun sınıflandırması temel alınmıştır (Eren, 2008, s. 15). Fayol yönetimi kendi içinde; planlama, örgütleme, kumanda, koordinasyon ve kontrol olmak üzere beş önemli fonksiyona ayırmıştır (Fayol, 2005, ss. 53-132).

Luther Gullick ise, yönetim süreçlerini ayrıntılandırarak aşağıdaki gibi bir sınıflandırma yapmıştır (Erdoğan, 2008, ss. 62-63):

Planlama: Belirlenmiş amacın gerçekleştirilmesi için yapılması gereken işlerin, izlenecek yolların ve kullanılacak yöntemin ayrıntılı bir biçimde hazırlanması.

Örgütleme: Belirlenmiş hedefi gerçekleştirmek için kurumdaki yetki ve sorumluluk yapısının belirlenmesi, aynı doğrultuda alt birimlerin düzenlenmesi, tanımlanması ve eşgüdümlemesi.

Personel Alma: Personel ile ilgili işe alma, eğitime ve uygun çalışma koşullarını sağlama gibi işlerdir.

Yöneltme: Verilen kararları belirli emirlere dönüştürme ve örgüte liderlik hizmetini sunmak için yapılan işlerdir.

Koordinasyon: Kurumda yapılan işlerin birbirleri ile ilişkilendirilmesidir.

Bilgi Verme: Yöneticinin, kayıtlar, araştırma ve denetleme yolu ile üstlerini haberdar etmesi, olup bitenlerden haberdar olması ve astlarını haberdar etmesi için yaptığı işlerdir.

Bütçeleme: Mali planlama, muhasebe ve kontrol biçiminde yapılan işlerdir.

Eğitim yönetimi alanındaki pek çok isim yönetim süreçlerini inceleyip, bir sınıflandırmaya yoluna gitmiştir. Bu sınıflandırmalar birbirlerine benzerlik göstermekte ve az farklarla birbirlerinden ayrılmaktadır. Bursalıoğlu (2013, ss. 80-125) yönetim süreçlerini karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon, değerlendirme olarak incelemiştir. Erdoğan (2008, ss. 63-116) bu süreçleri; sorun çözme, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, değerlendirme olarak ele almıştır. Hesapçıoğlu ve Balyer (2009, ss. 196-210) eğitim yönetimini bir süreç olarak kabul eder ve bu süreçleri; karar verme/problem çözme, planlama, örgütleme, eşgüdüm/koordinasyon, iletişim, değerlendirme/teftiş olarak inceler. Başaran ve Çınkır (2013, ss. 273-312) süreçleri planlama, sorun çözme, örgütleme ve eşgüdüm, iletişim, denetleme ve değerlendirme olarak sınıflandırmıştır. Taymaz (2007, ss. 27-52) yönetim süreçlerini karar verme, planlama, örgütleme-organize etme, iletişim-kominükasyon-haberleşme, etki-yöneltme, koordinasyon-eşgüdüm-uyumlaştırma ve değerlendirme olarak incelemiştir. Akçay ise (2013, ss. 191-229); bu süreçleri karar alma, planlama, örgütleme, eşgüdüm, iletişim, yönlendirme ve değerlendirme olarak incelemiştir. Bu çalışmada alan yazında ortak kabul gören yönetim süreçleri altı başlıkta ele alınmıştır: Karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme/koordinasyon ve değerlendirme.

1.6. TANIMLAR

Alternatif Okullar: Yirminci yüzyılın başında Avrupa’ da ve ABD’ de “yeni eğitim” adı altında çocuğu merkeze alan eğitim hareketi birçok alternatif okul modelinin doğuşunu sağlamıştır. Hesapçioğlu (2008, ss. 3-5) bu okulları İngiltere’de Summerhill, Kıta avrupasında Freinet okulları, Jena plânı okulları, Montessori-okulları, Waldorf okulları, Serbest Alternatif okullar, ABD’de Proje okulları olarak belirtir.

Yönetim Süreci: Başaran ve Çınkır’ a (2013, s. 275) göre, örgüt yapısının amaca ulaşması için planlama ile başlayan çözüme süreci yönetim sürecini ifade eder. Bu araştırmada yönetim süreçleri; karar alma, planlama, örgütleme, iletişim eşgüdüm/koordinasyon, değerlendirme olmak üzere altı boyutta ele alınacaktır. Yönetim süreci tüm güçlerin örgütlenip, eşgüdümlenerek örgütün amaçlarına uygun yönlendirilmesi etkinliklerini içerir. İletişim ağı sürece gerekli bilgi ve teknolojiyi sağlarken, sonuçların denetlenmesi ve değerlendirilmesi sürecin etkili işleyişi açısından gereklidir (Başaran ve Çınkır, 2013, s. 273).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. YÖNETİM VE YÖNETİM SÜREÇLERİ

2.1.1. Yönetim, Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi

Yönetim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2008, s. 7). Tanımda adı geçen ‘sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme’ terimleri, yönetimin öncelikle bir süreç olduğunu; ‘sistematik ve bilinçli bir şekilde ve maharetle uygulanması’ ifadesi, bir sanat olduğunu ve ‘ilke, kavram, teori, model ve teknikler’ ifadesi de bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır (Baransel, 1979, aktaran Erdoğan, 2008, s. 8)

Eğitim yönetimi ise “eğitim” ve “yönetim” bilimlerinin birlikte oluşturdukları “disiplinler arası” bir bilim dalı ve yönetim biliminin eğitime uygulanması olarak değerlendirilirken, yönetim bilimcilerin eğitim yönetimi ile de ilgilendikleri durumlar mevcuttur (Balcı ve Aydın, 2003, s. 25; Kaya, 1986, s. 41). Yönetim için yapılan, ‘elde bulunan kaynakları amaç doğrultusunda en iyi biçimde kullanmaktır’ tanımından yola çıkarak Erdoğan (2008, s. 117) eğitim yönetimini; eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili biçimde kullanarak önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlar. Okul yönetimi ise Bursalıoğlu (2013, s. 5) tarafından, eğitim yönetiminin, eğitimin amaç ve yapısı doğrultusunda sınırlandırılmış bir alanda uygulaması olarak tanımlanır.

Yönetim bilimi genel olarak üç döneme ayrılarak incelenmiştir. Bu dönemlerden ilki insan faktörünü göz ardı eden ‘Klasik Yönetim Kuramı’dır. Klasik yönetim kuramı kapsamında Taylor’un ‘Bilimsel Yönetim Yaklaşımı’, Fayol’un ‘Yönetim Süreci Yaklaşımı’, Weber’in ‘Bürokrasi Yaklaşımı’ ile birlikte son olarak Gulick ve Urwick’in ‘POSDCORB Formülü’ ele alınmaktadır. İkinci dönem

olarak klasik yaklaşımlara tepki olarak doğan ve bu sefer insan unsurunu temel alan ‘‘Neo-Klasik Yönetim Yaklaşımı’’ gösterilir. Son dönem olarak da yönetimi örgüt anlamında kavramlaştıran ve örgütü sosyal bir sistem olarak gören ‘‘Sistem yaklaşımları’’ incelenmektedir (Akçay, 2013, ss. 174-190).

Yönetimin bu tarihsel gelişim sürecinden, eğitim ve okul yönetimi de etkilenmiştir. Verimi ön plana çıkaran klasik yönetim anlayışı okul yönetimlerinde de yaygın olarak görülmüştür. Ancak bu anlayışla beraber eğitim yöneticilerinden beklenenler arasında, sosyal ve psikolojik boyutlar görmezden gelinerek, verim kavramı önem kazanmıştır. Neoklasik yaklaşımın etkisiyle insanı bir makine gibi ele alan yaklaşımdan uzaklaşmış, eğitim örgütlerinde demokratik yönetim adı altında uygulanmaya başlanmış, okulun rolü değişmiş, öğrenciyi hayata hazırlamaktan uzaklaşp onu sosyalleştirmek önemsenmiştir. Özellikle 1980 sonrasında sistem yaklaşımının etkisiyle de eğitim yönetiminde ve bağlı olarak da okul yönetiminde katılımcı yönetim anlayışı yaygınlaşmıştır (Akçay, 2013, ss. 180-186; Yavuz, 2004).

2.1.2.Okul Müdürlüğü, Yetki, Sorumluluk ve Görev

Bir örgüt olarak okulun hem örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçları hem de toplumsal, ekonomik ve politik görevleri mevcuttur. Okul müdürü ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak için kendisine verilmiş olan yetkileri kullanmaktadır. Eğitim yöneticisinin yasal gücü; otorite, yetki ve sorumluluktan gelmektedir. Bu yasal güç; uluslararası hukuki metinler, anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik, kararname, yönerge ve genelge ile çerçeveselendirilir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 37, 195; Başaran, 2008).

Yetki, örgütlerde belirli bir konumda bulunan belirli bir kişiye verilmiş olan ‘‘karar verme ve başkalarının davranışlarını belirleme hakkı’’ nı ifade etmektedir (Şimşek ve Çelik, 2012, s. 77). Özellikle örgütte koordinasyonun sağlanmasında önemli bir güç kaynağı olan yetki anti otoriter bir kavram olarak değerlendirilmemelidir. Bu süreçte yetkinin yukarıdan kabul ettirilmesinden çok aşağıdan benimsenmek yolu ile işlemesi önemlidir. (Bursalıoğlu, 2013, ss. 181-183).

Yetki kendisiyle birlikte kişiye sorumluluk da yükler. Çünkü yetki, yetke sahibi üst makamlarca ast makamlara aktarılmış (göçerilmiş) yetke olduğundan dar alanlı bir yapma yaptırma hakkını ifade eder (Bursalıoğlu, 2013, s. 184; Başaran ve Çınkır, 2013, s. 229). Eğer yetke göçerilirse bu sorumluluğa dönüşür (Stieglits, 1972; aktaran Başaran ve Çınkır, 2013, s. 229). Yapılan işe, ortaya çıkarılan ürün veya hizmet çeşidine göre sorumluluklar değişiklik gösterse de tüm örgütlerde yöneticilerin karar almayı da içeren belli başlı sorumluluk çeşitleri mevcuttur (Tortop, 1999, s. 94):

2.1.3. Etkili Okul ve Okul Geliştirme Modeli İçinde Eğitim Yöneticilerinin Rollerini

Etkili okul ve okul geliştirme modelini birbirinden ayrı düşünülmemen bu iki kavram birbirlerini tamamlayıcı nitelik taşırlar. Okul etkililiği, amaçhedeflerini gösterirken okul geliştirme bu hedefleri gerçekleştirebilmek için yol ve yaklaşımlar sunmaktadır. Okul gelişim modelinde amaç; yol ve yaklaşımlar sunarak okul etkililiğini sağlayacak sürecin sağlanmasıdır (Balcı, 2007, s. 50).

Etkili okullarda yöneticinin; öğretime önem, ilgi ve destek verme, öğretime ilişkin amaç beklentileri açık seçik bir biçimde saptama ve öğretmen ve yöneticilere ulaştırma, personele dönük olma, stratejik planlama becerisine sahip olma gibi özelliklere sahip olmaları beklenir (Balcı 2007, s. 113). Hallinger (1983), öğretim liderlerinin okul misyonunu tanıma, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme kültürü yaratma olarak belirlediği 3 temel başlık ile okullarını etkili okul yapabileceklerini ifade etmektedir (aktaran Gümüşeli, s. 18).

Eğitim sistemleri yönetsel açıdan farklı düzeyde yapılanmaktadır. Bunlar; bakanlık merkez örgütü, yükseköğretim kurulu ve üniversitelerarası kuruldun oluşan üst sistemler, yerel düzeydeki (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, yurtdışı eğitim örgütleri, üniversite rektörlükleri) eğitim örgütlerinin oluşturduğu aracı üst sistemler ve okulların oluşturduğu temel sistemlerdir (Başaran ve Çınkır; 2013, ss. 74-76). Genellikle temel sistemler üretimin gerçekleştirilmesi, üst sistemler kararların alınması ve aracı üst sistemler ise alınan kararların temel sistemlere ulaştırılması

işlevini üstlenmektedirler. Birçok ülkede eğitim üst sistemleri ve alt sistemlerinin rolleri ve etkileri değişiklik göstermektedir bunun sonucu olarak bazı ülkelerde eğitim sisteminin yapılanmasında yetki ve sorumluluklar temel sistemlerde toplanırken, bazı ülkelerde daha üst sistemlerde toplanmaktadır (Erdoğan, 1995). Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Gümüşeli, 2001, s. 545). Okul müdürleri merkezi yönetim sürecinde üst yönetimlerin vermiş oldukları emirleri uygularken, okul merkezli yönetim sürecinde, okul müdürlerinin kendilerinden beklenen roller değişmiştir. Okul merkezli yönetim süreci ile okul müdürlerinden eğitsel lider olmaları; işbirliğine dayalı karar alma sürecini gerçekleştirecek kişiler olarak katılımcı ve işbirliğini sağlayıcı lider olmaları; kendilerine aktarılan kaynakları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek en uygun personel ve kaynakları seçecek kişiler olarak finans uzmanı olmaları gerekmektedir (Summak ve Karadağ, 2009).

2.1.4. Eğitim Yönetiminin Süreç Boyutu

Başaran ve Çınkır (2013, s. 271) yönetimi; örgütün sorunlarını çözerek, örgütü bir durumdan başka bir duruma geçirdiği ve bir oluşumu gösterdiği için süreç olarak değerlendirirler. Okul yönetim sürecinde okulun açık bir sistem olma özelliği unutulmadan, çevresiyle dinamik bir denge durumunda olmasını sağlaması beklenen kişiler etkili bir yönetimle okul yöneticileridir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 29-42).

Örgütlerde insanlar arası ilişkiler üzerinde çalışarak işletmenin psiko-sosyal yönünü ele alan Henri Fayol "Yönetim Süreci Yaklaşımı" ile karmaşık örgütlerin yapılandırılması ve yönetimin bütün alanları ile ilgili ilkeler geliştirmiştir (Eren, 2008, s. 15; Şimşek ve Çelik, 2012). Fayol yönetimi kendi içinde; planlama, örgütlenme, kumanda, koordinasyon ve kontrol olmak üzere beş önemli fonksiyona ayırmıştır (Fayol, 2005, ss. 53-132). Fayol' a benzer bir sınıflandırma çalışmasında Gulick ve Urwick (1937), yönetim süreçlerini (fonksiyonlarını) "POSDCORB Formülü" olarak da bilinen planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme başlıkları altında incelenmiştir (Bursalıoğlu, 2013, s. 79; Bursalıoğlu, 2010, ss. 22-23; Şimşek ve Çelik, 2012, ss. 170-171).

Zamanla eğitim yönetimi alanındaki isimler de eğitimde yönetim süreçlerini inceleyip birbirine çok yakın bazı sınıflandırmalar yapmıştır (Bursalıoğlu, 2013, s. 79). Okul yönetim sürecinde okul yöneticisi, önünde duran maddi kaynaklar ve insan kaynakları ile yapılacak işler arasında bir örgütlenme ve eşgüdümleme yaparak, okul örgütünün yönetsel sürecini planlar; örgüt içindeki iletişim sürecini etkili bir şekilde işleterek okulu, eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçları doğrultusunda yönlendirmelidir (Akdağ, 2002).

Yönetim süreçleri bir bütündür ancak bu bütünlüğün anlaşılmasını kolaylaştırmak adına süreçler; karar alma, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm/koordinasyon ve değerlendirme alt başlıklarında incelenecektir.

Karar Alma

Bursalıoğlu örgütlerin yönetiminde karar almayı diğer süreçlerin ekseni olarak kabul eder. Çünkü örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek gibi amaçlarda kullanılır (Bursalıoğlu, 2013, ss. 30-80). Eğitim örgütlerinde karar sürecini etkileyen en güçlü etmen hâkim yönetim anlayışının merkeziyetçilik derecesidir. Merkez eğitim örgütü karar yetkisini topladığı zaman okul yöneticilerinin de karar yetkileri sınırlanacaktır. Bu anlayışla işleyen eğitim yönetim sürecinden yüksek verim beklenmemelidir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 54-96-97).

Hoy ve Miskel' in karar verme süreci için klasik, yönetsel, gelişimci ve karışık- tarama modellerini karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında; karar vermede uygun modelin belirlenmesinde eldeki bilgi ve durumun karmaşıklığına dikkat çekmiştir. Ancak bunların arasında yönetsel olan merkezi bir konumdadır. Yönetsel stratejide karar verme, sorunun fark edilmesi ve tanımlanması, zorlukların analizi, tatmin edici bir çözüm için ölçütlerin belirlenmesi, bir hareket planının geliştirilmesi ve uygulanması gibi süreçleri içeren bir eylem döngüsünü ifade eder (Hoy ve Miskel, 2010, ss. 300-337). Eğitim yöneticisinin karar vermede izleyeceği ilkeler; örgütü ve amaçlarını tanıyarak örgütün yapısını iyi kurmalı, grup dinamiğini kullanarak ve bütünlüğünü koruyarak bir sosyal örgüt olan okul için en

yüksek verimi hedeflemeli, bütün bunlar için demokratik bir hava yaratabilmelidir (Bursalioğlu, 2013, ss. 80-96). Örgütlerde çalışana kendini etkileyecek plan ve kararlarda katılma olanağını verilmelidir. İşletme ve eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar karar verme sürecinde katılımın etkisini ve önemini desteklemektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 323). Karara katılma çalışanın işinden daha yüksek doyum duymasını ve monotonluk duygusunun azalmasını sağlayacaktır (Eren, 2008, s. 266). Aynı zamanda karar vermeye katılım yoluyla öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunulur (Aydın, 1994, aktaran Akçay, 2013, s. 203). Okul yöneticisinin bu anlamda yapacağı ilk girişim okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini birer karar organı olarak görmektir. Karara katılım ne kadar çok olursa uygulamaya da o oranda katılım çok olacaktır (Bursalioğlu, 2013, s. 82).

Planlama

Bursalioğlu (2013, s. 80) karar verme sürecini merkeze alırken; Başaran ve Çınkır (2013, s. 273) planlamayı ilk adım olarak görürler. Erdoğan (2008, s. 97)' in tanımına göre geleceği yönetme ve kaynakları dağıtma aracı olarak planlama; ne yapılacağı, nasıl yapılacağı, ne zaman harekete geçileceğinin, kimler tarafından yapılacağı saptanmasıdır. Planlama faydalı bilgi ile koordine edilmiş eylem arasında köprü görevindedir (Erdoğan, 2008, ss. 97-98). Yönetim sürecinin karardan sonra, fakat iletişim ve koordinasyondan önceki aşamasıdır. Planlama her türlü uygulamaya geçmeden yapılmalıdır (Bursalioğlu, 2013, s. 103).

Bursalioğlu (2013) planlamayı sistemi araştırma ve özellikle yöneylem yoluyla yönetmek olarak ifade eder. Yöneylem araştırması yönetime dönük belirli matematik tekniklerden yararlanan, enformasyonu sayısallaştıran ve bölgesel kararların rasyonel olmasını sağlayan, madde ve insan kaynağını en verimli şekilde kullanmayı sağlayan, çözümlerin karşılaştırılmasında yöneticiye en uygun seçim yolunu gösterebilen, büyük örgütlerde örgütün amaca uygun çalışıp çalışmadığını kontrole yarayan araştırmadır (Bursalioğlu, 2013, s. 99).

Akçay (2013, s. 220) planlamayı incelerken ilgili oldukları örgütün basamaklara göre; stratejik ve operasyonel olarak ikiye ayırmıştır. Üst kademelerde yapılan planlar stratejiktir anlam taşır ve örgüte yön verirler. Yeni bir birim kurma,

teknoloji değiştirme, yeni bir üretim biçimine karar verme stratejik planlara örnek gösterilebilir. Alt kademelere doğru inildikçe planlama operasyonel uygulama (planlama) niteliği kazanır.

Başaran ve Çınkır' a (2013, s. 276) göre planlama, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarına ulaşmak için gereken girdilerin (öğrenci, iş gören, eğitim araç gereçleri ve eğitim teknolojisi) sağlanma ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir. Eğitim planlaması ise Hesapçioğlu ve Balyer (2009, s. 200) tarafından, rasyonel ve düzenli çözümleme tekniğinin, eğitimi öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarını gerçekteştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla eğitim sürecine uygulaması olarak açıklanmıştır. Ayrıca Başaran ve Çınkır (2013, s. 277) eğitim planı için; okulun büyümesine, öğretim geliştirilmesine ilişkin kestirimleri, vizyon ve gerçekteçi arayışları içeren okulun geleceği ile ilgili yazılı bir belge olması gerektiğini vurgularlar.

Planlama yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler mevcuttur. Bunlar; özetle amaca uygunluk, esneklik, bütünlük, ölçülebilirlik, süreklilik, güvenilirlik, açıklık ve denge olarak sıralanabilir (Başaran ve Çınkır, 2013, ss. 276-277; şimşek ve Çelik; 2012, ss. 38-39). Planlama teknik yönleri olan ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinden planlama konusunda uzmanlaşmaları beklenir. Ayrıca, planlama sürecinde demokratik bir eğitim yöneticisinden beklenen okul örgütü içinde yer alan tüm personeli, öğrencileri ve velileri doğrudan ya da dolaylı olarak kendi geleceğiyle ilgili kararlara katabilmeyi sağlamak ve bu konuda yasal zeminlerin oluşmasına katkıda bulunmaktır (Akdağ, 2002) .

Örgütlenme

Örgütlenmeyi bir süreç olarak ilk defa Henri Fayol ele almıştır. Gullick ve Urwick ise yönetim süreçlerini özetleyen POSDCORB formülünde örgütlenmeye planlamadan sonra yer vermişlerdir (şimşek ve Çelik, 2012, ss. 169-171). Fayol' a göre örgütlenme; belirli bir iş için gerekli ve yararlı olan (insan gücü, para, malzeme, makine gibi) örgütün insan ve makine boyutuna ilişkin her şeyin sağlanması anlamı taşır. Örgütlenme, kaynağın amaca ulaşmada en uygun biçimde kullanılmasını sağlayarak, dinamik bir yapının oluşturulmasını gerektirir (Erdoğan, 2008, ss. 90-91).

Örgütlenme süreci, işlevsel, süreçsel, amaçsal, destekli amaçsal ve bölgesel örgütlenme şeklinde gerçekleşebilir. İşlevsel örgütlenmede okullarda değişik işlevleri yerine getirecek birimler vardır. Bu birim ve bölümler amaçlarına uygun bir şekilde örgütlenmelidir. Süreçsel örgütlenmeye göre okullarda, yönetim süreçleri olan planlama, örgütlenme, eşgüdüm, iletişim ve denetlemeye göre birim ve bölümler kurulursa okul süreçsel olarak örgütlenmiş olur. Amaçsal örgütlenmiş bir okulda birden çok eğitim programı uygulanıyorsa her programın yönetimi için ayrı bir birim ya da bölüm kurulmalıdır. Eğer bir okul, bir yandan uyguladığı programlarına göre bölümleri, diğer yandan da bu bölümlerin bütçe, genel hizmetler, öğrenci hizmetleri, iş gören hizmetleri gibi işlerini yürütecek birimler kurar ise destekli amaçsal örgütlenmiştir (Başaran ve Çınkır, 2013, ss. 290-292)

Örgütlenme yapısını kurma, kadrolama ve donatım eylemlerini gerektirmektedir. Yapıyı kurmak, her basamaktaki yetki ve sorumlulukların saptanması ile buna göre personel ataması ve aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi olarak düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2013, s. 109). Okullar kendileri için hazırlanmış özel yönetmelik ile örgütlenirler. Okulda yapılan toplantı, küme, komisyon gibi çalışmalar örgütlenmeyi gerektirir. Bu kurumların örgütlenmesi ve iş görenlerin çalışma ilkeleri iç hizmet yönetmelikleriyle oluşturulur (Hesapçıoğlu ve Balyer, 2013, s. 203).

Eğitim yönetim sürecini etkileyen öğelerden biri de okulun bulunduğu toplumdaki kamu yönetiminin örgütlenme yapısıdır. Hâkim anlayış hangisi ise sürecin ona göre işlediği kabul edilir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 54). Eğitim yönetiminin gerçekleşmesi sürecinde yerinden yönetim görüldüğü gibi merkezi yönetim anlayışı da mevcuttur. Merkezden yönetim; yönetim gücünü bir merkezde toplayarak, bu gücün kullanımını yetkilendirme yoluyla kullanımını ifade eder. Merkezi yönetimde ilgili politikalar ve planlar merkezde üretilir, kararlar alınır ve bağlı birime iletilerek etkinlikler gerçekleştirilir. Yerinden yönetim devredilmiş yetkileri ifade ederken, eğitimde bu eğitim sistemi üzerindeki kontrolün ulusal organlardan bölgesel organlara doğru transfer edilmesi anlamına gelir (Erdoğan, 2010. s. 65). Okulda yerinden yönetim ise, yönetim ilkeleri doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlenen ve okulun tüm üyelerinin (yönetim kurulu üyeleri, müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler) katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının

çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan, merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır (Yavuz, 2004).

Bir örgütün yapılanmasında hâkim yönetim anlayışının merkeziyetçilik derecesi önem taşımaktadır. Aşırı merkeziyetçi bir yapı çok sesliliğe dayalı bir demokrasi kültürünün oluşmasını ve yerel düzeydeki ihtiyaçların karşılanmasını engeller (Erdoğan, 2010, s. 64). Ancak, bir örgütün merkezi veya yerel olmasının hem sakıncası hem de faydaları mevcuttur. Bu sebeple ülke koşulları iyi incelenip örgüt için uygun merkeziyetçilik derecesi doğru belirlenmeli ve bu konuda esnek olunmalıdır (Akçay, 2013, s. 208). Bursalıoğlu' na göre hiçbir örgüt tam merkezden veya tam yerinden yönetilemez, genellikle ikisinin karışımıdır (Bursalıoğlu, 2013, s. 122).

İletişim

İnsan iletişimi, kaynak olan bireyin anlamı ifade etmek için semboller, simgeler ve bağlamsal işaretleri kullanarak bilgiyi iletildiği ve alıcı birey tarafından benzer anlamların oluşturulduğu ilişkisel bir süreçtir. Bu süreç, bilgi fikir ve duyguların bir kimseden diğerine geçme süreci olarak özetlenebilir (Defleur, Kearney ve Plax, 1993; aktaran Hoy ve Miskel, 2010; Eren, 2008, s. 353). Erdoğan anlaşılmalı ve benimsenmiş bir ortak amaç ve bu amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eşgüdümlemiş bir çabanın var olmasında ön şart koşarken iletişimi yönetsel bir araç olarak görmektedir (2008, ss. 79-80).

Eğitim örgütlerinde iletişim diğer örgütlerde de olduğu gibi formel ve informal iletişim olmak üzere iki boyutta gerçekleşir. Formel iletişim hiyerarşiyi yolu ile iletişimin kimler arasında nasıl gerçekleşeceğini belirlediği yapıdır. Eğitim örgütlerinde eğitimin sosyal ve politik bir girişim olması sebebi ile informal iletişim formal iletişimden daha etkilidir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 113-114).

Bursalıoğlu (2013, s. 119) eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri sırası ile; girişimi başkalarından önce ele almak, çevresindekilerin katılımını ve işbirliğini sağlamak, katılımcıları güdülemek, başarılan işleri ortaya koymak, söylentilere gerçeklerle engel olmak, iletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,

önemli haberleri tekrarlamak, her türlü iletişim aracından yararlanmak, iletişimi aralıksız sürdürmek, destek ve karşıt güçleri tanımak şeklinde belirtir. Blau ve Scott' un (1962) çalışmalarına göre, fikirlerin, eleştirilerin ve tavsiyelerin sınırlandırılmamış değişimini kapsayan çift taraflı iletişim, etkili problem çözmede; bireysel katılımcıları sosyal destek ile donatması, hata düzeltme mekanizması sağlaması ve saygı için sağlıklı bir rekabeti desteklemesi konularında katkıda bulunur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 421). Okulda kurulacak iyi bir iletişim ağı ile yönetim planındaki amaçlara ulaşılırken karşılaşılan sorunların çözümü, tüm güçlerin örgütlenmesi ve eşgüdümlemesi için gerekli bilgi ve teknolojilerin doğru zamanda doğru kişiye doğru iş için ulaşması sağlanabilir (Başaran ve Çınkır, 2013, s. 307). İletişim okul yaşantısının önemli bir kısmını oluşturur ancak; iletişimin eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları bütün sorunların çözümü olmadığı da unutulmamalıdır (Hoy ve Miskel, 2010, ss. 340-357).

Büte (2007), yapmış oldukları araştırmada bağımsız anaokulu müdürlerinin okul içi iletişimde karşılaşılabilen sorunları şöyle belirtirler; okul içerisinde dedikodunun yapılması, çalışanların birbirini kıskanması, okul içerisinde herkesin birbirini çok fazla tanınması, çocukla ilgili sorunların aile tarafından kabul edilmemesi sonucunda iletişim sorunlarının yaşanması, personel sayısının az olması. Aydoğan ve Kaşkaya (2010), ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla yaptıkları öğretmenlerin problem çözme sürecine katma ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yöneticileri öğretmenler, problem çözme sürecine katılma ve güçlü imaj yaratma konusunda yöneticileri yeterli bulmamaktadırlar. Aslanargu ve Bozkurt (2012)' un yapmış oldukları araştırmaya göre yöneticilerin yarıya yakınının öğretmenlerle olan iletişimlerinde sorun yaşamaktadırlar. Araştırmada yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde sorun yaşanmasına neden olan faktörler arasında; görevlerin aksatılması, aidiyet duygusu eksikliği ve motivasyon eksikliği gösterilmiştir. Yöneticilerin, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarını önleyen faktörler arasında informal iletişim, iletişim tarzı, kişilik özelliği ve dinleme becerisi gösterilmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların yarısından çoğu öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğunu belirtirken, yarıya yakını ise öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticiler ile öğrenciler arasında makam, kuralcılık, disiplin sağlama, öğretmen-öğrenci ilişkisi

sorun yaşanmasına neden olurken, yöneticiden korkmama, yöneticiden korkma ve çekinme, yaş, empatik olma, zaman ayırma sorun yaşamalarını önleyen faktörler olarak belirtilmiştir.

Ayrıca Büte (2007), bağımsız anaokulu müdürleri arasındaki iletişimde her yöneticinin kendi doğru bildiğini savunmasının iletişim sorunlarına neden olduğunu belirtir. Ancak Aslanargun ve Bozkurt (2012) yapmış oldukları araştırmada liselerde görev yapan okul yöneticilerinin genellikle okullarındaki diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşanmamasında en etkili faktörler olarak; ekip çalışması, informal iletişim, yönetmelik ve kurallara uyma ve işbölümü faktörleri ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada katılımcıların neredeyse tamamı öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Savunuculuk, ilgisizlik, öğretmen tutumu, not kaygısı, özel ilgi bekleme gibi durumlar velilerle yaşanan iletişim sorunları ile ilgili faktörlerdir. Büte (2007) araştırmalarında velilerle ilgili olarak yaşanan en önemli sorunun, çocukla ilgili olumsuz durumların veliler tarafından kabul edilememesi olduğu tüm okul müdürlerince ifade edilmiştir. Ayrıca örgütlerin büyüklükleri yaşanan iletişim sorunları ile doğru orantı göstermektedir. Örgütler büyüdükçe iletişim güçleşmektedir. Sadece bir okul okulöncesi kurumda yaşanan iletişim sorunları ile genel liselerde yaşanan iletişim sorunları bir değerlendirilemez (Balcı ve Büte, 2007; Çulha, 2008).

Eşgüdüm/ Koordinasyon

Eşgüdüm, örgütteki madde ve insan kaynaklarının örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacı ile birleştirme eylemleri olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2013, s. 121). Eşgüdümleme diğer süreçlerin bir bileşkesi olarak görülmüştür. Şimşek ve Çelik(2012, s. 123) eşgüdümleme sürecini, bir örgütün çalışmalarını kolaylaştırmak ve başarı şansını arttırmak için bütün eylemler ve bölümler arasında uyum sağlama süreci olarak ifade eder. Okulda eşgüdümleme için; mevcut güçleri birbirine uyumlu bir biçimde, eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmelidir. Bursalıoğlu (2013, s. 125), bir okulda eşgüdümlemenin gerçekleşmesinde etkili olan bileşenleri; görevsel bir yönetim yapısı, görevleri ve ilişkileri, açıkça belirtilen bir örgüt seması, yazılı politika ve tüzükler, etkili bir iletişim sistemi, koordinasyon

birimi ve uzman personel, yazılı plan ve programlar, yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması, düzenli raporlar ve kayıtlar ile moral eğitimi olarak belirtir.

Akçay (2013, s. 247), okulda eşgüdümü sağlamada ön koşul olarak; okulun biçimsel yapısının belli olması, görev tanımlarının yapılması, örgütsel amaçların tüm personel tarafından bilinmesi, iletişim kanallarının belirlenmesi, sağlıklı bilgi ve kayıt sisteminin olması, örgütteki planlama sürecinin sağlıklı olması durumlarını belirtir. Ayrıca koordinasyon sürecinde okul yöneticisinin yetkinlikleri önem taşımaktadır. Bursalıoğlu (2010, s. 32) okul yönetiminde rol oynayan öğretmen, öğrenci, veli gibi öğelerin işbirliğini yöneticinin koordinasyon gücü ile ilişkilendirilebilir. Okul yöneticisinden beklenen temel görevlerden biri de okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktır (Şişman ve Turan, 2004).

Değerlendirme

Erdoğan ‘ a (2008, s. 108) göre değerlendirme "ulaşılan standartların saptanması, standartlara ulaşma derecesinin belirlenmesidir". Eğitim örgütlerinde değerlendirme, örgütte yürütülen program, öğrenci, personel, yapım onarım, donatım ve bütçeleme gibi işlevlerin amaçlarına ne derece ulaştığını belirlemek ve bu hizmetleri geliştirmek adına önem taşır (Akçay, 2013, s. 250).

Eğitim örgütlerinde değerlendirme teftiş/ denetim olarak da algılanabilir. Teftiş kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemidir (Bursalıoğlu, 2013, s. 126). MEB Denetim Rehberine göre denetim aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

“Denetim, genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkân ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli ve güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilmek, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için öneriler getirme sürecidir ‘‘ (MEB, 2011a).

Ancak, Başaran ve ınkır (2013) değerlendirme ve teftiş sürecini birbirinden ayırırlar. Değerlendirme teftişten sonra elde edilen bilgilerin birbirleri ile karşılaştırılarak bir yargıya ulaşılması anlamı taşıması sebebi ile teftişten ayrılır (ss. 307-310). Ayrıca, eğitimde ve özellikle okullarda yürütülen denetleme ve değerlendirme etkinliklerini içsel ve dışsal olmak üzere iki grupta ele alınabilir. İçsel denetleme ve değerlendirme; okul ile doğrudan ilişkisi olan okul yönetimi, ğretmen öğrenciler ya da okul faaliyetlerinden doğrudan etkilenen veliler veya yerel topluluklar tarafından yapılan denetleme ve değerlendirmedir. Dışsal denetleme ve değerlendirme ise; okulun etkinlikleri ile doğrudan herhangi bir bağlantısı olmayan değerlendirmesinden yerel, bölgesel ya da merkezi eğitim otoritelerine karşı sorumlu olan denetmenler tarafından yapılan denetleme ve değerlendirmelerdir (Gümüşeli, 2004).

Denetleme ve değerlendirmeye ilişkin görevleri eğitsel ve yönetsel olmak üzere iki başlıkta incelenebilir (Gümüşeli, 2004): Eğitsel alanla ilgili yapılan denetim; bilgi ve becerilerin, sosyal davranış maddelerinin hangi düzeyde öğrenildiği ve öğretildiği ile öğrencilerin bireysel gelişiminin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yöneliktir. Yönetsel denetim; okul personeli, kaynakları, bütçesi, okul ve evre ilişkilerininin yönetimini esas alır.

Denetimin amacına ulaşması için Başaran ve ınkır (2013, s. 308) denetimin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. İşgören göreli zgr olmalıdır.
2. Eğitim iş görenleri değerlidir.
3. Denetim bir takım çalışmasıdır.
4. Denetimde rgtsel önderlik asıldır.
5. Denetim, ğretimi, yönetimi ve öğrenmeyi nitelikleştirmelidir.

2.1.5. Türkiye’ de Eğitim Yönetimi

Türk eğitiminde dini, kültürü, bilgiyi, beceriyi, toplumu ve insanı merkez alan eğitim görüşleri eğitimin amacında, içeriğinde, sürecinde olduğu gibi yönetiminde de etkili olmuştur. Bu görüşlerden sadece birisinin uygulanması mümkün değildir, ancak biri merkeze alınarak diğerlerine kayma yaşanabilir. Dini merkez alan eğitim görüşü ülkemizde 1950’ lerden beri yükseliştir ve 1980 sonrası ise diğer görüşlerin önüne geçmiştir. Bu görüşte disiplin ön plandadır, ceza kullanılır. Kültürü merkez alan eğitim görüşü İkinci Meşrutiyet döneminde Türk-İslam sentezi görüşünün oluşması ile ortaya çıkmış ve Cumhuriyet sonrasında etkisini zaman zaman göstermiştir. Bu sentezin 1980’ li yıllarda eğitim sistemimize yansması eğitim programlarının yapılması, ders kitaplarının yazılması, öğretmen yetiştirme gibi konularda olmuştur. Eğitim yönetiminde kültürü merkeze alan eğitim görüşü hiyerarşi ve sıkı disiplini gerektirir. Yirmi birinci yüzyılın bilgi çağı olacağı düşüncesi ile 1980’ li yıllarda yükselişe geçen bilgi merkezli eğitim görüşünde eğitim yönetimi anlayışı sıkı disipline dayanan, baskıcı bir yapıdadır. Avrupa’ da onsekizinci yüzyılda dinsel eğitime karşı seçenek olarak gelişmeye başlamış olan iş eğitimi Osmanlı eğitim sistemine son dönemde yansmıştır. İkinci meşrutiyet sonrası bazı eğitimciler köylülerin eğitiminin yanında iş eğitimi de gündeme getirmişlerdir. Cumhuriyet döneminde özellikle 1930’ lu yıllarda beceri merkezli eğitim sanat enstitülerinde gelişmeye başlamıştır. Köy Enstitülerinde iş içinde, iş aracılığı ile iş eğitimi anlayışı ile bilginin yanında beceri de önemsenmiştir. Meslek ve teknik eğitime önem verilmesi, Milli Eğitim Şuralarında ve beş yıllık kalkınma planlarında ele alınmıştır. Bu görüşün etkileri günümüzde de az değildir. İlerlemeci eğitimin ürünü olarak görülen çevreye uyumu merkeze alan görüşün ise, 1950 sonrası Türkiye’ de eğitim psikolojisi derslerinin öğretmen okullarına konması sonrası bilinirliğini arttırmıştır. Çevre merkezli eğitim görüşünde eğitimin gerçekleşmesinde özgür, demokratik bir ortama ihtiyaç vardır. Eğitim yönetimine yansması okulların, öğrencinin gelişimini engellemeyecek bir disiplin ile yönetilmesi şeklindedir. İnsanı merkeze alan görüşde ise dünyadaki maddi manevi her şeyin insan mutluluğu ve gönenci için olması anlayışı hâkimdir. Bu görüşte özyönetim ve demokratik yönetim kavramları eğitim yönetimi adına dikkat çekicidir (Başaran, 2007).

Eğitim yönetiminin temel amacı, Türk Milli Eğitim Sistemini bir bütün olarak eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir (Balcı ve Aydın, 2003, s. 27; Kaya, 1986, s. 37). Eğitim yönetiminin bir parçası olarak düşünebileceğimiz okul yönetiminde sınırlar devletlerce veya siyasi organlarca belirlenen eğitim sisteminin amaçları ve yapısıyla şekillenmektedir. Eğitim yöneticileri genel yönetimin kuram, yöntem ve ilkelerinden yararlanarak eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirebilmek için yönetim süreçlerini kullanırlar. Türk eğitim sisteminin amaçları; 14 Haziran 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununda aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik, s. 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hr ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini ağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Eğitim Sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ancak genel amaçlarla birlikte her eğitim kademesinin kendi özel amaçları da mevcuttur. Bunlar milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği, ilköğretim kurumları yönetmeliği, ortaöğretim kurumları yönetmeliklerinde detaylı olarak belirtilmiştir (resmigazete, 2003/25212; resmigazete, 2004/25486;

resmigazete, 2013/28758). Çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının bu özel amaçları, genel amaçlara ve milli eğitim temel kanununda belirtilen; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampusları ve okul ile ailenin işbirliği şeklindeki temel ilkelere uygun olarak tespit edilir (resmigazete, 1973/14574).

Türk Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı

Türk kamu ve eğitim yönetimi, merkezi ve yerel düzeyde (iller/ilçeler) örgütlenmiştir. Ayrıca bölgesel bir örgütlenme bulunmamaktadır (MEB, 2011b). Anayasanın 42. maddesine göre Türkiye’de eğitim ve öğretim devletin gözetim ve denetimi altındadır. Ülkemizde eğitim politikası, bütçe ve personel işleri, okul açma kapama, her derecedeki okulun ders programları, seçme sınavları, her türlü kurs, öğretim yılının başlaması ve sona erdirilmesi gibi eğitimle ilgili etkinliklerin belirleyicisi Milli Eğitim Bakanlığıdır (resmigazete, 1973/14574; resmigazete, 2011/28054). Milli Eğitim Bakanlığı da hükümete ve TBMM’ye karşı sorumludur. Eğitim hizmetlerini planlama, örgütleme, eşgüdüm ve denetleme işlerini yürütmekte en yüksek yetkiye sahiptir. 14/9/2011 tarihinde resmi gazetede yayımlanan 28054 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’ye göre Milli Eğitim Bakanlığı’nın Görevleri şu şekilde düzenlenmiştir;

1. Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.
2. Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.
3. Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek.
4. Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.

5. Kız öğrencilerin, özürhüherin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
6. Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirci özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
7. Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.
8. Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek.
9. Yükseköğretim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak.
10. Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program ve denklik derecelerinin belirlenmesi ile yönetmeliklerinin hazırlanmasında işbirliğinde bulunmak.
11. Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek.
12. Mevzuatla Bakanlığa verilen diğer görev ve hizmetleri yapmak.

Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısı 25/08/2011 tarihli 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesinde yer alan Madde 3' e göre Bakanlık; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlarından oluşur. Madde 4' e göre Bakanlık teşkilatının en üst amiri olan Bakan, Bakanlık icraatından ve emri altındakilerin faaliyet ve işlemlerinden Başbakana karşı sorumlu olup aşağıdaki görev, yetki ve sorumluluklara sahiptir (resmigazete, 2011, 28054):

1. Bakanlığı, Anayasaya, kanunlara, hükümet programına ve Bakanlar Kurulunca belirlenen politika ve stratejilere uygun olarak yönetmek.
2. Bakanlığın görev alanına giren konularda politika ve stratejiler geliştirmek, bunlara uygun olarak yıllık amaç ve hedefler oluşturmak, performans ölçütleri belirlemek, Bakanlık bütçesini hazırlamak, gerekli kanunî ve idarî düzenleme çalışmalarını yapmak, belirlenen stratejiler, amaçlar ve performans ölçütleri doğrultusunda uygulamayı koordine etmek, izlemek ve değerlendirmek.
3. Bakanlık faaliyetlerini ve işlemlerini denetlemek, yönetim sistemlerini gözden geçirmek, teşkilat yapısı ve yönetim süreçlerinin etkililiğini gözetmek ve yönetimin geliştirilmesini sağlamak.

Merkez yönetiminde; Talim ve Terbiye Kurulu, Ana Hizmet birimleri, Danışma ve Denetim birimleri ve yardımcı birimler bulunmaktadır. Taşra teşkilatında ise her ilde il milli eğitim müdürü ve her ilçede il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilçe milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır (resmigazete, 2011, 28054). Taşra örgütleri bir tür aracı örgütlerdir. Her il ve ilçede bulunan il milli eğitim müdürlükleri mülki amirliklere bağlı olarak çalışırlar (MEB, 2011b). İl ve ilçelerdeki taşra örgütleri, bakanlıktan gelen yönergeler doğrultusunda il ve ilçelerdeki okulların yönetiminden sorumludurlar. Okullardaki yöneticiler ise okul müdürleridir. Yöneticiler bu anlamda; milli eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu görülmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Okul müdürlerinin yetki, görev ve sorumlulukları ilgili kanun ve yönetmeliklerde yer almaktadır. Okul yönetimleri gerek personel gerek bütçe yönünden tamamen merkez örgütüne bağlıdır (MEB, 2011b).

Kamu örgütlenmesinin bir unsuru olarak eğitim sistemi de merkeziyetçi temeller üzerine kurulmuştur. Türk eğitim sistemi içerisinde merkezden yönetimden anlaşılan, eğitim sisteminin yönetim hakkının bakanlık merkez örgütünde olmasıdır. Eğitim işlerinin merkezden yönetilmesi ile ilgili ilk eğilim olarak 1869 yılında kabul edilen Fransız örneğine göre şekillenen Genel Eğitim Tüzüğü (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi karşımıza çıkarken Cumhuriyet döneminde kabul edilen Öğrenim Birliği Yasası (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) ve Bakanlık merkez örgütüne ilişkin yasaların merkeziyetçiliği güçlendirdiği söylenebilir (Başaran ve Çınkır, 2013, s. 156). Ayrıca, okullarda yapılan merkezi sınavlar, hesap verebilirlik ve kamu denetiminin artması gibi faktörler bürokratik yapılanma düzeylerinde artışa neden olmaktadır (Day, Flores ve Viana, 2007, aktaran Cerit, 2012).

Türk eğitim sistemindeki yapı boyutundaki sorunlar arasında bürokratik yapının egemen olması gösterilir (Akçay, 2013, s. 95). Türkiye’deki idari reform hareketleri eğitim yönetimini de ciddi anlamda ilgilendiren merkezden yönetim anlayışının olumsuzluklarını tespit edebilmek açısından önem taşır. Cumhuriyet’ in ilanından sonra başlayan ancak 1960’lardan sonra kapsamlı ve planlı olarak ele alınan Türk kamu yönetimindeki verimlilik arayışları artmıştır. Bu konuda hazırlanan

yerli ve yabancı raporlar önem taşırlar. Raporlar incelendiğinde; aşırı merkezi ve bürokratik yönetim anlayışı tespit edilmiş; idari işlem ve usullerin basitleştirilmesi, yerel yönetimlere daha fazla yetki verilmesi gibi tavsiyelerde bulunulmuştur (Aykaç ve diğ., 2003, ss. 153-179).

Kamu hizmet ve faaliyetlerinin merkezden yönetilmesi günümüzde de eğitimin yönetimi sorunu gibi pek çok konuda sorun yaratmaktadır. Başaran ve Çinkır' a göre (2013, s. 154), şimdiye kadar hükümet, büyüyen eğitim sistemini merkezden yönetmek için, merkez örügütünü kontrolü zor bir duruma getirmiş, pek çok yönü ile gelişme geriliği olan bir beden üzerine kocaman bir baş oturtmuştur. Akçay (2013, s. 320) da bu durumu sistemin kendini yaşatmaya çalışırken okulu yaşatmayı unutmaması olarak ifade etmiştir. Türk eğitim sistemi gerek personel sayısı gerek aşırı büyüme sebebi ile hantal bir yapıya dönüşmüştür.

Türkiye’de Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Atanması

Türkiye’ de yönetim işlerinin uzmanlık gerektirdiği ve yönetimin de bir meslek olduğu anlayışı yaygın değildir (Başaran ve Çinkır, 2013, s. 184) . Türkiye’ de yönetici yetiştirme pratiğine Cumhuriyetin kuruluşundan beri üç temel yönelimin hâkim olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi ve en hâkim olanı “Çıraklık Modeli”, ikincisi 1970’lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören “Eğitim Bilimleri Modeli” ve son olarak 1999’da Milli Eğitim Bakanlığı’ mız tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kullanılması uygulamasıdır (Şimşek, 2002).

Millî Eğitim Şuraları, eğitimle ilgili sorun alanlarının ulusal boyutta belirlendiği ve bu alanlara yönelik çözüm önerilerinin sunulduğu, tavsiye niteliğinde kararlar alınan ve politika üreten bir danışma organıdır (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Bugüne kadar yapılan 18 şurada alınan kararlar incelendiğinde özellikle eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması üzerine yapılmış çalışmaların Yedinci Milli Eğitim Şûrası’nda Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği’nin hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu’nun incelemesine sunulması ile başlamıştır. (MEB, 1962). Bu konu On dördüncü Milli Eğitim Şûrası’nda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği başlığı ile gündem maddesi olarak ele alınmıştır

(MEB, 1993). Şurada; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yöneticilerin nitelikleri, unvanları, atanmaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemelerinin yapılacağı; eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin esas alınacağı ve yöneticilerin yetkilerinin arttırılacağı; eğitim yöneticilerinin üniversiteler ile işbirliği içinde yetiştirileceği şûra kararları arasında yer almaktadır (MEB, 1993). 15. Milli Eğitim Şurasında; Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesinin ve eğitim yöneticiliğinin bil fiil öğretmenlik tecrübesine dayanması gerekliliği vurgulanmıştır. Aynı şurada eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitimle yetiştirilmeleri, adayların objektif ölçülerle seçilmeleri ve özlük haklarının, yaptıkları iş ve eğitim düzeyine göre düzenlenmeleri, Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengelerinin sağlanması konularına değinilmiştir (MEB, 1996). On altıncı Millî Eğitim Şûrası'nda meslekî ve teknik eğitim konusu incelenmiş ve mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme başlığı altında mevcut yöneticilerin üniversiteler ile iş birliği içinde eğitim almaları ve yönetici atamalarında eğitim yönetimi alanında lisans veya lisansüstü zorunluluğunun getirilmesi kararı alınmıştır (MEB, 1999). On yedinci Millî Eğitim Şûrası'nda yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı “yönetici yeterlikleri” saptanmalıdır şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir (MEB, 2006). On sekizinci Millî Eğitim Şûra'nda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması ile ilgili aşağıdaki kararlar alınmıştır (MEB, 2010):

1. Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda verilecek izinler yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınmalı, bu öğretmenlerin maaşlarında belirli oranda artış sağlanmalı, yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara başöğretmenlik unvanı verilmelidir.
2. Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır.
3. Okul müdürlerinin eğitim- öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünülmesi, okul yöneticileri genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalıdır. Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme

vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalıdır.

4. Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eğitimi sağlanmalıdır.
5. Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir.
6. Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesi sağlanmalıdır.
7. Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.
8. Hesap verilebilir bir okul anlayışı geliştirebilmek için yöneticiler, okul yönetimi ve performansıyla ilgili geliştirilecek nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeli, buna bağlı olarak ödül, teşvik ve yaptırım sistemi getirilmelidir.

30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" Türk eğitim tarihinde eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi yönetim alanında yetiştirilmelerini öngören ilk yönetmelik olarak kabul edilebilir (Kayıkçı, 2001). Bu yönetmelik ile, Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı yönetim kademelerini ve bu kademelerde yer alan yönetim görevlerine atanacaklarda aranan nitelikleri belirlemek; bunların atama, değerlendirme ve yer değiştirmeleri; görevden alınma ve ayrılmaları ile bu Yönetmelik kapsamındaki görevler arasında geçişleri hizmet gerekleri, kariyer, liyakat, sicil, kıdem, sınav ve benzeri ölçütleri dikkate alarak düzenlemek, hizmette etkinlik ve verimliliği artırmak amaçlanmıştır (resmigazete, 1999/23681). Yönetmeliğin 5. Maddesinde aşağıdaki ilkeler yer almaktadır:

1. Kurumsal etkinlik ve verimlilik ile personele yöneticilik bilgi formasyonu, göreve bağlılık iş doyumunu ve yüksek moral sağlamak,
2. Atama, yükselme ve yer değiştirmelerde görev tanımına uygunluk, kariyer, liyakat, sicil, meslek içi eğitim ve kıdemi gözetmek,

3. Yöneticilikte kariyer imkânı sağlamak ve geliştirmek,
4. Görev öncesi hazırlık eğitimi vermek,
5. Yöneticilerin iş başarımlarının (performanslarının) ölçülmesini sağlamak,
6. Değerlendirmeyi tarafsızlık, güvenilirlik, geçerlik ve açıklık ilkelerine göre yapmak.

Yönetici atama ile ilgili yönetmelik günümüze kadar birçok değişikliğe uğramıştır. Türk eğitim sisteminde devlet okullarına okul müdürlerinin ataması; 4 Ağustos 2013 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine uygun olarak gerçekleşmektedir. İlgili yönetmeliğin 5. maddesine göre yönetici adaylarında aşağıdaki özellikler aranmaktadır;

1. Son başvuru tarihi itibarıyla Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
2. Atanmak üzere başvurulacak eğitim kurumuna alanı itibarıyla öğretmen olarak atanabilmek veya bu eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak; fen ve sosyal bilimler liseleri ile bilim ve sanat merkezleri yöneticiliği için bu okullarda öğretmenlik yapmış veya yapmakta olmak,
3. Bakanlıkça yapılan yazılı sınavda başarılı olmak,
4. Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibarıyla müdürlük sınavı için bir yıl müdür yardımcılığı veya müdür yardımcılığı veyahut müdür yetkili öğretmenlik yapmış olmak; müdür yardımcılığı sınavı için de en az iki yıl asıl öğretmenlik yapmış olmak,
5. Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak veya aylıktan kesme veya daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,
6. Yöneticilik sınavına başvuru için birinci fıkranın (d) bendinde belirtilen sürelerin hesabında, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/B maddesi kapsamında sözleşmeli öğretmenlikte geçen sürelerin tamamı ile özel okullarda öğretmen veya yönetici olarak geçen sürelerin 2/3'ü değerlendirilir.

İlgili yönetmeliğin 20. maddesine göre; adaylar arasında puan eşitliği hâlinde öncelik; sırasıyla eğitim düzeyi, öğretmenlik kariyer basamağı üstünlüğü, yöneticilikteki ve öğretmenlikteki hizmet süresi atamaya esas alınır. Yönetmeliğin 8.

maddesine göre eğitim kurumu yönetici sınavı aşağıdaki gibi uygulanır ve değerlendirilir;

1. Eğitim kurumu yöneticiliği sınavı, eğitim kurumu müdürlüğü için yazılı ve sözlü sınav aşamalarından, müdür yardımcılığı için ise yazılı sınavdan oluşur.
2. Yazılı sınav duyurusu İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından yazılı sınav tarihinden en az bir ay önce Bakanlık internet sitesinden ilan edilir. Yazılı sınav, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne kadro ihtiyaçları dikkate alınarak merkezi sistemle yapılır. Yazılı sınavda 100 tam puan üzerinden 70 ve üstü puan alan adaylar başarılı sayılır.
3. Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalarda; türü itibarıyla ayrı ayrı her ilde ilan edilen boş eğitim kurumu yöneticiliği sayısının üç katı kadar aday, yazılı sınavda başarılı olmak kaydıyla puan üstünlüğüne göre sözlü sınava çağrılır. Son sıradaki adayla aynı puana sahip adaylar da sözlü sınava çağrılır.
4. Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanının %70'i, sözlü sınav puanının %30'u ve Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın tamamı esas alınarak atama puanı belirlenir.
5. Eğitim kurumu müdür yardımcılığına yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanı ile Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın toplamı esas alınarak atama puanı belirlenir.
6. Adayların Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu tarafından hesaplanan atama puanları il millî eğitim müdürlüğü internet sitesi üzerinden ilan ve elektronik posta yoluyla en geç 10 gün içerisinde adaylara tebliğ edilir.

İlgili yönetmeliğin 9. maddesine göre yazılı sınav; Türkçe dil bilgisi, yönetimde insan ilişkileri ve iletişim, okul yönetimi ve geliştirme, eğitim-öğretim liderliği, eğitim ve yönetimde etik, Türk idare sistemi, protokol kuralları, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, genel kültür konularından oluşmaktadır.

Eğitim kurumu yöneticiliği yazılı sınavı, müdür ve müdür yardımcıları için ayrı ayrı yapılır ve aşağıdaki yazılı sınav konularından hazırlanan soruların puan ağırlıkları esas alınarak düzenlenir. Türk eğitim sisteminde özel eğitim kurumlarına okul müdürlerinin ataması; 20 Mart 2012 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğine uygun olarak gerçekleşmektedir. İlgili yönetmeliğe göre kurumlara müdür ve müdür yardımcısı olarak atanacaklarda; milletlerarası kurumlar ile yabancı okullarda görevlendirilecekler hariç Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, özel okullarda ise öğretmenlik yapma koşullarını taşıyıp resmî veya özel

öğretim kurumlarında en az iki yıl asıl görevli olarak öğretmenlik yapmış olmak şartı aranmaktadır.

Okul müdürü okul yönetiminde, ülkenin eğitim politikaları ışığında oluşturulan ilgili mevzuat doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak için kendisine verilmiş yetki, görev ve sorumlulukların gereğini yapar. Eğitim yöneticisinin yasal gücü; otorite, yetki ve sorumluluktan gelmektedir. Bu yasal güç; uluslararası hukuki metinler, anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik, kararname, yönerge ve genelge ile çerçevelendirilir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 37, 195). Ülkemizde bu yasal çerçeve ilgili eğitim-öğretim kurumlarının yönetmeliklerinden anlaşılacağı gibi resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formu da okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarının anlaşılması açısından belirleyici olabilir. Bu nedenle araştırmada okul müdürlerinin yetki, görev ve sorumluluklarının belirlenmesinde 7 Eylül 2013 Meb Ortaöğretim Kurumları yönetmeliği, 26 Temmuz 2014 Meb Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği ile resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formu dikkate alınmıştır.

07/09/2013 Ortaöğretim kurumları yönetmeliğine göre okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Okul müdürleri, okulu sürekli olarak yenileme, geliştirme ve kaynakları okulun amacına ulaştırmada etkili kullanmakla yetkili ve sorumludurlar.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’ nın işleyişindeki merkezi yönetim, yetkinin üst makamlarda toplanmasına neden olmuştur. Merkeziyetçi anlayışla şekillenmiş okul sistemimizde okul yöneticisi merkezi otoritenin okuldaki temsilcisi, memurudur (Şimşek, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı’ nın personel görev tanımına göre; okul müdürü kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmek, düzene koymak ve denetlemekten sorumludur (resmigazete, 2011/28054).

Okul müdürünün görevi okuldaki tüm kaynakları en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2013, s. 6). Bu durumda okul yöneticisinden bazı yeterliklere sahip olması beklenir. Bürokraside yetki hiyerarşiden gelir ancak, meslekte yetki bilgi ve beceri gerektirir. Okul yöneticisi sahip olması gereken yeterliliklerle birlikte yetki, görev ve sorumluluklarının farkında olarak örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatabilmelidir. 7 Eylül 2013 resmi gazete yayın tarihli, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. maddesine göre; Müdürün görev, yetki ve sorumlulukları aşağıdaki gibidir;

Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.

Müdür çalışmalarını valilikçe belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar; görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur; mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır.

Müdürün görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

a) Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.

b) Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.

c) Okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okullarla çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır. Öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için millî eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür.

ç) Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.

d) Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.

e) Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.

f) Okulun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alır.

g) Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütür.

ğ) Personelin performans yönetimi ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür.

h) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesini sağlar. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesi ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili gerekli tedbirleri alır.

ı) Öğrencilere ders yılı içinde gerektiğinde 5 günü geçmemek üzere izin verebilir. Bu yetkisini yardımcılara devredebilir.

i) Öğrencilerin askerlik ertelemesine ilişkin iş ve işlemlerinin 21/6/1927 tarihli ve 1111 sayılı Askerlik Kanunu hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.

j) Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirler, onaylar ve uygulamaya koyar.

k) Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.

l) Diploma, öğrenim durum belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri onaylar.

m) Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.

n) Görevini üstün başarıyla yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder. Görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar.

o) Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.

ö) İzinli veya görevli olduğu durumlarda müdür başyardımcısının, müdür başyardımcısının bulunmadığı hâllerde ise bir müdür yardımcısının müdür vekili olarak görevlendirilmesini millî eğitim müdürlüğüne teklif eder.

p) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.

r) Stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenletir, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen gösterir.

s) Okulun bina, tesis, atölye, laboratuvar, salon, bahçe ve benzeri bölümleri ile araç-gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mahalli mülki idareamirinin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makama gönderir.

ş) Harcama yetkilisi olarak, müdür başyardımcısını veya müdür yardımcılarında birini 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre gerçekleştirme görevlisi olarak görevlendirir.

t) 28/12/2006 tarihli ve 2006/11545 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Taşınır Mal Yönetmeliğine göre memuriyet veya çalışma unvanına bağlı kalmaksızın, taşınır kayıt ve işlemlerini yürütmek üzere gerekli bilgi ve niteliklere sahip personel arasından taşınır kayıt ve kontrol yetkilisi görevlendirir.

u) Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar.

ü) 9/2/2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğindeki sorumluluklarını yerine getirir.

v) Öğrenci ve çalışanların sağlığının korunması, okulun fizikî yapısından ve çevreden kaynaklanan olumsuz sağlık şartlarının iyileştirilmesi amacıyla koruyucu tedbirlerin alınmasını sağlar.

y) Okul binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın, hırsızlık ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.

z) Okul ve öğrencilerin katılacağı yarışmalar ve sınavlarla ilgili komisyonları oluşturur, bu etkinliklere katılan öğrencilere danışmanlık ve rehberlik yapmak üzere öğretmen görevlendirir.

aa) Görev tanımındaki diğer görevleri de yapar.

bb) 20/6/2012 tarihli ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun 11 ve 12 nci maddesi uyarınca acil durumlarla mücadele için gerekli tedbirleri alır.

(5) Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu müdürleri ayrıca okuldaki eğitim, öğretimle ve işleyişle ilgili olarak;

a) Derslik, atölye ve laboratuvarların birer üretim ortamı durumuna getirilmesini; çevredeki işletme, müze, turistik tesis ve benzeri kuruluşlarla işbirliğine gidilerek insan gücü ihtiyacıyla alana/dallara alınacak öğrenci sayılarının belirlenmesini; atölye, laboratuvar, uygulamalı ders, staj veya yaz uygulamasının buralarda yapılabilme imkânlarının araştırılmasını, mesleklerinde başarılı olanların ders, seminer ve konferans gibi etkinliklerle eğitime katkıda bulunmalarını sağlar.

b) Mesleki Açık Öğretim Lisesi programlarına katılan öğrencilere yüz yüze eğitim verilmesi için gerekli önlemleri alır. Okulun derslik, atölye ve laboratuvarlarında açılması planlanan yaygın eğitim faaliyetleri konusunda ilgili kurumlarla işbirliği yapar.

c) Mezunların elektronik ortamda izlenmesini, gerektiğinde mezunlar ve işyeri yetkililerine anket uygulanmasını sağlar. Okulun yıllara göre mesleki ve akademik başarısını tespit ederek sonuçlarından yararlanır.

ç) Okulda üretime ilişkin iş ve işlemleri yürütmek üzere atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri arasından atanmış bir müdür yardımcısını, teknik müdür yardımcısı olarak görevlendirir.

d) Sektörle işbirliğine önem verir. Çevredeki sektörel gelişim ve değişimi izleyerek programların, iş hayatının istek ve beklentileri doğrultusunda geliştirilmesi konusunda yapılan çalışmaların, ilgili birimlere iletilmesini sağlar.

e) Döner sermaye iş ve işlemlerinde, 20/10/2006 tarihli ve 26325 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Döner Sermaye İşletmelerinde Üretimi Teşvik Primi Dağıtımı, Parça Başı Üretim, Atölye ve Tesislerin Özel Sektörle İşbirliği Yapılarak İşletilmesi Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre eğitim ve öğretimi aksatmamak şartıyla gerektiğinde sorumluluğundaki atölye ve laboratuvarlar ile makine ve teçhizatın özel sektörle birlikte kullanılmasına imkân sağlar.

(6) İşletmelerde mesleki eğitimle ilgili olarak;

a) Öğrencilere, yaşına uygun asgari ücretin 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda belirlenen tutarı kadar ödenecek ücret, ücret artışı ve diğer imkânlar konusunda öğrenci reşitse kendisi; değilse velisiyle birlikte işletmelerle eğitim sözleşmesini imzalar.

b) Eğitimin öğretim programına uygun olarak yürütülmesi ve okul-işletme arasında sürekli işbirliğini sağlamak amacıyla bir koordinatör müdür yardımcısıyla ilgili alandaki öğretmen, öğrenci, işletme sayısı ve işletmelerin okula uzaklıkları dikkate alınarak aynı alanın atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri arasından yeterli sayıda koordinatör öğretmen görevlendirir, rehberlik eder ve denetler. Yönetici ve öğretmenlere, "işletmelerde meslek eğitimi" adıyla verilecek ek ders göreviyle ilgili programı hazırlar ve millî eğitim müdürlüğüne onaylatır.

c) İşletmelerde görevli eğitici personel/usta öğreticinin hizmet içi eğitiminde, okulun personel ve diğer imkânlarıyla yardımcı olur.

ç) Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşılması için işletme yetkilileriyle işbirliği yaparak gerekli önlemleri alır. İşletme yetkilileriyle yapılan toplantılara başkanlık eder.

d) Okulda atölye, laboratuvar kurulmaması veya yeterli donanım bulunmaması hâlinde sektörle işbirliği çerçevesinde yapılan protokol kapsamında işletmelerin eğitim birimlerinde alan/dal derslerinin eğitim ve öğretimi için ilgili alanın atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmeni görevlendirir. Ayrıca uygulamalı derslerin eğitiminin işletmelerde yapılması hâlinde yüz yüze eğitim kapsamında ders okutmak üzere bu işletmelerde öğretmen görevlendirir.

(7) Anadolu imam-hatip ve imam-hatip lisesi müdürleri ayrıca okuldaki eğitim, öğretimle ve işleyle ilgili olarak, okulun çevreyle ilişki kurmasını sağlamak amacıyla, dinî konularda halkın bilgilendirilmesine yönelik meslek dersleri öğretmenlerinin sorumluluğunda sosyal etkinlikler çerçevesinde hutbe, vaaz ve benzeri programlar düzenler ve bu konularda müftülük, il veya ilçe millî eğitim müdürlükleri, yükseköğretim kurumları ve diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapar. Mesleki Açık Öğretim Lisesi imam-hatip bölümü öğrencilerine yüz yüze eğitim verilmesi konusunda gerekli önlemleri alır. Ayrıca okulun mescit, kütüphane, kitaplık, laboratuvar ve benzeri eğitim ortamları ve uygulama çalışmalarında kazanılacak bilgi ve becerilerin okulun amaçlarına ve öğretim programlarındaki ilkelere uygun olarak kullanılmasını sağlar.

Okul yönetiminin görevleri aynı yönetmelikte özetle; araştırma ve planlama, örgütlenme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetişim şeklinde belirtilmiştir. Okul müdürleri ilgili mevzuat ışığında kurumun fiziki durumu ve kullanımı, eğitimin öğretimle ilgili operasyonel süreçler, okulun işletmesi gibi konularda karar alma, planlama, örgütlenme, eşgüdüm, iletişim ve değerlendirme süreçlerinde yetki, görev ve sorumluluk sahibidirler. Ancak anlaşılacağı üzere okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları konusunda yönetim süreçlerine ilişkin bir sınıflandırmaya gidilmemiştir.

26 Temmuz 2014 Meb Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği madde 39' a göre; okul müdürünün yetki, görev ve sorumluluğu aşağıdaki gibidir:

Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınır mal, yazışma, eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Ayrıca resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formu da okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarının anlaşılması açısından belirleyici olabilir. Bu forma göre okul müdürünün gözlenen davranışları; kurumun fiziki durumu, eğitim öğretim ve değerlendirme, büro işleri, yönetim ve çevre işleri ile kendini yetiştirme başlıkları altında sınıflandırılmıştır (bkz. Ek1).

Okul müdürlüğü Türk eğitim sisteminde okul bazında yönetim süreçlerinde en yetkili makamdır. Okul müdürleri yasal mevzuatın okul müdürüne vermiş olduğu yetki çerçevesinde okulun amaçlarına ulaşmasında gerekli iş ve işlemlerin yürütülmesinden sorumludurlar. Büte (2007) planlama, karar alma, eşgüdüm, iletişim ve değerlendirme olarak incelediği yönetim süreçleri ile ilgili yapmış olduğu sınıflandırmada; planlama ile ilgili durumları, eğitim-öğretimin planlanması, aile ile ilgili çalışmaların planlanması, öğrenci işlerinin planlanması ve bütçenin planlanması olmak üzere dört başlıkta incelemiştir. Karar alma sürecinin işleyişini “grupla karar alma süreci” ve “bireysel karar alma süreci” olmak üzere iki kategoride ele almıştır.

Eşgüdüm sürecini okul içerisinde ve okulun çevre unsurlarıyla ele almıştır. İletişim sürecini “okul içi iletişim süreci” ve “okul çevre iletişimi” olmak üzere iki kategoride değerlendirmiştir. Değerlendirme sürecinin işleyişi ile ilgili olarak üst kurumların yaptıkları denetimlerle okulları değerlendirmeleri ve okulların kendi içsel süreçleri ile kendi uygulamalarını, planlarını başarı yönünden değerlendirmeleri şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Ülkemizde okul yönetim sürecinde ana karakterler okul müdürleridir. Ayrıca, bu süreçte etkili olan yapılar arasında okulda yapılan zümre toplantıları, öğretmen kurulları, çeşitli ekip ve komisyonlar gösterilebilir.

2.2. ALTERNATİF EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

Alternatif eğitim’ den bahsedildiğinde akla gelen ilk olgu insanlığın günümüzde de tartışmalarını sürdürdüğü “özgürlük” kavramıdır. Eğitim ile birlikte özgürlüğün de aynı tartışmalarda yer aldığı ve yeni bir pedagojiden bahsedilen dönem; aydınlanma dönemi düşünürlerinden Montaigne, Locke, Rousseau ve Kant’ ın da etkisi ile 19. yüzyılda başlamıştır (Dündar, 2007, s. 40). Bu yeni pedagoji ‘özgürlükçü pedagoji’ olarak tanımlanmaktadır (Leiff ve Rustin, 1974, s. 88; aktaran Korkmaz, 2006, s. 11).

Hesapçıoğlu ve Akbağ’ a göre (1996) özgürlükçü paradigma eğitimin, eğitim ortamının, eğitimi veren ve alan kişiler arasındaki ilişkinin, etkili öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerektiği hususunda getirdiği bazı görüşlerle diğer paradigma ve ekollerden farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Eğitimdeki özgürlükçü yaklaşım merkeze bireyi ve özgürlük düşüncesini alarak insanın bir bütün olarak doğal gelişimini amaçlar ve hem felsefe hem uygulamada diğer yaklaşımlardan bu yönü ile farklılaşır. Özgürlükçü pedagojide kendi kendine sahip olma anlamı taşıyan özgürlük ifadesi, öz yönetim ile birlikte öğrenme deneyimlerinde de ön plana çıkar (Spring, 2010, s. 92).

Bu bölümde öncelikle "Emile" ile tasvir ettiği "özgür insan" ı hedefleyen eğitim anlayışı ile Rousseau’ nun da için de bulunduğu Aydınlanma çağı düşünürleri incelenecektir. Ardından alternatif eğitimin düşünsel temelinde yer alan düşünürlerden Godwin, Stirner, Tolstoy, Neill, Ferrer, Montessori, Steiner, Dewey, Illich, Holt ve Freire yeni eğitim, özgür eğitim ve demokratik eğitim akımları içinde alternatif eğitimin bileşenleri olarak incelenecektir. Bu inceleme alternatif eğitimin temellerini ve Summerhill Okulları’ nın alternatif eğitimdeki yerini anlamamızı sağlayacaktır.

2.2.1. Aydınlanma Çağı ve Rousseau

P. Gay tarafından aydınlanma dönemi düşünürleri üç kuşakta incelenir: Newton ve Locke’un düşüncelerinin ön plâna çıktığı ilk kuşak, Rousseau, Hume,

Diderot, Condillac gibi Aydınlanmaya perspektif kazandıran ikinci kuşak ve Kant, Condorcet gibi düşünürlerin yer aldığı üçüncü kuşak (Çiğdem, 2006, ss. 22-23).

İlkçağ düşünürlerinden Sokrates ruhta saklı bulunan doğruların, diyalektik yöntemle açığa çıkarılabileceğini, Platon, Menon diyalogunda Matematik bilmeyen köleye Geometri çözdürürken diyalektik yöntemle zihinsel düzeyin geliştirilebileceğini göstermiş oluyordu. Aristoteles formel mantık' ta, düşüncenin işleyişi üzerinde duruyordu. Modern çağın başlangıcında, Descartes, insan ruhunda, önceden yerleşik olarak bulunan “ doğuştan ideler” in bulunduğunu, bu gibi düşünceleri geliştirmek için insan zihninde doğuştan bir yatkınlık bulunduğunu dile getirmiştir. Newton'un temsil ettiği evren ve bilim anlayışına karşılık gelen bir bilgi ve toplum teorisi sunan Lock' a göre, Descartes' ın söylediklerinin aksine insan zihni başlangıçta hiç bir şey yazılmamış boş bir levhadır (tabula rasa), düşünceler gibi insan karakteri de doğuştan olmayıp sonradan yaşantılarla biçim kazanır (Gutek, 2001, ss. 188-189; Gökberk, 1974, aktaran Mobaçoğlu, 1990, s. 8). John Lock' un ‘tabula rasa’ kavramı ile Rousseau' nun insan zihninin doğuştan boş, temiz, arı, gelişmeye elverişli olması anlayışı benzerlik göstermektedir. Rousseau, çocukluğun kendiliğindenlik, saflık, güç ve sevinç erdemlerine dikkat çekmiştir. (Postman, 1995, ss. 77-79.).

J.J. Rousseau (1712-1778) ve Eğitim Anlayışı

Rousseau ‘İlimler ve Sanatlar Hakkında Konuşma’ sında yeni bir eğitim idealini ortaya koymuş, ‘ Eşitliğin Kökeni Üzerine Bir Söylev’ adlı çalışmasında insanın kendi doğasının özünden trajik kopuşu temasını geliştirmiş, ‘Yeni Helois’ de insanın doğal yapısına uygun sağlıklı bir gelişme sorununu işlemiş, ‘Toplumsal Sözleşme’ de halk egemenliği teorisi geliştirmiş, Emile’ de ise, eğitim üzerine görüşlerini dile getirmiştir (aktaran Korkmaz, 2006, s. 19).

Yeni doğan bir bebeğin tamamen masum olduğunu kabul eden Rousseau' un eğitim felsefesinde kişinin kendi inançları ve eylemleri üzerindeki denetimini vurgulayan özgürlük kavramı vardır. Bu sebeple eğitim insanın doğasına uygun bir biçimde yapılmalıdır. Rousseau için doğru olan çocuğa yapay yöntemlerle değil, karakterine uygun bir eğitim verilmesidir. Eğitim insan doğasından uzaklaşır

amacından uzaklaşır ve çocuğun ruhsal karmaşaya düşmesine neden olur. Rousseau'nun eğitimi; çocuklara gerçek anlamda özgürlük vermeyi az hükmetmeyi, baskıcı ve aşırı korumacı olmaktan çıkıp kendi kendilerine başarmalarına imkân vermeyi ve başkalarına boyun eğmeyen kişilikler geliştirmeyi amaçlar (Rousseau, 2009, ss. 16, 21, 27; Spring, 2010, s. 27).

Rousseau, çocuğun özgür bir ruha sahip olabilmesi için ihtiyaçların bebekliğinden itibaren zamanında ve yerince karşılanması gerektiğini belirtir. İhtiyaçlarının karşılanması çocukta kendi kendine yetebilme isteği uyandırır. Çocuk kendisini yetiştirenlere muhtaç ve tabi olmalı ancak esir olmamalıdır. Kendine değer verildiğini hissettiği için zamanı geldiğinde saygın bir hayat sürebilmek için gereken gücü kendisinde bulacaktır (Rousseau, 2009, ss. 47-49).

Rousseau'ya göre sağlıklı bir çocuk eğitiminde başarılı olabilmek için, sınırları iyi belirlenmiş bir özgürlük şarttır. Ancak Rousseau bu sınırlamada ödül, ceza ve kıyaslamaya yer vermez. Çocuklar yetenekleri ve olmak istedikleri şeyi olmaları konusunda özgür bırakılmalıdır. Rousseau davranışlarına sürekli müdahale edilmeden, daha çok kendi haline bırakılarak, kendi kendini oluşturmaya fırsat verilen çocuğun, ilgili kişilerin yanında da, tek başına olduğunda davrandığı gibi, kendini değiştirme gereği duymadan davranacağını belirtir (Rousseau, 2009, ss. 13, 61-62).

Rousseau insanın doğuştan iyi ve ahlaklı bir varlık olduğunu savunmuştur. Ancak ona göre insan hiçbir şeyin iyi kalmasına izin vermez, hem doğaya müdahale eder hem de insana biçim vermek ister. Rousseau'ya göre ergenlik çağına kadar olan dönemde, çocuk ahlak ve toplumsal ilişkilerle ilgili düşüncelere sahip olamayacağı için, mümkün olduğu kadar bunlarla ilgili kelimeleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Çünkü bu kelimelerle hiçbir suretle gideremeyeceği yanlış düşünceler oluşturabilir. Bu çağa kadar öğretilecek herhangi bir ahlaki ve toplumsal düşünce, akıldan çok otorite temelinde bir kabullenmeye neden olacaktır (Rousseau, 2009, ss. 11, 55-71). Bu, Rousseau'nun negatif eğitim diye adlandırdığı yaklaşımın önemli bir yönüdür (Spring, 2010, s. 29). Ayrıca, çocuğa ahlak ve toplumsal ilişkilerle ilgili bilgiler birden verilmemelidir; yavaş yavaş, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimine uygun bir yol izlenerek, özenle verilmelidir. Çünkü Rousseau'ya göre insan

hayatının en önemli ve tehlikeli anları, doğuştan on iki yaşına kadar olan süredir. Çocuğa uygun olan ve her yaş için önemli olan tek ahlak eğitimini, kimseye kötülük yapmama esasına dayanmalıdır (Rousseau, 2009, ss. 63, 75, 83).

Rousseau' ya göre, çocuklar dinsel konuları alacak kapasiteye kolayca ulaşamazlar. Bu sebeple ahlak eğitiminde olduğu gibi ergenlik dönemine kadar din eğitimi almalarını uygun bulmaz. Rousseau (2009) din konusundaki seçimi için kendi etkisinden mümkün olduğunca uzak tutan aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“Oğlum; daima düşün ki, fikirlerimi sana telkin etmiyorum sadece sunuyorum. Dünya şu veya bu şekilde yaratılmış olabilir; madde içinde pasif bir prensip vardır ya da yoktur; fakat şurası muhakkaktır ki; bütün varlıkların cevheri tektir ve kâinat tek bilincin varlığını bildiriyor. Çünkü sistem içinde düzenlenmemiş, aynı gayenin gerçekleşmesine yardım etmeyen hiçbir şey göremiyorum. Bu gaye, kurulmuş düzen içinde bütünün korunmasından ibarettir” (s. 195).

Rousseau' ya göre doğal yaşama halinden toplum düzenine geçiş, insanda çok önemli değişikliklere neden olmaktadır. Bu geçişte insan içgüdüsel bir yaratık olmaktan çıkarak, yurttaş haline gelir. Bu süreçte insan, doğal özgürlüğünü ve bu özgürlüğün ona verdiği haklardan mahrum kalarak toplumsal özgürlüğe sahip sorumlu bir birey haline gelir. Eğitimle birlikte kişilerde ‘insan’ ve ya ‘vatandaş’ oluşturmaktan biri hedeflenir (Rousseau, 2009, ss. 12, 18). Rousseau' nun eğitim planında herhangi bir toplumsal veya ahlaki düşünce, akıldan çok otorite temelinde kabule neden olacağı için, çocuğun ergenlik çağına kadar bu düşüncelerle karşılaştırılmaması söz konusudur (Spring, 2010, s. 29).

Öğrenmeye elverişli fakat hiçbir şey bilmeden doğuyoruz. Rousseau' ya göre çocuğun doğal gelişimini önleyen, her türlü dış etkenden uzak tutulmalıdır. Çocuk toplumsal yaşam içinde, büyüklerin dünyasında değil, kendi dünyasında gelişimi sağlanmalıdır. Çocuk yapay yöntemlerle değil kendi karakterine uygun biçimde eğitim almalıdır. Rousseau bunun için çocuğu özenle ve sabırla gözlemlemeyi öneriyor. Eğitim çocukların gelişim evrelerine göre düzenlenmeli, bireysel özelliklerine saygı gösterilmeli, çocukların ilgilerinden hareket edilmelidir. Rousseau çocuğun kendine özgü ve yetişkinlerden farklı bir dünyası olduğunu savunmuştur (Rousseau, 2009, ss. 16, 19, 40, 65). Şu sözler Rousseau' ya (2009) aittir:

“ Tabiatın kucağında her şey iyidir; insan elinde her şey bozulmaktadır; eğitim sürecinde tabiata uyulması, çocuğun bireysel özelliklerine saygı gösterilmesi önemlidir. Öğrencilerinizi incelemekle işe başlarsınız, onları tanımadığınızı göreceksiniz” (s. 11).

Öğrenilecek bilginin yaşantımız için gerekli ve yararlı oluşu, öğrenme ilgisini ve isteğini arttıracaktır. Rousseau, bu durumu davet örneği ile açıklamaktadır. Çeşitli yerlerden davet edilen Emile, bunları okutacak kimse bulamadığından, kendini okuma konusunda zorunlu hissedip okuma öğrenmektedir (Spring, 2010, s. 30).

Rousseau’ ya göre; çocuklara gereken bilgiler baskıdan uzak bir şekilde oyun oynuyormuşçasına verilmelidir. Aksi halde onları bunaltmış ve öğrenme kanallarını kapatmış oluruz (Rousseau, 2009, s. 127). Oyun, çocuğun öğrenme sürecinde, öğrenme etkinliklerine baskı ve zorlama olmadan, severek, isteyerek, ilgi duyarak katılmasını sağlar. Ayrıca Rousseau’ ya göre, çocuğun doğal gelişimine uygun gelen oyun yoluyla, her türlü güçlüklerle katlanarak, sağlam vücutlu olması da sağlanabilir. Rousseau; çocuğa vaktinden sorumluluklar vermeyi onlardan yetişkinler gibi olgun davranmalarını beklemeyi, ihtiyar çocuklar yetiştirmeye benzetir. Bu durum çocuğun gücünün önüne geçer. Bu sebeple Rousseau çocuğun en ufak bir otorite hissetmesini dahi doğru bulmaz (Rousseau, 2009, ss. 57-58).

Özetle; Rousseau’nun eğitim görüşleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Rousseau, 2009) :

1. Yaratıcının elinden çıkan her şey iyidir. İnsanlar da iyi olarak dünyaya gelirler
2. İnsan doğasına uygun eğitimi almalıdır.
3. Çocuğun gelişim süreçlerine uygun eğitim verilmelidir.
4. Çocuk eğitiminde çocuğa zarar verme ihtimali olan her türlü etkilerden uzak tutulmalıdır..
5. Ahlak ve din eğitimi erken yaşta verilmemelidir.
6. Eğitimde ödül ve cezaya yer verilmemelidir.
7. Oyun, yaşayarak öğrenme, tecrübe ve öğrenmede ihtiyaç hissedilmesi önemlidir.
8. Beden eğitimi önemsenmelidir.

Rousseau, özellikle 'Emile' ile pek çok eğitim bilimciyi etkileyen önemli bir isimdir. Frobel, Pestalozzi, Montessori, Piaget, Gesell ve Neill, Rousseau'nun entelektüel mirasçıları olarak kabul edilmektedir (Dündar, 2007, s. 41). Kant, Rousseau' nun Emile' inden sonra gelecekte etrafımızda bütünüyle farklı insanlar görmeyi umduğunu ifade etmiş, onun eğitim tarihindeki yerini ve önemini vurgulamıştır (Mitzenheim, 1989, aktaran Korkmaz, 2006, s. 26).

Rousseau' dan tüm dünyada olduğu gibi Türkiye' den de pek çok eğitimci etkilenmiştir. Bunlardan biri olan İhsan Sungu (1923), Emile' den önce yayınlanan eğitime dair hiçbir eserin Emile kadar büyük bir etki yaratmadığını; Basedov, Pestalozzi, Herbert, Spencer, Dewey gibi büyük eğitimcilerin, muazzam eserlerini Emile' e borçlu olduklarını belirtmiştir (aktaran Acar, 2012, s. 28). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise, Rousseau' nun hayatındaki etkisini Emile' i hayatının gerçeği olarak nitelendirerek dile getirmiştir (Baltacıoğlu, 1998, ss. 60-61).

19. yüzyılda ortaya çıkan yeni akımla birlikte özellikle Rousseau' nun eğitim görüşleri 20. yüzyılın başındaki 'toplum öğrenme hareketi' ni ve 1920' li yıllarda otoriter eğitim hareketini etkilemiştir. 1960' lı yıllarda devam eden bu akım okulsuz toplum hareketini, günümüzde ise öğrenci merkezli eğitim/öğretim, simetrik öğretim ve çocuğa göre okul hareketlerinin çıkış noktası olmuştur (Hesapçıoğlu ve Akbağ, 1996, s. 4). Hecht ve Ram (2010) 20. yüzyılda alternatif eğitim adına üç farklı dalga olduğunu belirtirler. Birinci dalga 1920-30' larda oluşan "Yeni Eğitim" veya "İlerlemeci Eğitim", ikinci dalga 1970' lerde oluşan "Açık ve Özgür Eğitim" dir. Günümüzde süregelen son dalga ise 90' larda başlayan "Demokratik Eğitim" dalgasıdır. Miller (2004), alternatif eğitim alanının haritasını oluştururken eğitim modellerini altı başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar; aktarma modeli, özgürlüğe dayalı öğrenme, sosyal oluşturmacılık, eleştirel pedagoji, ruhsal gelişimcilik, bütünsel veya bütüncül eğitim modelleridir. Alanın haritasında Miller (2004), Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Freire, Illich, Tolstoy, Steiner, Montessorie, Ferrer, A.S. Neill, Dewey, Holt, Goldman, Dennison gibi isimlerin etkisinden söz etmektedir.

Hecht ve Ram (2010) ' in kullanmış olduğu üç farklı dalga ayrımı ile Rousseau' nun etkisinde gelişen alternatif eğitim akımının gelişim süreci "Yeni Eğitim" , "Özgür Eğitim" ve "Demokratik Eğitim" başlıkları altında incelenebilir.

2.2.2.Yeni Eğitim

Çocuktan hareket akımı çocuğu Rousseau' nun anlayışı ile değerlendirmiştir. Bu anlayış ile eğitimde amaçlanan, çocuğun içinde potansiyel olarak getirdiği güçlerin ve yeteneklerin ortaya çıkarılması ve gelişmesine yardımcı olmaktır. Dönemin reformcuları tarafından çocuğu merkeze alan bu anlayış ile yeniden şekillenen okullar 'yeni okul' diye adlandırılmış; 'yeni okul' hürriyet, hayata yakınlık, tabii öğretim ve öğrencinin aktifliği ilkeleri ile dikkat çekmiştir (Aytaç, 1981, ss. 25-29).

Rousseau' nun özgürlükçü eğitim düşünceleri etkisinde Avrupa' dan yayılmaya başlayan yeni eğitim anlayışı ile Dr. Cecil Reddie'nin 1889 yılında İngiltere'de kurduğu Abbotsholme Okulu yeni okulların en eskisi olarak kabul edilebilir (Baltacıoğlu, 1998, s. 126). Ferriere (1925), yeni okullarla ilgili şu bilgileri vermiştir (aktaran Acar, 2012, s. 36) :

“ Rousseau, Pestalozzi gibi büyük pedagogların anneannesinden doğmuş olan yeni okullar, Planta, Salzmann, Basedov ve Felenberg' in Flantropiyum örneğini devam ettirmektedir. Yeni okul, ilk defa Dr. Cecil Reddie tarafından Abbotsholme' da uygulanmıştır. Sosyolog Edmond Demolins onu Fransa' da Idhal ve Ecole des Roches' i tesis etti. Almanya' da Hermann Liets, okullarına Land-Erzinehungsheime- Kır Eğitimi Ocakları ismini verdi. Yeni Okul' un farikalarını göstermek kolay değildir.”

Bedeales Okulu sonraları İngiltere' de Abbotsholme' de görev yapmış ve ayrılmış olan John Haden Badley tarafından açılan bir diğer okuldur (The Guardian, 1967; aktaran Acar, 2012, s. 58). Demolins'in 1899 yılında Paris yakınlarında açtığı Ecole des Roches Okulu ile Belçika'da Decroly'in 1907' de kurmuş olduğu 'Ermitage' adlı okulu yeni okul faaliyetlerindedir (Aytaç, 1981, s. 100).

Yeni eğitim hareketi içinde; Aytaç (1981, ss. 63-78), Sanat Eğitimi Akımı, Çocuktan Hareket Akımı, Kır Eğitim Yurdu Akımı, İş Okulu Akımı, Üretim Okulu Akımı, Kolektif Eğitim Akımı gibi farklı akımları da barındırdığını belirtir. Liets' in 1898' de Ilsenburg, 1901' de Haubinda, 1904' te de Biberstein' de kurduğu 'Kır Eğitim Yurdu', 1906' da Wynneken'in Wickersdorf Serbest okul cemaati ile 1910' da Geheeb' in Odenwalt Okulu Almanya' daki Kır Eğitim Yurdu Akımı dâhilinde Yeni

Eğitim faaliyetlerindedir. Aytaç (1981) okul reformu hareketlerini 1900-1914 yıllarını kapsayan, ferdiyetçiliğin ağır bastığı 1. Devre ve 1919-1933 yıllarını kapsayan, iş erdemlerinin geliştirilmesi ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesinin ön planda olduğu 2. devre olarak inceler. Ayrıca, 21. yüzyılın ilk yıllarında İtalya’da Montessori, orta Avrupa’da Steiner, Fransa’da Freinet ve ABD’de Dewey gibi eğitimciler her biri birbirinden farklı öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir (Dündar, 2007, s. 21).

İlk uygulamalarını Avrupa’da gördüğümüz alternatif okul girişimlerinin birçoğu, yeni eğitim akımının etkisiyledir. Ancak, Leiff ve Rustin (1974), yeni okulları kısmen özgürlükçü pedagoji sınıfına koyarlar (aktaran Korkmaz, 2006, s. 44). Yeni Eğitim hareketi içindeki akım ve uygulamaların çoğu, alternatif unsurlar içermesine rağmen Yeni Eğitim hareketi Alternatif Eğitim hareketinin tamamını kapsamaz (Korkmaz, 2006, s. 44).

Eğitime karşı yapılan radikal eleştirilerin büyük bir kısmı 19. ve 20. yüzyılda kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Devlet okulu eğitimi ile radikal eğitim ise neredeyse birbirleri ile çelişen kavramlar olmuştur. Eğitime yönelik yapılan radikal eleştiriler okulu toplumsal, politik ve ekonomik gücü etrafında toplanır. Bu konular hakkında Godwin, Ferrer ve İllich’ in de içinde bulunduğu radikal isimler, politik ve toplumsal sistemin beklentisinden farklı olarak otoriter olmayan kişiler yaratacak bir eğitim sistemi ve çocuk yetiştirme süreci arayışında olmuşlardır (Spring, 2010, ss. 9-11). Tolstoy, A.S. Neill, Ferrer gibi özgürlükçü düşünürler açmış oldukları uygulama okullarında uygulama alanı bulmuşlardır. Alternatif eğitim düşüncesinin gelişiminde Yeni Eğitim hareketine dâhil edilebilecek isimler aşağıda detaylı olarak incelenmektedir:

Willim Godwin (1756-1836); toplumsal bir filozof olarak düşünce ve ifade özgürlüğü savunucularındandır. Godwin aralarında Rousseau’ nun da bulunduğu, Hobbes, Locke ve Mill gibi düşünürlerle aynı yaklaşım içindedir. Godwin eğitim teorisinde isteyerek öğrenmeyi vurgulamış, merkezi olmayan bir toplumsal yaşam önermiştir (Marshall, 2003, s. 318).

Godwin 1793' te devlet kavramına yönelik ilk modern anarşist saldırı olarak kabul edilen *Enguiry Concerning Political Justice*'ı (Siyasi Adaletle İlişkin İnceleme) yayımlamıştır. Dört yıl sonra eğitim üzerine yazdığı ilk modern özgürlükçü metni, *Enguierer*' da şu uyarıda bulunmuştur (Spring, 2010, s. 12) : "Son derece belirsiz bir organın yönetimi altına son derece güçlü bir mekanizma vermeden önce, ne yaptığımızı iyice kavramamız gerekmektedir. Hükümet onu çalıştırmaktan, kollarını güçlendirmekten ve kurumlarını sürekli kılmaktan geri durmayacaktır". Çünkü Godwin milli eğitimin içeriğinin politik iktidarın çıkarlarına uygun bir şekilde biçimlendirileceğine inanmıştır. Milli eğitimden kuşku duymakta olan Godwin' in eleştirisi şu gerçeklerden kaynaklanmıştır: Devletin birçok eğitim planı, özgül hukuk ve ahlak kavramlarını aşılıyarak politik ve toplumsal düzeni sürdürmeye yönelik idi; birçoğu da milli ruh ve vatanseverlik duygusunun yaratılmasına ağırlık veriyordu ve devletin aldığı önlemler olarak görülüyordu (Spring, 2010, ss. 13-15). Eğitimi bir reform aracı olarak ve amacını da mutluluk üretimi olarak belirten Godwin' e göre; eğitim özgürlüğün, özgürlük de eğitimin temelini oluşturur. Ancak Godwin, kişisel özerkliğe değer verirken, toplumsal bir varlık olduğumuzu ve toplumun en iyi niteliklerimizi ortaya çıkardığını da vurgular (Marshall, 2003, ss. 309-316)

Max Stirner (1806-1856); eğitim yönteminin bireysel inanç sistemine izin vermesi konusunda Rousseau ile benzeşmektedir. Ona göre kişi kendi kendine sahip olabilmelidir. Bunun için Stirner; kafadaki tekerleklerden (kişiye ne yapması gerektiğini söyleyen ahlaki buyruk) kurtulmayı hedeflemiştir (Spring, 2010, s. 32). Steiner toplumun özgür insan yerine eğitilmiş insanlarla dolu olmasını sorun olarak görmektedir. Eğitilmiş insan için bilgi karakterin biçimlendirilmesinde kullanılır, dinin, devletin ya da insanlığın hükmü altına girme izni veren, kafadaki bir tekerleğe dönüşür. Özgür insan için bir olguyu bilmek daha büyük bir seçenek kaynağı iken eğitilmiş insan için her olguyu bilmek seçeneğin belirleyicidir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide Steiner, öğretilen bilgi bireyleri yaratıcılıktan uzaklaştırırken, onu nasıl hareket edeceğini öğrenmeye bağımlı kılıyor analizini yapmıştır. Modern devlette yasalar içselleştirilmiş 'özgürlük' kavramı kişiye inanması öğretilmiş yasalara uyma özgürlüğü anlamındadır. Stirner sadece kurumların ve ideolojinin özgürlüğü anlamına geldiği için politik özgürlük düşüncesine de karşı çıkmaktadır (Spring, 2010, ss. 32-41).

Tolstoy (1828-1910), eğitim hakkındaki düşüncelerini uygulayabildiği “İasnaia Poliana” okulunun kurucusudur. Rousseu’ nun etkisindeki isimlerden biri olan Tolstoy, bu okulda özgürlüğü temele alan bir özyönetim anlayışı geliştirmişti. Bunun sonucu olarak okulda öğretimde kullanılacak düzen, öğrencilerin okula devam etme özgürlüğü, okul yönetime katılma, disiplini sağlama, suç isleyenlere uygulanacak yaptırımlar öğrencilerin kontrolündeydi. Öğretmenler ise öğretime rehber eden kişilerdi. Öğrencilerin, yetenek ve başarılarına göre gruplandırılarak okuyacakları dersleri ve öğretmenlerini kendilerinin seçmesi esası vardı. Okula devam zorunlu olmayıp ev ödevi, öğretmene selam verme, oturma düzeni gibi zorunluluklar yoktu (Sönmez, 2009, s. 178).

Pestalozzi' nin eğitim kurumunu da gezen Tolstoy (1967), eğitim kavramı yerine kültür kavramını koymuştur. Ona göre; eğitim kısıtlama altındaki kültür, kültür ise özgürlüktür (aktaran Spring, 2010, s. 40). Tolstoy İasnaia Poliana’ da böyle bir özgürlüğü temele almıştır. Düzenin öğrencilerle sağlandığı bu okulda karşılıklı güven ve saygı mevcuttu. O özgür bir ortamda, dışarıdaki baskıyı en aza indirerek, insancıl bir eğitim gerçekleştirmeyi hedeflemiştir (Sönmez, 2009, ss. 177-178).

Tolstoy’ a göre, eğitimci çocuğu eğitime gayretindedir çünkü çocuğun saflığını kıskanır ve onu kendi gibi kılmak ister. Bu çocuğu heba etmektir. Okul kişiyi istediği öğretimden yararlandırırken ihtiyaç duymadığı ve istemediği öğretimi almaya zorlamamalıdır (Spring, 2010, s. 40; Tolstoy, 2008, s. 33). Tolstoy çocukların ihtiyaçlarını temel alan bu yaklaşımı ile 20. yüzyılda “özgür okulların” gelişimini büyük ölçüde etkilemiştir (Marshall, 2003, s. 514),

Francisco Ferrer (1859-1909), 1901' de Barcelona' da Modern Okul' u kurmuştur. Ferrer milli okul eğitimini şiddetli bir şekilde eleştirmiştir. Ona göre; okul politik amaçlar için bir araçtır ve hükümetler toplumda radikal değişiklikler yaratabilecek potansiyelde eğitim sistemleri yaratmayı amaçlamazlar (Spring, 2010, ss. 18-20).

Ferrer, eğitimde kendi kendine sahip olmayı ve dogmatik denetimden özgür kalmayı amaçlamıştır. Bunun için, pozitif bilimlerin merkeze alıp sanat ve felsefenin

yardımla ideale ulaşmayı hedeflemiştir (Spring, 2010, s. 37). Eğitimde Rousseau gibi ödül ve cezaya yer vermeyen Ferrer' e (1913) göre; özel bir amacı olmayan bir eğitim sürecinde, cezalandırılacak hiçbir şey olmadığı için çocuklar ödüllendirilemez ve cezalandırılmazdı (aktaran Spring, 2010, s. 38).

A.S. Neill (1883-1973); eğitimdeki özgürlükçü yaklaşımı kendi kurmuş olduğu okulda uygulayan bir diğer Rousseau takipçisidir. Çocuklara kendisi olma izni vereceği bir okul kurma düşüncesi ile yola çıkmış ve Summerhill Okulu' nu kurmuştur (Neill, 2000, s. 40). Neill' e göre çocuk, özgürlük içerisinde, öz-yönetim becerileri geliştirilecek şekilde yetişmelidir. O 'özgürlük' kavramını yasalardaki anlamından farklı olarak, kişinin kendi kendine sahip olması anlamında kullanır (Spring, 2010, s. 92). Neill Summerhill' de psikanalizin önermelerini eğitimde uygulamaya çalışırken, yaşamak ve yaşamaya izin vermek olarak ifade ettiği demokratik anlayışını uygulamaya çalışmıştır (Hesapçıoğlu ve Akbağ, 1996, s. 7). Neill' in okulunda öğrenciler ile yetişkinlerin söz haklarının eşit olduğu bir okul kurulu mevcuttur. Bu kurulda okul yaşantısı ile ilgili her konuda karar birlikte alınır, kararların uygulanma biçimi burada belirlenir. Ona göre; her ne kadar kendi başına bırakılmış bir çocuk yaramaz, meraklı, karıştırıcı, sorumsuz ve bencil yanlışlar yapsa da o, her durumda içtendir. Böyle bir çocuk anlayışıyla otorite ve disiplin, öz-yönetimle çözülebilir (Sönmez, 2009, s. 179).

Neil tarafından İngiltere' de kurulan Summerhill Okulu, Neill' in kızı Zoe tarafından bugün de devam ettirilen, 1920' lerde gelişen "yeni eğitim", ilerlemeci eğitim hareketinin ilk etkili dalgasının en ünlü eğitimsel deneyimidir (Hect ve Ram, 2010). Neill' in alternatif eğitime katkıları ve Summerhill Okulu, Alternatif Okullar ve Summerhill Okulu bölümünde detaylı olarak incelenecektir.

Rudolf Steiner (1861-1925) Waldorf okullarının kurucusudur. İnsan yaşamını kendi kişisel ruhlarımızın bir ruhsal yolculuğu olarak görmekte olan Steiner, Waldorf yaklaşımında çocuğun içgüdü, hayalgücü ve ruhsal kapasitesini geliştirmeyi amaçlamıştır (Miller, 2006). Steiner (1967) gerçek eğitimin için; 'İnsanoğlunun içinde olanı uyandırma sanatıdır' tanımını yapmıştır (aktaran Miller, 2006). Steiner gerçek eğitimle birçok radikal düşünür gibi özgür insanı amaçlar. Waldorf felsefesinde eğitimin özgür olabilmesi için, insan fiziksel-bedensel varlık, ruhsal

varlık ve tinsel varlık olarak üçlü yapıda ele alınmalıdır. Steiner özgür insan için din, devlet ve ekonomik baskıyı toplumsal yaşamın mümkün olduğunca dışarıda bırakılması gerektiğini belirtir (Tarhan, 2006).

Maria Montessori (1870-1952), 1870 yılında İtalya’ da döneminde bir ilki gerçekleştirerek İtalya’ nın ilk kadın doktoru ünvanını almıştır. Nobel’ ödülüne 3 defa aday gösterilen Montessori yaşamının büyük bir kısmında metodunu geliştirmek ve dünya geneline tanıtmak için uğraşmıştır (Aydın, 2006, ss. 58-59; Korkmaz, 2006, ss. 47-50). Montessori’ ye (1974) göre; ‘‘ Eğitim ya insanlığı yüceltmek ve savunmak için bir yol olarak görülen, evrensel bir özgürlük hareketine katkıda bulunur ya da organizmanın evrimi boyunca kullanılmayan, kuruyan bir organ haline gelir’’ (aktaran Korkmaz, 2006, s. 44). Montessori’ nin Çocuklar Evi yeni eğitim hareketiyle kurulan en önemli okullardandır. Röhrs ‘ e (1994) göre; Montessori gibi teorilerini aynı derecede uygulamaya geçiren başka bir örnek yoktur (aktaran Korkmaz, 2006, s. 44).

Montessori (1974) yeni eğitimin ilk amacını, çocuğun keşfi ile onun özgürleştirilmesi olarak belirtmektedir (aktaran Korkmaz, 2006, ss. 51-54). Rousseau’ ya benzer bir şekilde Montessori de çocuğun doğuştan iyi olduğunu kabul etmekte ve çocuğun mutluluğu için onun doğa ile iç içe olmasını şart görmektedir. Ona göre; çocuklar kırlarda ayakkabısız gezerek çimenleri, çamuru hissetmeli, ağaçların altında dinlenmeli, gülmeli, sabah güneşinden faydalanmalı, çeşitli hayvanların bakımını üstlenmelidir (Crain, 2004, aktaran Dündar, 2007, s. 187).

Montessori metodu çocuğun zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimine uygundur. Metod; materyallerinin kendi içinde bir düzene sahip olduğu, çocuğun gerçek yaşamı ile birebir uyumlu, onun özgürlüğünün ön plana çıktığı bir öğretim sürecine sahip, zengin bir içeriğe sahiptir. Montessori metodunda her türlü zekâ ve öğrenme şekline hitap edilmektedir. Bu öğrenme şekilleri arasında müziksel, bedensel-kinestetik, mekânsal, toplumsal, kişisel, sezgisel ve geleneksel dilsel ve mantıksal-matematiksel (okuma, yazma ve matematik) alanlar sayılabilir (Montessori.edu, 16.04.2014). Montessori öğrenmenin çocuğun kendi motivasyonu ile gerçekleştiğini belirterek, çocuğun öğrenme sürecinde zorlanması uygun bulmaz (Aydın, 2006, s. 62). Montessori metodunda yetişkinin sınıf içindeki rolü ise çocuğa rehberlik etmektir.

Öğretmen çocuğa ortamı hazırlar, aktiviteyi yönlendirir ve çocuğa uyarıcı sunar. Çocuk kendi kendine öğrenir ve bunun heyecanını yaşar. Montessori eğitiminde verilecek en ağır ceza bir süreliğine gruptan uzak tutmaktır (Montessori, 1976, s. 39, 40). Onun çalışmaları anaokullarının gelişiminde önemli rol oynamıştır. Montessori okullarının ülkemizde dâhil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde etkin bir biçimde uygulaması devam etmektedir.

John Dewey (1859-1952), Rousseau' ya olan hayranlığını 'Yarının Mektepleri' adlı eserinin giriş kısmında ona yeni eğitim peygamberi benzetmesi yaparak dile getirmiştir (aktaran Acar, s. 28). Dewey "Deneyim ve Eğitim" kitabında yeni eğitim uygulamalarında ima edilen eğitim felsefesini tarif etmiştir. Ayrıca eğitimde, yukarıdan zorlama düşüncesine karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi düşüncesini; dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı hareket serbestliğini, metinler ve öğretmenden öğrenme yöntemi yerine deneyimler yoluyla öğrenme fikrini sunmuştur. Ona göre, aynı zamanda eğitim günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma ve değişen dünya ile tanışık olmayı sağlamalıdır. Dewey bu süreçte özgürlüğü her şeyin üstünde gören anlayışın aksine eğitimcilerin sorumluluklarının kaldırılmasına karşı çıkmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki rehberlik rolüne dikkat çeker ve öğretim materyalinin belirlenmesinde birlikte hareketi önemserken sorumluluğu öğreticiye bırakır (Dewey, 2007; Hecht ve Ram, 2010).

Faaliyeti esas alan düşünce tarzı ile Dewey, Cumhuriyet sonrası davet üzerine ülkemize gelerek gözlem ve incelemelerde bulunmuştur. Bu gözlem ve incelemelerinin sonuçlarını içeren Türkiye' den ayrılmadan yazmış olduğu bir rapora ek olarak ülkesine döndükten sonra kaleme aldığı asıl rapor olan "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" unu hazırlamıştır. Raporda John Dewey'in kurulacak yeni eğitim sistemi için önerileri yer almaktadır. Esas Rapor Medhal bölümünden hemen sonra sekiz ana başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; Program, Maarif Vekilliği Teşkilatı, Muallimlerin Yetiştirilmesi ve Terfihi, Muallimlerin Yetiştirilmesi, Mektep Sistemi, Sıhhat ve Hıfzıssıhha, Mektep İnzibatı, Muhtelif Mevat şeklindedir (Dewey, 1939, s. 4). Dewey eğitimimizde yenileşme hareketlerine önemli katkılar sağlamıştır. John Dewey 1945 yılında ülkemize tekrar geldiğinde Hasanoğlu Köy Enstitüsü'nü inceledikten sonra, "Benim düşlediğim okullar Türkiye'de Köy Enstitüsü olarak

kurulmuştur. Tüm dünyanın bu okulları görüp eğitim sistemini, Türklerin kurduğu bu okulları göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırması isabet olacaktır” şeklinde batı basınında yayınlanan sözleri tarihe geçmiştir (Dewey 21/3/1945 Le Monde Gazetesi; aktaran Yıldırım, 2007).

“Yeni Eğitim” dalgasının Türkiye’deki Etkileri

1839 Tanzimat Fermanı’ nın ilanı genel olarak Batıya atılmış bir adım olması ve Türk tarihinde yenileşme hareketlerinin çıkış noktası olması sebebiyle önemli bir teşebbüs sayılmaktadır. Sonrasında I. Meşrutiyetle birlikte yenilikçi eğitimin örneklerinin artması ve II. Meşrutiyet yıllarında Avrupa’daki ilim ve irfana olan ilginin Osmanlıda şekillenmesi çabaları birçok köklü değişikliği sağlamıştır. Bununla birlikte batıya gönderilen eğitimcilerin aracılığı ile Batı’daki eğitim hareketlerinin takibi yapılmış, yeni okul prensipleri okullarda önce bireysel çabaların ürünü olarak hayata geçirilmiş, yaygınlaşması da kısa zamanda gerçekleşmiştir. Meşrutiyet’ in ilanından sonra Avrupa’ya yapılan eğitim gezileri artmıştır. Satı Bey, İsmail Hakkı ve Prens Sabahattin Avrupa’da “Yeni Okullar” ı ziyaret etmiş ve gözlemlerini kaleme alan isimlerdendir. Türkiye’de Yeni Okul kurma çabaları, Avrupa’da ilk Yeni Okullar’ın kuruluşu gibi özel teşebbüs ile sağlanmıştır Meşrutiyet aydınlarından Tevfik Fikret, Satı Bey, İsmail Hakkı Batacıoğlu ve Ethem Nejat’ın ‘Yeni Mektep’ kurma girişimleri olmuştur. (Acar, 2012, ss. 75-78, 112, 114). Kafadar (1997) Anglo-Sakson yeni eğitim anlayışının Türkiye’ye girişinde; Tevfik Fikret, Satı Bey ve Prens Sabahattin bir arada anılan isimler olduğunu belirtmiştir (aktaran Acar, 2012, s. 125). Türkiye’de alternatif eğitim düşüncelerinin oluşması açısından büyük önem taşıyan bu isimler aşağıdaki gibi detaylandırılabilir:

Tevfik Fikret (1867-1915), daha çok şair olarak bilinse de eğitimci kişiliği ile de tanınmış bir isimdir. Fikret, eski ismi Mektebi Sultani olan Galatasaray Lisesi mezunudur ve aynı zamanda bu lisede öğretmenlik ve müdürlük görevleri yapmıştır. Buradaki müdürlüğü sırasında Darülfünun’da da edebiyat öğretmenliği yapan Tevfik Fikret; Türk eğitim tarihinde bilinen ilk Yeni Okul projesini ‘Yeni Mektep’ adıyla yaratmış, ancak hayata geçirememiştir (Acar, 2012, s. 124).

Satı Bey (1880-1969), eğitimde beden, fikir ve ahlakı temel almıştır. Avrupa'ya yapmış olduğu eğitim gezileri sonucu okul yaşantısı ile sosyal yaşantı arasındaki sıkı ilişkiyi tespit etmiştir. Bu gezilerinde çocuk sanatoryumları, açık hava okulları, tatil kolonileri ve özellikle Montessori metodunu uygulayan okulları ziyaret etmiştir. II. Meşrutiyet döneminde 1910 yılında Satı Bey' in İstanbul Darulmuallimini bünyesinde Tatbikat Mektebini kurmasıyla Yeni Okullar ile ilgili ilk ciddi uygulamalar başlamıştır. Diğer öğretmen okullarına da örnek oluşturan İstanbul Darulmuallimini' den başka Satı Bey 1915 yılında "Yeni Mektep" adlı özel bir anaokulu ve ilkokulu da açmıştır (Acar, 2012, ss. 78-80, 115, Şanal, 2002). Öğretmen yetiştirme konusundaki çabaları Türk aydınları tarafından "Türk Fröbeli" olarak adlandırılması ile takdir edilmiştir. Onun zamanında okullar birçok Avrupa okulundan daha ileri bir seviyeye gelmiştir (Öztürk, 1996, aktaran Oktay ve Esmer, 2009, s. 33).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978), İstanbul Darulmuallimini 'nde elişleri hocalığı yapmış, Darulfünun' da pedagoji dersi vermiş, Eğitim Bakanlığı'nda görev almış, ortaöğretim ve yükseköğretim müdürlüklerinde bulunmuştur. Baltacıoğlu aynı zamanda Cumhuriyet ' in ilk rektörü ünvanını da taşımaktadır (Baltacıoğlu, 1998; Acar, 2012, s. 128). İsmail Hakkı Şems' ül Mekatip' te müdür olarak görev almış, kendi yönetimi döneminde Yeni Okul preniplerini uygulamıştır. Çağının önünde koşan aydın olarak da tanıtılan Baltacıoğlu, ezbere dayalı eğitim anlayışına karşı uygulamaya yönelik bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. O, idadilerinin "insan" değil Abdülhamit için "efendi" yetişdiklerini belirterek dönemin eğitim kurumlarını eleştirmiştir (Baltacıoğlu, 1998, s. 54). Baltacıoğlu anılarında yeni okulların kökü olarak gördüğü Abbotsholme Okulu' nu kendi neslinin kabesi olarak ifade etmiş, Montessori ve Dewey' den yararlandığını ve Decroly' den eğitim gerçeğine ait dikkate değer sezgiler elde ettiğini de ayrıca dile getirmiştir (Baltacıoğlu, 1998, ss. 128-141).

Ethem Nejat (1883-1921), yaşadığı dönemde eğitimin çağdaştırılmasına önemli katkılarda bulunmuştur. Ancak, faal bir okul kurmamış olan Ethem Nejat siyasetçi ve eğitimci kimliği ile tanınmaktadır. Nejat; tarıma dayalı ve köylerin kalkınmasını sağlayacak bir eğitimin ilk savunan eğitimcidir. Avrupa' daki Yeni Okul anlayışının, eski Türklerin oba anlayışı ile benzerlik gösterdiğini ve okulların kırlarda

kurulmasının gerektiğini düşünmüştür. Nejat (1930) diğer milletlerin Yeni Okullarının Türk milletin yeni okulu ile kıyaslanamayacağını belirtmiştir. Ona göre; Türk genci mektebi sırtında yapmalı, gittiği yerde sırtındaki çadırı indirmeli ve bir mektep şehri kurmalıdır. Ethem Nejat eğitim görüşleri modern ve dönemin Yeni Okullarda benimsenen ilkelerin birçoğu ile uyuşmaktadır (aktaran Acar, 2012, ss. 139-143).

2.2.3. Özgür Eğitim Ve Özgür Okul Hareketi

Bireyi merkeze alan Özgür Eğitim anlayışı Leo Tolstoy, Francisco Ferrer ve diğer radikal eleştirmenleri de kapsayacak şekilde modern okul hareketi olarak ifade edilir. Milli eğitim hareketini eleştiren, Modern Okul' un kurucusu Ferrer' den sonra Neill politik olmaktan çok, psikolojik temelli özgürlük yaklaşımı ile Summerhill Okulu' nu kurmuştur. 1960' larda bu hareket özgür okul hareketiyle anılmaya başlamıştır. 1923' de kurulan Neill' in Summerhill Özgürlük Okulu ve 1960' larda Massachusetts' de Sudbury Valley Okulu özgürlüğü temel alan okullara örnek gösterilebilir. Bu okullardan demokratik okul olarak da söz edilir. Paul Goodman, John Holt, George Dennison ve Ivan Illich de yazılarıyla bu harekete destek veren isimlerdendir. Holt' un gerçek öğrenmenin kişinin kendi deneyiminden meydana geleceği konusundaki ısrarı, bütün okulların, hatta özgür okulların bile, varlığını sorgulamaya yöneltmiştir. Holt unschooling olarak adlandırılan, planlanmamış aile temelli öğrenmeyi ve çocuklarını evde eğitmeyi tercih eden birçok aileye kitapları ile rehberlik etmiştir (Miller, 2004; Spring, 2010).

Özgür okulların kamu eğitim sistemi dışında bir topluluk modeli üzerine geliştirildiği söylenebilir. Öğrencilerin doğal merakları ve yeteneklerini keşfedecekleri şekilde tasarlanan bu modelde topluluğun eğitim üzerindeki kontrol anlayışı dikkat çekmektedir (Lang ve Sletten, 2002). Özgür okullar öğrencilerin öğrenme ve kısıtlamalardan özgür olmalarını sağlarken zorunlu öğrenme, disiplin ve öğrenciler üzerindeki dayatmayı reddeder. Bu okullarda herkes kendi kararlarında söz sahibidir. Öğrenme hedeflerine yönelik bir değerlendirme süreci yoktur. Ancak öğrencilerin isteklerini anlamak ve ihtiyaçlarına cevap vermek açısından öğrenme çevresi önem taşır (Hopkins (1979), aktaran Lang ve Sletten, 2002, s. 8).

Özgür Eğitim hareketinde adı geçen isimler aşağıdaki gibi incelenebilir.

I. Illich (1926-2002), “Okulsuz Toplum” adlı eserinde eğitime dair eleştirilerini dile getirmiştir. Illich, eğitim ile ilgili sorunlarda okulu iyileştirme yoluna gidilmesini yanlış bulmuştur. Çünkü ona göre sorun okulun kendisindedir ve bu sebeple özgür okul kavramını dahi tehlikelidir (Spring, 2010, s. 48). Illich için okulun devam mecburiyeti gerektirmesi, ‘özgür eğitim’ ile ifade edilen koşulların kişisel çabalarla düzenlenmesi bile okulu işe yaramaz kılmaktadır. Bu sebeple onun özgür eğitiminde okula devam mecburiyeti yer almaz. Ayrıca okullarda müfredat, kişilerin bir mertebe elde etmeleri için rollerin belirlenmesi ve bu roller için gereken eğitim verilmesi amacıyla oluşturulması sebebi ile okullar mantıklı ve özgürleştirici değildir. Illich’ in eğitimin nasıl olması gerektiği konusundaki yaklaşımı Tolstoy ile benzerlik göstermektedir. Tolstoy gibi Illich’ de kurumlar yerine kültürleme sürecini önerir. Illich’ in bu sistem için geliştirdiği önerisi, halka açık, eğitim ve öğretim için eşit fırsatlar sağlayan bir ‘fırsat ağı’, ‘network’ oluşturmaktır (Illich, 2009, ss. 25, 31, 98).

J. Holt (1923-1985), modern çocukluğun olağanüstü duygusal ve finansal yükümlülüğüne dikkat çeker. Bu durumun bir sonucu olarak ailelerin çocuklarını ve çocukların da ailelerini sevme görevleri, ailelerin çocuğa sahiplik taslaması ve yine bir sonuç olarak çocuğun obje haline getirilmesini görür. Bu durum çocukların yaşamış oldukları sorunları soyut ve gerçek dışı görmemize neden olmaktadır. Holt’ a göre insan yaşam hakkıyla beraber kendi düşüncelerini kontrol etme hakkına da sahip olmalıdır. Ancak eğitim bu hakkı elimizden alır. Eğitimi kendi deyimi ile insan yontma işi olması sebebi ile eleştirir (Holt, 2008, ss. 52-83).

Holt, çocukların kendi haklarındaki seçimlerini kendilerine bırakılmasını, kendi öğrenimlerine karar verebilmelerini, onların da para ile çalışmasını, oy verebilmelerini, mülk edinebilmelerini, iznin alma ihtiyacı duymadan evden ayrılabilmelerini savunur. Bu geniş haklar içinde oy kullanma hakkının büyüklerin ve yöneticilerin çocuklara bakış açılarının değişeceğini belirtir. Holt, bu durumun çocuğu olgunlaştıracağını söyler (Holt, 2000, ss. 114-149).

Holt, öğrenme için Rousseau gibi tecrübenin etkili bir yol olduğunu düşünür. O öğrenme ile yapmayı farkı gören mantığı eleştirir. Ona göre bir şeyi sadece yaparak öğrenebiliriz (Holt, 2008, ss. 55-56).

Paulo Freire (1921-1997), yirminci yüzyılın en önemli eğitim felsefecileri arasındadır. Eğitim yöntemini ilk olarak 1959’ da Brazilya Recife Üniversitesi’ nde yazdığı doktora tezinde ortaya koymuştur. Freire’ nin eğitim yöntemini anlamak için insanlık kavramının anlaşılması gereklidir. Freire eğitim hedefi olarak dünyanın insanileştirilmesini görmektedir (Spring, 2010, s. 52). Bu insanileşme Marx’ ın belirttiği gibi, ‘bilincin bilinçli varlıktan başka bir şey olamayacağı ve insanların varoluşunun onların gerçek yaşam süreçleri olduğu’ anlamı taşımaktadır (Marx ve Engels (1939), aktaran Spring, 2010, s. 53).

Freire’ ye göre özgür olmak eyleyen olmayı gerektirir. Bu özgürlük kim olduğunu bilerek, çevrendeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini fark ederek gerçekleşebilir. Freire bu durumun aksini ezilme durumu olarak belirtir. Ona göre geleneksel eğitim baskıcı toplumun birçok özelliğini taşır. Yoksulları eğitime sürecinde kabahat onlara yükleyerek onları başarısızlıkla suçlar. Bu şekilde, toplumun baskıcı koşulları aynen kalırken, ezilenlerin bilinci değiştirilir. Bu sistemde ezilenlere olmaları gerektiği söylenerek bir biçimlendirme yapılır. Çözüm olarak Freire; insanlar özgür olmayı istesinler ve olabilsinler diye özgürleşmiş bir dünyanın kurulması için çocuk yetiştirme yöntemlerini ve aileyi değiştirmeyi sunmuştur (Spring, 2010, ss. 53-67).

Özgür Eğitim Dalgasının Türkiye Devleti’ ndeki Etkileri

Türkiye’ de öğrencilerin yönetimde temsil edilmesi ilk olarak Köy Enstitülerinde görülmüştür (Güven, (1998), aktaran DüNDAR, 2007, s. 22). Köy Enstitüleri Hasan Ali Yücel’in Eğitim Bakanlığı döneminde 17 Nisan 1940’ ta 3803 sayılı yasa ile açılmış okullardır. Ancak ömürleri uzun olmayan bu okullar 1947’ de programın içeriği kuruluş amacından uzaklaştırılarak kapanma sürecine girmiş ve 1954’ de kesin olarak kapatılmıştır (Meşeci Giorgetti ve Batur, 2008, ss. 47-48). Köy enstitüleri ülke nüfusunun % 80 inin köylerde yaşadığı bir dönemde, köylerde ilk tahsili kolaylıkla ve süratle vermekle birlikte yaşamdan hiç de uzak olmayan bir

programa sahipti. Köylü çocuklara öğretmenlik mesleği ile birlikte, demircilik, dülgerlik, yapıcılık, kooperatifçilik dersleri ile birlikte özellikle kız öğrenciler için, çocuk bakımı, dikiş, ziraat sanatları, hata bakımı gibi köy hayatında lüzumlu zanaatler içeren programa sahiptiler (Antel, 1952, s.21). Hesapçioğlu (2006), Köy Enstitülerinin düşünsel temellerinin 1900- 1933 tarihleri arasında Kıta Avrupası'nda atıldığını belirterek Köy Enstitülerini alternatif eğitimin bir modeli olarak kabul etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti' nin 1946' da çok partili demokratik yaşama geçişi eğitimde etkilerini ilk olarak çeşitli kararların alınmasıyla göstermiştir. Demokratik eğitim terimi, 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan konulardan biri olmuştur (MEB, 1949). Şurasının gündeminde ‘‘Eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik ilkelerin gözden geçirilmesi’’ maddesinin bulunması demokrasi eğitimi için önemli bir adımdır ancak alternatif bir okul yaratılması için yeterli değildir. Bu durum ‘‘okulda demokrasi’’ kavramını ifade etmekte ve okul yaşantısında öğrenci katılımının arttırılmasını sağlamaktadır (Dündar, 2013).

Türkiye' deki Alternatif eğitim anlayışına uygun hareketlere; 1930' da Terbiye Dergisinde yayınlanan ‘‘Çocuk Terbiyesi, Montessori' den’’ başlıklı çeviri, 1960' larda Montessori' nin ‘‘Çocuk Eğitimi’’ kitabının Güler Yücel tarafından çevrilmesi ile 1970' lerde kurulan Montessori eğitimi ve rehabilitasyon merkezi örnek teşkil etmektedir. 1990' larda pek çoğunun sonradan kapandığı Montessori okulları kurulmaya başlamıştır. Tam olarak bir alternatif eğitim modeli olarak nitelendirmeseler de Aziz Nesin' in öncülüğündeki BILAR hareketi ve 1992' de kurulan ve halen mevcut olan Özgür Üniversite girişimi en azından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Akdağ, 2008; Korkmaz ve Çalışkan, 2011, ss. 18-19).

2.2.4. Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Okullar

Demokratik eğitim, ilerlemeci eğitimin son halidir. Demokrasi eğitimi Rousseau, Tolstoy, Dewey, Neill, Ferrer, Steiner, Freire, Illich, Holt ve daha birçok anarşist düşünürü kapsayan gelişim sürecinden geçer. Bu sürecin etkisindeki demokratik okullar kullandıkları yöntemler açısından çeşitlilik gösterirler. Ancak

onlar mevcut eğitim sistemine karşı çıkmaktan çok, “demokratik toplum için en uygun eğitimin ne olduğu” sorusu ile ilgilenirler (Hecht and Ram, 2010).

Demokratik okullarda eşit hak ve sorumlulukların, konuşma ve eylem özgürlüğünün, içsel bir motivasyonla katılımın ve karar verme sürecine dâhil olabilmenin pratikte hayata geçirebilmesi için demokrasi değerlerinin ve daimi çabaların ne kadar önemli olduğu vurgulanır. Demokratik bir okulda çocuk, kendisi için belirlenmiş kesin bir program, görev, ders ve uğraşı listesine sahip değildir. Çocuk kendi günlük programını, derslerini, karar alma sürecine ve bu kararların uygulanması için oluşturulan komisyonlara katılımının derecesini kendisi belirler (Hecht ve Ram, 2010). Demokratik okullarda komisyonlara katılmak zorunluluk olarak değil hak olarak görülmektedir (Mercogliano, 2008, s. 164).

Hecht ve Ram’ a (2010) göre, demokrasi eğitimi anlayışı 4 temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan ilki; gerekli tek tip bir bilgi alanının ve öğrenme modelinin olmamasıdır. İkincisi; bireyi bütün istekleri ve tercihleriyle “öteki” olarak değil “dünyadaki bir insan” olarak kabul etmesidir. Üçüncüsü; bireyin gelişmek için korunaklı bir çevreye ihtiyaç duymasıdır. Sonuncusu ise; demokratik eğitimin ilerlemeci eğitimin bir mirası olarak sürekli bir değişim ve değerlendirme durumunda olma zorunluluğudur. 2006 yılına kadar demokratik okul tarihi aşağıdaki girişimlerle açıklanabilir (International Distance Education Conference (IDEC), 18.04.2014):

1901: F. Ferrer’in İspanya’da kurduğu ilk Modern Okul: Barcelona Escuela Moderna,

1927: A.S. Neill’ in 1921 yılında Almanya Hellerau’da kurduğu, daha sonra İngiltere Leiston’a taşıdığı Summerhill okulu,

1968: Massachusetts’te kurulan Sudbury Valley School,

1977: R. Wild ve M. Wild’in Ekvator’da kurduğu Fundacion Educativa Pestalozzi in Ecuador,

1984: Moskova’da kendini düzenleyen ilk demokratik okul,

1985: Japon karşıtların (refusers) kurduğu Tokyo Shure,

1987:Yaacov Hecht tarafından İsrail’de kurulan Democratic School of Hadera ve aynı yıl İngiltere’de kurulan Sand School,

1993: İsrail, Hadera’da ilk uluslararası demokratik eğitim konferansı (IDEC),

2000: 18 ülkenin katılımı ile Tokyo IDEC,

2006: Almanya'nın ilk demokratik okulu olan Berlin Democratic School.

1993 yılından günümüze kadar her yıl çeşitli ülkelerin katılımı ile gerçekleşen bir organizasyon olan IDEC başarılı bir şekilde varlığını sürdürmektedir (International Democratic Education Network (IDEN), 16.04.2014). Yukarıdaki girişimler dışında, Amerika, İsrail ve Avrupa' da aşağıda adı geçen oluşumlar demokratik eğitim anlaşılması ve yaygınlaşması adına önem taşırlar:

1. Avrupa: European Democratic Education Community (EUDEC), International Democratic Education Network (IDEN)(IDEN, 18.04.2014), Phoenix Education Trust- (phoenixeducation, 18.04.2014)
2. ABD: Alternative Education Resource Organization (AERO)- (AERO, 16.04.2014), Institute for Democratic Education in America (IDEA)- (IDEA, 18.04.2014)
3. İsrail: The Institute for Democratic Education (IDE) (IDE, 18.04.2014)

Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonunun (AERO) listesine göre 34 farklı ülkede 267 okul veya merkez bulunmaktadır. Bu ülkeler arasında 98 okul veya merkez sayısı ile ABD, 26 okul veya merkez sayısı ile İsrail, 21 okul veya merkez sayısı ile Almanya, 17 okul veya merkez sayısı ile Hollanda en fazla okul ve merkez sahibi ülkeler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu listede Türkiye' den hiç okul bulunmazken, Alternatif Eğitim Derneği ile Alternatif Okullar web sitesi yer almaktadır. Ayrıca Mısır, Endonezya, Hindistan, Filistin gibi ülkeler demokratik okul veya merkez sahibi ülkeler arasında yer almaktadır (AERO, 18.04.2014).

Demokratik Eğitim Anlayışının Türkiye Devleti' ndeki Etkileri

Demokratik okul anlayışı literatürde birbirini yerine geçmeyen “demokratik okul” ve “okulda demokrasi” yaklaşımları ile ele alınır (Dündar, 2013). Türk eğitim mevzuatına göre; eğitim sisteminin temel amaçları arasında demokratik, özgürlükçü, milli kültürü özümsemiş farklı kültürleri yorumlayabilen, Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar yetiştirmek yer alır. Bunun yanında hür ve demokratik bir toplum düzeni için yurttaşların demokrasi bilincine sahip olmaları önemsenererek, her türlü eğitim faaliyeti içinde öğrencilere demokrasi bilincinin kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanır. Türkiye Cumhuriyeti demokratik, laik ve sosyal bir hukuk

devletir. Türk eğitim sistemi mevzuatında ‘okulda demokrasi’ için yasal dayanak teşkil edebilecek metinler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Cumhuriyetin Nitelikleri başlığı altında Madde 2’ de; “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir.”
2. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planının 675. Maddesinde; “Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, bilgi çağı insanını yetiştirmektir...”
3. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk Millî Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar, Birinci Bölüm, Türk Millî Eğitiminin Amaçları, Genel amaçlar, Madde 2’ de; Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
4. İlgili Kanun’ da, Demokrasi eğitimi, Madde 11 ‘de; güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

Demokratik hayat tarzının öğrenim kurumlarında pratiğinin yapılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Büyük Millet Meclisi arasında 13 Ocak 2004’te imzalanan bir protokolle “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” uygulamaya konmuştur. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi’nin beşinci maddesinde projenin amacı şu şekilde ifade edilmektedir:

Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlenmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoşgörü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere

seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Ayrıca, okulda demokrasi anlayışına uygun olarak yükseköğretim kurumlarında öğrencinin yönetime aktif olarak katılımı ilk kez 26.12.2002 tarihinde 24975 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan “Üniversiteler Öğrenci Konseyi Yönetmeliği” ile sağlanmıştır. Bu yönetmeliğin amacı, üniversitelerin ön lisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrencilerin görüşlerini belirleyerek, yönetim organlarına bildirilmesi ve yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimi oluşturmak amacı ile kurulacak olan Öğrenci Konseyi'nin kuruluş ve çalışma esaslarını düzenlemektir. Ardından 20.09.2005 tarihinde 25942 sayılı Resmi Gazete' de “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği” yayınlanmıştır. İlgili Yönetmelik, Madde 1 ' e göre bu yönetmeliğin amacı;

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması ve geliştirilmesinde haklarını gözetmek, ulusal çıkarlar konusunda duyarlı olmalarını sağlamak, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin beklenti ve isteklerini yönetim organlarına iletmek ve öğrencilerin eğitim-öğretim konusundaki kararlara katılımını sağlamak amacıyla oluşturulacak Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ile bunları ulusal ve uluslararası düzeyde temsil etmek için Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyinin kuruluş, görev, yetki ve çalışma esaslarını düzenlemektir.

Öğrenci Konseylerinin oluşturulması öğrencilerin demokratik anlamda okul yönetimine katılmalarını sağlamaktadır. İdeal anlamda yapılan bu demokrasi uygulaması ile öğrenciler yönetimde söz sahibi olabilirler. Konsey üyeleri, komitelerde, fakülte ve bölüm toplantılarında yer alabilir, yönetim kurulundaki üyeler ise, üniversite yönetim kurulu ve senato toplantılarında görüş ve önerilerini üniversite yönetimiyle paylaşma imkânına sahiptirler (Dündar, 2013).

Türk eğitim sisteminde demokratik yönetim anlayışının içselleştiği söylenemez. Başaran ve Çınkır (2013, s. 137) okulda demokratik yönetimin uygulanmasında sorunlar yaşandığını, yönetime eğitim iş görenlerinin ve öğrencilerin katılımına olanak verilmediğini belirtmektedirler. Onlara göre

üniversitede bile öğrencilerin yönetimde söz hakkı yoktur, öğretim elemanlarının söz hakkı ise sınırlıdır.

Türk eğitim sisteminde eğitim ile demokrasi arasındaki ilişki demokratik okul anlayışından farklı bir boyutta, 'Okulda Demokrasi' anlayışı içinde, incelenmektedir. Ülkemizde demokratik eğitim üzerine yapılan çalışmalar ise bireysel çabalar ve araştırmalar seviyesinde kalmaktadır (Morhaim, 2008). Türkiye' de özellikle 2000 li yıllardan sonra Alternatif eğitim alanında faaliyetler artış göstermektedir. Türkiye' de gerçekleşen demokrasi eğitime ilişkin hareketler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

2005: 1. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu düzenlenmiştir (Akdağ, 2008).

2007: Alternatif Eğitim Derneği kurulmuştur (alternatifeğitimderneği, 18.04.2014).

2010: Alternatif Eğitim Dergisi yayınlanmaya başlamıştır (alternatifeğitimderneği, 18.04.2014).

2010: Başka Bir Okul Mümkün Derneği kurulmuştur (BBOM, 14.04.2014).

2012: Yeni Okul faaliyete geçmiştir (yeniokul, 18.04.2014)

2013: BBOM hareketi önderliğinde Mutlu Keçi İlkokulu açılmıştır.

2014: BBOM hareketi önderliğinde Meraklı Kedi İlkokulu açılmıştır.

Yukarıda belirtilen girişimlerden Yeni Okul, Mutlu Keçi Okulu (Özel Yahşi İlkokulu) ve Meraklı Kedi İlkokulu ülkemizde uygulanan alternatif okul modeline örnek okullardır. Bunlardan Mutlu Keçi ve Meraklı Kedi İlkokulları modelinde demokratik yönetim, alternatif eğitim, özgün finansman ve ekolojik duruşu barındırmaktadır (BBOM, 20.01.2015). Bu iki okulla birlikte ayrıca Adapazarı'ndaki Özel Enka İlkokulu, ABD merkezli bir sivil toplum kuruluşu olan Ashoka'nın 'Fark Yaratan Okullar' ağında dünyada belirlediği 120 okuldan üçüdür. Bu üç okulun ortak noktası; "Klasik değil, çocuğu merkeze koyan ve aktif kılan eğitim sistemlerini benimsemek" olarak ifade edilmiştir (Salman, 2014).

2.3. ALTERNATİF OKULLAR VE SUMMERHİLL OKULU

2.3.1. Alternatif Okullar

Eğitim kuramlarının tarihi iki karşıt görüşle şekillenmiştir. Bunlardan ilki; eğitimin öğrencinin doğal yeteneklerine bağlı içsel bir gelişim olduğu, diğeri ise eğitimin söz konusu yeteneklerden bağımsız bir dışarıdan oluşturma süreci olduğunu savunur (Dewey, 2007, s. 19). Alternatif okullar kavramının geleneksel okul kavramından ideolojisi ve yapısı farklı olan programlar anlamında kullanılması mümkündür (Franklin, 2002; aktaran Aydın, 2006, s. 28). Bu sebeple alternatif olanı tanımlayabilmek için önce geleneksel okul tanımlanmalıdır. "Geleneksel okul" kavramı John Dewey 'in "Deneyim ve Eğitim " eserine göre şöyle tanımlayabiliriz: Bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi yerine zorlama, hareket serbestliği yerine disiplin uygulama, deneyimler yolu ile öğrenme yerine metinler ve öğretmenlerden öğrenme, günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesine karşın uzak bir gelecek için hazırlık yapma düşüncesi geleneksel olanı temsil etmektedir (Dewey, 2007, ss. 22-23).

Alternatif eğitim başlığı altında pek çok farklı okul sistemi etkinlik gösterdiğinden alternatif okul ile ilgili ortak bir tanıma ulaşmak mümkün olmamıştır. Coeyman (2000) kamu alternatif okullarını, kamu sisteminin bir parçası olan ve özellikle geleneksel akademik ortamlarda başarılı olamamış öğrencileri destekleyen, ancak geleneksel yaklaşımın dışında faaliyet gösteren okullar olarak tanımlamıştır. Avrupa ve Amerika'da alternatif eğitim ya da alternatif okul kavramı ile eğitimsel yaklaşımlarıyla felsefî alternatifler sunun okul türleri kastedilmektedir (DeVore ve Gentilcore, aktaran Dündar, 2007, s. 21). Alternatif eğitim programları "hakkında mahkeme kararları bulunan gençler, üstün yetenekli çocuklar, özel eğitime muhtaç engelli çocuklar ya da evde eğitilen çocuklar" için uygulanan programlar olarak değerlendirilmiştir (Hadderman, aktaran Aydın, 2006, s. 28). Ülkemizde ise alternatif eğitim denildiğinde; e- öğrenme, uzaktan eğitim, yurtdışı eğitim programları, kısa süreli gerçekleşen atölyeler, yaz kampları gibi eğitim pratikleri ya da alternatif eğitim içinde yer almayan okul sistemleri, eğitim yöntemleri akla gelebilmektedir (Korkmaz, 2006, s. 36).

Raywid (1994) bazı eğitimcilerin Alternatif eğitim kavramından farklı sonuçlar çıkardığını, bunun sebebi olarak da bir birinden oldukça farklı birkaç çeşit alternatif okulun var olduğunu belirtir. O, alternatif okulların üç farklı okul modeli ile sınıflandırmıştır. Bu modeller şöyle açıklanabilir:

Tip1: Örnekleri arasında yeniden yapılandırılmış okulların gösterildiği bu okullar geleneksel olandan; örgütsel, yönetsel ve program içeriği açısından farklılaşmaktadır.

Tip2: Son şans okulları olarak da bilinen bu okullar, öğrencilere okuldan atılmadan önce hiç bir seçme hakkı tanınmayan, hatta seçenek bile sunulmayan bir programa sahip bir anlamda yumuşatılmış hapisanelerdir. Bu okullarda disiplin, düzen ve kontrol üzerine kurulmuş bir program uygulanmaktadır. Müfredat ve pedagoji dikkate alınsa da amaç davranış değişikliği yaratmaktır.

Tip3: Akademik, sosyal/duygusal veya her ikisinden iyileşme ihtiyacı duyan öğrenciler için iyileştirme (rehabilitasyon) imkânı sunan okullardır.

Tip2 ve Tip3 alternatif okullar problemleri çözerek çocuğu düzeltmeyi ve çocuğu okula uydurmayı amaçlarken Tip1 okullar okulu çocuğa göre düzenlerler. Raywid bu üç okul modelini şöyle tanımlar, “özgür okullar (tip1) birer eğitim ütopyası, disipline edici programlar (tip2) yumuşatılmış hapisane ve problem çözme okulları (tip3) ise terapiye daha yakındır” (NWREL, 2001; aktaran Aydın, 2006, s. 29). Sonuç olarak; alternatif okullar risk altındaki çocuklara, özel eğitim gerektiren çocuklara eğitim verse de özellikle onlara yönelik programlar; alternatif eğitim programının tamamını oluşturmamaktadır (Korkmaz, 2006, s. 37).

Miller (2004) alternatif okulların kendi içindeki yaklaşım farklılıklarının, değişik ahlaki ve felsefi yönlerden kaynaklandığını belirtir. Ancak tam bir sınırlama yapılamayacağını da ekler. Çünkü özel bir okul veya öğrenme durumunun bu gruplardaki iki veya daha fazla yaklaşımın unsurlarını içerebilmektedir. Fakat bu harita bize eğitim yaklaşımlarını değerlendirirken dikkate almamız gereken sorunları ve değişkenleri anlamamızda yardımcı olmaktadır. Miller (2004) çizmiş olduğu alternatif eğitim haritasında çok sayıda eğitim yönelimini ele alınabileceğini belirtir ve onları altı kümede toplar. Bunlar: aktarma modeli, özgürlüğe dayalı öğrenme, sosyal oluşturma, eleştirel pedagoji, ruhsal gelişimcilik, bütüncül (holistic) eğitimidir.

Aktarmacı model geleneksel olanı temsil eder ve otoriter bir yönetimi ifade eder. Öğretmen; bilgiyi aktaran rolündedir. Özgürlükçü modelde özmotivasyon kavramı ön plandadır. Bireyin kendi ihtiyaç, amaç ve istekleri öğrenmesinde etkilidir. Öğrenenin özgürlüğünün dış etkiler tarafından sınırlandırılması mümkün olduğunca engellenir. Bu modelle ilişkili isimler; Tolstoy, Ferrer, A.S. Neill, Goodman, Holt, Dennison, Illich gibi isimlerdir. İlişkili okul ve yaklaşımlar arasında Neill' in Summerhill Okulu, Sudbury Valley Okulu ve Ev Eğitimi gösterilmiştir. Sosyal oluşturmacı modelinde öğrenme için sosyal bir bakış açısı hâkimdir. Öğrenme ilişkiler arasında anlamlı bir etkileşim gerektiren, bilerek işbirliğini, araştırmayı ve yaratıcı problem çözmeyi teşvik eden, sosyal bir çaba olarak algılanır. Bu modelle ilişkili isimler arasında Dewey, Piaget ve Vygotsky örnek verilirken, modelin ilişkili okullar Reggio Emilia, , Friends (Quaker) okulları olarak gösterilmiştir. Eleştirel Pedagoji modeli, yaygın anlayışın tersine çocuk merkezli değil, toplum merkezli bir anlayış içindedir. Modelin ön plana çıkmasında Paulo Freire' nin ‘Ezilenlerin Pedagojisi’ eseri etkili olmuştur. Ruhsal Gelişimcilik modeli, çocuk merkezli ve insan varlığında ruhsal bir boyut olduğu düşüncesine sahiptir. Bu modelde gelişim aşamaları önemlidir. Modelle ilişkili isimler arasında Montessori, Steirner, Khan sayılmış; ilişkili okullar olarak da Montessori ve Waldorf Okulları gösterilmiştir. Holistik (bütüncül) yaklaşım diğer yaklaşımların sadece bir kısım doğruları kapsadığını kabul eder. Her öğrenme durumuna yanıt vermek için özgürlük ve yapı, bireysellik ve sosyal sorumluluk, ruhsal bilgelik ve kendiliğindenlik arasında denge kurulması gerektiğine inanır. Bu yaklaşımla ilgili isimler arasında; Krishnamurti, P.R. Sarkar, KenWilber, David Bohm, Alfred North Whitehead, FritjofCapra, AnnaLemkow, ErvinLaszlo, GregoryBateson, David Ray Griffin, and Buckminster Fuller; ilgili okullar arasında Krishnamurti, Ananda Marga, KPM, RobertMuller Okulu gösterilmiştir.

Yirminci yüzyılın başında Avrupa’ da ve ABD’ de “yeni eğitim” adıyla çocuğu merkeze alan hareket birçok alternatif okul modelinin doğuşunu sağlamıştır. Yeni eğitim ve bunun içinde gelişen farklı eğitim akımları ve bu akımlar içinde geliştirilen farklı alternatif okullar bazı ortak kuramsal özelliklere sahiptir. Bu okullar antropolojik olarak Rousseau gibi çocuğu ‘iyi’ olarak algılar ve kendilerini insanlığın özgürleşme hareketine bağlı hissederler. Normatif olarak kendi kendini belirleme, hakkaniyet ve insanlık ön plandadır. Pedagojik olarak; çocuğun ve onun istekleri

doğrultusunda eğitmek, öğretmek, öğrenmek hedeflenir. Bir şehir bölgesi veya mahallenin bir parçasıdır. Toplum politikaları gereği kendilerini toplumun bir parçası olarak algırlar ve kendilerini devletin bir işlevi olarak görmezler (Hesapçıoğlu, 2006).

2.3.2. Özgür Okul Modeli Olarak Summerhill Okulu

Özgür okul kavramı kendi kendini düzenleyen karakter yapısını geliştirmeyi amaçlayan okul anlamında kullanılmaktadır. Özgür okul kavramındaki özgürlük yasalardaki gibi liberal anlamda bir özgürlük değil, kendi kendine sahip olma durumudur. Bu özgürlük kavramı Steiner' in kendi kendine sahip olma düşüncesine yakındır. Neill' e göre özgürlüğün; her şeyi yapmak değil ahlaki öğretilerden özgür olmak anlamı da vardır. Özgür eğitim her türlü etkiden (devletler ve ideolojileri de dâhil) arınmayı gerektirir. Bu yönüyle Rousseau' nun eğitim anlayışı ile örtüşen, özgür bir okul; kendi düşünce ve inançlarına sahip olma ya da seçme fırsatı tanıyacak kurumsallaşmayla beraber içselleşmiş bir ahlaki otorite ya da vicdan olmadan büyüme fırsatı sağlamalıdır (Spring, 2010, ss. 86-92).

Birçok kaynakta özgür okulların anarşist demokratik okul modelinin gelişmesini sağlayan anarşist modern okullar oldukları belirtilir (Dündar, 2005, s. 158). Hecht ve Ram (2010) günümüzdeki demokratik okulların gelişim sürecini üç dalga üzerinden açıklayarak özgür okulları demokratik okul kapsamına dâhil ederler. Miller' in özgürlüğe dayalı öğrenme yaklaşımı Summerhill gibi özgür okulları kapsar (Miller, 2004). Ayrıca Summerhill Birleşik Krallık' daki 7 demokratik okul veya merkezden biri olarak kabul edilir (Alternative Education Resource Organization (AERO), 18.04.2014) .

1960 yılında öğrenci hareketlerinin ve radikal bir karşı kültürün yükselişi ile özgürlüğün psikolojik ve politik yönleri ilgi yaratmış ve Neill' in Summerhill' i anlattığı kitabı ve okulu da dikkat çekmiştir. 1960' lardan günümüze Sudbury Valley Okulu da demokratik özgür okullara örnek teşkil etmektedir. Bu okulların kurulmasında ve desteklenmesinde 60 ve 70' li yıllardaki öğrenci hareketleri etkili

olmuştur (Miller, 2004). Günümüzdeki talep artışı ise okul seçiminde velilerin farklılık arayışıyla ilişkilendirilmektedir (Dündar, 2007).

2.3.2.1. Kuruluş ve Tarihçesi

Summerhill Okulu veya Özgürlük Okulu, 1921 yılında Alexander Sutherland Neill tarafından, geleneksel yaklaşımın aksine, okulun çocuğa uyum sağlaması gerektiği düşüncesiyle kurulmuş bir İngiliz yatılı demokratik bir okuludur. Eğitim tarihine Neill' in deyimi ile bir deneme okulu olarak başlayan Summerhill özgürlüğün işe yaradığını uygulayarak göstermesi açısından bir uygulama okuludur (Neill, 2000, s. 40; Summerhillschool, 13.04.2014).

Summerhill Okulu ilk olarak 1921 yılında Almanya' da Dresden yakınlarındaki Hellerau' da NeuSchule isimli uluslararası bir okulun şubesi olarak açılmıştır. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı okul önce Avusturya'da Sonntagberg' e taşınmış, ardından İngiltere' de LymeRegis' e taşınmıştır. Neill son olarak 1927 yılında okulunu bugün de bulunduğu İngiltere' ye Suffolk' un Leiston ilçesine taşımıştır (Readhead, 2008, s. 155). Neill Lyme Regis' deki Summerhill' e beş öğrenciyle başlamış, üç yıl içinde öğrenci sayısı yirmi yediyi bulmuştur. Bu çocukların çoğu ana-babaları tarafından gönderilmiş sorunlu çocuklardı. Okulunda ruh çözümlenme ile iyileşen öğrencilerle birlikte çözümlenme toplantılarına gelmeyen öğrencilerin de iyileştiğini fark eden Neill, etken öğenin çözümlenme değil özgürlük olduğu sonucuna varmıştır (Neill, 2000, ss. 29-30). 1973' te Neill' in ölümü üzerine okulun yönetimini 1985'e kadar eşi Ena yürütmüştür. Günümüzde demokratik usuller ile yönetilen ve Neill' in çizdiği yoldan ilerleyen okulun yönetiminden Ena' nın emeklilik yılı olan 1985' den beri kızları Zoe Readhead sorumludur (Readhead, 2008, s. 155).

2.3.2.2. Felsefesi

A.S. Neill, Rousseu gibi çocuğun doğuştan iyi olduğunu kabul eder, toplumun çocuğun üzerindeki olumsuz etkilerinden kurtarılması gerektiğini düşünmektedir. Pestalozzi ve Froubel' in uygulamalarından yararlanmış. Psikanalistlere benzer şekilde toplumun baskıcı davranışlarının sonuçlarının kişiyi mutsuz kıldığını

söylemektedir. Bundan kurtulmanın yolu olarak da özgür, bu özgürlüğün sonucu olarak da öz yönetimli bireyler hedeflemiştir. Çünkü ona göre kişi ancak böyle bir ortamda yeteneklerinin doruklarına çıkabilir ve ancak bu yolla dengeli ve mutlu bir insan olabilir (Sönmez, 2009, s. 178). Neill demokratik eğitim düşüncesinin oluşmasını sağlayan (Hecht ve Ram, 2010), hiçbir eğitim akımına girmeyen, ilginç ve çağdaş bulunan (Sönmez, 2009) düşünürler arasındadır.

Neill' in okul eğitimi eleştirisi Reich' la olan ilişkisinden de etkilenmiştir. Neill, Reich' in evin minyatür devlet olduğunu ve bu itaat eğitimini sağladığı için her devletin eve bu kadar önem verdiğini ileri süren düşüncesini daha ileri götürerek okulun gücünün aile yaşamını yeniden üretmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Neill okulu ilerlemiş aile yaşamı olarak görmektedir. Neill Reich' tan farklı olarak, özgürlüğün ahlaki öğretilerden özgür olması ama her şeyi yapmak olmadığını savunmuştur. Özgür bir okul olarak Summerhill' deki uygulama özgürlük ve aşırı serbestlik arasındaki ayrımdır (Spring, 2010, ss. 87-89). Neill ve Reich eğitim hakkındaki görüşlerini Freud' un çizdiği id, ego, süper egoyu içeren çerçevesinde oluşturmuşlardır. Reich özgür bir dünya için eğitim ile karakter ilişkisini, Neill ise mutlu bir toplumsal yaşam için çocukluk döneminde ortaya çıkarılan otoriteyi merkez almıştır (İnal, s. 15, 14.04.2014).

Neill, 1913 yılında suça itilmiş ergenler için çalışan bir topluluğu ziyareti sırasında kendi okulunda da önemli bir yere sahip "öz yönetimli çalışma" nın nasıl olduğunu gözlemlene fırsatı bulmuştur (Readhead, 2008, s. 154). Spring' e göre Neill' in 1944' de yazdığı yazılarda sosyalist bir devletin ve onunla birlikte ulusal bir yatılı okullar sisteminin kurulması umudu aileye ve yerleşik okul kurumların kaldırılmasına yönelik değil çocuğun özyönetim kazanması için bir ortam sağlaması ile ilgilidir. Bu durumda çocuk aile otoritesinden kurtulmuş olmakla kalmayacak, aynı zamanda kendi kendini yöneten insanların teşvik edici arkadaşlığını edinecektir (Spring, 2010, s. 90). Neill, Summerhill' de hem psikanalizin önermelerini eğitime dâhil etmeye hem de yaşamak ve yaşamaya izin verme düşüncesinin temel olduğu bir demokratik anlayışı uygulamaya çalışmıştır (İnal, s. 18, 14.04.2014).

Summerhill' de demokrasi, özgürlük ve özyönetim temel prensiplerdir. Neill' in "Kayıtsız Şartsız Özgürlük" prensibi öğrenciler ve personelin kendi kendilerini

yönetmelerine dayanır. Başkalarına zarar vermedikleri sürece herkes istediğini yapmakta özgürdür. Neil bunun aşırı serbestlik olmadığını aksine özgürlük olduğunu belirtir (Neill, 2000, s. 29). Çünkü özgürlük demokratik yollarla konulmuş kurallar içerisinde çocuğun her istediğini yapabilmesidir (Mercogliano, 2006, s. 13). Ancak Summerhill öğretim programı yöneticisi Preater' in da vurguladığı gibi bu özgürlük hem öğrenciler hemde öğretmenler için sorumsuzluk ve ihmal etmek anlamına gelmemektedir (Preater, 2008).

Neill' in Summerhill' i kurmasındaki temel düşünce çocuğun kendi hayatını yaşamasını sağlamaktır. Ona göre; özgür bir anlayış kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için yeterli ve şarttır (Neill, 2000). Freud ve radikal politik ve ekonomik analizin bir birleşimi sayılabilecek Summerhill Okulu 21. yüzyılda radikal eğitimin önemli bir kurumu olmuştur (Spring, 2010, s. 86).

2.3.2.3. Amacı

Neill' in Summerhill okulunda gerçekleşen tüm faaliyetlerde temel amaç özgür insanların çoğunlukta olduğu bir dünya için onlara kendi ilgilerini keşfetme, öz-yönetimli ve demokratik bir yaşamı sağlamak olmuştur. Summerhill bu anlamda topluluğun kararının yönetimde etkili olduğu en eski okullardandır.İngiltere Eğitim Standartları Bürosu (Office for Standards in Education – OFSTED) 2011 raporunda okulun amaçları aşağıdaki gibi açıklanmıştır (OFSTED, 14.04.2014);

- 1.Çocuklara kendi hızında ve kendi ilgi alanlarında gelişmeleri için fırsatlar ve seçenekler sunmak,
- 2.Çocukların kendi amaçlarını ve başarı hislerini geliştirmelerine onlara dayatılan veya zorunlu olan değerlendirmelerden uzak tutarak izin vermek,
- 3.Çocukların istedikleri kadar oynamalarına izin vermek,
- 4.Çocukların bütün duygularını tecrübe etmeleri için bir yetişkinin yargısı ve müdahaleleri olmadan yaşamalarını sağlamak,
- 5.Çocuklara onlara destek olan bir toplumda yaşatmak ve onlara kendileri konusunda özgür olduklarını ve toplum hayatını değiştirebilecek, demokratik süreçte, güce sahip oldukları sorumluluğunu açıklamaktır.

Readhead Summerhill Okulu' nun amaçlarını aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Readhead, 2008, s. 155):

1. Çocuğa gelişiminde özgürlük sağlamak
2. Çocuklara kendi hayatlarını yaşayabilmeleri için yetki vermek
3. Çocuklara doğal anlamda gelişebilmeleri için zaman tanımak
4. Yetişkinlerden kaynaklı korku ve zorlamaları ortadan kaldırarak onların mutlu bir çocukluk geçirmelerini sağlamak

Çocuğun üzerindeki baskıları ortadan kaldırarak onun özgür olmasını amaçlayan Summerhill' in eğitim anlayışının temelini Özgürlük, demokrasi ve özyönetim kavramları açıklamaktadır:

Özgürlük: Summerhill çocuklara devletin otoritesi, yetişkinlerin ahlaki eğitimi, hırs, baskı ve yargılarından uzak tamamen bağımsız yetişmeleri ve ilgilerini keşfetmek için gerekli imkânları sağlar. Bu çocukların her türlü duyguyu yetişkin müdahalesi olmadan yaşamalarına izin verir. Neill' e göre çocuğa özgürlük vermek, ona dini, siyaseti ya da sınıf bilincini öğretmeye hayır demektir. Ayrıca Neill, özgürlükle şımarıklığın ayırımına dikkat çeker Summerhill' de çocuk dilediği kadar oyun oynayabilir, dilediği zaman derse girebilir. Çocuk zevk aldığı alanda çalışma özgürlüğüne sahiptir ancak derse girdiğinde dersin gereklerini yerine getirmelidir (Neill, 2000, ss. 134-138).

Özyönetim ve Demokrasi: Summerhill Okulu çocuklara kendi olma özgürlüğüne sahipken demokratik süreç içerisinde toplum yaşamında değişiklik yapma gücüne sahip oldukları bir toplulukta yaşamalarını sağlar. Summerhill demokratik bir yapıya sahip kendi kendini yöneten bir okudur. Yaşı kaç olursa olsun her üyesinin oyunun eşit olduğu bir topluluğa sahiptir. Summerhill' in özyönetiminde bürokrasi yoktur. Her toplantıyı farklı bir başkan yönetir (Neill, 2000, ss. 76-77).

Temelini oluşturan özgürlük, demokrasi ve özyönetim kavramları sebebiyle Summerhill Okulu (Neill, 2000); akademik başarıyı hedeflemez, belirlenmiş yetenek ve bilgiye sahip gençler yaratmayı hedeflemez, otorite ve disiplini reddeder. Ayrıca Neill' in Summerhill okulundaki işleyiş göz önüne alınarak okulun amaçlarının aşağıdaki kabullere dayandığı söylenebilir (Neill, 2000, ss. 138-162; Sönmez, 2009, s. 179):

1. Çocuk doğuştan iyidir. Yapısı gereği yaramaz, meraklı, karıştırıcı, sorumsuz ve bencil olduğundan hatalar yapabilir,
2. Çocuk içtendir,
3. Çocuk ilkeldir,
4. Eğitim düzeni özyönetimle sağlanır.

2.3.2.4. Eğitim Yapısı

Neill' e göre yaşamın kendisi karma bir eğitim uygulamaktadır (Neill, 2000, s. 87). Bu sebeple Summerhill' de karma öğretimin uygulandığı bir okuldur. 5-16 yaş arası öğrencilere eğitim vermektedir. Okula 11 yaşından sonra öğrenci alımı yapılmamaktadır (summerhillschool, 12.04.2014). Bunun sebebi olarak Neill, 12 yaşını geçen çocukların edilgin eğitimden kurtulmalarının uzun zaman almasını göstermektedir (Neill, 2000, s. 67).

Summerhill demokrasi ve öz yönetim esasına dayalı, yetişkin ve çocukların aynı statüde oldukları eğitim uygulamaları ile en eski demokratik okullardan biridir (Preater, 2008). Okul yaşantısı haftada iki kez düzenlenen okul toplantıları ile yönetilir. Yetişkin ve çocukların çeşitli konular hakkında tartıştıkları okul toplantılarında, çocuklar dinleme, düşünme ve kendi yaşamları hakkında kararlarda yetişkinlerle aynı ölçüde söz sahibi olma imkânı bulur (summerhillschool, 16.04.2014; summerhillschool, 17.04.2014).

Summerhill' de özgürlük her alanda esastır. Tüm dersler seçmelidir. Derslere ve sınavlara katılım çocuğun kararına bırakılmıştır. Ancak; derse katılımı düzensiz olan bir öğrenci sınıfı geride bıraktığı ve ilerlemeyi engellediği için diğer öğrenciler tarafından sınıftan atılabilir. Neill' e göre öğrenmeye hazır hisseden çocuk için öğretim yöntemi önemli değildir. Öğrenmek isteyen çocuk nasıl öğretilirse öğretilsin öğrenecektir. Summerhill' de öğrenci değerlendirmesi yapılmadığı gibi iş ve ya üniversite girişi ile ilgili durumlar hariç ailelere dersler hakkında rapor gönderilmez. (Neill, 2000, ss. 41-48; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012; summerhillschool, 14.04.2014; summerhillschool, 15.04.2014).

Neill Summerhill Okulu' nu oyunu her şeyden üstün tutan okul olarak tanımlamaktadır. Neill; özgür yetişen ve zamanının büyük kısmını oyunla geçiren çocukların sürü eğilimli kişiler olmayacaklarına inanır (Neill, 2000, ss. 91-94). Summerhil' de çocuklar istedikleri kadar oyun oynama özgürlüğüne sahiptir. Oyun bir öğrenme deneyimi olarak görülür. Çocukların fiziksel ve mental gelişimlerde önemli bir yere sahip oyun, çocuktan ayrı düşünülemez. Ayrıca Summerhill' de öğrenmenin sınıf içinde ve dışında olması ile ilgili net bir ayırım yapılmaz, okul programı da bunu destekler niteliktedir (summerhillschool, 15.04.2014; summerhillschool, 19.04.2014).

Summerhill' de çocuğa yetişkin müdahalesi bulunmadan tüm duygularını deneyimleme özgürlüğü sağlamak genel politikalarından biridir. Karar verme özgürlüğü risk taşır. Ancak; sıkılganlık, stres, hayal kırıklığı, öfke, başarısızlık gibi duygular kişisel gelişim için önem taşıdığından karar verme özgürlüğünün olumsuz denebilecek sonuçlar Summerhill' de kişisel gelişimin parçası olarak görülür. Summerhill' de amaç; çocukları kendilerini destekleyen bir çevrede yaşamalarını sağlamaktır. Çocuklar bu çevrede demokratik yollarla topluluk hayatını değiştirebilme gücüne sahiptirler ve bu topluluğa karşı sorumluluk taşırlar. Örneğin yaşanabilecek zorbalık, vandalizm ve diğer anti sosyal davranışlar olay yerinde seçilmiş soruşturmacılar ya da olağan toplantılar sırasında tüm birlik tarafından çözüme ulaştırılır (summerhillschool, 15.04.2014; summerhillschool, 19.04.2014).

Summerhill, tek tip öğrenci yetiştirmeyi kesinlikle amaçlamaz. Bu amaçla çocukların kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda gelişimleri için fırsatlar sunulur. Summerhil' de çocukların her türlü baskıdan arındırılarak kendi başarı standartlarını oluşturmaları amaçlanır. Böylelikle çocuklar için zorunluluktan uzaklaştırılarak kendi amaçlarını gerçekleştirme fırsatı yaratılır (summerhillschool, 19.04.2014). Summerhill' de akademik başarı hedeflenmediğinden, başarı kriterleri arasında çocuğun akademik durumu yer almaz. Diğer öğrencileri rakip olarak görmezler. Sadece kendi ilgi alanları ile ilgili öğrenmek istediklerini öğrenirler. Summerhill' den mezun öğrenciler; kaptan, hemşire, hostes, klarnetçi, balerin, radyo operatörü, hikâye yazarı, pazarlamacı olmuşlardır. Ressam, marangoz ve mobilya tasarımcısı, oyuncu, matematikçi gibi meslekler edinmişlerdir. Bazıları ise Cambridge'de Tarih, Manchester'de Modern Diller üzerine, Oxford'da Matematik Profesörü olarak

çalışmışlardır (Neill, 2000; Tanrıtanır, 29.04.2014). Ayrıca, 40 eski Summerhill öğrencisiyle yapılan anket çalışmasına göre öğrencilerin büyük bir kısmı etkileyici bir kariyere sahiptir. Summerhill’ de öğrenciler kendine güvenen, başarılı ilişkiler kuran, şefkatli ve başkalarına saygı duyan, kişisel sorumluluk duygusu geliştirmiş, kendi kararlarını alabilen karakter özellikleri geliştirmişlerdir (selfmanagedlearning, 27.04.2014).

2.3.2.5. Summerhill’ de Eğitim Öğretim

Kişiyi her yönüyle geliştirmeyi amaçlayan Summerhill, bunu kişiyi tercihlerinde özgür bırakarak sağlar. Bu tecrübe kişinin sorumluluk alma, kendini tanıma ve kişisel anlamda güçlü hissetmesini sağlar (summerhillschool, 17.04.2014).

Summerhill’ de diğer okullardaki gibi sınıflar ve derslerin yapıldığı zaman aralıklarını gösteren bir ders programı mevcuttur. Öğrenciler dönem başında derslerini seçerler. Ancak; diğer okullardan farklı olarak ders, etkinlik ve projelere katılım zorunlu değildir. Dönemden döneme değişen bu çizelgedeki dersler sunulan ders seçeneklerine ve çocukların seçimlerine bağlıdır. Zamanlarını nasıl kullanacaklarına çocuklar karar verirler. Çocukları bir birey olarak gören Readhead, neyi seçerlerse seçsinler çocukların seçimleri ile çok iyi uyuştuklarını belirtmektedir (summerhillschool, 14.04.2014; summerhillschool, 17.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Summerhill' de "yıl" veya "sınıf" kavramı yoktur. Çocuklar çoğunlukla yaş gruplarına bazen de ilgilerine göre ders görürler. Summerhill’ de çocuklar 12 yaşına kadar karışık yaş grupları ile birlikte ders alırlar. Bu gruplardan “class1” de 5-9 yaş grubu yer alır ve bu sınıflarda öğretmenler aktiviteleri çocukların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda organize ederler. “class2” de 11-12 yaş grubu yer alır ve bu gruptaki öğrenciler her dönem çeşitli konu, aktivite ve projelere katılırlar. Bu gruplar “class1” ve “class2” grupları ayrıca çocukların sınıfta bulunmalarını sağlar. Özenle planlanmış bu sınıflar ders programında yer alan ve almayan aktiviteler ile uğraşmalarına imkân sağlar (Neill, 2000, s. 41; summerhillschool, 14.04.2014; summerhillschool, 17.04.2014).

Summerhill' in müfredatında; resmi dersler ve class2 öğrencileri için proje alanları yer alır. Summerhil' de sunulan resmi dersler; Biyoloji, Fizik, Kimya, Matematik, İngilizce, Almanca, İspanyolca, Japonca, Çince'dir. Bunlarla birlikte Ağaç İşleri, Sanat, Drama, Tarih, Coğrafya, Müzik Teknolojileri, DJ çalışmaları, Studio oturumları, Vocal Müzik dersleri de formel derslerdendir. Çocukların öneri ve teklifleri ile sunulan class2; Bahçe işleri, Uçak yapımı, Sihirbazlık oyunları, Çocuk psikolojisi, Düşünme becerileri ve oyunları, Mozaik, Fotoğrafçılık ve Photoshop, Öğleden sonra yürüyüşleri, Oyun hamuru, Bilgisayar strateji oyunları dersi, video yapma ve yazma, Radyo oyunu yazma, Satranç dersi, Düğüm ve örgü işleri dersi, Spor dalları, Grup oyunları, Okul gazetesi çalışmaları, Kamp yapma gibi alanlardan oluşur (summerhillschool, 17.04.2014). Readhead Okul müfredatını oluştururken ulusal müfredattan yararlanmakla birlikte öğretmenlerin onlara önerdiği dersleri de dikkate aldıklarını belirtmiştir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Sporu değerli bulan Neill' e göre beden eğitimi dersi gereksizdir. Çünkü çocuklar oynarken, yüzerken, dans edip bisiklete binerken gerekli beden eğitimini yeterince yapmış olur (Neill, 2000, s. 101).

Summerhill' de öğretmenler öğretim amaç, metot ve uygulamalarını koordine etme ile görevli iki müfredat danışmanı tarafından desteklenir. Öğretmene sınıflarında öğretim metodu ve amaçları konusunda birçok özgürlük verilir. Kıdemli Öğretmenlerin GCSE (The General Certificate of Secondary)' yi dikkate alarak ilerlemeleri beklenir. GCSE İngiltere' de 14-16 yaş arası öğrenciler tarafından alınan akademik yeterlilik sertifikasıdır. Summerhill' deki öğrencilerin bu sınavdan ulusal seviyedeki öğrencilerden daha düşük aldıkları düşünülse de öğrenciler bu sınavda iyi sonuçlar almaktadırlar. Öğrenciler sadece üniversiteye gitmek için bu sınavı alırlar. Bu sebeple daha fazla çalışmak durumunda kalsalar da diğer öğrencilerden daha az zaman harcarlar (summerhillschool, 17.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Summerhill' de öğretmen demokratik topluluğun aktif bir üyesi olmalıdır. Öğretmen derslere katılımın zorunlu olmamasından dolayı öğrencilerde öğrenme istediği uyandırılmalı, dersi öğrencinin katılımını sağlayacak şekilde iyi organize etmelidir. Derse katılmayan ve ya devam etmek istemeyen öğrencilere karşı olumsuz bir tutum geliştirmemeli, bunu çocuğa yansıtmalıdır. Summerhill' de öğretmenin

mizah yönü güçlü, rahat ve arkadaşça bir yaklaşım içinde olması beklenir. Ancak, Summerhill’ de öğretmenler için formel bir değerlendirme söz konusu değildir (Summerhillschool, 22.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Summerhill’ de öğretmenler kendi alanları ile ilgili gelişme sorumluluğu alırlar. Summerhill’ de ulusal öğretim müfredatını takip etme zorunluluğu yoktur. Ancak yine de haberdar olmak adına ulusal ders programındaki değişiklik ve yenilikleri takip etme sorumluluğu öğretmendedir (Preater, 2008, s. 181). Öğretmen çocukların ilgi ve yeteneklerine dikkat etmeli, tüm yetenekten çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Onların ihtiyaç duyacaklarını düşündüğü becerileri programına dâhil etmelidir. Programını oluştururken son söz öğretmendedir. Ayrıca öğretmenlerin yazılı sınav yapmasında sakınca yoktur. Ancak bu geleneksel anlamdaki yazılı sınavlar gibi not verme amacı taşımaz, öğrencilerin ne yapıp yapmadıkları ile ilgili takip amacı ile yapılmaktadır (summerhillschool, 22.04.2014).

Summerhill’de Bir Gün

Summerhill’ de gün 08.00’ da kahvaltı ile başlar, 8. 45’ e kadar devam eder. 09.00’ da dersin başladığı anons edilir. 12.20-13.15 arasında yemek vaktidir. Güne bağlı olarak dersler 15.00 ve 17.00 arasında biter. Haftada iki kez düzenlenen okul toplantıları rutinler arasındadır. Toplantıya katılım zorunlu değildir, ancak genelde katılım yüksektir. Bundan sonra serbest zaman başlar. Bu sürede öğrenciler tv izleyip, oyun oynayıp, atölyelerde çalışabilir, kitap okuya bilir, tenis oynayabilir, yaz mevsimi ise yüzebilirler. Öğleden sonraları sosyal birliğin organize ettiği çeşitli etkinliklere de katılabilirler. Yaş gruplarına göre yatma saati 20.45 ile 23.00 arasında değişiklik göstermektedir. Büyük yaş grupları için belirlenmiş bir yatma zamanı yoktur, ancak 10. 30’ dan sonra sessizlik zamanıdır ve herkes buna dikkat etmek durumundadır (summerhillschool, 14.04.2014).

2.3.2.6. Okulun Fiziki Yapısı

Okul 12 dönümlük bahçe üzerine kurulmuştur. Kamp yapma, yaratıcı oyunlar oynama, klübe yapımı, ağaçlara tırmanma, bisiklet sürmeye imkân sağlayan ormanlık bir alana sahiptir. Okulun bu anlamda fiziksel yapısı da okul uygulamaları gibi yaratıcı ve zekice bireysel veya grup oyunlarına imkân sağlar. Okul tenis kortu, basket sahası, içeride masa tenisi, oyun alanı, yazın kullanılmak üzere yüzme havuzuna sahiptir. Ayrıca tüm gün veya günün bir kısmında çalışmak için "atölye" ve "sanat odası" da mevcuttur (summerhillschool, 15.04.2014)

Summerhill' de yatakhaneler çocukların kişisel alanlarını yarattıkları yerlerdir. Yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre farklılaşır. Bunlar; 'San, Cottage, House, Shake ve Carriage olarak adlandırılır (OFSTED, 2011). Summerhill kurulduğundan beri en genç grup olan 'San' yatakhanesinde öğrenciler ailelerinde de olduğu gibi farklı cinsten öğrenciler birlikte kalırlar. 'Cottage' ve 'House' grupları farklı cinsiyetlerde grupların konakladığı koridorda aynı cinsiyette çocukların birlikte konakladığı odalarda kalırlar. 'Shake' grubu kız ve erkeklerin farklı binalarda olduğu yatakhanelerde kalırlar. Ancak, okul yönetimi fazla ayrımcılık olmasını önlemek adına onları karıştırabilir. Okuldaki tüm tuvalet ve lavabolar her cinsten öğrenci ve personel için ortaktır. Kampa gidildiğinde ise kişiler karma uyuma alanlarını paylaşabilirler (summerhillschool, 16.04.2014; summerhillschool, 19.04.2014).

2.3.2.7. Finansman

Summerhill' in de içinde bulunduğu alternatif programların uygulandığı pek çok okulda eğitim ücretlidir. Çünkü çoğunlukla bu okullar özel girişimdir. Summerhill' de özel bir girişimdir ve belirli bir yıllık ücreti vardır. Summerhill' in mevcut okul müdürü Readhead dış yapılardan hiçbir yardım almadıklarını ve okul ücretini mümkün olduğunca düşük tutarak kurumu en iyi şekilde işletmeye çalıştıklarını belirtmiştir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

2.3.2.8. Eleştiriler ve Denetimler

Illich Neill' e yaptığı eleştiride Summerhill gibi bir modelin varlığını olumlu karşılar, ancak tüm toplum için uygulamaya geçirilmeyecek olmasını eksiklik olarak değerlendirir (Illich, 2009, s. 114). Summerhill 1940' lardan beri olumlu ve olumsuz eleştiriler aldığı çeşitli denetimlerden geçmiştir. 1949 yılında İngiliz hükümeti tarafından yapılan denetimle ilgili bilgiye Neil " Özgürlük Okulu" kitabında yer vermiştir. Okulun kendi internet sitesinde ise İngiltere Eğitim Standartları Bürosu (OFSTED)' nun Summerhill Okulu' nda gerçekleştirdiği 1999, 2007 ve 2011 yılındaki denetimlere ait 3 rapora ulaşmak mümkündür (OFSTED, 14.04.2014).

Neill, Summerhill' i tam olarak denetlemenin mümkün olmayacağını düşünmektedir. Çünkü Summerhill topluluğu için ölçüt mutluluk, içtenlik, denge ve topluma uyum sağlamadır. 1949 yılında yayımlanan raporda öğretimin genel niteliği, küçük yaş grubunun öğretiminin niteliksiz bulunması ve özel alanların olmaması ile ilgili eleştiriler yer almaktadır. Neill bu eleştirilere şöyle cevap vermiştir: "Kız erkek bütün çocuklarımızın öğrenme düzeyinin düşük olması gereken dönemden geçtiğini kabul ediyoruz, çünkü yaşamlarının bu döneminde oyunun öğrenmeden daha önemli olduğunu biliyoruz". Neill bu çocukların bir yıl sonra yapılan Oxford sınavlarından çok iyi notlar aldıklarının da yadsınamaz olduğunu sözlerine eklemiştir. İlgili raporda okulda uygulanan yöntem ve ilkeler konusunda bir takım kuşkuvar olsa da Summerhill büyüleyici ve değerli bir araştırmanın yürütülüyor olmasından dolayı bütün eğitimciler tarafından görülmeye değer bir okul olarak belirtilmiştir (Neill, 2000, ss. 112-114).

Mart 1999' da Eğitim Standartları Bürosu' nun denetimi sonrasında önceki adı Eğitim ve İstihdam Dairesi olan İngiltere Eğitim Bakanlığı (DepartmentforEducationandSkills) bakanı David Blunkett okulda derslerin zorunlu olmaması nedeniyle, altı ay içinde dersleri zorunlu hale getirmezlerse okulun kapatılmasıyla sonuçlanacak bir şikâyet yayımlamıştır. Summerhill Okulu bu duruma itiraz etmiştir. Mart 2000' de dava, Krallık Avukatı olan ve insan hakları avukatı olarak bilinen Geoffrey Robertson' un temsiliyle özel bir eğitim mahkemesinde görülmüştür. Dört gün içinde hükümetin açtığı dava düşerek bir

uzlaşmaya varılmıştır. Mahkemenin yapıldığı gün mahkemede olan öğrenciler, mahkemedeki bir duruşma salonunda söz konusu uzlaşmanın kabul edilip edilmeyeceği ile ilgili bir toplantı düzenlemiş ve oy birliği ile uzlaşmayı kabul etmişlerdir. Yapılan uzlaşma ile gelecekte Summerhill' e yapılacak denetimlerin, Summerhill' in eğitim felsefesi de dikkate alınacak şekilde sınırları çizmesi açısından önem taşımaktadır (wikipedia, 14.04.2014; summerhillschool, 23.04.2014).

2007 yılındaki denetimde okulun eğitim kalitesi, bina ve tesislerin durumu tatmin edici bulunurken, öğrencilerin ferah, sağlık ve güvenliği iyi, spiritual, sosyal ve kültürel gelişimi seçkin bulunmuştur. Bu denetimde gençleri kendi öğrenme sorumluluklarını alma konusunda güçlendirmeleri ve öğrencileri derslerin başında dersle ilgili açık amaçlar koyarak ve gelişimleri konusunda ders sonunda geri bildirim vererek bilgilendirmeleri tavsiye edilmiştir (OFSTED, 14.04.2014).

Son olarak 2011 yılında yayımlanan rapora göre okulun eğitim kalitesi, öğrencilerin ruhsal, etik, sosyal ve kültürel gelişimleri, onların refah, sağlık ve güvenliği, yatılı öğrenci deneyiminin genel etkililiği ile ilgili yapılan değerlendirmeden olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Okulun ek olarak tespit edilen bazı önemli özellikleri (OFSTED, 14.04.2014);

1. İnsanların birbirleri ile olumlu iletişimleri ve okul toplantılarındaki etkileyici yönetim tarzı
2. Derslerde ve okulda seçimlerinde izlenen yol
3. Derslerde öğretmenlerin keşfetmede öğrencilere yardımcı olmaları
4. Derslerde, okul çevresinde ve öğrencilerin kaldıkları yerlerdeki tavırları
5. Okulun öğrencileri güvende, mutlu ve geleceğe hazır tutması şeklinde belirtilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma tümevarımcı bir yaklaşım gerektiren nitel araştırma modelindedir. Şimsek ve Yıldırım (2011, s. 39) nitel araştırmayı; ‘gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma’ olarak tanımlarlar.

Araştırmada Summerhill okul modeli incelenmiş ve okulun Türk eğitim sistemi içerisinde uygulanabilirliğinin değerlendirmesi yönetim süreçleri açısından yapılmıştır. Araştırmada yönetim süreçlerinin belirlenmesinde Summerhill Okulu için görüşme yönteminden yararlanılmış, çeşitli yayın araçları kullanılmış, alanyazın incenmiştir. Türk eğitim sistemindeki okullarda ise Summerhill Okulu’ndan farklı olarak görüşme yöntemi kullanılmamış, ilgili mevzuat değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Neden sonuç ilişkilerinin irdelemesi sürecinde ise yargıya ulaşmada tümevarımcı bir analiz yolu izlenmiştir.

Daha önce üzerinde araştırma yapılmamış olan bu konuya derinlemesine, yorumlayıcı ve doğal yaklaşabilme imkânı sağlaması açısından nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Summerhill Okul modeline ilişkin okulun resmi internet sitesi, A. S. Neill’ in Summerhill Okulu’ndaki uygulamalara yer vermiş olduğu ‘Özgürlük Okulu’ adlı kitabı, mevcut okul müdürü ile yapılan kişisel görüşme kayıtları, OFSTED raporları ile Türk eğitim sisteminin yönetim süreçlerine ilişkin belgeler ve ilgili mevzuat araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada Türk eğitim sisteminin ve Summerhill Okulu' nun içinde bulunduğu İngiliz eğitim sisteminin genel yapısı alanyazın incelenerek elde edilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında Türk eğitim sistemi ve İngiliz eğitim sistemi ile ilgili tarihsel arka plan, kültür ve eğitim sisteminin örgütlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmada yönetim süreçlerine ilişkin verilerin toplanmasında, Türk eğitim sisteminin işleyişi sürecinde yasal dayanaklara bağlı kalınması kabulü ile mevzuat taranmış ve teftiş formları dikkate alınmıştır. İngiliz eğitim sisteminde faaliyet gösteren Summerhill Okulu' nun işleyiş ve yönetim süreçlerine ilişkin veriler ise, ilgili alanyazın incelenerek ve alanyazının açıklayıcı olmadığı noktalarda okulun resmi internet sitesinden verilen bilgiler ve okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler ile sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Summerhill Okulu ile ilgili uygulamalar, finans, öğrenci profili, okuliçi eğitim öğretim süreçleri ile birlikte yönetim süreçlerine ilişkin 37 soru oluşturulmuştur. Bunlardan 17 tanesi yönetim süreçleri ile doğrudan ilgili olup, 20 tanesi süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaya yöneliktir (bkz. Ek2).

Sorular hazırlanırken;

1. Sınırlılıklarda karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme (koordinasyon) ve değerlendirme olarak belirtilen yönetim süreçleri dikkate alınarak oluşturuldu.
2. Sorular eğitim yöneticilerine ve akademisyenlerine danışılarak oluşturulurken, danışılan eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sisteminde hem özel okulda hem de devlet okulunda görev yapan farklı kişiler ve kurumlardan olmasına özen gösterildi.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Walcott (1994), veri analizi sürecinde üç farklı yöntemin izlenebileceğini belirtmektedir. Bu aşamalarda; ilgili alandan elde edilen verilerin rapora doğrudan aktarılabilir, veriler dikkatli ve sistematik bir analize tabi tutularak kritik etkenler belirlenir ve veriler arasındaki ilişki yapıları tanımlanır, son olarak ise mevcut veriler araştırmacı tarafından öznel olarak yorumlanır.

Elde edilen veriler aşağıdaki sıraya göre çözümlenmiştir:

1. Summerhill okulunda karar alma, planlama, örgütleme, eşgüdüm/ koordinasyon, iletişim ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla yönetim süreçleri, Okul' un resmi internet sitesindeki bilgiler, ilgili alanyazın ve Okul yönetimi ile yapılan görüşme sonucu elde edilen yazılı dökümanlar ışığında içerik analizi yolu ile 6 alt sürece ayrılarak değerlendirildi. Süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi adına okul yönetimi ile yüz yüze yapılması planlanan görüşme için hazırlanan 37 soru Summerhill Okulu' na yapılan ziyarette Okul Müdürü Zoe Readhead' in isteği üzerine mail yolu ile iletildi, sorulara cevaplar yine mail yolu ile alındı. Mailleşme sürecinde cevapsız kalan bazı sorular yine mailleşme ile mümkün olduğunca cevaplandı ve detaylandırıldı.
2. Türk eğitim sistemindeki okullarda karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdüm/koordinasyon ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla okul müdürlerinin bu süreçlerdeki etkililiği ve rolü üzerinde durularak ilgili mevzuat (resmigazete; 2010/ 27573; resmigazete, 2011/28054; resmigazete, 2012/28199; resmigazete, 2012/28239; resmigazete; 2013/28758; tebliglerdergisi, 2004/ 2564), alanyazın ve resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formu kullanıldı. Mevzuatta yönetim süreçlerine ilişkin net bir sınıflandırma olmaması sebebi ile alanyazındaki isimlerin rehberliğinde yönetim süreçleri üzerine yapılan tanımlamalar ve tespitlerinden faydalınarak sürecin sınıflandırılması içerik analizi yolu ile 6 alt süreçte değerlendirilmiştir.

3. Türk eğitim sistemi içerisindeki okullar ile Summerhill okul modelini yönetim süreçleri açısından benzerlik ve farklılıkları, Summerhill Okulu'nda ve Türk eğitim sistemindeki okullarda gerçekleşen yönetim süreçleri uygulamalarının karşılaştırması yolu ile belirlendi.
4. En son olarak, Summerhill okul modelinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda yönetim süreçleri açısından uygulanabilirliği karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdüm/koordinasyon ve değerlendirme alt başlıklarında benzer ve farklılaşan uygulamaların tümevarımcı bir analizi ile değerlendirildi.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda farklı veri kaynaklarından yararlanmak, verinin çeşitlendirilmesini sağlayacağı ve araştırmacının sistematik hata yapma riskini azaltacağı için araştırmanın geçerliliğini arttıracaktır (Maxwell, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2011, 188-189). Summerhill'de gerçekleşen yönetim süreçlerini tespit etme amacı görüşmede kullanılan ve araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlaması açısından önemli olan 37 soru, akademisyen ve Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerine danışılarak oluşturulmuştur. Çalışmada kitaplar, dergiler, raporlar, mevzuat ile ilgili alan yazını içeren çeşitli veri kaynakları incelenmiştir. Bu durum araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Summerhill Okulu' nda Yönetim Süreçlerinin Nasıl Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular:

Summerhill Okulu' ndaki yönetim süreçlerinin daha iyi anlaşılması açısından öncelikle İngiltere eğitim sistemi örgütlenmesi anlaşılmalıdır. İngiltere eğitim sistemi Türk eğitim sisteminden farklı bir yapıda, eğitim sisteminin sorumluluğunun merkezi hükümet, yerel yönetimler ve eğitim kurumları arasında paylaşıldığı bir sistem içerisinde işlemektedir. Merkezi hükümet daha çok, ulusal hedeflerin ve politikaların belirlenmesinden, araştırma, eğitim programlarının geliştirilmesi ve genel sınavların düzenlenmesinden, eğitimin minimum düzeydeki standartlarının belirlenmesinden sorumludur (Bozkurt, 2009, aktaran Gönülaçar, 2010).

Türkiye'deki karşılığı Millî Eğitim Bakanlığı olan DCSF (Department for Children, Schools and Families) eğitim alanında eşgüdümü sağlamakta, denetim işlevini yerine getirmektedir. Ancak DCSF' in hiyerarşik bir yapısı yoktur (Korkmaz, aktaran Gönülaçar, 2010). DCSF, denetim işlevini görse de aynı zamanda birkaç kuruma hesap vermektedir. Yönetim süreçleri Türkiye' deki karşılığı Sayıştay olan NAO (National Audit Office) tarafından denetlenmektedir (Gönülaçar, 2010).

İngiltere eğitim sisteminde yönetimde yerelleşme hâkimdir. Yerel bölgeler LEA' ların (Local Education Authority) sorumluluğundadır. LEA' ların sorumlulukları arasında; okul görevleri ve kayıt koşulları, mali yönetim, standartları geliştirme ve izleme, personel gelişimi, okula devamlılığı sağlama, özel eğitim ihtiyaçlarını destekleme, bursların ve aylıkların temini, şikâyetler ile ilgilenme, okul yemekleri ve ulaşım konuları sayılabilir (Korkmaz, aktaran Gönülaçar, 2010). İngiltere' de eğitimde standart bir program olmasına rağmen yine de okullara programla ilgili esneklik tanınmıştır. Eğitim basamaklarına göre öğretilecek derslerin yer aldığı programda, bu derslerin ne ölçüde verileceğine okullar ve LEA' lar tarafından karar verilmektedir (İmamoğlu ve Varol, 2014) .

İç denetim- teftiş ayrışmasının alanında en iyi örneklerinden biri olarak gösterilen OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), DCSF' ye bağlı olmayan bir kamu kurumudur. OFSTED Parlamento'ya karşı sorumludur. Çalışmalarında, teftiş ettiği hizmetleri teşvik edecek şekilde davranmak, teftiş ettiği kurumun performansını iyileştirmek, tüketicilerin ihtiyaçlarını dikkate almak, ehil ve etkin olmak sorumluluğu taşır. İngiltere' de okullar fonları nasıl harcayacakları konusunda bağımsız karar verebilmektedirler. Öğretmenlerin ücretlerine, öğrenim kaynaklarına, binaların bakımına ne kadar pay ayıracıklarına kendileri karar verebilmektedirler. OFSTED' in yerel yönetimlerin fon sağladıkları okullarda yeterli kontenjanı sağlamak, standartları yükseltmek, yüksek standartları korumak, bütçe denetimi gibi sorumlulukları vardır (Reid, 2010, aktaran Gönülaçar, 2010).

İngiltere' de zorunlu eğitim 4 seviyeye ayrılmıştır. 7 yaşına kadar olan dönem 1. seviye, 7 ile 11 yaş arası 2. seviye, 11 ile 14 yaş arası 3. seviye ve 14 ile 16 yaş arası 4. seviyedir. İngiltere' de değerlendirme, öğrencilerin zorunlu eğitime girişinde ve yukarıda belirtilen her kademenin sonunda yapılmaktadır. Zorunlu eğitim sonunda, öğrenciler Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education) sınavına girerler. İngiltere' de yükseköğretim kurumları özerk bir yapıdadır ve her bir bölümünün kendi giriş politikası vardır. Yükseköğretime girişte bazı özel şartlar gerekmektedir. Merkezî bir sınav olmamasına rağmen üniversiteler gerekli görülürse kendileri sınav yapabilmektedirler (Eurydice, 02.02.2015). Dolayısıyla İngiltere' de merkezi sınav sisteminin yoğunlaştığı belirli eğitim düzeyleri yoktur.

Neill, Summerhill Okulu' nu bir adaya benzetir. Summerhill için ada olmanın anlamı; çok uluslu bir okul birliğinin bütün çevresini Leiston kasabasına toplamanın mümkün olmamasından dolayı Okul' un Leiston' ın kültürel, ekonomik ve toplumsal bir parçası olmamasıdır. Bu durum eleştirilse de Neill doğru bildiği ilkeleri okulunda yaşam biçimi haline dönüştürmeyi başka türlü gerçekleştiremeyeceğini düşünmektedir (Neill, 2000, s. 57). Neill' in bu benzetmesine göre Summerhill' de her türlü dış etkiden mümkün olduğunca uzaklaşmış bir yönetim süreci yaşandığı söylenebilir.

Summerhill İngiltere’deki diğer okullar gibi OFSTED’ e karşı sorumludur. Ancak Summerhill kendi kendini yöneten diğer demokratik okullar gibi okul üyelerinden oluşan bir meclise sahiptir. Demokratik okul meclislerinde alınan kararlar, uygulama komiteleri, alt çalışma grupları ya da seçilen kişilerce hayata geçirilir. Meclis sadece karar alma sürecinde değil, bu kararların uygulanması sürecinde de etkilidir (Greenberg, 1995; Hecht, 2008; Sadofsky, 2008; aktaran Korkmaz, 2013, Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Okul toplantılarının planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme olarak sıralanabilecek yönetsel süreçler ile ilgili kararların büyük bir kısmının alınmasına imkân sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin alınan kararlar ve bu kararların uygulanması sürecindeki katılımları düşünüldüğünde Summerhill’deki yönetim süreçleri izlenirken ele alınması gereken öncelikli süreç karar almadır. Ancak karar alma ve diğer yönetim süreçlerinde Summerhill’ in özel bir girişim olduğu unutulmamalıdır.

Karar Alma

Summerhill Okulu’nda özel bir girişim olması sebebi ile karar vermede tek sorumlu kişi müdürdür. Ancak günlük hayata ilişkin kararların çoğu topluluk tarafından alınmaktadır. Kendilerini ilgilendirmeyen konularda ise çocuklar sorumluluk almazlar. Bu konular arasında; yakıt, personelin barınma masrafları, faturaların düzenlenmesi yatak odaları ile ilgili düzenlemeler, yemek çizelgesi ve çocukların beslenmesi sayılabilir (Readhead, 2008, s. 156; Neill, 2000, s. 78; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Okul yaşamının öz-yönetim düzenine girmeyen bu yanları okul müdürünce düzenlenmektedir. Öğretmen alımı ile ilgili bir durumda çoğunlukla öğrencilerinde içinde bulunduğu bir personel grubu ile birlikte karar alınır ancak, yönetim bazen tek başına karar vermek durumunda kalabilir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Hecht ve Ram (2010) karar verme ve yasamanın demokratik okullarda parlamento ya da genel toplantıda gerçekleştiğini belirtirler. Summerhill’de öğrencilerin personelle eşit oy hakkına sahip olduğu demokratik bir süreç işlemektedir. Okul yaşantısı ile ilgili kararların tümü bu toplantılarda bütün personel ve öğrencilerle birlikte alınır. Ancak öğrenci sayısı yetişkin sayısından her zaman

fazla olacağından karar yetkisinin çocuklarda olduğu söylenebilir (Readhead, 2008, ss. 156-157).

Summerhill Okulu' nda karar alma ile ilgili süreçlerde okul toplantıları ve bu toplantıların işleyişi önem taşımaktadır. Haftada iki kez toplanan birlik okul yaşantısı ile ilgili kararlar almakta; okulun kurallarının ne olması gerektiği ile ilgili oylama yaparak okul kurallarını ve bu kuralların uygulama şeklini belirlemektedir. Bu toplantılara katılım konusunda bir zorunluluk yoktur katılım bir haktır (Neill, 2000, ss. 76-83; summerhillschool, 16.04.2014). Summerhill Okulu' nda bürokrasiye yer vermeyen bir özyönetim anlayışı hâkimdir. Her okul toplantısında, bir önceki toplantının başkanı tarafından seçilen farklı bir başkan bulunur. Neill' e göre çocukların yöneticilik yetenekleri olağan üstüdür. Toplumsal suçlara verilen cezalar da okul topluluğu tarafından belirlenir. Summerhill' de kusur ne olursa olsun hiçbir zaman çok ağır cezalar verilmez. Cezanın suç ile orantılı olmasına dikkat edilir. En ağır ceza bir süreliğine okuldan uzaklaştırmadır. Neill, diğer çocukların okuldaki yaşamını etkiledikleri için öğrenciyi okuldan uzaklaştırmak zorunda kaldığı pek az durumun olduğunu belirtmektedir. Neill okulda iyi bir özyönetimin sağlanmasında, dingin bir yaşamdan hoşlanan ve çetecilik yaşına özgü umursamazlık ya da başkaldırma eğilimlerine karşı çıkan birkaç büyük öğrencinin varlığını önemli görmektedir (Neill, 2000, ss. 77- 83; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Summerhill' de güvenlikle ilgili kuralların da içinde bulunduğu yaklaşık 200 tane kural mevcuttur. Summerhill kuralları özgürlük ile aşırı serbestlik arasındaki farkı belirler. Summerhill' de başkasının özgürlük alanına müdahale etmediğin sürece istediğin her şeyi yapabilirsin. Yani, isterse çocuk hiç kıyafet giymeyebilir, saçını açık pembeye boyayabilir veya derse girmeyebilir. Bütün bunlar o çocukla ilgilidir. Fakat gece saat 3' de müzik çalamaz veya koridorda kaykay yapamazlar. Çünkü bunlar başka insanları etkiler (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Planlama

Geleceğe dair yönetim tarafından alınan kararlar olarak düşünüldüğünde planlamanın karar alma ile ilgili mekanizmalar ile sağlandığı söylenebilir. Dolayısı ile planlama sürecinde Summerhill' in demokratik modeli gereği okul toplantıları ön

plana çıkmaktadır. Summerhill’ de sistem okul örgütüne dâhil kimselerin kendileri ile ilgili kararlarda söz sahibi olmaları için tasarlanmıştır. Okul yaşantısı ile ilgili karaların tümü okul toplantılarda bütün personel ve öğrencilerle birlikte alındığı gibi topluluğu ilgilendiren planlamalar için gerekli kararlar da birlikte alınır. Ancak karar vermede olduğu gibi okulun gelir gider durumu, faturaların düzenlenmesi yatakhaneler ile ilgili uygulamaların bir kısmı, yemek çizelgesi ile ilgili durumlarda yapılan planlamalar okul yönetimi ile ilgilidir (Readhead, 2008, s. 156; Neill, 2000, s. 78). Bunların dışında sadece çocukların planlama yaptıkları durumlar da mevcuttur. Summerhill’ de ulusal sınav sistemi tarafından oluşturulan müfredat uygulanır. Ancak Summerhill’ de öğrenciler kendi ders programını kendileri oluşturduğundan bu konuda öğrenciler adına planlama yapılmaz. Yapılan sadece öğrencilerin seçebilecekleri derslerin çeşidini arttırmaktır. Bunu yaparken de öğretmen ve öğrencilerin önerileri dikkate alınır (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Örgütlenme

Demokratik okul denince uygulamada bazı farklılıklar olsa da akla gelen okul amaçları benzerlik göstermektedir. Bunlar; demokratik eğitim anlayışı çerçevesinde çocuğun gelişimine uygun, özgür, her türlü etkiden mümkün olduğunca uzak bir eğitim ortamı amaçlamış olmalarıdır. Summerhill okulun amaçlarına ulaşmasında madde ve insan kaynağı en iyi şekilde kullanılmaya çalışılır. Summerhill özel bir girişimdir, finansal olarak dış yapılardan destek almaz ve okul ücretini minimumda tutmaya çalışır Summerhill’ de seçilmiş bir müdür yoktur. Mevcut müdür A.S. Neill’ in kızı Zoe Readhead’ dir. Öğrencilerin dışında insan kaynağını çalışan personel oluşturur. Personel seçimi okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenir. Yönetim süreçlerinde öğretmen, öğrenci, müdür arasında bir hiyerarşi söz konusu değildir. (Summerhillschool, 29.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Summerhill Okulu öğretim programı yöneticisi Preater (2008, ss. 180-181) küçük bir kadroya sahip olmalarından dolayı öğretmenler ile çok rahat konuşabildiğini ve toplantılar düzenlediğini belirtir. Summerhill’ de yapılan okul toplantıları okul üyelerinin bireysel istek ve ihtiyaçlarını ifade etme şansı vermektedir. Bu doğal durum örgütlenme sürecinde ihtiyaç duyulan katılımı da sağlamaktadır.

İletişim

Summerhill okul kültürü gereği açık veya doğrudan denecek bir iletişim yapısına sahiptir. Çocuklar ve personel arasındaki ilişki oldukça iyidir Okulda iletişim engelleri ile karşılaşılmaz. Okul yaşantısında karşılaşılan problemler arabulucular tarafından çözülür ve ya okul toplantılarına taşınır (summerhillschool, 16.04.2014; summerhillschool, 19.04.2014; selfmanagedlearning, 14.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Demokratik okullarda, yaşanan sorunların çözümünde ya da kuralların çiğnenmesi durumunda arabuluculuk yapan yapılar mevcuttur (Korkmaz, 2013). Summerhill’ de okul mahkemesi, okul kurallarına uymayan öğrenciler ve personelle ilgili karar veren topluluk olarak çalışır. Bazı zamanlarda farklı amaçlarla da toplanan heyet, okul kurallarını belirlemek ve kuralların çiğnenmesi durumunda da toplanabilir (summerhillschool, 14.04.2014). Okul meclisleri herkes için güvenliği sağlarken, Neill’ in ifadesi ile özgürlük de bu sayede bir ayrıcalık olmaktan çıkmaktadır (Mercogliano, 2008, s. 164).

Eşgüdüm/Koordinasyon

Özgür bir okul, kendi düşünce ve inançlarına sahip olma ve seçme fırsatı tanıyacak kurumsallaşma gerektirir. Bu okul, kişilere içselleşmiş bir ahlaki otorite ya da vicdan olmadan büyüme fırsatı sağlamalıdır (Spring, 2010, ss. 86-88). Summerhill’ de bu kurumsallaşmanın sağlanması eşgüdümün başarı ile gerçekleştiğini göstermektedir. Summerhill eşgüdümde ihtiyaç duyulan etkili karar alma ve iletişim yapısına sahiptir. Ancak bu iki unsur ile birlikte okul amaçlarındaki netlik koordinasyonu sağlamada hayati önem taşımaktadır. Okulun internet sitesi, Readhead ve Neill’ in okulun amaçları hakkında vermiş oldukları bilgiler günümüzde de tutarlılık göstermektedir. Summerhill Okulu çocuğa gelişimi boyunca özgürlük sağlamak sureti ile kendi hayatlarını yaşamalarını, doğal anlamda gelişmelerini, dışarıdan gelen her türlü etkiyi mümkün olduğunca yok ederek onların mutlu olmalarını sağlamayı amaçlar (Neil, 2000; Readhead, 2008; Summerhillschool, 14.12.2014). Ayrıca Readhead Summerhill’ de personelin eşgüdümü sürecinde öğrencilerin desteğine dikkat çekerek özellikle yeni gelen öğretmenlere daha fazla

destek olunduğunu belirtmiştir. Readhead' in mail yolu ile iletilen koordinasyon sürecinde karşılaşılan problemler hakkındaki soruya cevap vermemiş olması sebebiyle bu konu hakkındaki Summerhill uygulamaları bilinmemektedir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Ancak okul kurulunun diğer yönetim süreçlerinde olduğu gibi koordinasyon sürecindeki olumlu etkisi tahmin edilmektedir.

Değerlendirme

Demokratik bir okul çocuğun doğal gelişimine uygun bir eğitim ile insan haklarına saygılı, özgür düşünebilen, kendini rahatlıkla ifade edebilen, cesur ve girişimci, öz yönetimli bireyler amaçlar. Summerhill' de değerlendirilmesi gereken bu amaçlarla birlikte örgütlenme sürecinde Readhead tarafından açıklanan amaçlara okulun ulaşip ulaşmadığıdır. Ancak değerlendirmenin bir yönü de yapılan denetimlerdir. Summerhill İngiltere' deki diğer okullar gibi denetime tabidir. Bu anlamda bağlı oldukları ana yapı OFSTED' dir. Bu sebeple okulun yapmış olduğu evrak işleri ve OFSTED' in belirlemiş olduğu standartları sağlamaya yönelik uygulamaların değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler OFSTED' in raporlarından incelenebilir (OFSTED, 14.04.2014). 2011 yılında yayımlanan OFSTED raporuna göre Summerhill için okulun felsefe ve amaçları doğrultusunda ölçme strateji mekanizmalarını keşfetmeyi sürdürmesi tavsiye edilmiştir. Raporunda ayrıca okulun tespit edilen; kişilerin birbirleri ile geçinmeleri ve okul toplantılarındaki etkileyici yönetim; derslerde ve okulda seçim yapılırken izlenen yol; derslerde, okul çevresinde ve öğrencilerin kaldıkları yerlerdeki tavırları; okulun öğrencileri güvende, mutlu ve geleceğe hazır tutması gibi bazı önemli özellikleri de yer almaktadır.

Summerhill' de karne, not gibi uygulamalar yoktur. Ancak öğrencilere hiçbir baskı yapılmadan, seçmeleri halinde GCSE sınavlarına hazırlanabilmeleri için geniş ders seçenekleri sunulur. Okul meclisi diğer tüm süreçlerde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de anlık ve uzun vadede belirlenen amaçlar için değerlendirme fırsatı oluşturur. Summerhill' de okul yaşantısında öğrenci değerlendirmesi yapılmadığı gibi öğretmenler için de bir değerlendirme söz konusu değildir (summerhillschool, 12.12.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012).

Türk Eğitim Sisteminde Yönetim Süreçlerine İlişkin Bulgular:

Türk eğitim sisteminde okul yönetimi ve okul yöneticisinin başarısını en çok etkileyen öge merkez örgütüdür (Bursalıoğlu, 2013, s. 57). Eğitim sistemimizin merkezi ve otoriter yapısı yetkinin üst makamlarda toplanmasını gerektirmiştir. Eğitim sistemimizle ilgili tüm düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır ve yürütülür. Bu sebeple okul yönetiminin yönetim süreçleri ile ilgili yetkileri sınırlıdır. Ayrıca okul yönetim süreci için mevzuatta bir sınıflandırmaya gidilmemiştir. Mevzuattaki boşluklar sebebi ile okuldaki üyelerin rol beklentileri yeterli düzeyde değildir. Ancak yönetmelikler ve gelenekler okul yöneticisinden beklentiye az da olsa aydınlatmaktadır (Bursalıoğlu, 2013, s. 203).

Eğitim örgütlerinin yönetim süreçlerinde de örgütün amaçlarına ulaşması için neler yapılacağı planlanır, kararlar alınır, alınan kararların gerçekleşmesi sürecinde sorunlar çözülür, kaynaklar örgütlenir ve koordinasyon sağlanır, bütün bu süreçlerin gerçekleşmesi için etkili iletişim ağı kurularak işletilir ve son olarak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı denetlenir ve değerlendirme yapılır (Başaran ve Çınkır, 2013). Bu süreçlerin Türk eğitim sisteminde aşağıdaki gibi gerçekleştiği ifade edilebilir.

Karar Alma

Eğitimin merkeziyetçilik durumu karar alma sürecini etkileyen en güçlü nedenlerden biridir. Milli eğitim sistemimizdeki merkezi örgütlenmenin sonucu olarak kararların genellikle üst düzey yöneticiler tarafından alındığı söylenebilir. Aşırı merkeziyetçi bir yapı karar, yetki ve görevlerin rasyonel bir biçimde dağılımını engeller (Bursalıoğlu, 2013, s. 96). Ayrıca, mevzuat ve okul yöneticilerinin teftişinde gözlemlenen davranışlar incelendiğinde okul müdürlerine direk karar alma ilgili bir yetki, görev ve sorumluluk verilmediği görülmüştür (resmigazete, 2013/28758). Bu durum eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin uygulamaya yönelik (operasyonel) kararlarda söz sahibi olduklarını göstermektedir. Operasyonel kararlara örnek olarak; öğretmenlerin nöbet görev ve yerlerinin belirlenmesinde okul yönetimlerinin etkili olmaları gösterilebilir.

Türk eğitim sisteminde karar alma sürecini üst sistemler tarafından alınan kararlar ve okulda alınan kararlar ile ilgili durumlar olarak inceleyebiliriz.

Milli Eğitim Bakanlığı aşağıdaki maddeleri ilgilendiren konularda karar alma yetkisine sahiptir: MEB sorumluluk alanına giren aşağıdaki konularda karar alma yetkisine sahiptir:

1. Politika ve stratejiler geliştirmek,
2. Bunlara uygun olarak yıllık amaç ve hedefler oluşturmak,
3. Performans ölçütleri belirlemek,
4. Bakanlık bütçesini hazırlamak, gerekli kanunî ve idarî düzenleme çalışmalarını yapmak
5. Belirlenen stratejiler, amaçlar ve performans ölçütleri doğrultusunda uygulamayı koordine etmek
6. İzlemek ve değerlendirmekten sorumludur (resmigazete, 2011/28054).

MEB örgütlenmesine göre, ilgili teşkilatlar üst yönetimin emirleri sınırlı içinde bakanlığın yönergeleri doğrultusunda milli eğitimle ve mevzuatla ilgili hükümler ve programların rehberliğinde bir hiyerarşi içinde kendi sorumluluk alanları ilgili kararlar almada ve bu kararları gerektiğinde bir üst makamla paylaşmada sorumludurlar (resmigazete, 2011/28054; MEB, 2011b, Şişman ve Turan, 2004).

Okulda alınan kararlar ile ilgili durumlar için okullarda oluşturulan kurul, komisyon, ekip ve toplantılar okul yönetim sürecine katılma ve alınan kararlarda söz sahibi olma ile ilgili fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Kurulda kararlar oy çokluğuyla alınır ve müdürün onayıyla uygulanır. Okullarda oluşturulan bu kurul, komisyon ve ekipler, eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin verimliliğinin sağlanması, okul ve çevre işbirliğinin gerçekleştirilmesi, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin desteğinin alınması, her tür ve seviyedeki eğitim kurumlarıyla işbirliğinin geliştirilmesi, çocuk haklarının korunması ve hayata geçirilmesini sağlar. Okullarda oluşturulan çeşitli kurullar; öğretmenler kurulu, sınıf veya şube öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, okul zümre başkanları kurulu, okul öğrenci meclisi, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, onur kurulu, sosyal etkinlikler kuruludur (resmigazete, 2013/28758). Ayrıca aynı yönetmelikte okullarda ihtiyaca

göre bilim, danışma, sanat, proje gibi kurulların da oluşturulabileceği belirtilmektedir. Okullarda; kontenjan belirleme komisyonu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu, ihale komisyonu, muayene ve kabul komisyonu, kalite kontrol komisyonuyla diğer komisyonlar ilgili mevzuatı doğrultusunda kurulur ve görevlerini yürütür. Okullarda; okul gelişim yönetim ekibi, sivil savunma ekipleri, iş sağlığı ve güvenliği ekibi ve diğer ekipler ilgili mevzuatı doğrultusunda kurulur ve görevlerini yürütür. Bu kurullardan öğretmenler kurulunda okulun genel işleyişi ile ilgili kararlar alınmaktadır. Öğretmenler kurulunda alınan kararlar arasında; belirli gün ve haftaların kutlanmasında görev dağılımı, yazmanlık görevini üstlenecek öğretmenin seçilmesi, okul aile birliğinin oluşturulması ve görev alacak öğretmenin seçilmesi, okulla ilgili harcamalar, sınıf dağılımlarının yapılması gibi konularda olduğu söylenebilir (Büte, 2007).

Öğretmenler okulun genel işleyişi ile ilgili karar alma sürecine toplantılar, kurullar ve komisyonlar gibi yapılar aracılığıyla katılırken, aynı yapılar sınıf ve kaynak seçimine karar verme ve aile katılımı çalışmalarının nasıl yürütüleceğine karar verme gibi kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlar alabilmelerine imkân vermektedir (Büte, 2007). Ancak kurullarda alınan kararların okul müdürleri tarafından onaylanması zorunluluğu vardır (resmigazete, 2013/28758). Bu durum okul müdürünün karar merci olarak algılanmasına sebep olmaktadır.

Öğrencilerin okul yaşantısında okul meclislerinde ve ders programında kendilerine sunulan dersler arasından eğer yeterli çoğunluk sağlanırsa istedikleri seçmeli dersi belirlemede karar verme özgürlüğüne sahiptirler. Ancak, eğitim izleme raporu na göre, ERG (Eğitim Reformu Girişimi)' nin yapmış olduğu araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 37' sinin okul, rehberlik servisi, müdür veya öğretmenden bilgi almadan derslerini seçtiği belirlenmiştir. Birçok okulda, ders seçenekleri okullar tarafından belirlenerek sınırlandırılmıştır. Bazı okullarda ise idare seçilecek dersleri belirleyerek 'zorunlu seçmeli' olarak sunmuştur (ERG, 2014, 02.02.2015). Ayrıca Okul meclisleri öğrencilerin 'demokrasi eğitimi' anlayışı içinde söz sahibi oldukları yerlerdir. Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesine göre, meclis gündeminde öncelikli olarak, öğrencilerin eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren, eğitimde başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, zararlı alışkanlıklar, spor imkânları gibi konular görüşülür. Bayram günleri ile belirli gün ve haftalara ilişkin konularda

Meclis özel gündemle toplanabilir. Yine yönergeye göre meclisi okul başkanı yönetir ve başkan demokratik seçimle belirlenen tek bir kişidir (tebliglerdergisi, 2004/2564, resmigazte, 2013/28758).

Okullarda ayrıca okul-aile birliklerinin karar almada etkili oldukları söylenebilir. Bu birlikler okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler olarak kurulur. Okul aile birlikleri, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve aileler ile işbirliği içinde okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine destek olur. Bu birlikler eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamalarına destek olurken, okulun fiziki yapısını destekler ve eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlar (resmigazete, 2012/28199).

Planlama

Türk eğitim sisteminde eğitim öğretim faaliyetlerinin tamamına yakını okullarda yapılmasına rağmen, yönetsel faaliyetlerle ilgili kararlar ve planlamalar merkezi olduğu için okul yönetiminin bu süreçler üzerindeki etkisi oldukça sınırlıdır (Summak ve Yazgan, 2007).

Okullarda gerçekleşen planlama ilgili durumlar için yapılan aşağıdaki sınıflandırmada okul yönetimi ve okul içi oluşturulan kurullar ve komisyonlar söz sahibidir (Büte, 2007).

1. Eğitim öğretimin planlanması; özel günlerin ve sosyal etkinliklerin planlanması, günlük ve yıllık planların düzenlenmesi ve sınıf ve okul koşullarının planlanmasını içerir.
2. Aileler ile ilgili çalışmaların planlanması; aile eğitimi konusunda yapılacak çalışmaların belirlenmesi, ailenin eğitime katılımının sağlanması konusunda yapılacak çalışmaların belirlenmesi, veli toplantılarının düzenlenmesini içerir.
3. Öğrenci işlerinin planlanması; kayıtların düzenlenmesi, öğrenci gelişiminin takibine yönelik yapılan çalışmalar.

4. Bütçenin planlanması; bütçenin yönetimi, satın alma ve teslim alma komisyonlarının işletilmesini içerir.

Türk eğitim sistemi içerisinde okulda gerçekleşen planlama ilgili süreç stratejik planlama gösterilebilir. 26 Mayıs 2006 yılında yayımlanan “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” gereği tüm kamu kurum ve kuruluşlarınca stratejik plan hazırlanması yasal zorunluluk haline gelmiştir (resmigazete, 26179). Milli Eğitim Bakanlığı da bu doğrultuda 2006/55 ve 2010/14 sayılı genelgeler ile 2010 yılından itibaren tüm okul ve kurumlarda stratejik plan hazırlanması ve uygulanması sürecini başlatmıştır. Stratejik planlama yapılırken; ‘Neredeyiz?’ , ‘Nereye gitmek istiyoruz?’, ‘Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?’, ‘Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?’ sorularının cevaplandırılması beklenir (DPT, 2003: 8).

Okul gelişim modelinde okulun gelişimini planlayan, planlanan çalışmalarını uygulayan, çalışmalarda gerekli okul içi ve dışı koordinasyonunu ve organizasyonunu yürüten okul gelişimi yönetim ekibi (OGYE) mevcuttur. OGYE; Okul müdürü, Projeden sorumlu müdür yardımcısı, Öğretmen (ikiden az olmamak şekilde okuldaki öğretmenlerin sayısı dikkate alınarak yeter sayıda okul tarafından belirlenir. İlköğretim okullarında, birinci kademedeki ve ikinci kademedeki öğretmenlerin bulunmasına dikkat edilir), Rehber Öğretmen, (birden fazla ise koordinatör rehber öğretmen), En az bir Destek Personeli (kütüphane memuru, hizmetli, sağlık memuru gibi), Veli (ikiden az olmamak üzere okuldaki öğrencilerin sayısı dikkate alınarak yeter sayıda belirlenir, Öğrenci (ikiden az olmamak üzere okuldaki öğrencilerin sayısı dikkate alınarak okul tarafından belirlenir). Meclis Başkanı vb., Bir Okul Koruma Derneği temsilcisi (okulda bizzat öğrencisi bulunan velilerden seçilecektir), Okul Aile Birliği temsilcisi, Okul Aile Birliği sınıflar temsilcisi, Sivil toplum örgütlerinden seçilen temsilci, Muhtar, Üniversite Temsilcisi, Okulun bulunduğu mahallede bulunan Sanayi /Ticaret Odalarının birer temsilcisi gibi üyelerden oluşur. Planlı okul gelişimi “ Okul Gelişim Süreci Basamakları “ izlenerek sağlanmalıdır. Okul gelişim süreci basamakları, birbirini takip eden on basamaktan meydana gelmektedir:

1. Okul gelişimi yönetim ekibinin kuruluşu
2. Stratejik plânlama ve okul gelişim hedeflerinin belirlenmesi

3. Durum analizi
4. Önceliklerin belirlenmesi ve çalışmagruplarının kurulması
5. Çalışma plânları ve yıllık okul gelişim plânı hazırlama
6. Yıllık gelişim plânının uygulanması
7. Biçimlendirici değerlendirme
8. Düzeltilmiş gelişim plânının uygulanması
9. Son değerlendirme ve rapor yazımı
10. İlgili genel müdürlüklere gönderilmesi (ortaöğretim genel müdürlüğü) veya ilköğretim genel müdürlüğü)

Okul gelişim süreci basamakları özetle planlama, uygulama, düzeltme ve tekrar planlamaya dönüş şeklindedir. Memduhoğlu ve Uçar (2012) ‘‘Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi’’ üzerine yaptıkları çalışmalarında mevzuat gereği tüm okullarda zorunlu olarak yürütülen stratejik planlama uygulamalarının amaca uygun yürütülmediğini ve geliştirilen stratejik planların işlevsel olarak hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Memduhoğlu ve Uçar (2012) yapılan araştırmalardan (Çalık, 2003; Demirkaya, 2007; Işık ve Aypay, 2004; Memduhoğlu ve diğ., 2008; Özdem ve Çakır, 2009; Yelken, Kılıç ve Üredi, 2010) okulların mevcut durumunun stratejik planlamaya uygun olmadığı, stratejik planlama kapsamında yapılan çalışmaların yalnızca kâğıt üzerinde kaldığı, stratejik planlama uygulamalarının amacına tam olarak hizmet etmediği sonucunu çıkarmışlardır.

Eğitim düzenimiz içinde okul yöneticisinin eğitim planlamasına katılma olanağı yok gibidir. Merkez eğitim örgütü karar yetkisini elinde topladığı zaman okul yöneticilerinin karar yetkileri de sınırlı olacağından yapabilecekleri yorumlamadan öteye gidemeyecek, atılımlar yapma konusunda kendini yeterli hissetmeyecektir (Bursalıoğlu, 2013, ss. 96-103).

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre; planlama süreci ile ilgili okul müdürünün yetki, görev ve sorumlulukları arasında; personelin iş bölümünün yapılması, öğretmen ve öğrencilerin nöbet yerlerinin belirlenmesi, öğretmen kurulları ve zümre toplantılarının yapılması, yıllık ders planlarının son haline getirilmesi, haftalık ders planlarının düzenlenmesi, stratejik plan ve bütçe

planlarının oluşturulması ve takibi, okulun fiziksel, yapısal ve çevresel etkenlerinden oluşabilecek olumsuzlukların giderilmesi, acil durumlarda müdahale için gerekli önemlerin alınması, okulun her türlü imkânının eğitime katkı sağlama amacı ile değerlendirilmesi gösterilebilir (resmigazete, 2013/28758).

Resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formuna göre okul müdürlerinin gözlemlenen davranışları daha çok planlama ile ilgilidir. Bu davranışlar arasında okulun fiziki durumu ile ilgili gerekli çeşitli düzenlemelerin yapılması, ihtiyaç duyulan araç ve donanımın sağlanması, iş takvimi, yıllık çalışma programı, ders planlarının takibi, öğretmenlerin planlama, uygulama ve ölçme değerlendirmek, birliğini sağlama, ders dışı etkinliklerin planlanması, okul geliştirme program, plan ve projelerinin hazırlanması ve uygulanması gösterilebilir (bkz.Ek1).

Örgütlenme

Türk eğitim sistemi okuldan bakanlık merkezine doğru örgütlenmiştir. Öğretim basamaklarından ve eğitim örgütlerinden oluşan sisteminin temelini okullar oluşturur. Örgütlenme yasal dayanaklara göre yapılır. Her okul kendi yönetmeliğine uygun örgütlenir. Bunun için üst sistemler (Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu) okulun örgütlenmesine ilişkin yönetmelikler çıkarır. Bunlar üzerinde zaman zaman da değişiklik yaparlar (Başaran ve Çinkır, 2013, ss. 129-132).

Erdoğan (2005, s. 83) merkezi idari yapının okullarda ve eğitim sisteminde açmazlara yol açtığını belirtirken, Akçay (2013, s. 95) aşırı merkeziyetçi yapıdan kurtulamamayı ve örgütlenmenin işlevsel olmamasını eğitim sistemimizin yapısal sorunları arasında gösterir. Öğretmenlere göre okullar; kural ve düzenlemelerin ayrıntılı şekilde belirlendiği ve öğretmenlerin bunlara göre öğretim etkinliklerini yapmalarının istenildiği, kararların yöneticiler tarafından alındığı, hiyerarşinin önemsendiği ve öğretmenlerin yöneticiler tarafından yakından kontrol edildiği engelleyici bürokratik bir örgütsel yapı olarak algılanmaktadır (Cerit, 2012).

Türk eğitim sisteminde örgütlenme sürecinde insan kaynağı ilgili yönetmelikler çerçevesinde sağlanır. Devlet okullarına okul müdürlerinin ataması;

4Ağustos 2013 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine uygun olarak gerçekleşirken, öğretmen atamaları 6 Mayıs 2010 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Özel eğitim kurumlarına okul müdürleri ve öğretmen ataması ise; 20 Mart 2012 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğine uygun olarak gerçekleşmektedir. Bu durum devlet okullarının kendi kültür, misyon ve amaçları doğrultusunda yönetici ve öğretmen profilini belirleme şanslarının olmadığını göstermektedir. Ancak Türk eğitim sisteminde özel eğitim kurumlarının kendi beklentilerine uygun yönetici ve öğretmeni belirleme şansları mevcuttur (resmigazete, 2012/28239).

Okullarda örgütlenmenin sağlanmasında okul müdürleri önemli rol oynarlar. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre, okul müdürlerinin örgütlenme ile ilgili sorumlulukları arasında personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesini sağlamak, personelin performans yönetimi ve disiplin işleri ile öğrencinin ödül ve disiplin işlerini yürütmek, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerekli tedbirleri almak, yarışma ve sınavlarla ilgili durumlarda öğrencilere danışmanlık yapmak üzere ilgili komisyonların kurulması ve öğretmen görevlendirmek olarak özetlenebilir (resmigazete, 2013/28758).

Resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formuna göre ise okul müdürlerinin örgütlenme süreci ile ilgili; öğretim ve yönetim görevlerini ilgili yasa, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir ve çalışma plan ve programlarına uygun olarak yürütmesi ve örgütlemesi, kurullar vasıtası ile kurumun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve önerileri değerlendirmesi ile personelin idari işlerini yürütmesi ile ilgili durumlar örnek verilebilir (bkz. Ek1).

İletişim

Yasal mevzuat ve yönetimin gereği kurum içinde ve dışında, aynı zamanda yönetim süreçlerinin her basamağında iletişim süreci mecburi ve büyük önem taşımaktadır. Yönetimsel işlevleri yerine getirmek için tüm bilgiler iletişim yolu ile toplanır ve iletişim ile diğer insanlara yayılır (Balcı ve Aydın, 2003, s. 84). Ülkemizde merkezi ve bürokratik yönetim anlayışı iletişimde durgunluğa sebep

olmaktadır. Öğretmen yetiştiren kaynaklardaki çeşitlilik, eğitim mesleğindeki hiyerarşi boşlukları, teftiş mekanizmasındaki bozukluklar ile insan ögesindeki yetersizlik, bürokratik, semantik ve psikolojik iletişim engellerine sebep olmuştur (Bursalıoğlu, 2013, s. 7).

Türk eğitim sisteminde iletişim sürecini okul içi iletişim ve okul-çevre iletişimi olarak incelemek mümkündür. Okulda iletişim süreci, yönetim fonksiyonunun planlanması, organize edilmesi, kılavuzluk edilmesi ve kontrolün başarılmasını sağlamalıdır. Bu durum yöneticilerin zamanının önemli bir kısmını iletişim etkinliklerine ayrılması anlamı taşımaktadır (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Okul içi iletişimde öğrenci-öğretmen-yönetici ilişkisi incelenebilir. Okul-çevre iletişimi okul ile veliler ve diğer kurumlar boyutunda gerçekleşmektedir. Bu anlamda, okul yöneticileri okul faaliyetleri tanıtma, yapılan çalışmalar hakkında öğretmen, öğrenci ile birlikte veli ve çevreyi bilgilendirme sorumluluğu taşırlar (resmigazete, 2013/28758).

İletişim süreci ile ilgili okul müdürünün yetki, görev ve sorumlulukları arasında; personelin iş bölümünün yazılı olarak bildirilmesi, diğer okullar ve çevrenin okulun imkânlarından faydalanması ve gerekli durumlarda onlardan faydalanma ile ilgili iletişimin kurulması, kurum komisyon ve ekiplerde alınan kararların üst makamlara bildirilmesi, eğitim öğretimle ilgili mevzuatın duyurulması, eğitim araç gereçleri ile ilgili ihtiyaçların ilgili birimlere iletilmesi gösterilebilir (resmigazete, 2013/28758).

Resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formuna göre ise okul müdürlerinin gözlemlenen davranışlarından; eğitim öğretimle ilgili sorunların belirlenmesi, öğretmenler kurulunda görüşülmesi ve kararların uygulanması, üniversiteler, yerel yönetimler, özel-kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ile ilişki kurulması, güvenlikle ilgili duyuru ve ikazların açık olarak bildirilmesi sürecin iletişim boyutu ile ilgilidir (bkz. Ek1).

Eşgüdüm/Koordinasyon

Eğitimde eşgüdümün önemli unsurlarından biri amaçların açık bir biçimde ifade edilmesidir. Türk Eğitim isteminde eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir (Erdoğan, 2010, s. 60). Amaçların ne anlama geldiği ve amaçlara ulaşma yolu kişiye göre farklılık göstereceği için eşgüdüm zorlaşacaktır. Eşgüdüm bizim gibi merkezden yönetim anlayışı ile işleyen sistemlerde ayrıca önem taşımaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013). Okul dışı eşgüdüm diye nitelendirilebilecek genel, meslekî ve teknik yaygın eğitim alanında görev alan resmî, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları arasındaki eşgüdüm Millî Eğitim Bakanlığınca, mevzuat çerçevesinde sağlanır (resmigazete, 1973/14574). Okul içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim ile ilgili her türlü konudaki eşgüdümün kurullar, toplantılar, komisyonlar aracılığı ile gerçekleştiği söylenebilir. Eşgüdümünformel bir yapı içinde gerçekleşmesi şart değildir. Okul içerisinde öğretmenlerin çocukların sorunlarını birlikte çözmeye çalışmaları, uygulanan eğitim programının toplantılarda birlikte değerlendirilmesi, müdürün alanla ilgili gelişmeleri takip edip öğretmenleriyle paylaşması ve çocukların sorunlarının çözümünde birlikte hareket edilmesi okul içi eşgüdümün formel olmayan yönleridir. Okullar sadece kendi içinde değil çevre unsurlarından veliler, uzmanlar, üst kurumlar ve diğer okullarla da eşgüdüm içerisinde olmalıdırlar. Bunun için okul-aile birliği, veli toplantıları, bireysel görüşmeler, üst kurumların düzenlemiş olduğu rutin toplantılar gibi formel yapılar mevcuttur (Büte, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. maddesine göre yapılan okul müdürü tanımının müdürün eşgüdümü sağlamada izleyeceği yol üzerinden yapılmış olması dikkat çekmektedir. Tanıma göre (resmigazete, 2013/28758);

“Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.”

Ayrıca resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formuna göre okul müdürlerinin gözlemlenen davranışlardan eşgüdüm süreci ile ilgili olanlar; kurumda demokratik kuralların uygulanması, iş birliği, iş bölümü ve koordinasyonun sağlanması, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluşturma, personele her konuda rehberlik etme, motivasyonu sağlama, rehberlik hizmetlerinin amaca uygun yürütülmesini sağlama, koruma derneği, okul aile birliği ve okul kooperatifini kurma, işbirliği içinde verimli çalışmalarını sağlama şeklinde gösterilebilir (bkz. Ek1).

Büte (2007) bağımsız anaokullarında eşgüdüm sürecinin işleyişini okul içi ve okul-çevre olarak incelemişlerdir. Bu çalışmadaki sınıflandırmadan ve okul müdürlerinin yetki, görev ve sorumluluklarından da yararlanarak ortaöğretim kurumları için eşgüdüm sürecinin detayları özetle aşağıdaki gibi gerçekleşmektedir:

- Eşgüdümün sağlanması için yapılması zorunlu çalışmalar
- Resmi olmayan eşgüdüm çalışmaları
- Okul-veli eşgüdümü çerçevesinde yapılan çalışmalar
- Okul-üst ve diğer kurumlar arasındaki eşgüdüm
- Öğretmen-idareci-öğrenci arasındaki eşgüdüm
- Diğer öğrenim düzeylerindeki okullar ve kurumlar ile kurulan eşgüdüm

Değerlendirme

Türk eğitim sisteminde değerlendirme süreci, üst kurumların yaptıkları denetimlerde okulları ve öğretim sürecini değerlendirmeleri ve okul içi unsurların uygulamaları, planları ve çalışmalarını değerlendirilmesi olarak incelenebilir. Türk eğitim sisteminde denetim/teftiş üç düzeyde yapılır. Birinci düzeyde denetim, okul yönetmeninin denetimidir. Okul yönetmelikleri okul yönetmenine, eğitim iş görenlerini ve eğitim sürecini denetleme yetkisi verir. Eğitim örgütünde ikinci düzey denetim, aracı üst sistemlerin yöneticileri ve bu sistemlerin müfettişlerince yapılır. İlköğretim müfettişlerinin büyük bir kesimi teftiş alanında yetiştirilerek atanmışlardır. Eğitim örgütünde üçüncü düzey denetim üst sistem müfettişlerince yapılır. Bakanlık müfettişlerinin ya da Yükseköğretim Denetleme Kurulu üyelerinin yapacağı denetimleri de düzenleyen yönetmelikler vardır (Başaran, 2000, s. 137). Yapılan okul teftişlerinde öğretmenlerin ve okul yönetiminin denetimleri ayrı ayrı

yapılmaktadır. Öğretmenlerin denetlenmesinde; plan programları, aile katılımı çalışmaları, öğrencilerin gelişim raporları, çocukların faaliyet dosyaları, veli toplantı tutanakları, sınıf düzenleri, öğrencileriyle ilişkileri ve tutulması gereken evrakları incelenmektedir. Okul yönetiminin denetiminde ise sınıf denetimi ile ilgili evrakları, gelen giden kayıtları, kayıt dosyaları, demirbaş kayıtları, faturaları ve okulun temizlik durumu ve düzeni incelenmektedir (Balcı ve Büte, 2010).

Okulda yapılan program ve çalışmalar hakkındaki değerlendirme okul içi yapılan kurul, komisyon, ekip ve toplantılarda ayrıca değerlendirilmektedir. Büte (2007) zümre toplantılarında ve öğretmenler kurulunda karşılaşılan sorunların bir sonraki yıl yapılan planlamalarda dikkate alındığını, planlarda hedeflenenlere ne derece ulaşıldığını, ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılmadığını değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Türk eğitim sisteminde öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi yönetmelikler çerçevesinde yapılır. Yönetmeliğe göre, ilkökul 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Değerlendirme karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir. İlkokul 4 üncü sınıfta öğrenci başarısı; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir. Ortaokulda öğrencilerin başarısı; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir (resmigazete, 2014/29072). Ortaöğretimde ise öğrenci başarısı öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler ile işletmelerde beceri eğitiminde alınan puanlara göre tespit edilir (resmigazete, 2013/28758). Ayrıca Türk eğitim sisteminde okulda yazılı, sözlü ve uygulama gibi değerlendirmelerin dışında ortaokul 8. sınıfta yıl içerisinde iki defa uygulanan merkezi sınava girerler. Sınavın sonucuna göre ortaöğretime geçişte öğrencilere istedikleri okullar için tercih yapma hakkı tanınır. Türkiye’de öğrencilerin üniversiteye girmelerinde ise lise ve dengi okulları bitirdikten sonra okullarca verilen mezuniyet diploması ile Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığınca her yıl düzenlenen ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme

Merkezi' nce yapılan merkezi sınavda göstermiş oldukları başarı puanları etkili olmaktadır.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre; okul müdürünün yetki, görev ve sorumlulukları arasında belirtilen; görevini üstün başarıyla yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder, görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar, elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar, okulun yıllara göre mesleki ve akademik başarısını tespit ederek sonuçlarından yararlanır maddeleri değerlendirme sürecine dâhil edilebilir (resmigazete, 2013/28758).

Resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formuna göre okul müdürlerinin gözlemlenen davranışlardan değerlendirme süreci ile ilgili olanlar; öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, Eğitim öğretimle ilgili sorunları belirleme, öğretmenler kurulunda görüşme ve alınan kararları uygulama, Personelin derslerini ve diğer etkinliklerini denetleme, rehberlik yapma ve motivasyonu sağlama, Rehberlik ve teftiş çalışmaları sonunda bildirilen önerileri ve kurumun ihtiyaçlarını ilgili kurullarda değerlendirme ve yerine getirme şeklinde gösterilebilir (bkz. Ek1).

Türk eğitim sistemi içerisinde yönetim süreçlerindeki şekillendirici etkisi ile merkezden ve bürokratik yönetim anlayışı özellikle devlet okullarında eğitimin tek elden yürütülmesine neden olmaktadır. MEB' in eğitimin yönetiminden sorumlu en yetkili makam olması sebebi ile okullarda işleyen yönetim süreçlerinin daha çok okulun sevk ve idaresi ile ilgili olduğu, stratejik boyut taşımadığı söylenebilir.

Türk Eğitim Sistemi İçerisindeki Okullar İle Summerhill Okul Modelinin Yönetim Süreçleri Açısından Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular:

İngiltere eğitim sisteminin sorumluluğu merkezi hükümet, yerel yönetimler ve eğitim kurumlarındadır. Türk eğitim sisteminde eğitim sistemini yönetme hakkı MEB' e aittir. İngiltere' de eğitim alanında eşgüdüm ve denetim işlevini gören DCSF' in, yerel bölgelerden sorumlu olan LEA' ların ve bütçe denetimi gibi sorumlulukları

olan OFSTED' in yetki, görev ve sorumlulukları Türkiye' de tek kurumda, MEB' de, toplandığı söylenebilir. Summerhill' in diğer okullar gibi OFSTED' e karşı olan sorumluluğu ise, Türk eğitim sistemindeki özel veya devlete ait öğretim kurumlarının MEB' e karşı sorumlu olmaları ile benzeşmektedir. Ancak OFSTED eğitim bakanlığından ayrı çalışan özerk bir kurum olması sebebi ile de MEB' den ayrı bir konuma sahiptir.

Summerhill Okulu öğrencilerin de söz sahibi oldukları demokratik bir süreç içinde yönetilmektedir. Türk eğitim sisteminde ise öğrencinin yönetim sürecine katılması okulda demokrasi anlayışı içinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin okul yaşantısında okul meclislerinde ve ders programında kendilerine sunulan dersler arasından eğer yeterli çoğunluk sağlanırsa istedikleri seçmeli dersi belirlemede karar verme özgürlüğüne sahiptirler. Ayrıca Türk eğitim sistemi içerisinde okullarda oluşturulan kurul, komisyon, ekip ve toplantılar okul yönetim sürecine katılma alınan kararlarda söz sahibi olma ile ilgili fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Ancak kurulda kararlar oy çokluğuyla alınır ve müdürün onayıyla uygulanır, okul müdürünün alınan kararları onaylaması gerekmektedir (resmigazete, 2013/28758). Summerhill' de okul yaşantısı ile ilgili konularda işleyen demokratik sürece benzer bir sürecin Türk eğitim sistemi içindeki Bodrum Özel Yahşi İlkokulu' nda gerçekleştiği söylenebilir. Çocuğu merkeze alan ve onu aktif kılan eğitim anlayışı ile Bodrum Özel Yahşi İlkokulu haftada bir kez toplanan tüm çalışanlar ve öğrencilerin katılımı ile oluşan okul meclisine sahiptir. Mecliste okul yaşantısı ile ilgili her konuda karar alınabilmektedir (Salman, 03.02.2015). Bununla birlikte devlet okullarında öğrenci ve personelin eşit oy hakkı ile bir arada karar almalarını sağlayacak yapılar mevcut değildir.

Okul yaşamının özyönetim düzenine girmeyen konularda ise hem Türk eğitim sistemi içindeki okullarda hem de Summerhill Okulu' nda çocukların sorumluluk almıyor olmaları benzerlik göstermektedir. Summerhill' de özyönetim dışında kalan konular okul yönetimince düzenlenirken, Türk eğitim sisteminde okul yönetimi veya merkez örgütüne bağlı diğer sistemler tarafından düzenlenmektedir.

İngiltere' de okullar fonlarını nasıl harcayacakları konusunda söz sahibidirler. Öğretmenlerin ücretlerine, öğrenim kaynaklarına, binaların bakımına ne kadar pay ayıracakları gibi konularda etkilidirler. Özel bir girişim olan Summerhill Okulu ile

Türkiye’ de özel öğretim kurumları giderlerini belirleme konusunda söz sahibi iken, devlet okullarında bütçe merkezden yönetilmektedir. Okul müdürleri bu konuda ilgili mevzuat gereği stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenlenmesini sağlarlar (resmigazete, 2013/28758).

Planlama sürecinde de Summerhill’ in demokratik modeli gereği okul toplantıları ön plana çıkmaktadır. Okul yaşantısı ile ilgili topluluğu ilgilendiren planlamalar bu toplantılarda birlikte yapılırken, özyönetimin dışında kalan konular okul yönetimince planlanmaktadır. Türk eğitim sisteminde okullarda gerçekleşen planlama ilgili; eğitim öğretimin planlanması; aileler ile ilgili çalışmaların planlanması, öğrenci işlerinin planlanması ve bütçenin planlanması durumlarında okul yönetimi ve okul içi oluşturulan kurullar ve komisyonlar söz sahibidir. Ayrıca 2010 yılından itibaren tüm okullarda başlatılan stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci okulda gerçekleşen planlama sürecine ilişkin bir organizasyon olarak gösterilebilir. Summerhill Okulu’ nda planlama sürecinde yapılan özyönetimin dışında kalan konuların okul yönetiminin sorumluluğunda olması benzer konuların Türk eğitim sistemi içinde de okul yönetimi veya üst yönetimlerin sorumluluğunda olması açısından benzerlik göstermektedir.

Summerhill’ de sadece çocukların planlama yaptıkları durumlar da mevcuttur. Summerhill’ de öğrenciler kendi ders programını kendileri oluşturduğundan bu konuda yönetim bir planlama yapmaz. Yönetim sadece öğrencilere seçebilecekleri derslerin çeşidini belirler. Bunu yaparken de öğretmen ve öğrencilerin önerilerini dikkate alır (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Türk eğitim sistemindeki okullarda ise Summerhill’ deki uygulamadan farklı olarak zorunlu ve seçmeli derslerle birlikte zorunlu müfredat uygulaması mevcuttur. Ülkemizde öğrencilerin kendi ders programlarını oluşturabilmesi söz konusu olmadığı gibi seçmeli derslerin öğrenciler tarafından seçilmesi konusunda dahi sıkıntılar yaşanmaktadır.

Summerhill’ de ve Türk eğitim sistemi içindeki okullar örgütlenme sürecinde okulun amaçlarına ulaşmasında madde ve insan kaynağının en iyi şekilde kullanılmayı amaçlar. Ancak okulların amaçlarını gerçekleştirme sürecindeki

kaynakları sağlama yöntemleri farklılık göstermektedir. Summerhill Okulu' nda seçilmiş bir müdür yoktur. Bu durum Türk eğitim sistemi içerisindeki özel öğretim kurumları ile uyumsuzdur. Ancak devlet okullarında okul yönetimleri gerek personel gerek bütçe yönünden tamamen merkez örgütüne bağlıdır (MEB, 2011b). Devlet okullarına okul müdürlerinin ataması; 12 Ekim 2013 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde belirtilen şartlara uygun olarak yapılır. Summerhill' de öğrencilerin dışında insan kaynağını çalışan personel oluşturur. Personel seçimi okulu' un amaç ve ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenir. Türk eğitim sisteminde devlet okullarında öğretmen atamaları 26 Mayıs 2010 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Özel eğitim kurumlarına okul müdürleri ve öğretmen ataması ise; 24 Eylül 2013 tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğine uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan devlet okullarının kendi kurum kültür, misyon ve amaçları doğrultusunda yönetici ve öğretmen profilini belirleme şansı olmadığını göstermektedir. Ancak özel öğretim kurumlarında öğretmen atamalarında bir sınav şart koşulmaz. Özel öğretim kurumları kendi beklentilerine uygun yönetici ve öğretmeni belirleme şansına sahiptirler.

Summerhill özel bir girişim olması ve dış yapılardan finansal bir destek almaması Türk eğitim sistemi içerisindeki özel öğretim kurumları ile benzerlik göstermektedir. Türk eğitim sisteminde devlet okulları bütçe yönünden okul-aile birliklerinin desteğini zaman zaman alsalar da merkez örgütüne bağlıdırlar (MEB, 2011b; resmigazete, 2012/28199).

Summerhill' de bürokrasinin yer almadığı bir yönetim anlayışı mevcuttur. Summerhill' de okul yönetim sürecinde öğretmen, öğrenci, müdür arasında bir hiyerarşi söz konusu değildir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Ancak Türk eğitim sistemi merkezi bir örgütlemeye sahiptir ve bu örgütlenme biçiminin sonucu olarak da bürokrasi güçlü bir şekilde hissedilmektedir. (Akçay, 2013, s. 320; Başaran ve Çınkır, 2013, s. 154, Cerit, 2012). Okul yönetim sürecinde hiyerşinin varlığı konusunda Summerhill Okulu ile Türk eğitim sistemi içindeki okullar birbirinden farklılaşırken, özel öğretim kurumlarında durum kurumdan kuruma değişkenlik

gösterebilir. Ancak yine de bu okullar Türk eğitim sistemi içinde bulunmalarından dolayı okul yaşantısında olmasa bile yasal anlamda bürokratik anlayışa uyum sağlamak durumundadırlar.

Summerhill Okulu kültürü gereği iletişim problemlerinin sorun olmadığı bir süreç yaşamaktadır. Okul yaşantısında karşılaşılan problemler zaman zaman okul toplantılarına taşınır veya arabulucular tarafından çözülür (selfmanagedlearning, 14.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Yapılan araştırmalar Türk eğitim sistemindeki okullarda farklı boyutlarda çeşitli iletişim sorunlarının yaşanmasından dolayı Summerhill Okulu ile Türk eğitim sistem içerisindeki okullar benzerlik göstermemektedir (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Aslanargu ve Bozkurt, 2012; Balcı ve Büte, 2010; Çulha, 2008).

Eğitimde eşgüdümün sağlanmasında amaçların açık bir biçimde ifade edilmesi önemli bir unsurdur. Summerhill’ de okulun amaçları açıktır. Okul’ un kurumsal internet sitesi ile Neill ve Readhead’ in söylemleri tutarlı ve açıktır (summerhillschool, 14.04.2014; Reahdead, 2008, ss. 153-160). Ancak Türk eğitim sisteminde eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. ‘çağdaş, hoşgörülü, ulusunu seven ..’ gibi ifadelerle örneklendirilebilecek amaçlar herkes tarafından farklı anlamlar taşır ve bu amaçlara ulaşma yolu çeşitlilik gösterebilir (Erdoğan, 2010, s. 60). Ayrıca Summerhill Okulu’ nda eşgüdüm sürecinde okulun bütün üyelerinin etkin rol aldığı okul toplantıları önemli rol oynamaktadır. Summerhill’ de uygulanan program sebebi ile eşgüdüm sürecinde ihtiyaç duyulan etkili karar alma ve iletişim yapısına sahiptir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Türk eğitim sisteminde eşgüdümü sağlayan yapıların özellikle kurullar, toplantılar, komisyonlar gibi yapıların müdürün onayını gerektirmesi Summerhill’ den farklılaştığını göstermektedir. Ancak bu konuda Özel Yahşi İlkokulu’ nda gerçekleşen okul meclislerinin işleyişi öğrencilerin yönetimde söz sahibi olmaları adına önemli bir örnek teşkil etmektedir.

İngiltere’ deki diğer okullar gibi Summerhill Okulu da denetime tabidir. Bu anlamda bağlı oldukları ana yapı OFSTED’ dir. Türkiye Eğitim Sisteminde de Okulların denetime tabi olma durumu benzerlik göstermektedir.

Summerhill’ de öğrenci değerlendirmesinde karne, not gibi uygulamalar olmazken, Türk eğitim sisteminde öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi ilgili yönetmelikler çerçevesinde gerçekleşir ve öğrenciler her yarıyıl sonunda öğrenci başarısını gösteren yazılı bir karne alırlar. Öğrenci başarısının raporlanması konusunda Summerhill Okulu ile Türk eğitim sistemindeki okullar birbirinden farklılaşmaktadır.

İngiltere’de zorunlu eğitim sonrasında öğrencilerin girmiş oldukları GCSE sınavına girmeyi tercih eden öğrenciler için, katılımın zorunluluğu bulunmadan hazırlanma imkânı buldukları dersler mevcuttur ve öğrenci bu tercihte desteklenir (summerhillschool, 16.04.2014). Türk eğitim sistemindeki okullar bu konuda yasal bir zorunluluk olmamasına rağmen, merkezîyetçi eğitim anlayışının yansıması olarak merkezi sınavlar sistem içerisinde belirleyici rol oynadığından, okullarda sınav telaşı yaşanmakta ve akademik başarı önem kazanmaktadır.

Summerhill’ de okul yaşantısında öğretmenler için de bir değerlendirme söz konusu değildir. Türk eğitim sisteminde devlet okullarında müfettişlerin yapmış oldukları değerlendirmenin dışında farklı bir değerlendirme yapılmamaktadır. Ancak özel öğretim kurumları kendi standartlarına göre yönetici ve öğretmen performans değerlendirmesi yapabilmektedirler. Summerhill’ de ve Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda öğretmenler için zorunlu bir değerlendirme sürecinin yaşanmaması benzerlik göstermektedir.

Summerhill Okul Modeli Türk Eğitim Sistemi İçerisindeki Okullarda Yönetim Süreçleri Açısından Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular:

Summerhill’ de gerçekleşen yönetim süreçlerinin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği araştırılırken en güçlü etkenin ülkelerdeki hâkim yönetim anlayışı olduğu görülmüştür. Summerhill okulu içinde bulunduğu sistem sebebi ile yönetim süreçlerinde merkez örgütlerine daha az bağılyken Türk eğitim sistemi içerisindeki okullar merkezi yönetimlere daha çok bağılıdır.

Summerhill Okulu sahip olduğu felsefe ve uyguladığı program sebebiyle kendi kendini yönetmektedir (Redhead, 2008, s. 156). Summerhill’ deki okul

toplantılarının işleyişi Türkiye’ de uygulanan öğrenci meclisleri, kurullar, komisyonlar vb. organizasyonlarda amaç ve uygulama bakımından benzer işleyişe sahip değildir. Türkiye’ de okullarda oluşturulan kurul, komisyon, ekip ve yapılan çeşitli toplantılar okul yönetim sürecine katılma ile ilgili fırsatlar olarak değerlendirilse de okul müdürünün alınan kararlardaki etkisi ve bu yapılarda okulun bütün paydaşlarının bir arada olmaması, alınan kararlarda eşit söz hakkına sahip olunmaması işleyişi demokratik bir süreç olmaktan uzaklaştırmaktadır. Ancak bu konuda sahip olduğu meclis ile Bodrum Özel Yahşi İlkokulu eğitim sistemimizdeki diğer okullardan farklılık göstererek Summerhill ile benzer bir uygulamaya sahiptir. Özel Yahşi İlkokulu’ nun özel bir okul olması Summerhill ile karar alma aşamasında benzerlik gösteren, okul yaşantısını ilgilendiren konularda okul topluluğundaki herkes ile birlikte karar alınarak hareket edilemesini sağlayacak yapıların özel okul kapsamında gerçekleşebileceği göstermektedir. Mevcut sistem içinde 07/09/2013 tarihli MEB Ortaöğretim kurumlar yönetmeliğinin 108 maddesinde yer alan ‘Okullarda ihtiyaca göre bilim, danışma, sanat, proje ve benzeri kurullar da oluşturulabilir’ ifadesi ile 20/02/2012 tarihli özel öğretim kurumları yönetmeliğine yer alan ‘Dengi resmî okullardan farklı uygulama yapacak okullar yapacakları farklı uygulamalara kurum yönetmeliklerinde yer vererek Bakanlığın izninden sonra uygularlar’ ifadesi ile Summerhill’ deki gibi bir demokratik sürecin sağlanmasında gerekli okul kurulu için yasal dayanak oluşturabilir.

İngiltere’ deki okullar fonlarını harcama konusunda bağımsız karar verebilmekte iken Türkiye’ deki devlet okulları bu konuda merkez örgütlerine bağlıdır. Summerhill özel bir girişim olması sebebi ile Türkiye’ deki özel öğretim kurumları ile benzer şekilde gelir-gider konusunda bağımsızdır. Ancak devlet okulları için de 19. Milli eğitim şurasında alınan; ‘Genel bütçeden pay ayrılarak okul/kurum bütçesi oluşturulmalı, okul/kurum yönetimince bunun etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamalar yasal güvence altına alınmalıdır’ kararı okul merkezli bütçe anlayışı açısından önem taşımaktadır. Yine de mevcut yasal durumlar bütçe konusunda devlet okullarını merkez örgütlerine bağlı kılmaktadır ve bütçe konusunda Summerhill’ deki süreçler devlet okullarında uygulanamaz bulunmuştur.

Planlama sürecinde Summerhill yerel yönetimlerin hatta okul yönetimlerinin yetkilerinin yüksek olduğu bir eğitim sistemi içerisinde olması sebebi ile Türk

eğitim sistemindeki okullardan ayrışmaktadır. Türk eğitim sistemi içinde okul yöneticisinin eğitim planlamasına katılma olanağı yok gibidir (Bursalıoğlu, 2013, s. 103). Türkiye’ de okul içinde yapılan planlamaların ise daha çok uygulama ile ilgili olduğu söylenebilir (resmigazete, 2013/28758). Ayrıca Summerhill Okulu’ nda karar alma aşamasında önemli yere sahip okul meclisleri planlama sürecinde de etkilidir. Türkiye’ de okulda planlama sürecine dâhil olan kurul, komisyon, toplantı, ğrenci meclisi, okul-aile birliği gibi yapılar mevcut olsa da bu yapıların hiç birinde okulun bütün üyelerinin aynı derecede söz sahibi olduğu söylenemez. Ancak ilgili mevzuat sınırları içerisinde özel okullar bünyesinde Summerhill’ deki demokratik süreç için gerekli yapı oluşturulabilir.

Türkiye’ de zorunlu ders uygulaması mevcuttur. Bu konuda okul yönetimleri söz sahibi değildir. Ancak İngiltere’ de okullar ilan edilen ortak müfredat üzerinde LEA’ larında onayı ile bir takım değişikliklere gidebilmektedir. Summerhill’ de sadece çocukların planlama yaptıkları durumlar da mevcuttur. Summerhill’ de öğrenciler kendi ders programını kendileri oluşturduğdan bu konuda yönetim bir planlama yapmaz. Yönetim sadece öğrencilere seçebilecekleri derslerin çeşidini belirler. Bunu yaparken de ğretmen ve öğrencilerin önerilerini dikkate alır (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin kendi ders programlarını oluşturabilmeleri mümkün değildir. Haftalık ders programları okul yönetimince hazırlanır, ğretim yılı başında veya ders yılı içinde öğretmenler kurulunda görüşülür, okul müdürünün onayına bağlı olarak uygulamaya konulur (resmigazete, 2013/28758). İngiltere’ de okul yönetimlerinin ve Summerhill Okulu’ nun sahip olduğu yetki ve sorumluluk alanlarının Türk eğitim sistemindeki okullar ile benzerlik göstermemesi, mevzuatın öğrencilere tanımlı olduğu özgürlük alanının da Summerhill ile benzeşmemesi sebebi ile Türk eğitim sistemine uygulanamaz bulunmuştur.

Summerhill Okulu rgtleme sürecinde ihtiyaç duyulan insan kaynağını belirlemede özgürdür. Türkiye’ de devlet okullarına ğretmen ve yönetici kaynağı atama usulü ile sağlandığından devlet okulların ihtiyaç duydukları nitelikte ğretmen ve yöneticiyi belirleme şansları bulunmamaktadır. Ancak Summerhill Okulu örgütlenmede insan kaynağının yönetimi konusunda Türk eğitim sistemindeki özel

okullar ile benzer bir işleyişe sahip olduğundan Türk eğitim sisteminde özel öğretim kurumlarında uygulanabilir bulunmuştur.

Summerhill’ de okul yönetim sürecinde hiyerarşik bir uygulama yoktur, okul içi uygulamalarda yönetimin hakkı olduğu süreçlerde bürokrasiye yer verilmez. Ancak Türk eğitim sistemi merkezi bir örgütlemeye sahiptir ve bürokrasinin hâkim olduğu bir anlayış içinde işlemektedir ve bu hiyerarşi okul içine de yansımıştır. Maalesef öğretmen algılarının da bu yönde olduğuna dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akçay, 2013, s. 320; Başaran ve Çınkır, 2013, s.154; Cerit, 2012). Okul müdürünün alınan kararları reddetme yetkisine sahip olması bunun yasal bir örneğidir. Merkezi yönetim anlayışı sebebi ile hâkim hiyerarşi anlayışının özel öğretim kurumlarında okul yaşantısı içinde yok edilmesi Özel Yahşi İlkokulu’ nda olduğu gibi mümkündür. Bu sebeple örgütleme sürecindeki hiyerarşik yapının yönetim sürecindeki rolleri bakımından Summerhill’ e benzer bir uygulama olması mümkündür. Ancak bunu sağlayacak olan okulların eğitim ve öğretime bakış açılarındaki uygunluktur.

Summerhill Okulu’ ndaki demokratik işleyiş ve okul meclisinin de gereği açık veya doğrudan denecek bir iletişim sürecinin yaşanmasını sağlamaktadır. Oluşabilecek sorunlar bu sayede önlenirken var olan bir sorun da yine okul meclisinde gündeme alınabilmektedir (selfmanagedlearning, 14.04.2014; Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012). Yapılan araştırmalarda Türk eğitim sisteminde iletişim sürecinde çeşitli sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Mevcut yapılar iletişimi sorunsuz kılmakta yetersizdir. Ancak, kurumdan kuruma farklılık gösterecek olan iletişim sürecinin Türk eğitim sistemi içindeki okullarda uygulanabilirliği Summerhill’ dekine benzer demokratik bir işleyişteki kurul, meclis gibi yapıların sağlanması ile gerçekleşebileceği gibi, özellikle ülkemizde okul müdürlerinin bu konudaki yeterlilikleri önem taşımaktadır.

Summerhill Okulu’ ndan farklı olarak Türk eğitim sisteminde eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık bir biçimde ifade edilmediğinden eşgüdümü kolaylaştıran önemli bir unsur etkisini yitirmiştir. Ayrıca, Summerhill Okulu’ nda okul toplantıları eşgüdüm sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Türk eğitim sistemindeki mevcut yapılardan kurul, komisyon, toplantı gibi organizasyonlar

Summerhill' deki demokratik anlayışın dışında kalmaktadır. Ancak bu konuda Özel Yahşi İlkokulu örnek teşkil etse de eşgüdüm süreci, iletişim sürecindeki gibi bireylerin kişisel özellik ve yetkinliklerinin ön plana çıktığı bir durumda uygulanabilir kılmaktadır.

Summerhill' de yapılan değerlendirmelerden OFSTED' in yapmış olduğu denetim, MEB' nin müfettişlerince okulda yapılan denetime benzerlik göstermektedir. Summerhill' de ve Türkiye' deki okullarda personel için denetimler dışında, okulda gerçekleşen bir değerlendirme söz konusu değildir (Zoe Readhead, e-posta, Haziran, 2012; resmigazete, 2013/28758). Bu sebeple okul ve personel değerlendirmesindeki yaklaşımlar eğitim sistemimizle benzeşmesinden dolayı okullarımızda uygulanabilir. Ancak öğrenci değerlendirmesinde Summerhill' de not, karne, rapor gibi uygulamalar yokken Türkiye' de öğrencilerin başarı notunun ölçülmesi ve bunun yönetmeliklerle zorunlu hale getirilmiş olması, öğrenci değerlendirme sürecinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Summerhill' de zorunlu eğitim sonrasında öğrencilerin girmiş oldukları GCSE sınavına hazırlanmak isteyenleri destekleyen ancak kesinlikle zorunlu olmayan seçmeli dersler içeren bir uygulama mevcuttur. Ülkemizde uygulanan temel eğitimden orta öğretime geçiş anlamındaki TEOG sınavına girmek zorunludur. Sınavın sonucundan alınacak puan bir sonraki eğitim basamağında yerleştirmede kullanılacaktır. Öğrenciler yerleştirme puan sonuçlarına göre, çeşitli programdaki liselere yerleşebilmektedirler (MEB, 2014). Türk eğitim sistemindeki okullar sınava hazırlanma konusunda baskıcı olmasalar bile eğitim sistemimizin gerçeğine dönüşmüş, merkezi sınavlara hazırlık telaşı okullarımızda yaşanmaktadır. Merkezi sınavlara yaklaşımı konusunda her iki yapı benzerlik göstermemesine rağmen, merkezi sınavlara hazırlanmayan öğrencilerin ve öğrenci hazırlamayan okulların mevcut olmaları göz önünde bulundurularak Summerhill' deki gibi isteyen öğrencilerin hazırlıklarının desteklenmesi söz konusu olabilir. Bu konuda uygulama Türk eğitim sisteminde özel okullarda daha uygulanabilir. Kademeler arası geçişte yerleştirmede girilen merkezi sınav sonuçları değerlendirildiğinden devlet okulları ile bazı özel okulları tercih etmek isteyen öğrenciler bu sınavlara hazırlanmak isteyeceklerdir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma Summerhill Okulu' nun yönetim süreçleri açısından Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğini incelemek amacı ile yapılmıştır. İnceleme tümevarımcı bir yaklaşım içinde yönetim süreçlerindeki işleyişin Summerhill Okulu' nda ve Türk eğitim sistemi içerisindeki okullardaki tespiti, Summerhill Okulu ile Türk eğitim sistemi içerisindeki okulların yönetim süreçlerindeki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi yolu ile sonuçlanmıştır.

Summerhill Okulu; kurucusu Neill' in kendi döneminde ve günümüzde de radikal sayılabilecek eğitim anlayışı ile Rousseau' dan başlayan ve çeşitli anarşist düşünürlerin de etkisi ile dinin, devletlerin ve toplumun insan üzerindeki etkileri eleştirisiyle şekillenen felsefi değerler ile 1923' de kurulmuştur. Kendisi de bir psikolog olan Neill psikoloji bilimiyle temellendirdiği eğitim anlayışında çocuğu Rousseau gibi eğitimin merkezine almış, yine onun gibi çocuğun doğal gelişimi için her türlü etkiyi minimuma indirmeyi gerekli görmüştür. Summerhill Okulu, öncelikle alternatif bir okul modelidir. Günümüzde en eski demokratik okullar arasında gösterilen Summerhill yapısı gereği öğrenciler ve okul personelinden oluşan ve haftada 2 kez rutin olarak toplanan, okul müdürü ile 6 yaşındaki bir çocuğun oyunun eşit sayıldığı bir okul meclisine sahiptir.

Ülkemizde eğitim sistemi ise Cumhuriyet sonrası ilerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulsa da genellikle esasicilik ve daimicilik esasları hâkim olmuş, öğrenci yerine öğretmen ve müfredat konuları merkeze alınmıştır. Bu dönemdeki uygulamalardan sadece Köy Enstitüleri pragmatik felsefe ve ilerlemecilik akımının etkisinde bir uygulama olarak değerlendirilir ancak onların da ömrü uzun olmamıştır (Sönmez, 2009, ss.175-176). Günümüzde anayasaya ve yasalara uygun olmak şartı ile her hükümet eğitimi kendi görüşü doğrultusunda yönetebilmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013, ss. 207-212). Bu durumun siyasal erkin önceliklerinin eğitimin şekillenmesinde belirleyici olmasına neden olmuş, çocuğun doğal gelişimi, özgürlük ve demokrasi gibi kavramları geri planda bırakmıştır.

Summerhill Okulu demokratik bir yapıya sahip, kendi kendini yöneten demokratik bir okuldur. Ancak, ülkemizde demokratik unsurlar içeren okullar olmasına rağmen demokratik okulların niteliklerine sahip demokratik bir okul bulunmamaktadır (AERO,18.04.2014). Bu durumun öncelikle ülkemizdeki demokrasi anlayışının tartışılmasını gerektirmektedir. Türk eğitim sisteminde eğitim ile demokrasi arasındaki ilişki demokratik okul anlayışından farklı bir boyutta, 'Okulda Demokrasi' anlayışı içinde incelenmektedir. Demokratik eğitim üzerine yapılan çalışmalar ise bireysel çabalar ve araştırmalar seviyesinde kalmaktadır (Morhaim, 2008). Başaran ve Çınkır (2013, s. 137) okulda demokratik yönetimin uygulanmasında sorunlar yaşandığını, yönetime eğitim iş görenlerinin ve öğrencilerin katılımına olanak verilmediğini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalardan; Tüfekçi ve Okutan (2000), sınıflarda öğretmen egemen bir anlayışın varlığını, Demirtaş (2004) üniversitelerde öğretim görevlilerinin demokratik sınıf yönetimi açısından yetersiz olduklarını, Duman ve Koç (2004) eğitim fakültesi öğretim elemanlarını dahi demokratik tutum ve davranışlarının alt düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yine yapılan araştırmalarda; Akpınar ve Turan (2004) ilköğretim öğretmenlerin Türkiye' deki demokrasi anlayışını yetersiz bulduğunu, Bayındır, İnan ve Demir (2010)' in araştırmalarında ise öğretmen adaylarının ülkemizde demokrasinin tam olarak algılanamadığını belirtmişlerdir. Türk eğitim sisteminde demokratik yönetim anlayışının uyandırılması için uygun ortamların sağlandığı söylenemez. Bu uyanış yönetici ve öğretmenlerin demokratik değerleri bireysel ve toplumsal anlamda yaşam biçimine dönüştürmesiyle gerçekleşebilir. Demokrasi anlayışının gelişmesi ile demokratik süreçlerin okul yaşantısına yansıtacağı, bu süreçlere katılımdaki çeşitliliğin artacağı tahmin edilmektedir.

Summerhill' deki yönetim süreçlerinin Türkiye' deki okullarda uygulanabilirliği incelenirken ülkelerin eğitim yönetimi anlayışları dikkate alınması gereken önemli bir etkidir. Summerhill Okulu yerinden yönetim anlayışın hâkim olduğu İngiltere' de özel demokratik bir okuldur. Ülkemizde de eğitimde yerinden yönetimin sağlanması üzerinde tartışılan konulardan biridir. Yerinden yönetime dayalı bir sistemde okullar yerel ihtiyaçlara daha etkili şekilde cevap verebilir, çok yönlü programlara açık okulların yaygınlaşması sağlanabilir, eğitim uygulamalarının denetlenmesinde çok yönlü, dengeli ve etkili bir kontrol mekanizması sağlanabilir, okullar arası rekabet sonucu eğitim hizmetlerinin kalitesi artar, insan kaynağı daha

verimli kullanılabilir. Demokratik bir okul modeli olan Summerhill' e benzer yönetim süreçlerinin Türk eğitim sistemindeki gibi eğitimin yönetilmesinde yetkilerin merkezde toplandığı bir anlayışla sağlanması kolay değildir. Yerinden yönetime dayalı eğitim sistemlerinde, eğitim ile ilgili alınan kararlarda geniş katılımın sağlanması daha mümkündür. Merkezi sistemlerde çok kültürlülüğe ve sesliliğe dayalı bir demokrasi anlayışının gelişmesi beklenmemelidir. Merkeziyetçi eğitim doğası gereği ülke ölçeğindeki ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Böyle bir yapının yerel düzeydeki ihtiyaçları karşılaması da mümkün olmayacaktır. Okulların kendi kendilerini yönetebilir bir dönüşüme gidilmesi yaşanan bu olumsuzlukların giderilmesi açısından önem taşımaktadır (Erdoğan, 2010, ss. 64-65).

Summerhill' deki yönetim süreçlerinin Türk eğitim sistemi içerisindeki uygulanabilirliği değerlendirilirken okulda yönetim süreçlerinde etkisi en yüksek bulunan unsur, okul yönetim sürecinin her basamağında etkisi olan okul meclislerinin okullarımızda uygulanabilirliğidir. Oluşturulmasında yasal bir engel bulunmamasına rağmen, yaşatılması ülkemizdeki demokrasi anlayışı sebebi ile kolay görünmeyen Summerhill okul meclisi aslında okul paydaşlarının demokrasi anlayışının bir ürünüdür. Summerhill' deki gibi tamamen demokratik bir yapı ile işleyen okul meclisleri oluşturulmasında Türk eğitim sisteminde 07/09/2013 tarihli MEB Ortaöğretim kurumlar yönetmeliğinin 108 maddesinde yer alan "Okullarda ihtiyaca göre bilim, danışma, sanat, proje ve benzeri kurullar da oluşturulabilir" ifadesi ile 20/02/2012 tarihli özel öğretim kurumları yönetmeliğine yer alan "Dengi resmî okullardan farklı uygulama yapacak okullar yapacakları farklı uygulamalara kurum yönetmeliklerinde yer vererek Bakanlığın izninden sonra uygulayacaklar" ifadeleri yasal dayanak olabilir. Yine ülkemizde Summerhill' e yakın bir demokratik okul anlayışına sahip Özel Yahşi İlkokulu haftada bir toplanan tüm çalışanlar ve öğrencilerin katılımı ile oluşan okul meclisi bu konuda örnek teşkil edebilir. Ancak bu tür yapıların sistemimiz içinde yaygınlaşmamış olması yine ülkemizdeki demokrasi anlayışı ile bu anlayışın ürünü uygulamaların olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yönetim süreçlerinde etkili olan unsurların Summerhill Okulu, Türk eğitim sistemi içindeki devlet ve özel okullardaki durumu tablodaki gibi özetlenebilir:

Tablo II-1 : Yönetim Süreçlerinde Etkili Olan Unsurların Summerhill Okulu, Devlet Okulları ve Özel Okullar Boyutunda Değerlendirilmesi

Okul Yönetim Süreçlerinde Etkili Olan Unsurlar	Summerhiill Okulu	Devlet Okulları	Özel Okullar
Okul İçi Yönetim Süreçlerinde Etkili Yapılar	Aileler okul ile ilgili süreçlere dâhil edilmez. Ancak okul içinde kurul, toplantı, meclis gibi yapılar mevcuttur.	Kurul, komisyon, toplantı, öğrenci meclisi, okul-aile birliği gibi yapılar mevcuttur.	Kurul, komisyon, toplantı, öğrenci meclisi, okul-aile birliği gibi yapılar mevcuttur.
Hâkim Yönetim Anlayışı/ Merkezi Yönetimlere Bağlılık	Yerinden yönetim anlayışı güçlüdür. Okulda demokratik eğitimin gerekleri sağlanmaktadır.	Merkezden yönetim anlayışı güçlüdür. Okulda demokrasi eğitimi anlayışı hakimdir.	Merkezi yönetime bağlı ancak kurum içinde kurumlara göre farklılık gösteren yönetim anlayışları mevcuttur.
Hiyerarşik Uygulamalar	Okulda hiyerarşik uygulamalar yer almaz.	Merkezi sisteme bağlılık ve bürokrasi anlayışı, hiyerarşinin okullarda hissedilmesine neden olur.	Okul dışı süreçlerde mevcut ancak kurum içinde kurumun felsefesine bağlı olarak değişkendir.
Sadece Öğrencilerin Etkili Olduğu Durumlar	Öğrenciler, kendilerini ilgilendiren her konuda karara katılabilirler. Ders programlarını kendileri oluşturabildikleri gibi, derslere katılma konusunda seçim yapabilirler.	Ders programları okul yönetimi tarafından zorunlu müfredat uygulamasına bağlı oluşturulur. Derslere devam zorunluğu vardır. Öğrenciler seçmeli derslerini belirlemede etkilidirler ancak bu konuda da tam bir özgürlük söz konusu değildir.	Uygulamalar okullara göre farklılık gösterse de derslere devam zorunluluğu bulunmakta ve zorunlu müfredat uygulaması özel öğretim kurumları için de geçerlidir. Ancak seçmeli dersler konusunda öğrenci kararının etkisi belirleyicidir.

Bütçe Yönetimi ile Kaynak ve Öğretmen İhtiyacının Giderilmesi	Özel bir girişimdir ve bütçe yönetimi konusunda bağımsızdır. Okulun ihtiyacına uygun kaynak ve personelin sağlanması mümkündür.	Merkeze bağlıdır. Okul kaynaklarının sağlanması konusunda okul-aile birliğinin etkisi olsa da okulların kaynak ihtiyaçları merkez tarafından sağlanır. Okul' un kendi öğretmenini belirleme şansı yoktur.	Özel girişim olmaları sebebi ile bütçe yönetimi konusunda merkezden bağımsızdırlar. Okulun ihtiyaçları doğrultusunda kaynak ve personelin sağlanması mümkündür.
İletişim Problemlerinin Yaşanması	Çok ciddi iletişim problemleri yaşanmaz. Okul meclisi oluşabilecek iletişim problemlerin önleyicisidir.	Farklı boyutlarda çeşitli sorunlar mevcuttur. Kurul, toplantı, komisyon gibi yapılar yetersiz kalmaktadır.	Kuruma göre farklılık gösterebilir. Ancak iletişim problemlerinin oluşmasını önleme adına yapılabilecek uygulamalar konusunda kurumların yaklaşımı önem kazanmaktadır
Üst Yönetimlere Karşı Sorumluluk	DCSF, LEA' lar ve OFSTED' e karşı sorumluluk taşırlar.	MEB' e karşı sorumluluk taşırlar	Meb' e karşı sorumluluk taşırlar.
Personel Değerlendirme	Okulda personel denetimler dışında değerlendirmeye tabi değildir.	Okulda denetimler dışında yasal bir personel değerlendirme süreci yaşanmaz.	Kuruma göre değişkenlik gösterebilir. Yasal bir zorunluluk bulunmaz.
Öğrenci Değerlendirme Uygulamaları	Not, karne gibi uygulamalar yoktur. Bu tür uygulamalar sadece zorunlu durumlarda (üniversiteye giriş gibi) öğrencinin de bilgisi ile uygulanır.	İlgili mevzuata göre gerçekleşmektedir. Not, karne gibi uygulamalar vardır.	İlgili mevzuata göre gerçekleşmektedir. Not, karne gibi uygulamalar vardır.

Araştırmada değerlendirilen yönetim süreçlerinde etkili olan unsurlar göz önünde bulundurulduğunda; Summerhill Okulu' nun yönetim süreçleri açısından uygulanabilirliği özel okullarda, devlet okullarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Özel öğretim kurumları okulda demokratik süreçlerin yaşanabiliyor olmasında ihtiyaç duyulan okul iklimini oluşturulmada devlet okullarına göre daha çok imkân sahibi olan taraftır. Özel öğretim kurumları kendi kurum vizyon ve misyonlarını belirleyip, bu doğrultusunda hareket edebilirler. Bu süreçte demokrasinin okul içinde yaşatılması ve çocuğu merkeze alan bir eğitim anlayışı ışığında, demokratik bir okul yönetim sürecinde ihtiyaç duyulan başta okul iklimine uygun personel olmak üzere birçok etkenin sağlanmasında merkezden bağımsız hareket edebildikleri durum vardır. Ancak devlet okulları sayısal olarak bile ihtiyaç duydukları öğretmen sayısını sağlayamadıklarından, bu konuda ihtiyaç duyulan şartların hazırlanmasında yeterli özgürlük alanına sahip değildirlir.

Yine araştırma bulgularına göre uygulanabilirliği en düşük olan süreçler; karar alma, planlama ve değerlendirme iken, uygulanabilirliği yüksek olan süreçlerin iletişim ve eşgüdüm süreçleridir. Örgütlenme sürece ise özel öğretim kurumlarında uygulanabilir olarak değerlendirilirken, devlet okullarında uygulanamaz bulunmuştur. İçinde buldukları sistemlerin hâkim yönetim anlayışı eğitimden çok karar alma ve planlama ile ilgili durumları etkilediği söylenebilir. Ülkemizde gerçekleşen karar alma ve planlama ile ilgili süreçlerde okul yönetimlerinin etkisinin düşük olması, okul içi karar alma ve planlama süreçlerinde tüm paydaşların etkili katılımını sağlayacak yapı ve anlayışın bulunmaması, okul müdürünün süreçteki tek adam olma durumu, katılımın etki ve önemini azaltarak demokratik anlayışın uygulamalarda vücut bulmasına engel olmaktadır.

Planlama sürecinde okul geliştirme modeli ile stratejik plan oluşturma çoklu katılımı gerektirmesi nedeni ile okulun planlama sürecindeki etkisini arttırmış olsa da uygulamada yaşandığı tahmin edilen bir takım durumlar süreçten beklenen verimi sağlamamaktadır. Memduhoğlu ve Uçar' a (2012) göre; okullar buldukları toplumsal yapı ve genel kamu yönetim anlayışından etkilenirler, katı merkezizetçi ve hiyerarşik kamu yönetimi amacına uygun stratejik planların hazırlanması ve uygulanmasına engel oluşturur. Bu süreçte yerinden yönetim anlayışı, yerel ihtiyaçlara dikkate alması ve daha hızlı cevap verebilmesi, eğitim ile ilgili alınan kararlarda geniş katılımı sağlayabilmesi sebebi ile stratejik planların amacına ulaşabilmesinde etkili olabilir. Ayrıca, stratejik plan konusunda eğitimler yolu ile bilinç düzeyini arttırmak, okula dâhil kimselerin katılımı ile yapılan planların

formaliteden öteye geçmesini sağlamak, aslında sistem içinde var olan bir takım uygulamaları fırsata dönüştürebilmek açısından önem taşır.

Örgütlenme sürecinin mevcut şartlarda özel okullarda uygulanabilirliği mümkünken, devlet okullarında uygulanması mümkün görülmemiştir. Örgütlenme sürecinde okullar elindeki madde ve insan kaynağını en etkili şekilde kullanmaya çalışırlar. Summerhill İngiltere'deki diğer okullar gibi ihtiyaç duyduğu insan kaynağını okulun amaç ve gereksinimleri doğrultusunda belirlemede özgürdür. Ülkemizde Devlet okulları her türlü kaynağını merkezden temin etmesi nedeni ile Devlet okullarında kurumların kendi ihtiyaçlarına uygun insan kaynağını belirleme şansları yoktur. Bu durum örgütlenme sürecinde çeşitli sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Ancak özel öğretim kurumların kendi ihtiyaçlarına uygun personeli belirleme şansı bulma açısından Summerhill ile benzerlik göstermektedir. Summerhill Okulu' ndaki örgütlenme sürecinin ülkemizde özel öğretim kurumlarında uygulanabilir bulunmuştur. Türkiye' de devlet okulları bütçe konusunda da merkez örgütlerine bağlı iken özel öğretim kurumları Summerhill ile benzer şekilde bütçe konusunda bağımsızdır. 19. Milli eğitim şurasında alınan; "Genel bütçeden pay ayrılarak okul/kurum bütçesi oluşturulmalı, okul/kurum yönetimince bunun etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamalar yasal güvence altına alınmalıdır" kararı okul merkezli bütçe anlayışı açısından önem taşımaktadır. Ancak yine de Summerhill' deki bütçe yönetimi ile ilgili süreçler devlet okullarında uygulanamaz bulunmuştur.

Örgütlenme sürecinde önemli bir unsur olan hiyerarşik ve bürokratik düzenlenen eğitim sistemimizin bir sonucu olması sebebi ile Summerhill Okulu' ndan ayrılmaktadır. Merkezi örgütlemenin gereği bürokrasi ve hiyerarşinin varlığı sistemin bütün basamaklarında kendini gösterse de okullarda kişisel istek ve beceriler doğrultusunda inisiyatifler alınarak hiyerarşinin hissedilebilirliği düşürülebilir.

Türk eğitim sisteminde okul dışı iletişim bürokrasi çerçevesinde sağlanır. Okullarda ise yaşanan iletişim konusundaki çeşitli sıkıntıların çözümünde kurul, komisyon, toplantı gibi okullarda oluşturulan formal yapılar yeterli olmamıştır. Okullarda yaşanan iletişim problemlerinin önlenmesi ve çözümünde Summerhill' e

benzer açık iletişimi destekleyen yapıların bulunmamasının sorunları çeşitlendirdiği düşünülmektedir. Okullarda iletişimi sorunsuz kılacak yapı ve anlayışın yeterli olmadığı söylenebilir. Okulda yaşanan iletişim sorunlarının çözümü için açık iletişimi sağlayacak demokratik bir işleyiş ve anlayış ile birlikte kişilerin bu konudaki kişisel yaklaşımları önem taşımaktadır.

Amaçların açık bir biçimde ifade edilmiş olması, etkili iletişim, sağlıklı örgütlenme gibi süreçler eşgüdümü kolaylaştıran önemli unsurlardır. Summerhill Okulu' nun amaçları herkes tarafından aynı anlamı taşıırken, Türk eğitim sisteminde eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları netlik göstermez. Ayrıca, eğitim sistemimizde eşgüdüm sürecinde kurullar, toplantılar, komisyonlar gibiformel yapılar eşgüdüm için uygun fırsatlar sağlamada yetersiz kalmaktadır. Ancak, sürecin Türk eğitim sistemi içindeki okullarda uygulanabilirliği Summerhill' dekine benzer demokratik bir işleyişteki kurul, meclis gibi yapıların sağlanması ile mümkün olabilir.

Hem Summerhill Okulu' nun içinde bulunduğu İngiltere' de hem de Türkiye' de okulların denetiminden sorumlu yapılar ve okulların bu yapılara karşı sorumluluk taşıması benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Summerhill' de ve Türkiye' deki okullarda benzerlik gösteren bir başka durum ise personel için denetimler dışında, okulda gerçekleşen bir değerlendirmenin bulunmamasıdır. Değerlendirme konusunda Summerhill Okulu' nun yaklaşımı Türk eğitim sistemindeki okullardan farklı olarak bireyleri yarıştırmaktan ziyade onların bireysel istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak kendilerini tanıma yolu ile en temelde mutlu olmalarına yöneliktir. Not, karne, derslere devam etme, ders seçme gibi uygulamalarla yine okulda oluşturulan çeşitli kuralların uygulanması ve değerlendirilmesindeki yaklaşım ile Summerhill "özyönetim" kavramının içini doldurmaktadır. Ancak özellikle öğrenci değerlendirmesi konusunda Türkiye' de öğrencilerin başarı notunun ölçülmesi ve bunun yönetmeliklerle zorunlu hale getirilmiş olması sebebi ile öğrenci değerlendirme sürecinin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Summerhill' de merkezi sınavlara öğrenci yetiştirme telaşı yaşanmazken, Türk eğitim sisteminde merkezi sınavlar sistemin bir gerçeğine dönüşmüştür. Morhayim (2008) ' in yapmış olduğu demokratik okula dair öğrenci

değerlendirmesi ile ilgili araştırmada öğrencilerin çoğunluğu sınav, not, ödev olmadan bir hayat düşünemediklerini belirtmişlerdir. Merkezi sınavlara yaklaşım konusunda benzerlik göstermemesine rağmen, eğitim sistemimiz içerisinde merkezi sınavlara hazırlık konusunda yasal bir zorunluluk bulunmaması ve merkezi sınavlara öğrenci hazırlamayan okulların mevcut olması sebebi ile Summerhill’deki gibi isteyen öğrencilerin hazırlıklarının desteklenmesi mümkündür. Bu konudaki uygulama Türk eğitim sistemine yasal olarak uygulanabilir bulunmuştur. Ancak yine ülkemizdeki merkezi sınavlara olan bağlılığın uygulamaya engel olacağı düşünülmektedir. Bu süreçte eğitim sisteminde yapılacak etkili bir yöneltme sistemi ile merkezi sınavların belirleyici rolü giderilebilir (Erdoğan, 2010; Erdoğan, 1995).

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler bulunmaktadır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada Summerhill Okulu' nun yönetim süreçleri açısından Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği incelenmiştir. İnceleme sırasında Summerhill' deki ve Türkiye' deki okulların yönetim süreçleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak Türkiye' deki eğitim süreçlerinin sınıflandırılması ile ilgili mevzuat, uygulama veya her ikisini birden inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yönetim süreçleri ile ilgili, mevzuatta yönetim süreçlerinde paydaşların yetki, görev ve sorumlulukları konusunda bir sınıflandırma da yapılmamıştır. Bu durum araştırma süresini ve alanını genişletmiştir. Araştırmacılar Türk eğitim sistemi içerisindeki yönetim süreçlerinin sınıflandırmasını uygulama ve mevzuat başlıkları altında ayrı ayrı ve bu suretle karşılaştırmaya yönelik bir inceleme yapabilirler. Ayrıca benzer bir sınıflandırma Summerhill Okulu ile İngiltere eğitim sistemindeki uygulama ve mevzuat açısından da gerçekleştirilebilir.

Araştırmada okul paydaşlarının demokratik okul anlayışına yakınlıklarını inceleyen araştırmaların yetersiz olmasından dolayı bu konuda bir değerlendirilmeye gidilememiştir. Araştırmacılar okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin demokratik okul anlayışına yakınlıklarını inceleyen bir çalışma yapabilirler.

Bu çalışmada Summerhill Okulu ile ilgili varılan hükümlerin oluşumunda e-posta yolu ile okul müdürünün vermiş olduğu cevaplar etkili olmuştur. Ancak e-posta yolu ile sorulan sorulara verilen cevapların yeteri kadar detaylı olmaması Summerhill Okulu' nda gerçekleşen yönetim süreçlerinin işleyişi hakkındaki bilgileri sınırlamıştır. Summerhill' deki yönetim süreçlerinin daha iyi anlaşılması için yüz yüze ses kayıt ile yapılacak görüşmenin soruları detaylandırma adına daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada Türk eğitim sistemindeki yönetim süreçleri ise mevzuat ve yapılan araştırmalar çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu konuda da araştırmacılar mevzuat inceledikten sonra, okullardaki uygulama gözlem ve görüşme yolu ile saptanabilir, mevzuat ile uygulama arasındaki farklar okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirilebilir.

Ayrıca araştırmacılar, Türk eğitim sistemi içerisindeki Özel Yahşi İlkokulu'nda yönetim süreçlerinin işleyişi konusunda da detaylı bir araştırma yapabilir, ilgili alan yazına katkı sağlayabilirler.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Eğitim sistemimizin amaç, yapı ve süreçleri konusunda yapılacak olan değerlendirmeler sistemin sağlaması niteliği taşıdığı gibi toplum üzerindeki etkisi önemli olacak sonuçlar sağlayabilir. Bu sebeple özellikle eğitimin amaçlarının değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması ile yapı ve süreçlerin amaçlara uygun oluşturulması sağlanmalıdır.

Summerhill'deki süreçlerin Türkiye'deki okullarda uygulanabilirliği incelenirken ülkelerin eğitim yönetimi anlayışlarının etkisi önemli bulunmuştur. Bu anlayıştaki farklılık ülkemizde 'Demokrasi' ve 'Demokratik' kavramlarına bakış açımızda belirleyici olmuştur. Summerhill Okulu yerel yönetim anlayışı ile okulların yüksek özerkliğe sahip oldukları bir yapıda yer almaktadır. İngiltere'de okullar pek çok konuda sistemimiz içindeki okulların aksine merkezi yapıya bağlı değildir. Demokratik okullar ülkemizdeki gibi merkezden yönetim anlayışı içinde var olamazlar. Bu nedenle ülkemizdeki güçlü merkezi yönetim anlayışından uzaklaşılmalı, hiyerarşik ve bürokratik düzen zayıflatılmalıdır. Bu konuda ilgili mevzuatlarda okul yönetimlerini güçlendirecek; okul ve öğretim programında söz sahibi olma, müfredatta esnek olunması, personel kaynağını belirleyebilme gibi alanlarda düzenlemelere gidilerek yerinden yönetim anlayışı güçlendirilmelidir.

Summerhill'deki yönetim süreçlerinin Türk eğitim sistemi içerisindeki uygulanabilirliği değerlendirilirken okulda yönetim süreçlerinde etkisi en büyük yapının okul meclisleri olduğu görülmüştür. Bu sebeple okullarımızda gerçek bir

demokrasi anlayışı içerisinde işleyen yapılara ihtiyaç vardır. Okul yönetimleri, Özel Yahşi İlkokulu' nda uygulamada olan demokratik okul meclislerinin oluşturulması ile ilgili yasal fırsatları değerlendirmelidir. Okullarda demokrasi eğitimi vermek yerine demokratik uygulamalarda artışa gidilmelidir. Başkanların, müdürlerin, yetkililerin tek bir kişi olduğu yapılar yerine sistemin kendi kendini yönetmesini sağlayacak bürokrasiden uzak süreçler yaratılmalıdır.

Summerhill Okulu' nun özel bir girişim ile kurulmuş olması yönetim süreçlerinde benzer uygulamaların yaşatılması adına ülkemizde özel okullar daha şanslı görünmektedir. Bu sebeple yerleşmeyi sağlayacak düzenle beraber özel okulların sistem içerisindeki oranı artırılmalıdır.

Ülkemizde merkezi sınav gerçeği kendine has özellikleri olan okullar için engel teşkil etmektedir. Bu sebeple merkezi sınavları amaç olmaktan uzaklaştırabilecek etkili, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayacak ve yeteneklerini geliştirmesine fırsatlar sunabilecek bir yöneltme sistemi oluşturulmalıdır.

Türkiye' deki eğitim mevzuatında yönetim süreçleri ile ilgili net bir görevlendirme bulunmamaktadır. Mevzuatta yeralan, personelin yetki, görev ve sorumlulukları yönetim süreçleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ş. D. (2012). *Yeni Dünyaya Mukaddime Yeni okullar*. İstanbul: Akademik Kitaplar
- AERO, 2014. Education Revolution- Alternative Education Resource Organization. Erişim Tarihi: 16 Nisan 2014, <http://www.educationrevolution.org>
- AERO, 2014. Demokratik Schools. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014, <http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>
- Akçay, C. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi
- Akdağ, B. (2002). Eğitim örgütlerinde yönetim süreçlerine katılma. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 267, 21-25
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Akdağ Bülent. (2008). Türkiye’de Alternatif Eğitim ve Kurumsallaşma. Erişim tarihi: 16 Nisan 2014, <http://bulentakdag.blogspot.com.tr/2008/10/trkiyede-alternatif-eitim-ve.html>
- Antel, S. C. (1952). *Umumi didaktik*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.
- Aydın, İ. (2006). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Aydoğan İ. ve Kaşkaya A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16
- Aytaç, K. (1981). *Çağdaş eğitim akımları*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi
- Aykaç, B., Özer, M. A., Yayman, H. (2003). Türkiye’de idari reform hareketlerinin eleştirel bir tahlili. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 153-179
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Balcı, A. ve Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *Hayatım*. İstanbul: Dünya Yayıncılık

- Başaran İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks
- Başaran İ. ve Çinkır Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Bayraktar, Feray. (2006, Haziran). Summerhill okulu- A.S.Neil. Erişim tarihi: 11 Nisan 2014, <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/38/111/>
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büte, M. (2007). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi, sorunlar ve sorunlarla başa çıkma yolları (Mersin İli merkezi örneği)*. Yüksek Lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Büte, M. ve Balcı, A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (4), 485-50.
- Cerit, (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Coeyman M. (2000). More No. 2 pencils at alternativeschools. The Christian Science Publishing Society. Erişim Tarihi: 14 Nisan 2014, [http://www.csmonitor.com/2000/0208/p13s1.html/\(page\)/2](http://www.csmonitor.com/2000/0208/p13s1.html/(page)/2)
- Çiğdem, A. (2006). *Aydınlanma düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Çulha, S. (2008). *Genel orta eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bakış açısından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dewey J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi
- Dewey J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- DPT. (2003). *Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Klavuzu*. Ankara: Başbakanlık Yayınları
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dündar S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 853-875.
- Erdoğan İ. (1995). *Karşılaştırmalı eğitim: Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2010). *Milli eğitime dair*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- ERG, 2014. Eğitimde reform girişimi. Erişim Tarihi: 2 Şubat, 2015, <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.25.09.14.Web.pdf>
- Eurydice, United Kingdom-England-overview. Erişim Tarihi: 02 Şubat 2015, <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>
- Fayol, H. (2005). *Genel ve endüstriyel yönetim*. Ankara: Adres Yayınları.
- Giorgetti F. M. ve Batur B. (2008). İsmet İnönü' nün cumhurbaşkanlığı döneminde eğitim politikaları. Erişim tarihi: 15 Nisan 2014, <http://ataturkilkeleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2013/03/ydta-13-14-giorgetti.pdf>
- Gönülaçar, Ş. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişer arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere eğitim sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. Erişim Tarihi: 16 Nisan 2014, http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/ic_denetim_teftis_ortusme_sgonulacar_2010.pdf
- Gutok G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Gümüseli A. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi*, 28, 531-548.
- Gümüseli, Ali. (2004). Eğitimde denetleme ve değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımlar ve Türkiye' deki denetim sisteminin yeniden yapılandırılması için öneriler. Erişim tarihi: 20 Mayıs 2014, http://agumuseli.com/dokumanlar/makale/denet_deger.pdf
- Gümüseli A. *Okul geliştirme yaklaşımları ve etkili okulu oluşturma*. İstanbul: Özel Okullar Derneği

- Hecht, Y. ve Ram, E. (2010). Dialogue in democratic education: The individual in the World. *E-Journal of Alternative Education*, 1, 27-44. Erişim tarihi: 16 Nisan 2014, <http://dergi.alternatifegitimderneği.org.tr/eng//content/view/22/29/>
- Hern, Matt (2008). *Alternatif eğitim, hayatımızın okulsuzlaştırılması*. (E. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. ve Balyer, A. (2009). *Eğitim yönetimi ve eğitim yönetimine farklı bakış açıları*. Oktay, A. (Ed.). (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Hesapçioğlu, M., ve Akbağ, M. (1996). Eğitimde özgürlükçü paradigma. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 1-13.
- Hesapçioğlu, Muhsin. (2006). Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama, *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 32-33.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan kaçış* (S. Yılcı, C. Aksoy, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları
- Holt, J. (2008). *Eğitim yerine*. M. Hern (Ed.), *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* (ss. 51-57). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hoy, M. Ve Miskel G. (2010). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın
- IDE, 2014. The Institute for Democratic Education. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014, <http://www.democratic.co.il/en/>
- IDEA, 2014. Institute for Democratic Education in America. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014, <http://www.democrateducation.com/>
- IDEC, 2005. International Distance Education. Erişim Tarihi: 16 Nisan 2014, http://en.idec2005.org/data.dl/programme_en.pdfadresine
- IDEN, 2014. International Democratic Education Network. Erişim Tarihi: 16 Nisan 2014, <http://www.idenetwork.org/index.php/news/32-newsletters/english-newsletters/147-iden-newsletter-april-2008>
- Illich I. (2009). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları
- İmamoğlu, F. ve Varol Y. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 3 (1), 406-418.
- İnal Kemal. *Bazı Paradigmalarda Eğitim Ve Özgürlük İlişkisi*. Erişim tarihi: 14

- Nisan 2014, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/501/6020.pdf>
- İnal, K. (2008). Türkiye' nin alternatif bir eğitim modeline ihtiyacı var mı? (145-157). Hesapçıoğlu, M., Korkmaz, E., DüNDAR, S., Morhayim, B. G. ve Çavuş, M. (Ed.). (2008). *1. Uluslararası alternatif eğitim sempozyumu: Darphane-i Amire*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Kalkınma, 2000. Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. Erişim: 18 Nisan 2014, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkınma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı Kemal. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*. Erişim Tarihi: 24 Ağustos 2014, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/kayikci.htm
- Korkmaz E. (2006). *Montessori metodu*. Ankara: Algı Yayın
- Kormaz E. ve Çalışkan S. (2011). Alternatif educatin in Turkey. *Education Revolution The Magazine of Educational Alternatives*, 23 (1), 18-20.
- Korkmaz, H. E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen alguları*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lang C.M. ve Sletten S.J. (2002). Alternative Education: A brief history and research synthesis. Project at Forum National Association of State Directors of Special Education (NASDSE). Erişim Tarihi: 12.10.2014 https://www.idaho.gov/site/alternative_schools/docs/alt/alternative_ed_history%202002.pdf
- Llwellyn, G. (2008). *Özgürlüğün güzel ülkesi*. M. Hern (Ed.), *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması* (ss. 27-34). (E. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- Marshall, P. (2003). *Anarşizmin tarihi*. (Y. Alogan, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1949). IV. Milli Eğitim Şurası. Erişim tarihi: 16 Nisan 2014,

- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021822_4_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1962). 7. Milli eğitim şurası. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2014, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete, 14574, Haziran.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1993). 14. Milli eğitim şurası. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2014, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021433_14_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1996). 15. Milli eğitim şurası. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2014, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021410_15_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1999). 16. Milli eğitim şurası. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2014, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021346_16_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1999). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete, 23681, Nisan.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). Üniversiteler Öğrenci Konseyi Yönetmeliği. Resmi Gazete, 24975, Aralık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, 25212, Ağustos.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, 25486, Haziran.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2004). Tebliğler Dergisi, 2564, Eylül. Erişim tarihi: 27 Ağustos 2014, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/68-2004/184-2564-eyluel-2004>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği. Resmi Gazete, 25942, Eylül.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. Resmi Gazete, 26179, Mayıs.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). 17. Milli eğitim şurası. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2014,

- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). 18. Milli eğitim şurası. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2014,
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). Öğretmenlerin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete, 27573, Mayıs.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmi Gazete, 28054, Eylül.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011a). Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi, Ankara: 2011. Erişim tarihi: 27 Ağustos 2014,
http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/liseler_denetim_rehberi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011b). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi-2011. Erişim tarihi: 26 Ağustos 2014,
http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. Resmi Gazete, 28199, Şubat.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, 28239, Mart.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete, 28728, Ağustos.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete, 28758, Eylül.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği. Resmi Gazete, 29072, Temmuz
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). 2014 Yerleştirme İşlemlerine Dair Sıkça Sorulan Sorular Ve Cevaplar. Erişim Tarihi: 10 Ocak 2015
http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/yerlestirmeye_dair_sorular_ve_cevaplar.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014,
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/748422/dosyalar/2014_02/

10013343_demegveokulmecprojesi.pdf.

- Memduhoğlu H. B. ve Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 234 - 256
- Mercogliano, C. (2008). *Albany'den bir öykü: Toplum ve özgür eğitim*. M. Hern (Ed.), *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması* (ss.161-167). (E. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Miller, Ron. (2004). Educational alternatives: A map of the territory. *Paths of Learning Magazine*, 20, 20-27.
- Miller, Ron. (2006). Alternatif Eğitim Tarihi, (O. Tekinturhan, Çev.). *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 27-31.
- Mobaçoğlu M. (1990). *Rousseau ve eğitim felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Montessori, Mario M. (1976). Jr. Education for Human Development: Understanding Montessori. P. P. Lillard (Ed.), New York: Schocken books. (Eric No: 136940)
- Montessori.edu. (2014). Teaching Montessori. Erişim tarihi: 16 Nisan 2014, <http://www.montessori.edu/info.html#teachdetails>
- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük okulu*. (N. Şarman, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları. Office for Standards in Education (OFSTED). Erişim Tarihi: 14 Nisan 2014, <http://www.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870>
- OFSTED, 2011. Ofsted- Summerhill School. Erişim Tarihi: 14 Nisan 2014, <http://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/124870>.
- Oktay A. ve Esmer E. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Temelleri ve Dayandığı Temel Görüşler. A. Oktay (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (ss. 21-38). İstanbul: Kriter Yayınları
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Preater, J. (2008). *Özgür Okullar- Summerhill Örneği* (179-185). Hesapçıoğlu, M., Korkmaz, E., Dündar, S., Morhayim, B. G. ve Çavuş, M. (Ed.). (2008). *1. Uluslararası alternatif eğitim sempozyumu: Darphane-i Amire*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Raywid, A. M. (1994). Synthesis of research / Alternative schools: The state of the

- art. The new alternative schools, 52 (1), 26-31
- Readhead, Z. (2008). *Summerhill Okulu. M. Hern (Ed.), Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması (ss. 27-34).*(E. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç A. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/2, 1817-1845
- Rousseau, J. J. (2008). *Emile: Bir çocuk büyüyor.* (Ü. Akagündüz, Çev.). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Rousseau J.J. (2012). *Toplum sözleşmesi.* İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları
- Selfmanagedlearning, 2000. Report Of An Inquiry Into Summerhill School - Leiston, Suffolk. Erişim Tarihi: 27 Nisan 2014, <http://selfmanagedlearning.org/Summerhill/RepMain.htm>
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spring J. (2010). *Özgür eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Salman, Umut. (2014). Fark yaratan okullar. Erişim tarihi: 10.12.2014 <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/fark-yaratan-okullar>
- Summak S. Ve Karadağ N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 130-140
- Summak S. ve Yazgan H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.
- Summerhill School. A.S. Neill' s Summerhill School-Democratic schooling in England. Erişim Tarihi: 13 Nisan 2014, <http://www.summerhillschool.co.uk/>
- Summerhill School. What are the steps to follow when enrolling my child?. Erişim Tarihi: 12 Nisan 2014, <http://www.summerhillschool.co.uk/enrolling.php>
- Summerhill School. Thypical Summerhill days. Erişim Tarihi: 14 Nisan 2014, [http://www. Summerhillschool.co.uk/typical- Summerhill-day.php](http://www.Summerhillschool.co.uk/typical-Summerhill-day.php)
- Summerhill School. An overview. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2014, [http://www. Summerhillschool.co.uk/an-overview.php](http://www.Summerhillschool.co.uk/an-overview.php)
- Summerhill School. About. <http://www.> Erişim Tarihi: 16 Nisan 2014,

Summerhillschool.co.uk/about.php

Summerhill School. Learning at Summerhill. Erişim Tarihi: 17 Nisan 2014,
<http://www.Summerhillschool.co.uk/learning-at-Summerhill.php>.

Summerhill School. Safeguarding children policy. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014,
<http://www.Summerhillschool.co.uk/policy-safeguarding-children.php>

Summerhill School. Summerhill general policy statement. Erişim Tarihi: 19 Nisan
2014, <http://www.Summerhillschool.co.uk/policy-general.php>adresinden

Summerhill School. Summerhill policy statement. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2014,
<http://www.Summerhillschool.co.uk/Summerhill-policy-statement.php>.

Summerhill School. Erişim Tarihi: 21 Nisan 2014, <http://www.summerhillschool.co.uk/>

Summerhill School. Teaching at Summerhill. Erişim Tarihi: 22 Nisan 2014,
<http://www.summerhillschool.co.uk/teaching-summerhill.php>

Summerhill School. Summerhill' s fight with the UK government. Erişim Tarihi: 23
Nisan 2014, <http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php>

Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Yenilenmiş 7. Baskı. Konya.

Şimşek, Hasan. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. Erişim Tarihi: 19 Ağustos 2014,
https://docs.google.com/file/d/0B3VwQlaAY_UfN25NczRTM19jdzg/edit

Şimşek Ş. ve Çelik A. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıtanır, Seyran. (2004, 28 Mart). Summerhill Okulu. Erişim tarihi: 24 Ekim 2014,
http://www.bugday.org/portal/haber_detay.php?hid=68

Tarhan Onur. (2006) Waldorf eğitimi, *Zil ve Tenefüs Dergisi*, 4-5, 29-38.

Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık

TBMM, 1982. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014,
http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf

Tolstoy, L. (2008). *Eğitim üzerine*. M. Hern (Ed.), *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması* (ss. 27-34). (E. Babaoğlu, Çev.). İstanbul: Kalkedon

Yayımları.

- UAK. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014,
<http://uak.gov.tr/yonetmelikler/ogrencikonsey.pdf>
- Ünsal, N (2008). Summerhill Okulu, *Eğitim Bülteni*, 24, 44-47.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage Publications.
- Wikipedia, İsmail Hakkı Baltacıoğlu. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2014,
http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0smail_Hakk%C4%B1_Baltac%C4%B1o%C4%9Flu
- Wikipedia, Ethem Nejat. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2014,
http://tr.wikipedia.org/wiki/Ethem_nejat
- Wikipedia. Summerhill Okulu. Erişim Tarihi: 14 Nisan 2014,
http://tr.wikipedia.org/wiki/Summerhill_Okuluadresinden
- Yavuz, Y. (2004). Eğitimde Yönetime ve Karara Katılma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6, 46-57.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tortop, N. (1999). *Yönetim bilimi*. Yargı Yayınevi. 3. Baskı.

ÖZGEÇMİŞ

- Doğum Tarihi:** 08.06.1988
- Doğum Yeri:** Mersin
- Lise:** 2002-2006 Nihal-Turgut Anlar Anadolu Öğretmen Lisesi
- Lisans:** 2006-2010 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
2015-halen devam etmekte Bahçeşehir Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
- Çalıştığı Kurumlar:** 2012-2014 Özel Açı Okulları-Sarıyer Matematik Öğretmeni