



EĞİTİM ORTAMLARI

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2020



EĞİTİM ORTAMLARI

EĞİTİM İZLEME RAPORU 2020

ERG HAKKINDA



Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun nitelikli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır.

2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen kuruluşlarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur.

ERG çalışmalarını, Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür, Öğretmen Ağı'nın yürütücülüğünü üstlenir.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, ENKA Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

KURUMSAL DESTEKÇİLERİMİZ



İÇİNDEKİLER

TABLolar	5
KISALTMALAR	6
YAZAR HAKKINDA	7
SUNUŞ	8
GİRİŞ	9
GÜVENLİK ORTAMI	10
Duygusal ve Sosyal Güvenlik	10
Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetleri ve Duygusal-Sosyal Güvenlik	11
Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri	14
Pandemi Süreci ve Duygusal-Sosyal Destek	15
Okullarda Zorbalık	16
Cinsel İstismar	21
Disiplin ve Düzen	22
Fiziksel Güvenlik	24
Okul Binalarının Yapısal Güvenliği ve Deprem Riskine Karşı Alınan Önlemler	24
Hijyen Güvenliği	26
TOPLULUK ORTAMI	29
Veli Katılımı ve İşbirliği	29
Farklılıklara Saygı	31
İlişkilerin Niteliği	33
Aidiyet Hissi	34
KURUMSAL ORTAM	38
Çevresel Yeterlilikler	38
Ses ve Akustik	38
Isıtma ve Havalandırma	39

Mekânsal Kaynaklar	40
Özel Donanımlı Öğrenme Ortamları	41
Kütüphane ve Z-Kütüphane	41
Okul Bahçeleri	42
Sınıfların Mekânsal Kurguları	44
Yapısal Organizasyon	45
Okulöncesi Eğitim	45
İlköğretim	46
Genel Ortaöğretim	47
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	47
Din Öğretimine Bağlı Ortaöğretim (İmam Hatip Liseleri)	48
Açık Lise	49
İkili Eğitim	49
Okul Profilini Değerlendirme Çalışması	50
Okul, Öğrenci, Derslik ve Öğretmen Sayılarıyla İlgili Genel Değerlendirme	52
COVID-19 Süreci ve Bir Eğitim Ortamı Olarak Ev	54
SONUÇ YERİNE	55
KAYNAKÇA	57

TABLolar

Tablo 1:	TALIS 2018’de sınıf yönetimine ilişkin bulgular (%)	23
Tablo 2:	PISA 2018 verilerine göre öğretim dili derslerinde aşağıdaki durumların gerçekleştiğini bildiren öğrenciler (%)	23
Tablo 3:	TALIS 2018’e göre çokkültürlü ortamlarda eğitim (%)	32
Tablo 4:	PISA 2018 bulgularına göre öğrencilerin “öğretmen desteği” algısı (%)	33
Tablo 5:	Okulöncesi kademesinde okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları	46
Tablo 6:	İlköğretim kademesinde okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları	47
Tablo 7:	Ortaöğretim kademesinde okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları	48
Tablo 8:	Millî eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı’nda ikili eğitim	50
Tablo 9:	Tüm kademelerde resmi ve özel ayırımında derslik başına düşen öğrenci sayıları	53

KISALTMALAR

A.g.e.:	Adı geçen eser
AÇSHB:	T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
AKÇAM:	Ankara Üniversitesi Kalkınma Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi
BTK:	Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu
COVID-19:	Yeni Koronavirüs Hastalığı
dB:	Desibel
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
ERG:	Eğitim Reformu Girişimi
ESPAD:	<i>The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs</i> (Alkol ve Uyuşturucu Kullanımına Yönelik Avrupa Okul Anketi Projesi)
GZFT:	Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler
İNGEV:	İnsani Gelişme Vakfı
LGBTİQ:	Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transseksüel, İnterseks ve Queer
LGS:	Liselere Geçiş Sistemi
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
OAB:	Okul Aile Birliği
OECD:	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
OPD:	Okul Profilini Değerlendirme
PDR:	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PISA:	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RAM:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RAMKEG:	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi Projesi
SGB:	Strateji Geliştirme Başkanlığı
STK:	Sivil Toplum Kuruluşu
t.y.:	Tarih yok.
TALIS:	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması)
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDO:	Travmaya Duyarlı Okul
TEGV:	Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı
TSE:	Türk Standartları Enstitüsü
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
TÜRÇEV:	Türkiye Çevre Eğitim Vakfı
TYP:	Toplum Yararına Program
UNICEF:	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
UOB:	Uçucu organik bileşikler
vb.:	Ve benzeri
vd.:	Ve diğerleri
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YAZAR HAKKINDA

Ayşen Köse, lisans ve yüksek lisansını Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik; doktorasını Massachusetts Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Liderlik alanında yaptı. Harvard Üniversitesi'nden Travma ve İyileşme konulu uygulayıcı sertifikası aldı. 2012 yılından bu yana, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışıyor ve Okul Psikolojik Danışmasında Politika Araştırma ve Değerlendirme Uluslararası Topluluğu'nun yönetim kurulu üyeliğini yapıyor. Travmatik stresi çözümlenme, travmaya duyarlı okullar, kariyer danışmanlığı, program değerlendirme ve okullarda psikolojik danışma hizmetleri konularında uygulayıcı ve araştırmacı olarak çalışmalarını sürdürüyor.

SUNUŞ

Eğitim Reformu Girişimi olarak son bir yılda eğitim alanındaki önemli gelişmeleri, yaşama geçirilen yeni uygulamaları ve bu uygulamaların eğitimin paydaşları tarafından nasıl deneyimlendiğini Eğitim İzleme Raporu 2020 kapsamındaki dosyalar aracılığıyla kamuoyuna sunuyoruz. Bu yıl, tüm dünyada eğitim hizmetlerini alışılmadık biçimde etkileyen bir salgına tanıklık ediyoruz. İzleme yaparken ele aldığımız başlıkları ve başvurduğumuz göstergeleri, koşullara uygun olarak güncellemeye önem veriyoruz.

Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları başlıklı üçüncü dosyamız, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Dr. Ayşen Köse tarafından hazırlandı. Bu dosyadan önce, temmuz ve eylül aylarında sırasıyla Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı ile Eğitimin İçeriği konulu dosyaları yayımlamıştık. Eğitim Ortamları başlıklı dosyada, salgın öncesinde ve sürecinde eğitim ortamlarına ilişkin öne çıkan konular üst politika belgelerinden, güncel araştırmalardan ve verilerden yararlanılarak değerlendiriliyor.

Raporda eğitim ortamlarında öğrenciyi çevreleyen fiziksel, sosyal, duygusal, entelektüel ve yönetsel etkenler ve koşullar bütüncül olarak ele alınıyor. COVID-19 salgınının yanı sıra, İstanbul, Manisa ve Elazığ'da yaşanan depremlerin gündeme getirdiği, fiziksel güvenliğe ve çocukların iyi olma haline ilişkin önemli ihtiyaçlar değerlendiriliyor. Dosyada, eğitim ortamlarının çevresel ve yapısal anlamda yeterlilik düzeyine yer veriliyor. Tüm paydaşların kendilerini ait hissedecekleri, sağlıklı eğitim ortamları için paydaşlar arasındaki ilişkilerin niteliğinin ve paydaş işbirliğinin önemine dikkat çekiliyor.

Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları dosyasının hazırlık aşamasında bilgi paylaşımında bulunan ve geribildirimlerini sunan Gizem Kıyıcı ve Dr. Süleyman Sırrı Kabadayı'ya teşekkürlerimizi sunarız.

Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Ortamları dosyasının eğitimin paydaşları tarafından yararlı bulunmasını, çocuğu çevreleyen her türlü eğitim ortamının iyileştirilmesine katkı sağlamasını umuyoruz.

Prof. Dr. Üstün Ergüder

Yönetim Kurulu Başkanı
Eğitim Reformu Girişimi

GİRİŞ

Bir okulda öğrenciyi çevreleyen neredeyse her şey eğitim ortamı kapsamı içinde düşünülür. Kapsamının genişliğinden dolayı, “eğitim ortamı” kavramının literatürde üzerinde anlaşılmiş net bir tanımı yok; ancak çoğunlukla “okul iklimi” kavramıyla ilişkilendiriliyor. O nedenle, bu raporda, Wang ve Degol’un geliştirmiş olduğu okul iklimi kavramsal çerçevesi kullanıldı.¹ Okul iklimi, öğrenciyi çevreleyen fiziksel, sosyal, duygusal, entelektüel ve yönetsel etkenlerin ve koşulların birbiriyle etkileşimi sonucu oluşur. Wang ve Degol’un çok boyutlu olarak ele aldıkları okul iklimi, güvenlik ortamı, topluluk ortamı, kurumsal ortam ve akademik ortam üzere dört farklı başlığa ayrılıyor.² Bu dosyada, ilk üç başlığa yer verilerek 2019-20 eğitim-öğretim yılında eğitim ortamına yönelik gelişmeler, okul iklimi çerçevesinde değerlendirildi.

Çocuk haklarının gözetildiği sağlıklı bir okul ikliminde, sağlıklı bireyler gelişir. Sağlık, insanların kendilerini güçlü, aktif, bilge ve değerli hissettikleri duygusal ve sosyal bir denge durumudur. Bu durum insanların farklı kapasiteleri ve ritimlerine değer verildiğinde; karar verme, seçme ve kendilerini ifade edebilme özgürlüklerine sahip olabildiklerinde ortaya çıkar.³ Ampirik çalışmalar, okula bağlılık, içsel motivasyon, öz-düzenleme becerisi, **psikolojik iyilik hali** ve akademik başarı gibi olumlu öğrenci çıktılarının, sağlıklı bir eğitim ortamıyla pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu gösteriyor.⁴ Eğitim ortamları öğrencinin kişisel yetkinlik ve özerkliğini geliştirirken, aynı zamanda başkalarıyla pozitif ilişkiler kurmasını sağladığı zaman optimal öğrenme çıktıları oluşur.⁵ Kısaca, sağlıklı okul iklimi, akademik, duygusal, sosyal ve fiziksel yönlerden olumlu öğrenci çıktılarının temelidir.

Bu dosya hazırlanırken, üst politika belgeleri, güncel kapsamlı raporlar ve güncel araştırmalar kullanıldı. *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*, *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*, *MEB 2019 Yılı Performans Programı* ve *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu* bu çalışmada yararlanılan üst politika belgeleridir. Eğitim ortamlarının kapsamı içerik açısından oldukça geniş olduğu için, bu dosyanın da sınırlılıkları düşünülerek, 2019-20 eğitim-öğretim yılında öne çıkan konular üzerinde duruldu.



PSIKOLOJİK İYİLİK HALİ

Kişinin kendisi ve geçmiş yaşamı hakkında olumlu değerlendirmelere sahip olması, bu değerlendirmelere uygun olarak sürekli büyüme ve gelişme çabasını sürdürmesi, yaşamını amaçlı ve anlamlı bulması, başkalarıyla nitelikli ilişkiler kurması, hayatını ve çevresindeki dünyayı etkin bir şekilde yönetme kapasitesine ve kendi hayatının yönünü tayin edebilme duygusuna sahip olması boyutlarını içeren işlevsel bir yaşam sürme halidir.

Kaynak: Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719.



*Eğitim İzleme Raporları'nın yayımlanan tüm dosyalarına **Eğitim İzleme Raporları web sayfası** üzerinden ulaşabilirsiniz.*

*Raporu okurken çalışmalarımızda kullanılan terimleri ve anlamları derlediğimiz **ERG Sözlük**'ü incelemenizi tavsiye ederiz.*

1 Wang ve Degol, 2016.

2 A.g.e.

3 Monica, 2011.

4 Patrick vd., 2007; Wang ve Holcombe, 2010; Determan vd., 2019.

5 Wang ve Holcombe, 2010.

GÜVENLİK ORTAMI

Okul ikliminin başlıklarından biri olan güvenlik ortamı, okul tarafından sağlanan fiziksel ve duygusal-sosyal güvenliğin derecesini temsil eder.⁶ Bu raporda, okullardaki güvenlik ortamı, duygusal ve sosyal güvenlik ile fiziksel güvenlik olmak üzere iki alt başlık altında incelendi.

Etkili bir öğrenmenin ön şartı, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleridir.

Güvenlik hissinin insan zihninde nöro-fizyolojik bir karşılığı vardır. İnsanlar kendilerini güvende hissetmediklerinde duygusal merkez olarak kabul edilen orta beyin aktive olur. Oysa bilgiyi işleme, öğrenme, analiz etme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel aktiviteler ön beyinde gerçekleşir. Stres, kaygı, korku, endişe gibi durumlar nedeniyle, orta beyin aşırı aktivasyon halindeyken, ön beyin fonksiyonlarını tam olarak yerine getiremez ve öğrenme sekteye uğrar. Sadece öğrenme sekteye uğramakla kalmaz, beyin fiziksel, sosyal ya da duygusal güvenliğin tehdit altında olduğu sinyalinin gönderdiğinde, beden kaç-savaş tepkisi verir. O nedenle, güvenliğin tam olarak hissedilmediği eğitim ortamlarında öğrenciler pek çok davranış sorunları da gösterirler. Dolayısıyla, çocukların akademik, duygusal ve sosyal gelişimleri ve fiziksel sağlıkları açısından güvenli ortamları oluşturmak, eğitim politikalarının temel önceliklerinden biridir.⁷

DUYGUSAL VE SOSYAL GÜVENLİK

Okul üyelerinin birbirleriyle rahat ve açık iletişim kuruyor olabilmeleri, okulu duyguların paylaşıldığı güvenli bir ortam olarak hissetmeleri; kapsamlı ve gelişimsel okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda tüm öğrenci nüfusuna ulaştırılması; zorbalığın hiçbir türünün okul ortamında bulunmaması durumları bir okuldaki duygusal ve sosyal güvenliğin varlığına işaret eder.⁸ 2019-20 eğitim-öğretim yılında, okullardaki duygusal ve sosyal güvenlikle ilgili olarak öne çıkan konular aşağıdaki başlıklar altında değerlendiriliyor.

⁶ Wang ve Degol, 2016.

⁷ Craig, 2015.

⁸ Wang ve Degol, 2016.

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK (PDR) HİZMETLERİ VE DUYGUSAL-SOSYAL GÜVENLİK

Kapsamlı ve gelişimsel okul temelli ruh sağlığı hizmetlerinin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve tüm öğrenci nüfusuna ulaştırılabilmesi duygusal ve sosyal güvenliğin temel taşlarından biridir.⁹ Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servisleri, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerinde de önemli roller üstlenir. COVID-19 salgını sürecinde, öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçlarının artması ve öğrenciler üzerinde oldukça kaygı yaratan merkezi yerleştirme sınavlarının pandemi koşullarında gerçekleşmesi gibi nedenlerle, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servislerine önemli roller düştü. Pandemi sürecinde rehber öğretmenler sıklıkla kaygı yönetimi ve **psikolojik sağlamlık** konularında çalışmalar yaptılar. 2019-20 eğitim-öğretim yılında yaşanan bu olağanüstü durumlar, okullardaki psikolojik danışma hizmetlerinin önemini bir kez daha ortaya çıkardı. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yeni eğitim döneminde öğrencilerin rehberlik servisleri aracılığıyla özellikle hangi alanlarda ve ne şekilde psikososyal açıdan desteklenmesi gerektiğine dair bir program sunmadı; ancak 2020-21 eğitim-öğretim yılı için okul psikolojik danışmanlarını önemli sorumluluklar bekliyor. İtalya ve İspanya'da yapılan geniş çaplı bir araştırmada, 1.443 ebeveynin %86'sı çocuklarının karantina süreci ve sonrasında konsantrasyon sorunları, can sıkıntısı, sinirlilik, huzursuzluk gibi sorunlar yaşamaya başladığını ifade ediyor.¹⁰ Diğer yandan pandeminin toplumsal bir **travma** olduğu ve bu travmanın halihazırda zaten risk grubunda olan çocukları travma sonrası stres bozukluğuna çok daha fazla açık hale getirdiği uzmanlar tarafından vurgulanıyor. Bu sürecin uzun dönemli olumsuz psikolojik etkilerinden kaçınma konusunda okullara önemli roller düşüyor. Okul psikolojik danışmanları psikososyal destek konusunda eğitimcilere ve ailelere uzmanlık bilgisi sunabilecek, öğrenciler için müdahale programları hazırlayabilecek bilgi donanımına sahip aktörler. MEB'in yeni eğitim-öğretim yılı başlamadan önce, okul psikolojik danışmanlarına yol gösteren, yeni döneme geçiş sürecinde özellikle üzerinde çalışılması gereken konulara değinen bir kılavuz/program hazırlaması elzem bir ihtiyaç olarak öne çıkıyor.

Meslek dernekleri, okullarda psikolojik danışman başına düşen ideal öğrenci sayısının 250 olduğunu belirtiyor. Türkiye'de iller ve okullar bazında bu oranın dağılımını gösteren, kamuya açık veri bulunmuyor. Ampirik çalışmalar, ideal rehber öğretmen/öğrenci oranının sağlanması halinde, rehberlik hizmetlerinin öğrencinin akademik ve psikososyal gelişimine çok önemli katkılar sunduğunu gösteriyor.¹¹

Diğer yandan, Türkiye'de ruh sağlığı hizmetlerinin çok pahalı olması ve sigorta kapsamında değerlendirilmemesi nedeniyle, pek çok aile ve öğrenci için, bir okul rehber öğretmeni ruh sağlığı konusunda destek alabilecekleri tek ulaşılabilir uzmandır. Türkiye'deki yetişkin nüfusunu eğitim sistemiyle ilgili tutum, görüş ve beklentilerini konu alan araştırmamızın bulguları da bu önermeyi destekliyor.¹² Raporun sunduğu bulgulara göre, gelir seviyesi düşük veliler, psikolojik danışma hizmetini başka kaynaklardan da bulabilen diğer velilere göre, okul rehberlik servislerini daha yüksek derecede takdir ediyorlar. Bu sebeplerden dolayı, rehber öğretmen/öğrenci oranını iyileştirici politikaların oluşturulması, özellikle ekonomik açıdan özel önlem gerektiren öğrenciler için değerli bir adım olacaktır.



PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK

Zorluklara rağmen zihinsel, duygusal, sosyal ve ruhsal olarak olumlu sonuçlar elde etme yeteneği.

Kaynak: Kain, K. L., Levine, P. A. ve Terrell, S. J. (2018). Nurturing resilience: Helping clients move forward from developmental trauma. North Atlantic Books.



TRAVMA

Fiziksel ve/ya duygusal olarak zarar verici ya da yaşamı tehdit edici bir olayın, olaylar dizisinin ya da birtakım durumların bireyin zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve ruhani iyilik hali üzerinde ve fonksiyonlarında uzun süreli olumsuz bir etki yaratması halidir ve bu etki kişiseldir. Bireyin baş etme kapasitesini aşan ve bireyi üstesinden gelemeyeceği kadar çaresiz hissettiren yaşam deneyimleri de (bir çocuğun sürekli olarak kişisel ihtiyaçlarının ihmal edilmesi gibi) travma olarak tanımlanır.

SAMHSA's Trauma and Justice Strategic Initiative (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. Eylül 2020, http://nasmhpd.org/sites/default/files/SAMHSA_Concept_of_Trauma_and_Guidance.pdf ve Craig, Susan E. (2016). Trauma sensitive schools. Teachers College Press.

9 Wang ve Degol, 2016.

10 Capurso vd., 2020.

11 Carrell ve Hoekstra, 2014.

12 Çarkoğlu, yakında yayımlanacak.

Okullardaki PDR hizmetleri açısından önemli bir gelişme de 2019 yılında e-Rehberlik modülünün hayata geçmesi oldu. Bu modül sayesinde, okullardaki rehberlik servislerinde yapılan tüm faaliyetler, öğrencilerin hangi sebeplerle rehberlik servislerine başvurmuş oldukları gibi bilgiler kayıt altına alınmaya başlandı.

Bakanlık, e-Rehberlik modülü sayesinde, rehberlik hizmetleri çalışmalarının daha sistematik bir şekilde yapılandırılması ve geleceğe yönelik etkin rehberlik hizmetleri politikaları üretilmesi için veri toplayabileceğini duyurdu. Buradan, PDR hizmetlerine yönelik politikaların kanıta dayalı bir hale getirilmesinin planlandığına yönelik umut vadedilen bir çıkarım yapmak mümkün olabilir.

Üst politika belgelerine bakıldığında ise, 2023 *Eğitim Vizyonu*'nda okullardaki rehberlik hizmetlerinin ihtiyaçlara yönelik olarak yeniden yapılandırılmasına dair bir hedef belirlendiği görülüyor. *On Birinci Kalkınma Planı*'nda okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilebilecek şu politika ve tedbirlere yer veriliyor:

- Eğitim ve eğitim dışı sürecin etkin biçimde yürütülebilmesi ve çocukların hazırbulunuşluklarının artırılabilmesi için rehberlik ve danışmanlık sistemi güçlendirilecektir.¹³
 - Çocukların kendilerini ve meslekleri tanımalarını sağlayacak, kariyer seçim süreçlerini destekleyen kariyer rehberliği sistemi kurulacaktır.¹⁴
 - Sosyoekonomik dezavantajlı ve suça sürüklenme riski olan çocuk ve gençler ile ailelerine yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri güçlendirilecektir.¹⁵
 - Öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet önlenecek, madde ve teknoloji bağımlılığı ile mücadele edilecek, sağlıklı yaşam kültürü konularında aile farkındalığı artırılacaktır.¹⁶

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise aşağıda belirtilen amaç ve amaca yönelik hedef ve strateji yer alıyor.

- Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği artırılarak bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenecektir.¹⁷
 - Öğrencilerin mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitimi alabilmelerine imkân veren işlevsel bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik yapılanması kurulacaktır.¹⁸
 - Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ihtiyaçlara yönelik olarak yeniden yapılandırılacaktır.¹⁹

¹³ TCCB SBB, 2019, s.138.

¹⁴ A.g.e., s.138.

¹⁵ A.g.e., s.138.

¹⁶ A.g.e., s.138.

¹⁷ MEB SGB, 2019a, s.74.

¹⁸ A.g.e., s.74.

¹⁹ A.g.e., s.75.

“Kariyer rehberlik sisteminin yapılandırılması” ve “Rehberlik öğretmenlerinden mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitime katılanların oranı” ise bu hedefin performans göstergeleri olarak tanımlanıyor. *MEB 2019 Yılı Performans Programı* belgesinde de aynı performans göstergeleri korunmakla birlikte “ESPAD 2019 Bağımlılık Araştırması’nın yapılması” ifadesi de performans göstergelerinden biri olarak yer alıyor. ESPAD (Alkol ve Uyuşturucu Kullanımına Yönelik Avrupa Okul Anketi Projesi) 2019 Bağımlılık Araştırması’na katılma kararı, bağımlılık konusunda okul çağındaki çocukların uluslararası kıyaslamalı olarak durumunu görmek açısından bir fırsat sağlayacağı için olumlu bir gelişmedir. ESPAD 1995 yılından bu yana, yaklaşık 45 ülkenin katıldığı, okul çağındaki çocukları kapsayan bağımlılık araştırmaları yapıyor. Türkiye ESPAD’ın bu çalışmalarında daha önce sadece 2003 yılında yer aldı. *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda, yukarıda belirtilen performans göstergelerinin başarıyla tamamlandığı ifade edildi. Ancak, göstergelerin başarısını belirleyen kriterlerle ilgili oldukça kısıtlı veri sunuldu.

Üst politika belgelerinde okullardaki rehberlik hizmetlerinin ihtiyaçlara yönelik olarak yeniden yapılandırılacağı vurgulanıyor. Bu hedefe yönelik ilk adım 14 Ağustos 2020 tarihinde yeni Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin yürürlüğe girmesiyle atıldı.

Yeni yönetmelikle beraber pek çok kazanım elde edildi. Bu kazanımların en önemlilerinden biri yıllardır süregelen PDR’de unvan sorununun çözülmesi oldu. Psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde çalışan uzmanlar için bugüne kadar kullanılan “rehberlik öğretmeni”, “rehber öğretmen”, “rehber” gibi kullanım karmaşasına da yol açan unvanlar, yapılan işin asıl boyutu olan psikolojik danışmayı kapsamadığı için alandaki profesyoneller ve meslek örgütleri tarafından eleştiriliyordu. Yeni yönetmelikte MEB “psikolojik danışman” unvanını kadro ismi olarak tanımladı. Böylelikle mesleki kimliğin gelişmesi açısından önemli bir adım atılmış oldu.²⁰ Ayrıca, rehber öğretmen/psikolojik danışmanların önleyici, iyileştirici ve destek hizmetlerine ilişkin sorumluluklarının yeni yönetmelikte daha net bir şekilde tanımlandığı görülüyor. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının temel alınması; duygusal, sosyal, akademik ve kariyer gelişimlerine yönelik kapsayıcı bir planlama yapılması gerektiği vurgulanıyor. Yanı sıra, PDR hizmetlerinin sunumunda veriye dayalı yaklaşım ve hesap verebilirlik ilkelerinin gözetilmesine ilişkin ifadeler ilk kez bu yönetmelikte yer alıyor. Özetle, okullarda gelişimsel ve kapsamlı PDR hizmetleri anlayışının yaygınlaştırılması, rol ve sorumlulukların eskiye göre daha açık bir şekilde tanımlanması ve unvan karmaşasının netleştirilmesi konularında yeni yönetmeliğin önemli kazanımlar sağladığını söylemek mümkündür.

2023 Eğitim Vizyonu’nda yer alan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılması hedefi kapsamında atılan bir diğer önemli adım da 31 Ağustos 2020 tarihinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi’nin MEB tarafından yayımlanması oldu.²¹ Böylelikle, ilk kez MEB kadrosunda çalışan bir uzmanlık alanı için etik ilkeler resmi olarak ilan edildi. Bu, hem bir ilk olması

20 Psikolojik danışma ve rehberlik servisinde çalışan kadronun bir bölümü PDR dışındaki farklı lisans mezunlarından (felsefe, sosyoloji gibi) oluşuyor. Bu nedenle PDR ve dengi lisans programlarından mezun olmayan ancak rehberlik servislerinde çalışan kadrolu personel için “rehber öğretmen” unvanı kullanılmaya devam edilecek. Bu durumdan dolayı yeni yönetmelikte “psikolojik rehber öğretmen/psikolojik danışman” şeklinde bir kullanım yapılıyor.

21 MEB, 2020c.

bağlamında hem de PDR alanının mesleki kimliğini kazanması açısından çok değerli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Etik ilkelerin yayımlanmasıyla beraber, rehber öğretmen/psikolojik danışmanların nöbet tutma, disiplin kurullarında yer alma ve idari işleri üstlenme gibi yaptıkları işle etik olarak bağdaşmayan görevlerine son verildi.

PSİKOSOSYAL KORUMA, ÖNLEME VE KRİZE MÜDAHALE HİZMETLERİ

Yukarıda sözü geçen travmatik durumlarla ilgili okullarda gerekli koordinasyonun sağlanması amacıyla Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi Nisan 2019'da yayımlanarak yürürlüğe girdi. Nitekim, Eylül 2019'da yaşanan İstanbul, Ocak 2020'de yaşanan Manisa, Ocak 2020'de yaşanan Elazığ depremleri ve Mart

Okullardaki PDR hizmetleri kapsamında; doğal afet, terör, göç, intihar, ölüm-yas, cinsel istismar gibi travmatik ve zorlu olaylar karşısında yürütülen psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerine yönelik programların yenilenmesi, 2019-20 eğitim-öğretim yılında ön plana çıkan gelişmelerden biridir.

2020'de eğitim ve öğretimin COVID-19 salgını nedeniyle evden sürdürülmesi gibi kriz anları ve toplumsal travmalar, bu yönetmeliğin okullarda uygulamaya girmesinin ne denli isabetli bir karar olduğunu gösterdi. Yönetmelikte il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının rolü ayrıntılı bir şekilde açıklanıyor. Görece yeni olan bu yönergenin okullardaki işlerliğinin incelendiği bir çalışma henüz literatürde bulunmuyor. Ancak bu yönetmeliğin yürürlüğe girdikten sonra, deprem ve pandemi süreçlerinde etkin bir şekilde çalışıp çalışmadığını inceleyen araştırmalar, politikaları değerlendirme açısından önemli katkı sunacaktır.

*MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'*nda "Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği artırılarak bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenecektir" şeklinde bir amaç ifadesi bulunuyor.²² Bu amaca yönelik olarak yapılan faaliyetlerden biri Psikososyal Destek Programlarının Yenilenmesi Projesi'dir. MEB-UNICEF ortaklığında gerçekleştirilen bu proje kapsamında biri önleyici, altısı güçlendirici (göç, terör, cinsel istismar, intihar, ölüm-yas, doğal afet konularında) olmak üzere toplam yedi kitap hazırlandı. Bu kitaplarda, farklı travmatik yaşam olayları karşısında eğitimcilerin neler yapabileceklerine yönelik bilgilendirme ve müdahale önerileri yer alıyor. Bu projenin bir parçası olarak Ocak 2019'da 81 ilden, 245 rehber öğretmen/psikolojik danışman Psikososyal Destek Programı Eğitici Eğitimi Kursu'na katıldı. Bu kursa katılan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar daha sonra 81 ilde bulunan yaklaşık 34.000 meslektaşına uygulayıcı eğitimleri verdiler. Söz konusu eğitimler Nisan-Haziran 2019 tarihleri arasında gerçekleştirildi. Yenilenen Psikososyal Destek Programı kapsamında travma konusunda ileri düzey eğitim verilmesi amacıyla Nisan-Temmuz 2019 tarihleri arasında 245 eğitime İleri Düzey Psikososyal Destek Programı Temel Eğitim Kursu düzenlendi.

Eğitim sistemi içinde, çocukları psikososyal yönden destekleyecek profesyonellerin mesleki gelişimine yönelik bir başka proje de yine MEB ve UNICEF tarafından yürütülen Rehberlik

²² MEB SGB, 2020, s.39.

ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG) Projesi oldu. Temmuz-Eylül 2019 tarihleri arasında Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan toplam 732 rehber öğretmen/psikolojik danışmana “Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı Yönetimi”, “Afet ve Acil Durumlarda Psikososyal Destek Hizmetleri Temel Düzey Müdahale Eğitimi” ve “Psikolojik Sağlık Eğitimi” verildi.

2019-20 eğitim-öğretim yılı, psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerine yönelik yoğun ve kapsamlı, ulusal çapta hizmet içi programların yapıldığı ve bu konudaki bir yönetmeliğin tüm okullarda yürürlüğe girdiği bir dönem oldu.

Travmaya duyarlı okul ortamları, okullarda psikolojik sağlamlığın desteklenmesi gibi konularda farkındalığın gelişmesi; okullarda psikososyal desteğin öneminin daha da anlaşılır hale gelmesi 2019-20 eğitim-öğretim yılının önemli kazanımlarındandır. Bu konudaki hizmet içi eğitimlere yoğunluklu olarak rehber öğretmen/psikolojik danışmanların katıldığı görülüyor. Diğer eğitimcilerin de benzer eğitimleri almaları psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetlerinin etkinliğini artıracaktır. Yukarıda sözü edilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaçlarına ne düzeyde ulaştığını ve uygulamada yaşanan sorunları ele alan değerlendirme çalışmaları henüz yayımlanmadı. Mart 2020’den bu yana devam eden ve eğitim kurumlarını bir kriz içine sokan ve toplumsal bir travma olarak değerlendirilen pandemi süreci, psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale konusunda yapılan tüm bu yatırımların sahada nasıl işlediğine dair önemli bir sınav olarak da düşünülebilir. Hizmet içi eğitim alan rehber öğretmen/psikolojik danışmanların ne tür yetkinliklerini bu süreçte kullanabildiklerine dair çalışmalar yapılması etki değerlendirmesi açısından fikir verebilir.

PANDEMİ SÜRECİ VE DUYGUSAL-SOSYAL DESTEK

Örgün eğitim COVID-19 salgınından en fazla etkilenen alanlardan biri oldu. MEB, salgın nedeniyle, 23 Mart 2020 tarihinde, örgün eğitime ara verileceğini ve derslerin uzaktan eğitim yoluyla sürdürüleceğini duyurdu. Bu gelişme, akademik programların nasıl yürütüleceğine dair pek çok tartışmayı beraberinde getirdiği gibi pandemi sürecinde öğrencilerin ruh sağlığının desteklenmesine yönelik ihtiyaç ve bunun nasıl yapılabileceği de önemli bir konu olarak ortaya çıktı. Özellikle 0-18 yaş grubuna yönelik uzun süreli karantina uygulaması, okul çağındaki çocukların bu süreçteki zorluklarını daha da artırdı. Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ve Lise Giriş Sınavı (LGS) pandemi sürecine denk geldi. Bu durum sınavlara giren toplam 3.768.226 öğrenci ve aileleri üzerinde ayrıca bir psikolojik yük oluşturdu. LGS’ye başvurusu otomatik gerçekleşen öğrenci sayısı 1.671.337 iken, sınava giren öğrenci sayısı 1.472.088 oldu.²³ Bu farkın ne kadarının bulaş riskine bağlı çekincelerden kaynaklandığına dair bir veri bulunmuyor. Öte yandan sınava giren öğrenci sayısının tüm 8. sınıf öğrencilerine oranı önceki yılların üzerindedir. Başka bir deyişle, sınava katılım oranı artmıştır. Öğrenci, veli ve hak savunucuların sosyal medya üzerinden sınavların iptali yönünde yaptıkları çağrıya rağmen politika yapıcılar alternatif bir çözüm oluşturamadılar ve sınavlar olağanüstü şartlarda gerçekleşti. Pandemi döneminde YKS ve LGS’ye giren öğrenciler ve ailelerinin ihtiyaçlarına özel psikososyal destek hizmetleri yapılmadı. Uzun süren karantina



TRAVMAYA DUYARLI OKUL

Öğrencilerin ve yetişkinlerin kendilerini güvende hissettikleri, birbirleriyle şefkatli ilişkiler kurdukları, öğrenmenin yanı sıra duygu ve davranışların düzenlenmesinde de birbirlerine destek oldukları bir topluluk ortamıdır. Travmaya duyarlı okul (TDO) modeline göre, öğrencilerin olumsuz davranışları doğrudan ya da dolaylı şekilde fiziksel, duygusal ve sosyal olarak kötü muameleye ve örselenmeye maruz kalmalarının sonucunda gelişir. Dolayısıyla, TDO yaklaşımında davranış problemi olan öğrenciye “Neyin var?” ya da “Senin sorunun ne?” anlayışıyla yaklaşmak yerine “Sana ne oldu?” sorusu temel alınmış öğrenci sorunları araştırılır.

Kaynak: Craig, Susan E. (2016). Trauma sensitive schools. Teachers College Press. ve Alexander, J. (2019). Building trauma-sensitive schools: Your guide to creating safe, supportive learning environments for all students. Paul H. Brookes Publishing Company.

sürecinde sınava hazırlanan, bulaş riskini göze alarak sınava girmek durumunda kalan bu öğrenciler, toplumun diğer kesimlerine göre çok daha fazla strese maruz kaldılar.

MEB pandemi sürecinde psikososyal destek hizmetleri kapsamında Aileler için Çocuklara Yardım Rehberi²⁴ ve Yetişkinler için Bilgilendirme Rehberi²⁵ hazırladı.

Farklı yaş gruplarındaki çocukların bu süreçte yaşayabileceği zorluklar, ailelerin çocuklarına ve kendilerine nasıl yardımcı olabileceklerine dair öneriler, hangi durumlarda uzman yardımına başvurmaları gerektiği konuları bu rehberler yoluyla ailelere iletildi. Pandemi sürecinin uzadığı da düşünüldüğünde, ailelerin çocuklarına ve kendilerine yardımcı olma konusunda bu rehberlerden ne düzeyde yararlandıklarına ve hangi konularda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarına ilişkin yakın zamanda yapılacak bir değerlendirme rehberlerin revize edilmesine katkı sağlayacaktır.

Rehber kitapçıkların yanı sıra, 81 ilde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bilgilendirme Hattı çağrı merkezi oluşturuldu. RAM'larda görevli özel eğitim uzmanları ve rehber öğretmenler, bu çağrı merkezi aracılığıyla öğrenci ve velilere telefonla psikososyal destek sundular. Bu hattan yararlanan bireylerin sayısı ve çağrı merkezini arama nedenlerini inceleyen bir rapor henüz yayımlanmadı.

Bu süreçten pek çok konuda ders çıkarılabilir. Birincisi, okullarda öğrencilerin psikolojik sağlamlık geliştirmelerine yardımcı olacak okul temelli önleyici programlar uygulanması gerektiği açıkça ortaya çıktı. Psikolojik dayanıklılığın desteklendiği okul ortamları oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görüldü. İkincisi, öğrenci ve velilere psikososyal destek sunmak amacıyla oluşturulan çağrı merkezi hattıyla MEB ilk kez, ulusal çapta, telefon yoluyla, öğrenciler için bir ruhsal destek hizmeti oluşturdu. Bu sistemin bir model olarak geliştirilme ve başka durumlara adapte edilme potansiyeli taşıdığı çıkarımında bulunulabilir. O nedenle önemli bir deneysel kazanım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bu çağrı merkezlerinde kullanılmak üzere hazırlanan müdahale protokollerinin bundan sonra olabilecek toplumsal kriz durumlarında da kullanılabileceği düşünülürse, okullarda krize müdahale konularında önemli bir bilgi birikiminin sağlandığı söylenebilir.

OKULLARDA ZORBALIK

Duygusal ve sosyal güvenliğin en önemli göstergelerinden biri, eğitim ortamlarında zorbalığın hiçbir türünün bulunmamasıdır. “Bir öğrencinin tekrarlı olarak diğer öğrenci veya öğrenciler tarafından olumsuz davranışlara maruz kalması” olarak tanımlanan zorbalığın duygusal, fiziksel ve siber olmak üzere üç farklı temel türü literatürde tanımlanıyor.²⁶

24 MEB ÖRGM, 2020a.

25 MEB ÖRGM, 2020b.

26 Acosta vd., 2019.

On Birinci Kalkınma Planı'nda, "öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet önleneyecek, madde ve teknoloji bağımlılığı ile mücadele edilecek, sağlıklı yaşam kültürü konularında aile farkındalığı artırılacaktır" ifadesi yer alıyor.²⁷

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise siber zorbalığa ilişkin toplumsal farkındalık düzeyinin düşük olduğu tespiti yapıldı ve siber zorbalık konusunda diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla tam işbirliği yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirtildi. MEB 2019 Yılı Performans Programı'nda siber zorbalık konusunda toplumsal farkındalık düzeyinin artırılmasına yönelik eylemler yapılacağı ifade edildi. MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda ise "Çocuk İhmal ve İstismarı Öğretmen Eğitim İçerikleri" ve aileler için "Siber Zorbalık, Ev Ödevi ve Güvenli İnternet Kullanımı" konularında dijital içerikler hazırlandığı ve EBA'ya yüklendiği belirtildi. Zorbalık konusu eğitim sistemi içindeki tüm paydaşların desteğiyle çözülebilmesi mümkün olan bir problem olduğu için MEB'in öğretmen ve ailelere yönelik bu tür materyaller geliştirmiş olması oldukça değerli. Ancak bu materyallerin hedef kitle tarafından kullanılıp kullanılmadığı, içeriklerin ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı da bir o kadar önemlidir; ancak henüz bu konuda değerlendirme çalışmaları paylaşılmadı.

Yukarıda sözü geçen üst politika belgelerinde, zorbalığın "siber" boyutunun ele alındığı görülüyor. Fiziksel ve duygusal zorbalık kavramları ise belgelerde yer almıyor. Siber zorbalık, dijital teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilen zorbalıktır. Bu tür zorbalıklar sosyal medyada, mesajlaşma platformlarında, oyun platformlarında ve cep telefonlarında görülebilir. Hedef seçilen kişileri korkutmaya, kızdırmaya ya da utandırmaya yönelik olarak tekrarlanan bir davranıştır. Yüz yüze zorbalık ve siber zorbalık çoğu kez birlikte gerçekleşir.²⁸ Dijital 2020 Raporu'nda, pandemi sürecinde, dünyadaki internet ve sosyal medya kullanıcılarının, 300 milyondan fazla arttığı belirtiliyor.²⁹ Bunun ne kadarını eğitim çağındaki çocukların oluşturduğuna dair bir veri olmamakla beraber, COVID-19 salgını sürecinde okul çağındaki çocuklara uygulanan sokağa çıkma yasağı ve eğitimin dijital teknolojiler yoluyla gerçekleştirilmesi nedeniyle çocukların dijital ortamlarda buluşma sıklığının arttığına dair bir çıkarım yapılabilir. Pandemi sürecinde, çocukların sanal ortamlarda sosyalleşme sıklıklarının artmasıyla beraber siber zorbalık riskinin de arttığı ve bundan sonraki süreçte siber zorbalık meselesinin daha fazla tartışılacak bir konu olacağı öngörülebilir. Siber zorbalık, maruz kalan kişi üzerinde çok çeşitli ve hatta uzun süreli olumsuz etkiler bırakır. Örneğin, depresyon, kaygı, psikosomatik rahatsızlıklar, olumsuz benlik algısı, suçluluk, yalnızlık, düşük kendine güven ve intihar girişimi siber zorbalığın olumsuz sonuçlarından bazılarıdır.³⁰

MEB ve Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu'nun (BTK) 2018'de birlikte yürüttüğü, Türkiye genelinde 26 ilden 8.140 ortaokul öğrencisi, 7.281 lise öğrencisi ve 9.581 ebeveynle gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre ebeveynlerin %32,5'i çocuklarının siber zorbalığa uğrama ihtimaline karşı oldukça kaygılıdır. Çocuğuyla internetin güvenli bir biçimde kullanılmasıyla ilgili olarak çoğu zaman veya her zaman

27 TCCB SBB, 2019, s.138.

28 UNICEF, t.y.

29 We are Social, 2020.

30 Altundağ ve Ayas, 2020.

konuştuğunu belirten ebeveynlerin oranı ise %51,8'dir. Dijital ortamların kullanımıyla ilgili çoğu zaman veya her zaman kurallar koyduğunu belirten ebeveynlerin oranı ise %44,1'dir. Ebeveynlerin sadece dördte biri internet denetim araçlarını kullanıyor.³¹ Araştırmada lise öğrencilerinin hangi dijital ortamlarda, ne sıklıkla rahatsız edildikleri incelenmiş. Lise öğrencilerinin %11,7'si sosyal medya, %10,3'ü WhatsApp, %10,1'i dijital oyunlar üzerinden rahatsız edici davranışlara maruz kaldığını ifade ediyor. Rahatsız edici davranışlara maruz kaldığında ailesinden yardım isteyen ortaokul öğrencilerinin oranı %73,5 iken, lise öğrencilerinin oranı %48,7'dir. Öğretmenlerinden yardım isteyenlerin oranı ortaokulda %34,3 iken lisede bu oran %25,9'a düşüyor. Bu bulgular dijital zorbalığa maruz kalan çocukların özellikle yaş arttıkça sorunu aileleriyle ve öğretmenleriyle paylaşmaktan kaçındıklarına işaret ediyor. Literatüre göre, çocuklar maruz kaldıkları siber zorbalığı yetişkinlerle paylaşmaları halinde internet ya da telefon kullanımı konusunda sınırlandırılacaklarından korktukları için yetişkinlerden yardım almaya çekiniyorlar.³² Tüm bu bulgular, siber zorbalık konusunun eğitim sistemi içinde, aileleri de kapsayan bütüncül bir politikayla ele alınması gerekliliğini ortaya koyuyor.

Uzun Hikâye: Çevrimiçi Gençler dosyasında konuyla ilgili uzmanlarla yapılan görüşmelerin ortaya koyduğu birkaç önemli nokta bulunuyor.³³ Dosyada, politika yapımcılarla dijital dünyaya doğan çocuklar arasında teknoloji kullanımına bakış açısından önemli farklılıklar olduğuna ve konuyu çocukların gözünden anlamanın ve bu kuşağın öğrenme pratiklerine uygun yaklaşımlar geliştirmenin önemine dikkat çekiliyor. Ayrıca, dosyada siber zorbalık ve güvenli internet kullanımı konusunun sadece bilişim teknolojileri dersinin sorumluluğunda olmadığı, tüm müfredata entegre edilmesi gerektiği ve ulusal bir eğitim programı içinde yer almasıyla birlikte istenen sonuçlara ulaşılabileceği vurgulanıyor.

TALIS 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'de ortaokul kademesinde görev yapan okul müdürlerinin %13,3'ü öğrencileri arasında önemli ölçüde düzenli yıldırma ya da zorbalık olduğunu bildiriyor. Bu oranın OECD ülkelerinin ortalaması olan %14,3'e yakın olduğu görülüyor.

TALIS 2018 bulgularına göre internette öğrenciler hakkında yaralayıcı bilgiler paylaşıldığına dair bilgilendirildiğini belirten okul müdürü oranı ise %0,2'dir. Bu oranın genel zorbalığa göre düşük olması, siber zorbalık konusunun çok daha az oranda okullarda tespit edilebildiğini ya da yukarıda da ifade edildiği üzere öğrencilerin kısıtlanmaktan korktukları için konuyu yetişkinlerle paylaşmaktan kaçındıklarını düşündürüyor. TALIS 2018'de öğrencilerden bu konuda veri toplanmadığı için, okul müdürleri ve öğrenciler arasındaki zorbalık algısı farkına dair bir yorum yapmak mümkün değildir.

31 BTK, 2018.

32 Mishna vd., 2010; Aktaş Salman, 30 Ocak 2019.

33 Aktaş Salman, 30 Ocak 2019.

Buna karşılık, PISA 2018 verilerine göre öğrencilerin %24,1'i ayda en az birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını belirtiyor. Bu oran OECD ülkelerinin ortalaması olan %22,7'nin biraz üzerindedir. Türkiye'deki öğrencilerin %41,6'sı ise kendilerini savunamayan öğrencilere yardım etmenin iyi bir şey olduğunu düşünüyor. Bu oran, OECD ortalamasında %36,5'tir. Zorbalığın izleyicisi olmama konusunda Türkiye'deki öğrencilerin daha bilinçli olduğu görülüyor.

Zorbalığa uğrayan kız ve oğlan çocuklara dair Türkiye ve OECD ortalamaları oldukça farklılık gösteriyor. Türkiye'de oğlan çocukların %31,1'i ayda en az birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını belirtirken bu oran kız çocuklarda %17,2'dir. OECD ortalamasında ise oğlan çocukların %25,2'si zorbalığa maruz kaldığını belirtiyor. Kız çocuklarda ise bu oran %20,2'dir. Kız ve oğlan çocuklar arasındaki farkın Türkiye'de daha fazla olduğu görülüyor. Bu durum, okullardaki zorbalık konusunu toplumsal cinsiyet bağlamında da ele alan kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu gösteriyor.

Türkiye'ye ve OECD genel ortalamasına sosyoekonomik avantaj kırılımından bakıldığında ise dezavantajlı ve avantajlı sosyoekonomik ortamlardan gelenlerin zorbalığa maruz kalmaları arasında çok büyük bir fark görülüyor. Türkiye'de avantajlı sosyoekonomik ortamlardan gelen çocukların %22,9'u zorbalığa maruz kaldığını belirtirken, bu oran OECD ortalaması için %20,9'dur. Dezavantajlı sosyoekonomik ortamlardan gelen çocukların zorbalığa maruz kalma yüzdeleri ise Türkiye ortalamasında %24,4 iken, OECD ortalamasında %24,8'dir. Yüzdesel olarak bakıldığında, sosyoekonomik durum açısından gruplar arasında büyük bir fark görünmese de bu veriyi yorumlamak için okulların sosyoekonomik avantaj açısından ne kadar heterojen bir dağılıma sahip olduğu gibi ek bilgilere de ihtiyaç var.

Zorbalığa maruz kalan çocukların göçmen olup olmadıklarına baktığımızda ise durum biraz daha farklı. Türkiye'de göçmen çocukların zorbalığa maruz kalma yüzdesi %36,1 iken, OECD ortalamasında oran %25,5'tir. Göçmen olmayıp zorbalığa maruz kalan çocukların oranı Türkiye'de %23,7 iken OECD'de benzer bir şekilde %22,6'dır. Bu durum, ilerleyen bölümde "farklılıklara saygı" başlığı altında da vurgulandığı üzere, okullarda kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyulduğunu bir kez daha ortaya koyuyor.

Çocuğa karşı şiddet konusunda hak savunuculuğu yapan Nirengi Derneği'nin 2019 yılında yayımladığı *Çok Geç Olmadan İstanbul!* raporunda, okullarda zorbalığın azaltılmasına dair politika önerilerinde bulunuluyor.³⁴ Buna göre, çocuk-ergen istismarı, akran zorbalığı ve flört şiddeti konularıyla ilgili farkına varma, bildirme, müdahale ve sağaltım konularında yasal ve prosedürel düzenlemeler yapılmalı ve kitle iletişim araçları yoluyla kamuoyu bilgilendirilmelidir. Bu sorunlar tek başına eğitim sistemi içinde çözülemeyeceği için ilgili kurumlar arası koordineli çalışmayla sistemlerin işletilmesi önemlidir. Yasal düzenlemelerle desteklenmiş ülke politikası haline getirecek çalışmalar yapılması gerekiyor. Okul temelli standart operasyon prosedürleri hazırlanmalı ve böylelikle istismar, akran zorbalığı, flört şiddeti gibi konular okullarda tespit edildiğinde, vakanın nasıl ele alınacağına dair bir sistem oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin okul iklimi algısı da, zorbalığın yordayıcılarından biri olarak literatürde öne çıkan konulardan biridir. Öğrenciler okul iklimini dostça, destekleyici, adil, tutarlı olarak algıladıklarında zorbalık davranışları düşüyor ve zorbalık karşısında yardım arama davranışları artıyor.³⁵ Ayrıca araştırmalar, okullardaki örgütsel yapı ve liderlik biçimleriyle öğrenciler arasındaki zorbalık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteriyor. Örneğin zorbalık, öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimi arasında güvene dayalı ilişkilerin hakim olduğu, katılımcı karar alma yöntemlerinin benimsendiği okullarda, hakim yönetim biçiminin baskıcı ve hiyerarşik olduğu okullara göre anlamlı düzeyde az bulunuyor.³⁶

Çok boyutlu, kompleks bir sorun olan zorbalık okullardaki ilişkilerin niteliği ve organizasyonel yönetim yapısıyla ilişkili bir konu olarak da öne çıkıyor. Dolayısıyla, zorbalığın önlenmesi konusuna bu açıdan da bakılması gerekiyor.

Ayrıca, okullarda zorbalığın önlenmesi, toplumda şiddet sorununun önlenmesinin de önemli bir parçasıdır. Okullarda şiddet görmezden gelinmediğinde ve ciddiyetle ele alındığında, çocukların çatışma çözme ve arabuluculuk konularındaki becerileri güçlendirildiğinde, alternatif ve istedik davranış biçimleri çocuklara öğretildiğinde, şiddetin normalleştirilmemesi açısından okullar önemli bir toplumsal katkı da sunacaklardır.

SİBER GÜVENLİK

Siber dünyayla ilişkili olarak 2019 yılında eğitimcilerin ve velilerin gündemine oturan konulardan biri de Momo ve Mavi Balina isimli yazılımların çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etki oldu. Konunun aileler üzerinde yarattığı endişe ve çocuklar üzerinde oluşturduğu olumsuz duygusal etkiler ulusal çapta ses getirmeye başlayınca, Bakanlık dijital platformlardaki tehlikelere karşı öğrencileri ve velileri bilinçlendirmek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çatısı altında "siber güvenlik portalı" hazırladı. "Siber güvenlik portalı"nda güvenli internet, oyun bağımlılığı, teknolojinin doğru kullanımı, siber zorbalık, kişisel bilgilerin korunması, casus yazılımlar gibi konularda animasyon ve infografikler yer aldı. Bu portalın hazırlanması, dijital yurttaşlık konusunda materyal geliştirmeyle ilgili atılan önemli adımlardan biri oldu ve hazırlanan materyallerin ileride ders programları içine entegre edilmesi de çalışmanın etkisi açısından önem arz ediyor. Siber güvenlik alanındaki bir başka güncel çalışma, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanan siber güvenlik eğitimidir. MEB ile IBM şirketi arasında imzalanan bir protokolle yaşama geçen ve yürütücülüğünü ERG Eğitim Laboratuvarı'nın üstlendiği projeye Ankara, İstanbul, İzmir ve Kocaeli'de görev yapan 50 öğretmenin siber güvenlik alanındaki becerilerini geliştirmelerine destek olunması amaçlanıyor.

35 Wang vd., 2013; Acosta vd., 2019.

36 Ahlström, 2010; Smith ve Scherman, 2016.

CİNSEL İSTİSMAR

ECPAT³⁷ 2020 Türkiye Bilgilendirme Raporu'na göre, "Türkiye 60 ülke içerisinde, ülkenin çocukların cinsel sömürüsü ve istismarına karşılığı açısından 56,7 puanla 18. sıradadır. Bu skor Filipinlerle aynıdır ve Uganda'nın biraz altındadır (57,3)".³⁸ TBMM, Sağlık, Aile, Çalışma ve Sosyal İşler Komisyonu'nun 7 Nisan 2018 tarihli tutanak dergisinde yer alan istatistiğe göre cinsel istismar vakalarının sadece %15'i adli makamlara ulaşabilmektedir.³⁹ Acıbadem Suç ve Şiddeti Araştırma Merkezi tarafından üçüncüsü hazırlanan Türkiye'de Çocuk İstismarı Raporu-3 başlıklı araştırmaya göre 2019'un ilk üç ayında cinsel istismar suçu mağdur olarak 83'ü 12 yaşın altında olmak üzere toplamda 483 çocuk rapor edildi. Türkiye'de çocuk istismarıyla ilgili dava sayısı son 10 yılda üç kat arttı ve yılda ortalama 8 bin çocuk cinsel istismara uğruyor.⁴⁰ 2019 İnternet Medyası Çocuk Hak İhlali İzleme Raporu'nda ise 2019 yılında 2009 çocuğun hak ihlaline uğradığı tespit edildi.⁴¹

Şiddet ve istismarı önleme konusu On Birinci Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili politika ve tedbirler içinde şu şekilde yer aldı: "Öğretmene ve öğrenciye yönelik fiziksel ve duygusal şiddet önlenecek, madde ve teknoloji bağımlılığı ile mücadele edilecek, sağlıklı yaşam kültürü konularında aile farkındalığı artırılacaktır."⁴² Bu ifadeden de görüldüğü gibi, fiziksel ve duygusal şiddet On Birinci Kalkınma Planı'nda açıkça ifade edilmekle birlikte cinsel istismar konusuna değinilmedi. MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise şiddet ve istismar konularında herhangi bir politika hedefi yer almadı.

Politika belgelerinde yer almasa da cinsel istismarın bir kısmı da eğitim ortamlarında meydana geliyor ya da eğitim ortamlarında tespit ediliyor. Cinsel istismar konusunda kamuya açık, ayrıştırılmış veriler bulunmadığı için eğitim ortamlarında meydana gelen cinsel istismarın oranı bilinmiyor.⁴³ Öyle ki, The Economist dergisi tarafından yayımlanan ve 60 ülkeye ilişkin veriler sunan Gündüz Gözüyle Endeksi'nde, Türkiye'de çocukların cinsel istismarına ilişkin veri toplama skoru 100 üzerinden 0 olarak raporlandı. Bu değer 0 olması, kullanılan yöntem çerçevesinde en olumsuz duruma, kamuya açık bir veri toplanmadığına işaret ediyor.⁴⁴

Kahraman, Şemin ve Uğurlu'nun gazetelere yansıyan okul güvenliği haberlerini inceledikleri araştırmalarında⁴⁵, medyaya yansıyan haberler içinde şiddet ve cinsel istismar önemli bir yer tutuyor. Çocuğun cinsel istismarı konusu çoğunlukla okul rehberlik servislerine geliyor. Ancak, Esin ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmanın bulgularına göre, cinsel istismarı tespit eden rehber öğretmenler bu durumu resmi kurumlara raporlamaktan çekiniyorlar.⁴⁶ İstismarın olduğuna dair ellerinde kanıtların olmaması, kendilerine ve öğrenciye gösterilecek tepkilerden korkmaları ve okulun saygınlığına gölge düşebileceği endişesi rehber öğretmenlerin istismarı adli mercilere taşımayı tercih etmemelerinin temel sebebi olarak gösteriliyor. Aynı şekilde, araştırmalar, öğretmenlerin cinsel istismarı tespit etseler dahi bunu sorumlu kurumlara

37 ECPAT çocuğa yönelik cinsel sömürüyü sona erdirmeye odaklanan, 100'den fazla ülkede, 110'dan fazla sivil toplum kuruluşundan oluşan ve büyümeye devam eden bir ağıdır. Kurum 2017'den bu yana resmi ad olarak ECPAT kısaltmasını kullanıyor.

38 ECPAT, 2020.

39 TBMM Tutanak Dergisi, 2018.

40 İnan, 1 Haziran 2019.

41 Göç ve İnsani Yardım Vakfı, 2019.

42 TCCB SBB, 2019, s.138.

43 Göç ve İnsani Yardım Vakfı, 2019.

44 The Economist Intelligence Unit, 2019.

45 Kahraman vd., 2019.

46 Esin vd., 2020.

bildirmekten çekindiklerini gösteriyor. Çekincelerinin başında çocuğu ve kendilerini mağdur etme korkusu geliyor.⁴⁷ Bu bulgular, gizli ve güvenli raporlama sistemlerinin önemine işaret ediyor. Bildirim yükümlülüğü konusunda eğitimcilerin kimliğini deşifre etmeden ve mağdur çocuğa zarar vermeden konunun resmi makamlara iletilmesini sağlayacak yönetmelik ve uygulamalara ihtiyaç olduğunu gösteriyor.

*Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre devlet çocukları her türlü şiddete, sömürüye, ihmal ya da cinsel istismara karşı korumak; bu konuda hukuki, idari, eğitsel ve toplumsal her türlü önlemi almakla yükümlüdür.*⁴⁸

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer bulan korumayı sağlamak, eğitim politikalarının en önemli önceliklerinden biri olmalıdır. Türkiye'de özellikle cinsel istismar üzeri sıklıkla kapatılan toplumsal bir sorun halini almıştır. O nedenle çözümü de geniş kapsamlı işbirliklerini gerektirir. İlgili bakanlıkların, yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının (STK), üniversitelerin işbirliği elzemdir. Cinsel istismar davalarında “çocuğun rızası” ya da “çocuğun ruh sağlığının bozulmaması” gibi gerekçeler gösterilerek failin suç indirimi almasına son verilmelidir. Okuldaki tüm eğitimcilerin söz konusu şiddet, istismar olduğunda bunu fark etme yükümlülükleri vardır. O nedenle cinsel istismarın belirtilerini bilmeleri, istismarı tespit etmeleri durumunda izlenecek yollardan haberdar olmaları önemlidir. İstismar olaylarıyla ilgili bağımsız denetim mekanizmalarının olması ve okullara destek verilmesi bu olayların önüne geçmek adına atılabilecek adımlardan bazılarıdır.

DİSİPLİN VE DÜZEN

Disiplin ve düzen öğrencilerin okul kurallarına ne derece uydukları, disiplin ve düzen uygulamalarının tutarlılığı ve adaleti ile uygun olmayan öğrenci davranışlarının nasıl ele alındığıdır. Ceza temelli yaklaşımlar yerine proaktif ve sistematik sınıf yönetimi yöntemleri pek çok disiplin ve düzen sorununu önler.⁴⁹ TALIS 2018'de ülkelerin sınıf yönetimi Tablo 1'de gösterilen beş farklı soruyla değerlendirildi. Buna göre, Türkiye'de formal eğitimi sırasında “öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi” konusunda eğitim alan ve bu konuda kendini hazırlanmış hisseden öğretmenlerin oranı OECD ortalamasından daha yüksektir. Öğrenci davranışı ve sınıf yönetiminde yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğunu bildiren öğretmenler Türkiye'de %6,2 iken, OECD ortalamasında ise %14,2'dir. Türkiye'de öğretmenlerin %90,3'ü sınıfta istenmeyen davranışları kontrol edebileceklerini düşünüyorlar. Bu konudaki OECD ortalaması ise %85,3'tür. Bu veriler, Türkiye'de öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda öz-yetkinlik algılarının yüksek olduğuna işaret ediyor. Diğer yandan “Dersleri kesintiye uğratan öğrenciler nedeniyle oldukça fazla zaman kaybettiklerini 'kabul eden' veya 'kesinlikle kabul eden” öğretmenlerin oranı Türkiye'de %32,6 iken, OECD ortalamasında bu rakam %28,7'dir.

47 Sağır ve Gözler, 2013; Özgül ve Tekin, 2015.

48 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

49 Wang ve Degol, 2006.

TABLO 1: TALIS 2018'DE SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN BULGULAR (%)

	Türkiye	OECD Ortalaması
Öğrenci davranışı ve sınıf yönetiminde yüksek düzeyde mesleki gelişime ihtiyaç duyulduğunu bildiren öğretmenler	6,2	14,2
Dersleri kesintiye uğratan öğrenciler nedeniyle oldukça fazla zaman kaybettiklerini “kabul eden” veya “kesinlikle kabul eden” öğretmenler	32,6	28,7
Formal eğitimi sırasında “öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi” konusunda eğitim almış öğretmenler	91,7	71,6
Öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi için “iyi hazırlanmış” veya “çok iyi hazırlanmış” hisseden öğretmenler	87,6	53,1
Sınıfta istenmeyen davranışları kontrol edebileceklerini düşünen öğretmenler	90,3	85,3

Kaynak: OECD, 2019b.

Açıklama: OECD ortalaması 31 ülkenin ortalamasını gösteriyor.

PISA 2018 ise öğrenciler gözünden, sınıftaki düzen ve disiplinin konusunun nasıl algılandığına dair veri sunuyor. Buna göre, öğrencilerin birbirleriyle her zaman işbirliği içinde olduğunu düşünen öğrencilerin yüzdesi Türkiye’de %60,0 iken, OECD ortalaması %62,0’dır. Türkiye, öğrencilerin işbirliği konusundaki algısında OECD ortalamasına çok yakın olmasına karşın, birbirleriyle her zaman rekabet halinde olduğunu belirten öğrencilerin yüzdesi Türkiye’de %63,5 iken, OECD ortalaması %49,9’dur. Türkiye’de merkezi sınavlar yoluyla bir üst öğretim kademesine yerleştirme yapılıyor olması bu yüzdesel farkı açıklayabilir. Ancak öğrencilerin birbirleriyle rekabet içinde olduğu ortamlarda disiplin ve düzen konularında sıkıntılar yaşandığını ortaya koyan çalışmalar vardır.⁵⁰

TABLO 2: PISA 2018 VERİLERİNE GÖRE ÖĞRETİM DİLİ⁵¹ DERSLERİNDE AŞAĞIDAKİ DURUMLARIN GERÇEKLEŞTİĞİNİ BİLDİREN ÖĞRENCİLER (%)

		Hiç ya da çok nadiren	Bazı derslerde	Çoğu derste	Her derste
Öğrenciler öğretmenin söylediklerini dinlemez.	Türkiye	23,1	59,2	12,7	5,0
	OECD ort.	22,0	48,5	19,4	10,1
Sınıfta ses ve düzensizlik vardır.	Türkiye	22,6	53,8	16,0	7,7
	OECD ort.	22,7	45,8	20,9	10,6
Öğretmen öğrencilerin sessizleşmesi için uzun süre beklemek zorundadır.	Türkiye	27,8	47,5	15,3	9,4
	OECD ort.	31,2	42,4	17,4	9,1
Öğrenciler iyi çalışamaz.	Türkiye	15,4	49,7	24,1	10,9
	OECD ort.	38,5	43,0	12,5	6,0
Öğrenciler ders başladıktan sonra uzun süre çalışmaya başlamaz.	Türkiye	18,0	45,1	24,5	12,4
	OECD ort.	35,2	40,3	16,0	8,5

Kaynak: OECD, 2019a.

50 Krskova ve Baumann, 2017; Konishi vd., 2018.

51 Orijinal metinde “language-of-instruction lessons” olarak geçiyor.

FİZİKSEL GÜVENLİK

Duygusal-sosyal güvenliğin olmadığı bir ortamda, fiziksel güvenlik de tehdit altında olabilir. Örneğin, zorbalığın olduğu bir ortamda şiddet, şiddetin olduğu ortamda fiziksel güvenliğin tehdit altında olma hali vardır. Duygusal-sosyal güvenlik ile fiziksel güvenlik arasındaki bu geçişken ilişkiyi göz ardı etmeden, sadece 2019-20 eğitim-öğretim yılında ön plana çıkan konuları daha yakından mercek altına alabilmek amacıyla, bu bölümde sadece yapısal güvenlik ve hijyen güvenliği başlıkları ele alındı.

Duygusal-sosyal güvenlik ile fiziksel güvenlik birbirlerinden ayrılamaz. Güvenlik en temel ihtiyaçlardan biridir ve fiziksel güvenliğin olmadığı hiçbir ortamda duygusal-sosyal güvenlikten söz edilemez.

OKUL BİNALARININ YAPISAL GÜVENLİĞİ VE DEPREM RİSKİNE KARŞI ALINAN ÖNLEMLER

Okul binasının yapı güvenliği bir okuldaki asgari sağlık ve emniyet şartlarından biridir. Yapı güvenliği özellikle depreme karşı alınması gereken önlemler açısından da önem taşıyor. 2019-20 eğitim-öğretim yılında, pandeminin yanı sıra farklı illerde ardı ardına yaşanan depremler de eğitimin gündemi oldu. O nedenle aşağıdaki bölümde, okul binalarının yapısal güvenliği ve deprem riskine karşı alınan önlemler inceleniyor.

On Birinci Kalkınma Planı'nın eğitime yer ayrılan bölümünde, okul binalarının yapısal güvenliğine ilişkin şu bir politika veya önlemlere yer veriliyor:

- Eğitim yapıları teknolojiye ve çevreye uyumlu, güvenli, ekonomik, estetik, erişilebilir, standartları ve kalitesi yüksek bir mimaride tasarlanacaktır.⁵²
- Öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartları yükseltilecektir.⁵³

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda bulunan 7 amaç ve 24 hedef arasında fiziksel güvenlikle doğrudan ilişkili bir madde bulunmuyor. Planda bulunan Hedef 5.2.'de "Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modeli geliştirilecektir."⁵⁴ hedefi için hazırlanan stratejilerde yer alan maddeler şu şekilde:

- Başta özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kullanımına uygun olmak üzere okul ve kurumların fiziki imkânları iyileştirilecektir.⁵⁵
- Küçük onarım ve donatım hizmetleriyle okul ve kurumların fiziki imkânları ihtiyaçlar doğrultusunda iyileştirilecektir.⁵⁶

52 TCCB SBB, 2019, s.136.

53 A.g.e., s.137.

54 MEB SGB, 2019a, s.76.

55 A.g.e., s.77.

56 A.g.e., s.77.

Raporda yer alan güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler (GZFT) analizinin zayıf yönler listesinde “Okul ve kurumlarda güvenlik, sağlık ve hijyen koşullarının yeterliliği”⁵⁷ maddesi yer alıyor. *MEB 2019 Yılı Performans Programı*’nda ve *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*’nda doğrudan okul binalarının güvenliğini ilgilendiren bir faaliyet bulunmuyor. Stratejik planda olduğu gibi, GZFT analizinde zayıf yönler listesinde “Okul ve kurumlarda güvenlik, sağlık ve hijyen koşullarının yeterliliği” tespiti yer alıyor. Kısaca, üst politika belgelerinde, okul güvenliğinin iyileştirilmesine yönelik ihtiyaca değiniliyor fakat somut politika ve faaliyetler belgelerde yer almıyor. Bu ihtiyaç, 2020’deki bütçe görüşmeleri sırasında Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından da MEB için öncelikli konuların arasında “güvenli eğitim ortamlarının sağlanması” olarak ifade edildi.

Pandeminin yanı sıra, farklı illerde yaşanan depremler de 2019-20 eğitim-öğretim yılına damgasını vurdu. 26 Eylül 2019’da İstanbul’da, 22 Ocak 2020’de Manisa’da ve 24 Ocak 2020’de Elazığ’da yaşanan depremler, okul binalarının depreme ne ölçüde dayanıklı olduğuna dair tartışmaları yeniden başlattı.

Güçlendirme çalışması yapılan okul binalarında bile hasar olduğu medyada gündeme getirildi.⁵⁸ Hasarlı okulların tahliye edilmesi beraberinde hem tahliye edilen okulun hem de ev sahibi okulun öğrenci, veli ve öğretmenleri açısından pek çok sıkıntıyı beraberinde getirdi. Kimi yerlerde ilköğretim ve lise düzeyine eğitim veren okullar birleştirildi ya da ikili eğitime geçildi.⁵⁹ Bazı öğrenciler evlerinden çok uzakta olan okullara yönlendirildi.⁶⁰ Tahliye edilen okul binası sayısına dair bilgi *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* başlıklı çalışmada yer alıyor.⁶¹

Yukarıda sözü edilen üst politika belgelerinde, deprem tehdidine yönelik alınan politika kararları ve planlanan faaliyet bulunmuyor. Sadece 2019 yılında Devlet Yatırım Programı Etüt Projeleri kapsamında yürütülen 39 projeden biri Okulların Depreme Dayanıklılıklarının Artırılması olarak gözüküyor. Bununla birlikte ardı ardına yaşanan depremler sonrasında Eğitim Yapılarında Afet Riskinin Azaltılması Projesi’nin yürütülmesi planlandı. Projenin 2020-2024 yılları arasında yürütüleceği medyada yer aldı.⁶² Proje için ayrılan bütçe ERG’nin *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* başlıklı çalışmasında görülebilir.⁶³

Okul binalarının ve öğrenci yurtlarının deprem dayanıklılıklarına ilişkin kamuya açık bilgi bulunmuyor. Özellikle deprem açısından yüksek riskli bölgelerdeki okul binalarının ivedilikle nitelikli uzmanlar tarafından değerlendirilip güçlendirilmesi ya da yıkılıp yeniden yapılması gerekenlerin tespit edilmesi gerekiyor.

57 MEB SGB, 2019a, s.32.

58 Kömüş, 1 Ekim 2019.

59 Sinecan, 7 Şubat 2020.

60 Kömüş, 1 Ekim 2019.

61 Korlu, 2020.

62 Kültür Servisi, 25 Şubat 2020.

63 Korlu, 2020.

OKULLARDA AFET YÖNETİMİ

Deprem gibi doğal afetlerde eğitimcilere önemli roller düşüyor. Türkiye’de Okul Tabanlı Afet Programı 2010’dan bu yana geliştirilerek uygulanıyor. Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, 1 Ekim 2019 tarihinde verdiği bir demeçte, okul saatlerinde meydana gelen Silivri merkezli İstanbul depreminin okullarda nasıl yönetildiğine dair kamera kayıtlarının yakından inceleneceğini ve buradan çıkan tecrübenin okullarda afet yönetimini geliştirme amaçlı olarak kullanılacağını belirtti. Bu konudaki gelişmeleri şöyle ifade etti: “Öğretmen eğitimlerinde ilk kez dijital materyaller hazırlandı. Animasyon, video ve grafiklerden oluşan bu zenginleştirilmiş öğrenme materyallerinin, “okul tabanlı afet eğitimi ve etkinlik” kitapları da Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden tüm öğretmenlerin erişimine açıldı. Bu kapsamda, 2019’da düzenlenen 10 bin 85 yüzyüze hizmet içi eğitim faaliyetine 63 bin 476 öğretmen; uzaktan eğitim faaliyeti olarak düzenlenen altı hizmet içi eğitim faaliyetine ise 11 bin 514 öğretmen katıldı. Afet eğitimi konusunda 2019’da düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine toplam 74 bin 990 öğretmen katıldı.”⁶⁴

HİJYEN GÜVENLİĞİ

Okullardaki temizlik ve hijyen şartlarının kalitesi eğitim sistemi içinde geçmişten beri bir tartışma konusudur. Öyle ki, *MEB 2019-2023 Stratejik Planı* ve *MEB 2019 Yılı Performans Programı*’nda da okullardaki hijyen ve temizlik, “Zayıflıklar” arasında sıralanıyor. Okullardaki temizlik ve hijyen malzemeleri büyük ölçüde okul aile birliklerinin (OAB) bütçesinden sağlanıyor. Hatta OAB bütçesi yeterli olan okullarda ihtiyaca göre ek geçici temizlik personeli de istihdam edilebiliyor. Dolayısıyla okullar arasında temizlik ve hijyen şartları açısından farklar oluştuğunu söylemek mümkündür.

*COVID-19 virüsünün küresel bir tehdit oluşturmasıyla birlikte okullardaki hijyen güvenliği tekrar gündeme geldi. Virüse karşı alınabilecek en temel önlemlerden birinin hijyen ve temizlik olduğunun medyada sık sık vurgulanması, ilgiyi okulların hijyen şartlarına çevirdi.*⁶⁵

6 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, okullarda eş zamanlı hijyen uygulamasının başlatıldığını duyurdu. Uygulamaya göre elle temas edilen bütün alanlar eğitim dışındaki zamanlarda özel dezenfektanlarla düzenli olarak temizlendi. Okulların hijyen solüsyonu ihtiyacını mesleki ve teknik Anadolu liseleri karşıladı. 8 ilde, 26 meslek lisesinde, öğrenciler günlük ortalama 100 ton hipoklorit esaslı yüzey dezenfektan solüsyonu ürettiler. 23 Mart 2020 tarihinde örgün eğitime ara verildi ve okul hijyeni konusu bir süreliğine kapandı. Sonrasında ise okul hijyenine ilişkin ilk açıklama, 9 Temmuz 2020’de Sağlık Bakanlığının normalleşme sürecinde koronavirüse karşı alınacak tedbirleri açıkladığı kitapçıkta yer aldı. Bu kitapçıkta temizlik ve hijyen için okulların el antiseptiği bulundurmaları, tuvaletlerde tek kullanımlık kâğıt havlu, sıvı sabun ve tuvalet kağıdı olması, düzenli olarak sulandırılmış çamaşır suyuyla temizlenmesi öneriliyor.⁶⁶ Sağlık Bakanlığının önerdiği tedbirler için gereken malzeme ve hizmet ihtiyacının nasıl temin edileceği ve bunun için ayrılan bütçe henüz kamuoyuyla paylaşılmadı. Durum OAB’lerin

⁶⁴ Hürriyet, 1 Ekim 2019.

⁶⁵ enBursa.com, 11 Mart 2020; İstikbal, 12 Mart 2020; Akyol, 13 Mart 2020.

⁶⁶ Sağlık Bakanlığı, 14 Ağustos 2020.

bütçesine bırakılamayacak kadar ciddi olduğundan ihtiyaçların temini için merkezi kaynakların okullara aktarılması öncelikli konulardan biri olarak öne çıkıyor.

2020-21 eğitim-öğretim yılı başlamadan önce, okullardaki hijyen güvenliğinin nasıl sağlanabileceğine dair MEB'den ilk açıklama Bakan Ziya Selçuk tarafından 19 Ağustos 2020 tarihinde yapıldı. Bakan Selçuk, açıklamasında, Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzu oluşturulduğunu, kılavuzda belirtilen şartları sağlayan okulların Okulum Temiz belgesi almaya hak kazanacağını duyurdu. Söz konusu kılavuz, okul, yurt ve pansiyonlardaki tüm ortak kullanım alanlarında ne tür önlemler alınması gerektiğini tek tek detaylandırıyor. Kılavuzda en sık vurgulanan konu, her türlü fiziksel alanın ve ortak kullanılan eşyaların düzenli temizlik ve dezenfeksiyonu. Ancak, okullarda temizlik işleri için kadrolu personel 2006 yılından bu yana istihdam edilmiyor. Bunun yerine, temizlik işleri büyük oranda Türkiye İş Kurumu aracılığıyla Toplum Yararına Program (TYP) kapsamında okullarda çalışan taşeron işçiler aracılığıyla yürütülüyor. TYP kapsamında okullarda çalışan işçiler ise yaz döneminde istihdam edilmedikleri için okullardaki temizlik ve hijyen şartlarını tamamlamak konusundaki hazırlıklara en erken Eylül 2020'de başlamak mümkün olacak. Öğretmenler göreve 17 Ağustos 2020 tarihinde başlamış olmasına rağmen bu tarihe kadar okulların tümüne temizlik ve dezenfektan malzemeleri dağıtılmış da değil. Diğer yandan ise Bakanlık, yukarıda bahsedilen Okulum Temiz belgesini alabilmek için okulların bir an önce gerekli şartları sağlamasını ve denetim sürecinden geçmelerini bekliyor. Denetimleri yapmak üzere 2.000 personelin görevlendirildiği de verilen bilgiler arasında. Örgün eğitimin başlama tarihi olarak belirlenen 21 Eylül 2020'ye kadar kılavuzda belirtilen kriterlere uygun hale getirilmeyen ve belgesini alamayan okullar için nasıl bir uygulama yapılacağına dair henüz bir açıklama yok. Belgelendirilmesi yapılan okullarda ideal hijyen şartlarının sürdürülebilirliği ise bir diğer önemli konu.

Bakan Selçuk sürdürülebilirlik konusu oldukça önemsediklerini belirtse de tam olarak okulların ne sıklıkla dış denetime tabi olacakları, denetimi geçemeyen okulların nasıl destekleneceği konuları henüz yazılı olarak açıklanmadı.

2020-21 eğitim-öğretim yılı başlamadan önce, Bakanlığın hijyen güvenliği konusunda yaptığı çalışmalardan bir diğeri de öğrenci, veli, yönetici ve öğretmenlere yönelik ayrı ayrı bilgilendirme rehberleri yayımlamak oldu. Kolay okunabilir ve kısa spotlar halinde hazırlanan rehberler, COVID-19 salgınıyla mücadelede ilgili aktörlerin üzerine düşen sorumlulukları açıklıyor.

Özetle, okulun fiziksel büyüklüğü ve barındırdığı öğrenci varlığına göre, bir okulda kaç temizlik görevlisinin bulunması gerektiği, kaç adet tuvalete ihtiyaç olduğu ve temizlik malzemelerinin kalitesi konularında MEB'in belli standartlar oluşturması ve merkezi bütçeden okullara bu konuda destek vermesi hijyen güvenliği açısından acil ve elzem bir ihtiyaç olarak gözüküyor.

BEYAZ BAYRAK UYGULAMASI

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının temizlik ve hijyen konusunda teşvik edilmesi amacıyla, 3 Ağustos 2006 tarihinde, MEB ile Sağlık Bakanlığı arasında Beyaz Bayrak İşbirliği Protokolü imzalandı. Buna göre, okul içi ve çevresi, idari birim, öğretmen odası, kütüphane, ısıtma durumu, spor ve tiyatro salonu, atölyeler, laboratuvarlar, revir, kantin, tuvaletler ve içme suları belli kriter üzerinden değerlendiriliyor ve değerlendirme sonucunda 100 üzerinden en az 90 puan alan okullar beyaz bayrak sahibi oluyor. Bu belge 2 yıl süreyle geçerliliğini koruyor. 2017 yılı itibarıyla Türkiye genelinde 58.000 okul Beyaz Bayrak Sertifikası için başvuru yaptı. Değerlendirmeler sonrasında 38.000 okul beyaz bayrak sahibi oldu.⁶⁷

⁶⁷ MEB Isparta Millî Eğitim Müdürlüğü, 14 Ocak 2018.

TOPLULUK ORTAMI

Topluluk ortamı, okul ortamında ebeveynlerin ve diğer okul paydaşlarının oynadığı rolü; öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğini, okul ortamında farklılıklara gösterilen saygı ve okul paydaşlarının okula aidiyet duygusunu ifade eder.⁶⁸ Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, daha yüksek topluluk iklimine sahip okullar, hedeflere ulaşma, bağlılık, iyilik hali, strese dayanıklılık ve etkili problem çözme gibi alanlarda, daha düşük topluluk iklimine sahip okullara kıyasla pozitif çıktılara sahip oluyor.⁶⁹ Bu raporda topluluk ortamı, veli katılımı ve işbirliği, farklılıklara saygı, ilişkilerin niteliği ve aidiyet hissi olmak üzere dört boyutta incelendi.

VELİ KATILIMI VE İŞBİRLİĞİ

Veli-okul ilişkisinin niteliği ve velilerin kararlara katılım düzeyi sağlıklı okulun göstergelerinden biridir.⁷⁰ Veli ile okul arasındaki güçlü ilişkinin sadece akademik başarı açısından değil; öğrencilerin derslere devamı, motivasyonu ve sosyal davranışları açısından da olumlu çıktıları vardır.⁷¹ Velilerin okuldaki karar alma süreçlerinde önemli bir aktör olarak yer alması, veli-okul ilişkisinde ideal olan durum olarak tanımlanıyor.⁷² *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* başlıklı raporda, MEB'in velilerle ilişkisinin çoğunlukla bilgilendirme düzeyinde kaldığı; velilere danışma ve velileri karar alma süreçlerine dahil etme konularının halen gelişmeye açık alanlar olduğu tespiti yapılıyor.

Türkiye'de 15 Haziran 2019 itibarıyla yürürlükte olan ulusal mevzuat içerisinde, velilerin yönetime katılımını düzenleyen hükümlerin incelendiği bir çalışmada, velilerin yönetime katılımının daha çok yönetmelikler yoluyla düzenlendiği tespit edildi. Araştırma kapsamında 1982 Anayasası, 25 adet kanun, iki adet kanun hükmünde kararname, beş adet Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, bir adet Cumhurbaşkanı Kararı, 15 adet bakanlar kurulu kararı, 121 adet yönetmelik, 80 adet yönerge, yedi adet tebliğ, 17 adet usul ve esas, 334 adet genelge incelenmiştir. İnceleme sonunda, velilerin yönetime katılım hakkını düzenleyen 39 adet mevzuat maddesinin olduğu tespit edildi. Bu mevzuat hükümleri, yönetime katılma sınıflandırmasına göre incelendiğinde, 14'ünün kurul üyeliği, 13'ünün komisyon üyeliği, 5'inin yönetime görüş ve öneri bildirme, 7'sinin yönetime yardımcı olma kategorisinde yer aldığı görülüyor. Araştırmada, kurul ve komisyonlara üyeler belirlenirken üyelerin temsil ettiği kitlenin büyüklüğünün dikkate alınmadığı dolayısıyla temsil oranının göz ardı edildiği ifade ediliyor.⁷³ Veli katılımı mevzuatlar yoluyla düzenlenmiş olsa da uygulamada nasıl işlediği de bir o kadar önemlidir ve bu konuda yapılacak araştırmalar politika yapımcılar için yol gösterici olacaktır.

Üst politika belgelerine bakıldığında, *On Birinci Kalkınma Planı*'nda, velilerle ilişkiler ve yönetime katılımları kapsamında, bir temel hedef ve bir alt hedef yer aldı:

68 Wang ve Degol, 2006.

69 MacNeil vd., 2009.

70 Wang ve Degol, 2006.

71 Gonzalez-DeHass vd., 2005.

72 Epstein, 2001.

73 Çuhadar, 2020.

- Tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modeli oluşturulacaktır.⁷⁴
 - Öğretmen-veli-okul arasındaki etkileşim ve uyum güçlendirilecektir.⁷⁵

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise yukarıdaki hedefleri destekleyen herhangi bir strateji yoktur. Sadece, öğrencilerin sınav sonuçları, devamsızlık bilgileri gibi okul bilgilerinin veli tarafından öğrenilebildiği MEB Mobil Bilgi Servisi'nin (8383) ücretli olmasından dolayı çok fazla veli tarafından kullanılmadığı tespiti yapıldı.⁷⁶ *MEB 2019 Yılı Performans Programı*'nda MEB Mobil Bilgi Servisi (8383) ücretsiz hale getirilerek velilere bilgi edinme kolaylığı sağlanacağı belirtildi ancak ücretsiz uygulama henüz hayata geçmedi. *MEB 2019 Yılı Performans Programı*'nda, politika düzeyinde iki farklı alanda karar verme süreçlerine veli katılımı hedeflendi:

- Modüler ve esnek bir programa geçiş için zorunlu ders saatinin azaltılması ve ders çeşitliliğini okul türlerine göre azaltmak amacıyla öğrenci, öğretmen, akademisyen, okul yöneticisi ve velilerden haftalık ders çizelgelerine yönelik görüş ve öneriler alınacaktır.⁷⁷
- Fen ve sosyal bilimler liseleri programlarının belirlenmesi ile öğretmen ve yönetici seçiminde gelişimi destekleyici kıstaslar getirilmesi konularında üniversiteler, veliler ve öğrencilerin katılımı ile ortak çalışma yürütülecektir.⁷⁸

Ancak, *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda, veli katılımıyla ilgili gerçekleştirilmiş herhangi bir faaliyetten bahsedilmiyor. O nedenle, öğretmen-veli-okul arasındaki etkileşimi güçlendirmeye ve velilerin karar mekanizmalarına dahil edilmesine yönelik stratejik, yapılandırılmış bir plan olduğuna dair çıkarım yapmak güç olacaktır.

PISA 2018 kapsamında okul müdürlerinden edinilen verilere göre, kendi isteğiyle çocuğunun gelişimi hakkında öğretmenle görüşme yapan veli oranı Türkiye'de %48,3 iken, aynı oran OECD'de %41,0'dır. Öğretmenin isteğiyle öğrencinin gelişimi hakkında görüşme yapan velilerin oranı ise Türkiye %47,2 iken, OECD ortalamasında %57,5'tir. Okul yönetimine katılım sağlayan veli oranı Türkiye'de %36,6 iken, bu oran OECD ortalamasında %16,6'ya düşüyor. Türkiye'de fiziksel ve müfredat dışı aktivitelerde yer alan velilerin oranı ise OECD ortalamasına göre küçük bir fark gösteriyor. Bu oran Türkiye'de %17,8 iken, OECD ortalamasında %12,3'tür. Raporla kendi inisiyatiflerine ve öğretmenlerin isteklerine göre çocuklarının gelişimi hakkında görüşme verileri farklı okul özellikleri üzerinden inceleniyor. Şehre daha yakın, özel ve avantajlı okullardaki veliler OECD ortalamasına göre çocuklarının gelişimiyle kendi inisiyatifleriyle ilgilenirken köyde bulunup daha dezavantajlı olarak sınıflandıran okullarda veliler OECD ortalamasına göre daha çok öğretmenlerin inisiyatifiyle çocuklarının gelişimi hakkında görüşmeler yapıyor. Bunun literatürde de desteklenen bir bulgu olduğu görülüyor. Kırsalda, köyde yaşayan veliler ya da göçmen veliler, öz yeterlilik konusundaki algıları düşük olduğu için, talep edilmediği sürece, otorite figürü olarak gördükleri öğretmenlerle konuşmaya çekiniyorlar.⁷⁹ Bu durum, veli katılımını artırma konusunda uygulanacak programlar hazırlanırken dikkate alınması gereken bir konudur.

74 TCCB SBB, 2019, s.138.

75 A.g.e., s.138.

76 MEB SGB, 2019a.

77 MEB SGB, 2019b, s.76.

78 A.g.e., s.81.

79 Bæck, 2010.

COVID-19 salgını süreciyle birlikte uzaktan eğitimin başlaması, eğitim sürecinde velilerin daha fazla katılması ihtiyacını beraberinde getirdi. Veli katılımı, öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimine olumlu katkıları nedeniyle eğitim reformlarının temel bileşenlerinden biridir. Veli katılımının işbirlikçi bir anlayış ve insani ilişkiler çerçevesinde olması okulların performansı üzerinde çok geniş bir etkiye sahiptir. O nedenle, veli katılımını teşvik eden politikaların oluşturulması ve veli katılımının önündeki engellerin tespit edilerek giderilmesi, eğitim çıktılarını iyileştirmek açısından önemli bir katkı olacaktır.

FARKLILIKLARA SAYGI

Farklılıklara saygı konusunda örnek bir okul, etnik köken, dil, din, engellilik durumu, ırk, cinsel kimlik ve cinsel yönelimlerine bakmaksızın tüm paydaşlarını aynı temel prensiplerle değerlendirir.⁸⁰ Farklılıklara saygının olduğu okullarda kültürel farkındalık yüksektir, kapsayıcıdır, farklılık zenginlik olarak görülür ve şükranla karşılanır. Öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için alan açılır.

Çocuklar okulda farklılıklarından dolayı ayrımcılığa uğradıklarında bunun bireysel, kurumsal ve sosyal düzeyde olumsuz çıktıları olması kaçınılmazdır.

Ayrımcılığa uğrayan çocuklar olumlu benlik saygısı geliştirmekte zorlanırlar, ayrımcılık karşısında hissettikleri çaresizlik kendilerine ya da etrafa yönelik öfkeye dönüşebilir, okulla olan bağları zayıflar.⁸¹ Ayrımcılığın normalleştirildiği, farklılıkların marjinalleştirildiği okullarda çeteleşme, zorbalık ve düşmanlık duygusu yaygındır ve toplumda zaten var olan ayrımcılık türleri daha da derinleşebilir.⁸² Çokkültürlü öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, okullarda kültüre duyarlı pedagojinin bir norm haline getirilmesi, heterojen ve işbirlikçi sınıf ortamlarının oluşturulması, sadece okullardaki ayrımcılığı değil, ayrımcılık temelli toplumsal şiddeti önlemenin de bir yoludur.

Türkiye'deki alanyazında çokkültürlü eğitim ortamlarını konu olan araştırmalar, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu ile birlikte belirgin şekilde arttı. Ocak 2020 itibarıyla eğitim çağında bulunan geçici koruma altındaki 1.082.172 Suriyeli çocuğun %63,3'ü, toplam 684.919 çocuk, eğitim sistemi içinde. Son iki yılda yapılan bazı akademik çalışmalar, bu çocukların okullarda hem arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından ötekileştirildiklerini ve akademik başarı konusunda yeterli desteği alamadıklarını gösteriyor.⁸³ İnsani Gelişme Vakfı'nın (İNGEV) Mart 2020'de toplumdaki Suriyeli mülteciler algısını incelediği çalışmada toplumun neredeyse yarısı çocuklarının Suriyelilerle arkadaş olmasını istemiyor.⁸⁴ Bir başka çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler pedagojik olarak bu öğrencilere nasıl destek olacaklarını bilmiyor ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyuyor.⁸⁵ TALIS 2018 verileri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna göre, çokkültürlü ortamlarda çalışan ve bu ortamlarda doğabilecek olası sorunlarla baş edebileceğine güvenen öğretmenlerin oranı Türkiye'de %54,9 iken, bu oran OECD ortalaması olan %66,9'un altında kalıyor. Çokkültürlü veya birden fazla dil kullanılan ortamlarda çalışan ve bu

80 Wang ve Degol, 2006.

81 Kapıcı, 2004.

82 Ersoy ve Turan, 2019.

83 A.g.e.

84 İNGEV, 5 Ağustos 2019.

85 Soylu vd., 2020.

konuda profesyonel yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlerin oranı Türkiye’de %22,5 iken, OECD ortalaması %15,0’tir (Tablo 3). Diğer yandan, çokkültürlü ortamlarda kendini yeterli ve hazır bulan öğretmenlerin oranı Türkiye’de %39,4 iken, OECD ortalaması olan %25,5’in üzerindedir. Ancak bu veri, öğretmenlerin yaklaşık %60’ının çokkültürlü ortamlarda çalışma konusunda öz-yeterlilik algısının düşük olduğuna işaret ediyor. Öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve uygun desteğin sağlanması gerekiyor.

TABLO 3: TALIS 2018’E GÖRE ÇOKKÜLTÜRLÜ ORTAMLARDA EĞİTİM (%)

	Türkiye	OECD ortalaması
Çokkültürlü ortamlarda çalışan ve bu ortamlarda doğabilecek olası sorunlarla baş edebileceğine güvenen öğretmenler	54,9	66,9
Çokkültürlü veya birden fazla dil kullanılan ortamlarda çalışan ve bu konuda profesyonel yardıma ihtiyaç duyan öğretmenler	22,2	15,0
Sınıfın %10’u veya fazlasının öğrenim gördükleri dilin ana dilleri olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenler	18,3	18,0
Resmi eğitimlerinde “başka bir dilde veya çokkültürlü ortamlarda eğitim verme” geçerliliklerini karşılamış olan öğretmenler	32,7	34,8
Çokkültürlü ortamlarda kendini yeterli ve hazır bulan öğretmenler	39,4	25,5

Kaynak: OECD, 2019b.

Cinsel yönelime ilişkin ayrımcılık, dünya genelinde eğitim politikalarının görmezden geldiği bir alandır. Türkiye’de LGBTİQ öğrencilerin okullarda uğradıkları ayrımcılığın boyutlarını gözler önüne seren çok sayıda çalışma bulunuyor.⁸⁶ Bu ayrımcılığın sonuçları, okul terkenden, depresyon ve intihara kadar varan boyutlara ulaşabiliyor.⁸⁷ Diğer yandan, engellilik temelinde yapılan ayrımcılık ise okullara/sınıflara engelli öğrenci kabul etmeme durumundan; acıma, zayıf görme ya da kahramanlaştırmaya yönelik söylemlerin normalleştirilmesine kadar çok boyutlu bir eksende görülüyor.

Üst politika belgeleri incelendiğinde, *On Birinci Kalkınma Planı*’nda eğitimin temel amacının şu şekilde ifade edildiği görülüyor: “Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır.”⁸⁸ Bu cümledeki “kapsayıcı eğitim” ifadesinin, yukarıda sözü edilen ayrımcılıklarla mücadeleyi ne düzeyde içerdiğine dair fikir edinmek zor çünkü bununla ilişkilendirilebilecek bir politika ve tedbir kararı belgede bulunmuyor.

⁸⁶ Çavdar ve Çok, 2016; Uluyol, 2016.

⁸⁷ Almeida vd., 2009.

⁸⁸ TCCB SBB, 2019, s.135.

Okullar, toplumdaki ayrımcılığın yeniden üretildiği alanlar olmamalıdır. Okul, bir çocuğun, toplumda birlikte yaşama kültürünü deneyimlediği temel bir sosyal alandır. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim uzun vadede toplumsal huzura yapılmış anlamlı bir yatırımdır.

İLİŞKİLERİN NİTELİĞİ

Kişilerarası ilişkilerin niteliği, öğrenciler de dahil olmak üzere, tüm okul üyelerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin tutarlılığı, sıklığı ve niteliği anlamına gelir. Pozitif kişilerarası ilişkilerde, karşılıklı destek, güven, saygı ve birbirinin ihtiyaçlarına karşı duyarlılık vardır. Okuldaki eğitimcilerin, yöneticilerin ve diğer tüm destek hizmet personelinin etkili iletişim kurma, işbirliği yapma ve birbirlerini destekleme derecesi kişilerarası ilişkilerin niteliğini belirler.⁸⁹

Okuldaki ilişkiler ağının, öğrenci çıktıları açısından, en önemlilerinden biri öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, öğrencinin derse katılımını, ilgisini, devam durumunu en iyi tahmin eden etmenlerden biridir.⁹⁰

TALIS 2018’de “öğretmen ve öğrenciler genellikle birbirleriyle iyi geçinirler” ifadesine öğretmenlerin %93,4’ü katıldığını ifade etti. Bu oran OECD genelinde %96,2’dir. PISA 2018 verileri ise öğretmenlerin sağladığı desteğin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair önemli bilgiler sunuyor. Tablo 4’teki verilere bakıldığında, Türkiye’deki öğretmenlerin öğrencilere sunduğu destek konusunda öğrencilerin algısı tüm sorular için OECD ortalamasının üzerindedir.

TABLO 4: PISA 2018 BULGULARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN “ÖĞRETMEN DESTEĞİ” ALGISI (%)

	Türkiye		OECD ortalaması	
	Nadiren veya hiç	Her derste	Nadiren veya hiç	Her derste
Öğretmen sınıftaki her öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenir.	7,4	45,7	8,6	38,2
Öğretmen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu zaman ek yardım sağlar.	5,8	46,9	6,8	43,9
Öğretmen öğrencilere öğrenmelerinde destek olur.	3,0	60,7	7,3	46,1
Öğretmen öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam eder.	5,4	49,3	8,7	39,4

Kaynak: OECD, 2019a.

89 Wang ve Degol, 2006.

90 Uslu ve Gizir, 2017; Grimm, 2009.

TALIS 2018 verilerine göre, karşılıklı destekle karakterize edilen işbirlikçi bir okul kültüründe çalıştığını söyleyen öğretmenlerin oranı %76,3 iken, OECD ülkeleri ortalaması %80,6'dır. Diğer yandan, *MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*'nda, kurumsal kabiliyet ve kapasitenin değerlendirildiği bölümde, "Çalışanların motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olması"⁹¹ eğitim sistemi içindeki zayıflıklardan biri olarak değerlendiriliyor. Bu tespit üzerinden, doğrudan bir çıkarım yapmak mümkün olmasa da, okullarda kişilerarası ilişkilerin niteliğine dair bir uyarı olarak değerlendirilebilir çünkü örgüt içi iletişimin örgütsel bağlılıkla ilişkisini gösteren çok sayıda çalışma bulunuyor.⁹²

AİDİYET HISSİ

Okula aidiyet hissi, öğrencilerin okula kabul, dahil olma ve bağlılık duygusu hissettiklerinde yaşadıkları psikolojik durumdur. Aidiyet hissini derecesi, okulun kimlik ve bağlılık duygusu geliştirme yeteneğinin de bir yansımasıdır. Okul bağlılığı yüksek öğrenciler, kendilerini okul topluluğunun ayrılmaz bir üyesi olarak görürler.⁹³

Okula kendini ait hissettiğini söyleyen öğrenci oranı OECD genelinde %70,8 iken, Türkiye genelinde bu oranın %71,5 olduğu görülüyor. Okulda dışlanmış hissetmediğini düşünen öğrencilerin oranı %76,4 iken, OECD ortalamasında %80,5 olarak görülüyor. Buna karşılık, Türkiye'de öğrencilerin %23,6'sı okulda kendilerini yabancı hissettiklerini belirtiyorlar. OECD ülkeleri ortalamasında ise bu oran %19,5'e düşüyor. Ayrıca, Türkiye'de öğrencilerin %27,5'i okulda arkadaş edinirken zorlandığını düşünüyor. Bu oran OECD ortalamasında %24,9'dur. Bunun yanı sıra Türkiye'de, OECD geneline benzer bir şekilde dezavantajlı öğrenciler, daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre okullarına karşı daha düşük aidiyet hissi duyduklarını belirtiyorlar. Ancak OECD ortalamasından farklı olarak, Türkiye'deki oğlan öğrenciler kız öğrencilere göre daha düşük aidiyet hissi duyuyorlar. PISA 2018'in sunduğu bu verilerden yola çıkarak, okula aidiyet konusunda Türkiye'de iyileştirmeye yönelik önlemler alınmasının gerekli olabileceğini söylemek mümkündür.

Okula aidiyetin göstergelerinden biri de devamsızlık oranlarıdır. PISA 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'de devamsızlık oranları diğer OECD ülkelerine göre oldukça yüksektir.

Türkiye'de PISA değerlendirmesine katılmadan önceki 2 hafta okula "bir ya da iki kez" devamsızlık yaptığını belirten öğrenci oranı %29,3'tür. "Üç ya da dört kez" devamsızlık yapan öğrenci oranı %10,3, "beş ya da daha fazla" devamsızlık yapan öğrenci oranı ise %12,0'dir. Bu oranlara karşın, devamsızlık yapmadığını belirten öğrencilerin oranı %48,4'tür. OECD ortalamasında devamsızlık yapmadığını belirten öğrenci oranı %78,7'dir. "Beş ya da daha fazla" devamsızlık yapan öğrenci oranı ise %2,7'dir.

91 MEB SGB, 2020, s.151.

92 Kırış, 2012; Alcan, 2018.

93 Wang ve Degol, 2006.

PISA 2015 sonuçlarıyla kıyaslandığında OECD ortalamasında devamsızlık yapan öğrenci oranlarında oldukça az bir fark varken, Türkiye’de devamsızlık yapan öğrenci oranında artış gözleniyor. Eğitim kademelerine göre incelendiğinde ise, devamsızlık, ortaöğretim kademesinde ilk ve ortaokula göre belirgin düzeyde yüksektir. 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı ilkokulda %6,9; ortaokulda %9,9’dur. Genel ortaöğretimde %25,1, mesleki ve teknik ortaöğretimde %40,7 ve Anadolu imam hatip liselerinde %29,8’dir.⁹⁴

Yukarıda bahsedilen bulgular, devamsızlığın eğitim sistemi içinde ciddi bir sorun olduğunu ve politika düzeyinde müdahaleye ihtiyaç olduğunu gösteriyor. O nedenle devam eden bölümde, politika belgelerinde devamsızlık konusunun nasıl ele alındığı inceleniyor.

Devamsızlık sorunu *On Birinci Kalkınma Planı*’nda sözü geçen politika ve tedbir kararlarından biri oldu: “Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır” ifadesi temel hedeflerden biri olarak yer aldı.⁹⁵

MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda ise devamsızlık ve öğrencilerin okul aidiyetlerinin güçlendirilmesine yönelik şu stratejiler ve ihtiyaçlar belirlendi:

- İlkokul ve ortaokullarda okullaşma oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır.⁹⁶
- Kız çocukları ile özel politika gerektiren gruplar başta olmak üzere tüm öğrencilerin ortaöğretime katılımlarının artırılmasına, devamsızlık ve sınıf tekrarlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır. Bu stratejiye yönelik ihtiyaçlardan biri ise “Okul aidiyetinin geliştirilmesi amacıyla ailelere yönelik bilgilendirme ve farkındalık programlarının düzenlenmesi” olarak ifade edildi.⁹⁷

MEB 2019 Yılı Performans Programı’nda ise devamsızlığa ve öğrencilerin okul aidiyetlerinin iyileştirilmesine yönelik şunlar yer aldı:

- 2019 yılında ilkokul ve ortaokullar başta olmak üzere devamsızlık oranları azaltılacak, okullaşma oranları artırılacak ve gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılacaktır. Bu hedefi gerçekleştirmek için “İlkokul ve ortaokullarda 20 gün ve üzeri devamsızlık sebeplerini araştırmak için devamsızlık oranının yüksek olduğu 10 ile saha ziyareti yapılacak ve çalışma raporu hazırlanacaktır.” yönünde bir faaliyet planlandı.⁹⁸

94 MEB SGB, 2020.

95 TCCB SBB, 2019, s.135.

96 MEB SGB, 2019a, s.63.

97 A.g.e., s.67.

98 MEB SGB, 2019b, s.64.

- 2019 yılında ortaöğretimde devam ve tamamlama oranları iyileştirilecektir.⁹⁹ Bu performansın temel faaliyeti “Kız çocukları ile özel politika gerektiren gruplar başta olmak üzere tüm öğrencilerin ortaöğretime katılımlarının artırılması, devamsızlık ve sınıf tekrarlarının azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır” olarak belirtildi.¹⁰⁰

Bu kapsamda yapılacak proje ve faaliyetler ise belgede şöyle yer aldı:

- Ortaöğretime Uyum Programı tüm liselerde uygulanması: Ortaöğretime Uyum Programı ile ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretime başlayan hazırlık ve 9. sınıf öğrencilerinin eğitim-öğretim dönemi başlamadan önce öğrenim görecekları okul hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin yeni girdikleri okul ortamına kısa sürede uyum sağlamalarına katkıda bulunacak becerilerin kazandırılması yoluyla öğrencilerde aidiyet duygusunun geliştirilmesi, okulun anlamlı ve değerli bir parçası olduklarına dair inançlarının kuvvetlendirilmesi, akademik başarılarının artırılması, devamsızlık, sınıf tekrarı ve örgün eğitim dışına çıkma oranlarının azaltılması hedeflenmektedir.
- Dünyada ve Türkiye’de Okuldan Erken Ayrılma İnceleme Raporu’nun hazırlanması: Devamsızlık, sınıf tekrarı ve örgün eğitim dışına çıkma riski taşıyan öğrencilere yönelik olarak farklı ülkelerde gerçekleştirilen önleyici, müdahale edici ve telafi edici çalışma örneklerini ve uluslararası politika, model ve uygulamaları içeren bir araştırma raporu hazırlanmaktadır.
- Anadolu liseleri başta olmak üzere Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullardaki öğrenciler arasında ortaöğretime katılım, başarı-başarısızlık, devam-devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terki, okul kültürü ve aidiyet konularına yönelik saha çalışmaları, araştırmalar, çalışma toplantıları yapılacaktır. Bu çalışmalar sonucunda analizler yapılacak ve hazırlanan raporlar karar vericilerin dikkatine sunulacaktır.

MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu’nda ise yukarıda ifade edilen proje ve faaliyetlerin gerçekleştirildiği ya da halen süregeldiği; devamsızlık oranlarının azaltılması hedefine makul ya da başarılı düzeyde ulaşıldığı raporlandı.

Üst politika belgelerinde, devamsızlık sorunun önemsendiği görülüyor. Devamsızlığın çözümüne yönelik faaliyetler içinde ise öğrencilerin aidiyet hissini sağlanması gerektiği vurgusu yapılıyor.

99 MEB SGB, 2019b, s.70.

100 A.g.e., s.71.

ORTAÖĞRETİMDE OKULA AİDİYET

Ankara ve Çankırı'da okuyan 1.817 lise öğrencisiyle yapılan bir araştırmada, ankete katılan öğrencilere “Keşke başka bir okulda okuyor olsaydım” ifadesine ne düzeyde katıldıkları soruldu. Öğrencilerin %29,8'i “tamamen doğru”, %11,8'i “doğru” derken, %23,7'si “kararsız” olduğunu belirtti. “Keşke başka bir okulda okuyor olsaydım.” ifadesine en yüksek oranda “tamamen doğru” cevabını verenler imam hatip lisesi öğrencileri ve meslek lisesi öğrencileri oldu (oranlar sırasıyla %39,4 ve %36,9). Bunun yanında fen lisesi öğrencileri okudukları okuldan memnun olan ve “doğru değil” (%18,9) ve “hiç doğru değil” (24,6) seçeneğini en çok işaretleyen öğrenciler oldular. Aynı ankette yer alan “Bu okula ait olmaktan gurur duyuyorum.” ifadesine öğrencilerin ne düzeyde katıldıklarına okul türü ayrımı olmadan bakıldığında, tüm öğrencilerin sadece %41,5'inin olumlu yanıt (“doğru” ve “tamamen doğru”) verdiği görülüyor.¹⁰¹

KURUMSAL ORTAM

Kurumsal ortam, okulun organizasyonel ve yapısal özelliklerini yansıtır ve kapsamında şu konular vardır: (1) ışıklandırma, havalandırma, ısıtma, gürültü kontrolü gibi alanlarda okul ortamlarının çevresel yeterlilikleri, (2) okuldaki kaynakların mevcudiyeti ve durumu, (3) okulun ve sınıfların büyüklüğü gibi yapısal organizasyon özellikleri.¹⁰²

Yandaki bölümde kurumsal ortamın bu bileşenleri incelenmiştir.

ÇEVRESEL YETERLİLİKLER

Çevresel yeterlilik, optimal bir öğrenme ortamı için gereken sıcaklık, havalandırma, aydınlatma, ses ve akustik gibi alanlardaki durumu kapsar.

SES VE AKUSTİK

Okullardaki ses seviyesi okul iklimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Gürültünün hem öğrenme çıktılarıyla hem de öğrencilerin psikolojik iyi oluş halleriyle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunuyor. Kabul edilebilir sınırların üzerine çıkan gürültü, öğrencilerin okuma performanslarını ve zihinsel yoğunlaşma gerektiren görevlerdeki başarı düşürüyor ve süregelen gürültü kaybı ve stres seviyesini yükseltiyor.¹⁰³

31 Mayıs 2017 tarihinde yürürlüğe giren, Binaların Gürültüye Karşı Korunması Hakkındaki Yönetmelik'e göre, okullar "gürültüye çok hassas alanlar" olarak değerlendiriliyor. Ancak, okullardaki gürültü ve akustik düzeyinin düzenli olarak ölçülmesi ve rapor edilmesini düzenleyen bir MEB yönetmeliği bulunmuyor. Bu konudaki durum hakkında son birkaç yılda yapılan çalışmalar fikir verebilir. Örneğin 2019'da Bursa-Osmangazi ilçesinde bir okulda düzenli aralıklarla yapılan akustik ve ses ölçümü, okuldaki gürültünün teneffüs saatlerinde 80,31 desibel (dB) seviyesine çıktığını, ders saatlerinde ise 68 dB seviyesinde olduğunu raporluyor. Oysa, Binaların Gürültüye Karşı Korunması Hakkındaki Yönetmelik'te eğitim tesisleri için kabul edilebilir en düşük C sınıfı akustik performans üst sınırının 39 dB olduğu belirtiliyor. Aynı çalışmanın gözlem bulgularına göre okul genelinde ses emici akustik malzeme kullanılmıyor.¹⁰⁴ İzmir Çiğli ilçesindeki bir ilkokulda yapılan gürültü ölçümlerinde elde edilen sonuçlara göre ders sırasında bina içi gürültü ölçümlerinin ortalaması 53,55 dB; teneffüs sırasında bina içi gürültü ölçümlerinin ortalaması 82,69 dB olarak raporlanıyor. Okul bahçesinde yapılan ölçümler ise ders sırasında 54,23 dB; teneffüste 80,49 dB seviyesinde ses ölçümü tespit edildiği belirtiliyor. Yönetmeliğin, ideal iç ortam gürültü düzeyi ölçümünü derslikler için 39 dB, sirkülasyon alanları için 49 dB olarak belirlediği göz önüne alındığında, okuldaki gürültü seviyesinin yönetmelikte belirtilen ideal standardın çok üstüne çıktığı görülüyor.¹⁰⁵

102 Wand ve Degol, 2006.

103 Szalma ve Hancock, 2011; Klatte vd., 2013.

104 Bulunuz ve Akyün, 2019.

105 Merkit ve Bulunuz, 2019.

Üç ilkokul, üç ortaokul ve dört liseyi kapsayan başka bir çalışmada, okullardaki ses ölçümleri bina içinde ve bina dışında olmak üzere ders ve teneffüs esnasında yapıldı. Ölçümlerden elde edilen bulgular tüm okulların iç ortam gürültü seviyelerinin yönetmelikte belirtilen değerlerden anlamlı derecede farklılık gösterdiği gösteriyor. Dış ortam gürültü seviyelerine bakıldığında ise sadece bir okulun belirtilen sınır değerlerin altında kaldığı tespit edildi. Farklı düzeydeki okul türlerinin karşılaştırılmasında ise ilkokulların gürültü düzeyinin diğerlerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulundu.¹⁰⁶

Sonuçları yukarıda sunulan araştırmaların bulguları, Türkiye'deki okulların tümüne genellenme özelliğine sahip değildir. Ancak bu bulgular okullardaki gürültü düzeyinin düzenli olarak ölçülmesine ilişkin bir ihtiyaca işaret ediyor. Sık ve düzenli yapılan ses ve akustik ölçümleri, okullarda gürültü yönetimi ve denetimi üzerine yapılacak çalışmalar için yol gösterici olabilir. Uzman görüşleri doğrultusunda, okulların kendi içlerinde alabilecekleri basit önlemler de gürültü kirliliğinin azaltılmasına katkı sunacaktır.

FARKLI GÜRÜLTÜ ARALIKLARININ ETKİLERİ¹⁰⁷

0-35 dB: Zarar vermeyen gürültü,

36-65 dB: Uykuyu ve dinlenmeyi bozabilen rahatsız edici gürültü,

66-85 dB: Rahatsız edici, ruhsal yönden zarar veren, işitme bozukluklarına yol açan gürültü,

86-115 dB: Ruhsal ve fiziksel yönden zarar veren, psikosomatik hastalıklara yol açan gürültü,

116-130 dB: Tehlikeli gürültü, sağrlık ve buna benzer önemli sorunlar,

131-150 dB: Çok tehlikeli gürültü, anında önemli hasarlar veren ses düzeyi.

ISITMA VE HAVALANDIRMA

Okullardaki ısıtma konusu zaman zaman medyanın gündemine taşınan konulardan biridir. Soğuk illerdeki okullarda ısınmada güçlük yaşandığı, okullara verilen kömürlerin kaliteli olmamasından dolayı ısınma problemlerinin oluştuğu ya da tam tersi havaların ısınmasıyla birlikte sınıf ısısının ideal sınırları aştığı gibi haberler medyada zaman zaman yer alıyor. Son iki yılda, öğrenci ve öğretmenlerin ısınma konusundaki deneyimlerini inceleyen güncel geniş kapsamlı bir araştırma bulunmuyor. 2016 yılında, ERG ve TEGV'in 25 ilde 2.072 çocukla gerçekleştirdiği saha araştırması, bu konuda fikir verebilecek en kapsamlı çalışmalardan biridir. Bu çalışmanın bulgularına göre araştırmaya katılan her 10 çocuktan 4'ü okulunun iyi ısınmadığını söylüyor. Okulunun iyi ısınmadığını belirten çocukların oranı ikili eğitim veren okullarda %41, tam gün öğretim veren okullarda %34'tür.¹⁰⁸

106 Akabay ve Bulunuz, 2018.

107 Briaucourt, 1991'den aktaran Polat ve Buluş-Kırıkkaya, 2004.

108 ERG ve TEGV, 2016.

Alanyazında, sınıf içi ideal oda sıcaklığının, sezona ve öğrencilerin fiziksel aktiflik düzeyine göre 20-24 derece arasında olması gerektiği belirtiliyor.¹⁰⁹ Sınıf ısısının olması gerekenden daha düşük ya da yüksek olması öğrenme kapasitesini düşüren etmenlerden biridir.

Yüksek ya da düşük oda sıcaklığı, halsizlik, yorgunluk, konsantrasyon sorunları ve test performansında düşüşe neden oluyor.¹¹⁰ Bu nedenle, bu konuda yapılacak düzenli kontroller ve ihtiyaca göre alınacak önlemler optimal öğrenme ortamlarını sağlamak açısından önemlidir.

Anaokulu ve ilkokulda çocuklar zamanlarının %60-80'ini sınıf ortamlarında geçiriyorlar.¹¹¹ Bu nedenle iç ortam hava kalitesinin özellikleri öğrencilerin fiziksel sağlıkları açısından önem taşıyor. Nem, küf, malzeme ve temizlik araçlarından yayılan uçucu kimyasallar, basık ve aşırı kalabalık sınıflar düzenli kontrolü yapılamayan ısıtma ve havalandırma sistemleri sınıflardaki hava kalitesini bozan etmenlerdir.¹¹² Astım, alerji gibi solunum yollarıyla ilgili fiziksel rahatsızlıklar ve sınıfta konsantrasyon bozuklukları bozuk iç hava kalitesiyle ilişkilendiriliyor.¹¹³ Ancak olumsuz etkilerine rağmen okullardaki hava kalitesi nadiren ölçülüyor. 2016 yılında yapılan bir çalışmada, okullardaki hava kalitesinin ölçüldüğü araştırmaların sonuçları bir araya getirilerek değerlendirildi. Değerlendirmede okullarda havalandırma hızı, uçucu organik bileşikler (UOB) ve CO2 ölçümleri kriter olarak alındı. Bulgular, Türkiye'deki okulların iç ortam hava kalitesinin önemli ölçüde bozuk olduğuna işaret ediyor.¹¹⁴

Okul gibi çok sayıda kişiye ev sahipliği yapan mekânlarda havalandırmanın nasıl sağlanacağı ve havalandırma sistemleri konusu COVID-19 salgınıyla birlikte güncel meselelerden biri oldu. Toplu alanlarda pencereler ve kapılar açılarak doğal havalandırmanın sık sık yapılması ve havalandırma sisteminin filtrelerinin kontrolleri ve bakımlarının sağlanması Sağlık Bakanlığı tarafından önemle vurgulanıyor.¹¹⁵ 2020-21 eğitim-öğretim yılında örgün eğitime başlanması durumunda, okullardaki kapalı alanların ısı yönetimini de sağlayabilecek şekilde havalandırılabilmesi gerekiyor.

MEKÂNSAL KAYNAKLAR

Mekânın bireye sunduğu olanaklar ile bireyin mekânı kullanma kapasitesi arasında karşılıklı dinamik bir ilişki vardır. "Bizler ilk önce binaları şekillendiririz, sonra onlar bizleri şekillendirir."¹¹⁶ sözü bina ve insan ilişkisini güzel betimliyor. Devam eden kısımda, bir okuldaki en temel mekânsal kaynaklardan bazıları olan özel donanımlı öğrenme ortamları, kütüphane ve z-kütüphaneler, okul bahçeleri ve sınıflar ele alınıyor.

109 Emmons ve Wilkinson, 2001.

110 Korsavi ve Montazami, 2020; Catalina ve Banu, 2014.

111 Babaroğlu, 2015.

112 Güllü, 2016.

113 Madureira vd., 2015.

114 Güllü, 2016.

115 Sağlık Bakanlığı, 30 Mayıs 2020.

116 Hathaway, 1988'den aktaran Özyürek vd., 2017.

ÖZEL DONANIMLI ÖĞRENME ORTAMLARI

2023 Eğitim Vizyonu'nda "önemli yere sahip olan tasarım beceri atölyeleri, ilkokuldan başlayarak tüm öğretim kademelerinde çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanımaya yardımcı olan, yeni çağın gerektirdiği becerileri kazanmasını sağlayan, bilmekten çok tasarlamanın, yapmanın, üretmenin ön plana çıktığı mekânlar" olarak tanımlanıyor. *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda, "Öğrencilerimizin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimini önemseyen, bilimsel düşünme, tutum ve değerleri içselleştirebilecekleri bir temel eğitim yapısına geçilerek okullaşma oranı artırılacaktır." hedefine yönelik oluşturulan stratejiler arasında "İlkokul ve ortaokullar gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılacak ve tasarım beceri atölyeleri kurulacaktır" maddesi yer alıyor. 6 Mart 2020 tarihi itibarıyla desteklerle ülke genelinde 6 bin 400 atölye kurulduğu açıklandı.¹¹⁷

MEB 2020 Yılı Performans Programı'na göre ortaöğretim kademesinde 2018 yılında 33 okulda tasarım beceri atölyesi bulunuyordu. İlköğretim kademesinde ise bu sayı 1.608'di. 2020 yılında ortaöğretim kademesinde tasarım beceri atölyesi açılan okul sayısının 1.806, ilköğretim kademesinde ise 3.000 olması hedefleniyor.

MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'na göre ilkokullarda ve ortaokullarda tasarım beceri atölyesi yapılmasına yönelik yapılacak düzenlemeler planlandığı gibi gerçekleştirildi. Ancak bu düzenlemelere dair açıklayıcı bir bilgi bulunmuyor. Ortaöğretim kademesinde planlanan düzenlemelerin tamamının gerçekleştirildiği ve 2019 yılı itibarıyla tasarım beceri atölyelerinin standartları belirlendiği, teknik şartnameler 81 ile gönderildiği belirtiliyor.¹¹⁸

KÜTÜPHANE VE Z-KÜTÜPHANE

Okul kütüphanelerinin ders programlarını destekleyen her türlü bilgi kaynağını sunmak, öğrencilerin araştırma ve okuma alışkanlığını desteklemek ve bu açılardan tüm öğrencilere eşit erişim olanağı sağlamak gibi fonksiyonları vardır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2019 yılına ilişkin Kütüphane İstatistikleri'ne göre, resmi ve özel okul ile özel kurs kütüphanelerini kapsayan örgün ve yaygın eğitim kütüphanelerinin sayısı 2019'da bir önceki yıla göre %3,1 artarak 30.618'e ulaştı. Bu kütüphanelerdeki kitap sayısı, aynı dönemde %5,8 artış kaydederek 32.006.784'e yükseldi. 66.849 okulun sadece %45,8'inde kütüphane bulunuyor. Bu kütüphanelerin sundukları olanaklar açısından ne durumda olduğuna dair ülke genelini yansıtan bir takip yapılmıyor. Ancak, ilerleyen kısımda detayları sunulan ve 2020-21 eğitim-öğretim yılında uygulanması planlanan Okul Profilini Değerlendirme çalışması kütüphanelerin kalitesi konusunda bundan sonraki yıllarda veri sağlayabilir.

Türkiye'deki okul kütüphanelerine ilişkin son 10 yıldaki en önemli gelişme, MEB'in 2014 yılında Okullar Hayat Olsun Projesi kapsamında başlattığı zenginleştirilmiş kütüphane (z-kütüphane) çalışmaları oldu.

117 Özdemir Tosun ve Tümer, 6 Mart 2020.

118 MEB SGB, 2020.

Okullar Hayat Olsun Projesi'nin kendisi sonlanmış olmasına karşın z-kütüphane uygulamaları devam ediyor. Z-kütüphaneler MEB'in web sayfasında, şöyle tanımlanıyor: "Z-Kütüphane; estetik ve ergonomik tasarımıyla öğrencilerin okullarda bilgiyi sevmeye, öğrenme ve dinlenme etkinliklerine imkân veren sosyal etkinlik alanıdır." Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, z-kütüphaneler öğrencilere öğrenme, dinleme ve sosyalleşme açısından bir alan sunmayı vaat ediyor.

Türkiye genelinde z-kütüphane sayısına yıllara göre bakıldığında 2017 sonu itibarıyla 1.250; 2018 sonu itibarıyla 1.289 ve 2019 yılı sonu itibarıyla 1.634 adet z-kütüphane varken, 2020 Temmuz ayı itibarıyla MEB'e bağlı eğitim kurumlarında 1.744 adet z-kütüphane bulunuyor.¹¹⁹ 2017'den bu yana z-kütüphane sayısında yaklaşık %4 oranında bir artış görülüyor. Üst düzey politika belgelerinde ise z-kütüphanelere ilişkin bir hedef yer almıyor. Son iki yılda yapılan akademik çalışmalar, z-kütüphanelerin okullarda aktif bir şekilde kullanıldığını ortaya koyuyor. Ancak, z-kütüphanelerde bir kütüphaneci bulunmadığı ve bütçe sorunları olduğu için, kitap ödünç verme, koleksiyon oluşturma, kütüphaneyi güncel tutma ve yönetme gibi konularda sıkıntılar yaşandığı da alanyazının sunduğu bulgular arasında yer alıyor.¹²⁰ Bu nedenle z-kütüphanelerin sürdürülebilirliği de sorgulanıyor.

OKUL BAHÇELERİ

Okul bahçeleri öğrencilerin tenefüs saatlerinde sosyalleşmeleri için fırsat sunan; parklar, spor alanları, ekolojik bahçeler gibi içinde barındırdığı olanaklar aracılığıyla öğrenciler için oyun oynama ve öğrenme fırsatı yaratan, önemli bir pedagojik değeri olan mekânlardır.

Okul bahçeleri öğrencilerin, duygusal, sosyal, fiziksel ve akademik gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir.

Türkiye'de okul bahçelerinde bulunması gereken standartların incelendiği bir yüksek lisans tezi çalışmasında, 2019 yılında hala yürürlükte olan 18 farklı mevzuat belgesinde (dört kanun, yedi yönetmelik, bir uluslararası sözleşme, bir yönerge, bir ulusal standart, bir kalkınma planı, üç genelge) okul bahçelerinin düzenlenmesine ilişkin ifadelerin yer aldığı tespit edildi.¹²¹ Bu tespit, Türkiye'de okul bahçelerinde bulunması gereken standartların tek bir mevzuatta toplanmadığını gösteriyor.

Okul bahçelerini farklı kriterleri temel alarak incelemek mümkün olabilir. Bu kriterlerden en önemlisi, öğrenci başına metrekare şeklinde düşen bahçe alanıdır. Türk Standartları Enstitüsü'nün (TSE) 14.04.2000 tarihli, TS 9518 numaralı İlköğretim Okulları-Fiziki Yerleşim-Genel Kurallar standardına göre okul bahçelerindeki kullanım alanları öğrenci başına 5 m² alan sunacak şekilde planlanmalıdır.¹²² Ancak, Türkiye'deki okul bahçelerinin incelendiği araştırmalarda öğrenci başına 5 m² standardının altında kaldığı tespiti yapılıyor.¹²³

119 MEB DHGM, t.y.

120 Çakmak ve Eroğlu, 2020.

121 Erözeren, 2019.

122 TSE, 2000.

123 Karaburun vd., 2015.

2015 yılında ise, sadece yeni veya onarımı yapılacak eğitim öğretim tesislerinde olması beklenen bahçe standartları, Millî Eğitim Bakanlığı İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı tarafından Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda güncellendi. Bu standarda göre, okul bahçelerinin, inşaat taban alanı dahil olmak üzere, öğrenci başına minimum 15 m² olacak şekilde tasarlanması gerektiği belirtiliyor. Eğitim binalarının bahçelerinde öğrenci başına düşen alanın 5 m²'den 15 m²'ye çıkarılması olumlu bir gelişme olmakla birlikte başka ülkelerle kıyaslamalı bakıldığında daha fazla iyileştirme yapmanın mümkün olabileceği gözüküyor. Örneğin, öğrenci başına düşen bahçe alanı Bulgaristan'da 40 m², Almanya'da 30 m², İngiltere'de 25 m², ABD'de 20 m², Polonya'da 16 m², Fransa ve Çin'de 15 m²'dir.¹²⁴

Okul bahçelerini içinde barındırdığı oyun parkları açısından da incelemek mümkün olabilir. Bahçe oyun parkları özellikle anaokulu ve ilkökul öğrencilerinin beden sınırlarını keşfettiği alanlardır. Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda 2015 sonrası yapılan okul oyun parklarına ilişkin standartlar yer alıyor.

Diğer yandan, okul bahçelerini peyzaj tasarımı açısından da mercek altına almak önemli çünkü okul bahçeleri ekolojik bir bakışla tasarlandıklarında öğrencilerin doğayla temas kurabilecekleri alanlardır. Ancak Türkiye'deki okul bahçeleri çoğunlukla beton veya asfalt zeminden oluşuyor; ağaçlandırma ve bitki çeşitliliği konusunda oldukça zayıf kalıyor.¹²⁵ Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda 2015 sonrası yapılan okul bahçeleri için "Okul bahçelerinin soğuk ve monoton bir görünüme sahip olmaması için beton ve asfalt yüzeylerden kaçınılmalı, peyzaj projesine uygun olarak, doğa temelli yaklaşımla tasarlanmış geniş çim alanları ve okul bahçesi ihata duvarı boyunca iklim bölgesine uygun ağaçları içeren düzenleme yapılmalıdır" standardını öneriyor. Bu standardın getirilmesi okul bahçelerinde bir dönüşüm sağlamak açısından çok değerlidir. Ancak eski okullar için bir düzenleme bulunmuyor. Özellikle büyük kentlerde okul bahçeleri, okulun kapalı olduğu zamanlarda otopark olarak kullanılıyor ve bu da okul için önemli bir gelir oluşturuyor.¹²⁶ Bu durum, okulların ekolojik bir bakış açısıyla tasarlanması yönünde motivasyonu azaltan faktörlerden biri olabilir.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda yer alan temel eğitimde okulların niteliğini artıracak yenilikçi uygulamalara yer verilmesi hedefine dair tespit bölümünde "Okul bahçelerinin öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimini desteklemede yetersiz kalması" ifadesine yer veriliyor.¹²⁷ Aynı hedef için karşılanması gereken ihtiyaçlar arasında "Okul bahçelerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması ve dersler ile ders dışı etkinliklerin kültürel kazanımlarla desteklenmesi" bulunuyor. Bu konuda gerçekleştirilmiş bir faaliyetten planda bahsedilmiyor.

Okul bahçeleriyle ilgili olarak MEB ve STK'lar arasında imzalanan protokoller yoluyla gerçekleştirilen ve okul bahçelerinin ekolojik tasarımlarının iyileştirilmesini hedefleyen projeler de uygulanabiliyor. Okullarda Orman Projesi, Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi,

124 Çetiner, 1991'den aktaran Erözeren ve Demirkasimoğlu, 2020.

125 Akbaba ve Turhan, 2016; Şişman ve Gültürk, 2011; Tandoğan, 2016.

126 Özdemir, 2011; Yıldırım, 2020; Köse ve Şaşmaz, 2014.

127 MEB SGB, 2019a, s.65.

Çocukların Meyve Bahçesi Projesi, Eko Okullar Programı ve Okul Bostanları Projesi bunlara örnek verilebilir.¹²⁸ 2009 yılında başlatılan Çocukların Meyve Bahçeleri Projesi, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını geçirdikleri okul ortamında meyve ağacı dikme ve yetiştirme deneyimi kazanmalarını amaçladı. Projenin sonunda 10 ilden 100 okulda meyve bahçeleri oluşturuldu. Proje sonlandıktan sonra oluşturulan meyve bahçelerine dair bilgilere ise erişilemiyor.¹²⁹ Okul bahçeleri konusunda bağımsız çalışmalar da yürütülüyor. Okul Bostanları Projesi, şehirde yaşayan çocukların permakültür ilkelerini kullanarak okul bostanları oluşturmasını hedefliyor. Bu bostanlarla çocukların tüm mevsimlerdeki bahçe işleri, sebze yetiştirme ve ürün alınması evrelerini tecrübe etmesi amaçlanıyor. Projenin gerçekleştirildiği okulların tüm paydaşlarının projenin her aşamasına dahil edildiği paylaşılıyor.¹³⁰

SINIFLARIN MEKÂNSAL KURGULARI

Öğretmenin kaynak, öğrencinin ise alıcı olarak düşünüldüğü, çoğunlukla bilgi aktarımının öğretmen tarafından yapıldığı, öğrencinin ise pasif bir şekilde dinleyici olarak sırasında oturduğu geleneksel sınıf modelleri yeni pedagojik yaklaşımların ihtiyaçlarını karşılayamaz oldu. İşbirlikçi öğrenme, eleştirel düşünme, yaparak öğrenme ve beraber problem çözme gibi öğrenme yöntemlerinin öneminin artması, kapsayıcı eğitimin gerekliliği, teknolojinin bir eğitim aracı olarak kullanılmaya başlaması gibi nedenlerle sınıf ortamlarını oluşturan her bir öğenin yeniden planlanması ve dizaynı konusu eğitim literatüründe önemli bir yer tutmaya başladı.

Türkiye’de sınıflara teknolojinin entegre edilmesi konusunda çabalar bulunmakla beraber, eğitime ayrılan bütçenin sınırlılığı, halihazırdaki sınıfların kapasite yetersizliği gibi pek çok farklı sebeplerle hala geleneksel sınıf ortamları en yaygın derslik düzeni olarak varlığını sürdürüyor. MEB, Nisan 2018’de okulöncesi eğitim, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, dersliklerinde yaptıkları özgün ve iyi örnek olabilecek düzenlemelerle ideal bir derslikte olması gereken özelliklere yönelik sorulardan oluşan “Derslik Tasarımı (İyi Örnekler)” formu Veri Toplama Modülü oluşturarak bu konuda okullarda yapılan iyi örnekleri toplama yönünde bir girişimde bulundu. Bu çalışmanın sonundaki değerlendirme henüz paylaşılmış olmamakla beraber iyi örneklerin ortaya çıkarılıp yaygınlaştırılması açısından önemli bir potansiyeli olabilir.

Öğrencilerin birbirinin yüzünü görebildiği, iletişime olanak sağlayan, dersin dinamik yapısına göre esnek çözümlere olanak veren, farklı aktiviteler için alt mekânları olan, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsayan, grup çalışmasına uygun olduğu kadar bireysel çalışmanın da mümkün olabildiği mekân düzenlemelerine ihtiyaç duyuluyor.

Geleneksel sınıf yapısından modern sınıflara geçme tartışmaları bir yandan yapılırken diğer yandan COVID-19 salgını sınıfların mekânsal kurgularına dair tüm tartışmaları tamamen farklı bir boyuta taşıdı. Pandemiyle mücadelede maske kullanma ve sosyal ortamlarda minimum 1,5 metre fiziksel mesafe bırakma gerekliliğinin önemi anlaşıldıkça, “yeni

128 TÜRÇEV, t.y.; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, t.y.; Cappy, t.y.; Eko-Okullar, t.y.; Yürük, 11 Mart 2020.

129 Cappy, t.y.

130 Yürük, 11 Mart 2020.

normal” olarak adlandırılan bu dönemde, sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ne olması gerektiği konusu tüm dünyanın tartıştığı bir konu oldu. Sınıfların fiziksel büyüklüklerinin, özellikle çok mevcutlu sınıflarda 1,5 metre mesafe bırakmaya yetmemesi bir yana, bu kimi okullarda mümkün olsa dahi, teneffüs, yemek ve okula giriş çıkış zamanlarında ve sirkülasyon alanlarında fiziksel mesafe kuralının nasıl korunabileceği yanıtını hala bulabilmiş değil. Öyle ki durum, eğitimcileri çok ilginç denebilecek çözümler bulmaya dahi zorladı. Pandeminin kontrol altına alındığı Çin’de, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri, kendi tasarladıkları bir metre genişliğinde şapkalarla okula gelip gitmeye başladı. Amerika’da örgün eğitime başlayan okullarda, okul zemininin bantlarla işaretlenmesi yoluyla fiziksel mesafeyi hatırlatan uyarıcılar yerleştirildi. Danimarka’da oyun alanları ve spor salonları derslerin yapıldığı alanlar haline dönüştürüldü. Örgün eğitime uzun süre ara vermeyen Tayvan’da, öğrencilerin oturduğu sıralar arasında şeffaf ayraçlar yerleştirildi ve böylece öğrenciler bir nevi bir camekanın içinden dersleri dinlediler.¹³¹ Örgün eğitimi devam ettirebilmek adına, okula yakın diğer başka kurumsal/sosyal mekânlarda eğitimin sürdürülmesi seçeneği de bazı ülkelerde eğitim camiasının çözüm olarak tartıştığı seçeneklerden biridir.¹³² Türkiye’de yüz yüze eğitim 21 Eylül 2020 tarihinde “aşamalı ve seyreltilmiş” olarak okulöncesi sınıfları ve ilkökul 1. sınıf öğrencileriyle başlatıldı. Yeni eğitim-öğretim yılında öğrenciler dersliklerin fiziki şartları göz önünde bulundurularak sosyal mesafe kuralları uygulanabilecek şekilde gruplara bölünecek ve bu gruplar farklı günlerde okula devam edecekler.¹³³ Bu şekilde öğrencilerin ikili sıralarda tek kişi olarak yüz yüze gelmeyecek biçimde çapraz oturmaları öngörülmüyor. Takibin sağlanabilmesi için her öğrencinin aynı sırada oturması sağlanacak. Okullarda temassız ateş ölçer, tek kullanımlık veya yıkanabilir bez maske, sıvı sabun ve el antiseptiği veya en az yüzde 70 alkol içeren kolonya bulundurulması planlanıyor. Teneffüs saatlerinde de öğrenciler arasındaki sosyal mesafenin korunması için gerekli planlamaların yapılması için okul yönetimleri görevlendirildi.¹³⁴

YAPISAL ORGANİZASYON

Yapısal organizasyon, okul büyüklüğü ya da sınıf büyüklüğü gibi, bir okulun iskelet çerçevesini oluşturan konuları ifade eder.¹³⁵ Aşağıda, yapısal organizasyon eğitim kademelerine göre incelendi.

OKULÖNCESİ EĞİTİM

2019-20 eğitim-öğretim yılında, önceki yıla göre, anaokulları düzeyinde okul sayısı %7,6 oranında artarken anasınıflarında %0,4 azaldı. Öğrenci sayılarındaki artış, önceki yıla göre, anaokullarında %9,4 olurken anasınıflarında %0,1 oranında azalma oldu. Öğretmen sayılarındaki artış ise anaokulunda %9,9, anasınıflarında ise %1,1’dir. Derslik sayısı açısından anaokulları %8,2 artarken, anasınıflarında bu artış oranı %1,1’dir.¹³⁶

131 Cahapay, 2020.

132 Cranston, 25 Mayıs 2020.

133 MEB, 17 Eylül 2020.

134 MEB, 21 Eylül 2020.

135 Wang ve Degol, 2006.

136 MEB (2020b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

TABLO 5: OKULÖNCESİ KADEMESİNDE OKUL, ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE DERSLİK SAYILARI

Anaokulları				
	Okul/Kurum	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	8.719	562.060	38.963	39.277
2017-18	10.073	647.685	45.135	44.587
2018-19	10.669	700.535	51.143	46.967
2019-20	11.485	766.223	56.218	50.831
Anasınıfları				
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	20.574	764.063	38.146	33.693
2017-18	21.173	853.403	39.122	34.265
2018-19	21.144	864.025	42.159	34.330
2019-20	21.069	863.497	42.607	34.697

Kaynak: MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019; MEB, 2020b.

Açıklama: Anasınıfları tablosundaki okul sayısı, bünyesinde anasınıfı bulunan toplam okul sayısını gösteriyor. Anasınıflarının bulunduğu kurumlardaki tüm okulöncesi öğretmenleri ve anasınıfı derslikleri bağlı buldukları kurumlar dikkate alınmaksızın toplama dahil edildi.

Türkiye genelinde, anaokullarında derslik başına düşen öğrenci sayısı 15, anasınıflarında 25'tir. Bu sayılar bir önceki yıla aynıdır. Ancak resmi-özel ayrımında derslik başına düşen öğrenci sayıları incelendiğinde, aradaki fark çarpıcıdır. Şöyle ki, resmi anaokullarında bu sayı 24 iken, özel anaokullarında 8'dir. Benzer şekilde, resmi anasınıflarında 27, buna karşın özel anasınıflarında sayı 11'dir.

2019-20'de bölgelere göre resmi okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölge 32 öğrenciyle Güneydoğu Anadolu'dur. Diyarbakır ve Şanlıurfa 36 öğrenciyle hem bölge hem de Türkiye genelinde en fazla derslik başına düşen öğrenci sayısına sahip illerdir.

İLKÖĞRETİM

2019-20 eğitim-öğretim yılında, önceki yıla göre, ilkokul düzeyinde okul sayısı %0,2 oranında; ortaokulda ise %1,8 oranında arttı. Öğrenci sayıları ilkokulda %0,2, ortaokulda %1,3 arttı. Öğretmen sayılarındaki artış ilkokulda %2,8, ortaokulda ise %4,9'dur. Derslik sayısı açısından ilkokullar %1,9 artarken, ortaokullarda bu artış oranı %4,0'dır.

Derslik başına düşen öğrenci sayıları ilkokulda 20, ortaokulda 28'dir. Bölgelere göre derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölge hem ilkokul hem ortaokul için Güneydoğu Anadolu'dur. İlkokul kademesindeki resmi okullarda bu sayı 26 iken, ortaokul kademesindeki resmi okullarda 37'dir. Bir önceki yıl ise bu sayı 38'di. Bu bölgede illere göre bakıldığında, ilkokul kademesinde derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu il 35'le Gaziantep'tir. Ortaokul içinse en yüksek sayı 44'le Diyarbakır'dır. Diğer yandan, resmi-özel ayrımına bakıldığında, Türkiye genelinde, derslik başına düşen öğrenci sayıları resmi kurumlarda ilkokul için ortalama 22, özel kurumlarda ise 9; ortaokul için resmi kurumlarda 31, özelde 12'dir. Özel ve resmi kurumlar arasında öğrenci başına düşen derslik açısından büyük bir fark görülüyor.

TABLO 6: İLKÖĞRETİM KADEMESİNDE OKUL, ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE DERSLİK SAYILARI

İlkokul				
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	25.479	4.972.430	292.878	248.270
2017-18	24.967	5.104.599	297.176	252.273
2018-19	24.739	5.267.378	300.732	256.989
2019-20	24.790	5.279.945	309.247	261.875
Ortaokul				
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	17.879	5.554.415	324.350	177.136
2017-18	18.745	5.590.134	339.850	185.672
2018-19	18.935	5.627.075	354.198	187.572
2019-20	19.268	5.701.564	371.590	195.134

Kaynak: MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019; MEB, 2020b.

Açıklama: Ortaokul öğrenci sayılarına açıköğretim öğrencileri dahil edilmiştir. Ortaokul kademesi okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarına imam hatip ortaokulları verileri dahildir.

GENEL ORTAÖĞRETİM

2019-20 eğitim-öğretim yılında, genel ortaöğretimde okul sayısı %10,9, öğrenci sayısı %5,0, öğretmen sayısı %6,6, derslik sayısı ise %5,5 oranında arttı. Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayısı resmi kurumlarda 28, özel kurumlarda 10'dur. Resmi kurumlardaki sayının en yüksek olduğu bölgeler Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'dur. Her iki bölgede de resmi okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 28'dir. İl bazında bakıldığında, İstanbul ve Muş 37 öğrenciyle derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu illerdir.

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM

2019-20 eğitim-öğretim yılında, öğrenci sayısında bir önceki yıla (2018-19) göre %10,3 oranında bir azalma görülüyor. 2018-19 eğitim-öğretim yılında ise bir önceki yıla (2017-18) göre yine %9,8'lik bir düşüş vardı.¹³⁷ Dolayısıyla, öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretim tercihlerinde bir azalma eğilimi olduğunu söylemek mümkün olabilir. Bu azalma, 2017 yılı itibarıyla meslek liseli üniversite adaylarına, kendi bölümlerinin devamı niteliğindeki ön lisans programları için tanınan sınavsız geçiş hakkının kaldırılmasının bir rolü olabilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde, bir önceki yıla göre, okul sayısında %3,7, öğretmen sayısında %3,3, derslik sayısında ise %2,6 oranında bir azalma görülüyor.

Genel ortalama, derslik başına düşen öğrenci sayısı 19'dur. Bir önceki yılda ise bu sayı 21'dir. Bu farkın nedeni öğrenci sayısındaki azalmadır. Resmi okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 20 iken, özel okullarda 13'tür. İller bazında bakıldığında, İstanbul 31 öğrenciyle resmi

okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu ildir. Resmi okullar açısından bu sayının yüksek olduğu bölge ise 23 öğrenciyle Doğu Marmara Bölgesi'dir.

COVID-19 salgını sürecinde aldıkları toplumsal rol nedeniyle meslek liseleri sıkça konuşuldu. Pandemiye, maske, el dezenfektanı, siperlik, tulum gibi ihtiyaçlarının artmasından dolayı meslek liseleri bu tür malzemelerin üretimini yaptı. Ürünler iç piyasada satıldı. Meslek liselerinin serbest ekonomi içinde yer alması, okul için döner sermaye oluşturmaları bu süreçte yer alan bazı meslek liseleri için yeni bir deneyim olabilir. Bu bağlamda pandeminin meslek liselerine katkısının ne olacağı ileride değerlendirilen konulardan biri olacaktır. Medyada büyük bir övgüyle değerlendirilen bu konu diğer yandan üretime katkıda bulunan öğrencilerin emeklerinin karşılıklarını alıp almadıklarıyla ilgili sorgulamaları da beraberinde getirdi.

DİN ÖĞRETİMİNE BAĞLI ORTAÖĞRETİM (İMAM HATİP LİSELERİ)

Din öğretimine bağlı ortaöğretimde, 2019-20 eğitim-öğretim yılında, bir önceki yıla göre, öğrenci sayısında %0,7 oranında bir artış görülüyor. 2018-19 yılında ise bir önceki yıla göre %3,4'lük bir düşüş vardı. Bir önceki yıla göre, din öğretimine bağlı ortaöğretimde, okul sayısında %1,7, öğretmen sayısında %5,7, derslik sayısında ise %3,9 oranında bir artış görülüyor (Tablo 7). Genel ortalamada, derslik başına düşen öğrenci sayısı bir önceki yıl olduğu gibi 14'tür. İller bazında bakıldığında, Hakkâri 27 öğrenciyle, derslik başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu ildir. Resmi okullar açısından bu sayının yüksek olduğu bölgeler ise 16 öğrenciyle Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Ortadoğu Anadolu Bölgesi'dir.

TABLO 7: ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE OKUL, ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE DERSLİK SAYILARI

Genel Ortaöğretim				
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	5.225	3.136.440	147.052	88.931
2017-18	5.717	3.074.642	159.579	96.452
2018-19	6.242	3.250.334	175.275	103.324
2019-20	6.925	3.412.564	186.914	108.982
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim				
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	4.399	2.068.212	145.097	70.617
2017-18	4.461	1.987.282	145.511	75.011
2018-19	4.640	1.793.391	149.147	76.696
2019-20	4.470	1.608.081	144.255	74.720
Din Öğretimine Bağlı Ortaöğretim				
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
2016-17	1.452	645.318	40.891	30.203
2017-18	1.605	627.503	42.879	32.805
2018-19	1.624	605.869	46.812	34.467
2019-20	1.651	610.007	49.462	35.805

Kaynak: MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019; MEB, 2020b.

Açıklama: Ortaöğretim öğrenci sayılarına açıköğretim öğrencileri dahil edilmiştir.

AÇIK LİSE

2019-20 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde ortaöğretim kademesindeki açıköğretim kurumlarına kayıtlı 14-17 yaş aralığında toplam 248.280 öğrenci bulunuyor. Bu öğrencilerin 139.927'si oğlan, 108.453'ü ise kız çocuktur.

2019-20 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, 18 yaş ve üzeri açık liseye devam eden öğrencilerin toplam sayısı ise 908.766'dır. Bu öğrencilerin 501.351'i erkek, 407.415'i ise kadındır. 18 yaş ve üzeri açık liseye devam eden erkeklerin sayısı ise kadınlara göre %18,7 oranında daha fazladır. Bu yaş aralığında cinsiyetler arasındaki farkın, 14-17 yaş aralığıyla kıyaslandığında azaldığı görülüyor.

Öğrencilerin örgün eğitim içinde kalmalarını destekleyecek politikaların oluşturulması için onları açıköğretim sistemine yönelten sosyal, kültürel, politik, ekonomik sebeplerin anlaşılması önemlidir. Açık lise oranlarındaki değişim yıllara, bölgelere, gelir seviyesine ve ilişkili olabilecek diğer pek çok faktöre göre analiz edilmelidir.

İKİLİ EĞİTİM

İkili eğitim, eğitim sistemi içinde iyileştirme bekleyen alanlardan biridir. Okul sayılarının yetersizliği karşısında bir çözüm olarak uygulanan ikili eğitim pek çok açıdan olumsuzlukları da içeriyor. İkili eğitim yapan okullarda teneffüs sürelerinin yetersiz olması; çok erken saatlerde evden ayrılmak zorunda kaldıkları için sabahçı öğrencilerin çoğunlukla uykulu ve kahvaltı yapmadan okula gelmeleri, öğlenci öğrencilerin çıkış saatlerinin geç olmasından dolayı karanlığa kalmaları ve bu nedenle yaşadıkları ulaşım güçlükleri ikili eğitimin çocukların hayatı üzerinde oluşturduğu zorluklardan bazılarıdır.¹³⁸ Yanı sıra, sabahçı öğrenciler okulu öğlenci öğrencilere bıraktıktan sonra, sınıfları havalandırmak için yeterli zaman olmadığından, okuldaki hava kalitesinin ideal değerlerin çok altına düşüyor olması da ayrı bir sorun oluşturuyor.¹³⁹ İkili eğitimde, okulda ideal hijyen şartlarını sağlamak zorlaşıyor. Bu okullarda zaman ve mekân sınırlılığı nedeniyle ders dışı etkinlikleri okulda gerçekleştirmek zorlaşıyor ve bundan en çok kulüp etkinlikleri olumsuz etkileniyor.¹⁴⁰

Onuncu Kalkınma Planı'nda ikili eğitime dair "Kalabalık ve birleştirilmiş sınıf ile ikili eğitim uygulamaları azaltılacak, öğrenci pansiyonları yaygınlaştırılacaktır." ifadesine yer veriliyor.¹⁴¹ MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ortaöğretime katılım ve tamamlama oranlarının artırılması hedefine ilişkin stratejilerden birisi de ikili eğitimin azaltılmasına yönelik ve belgede şu ifadeyle yer alıyor: "İkili eğitim kapsamındaki okulların sayısı azaltılacak ve yatılılık imkânlarının kalitesi iyileştirilecektir."¹⁴²

138 Aktay vd., 2019; ERG ve TEGV, 2016.

139 Öztürk ve Düzova, 2011.

140 ERG ve TEGV, 2016.

141 Kalkınma Bakanlığı, 2013.

142 MEB SGB, 2019a, s.67.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda belirtildiği üzere, MEB 2023'e kadar ikili eğitim kapsamında temel eğitimde hiçbir okul kalmamasını, ortaöğretimde ise ikili eğitim yapan okullara devam eden öğrenci oranını %2'ye düşürmeyi hedefliyor (Tablo 8).

MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'na göre, ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranını azaltmaya yönelik çalışmalar devam ediyor. Gerçekleşme oranı üzerinden değerlendirme yapıldığında, temel eğitimde ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranının %30 olarak hedeflendiği, yıl sonunda bu oranın %33,83 olarak gerçekleştiği belirtiliyor. Hedefin gerçekleşme oranı ise %88,67'dir.

İkili eğitim konusu pandemi sürecinden olumsuz etkilenen alanlardan biridir. COVID-19 salgınından korunmanın en etkin yollarından birinin 1-1,5 metrelik sosyal mesafe olduğu Bilim Kurulu tarafından her fırsatta vurgulanıyor. Pandemi nedeniyle ara verilen örgün eğitime 2020-21 eğitim-öğretim yılında başlanma kararı alınması durumunda, okullarda sosyal mesafelendirmenin ne derece mümkün olabileceği MEB'in gündeminde yer alıyor. İkili eğitime son verme hedeflerinin tartışılması bir yana üçlü eğitim modelleri dahi medyada gündeme geliyor. Bu durum aynı zamanda, derslik başına düşen öğrenci sayısı kadar, sınıf içinde öğrenci başına düşen metrekarenin de önemli bir parametre olduğunu ortaya koydu.

TABLO 8: MEB 2019-2023 STRATEJİK PLANI'NDA İKİLİ EĞİTİM

	Başlangıç değeri	2019	2020	2021	2022	2023
Temel eğitimde ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı (%)	33,83	29	23	16	8	0
Ortaöğretimde ikili eğitim kapsamındaki okullara devam eden öğrenci oranı (%)	3,99	3,8	3,5	3	2,5	2

Kaynak: MEB SGB, 2019a.

Açıklama: Sayılardaki yuvarlamalar verinin kaynağında yer aldığı gibidir.

OKUL PROFİLİNİ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

2019-20 eğitim-öğretim yılındaki en önemli yeniliklerden biri Okul Profilini Değerlendirme (OPD) sisteminin pilot okullarda hayata geçirilmesi oldu. 13 Mart 2019 tarihinde, "Eğitimde Yeni Sürüm" mottosuyla tanıtımı yapılan OPD çalışmasının temel amacı, okullar arası akademik başarı farkını kapatmak; okullar arasındaki fiziksel imkânlar ve insan kaynağı açısından farklılıkları tespit ederek kaynak aktarımını daha adil bir şekilde dağıtmaktır.

Bir yazılım üzerinden kullanılan OPD sistemi ise bu temel hedeflere ulaşmak için geliştirilmiş bir araç işlevi görüyor. Bu sisteme göre, "akademik", "sosyal, sportif, kültürel etkinlikler", "projeler" ve "kurumsal kapasite" olarak belirlenen alanlara göre okullar değerlendiriliyor. Bu gelişim alanlarının her biri ölçülebilir kriterler ve uluslararası literatürde dikkate alınan ölçütler üzerinden izleniyor. Her gelişim

alanlarında ortalama 50 dolayında ölçüt var. Türkiye'deki tüm okulların bu ölçütleri sisteme kaydetmesiyle okullar arasındaki imkân farklarını görmek ve veri temelli durum analizi yapmak mümkün olacaktır. Örneğin, okulda kaç tane ücretli öğretmenin bulunduğu, okulda öğrenci başına kaç metrekafe düştüğü, okul bahçesinin büyüklüğü vb. bilgilere kolaylıkla erişim şansı olacak. Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un ifadesiyle, OPD'yle birlikte, her okul kendi "fotoğrafını, röntgenini, MR'ını çok net olarak görme, eş zamanlı olarak birbirini izleme ve iyi örnekleri takip etme imkânına kavuşuyor". Kısacası, planlandığı şekilde işlemesi halinde, OPD çalışması hem okul düzeyinde hem de bakanlık düzeyinde ihtiyaç analizlerinin kolaylıkla yapılmasına ve kanıta dayalı stratejik gelişim eylem planları oluşturulmasına hizmet edecektir.

MEB'in planına göre, sistemin işlerliğini kolaylaştırmak için millî eğitim müdürlükleri ve Bakanlık bünyesinde "İyileştirme Ekipleri" oluşturulacak. Bu ekipler, yöneticilerin ve öğretmenlerin de dahil olduğu bir yapı içinde, veri temelli okul gelişim eylem planı oluşturmaktan ve düzenli takibinden sorumlu olacak. Bu bilgiden yola çıkarak, hedef belirlemede katılımcı karar alma mekanizmalarının işletileceğini ve bugüne kadar sistematik bir şekilde izlemesi yapılamayan okul stratejik planlarının yakından takip edileceğine dair bir politikanın amaçlandığını söylemek mümkün olabilir.

OPD sisteminin 2020-21 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye'de uygulanması hedefleniyor.

Eylül 2019'da verdiği bir demeçte Ziya Selçuk, bu konuda şunları ifade etti: "Biz her bir okulumuzun hangi imkânlara sahip olup olmadığını, belli parametreler üzerinden okul profili değerlendirme çalışmasını pilot olarak bazı illerimizde başlattık. Bunun sonucunda da her bir okulun, okuldaki fiziksel imkânlar, sosyal imkânlar, ücretli öğretmen, kadrolu öğretmen oranı ve benzeri birçok konuda o okulun imkânlarına bakıp bu imkânlar göre öğrenci başına o okula katkı sağlama matrisi oluşturduk. Bu matris ekonomik imkânlarımız el verdikçe hemen bu öğretim yılından itibaren hayata geçirilmesi için gündemde ama önümüzdeki yıl, yani bir sonraki öğretim yılı için tüm Türkiye'de gerçekleştirme hedefimiz var." Ağustos 2020 itibarıyla, pilot okullardaki uygulamaların değerlendirmeleri ve COVID-19 salgınının OPD çalışmasını nasıl etkilediği hakkında henüz bir açıklama yapılmadı.

OPD çalışmasının, etkin bir şekilde sürdürülmesi durumunda, önemli katkılarının olacağını öngörmek mümkün. OPD çalışmaları, pek çok alanda ulusal düzeyde veri sağlayacağı için, eğitim sisteminin ihtiyaçlarını sistemsel bir bakış açısıyla görmek ve dolayısıyla sistemsel çözümler üretmek kolaylaşacaktır. Okullardaki fırsat ve kaynak eşitliğine ilişkin durum analizini bölge, il, ilçe, mahalle düzeyinde yapmak; dezavantajlı okulları belirlemek ve bu tespitler doğrultusunda merkezi kaynakları daha adil dağıtmak mümkün olacaktır. Bunların yanı sıra, OPD sistemi okullara, kendi durumlarını anlamak açısından nesnel değerlendirme ölçütleri sağlayacağından daha gerçekçi ve stratejik hedef belirleme konusunda okullar daha etkin bir hale gelebilecektir. Diğer yandan, pek çok avantaj sağlama potansiyeli olan OPD sisteminin okulları birbiriyle yarıştırmak ve okulları kategorize etmek gibi bir amaçla kullanılmaması ve OPD'den gelen verilerin kamuda şeffaf bir şekilde paylaşılması sistemin amacına uygun şekilde işlemesi açısından önemli konulardan bazılarıdır.

OKUL, ÖĞRENCİ, DERSLİK VE ÖĞRETMEN SAYILARIYLA İLGİLİ GENEL DEĞERLENDİRME

Eğitim ortamlarının durumuna ilişkin temel göstergelerden biri de öğrenci başına düşen okul, derslik ve öğretmen oranları. Bu oranların idealde ne olması gerektiğine dair belirlenmiş kalite ölçütleri bulunmasa da, küçük okulların ve küçük sınıfların öğrenci davranışları, okul/sınıf iklimi ve akademik çıktılar açısından olumlu katkıları olduğunu gösteren çalışmalar bulunuyor. Örneğin, Türkiye’de, 15 ilde 6.755 katılımcıyla yapılan bir çalışmanın bulguları küçük okullarda (okul mevcudununun 600 ve daha az olduğu okullar), orta (601-1.200 öğrencinin bulunduğu okullar) ve büyük (1.201’den fazla olduğu okullar) ölçekli okullara kıyasla, öğrenci aidiyetinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu gösteriyor. Aynı araştırmanın bulgularında, istedik öğrenci davranışlarının yaygınlığı ve okul paydaşlarının ilişkilerinin niteliği açısından küçük okulların lehine bir sonuç olduğu görülüyor.¹⁴³ Uluslararası alanyazında da benzer bulguları destekleyen araştırmalar bulunuyor.

Yine ideal sınıf mevcudunun ne olması gerektiğine dair çıkarımsal genellemeler yapmak zor. Literatürde üzerinde uzlaşılmış bir sayı yoktur.¹⁴⁴ Ancak ampirik araştırmalar, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci oranı azaldıkça sınıf yönetiminin kolaylaştığına, öğrencilerin derse katılma sürelerinin arttığına, özel gereksinimli öğrencilerin sınıfla daha iyi kaynaştığına ve desteklendiğine işaret ediyor.¹⁴⁵

Sınıf mevcudunu azaltmaya yönelik politikalar eğitim ve öğretimin kalitesini iyileştirmek açısından önemlidir.

2019-20 eğitim öğretim yılında, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının genel ortalamasında bakıldığında anaokullarında 14, anasınıflarında 20, ilkokulda 17, ortaokulda 15, genel ortaöğretimde 12, mesleki ve teknik ortaöğretimde 10, din öğretimine bağlı ortaöğretimde 10’dur. Derslik başına düşen öğrenci sayılarının genel ortalaması ise anaokullarında 15, anasınıflarında 25, ilkokulda 20, ortaokulda 28, genel ortaöğretimde 21, mesleki ve teknik ortaöğretimde 19, din öğretimine bağlı ortaöğretimde 14’tür.

Farklı tip ortaöğretim okulları açısından bakıldığında, hem öğretmen başına düşen öğrenci sayısı hem de derslik başına düşen öğrenci sayısı açısından genel ortaöğretim daha dezavantajlı durumda. Mesleki ve teknik ortaöğretimde ve din öğretimine bağlı ortaöğretimde 2016-17 eğitim-öğretim yılından bu yana öğrenci sayısında bir düşme trendi olmasına rağmen okul, derslik ve öğretmen sayılarında artış olması bu durumu açıklıyor. Mesleki ve teknik ortaöğretim ve din öğretimine bağlı ortaöğretimin daha az tercih edilmesinin ardındaki sebeplerin araştırılması ve bu yönde plan ve politikaların geliştirilmesi kaynakların adil ve verimli bir şekilde dağıtılması açısından da önemlidir. OPD sisteminin, okullar arasındaki farkları çok boyutlu olarak ortaya koyabilecek veri setleri sunacak olması, bu konuların derinlemesine araştırılması ve etkin kaynak planlaması için umut vad ediyor.

Derslik başına düşen öğrenci sayısında 2018-19’da Türkiye ortalamasında iyileşme görülmesine rağmen, ortalamanın çok üstünde kalan okullar ve bölgesel farklar dikkat

143 Karakütük vd., 2014.

144 Coupé vd., 2016.

145 Thng, 2016.

çekicidir. *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda yer alan GZFT analizinde de “derslik başına düşen öğrenci sayısında bölgesel farklılıklar ve ikili eğitim uygulamalarının olması” zayıf yönler arasında sayılıyor. Eşitlikçi ve adil bir eğitim sunmak için bu konuda iyileştirmeler yapma ihtiyacı olduğu görülüyor.

Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Eylül 2019'da verdiği bir demeçte, “4+4+4 başladığı yıl ilkokula başlayan çocuklar, 2020-21 eğitim yılında lise bire başlayacak. Bizim çağ nüfusumuz normalde 1 milyon 200 bin civarındayken o sene 1 milyon 800 bin küsur olacak. Önümüzdeki yıl bizim fiziksel altyapıyı kurmamız, öğretmen ihtiyaçlarımızı sağlamamız, dersliklerin, laboratuvarların düzenlenmesini yapmamız gerekecek.”¹⁴⁶ ifadesini kullandı. Bakan Selçuk'un da paylaştığı gibi 2020-21 eğitim-öğretim yılında 600 bin daha fazla çocuk ortaöğretime geçiş yapacak. Dolayısıyla, 2020-21'de okulların özellikle derslik sayılarının artırılmasına ihtiyaç olduğu gözüküyor. Derslik ihtiyacına ilişkin finansal değerlendirme *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* dosyasında görülebilir.

TABLO 9: TÜM KADEMELERDE RESMİ VE ÖZEL AYRIMINDA DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYILARI

Eğitim kademesi		Resmi/Özel/Toplam	Derslik başına düşen öğrenci sayısı	
			2018-19	2019-20
Okulöncesi	Anaokulları	Resmi	25	24
		Özel	8	8
		Toplam	15	15
	Anasınıfları	Resmi	27	27
		Özel	11	11
		Toplam	25	25
İlköğretim	İlkokul	Resmi	22	22
		Özel	9	9
		Toplam	20	20
	Ortaokul	Resmi	32	31
		Özel	13	12
		Toplam	29	28
Ortaöğretim	Genel ortaöğretim	Resmi	27	28
		Özel	11	10
		Toplam	21	21
	Mesleki ve teknik ortaöğretim	Resmi	22	20
		Özel	12	13
		Toplam	21	19
İmam hatip lisesi	Resmi	14	14	

Kaynak: MEB (2019) ve MEB (2020b) verileri kullanılarak ERG tarafından hesaplandı.

Açıklama: Okulöncesi kademesinde anaokulları toplum temelli kurumları, AÇSŞB'ye bağlı veya işyerlerinde açılan kreşleri de kapsıyor. Anasınıfları yaz anaokullarını ve mobil anaokullarını da kapsıyor. Ortaokul kademesi okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarına imam hatip ortaokulları verileri dahil edilmmiştir. Öğrenci sayılarına açıköğretim öğrencileri dahil edilmemiştir.

COVID-19 SÜRECİ VE BİR EĞİTİM ORTAMI OLARAK EV

COVID-19 salgını, dünyanın pek çok ülkesinde hükümetleri uzaktan öğrenim programlarını hızla yaymaya veya büyütmeyle zorladı. Bu kadar hızlı bir biçimde karar almaya zorlayan global kriz durumu nedeniyle, Türkiye’de de uzaktan eğitim, gerekli olan ideal ön koşullar sağlanmadan uygulamaya girdi. Pek çok çocuk, eğitim süreçlerini uzaktan sürdürmek için gereken asgari teknolojik koşullara sahip değildi. Bakan Ziya Selçuk’un yaptığı açıklamaya göre, öğrencilerin %20’sinin, yaklaşık 3,5 milyondan fazla öğrencinin, internet bağlantısı bulunmuyor.¹⁴⁷ Kırsal bölgelerde yaşayan 1,5 milyon öğrencinin ise yaşadığı bölgede internet altyapısı yoktur.¹⁴⁸ İnternet altyapısının olduğu yerlerde ise öğrencilerin online derslere katılmak için teknolojik aracı ya da yeterli hızda ve kapasitede internet bağlantısı olmayabiliyor. Eğitimde fırsat eşitliği açısından salgın büyük bir sorunu gözler önüne seriyor.

Özel gereksinimli öğrenciler ise uzaktan eğitimde yeterli desteği alamadılar. *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin İçeriği* raporunda detayları sunulduğu üzere, *COVID-19 salgını sürecinde Özel Gereksinimli Çocukların ve Ailelerinin İhtiyaçlarını Belirlemeye Yönelik Eğitim Analizi* sonuçlarına göre özel gereksinimli çocukların yarısından fazlası salgın sürecinde hiçbir kaynağa ulaşamadı.¹⁴⁹

Öğrenci Veli Derneği’nin 400 veliyle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %13’ü hiçbir uzaktan eğitim uygulamasına katılmıyor. Katılanların ise %34,8’i günde sadece bir saat katılım gösteriyor. Bu durum büyük bir öğrenme kaybına işaret ediyor. Aynı çalışmada velilerin %47,4’ü çocuklarının baş, göz ve sırt eklem ağrıları yaşamaya başladıklarını belirtiyor. Veliler, fiziksel sıkıntıların yanında çocuklarının psikolojik sıkıntıları da yaşadıklarını belirtiyor. Çocukların %81,3’ü öfke, içe kapanma, isteksizlik ve hareketsizlik gibi sorunlar yaşıyor.¹⁵⁰

Evde dijital okuryazarlığı olan bir ebeveynin olmadığı durumlarda da çocuklar uzaktan eğitime katılmakta zorluk çektiler.

Umay Aktaş Salman’ın hazırladığı *Uzun Hikâye: Okula Dönüşün Zorlu Problemleri* yazısında ailelerin yaşadığı dijital okuryazarlığa bağlı zorluklara yer veriliyor.¹⁵¹ Eğitimin evden devam ettiği bu süreçte, ev ortamlarının öğrenmeyi ne derece destekleyecek koşullarda olduğu ise işin ayrı bir boyutudur. OECD’nin hazırladığı *COVID-19 Salgınında Eğitim* dosyasında “sessiz bir çalışma yerine sahip olan öğrenciler” açısından veriler incelendiğinde, 77 ülke içinde Türkiye 49’uncu sırada yer alıyor.¹⁵²

UNICEF sıklıkla, COVID-19 salgınında çocukların hayatlarının eve sıkışmasıyla birlikte, çocuklara yönelik istismar, ihmal, sömürü ve şiddet riskinin de yükseldiğine dair uyarılarda bulunuyor.¹⁵³ Kaldı ki, Türkiye’de salgın sürecinde kadına yönelik şiddetin belirgin şekilde arttığı medyada sıkça gündeme geliyor. Dolayısıyla daha çok çocuk şiddete tanık oluyor. “Evde Hayat Var” sloganıyla yürütülen pandemi sürecinde çocukların evinde nasıl bir hayat olduğu ve bu hayatın onların evde öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini geniş çaplı araştırmalarla öğrenmeye, çocukların sesini duymaya ve ihtiyaçlarına yönelik çözümlerin oluşturulmasına çok büyük ihtiyaç vardır.

147 Özgül, 30 Nisan 2020.

148 Nehir, 13 Ağustos 2020.

149 Engelli Çocuk Hakları Ağı, 2020.

150 Öğrenci Veli Derneği, yayımlanmamış rapor.

151 Aktaş Salman, 26 Ağustos 2020.

152 OECD, 2020.

153 UNICEF, 20 Mart 2020.

SONUÇ YERİNE

Bir öğrencinin içinde bulunduğu eğitim ortamı, fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel, entelektüel ve yönetsel faktörlerin bir araya gelmesi ve bunların birbirleriyle etkileşimi sonucu oluşur. O nedenle, eğitim ortamlarını oluşturan tüm bileşenlerin sistemsel bir bakış açısıyla ele alınması oldukça önemlidir.

Kuşkusuz ki 2019-20 eğitim-öğretim yılına damgasını vuran konu COVID-19 salgınıyla beraber örgün eğitime ara verilmesi ve sonrasında gelişen durumlar oldu. Eğitim sistemi içindeki tüm paydaşları zorlayan tarihi bir dönemden geçerken, eğitim ortamları bağlamında, bu süreçten alınan ya da alınacak önemli dersler olduğu kesin.

Öncelikle, sosyal her türlü travmanın okullarda bir yansıması olduğu bilinen bir durum olsa da, COVID-19 salgını süreciyle beraber okullarda, travma, psikolojik öz-düzenleme, psikolojik sağlamlık, psikolojik ilk yardım konuları ilk kez bu kadar sıklıkla konuşulmaya başlandı. Psikolojik destek konusunda MEB'in önemli adımları da oldu. COVID-19 salgını deneyimi, eğitim sistemi içinde toplumsal travmatik krizlere yanıt veren protokollerin oluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını hızlandırma rolü oynayabilir. Travmaya duyarlı pedagojik ve psikolojik yaklaşımların, eğitim programlarıyla entegrasyonuna dair tartışmaların bundan sonra daha sıklıkla yapılacağını söylemek de mümkün olabilir.

Diğer yandan, eğitim ortamları içindeki eşitsizlikler, pandemi koşullarının uygulanmasıyla birlikte bütün netliğiyle kendini gösterdi. Daha adil ve eşitlikçi politikaların oluşturulmasında bu süreçten alınacak dersler oldukça kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, pandemi süreciyle birlikte yüzleşilen diğer bir durum da okulların mekânsal tasarımlarına ilişkin oldu. Okul binalarının ve kapsadığı kullanım alanlarının değiştirilebilir, dönüştürülebilir, geliştirilebilir bir potansiyelinin olması gerekliliğine dair bir ihtiyacın olduğu pandemi süreciyle birlikte açıkça ortaya çıktı. COVID-19 salgını okulların mekânsal tasarımları konusundaki tartışmalara yeni bir boyut getirebilir.

Bu süreçte çocukların dijital ortamlarda bulunma sıklıklarının artmasıyla beraber, siber zorbalık konusunun da eğitim sistemi içinde daha büyük bir önemle ele alınacağı öngörülebilir. Pandemi süreci, yıllardır süregelen okullarda hijyen sorununun çözülmesinde de önemli bir rol oynayabilir. MEB'in ilk kez geniş kapsamlı hijyen güvenliğine ilişkin şartlar oluşturması ve yaptırımlar koyması öncül önemli adımlardan biridir.

Bu listeyi uzatmak mümkün ancak son olarak şunu ifade etmek önemli, COVID-19 salgını süreci, eğitim sistemi içindeki tüm paydaşlarla güçlü, işbirliğine dayalı ve etkin bir iletişimin önemini bir kez daha gösterdi. Bundan sonraki süreçte, bu önemin gereklerini yerine getiren adımlar atılması olumlu olacaktır.

Eğitim ortamlarını oluşturan bileşenlerin, hiçbir boyutu ihmal edilmeden; sistemsel bir bakış açısıyla; çocuk haklarını gözeterek; kapsayıcı; duygusal, sosyal, fiziksel ve akademik olmak üzere her anlamda geliştirecek bir şekilde düzenlenmesi kaliteli, erişilebilir ve adil bir eğitimin vazgeçilmez bir unsurdur. COVID-19 salgını getirdiği tüm olumsuzluklara rağmen, ilerleyen dönemde, eğitim ortamlarında aksayan yönlerin giderilmesine ilişkin bir rol oynadığı takdirde, kriz sonrası büyümeden de söz etmek mümkün olacaktır.

Bu raporun bazı sınırlılıkları vardır ve o nedenle rapor kendi sınırlılıkları içinde değerlendirilmelidir. Birincisi, eğitim ortamları kapsamı oldukça geniş bir kavramdır. Okulun yapısal özelliklerinden, donanımına; okul yolundan, kantinine; okuldaki ilişkiler açısından, konumlandığı coğrafi bölgede kendisine atfedilen anlama kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsar. Hepsini bu rapora sığdırmak mümkün olamayacağından, sadece temel alanlar ve bu alanlar içinde 2019-20 eğitim-öğretim yılında ön plana çıkan konular raporda ele alındı. İkincisi, raporda ele alınan konular mutlaka veri temelli olarak desteklenmeye çalışıldı. Dolayısıyla, var olan güncel verilerin izin verdiği ölçüde konular incelenebildi. Raporda da değinildiği gibi bazı alanlarda kamusal veri paylaşımı sınırlıdır. Bu da eğitim ortamlarının daha derinlemesine değerlendirilebilmesi ve politika yapıcılara yol gösterebilmesi için geliştirilmesi gereken alanlardan biridir.

KAYNAKÇA

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., ve Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Ahlström, B. (2010). Student participation and school success: The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v1i2.21935?needAccess=true>
- Akabay, H. ve Bulunuz, M. (2018). Okul içi ve okul dışı gürültü düzeylerinin karşılaştırılması. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 53-65. <http://journal.acjes.com/tr/pub/issue/37918/364014>
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-357. https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sbedergisi_e9f19.pdf
- Aktaş Salman, U. (2019, 30 Ocak). Uzun hikâye | Çevrimiçi gençler. *ERG Blog*. Eylül 2020, <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-cevrimici-gencler/>
- Aktaş Salman, U. (2020, 26 Ağustos). Uzun hikâye | Okula dönüşün zorlu problemleri. *ERG Blog*. Eylül 2020, <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-okula-donusun-zorlu-problemleri/>
- Aktay, S., Işık, E. ve Gençsoy, E. (2019). Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi? *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019) Bildiri Kitabı*, 3, 744-754. https://www.researchgate.net/publication/336687365_Tam_Gun_Ogretim_mi_Ikili_Ogretim_mi
- Akyol, M. (2020, 13 Mart). Okullarda hijyen eksik, sabun ve tuvalet kağıdı yok: Bu eller nasıl yıkanacak? *Evrensel*. Ağustos 2020, <https://www.evrensel.net/haber/399321/okullarda-hijyen-eksik-sabun-ve-tuvalet-kagidi-yok-bu-eller-nasil-yikanacak>
- Alcan, E. E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/566/Öğretmenlerin%20Örgütsel%20destek%2c%20örgütsel%20özdeşleşme%20ve%20örgütsel%20bağlılık%20algıları%20arasındaki%20ilişki.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E. ve Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 1001-1014. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3707280/>

Altundağ, Y. ve Ayas, T. (2020). Lise rehber öğretmenlerine yönelik tüm okul yaklaşımına dayalı sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri ve sanal zorba farkındalığını kazandırma programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 109-123.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8350/3023>

Babaroğlu, A. (2015). Anaokullarında iç ortam hava kalitesi. *Tesisat Mühendisliği Dergisi*, 23(150), 5-12. https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/c483a443d937c83_ek.pdf

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Temmuz 2020, <https://www.unicef.org/turkey/cocuk-haklarina-dair-sozlesme>

BTK (2018). İnternetin bilinçli ve güvenli kullanımı saha çalışması raporu. Eylül 2020, <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/oZPyg.pdf>

Bulunuz, M. ve Akyün, C. S. (2019). Bursa’da bir devlet okulundaki gürültü düzeyi ve akustik ortamın değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 535-552. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929430>

Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>

Cahapay, M. B. (2020). A reconceptualization of learning space as schools reopen amid and after COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 269-276. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3892969>

Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C. ve Mazzeschi, C. (2020). Empowering children through school re-entry activities after the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64–82. <http://doi.org/10.5334/cie.17>

Cappy (t.y.). Çocukların meyve bahçesi. Eylül 2020, <http://www.cappy.com.tr/tr/cocuklarin-meyve-bahceleri/>

Carrell, S. E. ve Hoekstra, M. (2014). Are school counselors an effective education input? *Economics Letters*, 125(1), 66-69. http://faculty.econ.ucdavis.edu/faculty/scarrell/counselors_input.pdf

Cătălina, T. ve Banu, T. (2014). Impact of indoor environmental conditions on students intellectual performance. *The Bulletin of the Polytechnic Institute of Jassy, Construction. Architecture Section*, 60(3), 23-36. https://www.researchgate.net/publication/337323965_IMPACT_OF_INDOOR_ENVIRONMENTAL_CONDITIONS_ON_STUDENTS_INTELLECTUAL_PERFORMANCE

Craig, S. E. (2015). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children’s lives, K-5*. Teachers College Press.

Cranston, J. (2020, 25 Mayıs). After coronavirus closures, reopening schools demands collaboration. *The Conversation*. Temmuz 2020, <https://theconversation.com/after-coronavirus-closuresreopening-schools-demands-collaboration-137964>

Coupé, T., Olefir, A. ve Alonso, J. D. (2016). Class size, school size and the size of the school network. *Education Economics*, 24(3), 329-351. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1015405>

- Çakmak, T. ve Eroğlu, Ş. (2020). Zenginleştirilmiş kütüphanelerdeki mevcut durum ve uygulamaların analizi: Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 12 okulda gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(1), 3-28.
<http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/3060/2929>
- Çarkoğlu, A. (yakında yayımlanacak). Türkiye'de eğitime bakış: Algılar, tutumlar ve tercihler. *Eğitim Reformu Girişimi*.
- Çavdar, D. ve Çok, F. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin okul yaşantıları. *KaosGL LGBT Kültür Yaşam Dergisi*, 151, 54-58. https://www.researchgate.net/publication/312472750_Turkiyede_LGBT%27lerin_Okul_Yasantilari_LGBTs%27_School_Experiences_in_Turkey
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (t.y.). Bolu ili uygulamalı çevre eğitimi projesi. Eylül 2020, <https://bolu.csb.gov.tr/bolu-ili-uygulamali-cevre-egitim-projesi-i-7251>
- Çuhadar, A. (2020). Türkiye'de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 374-404.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/article/692953>
- Determan, J., Akers, M. A., Albright, T., Browning, B., Martin-Dunlop, C., Archibald, P. ve Caruolo, V. (2019). The impact of biophilic learning spaces on student success. *Craig Gaulden Davis*. [https://cgdarch.com/wp-content/uploads/2019/12/The-Impact-of-Biophilic-Learn ing-Spaces-on-Student-Success.pdf](https://cgdarch.com/wp-content/uploads/2019/12/The-Impact-of-Biophilic-Learn-ing-Spaces-on-Student-Success.pdf)
- Diker Coşkun, Y. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin içeriği. *Eğitim Reformu Girişimi*. Eylül 2020, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-İzleme-Raporu-2020_Egitimin-İçeriği.pdf
- ECPAT (2020). Çocukların ticari ve cinsel sömürsüyle mücadele: Türkiye bilgilendirme raporu. Temmuz 2020, <https://www.ecpat.org/wp-content/uploads/2020/02/ECPAT-Briefing-Paper-on-the-Sexual-Exploitation-of-Children-in-Turkey-2020-TURKISH.pdf>
- Eko-Okullar (t.y.). Eko-Okullar programı nedir? Eylül 2020, <http://www.ekookullar.org.tr/Icerik/icerikDetay.aspx?refno=16#.X2sqVC3BJQI>
- Emmons, M. ve Wilkinson, F. C. (2001). Designing the electronic classroom: Applying learning theory and ergonomic design principles. *Library Hi Tech*, 19(1), 77-87.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/07378830110384610/full/html>
- enBursa.com (2020, 11 Mart). Okullarda önlem var ama sabun yok. Ağustos 2020, <http://www.enbursa.com/haber/okullarda-onlem-var-ama-sabun-yok-109379.html>
- Engelli Çocuk Hakları Ağı (2020). Covid 19 (pandemi) sürecinde 'özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik' eğitim analiz raporu. Ağustos 2020, <https://www.echa.org.tr/egitim-analiz-raporu-yayimlandi>
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- ERG (2018). Eğitim izleme raporu 2017-18. Eylül 2020, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-İzleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf

ERG ve TEGV (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu. Temmuz 2020, <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/>

Erözeren, H. (2019). *İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğu ve eğitim paydaşlarının okul bahçesinin kullanımına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
<http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/8110>

Erözeren, H. ve Demirkasımoğlu, N. (2020). İlkokul bahçelerinin mevzuata uygunluğunun okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 125-158. https://mjer.penpublishing.net/makale_indir/1308

Ersoy, A. F. ve Turan, N. (2019). Suriyeli ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.
http://www.makalesistemi.com/panel/files/manuscript_files_publish/e61942b4897972dd6a60f8037db34c7c/d10565fe057609881d1ddc6f6eb286f7/906afb6cb5a3f9f.pdf

Esin, I. S., Sener, M. T., Dursun, O. B., Asikhasanoglu, E. O. ve Secer, I. (2020). The challenges faced by school counsellors in the reporting of child sexual abuse. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 245-257.
<https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2804/5442>

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

Göç ve İnsani Yardım Vakfı (2019). 2019 internet medyası çocuk hak ihlali izleme raporu. Temmuz 2020, http://giyav.org.tr/?page_id=461

Grimm, H. M. (2009). *Caring teacher qualities that affect school participation and attendance: Student portraits*. [Doktora tezi, Widener University Faculty of the School of Human Service Professions]. <https://search.proquest.com/docview/305140150>

Güllü, G. (2016). İlköğretim okullarında iç ortam hava kalitesi ve sağlık etkileşimi. *Tesisat Mühendisliği*, 152, 31-42.
https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/4e08033e1194b29_ek.pdf

Haberler.com (2019, 5 Eylül). Millî eğitim bakanı Selçuk: “4+4+4 başladığı yıl ilkokula başlayan çocuklar, 2020-2021 eğitim... Eylül 2020, <https://www.haberler.com/milli-egitim-bakani-selcuk-4-4-4-basladi-yil-12393465-haberi/>

Hürriyet (2019, 1 Ekim). MEB deprem anı görüntülerini mercek altına aldı. Temmuz 2020, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/meb-deprem-ani-goruntulerini-mercek-altina-aldi-41341398>

İnan, M. (2019, 1 Haziran). 3 ayda 483 çocuk istismar mağduru. *Milliyet*. Ağustos 2020, <https://www.milliyet.com.tr/gundem/3-ayda-483-cocuk-istismar-magduru-2883224>

İNGEV (2019, 5 Ağustos). İNGEV’den Suriyeli algı araştırması. Temmuz 2020, <https://ingev.org/bulten/ingevden-suriyeli-almi-arastirmasi/>

- İstikbal (2020, 12 Mart). “Okullarda sabun dahi yok!”. Ağustos 2020, <http://www.istikbalgazetesi.com/haber18.asp?sec=1&newscatid=7&newsid=219632>
- Kahraman, H., Köybaşı Şemin, F. ve Uğurlu, C. T. (2019). Okul güvenliği: Türkiye’de basına yansıyanlar. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 392-408. <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/1923>
- Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu kalkınma planı 2014-2018. Temmuz 2020, <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkınma-Planı-2014-2018.pdf>
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13. <https://pdfs.semanticscholar.org/235e/85e99effbd0206861bbfbbb9a30ccc61210.pdf>
- Karaburun, A., Demirci, A. ve Saka, E. (2015). İstanbul Avrupa yakasındaki okul bahçelerinin öğrenci sayısına göre yeterliliklerinin mekânsal olarak değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 20-47. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3934/5000091139-5000128342-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 204-316. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2345>
- Kıraç, E. (2012). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık algılaması üzerindeki etkileri ve bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/2804/Esma%20Kıraç.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Klatte, M., Bergström, K. ve Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4(578), 1-6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00578/full>
- Konishi, C., Hymel, S., Danbrook, M. C. ve Wong, T. K. Y. (2018). Changes in bullying in relation to friends, competitiveness, and self-worth. *Canadian Journal of School Psychology*, 34(3), 234-248. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573518765519>
- Korlu, Ö. (2020). Eğitim izleme raporu: Eğitim yönetişi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. Ağustos 2020, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Eğitim-İzleme-Raporu-2020-Eğitim-Yönetişi-ve-Finansmanı-30.07.2020.pdf>
- Korsavi, S. S. ve Montazami, A. (2020). Children’s thermal comfort and adaptive behaviours; UK primary schools during non-heating and heating seasons. *Energy and Buildings*, 214(109857). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378778819313039?via%3Dihub>
- Kömüş, M. (2019, 1 Ekim). Yeniden yapılan okullar da hasarlı. *Birgün*. Eylül 2020, <https://www.birgun.net/haber/yeniden-yapilan-okullar-da-hasarli-270717>

- Köse, A. ve Şaşmaz, A. (2014). İlköğretim kurumlarının mali yönetimi araştırma raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*. Eylül 2020, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_MaliYonetimArastirmaRaporu.pdf
- Krskova, H. ve Baumann, C. (2017). School discipline, investment, competitiveness and mediating educational performance. *International Journal of Educational Management*, 31(3), 293-319. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-05-2016-0099/full/html>
- Kültür Servisi (2020, 25 Şubat). MEB'in kaynakları, meslek ve imam hatip liselerine. Ağustos 2020, <https://www.kulturservisi.com/p/mebin-kaynaklari-meslek-ve-imam-hatip-liselerine/>
- Madureira, J., Paciência, I., Rufo, J., Ramos, E., Barros, H., Teixeira, J. P. ve de Oliveira Fernandes, E. (2015). Indoor air quality in schools and its relationship with children's respiratory symptoms. *Atmospheric Environment*, 118, 145-156. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1352231015302272>
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603120701576241>
- MEB (2017). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017. Temmuz 2020, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf
- MEB (2018). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017-2018. Temmuz 2020, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf
- MEB (2019). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019. Temmuz 2020, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf
- MEB (2020a). Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi (12): 2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eylül 2020, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB (2020b). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019-2020. Eylül 2020, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- MEB (2020c). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2756. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_.pdf
- MEB (2020, 17 Eylül). Bakan Selçuk, 21 eylül'de başlayacak yüz yüze eğitimi canlı yayında anlattı. Eylül 2020, <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-21-eylulde-baslayacak-yuz-yuze-egitimi-canli-yayinda-anlatti/haber/21650/tr>
- MEB (2020, 21 Eylül). Yüz yüze eğitim, anasınıfı ve ilkokul 1'inci sınıflarda başladı. Eylül 2020, <http://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitim-anasinifi-ve-ilkokul-1inci-siniflarda-basladi/haber/21672/tr>

MEB DHGM (t.y.). Z-kütüphane haritası. Temmuz 2020,
<http://z-kutuphane.meb.gov.tr/kitapistek/zharita.html>

MEB Isparta Millî Eğitim Müdürlüğü (2018, 14 Ocak). Isparta Türkiye’de ilk tüm okulları beyaz bayrak ve beslenme dostu okul sertifikalarına sahip olan il ünvanını aldı. Kasım 2020, <http://isparta.meb.gov.tr/www/isparta-turkiyede-ilk-tum-okullari-beyaz-bayrak-ve-beslenme-dostu-okul-sertifikalarina-sahip-olan-il-unvanini-aldi/icerik/715>

MEB OGM (2018). İzleme ve değerlendirme raporu 2018. Temmuz 2020,
http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf

MEB ÖRGM (2020a). Salgın hastalık dönemlerinde psikolojik sağlamlığımızı korumak: Aileler için çocuklara yardım rehberi. Eylül 2020,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161548_brosur_cocuk_son.pdf

MEB ÖRGM (2020b). Salgın hastalık dönemlerinde psikolojik sağlamlığımızı korumak: Yetişkinler için bilgilendirme rehberi. Eylül 2020,
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161617_brosur_yetiskin_son.pdf

MEB SGB (2019a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı. Temmuz 2020,
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf

MEB SGB (2019b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 yılı performans programı. Temmuz 2020, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140550_2019_PP_yayYn.pdf

MEB SGB (2020). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 yılı idare faaliyet raporu. Temmuz 2020, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf

Merkit, M. ve Bulunuz, M. (2019). İlkokul örnekleminde gürültü düzeyi ölçümü ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/764069>

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. ve Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/71862/1/ORT_Mishna.pdf

Mollica, R. F. (2018). The new H5 model: Trauma and recovery. M. Suarez-Orozco (ed.), *Humanitarianism and mass migration: Confronting the world crisis* içinde (s. 123-137). University of California Press.

Monica, R. F. (2011). *Textbook Of Global Mental Health: Trauma And Recovery, A Companion Guide For Field And Clinical Care Of Traumatized People Worldwide*. Lulu.com.

Nehir, E. (2020, 13 Ağustos). MEB’den uzaktan eğitim anketi. *Habertürk*. Eylül 2020, <https://www.haberturk.com/meb-den-uzaktan-egitim-anketi-2772125>

Nirengi Derneği (2019). Çok geç olmadan İstanbul! Paydaş analizi ve politika raporu. Ağustos 2020, <https://www.nirengidernegi.org/wp-content/uploads/2019/02/Nirengi-Derneği-Ergen-İstismari-Paydas-Analizi-Raporu.pdf>

OECD (2019a). PISA 2018: Highlight indicators. Temmuz 2020,
<https://bit.ly/3hKpsWh>

OECD (2019b). TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. Temmuz 2020, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>

OECD (2020). School education during COVID-19: Were teachers and students ready? Turkey country note. Eylül 2020, <http://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf>

Öğrenci Veli Derneği (yayımlanmamış rapor). Uzaktan eğitim raporu.

Özdemir, A. (2011). Okul bahçesi peyzaj tasarım anlayışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde irdelenmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13(19), 41-51. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/297585>

Özgül, D. ve Tekin, U. (2015). Çocuğun cinsel istismar uğradığı durumlarda öğretmen ve okul yöneticilerinin tutum ve davranışları. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-29. http://efd.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2020/03/efd_v1i01001.pdf

Özgül, E. (2020, 30 Nisan). Uzaktan eğitim ile verimlilik düştü. *Merhaba Haber*. Eylül 2020, <https://www.merhabahaber.com/uzaktan-egitim-ile-verimlilik-dustu-1821029h.htm>

Öztürk, B. ve Düzovalı, G. (2011). Okullarda hava kirliliği ve sağlık etkileri. *X. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2, 1713-1725. <http://www.mmoteskon.org/wp-content/uploads/teskonkitaplar/teskon2011/teskon2011-Cilt2.pdf>

Özyürek, C., Pınarkaya, Y., Taş, E. ve Apaydın Z. (2017). Branş derslik sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 19-34. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/405381>

Patrick, H., Ryan, A. M. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.4650&rep=rep1&type=pdf>

Polat, S. ve Buluş-Kırıkkaya, E. (2004, Temmuz 6-9). Gürültünün eğitim öğretim ortamına etkileri [Konferans sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/5888367.pdf>

Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 67-102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210692>

Sağlık Bakanlığı (2020, 30 Mayıs). COVID-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi. Eylül 2020, https://kosano.org.tr/wp-content/uploads/2020/06/COVID19-SALGIN_YONETIMI_VE_CALISMA_REHBERI.pdf

Sağlık Bakanlığı (2020, 14 Ağustos). COVID-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi. Eylül 2020, https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/38657/0/covid-19salginyonetimivecalismarehberipdf.pdf?_tag1=C7FBE4BB73B1776FCC3F413BAOEDFBD6B2D82672

Sinecan, S. (2020, 7 Şubat). İlköğretim ve lise tek binaya sıkıştırıldı. *Birgün*. Ağustos 2020, <https://www.birgun.net/haber/ilkogretim-ve-lise-tek-binaya-sikistirildi-287118>

Smith, B. ve Scherman, V. (2016). A case for relational leadership and an ethics of care for counteracting bullying at schools. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/311395022_A_case_for_relational_leadership_and_an_ethics_of_care_for_counteracting_bullying_at_schools

Soylu, A., Kaysılı, A. ve Sever, M. (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: Öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 313-334. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/8274/3031>

Szalma, J. L. ve Hancock, P. A. (2011). Noise effects on human performance: A meta-analytic synthesis. *Psychological Bulletin*, 137(4), 682-707. https://www.researchgate.net/publication/51251662_Noise_Effects_on_Human_Performance_A_Meta-Analytic_Synthesis

Şişman, E. E. ve Gültürk, P. (2011). İlköğretim okul bahçelerinin peyzaj planlama ve tasarım ilkeleri açısından incelenmesi: Tekirdağ örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 53-60. https://www.researchgate.net/publication/312587305_Ilkogretim_Okul_Bahcelerinin_Peyzaj_Planlama_ve_Tasarim_Ilkeleri_Acisindan_Incelenmesi_Tekirdag_Ornegi

Tandoğan, O. (2016). More livable school grounds for children. *Megaron Journal*, 11(4), 629-636. <http://www.megaronjournal.com/tr/jvi.aspx?pdire=megaron&plng=tur&un=MEGARON-92053>

TBMM Tutanak Dergisi, Dönem XXVI, Toplantı 4, C. 1 (Nisan 2018): 1-36. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=2147

TCCB SBB (2019). On birinci kalkınma planı 2019-2023. Temmuz 2020, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>

The Economist Intelligence Unit (2019). Turkey out of the shadows: Shining light on the response to child sexual abuse and exploitation. Temmuz 2020, https://outoftheshadows.eiu.com/wp-content/uploads/2019/01/TR_TURKEY_PROFILE.pdf

Thng, Y. X. (2016). *The effects of class size on student behavioral outcomes: The role of teacher-student interactions* [Doktora tezi, Harvard Graduate School of Education]. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33797246>

TÜRÇEV (t.y.). Okullarda orman. Eylül 2020, http://www.turcev.org.tr/v2/icerikDetay.aspx?icerik_id=19

Türk Standartları Enstitüsü. (2000). *İlköğretim okulları - Fiziki yerleşim - Genel kurallar* (TS No. 9518). <https://intweb.tse.org.tr/Standard/Standard/Standard.aspx?081118051115108051104119110104055047105102120088111043113104073086071067100081101119072086109085>

Uluyol, F. M. (2016). Cinsiyet kimliği ve cinsel yönelime bağlı zorbalığa maruz kalma, sosyal destek ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 87-96. http://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_19_2_87_96.pdf

UNICEF (t.y.). Siber zorbalık: Nedir ve nasıl önlenir. Temmuz 2020, <https://www.unicef.org/turkey/siber-zorbalik-nedir-ve-nasil-onlenir>

- UNICEF (2020, 20 Mart). COVID-19: Getirilen kısıtlamalar giderek artarken çocuklara yönelik istismar, ihmal, sömürü ve şiddet riski de yükseliyor. Eylül 2020, <https://www.unicef.org/turkey/basin-bultenleri/covid-19-getirilen-kisiltlamalar-giderek-artarken-cocuklara-yonelik-istismar-ihmal>
- Uslu, F. ve Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130860.pdf>
- Wang, C., Berry, B. ve Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. https://www.researchgate.net/publication/272017571_The_Critical_Role_of_School_Climate_in_Effective_Bullying_Prevention
- Wang, M. T. ve Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Education Psychological Review*, 28, 315-352. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M. T. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831209361209>
- We are Social (2020). Digital 2020: Global digital yearbook. Temmuz 2020, https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-yearbook?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2020&utm_content=Yearbook_Promo_Slide
- Yıldırım, R. (2020). *Okullara yapılan bağışlar* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/35116/Ramazan%20YILDIRIM%20Proje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yüksel, Z. (2020). Orta öğretim öğrencilerinin okula aidiyet düzeyi. *Dini Araştırmalar*, 23(57), 173-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1151237>
- Yürük, D. (2020, 11 Mart). Okul Bostanları. *Plant*. Eylül 2020, <https://www.plantdergisi.com/dilek-yuruk/okul-bostanlari-ile-cocuk-egitimi.html>

Yazar

Dr. Ayşen Köse

Koordinasyon

Yeliz Düşkün

Katkıda Bulunanlar

Burcu Meltem Arık

Ezgi Tunca

Işık Tüzün

Özgenur Korlu

Yeliz Düşkün

Yayına Hazırlayanlar

Ezgi Tunca

İrem Doğan

Özge Karakaya

Yeliz Düşkün

Yapım

MYRA

Koordinasyon

Engin Doğan

Yayın Kimliği Tasarımı

Alper San

Sayfa Tasarımı

Serhan Baykara

İstanbul, Ekim 2020

Bu yayına şu şekilde referans veriniz:

Köse, A. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitim ortamları. *Eğitim Reformu Girişimi*.

<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>



ERG EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ | EĞİTİM
GÖZLEMEVİ

Bankalar Cad. Minerva Han
No: 2 Kat: 5 Karaköy 34425 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42

F +90 (212) 292 02 95

www.egitimreformugirisimi.org