



Eğitim Yöneticileri ve  
Uzmanları Derneği

# EYFOR

## II. EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

## 2023'E DOĞRU EĞİTİM LİDERLİĞİ

AÇILIŞ KONUŞMALARI

# BİLDİRİLER

ÇALIŞTAY RAPORLARI

SONUÇ RAPORU

22 Ekim 2011 Başkent Öğretmenevi – ANKARA

[www.eyuder.org](http://www.eyuder.org)

## Açılış Konuşması

Adem ÇİLEK	EYUDER Başkanı
Salih ÇELİK	MEB Müsteşar Yardımcısı
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	

## BİLDİRİLER

Ali Güler	Eğitim Sisteminde Politika Yoksunluğu
Erdem Paksoy	Milli Eğitim Şûra Kararlarının Uygulanabilirliğinin Kalkınma Planları Üzerinden Değerlendirilmesi
Habib Özgan Fatih Bozbayındır	Üniversitelerin Stratejik Amaçları İle İlgili Bir Çözümleme
S. Ferhat Çağırın	Alan Dışından Atanan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Uyumları
Hamit Erdoğan	Eğitim Müfettişleri Açısından Mersin İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi
İ. Hakan Karataş	Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi "Eğitim Yöneticilerinin Toplum Algılarının İncelenmesi"
Habib Özgan Mahmut Kalman	Okul Sağlığı Açısından Şeffaflık Ve Hesap Verilebilirliğin Önemi
Mehlika Doğanoğlu	Rehberlik Araştırma Merkezleri Personelinde Performans Değerlendirmesi: Ankara İli Örneği
Mehmet Yaşar Necati Öztürk	İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri Düzeyi (Gaziantep İli Örneği)
Mehmet Okutan	Okul Müdürüm Lider Değildir
Metin Çakır	Denetim Alanı Olarak Disiplin Soruşturması: Milli Eğitim Bakanlığı Örneği
Ömer Fırat	Yapılan Kurumsal Denetimlerin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin Eğitim-Öğretim Sorunlarını Belirlemedeki İşlevi
Mehmet Özbaş	İlköğretim okullarının sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı özelliklere sahip öğrenci ailelerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin veli algıları
Saadet Asil	Uluslararası sınavların meb reformları üzerindeki etkisi: PISA örneği
Tuğba Sarıca	Sınavla Atanmış Müdürlerin Okullarındaki Örgütsel İklim İle Sınavla Atanmamış Müdürlerin Okullarındaki Örgütsel İklimin Öğretmen Algılarına Göre Karşılaştırılması
Zeki Dağlı Meral Poyraz Serpil Bozkuş	Teori ve Uygulamada Eğitimde Personel Güçlendirme

**22 EKİM 2011 BAŞKENT ÖĞRETMENEVİ – ANKARA****II. EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU  
AÇILIŞ KONUŞMASI****ADEM ÇİLEK**  
EYUDER Başkanı

Sayın Bakanım, sayın müsteşarım, sayın milletvekilleri, çok kıymetli öğretim üyeleri, Bakanlığımızın değerli bürokratları, Sivil Toplum Kuruluşlarının değerli başkanları, Türk eğitim sisteminin en ön sıralarında ter döken eğitim yöneticileri ve eğitimcilerimiz ve değerli basın mensupları EYUDER'in düzenlemiş olduğu II. Eğitim Yönetimi Forumuna hoş geldiniz.

2009 yılında kurulan EYUDER aynı zamanda içinde bulunduğumuz ekim ayında ikinci yaşını tamamlamanın gururunu yaşamaktadır. EYUDER, her yıl ulusal bir sempozyum ve forum düzenleme konusunda aldığı kararını iki yıldır kuruluş yıldönümünde gerçekleştirmektedir. Geçen yıl başarıyla düzenlediğimiz I. Eğitim yönetimi sempozyumu bizleri daha başarılı organizasyonlara imza atmaya zorlamıştır. Kuruluşumuzdan bu yana bizlere güvenen ve destek veren tüm eğitim gönüllülerine teşekkürü borç biliyoruz. EYUDER kısa zamanda çok mesafe kaydetti ve sizlerin desteğiyle marka haline geldi.

Değerli eğitimciler, EYUDER Türk eğitim camiasını temsil eder boyuta gelmiştir. Eğitim camiasında markalaşan bu değere sahip çıkmanız ve yüceltmeniz sizlerin elindedir. Eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin yükselen sesi olan EYUDER güçlendikçe mücadele ettiğimiz sorunlarda güçlü olacaktır. Güçlü sorunlara karşı güçlü çözüm önerileri üretebilecek bir STK olabilmemiz ve güçlenerek yolumuza devam etmemiz sizlerin güveni ve desteğiyle olacaktır. Biz inanıyoruz ki her siyasi oluşuma eşit mesafede duran fakat hiçbirine karşı duruş sergilemeyen, işimiz eğitim gücümüz eğitim diyen EYUDER, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin yükselen sesi olacak ve yoluna sizlerin desteğiyle emin adımlarla devam edecektir.

Derneğimize destek olan eğitimcilerimiz, akademisyenlerimiz, bürokratlarımız şunu iyi bilmelidir ki EYUDER varlığı boyunca asla tek rengin peşinden koşmayacaktır. Bu zor olacaktır fakat eğitimde bireylerin renkliliğini fırsat bilen derneğimiz bu renklerden sanat eseri ortaya çıkarma peşindedir. Varlık sebebi budur. Kısa zamanda elde ettiği başarısının arkasındaki sır budur.

Yönetim olarak bizler inanıyoruz ki EYUDER önümüzdeki yıllar içerisinde hem ulusal hem de uluslararası alanda adından söz ettiren bir teşkilat olacaktır. Bu amaçla EYUDER hazırladığı 2012–2015 stratejik planında önemli hedeflere yer vermiştir.

Bunlar;

- Derneğimizin kamu yararına dernek olması için Bakanlar Kurulu kararı çıkarılması,
- Eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin toplumsal statü değerine ve gelişimine destek olacak meslek odasının kurulmasına yönelik çalışmaların yasal zeminde oluşturulması,
- Eğitim yöneticiliğinin profesyonel olması ve okul yönetim modelinin yeniden ele alınması.
- Sınıf lideri eğitimcilerimizin etkili bir eğitim içeriği ile eğitim kalitesine yön vermesi.
- Ayrıca, eğitim sistemine yön verecek çeşitli çalışmaları ve sonuçlarına yönelik raporları aynı anda kamuoyu ve bakanlıkla paylaşarak toplumsal kalkınmamıza yön vermek derneğimizin en önemli hedefleri arasındadır.

Derneğimiz stratejik planını oluştururken bu hedeflere özel önem vermekte ve sonuçlandırmak için sizlerin güven ve desteğini beklemektedir.

Değerli eğitimciler, toplumsal kalkınmanın da, çürümenin de temelinde eğitim kalitesi yer almaktadır. Toplumsal kalkınmaya yönelik kaliteyi yakalamak biz eğitimcilerin elindedir. Eğitim sisteminde yer alan 750.000 eğitimci artık gücünün farkına varmalıdır. Zira kendi gücünün farkında olmayan eğitimcilerimizin yaşadıkları sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini karar vericilere etkili bir şekilde dile getiremiyorlarından sürekli sorunlarla eğitim sistemi içerisinde ezilmektedir. Bu gücün farkına varılmasında EYUDER önemli bir misyonu üstlenmiştir. Eğitimcilerimizin sorunlardan arındırılmış kaliteli bir eğitim sistemi içerisinde görev yapmaları için EYUDER önemli bir misyon üstlenmiştir. Uygulamada ve karar almada yaşanan çeşitli sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunların çözümüne yönelik sesli düşünülerek, tüm paydaşların ve faydalanıcıların temsilcileriyle bir araya gelerek, çözüm yolları aranmalıdır.

Bu çözüm yolları aranırken, eğitimcilerin sorunlarını aynı zamanda akademik zeminde de ele alan EYUDER öğretim üyelerinin desteğiyle sorunlara etkili çözüm getirmenin yanında uygulamacı ve akademisyenleri de aynı platformda buluşturmayı amaçlamaktadır. İki yıldır destekleriyle EYUDER'in markalaşmasına katkıda bulunan değerli öğretim üyelerine, hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

# EYFOR

II. EĞİTİM  
YÖNETİMİ  
FORUMU

2023'E DOĞRU  
EĞİTİM LİDERLİĞİ



EYUDER  
Eğitim Yöneticileri ve  
Uzmanları Derneği

Bu gün burada bulunan kalabalık hem eğitimciler için bir fırsat, hem de akademisyenlerimiz içinde bir fırsattır. Akademik destekten uzak eğitimcilerimizin çalışmaları kör, uygulamacılardan uzak akademik çalışma ise topal kalmaktadır. Bu aksaklığın giderilmesi için bu ve buna benzer organizasyon fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim ile ilgili her tür çalışmada ve karar aşamalarında EYUDER'in katılımcı olarak görüş ve önerilerine yer verilmesi karar verici mekanizmayı da güçlendirecektir. Ayrıca biz uygulayıcılarla akademik çalışmaları yapan üniversitelerin birlikte çalışması, karşılıklı bilgi alış verişinde bulunması eğitim yönetimi sürecini daha sağlam verilere ulaştıracaktır. Bu nedenle her yıl bir ilde Valilik makamı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve üniversitelerle işbirliği yapılarak çeşitli etkinlikler gerçekleştirmek hedefimizdir.

Vizyonumuzu sizlerin görüş ve önerileri belirlemektedir. Bu yüzden uygulamaya yönelik önerilerinize çok değer vermekteyiz. Derneğimizin web sayfası üzerinden görüşlerinizi online merkezimize iletebilirsiniz.

Teşkilatlanmaya yönelik il-ilçe-okul temsilciliklerimiz kurulacaktır. Bu teşkilatlanma da görev almak isteyen eğitimcilerimiz yine web sayfası üzerinden başvurularını yapabilirler. Teşkilatlanma sekreterliğimiz en kısa sürede iletişim kuracak ve illerde ki temsilciliklerin oluşumunu 2012 yılı sonuna kadar tamamlayacaktır.

EYUDER hem sizlerden aldığı destekle sizlere destek olmaya devam edecektir. Çıktığımız yolda destek olan tüm eğitim gönüllülerine teşekkür ediyorum. Ayrıca II. Eğitim Yönetimi Forumunun gerçekleşmesinde büyük katkısı bulunan Milli Eğitim Vakfına ve değerli Başkanı Sayın İhsan ÖZÇUKURLUYA, Anadolu Yayıncılığa, SERVUS Bilgisayar Hizmetlerine, Pegem Akademiye ve A yayıncılığa teşekkür ediyor, II. Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR'un eğitim sistemine ve siz değerli eğitimcilere hayırlı olmasını diliyorum.

22 EKİM 2011 BAŞKENT ÖĞRETMENEVİ – ANKARA

## II. EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU AÇILIŞ KONUŞMASI

**Salih ÇELİK**

Milli Eğitim Bakanlığı

Müsteşar Yardımcısı

Çok değerli katılımcılar, akademisyenler, eğitim öğretime gönül vermiş yöneticiler ve sivil toplum örgütlerinin yöneticileri. EYUDER'in ikinci kez düzenlemiş olduğu eğitim yönetimi forumuna katılmaktan büyük onur duyuyor, bakanlığımızı burada temsil ettiğimi ve en derin sevgilerimi ifade etmek istiyorum.

Sözlerime başlamadan önce ülkemizin belirli bir bölgesinde meydana gelen, eğitimden yoksun kandırılmışların, ülkemize verdiği kargaşayı, kardeş kavgasına taşıma girişimlerini, birliğimize zarar verecek eylemlerini lanetliyorum, Allah ıslah etsin diyorum, ıslah olmayacaklarsa helak etsin diyorum. Bu cahilliği ancak eğitimle çözebiliriz. Eğitim her şeyin anahtarıdır.

Ülkemiz 72 milyonu aşaran büyük bir nüfusa sahiptir. Bunun %65'i 35 yaş altındaki insanları oluşturmaktadır. Genç nüfus 0-14 yaş grubu, toplam nüfusun %28'idir. Avrupa Birliği ülkelerinde bu oran %11 civarındadır.

Genç nüfusun ihtiyaçlarının başında gelen eğitim hakkını, evrensel değerler ile kendi değerlerimizi kaynaştırıp daha etkin ve kaliteli bir şekilde sunmayı hedefliyoruz. Görev aldığımız 2002 yılından bu yana sabah 8, akşam 12 mesaisi yapmaktayız. Bu hal, ülke sevdamızdan kaynaklanmaktadır. Amacımız ülkemizin her yerinde aynı kalitede eğitim alınmasını sağlayabilmektir.

Eğitim ile ilgili tespitlerimizi 3 noktada ifade edebiliriz. Bunlar kapasite oluşturma, katılım ve kalitedir. Göreve geldiğimizde kapasite oluşturma oranı %10 civarındaydı. Bugün bu oranı %48'e taşımış bulunmaktayız. Hedefimiz 2014 yılından önce %100'e ulaşmaktır. Stratejik planlarımızı buna göre yapıyoruz. Mali kaynaklarımızı, insan kaynaklarımızı buna göre planlamaktayız.

Özellikle uluslararası platformlarda da ses getiren projelere imza atmaktayız. Bunlardan Haydi Kızlar Okula kampanyası bir örnektir. Sadece sloganıyla değil içeriği ile de ses getiren bir projedir. Emeği geçen öğrencilere, öğretmenlerimize ve velilerimize çok teşekkür ediyoruz.

Ortaöğretimde okullaşma oranı %50 iken bugün bu oran %70'e ulaşmıştır. Burada ücretsiz kitap dağıtım projesini sadece zorunlu eğitim olan ilköğretimde değil ortaöğretimde de uygulamış bulunmaktayız. İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de taşınabilir eğitim imkanı getirmiş bulunmaktayız. Ayrıca sadece kız çocuklarımız için pansiyonları hayata geçirdik.

Yükseköğretimde okullaşma oranını %14'den %37'ye çıkarmış bulunmaktayız. Her şehre üniversite açtık. Bu konuda çeşitli eleştiriler aldık. Bunlar olacaktır. Ama bu bir adımdır. ODTÜ ilk kurulduğunda bugünkü ODTÜ değildi. Bu adımlar atılmalı ki yarın hepsi birer ODTÜ olsun. Eksiklerimiz muhakkak vardır, bunları kabul ediyoruz. Buna rağmen çalışmalarımız hızla devam ediyor. Yurtdışından 22 ülkeye yaklaşık 2800 öğrencimizi master-doktora eğitimleri için gönderdik. Yine 1800 öğrencimizin de bu imkanlardan faydalanması için çalışmalarımızın son aşamasına gelmiştir.

Derslik başına 2000'li yıllarda 48-50 öğrenci düşerken, bugün bu sayı 30-32'lere inmiştir. Yine bilgi ve teknolojinin kullanımı ve ulaşımı ile ilgili olarak, bilgiye erişimdeki en önemli araç olan interneti ülkemizin en ücra köşeleri de dahil tüm kurumlarımıza sağladık, okul ve kurumlarımızda hızlı ve ücretsiz internet hizmeti sunuyoruz.

Kaliteli eğitimin sorumlusu öğretmenlerimizdir. Öğretmen adayları eğitim fakültesindeki mezuniyetten sonra ve adaylık sürecinde hizmet içi eğitimlerle, seminerlerle destekleneceklerdir. Hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlerimiz akademisyenlerin desteği ile yeni yaklaşımlar ve yüzyüze gerçekleşecek eğitimler alacaklardır.

Öğretmenlik mesleği sevgi, sabır ve şefkat mesleğidir. Öğretmenlerimizin saygınlığını hak ettiği yere çıkarmalıyız. Biz bir anne-babamızın bir de bize ilim öğreten öğretmenimizin elini öperiz. Örneğin Finlandiya'da öğretmenlik çok saygın, itibarlı bir meslektir. Bunun nedeni sadece maddi boyutta değildir. Üniversitelerin yüzdelik dilimlerinde öğretmenlik tercihleri %5 oranındadır. Bu durum öğretmenliğe olan saygılıktan kaynaklanan bir durumdur.

Yeni teşkilat kanunundan da bahsetmek istiyorum. MEB cumhuriyet tarihinden bu yana 9 defa teşkilat yasasında değişikliğe gitmiştir. Ancak ilk defa sil baştan bir değişikliği şimdi yapmıştır. Burada hedef yetki devri, verimlilik ve etkinlik öngörülerek yapılmıştır.

# EYFOR

II. EĞİTİM  
YÖNETİMİ  
FORUMU

2023'E DOĞRU  
EĞİTİM LİDERLİĞİ



EYUDER  
Eğitim Yöneticileri ve  
Uzmanları Derneği

Sadece yasa çıkarmak için değil, işin bir ihtiyaçtan doğduğu, 7-8 yıllık süreçten sonra ortaya çıkan aksaklıkların minimize edilmesinden dolayı ortaya çıkan bir yasa değişikliğidir. Burada temel hedef hem mali hem de insan kaynaklarımızın en etkin bir şekilde planlanmasıdır. Bu çalışma sadece kendi başımıza değil, akademisyenlerimizin desteği ile yapılmıştır. Yeniden yapılanma süreci aksaklıklar gözlemlenerek yapılan bir çalışmadır.

Ben EYUDER'i, eğitim yöneticilerinin sesi olmasından ve bu yoldaki adımlarından dolayı tebrik ediyorum. Bizi ortak akılla mükemmelliye ulaştırmada katkı sağlayacağını umuyor en derin sevgi ve saygılarımı sunuyorum. Bu forumun sonuçlarının ülkemize hayırlı olmasını temenni ediyorum.



# EĞİTİMDE YAPISAL DÖNÜŞÜM: YENİ MEB YAPILANMASI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME<sup>1</sup>

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

2000’li yıllar hemen bütün dünyada değişim rüzgarlarıyla başlamıştır. Yeni yüzyılda dünya daha da küçülmüş, küresel etkiler çok daha keskin biçimde kendisini göstermeye koyulmuştur. Değişim yalnızca bilim ve teknolojide değil, siyasal, ekonomik pek çok alandadır. Değişimde her alan bir başkasını tetiklemekte, onu baskılayarak başkalaşmaya zorlamaktadır. Bu yeni dünya düzenidir. *Yönelim ve şiddeti değişken olsa da geçerli paradigma, dönüştürme odaklıdır.* Dönüşüm eğilimleri her ülkede farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Kimlerinde yıkıcı çatışmalarla devrimler ya da karşı devrimler halinde, kimilerinde küreselci ekonomik açılımlar olarak, kimilerinde de reform-kapasite geliştirme gibi çekici adlar altındadır.

Yeni yüzyılı dönüşüm sancılılarıyla karşılayan ülkelerden biri de Türkiye’dir. Nitekim, son on yıllık dönemdeki gelişmelere bakıldığında ülke; siyasal ve sosyo-kültürel alanlar başta olmak üzere, sosyo-ekonomik ve psiko-sosyal yapıda yeni bir temellendirme ile güçlü bir yapısal dönüşüm süreci içindedir. Kuşku yok ki, her dönüşümün niteliği ve kaynağı onun *yönelimini* de belirler. *Ve, her dönüşüm çabası, destekçileri kadar, karşıtlarını da doğurur.* 2011 Türkiye’sinden geriye doğru bakıldığında, açık biçimde görülen de budur. Eğitim sistemine de bu perspektif içinde temel dönüşüm ayaklarından birisi olarak bakılmalıdır.

Bütün örgütsel sistemler belirli işgörüler için ortaya çıkar. Kendisini yaşatacak çıktıyı sağlayabildiği ölçüde de varlığını sürdürür. Amacını gerçekleştirme işgörüsünü yitirdiğinde ya da bu çokça sınırlandığında ise, artık yok olma süreci başlamıştır. Her yıkım, aynı zamanda bir başka yeniden doğuştur. Örgütsel sistemler yaşayabilmek için sürekli evrimleşmek zorundadır. Kurumsal evrimleşmenin aracıysa *yeniden yapılanma*dır.

Belirtilen bakış açısıyla, eğitim sistemi de uzun yıllardır birikerek gelen işgörü sorunları yaşamaktadır. Sistemin neresine bakılırsa bu apaçık görülmektedir. Bunu doğrulamak için fazla çabaya da gerek yoktur. Çünkü yanıt, *“Türk Eğitim Sisteminin en başarılı olduğu alan nedir?”* sorusunun içinde gizlidir. Amerikalı bir eğitimbilimcinin, ABD eğitim sistemi üzerine, *“bu sistemin her şeyini eleştirebilirsiniz, hiç haksız da sayılmazsınız. Ama bir konu hariç: O da Amerikan eğitim sisteminin, her Amerikalıyı, gerçek bir Amerikalı yaptığı gerçeği”* biçimindeki yargısıyla karşılaştırıldığında, yukarıdaki soruya verilecek olumlu her yanıt tam bir ironi olacaktır.

---

<sup>1</sup>Uluğ, Feyzi (2011) “Eğitimde Yapısal Dönüşüm: Yeni MEB Yapılanması Üzerine Bir Değerlendirme”

*İkinci Eğitim Yönetimi Forumu* (açılış bildirisi), EYUDER, Ankara Başkent Öğretmenevi, 22 Ekim. ss.1-17.

<sup>2</sup> TODAİE Öğretim Üyesi

Gerçekten de pek çok yönüyle, Türk eğitim sistemi tam bir sorunlar sarmalı içindedir. Bunlardan önemli görülen bir kaç şöylece özetlenebilir: (1) İlköğretimden başlayarak üst öğrenime geçişler açısından test sınavlarının kısılcasına kapılmış program ve ölçme modeli. (2) Öğrencilerin öğrenme yetkinlikleri açısından uluslararası göstergelerdeki olumsuz tablo (örnek: PISA sonuçları). (3) Örgün sisteme alternatif model olarak gelişen ve giderek kanıksanan dersane olgusu. (4) Okul ve program erişiminde her geçen gün daha çok artan fırsat eşitsizlikleri. (5) Yaşamdan kopuk program içeriği ve uygulamalar. (6) Öğretim sürecinin doğasına ters düşen uygulama sorunları. (7) İşleyişte katılımcı olmayan dayatmacı kararlar. (8) AB ülkeleriyle Türkiye arasındaki ulusal eğitim göstergeleri açısından gözlenen derin uçurumlar. (9) Öğretmen-yönetici istihdamındaki niteliksel açmazlar. (10) Yönetim kadroları-kadrolaşma-adil işleyiş tartışma ve sorunları. Kaba bir incelemeyle bile, bu sorunlara planlamadan uygulamaya, uygulamadan denetime daha onlarcasını eklemek hiç de zor değildir.

Acaba bu sorunların gerisinde yatan, bunlara kaynak oluşturan etmenler nelerdir? Elbette pek çok nedenden söz edilebilir. Ancak, konuya eğitime özgü örgütsel sorun kaynakları açısından bakıldığında, göze batan kimi etmenler üzerinde daha önemle durulması gerekmektedir. Bunlardan birisi, eğitim sistemindeki aşırı büyüklük ve bürokratikleşme sorunudur.

*Aşırı büyüklük ve bürokratikleşme açmazlık yaratan bir konudur.* Etkili bir kurumsal yapı, atak olduğu kadar, esnek, hızlı ve etkili çözüm üreten özellikte olmalıdır. 700 bini aşkın çalışanı olan eğitim gibi dev bir sistemsel yapıda bu nasıl başarılacaktır? Hiç kuşkusuz, burada merkezi örgütlenmeden doğan dar boğazlar öne çıkmaktadır. Böyle büyük bir yapı ister istemez doğası gereği *-esnek ve dinamik olmak bir yana-* sürekli yeni kurallar üreterek aşırı bürokratikleşmeyi de yanında getirecektir. Nitekim, birbirinden görece bağımsız özerk yerel yönetim birimleri karşısında merkezi örgütlenmenin en güçsüz halkalarının başında, *büyüküğün yönetimi* sorunu gelmektedir. Çünkü, *yapı büyüdükçe denetim güçleşir*. Bu da alt birimlere dönük güven bunalımı yaratır. Güven azaldıkça da yetkiyi sahiplenme artar ve merkezleşme hız kazanır. Bu ise, sorunu yaşayanların özerk kararlar alıp kendilerini geliştirip yetkinleşmesini zorlaştırır. Artan bağımlılık ilişkileri nedeniyle, gerekli yaratıcı düşünme ve sorun çözme ortamı da yaratılmadığından, hizmet çevrimi (üretimi) katı kurallar içinde sıkışıp tutsaklaşır. Nitekim, bu tür yapılarda, merkezden 'etkililik aracı' olmak üzere getirilen kurallar bir süre sonra işi kolaylaştırmak yerine, zorlaştıran, yıkılmaz engellere dönüşürler. Sayısı 20 milyona yaklaşan etkileşimli genç bir kitlede, merkezci kurallar çerçeve olma özelliğini yitirip ayrıntılara gömülünce, bunların durumsal geçerliği de kendiliğinden sınırlanacaktır. Kurallar geçersiz kaldığı anda, işlerin kurala uydurulması adına sıradanlaşması ise kaçınılmazdır. Böylece işler, özünden koparılarak göstermelik duruma dönüşür. Bu durumda, örneğin mevzuat bilgisi (teknik bilgi) en değerli bilgi olur, onun dışındaki her şey ikincildir, değersizdir. Bu durum sistem işleyişinde ister istemez "görüş körlüğü" sorununu da yanında getirecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) örgütsel yapı ve işleyişi, yukarıda yapılan kuramsal betimleme ile sıkı bir örtüşme içindedir. Bu bakanlığın merkez ve taşra örgütlenmesindeki aşırı büyümeler, karmaşıklık ve eşgüdüm sorunları yanında, etkililik sorununu da artırarak yanında getirmiştir. Büyüme yönündeki yüksek ivme, zaman içinde ortaya çıkan yapısal küçültme çabalarını başarısız kılmıştır. Örgütsel yapıdaki hemen her küçültme girişimi, sonuçta daha büyük bir yapı ortaya çıkarmıştır.

Büyümenin yaşandığı temel yapılardan birisi MEB'in merkez örgütüdür. Merkez örgütünde; güvensizlik, yetersizlik, siyasallaşma, kişisel-birimsel çıkar ve güç sağlama kaygıları yanyana gelince ciddi bir yapı büyümesi yaşanmıştır. Çoğu merkezde olmaması gereken işlerin merkez birimlerinin görevi durumuna getirilmesi, taşranın merkeze bağımlılığını alabildiğine artırmıştır. Merkez-taşra etkileşimi zamanla, taşranın sıradan işlerde bile kendi başına karar alamayan *-almaktan korkan-* koşulsuz, silik, kendine güvensiz bağımlılık ilişkisine yol açmıştır. Böylece, merkezde görevsel ikilikler (dublikasyon) yaratan ya da işlevi sorgulanabilir olan çok sayıda *cüce birimler ve unvan enflasyonu* ortaya çıkmıştır.

*Bilinmelidir ki, merkezdeki karmaşa taşrayı etkisizleştirir.* MEB yapısal olarak merkezi yönetimin bütün özelliklerini üzerinde taşıyan bir bakanlıktır. Bu nedenle, merkezi örgüt yapısı da son derece önemlidir. Merkezdeki her ana hizmet birimi için başarı ölçütü, bunların taşra uzantılarındaki gelişmelerdir. Böyle olunca, ister istemez daha kolay, daha ivedi, daha gözle görünür başarı ölçütü *nitelikten önce*, niceliğe dönüşmektedir. Nitekim, her ana hizmet birimi sistem içindeki gücünü kendi uzantısı olan okullar ve okul sayılarından alma yoluna gitmiştir. Küçük ölçekli bir ilçede 50-60 öğrencilik 3-5 farklı lise görmek bunun sonuçlarından birisidir. Dahası, aynı ilçe sınırları içinde aynı tür eğitim veren sınırlı sayıda öğrencinin öğrenim görebildiği birden çok öğrenim kurumu bile açılabilmiştir.<sup>3</sup> Bütün bunlar, kıt kamusal kaynakların, hiç de hesap verme sorumluluğu taşımadan cömertçe kullanılmasıdır. O arada işlevi bitmiş olan (öğretmen liseleri gibi) kimi okul türleri de yaşamlarını merkezdeki bağımlı oldukları birimi yaşatabilme adına sürdürmüşlerdir. Kısacası katma değer yaratmayan okullar/programlar ile eğitim sistemi kamu yönetiminin en sorunlu sistemlerinden birisi durumuna gelmiştir.

## 2. EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM

Eğitim sisteminin içinde bulunduğu çıkmazlar, bu sistemde ivedi yenilenme gereksinimini ortaya koymaktadır. Bunda kuşku yoktur. Yenilenmede çözümsel gelişme eksenleri tüm sistemi kucaklayacak bir çerçeve sunmak zorundadır. Yoksa, sistemci olmayan bir bakışla eğitim sorunlarının üstesinden gelinemez. Yeni yapısal paradigmaya dönük gelişme eksenleri önümüzdeki üç yıllık dönemi kapsayan *Orta Vadeli Programda* yer almaktadır. Bu program üzerinden konuya yaklaşıldığında, eğitim siyasasının temel amacı; *“düşünme, algılama, problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni fikirlere açık, özgüven ve*

<sup>3</sup> Kırıkkale-Delice örneğinde aynı ilçe sınırları içinde küçük kapasiteli iki sağlık meslek lisesinin varlığı bunun bir örneği olarak gösterilebilir.

*sorumluluk duygusuna sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, paylaşım ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, bilgi toplumu gereklerini haiz bireyi yetiştirmektir”* (BKK, 2011:28). Bu temel siyasaı gerçekleştirme yönünde işe koşulmak istenen hedeflerde da yine sözü edilen programda yer almaktadır. Bunlardan dikkat çekici olanlar şöyle sıralanabilir (BKK, 2011:27-28):

(1) Okul türlerinin azaltılması, programlar arası esnek geçişlerin sağlanması, öğrencilerin ruhsal-fiziksel gelişimlerini *daha çok artırmaya yönelik sportif-sanatsal-kültürel etkinlikler ile* sınav odaklı olmayan bir müfredat dönüşüm programı.

(2) Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminde yeterlilik ve performans odaklı yaklaşım.

(3) Eğitimde kalite, rekabet, verimlilik ve fırsat eşitliği açısından okulları merkeze alan bir örgütlenme ve bütçe sistemi çerçevesinde eğitim yönetiminin yeniden yapılandırılması.

(4) Eğitim altyapısının geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinde etkin kullanım sağlanması.

(5) Eğitime erişimde bölgeler ve cinsiyetten kaynaklanan dengesizliklerin azaltılması, okullaşma oranlarının artırılması.

(6) Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin oluşturularak eğitim programlarının ulusal meslek standartlarına göre güncellenmesi-uyumlaştırılması.

Orta Vadeli Programda verilen amaç, çağdaş dünyayı kavrayan, onunla bütünleşme kararlılığını sergileyen ve genel evrensel bakışla örtüşen bir tanımlamadır. Uygulama hedeflerinin de genel amaçla örtüşme içinde olduğu söylenebilir. Ancak, amaç ve uygulama hedeflerine asıl içerik kazandıran şey eylemlerdir. Eylemlerden yola çıkılarak amaç ve hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiği ölçülebilir. Dolayısıyla, amaç ve hedeflerin yön gösterme özelliği bakımından yaşamsal önemde olmalarına karşın, sonuç pratikte gizlidir. Yeni dönemde izlenmesi öngörülen hedeflerden bir bölümünün daha yeni olmakla birlikte, çoğunluğunun öteden beri yenilenen, ancak bir türlü etkinlikle yaşama aktarılamayan siyasalar olduğu gerçeği de bu gerçeği de uygulamanın taşıdığı değeri gözler önüne sermektedir.

Bu noktada, başlıca ipuçları Orta Vadeli Programda verilen siyasa hedeflerini yaşama geçirebilmek için 652 sayılı KHK ile köklü biçimde yeniden yapılanan MEB örgütlenmesine yakından bakılması, yeni dönemde izlenmesi beklenen yönetsel siyasalar açısından ışık tutucu olacaktır.

### **3. YENİ DÜZENLEMELERE İLİŞKİN GENEL ELEŞTİRİLER**

#### **3.1. KHK Süreci ve Niteliği**

Uygulamaya geçirilmesi sürecinde en azından kamuoyunun bir bölümünde var olan “*yeni yapının yeni siyasal kadrolaşmanın aracı kılınacağı kaygısı*” saklı tutularak ele

alınacak olursa, 652 sayılı KHK ile yapılan düzenleme, kamuoyunda MEB'in daha etkili kılınması yönünde açık bir beklenti yaratmıştır. Getirilen düzenleme çok yeni olduğundan uygulaması değerlendirilecek durumda değildir. Bu aşamada, anılan KHK üzerinde metin analizi yoluyla bir değerlendirmeye yönelmesi daha yerinde olacaktır.

Örgütlenmede, yapıyı görev belirler. Bu en temel kuraldır. *Görevin niteliği ve niceliği nasıl bir yapı oluşturmak gerektiğini açığa çıkarır.* Nitekim, örgüt-birim yapılandırmasında ilkesel yaklaşım; “*örgütten işe değil, işten örgüte*” gitmektir (Uluğ, 2005). Bunun için kapsamlı iş analizi ve iş ölçümleri gerekir. Dolayısıyla, örgütlenme konusu, belirli siyasa boyutları olduğu kadar, aynı zamanda da hemen tümüyle teknik bir çalışmadır. Bilindiği kadarıyla yeni yapılanmada, konunun kamuoyu tartışmasına açılması gibi, ‘*kabul alanını genişletmeye yönelik*’ uygulama stratejileri izlenmemiş, bilimsel iş analizi ve ölçümleri yapılmamıştır. Kimi danışma süreçleri çalıştırılmış olsa da MEB için yapı kurma süreci kamuoyundan saklanarak, saydamlıktan uzak biçimde *-kapalı kapılar ardında-* geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Oysa, geleneksel yöntemle (*tepeden inme*ci yaklaşımla) yapılmak istenen her kurumsal dönüşüm hareketi, ister istemez psiko-sosyal dirençleri artıracak, değişimin benimsenmesini ve sahiplenilmesini zorlaştıran sonuçlar doğuracaktır.

Bu eleştirilerin bir yönünde KHK sürecinin doğrudan kendisi de vardır. Tüm kamu bürokrasisini ve o arada da MEB gibi yüzbinlerce personeli istihdam eden büyük bir kamusal örgütü *yürütme organı* üzerinden KHK yoluyla düzenlemeye gitmek, ‘en hafif deyişle’ erkler ayrılığı ilkesinin aşındırılmasıdır. KHK mekanizmasıyla ilgili çeşitli hukuksal tartışmalar vardır.<sup>4</sup> Bir kez, KHK ancak çok özel koşullara dönük olarak düşünülebilecek bir düzenleme türüdür. Her ne kadar, konu anayasal açıdan meşru bir temele dayanır görünse de yürütme organına KHK çıkarma yetkisini çok geniş biçimde veren anayasa maddesi, anayasanın daha demokratik kılınması yönünde yapılacak çalışmalarda özellikle değişime tutulması gereken konulardan birisidir (2709 SK/Md.91). Öte yandan, hükümete KHK çıkarma olanağı veren yetki yasasının çizdiği sınırlar açısından da konunun tartışılabilir olduğunu belirtmek gerekir (6223 SK/Md. 1-2). KHK yoluyla, yasama organı yasama işlevini –bazen yılları bulan geçici süreyle- yürütme organına bırakmaktadır. *Bu ise, halk iradesini temsil eden yasamanın, yapılan düzenleme sırasında devre dışına itilmesidir.* Kamu yapı ve işleyiş düzenine ilişkin köklü ‘*reform*’ niteliğindeki çok kapsamlı bir düzenleme parlamento zemininde tartışılıp olgunlaştırılmadan, -bir anlamda oradan kaçırılarak- uygulamaya sokulmakta, siyasal anlamda parlamento üzerinden demokratik tartışma ortamı ve yasa yapma süreci askıya alınmaktadır.

<sup>4</sup> Anayasanın 91’inci maddesine göre, “kişi hakları ve ödevleri” ile ilgili düzenlemeler sıkıyönetim ve olağanüstü haller dışında, KHK ile düzenlenemez. Araştırmacıya göre, MEB’e dönük örgütsel yapılanma yeni yapılanmadan etkilenenlerin *özlük hakları bağlamında* örneğin anayasada çalışma hakkı ve ödevini düzenleyen 49’uncu ve çalışma koşullarıyla ilgili 50’inci madde açısından aykırılık tartışmasını da yanında getirmektedir. Tartışmanın kaynağını özlük hakları konusunun üçüncü kuşak haklar bağlamında yalnızca maddi unsurlarla sınırlanamayacağı tezi oluşturmaktadır.

### 3.2. İdeolojik İçerik ve Görevsel Çerçeve

Yapılan düzenlemeye yönelik kamuoyu eleştirilerinden birisi, “ulusal ideoloji ve değerler kültürüne” yöneliktir. 652 sayılı KHK ile mülga olan önceki kuruluş yasasında geçen “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan...” biçimindeki ideolojik çerçevlendirme yeni düzenlemede yoktur (3797 SK/Md.2/A). Öte yandan, aynı tümce Milli Eğitim Temel Kanununda da yer almaktadır (1739 SK/Md.2/1). İlk bakışta yeni düzenleme, MEB’in görev alan tanımlaması içinden *Atatürk ilke ve devrimlerine bağlılık, Türk Milletinin değerlerini benimseyip korumak* gibi eğitimin siyasal-ideolojik işlevine vurguların kalktığını düşündürmektedir. Ancak, 652’nin ‘amaç ve kapsam’ maddesinde, düzenleme amacı arasında 1739 sayılı yasaya yollamada bulunulmakta, onunla organik bir bağlantı kurulmaktadır. Dolayısıyla, 1739’un 2’inci maddesi değiştirilmediği sürece, eğitim sisteminin ideolojik temelini altını boşaltma çabası boşta kalacaktır.

Yeniden yapılanmada MEB görevleriyle ilgili yeni siyasanın izleri dikkat çekmektedir. Orta vadeli programda olduğu gibi, bir kısmı önceki metinlerde yinelenmiş de olsa bu siyasalardan önemli görülenler şöylece özetlenebilir (652 KHK/Md.2): (1) Öğrencileri beden-zihin-ahlak-kültür-sosyal ve manevi yönlerden geliştirmek. (2) Öğrencileri, toplumsal yapının ve küresel rekabet gücüne dayalı ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak (3) Eğitim politika ve stratejilerini belirlemek-uygulamak-izlemek-değerlendirmek. (4) Eğitime erişimi kolaylaştırmak, eğitim eşitliğini sağlayıcı politikalar üretmek. (5) Kız öğrenciler ve özürllüler gibi ihmal edilen gruplara eğitimi yaygınlaştırmak. 6) Eğitim sistemini yeniliklere açık ve dinamik kılmak. Bu görevler, MEB’e yönelik sınırları saptamak ve görevsel vurgu bakımından önemlidir. Yoksa, bunlar ivmesi daha farklı olmakla birlikte, öteden beri zaten yürütülmekte olan işlerdendir.

### 3.3. Örgütsel Yapıda Küçülme

Yeni düzenlemenin açık biçimde görünen özelliklerinden birisi, birim sayısındaki azalmadır. MEB’in 3797 sayılı yasayla düzenlenen merkez örgütünde 16 ana hizmet, 4 danışma ve 13 yardımcı birim olmak üzere 33 birim yer alırken, yeni yapıda bu sayı 19’a indirilmektedir. Burada dikkat çeken bir nokta, 3046 sayılı yasadaki öngörülen “ana hizmet, danışma ve denetim ile yardımcı birim” biçimindeki üçlü gruplandırmadan vaz geçilmesidir (3046 SK/Md.6). Buna göre, hizmet birimleri anılan yasa gerekleri dikkate alınmadan ayırimsız biçimde sıralanma yoluna gidilmektedir. Belirtilen yasadaki üçlü gruplama ilkesinden yola çıkıldığında yeni yapıda öğretim dairesi olarak 7 ana hizmet birimi kurulmaktadır. Birim sayısı üzerinden gidildiğinde ise, MEB merkez örgütünde % 45’lik bir küçültme söz konusudur.

Kuşku yok ki, birim küçülmesi, görevsel küçülmenin karşılığı değildir. Dolayısıyla, Merkezin büyüklüğünü belirleyen, birimlerden daha önce görevlerdir. Merkezdeki görevler

toplama, birim sayısının azlığı ya da çokluğundan daha farklı bir şeydir. Görevlerin birimsel dağılımı da bir başka önemli noktadır. Merkezdeki görev yoğunluğu, “*merkezileşme-yerindenleşme*” eğilimine; görevsel dağılım ise birimsel “*etkililik boyutu ve kapasitesine*” ilişkindir. Yapısal olarak bakılırsa, öteki geleneksel bakanlık örgütlenmeleri gibi, MEB de karma bir örgütlenme modeline oturmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim gibi *konu/alan örgütlenmesi* yanında, planlama-denetleme gibi yönetim işlevleri açısından da *işlevsel örgütlenmeyi* içermektedir. Böylece, farklı parçaların bütünleşmesi ve bunlar arasındaki eşgüdümsel görevler, ilgili işlevsel birimler üzerinden sağlanmaktadır. Bu anlamda, 3797 sayılı yasada olduğu gibi, 652 sayılı KHK’da da karma model korunmakla birlikte, işlev temelli birim sayısında sınırlama görülmektedir. Eğitim araştırmalarıyla görevli kılınan Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) bu kapsamdadır. Araştırma alanında uzmanlaşan bu birim yeni yapıda kaldırılmıştır. Her ne kadar buna ilişkin görevler örtük biçimde yeni kurulan *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü* kapsamında görünse de bu dairenin kendi rutini içinde yenilik ve arge işlerinde uzmanlaşması beklenemez (652KHK/Md.14). Bunun nedeni, ekonomideki *Gresham Yasasının* yönetime uyarlanmış söylemi ile açıklanabilir; çünkü, “*rutin, yenileşmeci düşüncüyü kovar!*”<sup>5</sup>

Yeni yapılanma bağlamında yapılan düzenlemelerden birisi, 3797’de iki ayrı genel müdürlük olarak örgütlenen okulöncesi eğitimi ile ilköğretim görevlerinin *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü* çatısı altında bütünleştirilmesidir. Yeni yapıya adını veren ve geçmişte de kullanılan ‘*temel eğitim*’ terimi içerik ve anlamlandırma açısından tartışmalı bir kavramdır (Başaran, 1982). Terimin çoğu kez zorunlu eğitimle eş olarak algılandığı da düşünülürse, zorunlu eğitim süresinin ortaöğretimin kimi sınıflarını da kapsayacak biçimde genişletilmesi karşısında, bu terim üzerinden bir kuşatıcılık sorunu anlamına gelebilecektir. Daha önemlisi ise, gerek okul öncesi gerekse ilköğretimin kapsama alanındaki çağ ve okul nüfusunun genişliğidir. Yeni genel müdürlüğün ilgi alanına giren öğrenci sayısı yaklaşık 12 milyondur. Bu sayı genel ve mesleki ortaöğretimden dört kat daha büyüktür. Bu kadar geniş bir kesime yönelik planlama-uygulama-değerlendirme görevinin tek bir genel müdürlük üzerinden etkinlikle yürütülebilmesi hiç de kolay olmasa gerekir. Üstelik de okul öncesi eğitiminin, bu alanda ulaşılmak istenen düzey açısından öncelikli gelişim alanlarından birisi olması gerektiği anımsandığında.

Örgütlenmede öncelikli konular, ‘önemlilik’ ilkesi kapsamındadır (Uluğ, 2005). Bu ilke, üst önemde görülen görevlerin, kapsamı belli büyüklükte birleşmeyi gerektirmese de, *stratejik önemi ve önceliği nedeniyle* daha üst bir birim yapılması gereğini anlatır. Daha önce okul öncesi eğitim, geliştirilmesi gereken öğretim düzeyi olarak algılanıp 1992 yılında genel müdürlük düzeyinde yapılandırılmıştır (3797 SK/Md.10). Okulöncesi eğitimin geliştirileceği vurgusu 61. Hükümet Programı’nda da yer almaktadır (HP, 14.10.2011). Buna karşın, Yeni

<sup>5</sup> Burada “rutin” ile anlatılmak istenen, askeri alandan devşirilen teknik deyimiyse “hat” yani ‘icracı’ görevdir. Araştırma ise, “kurmay” yani danışma hizmeti kapsamlıdır. Doğası gereği, icracı görevler programlanmış işleri önceler, kurmay hizmeti boğar.

MEB düzenlemesinde söz konusu alana ilişkin genel müdürlük düzeyindeki yapılanmadan vazgeçilmektedir. Yeni durumun özellikle okul öncesi eğitim alanındaki okullaşma ve eğitim niteliğini geliştirme çalışmaları açısından önümüzdeki dönemde olumsuz bir baskılamaya yaratacağını söylemek gerekir.

Yeni yapıda ortaöğretim üç ayak üzerine oturmaktadır. Bunlardan birisi genel ortaöğretim, ikincisi mesleki ortaöğretim ve üçüncüsü ise din öğretimidir. Burada yeni olan ve beklenmeyen din öğretiminin yapısal olarak temel ayaklardan birisi kılınmakta oluşudur. Yoksa, genel ve mesleki ortaöğretim ayrımı ilgili çevreler açısından öteden beri beklenen ayrımdır. Buna göre, ortaöğretim işleri görevsel açıdan yeniden yapılanan *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*'nde toplanmaktadır. Bunun da ortaya çıkaracağı sonuçlardan birisi, varlık nedenini yitirmiş olan okul ve programların kaldırılmasına olanak vermesidir. Geçmişte, MEB merkez örgütündeki kimi birimleri yaşatabilmek için sayı ve çeşidi gereksiz biçimde sürekli artırılan ortaöğretim kurumları, şimdi daha ussal biçimde yeniden yapılanabilecektir. Bu bağlamda örneğin, *öğretmen liselerinin yaşama nedeni ortadan kalktığına göre*, bu okulların, genel ortaöğretim programı uygulayan liseler olarak düzenlenmesini beklemek de yanlış olmasa gerektir.

Yeni MEB yapılanmasında mesleki ortaöğretim tek bir birime indirgenmekte ve *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü* adıyla yapılanmaktadır (652 KHK/Md.9). Kuşkusuz, öğretim basamağı düzeyindeki alan örgütlenmesinden hareketle, ortaöğretimin tek çatı altında yapılandırılması da ayrı bir seçenek olarak düşünülebilirdi. Ancak, karar alıcı bunu yeğlememiştir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün adından ve görev alanından da anlaşılacağı gibi, ilgi/görev alanı örgün eğitim sınırlarını aşmaktadır.

Yeni düzenlemeyle, mesleki ortaöğretimde uzun bir tarihsel döneme uzanan parçalı yapıya son verilmekte; Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm Öğretim Genel Müdürlükleri kaldırılmaktadır. Burada amaç, mesleki eğitimdeki çok başlılığın önüne geçmektir. Şimdi, küçük yerleşim birimlerinde pek az öğrenciyle ayrı okullar olarak çalışan ve kaynak savurganlığı yaratan meslek okullarının tek çatı altında toplanmasının önündeki yapısal-yönetimsel engel aşılmaktadır. Mesleki eğitimin yönetiminde bütünleşmeye giden yeni yapının pratik sonucu, tüm mesleki öğretim okullarının yeniden yapılandırılması olacaktır. Yeni yönelim, okul çeşitlenmesini kaldırıp bunun yerine, program çeşitlenmesini de getirebilecektir. Böylece başta insangücü ve fiziki tesisler olmak üzere kıt kaynakların daha ussal kullanım olanağı da ortaya çıkabilecektir.

Ortaöğretim yapılanmasında üçüncü yapısal ayak din öğretimidir. *Din Öğretimi Genel Müdürlüğü* yeni yapıda da olduğu gibi korunmaktadır. Mesleki eğitim görevleri tek genel müdürlük altında toplanırken, din öğretiminin bunun dışında tutulması yeni bir kategori oluşturma çabasıyla ilgilidir. Nitekim, ussal bir yaklaşımla, din öğretimi konusunun genel ya da mesleki eğitim kapsamındaki genel müdürlükler dışındaki bir bünye içinde tutularak ayrıksı kılınmasını başkaca açıklama olanağı yoktur. Söz konusu dairenin ayrı bir birim olarak tutulması, teknik ya da görevsel nedenleri değil, *açık bir siyasal tercihi* yansıtmaktadır.



Böylece, geçmişten bu yana imam hatip okulları üzerinden *din öğretimini mesleki öğretim kurumları arasında gösterip genel öğretim formatında sürdürme anlayışı* da bir yana bırakılmaktadır. Yeni yapıda imam hatip liseleri ile özdeşleşen din öğretimi, hem genel hem de mesleki ortaöğretimin yanında, kurumsal gelişimi bunlardan bağımsız olarak sürdürülecek “*alternatif ortaöğretim kademesi*” olarak anlam kazanmaktadır. Bu durumun önümüzdeki dönemde farklı siyasal, yönetsel ve teknik yansımaları olacaktır.

Mesleki eğitim örgütlenmesinde dikkat çeken bir başka nokta ise, geçmişte “teknik” terimine yüklenen anlamın sürdürülmesi isteğidir. *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü*’nün adından ve görev tanımında yapılan dillendirilmeden hareketle, “*meslek eğitimi*” ve “*teknik eğitim*” pratikte ayrı şeylermiş gibi, geçmişten gelen geleneksel kavramlaştırma korunmaktadır. Her meslek belirli teknolojileri içerir ve kendine özgü teknikler öngörür. Geçmişte endüstriyel eğitimi vurgulamak ve bu alanı özendirip geliştirmek üzere kullanılan “teknik eğitim” teriminin 652 sayılı KHK’da da mesleki eğitimden farklı bir bileşen gibi algılanması, hem mesleki eğitim programları hem de bu alana yönelik insangücü istihdamı açısından yapay sorunlar doğurabilecek bir konudur.

Açıklanmaya çalışıldığı gibi, yeni düzenlemede görev bütünlüğü ya da görev birleştirmelerinden hareketle, hizmet birimi sayısında azaltmaya gidilmiştir. Bu süreçte yapılan görevsel dağılımlarda, görev bütünlüğü ile örtüşmeyen kimi tutarsızlıklar da ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi, 652 sayılı KHK ile kaldırılan Yükseköğretim Genel Müdürlüğü kapsamındaki “*yükseköğretim politikasının, strateji ve amaçlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli tedbirleri alma*” görevidir. Şimdi, anılan görev Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne verilmektedir. Belirtilen dairenin ana görev alanı bununla ilgili olmadığına göre, söz konusu görev daha en başta “yamama”, yani ikincil kalacaktır.

Kimi birimlerde ise göstermelik ad değişimi yapılmıştır. 3797 bağlamında örgütlenmiş olan *Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü* adının, görev alanı korunarak *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü* biçiminde değiştirilmesi bir örnektir. Milli Eğitimde temel işlev korunmasına karşın ad değiştirme yaygın uygulamadır. Bu değişim de aynı kapsamda düşünülmelidir. Yoksa, ne teknik ne de bilimsel bir gerekçe ile açıklanabilir. Kimi birimlerde ise, görev genişlemesine gidilmiş yeni siyasal yönelimler doğrultusunda görev konuları oluşturulmuştur. Bunlardan birisi, MEB eğitim tesislerinin, aynı amaçla sınırlı olmak koşuluyla, gerçek ya da özel hukuk tüzel kişilerine kiralanmasına olanak sağlanmasıdır (652 KHK/Md. 23/d). Buna göre, önümüzdeki dönemde -*özellikle bölge ve yapı olarak prestijli kimi okul binalarının*- örneğin yeni kurulan vakıf üniversitelerine kiralanması şaşırtıcı olmamalıdır. Öte yandan, kapasite daralması ya da hizmet bütünleştirilmesi nedeniyle özellikle küçük yerleşim birimlerinde ortaya çıkacak *atıl fiziki kapasite* açısından da kiralama bir seçenek olarak durmaktadır.

Örgütsel yapıda küçülme, yeni kurumsal siyasa açısından bir yönelime de işaret etmektedir. Başka bir deyişle, söz konusu yönelim, aşırı yapısal büyümeden doğan

rahatsızlığın farkındalığıyla yeni yapı yaratmaktan kaçınma çabasındadır. Buna göre, MEB'in bağlı kuruluşu olarak yapılandırılmak istenen ve onca çabaya karşın yaşama bir türlü geçirilememiş olan Milli Eğitim Akademisi kurma politikası (3797 SK/Md.55) tümüyle bir yana bırakılmaktadır. Eğitim akademisinden vazgeçilmesi, öğretmen ve uzman eğitiminde üniversiter birikimin daha geniş ve farklı boyutlarda işe koşulabilmesi demektir. İçişleri ve Dışişleri Bakanlığı gibi farklı bakanlıklarda ve TBMM'de hizmet içi eğitim birim adlarını "akademi" makyajıyla yenileme yönünde bir eğilim varken, MEB'te bundan vazgeçilmesi anlamlıdır. Burada, böylesi bir yapının zamanla kendini geliştiremeyerek atalet içine düşmesine yönelik bir *risk değerlendirilmesi* saptanmış olsa gerektir.

### 3.4. Danışma ve Denetim Birimlerinde Yapısal Dönüşüm

MEB'in en önemli danışma birimi Talim ve Terbiye Kurulu (TTK)'dur. Yeni yapılanmada da kurul bakanlığın bilimsel danışma ve karar organı olarak tanımlanmaktadır. 3797'de TTK başkanı ve üyeleri sürekli kadrolara atanırken, yeni yapılanmada başkan ve üyelikler 4 yıl süreli atamayla geline görevlere dönüştürülmektedir (652 KHK/Md.28). Düzenlemeyle, aynı zamanda TTK üye niteliği geliştirip çeşitlendirmektedir. Dairenin genel görev yapısı ise korunmaktadır. Yapılan düzenleme bu kurulun işleyişine dinamizm kazandırabilir özellikte görünse de buradaki asıl sorun, geçmişte olduğu gibi, çoğu rutin nitelikli görevler ile araştırma geliştirme görevlerinin bir arada tutulmasıdır. Yeni düzenlemede yine ders kitabı incelemesi gibi, "görece önemli ancak sıradan" konular kurulun görev alanındadır. Bu tür işlerin oluşturduğu aşırı yük karşısında, TTK'nın, *eğitim alanındaki evrensel gelişmeleri izleme ve sisteme yansıtma*ya yönelik *siyasa oluşturma* işlevini etkinlikle gerçekleştirmesi iyimser bir bekleyiş olacaktır.

MEB'te yapısal dönüşüme uğrayan en önemli birimlerin başında Teftiş Kurulu Başkanlığı (TKB) gelmektedir. Kuruluşu 1850'lere kadar uzanan teftiş sistemi, yeni yapıda köklü biçimde değiştirilmiş Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmıştır. Adalet ve kalkınma Partisi iktidarlarının 2002'den bu yana teftişe yönelik olumsuz bir algısı vardır. Bu konudaki siyasal bakış TKB'leri eskimiş, çürümüş kurumlar olarak algılamaktadır. Bunların tasfiyesinin, kamu yönetimi temel yasa çalışmalarında da gündemin ön sırasında tutulduğu bilinmektedir (Uluğ, 2004).

MEB'te TKB üzerinden yapılan düzenleme, hükümetin kamu yönetiminde uyguladığı genel dönüşüm siyasasının bir parçasıdır. Nitekim, teftiş kurulları diğer bakanlık ve kurumlarda da kaldırılmaktadır. Yerine konulan ise, *Rehberlik ve Denetim* Başkanlığı (RDB)'dir. Anılan başkanlık, teftiş kurumuna görevsel olarak benzer, ancak anlayış olarak farklıdır. Teftiş kurulları özellikle soruşturma işlevleri önde olan, bu işlev nedeniyle kamu içinde yarı yargısal nitelikte görevler yapan birimler olarak gelişip konumlanmışlardır. Şimdi bu yapı tasfiye edilmektedir. Yapılan düzenleme ile TKB'yi oluşturan müfettişlik unvanı da kaldırılmaktadır. Kariyer meslek olan müfettişlikteki unvan sıradüzeni yerine geçmek üzere, "denetçi yardımcısı, denetçi, baş denetçi" unvanları getirilmiştir. Bu biçimiyle çok köklü ve kendine özgü süzülmuş bir kültür üzerine oturan müfettişlik sistemi, gerek yıllar içinde

oluşturduğu kurumsal kültür gerekse rol yapısı bakımından niteliksel bir dönüşüme uğramıştır. Başka bir deyişle, *denetsel roller içinde soruşturmacılık ile özdeşleyen müfettişlik unvanı* tarih olmaktadır. Öte yandan, bir başka düzenleme de yeni yapıdaki konumlamaya ilişkindir. TKB, bakanlığın kurumsal sıradüzeninde doğrudan bakana bağlı iken, bunun yerine kurulan RDB, müsteşar yardımcısına bağlı olacaktır. Bu anlamda sıradüzendeki yeri, en tepede birinci sıraya bağlılıktan, dördüncü sıradakine bağlılık düzeyine çekilmiştir (652 KHK/Md.17). RTB'nin görev tanımı içinde *rehberlik* özellikle öne çıkarılmaktadır. Buradan hareketle teftiş sistemindeki düzenleme amacının -hiç değilse görünüşte- "*düzeltilici disiplin yerine önleyici disiplin anlayışını*" etkili kılmak olduğu söylenebilir. RDB görevleri içinde soruşturma işlevinin varlığı yine sürmektedir, ancak, şimdi o geriye itilen bir görevdir.

Yeni yapıda merkezde RTB ve buna bağlı denetçilik sistemi oluşturulurken, 3797 sayılı yasa ile illerde kurulu eğitim müfettişliği sistemi de son bulmuştur. İl örgütlenmesinde, eğitim müfettişliği yerine konulan ise, her ilde kurulacak *Eğitim Denetmenleri Başkanlığı* (EDB)'dir. Buna anlam kazandıran kadrolar ise, "eğitim denetmen yardımcılığı" ve "eğitim denetmenliği" unvanlarıdır. Bu arada, eğitim denetmelerinin görev alanının ildeki her tür ve derecedeki eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, araştırma ve denetim görevlerini kapsayacak biçimde genişletilmesi dikkat çekici bir dönüşüme işaretir (652 KHK/Md.41). Bu noktada, MEB merkez yapılanması içinde konuşlanan RDB ve illerde kurulan EDB birimleri kapsamındaki kadrolara ilişkin "denetçi" ve "denetmen" unvanları, iki yapı arasındaki farkı anlatmaya çalışan, ancak çok yapay kalan bir adlandırma olarak dikkat çekmektedir. RTB ve EDB görevleri karşılaştırıldığında, RTB görevlerinin aynı zamanda EDB görev alanını da içerecek genişlikte olduğu ve görev girişikliği yarattığı da anlaşılmaktadır.

RDB'nin etkililiği ve görevsel önceliklerini uygulamadaki durum ortaya çıkaracaktır. Ancak, soruşturma rolünün geriye itilmesi, bu rolün yeniden etkili kılınmak istenmediği biçiminde yorumlanabilir. Buna göre MEB'in denetsel örgütlenmesinde birkaç yıl öncesinde oluşturulan 3'lü yapı yine korunmaktadır. Nitekim, bu yapı içinde RTB ve EDB dışındaki üçüncü birim ise 5018 sayılı kamu mali yönetim yasası gereği kurulan *İç Denetim Birimi Başkanlığı* (İDB)'dir. Bu birim 652 sayılı KHK dışında ayrı kuruluş mevzuatı nedeniyle varlığını sürdürmektedir (5018 SK/Md.63). Birim kısaca stratejik plan üzerinden kurumsal/birimsel performans odaklı inceleme ve rehberlik görevleriyle donatılmıştır. Rehberlik ve Denetim Başkanlığının rehberlik görevi ile bu görev arasında geçişkenlik vardır. Bu durumda üçlü yapı içinde de sürekli bir geçişkenlikten söz edilebilir.

### 3.5. Görevsel Değişim ve Taşra Örgütlenmesi

MEB yapısını düzenleyen 652 sayılı KHK'daki anahizmet nitelikli birim görevleri yakından incelendiğinde, bunların 3797 sayılı yasada yinelenen yer yer onları genişleten görevler olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda tartışılması gereken şudur: *Şayet görevler aynı ise, bu işi yapan birimlerin sayısını azaltmak MEB merkez örgütündeki iş yükünü azaltmak*

*anlamına gelir mi?* Sonuçta o görevler şimdi bir ana birim içinde oluşturulan daha alt birimler üzerinden yürütülecektir.

Kuşku yok ki, MEB merkez örgütü bir üst sistemdir. Onun görevi, eğitime yön verecek makro siyasa ve kararlar üretmek, bunların uygulanmasını sağlamak ve etkililik düzeyini gözleyip değerlendirmek, süreci geliştirici yeni önlemleri almaktır. Böylece MEB merkez örgütüne yüklenmesi gereken özgörev, sürekli evrimleşmeyi sağlayıcı siyasa kararlarının alınmasını ve uygulamaya aktarımını sağlamak olmalıdır. Bu durumda şöyle bir sonuca varılabilir: Merkezi örgütlenmede ayrıntı sayılacak görevlerin, mevcut bünye içinde yer değiştirmesi (merkezden taşraya evrilme) etkililiğin gereğidir.

MEB'in yeni yapısında *merkezileşme-yerindenleşme* açısından ipucu olabilecek kimi noktalar üzerinde durulmalıdır. Bunlardan ilki, artık anlaşılmaktadır ki, önümüzdeki döneme ilişkin Orta Vadeli Programda gösterilen siyasa hedefleri ve sonrası 652 sayılı KHK ile oluşturulan yeni yapı üzerinden gerçekleştirilecektir. Peki bu yeterli olabilecek midir? Yanıtı verilmesi gereken soru budur. Bu konuda 652 üzerinde dikkatlice yapılacak bir analiz önemli ipuçları verebilir. Örneğin, düzenleyici KHK'da şöyle bir hüküm vardır: “*Öğretmenlerin atamaları Bakanlıkça il/ilçe emrine veya doğrudan eğitim kurumuna yapılır*” (652 KHK/Md.37/6). İlk bakışta bu çok sıradan bir hükümdür. Üstelik 3797 sayılı yasanın değişik 61'inci maddesindeki son fıkranın yinelenmesidir (5381 SK/Md.1). Sorun şuradadır: Eğer, MEB merkez örgütü makro politika belirlemeleriyle uğraşacaksa, herhangi bir öğretmenin herhangi bir okula atanması görevi bakanlık merkez örgütündeki hiçbir ilgilinin işi olmamalıdır. Bunlar, “büyük resmi” görmeyi zorlaştıran, *küçük, ama “meşgul edici”,* rutin yaratan engellerdir.

MEB merkez örgütüne ve merkez birimlerine verilen görevlere bakıldığında, bunlar planlamadan uygulama ayrıntılarına ve değerlendirmeye kadar tüm eğitim sistemini ve işleyişi kucaklamaktadır. Oysa, bunlar aynı zamanda uygulama açısından hepsi merkezde birikmesi gerekmeyen görevlerdir. Nitekim, 652'de yer alan birim görev dağılımları ve görev içerikleri, merkezde işlevsel bir küçülmeye işaret etmemektedir. Etkinlik sağlayıcı ek önlemlerle güçlendirilmediği sürece, belki de bu yapılan bir süre sonra, yeni aktörler ile yeni yapı içinde eski rutinin sürdürülmesi olacaktır. Burada özellikle, uygulama boyutlu görevlerin merkeze aşırı bağımlı kılınması, çok ciddi bir sorun odağı olarak değerlendirilmektedir.

Yeni düzenlemede MEB'in taşrada bulunan il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü (MEM) biçimindeki örgütsel yapısı korunmaktadır (652 KHK/Md.30). Burada özellikle ilçe MEM'ler üzerinde durulmalıdır. Çünkü, MEB'in ilçelerdeki milli eğitim müdürlüğü örgütlenmesi, 12 Eylül Döneminde eğitim sistemini yapısal olarak daha bağımlı, hiyerarşik kılma anlayışının bir ürünüdür. Anılan müdürlükler, il müdürlüğü ile okul müdürlüğünden çekilerek oluşturulan görevler üzerine yapılandırılmıştır. Büyük ölçekli kimi ilçeler bir yana bırakılırsa, bu birimler okul sisteminin daha özerk ve demokratik bir gelişim sergilemesi önündeki en önemli yapısal engeller arasındadır. Şimdi, 652 ile bu yapının da korunmakta olduğu anlaşılmaktadır. 12 Eylül Dönemindeki dayatma ürünü olan ve günümüzde de sürdürülen bu modelin, okul

sisteminde anti-demokratik işleyişi tetikleyen, okulların elinden özerk karar verme gücünü alıp onları görece daha üste bağımlı kılan bir model olduğunun altı çizilmelidir. Dolayısıyla, il ve ilçe örgütlenmesinde 652 ile kurulan yeni yapı var olanı koruma çabası içindedir. Okulun yetkiler açısından görece daha özerk kılınması yönündeki 'okul odaklı yönetim' modelinin yaşama geçirilmesi açısından geçmişten gelen kısıtlama 652'de de sürmektedir. Buraya kadar anlatılanlardan, MEB merkez örgütünde birimsel küçülmenin olduğu, ancak görevsellik anlamında küçülmeye dayalı bir modele geçiş sağlanmadığı sonucu çıkarılabilir.

### 3.6. Kariyer Uzmanlığı ve Memur Güvencesi

MEM'de yapılan önemli düzenlemelerden birisi yeni kadro ve unvan standardizasyonudur. Buna göre, kaynağını 3046 sayılı yasadan alan unvan konumlaması ve sıralamasında bu yasadaki standardizasyon ilkeleri bir yana itilerek, yeni bir model getirilmiştir. Burada yapılan, büyük ölçüde son dönemlerde yeni kurulan bakanlıklar ve kamu yönetiminin bütünü için gerçekleştirilmeye çalışılan genel siyasalardan hareketle, MEB'e yönelik bir siyasa transferinden başka bir şey değildir. Nitekim, MEB merkez örgütüne yönelik yeni istihdam modeli ile kimi unvanlar kaldırılarak sıradüzendeki basamak sayısı azaltılmıştır.

Merkezde kariyer uzmanlığı üzerine kurgulanan sistemde uzmanın üstüne grup başkanı, daha üste ise genel müdür yerleştirilmiştir. Sonrası ise bakanlık makamına bağlıdır. Böylece, MEB merkez yapılanmasında önceki yapının parçası olan şeflik, şube müdürlüğü, daire başkanlığı ve genel müdür yardımcılığı unvanları kaldırılmaktadır. Taşra birimlerindeki unvanlar ise, eskisi gibi korunmaktadır. Yeni yapı; uzman, grup başkanı, genel müdür, müsteşar yardımcısı, müsteşar, bakan yardımcısı ve bakan biçiminde sıralanırken; uzmanın eski yapıda karşılığı yoktur (643 KHK/Md.23/A).<sup>6</sup> 652 sayılı KHK unvan sıradüzeninde 9'lu basamağı 7'ye düşürerek iki basamağı ortadan kaldırmaktadır. Basamak azalması birim ölçeğinde çok keskindir. Nitekim, memur ile genel müdür arasındaki dört basamak, şimdi 1'e inmektedir. Birimlerdeki unvan basamak sayısında yapılan azalma dikkate alınacak olursa, bu yönelim görev tanımları ve görevsel yetkiler açısından önemli sonuçlar doğurabilecek özelliktedir. Bakanlık makamında ise kademe sayısında artış vardır. Müsteşar yardımcısından bakana uzanan sıradüzene bakan yardımcısı eklenerek makamda yığılma yaratılmıştır (643 KHK/Md.3).<sup>7</sup> Gerek bakan yardımcılığının getirilmesi gerekse müsteşar yardımcısı sayısının (7'den 5'e indirilse de) birim sayısı ile orantısız biçimde yüksek tutulmuş olması önemlidir.

<sup>6</sup> Grup sosyolojik bir kavramdır. Grup başkanlığı unvan olarak, takım odaklı bir anlayış vurgusu yaratmakla birlikte, ne şube müdürlüğü ne de daire başkanlığı karşılamamaktadır.

<sup>7</sup> Bakan yardımcılığı bakanlıklarda 643 sayılı KHK üzerinden 3046 sayılı yasaya dayalı olarak yapılan bir düzenlemedir (3046SK/Md.21/A). Düzenlemeye göre bakan yardımcısı bakanlığa verilen görevlerin yerine getirilmesinde bakana yardımcı olmak üzere atanmaktadır. Yasada bakan yardımcısı atama ve görev tanımında belirli bir ölçütün bulunmaması karşısında, bu unvanın siyasal nitelikte kullanılacağı açıktır. Bunun anlamı bakanlık bürokrasisinde siyasal kontrol alanını artırmaktır.

Bu durum, yeni dönemde bakanlık makamı üzerinden, merkez birimlerindeki karar sürecine siyasal ve teknik müdahale ve katılımın –ister istemez- daha çok artacağı biçiminde yorumlanabilir.<sup>8</sup>

Yukarıda da belirtildiği gibi, 652’de MEB için yapılan en önemli düzenlemelerden birisi merkez örgütünde kariyer uzmanlık sistemine geçiş ve bunların özlük haklarının düzenlenmesidir. Peki, bu düzenlemenin olası sonuçları nelerdir? Bir kez kariyer uzmanlık sistemine geçiş orta ve uzun dönemde merkez örgütünde istihdam edilen insangücü niteliğinin yükselmesine yardımcı olacaktır.<sup>9</sup> İşleyen eski sistem, MEB bürokrasisinde yönetim kademeleri içinde yöneticiyi konu alanında uzmanlaştırmaya dayalıdır. Bu, pratikte yüksek karar maliyeti doğurduğu kadar, atamalarda yeterlik ilkesinin sıklıkla bir yana itilebilmesi nedeniyle baltalanan da bir durumdur. Kariyer uzmanlığı, daha dar alanlarda uzmanlaşma ve eğitim sorunlarına daha makro bir perspektiften bakabilme olanağı yaratabilecektir. Kuramsal bir çerçeveden bakıldığında, anılan uzmanlık, doğası gereği aşırı sıradüzenle çelişmektedir. Çünkü, sıradüzen arttıkça yapı daha çok bürokratikleşecektir. O da uzmandan gelen daha yenilikçi görüşlerin önünü tıkamaktadır. 652 ile getirilen düzenleme yerinde bir kararlar hiyerarşik basamak sayısını birim ölçeğinde alabildiğine sınırlamaktadır. Şimdi, uzman ile genel müdür arasında sıradüzende yalnızca grup başkanı yer almaktadır. Bu da ilkesel olarak, daha yaratıcı ve özerk bir birim yapısı demektir.

Her ne kadar bakanlık makamının yeni unvan (bakan yardımcısı) ve sayıca (müsteşar yardımcısı) güçlendirilmesinin yetkide merkezileşmeye giden kimi sonuçları olabilecek ise de kariyer uzmanlığı ve sınırlanan birim içi hiyerarşi birlikte düşünüldüğünde, yetki kullanımında bir dönüşüm kaçınılmazdır. Bu birim ölçeğinde iki yönlü biçimde; stratejik kararlar açısından yukarıya (makama), daha az stratejik ve daha rutin kararlar açısından da aşağıya (grup başkanlığı) olacaktır.<sup>10</sup> Gerçekte, bakanlık makamındaki sayı ve unvanca yaratılan aşırı güç birikim sınırlanabildiği ölçüde, “*her şeyi bilmek isteyen ve yetkide merkezilik yaratan klasik üst yönetici tipi*” yeni düzenleme ile tasfiye olmak zorundadır. Değilse, işleyiş daha çok tıkanacaktır. Bunun için, merkez örgütü yönetim kademelerinin çağdaş yönetim teknikleri konusunda geliştirilmesi, en az uzmanlık yeterlikleri düzeyinde gelişim sağlanması gerekmektedir.

<sup>8</sup> MEB’in 652 ile düzenlenen birimlerden ikincil nitelikli olanlar bir yana bırakıldığında, bir müsteşar yardımcısının eşgüdümleyeceği birim sayısı ortalama 3’e düşmektedir. Pratikte bu daha da azalabilecektir. Bu durum, müsteşar yardımcılığının eşgüdümleyici rolünün ötesine geçerek, “daha çok konuda” doğrudan karar verici konuma gelmesine yol açabilecektir.

<sup>9</sup> Uzman, karşılaşılan sorunların çözümünde yeterliğinden yararlanan kimsedir. Kamu yönetimindeki sorunlarının karmaşıklığı, genel ölçekte olduğu kadar, birimler ölçeğinde de sorunların üstesinden gelmek için uzman kullanımını gerektirmektedir. Sonuçta uzmanlık, örgütsel yeterliği artıran bir etmendir.

<sup>10</sup> Yeni yapıda uzmanlık yeterliği özellikle *teknik ve kavramsal yeterlikler* ekseninde önem kazanmaktadır. İnsangücü niteliklerinin geliştirilmesi “mevzuatı bilme ve uygulama” gibi yalnızca *teknik yeterlikler* eksenine indirgenemez. İnsan yeterlikleri ve kavramsal yeterlikler açısından da geliştirme boyutlarını içerir.

Yeni düzendeki MEB merkez yapısı, *daha çok uzman daha az yönetici* modelidir. Oysa, bugüne kadar MEB örgütlenmesinde öne çıkan *az uzman çok yönetici* modelidir. Eski model, hiyerarşi içinde üste doğru yönetsel birikimi öne alırken, hiyerarşik olarak yetkide merkezileşmeyi de getirmiştir (Uluğ, 1998). Yeni yapısal model, asta daha çok güven duymayı, dolayısıyla yetki devrini öne almayı gerektirecektir. Bakanlık makamına doğru *'tersine yetki'* süreci çalıştırılmadığı sürece burada belirtilen öngörü kaçınılmazdır. Bu noktada, modeller arası geçiş sürecinden doğacak çatışma ve çelişkiler ile kimi tıkanıklıkların yaşanması ise doğal sayılmalıdır.

Ülkemizde kariyer uzmanlık sistemi daha çok *danışmanlık hizmeti üreten (kurmay) birimlere* yatkın bir model olarak gelişmiştir. Kariyer uzmanlık, doğal bir uzantı olarak yönetimde de uzmanlık gerektirir. Dolayısıyla, yönetsel etkililik için yeni yapıda rol üstlenecek grup başkanı, *uzman yönetici* olmak zorundadır. Tersine ise, güçlü uzman-yönetici çatışmasıdır. Buradan giderek, uzmanlığın uzantısı olacak, kariyere ilkelerine dayalı bir yöneticilik sistemi kurulması gerektiğinin altı çizilmelidir.<sup>11</sup>

Bu arada merkezdeki yeni istihdam biçimi üzerinde de ciddiyetle durulmalıdır. 652 sayılı KHK merkez örgütündeki tüm yönetim kadrolarını ve o arada daha önemlisi de uzmanlık ve denetim kadrolarını, taşrada ise 657 sayılı yasa ve diğer yasaların sözleşmeli personel çalıştırılması hakkındaki hükümlerine bağlı olmaksızın sözleşmeli statüde çalıştırma düzeni getirmektedir (652 KHK/Md.42/1). Bu yolla istihdam edilenlere bir yandan ek maddi olanaklar sağlanırken, bir yandan da bunlar memurluğun sağladığı iş güvencesinden yoksun bırakılmaktadır. Nitekim, belirtilen unvanlar için yapılacak sözleşmede bakanlığın tek yanlı olarak fesih yetkisiyle donatılacak olması istihdamda hukuksal güvencesizliğe dayalı psikolojik bir yoksunluk sorununu da yanında taşımaktadır. Bu durum, kariyer ilkesiyle ters yönlü olarak uzmanlık ve yönetim görevlerinde siyasal sisteme tam anlamıyla bağımlılık yaratacak bir olgu olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan alındığında, öngörülen etkililik ile getirilen istihdam sistemi arasında birbiriyle örtüşmeyen yapısal bir çelişki vardır. Bu çelişki, orta vadede bürokratik siyasallaşmayı tetikleyici öğeleri içinde barındırmaktadır.

#### 4. SONUÇ

MEB örgüt yapısına yönelik 652 sayılı KHK ve bunu destekleyen diğer yasal düzenlemeler üzerinden getirilen yapı ilk bakışta cesaret vericidir. Ancak getirilen düzenlemenin, eğitim sisteminin uzun yıllara dayalı kronik sorunlarını çözümlenmenin aracı olabilmesi, yukarıda ayrıntılarıyla incelenmeye çalışıldığı gibi, gerek düzenleme içindeki yapısal çelişkiler, gerekse eğitim sisteminin farklı girdileri ve dinamikleri nedeniyle çokça

<sup>11</sup> Merkez örgütlenmesi için bu sağlanabilmiş değildir. Dahası, MEB'i de kapsamak üzere, devlet memurları yasasında 6111 sayılı yasa üzerinden yapılan bir düzenleme ile yönetsel görevlere kamu kesimi dışından geçişin çok daha basit ve ölçütsüz (keyfi) bir düzene oturtulduğu bilinmektedir (657 SK/68-B).

tartışmalıdır. Aynı bakış içinde, bu yapı ile önümüzdeki Orta Vadeli Programda öngörülen hedeflerin yaşama geçirilebilmesi de aşırı iyimserlik gerektirmektedir.

Bu noktada, farklı görüşlere açık bir anlayışla eğitim sistemi üzerinde etkili olan tüm kesimleri kucaklayıcı *-güdümlü olmayan ve güdüm yaratmayan-* bir danışma sistemine duyulan gereksinim her zamankinden daha çok önem kazanmıştır. Bu sistemi harekete geçiren ve yasal düzlemine bunun çıktıkları üzerine oturtan daha saydam bir eğitim yönetimi modeli yapısal etkililik için ön koşuldur.

Kamusal örgütlenmede merkezi yönetimin en zayıf noktalarından birisi örgütsel büyüklük arttıkça etkililiğin azalmasıdır. Bu durumun tipik örneği MEB'tir. On binlerce alt birime ve yüzbinlerce çalışana sahip bir örgütte, günlük uygulamaya ilişkin mikro kararları merkezden alarak sistemi sürdürülebilir kılmak olanaksızdır. Nitekim, eğitim uygulamalarında erişilen düzey ya da gelinen aşama da bunun bir göstergesi gibidir. Yapılması gereken, merkezden hizmetin üretildiği yerel birimler ve daha özelde okul yönünde köklü yetki aktarımlarının sağlanarak, hizmette yerindenlik uygulamasının güçlendirilmesidir. Bunun yönteminin, *“yetki genişliği mi yoksa görev ayrılığı biçiminde mi”* olacağı ayrı bir tartışma konusudur. Ancak, etkililik için olmazsa olmaz olan *hizmette daha çok yerindenlik* sağlayabilmektir. Hizmette yerindenlik düzeyini artırmadan eğitim sistemini etkili kılmanın olanağı yoktur.

## KAYNAKÇA

- 1739 SK. “Millî Eğitim Temel Kanunu” *Resmî Gazete*, Sayı: 14574, 24 Mayıs 1973, Md.2/1.
- 2709 SK. TC Anayasası, *Resmî Gazete*, Sayı: 17863, 9.11.1992, Md. 91.
- 3046 SK. “Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında 174 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname İle 13/12/1983 Gün ve 174 Sayılı Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Bazı Maddelerinin Kaldırılması ve Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında 202 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun”, *Resmî Gazete*, Sayı: 18540, 9 Ekim 1984.
- 5018 SK. “Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu”, *Resmî Gazete*, Sayı: 25326, 24 Aralık 2003.
- 5381 SK. “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, *Resmî Gazete*, Sayı: 25868, 2 Temmuz 2005.
- 3797 SK. “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun” *Resmî Gazete*, Sayı: 21226, 12 Mayıs 1992, Md.2/a.
- 6223 SK. “Kamu Hizmetlerinin Düzenli, Etkin ve Verimli Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamak Üzere Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Teşkilat, Görev ve Yetkileri İle Kamu Görevlilerine İlişkin Konularda Yetki Kanunu”, *Resmî Gazete*, Sayı:27923, 3.5.2011.



- 643 KHK. “3046 sayılı Kanun ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname”, *Resmi Gazete*, Sayı: 27958, 8 Haziran 2011
- 652 KHK. “Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, *Resmi Gazete*, Sayı: 28054, 14.10.2011.
- 657 SK. “Devlet Memurları Kanunu” *Resmi Gazete*, Sayı: 12056, 23 Temmuz 1965.
- BKK (2011/2302), “Orta Vadeli Program (2012-2014)” *Resmi Gazete*, Sayı: 28083 (mükerrer), 13.10.2011.
- HP, 61. Hükümet Programı, <http://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/pgGovProgramme.aspx> (14.9.2011).
- İ.E. Başaran, *Temel Eğitim ve Yönetimi*, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara: 1982.
- MEB, “Okul öncesi eğitimde tarihsel gelişim”, <http://ooegm.meb.gov.tr/22tarihce.asp> (15.9.2011).
- Uluğ, F. *Örgüt Analizi ve Araştırma* (Ders Notları), TODAİE-SEM, Ankara, 2005.
- Uluğ, F. "Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları", *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14, Bahar 1998.
- Uluğ, F. “Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Işığında Kamu Denetim Sisteminde Yeniden Yapılanma” *Amme İdaresi Dergisi*, 37/2, 2004, ss. 97-122.

# EĞİTİM SİSTEMİNDE POLİTİKA YOKSUNLUĞU

Prof. Dr. Ali Güler

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özet

## 1. Problem Durumu

Türk Eğitim sisteminde politika yoksunluğu uygulanan eğitim politikalarından kaynaklandığı söylenebilir. Tarihi süreç irdelendiğinden bu apaçık görülebiliyor. Bunu açıklayabilmek için dönemler ve eğitim karakteristiklerini vurgulamak gerekir. Osmanlı Devleti Döneminde “Tanzimat’tan önce” ve” Tanzimat’tan sonra, Cumhuriyet Dönemi “millileştirme”, “Hümanistleştirme”, “Amerikanlaştırma”, “Planlı Dönem”

Tanzimat’tan önce asker ve yönetici eğitimi dışında eğitim politikası devletin eğitim politikası dışındadır. Vakıflarca eğitim ve öğretim etkinlikleri sürdürülmekteydi. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e eğitim politikası bir devlet politikası olarak yürütülmüştür. Ancak eğitimde iki başlılık Cumhuriyet’e kadar devam etmiştir. Bu ikililik “medrese”, “mektep” ikililiğidir. Cumhuriyet’in kuruluşunun temel felsefesi “millileştirme”dir. Cumhuriyet ideal eğitim ülküsü eğitimi millileştirmeye bağlı görmüştür. Eğitim politikası devlet politikası niteliğindedir. Devlet felsefesi aynı zamanda eğitim felsefesi olarak uygulanmıştır. Bu dönemde eğitim politikası devlet politikasıdır. Asıl sorun izleyen dönemlerde başlamıştır. Eğitim politikaları hükümet politikaları olarak sürdürülünce beraberinde yoksunlukta devreye girmiştir. Eğitim politikaları hükümet politikaları olarak sürdürülünce beraberinde yoksunlukta devreye girmiştir. Eğitim politikaları bakanların adıyla anılmaya başlanmıştır. Yüksek öğretim sistemi de dahil olmak üzere eğitim sistemi kimin olduğu tartışmalıdır. Sistemi etkili kılan kimlerdir. Özel sektör mü? Devlet mi? Dershaneler mi? Türk Eğitim Sistemi politika olarak belirsizliklerle didişmektedir.

Araştırma Modeli:

Bu araştırma dokümanter bir süreçte irdelenmiştir. Belgelere dayalıdır.

Evren ve Örneklem:

Bu araştırmanın örneği Cumhuriyet Tarihinde uygulanan eğitim politikalarıdır. Hükümet programları, şura kararları, Tebliğler Dergisi, söylev ve demeçler temel gerekçelerdir.

Bu bildiri aşağıdaki soruları yanıtlamak üzere planlanmıştır.

- Eğitim politikalarının yürütme erkinde olması eğitimde hangi olumsuzluklara yol açar?
- Eğitimde politika yoksunluğu kırılma noktalarına uğraması durumunda eğitim ve kültür politikası dumura uğramaz mı?
- Bir sistemde farklı yönetmeler ulusal uzlaşmaya sorun yaratmaz mı?
- Bir sistemde farklı yönetmeler ulusal uzlaşmaya sorun yaratmaz mı?
- Eğitim bir süreçtir. Devamlılığı öngörür. Farklı uygulamalar toplumsal sapmalara yol açmaz mı?

Bu sorulara aranacak nesnel yanıtlar araştırmanın sonucunu oluşturacaktır. Bu sonuçlar kapsamında öneriler sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Eğitim politikası, politika yoksunluğu, devlet politikası, hükümet politikası.

## 1. Eğitim Sistemi- Eğitim Politikası

Türk eğitim sisteminde politika yoksunluğu uygulanan eğitim politikalarından kaynaklandığı söylenebilir. Tarihi süreç irdelendiğinde bu apaçık görülebiliyor. Bunu açıklayabilmek için dönemle ve eğitim karakteristiklerini vurgulamak gerekir. Bu dönemler şöyle sıralanabilir. Osmanlı Devleti döneminde “Tanzimat’tan önce” ve “Tanzimat’tan sonra”, Cumhuriyet Dönemi “Millileştirme”, Hümanistleştirme”, “Amerikanlaştırma”, “Planlı dönem”. Bu dönemlerin her biri kendi içinde bir eğitim politikası uygulamıştır. Uygulanan bu politikaların bir devamlılık içerdiğini söylemek zordur.

### 1.1 Osmanlı Devleti dönemi

Osmanlı Devleti’nin eğitim politikası başlıca iki ana devreye ayrılır: Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Sonrası.

- ***Tanzimat’a Kadar Eğitim Politikası***

Selçuklu Devleti’nde kurulmaya başlayan okul kurul sistemi Osmanlı Devleti’nde en gelişmiş şekline ulaşmıştır.

“Eğitim politikası, başlangıçtan Tanzimat’a gelinceye kadar, Selçuklu İmparatorluğu’nda olduğu gibi, Osmanlı İmparatorluğu’nda da eğitim ve öğretim faaliyetleri devletin görev alanının dışında kalmıştır.(Aytaç, 1984: 3)

Osmanlı Devleti’nde eğitim ve öğretime, sadece bir hayır işi, bir dini görev olarak kabul edilmiştir. Bunlar, diğer sosyal yardımlar gibi, hayırsever kişilerin kurdukları “vakıflar” yoluyla yürütülmüştür. Sadece “askeri eğitim” ile “yöneticilerin eğitimi” devletçe yürütülmekteydi.

- ***Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar Eğitim Politikası***

On sekizinci yüzyılda Avrupa’da ortaya çıkan endüstriyel gelişme karşısında Osmanlı uygarlığı, eski üstünlüğünü yitirip zayıflamaya başladı. Bunu önlemek için devlet, her alanda yenileşmelere girişmek zorunluluğu ile karşı karşıya geldi. Devletin yenileştirme işine giriştiği alanların başında, eğitim ve öğretim alanları geliyordu. Böylece, eğitim ve öğretim

işleri bir devlet görevi, yani bir devlet politikası niteliği kazandı .(Aytaç, 1984: 11). İkili bir sisteme gidildi. Mektep medrese ikiliği. Cumhuriyetin kuruluşu ile bu ikilik Öğretim birliği yasası ile son buldu.

## **2. Cumhuriyet Devri**

### **2.1. Millileştirme**

Cumhuriyet'in kurulmasının temel felsefesi “millileştirme”dir. Cumhuriyet eğitim ülküsü eğitimi millileştirmeye bağlı görmüştür. Eğitim politikası devlet politikası niteliğindedir. Devlet felsefesi aynı zamanda eğitim felsefesi olarak uygulanmıştır. Bu dönemde eğitim politikası devlet politikasıdır.

“Bağımsız Milli Devlet ve Kemalist devrim hareketlerinin önemli bir bölümü, Kültür ve eğitim Emperyalizminden arınma hareketleri olarak değerlendirilebilir. Toplumumuzun 1920’lerde başladığı üst yapı değişikliklerinin sağlanmasından Devrimlerin Lideri Mustafa Kemal Paşa’nın kişiliği ağır basar bir etken olmuştur (Koç, 1970: 41)”

#### **2.1.1. Milli Devletin Eğitim Ülküsü**

Milli Devletin arama ve arınma çabalarını içeren bu dönemin en önemli eğitim süreci aşağıdaki esaslarla açıklanabilir.

- Mustafa Kemal’in öncü kadrosunda bulunanlar, imparatorluğun iyileşmesi umudu kalmadığına inanmışlardır.
- İmparatorluğun çöküntüsünü temizleyip yeni bir devlet kurma gereğini kabullenmişlerdir.
- Fikir ve eylemlerinde, daha kararlı daha kesindirler.
- Cumhuriyetin lider kadrosunun büyük çoğunluğu askerlikten ayrılmış devrimci subaylardı.
- Yabancılara, emperyalist devletlere karşı kuşkulu, antipatik davranışlar, bu kadrolarda belirgin bir özelliktir. Yeni devlet kurma inancı burada doğar. (Koç, 1970: 54)

#### **2.1.2. Eğitim Birliği Ülküsü**

Atatürk’ün milli eğitim ülküsünün temelinde eğitimde birliği sağlama anlayışı vardır. Bu amaçla Öğretim Birliği Kanunu’nu çıkartmıştır. (Tehvid-i Tedrisat Kanununu) 3 Mart

1924 tarih ve 430 sayılı yasa ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. Atatürk'ün bu yasayı çıkarma gerekçeleri şu noktalarda toplanabilir.

- Atatürk'ün Milli Devlet Ülküsünün gerçekleştirilmesinde ilk önlemlerden birisi eğitimde birliği sağlamaktır.

- Kurumları tek elde toplama isteği.
- Eğitim Kurumları dağınıklıktan kurtarılmak istenmiştir.
- Yabancılar, misyonerler, azınlıklar, dini örgütler tarafından açılmış ve işletilmekte olan okullar Cumhuriyetin denetimi altına alınması düşünülmüştür.
- Denetim sağlanınca Cumhuriyet kuşaklarının laik ilkeler, özgür düşüncüler içinde eğitilme olanağı sağlanacaktı.
- Öğretim Birliği Kanunu ile Türk Eğitim ve Kültürünü etkilerinden yüzyıllardır bulunduran Arap ve Acem Kültürlerinden arındırmanın da bir yoluydu (Koç, 1970: 55)

Asıl sorun izleyen dönemlerde başlamıştır. Eğitim politikaları hükümet politikaları olarak sürdürülünce beraberinde yoksunlukta devreye girmiştir. Eğitim politikaları bakanların adıyla anılmaya başlanmıştır. Yüksek öğretim sistemi de dahil olmak üzere eğitim sistemi kimin olduğu tartışılmalıdır. Sistemi etkili kılan kimlerdir? Özel sektör mü? Devlet mi? Dershaneler mi? Türk Eğitim Sistemi politika olarak belirsizliklerle didişmektedir.

## **2.2 Hümanistleştirme Devri**

Hümanistleştirme Avrupa ülkelerinin “Yunan, “Roma” uygarlıklarının üzerine kurdukları modern uygarlığın benzerlerinin Türkiye’de kurulmasını amaçlayan dönemdir. Bu döneme hümanistleştirme denmesinin nedeni, dönemin Milli Eğitim Bakanının uyguladığı eğitim politikası nedeniyledir. Oysa diğer eğitim olayları arasında “Yükseköğretim seferberliği” ve “Köy Enstitüleri” uygulamaları bulunmaktadır.

## **2.3. Amerikanlaştırma Devri**

Bu dönemi hazırlayan etkenler kendinden önceki dönemde yer alır. Özellikle hümanistleştirme dönemi, bu dönemi kendisine antitez olarak çıkarmıştır (Güler, 2008a: 114). Bu dönem, hümanistleştirme döneminin karşıtı olarak doğmasına rağmen, “Amerikalıştırma” döneminin ana karakterini belirleyen temel ilkeler, daha hümanistleştirme döneminde ortaya

çıkmiştir. O dönem Türk dış politikası Amerika'dan yana bir çizgi izlemekteydi. NATO'ya giriş, Kore'ye asker gönderme o dönemin olaylarıdır. Ancak eğitim alanında Amerika uzmanlarının raporları yeni bir gelişmeymiş gibi algılanmıştır. Oysa vurgulanan projelerin çoğu 1930'lu yıllardan beri uygulanmaktaydı. 1950–1960 yılları arasında eğitime yön verme savında olan bütün projeler Amerikan uzmanlarınca hazırlanmıştır.

## **2.4. Planlaştırma Devri**

Bu dönemin en önemli olayı 27 Mayıs hareketidir. Bu dönem bir askeri olgu olmasının ötesinde ekonomik ve sosyal yenilikler getirmiştir.

1961 yılında kabul edilen Anayasa ile planlı döneme geçilmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı'na ilerlik kazandırılmıştır. 30 Eylül 1960 tarih ve 91 sayılı "Devlet Planlama Teşkilatı"nın kurulması hakkında yasa 5 Ekim 1960 tarihinde yayınlandı. Eğitim alanındaki gelişmeler "eğitimin planlaştırılması", "bireyselleştirilmesi" ve "sosyalleştirme" olarak nitelendirilebilir. 1961 Anayasası bireysel özgürlükleri önemli ölçüde sağlayan ilkeleri içermektedir.

İlerleyen dönemlerde Türk toplumu çeşitli kırılma noktalarıyla büyük acılar yaşadı. 12 Eylül darbesi ve onun doğurguları günümüzde de tartışma konusudur.

## **3. Politika Yoksunluğunun Doğurguları**

### **3.1. Toplumsal Değişme ve Kültür Politikası**

Toplumlar hızlı bir değişme sürecini yaşıyorlar. Bu değişim toplumların gelişimini sağladığı gibi duraklamasına ya da gerilemesine neden olmaktadır. Değişim sancıları kültürle uyum içinde sürdürüldüğü gibi tersi de olmaktadır değişim kültürel erimeye yok oluşa da yol açabilir. Dünya' da beklenen iki yaklaşım söz konusudur. Globalleşen dünya'da ulusların kültürel politikası sorunu ve post modernleşen toplumlarda ulusların kültür politikası; bu iki anlayış aslında karşıtmiş gibi görünmesine rağmen birbirinin tamamlayıcısı konumundadır. Toplumun kendi içerisinde uyumlu bir kültürel etkileşimi sağlaması, buradan hareketle "evrensel değerlere" katkıda bulunması söz konusudur. Tüm teknolojik gelişmelere rağmen "insan ışık hızını aşamaz" yargısı ağırlık kazanmaktadır. Şu sorular her zaman güncelliğini korumaktadır.

- Günün birinde bilgisayarın zekası insanı geçecek midir? İnsan Mars'a ne zaman yerleşecek?
- Evrende dünya dışında da canlılar yaşıyor mu?
- İnsanlar başka galaksilere yolculuk yapabilecekler mi? Dünya insan haklarında eşit bir standarttı tutturabilecek midir?
- Kültürlerin yok oluşu hep az gelişmiş ülkelerin sorunu olmaya devam edecek midir? Uygulamada ki farklı standartlar giderilebilecek midir?
- İnsan hakkı toplumlarda etik bir anlayışla mı, yoksa toplumlara göre mi değerlendirilecek?
- Her demokratik toplumda din, dil, ırk, renk, inanç farklılığının ortadan kaldırılmasını temel amaç olarak benimsemiş gibi görünmesi sorunu çözülecek midir?
- İnsanların yaşama hakkı hep tek yanlı olarak siyasal bir oluşumun içinde değerlendirilebilecek midir (Güler, 2008b:241)?

### 3.2. Ulusal Egemenlik Yara Alırsa

Ulusal egemenlik kavramının yara aldığından söz etmek yazılacakların en sıkıntılı ve ürküntü verici olanıdır. Ulusal egemenliğe ulaşmak binlerce insanın ölümü ve ulusal kahramanların varlığı ile kazanılmıştır. Bu kazanımlardan verilecek her ödün kan dökenlere en azından bir saygısızlıktır. Ülkenin bağımsızlığı ve dirliğinin her türlü çıkar ilişkisinden öte bir anlamı vardır. Oy verenler-vermeyenler, çalışanlar- çalışmayanlar arasında bu yurdu sevmeyenlerin var olduğuna inanmak bile bu ülkeye zarar verir. Yurttaşlık hakkı bu ülkede yaşayanların eşit paylaşımındadır. Konumu ve görevi ne olursa olsun hiçbir kişi ya da yönetimin en doğal insan hakkı olan fırsat eşitliğini yaralamaya hakkı yoktur. Bir ulusu oluşturan yurttaşların haksız işlem görmesi ulusal egemenliğin yaralanmasına yol açar. Hiçbir yönetim yurttaşına karşı yanlı olamaz, davranamaz. Olduğu sürece adalet duygusu zayıflar. Haklıyı haksızdan ayırma olanağı ortadan kalkar. Yöneten ile yönetilen arasında hiyerarşik güven yok olur. Ulusal egemenliğin yaralanması tüm değerlerin yozlaşmalarına yol açar. Akla dayalı bir yönetimin yöneticileri şu esaslara uymak durumundadır.



- Ülkeyi yönetenlerin nesnel tutum izlemeleri bir zorunluluktur. Bu devlet adamı olmanın da gereğidir. Devlet adamını "politikacı tipi"nden ayıran temel unsur devlet adamının tutkularının esiri olmadığıdır. Devlet adamındaki "ben" kavramı "toplumsal ben" olmak durumundadır. Kişisel tutumları devlet geleneğinin önüne geçemez. O sağduyuya, akim ölçülerine uymak durumundadır. Özel yaşantısı, toplumsal gidişin akışını değiştirecek bir engel olamaz. Oluşmaya çalıştığı an ulusal egemenlik yara alır.
- Devlet adamı Ahilik Örgütünden bu yana kişisel iradenin formülü olan "eline, diline, beline" hakim ol uyarısına yürekten inanmak zorundadır. Onun yaşantısı simgelere dönüştürülüp ulusal benliğe zarar verecek boyuta sokulamaz.
- Ulusal egemenliğe bağlı oluşturulan kurumlar bu ülke bağımsızlığının, özgürleşmesinin, çağdaşlaşmanın teminatı olmuştur. Türkiye Millet Meclisi başta gelen kurumudur. Bunun varlığı, işleyişi ile ilgili en ufak bir esinti ulusal egemenliğe zarar verir. Bu kurum özgür irade de hiçbir saplantıya yer vermeyecek ölçüde apaçık bir tutum sergilemelidir. Ülkeye zarar veren her dokunmaza dokunmalıdır. Ulusal egemenliğin simgesi olan bu kurum haklının haklarını koruyacak, haksızlığa ve haksıza direnecek bir güce sahip olacak varlığını adilce sergileyecek. Ulusal barışın sağlayıcısı, adaletle uygulanan yasama kuvveti olduğunu kamu vicdanında kanıtlamalıdır. O zaman tüm engeller ulusça aşılır. Ulusal egemenlik yara almaktan kurtulur. Bundan başka bir çözüm önerisi de sunulamaz (Güler, 2008b:172-173)

### 3.3. İnsan Yetiştirme

İnsan Yetiştirme Düzeninde Felsefi Temelin Tartışılır Olması İnsan yetiştirme düzeninde felsefi temelin tartışılır olması bilimsel bir anlayışın tartışılır olmasını da içerir. Çağdaş anlamda felsefe artık sınır problemlerini irdeleyen bir disiplin değildir. Her bilimsel tavrın içinde doğrudan yer almaktadır. Bu yer alış doğal olarak insan yetiştirme düzenindeki işlevini de belirtiyor. Neden insan yetiştirme düzeninde felsefi remel yer almalıdır? Bunun gerekçeleri şu noktalarda özetlenebilir:

- Düşünce bir varlık olarak insanın yetiştirilmesi felsefi temele dayandırılma zorunluluğu vardır.
- Gerçekten insanın düşünebilmesi sağlanacaksa düşünmeyi sağlayıcı disiplinlere yer verilmelidir.

- İnsan yetiştirmenin anlamı onun eğitilmesi demektir. Eğitmek öğrenim gördüğü alanın mantığını kavramaktır. Mantık temeline dayanmayan hiçbir eğitici öge anlamlı olamaz. Mantıklı olmayan alanda karar süreci de oluşmaz. Oysa eğitilmiş bir insanın kendi kararını kendi vermesi beklenir. Onun var oluşunu belirleyen İlke de budur. İnsan milyarlarca iri sandan oluşan bir dünyada iki yol seçmek zorundadır. Birincisi kendini bir sürü güdüsü ile tanımlayıp olup bitene körü körüne ayak uydurmaktır. İkinci yol bir kişiliğinin olmasıdır. Bunun anlamı düşünen, karar veren hoş ya da hor gören, inanan, güvenen, üreten, yaratan, yetilerini geliştiren, seven, sorgulayan, irdeleyen, eleştiren, eleştiriye açık olan, duyarlı olan, sloganlaştırılmış anlayış önemsenmeyen, kısacası ne yaptığını kendisi bilen bir insan olmasıdır.
- Felsefenin çağımızda gelişim sürecindeki yeri şu esaslarla belirlenebilir.
- Filozofun felsefi gücü deneysel ve uygulamalı bilimlerin çalışmalarına dayanır olması.
- Düşüncenin zenginliği zorunlu olarak toplumsal bilimlerin gerekliliğinin genel geçer bir tutuma dönüşmesi. Toplumsal bilimler tüm gelişim aşamalarında felsefe ile ilinti için de olması
- Çağımızda bütüncü bilimsel anlayışa dönüşün bir zorunluluk olduğu.

### 3.3.1. İnsan Yetiştirme Düzeninde Felsefi Temelin Gerekliliği

Yukarıda sıralanan felsefenin çağdaş konumu ve bu oluşumların temel gerekçesi hiçbir bilimin felsefi temelden yoksun olmayacağı yargısını ortaya koymuştur. İnsan yetiştirme düzeninde İnsanın var oluşu düşünebilmesi alanında gerçekleşir. Hangi alanda olursa olsun felsefi temelin gerekliliği yadsınamaz Aşağıdaki dorular irdelendiğinde sorunlar daha apaçık ortaya konulabilir.

İnsan Yetiştirme Düzeninin Felsefi Temele Dayanması, bu İlke şu soruya dönüştürüldüğünde irdeleme daha anlamlı olabilir İnsan yetiştirme düzeni felsefi temele dayanmakta mıdır? Bu soruya eğitim ya da kültür politikası açısından yanıt bulmak gerekir. Cumhuriyetin kuruluşunda temel felsefe "Millileştirme" olarak nitelendirilebilir. Bu aynı zamanda devlet felsefesini de yansıtmaktaydı. Yetiyecek insanın "ulusal kimlik", "ulusal kişilik" de olması hedefleniyor. Felsefe bir anlamda idealizm ve pragmatizmin örtüşmesi biçiminde yorumlanabilir. Eğitim programlarına da bu felsefi temel zorunlu olarak sunulmaktaydı. Ancak Cumhuriyet dönemi çeşitli kırılma noktalarını da içermektedir. Devlet

felsefeleri bir tür "yürütme" erkine dönüşünce insan yetiştirme düzeninde felsefi temel göz ardı edildiği söylenebilir. Günümüzde bu tartışma sürdürülmektedir (Güler, 2008b: 39).

## **Sonuç**

İşini bilip yönetenler çoğaldıkça yoksunluğun olağanüstü artacağı beklenebilir. Ara sıra da olsa çılgınlıklar yükselebilir. Ozan Güler Ali'nin de çılgılığı bu yöndedir.

İş bilmezden tiksiniyim

Gece gündüz düşünürüm

Yolum nedir şaşırıyorum

Yoruldum

Yolsuzlardan

Yönsüzlerden

Soysuzlardan

## KAYNAKÇA

1. Aytaç, K. (1984). Osmanlı İmparatorluğu'nda Okul Kuruluş Sistemi. *Milli Kültür*. Cilt 3. Sayı 6. ss. 7-15.
2. Güler, A. (2008a). *Eğitimin Tarihi- Sosyal-Felsefi Temelleri*. Ankara.
3. Güler, A. (2008b). *Türk Toplumunda Korku Kültürü*. Ankara.
4. Koç, M. Ş. (1970). *Emperyalizm ve Eğitimde Yabancılaşma*. Ankara.

# MİLLİ EĞİTİM ŞÛRA KARARLARININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN KALKINMA PLANLARI ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ (MESLEKİ EĞİTİM AÇISINDAN BİR İNCELEME)

Eshabil Erdem PAKSOY  
TODAİE Yüksek Lisans Öğrencisi  
*erdempaksoy@hotmail.com*

## ÖZET

Millî Eğitim Şûralarının Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yeri vardır. Bilindiği üzere, Millî Eğitim Şûraları, eğitim sistemini geliştirmek ve yenilemek, eğitimin kalitesini yükseltmek, eğitim ve öğretimle ilgili konuları masaya yatırarak belirlenmiş olan gündem üzerinde bilimsel çalışmalar yaparak gerekli kararları almak amacıyla toplanmaktadır.

Millî Eğitim Şûralarında Türk Millî Eğitim sisteminin mesleki eğitim alanına yön veren, geliştiren ve derinlemesine analizlerin yapılp önemli kararların alındığı görülmektedir. Kalkınma Planlarında ise, mesleki eğitim açısından işgücü piyasasının niteliğinin artırılması genel amacı ile kurumların yaygınlaşma oranları, istihdam sorunları, kalite sorunu, esnek yapılanmayı sağlayan modüler eğitim, yatay ve dikey geçiş sorunlarına dönük bazı kararların planda yerini aldığı görülmektedir.

Ekonomik ve sosyal kalkınmasını gerçekleştiremeyen uluslar sadece tüketici kalmaktan öteye geçemeyecektir. Eğitimin ekonomik ve sosyal kalkınmanın bir aracı olduğu artık tereddütsüz kabul edilen bir gerçektir. Kalkınmanın ön şartı olan eğitimin mesleki eğitim boyutuyla ilgili olarak Kalkınma Planlarında; iş gücü ve eğitim bağlamında ayrı ayrı ele alınmış ve kararları kamu için bağlayıcı olduğu için oldukça etkili olmuştur. Millî Eğitim Şûralarına bakacak olursak özellikle XVI. Milli Eğitim Şûrasında mesleki eğitimle ilgili olarak önemli kararlar alınmıştır.

Araştırmada Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların Kalkınma Planları üzerindeki etkililiği ve gerçekleşme durumu analiz edilmiş olup; Şûra kararlarının yakın dönem itibariyle Kalkınma Planlarında ve uygulamalarda etkili olduğu söylenebilir. Yasal mevzuata ilişkin kararlarda sonuç bulunduğu, sıkça vurgu yapılan genel ve mesleki eğitimde öğrenci dağılımına ilişkin hedeflere ulaşamadığı, Kalkınma Planlarına yansımakla birlikte okul-sanayi işbirliği ilişkilerinde hedeflenen seviyenin yakalanamadığı anlaşılmaktadır.

Belirtilen sonuçlar doğrultusunda; Millî Eğitim Şûralarında mesleki eğitimin istihdam sorunlarına yönelik çalışmalara fazlaca yer verilmesi, Şûra gündemlerinin eğitimin her alanını ele alacak şekilde kapsamlı olması gerektiği, Şûra kararlarında soyut, anlaşılamayan ve gerçeklerle bağdaşmayan ifadelerin yer almaması gerektiği ve Bakanlığın Şûra kararlarının gerçekleşme durumunu bir takvim doğrultusunda kamuoyuyla paylaşması gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Eğitim, Millî Eğitim Şûra Kararları, Kalkınma Planları

## PROBLEM

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede en önemli ölçüt o ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğidir[1]. Geri kalmış ülkelerin liderleri, toplumlarını geri kalmışlığın çemberinden kurtararak çağdaş uygarlığın nimetlerine ulaştırabilmek için kalkınma çabalarına,

yani değişmeye zorlamaktadır. Bu sorunların çözümü ise; toplumsal ve ekonomik kalkınmaya verilecek önemde yatmaktadır. Ancak, bunun için eğitim ön şarttır. Çünkü eğitim, bireylerin ilgisini geliştirerek görüşlerinde esneklik sağlar, meslek dağılımında olumlu bir hareketlilik yaratır ve kalkınma planlarının uygulanmasında halkın katkısını hızlandırır[2].

Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim sistemi sorumlu olup bu sorumluluk mevcut hukuk kuralları ile yükletilmiştir. Yazılı hukuk kuralları arasında güçlülük ve geçerlilik dereceleri ile soyutluk dereceleri bakımından bir sıralama yapacak olursak bu sıralamada en üstte, en güçlü, geçerli ve soyut hukuk kuralı olan anayasa bulunur. Daha sonra yukarıdan aşağıya doğru, yasalar, yasa gücünde kararnameler, tüzükler ve yönetmelikler yer alır[3]. Ancak bunların hepsi mevcut durum için geçerli olan siyasalardır. Türk Millî Eğitim Sistemine yön veren, vizyon geliştiren değerlendirmeler ve ileriye dönük beklentiler Millî Eğitim Şûralarında kararlar halinde ortaya çıkar. Ayrıca toplumsal refahın yükseltilmesi amacıyla hazırlanan Kalkınma Planlarında da eğitimin kalkınmadaki rolü gereği özellikle mesleki eğitim alanıyla ilgili olarak geçmişten bugüne durum tespitleri yapılmış ve önemli kararlar alınagelmiştir.

Bu araştırmada eğitim planlamasında önemli bir yeri olan Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların, yine hükümetlere beşer yıllık dönemler halinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma için yön veren Kalkınma Planlarına etkileri mesleki eğitim sınırlılığı getirilerek araştırma konusu yapılmıştır.

#### **Amaç**

Araştırmanın amacı, mesleki eğitim açısından Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların Kalkınma Planlarına yansımalarının analiz edilmesi ve Kalkınma Planları sonuçlarından hareketle Millî Eğitim Şûraları kararlarının etkililiğini tartışmaktır.

#### **Yöntem**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları arasında, planlamayla ve eğitim planlamasıyla ilgili kitap, araştırma, makale, Millî Eğitim Şûra kararları, kalkınma planları ve destek belgeleri yer almaktadır.

## **ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇÖZÜMLEMESİ**

### **Millî Eğitim Şûraları**

Millî Eğitim Şûralarının ilki kabul edilen Maarif Kongresinin açılışı, 1921 yılında cepheden gelerek bizzat Mustafa Kemal tarafından Ankara’da yapılmıştır [4]. Millî eğitim şûraları; 1923,1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile devam etmiştir. Bugünkü adıyla millî eğitim şûralarının ilki ise 1939 yılında Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından toplanmış ve zaman içerisinde Türk Millî Eğitim sisteminin en yüksek danışma organı olmuştur. Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği madde 5’e göre Şûraya ilişkin tanımda “Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk Millî Eğitim Sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder, gerekli kararları alır.” denmektedir. Madde 19’a göre ise “Şûra kararları tavsiye niteliğindedir. Bakanlık, Şûra Kararlarına önemi ve önceliğine göre Şûra Kararlarını Uygulama Programında yer verir. Kararlar, Bakan Onayı ile yürürlüğe girer.” ifadesiyle de kararların uygulanması ve işleyişinin nasıl olması gerektiği belirtilmiştir.

Bugüne kadar toplanan 18 Millî Eğitim Şûrasında birçok eğitim sorunu, derinlemesine analiz edilip görüşülmesine ve buna ilişkin kararlar alınmasına rağmen Şûra kararlarının kalkınma planlarında ve siyasalarda yerini almasında ayrıca uygulanmasında ciddi güçlükler olduğu gözlenmektedir.

Toplumsal sistemin diğer alanlarında da olduğu gibi, eğitim sisteminde de sorunun gerçek kaynağı karar sürecinde aranmalıdır. Karar yönetimin beyni ve diğer süreçlerin eksenidir.

Sistemin yaşaması yöneticilerin aldıkları kararların doğruluğuna bağlıdır [5]. Dolayısıyla Şûra kararlarının pratikte yerini alması ilgili yönetmeliğin 19. maddesinden de anlaşıldığı gibi bakanlığın sorumluluğundadır.

Mesleki eğitim açısından Millî Eğitim Şûralarına bakıldığında birçok Millî Eğitim Şûrasında değinildiği, ancak 13–17 Kasım 1999 tarihleri arasında toplanan XVI. Millî Eğitim Şûrası tamamen mesleki ve teknik eğitimin sorunlarına eğilmiş ve ciddi kararlar almıştır.

## **Kalkınma Planları**

1961 Anayasası ile iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek için Kalkınma Planlarının hazırlanması hükme bağlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda 30 Eylül 1960 tarihinde Başbakanlığa bağlı Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur. Devlet Planlama Teşkilatının görevi ekonomik, sosyal ve kültürel politikaların ve hedeflerin tayininde ve ekonomik politikayı ilgilendiren faaliyetlerin koordinasyonunda Hükümete yardımcı olmak ve danışmanlık yapmaktır.

Devlet Planlama Teşkilatının kurulduğu tarihten bugüne kadar 9 adet Beş Yıllık Kalkınma Planı uygulamaya konulmuştur. Planların iktisadi felsefeleri ve yaklaşımları kapsamında; 1960 öncesi planları: devletçi, kısmi, 1960–1980 planları: karma ekonomi, bütüncül, 1980–2000 planları: liberal, stratejik olarak nitelendirilebilir. 1980 öncesinde sanayileşmede "ithalat ikamesi politikaları", 1980 sonrası ise "açık ekonomiye geçiş" yönlendirici olmuştur.

Türkiye’de birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da 1963 yılından itibaren planlı bir sisteme geçilmiştir. Hazırlanmış olan beş yıllık kalkınma planları içerisinde eğitim planları da yer almıştır. Kalkınma Planlarında, ülkenin insan gücü ihtiyaçları, insan gücü istihdam ilişkileri, örgün ve yaygın eğitime ayrılan kaynaklar, kaynakların dağılımı, eğitim ve öğretim kalitesini yükseltici tedbirler belirlenmeye başlamıştır. Belirlenen tedbirler Devlet Planlama Teşkilatı koordinatörlüğünde ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde yürütülmesi öngörülmüştür[6].

Kalkınmanın sürdürülmesi ve refahın artırılması amacıyla hükümetlerin politika oluşturmaları ve bunları uygulamaya aktarmalarında ülkedeki kamu yönetimi anlayışının rolü ve önemi büyüktür. Hızlı, etkili ve verimli işleyen bir kamu yönetimi sisteminin varlığı, kalkınma planlarının ve hükümet programlarının hedeflenen amaçlara ulaşmasında en önemli etkidir[7].

## **Mesleki ve Teknik Eğitim**

Son çeyrek yüzyılda bilim ve teknolojiye kaydedilen ilerlemeler, üretim araçları ve metotlarının gereçlerinin hızla değişmesine ve gelişmesine sebep olmuştur. Sanayileşme hareketlerinin istenilen seviyeye ulaştırılabilmesi, millî sanayinin sosyo-ekonomik yönden hızla gelişen yarının Türkiye’sine cevap verecek gelişimi göstermesi, ancak, ihtiyaç duyulan sayı ve nitelikteki insanın planlı ve programlı bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Bunun için de, mesleki ve teknik eğitimin, ekonominin ihtiyaçlarına ve teknolojinin gelişmesine ayak uyduracak yapıya kavuşturulması, insan gücü ihtiyaçlarına cevap verecek bir mesleki ve teknik eğitimi geliştirme plan ve programlarının yapılması zorunlu hale gelmiştir. Mesleki ve teknik eğitimi, ülkemiz ve vatandaşlarımız için daha iyi bir ekonomik geleceğin aracı olarak kabul etmek gerekir. Mesleki ve teknik eğitim görmüş insan gücü, ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel aracıdır.

Mesleki eğitim, ferde iş hayatında geçerliliği olan bir meslek için gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlığı kazandırma ve ferdin yeteneklerini, işi bir araç olarak kullanarak çeşitli yönleri ile geliştirme sürecidir[8]. Bir başka deyişle; bir toplumda yaşayan bireye yaşantılarının sağlanmasında zorunlu olan belli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırmak suretiyle birey kabiliyetlerini fiziksel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönlerden geliştiren bir süreçtir [9].

Türkiye’de mesleki eğitim özellikle Tanzimat sonrası cumhuriyet öncesi Osmanlı dönemi ve cumhuriyet dönemi mesleki eğitim sisteminde meydana gelen gelişmeler şeklinde iki aşamada incelenmektedir. Cumhuriyet sonrası gelişmelerde yabancı uzmanların çalışmaları özellikle John Dewey’in ilkokuldan sonra iş hayatına girecekler için orta dereceli meslek okulları açılmasını ve MEB’in merkez örgütünde mesleki eğitim ile ilgili düzenlemeleri önermesi mesleki eğitim üzerinde etkili olmuştur [10].

Türkiye küreselleşme ve dünya ile bütünleşme politikaları çerçevesinde hızla sanayileşme ve kentleşme süreçlerini yaşamaktadır. Dünyada üstünlük ürün ve hizmet kalitesi ile belirlenmektedir. İnsan merkezli bir kalkınma modelinin gerektiği açıkça ortadadır. Sanayileşmenin toplumu değiştirip geliştirebilmesi, ülkenin mevcut insan tablosuna bağlıdır. Toplumun süreç içerisinde ne yönde değişebileceği İnsan gücünün niteliklerine bakarak kavranabilir. Sanayileşme ile insan gücü arasındaki bu sıkı bağlantı, ekonomik gelişme alanında çalışan bilim adamlarının insan gücünü "beşeri sermaye" olarak nitelendirmelerine yol açmıştır. İnsan gücünün ülkeyi kalkındırarak alanlarda yetiştirilmesi gereklidir. Eğitimi kalitesiz ve düşük düzeyde olan bir ülke, zengin doğal kaynaklara sahip olsa da asla gelişemez. İnsan yaşamında eğitimin özellikle mesleki ve teknik eğitimin önemli yer tuttuğu kesindir. Birey ve grupların mesleki ve yeterliliklerini geliştirmede ve toplumsal işbirliğine katılımını sağlamada meslekler önemli bir araçtır. Bu alanda eğitim alan bireyler kendi ekonomik özgürlüğüne ve ülke ekonomisine katkı sağlarlar. Verilecek eğitim her yaş, grup ve düzeyde olduğu için hayat boyu tüm fertlerin bu eğitimden yararlanmaları mümkündür. Bir ulus elindeki doğal ve insan kaynaklarını iyi kullanmadığı takdirde gelişmesi, insanına mutluluk ve refah sunması mümkün olmayacaktır. İnsanların teknik bilgilerle donatılması, işsizlik sorununun çözülmesine katkıda bulunulması, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş, köyden kente göç edenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmak, doğal kaynakları daha iyi değerlendirmek açısından mesleki teknik eğitime gereksinim vardır[10].

Mesleki eğitim sisteminin yürütülmesinde yönetim, finansman, program geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye kadar her safhada işveren ve işçi kuruluşları, akademik kurumlar, meslek kuruluşları, öğrenci, öğretmen ve velilerle birlikte gönüllü kuruluşların katkılarının sağlanması gerekir[11]. Mesleki eğitimdeki yeni yönelimler mesleki sistem içindeki bireylerin yeni bir takım haklara ulaşmasına öncülük etmiştir. Eğitimin niteliği, istihdam, yeniden yapılanmalar gibi günümüzde sıkça dile getirilmeye başlanan konularla mesleki eğitim sistemindeki bireylerin daha üretken ve öncelikli kılınmaya çalışıldığı görülmektedir. Mesleki eğitim sistemindeki yeni yönelimler aşağıdaki şekilde sıralanabilir[10].

- Bütün ülkelerde zorunlu bir eğitim şartının yanı sıra bu zorunlu eğitim süresinin devamı konusunda herkese açıklık ilkesi benimsenmiştir.
- Geleneksel genel ve mesleki eğitim ayrımının yerine çok yönlü programlar planlanmaktadır.
- Mesleki eğitim sisteminin kendi içinde sistem bütünlüğü uyarınca yapılandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.
- Yarı, tam ve çeşitli zamanlı eğitim modellerinin kullanımı artmıştır.
- Zorunlu eğitimin hemen ardından tam zamanlı meslek okulları tercihi hızla artmaktadır.
- Ortaöğretimin ilk devresi ilköğretimle ikinci devresi ise meslek yüksekokulları ile bütünleştirilmeye çalışılmaktadır.
- Birçok ülkede yarı zamanlı mesleki eğitimlerle teknisyenlik yolu açılmış, ikinci meslek dalı uygulaması genel kabul görmüştür.
- Teknik programları bitiren gençlerin yükseköğretim sistemine geçişleri kolaylaştırılmıştır.
- Eğitim ile iş dünyası arasındaki işbirliği her geçen gün daha da gelişmektedir.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna hızlı bir şekilde geçişin olduğu şu dönemde mesleki eğitim sisteminin insan gücünün uyum sorunlarını azaltacak yaklaşımlarla sürekli olarak yenileştirme çabasının devam etmesi zorunludur.



## MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARI VE KALKINMA PLANLARINDA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Bu bölümde Millî Eğitim Şûra kararlarının Kalkınma Planlarına etkilerini gözlemlemek için aşamalı olarak ilgili tarihlerde toplanan Millî Eğitim Şûralarının aldıkları kararlar ardından Kalkınma Planları incelenmiş olup sonrasında ilgili dönemin değerlendirilmesi Kalkınma Planlarının geçmiş döneme ilişkin değerlendirmelerinden derlenerek bu dönemlere ilişkin Millî Eğitim Şûra kararlarının etkileri aktarılmıştır.

### VII. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (1962)

1. Kız Enstitüleri: Kız enstitülerinin "ortaokula dayalı ve genç kızlarımıza iyi ev kadınlığı ve vatandaşlık nitelikleriyle birlikte verimli bir üretken olarak hayatlarını kazanabilmelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandıran üç yıllık bir meslek okulu" hâline getirilmesi hususunda Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen tarif ve teklifler uygun görülmüştür.
2. Erkek Sanat Enstitüleri: Erkek sanat enstitülerinin ortaokula dayalı ve üç yıllık meslek okulları hâline getirilmesi hususunda Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen kararlar tasvip olunmuştur.
3. Kız ve Erkek Sanat Liseleri: Kız ve erkek sanat enstitülerine "kız ve erkek sanat liseleri" adının verilmesi teklifi Koordinasyon Grubunca uygun görülmediği hâlde Millî Eğitim Şûrası'nda kabul edilmiştir.
4. Akşam Kız Sanat Okulları: Koordinasyon Grubunca teklif ve Millî Eğitim Şûrasınca tasvip edildiği gibi akşam kız sanat okullarının "Türk kadınına besin, beslenme, çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili problemlerinin çözümünde ehil hâle getiren; evini beceriyle idare etmeye yeterli kılan ve ona icabında el sanatlarından birisiyle hayatını kazanma imkânı sağlayan kurs mahiyetinde okullar" olarak tarif edilmesi ve adının "kadın meslek okulları" olması uygun görülmüştür.
5. Sanat Enstitülerine Dayalı Okullar: Sanat enstitülerine dayalı olan tekniker okulları, tatbiki güzel sanatlar okulu ve teknik okullarıyla ilgili olarak Millî Eğitim Şûrası tarafından kabul edilen hususların, üç yıllık sanat enstitüleriyle ilgili çalışmaların ikmal edilmesinden hemen sonra ele alınması muvafık mütalaa edilmiştir[12].

### Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Mesleki Eğitim (1963–1967)

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Programıyla beraber Türkiye'de ilk defa planlı döneme geçilmiştir. Devlet Planlama Teşkilatı'nın uyguladığı plan ve programlar Türkiye'de sosyal ve ekonomik kalkınmada çok önemli bir rol oynamıştır. I. Beş Yıllık Kalkınma Planı temel altyapı yatırımlarına, istihdam sorununa ve yeniden düzenleme konularına ağırlık vermiştir.

Mesleki eğitim açısından incelendiğinde; bu dönemden itibaren insan gücü, istihdam ve insan konusu birlikte ve birbirleriyle ilişkili olarak alınmaya başlamıştır. Toplumun ihtiyaçlarını ve şartlarına uygun insan yetiştirmek amacıyla hareket edilmiştir[13].

1. Orta seviyedeki genel öğretimin toplam öğrenci sayısına oranı %65; meslekî ve teknik öğrenim için %35 olarak tespit edilmiştir. 15 yıl sonunda meslek öğrenimi %58, genel öğretim %42 olarak oranların değişmesi öngörülmüştür.

2. Lise seviyesindeki teknik okulları bitiren personelin yetki ve sorumluluklarının kanunlarla teminat altına alınması gerektiği vurgulanmıştır.

### 1963–1967 Dönemi Değerlendirmesi

1. Fonksiyonel eğitim, özellikle kız ve erkek teknik öğretimde, sağlanamamaktadır.
2. Sanat enstitülerinde çeşitli dallarda farklı verim oranları vardır. Öğrenci öğretmen oranlarındaki iyileşmeye rağmen verimde olumlu bir gelişme yoktur.
3. Lise seviyesindeki meslek okullarında (Tarım, sağlık) verim iyidir.
4. Okulların eğitim araçlarının yetersizliği bu konuda darboğaz olmaktadır[13].

### **VIII. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar(1970)**

VIII. Millî Eğitim Şûrası ortaöğretim sistemimizin kuruluşu ve yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi gündemiyle toplanmıştır. Şurada mesleki eğitim yöneltme sorunu ele alınarak görüşülmüştür[12].

Yöneltme sınıfı genel, mesleki ve teknik ortaöğretimin ikinci devresinin birinci yılıdır. Bu sınıfta;

- a) Birinci devreden gelen öğrenciler arasındaki seviye farkları getirilmeğe çalışılır.
- b) Birinci devre sonunda öğrencilere yapılan yöneltme tavsiyelerindeki muhtemel yanlışları düzeltme imkân ve fırsatı bulunur.
- c) Öğrenciler, müteakip yıllarda yönelecekleri programlar için hazırlanır[14].

### **IX. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (1974)**

IX. Millî Eğitim Şûrası programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar gündemiyle toplanmıştır[12]. Bu Şûrada;

1. Hayata veya iş alanlarına hazırlayan programlarda 54. maddede belirtilen "Bütün Programlar İçin Ortak Dersler" e ek olarak hayata veya iş alanlarına hazırlama amacına uygun yeter ağırlıkta meslek derslerine veya karar 36'da yer alan seçmeli derslere yer verilir. (Karar - 38)
2. Hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar ile hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlarla ilgili olarak Bakanlıkça şûraya sunulan ön taslaklar şûrada incelenmiştir. Yalnızca birkaç program alanına ait örnekler hâlinde hazırlanan söz konusu ders dağıtım çizelgelerini de kapsayacak şekilde denklik ilkesine de uygulamak suretiyle Bakanlıkça yeniden gözden geçirilecek, deneme niteliğinde uygulamaya konulacak ve sürekli olarak geliştirilecektir. (Karar -39)
3. Pratik öğretimin etkinliğini ve sürekliliğini sağlamak için, haftalık, aylık veya yıllık programlar, amaç ve muhtevayı zedelememek suretiyle teksifi bir şekilde işlenebilir veya dersler bloklaştırılabilir. Pratik öğretimde öğrencilerin çalışması okul müdürlüğünce görevlendirilecek bir öğretmen tarafından izlenir. (Karar - 41)
4. Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumları teknolojik yeniliklere ve çevre özelliklerine göre tesis, araç ve gereçlerle donatılacaktır. (Karar- 124)
5. Çırak-Kalfa ve Ustalar Kanununu Tasarısı ve mesleki unvan, yetki ve sorumlulukları belirleyen kanun tasarısı Yüce Meclisten onaylanması için çalışılacaktır. (Karar -128)
6. Ortaöğretim kademesinde mesleğe hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar, bahis konusu kanunlarla belirlenecek olan unvan, görev yetki ve sorumluluklar da göz önünde tutularak geliştirilecektir(Karar-129) [12].

### **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972) Ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Mesleki Eğitim (1973-1978)**

İkinci Beş Yıllık Planda;

1. Lise seviyeli teknik okullarda sanatkâr yetiştirilmesi, mezunların kendi alanlarında yüksek öğrenime devam etmeleri, eğitimin sanayi ile ilişkilendirilmesi öngörülmüştür.
2. Lise seviyesindeki okullarda meslek okulu ve teknik okul ayrımı yapılmıştır.

Üçüncü Planın eğitim politikalarına hâkim olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu politikalara Planın eğitim ile ilgili birçok yerinde rastlanmaktadır. Ancak en net görünüm ile eğitimin amaçlarının tanımlanmasında karşılaşılmaktadır[14].

1. Artan teknisyen gereksinmesini karşılamak için ortaöğretim düzeyindeki teknik okulların öğrenim süresinin dört yıla çıkarılması ve programında yapılacak değişikliklerle teknisyen yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır.

2. Sağlık, tarım ve askerî okullar dışındaki tüm eğitim kurumlarının MEB'de toplanması planlanmıştır.

### **1968–1978 Dönemi Değerlendirmesi**

Bu dönemde;

1. Genel eğitimden meslekî ve teknik eğitime kaydırmada başarı sağlanamamıştır. Eğitime duyulan sosyal talebin baskısı, ekonominin talep etmediği eğitim dallarında gereksiz kapasite artışlarına yol açmıştır.

2. 1970 yılında ise yüzde 11,01 genel eğitimde, yüzde 4,6'sı meslekî eğitimde ve yüzde 2,1'i teknik eğitimde olmak üzere toplam çağ nüfusunun yüzde 17,7 si kapsamıştır. Bu göstergelerden de anlaşılacağı gibi orta öğretim ikinci dönemde meslekî ve özellikle teknik eğitimde planların öngördüğü gelişmeler gerçekleştirilememiştir.

3. Mesleki ve teknik öğretim istenen düzeyde gelişemezken, liseler istenenin üstünde bir öğrenci sayısına erişmişlerdir

4. 20.6.1977 tarih ve 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu yasalaştırılmıştır[13].

### **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında Mesleki Eğitim (1979–1983)**

1. Öngörülen sayısal gelişmenin gerçekleşmesinde mesleki-teknik eğitime ağırlık verilecektir.

2. Yardımcı sağlık personeli yetiştirmeye yönelik Sağlık Meslek Liselerinde gelişme hedefleri verilmiştir [13].

### **X. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (1981)**

X. Millî Eğitim Şûrasında gündem maddeleri; Türk Millî Eğitim Sistemi, eğitim programları, öğrenci akışını düzenleyen kurallar ve öğretmen yetiştirme şeklindedir[12].

1. Orta eğitimin kapsamının, çok amaçlı lise (değişik programlı tek tip lise) ile mesleki ve teknik okullardan ibaret olacak biçimde yeniden düzenlenmesi(Karar–29).

2. Ortaöğretim kuruluşlarının yeniden düzenlenmesi. Bu düzenlemede;

a) Ortaöğretim, değişik programlar uygulayan okullar (çok amaçlı okullar) ile mesleki teknik okullardan oluşacağı,

b) Çok amaçlı okulların programlarında ortak dersler bulunacağı, buna ek olarak yerel olanaklara ve ihtiyaçlara dayalı meslek kazandırıcı ve mesleklere hazırlayıcı çeşitli derslerin yer verileceği,

c) Çok amaçlı okulun, " yükseköğrenime ve aynı zamanda bir mesleğe hazırlama" görevini başarmak amacıyla akademik programlarla birlikte, olanak ve ihtiyaçlara göre bölüm programlarından (teknik, tarım, ticaret-turizm vb.) en az birini uygulayacağı,

ç) Mesleki ve teknik okulların, bir yandan tam zamanlı ve üç yıl süreli mesleki ve teknik eğitim programlarını, öte yandan ihtiyaçlara göre, çeşitli tür ve düzeyde süresi amaçlara göre değişen örgün ve yaygın eğitim programlarını uygulayacağı hükümlerine yer verilmesi(Karar–32).

3. Mesleki teknik ve genel yaygın eğitim görevleri, hem çok amaçlı okulların hem de mesleki ve teknik okulların görevleri arasına alınarak örgün ve yaygın eğitim türlerini, birlikte ve birbirlerini

tamamlayıcı nitelikte yürütülmesi ve örgün eğitim kurumlarındaki mevcut olanakların yaygın eğitim amacıyla harekete geçirilmesi(Karar-35) [12].

### **1979-1983 Dönemi Değerlendirmesi**

1. İmam-hatip ve ticaret liselerinde plan hedeflerini aşan kapasite artışı meydana geldiği tespit edilmiştir.
2. Sağlık okullarının sayısı plan hedeflerinin çok gerisinde kalmış, tarım okulları dünyadaki değişimden uzak kalmış ve mezunları kamu kurumlarında görev almaya devam etmiştir.
3. Eğitim kurumlarının kapasitesi, genel olarak, ekonomik ve sosyal gelişme hedeflerine göre hesaplanan insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli bulunmaktadır.
4. Meslekî-tekniğin öğretimin, teknisyen ve vasıflı işçi ihtiyacını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ihtiyacı sürmektedir[13].

### **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Mesleki Eğitim (1985-1989)**

1. Ara insan gücünün plan hedeflerine uygun yetiştirilmesi için endüstri meslek liselerinde gerekli düzenlemeler yapılacaktır.
2. Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim liseleri, yükseköğretim önünde yığılmayı önlemek, ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek, çalışma hayatına kısa yoldan atılmayı sağlamak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olacaktır.
3. Nitelikli işçi eğitiminin yaygın eğitime dönüştürülmesi, teknisyen eğitiminin ise üç yıllık teknisyen liselerinde başlatılması planlamanın başında gerçekleştirilecektir.
4. Yaygın ve örgün eğitim, aynı öğretim kurumları tarafından paralel ve iç içe programlarla yürütülecektir. Yaygın ve örgün eğitim piyasaların gerektirdiği yeni işyeri sahalarına eşit mesleki muhtevaya planlanarak yürütülecektir. Yaygın ve örgün eğitimde mesleki konularda eşit müfredat uygulanarak, yaygın ve örgün eğitimin aynı seviyesinde mezun olanlar eş değer “ meslek sertifikalarına ” hak kazanacaklardır.
5. Teknik dallarda İngilizce eğitim yapan Anadolu Mesleki ve Teknik Liseleri ve yurt dışı işçi çocuklarının eğitimi için Almanca eğitim yapan Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri açılacaktır. [13].

### **1985-1989 Dönemi Değerlendirmesi**

1. 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile yaygın ve mesleki eğitimin bir bütünlük içinde hizmet vermesi hedeflenmiştir.
2. Ekonominin ihtiyaç olduğu nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitime öncelik verilmesi temel ilkesi devam etmektedir.
3. Mesleki teknik eğitim kurumlarının, eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri çerçevesinde tarım, sanayi ve hizmet sektörleri ile etkili işbirliğinde sıkıntılar vardır.
4. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi için eğitim programları ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma ile uyumlu olarak geliştirilecektir.
5. Okulların gelişen teknolojiyi izlemelerini sağlayıcı tedbirler alınacaktır[13].

### **XII. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (1988)**

Bu Şûrada genel, mesleki ve teknik ortaöğretim başlığı altında birçok karar alınmıştır. [12]

1. Ortaöğretim kurumlarında; görevler yerine getirilirken, öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile ülkenin kalkınma ve büyüme ihtiyaçları arasında denge sağlanması. Ortaöğretim kurumlarında,

bu temel görevlerin yerine getirilebilmesi için; "yükseköğretime" hem mesleğe ve iş hayatına, hem de yükseköğretime" hazırlayan programların düzenlenmesi(Karar-4).

2. Ortaöğretimde, öğrencilerin mesleki ve teknik alanlara daha fazla yönelmelerini sağlamak, rasyonel kaynak kullanılmasını temin etmek, istihdamlarını kolaylaştırmak ve istihdam şartlarını iyileştirmek amaçlarına da dönük olarak mesleki ve teknik liselerden mezun olanların, unvan, yetki ve sorumluluklarına ilişkin hukuki mevzuatın kısa sürede hazırlanması ve uygulamaya konulması(Karar-24).

3. Genel lise mezunu olup, herhangi bir yükseköğretim kurumuna girmemiş öğrencilerin,, ihtiyaç olan alanlarda (Endüstri Meslek ve Sağlık Meslek vb. ) okullarda bir yıllık mesleki ve teknik eğitim programları ile iş hayatına atılmalarının sağlanması uygulamasının yaygınlaştırılması(Karar-26).

### **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında Mesleki Eğitim (1990-1994)**

1. Eğitimin her kademesinde, kalitenin yükseltilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması esas amaç olarak benimsenmiştir.

2. Eğitim sisteminin meslek kazandıracak, yaygın eğitim, ara insan gücü ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştiren eğitim olmak üzere üç boyutta ele alınarak, kalkınmanın temel amaçlarından birisi olarak etkileştireceği, özellikle belirtilerek şu ilke ve hedeflere yer verilmiştir.

3. Mesleki ve teknik eğitim önem verilerek ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesi sağlanacaktır.

4. Yükseköğretime devam etmek isteyen mesleki ve teknik lise mezunlarının branşlarında bir yükseköğretim kurumuna yönlendirilmesi sağlanacaktır.

5. Mesleki ve teknik eğitim okullarının gelişen teknolojiyi yakından izlemeleri hedef olarak benimsenecektir.

6. Yaygın eğitimde öncelik istihdama yönelik beceri eğitiminde olacaktır. İşçi ve iş bulma kurumu ile işbirliği yapılarak beceri ve meslek edindirme eğitiminin kapsamı ve imkânları geliştirilecektir [13].

### **XIII. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (1990)**

XIII. Millî Eğitim Şûrasında, yaygın eğitimin sorunlarının çözümüne dönük kararlar alınmıştır[12].

1. Örgün eğitimin fiziki imkânları ile öğretim kadrolarının yaygın mesleki eğitimde kullanılmalarını kolaylaştırıcı esnek bir yapılanmaya gidilmelidir.

2. Yaygın eğitimde alınan belgelerin örgün eğitimdeki denklikleri belirlenerek, iki sistem arasında yatay ve dikey geçişler sağlanmalıdır.

3. Yaygın eğitimi gerçekleştiren kurumlar arasında organizasyon ve iş birliğinin sağlanabilmesi ve bu konuda yaygın eğitimdeki gelişmeleri de dikkate alan kapsamlı bir yasanın çıkarılmasının gerektiği karara bağlanmıştır.

### **1990-1994 Dönemi Değerlendirmesi**

Başlangıçtan yedinci kalkınma planına kadar olan dönemde yürütülen insan gücü ve eğitim planlamasındaki çalışmalarda, iş gücü talebine cevap verebilecek yaklaşımlar izlemekle beraber, bu yaklaşımların gerek kuramsal bakımdan, gerekse uygulama bakımından çok başarılı olduğu söylenemez. Planlı dönemde insan gücü yetiştirilmesi konusunda bazı gelişmeler sağlanmasına rağmen, nüfusun ve insan gücünün eğitim düzeyi istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Planlı dönem boyunca mesleki ve teknik eğitim ve yaygın mesleki ve teknik eğitimde fiziki alt yapı ve insan

gücü kaynaklarının rasyonel bir şekilde kullanılmasındaki yetersizlikler temel sorun olma niteliğini korumuştur. Ayrıca aşağıdaki sonuçlarda değerlendirme olarak VII. Kalkınma Planında yerini almıştır.

1. Mesleki-teknik örgün ve yaygın eğitimin ekonominin insan gücü ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi çalışmalarında amaçlanan düzeye ulaşılamamıştır.
2. Mesleki ve teknik eğitimde, örgün eğitim ile yaygın eğitim arasında uygun bir işbölümü yapılmasının önemi devam etmektedir.
3. Başta sağlık meslek liseleri olmak üzere mesleki ve teknik okullarda ve bu okulların öğrenci sayılarında hızlı bir artış görülmektedir. Altyapının yetersiz olduğu yerlerde açılan bu tür okullarda nitelikli eğitim yapılamamaktadır[13].

## **XV. Millî Eğitim Şûrası'nda Alınan Kararlar (1996)**

Bu Şûrada mesleki ve teknik eğitimle ilgili alınan kararlardan bazıları aşağıdadır.

1. Öğrencilerin % 65'ini mesleki teknik eğitime, % 35'ini genel öğretime yöneltecek ve bu yönde öğretim görmelerini sağlayacak şekilde yeni bir yapıya kavuşturulmalı; insan gücü - eğitim-istihdam dengesi kurulmalıdır.
2. Mesleki ve teknik eğitimde sistem bütünlüğü esasına dayalı eklemli (modüler) eğitim programları uygulanmalı, alan ve dal eğitimine önem verilmelidir.
3. Meslek Eğitim Sistemi, en az sekiz yıllık temel eğitime dayanmalı, yaygın ve çıraklık eğitimine, temel eğitimini tamamlayan herkes girebilmelidir.
4. Mevcut örgün, yaygın ve çıraklık meslek eğitimi sistemlerini bütünleştirici bir yapılanmaya gidilmeli,
5. Alt yapının ortak kullanılabilmesi için "meslek eğitim merkezi" uygulanmasına geçilmeli,
6. 3308 sayılı Kanun, özü ve ruhu kaybedilmeksizin günün şartlarına göre geliştirilerek yeniden düzenlenmelidir.
7. 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu çerçevesinde işyerlerinden daha geniş ölçüde yararlanmanın yolları araştırılmalıdır[12].

## **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında Mesleki Eğitim (1996–2000)**

1. Mesleki-teknik örgün ve yaygın eğitimin ekonominin insan gücü ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi çalışmalarında amaçlanan düzeye ulaşılamamıştır. Özellikle yaygın eğitimde yetersiz kalınmıştır.
2. Mesleki ve teknik eğitimde, örgün eğitim ile yaygın eğitim arasında uygun bir işbölümü yapılmasının önemi devam etmektedir.
3. İşyeri içinde ve işletmeler üstü eğitim merkezlerinde verilecek pratik meslek eğitiminin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi aşamalarında meslek kuruluşlarının ve işyerlerinin etkinliğini artırmak amacıyla, ilgili yasalarda gereken yeni düzenlemeler süratle yapılacaktır.
4. Örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitimin dünya standartlarına yükseltilmesine, meslek standartları ve sertifikasyon sistemi üzerinde yapılan çalışmaların tamamlanmasına, okul ve iş hayatı ilişkilerinin geliştirilmesine, temel bilgi ve beceriler ile yeni teknolojilerin okulda verilmesine ve uygulamanın işyerlerinde yapılmasına ve hizmet içi eğitime önem verilecektir.
5. Mesleki ve teknik eğitim kurumları ve programları ile işe yerleştirme hizmeti veren birimler ve işgücü piyasası arasında etkin bir koordinasyon ve işbirliği kurulması sağlanacaktır.
6. Mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçilecek, müfredat programları modüler sisteme uygun hale getirilecek, örgün veya yaygın eğitim alan ve aynı mesleki becerilere sahip olan kişilere eşdeğer meslek sertifikası verilerek denklikleri sağlanacaktır[13].

## **1996–2000 Dönemi Değerlendirmesi**

1. Toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı Kanun ile zorunlu temel eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır.
2. Kaynak yetersizliği, mevcut kaynakların etkin kullanılmaması ve sanayi ile işbirliğinin yeterince geliştirilememesi gibi nedenlerle mesleki ve teknik eğitimde Plan hedeflerinin gerisinde kalınmış, iş piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelik ve türde mesleki eğitim programları geliştirilmesinde yeterli ilerleme sağlanamamıştır.
3. Mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitim ile ekonominin insan gücü ihtiyaçları arasındaki uyumun geliştirilmesi gerekliliği devam etmektedir
4. 1995–1996 öğretim yılı itibarıyla yüzde 23,4 olan mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranı, 1999–2000 öğretim yılında yüzde 22,8 olarak gerçekleşmiştir [13].

## **XVI. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (1999)**

XVI. Millî Eğitim Şûrasında şu konular gündeme alınmıştır: Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanında öğretmen ve yönetici yetiştirme, yüksek öğretime sınavsız geçiş, mesleki ve teknik eğitimin finansmanı.

1. Sistemde programlar, diploma ve çeşitli sertifikalara götürülecek şekilde, geniş tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenmeli; bu düzenlemelerde, gerekli koşulları karşılamak kaydı ile, yatay ve dikey geçişler, program bütünlüğü içinde, lisans üstü eğitimi de kapsayacak bir perspektifle ele alınmalıdır
2. İşletmelerde meslek eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi için uzaktan öğretim yöntemleri de dâhil, yeni öğretim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
3. Millî Eğitim Bakanlığının işletmelerde meslek eğitimi ve istihdama ilişkin teşvik politikaları, ilgili taraflarca açık bir şekilde tespit edilmeli ve etkin bir şekilde uygulanmalıdır.
4. Meslek tanımları ve standartları geliştirilirken uluslararası standartlara uyuma özen gösterilmelidir.
5. Mesleki ve teknik orta öğretim ve mesleki teknik eğitim fakültelerinin eğitim öğretim programları birbiri ile ve iş hayatı ile uyumlu hâle getirilmelidir.
6. Öğretmenlere meslekleri ile ilgili gelişme ve değişimleri izleyebilecekleri yayınlar hazırlanmalı ve yararlanmaları sağlanmalıdır.
7. Kamu eğitim harcamaları, tasarruf tedbirleri ve bütçe kesintileri dışında tutulmalıdır.
8. Döner sermaye sisteminin iyileştirilmesine yönelik Döner Sermaye Yasası biran önce çıkarılmalıdır. Fon'a yatırılacak kârlar, Döner Sermaye Yasası çıkana kadar, mevcut yasal hükümler çerçevesinde ertelenmelidir.
9. 3308 Sayılı Yasanın 32. maddesi ile oluşturulan "Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu" Genel Bütçe dışına çıkarılmalı ve Fon amaçlarına uygun olarak kullanılmalıdır[12].

## **Sekizinci Kalkınma Planı (2001–2005)**

1. Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünü esas alan iş bölümü ve işbirliği kurulacak; nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan meslek yüksekokullarında öğrencilerin uygulamalı eğitim almaları sağlanacaktır.
2. Millî eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki

devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.

3. Uzaktan eğitim ve ileri teknolojileri kullanan yeni eğitim yöntemleri uygulamaya konulacaktır.

4. Örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitime ağırlık verilecek, ortaöğretimde mesleki teknik eğitimin payı artırılacak, üniversitelere giriş sınavlarında normal liseler ile meslek ve teknik lise mezunları arasındaki farklı değerlendirmeler kaldırılarak, mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaşması teşvik edilecek, mesleki-teknik eğitim programlarının meslek standartlarına dayalı olarak yapılması sağlanacak ve çalışma hayatı ile işlevsel işbirliği geliştirilecektir[13].

### **2001–2005 Dönemi Değerlendirmesi**

1. Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2000 yılında yüzde 10,9'dan 2005 yılında yüzde 13,3'e yükselmiştir. Bu durum bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması, mevcut mesleki eğitim programlarının ilgili tüm taraflarla işbirliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

2. Eğitim programlarının gözden geçirilmesi çerçevesinde, mesleki eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek esnekliğe kavuşturulması amacıyla modüler sisteme geçilmesine yönelik çalışmalara sosyal tarafların katılımıyla başlanmıştır.

3. Eğitim kurumları dışında kazanılan becerileri de belgelendirecek tutarlı ve güvenilir, meslek standartlarına dayalı bir sınav ve belgelendirme sistemi oluşturulamamıştır. Ancak, meslek standartları, sınav ve belgelendirme sistemini devlet, işçi ve işveren kesimleriyle işbirliği içinde kurmak, yaygınlaştırmak, geliştirmek ve idame ettirmek amacıyla Ulusal Mesleki Yeterlikler Kurumunun oluşturulmasına yönelik yasal düzenleme çalışmaları sürdürülmektedir.

4. Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılmamakta ve mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır[13].

### **XVII. Millî Eğitim Şûrasında Alınan Kararlar (2006)**

1. Mesleki eğitimde ve çıraklık eğitiminde engelli öğrenci kontenjanları artırılmalıdır.

2. Mesleklerin tanıtılması bağlamında medyanın desteği sağlanmalıdır.

3. Genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu öğrencilerinin alanları, ders ağırlıklarına göre yeniden belirlenmelidir.

4. Genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin öğrenim gördükleri alanın devamı niteliğindeki yükseköğretim programlarına geçişlerinde ek puan almaları sağlanmalıdır.

5. Yükseköğretime girişte etkili olan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOÖBP) uygulaması kaldırılarak yerine, belirli sınıflarda yapılacak Merkezî Olgunluk Sınavları'ndan elde edilecek puanın etkili olması sağlanmalıdır.

6. Okul türleri örgün eğitim ve uzaktan eğitimi kapsayacak şekilde aşağıdaki gibi yapılandırılmalı ve bu liselerin açılımları uzmanlardan oluşacak bir kurulca belirlenmelidir:

7. Mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması için bilimsel ve rasyonel yöntemler kullanılmalıdır.



8. Yönlendirme, rehber öğretmenler başta olmak üzere öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri, meslek odaları, yerel yönetimler, resmî ve özel işverenler, yazılı ve görsel medyanın ortak çabaları ile gerçekleştirilmelidir.
9. Mesleki ve teknik eğitimi seçen öğrencilerin ilgili kurumlarca ekonomik ve sosyal yönden desteklenmesi sağlanmalıdır.
10. Ortaöğretim kurumlarına kaydolun öğrencilerin 10. sınıfın sonuna kadar bu kurumlar arasında yatay ve dikey geçiş yapabilmelerine izin verilmelidir[12].

### **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013)**

1. Ortaöğretim; program türünü esas alan, yatay ve dikey geçişlere imkân veren, etkin bir rehberlik ve yönlendirme hizmetini içeren esnek bir yapıya kavuşturulacaktır. Programlar geniş tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenecektir.
2. Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak.
3. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilecek, kurumsal kapasite güçlendirilecek, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi sağlanacaktır.
4. Mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilecek, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülecek, mesleki eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir.
5. Mesleki eğitim sistemi, öğrencilere ekip halinde çalışabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenci yetiştirecektir.
6. Ekonominin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim faaliyetlerinin kümeleşme ortamı oluşturan OSB’lerde ilgili hizmet kurumları ve özel sektörle etkili işbirliği içinde yaygınlaşmasını sağlayan mekanizmalar güçlendirilecektir[13].

### **2007–2011 Dönemi Değerlendirmesi**

1. Meslekî ve teknik ortaöğretimin kalitesi, okul-işletme işbirliğine dayalı ikili öğretime daha fazla vurgu yapılarak arttırılmış ve eğitimle istihdam arasında daha fazla bağlantı sağlanmıştır (4702 Sayılı Kanun).
2. Genel, meslekî ve teknik ortaöğretimin süresi Haziran 2005–2006 öğretim yılı itibariyle 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Bu düzenlemeyle meslek lisesi mezunlarına “İşyeri Açma Belgesi” verilmesi imkânı sağlanmıştır. Yabancı dil öğrenimine yönelik hazırlık sınıfları (9–10) kaldırılmış olup bu sınıflar, genel liselerden meslekî liselere ve meslekî liselerden genel liselere dikey ve yatay geçişlerin sağlanacağı ortak sınıflar haline getirilmiştir.
3. YÖK Genel Kurulu kararıyla yükseköğretime girişte etkili olan ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı (AOÖBP) uygulaması meslek lisesi mezunlarının da eşit şekilde yararlanabileceği bir şekilde değiştirilmiştir[15].
4. Bakanlar Kurulu’nun 2009/15543 sayılı kararıyla yükseköğretim kurumlarının bünyesinde bulunan mesleki eğitim fakültelerinin kapatılması ve yerlerine değişik adlarla fakülteler açılması kararlaştırılmıştır[13].

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki eğitim açısından Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların Kalkınma Planlarına yansımalarının analiz edilmesi ve Kalkınma Planları sonuçlarından hareketle Millî Eğitim Şûraları kararlarının etkililiğini tartışma amacı olan araştırmada şu sonuçlara yer verilmiştir.

1. Millî Eğitim Şûraları yakın dönem itibariyle Kalkınma Planlarında ve uygulamalarda etkili olmuştur.
2. Millî Eğitim Şûralarında sıkça vurgulanan mesleki eğitimin öğrenci kapasitesi hedefleri uygulamada yerini bulmuştur.
3. 1990'lı yıllardan bu yana yapılan Milli eğitim Şûralarında alınan kararlardaki yasal mevzuata ilişkin çabalar sonuç bulmuştur.
4. Millî Eğitim Şûralarında karar alınıp Kalkınma Planlarına yansıyan okul-sanayi işbirliği ilişkilerinde hedeflenen seviye yakalanamamıştır.
5. Millî Eğitim Şûraları Bakanlığın başkaca bir danışma hizmetini ilgili konularda başkaca danışma hizmeti almayacak kadar yeterli ve kapsamlı hizmet sunmaktadır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda; araştırma sonunda şu önerilere yer verilmiştir.

1. Millî Eğitim Şûralarında mesleki eğitimin istihdam sorunlarına yönelik çalışmalara yer verilmelidir.
2. Şûra gündemleri eğitimin her alanını ele alacak şekilde kapsamlı olmalıdır.
3. Şûra soyut, anlaşılamayan ve gerçeklerle bağdaşmayan kararlar almamalıdır.
4. Bakanlık alınan kararlarının gerçekleşme durumunu bir takvim doğrultusunda kamuoyuyla paylaşmalıdır.
5. Şûra kararlarından önce bir önceki döneme ilişkin değerlendirmeler yer almalıdır.

## KAYNAKLAR

- [1] Âdem, M. (1977) *Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası*, Ankara.
- [2] Kaya, Y. K. (1977) *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara: Nüve Yayınları.
- [3] Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- [4] Akyüz, Y. (2009) *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi, Gözden Geçirilmiş 14. Baskı.
- [5] Bursalıoğlu, Ziya. (1987) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 7.Baskı, No:154.
- [6] MEB (1999), Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- [7] Acar, M. *Belediyelerde Halkla İlişkiler*. Ankara: DPT. SPGM, Aralık 1993. 169 s. <http://www.dpt.gov.tr/dptweb/ekutup98/uztez/acarm.html>
- [8] Sezgin, İ. (1993) *21. Yüzyıla Doğru Mesleki ve Teknik Eğitim*, 2000 Yılına Doğru Mesleki ve Teknik Eğitimi Sempozyumu, Yayınlanmamış Bildiri Ankara.
- [9] Alkan, C. (1976) *Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- [10] Alkan, C., Doğan H. ve Sezgin İ. (2001) *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [11] Hızlan, D. (1997). *Okul-Sanayi İlişkileri*, İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- [12] Millî Eğitim Şûraları(1939–2006) [http://ttkb.meb.gov.tr/\(12.10.2011\)](http://ttkb.meb.gov.tr/(12.10.2011))
- [13] Devlet Planlama Teşkilatı <http://www2.dpt.gov.tr/must/tarihce.asp> (12.10.2011)
- [14] Küçükler, E. (2008) *Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963–2005)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi.

[15] Milliyet Gazetesi, “YÖK: Katsayı kalkıyor” [http://gundem.milliyet.com.tr/yok-katsayi-kalkiyor/gundem/gundemdetay/16.09.2011/1439073/default.htm\(12.10.2011\)](http://gundem.milliyet.com.tr/yok-katsayi-kalkiyor/gundem/gundemdetay/16.09.2011/1439073/default.htm(12.10.2011))

# ÜNİVERSİTELERİN STRATEJİK AMAÇLARI İLE İLGİLİ BİR ÇÖZÜMLEME

Habib ÖZGAN  
Gaziantep Üniversitesi  
ozgan@gantep.edu.tr

Fatih BOZBAYINDIR  
Gaziantep Üniversitesi  
bozbayindir@gantep.edu.tr

## Özet

Bu çalışmanın amacı; kamu üniversitelerinin stratejik amaçları ile ilgili bir çözümleme yapmaktır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye’de bulunan kamu üniversiteleri oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt ve tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak 20 üniversite ile araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz programından (NVivo8) yararlanılmıştır. Bu çalışmada 1-5 yıllık ve 25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçlarında; Bilimsel gelişmeye, kurumsal gelişmeye, eğitim-öğretime, fiziki altyapıya, kurumsal ilişkilere, topluma, öğrencilere ve üniversitenin tanıtımına yönelik amaçlara vurgu yapılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Üniversite, stratejik plan, stratejik amaçlar

## 1. GİRİŞ

Toplumsal, siyasal, ekonomik ve teknolojik alanlarda meydana gelen değişmeler tüm kurumları olduğu gibi eğitim kurumlarını da çok yönlü olarak etkilemektedir. Bu anlamda, eğitim ve eğitim kurumlarında yeni yaklaşımlar ve uygulamaların yaşama geçirilmesi, bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır [1]. Bu kurumlardan biri eğitim sisteminin son halkasını oluşturan üniversitelerdir. Yükseköğretim eğitimin lokomotifi olduğu gibi, ülkenin ekonomik ve sosyal yaşamının da temelini meydana getirir [2]. Yükseköğretim kurumları ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilginin üretildiği ve insan kaynaklarının yetiştirildiği kurumlardır. Bu yüzden de üniversiteler artık ulusların geleceğini belirleyen belli başlı kurumlar arasında yerlerini almışlardır [3].

Üniversite, eğitim, öğretim ve bilimin yapıldığı yerler olarak tanımlanabilir. Bu fonksiyonları yerine getirmek üzere kurulan araştırma ve yayın yapan kurumlar olarak yükseköğretim kurumlarından, aynı zamanda toplumun sorunlarını da çözüme kavuşturan çalışmaların yapılması beklenmektedir [4]. Eğitim sistemimizin en üst kademesini oluşturan yükseköğretim, bir yandan toplumun ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirirken, diğer taraftan bilimsel çalışma ve araştırmalar yaparak yeni bilgi ve teknoloji üretmekte ve toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktadır [5].

Kurumlar işlevlerini sistematik bir şekilde yerine getirebilmeleri ve geleceğe yönelik amaçlarını ancak iyi bir planlama ile gerçekleştirebilir. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmeleri, iyi bir planlamaya ve bu planın etkin bir şekilde uygulanmasına bağlıdır [1]. Günümüzde sürekli değişen çevre, teknoloji, rekabet anlayışı örgütleri stratejik düşünmeye, hızlı karar almaya zorlamaktadır. Uzun erimli planlar, yerini stratejik planlara bırakmaktadır [6]. Eğitim stratejisi, “eğitim kurumunun hangi işi yaptığını veya yapmak istediğini, ne tür bir eğitim kurumu olduğunu veya olmak istediğini tanımlayan amaç, hedef ve görevlerin tümü ve bunları gerçekleştirmek için gerekli yöntemler” olarak tanımlanabilir [7].

Stratejik Plan, Kamu idarelerinin orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımlarını içeren plandır [8]. Stratejik planlama, örgütte üst yönetim tarafından belirlenen ileriye yönelik varılması planlanan genel hedefleri içerir [9]. Stratejik plan üniversitelerin gelişimini ve başarısını sağlayan önemli bir araç olarak düşünülebilir. Üniversiteler güçlü planlamayla hem değişimi başlatmada hem de değişimi yönetmede daha etkili olacaklardır. Aksi takdirde gittikçe uluslararası hale gelen yükseköğretimde kurum olarak sıradanlaşıp sıradan herhangi bir üniversite olacaklardır [10]. Yükseköğretime olan talebin artması, buna karşın kamu kaynaklarından yükseköğretim kurumlarına ayrılan kaynakların aynı oranda artmaması, ekonomik ve sosyal değişimler yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerinde sistematik ve stratejik yaklaşımları zorunlu hale getirmektedir [11]. Stratejik planlama ile üniversiteler zayıf ve kuvvetli yönlerini, önündeki fırsat ve tehditleri görecekler ve bu doğrultuda kalitesini arttırmaya yönelik eylemlere girecektir. Stratejik plan, üniversitenin temel amaçlarını, zaman çizelgeli planlanmış eylemlere dönüştürmekte ve sorumlulukları belirlemektedir. Üniversitenin örgütsel birimlerinin faaliyet planlarının stratejik planla ilişkili olması ve yönetimden bireye kadar tüm düzeyleri kapsaması gerekmektedir [12].

Stratejik planlama yapılırken aşağıdaki dört temel sorunun cevaplandırılması gerekmektedir [8]:

- Neredeyiz?
- Nereye gitmek istiyoruz?
- Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?
- Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?

Eastern Kentucky University’ e (2006) göre başarılı bir stratejik planlama çalışmasının sahip olması gereken özelliklerden biri açık, uzun dönemli fakat gerçekçi ve ulaşılabilir amaçları içermesidir [13]. Stratejik planın, genel çerçevesini amaçlar oluşturur ve kurumun misyonunu yerine getirmesine katkıda bulunur. Stratejik amaçlar, kurum için açık bir yön belirlemeli, hedeflerin gerçekleştirilmesinde yol gösterici, iddialı, ama gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır [14]. Stratejik amaçlar belirli bir zaman diliminde kuruluşun ulaşmayı hedeflediği kavramsal sonuçlardır. Stratejik amaçlar ve hedefler stratejik planlama sürecinde kuruluşun “Nereye ulaşmak istiyoruz?” sorusuna cevap verir [15]. Stratejik amaçlar “Nereye ulaşmak istiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Öncelik derecesine acil önlem gerektiren sorunlar da amaçlar içinde yer alır [16]. Stratejik amaçlar genel ve kuruluş işlevini daha ileri getirecek bir noktaya götürecek nitelikte olmalı, ama aynı zamanda gerçekçi ve ulaşılabilir bir özellik taşımalıdır [17]. Bir başka deyişle stratejik amaçlar açıkça tanımlanmış ve uygulanabilir olmalıdır [18]. Bir bütün olarak örgütün stratejik yönünü belirleyen amaçlar, program ve etkinlikler arasında birleştirici bir rol oynarlar [19]. Dolayısıyla üniversiteleri geleceğe taşıyacak stratejilerin belirlenmesinde amaçlar oldukça önemlidir. Ülkenin sosyal, siyasal ve ekonomisinde önemli rol sahibi olan üniversitelerin geleceğini (dolayısıyla ülkenin) stratejik amaçlarının çözümlenmesi bu çalışmanın önemini göstermektedir.

## 2. BÖLÜM

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversitelerin stratejik planlarında yer alan amaçları ile ilgili bir çözümlenme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda “Üniversiteler nerede olmak istiyorlar?” ve “Üniversitelerin varolan öncelikli sorunları nedir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu amaç iki alt problemden oluşmaktadır. Bunlar;

1. 1-5 yıllık üniversitelerin stratejik amaçları nedir?
2. 25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçları nedir?

## **Yöntem**

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada üniversitelerin stratejik amaçları analiz edilmiş ve var olan durum var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

## **Evren ve örneklem**

Çalışmanın evrenini Türkiye’de bulunan kamu üniversiteleri oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt ve tesadüfü örnekleme yöntemi kullanılarak 20 üniversite ile araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Ölçüt 1-5 yıllık ve 25 yıllık ve üstü üniversitelerdir. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir. Ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir” [20]. Ölçüt örnekleme ile 1-5 yıllık ve 25 yıllık ve üstü yıllık üniversiteler seçilmiştir. Tesadüfü örnekleme yöntemi ile 1-5 ve 25 yıllık ve üstü üniversitelerden 10’ar tane üniversite seçilmiştir. Çalışmanın örnekleme toplam 20 üniversiteden oluşmaktadır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamaktadır [20]. Üniversitelerin stratejik planları internet sayfaları aracılığıyla elde edilmeye çalışılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. “ Frekans analizi birim ve öğeleri sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görülme sıklığını ortaya koymaktır. Kategorisel analiz belli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır” [21]. Verilerin analizinde nitel veri analiz programı (NVivo8) kullanılmıştır. Üniversitelerin stratejik amaçlarının analizinde önce kodlama yapılmıştır. Bulgular incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Daha sonra kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilmiş yani kodlama yapılmıştır. Sonra benzer kodlar belirli kategorilerde toplanarak alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesi sonucu; bulgular kendi içinde tutarlı, anlamlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumlu şekilde çıkmıştır. Bu durum araştırmanın iç

geçerliliğini sağlamaktadır. İç güvenilirlik için üniversitelerin stratejik amaçlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### Bulgular

1-5 yıllık üniversitelerin stratejik amaçlarına ile ilgili çözümleme Tablo 1'de verilmiştir.

*Tablo 1. 1-5 Yıllık Üniversitelerin Stratejik Amaçlarına İlişkin Alt Tema Ve Kategorileri*

Ana temalar	Kategoriler	f	Toplam
Bilimsel gelişmeye yönelik	Araştırma faaliyetlerini arttırmak	7	27
	Araştırma kalitesinin yükseltilmesi	6	
	Bilimsel yayınların sayısını arttırmak	4	
	Proje sayısını arttırmak	4	
	Personelin bilimsel çalışmalarının desteklenmesi	3	
	Araştırma kaynaklarını arttırmak	2	
	Disiplinler arası çalışmaları desteklemek	1	
Kurumsal gelişmeye yönelik	Kaynakların etkin ve verimli kullanımı	10	26
	Personelin niteliğini arttırmak	6	
	Kurum kimliğini geliştirmek	4	
	Etkin ve verimli bir idari yapı kurmak	3	
	Kurum kültürünü geliştirmek	2	
	Personel sayısını arttırmak	1	
Eğitim-öğretime yönelik	Eğitimin kalitesini arttırmak	10	20
	Eğitimi destekleyici programların arttırılması	3	
	Mesleki eğitimin kalitesini arttırmak	3	
	Yabancı dili iyi kullanılması	2	
	Lisans eğitiminin sayısını arttırmak	1	
	Lisansüstü program sayısını arttırmak	1	
Fiziki yapıya yönelik	Üniversite alt yapısını Geliştirmek	10	15
	Sosyal ve kültürel alanları oluşturmak	2	
	E-kampus sistemini geliştirmek	1	
	Altyapı oluşturmada hayırseverlerden yardım	1	
	Mimari sermayeye katkıda bulunmak	1	
Kurumsal ilişkilere yönelik	Yurtiçi üniversiteler ile işbirliğini geliştirmek	3	11
	Yurtdışındaki üniversiteler ile işbirliğini geliştirmek	3	
	Üniversite-sanayi işbirliğini geliştirmek	3	
	Paydaşlarla işbirliği yapılması	2	
Topluma yönelik	Üniversite toplum ilişkilerini geliştirmek	4	10



	Halka yönelik hizmetleri kalite yönünden geliştirmek	3	
	Çevrenin gelişimine katkıda bulunmak	2	
	Toplumda iyi bir imaja sahip olmak	1	
Öğrencilere yönelik	Üstün nitelikli öğrenci yetiştirilmesi	4	9
	Mezunlarla iletişim ve işbirliğini geliştirmek	3	
	Öğrencilerin ulusal ve uluslararası tanınırlığını artırmak	1	
	Öğrencide sosyal sorumluluğu geliştirmek	1	
Üniversitenin tanıtımına yönelik	Uluslararası tanınırlığının artırılması	4	6
	Yurtiçi tanınırlığı arttırmak	2	
<b>TOPLAM</b>			<b>124</b>

Tablo 1 incelendiğinde 1-5 yıllık üniversitelerin stratejik amaçları sırasıyla; Bilimsel gelişmeye, kurumsal gelişmeye, eğitim-öğretime, fiziki altyapıya, kurumsal ilişkilere, topluma, öğrencilere ve üniversitenin tanıtımına yönelik amaçlar alt temalardan oluştuğu görülmektedir.

Bazı üniversiteler bilimsel gelişmelere yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Üniversitede gerçekleştirilen araştırmaların nicelik ve niteliğini yükseltmek.”*  
(Ü-5)

*“Bilimsel yayınların sayı ve kalitesinde Türkiye’de önde gelen üniversitelerden birisi olmak.”* (Ü-1)

*“Araştırma ve geliştirme (bilgi üretme) süreçlerinin kalitesini sürekli geliştirerek, evrensel nitelikte bilginin üretildiği, kullanıldığı, yayıldığı ve paylaşıldığı bir üniversite olmak.”* (Ü-10)

Bazı üniversiteler kurumsal gelişmelere yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Girdileri (kaynak ve ilişkiler), etkin ve ekonomik ölçütlere uygun bir üniversite olmak.”* (Ü-4)

*“.....üniversitemizde gelirlerinin arttırılması, çeşitlendirilmesi ve kaynak kullanım etkinliğini sağlamak.”* (Ü-9)

*“...yüksek düzeyde sunum kabiliyetine sahip nitelikli öğretim elemanlarına sahip olmak.”* (Ü-2)

*“Öğretim elemanlarının eğitici-öğretici niteliklerinin geliştirilmesi.”* (Ü-7)

Bazı üniversiteler eğitim ve öğretimin gelişmesine yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini geliştirerek, ulusal ve uluslararası düzeyde tercih edilebilirliği artan bir üniversite olmak.” (Ü-7)*

*“Eğitim-öğretimi destekleyen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sayısını arttırmak.” (Ü-6)*

Bazı üniversiteler fiziki altyapıyı geliştirmeye yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Fiziki alt yapıyı, kapalı mekanları ve sosyal donatıları geliştirmek.” (Ü-2)*

*“Öğrencilerimiz ve personelimizin yararlanabileceği sosyal ve kültürel donatı alanları oluşturmak.” (Ü-3)*

Bazı üniversiteler kurumsal ilişkileri geliştirmeye yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Yurtiçi ve yurtdışındaki üniversiteler ile işbirliğini geliştirmek.” (Ü-4)*

*“.....üniversite-sanayi işbirliğini geliştirmek.” (Ü-10)*

Bazı üniversiteler topluma yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Halka yönelik ürün/hizmetleri kalite yönünden geliştirmek.” (Ü-8)*

*“Toplum kuruluşları ve sosyal çevreyle işbirliğini geliştirmek.” (Ü-1)*

Bazı üniversiteler öğrencilere yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Öğrenciye eleştirel düşünce, problem çözme, yaşam boyu öğrenme vb. gibi düşünce becerisi kazandırmak.” (Ü-7)*

*“Mezuniyet sonrası öğrenci-üniversite bağlarını oluşturmak ve geliştirmek.” (Ü-4)*

Bazı üniversiteler üniversiteyi tanıtmaya yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“...ulusal uluslararası düzeyde üniversitemizin tanıtımının sağlanması.” (Ü-3)*

*“Üniversitemizin uluslararası tanınırlığının artırılması.” (Ü-9)*

25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçlarına ilişkin alt tema ve kategoriler tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. 25 Yıllık Ve Üstü Üniversitelerin Stratejik Amaçlarına İlişkin Alt Tema Ve Kategorileri**

Ana temalar	Kategoriler	f	Toplam
-------------	-------------	---	--------

Kurumsal gelişmeye yönelik	Personelin niteliğini arttırmak	17	68
	Etkin ve verimli yönetim anlayışı oluşturma	14	
	Gelirlerin artırılması ve verimli kullanımı	9	
	Personel sayısını arttırmak	9	
	Personel memnuniyetini artırıcı çalışmalar	8	
	Performans değerlendirme sistemi	5	
	Kurum kültürünü geliştirmek	4	
	Kurumsal imajın geliştirilmesi	2	
Bilimsel gelişmeye yönelik	Araştırma faaliyetlerini arttırmak	9	35
	Proje sayısını arttırmak	9	
	Araştırma kalitesinin yükseltilmesi	7	
	Bilimsel yayınların sayısını arttırmak	6	
	Personelin bilimsel çalışmalarının desteklenmesi	3	
	Araştırma ürünlerini teknolojiye dönüştürmek	1	
Eğitim-öğretime yönelik	Üniversitede verilen eğitimin kalitesini arttırmak	13	34
	Lisans eğitiminin sayısını	5	
	Disiplinler arası araştırmanın geliştirilmesi	4	
	Eğitim öğretime tahsis edilen kaynakların geliştirilmesi	4	
	Yabancı dili çok iyi kullanabilmesi	2	
	Ön lisans programlarını geliştirmek	2	
	Mesleki eğitimin kalitesini arttırmak	2	
	Öğrenci merkezli ders sayısının artırılması	2	
Fiziki yapıya yönelik	Üniversite alt yapısını geliştirmek	13	25
	Mevcut altyapının ve fiziki etkin kullanımının	4	
	sosyal ve kültürel donatı alanları oluşturmak	4	
	E-kampüs sistemini geliştirmek	3	
	Çevreyi kirletmeyen bir üniversite kampusu yaratmak	1	
Öğrencilere yönelik	Öğrenciler tarafından tercih edilen üniversite olmak	7	25
	Mezunlarla iletişim ve işbirliğini Geliştirmek	7	
	Öğrencide sosyal sorumluluğu geliştirmek	4	

	Üstün nitelikli öğrenci yetiştirilmesi	5	
	Öğrencilerin ulusal ve uluslararası tanınırlığını artırmak	1	
	Öğrenci değişim programlarına katılımının yaygınlaştırılması	1	
Kurumsal ilişkilere yönelik	Üniversite-sanayi işbirliğini geliştirmek	5	23
	Yurtdışındaki üniversiteler ile işbirliğini geliştirmek	4	
	Yurtiçi üniversitelerle işbirliğini geliştirmek	3	
	Paydaşlarla işbirliği yapılması	3	
	Medya ile ilişkilerin geliştirilmesi	3	
	Kamu kuruluşları ile işbirliğini geliştirmek	3	
	Sivil toplum kuruluşları işbirliğini geliştirmek	2	
Topluma yönelik	Toplumun ihtiyaçlarına yönelik projeler yapmak	6	14
	Üniversite -toplum ilişkilerini kurmak ve geliştirmek	5	
	Halka yönelik ürün/hizmet üreten faaliyetleri geliştirmek	3	
Üniversitenin tanıtımına yönelik	Uluslararası tanınırlığının artırılması	4	8
	Yurtiçi tanınırlığı arttırmak	3	
	Öğrenciler nezdinde tanınırlığı arttırmak	1	
<b>TOPLAM</b>			<b>232</b>

Tablo 2 incelendiğinde 25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçları sırasıyla; kurumsal gelişmeye, bilimsel gelişmeye, eğitim-öğretime, fiziki altyapıya, öğrencilere, kurumsal ilişkilere, topluma, üniversitenin tanıtımına yönelik amaçlar alt temalardan oluştuğu görülmektedir.

Bazı üniversiteler kurumsal gelişmelere yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ders veren öğretim üyelerinin niteliğinin iyileştirilmesi.” (Ü-12)*

*“İnsan kaynaklarının nicelik ve nitelik olarak etkinliğinin sağlanması.” (Ü-17)*

*“Üniversitede şeffaf ve çalışanların sorunlarına duyarlı yönetim yapısının geliştirilmesi.” (Ü-10)*

*“İç paydaşların yönetime katkılarının ve katılımlarının artırılması.” (Ü-18)*

Bazı üniversiteler bilimsel gelişmelere yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Yüksek kaliteli, evrensel nitelikli araştırma potansiyelinin artırılması.” (Ü-11)*

*“Bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkısı olan projeleri teşvik etmek ve yürütmek.” (Ü-16)*

*“Üniversitemiz tarafından düzenlenen bilimsel toplantıların sayısının artırılması.” (Ü-14)*

*“Bilimsel toplantılara katılım sayılarının artırılması.” (Ü-20)*

*“Öğretim üyesi başına düşen bilimsel yayın sayısının artırılması.” (Ü-19)*

Bazı üniversiteler eğitim ve öğretimin gelişmesine yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Eğitim-öğretimde kalite güvence sistemi'nin bologna sürecine uygun olarak planlanması ve uygulanması.” (Ü-10)*

*“Öğretimi destekleyen sosyal kültürel ve sportif etkinliklerin artırılması.” (Ü-12)*

*“Lisansüstü eğitime uluslararası nitelik kazandırılması.” (Ü-17)*

*“Lisans eğitim-öğretim kalitesinin artırılması.” (Ü-18)*

*“Disiplinler arası yaklaşımı benimseyen eğitim, gerçekleştirmek.” (Ü-13)*

Bazı üniversiteler fiziki altyapıyı geliştirmeye yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Mevcut altyapının ve fiziki alanların geliştirilmesi ve etkin kullanımının sağlanması.” (Ü-19)*

*“Dershanelerin fiziki mekânlarını ve eğitim teknolojilerini iyileştirmek.” (Ü-10)*

*“Öğretim binalarının dışında kalan alanlarda öğrenci ve üniversite çalışanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eğitim, kültür, spor, çarşı komplekslerinin gerçekleştirilmesi.” (Ü-17)*

Bazı üniversiteler öğrencilere yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Öğrenciye yeterli ölçekte beceri kazandırılması.” (Ü-13)*

*“Öğrenciye eleştirel düşünce, problem çözme, yaşam boyu öğrenme vb gibi düşünce becerisi kazandırmak ve sosyal sorumluluğu geliştirmek.” (Ü-12)*

*“Lisans programları Türk öğrenciler tarafından en çok talep edilen üniversite konumuna ulaşılması.” (Ü-15)*

*“Lisans ve lisansüstü programlarının uluslararası öğrenciler tarafından öncelikle tercih edilir düzeye getirilmesi.” (Ü-16)*

Bazı üniversiteler kurumsal ilişkileri geliştirmeye yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Kamu kurum ve kuruluşları ile ilişkilerin geliştirilmesi.” (Ü-11)*

*“Medya ile ilişkilerin geliştirilmesi.” (Ü-12)*

*“İş grupları, sanayi, sivil toplum kuruluşları (STK) ve sosyal çevreyle işbirliğini geliştirmek.” (Ü-14)*

*“Uluslararası kuruluşlarla işbirliğini geliştirmek.” (Ü-20)*

Bazı üniversiteler topluma yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Uygulama ve araştırma merkezlerinde yürütülen topluma yönelik faaliyetlerin artırılması.” (Ü-19)*

*“Halka yönelik ürün/hizmetleri nicelik ve nitelik yönünden geliştirmek.” (Ü-13)*

*“Araştırma-uygulama merkezlerinin toplumsal sorumluluk faaliyetlerinin desteklenmesi.” (Ü-15)*

*“Kent halkı ile iletişim ve işbirliğinin artırılması.” (Ü-11)*

Bazı üniversiteler üniversiteyi tanıtmaya yönelik amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ulusal ve uluslararası akademik-bilimsel çevrelerde tanınırlığın ve olumlu kanaatlerin artırılması.” (Ü-12)*

*“Üniversitemizi ulusal ve uluslararası düzeyde daha iyi tanıtmak.” (Ü-18)*

#### **4. SONUÇ**

Bu çalışmada, kamu üniversitelerinin stratejik amaçlarının çözümlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çözümlenmelere göre, araştırma kapsamında incelenen 1-5 yıllık üniversitelerin stratejik amaçlarını bilimsel gelişme, kurumsal gelişme, eğitim-öğretim, fiziki altyapı, kurumsal ilişkiler, topluma, öğrencilere ve üniversitenin tanıtımına yönelik gelişmelerden oluşmaktadır. 25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçlarını ise kurumsal gelişmeye, bilimsel gelişmeye, eğitim-öğretime, fiziki altyapıya, öğrencilere, kurumsal ilişkilere, topluma, üniversitenin tanıtımı gibi amaçlardan oluşmaktadır. 1-5 yıllık ve 25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçları benzerlik göstermektedir. Üniversitelerin amaçları

aynı temayı içermesine karşın 25 yıllık ve üstü üniversitelerin stratejik amaçları sayı olarak 1-5 yıllık üniversitelerin amaçlarının yaklaşık iki katıdır. Bu da daha gelişmiş üniversitelerin amaçlarını gerçekleştirmek için daha kapsamlı çalışmalar yaptığından kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmada her iki grup üniversitenin stratejik amaçları benzer temalardan oluştuğundan sonuçlar iki grup içinde ele alınmış, ilgili literatür çerçevesinde araştırılmış ve kendi bağlamında tartışılmıştır.

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri bilimsel araştırmalara yönelik olarak araştırma ve geliştirme amaçlarıdır. Bu amaçlar genellikle; araştırma faaliyetlerini arttırmak, araştırma kalitesinin yükseltilmesi, bilimsel yayınların sayısını, proje sayısını, araştırma kaynaklarını arttırmak, personelin bilimsel çalışmalarının desteklenmesi, disiplinler arası çalışmaları desteklemek ve araştırma ürünlerini teknolojiye dönüştürmek şeklindedir. 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu [22] üniversiteyi bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan şekilde tanımlamaktadır. Aynı zamanda 4. maddesinde yükseköğretimin amacı;

*“Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.”*

Kanunda yer alan bu maddeler göre üniversiteler stratejik amaçlarında bilimsel çalışma ve araştırmalara geniş yer vermiştir. Öncelikle, araştırma üniversitelerin bir misyonudur. Çünkü üniversitenin bilgi birikimine katkıda bulunması, diğer bir deyişle akademik bilgi üretmesi, hem de meslekî ve teknolojik uygulamaları geliştirici pratik bilgi üretmesi beklenmektedir [23]. Yükseköğretim kurumları ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilginin üretildiği ve insan kaynaklarının yetiştirildiği kurumlardır [3]. Aynı zamanda üniversitelerin prestijlerinin araştırma etkinliklerinin nicelik ve kalitesine göre de değerlendirilmeye başlaması, akademik yükseltmelerin ve devletten fon sağlamanın yolunun araştırma etkinliklerinden geçmesi bu alandaki kalite kaygılarını artırmıştır [23].

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri kurumsal gelişmeyi yani üniversiteye yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; personelin niteliğini arttırmak, etkin ve verimli yönetim anlayışı oluşturma, gelirlerin artırılması ve verimli kullanımı, personel sayısını arttırmak, kurum kültürünü ve imajını geliştirmek ve performans değerlendirme sistemi şeklindedir. Yükseköğretim sektöründe yaşanan değişim trendlerini ve ortaya çıkan yeni paradigmlar arasında, kalite yönetimi ve akreditasyon, yüksek öğretim kurumlarının yönetimi (governance) alanında değişim, girişimci üniversite yönetimi modeline doğru yönelmeler yer almaktadır [24]. Kamu üniversiteleri gelişimlerini bu trend ve paradigmalara paralel olarak

stratejik amaçlara sahip olduğu gör÷lmektedir. Üniversitelerin kurumu geliştirmek için önem verdikleri diğer bir unsur ise personel niteliğidir. Çünkü bir üniversiteyi üniversite yapan, sahip olduğu nitelikli akademik personeldir. Bir üniversite sahip olduğu akademik personelin niteliği kadar niteliklidir [10]. Yükseköğretim kalitesinin yükseltilmesinde çok önemli olan üyesi başına düşen öğrenci sayısı oldukça yüksektir. Türkiye’de öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, 45 dolaylarındadır. Yabancı ÷lkelerde bu sayı, genelde 20 dolaylarında bulunmaktadır [2]. Üniversiteler yaşanan bu sorunu da göz önüne alarak stratejik amaçlarında personel niteliğine ve niceliğine yer vermişlerdir.

Üniversitelerin stratejik amaçlarında gelirlerin arttırılması ve verimli kullanımı da yer almaktadır. Büyüyen ve yeni yatırımları gerektiren yükseköğretim sektörü finansman sorunlarıyla baş başa kalmıştır [25]. Kamu üniversitelerin genellikle gelirleri; devlet tarafından verilen bütçe, diğer kurumlardan yapılan yardımlar, harçlar, döner sermaye gelirleri oluşturmaktadır. Örneğin; yükseköğretim kuruluşları üniversite-sanayi işbirliğini artırarak sanayi kesiminden üniversitelere kaynak sağlama yoluna gidebilir [2]. Üniversiteler araştırma ve geliştirme ve eğitim-öğretimdeki kendinden beklenen kaliteyi sağlamak için iyi bir yönetime, personele, gelir kaynağına ve kültüre sahip olması gerekir. Üniversitelerin stratejik amaçları bu unsurları içermektedir.

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri eğitim-öğretime yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; üniversitede verilen eğitimin kalitesini arttırmak, lisans eğitiminin sayısını disiplinler arası araştırmanın geliştirilmesi, eğitim öğretime tahsis edilen kaynakların geliştirilmesi, yabancı dili çok iyi kullanabilmesi, eğitimi destekleyici programların arttırılması, lisans programlarını geliştirmek, mesleki eğitimin kalitesini arttırmak öğrenci merkezli ders sayısını ve lisansüstü program sayısını arttırmak şeklindedir. 2547 sayılı kanunda [22] belirtildiği gibi üniversitelerin en önemli görevlerinden birisi eğitim-öğretim yapmaktır. Üniversiteler bu görevi yerine getirirken değişimleri ve gelişimleri dikkate almak zorundadır. Yükseköğretim sektöründe yaşanan değişim trendlerini ve ortaya çıkan yeni paradigmlar arasında, aktif eğitim (öğrenci merkezli eğitim ) ve e-öğrenme, yaşam boyu öğrenme, disiplinler-arası ve çok disiplinli yaklaşıma yönelme yer almaktadır [24]. Kamu üniversiteleri eğitim-öğretime yönelik amaçları bu trend ve paradigmalara paraleldir. Üniversitelerin stratejik amaçlarında önemli diğer bir unsur da yabancı dilin iyi kullanılmasıdır. Çünkü, Yabancı dil bilmenin bilim, uluslararası ilişkiler, sanayi ve ticaret, kültür, ekonomi gibi yönlerde, gerek toplum ve gerek yabancı dil bilen kişi bakımından sayılamayacak derecede yararları bulunmaktadır [2]. Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeleri



izlemek ve iletişim sağlayabilmek ve bilgi teknolojisinden yararlanabilmek için geçerli olan yabancı dilleri öğrenmek zorundayız [3].

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri fiziki yapıya yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; üniversite alt yapısını geliştirmek, mevcut altyapının ve fiziki etkin kullanımının, sosyal ve kültürel donatı alanları oluşturmak, e-kampüs sistemini geliştirmek şeklindedir. Yüksek öğretimin fiziki imkanları, çağdaş bir yükseköğretim yaptırabilecek düzeyde değildir. Öğrenci başına düşen derslik, laboratuvar, sosyal tesis gibi kapalı mekân alanları dünyadaki çağdaş üniversitelere göre çok düşük düzeydedir [2]. Kaliteyi artırmak için yükseköğretim kurumlarında düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalı, yapısal sorunların çözülmesi için adımlar atılmalıdır [25]. Örneğin yükseköğretim kurumlarının fiziki altyapısı güçlendirilmelidir. Üniversiteler kaliteyi yakalamak ve personeline ve öğrencilere daha iyi hizmet vermek için fiziki altyapıya yönelik amaçlar içermektedir.

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri öğrencilere yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; öğrenciler tarafından tercih edilen üniversite olmak, mezunlarla iletişim ve işbirliğini, öğrencide sosyal sorumluluğu geliştirmek, üstün nitelikli öğrenci yetiştirilmesi, öğrencilerin ulusal ve uluslararası tanınırlığını artırmak, öğrenci değişim programlarına katılımının yaygınlaştırılması ve öğrencide sosyal sorumluluğu geliştirmek şeklindedir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun [22] 4. maddesine göre yükseköğretimin amacı öğrencilerini;

*“Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu, Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş, İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek.”*

şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler üniversitelerin stratejik amaçlarında yer alan nitelikli öğrenci yetiştirilmesi amacını destekler niteliktedir. Üniversiteler yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, yaşam boyu öğrenim alışkanlığı edinmiş, topluma karşı sorumluluk duygusu yüksek, etik değerlere karşı duyarlı insan tipini yetiştirebilmek için programlarını, öğretim etkinliklerini, uygulama ve sınav sistemlerini yeniden gözden geçirmeli, Avrupa ülkelerine uyumlu bir hale getirmelidir [3]. aynı zamanda üniversiteler mevcut programlarının kalitesini artırmak adına, mezunlarını izlemeli ve ilgili sektörlerde

deneyim kazanmış insanlardan eğitim süresince faydalanmalıdır [25]. Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri kurumsal ilişkilere yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; üniversite-sanayi, kamu ve sivil toplum kuruluşları, yurtdışındaki ve yurtiçi üniversiteler işbirliğini geliştirmek, paydaşlarla işbirliği yapılması, medya ile ilişkilerin geliştirilmesi şeklindedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun [22] 12. maddesine göre yükseköğretimin kurumları;

*“Ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarını, diğer kuruluşlarla işbirliği yaparak, kamu kuruluşlarına önerilerde bulunmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yapmak, sonuçlarını toplumun yararına sunmak ve kamu kuruluşlarınca istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini ve önerilerini bildirmek.”*

Şeklindeki ifade üniversiteleri diğer kurumlarla işbirliği yapmaya yönlendirmektedir.

Üniversitenin ilişkili olduğu kurum ve kuruluşlarla ilişkisi çok önemlidir. Örneğin; sanayi-üniversite bağlantıları, üniversiteler açısından ilave fayda yaratacak potansiyeldedir. Öğrenciler için hem uygulama becerilerini artıran hem de potansiyel iş fırsatları yaratan bağlantılar, iş ile ilgili derslerin iş ve sanayi dünyasının temsilcilerinin dahil edilerek tasarlanması bu kazanımlardan yalnızca birkaçıdır [12]. Türkiye’de üniversiteler arasındaki etkileşimin artırılmasıyla, öğretim ve araştırma alanlarında işbirliklerinin yanı sıra ekipman gibi kaynakların paylaşılması ve öğrenci ve öğretim elemanı değişimi gibi konularda büyük bir potansiyelden yararlanılabilir [12]. Bu şekilde üniversitenin vermiş olduğu hizmet kalitesi arttırabilir.

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri topluma yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; Toplumun ihtiyaçlarına yönelik projeler yapmak, üniversite -toplum ilişkilerini kurmak ve geliştirmek, halka yönelik ürün/hizmet üreten faaliyetleri geliştirmek ve toplumda iyi bir imaja sahip olmak şeklindedir.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun [22] 12. maddesine göre yükseköğretimin kurumlarının amacı;

*“Toplumun ihtiyaçları ve kalkınma planları ilke ve hedeflerine uygun ve ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak,*

*Türk toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamu oyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak,”*

şeklindeki ifadeler üniversitelerin bir amacının topluma hizmet olduğunu göstermektedir.

Üniversiteler toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve yönetsel açılardan rehberi ve sürükleyici olma fonksiyonları açısından önemli bir yere sahiptir [26]. Yükseköğretim kurumlarının bilgi ve beceri açısından ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirirken aynı zamanda topluma sosyal anlamda fayda sağlayacak bireyleri yetiştirmek adına öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayacak her türlü hizmeti de sağlaması gerekmektedir [27]. Bu özelliklerden dolayı üniversiteler topluma yönelik stratejik amaçlara sahiptir.

Üniversitelerin stratejik amaçlarından biri üniversitenin tanıtımına yönelik amaçlardır. Bu amaçlar genellikle; uluslararası ve yurtiçi tanınırlığının artırılması şeklindedir.

Yükseköğretim sektöründe yaşanan değişim trendlerini ve ortaya çıkan yeni paradigmlar arasında, yükseköğretimin uluslararasılaşması ve sınır-ötesi yükseköğretim ve uluslararası akademik hareketliliğidir. Bir üniversitenin kalitesi genelde öğrenci çekme potansiyeli ile yakından ilişkilidir. Üniversiteler kendi tanıtımlarını ve hizmet kalitesini ne kadar iyi yaparsa öğrenci çekme potansiyeli artacaktır. Bugün özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler sadece ulusal öğrencileri ve araştırmacıları değil, uluslararası öğrenci ve araştırmacıları da bünyesinde barındırmaktadır. Üniversiteler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde, öğrenci ve araştırmacıları kendisine çekmede rekabet etmektedirler [10]. Bundan dolayı üniversiteler stratejik amaçları arasında ulusal ve uluslararası tanınırlığı arttırmak vardır.

Bu sonuçlar 2547 sayılı kanunda [22] Yükseköğretim kurumlarının görevini içeren 12. madde ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda üniversitelerin üç temel misyonu olan eğitim-öğretim, araştırma geliştirme ve topluma hizmet ile örtüşmektedir. Çünkü üniversiteler, yüksek düzeyde eğitim ve öğretim yaparak seçkin kadrolar yetiştiren, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapan ve araştırma sonuçlarını toplum yararına sunarak sosyal ve ekonomik kalkınmaya hizmet eden kuruluşlardır. Bu çalışma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışma yirmi üniversitenin stratejik planlarında yer alan amaçların çözümlenmesi ile sınırlıdır. Elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artırılması için diğer üniversiteler ile ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Vakıf ve devlet üniversitelerinin stratejik amaçlarını karşılaştıracak çalışmalar yapılabilir.

3. Üniversitelerin stratejik amaçlara ulaşma düzeyine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- [1] Türk, E. ve Ünsal, N. *Eğitimde Stratejik Planlama*, TC. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2007.
- [2] Mutluer, M.K., *Türkiye'de Yükseköğretimin Başlıca Sorunları Ve Sorunlara Çözüm Önerileri*, T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2008.
- [3] Gedikoğlu, T. (2005). “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Mersin Üniversitesi Dergisi*, Sayı 1, cilt 1, pp. 66-80.
- [4] Baskan, G. A. (2001).Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21i Sayı 1, pp. 21-32.
- [5] Yüksel, S. (2002). “Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, pp. 361-370 .
- [6] Arabacı, İ.B. (2010). *Stratejik Planlamada Çevre Analizi Tekniği Olarak Pest Analiz( F.Ü.Eğitim Fakültesi Örneği)*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20 -22 Mayıs 2010, pp. 812-816
- [7] Ereş, F. (2004). “Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15, ss. 21-29
- [8] DPT, *Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Klavuzu*, Başbakanlık Yayınları, 2003.
- [9] Baydar, H., “360 derece geribildirim sistemi ve ilköğretim okullarında uygulama Örnekleri”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- [10] Erdem, A.R. (2005). “Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15, pp. 299-314
- [11] YÖDEK, *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Rehberi* (Sürüm: 2007/1.1), YÖDEK, 2007.

- [12] Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J. & Rozsnyai, C., *Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar Ve Fırsatlar Yükseköğretim Sistemi Üzerine 17 Türk Üniversitesinin Eua-Iep Kurumsal Değerlendirme Raporlarına Dayanan Gözlemler ve Öneriler*, Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Ekim 2008.
- [13] Çiğdem, B. T., “*Kamu Kurumlarından Stratejik Planlama*”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- [14] Demirkaya, D., ilköğretim okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- [15] Canbay, Ş. K., *Kamuda Stratejik Planlama Ve Stratejik Yönetim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. 2008.
- [16] Dinçer, Ö., *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, 2007.
- [17] Ünsal, N., *Meb Stratejik Planlama Süreci (Bilgi Notu)*, MEB, 2008
- [18] Altındağ, S., *İlköğretim okul müdürlerinin planlı okul gelişimi uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi (İstanbul ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- [19] Küçüksüleymanoğlu R. “Stratejik Planlama Süreci”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, sayı 16, Cilt 2, ss. 403-412. 2008
- [20] Yıldırım, A. ve Şimşek, H., *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, 2005.
- [21] Bilgin, N., *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*, Siyasal Kitapevi, 2006.
- [22] 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Yayımlandığı R. Gazete : Tarih: 6/11/1981 Sayı: 17506
- [23] Kurnaz, Ö., *Yükseköğretimde Araştırma Kalitesinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, 2010.

[24] Aktan, C. A., “Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar”, August 2011 <http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/aktan-trendler.pdf>

[25] Özer, M., Gür, B.S. ve Küçükcan, T., *Yükseköğretimde kalite güvencesi*, SETA Yayınları, 2009.

[26] Karataş, S., “*Türkiye’de Yükseköğretim Finansman Politikaları Ve Kurum Başarısına Etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

[27] Bayrak, B., “*Yükseköğretim Kurumlarından Beklenen Hizmetkalitesi Ve Hizmet Kalitesinin Algılanmasının Yönelik Bir Araştırma*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

***Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi “Eğitim Yöneticilerinin Toplum Algularının İncelenmesi”***

İbrahim Hakan KARATAŞ\*

[ihkaratas@fatih.edu.tr](mailto:ihkaratas@fatih.edu.tr)

**ÖZET**

Bir kamu hizmeti olan okul yönetimine toplumsal katılımı sağlamak ve böylece okulun işleyişinde okul yakın çevresinin beklentilerini de dikkate almak okul yöneticilerinin temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin, okulun yönetimine ilişkin süreçlerde toplumsal katılıma ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki özel ve resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 7 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerine toplumsal katılıma ilişkin görüşleri beş alt başlık altında değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin okulun yönetimine toplumsal katılıma temkinli olumlu bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yönetimi, kamu hizmeti, toplumsal katılım

\* Yrd. Doç. Dr., Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomi ABD, Büyükçekmece Kampusu, İstanbul,





## 1. GİRİŞ

Okul, toplumun farklı alt gruplarından oluşan karmaşık bir toplumsal yapıya sahiptir. Okul yöneticileri, okul toplumunu oluşturan öğretmenler, öğrenciler, yardımcı personel ve velileri de okulun yönetim süreçlerine katarak okulu yönetme sorumluluğunu taşır. Diğer taraftan bir kamu kurumu olan okulun yakın ve uzak çevresiyle de ilişkiler geliştirmesi beklenir. Bu ilişkiler en genel sınıflandırmayla farklı düzeylerde okulun çevreye katkısı ve çevrenin okula katkısı olarak ele alınmaktadır. Okul, tanımı gereği yakın çevresinden başlayarak toplumsal değişimde ve gelişmede etkili olmalıdır. Okul bu misyonunu yerine getirirken yakın ve uzak çevresindeki olumlu ve olumsuz değişim ve gelişmelerden de etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin bu etkileşim sürecini başarıyla yönetebilmelerinin yolu okul yönetimine toplumsal katılımı sağlamalarından geçmektedir.

Bu çalışma şu şekilde devam etmektedir. İkinci bölümde okul-toplum ilişkisi kuram ve uygulama yanında Türk eğitim mevzuatı açısından ele alınmıştır. Üçüncü bölümde araştırmanın amaç ve önemi, dördüncü bölümde yöntemi, beşinci bölümde bulgulara yer verilmiştir. Son olarak sonuç kısmında önemli sonuçlar belirtilmiştir.

## 2. OKUL-TOPLUM İLİŞKİSİ

Eğitimin ve eğitim süreçlerinin örgün ve planlı bir biçimde yürütüldüğü okulun üç temel işlevinden söz edilmektedir (Akyıldız,1992). Bunlar, kültür aktarımı, meslek edindirme ve bireysel gelişmeyi sağlamaktır.Okul kurumu tüm bu işlevleriyle toplumsal beklentileri karşılamayı amaçlar. Devlet toplumun bu taleplerini karşılamak amacıyla okulu kendi denetim ve gözetimi altında tutar. Böylece bir kamu hizmeti (Derbil,1950) organize etmiş olur.

Bir kamu hizmeti olarak okul kurumunun kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi onun yakın çevresiyle sıkı bir ilişki içinde bulunması ile mümkündür. Okul, çevresiyle ilişki içinde yönetildiğinde amaçlarını daha kolay gerçekleştirecek ve daha esnek bir hizmet sunma imkânına kavuşacaktır (Demirbulak, 1997). Okul-çevre ilişkisi dört başlık altında toplanabilir (Pehlivan, 2000, 108):

- a) Çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması,
- b) Okul-aile iş birliği ve aile katılımının sağlanması,
- c) Baskı grupları, gönüllü kişi ya da gruplarla ilişkiler,
- d) Çevrenin eğitime desteğinin sağlanması ve halkla ilişkiler.

Okul çevre ilişkilerinin bir boyutu da okulun yönetim süreçlerine toplumsal katılımı sağlamaktır. “Yönetişim” olarak da ifade edilen yönetime toplumsal katılımın sağlanmasını Margolis ve Tewel dört düzeyde ele almıştır: (a) düşünsel katılım, (b) malî katılım, (c) görevsel katılım ve (d) yönetsel katılım (aktaran: Yılmaz, 1993, s. 19).

Hesapçıoğlu da Türkiye’de eğitim plânlamasında toplumsal katılımı ele almıştır. Hesapçıoğlu’na (1994, s. 266) göre genel anlamda (1) danışma, (2) karar ve (3) uygulama olmak üzere üç ayrı süreçte katılımdan söz edilebilir. Okul-toplum ilişkilerini sivil toplum kuruluşları ile işbirliği süreçleri açısından inceleyen Bray (2000) okul ile toplum arasındaki işbirliğinin sağlayacağı faydaları şöyle sıralamaktadır: (1) Deneyim ve uzmanlık paylaşımı, (2) dayanışma, (3) iş bölümü, (4) kaynak sağlama, (5) sahiplenme duygusu, (6) daha geniş alana ulaşma, (7) etkililikte artış, (8) izleme ve değerlendirme.

### **2.1. Çağdaş Okul Yönetimi Anlayışında Toplumsal Katılımın Yeri**

1980’lerden sonra okulun, kendinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilmesi açısından toplumla işbirliği daha çok önem kazandı (Şimşek, 2004). Eğitim talebinin biçim değiştirmesi yanında hızla artan veli profilinin de bu durumda etkisi olduğu kabul edilmektedir (Gümüşeli, 2001). Gallup’un 1969, 1976 ve 1977 yıllarında okul-çevre ilişkileri üzerine yaptığı araştırmada da velilerin okul yönetimi süreçlerine müdahil olmak istedikleri gözlenmiştir. Araştırmada, okulların kontrolünde, bölgesel okul kurullarının daha az sorumlu olmalarını isteyenlerin oranı % 10 olarak gözlenmiştir. Katılımcıların % 90’ı, okul idaresinde, en azından, kendisine uygun bir biçimde, görev almayı kabul etmişlerdir. Gönüllü katılım isteklerine karşın katılımcılar, okul kurullarının belirlenmesi, program ve bütçe gibi konularda son karar verici olarak rol oynamak istememektedirler (Akyıldız, 1992).

ABD’de yaygın olarak kabul gören okul yöneticiliği standartlarından biri toplum liderliğidir. Ayrıca okul yöneticisinin politik liderlik becerisine de sahip olması gerekir. Toplum liderliği, okul dışı toplumu da yönetme yeterliliği olarak tanımlanabilir. Politik liderlik ise okul yöneticisinin içinde bulunduğu toplumun genel siyasi, ekonomik, yasal ve kültürel koşullarını anlamasına bunlara uymasına ve gerektiğinde etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 2001).

İngiltere’de de okul yöneticileri için başat yeterlilik alanlarından biri olarak toplum liderliği üzerinde durulmaktadır. Nitekim okul yöneticisi yetiştirme programlarında okul yöneticilerinin yakın çevre, veli, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği geliştirme becerileri üzerine odaklanılmaktadır (Özgan ve Baş, 2010).

Çünkü toplum üyelerine, okuldaki eğitimin yürütülmesinde görev verilmesi, karar verici otorite haline getirilmesi hem okul-toplum kaynaşmasını sağlayacak, hem de eğitim kurumlarına güç katacaktır (Akyıldız, 1992). Bugün ABD ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede okul yönetimlerinde okulun yakın çevresinden kişilerin katıldığı bir kurul söz sahibidir. Bu kurul, okulun eğitim-öğretim faaliyetleri, finansmanı, personel alımı gibi hem her konuda karar alma yetkisine sahiptir (Şimşek, 2004).

## **2.2. Türkiye’de Okul Yönetimine Toplumsal Katılım**

Türk eğitim sisteminde okulların toplum ile ilişki alanları, düzeyi ve niteliği kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 5. maddesinde yer verilen “Ferdin toplumun ihtiyaçları” başlıklı ikinci ilke “Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.” şeklinde açıklanmıştır. Aynı Kanununun 16. maddesinde “Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği” başlıklı 13. ilkesinde de “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır.” denilmektedir (MEB, 2009).

Okul-toplum ve okul-çevre ilişkisi eğitim ile ilgili diğer mevzuatta da önemli bir yer tutmaktadır. Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği, (MEB, 2005), Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2010a), İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2003) okul-çevre, okul-toplum ilişkilerine açık bir şekilde vurgu yapmaktadırlar.

Diğer taraftan 18. Milli Eğitim Şurası’nda okullara yerel yönetimlerin ve toplumun katkılarının artırılması kararı alınmıştır (MEB, 2010b). Buna rağmen okul-veli işbirliğinin başarılı bir şekilde yürütülemediği 2002’de yayınlanan Genelge ile tespit edilmiştir:

“Ailelerde geleneksel hale gelmiş “okulla iletişim” konusu ele alındığında; aileler okula çoğunlukla çocuklarıyla ilgili şikayet, parasal yardım istenmesi, öğrencinin notunun bildirilmesi, uyarı vb. nedenlerle çağrıldıklarını düşünmektedirler. Bunların sonucunda ailelerde beliren duygular, genellikle çekinme, korku, boş vermişlik ve öfke olmaktadır.”

Okulların bir kamu hizmeti veren kurum olarak toplumsal katılıma açılması okul yöneticilerinin algı, beceri ve yaklaşımları ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim Aydoğan’ın (2006) araştırmasında ilköğretim okullarının çevreyle olan ilişkisinin istenen boyutta olmadığı, okulun öğretim programının çevreyi temel alarak yapılandırılmadığı, çevreyle ilişkisini güçlendirecek etkinliklerin olmadığı ve okulların çevrenin sorunlarına duyarlı olmadığı anlaşılmıştır.

## **3. AMAÇ ve ÖNEM**

Bu araştırmanın amacı, *eğitim yöneticilerinin, okul yönetimini kamu hizmeti boyutunda algı düzeylerini* betimlemektir. Bu amaçla eğitim yöneticilerinin (1) okul kurumunu sahiplenme ve (2) kurum dışı toplumu algı düzeyleri ile (3) okulun, kurum dışı toplumun beklentilerini de göz önünde bulundurarak yönetme duyarlılıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıda sıralanan konularda okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur:

1. Okul yöneticilerinin okulun sahibinin kim olduğuna ilişkin görüşleri,
2. Okul yöneticilerinin kendilerini sorumlu saydıkları odak konusundaki görüşleri,
3. Okul yöneticilerinin karar alma ve kararlara toplumsal katılım konusundaki tutumları,
4. Okul yöneticilerinin okul yönetimine ve kararlara velinin katılımına ilişkin görüşleri,
5. Okul yöneticilerinin okul yönetimine ve kararlara toplumun katılımına ilişkin görüşleri.

Eğitimin bir kamu hizmeti olması sebebiyle, toplumun beklentileri çerçevesinde planlanması ve yürütülmesi son yıllarda daha fazla tartışılmaktadır. Eğitimin topluma değen noktası olarak okul kurumunun bu beklentileri karşılama düzeyleri, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirilme süreçleri ile tabi oldukları mevzuatların bu bakış açısıyla gözden geçirilmesi noktasında bu araştırma sonuçları önem arz etmektedir.

## 4. YÖNTEM

### 4.1. Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde İstanbul'da görev yapan 7 okul müdürü katılmıştır. Okul müdürleri belirlenirken görev yaptığı okul değişkeni, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu ve okulun özel ya da resmî olma durumu dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu **Tablo 1**'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubu ve Özellikleri**

Okul Türü	Okulun Mülkiyeti	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Durumu
1 Anadolu Öğretmen Lisesi	Kamu	8 yıl	Yüksek Lisans (devam ediyor)
2 Anadolu Lisesi	Kamu	30 yıl	Lisans
3 İlköğretim	Kamu	3 yıl	Doktora (devam ediyor)
4 İlköğretim	Özel	7 yıl	Yüksek Lisans
5 İmam Hatip Lisesi	Kamu	15 yıl	Lisans
6 Genel Lise	Kamu	7 yıl	Doktora
7 İlköğretim	Kamu	13 yıl	Lisans

Çalışma gurubu belirlenirken okul türlerinin temsiline öncelik verilmiştir. Dört okul yöneticisi farklı türlerde liselerde görev yapmaktadır. Üç ilköğretim okulundan ikisi kamu, biri özel eğitim kurumudur. Çalışma gurubunu oluşturan okul yöneticilerinin 1'i 5 yıldan az, 3'ü 6-10 yıl arası, 2'si 11-15 yıl arası ve 1'i de 30 yıl yöneticilik kıdemine sahiptir. Çalışma grubunu oluşturan yedi okul yöneticisinden 3'ü lisans, 1'i yüksek lisans, 1'i de doktora düzeyinde eğitim almıştır. Bir katılımcı doktora eğitimine bir katılımcı da yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

#### **4.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, alanyazın ve öngörüşmeler neticesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler okul müdürlerinin makam odalarında birebir olarak gerçekleştirilmiş olup, ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak ve not alınarak elde edilmiş veriler yazılı hale getirilmiştir. İkinci aşamada araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri daha önce belirlenen çerçeveye göre sınıflamışlardır.

### **5. BULGULAR ve SONUÇLAR**

Bu bölümde okul yöneticilerinin okul-toplum ilişkisi konusundaki görüşleri beş alt tema altında sunulmaktadır. Bu temalar okul yöneticilerinin (1) okulun sahibinin kim olduğuna ilişkin görüşleri, (2) kendilerini sorumlu saydıkları odak konusundaki görüşleri, (3) karar alma ve kararlara toplumsal katılım konusundaki tutumları, (4) okul yönetimine ve kararlara velinin katılımına ilişkin görüşleri ve (5) okul yönetimine ve kararlara toplumun katılımına ilişkin görüşleri olarak belirlenmiştir. Her bir tema altında, ilgili temaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alt temalar halinde tablolaştırılmıştır.

#### **5.1. Okul Yöneticilerinin Okulun Sahibinin Kim Olduğuna İlişkin Görüşleri**

Okul yöneticileri ağırlıklı olarak okulun sahibinin toplum olduğunu kabul etmektedirler. İki katılımcı ise okulun öğrencilere ait olduğunu belirtmiştir. Sadece bir katılımcı okulu devletin sahiplendiği ifade etmiştir. Üç katılımcı ise okulun topluma ait olduğunu vurgularken devletin bir yetki devri ile okulu işlettiğini belirtmiştir.

- Benim kanaatime göre okulların asli sahibi milletin kendisidir, ona toplum da denebilir. Fakat organize edilmesi işlerin koordineli bir şekilde yürüebilmesi anlamında mutlaka bunun sahipliği, -hani yönetimde yetki devri çokça bahsedilir- devlete daha kurumsallaşmış yapılara devredilmiştir. Siz bunu millet adına toplumun faydasına olacak şekilde yönlendirin (ÖİÖ).

## 5.2. Okul Yöneticilerinin Kendilerini Sorumlu Saydıkları Odak Konusundaki Görüşleri

Okul yöneticileri ağırlıklı olarak kendilerini topluma karşı sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı kendini vicdanına karşı sorumlu saydığını ileri sürmüştür. Bir okul yöneticisi okul müdürünün öğrencilere ve öğretmenlere karşı sorumluluk duyması gerektiğini belirtirken bir okul yöneticisi de devlete karşı sorumlu olduğunu belirtmiştir.

- Tüm topluma karşı sorumlu hissediyorum. Çünkü yöneticisi olduğumuz eğitim kurumları topluma faydalı bireyler yetiştirmek için bize emanet edilmişlerdir. Okulumuzdan mezun olacak her öğrenci bizi toplumda temsil edecektir. Bunlar bizi ne kadar güzel bir şekilde temsil ederse bizde o kadar başarılı bir okuluzdur. O kadar başarılı idarecilerizdir.

## 5.3. Okulun Yöneticilerinin Karar Alma ve Kararlara Toplumsal Katılım Konusundaki Tutumları

Okul yöneticilerinin karar alma ve kararlara toplumsal katılım konusundaki görüşleri (a) karar alma süreçlerinde söz sahibi olması gereken paydaşlar, (b) karar alma sürecinde danışma alışkanlıkları ve (c) katılımlı karar almaya ilişkin tutum başlıkları altında sıralanmıştır.

### *a) Karar Alma Süreçlerinde Söz Sahibi Olması Gereken Paydaşlar*

Okul yöneticileri ağırlıklı olarak karar alma süreçlerine okul içi toplumun katılımı gerektiğini belirtmektedirler. İki katılımcı okul içi topluma velileri ve mezunları da dahil etmiştir. Fakat katılımcılar genel olarak kararların öğretmenler ve idareciler tarafından alınması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bir katılımcı kararlara öğrencilerin katılımı gerektiğini belirtirken bir katılımcı da karar alma sürecine katılacak paydaşların alınacak kararın içeriğine göre değişebileceğini belirtmiştir.

- Okulda alınana kararlara öğretmenler kurulu, okul aile birliği; okul gelişim topluluğu, okul meclisi ve okul idaresi katılır. Aslında hepsi beraber katılır bu bir yatay ilişkidir. İletişim kurularak herkesin fikri alınır değerlendirilir. İdare tarafından uygun görülürse uygulanır.

### *b) Karar Alma Sürecinde Başkalarına Danışma Alışkanlıkları*

Okul yöneticileri kararları alırken daha çok amirlerine (mülk sahiplerine) ve resmi ilgililere danıştıklarını belirtmektedirler. İki katılımcı karar alırken öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurduğunu iki katılımcı ise alınacak karar konusunda yetkin olduğunu düşündüğü kişilere danıştığını belirtmiştir. Genel olarak okul yöneticilerinin kararlarını danışarak alma alışkanlığına sahip oldukları görülmektedir.

- Özel birisi diyemem ama ancak işin ehli birisine danışırım. Yani her kararı aynı kişiye danışmak değil de almam gereken kararın uzmanı olduğunu düşündüğüm herkese danışabilirim. O konuda çok açığım. Zaten danışmadan da iş yapmamak lazım. Karar alma şamasında danışmak fikir edinmek ve daha sonra karara varmak lazım. Eski usuller bitti. Bitmediyse de toplum onları bitirecektir zaten.

### ***c) Katılımlı Karar Almaya İlişkin Tutum***

Okul yöneticileri, okulun işleyişinde ve karar alma süreçlerinde okul çevresinin ve toplumun beklentilerini göz önünde bulundurmanın gerekli ve yararlı olduğunu kabul etmektedirler. Okula ilişkin kararlarda ve süreçlerde çevrenin beklentilerini göz önünde bulundurmamak okulun çevresiyle uyum içinde olmasını sağlayacağını düşünmektedirler. Diğer taraftan okulun gerçekçi hedefler belirlemesi, belirlediği hedeflere ulaşabilmesi de yine çevrenin beklentilerini göz önünde bulundurmaktan geçtiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı okulun çevrenin beklentilerine duyarlı olmasının aynı zamanda velinin ve toplumun gelişmesine de katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise okulun sorunlara yerinde ve ivedi çözümler bulması, iş doyumunu ve girdilerin artması ve okulun bir çekim merkezi haline gelmesi için çevrenin beklentilere kulak vermenin gerekli olduğunu belirtmiştir.

- Onları etkinliklerine gözlemci olarak katmalıdır. Bilgisayar, internet, spor gibi imkânlarından faydalandırmalıdır çevresini ki yarın öbür gün ihtiyaç düşebilir. Yani okul bayramda komşularıyla da bayramlaşmalıdır. Çünkü yarın zili sesi yüksek olduğu zaman yandaki komşu şikâyet etmez o zaman.

Fakat okul yöneticileri çevrenin beklentilerine duyarlı olmanın ve onları karar süreçlerine katmanın en önemli sakıncasının okul yöneticisinin karar alma ve yönetme zafiyetine sahip olduğu algısını yaygınlaştıracağı korkusudur. Bazı okul yöneticileri karar alma süreçlerine çevrenin katılması durumunda karar alma konusunda yetersiz katılımcılar sebebiyle huzursuzluk ve sıkıntılar oluşabileceği, zaman kaybı yaşanabileceği, veliler arasında çekemezlik olabileceği, okula ilişkin mahremiyetin zedelenebileceği ve eğitimin kalitesinin düşebileceği endişesini dile getirmişlerdir.

- Eğer iş idari bir hususa genellikle istişareden kaçan, başkalarının görüşlerine pek başvurmayan kişilerin algısı, karar alma becerisine sahip değil de başkalarının yönlendirmeleriyle karar alıyor şeklinde bir algıdır.

### **5.4. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine ve Kararlara Velinin Katılımına İlişkin Görüşleri**

Okul yöneticileri velilerin de karar alma süreçlerinde kısmî rol alması gerektiği görüşüne sahiptirler. Dört okul yöneticisi velilerin okulun sadece maddi ve fiziki süreçleri ile ilgili söz sahibi olabileceğini fakat eğitim süreçlerine ve politikalarına kesinlikle karıştırılmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sadece bir okul yöneticisi velinin her konuda karar süreçlerine katılabileceğini, bir katılımcı da eğitimin niteliği ile ilgili konularda velilerin katılabileceğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerin velilerin eğitim konusunda yeterlilik sahibi olmadıklarını ve karar alma sürecinde objektif olamayacaklarını ve düşünmektedirler.

- Veliler karar alma süreçlerine katılmalıdırlar ama velilerin almış olduğu kararlar çok asli şeyler olmamalıdır kanaatindeyim. Okulun eğitim politikalarını belirleyecek hususlar olmamalıdır.
- Veli okul yönetimiyle ilgili olarak eğitimin veliye taalluk eden kısımlarında söz sahibi olmalıdır. Okul yönetiminde de veli yer alabilir. Zaten okul aile birlikleri velilerden oluşur. Okul aile birlikleri okulun maddi hususlarını yönetir.

### **5.5. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine ve Kararlara Toplumun Katılımına İlişkin Görüşleri**

Okul yöneticileri okul çevresindeki toplumun ve sivil toplum kuruluşlarının okula ilişkin süreçlerde rol almasının yararına inanmaktadırlar. Fakat okul yöneticileri arasında sivil toplum kuruluşlarının genellikle ihtiyaç sahibi öğrencilere maddi katkılar yapabilecekleri görüşü hâkimdir. Sivil toplum kuruluşlarının okula ilişkin rol alabilecekleri diğer bir alan sosyal aktiviteler ve boş zamanları değerlendirme etkinlikleridir. Bir okul yöneticisi sivil toplum kuruluşlarının okulun denetlenmesi görevini yerine getirebileceklerini, bir okul yöneticisi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini, bir okul yöneticisi de ailelerin eğitimi konusunda görev alabilecekleri belirtmiştir.

- Okulun çevresinde ki kuruluşlardan okulun çevresi dâhilindeki imkânlardan yararlanma, Okul kültürünün geliştirilmesi ve kurumsallaşmada katkı sağlayabilirler. Okulun il çapında veya daha yaygın şekilde tanıtılması için okula yardımcı olabilirler. Mezuniyet günleri ayarlayabilirler. Sergiler kermesler açabilirler.

Okul yöneticileri sivil toplum kuruluşlarının okul ile işbirliğinin olmaması durumunda okulun tanıtımının aksayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Okulun sağlıklı hedefler geliştiremeyeceği, toplumun beklentilerini hakkıyla yerine getiremeyeceği, sağlıklı geri bildirim alamayacağı, eğitim sürecinin veriminin düşeceği, hedeflerini gerçekleştiremeyeceği ve denetim ve kontrolden mahrum kalacağı ifade edilmiştir.

- Sosyal çevrenin özelliklerini bilmeden çocuklara vereceğimiz eğitimin ve yaklaşım tarzının olumsuz neticeleri vermesi yüksek bir ihtimaldir. Bunun için idarecinin okulun sosyal çevresi hakkında gerekli bilgiye sahip olması ve bu çevreyle eğitim stratejisini belirlemesi gerekir. Bunlar göz ardı edildiği zaman öğrenciye kendinizi ifade edemezsiniz. Ve eğitimde verimli olmazsınız.

## **6. SONUÇ**

Okul kurumunun, kendinden beklenen işlevleri yerine getirmesi, bir kamu hizmeti bilinciyle yürütülmesi durumunda gerçekleşebilecektir. Oysa modern ulus devlet anlayışının ideolojik öncelikleri, çoğu zaman okul kurumunu toplumun beklentilerinin aksine bir hizmet anlayışı ile yürütülmesi sonucunu doğurmuştur.

Okul yöneticilerinin toplum algılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın elde ettiği veriler yukarıdaki yargıyı doğrulamaktadır. Okul yöneticileri okulun işleyişinde veli ve toplum katılımına ilişkin temkinli bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Okul yöneticileri okulun



sahibinin toplum olduğunu, kendilerini de topluma karşı sorumlu hissettiklerini belirtmeler de okul ve eğitim ile ilgili hayati konularda karar alma durumunda daha çok üstlerine ve amirlerine danıştıklarını, veliye ve okul çevresine ise kıyafet, beslenme, servis gibi destek hizmetleri ile ilgili konularda danışabileceklerini belirtiyorlar. Okul yöneticileri velilerin ve toplumun okulun gerçekçi hedefler belirlemede ve bu hedeflere ulaşmasında önemli olduğunu kabul etmekle birlikte veli ve toplumun karar süreçlerine katılmasının, yöneticinin yönetime ve karar almaya ilişkin zafiyeti olduğu kanısı oluşturacağı ya da işlerin uzayacağı gibi çeşitli sorunlara yol açabileceğini düşünmektedirler.

Okul yöneticilerinin araştırma ile ortaya çıkan toplum algıları, devletin topluma yönelik algısı ile benzerlik göstermektedir. Eğitim hizmetleri, yıllardır devletin denetim ve gözetimi altında, merkezi müfredatlar ve toptancı yaklaşımlarla yönetilmekte, okul yöneticileri de bu yaklaşımları içselleştirmiş görünmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri, veliyle ve dolayısıyla toplumla doğrudan bir ilişki içinde olduğundan sağlıklı ve sürdürülebilir bir okul-çevre ilişkisinin gerekliliğini ve yararını da göz ardı edememektedirler.

Sonuç olarak gerek yürürlükteki eğitim sisteminin çıktıları olan yöneticiler ve öğretmenlerin toplum ile tam olarak örtüşmeyen yaklaşımları gerekse de mevzuatlar okul kurumunu toplumdaki koparmıştır. Toplumun okulu sahiplenmesi ve kültür aktarımı görevini hakkıyla yerine getirdiğine dair inancının pekişmesi okulların toplumsal katılıma açılmasıyla mümkün olacaktır.

## 7. KAYNAKÇA

- Akyıldız, H. (1992) “Öğretmen Açısından Okul-Toplum Etkileşimi”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 8, ss. 189-198.
- Aydoğan, İ. (2006). “İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi” **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, s. 2. ss. 121-136
- Bray, M. (2000). “**Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations and Implications**”. World Education Forum. UNESCO, Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123483e.pdf> [24 Kasım 2000].
- Demirbulak, D. (2000). **Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma**, Millî Eğitim Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran 2000, Sayı:146.
- Derbil, S.(1950). “Kamu Hizmeti Nedir?” **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, 7(3), ss. 28-36.
- Gümüseli, A. İ. (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, s. 28. ss. 531-548.
- Hesapçıoğlu, M. (1994), **İnsan Kaynakları, Yönetimi ve Ekonomisi**. İstanbul: Beta Yayınları,
- Özgan, H. ve Baş, M. (2010). “İngiltere’de Okul Müdürü Yetiştirme Programı (NPQH) ve Türkiye’de Uygulanabilirliği.” **1. Eğitim Yöneticileri Forumu**. Ankara: EYUDER.
- Pehlivan, İ. (2000). **Okul-Çevre İlişkileri**, (Yönetici Adaylarının Eğitimi Ders Notları), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Schaffer, S. (1994). **Participation For Educational Change: A Synthesis of Experience**, (UNESCO International Institute for Educational Planning), Paris. [http://www.usc.es/ceta/recursos/documentos/participation\\_educational\\_change.pdf](http://www.usc.es/ceta/recursos/documentos/participation_educational_change.pdf) [10 Ekim 2006].
- Şimşek, H. (2004). “Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Çıkarımlar”, **Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Tekişik Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, H. (1993). **Eğitim Sistemimizin Toplumsal Dokusu: Okul-Çevre İlişkileri Açısından Eğitim Sürecine Toplumsal Katılım**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# ALAN DIŞINDAN ATANAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE

## UYUMLARI

Fırat Serhat ÇAĞIRAN\*  
[fscagiran@hotmail.com](mailto:fscagiran@hotmail.com)

### ÖZET

Bu araştırmada lisans eğitimini öğretmen yetiştiren okulların dışından tamamlayarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak ataması yapılan personelin öğretmenlik mesleğine uyum süreçleri incelenmektedir. Araştırmada, eğitim kurumlarında “sosyalizasyon” kavramı örnek olaylarla derinlemesine incelenerek, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve uyum süreci hakkında çıkarımlar da bulunulmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada kartopu örneklem tekniğiyle ulaşılan; alan dışından atanmış üçü öğretmen, ikisi idareci beş eğitimciyle birlikte eői alan dışından atanmış eğitim fakültesi mezunu bir idareci ve alan dışından atanan öğretmenlerin eğitimine katılan beş ilköğretim müfettişi ile toplam 11 eğitimciyle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan metinler kodlanmış, alan dışından atanan eğitimcilerin ve eğitim müfettişlerinin görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiş, içerik analizi yöntemiyle irdelenerek temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar ilişkilendirilerek anlamlandırılmış, bulgular tanımlanarak ve yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada alan dışından atanan öğretmenlerin uyum sürecine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Kurumlarında öğretmenlik yeterlilik algısını oluşturan ęalıőanların, öğretmenlik mesleğine uyum sağladıkları anlaşılmaktadır. Bu algının oluşmasında iki temel faktör söz konusu olmaktadır. Birincisi öğretmenin kişisel özellikleri, bir diğerisi ise öğretmenlik vasıflarını geliştirme gayretidir. Öğretmenler bu süreçte eğitimler ve denetimlerle desteklenmişlerse de asıl uyumun deneme-yanılma yöntemleriyle ve mevcut öğretmenlerin desteğiyle geręekleőtđi açıklanmaktadır. Program değeriklikleriyle süreçte kırılma yaşandığı, bu dönemden itibaren alan dışından atanan öğretmenlere ait farklılık algısının kalmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmayla, literatüre öğretmenlerin sosyalizasyon süreçlerine ilişkin katkılar sunulmaktadır. Öğretmenlik meslek yaşantılarının, tutum ve davranış değeriklikleriyle uyum sürecini etkilediği vurgulanmaktadır. Kendi eğitim yaőantılarıyla oluşturdukları mevcut öğretmen modellerini taklitle mesleğe başlayan alan dışından atanan öğretmenlerin kendiliğinde sosyalleşme sürecine girdikleri belirtilmektedir.

**Anahtar Sözcükler: Alan Dışından Atanan Öğretmenler, Sosyalizasyon.**

---

\* Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Yüksek Lisans Programı

## GİRİŞ

### 1.1. Giriş

Ülkemiz, çağımızın hastalığı istihdam problemini en derinden yaşayan ülkeler arasında yer almaktadır. Farklı alanlarda yetişen bireyler, mesleklerinin dışında; gerek mevcut işsizlik ve ekonomik problemlerden dolayı gerekse kendi planladıkları kariyerleri doğrultusunda verdikleri stratejik kararlar sonucunda; mesleklerinin dışında çalışmaya mecbur kılınmıştır. Lisans eğitimlerini, eğitim fakülteleri dışında tamamlayan ve öğretmen kadrolarına atamaları yapılan kişilerin; eğitim örgütlerinde karşılaştıkları mesleki yaşantıları ve bu kişilerin mevcut eğitimci kadrolar tarafından kabul edilmelerinin gerekçeleri, öğretmenlik mesleğinin incelikleri ve eğitim yönetiminin detayları hakkında ipuçları barındırmaktadır.

### 1.2. Problem Durumu

Araştırma, farklı alanlarda eğitilmiş bireylerin örgütsel ve mesleki sosyalizasyonlar sonucunda aidiyet duygularının ve mesleki yeterlilik algularının saptanmasıyla ilgilenmektedir.

Yapılan araştırmanın problemi; alan dışından ataması yapılan öğretmenler (lisans mezuniyetleri eğitim fakültesi harici fakültelerden mezun olanlar) süreç içerisinde eğitim örgütlerine nasıl uyum sağlayabilmişlerdir?

### 1.3. Amaç

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde istihdam edilen, alan dışından ataması yapılan öğretmenlerin okul kültürüne ve öğretmenlik mesleğine uyumlarını incelemektir. Araştırmada, eğitim kurumlarında “sosyalizasyon” kavramı örnek olaylarla derinlemesine irdelenerek, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve uyum süreci hakkında çıkarımlar da bulunmaktadır. Araştırmanın katkısı, farklı alanlardan ataması yapılan çalışanların sosyalizasyon süreçlerine katkı sağlayacak bilgileri sunmak, bu kişilerin hizmetiçi eğitimlerine kaynaklık sağlayacak uygulama ve yöntemler hakkında farklı perspektifler geliştirmektir.

### 1.4. Yöntem

Çalışma bilim dünyasına kaynaklık etmeyi amaçladığı için temel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada kartopu örneklem tekniğiyle ulaşılan; alan dışından atanmış üçü öğretmen, ikisi idareci beş eğitimci ve alan dışından atanan öğretmenlerin eğitimine katılan beş ilköğretim müfettişi ile yarı yapılandırılmış tarzda belirlenen sorular üzerinden görüşmeler yapılarak, dijital kayıt cihazları

aracılığı ile kayda alınmıştır. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan metinler kodlanmış, alan dışından atanan eğitimcilerin ve eğitim müfettişlerinin görüşleri ayrı ayrı değerlendirilmiş, içerik analizi yöntemiyle irdelenerek temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar ilişkilendirilerek anlamlandırılmış, bulgular tanımlanarak ve yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Sosyalizasyon ve Uyum Kavramları

Alan dışından atanan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine uyumlarının incelenmesi için “örgüt kültürü”, “örgütsel sosyalizasyon” ve “mesleki sosyalizasyon” kavramlarının açıklanması gerekmektedir.

Schein’e (1984/Aytaç,2004:195) göre, *örgütsel kültür*; işgörenlerin gerek çevreye uyum gerekse örgütün iç bütünleşmesi sırasında öğrendiği, örgütsel hedeflere ulaşma yönünde oluşturulmuş programları algılamanın, düşünmenin ve hissetmenin yolu olarak öğretilen değer ve norm bütünlerine denir. Şişman (1994: 61) örgüt kültürünü, bir grup ya da örgütün üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel sayılılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Örgütler, ilke ve değerlerden oluşan kültürel bir alt yapıya sahiptirler. İnsanlar örgütlere girdiklerinde kendilerine bir takım değerler ve inançlar öğretilir. Örgütte nasıl hareket edeceklerine ve işlerin nasıl görüleceğine ilişkin bağlayıcı prosedürlere muhatap olurlar. Her örgütün önceden belirlenmiş bir hizmet anlayışı, felsefesi, iş yapma tarzı, kısacası bir kültür alt yapısı vardır. Örgüt üyeleri, buna uygun hareket etmek durumunda kalırlar. (Aytaç,2004:196)

Schein (1975: 168) *örgütsel sosyalizasyon* sürecini kuralları öğrenme, telkin edilme ve eğitilme, bir örgütte nelerin önemli olduğunu aktarma şeklinde açıklamaktadır. Esasta, örgütlerin yeni üyelerini örgütsel kültüre katmak için kullandıkları sistematik bir süreçtir. Bu süreçte, örgütün kıdemli yöneticileri, yeni üyelere örgütte geçerli mevzuatı ve davranış kalıplarını aktarırlar ve böylece örgüt içindeki görev ve yetkilerin daha etkin bir şekilde yerine getirilmesini sağlarlar. Örgüte yeni girenler bu süreçte, örgütün işleyişi ve genel yapısı hakkında bilgi sahibi oldukları gibi, örgütsel değer ve anlayışları, kuralları, prosedürleri ve grup içinde nasıl hareket edeceklerini de öğrenirler (Hellriegel, 1995/ Aytaç, 2004:196).

Örgütsel sosyalizasyon devamlılığı olan bir süreçtir. Bu sürecin nasıl oluştuğuna ilişkin olarak, okul döneminden itibaren bireyde mesleki ilgileri ve yönelimleri doğrultusunda

bir sosyalizasyonun alt yapısı olduğunu belirtir. Bu, mesleğe girme ve mesleği sürdürme süreci ile devam eder. (Aytaç,2004:197)

Nicholson sosyalizasyon sürecinde aşamaları şu şekilde belirlemiştir. (Akt. Çalık 2003:168)

- Örgütsel gerçeklikle yüzleşme ve kabul etme,
- Rol belirginliğini başarma,
- Bireyi örgütsel bağlamda uygun pozisyona yerleştirme,
- Başarılı sosyalizasyon işaretlerini ortaya çıkarma.

Gençöz'e (1998:1) göre *uyum* kavramı, insanın kendisinden, başkalarından veya çevresinden kaynaklanan istekler karşısında verdiği tepkileri ifade etmektedir. İnsan sosyalleşme sürecinde, bir yandan uyum içinde yaşama amacıyla toplumsal kuralları benimseyerek öteki bireylere benzeşirken, öte yandan doğuştan getirdiği gizil güçler temeli üzerinde kendini diğer bireylerden ayıran kişilik niteliklerini kazanır ve geliştirir. (Köknel,1999:69)

Birey, süreç içerisinde yaşadığı toplumun ve toplumsal grubun davranışlarını benimsemekte, grubun normlarına ve genel karakteristik yapısına uygun şekilde davranışlarını dönüştürmektedir. Burada insanın toplumsal bir varlık olması sonucunda, yaşadığı toplumdan etkilenmesi ve toplumu etkilemesi durumu söz konusudur. Başka bir ifadeyle birey içerisinde bulunduğu gruptan etkilenmesi yanında kendi davranışlarıyla grubu etkileme becerisine sahiptir. Grubun kurallarını oluşturan nihayetinde grubu oluşturan bireylerin davranışlarıdır. Toplumun algısında ki "öğretmen" şablonu analiz edildiğinde, toplumun öğretmen gruplarına yüklediği misyon göz önünde tutulmalıdır.

## **2.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalizasyonları**

*Mesleksel kültür* kavramı Şişman (1994: S.55) tarafından okullarda ve daha sonra meslek örgütleri içerisinde kazanılan bir kültür çeşidi olarak tanımlanırken, *mesleksel sosyalizasyon* ise hizmet öncesinde ve meslekte yetiştirme anlamlarını ihtiva etmektedir. (Balcı, 2003:48)

Okullarda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, okulun iklimini oluşturan temel unsurlardır. Etkili okullarda olumlu bir öğrenme iklimi vardır. Olumlu örgüt iklimi ise bahsedilen grupların sosyalleşme süreci ile yakından ilgilidir. (Şişman, 2002:189)

Zeichner ve Tabachnick (1985:15) öğretmen sosyalizasyonunu değerlendirmişler, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılları boyunca öğretim perspektiflerinin gelişimi; karakterlerine özgü, isteklerini ve yeteneklerini okullarındaki çeşitli insanları ve kurumsal

özellikleri etkilediklerini, aynı zamanda meslektaşlarının tecrübelerinden, sınıfların ekolojik özelliklerinden, okulun karakteristik yapısından, öğretmenlerin çalışmasından, profesyonel olmayan faktörlerden ve kişilerin yan rollerinden etkilendiğini belirtmişlerdir. (Akt. Parlak 2005:31) Öğretmenlerin sosyalleşmesinde ise süreci etkileyen üç unsurdan bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi üniversite eğitimi ve yetiştirmesi, ikincisi kurumsal olarak okul, üçüncüsü rol modellerinin etkisi olarak açıklanmaktadır. (Balcı, 2003:59)

Öğretmenlerin sosyalizasyon süreçleriyle ilgili mevcut literatür çalışmaları incelendiğinde; literatürün genellikle yabancı kaynaklardan çevirilerle zenginleştirildiği anlaşılmaktadır. Çoklukla kavramlar ve terimler verilmiş ancak bu kavram ve terimlerin açıklanarak ne anlama geldiği irdelenmemiştir. Bu bağlamda kavramlara boğularak karmaşık yapıda bir literatür sunulduğu açıklanabilir. Ayrıca ülkemize özgün saptamaların yeteri kadar yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen sosyalizasyonu ile ilgili literatür oluşturulurken diğer mesleklerden farkı açıklanamamaktadır. Mesleki sosyalizasyonların açıklanmasında çocuğun sosyalleşmesi gibi değerlendirildiği söylenebilir. Burada sosyalizasyon sürecinin en çok mesleki eğitime kadar götürülebildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayı tüm eğitim yaşantısı boyunca gözlemlediği ve idealize ettiği öğretmen modellerini hafızasında barındırmaktadır. Bu öğretmen kalıplarının davranışlarını ve öğretim yöntemlerini ileride meslek yaşantısında kullanmak amacıyla içselleştirmektedir. Bu durum meslek sosyalizasyonu kapsamında açıklanabilir. Bu bağlamda alan dışından atanan öğretmenlerin, öğretmenlik süreçlerine tam anlamıyla boş bir levha olarak başladıkları düşüncesi yanlısılara sebep olacaktır.

Öğretmenlerin sosyalleşme süreci meslek eğitim süreci dahilinde de irdelenmelidir. Eğitim okullarında yetişen öğretmen adayları, akademik yaşantıları boyunca mesleki beklenti içerisine girerek davranışlar geliştirmektedirler. Bu davranışlar öğretmen adayının yetiştiği toplumun öğretmenlik mesleğine yaptığı atıfla paralel seyretmektedir.

### **2.3. Alan Dışından Atamalara İlişkin Geçmişte Yapılan Araştırmalar**

2000 yılında TODAİE' de yapılan bir tez çalışmasında; değişik illerde, 285 öğretmene tarama anketi uygulanarak bu dönemde ataması yapılan personelin tutumları ile ilgili çıkarımlar yapılmıştır. Bu çalışmanın satır başlarında: Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün 13.09.1996 tarih ve 119729 sayılı genelgesiyle 1996-2000 tarihleri arasında farklı fakülte mezun yaklaşık 40 bin sınıf öğretmeni atandığı, yine 2000 yılında yapılan araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 433 kaynaktan yetişmiş öğretmenin görev yaptığı, bu öğretmenlerin yaklaşık 10 bini ziraat fakültesi, 2500'ü veterinerlik fakültesi, 90'ı

tıp fakültesi ve başka fakültelerden mezun öğretmenlerden oluştuğu bilgilerine ulaşılmaktadır. Aynı çalışmanın sonuçları ise; ankete katılan 285 öğretmenin %57,52 sinin asıl mesleğiyle ilgili kuruma geçmeyi istediği, üç yıllık teftiş notu ortalamalarının %12,63 ünün Pekiyi olduğu, %32,98 inin hiçbir sınıf düzeyinde zorlanmadığı, %54,75 inin çalıştığı yerden memnun olmadığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada, katılımcıların %22 sinin fen-edebiyat fakültesi mezunu olduğu, %30 unun beş yıldan fazla, %43,64 ünün 1-3 yıl arası özel sektörde çalıştığı, erkek öğretmenlerin %28,24 ünün köylerde, %24,71 inin kasabalarda,%21,18 inin ilçe merkezlerinde, %25,88 inin illerde çalıştıkları, kadın öğretmenlerin %17,50 sinin köylerde, %8 inin kasabalarda, %23 ünün ilçe merkezlerinde, %51,50sinin illerde görev yaptıkları, ankete katılan personelin %95,79 unun öğretmenlik yaptığı geri kalan personelin ise idareci olduğu, idarecilik yapan personelin tamamının erkek personel olduğu, tüm katılımcıların %63 ünün gelecekte MEB’ de yönetici olmayı istemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı araştırmada tarama anketi yanında katılımcılara ek görüş ve önerileri sorulmuş; görüş bildirenlerin %31,37si açıkça ya da üstü kapalı bir biçimde; diğer öğretmenler, müfettişler ya da yöneticiler tarafından “gerçek öğretmen” olarak görülmemelerinden, dışlanmalarından ve kendilerinin küçümsenmesinden şikayetçi olduklarını belirtmişlerdir. (Öztürk 2000: 72-78)

Eğitim-Birsen’in 2004 yılında Türkiye genelinde yaptığı “Öğretmen Sorunları Araştırması”nda görevde olan öğretmenlerin yaklaşık %26 sının eğitim okulları dışında eğitim alan, alan dışından atanan öğretmenlerin oluşturduğu açıklanmıştır.

“Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin Yetişmesinde Müfettişlerin Rolü” isimli çalışmasında Z. Demirtaş: Alan dışından atanmış öğretmenler üzerinde 1997-1998 öğretim yılında Elazığ ilinde yapılan araştırma ile kendisinin 2004-2005 öğretim yılında Sivas’ta yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde müfettişlerin rolüne ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırmıştır. Bunun sonucunda alan dışından atanan sınıf öğretmenlerini aradan geçen 7 yıllık sürede ilköğretim müfettişlerinin mesleki yeterliliklerine katkılarının 32 davranış boyutundan 5 inde fazla, diğer 27 boyutta ise daha düşük algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. (Demirtaş, 2005: 10)

Alan dışından atanan öğretmenlerin varlığı, okul kültürüne uyumları ve sosyalizasyonları o günden beri eğitim dünyasında sıklıkla tartışılırken; konu ile ilgili farklı yaklaşımlarda araştırmalar yapılmıştır. Buna örnek verebileceğimiz çalışma; 2006 yılında Bursa’da Fehmi ÇETİN tarafından yüksek lisans tez araştırması dahilinde yapılmıştır. “Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri” adlı çalışmada araştırmacı örnekleminde bu kapsamda değerlendirilen 108 öğretmen ve bölgede



görevli 70 ilköğretim müfettişine aynı soruları yöneltmiştir. Burada sınıf öğretmenlerinin temel mesleki yaşantılarının çıktısı sayılabilecek konular üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Yöneltelen sorulara ilköğretim müfettişleri yüksek oranda olumsuz yanıt vermişler, buna karşılık öğretmenler tam tersi yüksek oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Hayat bilgisi dersi haricinde diğer derslerin öğretiminde müfettişler tarafından olumsuz değerlendirmeler yapılırken öğretmenler yine yüksek oranda olumlu cevaplar vermişlerdir. “Okulda idare ve diğer öğretmenlerle işbirliği” ve “Bilgisayar ve interneti yararlı ve yeteri kadar kullanabilme” konularında sorulan sorulara ise hem müfettişler hem öğretmenler tarafından olumlu cevaplar verilmiştir. (Çetin: 2006:74-75)

2009 yılında Kartal (2009: 291) tarafından yapılan araştırma sonucunda yayımlanan ve alan dışından atanmış öğretmenlerin kurumlarındaki değerlere uyumlarını konu alan makalede aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin; kurumlarına uyum sağladıkları ve gruplar arasında pek fark olmadığı,
- İdari kadrolarda pek istekli olmadıkları (49 kişilik örneklem grubunun 45 ini bayanlar oluşturmakta),
- Eğitim sisteminin yeniden yapılanması durumunu “çok” düzeyde kendilerine uygun olduğu,
- Herhangi bir uyum programıyla değil deneme yanılma yöntemiyle mesleği öğrendikleri,

#### **2.4. Literatür Değerlendirilmesi**

Literatür taraması yapılırken alan dışından yapılan atamalarla ilgili yapılan çalışmalar irdelenmiştir. Bu çalışmalarda özellikle alan dışından atanması yapılan öğretmenlerin sayısı, cinsiyeti, görev yaptıkları coğrafi şartlar (kırsal-kentsel), MEB’den başka kurumlara geçme eğilimleri, idareci kadrolarda görev alma istekleri açıklanmak istenmiştir. Bulgular konunun anlaşılması hususunda yeterli düzeyde bilgi vermektedir. Ancak çalışmaların içerik analizi yapılırken bazı bölümlerde açıkça ifade edilmiş, fakat çoğunlukla metinde gizli kalmış bir ayrıntı göze çarpmaktadır. Bu da alan dışından atanmış öğretmenlerin kurumlarında eğitim fakültesi kökenli öğretmen, yönetici ve müfettişlerle çatışma durumu görüntüsüdür.

Alan dışından atanan öğretmenler durumu, Öztürk’ün 2000 yılında yaptığı çalışmada açıkça belirtmişlerdir. Demirtaş’ın (2005) yaptığı karşılaştırmalı incelemede ise öğretmenler müfettişlerin katkılarını son yıllarda daha düşük algıladıklarını belirtmişlerdir.

Çetin’in (2006) Bursa’da yaptığı çalışma değerlendirildiğinde; ankete katılan müfettişlerin mesleki geçmişleri hakkında bilgi verilmemiştir. Ancak Bursa gibi merkezi bir

bölgede görevli müfettişlerin genç kuşaktan olma olasılığını çok düşük olacağı anlaşılmaktadır. Bu kişilerin 1996-2000 tarihleri arasında öğretmen, idareci ya da müfettiş olarak görevde bulunmaları kuvvetle muhtemeldir. Aynı dönemde öğretmenlerin sosyalizasyon sürecinde eğitimleri için görev almış olma ve bu kişilere rehberlik yapma ihtimalleri de yine çok yüksektir. Böyle bir durumu örnekleyecek olursak ziraat fakültesinden mezun bir öğretmenin ilk okuma ve yazma konusunda henüz yeterliliği bulunmazken gerçekleştirilecek teftişte ne kadar başarılı olabileceği malumdur. Mesleki yaşantısı bu tür örnekler içeren bir müfettişin farklı fakültelerden gelen kişilere ön yargılı tutumları yadsınamaz.

Bu araştırmada ilgi çeken başka bir hususta öğretmenlerin sorulara çok yüksek oranda olumlu yanıtlar vermeleridir. Buradan öğretmenlerin kendilerini başarılı hissetmeleri sonucu çıkarılabileceği gibi yıllardır süregelen dışlanmışlık ve farklılık vurgusunun etkisiyle kendilerini kabul ettirme konusunda bir dışavurum olarak da değerlendirilebilir. Sistemin merkezinde; eğitim okullarında yetişen öğretmen, idareci ve müfettişlerle çatışma halinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

Eğer hala bu mesleği devam ettiriyorlarsa burada birden fazla etken söz konusu olabilir. Bu kişiler işsiz kalabilecekleri korkusuyla kendi alanları yönünde karşılıklarına çıkan fırsatları itmiş olabilirler. Ya da öğretmenlik mesleğini rahat buldukları için başka alanlardaki iş yoğunluğuna tercih etmektedirler. Yahut da gerçekten mesleklerini çok keyif alarak icra ediyorlardır ve gayet başarılıdırlar. Alan dışında gelen öğretmenlerin bazılarının, öğretmenlik meslek gerekliliklerini diğer meslektaşlarından daha iyi yerine getirebildikleri sıklıkla karşılaşılan bir durum olmakla beraber bu tür konular ampirik gözlemler sonucunda oluşmuş spesifik değerlendirmelerdir. Herhangi bir tarama ya da saha araştırmasıyla rahatlıkla ortaya konulabilecek durumlar değildirler.

İlgili literatürün bir başka sorunu ise büyük ölçüde tarama yönteminin kullanılmasıdır. Tarama yöntemi, görece büyük bir örnekleme, kapalı sonlu soruların sorulması şeklinden uygulanır. Tarama yönteminin en önemli dezavantajı, ankete uygulayan kişinin teorisinin yanıtlayıcılara empoze edilmesi ve sınırlı bilgi alınmasıdır. Oysa ki, alan dışından atanan öğretmenlerin sorunlarının gerçek boyutlarının öğrenilebilmesi, müfettişlerin bu öğretmenler hakkındaki düşüncelerinin ayrıntılı bir biçimde öğrenilebilmesi için derinlemesine görüşmelerin yapıldığı alan araştırması yöntemi kullanmak gerekir.

## BULGULAR

Araştırmada nitel araştırma yöntem teknikleri uygulanarak konu aydınlatılmaya çalışıldığı için görüşmecilerin fikirlerini daraltmayacak, genel açıklamaların beklendiği, açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde öncelikle görüşülen kişinin tanınmasını sağlayacak; eğitimi, mesleki geçmişi ve kariyeri hakkında izlenim oluşturacak cevaplar aranmıştır. Devam eden sorular; eğitim müfettişlerinde, idarecilerde ve öğretmenlerde farklılıklar göstermektedir.

Eğitim müfettişlerine genel hatlarıyla; alan dışından atanmış öğretmenler ile ilgili genel düşünceleri, alan dışından atanan öğretmenlerin eğitilme süreçleri, atamaların yapıldığı ilk yıllarda sahada karşılaştıkları alan dışından atanan öğretmenlerin tutumları, zaman içerisinde gözlemledikleri değişim, alan dışından atanmış öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, “başarılı” olarak değerlendirdikleri alan dışından atanan öğretmen örnekleri ve bu öğretmenlerin özellikleri, alan dışından atanan öğretmenlere yönelik okullarda diğer öğretmenlerin ve idarecilerin tutumu ile olası çatışma halleri yine benzeri durumların; atamaların yapıldığı ilk yıllar ile günümüzün karşılaştırılmasına dönük sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen sorular genel hatlarıyla; atamaların yapılmasından önce mesleki yaşantıları ve eğitim dünyasına yakınlıkları, öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri, birlikte atandıkları alan dışından atanan öğretmenlerin günümüzdeki eğitim dünyasındaki mevcudiyetleri ve bu konuyla ilgili tahminleri, kendi alanlarına ya da başka alanlara geçiş yapanların kişisel sebepleri, eğitim kurumlarında eğitim fakültesi kökenlilerle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin süreç içerisindeki seyri, yenilenen eğitim programlarının öğretmenlik mesleğine uyum sağlamalarına olan katkısı vb konular düzleminde oluşmuştur.

Alan dışından atanmış öğretmenlerin lisans mezuniyetlerine dikkat çekilecek olursa iki öğretmenin fen-edebiyat fakültesi mezunu olması, bu kişilerin yetiştikleri akademik çevrenin de etkisiyle eğitim dünyasına ve öğretmenlik mesleğine yakınlıkları akıllara gelebilir. Nitekim ülkemizde uzun yıllar boyunca fen-edebiyat fakülteleri; tıpkı eğitim fakülteleri gibi öğretmen yetiştiren, mezunlarının büyük çoğunluğunun kamuda, özel okullarda ve dershanelerde istihdam edildiği akademik alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen-edebiyat fakültelerinde eğitim alan bir çok bireyin öğretmen olmak için bu fakülteleri tercih ettikleri ampirik olarak gözlenebilir. Ancak görüşmeler esnasında fen-edebiyat mezunu iki öğretmen; öğretmenlik mesleğine öğrencilik yıllarında ilgi duymadıklarını, öğretmenlik mesleğini icra edeceklerini katiyen düşünmediklerini açıkça belirtmişlerdir. Bu ayrıntı araştırmanın anlamlılığı açısından önem arz ettiği için araştırmacı konu ile ilgili sondaj sorular sormuş, fen-edebiyat fakültesi mezunu bu kişilerin mezuniyetlerinden sonra karşılıklarına çıkan fırsatları değerlendirerek mesleğe girdiklerine ikna olmuştur.

Yarı yapılandırılmış tarzda tasarlanan sorulara verilen cevapların açık olmadığı şartlarda ve başka ilgi çekici konulara atıflar yapıldığı durumlarda sondaj sorularla cevaplar netleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler ilerledikçe bir önceki görüşmecinin verdiği cevaplar doğrultusunda soruların niteliğinde ve içeriğinde farklılaşmalar yaşanmıştır. Bu anlamda eğitim müfettişlerine, idarecilere ve öğretmenlere yöneltilen sorular, görüşmeler ilerledikçe farklılaşabilmektedir.

Görüşmelerin değerlendirilmesi, görüşmecilerin betimlemelerinin içerisinden belirlenen temaların irdelenmesi yoluyla sağlanmıştır. Temalar başlıklar halinde sunulmuş, belirlenen temanın konunun bütününe açıklama boyutu tartışılmış, temaları destekleyen betimlemeler; başlığın altında sunulmuştur. Betimlemelerde bir birini tekrarlayan ifadelerin kullanılmasından kaçınılmıştır. Belirlenen tema ve temayı oluşturan betimlemeler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

#### **4.1. Eğitim Müfettişleriyle Görüşmelerin Değerlendirilmesi ve Belirlenen Temalar**

*(1996-2000 yılları arasında alan dışından öğretmen atamaları ve atamaların sebepleriyle bu dönemde yapılan yanlışlıklar.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uyumları konusunda eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin o dönemdeki mesleki durumları- dönemsel karşılaştırmalı görüşler.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin genel mesleki başarısı.)*

*(Öğretmenlik mesleğinin “başarı” algılamalarında önem arz eden tutum ve davranışlar.)*

*(Öğretmenlik mesleğinde “başarılı” nitelendirilmesi yapılan alan dışından atanmış öğretmen örnekleri.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerle eğitim okulları kökenli öğretmenlerin çatışma halleri.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden uzaklaşarak idareciliğe veya kendi alanlarında çalışma gayretleri.)*

*(Yenilenen eğitim programlarının sosyalizasyon ve uyum süreçlerine katkısı.)*

*(Öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşler.)*

#### **4.2. Alan Dışından Atanan Öğretmenlerle Görüşmelerin Değerlendirilmesi ve Belirlenen Temalar**

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin alanları atamalar öncesindeki yaşantıları.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin eğitim yaşantıları ve eğitim dünyasına olan yakınlıkları.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri.)*

*(Atamaların yapıldığı ilk dönemlerde kurumlarda karşılaşılan durumlar.)*

*(Öğretmenlik mesleğine uyumlarına ilişkin görüşler.)*

*(Sosyalizasyon sürecine etkide bulunan kişiler/grupların değerlendirilmesi.)*

*(Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşler.)*

*(Eğitim fakültesi mezunlarıyla olan ilişkileri ve muhtemel çatışma durumlarına ilişkin görüşler.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin ilk atama dönemlerindeki mesleki tutumlar ve günümüzle yapılan karşılaştırmalar.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerin geçen süreç içerisinde mesleğe uyuma dönük gayretleri.)*

*(Öğretmenlik mesleğinin “başarılı” ifasında önem arz eden durumlar.)*

*(Alan dışından atanan öğretmenlerle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin karşılaştırılması.)*

*(Okul ortamındaki yaşantılar, kurum ve kültüre uyum.)*

*(Eğitim müfettişlerine ve denetimlere karşı tutumlar.)*

*(Alan dışından atanan ve idareci olan öğretmenlerin idareciliğe yönelmelerinde önem arz eden durumlar.)*

*(Alan dışından atanan idarecilerle kurumlarında çalışan personelin ilişkileri.)*

*(Yenilenen programla ilgili ve programın uyumlanma sürecine katkısına ilişkin görüşler.)*

*(Alan değiştirmeye ve kendi alanlarına geçişlere ilişkin görüşler.)*

## **TARTIŞMA VE YORUM**

Araştırma sonuçlarını eğitim müfettişlerinin açıklamaları ve alan dışından atanan öğretmenlerin düşünceleri kapsamında karşılaştırdığımızda genel olarak ortaya çıkan değerlendirmelerin birbiriyle benzeştiği anlaşılmaktadır.

Alan dışından atanan öğretmenlerin sosyalizasyon süreçlerinde diğer öğretmenlerin, idarecilerin ve eğitim müfettişlerinin katkısı iki grup tarafından da açıklanmıştır.

Alan dışından atanan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine uyum süreçlerinde etken olarak değerlendirilen olgular eğitim müfettişleriyle alan dışından atanan öğretmenlerin

ifadelerinde yer bulmuştur. İki grupta da öğretmenlik yeterlilik özelliklerinin öne çıkmasıyla alan dışından atanan öğretmenlerin mesleğe uyum sağladıkları ifade edilmektedir. Burada açıklanan iki temel anlayış; kendini süreç içerisinde geliştiren kişilerin mesleğe daha çabuk uyum sağladıkları ve kişisel özelliklerin (vicdanlı olma, çocukları sevme, öğretmekten zevk alma, duygusal bağ v.b) öne çıkması gibi olguların öğretmenlik mesleğinin başat özellikleri olarak uyum sürecinde etken oldukları şeklinde açıklanmaktadır. Eğitim müfettişleri öğretmenlerin gayretleriyle süreç içerisinde kendini geliştirme faaliyetlerinin daha öncelikli etken olduğunu ifade ederlerken; öğretmenler kişisel özelliklerin burada baskın unsur olduğunu vurgulamışlardır.

Uyum konusunda iki temel anlayış çatısı altında eğitim müfettişlerinin görüşleri çeşitlenmemişken, öğretmen yaşantılarından sosyalizasyon süreçleriyle ilgili atıfların çeşitlendiği söylenilebilir. Burada öğretmenlerin sosyalizasyon süreçleriyle mevcut literatürde ifade edilenlerin yanında tutumların davranışlara dönüşmesi durumu söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinde, öğretmenlik meslek sosyalizasyonu süreçlerinde “öğrenciden öğrenilmesi” olgusundan bahsedilmektedir. Toplumun belleğinde yerleşik “öğretmenlik algısı”nın oluşturduğu insan tipi olarak öğretmenin, öğrencilerine daima ideal insanı hedef göstererek söylemleriyle ve davranışlarıyla eğitim yaşantıları tertiplemesi mesleğinin gereğidir. Öğretmenlerin gerek derslerde gerek ders dışında öğrencileriyle olan etkileşimlerinde oluşturduğu tutumları, bu durumu özümsemesine ve karakterinde yerleşmesine sebep olmaktadır. Kağıtçıbaşı; davranışlarla tutumlar arasında genellikle bir tutarlılık olduğunu (2010: 161) vurgulamaktadır. Kişinin davranışı ile tutumu arasında çelişki olduğu durumlarda kişi, çelişkiyi açıklayabilecek bir gerekçe bulamazsa tutumunu değiştirerek davranışları içselleştirme yoluna gideceğini açıklamaktadır. (2010: 175) Kısacası öğretmen söylemleriyle birlikte davranışlarını da zamanla şekillendirmektedir. “Öğrenciden öğrenme” kavramı ayrıca öğretmeni daha etkili bir eğitim yaşantısı geliştirebilmesi için sürekli aktif olmayı gerektiren bir yapıya büründüreceği de düşünülebilir.

Alan dışından atanan öğretmenlerle eğitim müfettişlerinin görüşlerinde; günümüze gelindiğinde, alan dışından atanan öğretmenlerle diğer eğitim çalışanlarının aralarında bir çatışmanın kalmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çatışmanın atamaların ilk dönemlerinde gerçekleştiği müfettişlerin görüşlerinde yer alırken öğretmenlerin açıklamalarında böyle bir bulguya rastlanılmamaktadır.

Müfettiş ve öğretmenlerin ortak fikirleri olarak alan dışından atanan öğretmenlerle eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde bir farkın hissedilmediği

anlaşılmaktadır. Burada özellikle eğitim müfettişleri tarafından eğitim fakültelerinin fonksiyonlarına yönelik eleştiriler getirilmektedir. 2000’li yılların başlarında yapılan düzenlemelerle yenilenen eğitim fakültelerinden hâlâ istenilen kalitede öğretmen yetiştirilememektedir. 1-5 Kasım 2010 tarihinde toplanan 18. eğitim şurasında da öğretmen yetiştirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Şura da öğretmen yetiştirilmesine yönelik alınan kararlar:

- Öğretmen yetiştirilmesi üniversite bazında ele alınmalı, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi açısından önemli bir çalışma grubu olan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi; yeniden yapılandırılmalı, güçlendirilmeli, kimlerden oluşacağı, yetki ve sorumlulukları ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmalı ve YÖK ile MEB’den bağımsız karar alabilen bir kurul haline getirilmelidir.
- Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerine öncelikli tercihleri arasında yer vermeleri için özendirici tedbirler alınmalı ve bu okulların dersleri, eğitim fakültelerine kaynaklık edecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmen alımında uygulanan sınavlarda, adaylara öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanları yanında mezun oldukları özel alanlara ilişkin sorular da sorulmalıdır.

(18. Milli Eğitim Şûrası Kararları: S.1)

Şeklinde alınan kararlar, yürütme organına yol gösterici nitelikte olup bağlayıcı özellik göstermemektedir. Ancak öğretmen yetiştirme sisteminin revizyonunu öngören anlayışın şûrada gündeme getiriliyor olması sevindirici bir gelişmedir. Şûrada eğitim müfettişlerinin de önerdikleri uygulamaya dönük eğitimlerin artırılmasına yönelik değişiklikler bulunmaktadır. Sosyalizasyon süreçlerini olumlu etkilemesi beklenen öğretmen liselerinin eğitim fakültelerine girişte avantajlı pozisyon elde etmeleri durumu öğretmen kalitesinin artırılmasında önem arz etmektedir. Şûra kararlarında bahsi geçen öğretmen ya da eğitim üniversitesinin kurulması sosyalizasyon süreçlerine katkı sağlayabilir. Ancak şûrada değinilmeyen bir olgu ise eğitim fakültelerinin akademik kadrolarıyla ilgilidir. Öğretmen adaylarının mesleki sosyalizasyonları düşünüldüğünde; adayların eğitiminin, eğitim fakültelerinin akademik kadrolarının geçmiş yaşantılarında öğretmenlik deneyimleri olan akademisyenler aracılığıyla daha verimli olacağı şüphesizdir. Alan bilgisi yada yabancı dil bilgisi bir akademisyen için önemli detaylardır. Ancak bu durum öğretmenlik becerisini kazandırma konusunda yeterli değildir. Örneğin çok iyi kimya bilgisine sahip bir kişinin bu dersi çok iyi aktaracağı anlamı çıkarılamaz. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda değişik bölgelerde görev yapmış bir akademisyenin öğretmen yetiştirme konusunda çok daha başarılı olacağı değerlendirilebilir.

Görüşmelerin başlangıcında bir eğitim müfettişinin tespiti olan “yenilenen programın alan dışından atanan öğretmenlerin kurumlarda kaynaşmasını sağladığı” görüşü diğer kişilere de sorulmuş, görüşmecilerin tamamı tarafından desteklenmiştir. Kurumlarda yenilenen program sonrasında alan dışından atanan öğretmenlere karşı farklılık algısı kalmamıştır. Yeni programın uygulanması konusunda ise genel olarak alan dışından atanan öğretmenlerin daha başarılı olduğu kanısı mevcuttur.

Alan dışından atanan öğretmenlerden Meb’de idarecilik yapanların kendilerini kurumlarına kabulleri konusu eğitim ve yönetim literatürüne katkı sağlayacak niteliktedir. Burada öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanma özelliklerinin onlara kurumlarında dikey geçiş imkanı sağladığı bulgulardan bir tanesidir. Bir diğer bulgu ise okulların kıt kaynaklarını çoğaltmak amacıyla çevresiyle etkileşim halinde olduğu, kaynaklara ulaşmak konusunda yeterlilikleri olan kişilerin yöneticilik vasfı taşıdığı algılamasının varlığıdır. Örgüt literatüründe geçen adıyla: kaynak bağımlılığı kapsamında değerlendirilebilecek bu olguyu Üsdiken (2007: S.96) örgütlerin başarısı ve varlıklarını devam ettirebilmek açısından yöneticilerin faaliyetleriyle önemli hale gelmektedir, şeklinde açıklamaktadır.

Araştırma nitel bir çalışma olduğundan daha ziyade öğretmenlerin ve müfettişlerin mesleki yaşantılarından çıkarımlarla veriler elde edilmektedir. Geçmişte konu ile ilgili çoklukla tarama çalışmaları yapılmıştır. Yöntemleri farklı olsa da Kartal’ın 2009 yılında yaptığı çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularını atamaların yoğunlukla yapıldığı yıllarda yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında ilk dönemlerde genel olarak alan dışından atanan öğretmenlerin diğer eğitim çalışanlarıyla çatışması literatüre yansırken bugün mesleğe uyumları sonucunda çatışma durumundan söz edilmemektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

1996 yılı sonrasında temel eğitimin 8 yıla çıkarılması ile birlikte ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının tedariki için 4 yıllık lisans eğitimini tamamlayan herkesin öğretmen olabileceği bir yapı geliştirilmiştir. Bu sistem dahilinde 2000 yılına kadar her fakültenin mezun olan adayların başvuruları kabul edilmiş, alan dışı olarak kabul edilen eğitim fakültesi haricindeki fakültelerden mezun olan adayların ülkemizin farklı yörelerine atamaları yapılmıştır. 2000 yılından sonra ise İngilizce öğretmeni açığının kapatılması için farklı fakültelerin İngilizce eğitim veren bölümlerinden mezun olan kişiler M.E.B. bünyesinde İngilizce öğretmeni olarak atanmışlardır.



Alan dışından atanan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uyum ve sosyalizasyon süreçleri, eğitim okulları mezunu öğretmenlerinkinden farklılık göstermektedir. Atamaların yapıldığı süreçten itibaren bu konu araştırmacıların ilgisini çekmiş ve uyum süreçlerinin seyri dönemselsel olarak incelenmiştir.

Atamaların yapıldığı dönemlerde ortaya çıkan sonuçlar genellikle alan dışından atanan öğretmenlerin henüz ortamlarına uyum sağlayamadıkları, eğitim okulları mezunları öğretmenler, idareciler ve müfettişlerle kaynaşamadıkları yönündeydi. Geçen süreç içerisinde yapılan araştırmalarda durumun farklılaştığı süreç içerisinde öğretmenlerin kurumlarına ve kurumlarındaki sosyal yapıya uyum sağladıkları yönünde değişim yaşandı.

Bu araştırmanın sorunsalı olarak alan dışından atanan öğretmenlerin süreç içerisinde uyum sağlama araçlarının neler olduğu cevabı aranmıştır. Burada öne çıkan bulgular öğretmenlerin; temel öğretmenlik yeterliliklerini başarmaları olmuştur. Temel öğretmenlik yeterlilikleri iki ana ekseninde açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi kişisel özellikler olarak; öğrenciyi ve öğretimi sevmesi, vicdanlı olması ve mesleğini duygusal yeteneklerinin öncülüğünde ifa ediyor olması olarak değerlendirilmektedir. Bir başka öge öğretmenin süreç içerisinde pedagojik açıdan sürekli kendini geliştiren bir yaklaşımla, aktif bir şekilde mesleğin içerisinde öğreniyor olması olarak açıklanmaktadır.

Süreç içerisinde kırılmalar yaşanmış, özellikle yenilenen program değişiklikleriyle mesleki açıdan tüm öğretmenlerin bilgi ve yöntemlerinin alt üst olması sonucunda günümüzde alan dışından atanan öğretmenlere yönelik farklılık algısı kalmamıştır. Bu durum eğitim kurumlarında örgütsel ve mesleki sosyalizasyon kavramının süreç içerisinde seyrini açıklayan kırılma olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sonuç, bir örgüt kültürüne sonrada katılanların uyum sorunlarının, o kurumda yaşanan değişimin derecesine bağlı olduğunu göstermektedir. Eğer kurumda yaşanan değişim mevcut çalışanların da uyumlanmasını gerektiriyorsa, eski ve yeni çalışanlar arasındaki sosyalizasyon farkı azalmakta, böylelikle yeni katılanlar daha düşük düzeyde uyum sorunu yaşamaktadırlar. Alan dışından öğretmen atama örneğinde, okullara alan dışından atananların uymunun görece kolay olması, öğretim sistemindeki değişime bağlanabilir.

İncelenen örneğin literatüre bir diğer katkısı ise, alan dışından atanan öğretmenlerin mesleğe uyumunun formel değil daha ziyade informal süreçler içinde gerçekleştirildiğidir. Yapılan görüşmelerde, intibak için çeşitli kurslardan ve denetimlerden söz edilse de uyumun genellikle mevcut öğretmenlerin desteği ve deneme-yanılma yöntemi ile gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Alan dışından atanan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uyum süreçleri sosyalizasyon literatürünü zenginleştiren öğeler içermektedir. Alan dışından atanan öğretmenler genel olarak ülkemizdeki mevcut işsizlik ve istihdam problemi neticesinde öğretmen olmuşlardır. Günümüzde bu problem katlanarak çoğalmış eğitim fakültesi mezunlarının büyük bir bölümü okullarını bitirdiklerinde öğretmen olarak atamaları yapılamamıştır. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan kişilerden sınavlar aracılığıyla seçilen bireyler Polis Meslek Eğitim Merkezleri'nde yetiştirilerek polis memuru olabilmektedirler. Farklı eğitim ortamlarında eğitimlerini tamamlayan bireyler, alanlarının dışında farklı kişisel özelliklerin gerektirdiği polislik mesleğini tercih etmek durumunda kalmışlardır. Bu kişilerin kurumlarıyla olan münasebetleri, sosyal çevrelerinden etkilenme ve sosyal çevrelerini etkileme becerileri, mesleklerine ve örgütlerine uyum düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar; sosyalizasyon süreçleri açısından ilginç sonuçlara ulaştırabilecek bilgileri içermektedir.

## KAYNAKÇA

- Aytaç, Ö. (2004) “Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif,” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 196.
- Balcı, A. (2003) *Örgütsel Sosyalleşme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalık, T. (2003) “İş Görenlerin Örgüte Uyumu:Örgütsel Sosyalleşme”, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.
- Çetin, F. (2006) Sınıf Öğretmenliği Bölümünden Mezun Olmayan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri, Bursa: Uludağ Üniversitesi Tez Çalışması.
- Demirtaş, Z. (2005) “Alan Dışından Atanan Öğretmenlerin Yetişmesinde Müfettişlerin Rolü” Eğitim Araştırmaları (International Journal of Educational Research) , 113-125.
- Gençöz, F. (1998) “Uyum Psikolojisi”, *Kriz Dergisi*, 6(2), 1-7.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010) *Günümüzde İnsan ve İnsanlar:Sosyal Psikolojiye Giriş*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kartal, S. (2009) “Eğitim Fakülteleri Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Değerlere Uyumları”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 283-293.
- Köknel, Ö. (1999) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Öğretmen Sorunları Araştırması, (2004) Eğitimciler Birliği Sendikası, Ankara:Uyum Ajans.
- Öztürk, H. (2000) İlköğretimde Eğitim Fakültesi Dışındaki Fakültelerden Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları, Afyon: Todaie Tez Çalışması.
- Parlak, C. (2005) Stajyer Öğretmenlerin Formal ve İnfomal Sosyalleşme Süreçleri: Iğdır İli Örneği, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Schein, H. E. (1975) “Örgütsel Sosyalleşme ve Yönetim Mesleği”, Çev.

Halil Can, *Amme İdaresi Dergisi*, 8 (2), 167-182.

Şişman, M. (1994) *Örgüt Kültürü*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:39.

Şişman, M. (2002) *Eğitimde Mükemmellik Arayışı:Etkili Okullar*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Üsdiken, B. (2007) “Çevresel Baskı ve Talepler Karşısında Örgütler: Kaynak Bağımlılığı Yaklaşımı”, *Örgüt Kuramları*, Ed: A.S.Sargut ve Ş. Özen, Ankara, İmge Kitabevi, 96.

18. Milli Eğitim Şûra Kararları,

<http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/11531>



# EĞİTİM MÜFETTİŞLERİ AÇISINDAN MERSİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİLGİ YÖNETİMİ

Dr. Hamit ERDOĞAN

Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü

İl Eğitim Denetmeni

Ankara Ekim, 2011

## ÖZET

Teknoloji ve bilim dünyasının baş döndürücü gelişmeleri, insan yaşamını olduğu kadar insanların oluşturduğu örgütleri de bilginin yönetilmesi konusunda zorlamaktadır.

Bu çalışmada Mersin'deki ilköğretim okullarında eğitim müfettişleri bakışından bilgi yönetiminin nasıl uygulandığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bilgi yönetiminin bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve saklanması gibi dört alt süreç olarak açıklandığı tarama modelindeki çalışmada alt süreçlerde hazırlanan 35 maddeden oluşan 80 anket tüm eğitim müfettişine uygulanarak geri dönen 65 anket değerlendirilmeye çalışılmış, araştırmanın başlıca sonuçları şöyle özetlenebilir.

Bilgi yönetiminin süreçlerinden bilginin edinilmesinde diğer örgütlerin neler yaptığının izlendiği, örgüt içi deneyimlerden yararlanıldığı, örgütte en önemli bilgi türünün nerede ve kimde olduğunun bilindiği ve bu bilginin paylaşıldığı ileri sürülmüştür. Bilgisayarların eğitim amaçlı ve paylaşım için kullanıldığı, okullarda web sitelerinin olduğu, eğitim paydaşları ile bilginin paylaşıldığı, sorunların ele alındığı, çözüm önerilerinin tartışıldığı belirtilmiştir.

Araştırmanın ilgi çeken bir sonucu; müfettişlerin en çok görüş birliği sağladığı husus Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ders içeriklerinin, ders kitaplarının, yasal metinlerin uygulama düzeylerinin çok yüksek olduğunun söylenmesidir. Bu da okullarımızda bilginin üretilmekten çok tüketilmekte olduğunun işaretidir.

Bilgi saklanmasında bilgisayarlardan da yararlanıldığı, özellikle örgütsel etkinliklerle ilgili bilginin saklanmasına çok önem verildiği belirtilmiştir. Önemli sonuçlardan birisi de

okullardaki deneyimli çalışanların bilgilerinden, deneyimlerinden örgütten ayrılma durumunda yeteri kadar yararlanabilmek için saklanmasına özen gösterilmediğidir.

Bilgi yönetimi konusunda yöneticilerinin hizmetiçi eğitiminden geçirilmeleri, temel aracı bilgi olan okulların bilginin edinilmesi ve paylaşılması konusunda yeterli araçlarla donatılması sağlanması önerilmiştir. Araştırmanın sorun tümcesi eğitim müfettişleri açısından Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetimi nasıl gerçekleşmektedir? Alt sorunlar ise eğitim müfettişleri açısından Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetimi süreçleri olan bilginin elde edilmesi, paylaşımı, kullanımı ve saklanması nasıl gerçekleşmektedir? Araştırmanın güvenilirliği Cronbach-Alpha katsayısı 0,90 çıkmış ve güvenilirliği yüksektir. Geçerliliği de tamdır. Çünkü anket soruları doktora tezleri için yapılan araştırmalarda kullanılan ve geçerliliği uzmanlardan tam not alan maddelerden oluşturulmuştur. Araştırmanın sınırlılığı 2010-2011 Eğitim ve öğretim yılında Mersin İlinde görev yapan eğitim müfettişlerinin Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetimi konusundaki görüşleri ile sınırlıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi Yönetimi, bilginin edinilmesi, bilgi paylaşımı, bilginin kullanılması, bilginin saklanması

**KISALTMALAR**

<b>MEB</b>	:	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>YÖK</b>	:	Yüksek Öğretim Kurulu
<b>BE.....</b>	:	Bilginin Edinilmesi
<b>BP.....</b>	:	Bilgi Paylaşımı
<b>BK.....</b>	:	Bilginin Kullanılması
<b>BS.....</b>	:	Bilginin Saklanması
<b>BETOP.....</b>	:	Bilginin Edinilmesi Toplamı
<b>BSTOP.....</b>	:	Bilginin Saklanması Toplamı
<b>BKTOP.....</b>	:	Bilginin Kullanımı Toplamı
<b>BSTOP.....</b>	:	Bilginin Saklanması Toplamı



## I GİRİŞ

Bu bölümde bilgi ve bilgi yönetiminin ne olduğu irdelenerek sorun durumu tartışılmaya çalışılmış, sorun tümcesine, alt sorunlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Bu çalışmanın benzeri Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde doktora tezi olarak 2009 yılında Mersin Ortaöğretim Okullarında Bilgi Yönetimi konusunda yazar tarafından gerçekleştirilmiş, benzer bulgulara ve sonuca ulaşılmıştır [1]. Ayrıca Bilgi yönetimi konusunda Mustafa AYRAL tarafından Ankara okullarında uygulanan bir başka çalışma[2] ile İkrâm ÇINAR[3] tarafından Malatya'da gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde sorun durumu ele alınmış, yapılan araştırmanın sınırlılıkları, problem cümlesi ve alt problemlere yer verilerek ikinci bölümde araştırmanın yöntemi tanıtılmaya çalışılmış, III. Bölümde bulgu ve yorumlara değinilerek son bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### 1.1. SORUN DURUMU

#### 1.1.1. Bilgi ve İlişkili Kavramlar

Bu çalışmada günlük yaşam döngümüzde bilginin ne olduğu, bilgi, veri, bilişim arasındaki farklılıkların neler olduğu tartışılmaya, bilginin sahibi olmanın anlamı, bilginin nasıl kullanıldığı, paylaşımının nasıl gerçekleştiği ortaya konmaya çalışılacaktır. Bir başka düşüncemiz de bilgi konusunda neler yapılması gerektiğini ortaya koyabilmektir.

2000'li yılların başında olduğumuz günümüzde bilgiye verilen önem gittikçe daha da fazla önem kazanmaktadır. Bunu piyasaya, mal, hizmet ya da her ikisini süren örgütlerin bünyelerinde oluşturdukları araştırma-geliştirme birimleri olan kısaca ARGE olarak adlandırılan birimlere ve onların çalışmalarına aktardıkları kaynakların artmasından yola çıkarak yorum yapmak olasıdır.

Günümüz dünyasında bilginin getirisi paranın getirisinden fazladır. Nitekim, 20. Yüzyılın önemli yönetim düşünürlerinden Drucker[4], bilgi kelimesinin anlamında 250 yıllık serüvenin sonunda formel bilginin hem kişisel hem de kilit ekonomik kaynak olarak görüldüğünü vurgulayıp "Günümüzde bilgi anlamlı tek kaynaktır." demektedir. Bununla emek ve sermayenin ortadan kalktığı gibi bir düşünce akla gelmemelidir. Emek ve sermaye bilginin öne çıkması ile ikinci plana düşmüştür. Günümüz dünyasında bilgiye sahip olan emeği de sermayeyi de kolayca elde edebilmektedir. Yeni yaklaşımla bilgi, işe yarayan, sosyal ve ekonomik sonuçlar getirebilecek geri dönülmez değişime bir yanıttır. Değişim de bir yerde bilginin bilgiye uygulanişdır [4].

1 Erdoğan;2010, Yayınlanmamış doktora tezi

2 Ayrıl;2007, Yayınlanmamış doktora tezi

3 Çınar, 2002, Yayınlanmamış doktora tezi,

4 Drucker, 1993: 65-66,

Eski dünyada kulaktan kulağa ağızdan ağza nakledilen bilginin paylaşım hızı matbaanın bulunuşu ivme kazanmıştır. Matbaanın ortaya çıkması bilginin paylaşımında bilginin hem hızlı hem de yeni bilginin ortaya çıkışını artırmıştır. Artan bilgi birikimi günümüze uzanan bilgini her gün katlanarak çoğalmasına, aynı zamanda da paylaşımın ortaya çıkan yeni teknolojilerin de gelişmesine neden olmasıyla izlenemez duruma gelmiştir [5].

Bilgide artış, bilgi toplumu kavramını gündeme getirmiştir. Toplumlar sahip oldukları bilginin azlığı ya da çokluğuna göre bilgi toplumu ya da bilgi toplumu adayı olarak adlandırılmaya başlamıştır [6].

Benzer konuda Facebook Stratejik Planlama Başkanı Trevor Johnson [7] ”Oyunun kuralları değişti.” derken yazının bulunuşundan internet teknolojilerine gelen sürecin aşamalı bir dönüşüm olduğunu vurgulamakta ve büyük miktarda bilgiye insanların daha rahat şekilde erişebildiklerini belirtmektedir [1].

Bilgi Çağı da denilen İkinci bin yılın sonları ile Üçüncü bin yılın başlarındaki günümüzde teknoloji ve bilgi boyutundaki kültürel yapı ve çevre koşullarında oluşan gelişmeler, değişimler yönetim anlayışına da yansımıştır[8].

Bilgi çağı örgütlerinin yönetimi, eski yönetim kuramlarının önerdiği yönetim biçemi yerine insanı temele alarak örgüt yönetiminde katılımcılığı, örgüt bilgisinde kapalılık yerine açıklığı, emretme yerine birlikte çalışmayı, çalışanlar arasında işbirliğini ve takım ruhunu geliştirme anlayışını getirmiştir. İşbirliği ile birlikte çalışma, katılımcılık ve açıklık konuları örgüt yönetiminde karar ve karara katılma ile yakından ilişkilidir. Karara katılımda yetki yerine etkinin öne çıkarılması ve buna bağlı olarak örgüt çalışanlarının karar sürecine katıldıklarında alınan kararın uygulama şansı yüksektir[9], [10], [11].

Artan bilgi iş yapma biçimlerinin çok ciddi olarak yeniden düşünülmesi zorunluluğunu yanında getirmektedir. Şimdi, her şeyi yeniden düşünme ve kurgulama zamanıdır[12]

. Bunu gerçekleştiremeyen, bilginin önemini yadsıyan, göz ardı eden pek çok örgüt bedeli oldukça yüksek ödenen hatalar yapmıştır. Şimdi ne bildikleri, ne bilmeleri gerektiği, bunun için ne yapmaları gerektiğini anlama yönünde de oldukça büyük çaba göstermektedir[13].

[5]Öğüt, 2003: 5-7

[6]Johnson, 1996: 13

[7] Johnson, 2009: 22

[1] Erdoğan, 2010: 2

[8] Kennedy, 1999: 3-5

[9] Aydın, 1986: 75-76

[10] Bursalıoğlu, 1982: 115

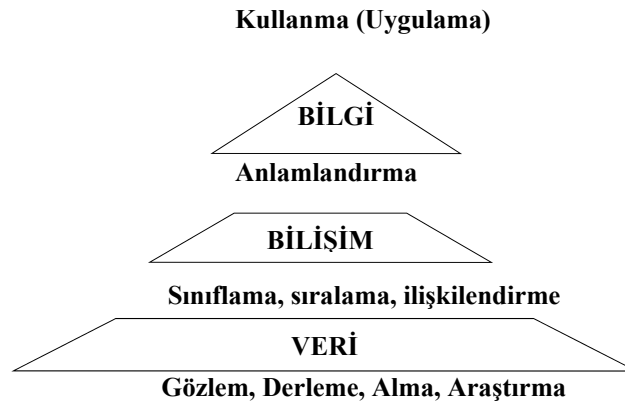
[11] Kaya 1979: 176)

[12] (Kırım, 2004: 15)

[13](Davenport, 2001: 13)

Alkan [14], bilgi sözcüğünün ve Türkçede "bilgi"nin karşılığı olarak kullanılabilen “veri” ve “enformasyon” sözcüklerinin birbirinden farklı anlamlarının bilinmesi, bilgi yönetimini doğru değerlendirme bakımından önem taşıdığı ileri sürmektedir.

Verinin, bilişim (enformasyon) ve bilgiye dönüşümünü şekil 1’deki gibi açıklamak olasıdır. Bilgi; veriden bilişime (enformasyona), bilişimden (enformasyondan) bilgiye, bilgidan bilgeliğe doğru seyir gösteren bilme (knowing) bütünüdür [15].



**Şekil 1: Bilginin Oluşum Dizini**, Kaynak; Ayrıl [2], Barutçugil[16] ve Sağsan’dan [17] uyarlanmıştır [1].

Şekil 1’de de görülebileceği gibi gözlem yoluyla ya da diğer yollardan elde edilen veriler sıralanıp sınıflandırılarak ve diğer işlemlerden geçirilerek bilişime dönüştürülmekte, bilişime de değer katılarak bilgi oluşturulmaktadır. Genelde bilgi adı altında veri, enformasyon ve bilginin kendisi yer almakta, birbirinin devamı olan bu üç kavram bir bütünü oluşturacak şekilde bilginin basamakları olarak adlandırılabilir[2]. Bundan sonrasında karar alma, karar verme yetkesine sahip yöneticilerce ve örgüt çalışanlarınca bilginin örgüt ortamında kullanılması süreci sonucu oluşan birikim olarak da nitelendirilebilir[1].

Yine şekil 1’deki bilginin oluşum diziliminde veri, bilişim (enformasyon), bilgi kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar vardır. Veri boyutunda gözlem gerçekleştirilirken, bilişim boyutunda verinin örgütlemesi, bilgi boyutunda anlama ve en sonunda da düşünce (akıl) oluşturularak uygulamaya dönüşmesi gerçekleşmektedir. Uygulama, yönetimde karar süreci ile yakından ilişkilidir. Bilgi oluşumunda şekil 1’de belirtilmemesine karşın akıl, bilginin ileri aşamasını düşünsel açıdan oluşturmaktadır. Akılı oluşturan düşüncenin bilgidan farklılığı; karmaşıklık derecesi ya da bilginin sindirilip özümsemiş olmasıdır [17].

[1] Erdoğan, 2010:5-6

[14] Alkan, 2003: 4

[15] Walz, 1998: 56

[2] Ayrıl,2007:81

[2] Ayrıl,2007:45-46

[16] Barutçugil 2002: 60

[17] Sağsan ,2003:1

Veriler çeşitli yollarla değer eklenerek bilişime (enformasyon) dönüştürülür. Veri, bilişim (enformasyon) ve bilgi sıralamasındaki piramitte (Şekil:1), verinin üstünde yer alan bilişim (enformasyon); yukarıda belirtilenlere ek olarak zenginlik katılarak işlenmiş, düzenlenmiş, ilişkilendirilmiş ve anlam katılmış veridir denebilir. Bilişimin amacı alıcının bir konudaki düşüncelerini, değerlendirmelerini değiştirmek veya davranışı üzerinde bir etki yaratmaktır. Bilişim, alıcısını biçimlendirmek zorundadır. Bununla söylenmek istenen bilişimin; alıcısının bakış açısında ya da anlayışında bir fark yaratması gerektiğidir [1].

### 1.1.1.3. Bilgi (Knowledge):

Bilgi kısaca anlamlı bilişim ( enformasyon ) olarak nitelendirilebilir. Bir başka anlamda bilgi, bilişimin özel bir amaca yönelik olarak çeşitli ayrışım (analiz), sınıflama ve gruplama işlemlerinden geçirilerek, birleşimlenmesi (sentez), ilerideki bir zamanda karar için kullanıma hazır halde düzenlenmesidir. Düzenlenmiş bu bilgiler basılı olarak veya elektronik ortamlarda saklanabilir [18].

Örgüt yönetiminde bilginin değişik işlevlerde kullanılabilmesi için belirli bir süreçten geçen verilerden geçirilmesi gereklidir [19]. Bu süreçlere süzme, yararlılığının araştırılması, tartışılması, sınanması ve değerlendirilmesi örnek verilebilir.

Bilgiyi iletişimden farklı kılan bir başka boyut da bilişim (enformasyon), iletilerin birbiri ardına dizilmesidir. Buna karşılık bilgi, az ya da çok bilişim (enformasyon) akışı tarafından yaratılır ve örgütlenir, adanmaya ve bilgiye sahip olan kişinin inançlarına odaklıdır.” biçiminde de dile getirilebilir. Bu anlayış, bilginin insan eylemleri ile ilişkili olan en önemli yanını vurgulamaktadır [20]. Bilişim nasıl veriden elde ediliyorsa, bilgi de bilişimden türetilmektedir. Yalnız bilgi, veri ve bilişimden farklı olarak kişiye göre farklı yorumlar taşır ve eyleme daha yakındır [21].

Elde edilen ya da bir başka deyişle sahip olunan bilgiyle karar verilebilir ve eyleme dönüştürülebilir. Bilişim ve veride karar alma ve eylem gerçekleştirilemez. Karar alma ve eyleme dönüştürülmesi bilginin veri ve bilişimden ayırt edilen önemli özelliğidir. Maden filizi örneğinden devam edildiğinde; ham maddenin işlenerek istenen biçime dönüştürülmesi bilgi olmaktadır. Bilgi, kısaca bilişimin anlamlandırılarak yorumlanması, işe koşulmasıdır [1]

[1] Erdoğan, 2010:6,7,8).

[18] (Bhatt, 2001: 68)

[19] Martin ve Powell 1992: 115

[20] Nonaka, 1994: 16

[21] (Gruber, 2000: 6 )

Bilgi, belli bir düzen içindeki deneyimlerin, değerlerin, amaca yönelik bilişimin (enformasyonun) ve uzmanlık görüşünün, yeni deneyimlerin ve bilişimin (enformasyonun) bir araya getirilip değerlendirilmesi için bir çerçeve oluşturan esnek bir bileşimdir [22]. Bilişimin bilgiye dönüşmesi kendiliğinden oluşmaz. Bilgiye dönüşebilmesi için; bireylerin etkin bir rol üstlenip algılama ve anlama yeteneklerini, yaratıcılıklarını, uzmanlıklarını ve deneyimlerini uygulamaya geçirmeleri gerekmektedir.

Bir başka anlamda bilgi, insanların çevresini şekillendirme, onu sınıflama ve belirli biçimlerde bu dünyayı yorumlamasıdır. İnsanların yaşamlarındaki belirsizliği azaltma gereksinimidir [23]. Bu anlamda bilgi, insanlık için yeme, içme, uyuma gibi bir temel gereksinim niteliği gösterir. İnsanın çevresindeki varlık, olay ve nesnelere etkileşimde bulunabilmesi, kontrol etmesi için bilgiye gereksinimi vardır.

### **1.1.1.3.2. Bilgi Aktarım Modelleri**

Nonaka'ya göre bilgi aktarımı başlıca 4 farklı modelde gerçekleştirilmektedir [20], [24]. Bunlar kısaca; örtük bilgiden örtük bilgiye, açık bilgiden açık bilgiye, örtük bilgiden açık bilgiye ve açık bilgiden örtük bilgiye aktarım modelleridir denilebilir. Bu aktarım modellerinde bilgi devingen bir etkileşim içinde gerçekleşmektedir.

### **1.1.2. Bilgi Yönetimi:**

Alkan'a [14] göre, bilgi ile veri, bilişim gibi kavram karmaşasındaki benzer durumla, "bilgi yönetimi" kavramında da karşılaşılmaktadır. Karşılaşılan information of management ile "knowledge of management" kavramlarının karşılığı olarak rastlansa da (Information management ya da Türkçesi ile bilişim yönetimi, bilgi yönetimi içinde yer alan bir kavramdır. Daha önceden de tartışıldığı gibi bilişim (enformasyon, information) bilginin alt bileşenidir[1]. Bilişim yönetimi daha çok bilginin saklandığı fiziksel formların yönetimi şeklinde algılanmaktadır. Aynı zamanda sözsüz yahut kayıtsız bilgilerle ve gözlemlenebilir, sözlü veya açık olmakla birlikte sistematik olarak organize olmamış durumlardaki bilgiyle de ilgilenmektedir [25]. Bilgi yönetimi diğer yönetim biçimlerinden süreklilik gerektiren bir uygulama olması nedeniyle farklılık göstererek ayrılır.

[1] Erdoğan, 2010: 14

[14]Alkan,2003: 3-4

[20] (Nonaka, 1999: 34-37

[22] Davenport ve Prusak, 2001: 27

[23] (Beijerse, 1999: 94)

[24]Zaim 2005: 192.)

[25] (David ve Klobas, 2000: 42)

Bilgi yönetimi bilişim teknolojileri sayesinde ön plana çıkmaktadır. Araçsal gelişimini bilişim teknolojilerine borçlu olmakla birlikte, bir kez daha yinelemek gerekirse bilişim (enformasyon) yönetiminden farklı bir anlamı olduğu da ifade edilmektedir [26], [17]. Bilgi yönetimi, bilginin örgütte doğru zamanda doğru insana ulaşmasını ve böylelikle örgütün amaçları doğrultusunda paylaşılmasını ve kullanılmasını sağlayan bir yaklaşım olarak da değerlendirilmiştir[27], [1].

### **1.1.2.1. Bilgi Yönetimi Süreçleri**

Bilgi yönetiminin süreklilik göstermesi nedeniyle süreç özelliği vardır. Kısaca tanımlamak gerekirse bilgi yönetimi; yaşamsal önem taşıyan bilginin açık ve sistematik olarak yönetilmesi ve bu bilginin edinilmesi, örgütlenmesi, paylaşılması, kullanılması, saklanması ve tekrar döngüye girmesini sağlayarak işlenmesi sürecidir [28]. Bu tanımın biraz daha ayrıntılarına inildiğinde bilgi yönetimi sürecini örgütlere sorun çözme, devingen öğrenme, tasarlama (planlama) ve karar verme gibi etkinlikler için gerekli olan bilişim ve deneyimin ortaya çıkarılması, bulunması, seçilmesi, örgütlenmesi, paylaşılması ve aktarılmasına yardım eden bir süreç olarak ele alınabilir. Bilgi yönetimi süreci; bilginin elde edilmesinden, yaratılmasından, kullanılmasına, saklanmasına kadar geçen alt aşamalardan oluşur[18], [1], [29], [30], [31].

Bilgi yönetimi; insanların örgütsel ve kişisel uygulamalardan oluşan enerjilerini örgütün içerisine katılması ve örgütün amaçlarına ulaşması için bilişim (enformasyon) kaynaklarının parçaları olarak ifade edilen durumları örgütle bütünleştirmedir Daha öz bir anlatımla ise “örgüt ortamında her türlü bilginin edinilmesi, saklanması, paylaşılması ve kullanılmasının yönetimi süreçleridir.” Denilebilir [32].

### **1.1.2.1.2. Bilginin Edinilmesi**

Örgütteki var olan bilginin derlenerek değerlendirilmesi, ya başka yerden elde edilmesi, ya da eldeki bilgi ile dışarıdan alınan bilginin karıştırılarak yeniden yaratılması sürecidir. Bilgi edinilmeden önce nereden ve kimden alınacak, işe yarayıp yaramayacağını belirlenmesi gerekmektedir.

[1]Erdoğan, 2010: 16-17)

[17] Sağsan, 2003: 14)

[18]Bhatt 2001: 68-75

[26] Keskin ve Kalkan, 2002; 5

[27] Kalkan, 2006: 28

[28] Skyermee, 1999: 84

[29]İpçioğlu ve Erdoğan 2004: 107-122

[30]Lyer ve Aronson, 2000: 17

[31]Völpel 2001: 212-221)

[32] (Todd, 1999: 43)

Örgüt, işbirliği gereksiniminden doğup bireysel güçleri aşan amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmaktadır [9]. Buradan yola çıkılarak örgütte bilgi yönetimi için de işbirliğinin gerekli olduğu, bunun gerçekleşebilmesi için bilginin paylaşımı zorunlu olmaktadır denilebilir [1].

#### **1.1.2.1.3. Bilgi Paylaşımı**

Örgüt çalışanlarının elde edilen bilgiye erişimi, ya da bilgilerini birbirleri ile paylaşmasını ifade etmektedir. Örgütlerde bireysel bilgi ya da düşünceden başkalarının yararlanmasını sağlamak, bilgi üreten ya da kullanan örgütlerin temel amaçları arasındadır. Bilginin iletildiği ve paylaşıldığı sürece yenilendiği, yeni bir şekle dönüştüğü ve değerlendirildiği günümüzde genel kabul gören bir gerçektir. Bilginin paylaşımında anlaşılabilirlik önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır[33]. Bunun nedeni anlaşılabilirliğin paylaşılabilirlik özelliği taşımasından kaynaklanmaktadır. Anlaşılabilirlik, paylaşma için ön koşul niteliğindedir. Paylaşılan dil aynı zamanda bir toplumsal etki de yaratabilecektir[34].

#### **1.1.2.1.4. Bilgi Kullanımı**

Bilginin sadece üretilmesi ve kullanıcılara sunulması başka bir deyişle paylaşılması yeterli değildir. Bilgi, kullanılmak ve sorun çözmek için vardır. Bilginin kullanılabilmesi için anlamlandırılması, yorumlanması ve içselleştirilmesi gerekmektedir[35], [1], [36]. Bilginin kullanılması; kısaca bilginin örgüt amaçları doğrultusunda işe koşulması, bir başka deyişle işevuruklaştırılmasıdır.

Nitekim bilgi yönetiminin önemi konusunda; sahip olduğu bilgi birikimi ile dünya'nın sayılı zenginleri arasında yer alan Bill Gates "Bilgiyi toplama ve kullanma biçiminiz kazanmanızı ya da kaybetmenizi belirler. " demektedir[37]. Burada da vurgulanması gereken bilginin kullanımı için işbirliği ile örgüt içinde birbirlerinin yaptığından haberdar olma anlamına gelen eşgüdümün dolayısıyla bilgi yönetiminin bir alt boyutu olan bilginin paylaşılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bilginin işe koşulması paylaşılması ile olası durma gelmektedir. Bilginin işe koşulmaması da örgüte yarar sağlamamaktadır.

Örgüt ortamında edinilerek paylaşılıp kullanıma giren bilgilerin gerektiğinde yeni değerler eklenebilmesi ve yeniden kullanılabilmesi için diğer bir süreç olan bilginin saklanması sürecini gündeme getirmektedir. Bilgiyi kullanma ya da kullanamama ile ilgili daha ayrıntılı açıklama daha sonraki bölümlerde tartışılacaktır.

- [1] Erdoğan, 2010: 18,20)  
 [9] Aydın (1986: 1)  
 [33] Celep ve Çetin, 2003: 8  
 [34] Lee, 2001: 324)  
 [35] Çınar, 2004: 3  
 [36]Yazıcı, 2001: 126,).  
 [37 ] Çoroğlu 2003: 113

### **1.1.2.1.5.Bilginin Saklanması (Depolama)**

Örgütte gereksinim duyulan bilginin, herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda yeniden kullanma ve değerlendirme amacıyla kolayca örgüt üyelerince ulaşabileceği şekilde kodlanıp korunarak saklanmasıdır. Saklanılan bilginin her an kullanıma hazır olarak tutulması, bulundurulması gerekmektedir. Bu süreç bilginin sahipliği ile yakından ilişkilidir [1]. Örgüt içinde bilginin üretildiği, depolandığı, dağıtılmasına başlandığı yer bilgi bölümü, bilgi departmanı, kimi örgütlerde bilgi işlem bölümü olarak adlandırılmaktadır [38].

Bilgi saklandığında yıllarca el atılmayacak ele alınıp değerlendirilmeyecek değildir. Saklanıp güncelleştirilmeyen bilgi, tehlikeler içerir. Bu tehlikelerden bönde geleni yöneticilerce uygulanmasında; insanların zamanla inandıkları şeye niçin inandıklarını unutmaya başlaması, diğeri, yöneticilerin bilmediği şeylerin değeri olmadığına inanmalarındır[39], [40]. Bilgi işinin doğasında sürekli yeni ve farklı şeyler üretmek, geliştirmek vardır. Örgütün var olma, varlığını sürdürme yarışmasında fark yaratacak olan da zaten budur[41].

Bunlardan başka bilgi yönetimi, örgüt çalışanlarının bilişlerindeki (zihin) örtük bilginin açık bilgiye dönüştürülüp örgüt içinde paylaşımının sağlanmasını ve kullanılmasını olanaklı kılan bir süreçtir [14]. Bu süreçte aynı zamanda, belgelerde, veri tabanlarında, kuruluşla ilgili yol, biçem ve yöntemlerde, kurallar, ilişkiler ve politikalarda bulunan açık bilgiyle, kuruluş içi ve dışı bilgiyle ilgilenilir. Bilgi yönetimi bütün bu bilgi türlerinin elde edilmesi, düzenlenmesi, erişilmesi, yayımı, paylaşılması, kullanılması ve değerlendirilmesini, gerektiğinde kullanılmak üzere saklanmasını konu alan bir etkinliktir

### **1.1.2.2.Bilgi Yönetiminin Örgüte Sağladığı Yararlar**

Bilgi yönetiminin örgüte sağladığı yararlar olarak; bilişim teknolojileri, bilgi üretimi ve kullanımında sağladığı verimlilik ve hız yanında; üretim etkenlerinin sağlanması ile üretilmiş malların pazarlanmasında da yeni olanaklar yaratmakta olduğu söylenebilir[42]. Bilginin yönetilebilir olduğu düşüncesi beraberinde, öğrenen örgüt, parasal olmayan varlıklarının yönetimi ve bilgiye sahipliğin göstergesi olarak da anılan bilişsel (entelektüel) sermayenin yönetilmesi kavramlarını gündeme getirmiştir[43]. Bilgi çalışanları için bilginin edinilmesi, yaratılması yanında bilginin başka durum ve koşullarda uygulaması demek olan aktarımı



(transferi) da önemlidir[44]. Aktarım olmadığında bilginin işlevselliği kaybolmaktadır denebilir.

[1] (Erdoğan, 2010: 21)

[14] Alkan, 2003: 6

[38] Celep ve Çetin, 2003: 31

[39] (Düren, 2000: 125

[40]Hamel ve Prahalad, 2000: 57-58)

[41] Yeniçeri ve İnce, 2005: 78-80

[42] Erkan, 1998: 138

[43] (Jordan ve Jones, 1997: 92)

[44] (Çapar, 2003: 3)

Bilginin bireyselliğinin yanı sıra örgütsel özelliği de bulunmaktadır. Örgütsel bilgi örgüt çalışanlarının bilgi etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır[27]. Bu etkileşim sürecinde örgütün yapısı, kültürü ve teknoloji de önemli rol oynamaktadır [18], [45]. Örgütsel bilgi günümüzde bir şirketin en önemli varlığı olarak kabul edilmektedir. Ancak örgütsel bilginin sunduğu getirilerden (avantajlardan) yararlanmak için onu etkin bir şekilde yönetmek gerekmektedir. Örgütler yalnızca öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenirler[46].

Yöneticilerin gereksinim duyduğu üç sınıf bilgi bulunmaktadır. Bunlar; hedefsel yaklaşım (stratejik) yönetimi, denetim ve işlem bilgisi şeklinde dile getirilebilir. Hedefsel yaklaşım (stratejik) yönetimi bilgisi, örgütün uzun soluklu amaç ve hedeflerinin, amaçlara ulaşmada gereken kaynak çeşitlerinin ve miktarlarının belirlenmesine yardımcıdır. Bunun yanı sıra, kaynakların elde edilmesi ve kullanımında üst kademe yöneticilerinin karar almasını sağlar.

Denetim bilgisi, yöneticilere örgüt etkinliklerinin en üst düzeye çıkarılmasında yardımcı olmasının yanı sıra, orta vadeli amaç ve hedefler için alınacak kararlarda gereklidir[47].

Yöneticilere, personel, hammadde, enerji ve parasal kaynakların örgüt amaçları doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını gösterir. İşlem bilgisi ise, örgütlerin (organizasyonların) kısa vadeli işlemleri ile ilgilidir, belirli (rutin) işlemlerin etkili ve verimli bir şekilde yapılmasına yardımcı olur[1], [48].

#### **1.1.2.4. Bilgi Yönetiminin Döngüselligi**

Bilgi yönetimi için süreç yaklaşımında, birbiri ile ilintili zincirleme etkinlikler ile örgütün görevinin (misyonunu), amaçlarının ve hedefsel yaklaşımlarının (stratejilerinin) zincirin her halkasında bilgi üretim etkeninin getirisini olabildiğince yükseltme olduğunu vurgulamakta yarar vardır. Bu modelin döngüsellik ve süreklilik özellikleri vardır. Döngüsellik ve süreklilik, belirsiz ve tutarsız olan süreçlerin açık ve sistematik olarak analizinin yapılmasına olanak sağlayacaktır. Böylelikle ortaya çıkarılacak belirsizlik ve tutarsızlıklar giderilebilecektir.

Bilginin kendisinde durağanlık değil devingenlik bulunduğundan bilgi yönetimi de devingenlik özelliği göstermektedir. Bilgi sürekli yenilenmekte, önceki bilgilerin üstüne eklenmektedir

[1] (Erdoğan, 2010: 22-23

[18]Bhatt, 2001: 74)

[27] Kalkan, 2006: 28

[45] (Dixon, 2000; 27

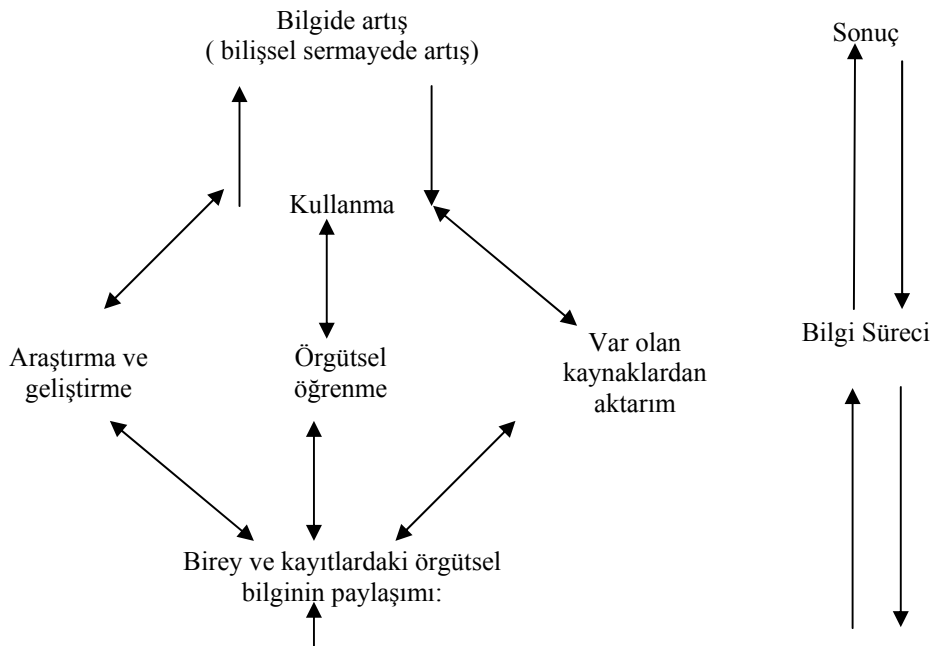
[46] Senge, 2000: 155

[47] (Anameriç, 2005: 23)

[48]Massie, 1983: 174-175.

Bilginin saklanması boyutunda daha önceden değinilen eklenerek gelişme özelliği burada işe koşulmaktadır. Şekil 2’de; bilgi yönetiminde örgütün görevi amaçları ve hedefsel yaklaşımı (strateji) doğrultusunda bilgi gereksinimlerinin belirlenerek örgütün görev (misyon), amaç ve hedefsel yaklaşım boyutlarında var olan (eldeki) bilginin geliştirilmesini içermektedir.

Dış ve iç çevreden yeni bilgilerin elde edilmesi sonrasında bilgi dağıtımını örgütün görev amaç ve hedefsel yaklaşımına göre gerçekleştirilerek paylaşılmaktadır. Yukarıda değinilen bu boyutlara göre bilginin uygulanması, uygulama sonuçları ile birlikte sürecin yeniden değerlendirilmesi, değerlendirme sonucuna göre örgütün görevi (misyon), amaçları ve hedefsel yaklaşımı (strateji) boyutunda yeniden bilgi geliştirme basamağına dönüşün gerçekleştirilmesi şeklinde anlatılabilir. Bu eylem bu yönüyle döngüsel süreç niteliği kazanmaktadır. Şekil 2’deki okların yönünün her iki tarafta olmasının bu durumu açıklamakta olduğu düşünülmektedir. Bilgi, bir daha kullanılmamak üzere değil, gerektiğinde eklenerek geliştirilip yeniden kullanılmak için saklanmaktadır.



Dış kaynaktan bilginin alınıp bireylerce kaydedilmesi

Bilgi ve kaynakları

**Şekil 2: Bilgi Kaynakları, Bilgi Yönetimi Süreci Ve Sonucu** Kaynak: (Empirical Investigation of Critical Success Factor and Knowledge Management Structure for Successful Implementation of Knowledge Management System: A Case Study in Process Industry 4/11/2006 By K.A. Kanagasabapathy, R. Radhakrishnan and Dr. S. Balasubramanian for [ITtoolbox Knowledge Management](#))

Bilginin döngüsellik özelliği bilgi yönetimini de yönetimin alt süreçlerinden olan denetim süreci ile yakından ilişkili duruma getirmektedir. Denetim, yönetimin önemli işlevlerinden birisidir.

Denetim kavramı da yönetim gibi evrim geçirip eski düşüncelerden farklı bir anlam kazanarak durumun saptanması, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme süreçleri olarak ele alınmaktadır. Bu süreçler döngüsel bir çevrim şeklinde gerçekleşmektedir[49]. Bu bağlamda düşünüldüğünde bilgi yönetimi sürecinin de Başar'ın ileri sürdüğü çembersel çevrim ya da döngü biçiminde ele alınarak bilginin elde edilip değerlendirilerek paylaşılıp uygulamaya konulması, sonrasında bilgilerin tekrar değerlendirilip geliştirilerek saklanması düşünülebilir.

Denetim sürecinde de bilgi yönetiminden, sistemde yapılacak etkinliklerin saptanması ve değerlendirilmesinde yararlanılmaktadır[47], [48]. Örgütte iyi çalışan ya da işlevsel olan bilgi yönetimi sistemi, denetim için gerekli olan bilginin zamanında elde edilmesine, iyi bir raporlama sisteminin kurulmasına yardımcı olarak etkinlik sonuçlarının üst yönetimce anında izlenerek denetlenmesine olanak sağlayacaktır. Bu denetleme ile elde edilen sonuçlara ilişkin bilgilerin dosyalanıp saklanması kolaylaşacaktır.

Bütün başarılı örgütler, belirli işleri daha iyi yaparlar. Bu başarının temelinde onların bilgi ve becerileri yatmaktadır. Bu bilgi ve beceriler değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde geliştirilmeli, daha sade anlatımla uyumlama özelliği kazandırılmalıdır denilebilir. Öğrenme, sadece yeni bilgilerin ürünü olmayıp aynı zamanda gözlemlenme, deneyler yapma ve elde edilen deneyimin harmanlanarak oluşturduğu toplamsal bir süreçtir. Bu süreç yeni olanaklar ve sorunlarla ilgilenmek üzere harekete geçirilmelidir[50].

Bilginin yönetilebilir olduğu düşüncesini öğrenen örgüt, maddi olmayan varlıkların yönetimi ve bilişsel (entelektüel) sermayenin yönetilmesi konularını gündeme getirmiştir. Bilgi ve yönetim teknolojileri, yönetim ve örgüt alanyazında hem bilgiden yararlanma düzeyinin en üst değerde olması bağlamında, hem de örgütlerin bilgi çağının sürekli değişen koşullara uyum sağlaması açısından vazgeçilmez hedefsel yaklaşım (stratejik) araçları olarak değerlendirilmektedir[5].

Döngüsel süreçte bilgi biriktirilmeli ve yönetilmelidir. Bu birikim, yönetimin değişim ajanlığında gereklidir. Değişim ajanlığı örgütün değişimine ön ayak olacaktır. Değişen koşulları öğrenmeyi ve bu koşullara uyumu sağlayarak üstesinden gelebilmeyi başaran örgütler zeki örgütlerdir denilebilir. Örgütün zekiliği; bir örgütün amaçları ve yeteneklerine bağlı olarak ortak eylem ve bilinçle çevresine uyumu, çevresini biçimlendirmesi ve değiştirmesidir denilebilir[51].

[5] Öğüt, 2003: 2

[47] Anameriç, 2005: 40-41

[48] Ülgen, 1980: 200-206.)

[49] Başar, 1993: 3-4

[50] (Canman, 1995: 113

[51] (Erçetin, 2001: 37)

Bilgi yönetiminin başarılı olması, örgütün bilgisini yenilemesi, bunun sonucunda da kendisini geliştirmesinde çeşitli etkenler rol oynar.

Bilgi yönetiminin başarıya ulaşmasında etkili olan etkenlerin belki de en başat olanı kurum kültürüdür. Örgütlerde gereksinim duyulan bilginin edinilerek kullanılabilmesi ve örgütün yaşamını sürdürmesi için akılcı, yenilikçi, yaratıcı bilgi paylaşımını ön plana çıkaran bir kurum kültürü gereklidir. Bu da, bilgiye ve insana yapılan yatırımın, en kazançlı yatırım olduğunun bilincinde olan kurum kültürü oluşturabilecek yöneticilerle gerçekleştirilir. Bu nedenle de bilgi yönetimi bir örgüt konusu olmaktan çok bir anlayış, bir kültür, bir bakış açısı sorunudur denilebilir.

Örgütlerin bilgi yönetimine bakışı, örgütü oluşturan bireylerin bilgiye verdikleri değeri göstermekte ve bu anlamda kültürel bir konu olarak değerlendirilmektedir. Örgüt kültürü, bir anlamda çalışanların örgütle ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtır ve kendi kurumlarını nasıl algıladıklarını açıklar. Buna göre, çalışanlar ya yeni bilgi edinerek, bunları paylaşmaya ve sınırsız kullanmaya daha açık olurlar ya da bu konuda çekingen ve isteksiz davranırlar. Başka bir anlatım ile örgütsel kültür, destekleyici olabileceği gibi engelleyici de olabilir[16].

Destekleyici kültür, kurumsal iletişimi, güveni, takım çalışmasını özendirir ve destekler. Buna karşılık engelleyici kültürün egemen olduğu örgütlerde güven ve karşılıklı saygı en alt düzeydedir, bürokrasi fazladır, eleştiriye kapalı bir yönetim egemenliği olup yarışmaya (rekabete), yeniliğe ve değişime kapalı bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu nedenle örgütün, özellikle de yöneticilerin bilgi yönetimine bakış açısı, bilgi yönetimi tasarımında üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bilgi yönetiminin ne olduğu, örgüte ne gibi katkısının olacağı, personelin bunun ne kadarından sorumlu olduğu ve nasıl uygulanacağını analiz edilmesi ve planlanması gerekmektedir. Ayrıca çalışanların bilgi yönetimi konusunda

bilgilendirilmesi ve buna inandırılması, söz konusu uygulamada öncelikli olarak ele alınması gereken konulardır.

Kısaca artık örgütlerin, sağlam bilgi sistemi altyapılarına, işlerin yürümesini garanti edecek sistemsel omurgalara ve bu sistemleri örgütün amaçlarına uygun olarak bütünleştirip kullanabilecek yönetici ve çalışana duydukları gereksinimleri artmaktadır. Ortaya çıkan bu gereksinimler, örgüt yapılarını, sıradizinlerini (hiyerarşi), karar organlarını, kısaca tüm iş süreçlerini değiştirmeye zorlarken; bilgiye de yeni değerler yüklemektedir. Ancak, Drucker'ın[4] deyişi ile bilginin hedefsel yaklaşım değeri olabilmesi, veriden bilgiye dönüşme sürecinde, bilginin doğru, güncel, tam ve anında erişebilir olması ile olasıdır.

[4] Drucker, 1993: 89

[16] Barutçugil, 2002: 127

Değişen bilgi ile beraber gelen teknoloji, örgütlerde başta yapısal boyutta, daha sonra işleyişte değişimlere yol açabilmektedir. Bunun sonrasında zincirleme etkileşim ile örgütteki kişi ve grupları, örgütün amaçlarını ve dolayısıyla örgütün çıktısı olarak nitelendirilen ürünleri ve örgütün sürekli içinde yaşadığı çevresini, örgütsel ilişkileri, dolayısıyla yönetim süreçlerini etkilediği söylenebilir. Yönetimin işlevi bu aşamada önem kazanmaktadır.

Örgütlerin özellikle eğitim örgütlerinin yaşamını sürdürebilmesinde bu derecede önemli etken olan bilgi, onun ne kadar iyi yönetilmesi ile yakından ilişkilidir. Başarılı bir bilgi yönetiminin en önemli temel öğelerinden birisi de insandır. Bütünü ile insandan oluşan eğitim örgütlerinin bilgi yönetimine gereken özeni göstermesi, bilgi yönetimi ile ilgili bir yönetim anlayışına, felsefesine sahip olma gereği kaçınılmaz olmaktadır.

Eğitim örgütlerinde değişme ve yenileşmeden etkilenecek gruplar; yöneticiler, öğretmenler, diğer okul çalışanları ile eğitim örgütünün etkileşimde bulunduğu ve müşteri grubunu oluşturan öğrenciler ve aileler ile işgücü piyasasıdır. Eğitim sistemine işleyiş kazandırmada ve yön belirlemede etkili olan bu grupların okulun çevresinde, hatta içindeki değişimlerden haberdar olmaları ve bunları yorumlayarak değişim için harekete geçmeleri beklenir. Eğitim örgütlerinde değişme ve yenileşmeden etkilenecek gruplar; yöneticiler, öğretmenler, diğer okul çalışanları ile eğitim örgütünün etkileşimde bulunduğu ve müşteri grubunu oluşturan öğrenciler ve aileler ile işgücü piyasasıdır. Eğitim sistemine işleyiş kazandırmada ve yön belirlemede etkili olan bu grupların okulun çevresinde, hatta içindeki değişimlerden haberdar olmaları ve bunları yorumlayarak değişim için harekete geçmeleri beklenir. Bilgi yönetiminde bir diğer önemli nokta da farkındalık olarak adlandırılabilir. Farkındalık, örgütün hangi yetkinliğe sahip olduğunun bilincinde olmasıdır. Bazı örgütler hangi yetkinliklere sahip olduklarının farkındadırlar. Bazıları da bireysel ve örgütsel anlamda sahip oldukları bilgileri

ve becerileri tam ve doğru biçimde ortaya koyabilecek ölçümleri ve değerlendirmeleri yapmışlar ancak, sahip oldukları bilgi ve becerileri işevuruklaştıramamışlardır. İşevuruklaştıramamak kavramı ile söylenmek istenen; sahip olunan yetkinliği kullanmamakta ve paylaşmamakta ya da başka bir deyişle kullanmamakta ve paylaşmamaktır[16].

Okullarımızın bilgi boyutunda kendini sürekli yenileyebilmesi, çevresel değişmelerin gereği olarak yeni bilgi ve teknolojiyi öğrencilere, çevreye, daha kısa bir deyişle paydaşlara aktarabilmesi için, bilgi yönetimi yaklaşımı doğrultusunda bir yapılanmaya gidilmesi önem taşımaktadır. Günümüz örgütlerinde değer yaratan hızlı değişimdir. Örgütlerin geleceği, değişen koşullara uyum sağlayabilme yeteneklerine bağlıdır. Bu da, bilgi akışını gerçekleştiren, buna destek veren bir yönetim ile gerçekleşebilir.

[16] Barutçugil, 2002: 42

Mersin ilköğretim okullarındaki bilgi yönetimi şöyle açıklanabilir. Okullarda halen Milli Eğitim Bakanlığınca kabul edilen öğretim programına göre dersler öğretmenlerce işlenmekte, derslerde dersin sorumlu öğretmenlerce öğretim programına göre hazırlanmış ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları izlenmektedir. Öğretimsel boyutta derslere ilişkin olarak bu işleyiş sürerken yönetsel anlamda Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri kanalıyla bu birimler ile okullar ve okulların kendi aralarında belgegeçer (faks), telefon zinciri ve internet aracılığıyla bilgi alış verişi gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca Ekim 2009 tarihine kadar her öğretmen ve yöneticiye bir işlemci numarası verilerek İl Millî Eğitim Müdürlüğü veri tabanı olan ve atama, hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılım için başvurma gibi iş ve işlemlerin yapıldığı internet üzerinden hizmet veren İLSİS varken Kasım 2009 tarihinden itibaren bu MEB'ca MEBBİS olarak değiştirilmiştir. MEBBİS, İLSİS ile aynı işleve sahip olup İLSİS'ten daha kapsamlıdır. Her okulun bir web sitesi oluşturularak ayda bir kez güncelleştirilmesi istenmişse de henüz işlemler bütünüyle istenilen düzeye ulaşılamamıştır. Bir kısım yönetsel işler bilgisayarlar ve internet aracılığı ile gerçekleştirilirken bir kısım çalışmalarda hâlâ eski yöntemler kullanılmaktadır. Okullarda yılda iki defa yapılan veli toplantıları gerçekten amacına uygun mudur? Bu toplantılarda yapılan eylem öğrenci notlarının öğrenci velilerine okunması şeklinde mi gerçekleşmektedir? Yoksa bilgi gerçekten paylaşılmakta mıdır? Öğrenci kaydı, başarı durumları, öğrenci devamsızlıkları internet ortamında gerçekleştirilirken nasıl yapılmaktadır? Müfettişlerin bu ve benzer konulardaki görüşlerinin neler olduğu sorun olarak algılanmış ve bilgi yönetiminin nasıl gerçekleştiği, okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmada işte bu noktalardan hareketle ve daha önceki paragraflarda değinilen sorun durumu araştırılmaya çalışılmıştır.

Örneğin ilköğretim okullarında veliler değişen öğretim programlarının içeriği konusunda bilgilendirilmiş, bilgi paylaşımı yapılmış mıdır? Okullarda devam takip, nakil, kayıt işlemleri internet aracılığıyla gerçekleştirilirken velilerin öğrencilerin bu durumlar ve öğrenci, başarıları hakkında bilgileri nedir? Bu durumlar sorun olarak algılanmış ve bilgi yönetiminin nasıl gerçekleştiği, okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada işte bu noktalardan hareketle ve daha önceki paragraflarda değinilen sorun durumu araştırılmaya çalışılmıştır.

### **1.1.3.Problem Cümlesi:**

Eğitim müfettişlerine göre, Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetimi nasıl gerçekleşmektedir?

Alt Problemler:

**1.1.3.1.** Eğitim müfettişlerine göre, Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminde bilginin edinilmesi nasıl gerçekleşmektedir?

**1.1.3.2.** Eğitim müfettişlerine göre, Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminde bilginin paylaşılması nasıl gerçekleşmektedir?

**1.1.3.3.** Eğitim müfettişlerine göre, Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminde bilginin kullanımı nasıl gerçekleşmektedir?

**1.1.3.4.** Eğitim müfettişlerine göre, Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminde bilginin saklanması nasıl gerçekleşmektedir?

## **BÖLÜM II**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

#### **2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bilgi yönetiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin betimleme yapılmıştır.

#### **2.2. EVREN VE ÇALIŞMA GRUBU**

Bu araştırmanın evrenini 2010-2011 Öğretim Yılındaki Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan eğitim müfettişlerinin tamamı oluşturmaktadır. Mersin eğitim müfettişlerine ilişkin kişisel bilgiler çalışma grubu bilgileri çizelge 1’de gösterilmiştir. 2010-2011 Öğretim yılında Mersin İlinde görev yapan eğitim müfettişi sayısı 80’dir. Anket uygulamasında tüm müfettişlere ulaşılmaya çalışılmış ancak dağıtılan anketlerin içinden geriye dönmeyen olduğundan 7 anketin de bilgi yönetiminin alt süreçlerine ilişkin ikinci



bölümdeki soruların müfettişlerce anlaşılabilir ve doldurulmamasından toplam 65 anket değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 65 sayısı çalışma grubu olarak kabul edilmiştir.

### 2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın ölçme aracı olan anketin hazırlanışında aşağıdaki yol izlenmiştir.

Öncelikle konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmış, bilgi yönetimi alanında yapılan araştırmalara ulaşılarak araştırmalarda sorulan anket soruları incelenmiş, araştırmacı tarafından daha öncesinden 2009 yılında doktora çalışmasında kullanılan geçerliği güvenilirliği yüksek anketin kişisel bilgiler bölümünde değişiklikler yapılarak bilgi yönetimine ilişkin ikinci bölüme hiç dokunulmadan yararlanılma yoluna gidilmiştir.

Araç, yukarıda değinilen dört alt bileşenin her biriyle ilgili sorulardan konularak toplam 35 maddeden oluşturulmuştur.

Anketin birinci bölümünde çalışmaya katılan bireylere aracın yanıtlanmasına ilişkin açıklama yapılmış, bunun yanı sıra görev yaptıkları kurum, meslekteki kıdemi, kullanabildiği eğitim teknolojilerine ilişkin bilişim araçları, bilgisayar kullanma becerisi ile interneti kullanma sıklığını yanıtlaması istenmiştir.

İkinci bölümde bilgi yönetiminin alt sorunlarına ilişkin dilimler yer almıştır. İlk dilimde bilginin edinilmesi ile ilgili 9 madde, ikinci dilim olan bilginin paylaşılmasında 12 madde, üçüncü dilim olarak bilginin kullanılmasına ilişkin 10 madde ve bilginin saklanması alt sorunu ile ilgili 4 madde yer almıştır.

Anketin uygulanabilmesi için Mersin Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Mart 2011’de anket uygulanmış, uygulanan araç Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığınca toplanmıştır.

### 2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLEMESİ VE YORUMLANMASI

Bu araştırmada kullanılan araç, beşli likert türü dereceleme ölçeğidir. Dereceleme maddeleri “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Çok seyrek”, “Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşturulmuş, yanıtlar “Hiçbir zaman” seçeneğinden “Her zaman” seçeneğine 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlaması yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16,0 programı yardımı ile aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, bağıl değişim katsayıları, varyans analizleri, faktör yük değerleri hesaplanmış ve çizelgelere aktarılmıştır.

Aritmetik ortalamada en yüksek değer 5’ten en düşük değer 1 çıkarılarak elde edilen 4 sayısı tekrar 5’e bölünüp bulunan 0.80 sayısı kullanılarak,  $\bar{X}$  değerleri için 1.00-1.79 aralığı aritmetik ortalamaları”, “Hiçbir zaman”, 1.80-2.59 aralığı “Seyrek”, 2.60-3.39 aralığı “Ara

sıra”, 3.40-4.19 aralığı “Sık sık ya da sıklıkla“ , 4.20- → aralığındaki aritmetik ortalamalar da “Her zaman” olarak değerlendirilmiştir. Sıklık değerleri bu aralıklara göre yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde standart sapmaya göre daha hassas olan bağıl değişim katsayısı (V) kullanılmıştır. Bağıl değişim katsayısının (V) ölçütünün belirlenmesinde aşağıdaki yol izlenmiştir. Aritmetik ortalamaları en çok 5 olabilen bir dağılımda en yüksek standart sapma değeri yaklaşık 2 olur. Bu durumu veren aritmetik ortalama değeri de 3 olur. Buna göre bağıl değişim katsayısı (V) en çok  $2/3 \times 100 =$  yaklaşık %67 olur. Bulunan %67 sayısı, 5'e bölünerek deneklerin görüş birliği düzeyi şöyle belirtilmiştir:

$V = \%00 - \%13,4$  çok yüksek,  $V = \%13,5 - \%26,9$  yüksek,  $V = \%27 - \%40,4$  orta,  $V = \%40,5 - \%55,9$  düşük,  $V = \%56,0 - \%67$  çok düşük görüş birliği olarak değerlendirilmiştir. Yorumlarda bu aralık değerleri temel alınmıştır.

Göz önünde bulundurulması gereken bulgular ve yorumlar anketin uygulandığı çalışma grubundaki eğitim müfettişlerinin ilköğretim okullarındaki bilgi yönetiminin uygulanmasına ilişkin görüşleri olduğu ve yanıltıcı nitelikte olabileceğidir. Gerçek bundan farklı olabilir.

Anketin güvenilirliği için SPSS 16. programı ile hesaplanan Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayı değerleri yüksek çıkmıştır. Bilginin edinilmesinin Cronbach-Alpha katsayısı 0,91 ,bilginin paylaşılmasının Cronbach-Alpha katsayısı;0,92 bilginin kullanılmasının Cronbach-Alpha katsayısı;0,90 ,bilginin saklanmasının Cronbach-Alpha katsayısı;0,88 ve toplamda ise 0,90'dır. Buna göre hazırlanan ölçme aracının güvenilirliği yüksektir denilebilir.

Geçerlik boyutunda; bilgi yönetimi, bilginin elde edilmesini, saklanması, paylaşılması ve kullanılması alt bileşenlerini kapsadığından bilgi yönetiminin her bir bileşenin nasıl işlediğini ölçmeye yönelik 5'li likert tipi bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilmiş bu anket geçerlik ve anlaşılabilirliği ölçmek amacı ile Mersin İli Mut İlçesindeki tüm ortaöğretim yöneticilerine ve Mersin'deki 2 okuldaki yöneticiye olmak üzere toplam 21 yöneticiye uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği, tekrar edenler üzerinde çalışılarak anket uzman görüşlerinin alınarak geçerlik ve güvenilirlik durumunu geliştirmek amacıyla hazırlanmış olan anket yukarıda belirtilen dört alt bileşenin her biriyle ilgili sorulardan konularak toplam 36 sorudan oluşturulmuştur. Anketin bu şekliyle alan uzmanlarına gönderilerek hazırlanan bu sorulara eklenecek ya da çıkarılacak sorular olup olmadığı belirtilmesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından dördüncü ve onuncu soruların aynı şeyi ölçtüğünü belirtip bunlardan birisinin çıkarılmasını ve anketin bu haliyle uygulanmasını önermeleri üzerine dördüncü soru çıkarılarak onuncu soru bırakılmış böylelikle uzman önerisine göre anket 35 sorudan oluşmuştur. Ayrıca geliştirilen ankette yer

alan sorular yazar tarafından 2009 yılında “Mersin Ortaöğretim Okullarında Bilgi Yönetimi” konulu doktora çalışmasında uygulanan aracın aynısı alınarak uygulanmıştır.

### 2.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI:

Araştırmanın sınırlılığı 2010-2011 Eğitim Yılında Mersin İlinde görev yapan eğitim müfettişlerinin Mersin İlköğretim okullarındaki bilgi yönetimine ilişkin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

SAYI TOPLAM	KIDEM			
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	15 ve üstü
65	---	---	---	65
%	---	---	--	%100

## BÖLÜM III

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 3.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Veriler ve Bulgular

Çizelge 1. Kıdem Durumuna Göre

Kıdem boyutundan çalışma grubundaki Mersin eğitim müfettişlerinin durumu çizelge 1’de de görülebileceği gibi toplamdaki 65 eğitimi müfettişi 15 ve üstü kıdem grubunda yer almaktadır. Buradan Mersin eğitim müfettişlerinin deneyimli olduğu yargısına varılabilir.

Çizelge 2 .Araç Kullanma durumuna göre

DEĞERLER	SAYI	%	TOPLA MSAL YÜZDE
ARAÇLAR			

Araç kullanım çeşitliliği No	Araç No			
01-	1	9	13,8	13,8
02-	12	2	3,1	16,9
03-	13	1	1,5	18,5
04-	14	1	1,5	20,0
05-	123	3	4,6	24,6
06-	134	1	1,5	26,2
07-	135	3	4,6	30,8
08-	145	3	4,6	35,4
09-	1234	2	3,1	38,5
10-	1235	2	3,1	41,5
11-	1345	11	16,9	58,5
12-	12345	26	40,0	98,5
13-	123456	1	1,5	100,0
TOPLAM	1234561	65	100,0	100

Bilgi teknolojisine ilişkin ankette yer alan birinci bölümdeki kişisel bilgilerden bilgi teknolojisine ilişkin araçlar ankette bilgisayar, tarayıcı, fotokopi, tepegöz ve projeksiyon makinesi sıralanmış başka varsa eklemeleri istenmiştir. 1 müfettiş ekleme yapmış akıllı tahtayı belirtmiş onun da anket değerlendirilmesinde 6 sayısı ile ilişkilendirilmiştir.

Ankette yer alan 4. Madde ile bilgi teknolojileri ile ilgili araçların kullanabilme derecesi ortaya konulmak istenmişti. Bu sorunun dağılımı çizelge 2’de de görülebileceği gibi yüzde olarak grubun %13,8’ini oluşturan 9 müfettiş sadece bilgisayarı kullanabilirken 2 müfettiş hem bilgisayar hem de tarayıcı kullanabilmekte ve grubun %3,1’ini oluşturmaktadır.

%1,5’ini oluşturan 1 birey hem bilgisayar hem fotokopi kullanabilmekte, aynı değerleri taşıyan 4. sıradaki diğer 1 birey bilgisayarın yanında tepegözü kullanabildiğini belirtmiştir.

Anketi yanıtlayan müfettişlerden 3’ü grubun %4,6’ını oluştururken kullanabildikleri araçlar olarak bilgisayarı, tarayıcıyı ve fotokopyi belirtmişlerdir.

%1,5’ini oluşturan 1 birey hem bilgisayar hem fotokopi kullanabilmekte, aynı zamanda bunların yanında tepegözü de kullanabildiğini belirtmiştir.

Müfettişlerden anketi yanıtlayan 3’ü grubun %4,6’ını oluştururken kullanabildikleri araçlar olarak bilgisayarı, fotokopyi ve projeksiyon makinesini kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

8. çeşitlilikteki maddede de görülebileceği gibi anketi yanıtlayan müfettişlerden 3'ü grubun %4,6'nı oluştururken kullanabildikleri araçlar olarak bilgisayar, tepegözü ve projeksiyon makinesini belirtmişlerdir.

9. maddedeki grubun %3,1'ini oluşturan 2 birey, bilgisayar, tarayıcı, fotokopi ve tepegözü kullanabildiklerini ileri sürmüşlerdir.

10. maddedeki 2 bireyde aynı yüzdeler dilimi içinde; bilgisayar, tarayıcı, fotokopi ve projeksiyon makinesini kullanabildiklerini ileri sürmüşlerdir.

11. sıradaki madde de ; %16,9 yüzdelerle 11 birey; bilgisayar, fotokopi, tepegöz ve projeksiyon makinesini kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

12. maddedeki 26 müfettiş diğerlerinden farklı olarak % 40 gibi azımsanmayacak bir yüzdeler dilimi ile ankette yer alan tüm araçları yani bilgisayar, tarayıcı, fotokopi makinesini, tepegöz makinesini ve projeksiyon makinesini kullanabildiklerini ileri sürmüşlerdir.

En son sırada yer alan %1,5 dilimle 1 müfettiş de yukarıdakilere ek olarak akıllı tahtayı kullanabildiğini belirtmiştir.

Çizelge 2 ele alınarak genel olarak değerlendirildiğinde Mersin eğitim müfettişlerinin çoğunluğunun bilgi teknolojilerini kullanma yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir.

Araç kullanma durumu ile yakından ilişkili olarak bilgisayarda yetkinlik konusu da ele alınmış sorgulanmıştır. Çizelge 3'te buna ilişkin bilgiler yer almıştır.

**Çizelge 3 Bilgisayar Kullanma Yeterliliği**

DEĞERLER			
ARAÇLAR	SAYI	%	TOPLAMSAL YÜZDE
1	7	10,8	10,8
2	43	66,2	76,9
3	12	18,5	95,4
4	3	4,6	100,0
5	0	0	0
Toplam	65	100,0	100

Bilgi toplama aracındaki birinci bölüm 5. madde Bilgisayar kullanabilme yeterliliğini ortaya koymayı amaçlamaktaydı. Buna göre çizelge 3'teki 1. maddede bilgisayar kullanma yeterliliğini çökiyi olarak 7 bireyin % 10,8'dir. İkinci sıradaki iyi olarak niteleyen 43 birey tüm grubun %66,2'ni oluşturmakta, birinci ve ikinci sıradaki 2 grubun toplamı 50 birey olmakta, çalışma grubunun da %76,9 gibi büyük bir çoğunluğunu temsil etmektedir. Orta düzeyi seçen 12 birey çalışma grubunun %18,5'ini temsil etmektedir. Dördüncü sıradaki 3 birey de kendilerini kötü bilgisayar kullanıcısı olarak algılamakta, çalışma grubunun %4,6'sını oluşturmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Mersin eğitim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun bilgisayar kullanabilme yeterliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Çizelge 4 'te bilgi paylaşımında önemli bir unsur olan internet kullanımına ilişkin bilgiler yer almıştır.

**Çizelge 4 İnternet Kullanma Durumu**

DEĞERLER			
SAYI	SAYI	%	TOPLAMSAL YÜZDE
1	23	35,4	35,4
2	16	24,6	60,0
3	16	24,6	84,6
4	4	6,2	90,8
5	1	1,5	92,3
6	5	7,7	100,0
Toplam	65	100,0	

Çizelge 4'te eğitim müfettişlerinin interneti kullanma sıklığı araştırılmış ve alınan dönütlere göre interneti her gün kullanan birey sayısı 23 olup %35,4 gibi hiç de azımsanmayacak bir yüzdeler oluşturmuşlardır. Haftada 4-5 kez kullanan 16 bireyin yüzdesi çalışma grubunun %24,6 'sını oluşturmaktadır. Aynı yorum birey ve yüzdesi aynı olan haftada 2-3 günü işaretleyen bireyler için de yapmak olasıdır. Haftada 1 gün interneti kullandığını belirten 4 bireyin yüzdesi 6,2'dir. 1 birey hiç kullanmadığını belirtmiş, 5 birey de günde en az 2-3 ve daha fazla interneti kullandığını belirtmiştir. Bunların yüzdesi de 7,7'dir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Mersin eğitim müfettişlerinin bilişimin önemli aracı olan interneti sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

### 3.2. BİLGİNİN EDİNİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Mersin İlköğretim okullarında bilginin edinilmesinin eğitim müfettişlerin görüşünden elde edilen veriler geliştirilen araçta toplam 9 madde ile elde edilmeye çalışılmıştır (Ek:1). Aşağıdaki çizelge 5'te bu bölüme ilişkin maddeler ve elde edilen veriler yer almıştır. En alttaki toplam satırında, bu bölümün 9 maddesinin toplamı için aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayıları yer almaktadır.

**Çizelge 5. Bilginin Edinilmesine İlişkin Veriler**

DEĞERLER				
MADDELER	SAYI	$\bar{X}$	$\sigma$	v
1	65	2,94	1,13	%38
2	65	2,78	0,96	%35

3	65	2,95	0,89	%30
4	65	2,83	0,96	%34
5	65	2,65	0,99	%37
6	65	2,88	1,02	%35
7	65	3,22	0,99	%31
8	65	2,97	0,77	%26
9	65	3,03	1,0	%33
BETOP	65	2,92	0,97	%33

### 3.2.1. Yeni Görüş ve Düşüncelerin Araştırılması

Çizelge 5’te yer alan 1. maddedeki değerler, anketin “Okulumuzun gelişmesi için yeni görüş ve düşünceler araştırılır.” maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir.

2,94 aritmetik ortalama, okulun gelişmesi için yeni görüş ve düşüncelerin araştırılmasının ara sıra seçeneği aralığında olduğundan bu işin müfettiş görüşlerine göre ara sıra gerçekleştiği sonucuna ulaşılabilir.

Bağlı değişim katsayısına göre ise, %38 olan bağlı değişim katsayısı orta düzeydeki görüş birliği aralığı olan %27-%40,4 sınırları içindedir ve aritmetik ortalama ile koşutluk göstererek bu işin bazen yapıldığı sergilenmiştir denilebilir.

### 3.2.2. Diğer Örgütlerin Neler Yaptığının İzlenmesi

Çizelge 5’de 2. maddedeki veriler “Okulumuzda diğer örgütlerin farklı il / ilçe eğitim örgütleri dahil çalışmalarını izlenerek yararlanılır.” biçiminde sorgulanan diğer örgütlerin neler yaptığı sorusundan elde edilmiştir.

2,78 olan aritmetik ortalama bu madde de aynı bundan önceki maddede olduğu gibi ara sıra seçeneği aralığı içindedir ve örgütün diğer örgütlerin ne yaptığının izlenmesinin ara sıra gerçekleştirildiğinin düşünüldüğünü göstermektedir denilebilir.

Bağlı değişim katsayısının yorumu da aynı biçimde gerçekleştirilebilir. Buradan da diğer örgütlerini neler yaptığının izlenmesinin bazen yapılıp bazen yapılmadığı yorumu yapılabilir

### 3.2.3. Örgüt İçi Deneyimden Yararlanma

Çizelge 5’teki 3. maddedeki veriler “ Bir işi diğerlerinden daha becerili yapan bir çalışandan onun o işi nasıl bu kadar iyi yaptığı öğrenmeye çalışılır.” sorgulamasının verileridir.

Aritmetik ortalama ele alınarak incelendiğinde 2,95 olan aritmetik ortalamasının bu işin ara sıra yapıldığına ilişkin 2,60-3,39 diliminde olduğu görülecektir. Buradan hareketle örgütte bir işi diğerlerinden daha becerili yapandan onun o işi nasıl yaptığının öğrenilmesinin Mersin eğitim müfettişlerine göre ara sıra yapıldığı düşünülmektedir denilebilir.

Bağlı değişim katsayısında da %30 olan katsayısının orta düzeyde görüş birliği sınırları içinde olduğu, buradan hareketle aritmetik ortalama olduğu gibi eğitim müfettişlerince bu işin bazen Mersin ilköğretim okullarında yapıldığı bazen de yapılmadığının düşünüldüğü yorumu yapılabilir.

### **3.2.4. Örgüt İçi Bilgilerden Olumsuz da Olsa Yararlanma**

Çizelge 5'te 4. maddede yer alan veriler "Okulumuzda olumsuz /moral bozucu da olsa bilgiler değerlendirilir." maddesindeki örgüt içi olumsuz da olsa bilgilerden yararlanma konusuna ilişkindir. Buna göre elde edilen veriler değerlendirildiğinde; 2,83 olan aritmetik ortalama ara sıra seçeneği için belirlenmiş aralık olan bölümde yer almasından dolayı örgüt içi bilgilerden olumsuz da olsa yararlanılmasının müfettiş görüşlerine göre Mersin ilköğretim okullarında ara sıra yapıldığı söylenebilir.

%34 olan bağlı değişim katsayısı da orta düzeyde görüş birliği dilimindedir. Buna göre olumsuz da olsa örgütte üretilen veya mevcut olan bilgilerden müfettiş görüşlerine göre bazen yararlanılıp bazen yararlanılmadığı sonucuna ulaşılabilir.

### **3.2.5. Yeni Bir Uygulamanın Öncesinde Uygulanabilirliğinin Araştırılması**

Çizelge 5'teki 5. maddede "Okulumuzda yeni uygulamaları başlatmadan önce bu uygulamayı daha iyi yapmak ve yaratıcı çözümler bulmak için çalışma grupları oluşturulur." biçiminde düzenlenerek yeni bir uygulamanın uygulanabilirliği sorgulanmaktaydı.

Bu maddenin 2,65 olan aritmetik ortalamasının seyrek seçeneğine çok yakında olması yeni bir uygulama öncesinde uygulanabilirliğinin eğitim müfettişlerine göre nadiren gerçekleştirildiği yorumu yapılabilir.

%37 olan bağlı değişim katsayısı görüş birliğinin düşük sınırına yakındır. Yine de müfettişler göre yeni bir uygulamanın öncesinde uygulanabilirliğinin araştırılmasının tam olarak gerçekleştirilmediği düşüncesindedirler.

### **3.2.6. Önemli Bilgi Türünün Bilinmesi**

Çizelge 5'te 6. madde "Okul çalışanları örgütte en önemli bilgi türünün hangisi olduğunu bilirler." olarak araştırma aracında yer almaktadır. Buna verilen yanıtların değerlendirilmesinde,

Aritmetik ortalama bundan önceki maddelerdekilerle benzerlik göstermektedir. 2,88 olan aritmetik ortalama ara sıra seçeneği sınırları içindedir. Buna göre önemli bilgi türünün



bilinmesinin de Mersin ilköğretim okullarında eğitim müfettişlerine göre ara sıra bilindiği yorumu yapılabilir.

Bağıl değişim katsayısı % 35 de orta düzeyde görüş birliği aralığındadır. Buradan hareketle eğitim müfettişleri önemli bilgi türünün Mersin ilköğretim okullarında bazen bilinip bazen bilinmediğini de düşünmektedirler denilebilir.

### **3.2.7. Uzmanlığın Farkında Olma**

Çizelge 5'teki 7. maddede yer alan veriler "Örgütte kimin hangi konunun uzmanı olduğunu çalışanların hepsi bilir." sorgulaması ile elde edilmiştir.

3,22 aritmetik ortalama da ara sıra seçeneği için belirlenen aralıktadır. Bağıl değişim katsayısı %31 de tıpkı bir önceki madde de olduğu gibi orta düzeyde görüş birliği dilimindedir.

Buradan hareketle Mersin ilköğretim okullarında eğitim müfettişlerine göre kimin hangi konuda uzman olduğunun bazen bilinip bazen de bilinmediği düşünülmektedir yorumu yapılabilir.

### **3.2.8. Öğrenmenin Sürekliliği**

Çizelge 5'teki 8. maddede "Kurumumuzda öğrenmenin süreklilik göstermesine önem verilir." sorgulaması ile örgüt ortamında bilginin edinilmesinde önemli yeri olan öğrenmenin sürekliliği araştırılmaya çalışılmıştır. Bu maddeye deneklerin verilen yanıtların değerlendirilmesinde şunlar söylenebilir:

Aritmetik ortalama 2,97 ara sıra seçeneği aralığı olan 2,60-3,39 dilimindedir. Bağıl değişim katsayısı da %26 ise yüksek düzeyde görüş birliğinin tam sınırındadır. Buna göre eğitim müfettişleri açısından Mersin ilköğretim okullarında öğrenmenin sürekliliğine önem verilmektedir denilebilir.

### **3.2.9. Gerektiğinde Uzman Görüşüne Başvurma**

"Okulumuz çalışanları, iş ve işlemlerin nasıl yapılacağıyla ilgili olarak bilen kişiye başvurur." Sorgulamasının verileri Çizelge 5'teki 9. maddede yer almıştır. Bilinmeyi elde etme, bu konuda gerekirse uzmanlardan bilginin edinilmesini içeren bu maddenin verileri değerlendirildiğinde;

3,03 aritmetik ortalama ara sıra seçeneği aralığında, bağıl değişim katsayısı %33 orta düzeyde görüş birliği sınırları içindedir. Buna göre Bilgi yönetiminin bilgi edinilmesinin alt boyutunda gerektiğinde uzman görüşüne çok sık başvurulmadığı eğitim müfettişlerince düşünülmektedir denilebilir.

### **3.2.10. Okullarda Bilginin Edinilmesi Boyutunun Tüm Maddelerinin Değerlendirilmesi İle Elde Edilen Veriler**

Burada da dikkati çeken husus aynı önceki maddelerde olduğu gibi aritmetik ortalamasının ara sıra, bağıl değişim katsayısının da orta düzeyde görüş birliği dilimlerinde olduğu dikkati çekmektedir. Buradan hareket edilerek eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında bazen bilgi edinilmesinde gereken önemin verildiği bazen de verilmediğinin düşünüldüğü yorumu yapılabilir.

### 3.3. BİLGİ PAYLAŞIMINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt sorunlarından bilgi paylaşımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde araştırma aracında yer alan 12 maddenin (Ek:1) aritmetik ortalaması ve standart sapmaları ile bağıl değişim katsayıları hesaplanarak her satırda belirtilen madde numaralarının karşısına yazılmıştır. Çizelge 6 da yukarıda değinilen 12 maddenin verileri yer almaktadır.

**Çizelge-6. Bilgi Paylaşımına İlişkin Veriler**

DEĞERLER				
MADDELER	SAYI	$\bar{X}$	$\sigma$	V
1	65	2,94	,85	%29
2	65	3,12	,82	%26
3	65	3,08	,82	%27
4	65	2,91	,93	%32
5	65	2,65	1,15	%43
6	65	3,34	1,05	%31
7	65	2,95	0,91	%31
8	65	2,80	0,87	%31
9	65	2,63	0,90	%34
10	65	2,55	0,90	%35
11	65	2,85	0,87	%31
12	65	2,75	0,92	%33
Toplam	65	2,87	0,92	%32

#### 3.3.1. Yeni Durumlara İlişkin Bilgi Paylaşımı İçin Toplantı Yapılması

Çizelge 6'daki 1. maddedeki veriler, "Okulumuzda yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili olarak bilgilendirme toplantıları yapılır. " biçiminde düzenlenen maddeye verilen yanıtların hesaplanan değerleridir.

Aritmetik ortalama bağlamında ele alındığında 2,94 olan ortalama ara sıra seçeneği aralığındadır. %29 bağıl değişim katsayısı da orta derecede görüş birliği sınırları içindedir.

Bu bilgilerden hareketle eğitim müfettişleri Mersin ilköğretim okullarında yeni durumlara ilişkin bilgi paylaşımı için toplantı yapılmasının bazen yapılıp bazen yapılmadığı düşüncesindedirler denilebilir.

#### 3.3.2. Eğitim Düzeyini Artırmak İçin Gereken Bilginin Paylaşılması

Çizelge 6'da 2. maddede yer alan veriler "Okulumuzda eğitim çalışmalarının düzeyini artırmak için gereken bilgi ilgili çalışanla paylaşılır." şeklinde sorgulanan maddeye ilişkindir. Bu maddede eğitim düzeyini artırmak amaçlı bilgi paylaşımı durumunun ortaya konması amaçlanmaktaydı.

3,12 olan aritmetik ortalama ara sıra seçeneği dilimindedir. Bağlı değişim katsayısı da %26 ile yüksek düzeyde görüş birliğine yakın noktada orta düzeyde görüş birliği içindedirler. Buradan yola çıkılarak eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında çalışanların eğitim düzeyini artırmak için gereken bilgi çok sık olmasa da paylaşılması gerçekleştirilmektedir denilebilir.

### **3.3.3. İşle İlgili Her Bilginin Bütün Birimlere İletilmesi**

Çizelge 6'daki 3. maddede "Yapılması gereken işlerle ilgili her türlü bilginin her kademeye/birime iletilmesi sağlanır." Sorgulaması ile bilginin her yöne doğru paylaşılarak dağılımının durumu ortaya konmak istenmiştir.

Aritmetik ortalama bağlamında ele alındığında 3,08 aritmetik ortalama ara sıra seçeneği aralığı olan 2,60-3,39 içindedir. Bağlı değişim katsayısı da yüksek görüş birliği sınırına yakın bir noktada orta düzeyde görüş birliği sınırları içindedir.

Buna göre eğitim müfettişleri açısından Mersin ilköğretim okullarında işle ilgili her bilginin bütün birimlere iletilmesinde bazen bunun gerçekleştirildiği bazen de yapılmadığı, ya da bilginin iletilmesinde sıkıntıların olduğu söylenebilir.

### **3.3.4. Uzman Görüşünün Paylaşımı**

"Okulumuzda uzmanların görüşlerinden yararlanılır." sorgulamasının verileri çizelge 6'da 4. maddede yer almıştır;

Aritmetik ortalama bağlamında ele alındığında 2,91 olan ortalama ara sıra seçeneği aralığındadır. %32 bağlı değişim katsayısı da orta derecede görüş birliği sınırları içindedir.

Bu bilgilerden hareketle eğitim müfettişleri Mersin ilköğretim okullarında uzman görüşünden yararlanılmada sıkıntılarında bulunduğu bazen bunun gerçekleştiği düşüncesindedirler denilebilir.

### **3.3.5. Okuldaki Bilgisayarların Birbirine Bağlı Olması Ve Haberleşebilmesi**

Çizelge 6'daki 5. maddenin verileri incelendiğinde "Okuldaki bilgisayarlar birbirine bağlıdır ve haberleşebilirler." biçiminde sorgulanan bu maddenin verilerine göre;

2,65 olan aritmetik ortalama ara sıra seçeneği dilimindedir. Bağlı değişim katsayısı da %43 ile orta düzeyde görüş birliğine yakın noktada düşük düzeyde görüş birliği sınırları içindedirler. Buradan yola çıkılarak eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında

bilgisayarların birbirine bağlı olması ve haberleşebilmesi konusunda çok olumlu düşünmedikleri söylenebilir.

### **3.3.6. Okulun Web Sitesinin Durumu**

Çizelge 6'daki 6. maddede yer alan veriler "Okulun bir web sitesi vardır ve sık olarak güncellenir." sorgulamasına ilişkindir.

3,34 aritmetik ortalama ara sıra seçeneği dilimindedir. Bağlı değişim katsayısı %31 değeri de orta düzeyde görüş birliği aralığındadır. Buradan hareketle Mersin ilköğretim okullarında bilgini paylaşımına önemli yeri olan okulun web sitesinin olması ve güncellenmesi açısından eğitim müfettişlerinin çok da olumlu düşünce içinde olmadıkları yorumu dile getirebilir.

### **3.3.7. Eğitimin Paydaşları ile Bilgi Paylaşımı**

Çizelge 6'daki 7. maddedeki veriler "Eğitimin paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, veli, çevre) belirli aralıklarla kendilerini ilgilendiren konularda bilgi verilmektedir." olarak sorgulanan maddeye ilişkindir. Bu verilerden aritmetik ortalama ele alınarak incelendiğinde; 2,95 olan aritmetik ortalaması 2,61-3,40 aralığında olup ara sıra sık sık seçeneğine göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Buradan yola çıkılarak eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarda eğitimin paydaşlarının ara sıra bilgilendirilerek bilgi paylaşımının gerçekleştirildiği, bağlı değişim katsayıları bağlamında ele alındığında; değer %31 ile orta düzeyde görüş birliği sınırları içinde kaldığı, müfettişler açısından ilköğretim okullarında eğitim paydaşlarına belirli aralıklarla kendilerini ilgilendiren konularda bilgi paylaşımı için bilgi verilmesinin düşünüldüğü söylenebilir.

### **3.3.8. Okulda Sorun Çözme Toplantılarının Gerçekleştirilmesi**

Çizelge 6'daki 8. maddedeki veriler "Okulumuzda yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, çevre ile sorun çözme toplantıları yapılmaktadır." sorgulaması ile bilgi paylaşımının önemli bir boyutu olan okulun diğer öğeleri olan bireylerle sorunların paylaşılarak sorun çözmenin gerçekleştirilmesine ilişkindir.

8. Maddedeki verilere göre; birbirleri ile değerlendirildiğinde; bu maddedeki veriler de bir önceki maddedeki ile aynı sınırlar içindedir. Buradan hareketle müfettişlere göre, Mersin ilköğretim okullarında yönetici, öğretmen, öğrenci veli ve çevre ile sorun çözme toplantılarının ara sıra yapıldığı söylenebilir. Bağlı değişim katsayısı açısından da Mersin ilköğretim okullarında sorun çözme toplantılarının gerçekleştirilmesinde arada sırada da olsa farklı uygulamaların bulunduğu ilişkin yorum yapılabilir.

### **3.3.9. Paydaşlarla Sohbet Ortamlarının Düzenlenmesi**

"Paydaşlarla sohbet ortamları düzenlenmektedir." olarak sorgulanan çizelgedeki 9. maddede; okullardaki paydaşlarla bilgi alışverişi için gerekli ortamın sağlanmasında önemli yeri olan

sohbet amaçlı toplantıların düzenlenme durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Çizelge 6'daki 9. maddede yer alan verilerden aritmetik ortalama değerlendirildiğinde aşağıdakiler söylenebilir. Şimdiye kadar olan maddeler arasında en düşük aritmetik ortalamalardan birisi bu maddeye ilişkindir. Seyrek seçeneğinin sınırına yakın olmasına karşılık ara sıra seçeneği sınırı içindedir. Buna göre, müfettişler açısından Mersin ilköğretim okullarında paydaşlarla ara sıra sohbet ortamlarının düzenlendiği yorumu yapılabilir.

Bağıl değişim katsayısı açısından yapılacak değerlendirmede de; Mersin ilköğretim okullarında müfettişler açısından değer, orta düzeyde görüş birliği sınırları (%27-%40,4) içerisinde yer almaktadır. Mersin ilköğretim okullarında bazen paydaşlarla sohbet toplantıları yapılırken bazen de yapılmamaktadır ya da başka bir deyişle bazı okullarda bu işin farklı düzeylerde yapıldığı dile getirilebilir.

### **3.3.10. Paydaşlarla Değişik Projelerde Birlikte Çalışılması**

Çizelge 6, 10. maddedeki veriler "Paydaşlarla, değişik projelerde birlikte çalışılmaktadır." sorgulamasına ilişkindir. Bu veriler değerlendirildiğinde; aritmetik ortalama bağlamında, en düşük aritmetik ortalama bu maddeye aittir. Bağıl değişim katsayıları ele alındığında Mersin ilköğretim okullarında eğitim müfettişlerinin maddeyi değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan verilerin orta düzeyde görüş birliğinin (%27-%40,49) aralığında olduğu görülebilir. Buradan Mersin ilköğretim okullarında paydaşlarla, değişik projelerde birlikte çalışmanın okullarda bu işin farklı şekillerde gerçekleştirildiğinin düşünüldüğü yorumu yapılabilir.

### **3.3.11. Çalışanlar Arasında, Usta Çırak İlişkisi İçinde Yardımlaşma**

Çizelge 6, 11. maddedeki veriler "Çalışanlar aralarında, usta çırak ilişkisi içinde birbirlerine yardım etmektedirler." sorgulamasına ilişkindir.

Aritmetik ortalama ele alınarak incelendiğinde; bu maddenin ele alınan bundan önceki maddelerle aynı değerlendirme aralığında yer aldığı, aynı yorumların bu madde için de geçerli olduğu söylenebilir. Çünkü aritmetik ortalaması 2,85 bağıl değişim katsayısı %31'dir.

### **3.3.12. Çalışanlarla Bilginin Nasıl Öğrenildiğinin Konuşulması**

Bilginin paylaşılmasında "Çalışanlarla bilgimizi nasıl öğrendiğimiz hakkında konuşuruz." ifadesinin yeri önemlidir. Çünkü bilginin nasıl öğrenildiğinin paylaşılması bilgi kaynağının paylaşılmasıdır. Bu paylaşım, örgütte zaman ve emek bakımından daha az zamanda daha fazla iş yapabilmeye yönünden örgütün verimliliğini artıracaktır.

Çizelge 6'teki 12. maddedeki verilere göre; Mersin ilköğretim kurumlarında eğitim müfettişlerinin aritmetik ortalamasının 2,75 ile ara sıra bilginin nasıl öğrenildiğinin konuşulduğu, bağıl değişim kat sayısı bakımından konu ele alındığında; 12. maddedeki bağıl değişim katsayısı orta düzeydeki görüş birliği aralığındadır (%27-%40,4). Buradan yola

çıkılarak eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında çalışanların bilginin nasıl elde edildiğinin paylaşılmasının bazen yapıldığı, bazen de yapılmadığı yorumu yapılabilir.

### **3.3.13. Okullarda Bilginin Paylaşılması Alt Sürecinin Tamamına Ait Veriler**

Çizelgenin en altındaki toplam adı altında yer alan veriler bilginin paylaşılması alt sürecinin tüm değerlerinin ortalamalarıdır.

Çizelgede de görülebileceği gibi en yüksek aritmetik ortalama bilgi paylaşımında 6. Sıradaki maddede okulun bir web sitesini olması ve güncellenmesi sorgulanmıştı. Sıklıkla web sitesini oluşturulması ve güncellenmesi sınırına çok yakın bir noktada ara sıra Mersin Eğitim Müfettişlerinde bu eylemin gerçekleştirildiği algısı vardır denilebilir.

2. Sıradaki yapılması gerek işlerle ilgili her türlü bilginin her kademeye/birime iletilmesinin sağlanmasının ara sıra gerçekleştirildiği seçeneği de ikinci en yüksek aritmetik ortalamaya ulaşmıştır.

Bağıl değişim katsayısı bağlamında ele alındığında eğitim müfettişlerini yüksek düzeyde görüş birliği içinde oldukları madde yukarıda ele alınan 2. Sıradaki yapılması gerek işlerle her türlü bilginin her kademeye/birime iletilmesinin sağlandığına ilişkin olan maddedir. 3. Maddenin bağıl değişim katsayısı da 2. maddeye çok yakın bir noktada tam sınırdadır. Okul çalışanlarının iş ve işlemlerin nasıl yapılacağıyla ilgili olarak bilen kişiye başvurulmasının orta düzeyde görüş birliği içinde gerçekleştirildiği, buradan yola çıkılarak

Çizelgenin en altındaki toplam adı altında yer alan veriler bilginin paylaşılması alt sürecinin tüm değerlerinin ortalamalarıdır. Çizelge 6'teki toplam maddesindeki veriler ele alınarak değerlendirildiğinde, aritmetik ortalama değeri 2,61-3,40 değerlendirme aralığındadır ve ara sıra seçeneği ile ilişkilendirilmiştir. Buradan yola çıkılarak yönetici görüşlerine göre; Mersin ilköğretim okullarında bilginin paylaşılması sürecinin tamamına ilişkin verilerin aritmetik ortalamasının değerlendirilmesinde bilgi paylaşımının Mersin ilköğretim okullarında ara sıra yapıldığı görüşü ileri sürülmüştür denilebilir.

Çizelgedeki toplam bağıl değişim katsayısı ele alınarak incelendiğinde; orta düzeyde görüş birliği aralığı içinde ( $V=27-40,4$ ) bulunmaktadır.

Buradan yola çıkılarak yöneticilere göre, bilgi yönetiminin alt süreci olan bilginin paylaşılmasında orta düzeyde görüş birliği sergiledikleri, bilgi paylaşımını orta düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünde oldukları sonucu çıkarılabilir.

Çizelge 6'daki 6. maddede yer alan veriler "Okulun bir web sitesi vardır ve sık olarak güncellenir." sorgulamasına ilişkindir. Aritmetik ortalamada en yüksek dilim burada yer alırken bağıl değişim katsayısı açısından orta düzeyde görüş birliği sınırları içindedir.

Çizelge 6'daki 7. maddedeki veriler “Eğitimin paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, veli, çevre) belirli aralıklarla kendilerini ilgilendiren konularda bilgi verilmektedir.” olarak sorgulanan maddeye ilişkindir. Bu verilerden aritmetik ortalama ele alınarak incelendiğinde; eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen, veli ve çevreye belirli aralıklarla kendilerini ilgilendiren konularda bilgilendirme işinin her zaman yapıldığı ileri sürülmüştür denilebilir.

### 3.4. BİLGİNİN KULLANILMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Çizelge 7'de bilginin kullanılmasına ilişkin bölümde yer alan 10 maddeye verilen yanıtların hesaplanması sonucunda hazırlanan çizelgelerdeki veriler bulgular halinde çizelgeden sonra gelen metin kısımlarında açıklanmaya çalışılmıştır. Her maddenin karşısında yer alan veriler, araçta yer alan maddenin karşılığı olarak alınan yanıtların hesaplanması sonucu oluşturulmuştur. Bu çizelgede de bundan önceki çizelge 5 ve 6'daki yöntem izlenerek maddelerden sonra en altta bilginin kullanılmasının tamamının değerlendirilmesine ilişkin veriler yer almıştır.

Her maddenin açıklaması çizelgeden sonraki koyu alt başlıklardan sonra gelen paragraflarda araştırma aracındaki maddelere de yer verilerek yapılmıştır. Çizelgedeki en alttaki bölüm bu alt sorunun toplam bazda değerlendirilmesini içermektedir.

#### 3.4.1. Diğer Okullardaki Benzer Uygulamalarla Karşılaştırma Yapılması

Çizelge 7'de 1. maddedeki veriler “Diğer okullardaki benzer uygulamalar arasında karşılaştırmalar yapılmaktadır.” sorgulamasına ilişkindir.

Aritmetik ortalamaya göre değerlendirildiğinde çizelge 7'deki 1. maddede de görülebileceği gibi aritmetik ortalama 2,78 ile 2,60-3,39 aralığına rastlamakta ve bu değer ara sıra seçeneği ile yorumlanacağından diğer okullardaki benzer uygulamaların karşılaştırılmasının eğitim müfettişlerine göre ara sıra gerçekleştirildiği biçiminde yorumlanabilir.

Bağıl değişim katsayısına göre; tüm grupların yöneticilerin görüş birliği düzeyi orta düzeyde görüş birlikteliği sınırları içindedir. Buradan yola çıkılarak bazı eğitim müfettişlerine göre bazen bu işin biraz farklı düzeylerde yapıldığının düşünüldüğü söylenebilir.

Çizelge 7. Bilginin Kullanılmasına İlişkin Veriler

DEĞERLER				
MADDELER	SAYI	$\bar{X}$	$\sigma$	V
1	65	2,78	0,93	%33
2	65	2,76	1,05	%38
3	65	4,25	0,94	%22
4	65	4,26	0,91	%21
5	65	4,22	0,87	%21
6	65	3,38	1,06	%31
7	65	3,42	0,98	%29

8	65	3,32	1,02	%31
9	65	2,97	1,0	%34
10	65	2,83	0,98	%35
Toplam	65	3,42	0,97	%28

### 3.4.2. Okulda Yapılan ve Yaptırılan Araştırma Bulgularının Kullanımı

Çizelge 7’de 2. maddedeki veriler “Bu okulda yapılan ya da yaptırılan araştırmaların bulguları kullanılmaktadır.” sorgulamasına alınan yanıtların verileridir.

Aynı birinci maddede olduğu gibi burada da aritmetik ortalama ara sıra seçeneği için belirlenen aralıktadır. Müfettiş görüşlerine göre okulda yapılan ve yaptırılan araştırma bulgularının ara sıra kullanıldığı yorumu yapılabilir.

Bağıl değişim katsayıları açısından bakıldığında çizelge 7’deki 2. maddedeki değer orta düzey görüş birliği için belirlenen  $V=27-39$  aralığı içinde yer almaktadırlar.

Buna göre müfettişleri göre Mersin ilköğretim okullarında bilginin kullanılması alt sürecinde orta düzeyde görüş birlikteliğindedir denilebilir. Bir başka boyuttan bakıldığında da bu işin yapılmasında müfettişlerin bazılarında göre biraz farklılık gösterildiği, bazen farklı uygulamalara da rastlandığı dile getirilebilir.

### 3.4.3. MEB Tarafından Hazırlanan Ders İçeriğinin Kullanılması

“MEB tarafından hazırlanan ders içerikleri okulumuzda kullanılır.” şeklinde sorgulanan konu ders içeriklerinin bilgi kaynağı olarak kullanılması durumudur.

Çizelge 7’de 3. maddedeki veri aritmetik ortalama bazında değerlendirildiğinde; aritmetik ortalama en yüksek değere çok yaklaşmıştır. Bu sonuçtan müfettiş görüşlerine göre MEB tarafından hazırlanan ders içerikleri Mersin ilköğretim okullarında her zaman bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır denilebilir.

3. maddede yer alan verilerden bağıl değişim katsayısı ele alındığında; Bu değer şimdiye kadar olan araştırma aracındaki tüm maddelerden daha yüksek oranda görüş birlikteliğine karşılık gelmektedir ve yüksek görüş birliği sınırları içerisinde (V=13,5-26,9). Buradan yola çıkılarak neredeyse müfettişlerin tamamına yakını ilköğretim okullarında MEB tarafından hazırlanan ders içeriklerinin bilgi kaynağı olarak kullanılmasında görüş birlikteliğindedirler denilebilir. Başka bir deyişle müfettişlere göre okullarında ders içeriklerinin kullanılmasında görüş farklılığı yok denecek kadar azdır.

### 3.4.4. Ders ve Kılavuz Kitaplarının Kullanımı

Çizelge 7’teki 4. maddede Mersin ilköğretim okullarında bilgi kaynaklarından olan ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının kullanımı “Ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları okulumuzda kullanılır.” sorgulaması ile ortaya konmaya çalışılmıştır.



Çizelge 7’te 4. maddede görülebileceği gibi; Mersin ilköğretim okullarındaki bilgi yönetiminin alt süreci olan bilginin kullanılmasında ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının okullarda kullanılmasına ilişkin eğitim müfettişlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamaları 4.20→ aralığındadır. Bu aralıktaki değerlere göre Mersin ilköğretim okullarında ders kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının her zaman kullanıldığını belirtmişlerdir denilebilir.

Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılmasına ilişkin müfettiş görüşlerine göre bağıl değişim katsayısı yüksek düzeyde görüş birliğini belirleyen  $V=0,135-0,269$  değerleri arasında olduğundan müfettiş görüşlerine göre ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının bilgi kaynağı olarak kullanılmasında müfettişlerin benzer görüş içinde oldukları söylenebilir.

### **3.4.5. Okulun Yapı ve İşleyişine İlişkin Yönetmeliklerin Kullanımı**

Çizelge 7’deki 5. maddedeki veriler “Okulun yapı ve işleyişiyle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik, genelge ve yönergeler okulumuzda kullanılır.” sorgulamasının sonucu elde edilmiş olup yönetmeliklerin kullanılma durumunu ortaya çıkarmak için araştırma aracında yer almıştı.

Çizelge 7’deki 5. maddede yer alan veriler değerlendirildiğinde; yine aritmetik ortalamanın her zaman seçeneği için belirlenen aralık değerleri içerisindedir. Buradan yola çıkılarak eğitim müfettişleri görüşlerine göre MEB tarafından hazırlanan okulun yapı ve işleyişiyle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergeler Mersin ilköğretim okullarında her zaman kullanılmaktadır denilebilir.

5. maddedeki verilerden bağıl değişim kat sayısına ele alındığında; orta düzeyde görüş birliğini gösteren  $V=0,27-0,404$  arasındaki dilimde yer aldığı görülebilir. Buna göre; eğitim müfettişleri açısından ilköğretim okullarının yapı ve işleyişiyle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin okullarda birbirine benzer şekilde kullanıldığı, uygulandığı dile getirilebilir.

### **3.4.6. İnternet Tabanlı Veri Kaynaklarının Kullanılması**

Çizelge 4’teki 6. maddede yer alan veriler; hazırlanan ankette günümüz örgütlerinin önemli bilgi kaynağı olan internetten alınan verilerin kullanılmasının sorgulanması amacıyla “İnternet tabanlı veri kaynakları okulumuzda kullanılmaktadır.” biçiminde yer almıştı.

Aritmetik ortalama bakımından ele alındığında; eğitim müfettişlerinin aritmetik ortalaması, ara sıra seçeneğine karşılık gelen 2,60-3,39 aralığındadır. Buradan hareketle; Mersin

ilköğretim okullarında internet tabanlı veri kaynaklarının müfettiş görüşlerine göre ara sıra kullanıldığı yorumu yapılabilir.

Bağıl değişim katsayıları açısından incelendiğinde;  $V=31$  olan bağıl değişim katsayısı orta düzeyde görüş birlikteliği aralığı olan  $V=27-40,4$  dilimindedir. Buradan müfettiş görüşlerinde internet tabanlı veri kaynaklarının Mersin ilköğretim Okullarında ara sıra kullanıldığı noktasında orta düzeyde görüş birlikteliği sergilemişlerdir. Bir başka deyişle internet kaynaklı veri kaynaklarının bazen kullanılmadığını da düşündükleri yargısı söylenebilir.

### **3.4.7. Okuldaki Bilgisayarların Eğitim Amaçlı Kullanılması**

Çizelge 7’de 7. maddede yer alan veriler “Okulumuzda bilgisayarlar eğitim amaçlı olarak kullanılır.” konusunun sorgulamasına ilişkindir.

Bu madde aritmetik ortalama değeri açısından eğitim müfettişleri Mersin ilköğretim okullarında bilgisayarlar eğitim amaçlı sık sık kullanıldığını belirtmişlerdir demek mümkündür. Aritmetik ortalama 3,42 ile sık sık seçeneği için belirlenmiş olan 3,40-4,19 aralık dilimindedir.

Bağıl değişim katsayısı bakımından ele alındığında;  $V=29$  ile orta düzeyde görüş birlikteliği içindedirler yorumu yapılabilir. Ancak, uygulama düzeyi bakımından az çok farklılığın bulunduğu ileri sürülebilir.

### **3.4.8. Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı**

“Okulumuzda eğitim teknolojileri kullanılır.” sorgulaması ile elde edilen veriler çizelge 7’de 8. madde olarak yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin görüşleri aritmetik ortalama değeri ara sıra seçeneğinin karşılığı olan 2,60-3,39 aralığındadır. Buradan hareketle müfettişlere göre; Mersin ilköğretim okullarında eğitim teknolojilerinin ara sıra kullanıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle eğitim teknolojilerinden ara sıra eğitim amaçlı olarak yararlanılmaktadır da denilebilir.

Bağıl değişim katsayısı açısından ele alınarak 8. maddenin verisi  $31$  ile orta düzeyde orta düzeyde görüş birliği sınırları içindedir. Buna göre; Mersin ilköğretim okullarında eğitim teknolojisinin kullanılmasında eğitim müfettişleri arasında görüş dağınıklığı da mevcuttur. Hem fikir değillerdir de denilebilir.

### **3.4.9. Topladığı Bilgilerden Sonuç Çıkararak Kullananların Desteklenmesi**

Çizelge 7’teki 9. satırda “Okulumuzda deneyimlerden ve başarısızlıklardan ders çıkarılacak şekilde yararlanılmaktadır.” sorgulamasının verileri yer almaktadır.

Ara sıra seçeneği aralığındaki 2,97 aritmetik ortalaması ile topladığı bilgilerden sonuç çıkarılanların desteklenmesi konusunda eğitim müfettişleri Mersin ilköğretim okullarında bu işin bazen yapılıp bazen de yapılmadığı görüşündedirler.

Bağıl değişim katsayısı açısından bakıldığında 9. maddedeki veri orta düzeyde görüş birlikteliği sınırlar içindedir. Buna göre Mersin ilköğretim okullarında deneyimlerden ve başarısızlıklardan ders çıkarılacak şekilde yararlanıldığı konusunda eğitim müfettişleri arasında görüş dağınıklığı vardır. Bir başka söylemle de benzer görüşü paylaşmayan da vardır denilebilir.

#### **3.4.10. Deneyim ve Başarısızlıklardan Yararlanma**

“Okulumuzda deneyimlerden ve başarısızlıklardan ders çıkarılacak şekilde yararlanılmaktadır.” sorgulaması okullardaki deneyim ve başarısızlıkların da değerlendirilmesini, bundan alınacak derslerin durumunu ortaya koymak amacı ile konulmuştu.

Çizelge 7’teki 10. maddede yer alan okullardaki deneyimlerden ve başarısızlıklardan ders çıkaracak şekilde yararlanıldığına ilişkin sorgulamaya verilen yanıtların analizinde aşağıdakileri söylemek olasıdır:

Aritmetik ortalama açısından; Mersin ilköğretim kurumlarında eğitim müfettişlerine göre deneyim ve başarısızlıklardan ara sıra yararlanıldığı ileri sürülebilir.

Bağıl değişim katsayısı bakımından ele alındığında %38 ile orta düzeyde görüş birliği sağlanmıştır. Aynı görüşü paylaşmayan müfettişler de vardır denilebilir.

Başka bir deyişle arada farklı uygulama yapıldığına ilişkin belirtilerin de bulunduğu söylenebilir.

#### **3.4.11. Okullarda Bilginin Kullanılması Alt Sürecinin Tamamına Ait Veriler**

Okullarda bilginin kullanılması alt sürecine ilişkin verilerin ortalama değerleri çizelge 7’te en alt satırda toplam adı altında yer almıştır. Çizelge 7’te toplam adı altındaki satırdaki veriler incelendiğinde; 3,42 aritmetik ortalama sık sık seçeneği için belirlenmiş aralık sınırları içindedir.

Bölümün genelini bağıl değişim katsayısı ele alındığında yüksek düzeyde görüş birliği sınırına yakın bir noktada orta düzeyde görüş birlikteliği mevcuttur. Eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında bilginin kullanılmasının iyi düzeyde gerçekleştirildiği yorumu yapılabilir. Arada farklı düşünenler de vardır denilebilir.

### **3.5. BİLGİNİN SAKLANMASINA İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde alanyazında bir kısım yazarlarca bilginin depolanması olarak da adlandırılan, bu çalışmada ise bilginin saklanması olarak ele alınan alt soruna ilişkin elde edilen verilerin

değerlendirilmesi yer almaktadır. Bu bölümde 4 madde yer almaktadır (Ek:1). Ayrıca bundan önceki çizelgelerde olduğu gibi bilginin saklanması alt sürecine verilen tüm yanıtların verileri de toplam adı altında en alt satıra konulmuş ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bilginin saklanması alt sürecine ilişkin değerlendirilmesinde de her maddenin numarası karşısına verileri yazılmış çizelgeden sonra maddenin kendisi de yazılarak bulguların yorumlanması yapılmaya çalışılmıştır.

Çizelge 8’te Bilginin Saklanması boyutundaki veriler yer almaktadır.

**Çizelge 8 Bilginin Saklanmasına İlişkin Veriler**

DEĞERLER				
MADDELER	Sayı	$\bar{X}$	$\sigma$	V
1	65	3,69	1,12	%30
2	65	2,34	1,31	%56
3	65	2,51	1,34	%53
4	65	2,82	1,13	%40
BSTOP	65	2,84	1,23	%43

### 3.5.1. Örgütsel Etkinlik Evrakının Düzenli Saklanması

“Okulumuzda örgütsel etkinliklerle ilgili her türlü evrakın düzenli biçimde saklanmasına özen gösterilir.” şeklinde hazırlanan ve örgütteki etkinliklerin bilgisinin saklanmasını sorgulayan bu maddeye ilişkin veriler çizelge 8’deki 1. maddede yer almaktadır.

Bu maddedeki aritmetik ortalamaya ait veri incelendiğinde; 3,69 olan aritmetik ortalama sık sık seçeneği için belirlenmiş aralıkta olduğu görülebilir. Buradan hareketle eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında örgütsel etkinliklerle ilgili her türlü evrakın düzenli biçimde saklanmasına sıklıkla özen gösterildiği yorumu yapılabilir.

Bağıl değişim katsayısı açısından ele alındığında; 30 olan bağıl değişim katsayısı orta düzeydeki görüş birlikteliği sınırları içindedir. Buna göre değerlendirildiğinde ise eğitim müfettişleri açısından Mersin ilköğretim okullarında örgütsel etkinliklere ilişkin bilginin saklanmasında farklılıklar da vardır, başka bir deyişle de bu işin müfettişlere göre örgütsel etkinlik evrakının saklanmasının farklı düzeylerde yapıldığının düşünüldüğü söylenebilir.

### 3.5.2. Çalışanın İşten Ayrılmasında Bilgilerinden Yararlanmak İçin Saklanması

Çizelge 8’de 2. maddedeki “Okulumuzun çalışanlarından birisi işten ayrıldıktan sonra yerine gelen onun bilgisinden yararlanabilsin diye çalışanların deneyimleri yazılarak saklanır.” söylemi ile deneyimli bireyin örgütten herhangi bir şekilde ayrılması durumunda bilgilerinden yararlanılması durumunun araştırılması amacı güdülmüştür.

Buna ilişkin olarak çizelge 8'teki 2. madde olarak yer alan verilerden aritmetik ortalama temele alınarak incelendiğinde; 2,34 değeri ile örgüt çalışanlarından birisinin işten ayrılmasında bilgilerinden yararlanmak için saklanmasının çok nadir olarak gerçekleştirildiği yorumu yapılabilir.

Bağlı değişim katsayısı bakımından ise %56 olan bağlı değişim katsayısı çok düşük düzeyde görüş birlikteliği aralığındadır. Okul çalışanlarından birisinin işten ayrılmasında bilgilerinden yararlanılması için saklanmasında eğitim müfettişleri görüş birliği içinde değildir denilebilir.

Buradan yola çıkılarak deneyimli çalışanın örgütten ayrılmasında sahip olduğu bilgiden yararlanmak için saklanmasına gereken önemin verilmediği, özenin gösterilmediği, çalışanın edindiği bilgilerle birlikte örgütten ayrıldığı yorumu yapılabilir.

### **3.5.3. Kazanılan Bilginin Başkalarınca Kullanımı Ya da Yeniden Kullanımı İçin Saklanması**

Çizelge 8'deki 3. madde araştırma aracında “Bu okulda kazanılan bilgiler başkalarının kullanımı ya da yeniden kullanım için kayıt altına alınır.” söylemi ile yer almaktadır.

Çizelge 5'te 3. maddede yer alan verilerden aritmetik ortalamaya göre; eğitim müfettişleri açısından okullarda kazanılan bilgilerin başkalarının kullanımı ya da yeniden kullanım için kayıt altına alınmasında 2,51 olan aritmetik ortalama ile bu işin seyrek yapıldığına işaret eden 1,81-2,59 aralığındadır. Bu aralık, işin sıklıkla yapılmadığı biçiminde yorumlanacağından bilgi yönetiminin alt süreçlerinden bilginin saklanmasına ilişkin olarak sorgulanan Mersin ilköğretim okullarında kazanılan bilgilerin başkalarının kullanımı ya da yeniden kullanım için kayıt altına alınması işleminin çok nadir gerçekleştirildiği söylenebilir. Başka bir anlatımla Mersin ilköğretim okullarında bilginin saklanması için bilginin kayıt altına alınmasına gereken önem verilmemektedir denilebilir.

Çizelge 8'deki 3. maddedeki %53 bağlı değişim katsayısı değeri düşük düzeydeki görüş birlikteliği, başka bir anlatımla görüş dağınıklığı aralığı olan %40,5-%55;9 sınırları içindedir. Bu aralık değeri görüşün dağınıklığına işaret sayılabilir. Buradan yola çıkılarak eğitim müfettişlerine göre; Mersin ilköğretim okullarında kazanılan bilgilerin başkalarınca ya da yeniden kullanım için saklanmasında görüş birliği yoktur. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde de, kazanılan bilgilerin saklanılmasına önem verilmesinde müfettişlerce bu işin farklı düzeylerde yapıldığının düşünüldüğü söylenebilir.

### **3.5.4. Diğer Okullarla Paylaşılacak Bilgiye Sahiplik Durumu**

Bundan önceki bilgi saklama boyutuna ilişkin ifadeler bilginin saklanması alt sürecinde yapılan eylemleri sorgularken “Diğer okullarla da paylaşacağımız çok miktarda bilgi ve

deneyime sahibiz.” söylemi ile saklanmış olan bilginin durumunun sorgulanması amaçlanmıştır. Bu sorgulamaya ilişkin veriler çizelge 8’de 4. maddede yer almıştır.

Buna göre; aritmetik ortalama bağlamında ele alındığında 2,82 ortalama ile saklanmış olan bilginin durumuna ilişkin olarak eğitim müfettişlerine göre ara sıra bunun yapıldığı yorumu yapılabilir.

Bu maddedeki bağıl değişim katsayısı %40 ile orta düzeyde görüş birliği aralığındadır. Buna göre eğitim müfettişleri okullardaki mevcut bilgiye sahip olma saklanma durumunda orta düzeyde görüş birlikteliği sergilemişlerdir.

### 3.5.5. Bilgi Yönetiminde Bilginin Saklanması Alt Sürecine Ait Verilerin Tamamı

Çizelge 8’deki en alttaki satırda BSTOP başlığı ile yer alan verilere göre; aritmetik ortalama 2,84 ile ara sıra seçeneğinin aralığı olan 2,60-3,39 dilimindedir. Dolayısıyla eğitim müfettişlerine göre bilginin saklanması alt sürecinde ara sıra bilgini saklandığı yorumu yapılabilir. Buradan hareketle Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminin alt süreci olan bilginin saklanması boyutunun gerçekleştirildiği söylenebilir.

Bağıl değişim katsayısı bağlamında ele alındığında %43 olan bağıl değişim katsayısı düşük düzeydeki görüş birliği sınırları olan  $V=0,40,5-0,55,9$  aralığındadır.

Buradan hareketle; eğitim müfettişleri arasında bilginin saklanmasıyla ilgili olarak bilgi yönetiminde düşünce açısından çeşitlilik olduğu, görüş dağılımı bulunduğu ileri sürülebilir. Ayrıntıya inilerek yorumlanacak olursa, bilginin saklanması alt sorunun da müfettişler arasında görüş birlikteliği yoktur.

Çizelge 9’da alt sorunların tamamının bir arada görülebilmesi için çizelge 5, 6, 7 ve 8’deki toplam adı altında verilen veriler toplu olarak verilmiştir.

Sütunlar düzeyindeki veriler, bilgi edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin saklanması ile ilgili çizelge 2, 3, 4, 5’teki toplam değerler adı altında irdelendiğinden yineleme olmaması açısından aritmetik ortalama ve bağıl değişim katsayılarının değerlendirmeleri yapılmamıştır.

**Çizelge 6 Bilgi Yönetimi Alt Süreçlerine Ait Toplam Verilerin Özet Çizelgesi**

	Değerler	Bilginin Edinilmesi	Bilginin Paylaşılması	Bilginin Kullanılması	Bilginin Saklanması
Eğitim Müfettişleri	$\bar{X}$	2,92	2,87	3,42	2,84
	$\sigma$	0,97	0,92	0,97	1,23
	V	%33	%32	%28	%43
	N	65	65	65	65

Çizelge 9'daki veriler satırlar bağlamında ele alındığında; toplam verilere göre, 1. satırdaki aritmetik ortalamalardan en düşük değer 2,84 ile bilgi saklanma alt sürecinde, en yüksek ortalamanın da 3,42 ile bilginin kullanılmasında olduğu görülebilmektedir. Buna göre bilgi yönetiminin alt süreçlerinde müfettişlere göre Mersin ilköğretim okullarında bilginin kullanılmasının sık sık gerçekleştirildiği, diğerlerinin ara sıra gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Bağıl değişim katsayıları bakımından çizelge 9'daki veriler ele alındığında; bilginin edinilmesi, paylaşılması, bilginin kullanılması ve saklanması alt süreçlerinde orta düzeyde görüş birlikteliği mevcutken bilginin saklanması boyutunda düşük görüş birliği göze çarpmaktadır. Buna göre genel olarak değerlendirildiğinde eğitim müfettişlerine göre Mersin ilköğretim okullarında bilginin saklanma alt sürecinin çok iyi düzeyde gerçekleştirilemediği buna karşı diğer alt süreçlerde çok iyi olmasa da yine de bilgi yönetiminin şöyle böyle gerçekleştirmeğe çalışıldığı söylenebilir.

Buradan yola çıkılarak Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetimi süreçlerinden en az önemin bilginin saklanması boyutuna verildiği yorumunu yapmak da olasıdır.

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **4.1. SONUÇLAR**

Mersin ilköğretim okulları yöneticilerine uygulanan anketin değerlendirilmesi sonucunda eğitim müfettişleri görüşlerine göre;

1-Mersin ilköğretim okullarında bilgi yönetimi uygulamaları, eğitim müfettişlerince, “orta düzeyde ” olarak algılanmakta olduğu söylenebilir.

2- Bilgi yönetiminin dört alt boyutuna ilişkin müfettiş görüşleri birbirine çok yakındır. Bu sonuç, özellikle ülkemizde bilgi edinme ve kullanmanın yetersizliğini gösteren araştırma bulguları ve somut yaşantılarla pek uyuşmamaktadır. Sonucun böyle olması, denek yanıtlarının özensizliğinden kaynaklanmakta olduğu düşünülebilir.

3- Bilgi yönetiminin uygulamasına ilişkin bu araştırmanın önemli sonuçlarından birisi de örgüt çalışanlarının özellikle örgütten ayrılması durumunda edindiği bilgilerden, deneyimlerden yeterince yararlanılmadığı, bu yönüyle örgütlerin bilgi kaybına uğradığı söylenebilir. Bir başka açıdan da konunun önemi insan kaynaklarından, örgütsel zekâdan yararlanılmamasından kaynaklanmakta olduğu düşünülebilir. Oysa örgütte yerine konulamayacak olan iki kaynaktan birisi insan boyutu, diğeri ise zaman boyutudur. Bu iki boyuttan çok ağır kayıplara uğradığı dile getirilebilir.

4- Bu çalışmada ortaya çıkan bir sonuç olarak da okullarımızda bilgi üretiminin yeterli olmadığı, okullarımızın daha çok bilgi tüketicisi konumunda olduğu söylenebilir. Nitekim bilgi kullanımı alt sürecindeki bulgular bu sonucu desteklemektedir denilebilir.

5- Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka durum olarak da eğitim sistemimizdeki yapılanma boyutu olduğu ileri sürülebilir. Her şeyin merkeze bağlı olduğu ve alt sistemdeki yöneticilere girişimcilik hakkının tanınmadığı, kendini yenilemesi, örgütünü geliştirmesi boyutlarında okul yöneticilerine tanınan bir sorumluluğun ve yetkinin olmadığı bu yapı modelinde alt sistem içerisinde örgütün çevredeki değişimlere kendini uyarlayabilmesinin zorluğu gözden uzak tutulmamalıdır.

#### **4.2. ÖNERİLER**

Bu bölümde Mersin eğitim müfettişlerinin Mersin İlindeki ilköğretim okullarındaki bilgi yönetimine ilişkin görüşleri konusunda yapılan çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinden varılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1- Eğitim müfettişlerinin bilgi yönetiminden ne anladıkları bir araştırma ile belirlenmeli, yapıları gerekenlere ilişkin eksiklikleri eğitimle giderilmelidir.

2- Temel aracı bilgi olan okulların bu araçla yeterince donanımı sağlanmalı, en yeni ve bilimsel bilgilerin okulda bulundurulması ve herkesin yararına sürekli olarak açık tutulması sağlanmalıdır. Okul kitaplıklarının bile, öğrenci dersteiken açık, ders dışındayken kapalı



olduğunun örneklerinin yaygın olduğu ülkemizde, bilgisayarla ulaşılabilecek bilgilerin bile sınırlanması uygulamalarından vazgeçilmelidir.

3- Okul yöneticileri, bilgi yönetimi aşamalarında, çevrelerindeki tüm kurumlarla sıkı işbirliği içinde olmalı, bilginin paylaşıldıkça çoğaldığının ayırdımına varmalıdırlar.

4- Bilgi yönetiminin özellikle denetsel boyutta eğitim müfettişleri için bilgi edinme, yayma, kullanma ve saklama aracı olarak bilgisayarı etkin kullanabilme bir yönetsel gereklilik olduğundan okul yöneticilerinin ve eğitim müfettişlerinin bu konuda yetkin ve etkin bir konuma gelmeleri için eğitimden geçirilmeleri yararlı olacaktır.

5- Okullarımızın bilgi toplumu olup olmadığına ilişkin araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

## **KAYNAKÇA**

Alkan, Nazlı (2003. Tıp ve Sağlık Kuruluşlarında Bilgi Yönetimi ÜNAK'03-*Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu Bildirisi* 26. 09. 2003.

- Anameriç, Hakan (2005). “Bilgi Merkezlerinin Yönetiminde Bilgi Sistemlerinin Rolü” *Bilgi Dünyası Dergisi* 2005, Cilt: 6 Sayı:1 Bilgi Dünyası ISSN: 1302-3217 Ankara.
- Aydın, Mustafa (1986). Eğitim Yönetimi, Ders Notları Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler, Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Ayral, Mustafa (2007). “Okulda Bilgi Yönetimi Model Önerisi Kapsamında Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara İli Okullarının Değerlendirilmesi “ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Barutçugil, İsmet (2002). Bilgi Yönetimi (Birinci Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, Hüseyin (1993). Eğitim Denetçisi Roller- Yeterlilikleri-Seçilmesi-Yetiştirilmesi (İkinci Baskı). Ankara: PEGEM Yayın NO:5.
- Bhatt, G. D. (2001). “Knowledge Management In Organizations: Examining The Interaction Between Technologies, Techniques, And People”, *Journal of Knowledge Management, Volume 5, Number 1* MCB University Press ISSN 1367-3270.
- Bixler, Harley Charles (2000). Doctoral Dissertation. “Creating a Dynamic Knowledge Management Maturity Continuum for Increased Enterprise Performance and Innovation. “ The George Washington University, Washington D.
- Bursalıoğlu, Ziya (1984). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (Altıncı Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:107.
- Canman, A. Doğan (1999) *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları No: 260
- Celep, Cevat ve Buket Çetin (2003). *Bilgi Yönetimi; Örgütlerde Bilgi Paylaşım Kültürü Yaratma*. Ankara : Anı Yayıncılık,
- Çapar, Bilge (2003). Bilgi yönetimi: Nasıl Bir İnsangücü? (Yayına hazırlayanlar; T. Büyükkakın ve F. Büyükkakın). II.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi: Bildiriler Kitabı. 17-18 Mayıs 2003, *Derbent, İzmit* . İstanbul: Kocaeli Üniversitesi
- Çınar, İkrım (2004). Bilgi Yönetiminde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlilikleri. Malatya: *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Çoroğlu, Coşkun (2003). İş Dünyasında Geleceğin Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Davenport, Thomas E and J.E. Short (1990). Innovation: Reengineering Work Through Information Technology, and Business Process Redesign. Summer Boston,
- Davenport, Thomas E. H. ve S. C. Völpele. (2001). “The Rise of Knowledge Towards Attention Management”, *Journal of Knowledge Management, Volume 5, Number 3*.
- Davenport, T.H. ve Prusak, L. (2009). İş Dünyasında Bilgi Yönetimi: Kuruluşlar Ellerindeki Bilgiyi Nasıl Yönetirler? (Çeviren;G. Günay). İstanbul: Rota Yayın Yapım.

- David L. and Klobas Jane (2000) “Bilgiyi Doğru Kullanmak” "Knowledge management in small enterprises", The Electronic Library, kutuphane.tbmm.gov.tr:8088/2009/200901119.pdf (Erişim tarihi 28.11.2009 saat:22.00).
- Düren, Zeynep (2000). 2000’li Yıllarda Yönetim (Birinci Basım). İstanbul: Alfa:692 Yönetim Dizisi No: 013 ISBN 975-316-362-2.
- Drucker, Peter F. (1993). Kapitalist Ötesi Toplum. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Erçetin, Ş.Şule (2001). Örgütsel Zekâ (I. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gruber, Hans Georg (2000). Master Thesis “Does Organisationa Culture Affect the Sharing of Knowledge ? The Case of a Departman in a high Technology Company. “ Carleton University, Ottawa, Ontario, February.
- Hamel, Gray & Prahalad, C.K. (1996). Geleceği Kazanmak. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- İpçioğlu, İ. , B. Z. Erdoğan. (2004). İşletmelerde Liderlik ve Bilgi Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma” 25-26 Kasım 2004 Osmangazi Üniversitesi 3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi sunusu <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/15-01.pdf> 10.01.2006 (Erişim Tarihi 25.10.2009 saat 23.00).
- Johnson, Mike. (1996). *Gelecek Binyılda Yönetim* (Çeviren Sinem Gül). İstanbul: Sabah Yayınları
- Johnson, Trevor (2009) “Facebook: Türkiye 3. Büyük Pazarımız , Çok Kalabalık Bir Aile Oluyoruz” *Hürriyet Gazetesi* 28 Kasım 2009.
- Jorden, Judith and Penolepe Jones (1997).“Assesing Your Company’s Knowledge Management Style” Long Range Planning, Volume 30, No:3.
- Kalkan, Veli Denizhan (2006). “Örgütsel Öğrenme Ve Bilgi Yönetimi: Kesişim ve Ayrışma Noktaları “*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) SSN:1304-0278 Bahar-2006 C.5 (Erişim tarihi:22.09.2009 saat: 22.30).
- Kanagasabapathy K. A. , Radhakrishnan R.and Balasubramanian S. (2006). “Empirical Investigation of Critical Success Factor and Knowledge Management Structure for Successful Implementationof Knowledge Management System”: A Case Study in Process Industry *ITtoolbox Knowledge Management* <http://km.ittoolbox.com> (Erişim tarihi 27.04.2007 Saat: 23.00).
- Kaya, Yahya Kemal (1991). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:181.

- Kennedy, Paul (1999). *Yirmi Birinci Yüzyıla Hazırlanırken* (Üçüncü Baskı). (Çeviren Fikret Üçcan), Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Genel Yayın 340, Sosyal Felsefi Dizi: 42.
- Keskin, H. ve Kalkan, V.D. (2002). “İşletmelerde Bilgi Yönetiminin Tanımlanması Ve Kavramsallaştırılması: Kobilerde Bilgi Yönetimi Araçlarının Kullanımına İlişkin Bir Araştırma, [15 Ocak 2002]. 1. Ulusal Bilgi, Ekonomi Ve Yönetim Kongresi Bildirileri. [Çevrim içi], Elektronik adres: <http://iibf.kou.edu.tr/ekonomi/tamprogram.htm> (Erişim tarihi: 14.11.2009 saat: 01.30).
- Kırım, Arman (2004). *Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim* (Altıncı Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Lee, J.-N. (2001). “The Impact of Knowledge Sharing, Organizational Capability and Partnership Quality on IS Outsourcing Success”, *Information & Management*, 38, pp. 323-335.
- Martin Christopher and POWELL Philip (1995). “*Information Systems*”\_ A Management Perspective London; New York McGraw Hill Books Co Cambridge United Kingdom.
- Massie, J. L. (1983). “*İşletme Yönetimi* (Çeviren: Ş. Özalp). Eskişehir: Bayteş Yayınları.
- Nonaka, Ikujiro (1999). *Bilgi Yaratan Şirket*, HBR, Bilgi Yönetimi (Çeviren; G. Bulut) İstanbul: MESS Yayını.
- Öğüt, Adem (2003). *Bilgi Çağında Yönetim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağsan, Mustafa. (2003). Örgütsel Seçimlerde Küme Modeli: İnsan İlişkileri, Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Öğrenmenin Ara Kesitinde İnsan 25-26 Eylül 2003, “ÜNAK 03.: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu” [bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl\\_gos.php?nt=442#\\_ftnref1](http://bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=442#_ftnref1) (Erişim tarihi: 25.04.2007 saat:24.00).
- Senge, Peter M. (2000). Beşinci Disiplin (Çeviren Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Cogito No:31.
- Todd, Ross J. (1999). “Knowledge Management” *Education for Library and Information Services: Australia, 1999:16*.
- Ülgen, Hayri (1980). *İşletme Yönetiminde Bilgisayarlar* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Yazıcı, Selim (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım AŞ.
- Yeniçeri, Özcan ve Mehmet İnce. (2005). *Bilgi Yönetim Stratejileri ve Girişimcilik* (Birinci baskı). İstanbul: IQ Kültür ve Sanat Yayıncılık.

Walz, Edward (1998). *Information Warfar. Principles and Operations*. London: Artech House.

Zaim, Halil (2005). *Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi* İstanbul: İşaret Yayınları:106.

## EKLER

EK:1

### OKULLARDA BİLGİ YÖNETİMİ ARAŞTIRMASI

Sayın meslektaşım;

“Okullarda bilgi yönetimi uygulamaları“konusunda bilgi edinmeyi amaçlayan anketim ekte sunulmuştur. Sizden istenen ilgili kutucuğa ( X ) işareti koymanızdır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Hamit ERDOĞAN  
Hacettepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Doktora Öğrencisi

Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü  
İlköğretim Müfettişi

## BÖLÜM I

1- Okuldaki Göreviniz

Okul Müdürü  Müdür başyardımcısı  Müdür yardımcısı

2- Okulunuz

Devlet Okulu  Özel Okul

3-Yöneticilikteki kıdeminiz

1-5 Yıl  5-10 Yıl  15 ve üstü

4-Okulunuzun türü (Lütfen belirtiniz; genel, anadolu, fen lisesi vs.)

Meslek lisesi(  ) Lise (  ) .Diğer(  ).....

5-Aşağıdaki araçlardan hangisini kullanabilmektesiniz?(birden fazla işaretlenebilir)?

Bilgisayar  Tarayıcı  Fotokopi  Tepegöz  Projeksiyon Makinesi  Diğer  
(Varsa lütfen belirtiniz)

## EK 1'İN DEVAMI

BİLGİNİN EDİNİLMESİ					
	1 Hiçbir zaman	2 Çok seyrek	3 Ara sıra	4 Sık sık	5 Her zaman
01- Okulumuzun gelişmesi için yeni görüş ve düşünceler araştırılır.					
02- Okulumuzda diğer örgütlerin farklı il / ilçe eğitim örgütleri dahil çalışmalarını izleyerek yararlanır.					
03- Okulumuzda bir işi diğerlerinden daha becerili yapan bir çalışandan onun o işi nasıl bu kadar iyi yaptığı öğrenmeye çalışılır.					
04-Okulumuzda olumsuz /moral bozucu da olsa bilgiler değerlendirilir. .					
05-Okulumuzda yeni uygulamaları başlatmadan önce bu uygulamayı daha iyi yapmak ve yaratıcı çözümler bulmak için çalışma grupları oluşturulur.					

06-Okul çalışanları örgütte en önemli bilgi türünün hangisi olduğunu bilirler					
07- Örgütte kimin hangi konunun uzmanı olduğunu çalışanların hepsi bilir.					
08-Okulumuzda yeni ortaya çıkan durumlarla ilgili olarak bilgilendirme toplantıları yapılır.					
09-Kurumumuzda öğrenmenin süreklilik göstermesine önem verilir.					

## BÖLÜM II

### EK 1'İN DEVAMI

BİLGİNİN PAYLAŞIMI	1 Hiçbir zaman	2 Çok seyrek	3 Ara sıra	4 Sık sık	5 Her zaman
01-Okulumuzda eğitim çalışmalarının düzeyini artırmak için gereken bilgi ilgili çalışanla paylaşılır.					
02- Yapılması gereken işlerle ilgili her türlü bilginin her kademeye / birime iletilmesi sağlanır.					
03-Okulumuz çalışanları, iş ve işlemlerin nasıl yapılacağıyla ilgili olarak bilen kişiye başvurur.					
04-Okulumuzda uzmanların görüşlerinden yararlanılır..					
05- Okuldaki bilgisayarlar birbirine bağlıdır ve haberleşebilirler					
06- Okulun bir web sitesi vardır ve sık olarak güncellenir.					
07-Eğitimin paydaşlarına (Öğrenci, öğretmen, veli, çevre) belirli aralıklarla kendilerini ilgilendiren konularda bilgi verilmektedir.					
08-Okulumuzda yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, çevre ile sorun çözme toplantıları yapılmaktadır.					
09-Paydaşlarla sohbet ortamları düzenlenmektedir					
10-Paydaşlarla, değişik projelerde birlikte çalışılmaktadır.					
11-Çalışanlar aralarında, usta çırak ilişkisi içinde birbirlerine yardım etmektedirler.					
12- Çalışanlarla bildiklerimizi nasıl öğrendiğimiz hakkında konuşuruz.					

BİLGİNİN KULLANIMI	1 Hiçbir zaman	2 Çok seyrek	3 Ara sıra	4 Sık sık	5 Her zaman
01-Diğer okullardaki benzer uygulamalar arasında karşılaştırma yapılmaktadır.					
02-Bu okulda yapılan ya da yaptırılan araştırmaların bulguları kullanılmaktadır					
03-MEB tarafından hazırlanan müfredat okulumuzda kullanılır					
04- Ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları okulumuzda kullanılır.					
05- Okulun yapı ve işleyişiyle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik, genelge ve					

yönergeler okulumuzda kullanılır.					
<b>06-</b> İnternet tabanlı veri kaynakları okulumuzda kullanılmaktadır.					
<b>07-</b> Okulumuzda bilgisayarlar eğitim amaçlı olarak kullanılır.					
<b>08-</b> Okulumuzda eğitim teknolojileri kullanılır.					
<b>09-</b> Okulumuzda topladığı bilgilerden sonuç çıkararak işte kullanan çalışanlar, desteklenir					
<b>10-</b> Okulumuzda deneyimlerden ve başarısızlıklardan ders çıkarılacak şekilde yararlanılmaktadır					

### EK 1'İN DEVAMI

BİLGİNİN SAKLANMASI	1	2	3	4	5
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
<b>01-</b> Okulumuzda örgütsel etkinliklerle ilgili her türlü evrakın düzenli biçimde saklanmasına özen gösterilir.					
<b>02-</b> Okulumuzun çalışanlarından birisi işten ayrıldıktan sonra yerine gelen onun bilgisinden yararlanabilsin diye çalışanların deneyimleri yazılarak saklanır.					
<b>03-</b> Bu okulda kazanılan bilgiler başkalarının kullanımı ya da yeniden kullanım için kayıt altına alınır.					
<b>04-</b> Diğer okullarla da paylaşacağımız çok miktarda bilgi ve deneyime sahibiz					

Ankete katıldığınız için teşekkür ederim. Saygılarımla



# OKUL SAĞLIĞI AÇISINDAN ŞEFFAFLIK VE HESAP VERİLEBİLİRLİĞİN ÖNEMİ

Habib ÖZGAN  
Gaziantep Üniversitesi  
ozgan@gantep.edu.tr

Mahmut KALMAN  
Gaziantep Üniversitesi  
mkalman@gantep.edu.tr

## ÖZET

Sağlıklı okullar; istenmeyen etkilere karşı koyabilen, nitelikli performans çıktıları üreten, gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin başarılı olmak için çaba sarf ettiği, herkesin sorumluluklarını bildiği, yöneticilerin tüm bu süreçlere dinamik bir şekilde liderlik ettiği okullardır. Sağlıklı okullar kaliteli ve etkili okullardır. Özellikle son yıllarda okulların kalitesinin ve etkililiğinin artırılmasına, dolayısıyla da sağlıklı olmasına yönelik yapılan çalışmalar hesap verilebilirlik üzerinde yoğunlaşmaktadır. Hesap verilebilirlik okulda çalışan herkesin üstüne düşen görevi yerine getirmesi ve yaptıkları işlerin sonuçlarına yönelik sorulara cevap verebilmesini gerektirmektedir. Bunun denetlenebilmesi için sürekli bilgi alış-verişini gereklidir. Gerekli olan bilgi akışı ise hesap verilebilirliğin alt bit boyutu olan şeffaflıkla sağlanabilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında okullarda şeffaflık ve hesap verilebilirliğin temin edilmesi yoluyla daha sağlıklı bir gelişimin ve yapılanmanın önü açılacaktır. Alanyazında var olan çalışmalar taranarak yapılan bu çalışmanın amacı, okul sağlığı, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin kavramsal bir çözümlemesini yaparak okulların sağlıklı bir yapıya kavuşması ve etkili olabilmesi için özellikle son yıllarda yaygın olarak incelenen şeffaflık ve hesap verilebilirliğin önemini ortaya koymaktır.

**Anahtar kelimeler:** Okul sağlığı, Hesap verilebilirlik, Şeffaflık.

## 1. GİRİŞ

Eğitim alanındaki hızlı değişimler, toplumu pek çok açıdan etkileyen okulların sağlıklı olabilmeleri ve üstlenmiş oldukları işlevleri yerine getirebilmeleri için yeni yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir. Bu değişimler sayesinde, okulların dış çevre ile olan ilişkilerinin yanı sıra kendi iç dinamiklerinin de önemli olduğu anlaşılmıştır. Sağlıklı okullar, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulda bulunmaktan ve çalışmaktan gurur duyduğu, motivasyon ve iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu etkili okullardır.

Bu okullarda, herkes kendi sorumluluk alanlarının gerektirdiği şekilde davranmaya özen gösterir. Fakat bir okul sürekli sağlıklı kalamaz. Sağlıklı kalabilmek için, okullar toplumun ihtiyaçlarının farkında olmalı, toplumla iletişim halinde olmalı ve okulda yapılan işler konusunda birtakım değerlendirmeler yapmalıdır. Okulların kendi iç dinamiklerini ve toplumun taleplerini karşılayabilmesi sürekli bir bilgi alış verişini gerekli kılmaktadır. Bu yüzden, okullarda şeffaflık ve hesap verilebilirliğin oluşturulması gereklidir.

Şeffaflık ve hesap verilebilirlik, okulda olup bitenlere ilişkin bilgi sağlama sürecini hızlandırmaktadır. Okul çalışanlarının sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini denetlemek ve çalışanların okulla ilgili algılarını saptamak açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Çünkü

bu iki kavram, okulun yaptıkları konusunda açık olmasını sağlar. Zira hesap verilebilirlik ve şeffaflığın olmadığı okullarda, hem öğrenme ortamı [okulun yapısı] hem de toplumun talepleri konusunda herhangi bir bilgi akışı olmayacağı için sağlıklı bir yapının oluşturulması söz konusu olamaz.

*“Çalışma şu şekilde devam etmektedir. İkinci bölümde örgüt sağlığı ele alınmıştır. Üçüncü bölümde şeffaflık konusu işlenmiştir. Dördüncü bölümde hesap verilebilirlik konusu irdelenmiştir. Beşinci bölümde şeffaflık ve hesap verilebilirlik kavramlarının okul sağlığı açısından önemi ve bu kavramlar arasındaki ilişki gösterilmiştir. Son olarak sonuç kısmında önemli sonuçlar belirtilmiş, ayrıca konu ile ilgili muhtemel araştırma konuları belirtilmiştir.”*

## **2. OKUL SAĞLIĞI**

Okulların gelişmesi ve etkili olabilmesine yönelik araştırmalar, okula ilişkin farklı bakış açılarının gelişmesine yol açmıştır. Önceleri eğitim sistemindeki sorunların dış etkenlerden kaynakladığı görüşü hâkim iken, 1980’lerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan “örgüt sağlığı” kavramıyla eğitimciler artık sadece dış etkenlerin değil, okullardaki iç dinamiklerin de önemli olduğunun farkına varmışlardır [22, 7]. “Sağlık” kavramı ilk defa Miles [1969] tarafından okulların iklimi incelemek amacıyla kullanılmış bir metafordur [16, 14, 4]. Okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayıran özellikleridir. Her okul kendine özgü bir “kişiliğe” sahiptir [14]. Okul sağlığı kavramı, her okulun sahip olduğu özelliklerin ve kişiliğin önemli olduğu ve dolayısıyla da okulların gelişmesi ve etkili olabilmesinde rol oynayan gerek dış etkenlerin gerekse de iç etkenlerin incelenmesi gerektiği vurgusunu yapar. Bir okulun sağlıklı olması hem okulla toplum arasındaki ilişkilerin/etkileşimin hem de okuldaki yapının bir bütün olarak düzen içinde işlemesine bağlıdır. Bu anlamda okul sağlığı, bir okulun içinde bulunduğu “psiko-sosyal konumu” yansıtır [20].

Örgüt sağlığı, hem bir kurumda çalışan bireylerin sahip olduğu kişisel özelliklerin hem de o kurumdaki çalışma ortamının özelliklerinin çıktılar üzerinde etkili olduğu gerçeğini dikkate alan bir bakış açısıdır. Bu yüzden, örgüt sağlığı, kurumsal etkililiğin sağlanması bakımından bireysel özellikler ve örgütsel etkilerin bir araya getirildiği bir çerçeve oluşturur [27]. Okul sağlığı kavramının yaygın bir şekilde kullanılması okul sağlığına ilişkin çeşitli araştırmaların yapılmasına yol açmış; bu araştırmalar okul sağlığının pek çok değişkeni etkilediğini ve aynı zamanda bu değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Okul sağlığı ile okul müdürünün benimsediği liderlik tarzı [21], örgütsel bağlılık [19, 36], öğrenci başarısı [32], öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin algıları [17], iş stresi ve performans [10], sağlıklı bir okul vizyonu

oluşturma [24], öğretmenlerin güven duyguları [40] gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu değişkenlerin sağlıklı olan ve sağlıklı olmayan okullarda farklı etkilerinin ortaya çıktığı görülmüştür.

Parsons ve arkadaşları [1953] tüm sosyal sistemlerin var olmak ve gelişme kat edebilmek için dört temel ihtiyacı gidermek zorunda olduğunu ileri sürmektedir. Sosyal bir sistem olarak okul, sağlıklı bir yapıya kavuşabilmek için çevreye uyum sağlamalı, amaçlarını belirlemeli ve bu amaçlarına ulaşmaya çalışmalı, okul içinde bir dayanışma ortamı oluşturmalı ve kendine özgü/özgün bir değer sistemi oluşturmalı ve bu sistemi korumalıdır [16]. Ayrıca, Parsons [1967] 'a göre bir okulun sağlıklı olabilmesi için teknik, yönetsel ve kurumsal düzeylerinin uyum içinde olması gerekir. Teknik düzey, okuldaki öğrenme ve öğretme süreciyle ilgilidir. Öğretmenler ve denetçiler öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasından sorumludurlar. Yönetsel düzey, örgütün yönetimiyle ilgilidir. Müdürler okulun yönetiminden sorumludurlar. Dolayısıyla, müdürler kaynak sağlama ve bu kaynakları etkin bir şekilde tahsis etme, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını ve güvenlerini artırma, onları motive etme ve öğrenciler ve öğretmenler arasında arabuluculuk etme gibi görevleri üstlenirler. Kurumsal düzey ise okulun çevresiyle olan ilişkilerini kontrol etmesiyle ilgilidir. Okullar dışardan gelen yıkıcı etkenlere karşı toplumun desteğine ihtiyaç duyarlar [18]. Kısacası, sağlıklı bir okul, "ideal" bir okul yapısına sahiptir.

Sağlıklı bir okul, çevrenin ve ailelerin eğitim politikası ile uyuşmayan talepleriyle baş edebilecek güçtedir. Tüm enerjisini, temel görevlerini yerine getirmek için kullanır. Okul müdürü yapıcı ve destekleyicidir. Hem görev odaklı hem de başarı odaklı bir liderlik tarzı benimser. Öğretmenler yüksek performans standartlarını yakalamaya çalışırlar. Öğretmenler sadece nitelikli bir eğitim vermek için değil aynı zamanda kendilerini geliştirmek için de çaba sarf ederler. Bu doğrultu da öğrencileri için yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlerler. Yaptıkları işten zevk aldıkları ve gerek toplumdan gerekse de okul yönetiminden destek aldıkları için yeni fikir arayışlarına girerler. Bu arayışlar öğretmen ve yöneticilerin daha önce fark etmedikleri bir takım şeyleri görmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksek olduğu için öğretmenleri tarafından konulmuş olan hedeflere ulaşmak ve başarılı olabilmek için derslerine yoğunlaşırlar. Akranlarıyla iyi ilişkiler kurarlar ve onların başarılarını desteklerler. Onların iyi bir eğitim alabilmesi için gerekli olan her türlü araç ve gereç sağlanır. Tüm bu özellikler okulda huzurlu bir ortamın oluşturulmasına olanak tanır [16, 18, 15, 13, 34, 32].

Sağlıksız bir okul ise teknik, yönetsel ve kurumsal düzeyde uyumun sağlanamadığı bir yerdir. Müdür, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim zayıftır. Müdür etkili bir lider olmadığı için kaynak sağlama ve öğretmenleri destekleme konularında yetersizdir. Öğretmenler yaptıkları işten zevk almazlar; bu da onların kurumlarına olan güvenlerinin ve başarılarının düşük olmasına yol açar. Meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirmezler ve moral düzeyleri düşüktür. Bu da onların yeni fikirlere kapalı olmasına ve etkili bir öğrenim ve öğretim süreci için yeterince çaba sarf etmemesine yol açar. Öğrenciler okuldaki bu olumsuz atmosferden doğrudan etkilenirler ve bu durum onların akademik başarı düzeylerinin düşmesine yol açar. Okul, çevreden gelen olumsuz etkilerden çabuk etkilenir ve kendisini koruyacak enerjiyi kendinde bulamaz [16, 18, 15, 13, 34].

### **3. ŞEFFAFLIK**

Günümüzde bilgi ve bilgiye ulaşma yollarının hızlı bir şekilde artmaya başlaması farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesini gerektirmektedir. Bu durum belirli disiplinler açısından incelenen bir takım kavramların artık farklı disiplinlerde de kullanılabilmesi doğurgusuna yol açmıştır. Bu kavramlardan biri, işletme ve kamu yönetiminde sıkça kullanılan bir terim olan şeffaflıktır. Bu alanlarda şeffaflık ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmış olsa da eğitim açısından bu konunun incelendiği çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir [35].

Şeffaflık, bir örgütün yaptıkları konusunda açık olması anlamına gelir. Yani, örgütün neyi, ne zaman ve nerede yaptığı, performansının nasıl olduğu konusunda bilgi sağlamasıdır. Bu bilgi bir örgütün paydaşları tarafından izlemesine olanak tanır [5]. Başka bir ifadeyle şeffaflık, verilen bilgiler yoluyla paydaşlar arasındaki ilişkileri düzenlemek ve onların örgütün faaliyetlerine katılımını sağlamaktır [29]. Şeffaflığı sağlamak oldukça zor bir süreç gerektirir ve bunun ilk adımı doğrudan bilgi paylaşımıdır. [3]. Örgütteki girdiler, çıktılar ve sonuçlar hakkında sunulan bilgi açık, anlaşılır, nitelikli ve ulaşılabilir olmalıdır. Bu bilgiler yoluyla vatandaşların kendi isteklerine göre okul seçmesine olanak tanınmalıdır. Dolayısıyla toplum bilgiye ne kadar kısa sürede ulaşırsa, şeffaflık o kadar gelişmiş demektir [1].

Eğitim kurumları açısından şeffaflık hem paydaşların hem de okul çalışanlarının etkin bir şekilde okulda olup bitenlere ilişkin bilgi sahibi olmasıyla sağlanır. Bir eğitim kurumunun kendi performansı hakkında bilgi vermesi ve ailelerin de bu bilgilere dayanarak çocukları için uygun bir

okul seçmeleri girdiler, çıktılar ve sonuçlarla ilgili bilgi sağladığı için okullarda şeffaflığa ilişkin bir örnek olarak verilebilir [1]. Okullar topluma duyarsız kalamazlar ve toplumun desteğine ihtiyaç duyarlar. Toplumun okula destek verebilmesi için okulda olup bitenlerden haberdar olması gerekir. Bu yüzden şeffaflık bir okulun her yönüyle açık olmasını gerektirir. Okulun şeffaf olması sadece paydaşlar açısından değil, aynı zamanda okulda çalışan öğretmenler açısından da son derece önemlidir. Okulda ödüllerin ve cezaların kime, niçin verildiğine ve okuldaki karar alma sürecine ilişkin bilgi sahibi olan öğretmenler kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. Bu durum da onların motive olmasına ve daha iyi performans sergilemesine yol açacaktır. Çünkü her şey açıkça bilinecek ve okulda her yönüyle adaletin sağlandığı görüşü hâkim olacaktır.

Özgan'ın [2011] yaptığı araştırmaya göre okuldaki şeffaflığın öğretmenlerin yönetime güven duyması, motivasyonlarının artması, okula bağlılıklarının artması, performans artışı, iş doyumunu, verimlilik ve takım ruhu oluşturma üzerine olumlu etkileri vardır. Bu yüzden şeffaflık sağlıklı bir okul yapısı için vazgeçilmez bir özelliktir [35].

#### **4. HESAP VERİLEBİLİRLİK**

Özellikle son yıllarda okulların kalitesinin ve etkililiğinin arttırılmasına, dolayısıyla da sağlıklı olmasına yönelik yapılan çalışmalar hesap verilebilirlik üzerinde yoğunlaşmaktadır [31]. Hesap verilebilirlik; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, ailelerin ve politika oluşturmakla görevli yetkililerin sorumluluk almasıyla, yani genel olarak sorumlulukların paylaşımıyla sağlandığı için okulların toplumsal beklentilere cevap verebilmesi, sağlıklı bir yapı oluşturmaları, gelişmesi ve uyumlu bir şekilde çalışabilmesi açısından önemlidir [25].

Stecher ve Kirby [2004] hesap verilebilirliği, eğitim sistemlerinin kendi çıktılarının [öğrencilerin bilgi düzeyleri, becerileri ve davranışları] niteliğinden sorumlu tutulması olarak tanımlamaktadır [37]. Hesap verilebilirlikle ilgili sorular genelde kimin, ne için, kime karşı sorumlu olduğu ve hedeflere ulaşamaması durumunda ortaya çıkan sonuçların ne olduğu gibi konulara yoğunlaşmaktadır [11].

Hesap verilebilirlik, demokratik yönetim, yönetime katılma, şeffaflık, güçlendirme ve yerleşme ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden bu konulardaki talepler okullarda hesap verilebilirliği gerekli kılmaktadır [26]. Çünkü aileler, okul yöneticileri, ve devlet kurumları okulların performansına ilişkin bilgiye ihtiyaç duyarlar. Aileler çocukları için seçmiş oldukları

okulun çocuklarının başarı düzeyleri üzerinde ne tür bir etkisi olduğunu, okul yöneticileri kendi okullarının toplum tarafından istenilen standartlara ulaşıp ulaşamadığını, devlet kurumları ise tahsis edilmiş olan kaynakların yeterlilik durumu ve bu kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığı konusunda bilgi sahibi olmak ister [11]. Öğrenci başarısının yanı sıra, eğitimciler örgütsel etkililik, mesleki bilgi ve becerilere sahip olmak, ahlaki davranışlar sergilemek, okulun etkili olabilmesi için gereken örgütsel özellikleri yansıtmak, başarılı bir şekilde değişimi gerçekleştirmek için örgütsel süreçleri iyi bir şekilde kullanmakla sorumludurlar [23].

Hesap verilebilirlik sisteminin iyi bir şekilde oluşturulduğu bir okulda, öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler kendi görev ve sorumluluklarının farkındadır. Sorumluluklar adil bir şekilde dağıtılır. Öğrenciler kendileri için belirlenmiş başarı standartlarını yakalamak için çalışırlar. Öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini geliştirirler. Kendi meslektaşları ile iyi ilişkiler kurarlar. Okul yöneticileri, örgütün daha iyi bir statüye kavuşması için sorumluluk almaya hazırdırlar. Öğrencilerin öğrenmeleri için öğretmenlerle iş birliği yaparlar [6, 39]. Ayrıca ödüllendirme ve cezalandırma okul çalışanlarının ve okul sisteminin performansına göre düzenlenir. Bu durum, okul çalışanları açısından son derece önemlidir. Zira performansa dayalı bir ödül-ceza sisteminin varlığı, okul çalışanlarının örgütsel adalet algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Karar verme ve bilgi paylaşımı süreçleri iyi bir şekilde işler. Paydaşlar gerek okuldaki harcamalar konusunda gerekse de akademik konularda ihtiyaç duydukları bilgiye kolayca ulaşabilirler [38].

## **5. OKUL SAĞLIĞI AÇISINDAN ŞEFFAFLIK VE HESAP VERİLEBİLİRLİĞİN ÖNEMİ**

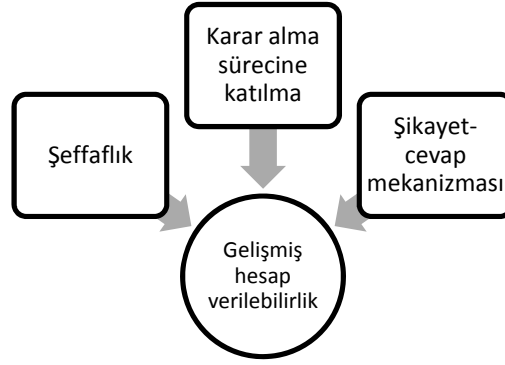
Okulların gelişmesi ve sağlıklı olabilmesi çok da kolay bir süreç değildir. Okulların pek çok farklı değişkenlerden etkileniyor olması bu sürecin zor olmasına katkı sağlamaktadır. Bu etkenlerin ve bu etkenlerin ortaya çıkardığı etkilerin belirlenmesi öğrencilere eğitim alacakları sağlıklı bir ortam sunmanın ön koşuludur.

Sağlıklı okullar, gerek toplumla ilişkileri açısından gerekse de okul çalışanları açısından ideal okullardır. Bu “ideal” okullarda, yöneticiler kendi yetkilerini en iyi şekilde kullanırlar ve okullarının daha iyi bir yapı geliştirebilmesi için çalışırlar. Okullardaki kaynakların yeterince ve yerinde kullanılması konusunda titizdirler. Öğretmenlerle samimi ve sıcak ilişkileri vardır. Öğretmenleri yeni fikirleri edinmesi ve kendi mesleki becerilerini geliştirmesi için teşvik ederler

ve destek sağlarlar. Öğretmenler işlerini önemserler ve öğrencilerinin iyi bir eğitim alabilmesi için ellerinden geleni yaparlar. Çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirirler. Öğrenciler bu olumlu atmosferin etkisiyle akademik olarak daha iyiye ulaşmak için kendilerini motive ederler. Bu özellikler yönetsel etkililiği, kurumsal bütünlüğü ve akademik olarak istedik sonuçların elde edilmesini kolaylaştırır. Kısacası yönetici ve öğretmenlerin orada çalışmaktan ve öğrenciler ise eğitim almaktan gurur duyduğu mükemmel bir yapı oluşturur. Fakat tüm bu olumlu etkenlerin bir araya getirilebilmesi farklı uygulamaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitim alanındaki hızlı değişimler, toplumu pek çok açıdan etkileyen okulların sağlıklı olabilmeleri ve üstlenmiş oldukları işlevleri yerine getirebilmeleri için yeni yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir. Okullar değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmek için sürekli gelişim halinde olmalıdır. Bu yüzden yukarıda özellikleri sayılan sağlıklı okul yapısını inşa etmek gerçekten önemli çabalar gerektirmektedir. Çünkü sürekli gelişimin sağlanabilmesi için öğrenciler ve öğrenme ortamı konusunda sürekli bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır [9]. Okulların şeffaf ve hesap verilebilir olması bu sürekli bilgi akışının sağlanabilmesini kolaylaştırır. Şeffaflık, bir örgütün yaptıkları konusunda açık olması yani alınan kararların, uygulanan kuralların ve diğer bilgilerin dışardan görülebilir olmasıdır [12].

Leithwood ve Earl [2000]'e göre, hesap verilebilirlik toplumun ihtiyaçları ile okulun ulaşmak istediği amaçlar arasında uyumun olmasını ve okulun başarılı olmak ve gerekli olan kriterleri sağlamak için daha iyi performans sergilemesini sağlar [23]. Toplumun ihtiyaçları ile okulun amaçları arasındaki uyumu sağlamak için vatandaşlara bilgi vermek ve bu bilgiler doğrultusunda onların almak istedikleri hizmetleri seçebilmesi ile mümkün olabilir [1]. Bu bağlamda, okul sağlığı açısından hesap verilebilirliğin alt boyutu olan şeffaflığın da sağlanması gerekmektedir. Çünkü şeffaflık, verilen bilgiler yoluyla paydaşlar arasındaki ilişkileri düzenlemek ve onların örgütün faaliyetlerine katılımını sağlamaktır [29]. Tüm bunlar göz önüne alındığında şeffaflık ve hesap verilebilirlik arasında önemli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Şeffaflık, hesap verilebilirlik sistemi içinde olmazsa olmaz bir kavramdır [30] ve kurum içindeki hesap verilebilirliğin gelişmesi için şeffaflığın sağlanmış olması gerekir [5].



**Kaynak:** Blagescu M., de Las Casas L. ve Lloyd R. [2005] . *Pathways to Accountability: The GAP Framework*, One World Trust, London [UK] , s. 23'ten uyarlanmıştır.

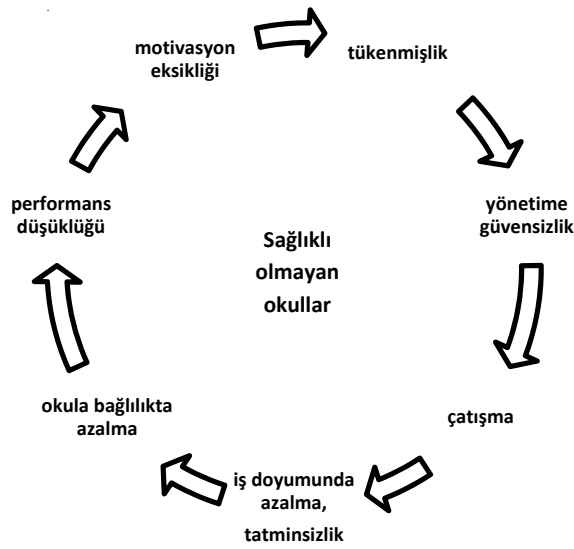
Şekil 1 incelediğinde hesap verilebilirliğin gelişmesi için gerekli olan özelliklerin şeffaflık, karar alma sürecine katılma, şikayet-cevap mekanizması ve değerlendirmenin olduğu görülür. **Şeffaflık;** zamanında ve ulaşılabilir bilginin paydaşlara sunulması, örgütteki prosedürlerin, yapıların ve süreçlerin paydaşlar tarafından değerlendirilmesi, **Karar alma sürecine katılma;** örgüt için önemli bir yeri olan paydaşların karar alma sürecine ve kendilerini etkileyen etkinliklere katılması, **Şikayet-cevap mekanizması;** örgütün aldığı kararlar ve yaptığı işlere ilişkin paydaşların şikayetçi olduğu konuları dikkate alması ve bu konuda sorulan sorulara cevap vermesi, **Değerlendirme;** örgütün gelişimini gözden geçirmesi, hedeflerine ve amaçlarına ulaşp ulaşmadığını belirlemesi ve bu süreçlerin sonuçlarına ilişkin bilgi vermesidir. Tüm bu özelliklerin bir araya gelmesi gelişmiş bir hesap verilebilirlik sistemi için gereklidir.

Hesap verilebilirlik, sadece yöneticilerin değil öğretmenlerin de gereken sorumlulukları üstlenmesini yani kolektif bir sorumluluk bilincinin oluşturulmasını gerektirir. Bu sorumluluk paylaşımı öğretmenlerin okuldaki karar alma ve planlama süreçlerine katılması, rehberlik etmesi ve takım halinde öğrenmesi ile sağlanabilir [2]. Okulların iyi bir şekilde yönetilmesi ve işlerini etkin bir şekilde yapabilmesi öğrencilerin daha fazla öğrenmesine dolayısıyla da akademik olarak başarılı olmasına yardımcı olacaktır [33]. Yönetsel etkililik, öğretmenlerin işlerini iyi yapması, öğrencilerin akademik olarak başarılı olması sağlıklı okulların özellikleri arasında yer almaktadır. Bu özelliklerin bir araya getirilebilmesi için hesap verilebilirlik ve şeffaflığın okullarda etkin bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Zira hesap verilebilirlik ve şeffaflığın olmadığı okullarda,



hem öğrenme ortamı [okulun yapısı] hem de toplumun talepleri konusunda herhangi bir bilgi akışı olmayacağı için sağlıklı bir yapının oluşturulması söz konusu olamaz.

Dive [2008]'a göre hesap verilebilirlik sisteminin olmaması örgütte performans düşüklüğü, tatminsizlik ve motivasyon eksikliği gibi hem psikolojik hem de ekonomik olarak büyük kayıpların yaşanmasına yol açar [8]. Şeffaflık ve hesap verilebilirliğin olmadığı okullar bir takım olumsuzluklara karşı karşıya kalmak zorunda kalırlar. Şekil 2'de okullarda ortaya çıkan olumsuzluklar gösterilmiştir.



**Kaynak:** Özgan, H.[2011:6] . *Organizational Transparency In Schools: Effects And Obstacles*, Unpublished Paper, ve Dive, B. [2008:12] . *The Accountable Leader: Developing Effective Leadership Through Managerial Accountability*, Kogan Page Limited, U. K.' den uyarlanmıştır.

**Şekil 2:** Hesap verilebilirlik ve şeffaflığın olmamasından dolayı ortaya çıkan olumsuz durumlar

Okul açısından bakıldığında hesap verilebilirlik sisteminin olması,

- ✓ Okulun hem öğrenme ile ilgili etkinlikler hem de sosyal etkinlikler konusunda toplantılar yapmasına,
- ✓ Tüm okul çalışanlarının belli bir konuda yetkisinin olması ve bundan dolayı sorumlu olmasına,

- ✓ Gelecekte önemli geri bildirimlerin alınabilmesi amacıyla okuldaki etkinliklerin [müfredat ve özel etkinlikler] belgelendirilmesine,
- ✓ Okulun her alanda kendine göre belirlediği bir başarı indeksinin olmasına,
- ✓ Okulda uygulanan her bir eğitimsel etkinlik için bir koordinatörün görevlendirilmesine ve bir denetleme/izleme sisteminin oluşturulmasına,
- ✓ Okulun eğitsel bir programın uygulanmasından sonra belirlenmiş hedeflere ne derecede ulaşıldığını veya ulaşıp ulaşılamadığını gösteren araştırmalar yapmasına,
- ✓ Okulun yapması gereken işleri ne derece yerine getirdiğini ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren bilgilerin yetkili mercilere sunmasına,
- ✓ Okulda takım etkinliklerinin okul bültenlerinde veya farklı bir yolla diğer çalışanlara sunulmasına,
- ✓ Okulun yaptıklarını ve bunları nasıl yaptığını açıklamasına,
- ✓ Tüm çalışanların periyodik olarak öğrenci velilerine bilgi vermesine olanak tanır [28].

Yukarıda sayılan bu özellikler okulda hesap verilebilirlik ve şeffaflığın var olmasından dolayı ortaya çıkan olumlu yönlerin dolayısıyla da okulun sağlıklı olmasıyla, bunların olmaması halinde ise ortaya çıkan ve okulun gerek psikolojik yapısını gerekse de sosyal yapısını bozan olumsuz durumların ortaya çıkmasıyla sonuçlanmaktadır.

## 6. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlıklı okullar öğrenciler için gerekli öğrenme ortamını sunan ideal okullardır. Teknik, yönetsel ve kurumsal düzeylerde tam bir bütünlük söz konusudur. Bu okulların sosyal yönü gelişmiştir. Yani çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilirler ve çevreden gelen yıkıcı etkilere etkin bir şekilde karşı koyabilirler. Bu okullarda herkes kendine düşen görevi yerine getirmeye çalışır. Okulda uygulamalar hem çalışanlara hem de paydaşlara açıkça bildirildiği için örgütte olumlu bir atmosfer oluşmuştur. Çalışanların moral düzeyleri yüksektir ve iş ortamlarını severler. Çalıştıkları kuruma bağlıdırlar. Bu yüzden okullarının başarılı olabilmesi için çaba sarf ederler. Yöneticiler adil davranırlar ve taraf tutma gibi çalışanların motivasyon düzeylerini düşüren bir takım durumlar ortaya çıkmaz. Okullarında her şeyin adil bir şekilde yapıldığını bilen öğretmenler arasında çatışmalar azalır, aksine öğretmenler arasında iş birliği söz konusudur. Öğrenciler okullarında olmaktan gurur duyarlar ve motivasyon düzeyleri yüksektir. Bu durum

öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlar. Fakat bir okul her zaman sağlıklı olamaz. Bunun sağlanabilmesi için öğrenciler ve öğrenme ortamı hakkında sürekli bir bilgi akışının olması ve tüm okul çalışanlarının yaptıklarından dolayı sorumlu tutulması gerekir. Herkesin sorumluluğunu bildiği ve her yönüyle açık olan okullar sağlıklı olabilir. Bunun gerçekleşmesi için hesap verilebilirlik ve şeffaflığın temin edilmesi gerekir. Hesap verilebilirlik ve şeffaflık, okul çalışanlarının basitçe vakit geçirmek için değil, onların okullarda sağlıklı bir yapı oluşturabilmek için iş birliği yapmasını ve çalışmasını teşvik eder.

Bu çalışmada, alan yazınında var olan araştırmalar kullanılarak okul sağlığı, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin kavramsal bir çözümlemesi yapılmıştır. Okullarda şeffaflık ve hesap verilebilirlikle ilgili deneysel çalışmalar yoluyla daha sağlıklı veriler elde edilebilir. Bu değişkenler ile okul sağlığı arasındaki ilişkiler geliştirilmiş ölçekler yoluyla incelenebilir. Okullarda hesap verilebilirliğin ve şeffaflığın ne şekilde oluşturulabileceği ve bu durumun nasıl doğurgulara yol açacağı incelenebilir.

## KAYNAKÇA

1. Ball, C., “What is Transparency?”, *Public Integrity*, 11 [4], 2009, 293–307.
2. Barney, H., “Accountability in the legal Profession”, Stecher, B. ve Kirby, S. N. [Ed.] *Organizational Improvement and Accountability: Lessons For Education From Other Sectors*, RAND Corporation, USA, 2004.
3. Berggren, E.& Bernshteyn, R., “Organizational transparency drives company performance”, *Journal of Management Development*, 26[5], 2007, 411-417.
4. Bevans, K., Bradshaw, C., Miech, R. ve Leaf, P., “Staff- and School-Level Predictors of School Organizational Health: A Multilevel Analysis”, *Journal of School Health*; 77[6], 2007, 294-302.
5. Blagescu M., de Las Casas L. ve Lloyd R., *Pathways to Accountability: The GAP Framework*, One World Trust, London [UK], 2005.
6. Celep, C. ve Öztürk, N., “Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği [“Cevap Verebilirlik”, “Açıklık” ve “Sorumluluk” Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması]”, 2009, *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi: Kongre Bildirileri Kitabı. Pamukkale Üniversitesi. www.pegem.net adresinden 20.08.2011 tarihinde indirilmiştir.*

7. Cemaloğlu, N., “Analysis of the Primary School Teachers' Perception of Organizational Health in Terms of Different Variables”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. [30], 2006, 63-72.
8. Dive, B., *The Accountable Leader: Developing Effective Leadership Through Managerial Accountability*, Kogan Page Limited, U. K, 2008.
9. Freiberg, H.J. ve Stein, T.A., “Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments”, *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, H.J. Freiberg [Ed], Falmer Press, USA, 1999, 11-29.
10. Gül, H., “İş Stresi, Örgütsel Sağlık ve Performans Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Araştırması”, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7[13], 2007, 318-332.
11. Hoffer, T., “Accountability in Education”, *Handbook of the Sociology of Education*. Maureen T. Hallinan [ed.] , 2nd edition, Springer, USA, 2006.
12. Hood, C., “Accountability and Transparency: Siamese Twins, Matching Parts, Awkward Couple?”, *West European Politics*, 33 [5], 2010, 989-1009.
13. Hoy, K. W. ve Miskel, G. C., *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*, [Çev. Ed. Selahattin Turan], 7. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2010.
14. Hoy, W.K., “Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace”, *Journal of Educational Psychological and Consultation*, 1[2], 1990, 149-168.
15. Hoy, W. K. ve Feldman, J. A., “Organizational Health Profiles for High Schools”, *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, H.Jerome Freiberg [Ed], Falmer Press, USA, 1999, 87-106.
16. Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B., *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
17. Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E., “Teachers’ Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools”, *The Elementary School Journal*, 93[4], 1993, 355-372.
18. Hoy, W. K. ve Feldman, J. A., Organizational Health: The Concept and Its Measure. *Journal of Research and Development in Education*. 20[4], 1987, 30-37.
19. Korkmaz, M., “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17[1], 2011, 117-139.

20. Korkmaz, M.[a]., “The Effects of Leadership Styles on Organizational Health”, *Educational Research Quarterly*, 30[3], 2007, 22-54.
21. Korkmaz, M. [b]., “Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillerinin Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, [49], 2007, 57-91.
22. Korkmaz, M., “The Relationship between Organizational Health and Robust School Vision in Elementary Schools”, *Educational Research Quarterly*, 30 [1], 2006, 14-36.
23. Leithwood, K. ve Earl, L., “Educational Accountability Effects: An International Perspective”, *Peabody Journal of Education*, 75[4], 2000, 1-18.
24. Licata, J. W. ve Harper, G. W., “Organizational Health and Robust School Vision”, *Educational Administration Quarterly*, 37[1], 2001, 5-26.
25. Linn, R. L., “Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations”, *Educational Researcher*, 32 [7], 2003, 3-13.
26. Maile, S. “Accountability: An Essential Aspect of School Governance”, *South African Journal of Education*, 22[4], 2002, 326 – 331.
27. Miller, R. L., Griffin, M. A. ve Hart, P. M., “Personality and Organizational Health: The Role of Conscientiousness”, *Work & Stress*, 13:1, 1999, 7-19.
28. Mizel, O., “Accountability in Arab Bedouin Schools in Israel: Accountable to Whom?”, *Educational Management Administration & Leadership*, 37[5], 2009, 624–644.
29. NCVO, *Accountability and Transparency*, National Council for Voluntary Organisations, London, 2004.
30. Neyland, D., “Achieving Transparency: The Visible, Invisible and Divisible in Academic Accountability Networks”. *Organization*. 14[4], 2007, 499-516.
31. Rezende, M., “The Effects of Accountability on Higher Education”. *Economics of Education Review*. [29], 2010, 842-856.
32. Roney, K., Coleman, H.ve Schlichting, K. A., “Linking the Organizational Health of Middle Grades Schools to Student Achievement”, *NASSP Bulletin*, 91[4], 2007, 289-321.
33. Ryan, K., “Shaping Educational Accountability Systems”, *American Journal of Evaluation*, 23[4], 2002, 453–468.
34. Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S., “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [38], 2010, 213-224.

35. Özgan, H., “Organizational Transparency In Schools: Effects And Obstacles”. *Unpublished Paper*, 2011.
36. Sezgin, F., “Examining The Relationship Between Teacher Organizational Commitment And School Health In Turkish Primary Schools”, *Educational Research and Evaluation*, 15[2], 2009, 185-201.
37. Stecher, B. ve Kirby, S. N. [Ed.] , *Organizational Improvement and Accountability: Lessons For Education From Other Sectors*, RAND Corporation, USA, 2004.
38. The World Bank, *Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*, USA, 2008.
39. Weinstein, J., Muñoz, G., ve Raczynski, D., “School Leadership in Chile: Breaking the Inertia”, T. Townsend ve J. MacBeath [ed.] , *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer Science+Business Media, London, [U.K], 2011.
40. Zahed-Babelan, A. ve Moenikia, M., “A Study of Simple and Multiple Relations Between Organizational Health and Faculty Trust in Female High Schools”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, [2], 2010, 1532–1536.

# **Rehberlik Araştırma Merkezleri Personelinde Performans Değerlendirmesi: Ankara İli Örneği**

Mehlika DOĞANOĞLU

**Özet-** Bu araştırmanın temel amacı, rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan bölüm personelinin performansının çoklu veri kaynakları yoluyla değerlendirilmelerini sağlayacak performans ölçütlerinin belirlenmesi ve personel değerlendirilmesinde rol alacak aktörlerin ne ölçüde belirleyici olacaklarının saptanmasıdır. Bölüm personeline yönelik çoklu veri kaynaklarına dayalı performans değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması ve bu ölçütlere yönelik görüşlerin belirlenmesi ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasında uygulayıcılara yön verilebileceği düşünülmüştür. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini MEB Özel Eğitim Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı Ankara ilindeki 15 rehberlik araştırma merkez müdürü ile 34 rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölüm personeli ve 72 özel eğitim hizmetleri bölüm personeli oluşturmaktadır. Anket formlarına 14 merkez müdürü, 28 rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personeli ve 64 özel eğitim hizmetleri bölüm personeli yanıt vermiştir. Müdürlerden her iki bölüm için görüş alınmıştır. çoklu veri kaynaklarına dayalı performans değerlendirme ölçütlerini belirlemek ve değerlendirmede yer alacak aktörlerin ne oranda belirleyici olacaklarına dair müdürlerin ve bölümlerde görev yapan personelin düşüncelerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından iki anket geliştirilmiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, ortalama, varyans analizi ve t-testi vb. işlemler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak, bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

## **Anahtar Kelimeler:**

**Performans:** Bir işi yapan bireyin, bir grubun ya da teşebbüsün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nicel (miktar) ve nitel (kalite) olarak anlatımıdır

**Performans Yönetimi:** Örgütü istenen amaçlara yöneltmek için, mevcut ve geleceğe ilişkin durumlar ile ilgili bilgi toplama, bunları karşılaştırma ve performansın sürekli gelişimini sağlayacak yeni ve gerekli düzenlemeleri, etkinlikleri başlatma ve sürdürme görevlerini yüklenen bir süreçtir.

**Performans Değerlendirme:** Personelin, birimlerin ya da kurumların herhangi bir konudaki etkinliğini önceden belirlenmiş bazı standartlara göre analiz etme ve başarı düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalardır.

## Giriş

Klasik yönetim teorilerinden günümüze değin geliştirilen yaklaşımlar, yapılan tüm araştırmalar ve sonuçları, verimliliğin sadece işle değil, işinin başında olmaktan zevk alan, işini severek yapan personel sayesinde arttığını göstermektedir. Bu da personeline değer veren, onların kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılayan, performanslarını adil ve bilimsel yöntemlerle değerlendiren, ihtiyaç ve beklentilerine yanıt veren kuruluşlarla gerçekleşebilir. Devlet faaliyetlerindeki artış ve kamu hizmeti sağlayan kurumlardaki çeşitlilik, bu kurumların da yalnızca mali açıdan değerlendirilmesi boyutunu aşmaya başlamıştır. Artık kamu kurumları, mali değerlendirmelerin yanında, teşkilat yapılarını, yönetim sistemi ve faaliyetlerini, araştırma geliştirme sistemlerini, üretim imkanlarını, tutumlu, verimli ve etkin bir şekilde kaynak kullanımı ve hizmet üretimi sağlayıp sağlayamadıklarını, üstelik kalite kontrol süreci gibi mali olmayan ölçütlerle değerlendirmeye başlamıştır (Abid,1990). 1990'lı yıllarda yerel yönetimler de dahil olmak üzere devletin her alanında performans kavramına odaklanılmaya başlanmıştır. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, mali saydamlık ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanımının sağlanması amacıyla performans yönetimi anlayışını getirmektedir. Performans yönetimi, performansın sürekli iyileştirilmesini amaçlayan sonuç odaklı bir yönetim anlayışıdır. Performans yönetiminin en önemli bileşenlerinden birisi de performans değerlendirmesidir (Yenice,2006:123).

Performans genel anlamda amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır. Bu sonuç mutlak ya da görel olarak açıklanabilir; bir atletin yüksek atlamadaki bireysel derecesi ya da sıralamadaki yeri, bir üretim biriminde üretim miktarı ya da üretimin, planlanan üretime oranı gibi (Akal,1992:54). Performans değerlendirmesinin sistematik ve biçimsel olarak ilk kullanımı 1900'lü yıllarda ABD'de, kamu hizmeti sağlayan kuruluşlarda çalışanların performanslarının düzenli olarak değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra F.Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığıyla, örgütlerde bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır (Uyargil,1994:1). 1940'lı yıllarda firmaların faaliyetlerinin, verimliliklerinin sanayi standartlarının baz alınarak ölçülmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Performans ölçümü ve denetiminin hedef noktası değişmiş, firmaların hangi kaynakları kullanıp nasıl harcama yaptığını denetlemekten, bir bütün olarak tüm faaliyet ve yönetim işlevlerinden beklenen sonuçların alınıp alınmadığıyla, firmanın genel başarısı üzerinde durulmaya başlanmıştır (Kubalı,1999:35). Yönetimlerin performans anlayışları tarih içerisinde sürekli bir değişim içerisinde olmuş ve bu süreçte bazı performans ölçütleri önemini yitirirken bazı ölçütler önemli hale gelmiştir. Başlarda yüksek üretim ve kar, temel performans anlayışı iken zamanla rekabet ortamının da oluşmasıyla müşteri memnuniyeti, kalite, verimlilik, tutumluluk, saygınlık vb. hususlar daha fazla önem arz etmeye başlamıştır (Songur,1995:8). Performans değerlendirme, örgütlerde adil ödül dağıtımını sağlama, çalışanları yüksek performans göstermeye motive etme, örgütü bir bütün olarak geliştirecek değerlendirme sistemi kurabilmenin yanında insan kaynakları planlarının oluşturulmasında, eğitim ihtiyacının tespit edilmesinde, personel seçim sisteminin geçerliliğinin kanıtlanmasında önemli bir bilgi kaynağıdır (Barutçugil,2002:179). Performans değerlendirme; yıl sonunda form doldurup not verme işlemi değildir. Anılan sistem, yöneticilere de çalışanlarının hedeflerini belirleme konusunda açık bir sorumluluk yükleyen ve farkındalık yaratan sistemdir (Baltaş,1999:23). Performans değerlendirme örgütler için yaşamsal bir önem taşır. Örgütün değişikliklere ayak uydurabilmesi ve toplumsal işlevini yerine getirebilmesi, örgütte görev alan çalışanların bir bütün olarak genel amaçlara istenilen



düzeyde katkıda bulunabilmelerine ve onların sürekli olarak değerlendirilip iyileştirilmelerine bağlıdır (Bingöl,1998:226).

Milli Eğitim örgüt sistemi, kamu yönetim sistemi'nin bir parçası olarak performans yönetimi açısından süreçler yerine sadece iş görenler üzerine odaklanan ve ağırlığın 'değerlendirme' kavramı yerine 'denetleme' kavramı üzerinde yoğunlaştığı ağır bir bürokratik yapıya sahiptir (Boyacı, 2003: 142). Milli Eğitim Bakanlığının okullara yönelik başlatmış olduğu çalışmalar öğretmen, yönetici ve kurum performansının değerlendirilmesi sürecine yeni bir yaklaşım sunmaktadır. Veli, öğrenci, yönetici gibi okul örgütü ile doğrudan ilgili tarafların kendi açılarından önemli olan performans ölçütleriyle, öğretmenlerin ve yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesi sürecine katılımlarının sağlanması amaçlanmaktadır. Böylelikle sadece sicil raporlarından ibaret olan ve “denetleme” ağırlıklı olan performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin sorunların ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan personel, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 121. Maddesinin öngördüğü 1986 yılında çıkarılmış olan sicil yönetmeliği doğrultusunda değerlendirilir. Bu yıllık olarak sicillerin doldurularak, personelin o yıl içerisinde davranış, tutum ve ilişkileri ve işiyle ilgili konularda bağlı olduğu üstleri tarafından değerlendirilmesidir. Sicil doldurmalar genelde yıl sonunda yapılmakta ve yıllık yapılması gereken olağan bir iş olarak gerçekleştirilmektedir (Çevik,2007:259).

Türkiye’de rehberlik hizmetleri; eğitim hizmetlerinin en üst kuruluşu olan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Özel Eğitim Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüklerinin il düzeyinde örgütleri olan rehberlik ve araştırma merkezleri ile sağlanmıştır. Eğitim ve öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmalar, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölümünde, ildeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanımlanmaları ve bu bireylere yönelik psikolojik danışma hizmetleri özel eğitim hizmetleri bölümü tarafından yürütülür. Rehberlik çalışmalarının temelinde bulunan; insan saygıya değer bir varlıktır, rehberlik hizmetleri bireye ve de topluma karşı sorumludur, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik ve bireysel farklara saygı esastır ilkeleri, hizmetlerin yürütülmesini sağlayan personelin sorumluluklarını arttırmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireylere yaklaşımın özel iletişim becerileri gerektirmesi de bu hizmetlerin yürütülmesinde çalışanların yüksek düzeyde bir performans göstermesini gerektirmektedir. Her örgüt sürekli olarak çalışanların becerilerini iyileştirmek ve verimliliği artırmak için çalışmalıdır. Kurum kültürünü değiştirmek; ortak bir vizyon geliştirmek, çalışanları yetkilendirmek ve çalışanlar arasında güven ilişkisi oluşturmakla başlar. Performans değerlendirme sistemini kurabilen kamu kurum ve kuruluşları, etkili, verimli, bilgi üreten ve yayan, sorunlara çözüm getirebilen, katılımcı, saydam ve hesap verebilir, kurumsallaşabilen yönetimler olabileceklerdir (Akyos,2001:65).

Kamu yönetiminde önceleri “hukuka bağlı devlet” anlayışına paralel olarak “kanunlara uyulduğu takdirde işler düzgün gider düşüncesi” esas alınarak, kamusal faaliyetlerin yalnızca hukuka uygunluk denetiminin yapılması, kamu kesiminin performanslarının anlaşılması için yeterli görülmüştür. Devlet anlayışındaki gelişmeler, toplumsal beklentilerin farklılaşması, sosyal ve ekonomik haklara ilişkin olarak devlete yüklenen ödevler, artan kamu açıkları vb. önceleri bütçe anlayışında ve daha sonra da etkililik, verimlilik, tutumluluk ve hesap verme sorumluluğu gibi konularda farklı yaklaşımlara neden olmuştur (Eren ve Durna,2007:114). Kamu kesiminin kıt kaynaklarla

çağdaş toplumun sınırsız beklentilerini karşılayabilmesi, kaynak savurganlığının önlenmesi düşüncelerine bağlı olarak performans ölçümü ve değerlendirmesi kamu yönetiminin önemli konuları arasına girmiştir ( Erdumlu,1996:6). Performans değerlendirme ile kamu kesiminde faaliyetlerin sonuçlarını ölçerek başarı ya da başarısızlığı tespit etmek, hataları tespit etmek, başarılı olanla başarısız olanı birbirinden ayırmak, başarıyı ödüllendirmek, iyileştirmeler yapmak, iyi uygulamaları devam ettirmek, denetlemek hedeflenmektedir (Songur,1995:42). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan personelin performanslarının çoklu veri kaynaklarına dayanarak sağlıklı ve adil ölçekler aracılığıyla belirlenmesi, rehberlik ve araştırma merkezlerinde performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Etkin bir performans değerlendirme sisteminin uygulaması, personelin sürekli eğitim ihtiyacını karşılamada, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmada ve motivasyonunu artırmada etkili olacaktır.

## **Araştırma Yöntemi**

Araştırma tarama modelindedir. Literatür araştırması ve anket çalışması ile elde edilen veriler ışığında merkez personelinin performanslarını değerlendirmede kullanılacak ölçütlere ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin performansları, çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak belirlenen ölçütlerle ölçülebilir mi? Katılımcıların kişisel özelliklerine göre personel performans ölçütlerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır? Performans değerlendirecek aktörlerin değerlendirmede ne ölçüde yer alacaklarına ilişkin personel ne düşünmektedir?

Rehberlik ve Araştırma merkezlerinde her iki bölümde görev yapan personelin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi amacıyla merkezde iş analizi yapılarak her iki bölümde yapılan işlerle ilgili bilgiler toplanmıştır (mevzuat, gelen giden evraklar, yıl içerisinde gerçekleştirilen toplantı tutanakları, sene başı ve sene sonu hazırlanan planlar ve raporlar, personel görüşleri vs). Bilgiler özet ve anlaşılabilir bir şekilde düzenlenerek iki bölüm için görev tanımı yapılmıştır. Bölümlerde görev yapan personelin çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak kişisel ve göreve-işe ilişkin performans değerlendirme ölçütleri belirlenerek anket formuna dönüştürülmüştür.

Anketler üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler (5 soru) bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünü, bölüm personelinin performans değerlendirmesinde veli, uzmanın kendisi, üst (amir) ve bölüm başkanı/takım arkadaşları açısından performans ölçütlerine ilişkin katılım dereceleri 5'li likert tipinde hazırlanmış, rehberlik hizmetleri bölümü ve özel eğitim hizmetleri bölümü için hazırlanan performans ölçütleri oluşturmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde ise katılımcılardan, bölümde görev yapan personelin performansının değerlendirilmesinde, değerlendirmede yer alacak aktörlerin ne ölçüde belirleyici olacaklarına dair görüşlerini saptamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Hazırlanan anket, alanda uzman üç kişinin görüşü alınarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölümü için 10 ve özel eğitim hizmetleri bölümü için 18 personelle bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama halen okullarda görev yapan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde görevlendirme ve kadrolu olarak görev yapmış personele uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucuna göre anket maddelerinin madde-toplam korelasyonları (madde ayırıcılık katsayıları)

değerlendirilmiştir. Madde ayırıcılığı, aynı zamanda madde geçerliliği olarak da adlandırılmaktadır (Atılgan vd., 2006:387). Pilot uygulama sonucunda anket maddelerinin madde geçerliliklerine ilişkin katsayıların değerlendirilmesinde şu ölçütler kullanılmıştır

**Tablo 1. Anket Maddelerinin Madde Geçerliliklerine İlişkin Katsayıların Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütler.**

Madde korelasyonu	Toplam	Yorumu
> 0.30		Madde geçerlidir. Kaliteli bir maddedir. Madde bir sonraki uygulama için kullanılır.
0.21 ile 0.30		Madde bir sonraki uygulama için gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar uygulanır.
<0.20		Madde bir sonraki uygulama için ankete alınmaz. Madde geçerliliği yoktur.

Pilot uygulama sonucunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ve özel eğitim hizmetleri bölüm personeline uygulanan anket maddelerinin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Anket maddelerinin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.30 değerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik, 0 ile 1.00 arasında değerler alır. Güvenirliğin 1.00'e yakın değerler alması istendiktir. Uygulamalarda güvenirlilik katsayısının 0.70 değerinden yukarı olması beklenir. Ölçme aracının her bir maddesi 1 ile 5 arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenirliliğe Cronbach alfa formülü kullanılarak bakılmıştır. Alt ölçeklere ait madde sayısı ve anketin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Anketin Uygulama Öncesi Güvenirliliği**

Alt Ölçekler	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Anketi		Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Anketi	
	Madde Sayısı	Güvenirlilik katsayısı	Madde Sayısı	Güvenirlilik katsayısı
Veli Açısından Performans ölçütleri	14	0.939	11	0.866
Öz değerlendirme Açısından Performans Ölçütleri	9	0.930	10	0.896
Üst (Amir) Açısından Performans Ölçütleri	20	0.940	20	0.902
Bölüm Başkanı/ Takım Arkadaşları Açısından Performans Ölçütleri	8	0.951	9	0.952
Ölçeğin Tamamı	51	0.923	50	0.959

Anketinin tamamının ve anketteki alt boyutların cronbach alfa güvenirlilik katsayılarının 0.70 değerinden yüksek olduğu hatta hemen hemen 1.00 değerine yakın olması gerekçesi ile

anketin güvenilirliğinin uygun olduğu söylenebilir. Veriler SPSS 15 programında analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Bölüm personelinin performansını belirlemeye yönelik velinin kullanacağı 14 ölçüt, öz değerlendirmede kullanılacak 9 ölçüt, üst(merkez müdürü/müfettişin kullanacağı 20 ölçüt ve bölüm başkanı/takım arkadaşının kullanacağı 8 ölçüt, toplam 51 ölçüt için katılımcılardan görüş alınmıştır.

**Tablo 3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli Performans Değerlendirme Ölçüt Dağılımı**

PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE VERİ KAYNAKLARI	ÖLÇÜT SAYISI	PERFORMANS ÖLÇÜT ÖRNEĞİ
VELİ	14	Danışanı incitmeden istenmeyen davranışlarla baş eder
ÖZ DEĞERLENDİRME	9	Danışan dosyalarını düzenli tutarım ve gizlilik ilkesine uyarım
ÜST(MERKEZ MÜDÜRÜ/MÜFETTİŞ)	20	İşyle ilgili kullanılan teknolojik yöntemleri bilir ve kullanır
BÖLÜM BAŞKANI/TAKIM ARKADAŞI	8	Öneriler alır ve bu önerileri kullanır

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm personelinin performansını belirlemeye yönelik velinin kullanacağı 11 ölçüt, öz değerlendirmede kullanılacak 10 ölçüt, üst(merkez müdürü/müfettişin kullanacağı 20 ölçüt ve bölüm başkanı/takım arkadaşının kullanacağı 9 ölçüt, toplam 50 ölçüt için katılımcılardan görüş alınmıştır.

**Tablo 4. Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Personeli Performans Değerlendirme Ölçüt Dağılımı**

PERFORMANS DEĞERLENDİRMEDE VERİ KAYNAKLARI	ÖLÇÜT SAYISI	PERFORMANS ÖLÇÜT ÖRNEĞİ
VELİ	11	Söylediklerimi anlamaya çalışarak(soru sorarak, empati kurarak) dikkatli ve etkin bir şekilde dinler
ÖZ DEĞERLENDİRME	10	Özel eğitim kurulunun yönergelerini dikkate alırım
ÜST(MERKEZ MÜDÜRÜ-MÜFETTİŞ)	20	Alanıyla ilgili meslek kuruluşlarının çalışmalarına katılır
BÖLÜM BAŞKANI/TAKIM ARKADAŞI	9	Bilgi ve deneyimlerini paylaşarak çalışma arkadaşlarının kişisel gelişimlerine katkıda bulunur

## Verilerin Toplanması

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölümü anket formunun sayısal dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Anket Dağılımı**

Unvan	Gönderilen Anket	Gelen Anket	Gelen Anketin Gönderilene Oranı (%)
Merkez Müdürü	15	4 1	93,33
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli	34	8 2	82,35
Toplam	49	2 4	85,71

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin olarak 15 merkez müdüründen 14’ü, 34 bölüm personelinin 28’i görüş bildirmişlerdir.

Özel eğitim hizmetleri bölümü anket formunun sayısal dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Anket Dağılımı**

Unvan	Gönderilen Anket	Gelen Anket	Gelen Anketin Gönderilene Oranı (%)
Merkez Müdürü	15	4 1	93,33
Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Personeli	72	4 6	88,88
Toplam	87	8 7	89,65

Özel eğitim hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin olarak 15 merkez müdüründen 14’ü, 72 bölüm personelinin 64’ü görüş bildirmişlerdir.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Beşli likert ölçeğine göre katılım oranları; hiç katılmıyorum 1.00- 1.80, katılmıyorum 1.81-2.60, az katılıyorum 2.61-3.40, katılıyorum 3.41-4.20, tamamen katılıyorum 4.21-5.00 aralıklarındadır. Ölçek formları ile toplanan veriler, uygulama öncesinde araştırmacı tarafından her anket sorusuna verilen kodlara uygun olarak bilgisayara yüklenmiştir. Yükleme işlemi tamamlanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Örnekleme dahil edilen katılımcılara ait yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma süresi ile ilgili betimsel bilgilerin elde edilmesinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Alt problemlerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi ANOVA ve bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

### **Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular**

Örnekleme grubunu oluşturan katılımcılar cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekte çalışma süresi, merkezdeki görevi değişkenleri temel alınarak incelenmiştir. Cinsiyet açısından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 52'si kadın, % 48'i erkektir. Özel eğitim hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 72'si kadın, % 28'i erkektir. Yaş değişkeni açısından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 5'ini 20-30 yaş, % 69'unu 31-40 yaş, % 26'sını 41-50 yaş grubu oluşturmaktadır. Özel eğitim hizmetleri bölümü performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 21'i 20-30 yaş, % 61'i 31-40 yaş, % 18'i 41-50 yaş grubunu oluşturmaktadır. Eğitim durumu değişkenine göre bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 76'sı lisans, % 24'ü yüksek lisans mezunudur. Özel eğitim hizmetleri bölümü değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların ise % 85'i lisans, % 15'i yüksek lisans mezunudur. Çalışma süresi değişkenine ilişkin dağılıma bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 12'si 5 yıl ya da daha az, % 24'ü 6-10 yıl, % 50'si 11-20 yıl ve %14'ü 21-25 yıl aralığında çalışma sürelerine sahiptir. Çalışma süresi bakımından en küçük grubu 5 yıl ya da daha az çalışma süresine sahip olanların oluşturduğu görülmektedir. Özel eğitim hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların ise % 12'si 5 yıl ya da daha az, % 33'ü 6-10 yıl, % 50'si 11-20 yıl ve % 5'i 21-25 yıl aralığında çalışma sürelerine sahiptir. Görev değişkenine ilişkin dağılım çizelgesine bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların % 33'ü merkez müdürü, % 67'si rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölümü personeldir. Özel eğitim hizmetleri bölümü personel performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüş bildiren katılımcıların ise % 18'i merkez müdürü, % 82'si özel eğitim hizmetleri bölümü personeldir.

### **Bulguları ve Yorumlar**

#### **Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Personelinin Performansını Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri**

İstatistiksel olarak cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, çalışma süresine göre katılımcıların veli, öz değerlendirme, üst(merkez müdürü/müfettiş), bölüm başkanı/takım arkadaşları açısından performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $p>0.05$ ). Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların, görev değişkenine göre üst(merkez müdürü/müfettiş) ve bölüm başkanı/takım arkadaşı açısından performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $p<0.05$ ). Müdürlerin performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin kabul düzeyleri bölüm personeline göre daha yüksektir.

**Tablo 5 Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Performans Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Veri Kaynağı	Görev	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Veli Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Rehberlik ve Psk. Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli	28	4,34	0,541	-0,765	40	0,448
	Merkez Müdürü	14	<b>4,49</b>	0,650			
Öz değerlendirme Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Rehberlik ve Psk. Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli	28	4,46	0,421	-1,192	40	0,240
	Merkez Müdürü	14	<b>4,64</b>	0,521			
Üst (Amir) Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Rehberlik ve Psk. Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli	28	4,16	0,464	-3,300	40	0,002*
	Merkez Müdürü	14	<b>4,63</b>	0,373			
Bölüm Başkanı/Takım Arkadaşları Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Rehberlik ve Psk. Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli	28	4,38	0,489	-2,140	40	0,039*
	Merkez Müdürü	14	<b>4,71</b>	0,412			

\*p<0.05

### Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Personelinin Performansını Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

İstatistiksel olarak cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna ve çalışma süresine göre katılımcıların veli, öz değerlendirme, üst(merkez müdürü/müfettiş), bölüm başkanı/takım arkadaşları açısından performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. (p>0.05)

**Tablo 6. Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Performans Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

Veri Kaynağı	Görev	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Veli Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Özel Eğt. Hiz. Böl. Personeli	64	4,30	0,45	-1,397	76	0,167
	Merkez Müdürü	14	<b>4,49</b>	0,54			
Öz değerlendirme Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Özel Eğt. Hiz. Böl. Personeli	64	4,44	0,41	-1,244	76	0,217
	Merkez Müdürü	14	<b>4,59</b>	0,42			
Üst (Amir) Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Özel Eğt. Hiz. Böl. Personeli	64	4,23	0,43	-3,451	76	0,001*
	Merkez Müdürü	14	<b>4,65</b>	0,37			
Bölüm Başkanı/Takım Arkadaşları Açısından Performans Değerlendirme Ölçütleri	Özel Eğt. Hiz. Böl. Personeli	64	4,34	0,49	-1,805	76	0,075
	Merkez Müdürü	14	<b>4,60</b>	0,38			

\*p<0.05

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların görev değişkenine göre; üst(merkez müdürü/müfettiş)) açısından performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri arasında

anamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $p<0.05$ ) Müdürlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin kabul düzeyleri bölüm personeline göre daha yüksektir.

### **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Bölüm Personelinin Değerlendirmesinde Rol Alacak Aktörlerin Ne Ölçüde Belirleyici Olacaklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri**

Katılımcıların, performans değerlendirmede rol alacak aktörlerin ne ölçüde belirleyici olacaklarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Uzmanlarının Değerlendirmesinde Rol Alacak Aktörlerin Ne Ölçüde Belirleyici Olacaklarına İlişkin Ortalama Yüzdelerin Dağılımı**

Merkezdeki Görevi	n	Performans Değerlendirmede Rol Alacak Aktörlerin Belirleyicilik Oranları (%)					
		Eğitim Müfettişi	Merkez Müdürü	Bölüm Başkanı	Çalışma Arkadaşı	Veli	Öz değerlendirme
Merkez Müdürü	14	8	26	20	15	17	14
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Personeli	28	9	27	25	12	14	13

Tablo 7’de de yer alan oranlar değerlendirmede yer alacak her bir aktör için verilen yüzdelerin toplamının görüş bildiren katılımcı sayısına oranı ile hesaplanmıştır. 14 merkez müdürünün vermiş olduğu yüzdelerin ortalamasına bakıldığında; merkez müdürlerinin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölüm personelinin değerlendirmesinde % 26 ile en fazla “*merkez müdürü yer almalıdır*” ve % 8 ile de en düşük oranda “*Eğitim müfettişi yer almalıdır*” görüşünü savundukları görülmektedir. 28 rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölüm personelinin vermiş olduğu yüzdelerin ortalamasına bakıldığında; % 27 ile en fazla “*merkez müdürü yer almalıdır*” ve % 9 oran ile en düşük oranda “*Eğitim müfettişi yer almalıdır*” görüşünü savundukları görülmektedir. Merkez müdürleri ve bölüm personeli rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölüm personelinin performans değerlendirmesinde en fazla oran ile merkez müdürü en az oran ile eğitim müfettişi yer almalıdır görüşünü savunmaktadırlar. Merkez müdürlerinin değerlendirmede en yüksek düzeyde müdürlerin yer almalarını kabul etmelerinin nedeni personel üzerinde en etkili kişinin merkez müdürünün olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Bölüm personelinin performans değerlendirmede en yüksek düzeyde merkez müdürlerinin yer almalarını kabul etmelerinin nedeni ise merkez müdürüyle iş ortamında birlikte olmaları nedeniyle, performanslarını daha yakından izleyebileceklerine inanmalarından ve performanslarını en doğru şekilde değerlendirebileceklerine inandıklarından kaynaklanabilir. Merkez müdürlerinin ve bölüm personelinin değerlendirmede müfettişlerin en az oran ile yer almalarını kabul etmelerinin nedeni rehberlik ve araştırma merkezlerinin işlevlerinin okullardan farklı oluşu ve müfettişin uygulamalarda bizzat yer almamasının performansı izlemede sıkıntı yaratacağını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.



## Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Personelinin Değerlendirmesinde Rol Alacak Aktörlerin Ne Ölçüde Belirleyici Olacaklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcıların performans değerlendirmede rol alacak aktörlerin ne ölçüde belirleyici olacaklarına ilişkin görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Uzmanlarının Değerlendirmesinde Rol Alacak Aktörlerin Ne Ölçüde Belirleyici Olacaklarına İlişkin Ortalama Yüzdelerin Dağılımı**

Merkezdeki Görevi	n	Performans Değerlendirmede Rol Alacak Aktörlerin Belirleyicilik Oranları (%)					
		Eğitim müfettişi	Merkez Müdürü	Bölüm Başkanı	Çalışma Arkadaşı	Veli	Öz değerlendirme
Merkez Müdürü	14	7	25	20	16	18	14
Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Personeli	64	4	25	26	13	12	20

Tablo 8’de yer alan oranlar, değerlendirmede yer alacak her bir aktör için verilen yüzdelerin toplamının görüş bildiren katılımcı sayısına oranı ile hesaplanmıştır. 14 merkez müdürünün vermiş olduğu yüzdelerin ortalamasına bakıldığında; merkez müdürlerinin, özel eğitim hizmetleri bölüm personelinin değerlendirmesinde % 25 ile en fazla “*merkez müdürü yer almalıdır*” ve % 7 ile en düşük oranda “*Eğitim müfettişi yer almalıdır*” görüşünü savundukları görülmektedir. 64 özel eğitim hizmetleri bölüm personelinin vermiş olduğu yüzdelerin ortalamasına bakıldığında; değerlendirmede % 26 ile en fazla “*bölüm başkanı yer almalıdır*” ve % 4 ile en düşük oranda “*Eğitim müfettişi yer almalıdır*” görüşünü savundukları görülmektedir. Bölüm personelinin ve merkez müdürlerinin değerlendirmede yer alacak aktörlerden “*merkez müdürü*” için verdikleri yüzdelerin ortalaması % 25 ile aynı orandadır. Merkez müdürleri ve bölüm personeli; performans değerlendirmesinde en az eğitim müfettişi yer almalıdır görüşünü savunmaktadırlar.

Merkez müdürlerinin değerlendirmede en yüksek düzeyde merkez müdürlerinin yer almalarını kabul etmelerinin nedeni personel üzerinde en etkili kişinin merkez müdürlerinin olduklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Bölüm personelinin performans değerlendirmede en yüksek düzeyde bölüm başkanının belirleyici olması gerektiğini belirtmesinin nedeni ise özel eğitim hizmetleri bölümünün işlevlerine bağlı olarak bölüm başkanının bölümün işlerini planlayan, eş güdümü sağlayan ve çalışmalarını izleyen kişi olarak performanslarını daha yakından izleyebileceklerine ve en doğru şekilde değerlendirebileceklerine inandıklarından kaynaklanabilir. Merkez müdürlerinin ve bölüm personelinin değerlendirmede müfettişlerin en az oran ile yer almalarını kabul etmelerinin nedeni rehberlik ve araştırma merkezlerinin işlevlerinin okullardan farklı oluşu ve müfettişin uygulamalarda bizzat yer almamasının performansı izlemede sıkıntı yaratacağını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

## Sonuç Ve Öneriler

Günümüzde anlaşılan bir gerçek, bir örgütün gelişmesi ve yenileşmesinin maddi kaynaklardan çok insan kaynağı ile ilgili olduğudur. İnsan kaynakları yönetimi iş ortamında insana yönelik bütün çalışmaları kapsar. Örgüt içerisinde, insan kaynaklarının planlanması, bunun için gerekli iş analizlerinin ve görev tanımlarının yapılması, insan kaynağının seçilmesi, işe uyum eğitimi, eğitim ve geliştirme çalışmaları, başarı ve performans değerlendirmesi, terfi, iş değiştirme, işten çıkarma, iş değerlendirme, ücret yönetimi, disiplin, sosyal kültürel etkinlikler gibi çalışmaları koordine eder. Her şeyden önce değişimi ve gelişmeyi sağlayan, örgütün sürekli olarak çevre ile uyum içinde olmasını kolaylaştıran, beklenmeyen değişiklikleri kontrol altına alan bir yönetim aracı olan stratejik yönetim iş akışları, kadrolama, eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme, ücretlendirme kararlarını kapsar. Bu kararlardan, performans değerlendirme, çalışanların kendilerine verilen görevleri ne kadar iyi yaptıklarına ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin kararlardır. Geleneksel denetimde iş ve işlemlerin kurallara uyumluluğunun tespitinin yanında görevlilerin sorumluluklarının belirlenmesi esas amaçtır. Sicil raporu, kamu personelinin performansının değerlendirilmesinde 657 sayılı Devlet Memurları Yasası'na ve Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği'ne göre düzenlenmiştir. Buna göre memurların performans değerlendirmesinde puan sistemi esas alınır ve notlama sicil raporu temel alınarak yapılır. Sicil amirleri, sicil raporlarında çalışanları; genel durum, davranışlar, mesleki yeterlilik, yönetsel yeterlilik açısından değerlendirirler. Kamu kurumlarında kullanılan sicil sistemi çalışanların yetkinlik ölçütlerinin değerlendirilerek gerekli kayıtların tutulması esasına dayalıdır. Çalışanların kendi performans düzeyleri konusunda bilgisinin olmadığı ve tamamıyla gizlilik içeren bu sistemde; sicil raporlarından elde edilen performans sonuçları terfi, atama kararlarını etkiler. Bu sistemin; sübjektifliğe açık olabilmesi, yöneticinin kişisel inisiyatifinde olması, bireyle hiçbir iletişimin kurulmaması, dolayısıyla gelişime dayalı, ödüllendirici ve motive edici hiçbir yönünün olmaması gibi olumsuzlukları söz konusudur. 1980'lerden sonra kamu yönetiminde geleneksel yapıların yerlerini yeni yapılar ve anlayışlar almıştır. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, performans yönetimi anlayışını getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 2001 -2005 çalışma programında yer alan "Teftişte performans değerlendirme modelinin geliştirilmesi ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi" konusuna yönelik olarak çalışmalar başlatmıştır. Bunu EARGED' in 2006 yılında " Okulda Performans Yönetimi" ve MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının hazırladığı " İlk Öğretim Okullarında Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları" adlı çalışmalar izlemiştir. 2008 tarihinde öğretmen yeterliklerine dayalı bireysel ve kurumsal performans yönetim süreci çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında Okul Temelli Mesleki Gelişim Klavuzu hazırlanmıştır. OTMG Modeli, çoklu veri kaynaklarına dayalı performans yönetimi sistemi ile de doğrudan ilişkilidir. EARGED'nin 2008 yılında rehberlik araştırma merkezlerine yönelik kurumsal performans dayalı olarak liderlik, stratejik planlama, insan kaynakları, süreç yönetimi, hizmetten yararlananlar ile ilgili performans sonuçları vb. boyutlara dayalı kalite ölçütlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesine dayalı olarak belirlemesi araştırmacıda rehberlik ve araştırma merkezlerinde bireysel performans değerlendirme ölçütlerinin eksikliği konusunda farkındalık yaratmıştır. Bu eksikliğin giderilebileceği düşüncesiyle yapılan çalışmada. Rehberlik ve araştırma merkezlerinin işlevlerine bakıldığında en uygun yöntemin çoklu veri kaynaklarıyla performans değerlendirme yöntemi olacağına karar verilmiştir ve bölüm personelinin çalışmalarındaki başarı düzeyini belirlemeye - performans değerlendirmeye yönelik ölçütleri çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri kaynaklarından; veliler merkezde verilen hizmetlerden etkilenmekte ve yararlanmaktadırlar, uzmanların iletişim becerilerini

yakından gözlemlene olanakları vardır. Bu nedenle değerlendirme sürecinde yer almalarının uygun olacağı düşünülmüştür. Yöneticiler merkezin olanaklarını, kaynaklarını, örgütsel amaçlarını ve örgütsel iklimini en iyi bilecek konumdadırlar. Personeli bu koşullar içinde yakından takip olanaklarına sahiptirler. Bölüm başkanı bölümün işlerini planlayan, eş güdümü sağlayan ve çalışmaları izleyendir. Bunlara dayanarak merkez müdürünün ve bölüm başkanının performans değerlendirmede yer almalarının zorunluluk taşıdığı görülmektedir. Tarama modeline göre yapılan araştırmanın verilerini elde etmek için her iki bölüm için performans değerlendirme ölçütleri belirlenerek anket formuna dönüştürülmüş, hazırlanan anketler, 10 rehberlik hizmetleri ve 18 özel eğitim hizmetleri bölüm personeline uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama halen okullarda görev yapan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde görevlendirme ve kadrolu olarak çalışmış personele uygulanmıştır anket maddelerinin güvenilirliği ve geçerliği saptanmıştır. Veri toplama aracına Ankara İli içerisinde yer alan 15 rehberlik ve araştırma merkezinden 14 merkez müdürü, 28 rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölüm uzmanı ve 64 özel eğitim hizmetleri bölüm uzmanı cevap vermiştir. Rehberlik ve araştırma merkez müdürleri araştırmada her iki bölüm için görüş bildirmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bölüm personelinin çoklu veri kaynaklarına yönelik performans ölçütlerine ilişkin katılımcı algılarında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Görev değişkenine göre bakıldığında; üst(amir) ve bölüm başkanı/takım arkadaşı açısından performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin anlamlı bir fark belirlenmiştir. Özel eğitim hizmetleri bölüm personelinin çoklu veri kaynaklarına yönelik performans ölçütlerine ilişkin katılımcı algılarında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Görev değişkenine göre bakıldığında; üst (amir) açısından performans değerlendirme ölçütlerine ilişkin anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında ***bölüm personelinin ve müdürlerin her iki bölüm için veli, özdeğerlendirme, üst (müfettiş/merkez müdürü) ve bölüm başkanı ve takım arkadaşları açısından değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri olumludur ve “katılıyorum ve tamamen katılıyorum” aralığındadır.*** Katılımcıların personel değerlendirmesinde rol alacak aktörlerin ne ölçüde belirleyici olacaklarına ilişkin görüşleri; bulgulara göre ortalama olarak ***en yüksek merkez yöneticisinin ve bölüm başkanının değerlendirmede yer alması ve en az oran ile eğitim müfettişlerinin değerlendirmede yer alması şeklindedir.*** Katılımcılar her iki bölüm personelinin performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynaklarının tümünün değişik oranlarda da olsa yer almasını uygun bulmuşlardır. ***Katılımcıların genelde katılıyorum ve tamamen katılıyorum aralığında görüş bildirmeleri performans değerlendirme ölçütlerinin personel performansını ölçebilecek nitelikte olduğunu göstermiştir.*** Performans değerlendirme ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan personelin performanslarının daha kapsamlı ve objektif olarak ölçülmesi ve personele bu şekilde bir geri bildirim sağlanması önemlidir. Bu ölçüm, personelin güçlü ve gelişmeye açık alanlarının belirlenmesine ve bu doğrultuda gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek gelişim planlarının yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde uygulanacak performans değerlendirme ile kurumun etkinliği de belirlenecektir. Tek tek kişilerin performans düzeyleri sonuçta kurumun performansı için belirleyici olacaktır. Performans değerlendirme raporlarıyla rehberlik ve araştırma merkezleri izlenip değerlendirilebilir olumlu ve olumsuz yönleri, ilerleme sağlanan ve ilerleme sağlanamayan alanlar ortaya konulabilir. Hedeflenen ve ulaşılan sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayanarak şunlar önerilebilir:

- 1- Rehberlik ve araştırma merkezleri bölümlerinde görev yapan personelin arzu edilen düzeyde performans gelişimlerinin sağlanabilmesi için ivedi biçimde **performans değerlendirme sisteminin çağın gereklerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir.**
- 2- Norm kadro yönetmeliği 13. maddesine göre rehberlik ve araştırma merkezlerinde; merkezin bulunduğu il veya ilçenin nüfusu 200.000'e kadar olan yerler için 4, sonra gelen her 100 000 nüfus için 1 rehber öğretmen norm kadrosu verilir (Norm Kadro Yönetmeliği,10.08.1999). Özel eğitim hizmetlerinde yaşanan hizmet genişlemesi nedeniyle merkez çalışanlarının bu bölüm hizmetlerine çekilmesi merkezlerin işlevlerinden rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sıkıntılara neden olmaktadır ve personelin iş yükünü arttırmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümünün görevlerine bakıldığında bireylere/öğrencilere ve çalışma alanı içerisinde yer alan eğitim kurumlarına verdiği hizmetlerin çok boyutlu ve geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir. Bu nedenlerle **her iki bölüm için iş ölçümleri ve iş analizlerinin yapılarak yeniden değerlendirmeye gidilmesi ve norm kadroların artırılması gerekir.**
- 3- Eğitim Müfettişlerinin, rehberlik ve denetim ile inceleme/soruşturma görev alanları 04.06.2010 tarih ve 5984 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da belirlenmiştir. Rehberlik ve araştırma merkezlerinin rehberlik ve denetim ile inceleme ve soruşturma iş ve işlemleri bu kanunlarla eğitim müfettişlerinin görev alanı içerisinde yer almaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde sosyal çalışmacı, psikolog, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni kadroları vardır. Merkezlerde ağırlıklı olarak rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni çalışmaktadır. Bu nedenle **rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni branşında olan çalışanların denetim alanına girmelerinin sağlanması, sayılarının artırılması ve bu kişilere yönelik rehberlik ve araştırma merkezleri işlevlerinin tanıtılmasına yönelik eğitimlerin verilmesi rehberlik ve denetim ile inceleme ve soruşturma görevlerinde eğitim müfettişlerine ve rehberlik ve araştırma merkezleri personeline kolaylıklar sağlayacaktır ayrıca müfettişlerin performans değerlendirmede en az oranla belirleyici olmalarına yönelik personel düşüncesi bu şekilde değişecektir.**
- 4- Performans değerlendirme süreci başlatılmadan önce merkez içerisinde bir güven ortamının oluşturulması, örgüt yönetiminin bu uygulamayı desteklemesi ve çalışanların bu yaklaşımın kendisinin ve kurumunun gelişimine katkı sağlayacağını algılaması gerekmektedir.
- 5- Performans değerlendirme süreci başlatılmadan önce merkez müdürlerine, personele, velilere, müfettişlere konuyla ilgili hizmet içi eğitim verilmelidir. **Velilere uygulanacak değerlendirme yöntemiyle ilgili bilgi verilmeli ve performans ölçütlerinde kullanılan kavramlar açıklanmalıdır.**
- 6- Performans yönetimine geçiş süreci iyi planlanmalıdır, sonuçlar için sabırlı ve kararlı olunmalıdır. Performans değerlendirme sonuçları takip edilmeli ve kullanılmalıdır.
- 7- Performans değerlemede elde edilen sonuçların kişiye ulaştırılması esastır. Performans ölçümü ile girilen çabanın sonuçlarını almak verimli ve yararlı bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu, geri bildirimle personelin desteklenmesi ve motivasyonlarının artırılmasıyla sağlanmalıdır.
- 8- Performans değerlendirme ölçütleri, alandaki gelişmeleri yansıtacak şekilde sürekli yenilenmeli ve geliştirilmelidir.
- 9- Bu araştırma Türkiye'nin tüm illerindeki rehberlik ve araştırma merkezlerinde tekrarlanabilir, bu çalışmada dışarda tutulan, performans ölçütlerine ilişkin **görüşleri alınmayan müfettiş, veli ve okullardan görüş alınarak çalışma daha geniş boyutta yapılarak tartışılabilir.**

## KAYNAKÇA

MEB, Sicil Amirleri Yönetmeliği RG:03.06.1991/20890

MEB, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, RG. 17.04.2001/2524

MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, RG:31.05.2006/26184

RehberlikveAraştırmaMerkeziAçmaYönergesi  
<http://orgm.meb.gov.tr/TESKILATYENİ.htm> (03.11.2009)

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname.  
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> (10.01.2009)

23782 Sayılı Norm Kadro Yönetmeliği  
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/92.html> (10.03.2010)

Abid, Nimetullah (1990) *An Approach to the Pakistan Experience on Performance Auditing*, Department of the Auditor-General of Pakistan, Lahore

Akal, Zuhul (1992) *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Akyos, M.(2001) *Kamu Sektöründe Performans Yönetim* Ankara: Avrupa Kalite Yönetimi Konferansı, 2. Kamu Kalite Sempozyumu, KalDer

Atılğan, Hakan, Kan, Adnan, Doğan, Nuri (2006) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* Ankara: Anı Yayıncılık

Barutçugil,İsmet (2002) *Performans Yönetimi* İstanbul:Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Baş, Melih ve Artar, Ayhan (1991) *İşletmelerde Verimlilik Denetimi* Ankara: MPM Yayınları No:434

Bingöl,Dursun (1998) *İnsan Kaynakları Yönetimi* İstanbul: Beta Yayınları

Boyacı,Adnan (2003) *“İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi”* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi,

Çevik,H.Hüseyin(2007), *Türkiye’de Kamu Yönetimi Sorunları* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Erdumlu, Güngör (1996) *Belediyelerde Performans Ölçülmesi* Ankara: DPT Yayınları

Eren,Veyssel ve Durna ,Ufuk (2007) *Kamu Sektöründe Performansın Anlaşılması ve Geliştirilmesi*, Amme İdaresi Dergisi,Cilt 40 Sayı 1

Kubalı, Derya(1999) *Performans denetimi* Amme İdaresi Dergisi,cilt 32, sayı 1 Ankara: TODAİE

MEB Norm Kadro Yönetmeliği RG:10.08.1999/23782

Songur, Mehmet (1995) *Mahalli İdarelerde Performans Ölçümü*, Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü..Yayın No:6

Uyargil, Cavide (1994) *İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları

Yenice, Ebru (2006) *Kamu Kesiminde Performans Değerlendirmesi*. Ankara:Maliye Dergisi, Sayı:150



# İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANAN YÖNETİCİ BECERİLERİ DÜZEYİ (Gaziantep İli Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR  
Gaziantep Üniversitesi  
[mehmetyasar1@yahoo.com](mailto:mehmetyasar1@yahoo.com)

Necati Öztürk  
Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu  
[necatiozturk.mn@gmail.com](mailto:necatiozturk.mn@gmail.com)

## Özet

*Bu araştırma ile İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri Düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'ndeki kamu okullarında görev yapan 4023 ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 25 ilköğretim okulunda görev yapan, gönüllü olarak araştırmaya katılan 520 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Şahin [17] tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış olan NASSP (National Association Of Secondary School Principals) tarafından 2009 yılında geliştirilen "21st Century School Administrator Skills Assessment" adlı ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir; öğretmen algılarına göre okul müdürleri yönetici becerilerini genellikle sergiledikleri tespit edilmiş, İletişim ve Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip olduğu, diğer değişkenlerde ise farklılık olmadığı görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Okul Müdürü, Yönetici Becerileri, Yönetim, İlköğretim

## Giriş

Bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı değişimler ve gelişmeler toplumsal sistemin her alanını etkilemektedir. Yaşanan bu hızlı değişim ve gelişmeler toplumsal yaşamı etkilediği gibi örgütlerinde stratejik amaçlarını ve işleyişlerini değişime zorlamaktadır. Bu değişimler bir eğitim örgütü olan okulları da etkilemekte ve daha nitelikli olmalarını gerektirmektedir.

Can'a (2002) göre; bilgiye ulaşma yolları ve bilgi, yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları da değişmektedir. Her alanda olduğu gibi, daha iyisini, işlevselini, hızlı ve etkilisini arama çalışmaları yönetimde de görülmektedir[1]. Örgütlerin rol ve önemleri ise etkili bir biçimde yönetilmelerine bağlıdır [2].



Bilginin üretildiği ve sunulduğu yerler olarak eğitim örgütleri, bilgi toplumunun vazgeçilmez kurumlarıdır. Bir eğitim örgütü olan okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından eğitim dışı kurumlara göre farklıdır.

“Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin sınırlı bir alana, yani okula uygulanmasıdır”[3]. Başka bir ifade ile “Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi arasındaki fark; eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır” [4]

Eğitim sisteminin kendisinden beklenen genel ve özel amaçları gerçekleştirmesi okullar aracılığıyla sağlanır. Bir eğitim örgütü olan okulların etkili olabilmesi eğitim yöneticilerinin sergileyecekleri etkili yöneticilik becerilerine bağlıdır. Bu bağlamda, yönetici becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Bir eğitim yöneticisi olarak okul müdürü okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için madde ve insan kaynaklarını en etkili ve verimli bir şekilde kullanmak durumundadır. Bu sorumlulukları gerçekleştirebilmek için de hem yönetim kavram ve kuramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir.

### **Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimini eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz [4].

Başka bir deyişle, eğitim yönetimi, “eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır” [5].

Eğitim yönetimi ile diğer yönetimler arasında pek çok benzerlikler vardır.(Lane, Corwin ve Monahan) Ne var ki, eğitim yönetiminin diğer yönetimlerle ortak noktaları olduğu kadar, kendine özgü nitelikleri de vardır [14].

Bunların başında eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçlarının açık ve kesin olmaması gelir. Eğitim programlarında sıkça rastlayabileceğimiz "ulusunu seven, çağdaş, yardımsever, insancıl ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi" gibi ifadeler, açık ve kesin olmayan amaçlara gösterilebilecek örneklerdir [4]. Okulun eğitim dışı kurumlara göre bir başka farklılığı da kalitesini her zaman belli bir çizgide tutmak ve daha yükseklere ulaştırmak için eğitim dışı kurumlar gibi yoğun bir baskı hissetmemesidir. Diğer taraftan okulda görev yapan yönetici ve öğretmenler de eğitim dışı kurumlarla karşılaştırıldığında daha sıklıkla değişmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici dokusunda yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeniyle okullarda belli bir kültürün ve istikrarın oluşmasını sağlamak oldukça güç olabilir. “Okulda

gerçekleştirilen işlerin sınırları ve yoğunluğu başka kurumlarda gerçekleştirilen işlerin sınırları gibi kesin ve belirgin değildir. Eğitim ve öğretim özerk çalışmaların yapılmasına müsait bir alandır”[3].

### **Türkiye’de Eğitim Yönetimi Çalışmaları ve Eğitim Yöneticiliği**

Türk milli eğitim sisteminde okul yöneticiliği "meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı çerçevesinde ele alınmaktadır. Yani, yönetici olarak atanabilmek için yöneticilik ile ilgili bir programı bitirmeye dayalı olmaksızın öğretmen olarak görev yapmış olmak yeterli görülmektedir [4].

1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şûrası’nda eğitim yönetimi konusu ayrıntılı bir şekilde ele alındı. 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte eğitim yönetimi lisans programları kapatıldı. Şu anda Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi” adı altında eğitim bilimleri enstitü anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar yürütülmektedir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması ile ilgili olarak 13/08/2009 tarihinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikle seçilme, atama ve yer değiştirme ile ilgili prosedürler belirlenmiştir.

Söz konusu yönetmeliğe göre;

Yönetici adaylarına (Müdürlük/Müdür Başyardımcılığı ve Müdür Yardımcılığı) sınav yapılması şartı getirilmiş; 70 puan alan adayların başarılı sayılacağı ilgili yönetmelikle belirlenmiştir.

“Ayrıca; Eğitim Kurumu müdürlerinden buldukları eğitim kurumunda aralıksız asaleten 5 yıllık çalışma süresini tamamlayanların görev yerleri ile Eğitim Kurumu müdür başyardımcıları ile müdür yardımcılarında buldukları eğitim kurumunda görev yaptıkları yönetim kademesinde aralıksız asaleten 8 yıllık çalışma süresini tamamlayanların görev yerleri yönetmelik ekinde yer alan EK-2 Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucu puan üstünlüğü esasına göre değiştirilir” [7]maddesi ile yöneticilere yer değişikliği zorunlu hale getirilmiştir.

### **Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürü**

Okul yöneticiliği, okul veya okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler [8].

Milli Eğitim Bakanlığı 2508 sayılı tebliğler dergisinde ilköğretim okul müdürlerinin görev tanımını şu şekilde yapmıştır:

“Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plân, program ve emirler doğrultusunda plânlama, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor hâlinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar [7].”

Conley ve Goldman (1994)'a göre, okul müdürünün görevleri; kaynak sorunlarını halletmek, takımlar oluşturmak, geri bildirim ve eşgüdüm sağlamak, çatışma yönetimi uygulamak, iletişim ağları oluşturmak, birlikte çalışma politikaları belirlenmesine olanak sağlamak ve okul vizyonunun biçimlenmesi için gerekli ortamı sağlamaktır [9].

Çelik, [10] okul yöneticisinin sahip olması gereken temel rolleri dört şekilde sınıflandırmıştır.

**1. Kaynak sağlama rolü:** Yönetici, okulu amacına ulaştırmak için gerekli olan her türlü kaynağı bulur ve sağlar. Öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar.

**2. Öğretimsel olarak kaynaklık etme rolü:** Yönetici, bu rolünü sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar.

**3. İletişim sağlama rolü:** Yönetici, bu rolünü de okulun vizyonunu, programını herkesin anlamasını sağlayarak, yani okuldu bulunan öğretim kadrosu arasındaki iletişimi güçlendirerek yerine getirir.

**4. Görünür bir kişi olma:** Yönetici, öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir.

## Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Erdoğan (2008), okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamıştır;

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Özellikle eğitim öğretim alanının da ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmalı, özümsemelidir.

Okul yöneticisi, bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, raporlama gibi konularda becerili ve deneyimli olmalıdır.

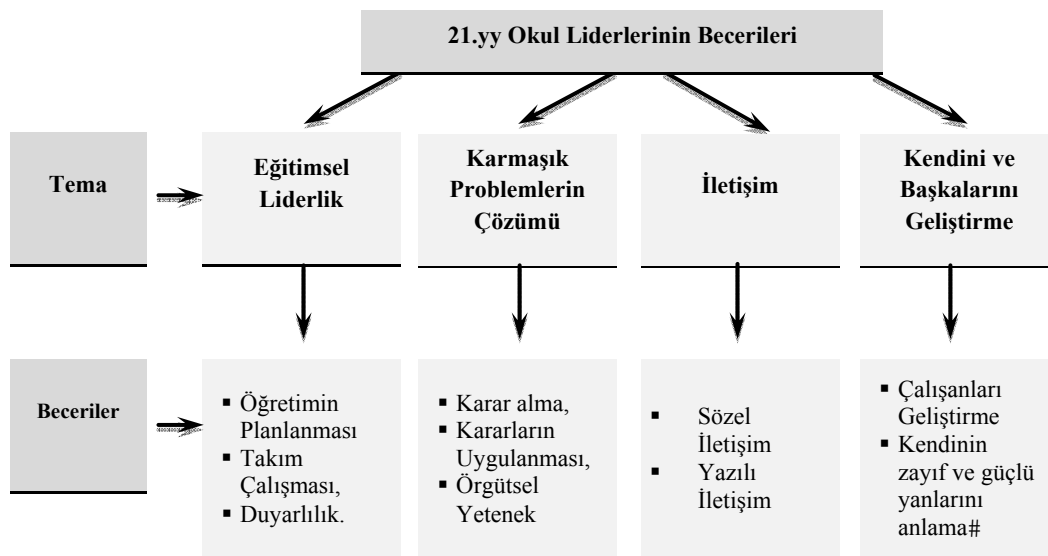
Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir.

Ayrıca, okul yöneticisi kendisini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidir. Okul yöneticisi okuyarak, yazarak, tartışarak, dinleyerek, gezip görerek kendisini yetiştirebilir ve geliştirebilir [11].

Okul yöneticisi, yaratıcı olmalı ve yaratıcı özelliklere sahip olmalıdır. Yaratıcı yönetici olabilmek için aşağıda sunulan belirli ilkelere uymak gereklidir.

Çağdaş bir okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi konularında eğitim görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış olmalıdır [11].

## 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri



## Şekil 1: 21. Yüzyıl Okul Liderlerinin Becerileri [12].

National Association Of Secondary School Principals (NASSP) 2010 yılında yayımlanmış olduğu “21. yy Başarılı Okul Liderleri için 10 Yönetici Becerisi” adlı kitabında okul yöneticilerinin becerilerini şu şekilde belirlemişlerdir [12]:

### **1. Eğitimsel Liderlik (Educational Leadership)**

**Öğretimin Planlanması (Setting instructional direction).** Uygulanan programlar ve iyileştirme çabaları da dahil olmak üzere öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için stratejiler gerçekleştirme, öğrenme için bir vizyon geliştirme ve net hedefler belirleme, belirlenen hedeflerin başarılmasına yön gösterme, hedefe ulaşmada katkı için başkalarını teşvik etme, bireysel ve grup çalışmasının uygulanmasını sağlama.

**Takım Çalışması (Teamwork).** Takım üyelerinin katılımını teşvik etme. Görevi tamamlamak için grubu harekete geçiren davranışları teşvik etme ve model oluşturma. Grup başarısını destekleme,

**Duyarlılık (Sensitivity)** Başkalarının ihtiyaç ve ilgilerini algılama, başkaları ile duygusal gerilim veya çatışma durumunda anlayışlı olma. Kişilere göre iletişim yollarını bilme. İnsanların çeşitli etnik, kültürel ve dini geçmişiyle ilgili olma.

### **2. Karmaşık Problemlerin Çözümü (Resolving Complex Problems).**

**Karar verme (Judgment).** Bilgi tabanlı, yüksek kaliteli karar alma yeteneği, eğitimsel ihtiyaçlar ve öncelikleri ayarlama ve tespit etme becerisi, sorunları öncelik sırasına koyma. İlgili verileri araştırma, analiz etme ve yorumlama becerisi.

**Sonuç Yönelimlilik (Results orientation).** Sorumluluk üstlenme. Bir karar gerektiği zaman onaylama. Meydana gelen sorunlarda verilere dayalı derhal eyleme geçme. Kısa dönemli sorunların çözümünü uzun dönemli amaçları engellemeyecek şekilde dengeleme.

**Örgütsel Yetenek (Organizational ability).** Kendi ve başkalarının işinde kaynakları en uygun şekilde planlama ve programlama, faaliyetlerin programa uygun olarak akışını ve projeleri izlemek için prosedürler oluşturma, zaman ve görev yönetimi uygulaması yapma, kime ne yetki verdiğini bilme.

### **3. İletişim (Communication)**

**Sözel İletişim (Oral communication).** Açık iletişim. Sözel sunum yapmak açık ve kolay anlaşılır bir yöntemdir.

**Yazılı İletişim (Written communication).** Fikirleri yazılı olarak açık ve akıcı bir şekilde ifade etme becerisi; farklı dinleyiciler (öğrenciler, öğretmenler, anne babalar ve diğ.) için uygun yazılı anlatım becerisi.

#### 4. Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek (Developing Self and Others)

**Başkalarını geliştirme (Developing others).** Çalışanlara karşı öğretim, koçluk ve yardım etmeyi kapsar. Gözlem ve verilere dayalı özel geribildirim sağlar.

**Kendi zayıf ve güçlü yanlarını anlamak. (Understanding own strengths and weaknesses).** Kişisel olarak güçlü ve zayıf yönlerini belirleme. Gelişimsel faaliyetlerin aktif olarak artarak sürdürülmesi için sorumluluk alma. Sürekli öğrenme için çabalama.

Bu doğrultuda araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetici becerileri düzeyleri öğretmen görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır;

1. İlköğretim Okulu müdürlerinin yönetici becerileri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim Okulu müdürlerinin yönetici becerileri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

### YÖNTEM

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 25 ilköğretim okulundaki 520 öğretmen oluşturmuştur. NASSP (National Association Of Secondary School Principals) tarafından 2009 yılında geliştirilen ve Şahin [17] tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış olan "21st Century School Administrator Skills Assessment" adlı ölçek, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, yukarıda bahsedilen 4 boyuttan oluşmaktadır. Şahin, ölçme aracının iç geçerliğini (*Cronbach's Alpha*)  $\alpha=0.97$  olarak bulmuştur. Söz konusu veri toplama aracının güvenilirliğinin ise (*Cronbach's Alpha*)  $\alpha=0,99$  olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Scieaces) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskall-Wallis Tek Yönlü Varyans Analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

**Tablo 1** Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Ait Frekans Tablosu

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Erkek	267	51,35
	Kadın	253	48,65
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>
Yaş	25-35	223	42,88
	36-45	248	47,69
	46 ve üstü	49	9,42
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>
Mesleki Kıdem	1-9	172	33,08
	10-19	274	52,69
	20 ve üzeri	74	14,23
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>
Görev Yaptığınız Okulda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?	1-3 Yıl	233	44,81
	3-6 Yıl	180	34,62
	6-9 Yıl	68	13,08
	10 ve daha fazla	39	7,50
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>
Mezun Olunan Okul	Öğretmen Okulu	1	0,19
	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	6	1,15
	Eğitim Fakültesi	357	68,65
	Eğitim Yüksek Okulu	25	4,81
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	2,88
	Diğer Fakülte	104	20,00
	Yüksek Lisans	12	2,31
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>
Branş	I. Kademe	318	61,15
	II. Kademe	202	38,85
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>
Görev Yaptığınız Okulda Aynı Yönetici ile Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?	1-2 Yıl	447	85,96
	3-4 Yıl	35	6,73
	5 Yıl	38	7,31
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>	<b>100</b>

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

### 1. Alt Problem: İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri Düzeyleri Nedir?

**Tablo 2** Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	N	$\bar{X}$	SS
<i>Eğitimsel Liderlik</i>	520	3,52	0,79
<i>Karmaşık Sorunların Çözümü</i>	520	3,57	0,78
<i>İletişim</i>	520	3,75	0,83
<i>Kendini ve Çalışanları Geliştirme</i>	520	3,55	0,89
<b>Toplam</b>	520	3,55	0,96

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Yönetici Becerileri Ölçeği” ile yapılan araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürünün yönetici becerilerine dair algılarından, Eğitimsel Liderlik alt boyutuna ait aritmetik ortalamanın  $\bar{x}=3.52$ , Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=3.57$ , İletişim alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=3.75$ , Kendini ve Çalışanları Geliştirme alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=3.55$  olduğu tespit edilmiştir.

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan 520 öğretmenin ölçekten almış oldukları yönetici becerileri düzeyi puanlarının ortalaması ( $\bar{x} = 3.55$ ) ve ( $SS=0.96$ )’dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 5 puan olduğu düşünüldüğünde bu ortalamaya göre öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak olumlu (genellikle) olduğu söylenebilir.

Bu sonuç, Yersiz’in (2010) “İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik performansları ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişki düzeyi” adlı araştırmasında okul müdürlerinin, öğretmenlerce algılanan yöneticilik performans düzeyi ( $\bar{x}=3.50$ ) ile paralellik göstermektedir.[13].

### 2. Alt Problem: İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yönetici Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Analizler.



## 1.Eğitimsel Liderlik

**Tablo 3** Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

### Eğitimsel Liderlik

	N	$\bar{X}$	SS
Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır.	520	3,77	0,93
...	520	...	...
Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.	520	3,21	1,01

Tablo 3’e göre, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerilerine ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır” ( $\bar{x} = 3,77$ ).

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerileri içinde en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.” ( $\bar{x} = 3,21$ ).

Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Eğitimsel Liderlik” alt boyutuna ait betimsel istatistikler, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik boyutundaki yeterliklerini arttırıcı yönde çaba sarfetmeleri gereğine işaret etmektedir.

## 2. Karmaşık Sorunların Çözümü

**Tablo 4** Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

### Karmaşık Sorunların Çözümü

	N	$\bar{X}$	SS
Okul Yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.	520	3,71	0,94
...	520	...	...
Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.	520	3,42	0,93

Tablo 4’de göre, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerilerine ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.” ( $\bar{x} = 3,71$ ).

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerilerine içinde en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.” ( $\bar{x} = 3,42$ ).

Öğretmenler algıları, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerileri alt boyutu kapsamında “Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.” ifadesine ilişkin genellikle olumlu görüş bildirmekle birlikte yöneticilerin bu alanda da daha fazla çaba içerisine girmeleri gerektiği söylenebilir.

### 3.İletişim

**Tablo 5** Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “İletişim” Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

#### İletişim

	N	$\bar{X}$	SS
Okul Yöneticimiz birebir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir.	520	3,85	0,96
...	520	...	...
Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmaları, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.	520	3,50	1,08

Tablo 5’e dikkatlice bakıldığında, okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerilerine ilişkin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz bire bir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir.” ( $\bar{x} = 3,85$ ).

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerilerine içinde en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmaları, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.” ( $\bar{x} = 3,21$ ).

Bu sonuca bakarak, yöneticilerin “etkili sunum becerileri” konusuna daha fazla ağırlık vermeleri ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

#### 4. Kendini ve Çalışanları Geliştirme

**Tablo 6** Okul Müdürlerinin Yönetici Becerileri “Kendini ve Başkalarını Geliştirme”  
Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

##### Kendini ve Başkalarını Geliştirme

	N	$\bar{X}$	SS
Okul Yöneticimiz diğer çalışanların mesleki gelişimine yardımcı olmak için kendi mesleki deneyimlerini paylaşmaktadır.	520	3,70	0,99
...	520	...	...
Okul yöneticimiz, kuvvetli ve zayıf yönlerini uygun bir şekilde ifade etmektedir.	520	3,45	1,13

Tablo 6a , okul yöneticilerinin bu boyutta yer alan becerilerine ilişkin ortalamalarının da birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Yöneticilerin en üst düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz diğer çalışanların mesleki gelişimine yardımcı olmak için kendi mesleki deneyimlerini paylaşmaktadır.” ( $\bar{x} = 3,70$ ).

Öğretmen algılarına göre, yöneticilerin eğitimsel liderlik becerilerine içinde en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri beceri, “Okul yöneticimiz bu kuvvetli ve zayıf yönlerini uygun bir şekilde ifade etmektedir.” ( $\bar{x} = 3,45$ ).

Bu sonuca dayanarak, yöneticilerin başkalarını geliştirme konusunda etkili olabilmeleri için öncelikle kendilerinin eksilerinin farkına varıp eksilerinden artılar oluşturabileceklerini daha kuvvetli bir şekilde ortaya koymaları yönünde daha fazla çaba içerisine girmeleri gerektiği ileri sürülebilir.

**3. Alt problem: Resmi İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeyleri: cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

**3.1. Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Cinsiyet” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları**

**Tablo 7** Cinsiyet Değişkenine Göre, “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Levene's Test</i>		<i>t-test</i>		
					<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Eğitimsel Liderlik</b>	Erkek	267	3,50	0,87	7,15	0,01	-1,91	518	0,06
	Kadın	253	3,60	0,69					

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, okul müdürünün "Eğitimsel Liderlik" ile ilgili becerilerine ilişkin öğretmen algılarının, "cinsiyet" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t=-1,91$ ,  $p=0,06$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuca göre, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetici becerilerinden Eğitimsel Liderlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinde herhangi bir anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir.

**Tablo 8** Cinsiyet Değişkenine Göre, “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Levene's Test</i>		<i>t-test</i>		
					<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Karmaşık Sorunların Çözümü</b>	Erkek	267	3,50	0,82	1,86	0,17	-2,07	518	0,04
	Kadın	253	3,64	0,74					

Tablo 8 incelendiğinde, t testi sonucuna dayanarak ( $p<.05$  düzeyinde); "cinsiyet" değişkenin, öğretmenlerin okul müdürlerinin "Karmaşık Sorunların Çözümü" ile ilgili becerilerine ilişkin algılarında, anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutu için ( $t= -2,07$  ve  $p=,04$ ) erkekler  $\bar{x} = 3,50$  ortalama puan verirken, kadınlar  $\bar{x} = 3,64$  ile daha yüksek bir ortalama puan vermiştir. Kadınlar erkeklere göre bu madde için daha olumlu düşünmektedirler.

Bu durum, yöneticilerin karmaşık sorunları çözmeye konusunda önceliği kısmen bayan öğretmenlerin sorunlarına veriyor olabilecekleri ihtimalini akla getirmektedir.

**Tablo 9** Cinsiyet Değişkenine Göre, “İletişim” Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Levene's Test</i>		<i>t-test</i>		
					<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>İletişim</b>	Erkek	267	3,67	0,87	2,76	0,10	-2,22	518	0,03
	Kadın	253	3,83	0,77					

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin "iletişim" ile ilgili becerilerine ilişkin öğretmen algılarının, "cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ( $p < .05$  düzeyinde) test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Karmaşık Sorunların Çözümü alt boyutu için ( $t = -2,22$  ve  $p = ,03$ ) erkekler  $\bar{x} = 3,67$  ortalama puan verirken, kadınlar  $\bar{x} = 3,83$  ile daha yüksek bir ortalama puan vermiştir. Kadınlar erkeklere göre bu madde için daha olumlu düşünmektedirler.

Benzer bir şekilde, bu sonuç, yöneticilerin karmaşık problemlerin çözümü söz konusu olduğunda bayan öğretmenlere iletişim kanallarını biraz daha fazla açık tutuyor olabileceklerine yorulabilir.

**Tablo 10** Cinsiyet Değişkenine Göre, “Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” Alt Boyutuna İlişkin T Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Levene's Test</i>		<i>t-test</i>		
					<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek</b>	Erkek	267	3,51	0,93	1,88	0,17	-0,83	518	0,40
	Kadın	253	3,58	0,84					

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin " Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek" ile ilgili becerilerine ilişkin öğretmen algılarının, "cinsiyet" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucuna göre; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $t = -0,83$ ,  $p = ,40$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirmek alt boyutuna ait farklılaştırıcı bir etmen olmadığını söyleyebiliriz.

Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Cinsiyet” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar

T Testi sonuçlarına göre yönetici becerileri alt boyutlarında; karmaşık sorunların çözümü ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Yersiz de (2010) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı araştırmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edememiştir [13].

Dündar (2007)’ın “Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi” konulu çalışmasında da, okul müdürlerinin performans alanlarındaki yeterliliklerini belirlemeye ilişkin öğretmenlerin algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine, göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir[15].

### 3.2. Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Yaş” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

**Tablo 11** Yaş Değişkenine Göre, “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	ANOVA Sonuçları					
					KT	df	KO	F	p	
Eğitimsel Liderlik	25-35	223	3,50	0,73	G.Arası	0,33	2	0,16	0,26	0,77
	36-45	248	3,55	0,81						
	46 ve üstü	49	3,48	0,94	Toplam	322,93	519			
	Toplam	520	3,52	0,79						

**Tablo 12** Yaş Değişkenine Göre, “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	ANOVA Sonuçları					
					KT	df	KO	F	p	
Karmaşık Sorunların Çözümü	25-35	223	3,56	0,74	G.Arası	0,08	2	0,04	0,06	0,94
	36-45	248	3,58	0,79						
	46 ve üstü	49	3,57	0,95	Toplam	317,84	519			
	Toplam	520	3,57	0,78						

**Tablo 13** Yaş Değişkenine Göre, “İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	ANOVA Sonuçları					
					KT	df	KO	F	p	
İletişim	25-35	223	3,73	0,79	<b>G.Arası</b>	3,16	2	1,58	2,32	0,10
	36-45	248	3,81	0,82	<b>G.İçi</b>	351,96	517	0,68		
	46 ve üstü	49	3,54	0,96	<b>Toplam</b>	355,11	519			
	<b>Toplam</b>	520	3,75	0,83						

**Tablo 14** Yaş Değişkenine Göre, “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	ANOVA Sonuçları					
					KT	df	KO	F	p	
Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek	25-35	223	3,50	0,84	<b>G.Arası</b>	0,94	2	0,47	0,59	0,55
	36-45	248	3,59	0,92	<b>G.İçi</b>	410,65	517	0,79		
	46 ve üstü	49	3,51	0,98	<b>Toplam</b>	411,59	519			
	<b>Toplam</b>	520	3,55	0,89						

Tablo 11, 12, 13, 14’te görüldüğü gibi, okul müdürlerini yönetici becerileri alt boyutları arasında "Yaş" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre; öğretmenlerin yaş değişkeninin, okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin yukarıdaki alt boyutlara ait düşüncelerini farklılaştıran bir etmen olmadığını söyleyebiliriz.

Akdoğan [16]’ da “Ortaöğretim Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi (Bağcılar Örneği)” çalışmasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edememiştir.

### 3.3. Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

**Tablo 15** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>					
					<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<b>Eğitimsel Liderlik</b>	1-9	172	3,42	0,77	<b>G.Arası</b>	3,05	2	1,52	2,46	0,09
	10-19	274	3,59	0,77	<b>G.İçi</b>	319,88	517	0,62		
	20 ve üstü	74	3,50	0,88	<b>Toplam</b>	322,93	519			
	<b>Toplam</b>	520	3,52	0,79						

**Tablo 16** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>					
					<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<b>Karmaşık Sorunların Çözümü</b>	1-9	172	3,50	0,74	<b>G.Arası</b>	1,67	2	0,84	1,37	0,26
	10-19	274	3,62	0,77	<b>G.İçi</b>	316,17	517	0,61		
	20 ve üstü	74	3,55	0,91	<b>Toplam</b>	317,84	519			
	<b>Toplam</b>	520	3,57	0,78						

**Tablo 17** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “İletişim” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>					
					<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<b>İletişim</b>	1-9	172	3,68	0,82	<b>G.Arası</b>	4,14	2	2,07	3,05	0,05
	10-19	274	3,83	0,80	<b>G.İçi</b>	350,97	517	0,68		
	20 ve üstü	74	3,60	0,93	<b>Toplam</b>	355,11	519			
	<b>Toplam</b>	520	3,75	0,83						



**Tablo 18** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, “Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek” Alt Boyutuna İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>					
					<i>KT</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<b>Kendini Ve Diğer Çalışanları Geliştirmek</b>	1-9	172	3,43	0,89	<b>G.Arası</b>	1,67	2	0,84	1,37	0,26
	10-19	274	3,61	0,87	<b>G.İçi</b>	316,17	517	0,61		
	20 ve üstü	74	3,56	0,96	<b>Toplam</b>	317,84	519			
	<b>Toplam</b>	520	3,55	0,89						

Tablo 15, 16, 17, 18 ‘de görüldüğü gibi, okul müdürünün yönetici becerileri alt boyutları arasında "Mesleki kıdem" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre; kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetici becerilerine ilişkin yukarıdaki alt boyutlara dair algılarında farklılaşmaya yol açan bir etmen olmadığını söyleyebiliriz.

Bu sonuç Yersiz (2010)’ de araştırmamasındaki mesleki kıdem dğişkenine yönelik sonucuyla paralellik göstermektedir [13].

### 3.4. Yönetici Becerileri Ölçeği ile Yapılan Ölçümlerin, “Mezun Olunan Okul” Değişkenine Göre İstatistiksel Olarak Farklılaşıp Farklılaşmadığını Test Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis Test Sonuçları

**Tablo 19** Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre, “Eğitimsel Liderlik” Alt Boyutu Açısından Farklılaşıp Farklılaşmadıklarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

	<i>Mezun Olunan Okul</i>	<i>N</i>	$X_{sıra}$	$X^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Eğitimsel Liderlik</b>	Öğretmen Okulu	1	262,00	2,56	6,00	0,86
	2 Yıllık Eğitim	6	226,42			
	Eğitim Fakültesi	357	259,72			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	250,54			
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	248,97			
	Diğer Fakülte	104	262,04			
	Yüksek Lisans	12	322,33			

---

**Toplam**

520

**Tablo 20** Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre, “Karmaşık Sorunların Çözümü” Alt Boyutu Açısından Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

	<i>Mezun Olunan Okul</i>	<i>N</i>	<i>X<sub>sıra</sub></i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Karmaşık Sorunların Çözümü</b>	Öğretmen Okulu	1	275,00	2,26	6,00	0,89
	2 Yıllık Eğitim	6	194,42			
	Eğitim Fakültesi	357	258,91			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	256,02			
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	261,10			
	Diğer Fakülte	104	265,91			
	Yüksek Lisans	12	301,42			
	<b>Toplam</b>		520			

**Tablo 21** Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre, “İletişim” Alt Boyutu Açısından Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

	<i>Mezun Olunan Okul</i>	<i>N</i>	<i>X<sub>sıra</sub></i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
<b>İletişim</b>	Öğretmen Okulu	1	194,50	4,79	6,00	0,57
	2 Yıllık Eğitim	6	144,33			
	Eğitim Fakültesi	357	262,41			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	263,46			
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	227,43			
	Diğer Fakülte	104	263,28			
	Yüksek Lisans	12	278,21			
	<b>Toplam</b>		520			

**Tablo 22** Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre, “Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme” Alt Boyutu Açısından Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

	<i>Mezun Olunan Okul</i>	<i>N</i>	<i>X<sub>sıra</sub></i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Kendini ve Diğer Çalışanları Geliştirme</b>	Öğretmen Okulu	1	216,00	5,87	6,00	0,44
	2 Yıllık Eğitim	6	197,92			
	Eğitim Fakültesi	357	261,10			
	Eğitim Yüksek Okulu	25	286,72			
	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	15	265,67			
	Diğer Fakülte	104	246,68			
	Yüksek Lisans	12	336,42			
	<b>Toplam</b>		520			

Öğretmenlerin “Mezun Olunan Okul” değişkenine ait, “Yönetici Becerileri Ölçeği” ile elde edilen verilerin analizine göre, algıların farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılmasının nedeni; 2’den fazla alt grup olması ve bu alt gruplardaki katılımcı dağılımının non-parametrik olmasıdır.

Tablo 19, 20, 21, 22 yakından incelendiğinde, okul müdürlerinin yönetici becerileri alt boyutları arasında "Mezun Olunan Okul" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre; öğretmenlerin mezuniyet derecesi değişkeninin, okul müdürünün yönetici becerilerine ilişkin görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığını söyleyebiliriz.

Bu sonuca benzer olarak Yersiz (2010)’de İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi adlı araştırmasında öğretmenlerin mezuniyet derecesi değişkeninin, okul müdürünün performansına ilişkin görüşlerinde bir farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir[13].

## SONUÇLAR

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan sonuç olarak şunlar söylenebilir:

1. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yönetici becerileri düzeylerinin  $\bar{x}=3.55$  gibi bir ortalama çıkması öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ve okul müdürlerinin yönetici becerilerini genellikle sergiledikleri söylenebilir.
2. Okul müdürlerinin *en yüksek düzeyde* gösterdiği yönetici becerileri *Eğitimsel Liderlik* boyutunda “Okul yöneticimiz kendisi ve mesai arkadaşları için öğretme ve öğrenmeyle ilgili yüksek performans beklentileri oluşturmaktadır.”; *Karmaşık Sorunların Çözümü* boyutunda “Okul yöneticimiz verilmiş sorumlulukların yerine getirilmesi sürecini ve tamamlanmasını takip etmektedir.”; *İletişim* boyutunda “Okul yöneticimiz bire bir görüşmelerde, fikir ve görüşlerini açıkça göstermektedir”; *Kendini ve Çalışanları Geliştirme* boyutunda “Okul yöneticimiz diğer çalışanların mesleki gelişimine yardımcı olmak için kendi mesleki deneyimlerini paylaşmaktadır.” becerileridir.
3. Okul müdürlerinin *en düşük düzeyde* gösterdiği yönetici becerileri *Eğitimsel Liderlik* boyutunda “Okul yöneticimiz çalışanlar arasındaki olumsuz etkileşimi azaltmak için gerekli önlemleri almaktadır.”; *Karmaşık Sorunların Çözümü* boyutunda “Okul yöneticimiz bilgileri doğrulamak için sürekli sorular sormaktadır.”; *İletişim* boyutunda “Okul yöneticimiz, açılış ve kapanış konuşmaları, göz teması, coşku, güven, uyum ve görsel araçların kullanımı gibi etkili sunum becerileri sergilemektedir.”; *Kendini ve Çalışanları Geliştirme* boyutunda “Okul yöneticimiz kuvvetli ve zayıf yönlerini uygun bir şekilde ifade etmektedir.” becerileridir.

## ÖNERİLER

İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileriyle ilgili bu araştırmada bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir;

1. Okul müdürleri; sahip oldukları okulu insan ve madde kaynakları ile bir bütün olarak görmeli ve değerlendirmelidir. Bunun için okul müdürleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını iyi incelemeli, kendi yönetim becerilerini (sorun çözme, karar verme, yazma konuşma, raporlama gibi konular) geliştirmeli ve deneyimli olmalı, takım çalışmasına önem vermeli, okulda iyi bir iletişim ağı kurmalı, öğretmenlere kendilerini geliştirme fırsatı tanınmalıdır. Böylece öğretmenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda birlik ve beraberlik içinde çalışmalarını sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

2. Okul müdürlerinin kişiler arası ilişkiler ve iletişim alanlarında kendilerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılacak programlarla geliştirmeleri önerilebilir. #Bu amaçla okul müdürlerine eğitim yönetimi alanında hizmet içi programları acil olarak uygulanmalıdır. Hatta bu alanda görev yapabilmek için lisans ve lisans üstü eğitim zorunlu hale getirilmelidir
3. Okul müdürlerinin yönetici becerileri ile ilgili yapılan nicel araştırmalara ek olarak nitel araştırmalar da tasarlanabilir.
4. İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileriyle ilgili yapılan bu çalışma eğitimin diğer kademelerindeki yöneticiler için de yapılabilir. Araştırma Gaziantep İli Şahinbey İlçesiyle sınırlandırılmıştır. Diğer bölgelerde de böyle bir araştırmanın yapılması önerilebilir.

### KAYNAKÇA

- [1] Can, N.(2002) *Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156 Yaz-Güz ,2002
- [2] Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi Klasik ve Neoklasik Yönetim ve Örgüt Teorileri*, İstanbul: Avcıol Yayınları, 3.Baskı, Cilt 1.
- [3] Bursalıoğlu, Z.(1994).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 9, 1994
- [4] Erdoğan, İrfan, *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul Alfa Yayınları, 2008 s.41
- [5] Kaya, Y. Kemal. *Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirketi, 1993.
- [6] Lane, Willard R, Ronald G.C. and William G.M. *Foundation of Educational Administration A Behavioral Analysis*. New York: The Mcmillan Company, 1970.
- [7] MEB,(2000)*Tebliğler Dergisi*, s.2508 cilt:63 s.41-45
- [8] İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- [9] Conley, D. Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership:How principals lead without dominating?* OSSC Bulletin Series, Oregon School Study Council.
- [10] Çelik, V. *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.
- [11] Açıkalın, A. *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 10 Ankara: 1995.
- [12] NASSP (National Association Of Secondary School Principals) ABD, 2010 s.25-102
- [13] Yersiz, E. (2010)“*İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Tatmini Arasındaki İlişki Düzeyi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniv. Sosyal

- [14] Lane, Willard R, Ronald G.C. and William G.M. *Foundation of Educational Administration A Behavioral Analysis*. New York: The Mcmillan Company, 1970.
- [15] Dündar, D. (2007). *Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları okul müdürlerinin Performans yönetimi yeterliliklerinin toplam kalite açısından incelenmesi*.  
Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [16] Akdoğan, M (2009). *Ortaöğretim Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi (Bağcılar Örneği)* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- [17] Şahin, S(2011) *Okul Yöneticilerinin Yönetici Becerileri Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirliliği*. Yayımlanmamış Çalışma.

# OKUL MÜDÜRÜM LİDER DEĞİLDİR!

Yrd. Doç. Dr. Mehmet OKUTAN

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ F.EĞİTİM FAKÜLTESİ EYTPE  
ANABİLİM DALI BAŞKANI

## (ÖZET)

Eğitim yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, okul müdürlüğünü “okul lideri” olarak değerlendirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Günümüz okullarının okul müdürleri, yasal yetkilerini talimatlar vererek kullanan olmaktan kurtulup, kişisel özelliklerinden dolayı öğretmen ve öğrencileri etkileyen kişiler olmak zorundadır. Mevcut okul müdürlerinin eğitim lideri olup olmaması, okulların yeniden kurulup kurulamayacağını ipuçlarını verecektir. Bu çalışmanın amacı, mevcut okul müdürlerinin okul lideri olup olmadıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla EYTPE alanında yüksek lisans yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yüksek lisans yapan öğretmenlere; “1)Benim okul müdürüm liderdir, çünkü...2)Benim okul müdürüm lider değildir, çünkü...” biçiminde iki tercihli soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan 2. Soruya daha fazla cevap verildiğinden dolayı, “Benim okul müdürüm lider değildir” sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sorulara alınan cevaplar tek tek incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin hangi özelliklerinden dolayı lider olmadıklarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bu da lider olmayan okul müdürlerinin lider olabilmek için hangi eğitim ihtiyacı içinde olduklarına ilişkin ipuçlarını açığa çıkarmıştır. Örneğin; insan ilişkilerinde tutarsızlıkları olduğundan lider olmadığını ileri sürmektedir. Ya da misyon ve vizyon sahibi olmadığını söyleyen öğretmenler vardır. Bu çalışmada elde edilen bu bulguların hepsi tartışılacak ve problemin çözümüne ilişkin öneriler üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

## GİRİŞ

Mevcut okul müdürlerinin eğitim lideri olup olmaması, okulların yeniden kurulup kurulamayacağını ipuçlarını verecektir. Yeni bir yüzyıla girdiğimiz çağımızda, her zamankinden çok eğitimde kalitenin üzerinde durmanın gereği vurgulanmaktadır. Çünkü çağımız “bilgi çağı” diye adlandırılmaktadır. Yarının toplumu “bilgi çağı insanı”ndan meydana gelecektir. Eğitim sürecinin odağında her zaman olduğu gibi, günümüzde de yarın da “okul” denilen örgüt yer alacaktır. Okul denilen örgütün kaliteli eğitim yapabilmesi için bu örgütün iyi yönetilmesi şarttır. Bu “iyi yönetilme”nin anlamı, okulun “liderce yönetilmesi”dir. Çünkü klasik eğitim sistemlerinin “öğreten okullar”ından, “öğrenen okullar”ına geçmenin zorunluluğu açıkça görülmektedir. Öğrenen okullara geçmenin temel şartı, okulların lider yöneticilerce yönetilmesidir. Eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olan okul yönetimi, okulda var olan madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanabilme bilgi becerisidir. Bu beceriler yeni yaklaşımlarla farklı bir boyut kazanmıştır. Eğitim yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, okul müdürlüğünü “okul lideri” olarak değerlendirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Günümüz okullarının okul müdürleri, yasal yetkilerini talimatlar vererek kullanan olmaktan kurtulup, kişisel özelliklerinden dolayı öğretmen ve öğrencileri etkileyen kişiler olmak zorundadır. Çağdaş okul yöneticileri, öğretmenlerle etkileşime girerek,

okul iklimini geliştirdiği gibi, öğretmenin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkileyerek(Balcı 1996), okulu etkili ve verimli bir biçimde işletmeyi temel görev bilmeyi öğrenmekle yükümlüdürler. Okul yöneticiliği, klasik okul yöneticiliğinde olduğu gibi, okulu patronca yönetmek değil, öğretmenleri yetenekleri ölçüsünde en üst düzeye getirerek, onların sürekli gelişimlerine katkı sağlamayı, kısaca lider yöneticilik rolü oynamakla, eğitimde kalitenin artabileceğine inanan yöneticilerle “çağdaş yöneticilik” niteliğine kavuşabilecektir. . Okulda öğretme-öğrenme sürecini daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini, öğretim sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemek olan okul yönetimi, eğitimin amaçlarına ulaşabilmeyi temel rol olarak göstermek zorundadır.

Okul müdürleri, bir yandan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlama çalışmalarını sürdürürken, bir yandan da eğitim uygulamalarında “neyin, nerede, nasıl?” yapıldığını da denetlemekle yükümlüdürler. Başka bir anlatımla, okul müdürleri, eğitimde kalitenin yükseltilmesi için öğretmenlere mesleki meslekî yardım çağdaş yönetim anlayışında kontrolün varolduğu, ancak daha çok rehberliğin ağırlıklı olarak işlediği bilinmektedir. Mevcut yönetim ve denetim sisteminde mesleki rehberlik ve yardım sağlamaktan çok, kusur bulma ve cezalandırma sürecinin işlediği, okullardaki yönetim ve denetim tekniğinin çağdaş gelişmelerin çok gerisinde olduğu, eğitimdeki başarısızlıkta çağın gerisinde kalan bu yönetim ve denetim anlayışının önemli bir payı bulunduğu değerlendirilmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki yönetim ve denetim sistemlerinde, yönetimde insan ilişkileri kuramlarının etkisiyle önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. İnsan ilişkileri yaklaşımının sisteme egemen olması ile öğretmenlerle yöneticilerin çatışan, birbirine soğuk duran ve birbirini akran kabul etmeyen bir anlayış yerine, her iki tarafın da “önce insan”, sonra “öğretmen” ya da “okul müdürü” olduğu kabul edilen bir anlayış ortaya çıkmıştır. Böyle bir anlayışın egemen olduğu yönetim sisteminde, okul müdürleri, kusur aramak için değil, sistemin gelişmesine katkı yapmak için sistemdeki insan kaynaklarına katkıda ve rehberlikte bulunmak üzere görev aldıklarına inanırlar. Bu da okul müdürlerinin liderce yönetim sergiledikleri anlamına gelmektedir.

Türk eğitim sistemindeki yönetim uygulamalarının, çağdaş yönetim kuramları ile uyumsuzluk içinde bulunduğu gözlenmektedir. Okutan (2003)'ın yaptığı bir araştırma; okul müdürlerinin, mevzuat bekciliği yaptıklarına, öğretmenlere rehberlik yapmadıklarına, öğretmenlere danışmadıklarına, daha çok formalitelere bağlı yöneticilik yaptıklarına ilişkin sonuçları ortaya koymaktadır. Okul yöneticiliği uygulamalarında, öğretmenlerin yönetimden bekledikleri ile yöneticilerden istedikleri hususlara bakıldığında, okul müdürlerinin daha çok klasik yönetim kuramlarına uygun bir yöneticilik sergilediklerine ilişkin ipuçları ağırlık taşımaktadır. Okul müdürlerinin, klasik yönetim kuramlarının anlayışında yer alan “emretme” ve “kontrol”ü daha çok ön plana çıkardıkları ileri sürülmektedir(Başar 1993). Bu durum da okul yöneticilerinin, liderlik değil, yöneticilik davranışını ortaya koydukları anlamına gelmektedir.

Liderlik uygulamalarının çeşitli adlarla ortaya konuğu günümüzde “yönetsel liderlik” türünden de söz edilmektedir. Yönetsel liderlik tarzını benimseyen yöneticiler, var olan yapının sürdürülmesi, mevcut norm, değer ve standartların korunmasını hedeflerler. Bu özelliklerinden dolayı ünlü örgüt bilimci Warren Bennis, yönetsel liderleri, lider değil, “yönetici” kabul etmektedir(Şimşek 1997). Gerçekten de statükonun devamını sürdürmeyi amaç edinen bu tür yöneticiler, klasik yöneticilik özelliklerini sergilemektedirler. Böylesi özellikleri taşıyan yöneticiler lider değil, daha çok yönetici gibi duruyorlar.



Eğitimi yönetim uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, ilköğretim ve ortaöğretim yönetim ve denetim uygulamalarının ağdaş yönetim anlayışını yansıtmadığını göstermektedir.

Eğitim sisteminde okulun liderce yönetildiği kadar, başarılı olduğu bilinmektedir. Günümüzde okul müdürlerinin ne kadar sistemi alıştırabildikleri ile değil, sistemi ne kadar yeni anlayışlarla dönüştürebildikleri üzerinde tartışılmaktadır. Bu da yeni bir bakış açısıyla yeni araştırmaların ortaya konmasını zorunlu kılmaktadır.

Okul yöneticilerinin davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar, genellikle anket tekniği ile veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu tür tekniklerle elde edilen araştırma sonuçlarının nicel sonuçlar verdiği, oysa sistemin kalitesinin anlaşılmasına dönük çalışmaların daha çok “nitel” araştırmalarla olabileceği bilinmektedir. Bir anlamda okul yöneticileri ile öğretmenlerin idari ilişkilerinin nasıl olduğunu anketlerle değil, ğretmen ve öğrencilerin gözlemlerine dayalı olarak değerlendirebilmek, sistemin isleyişinin ne kadar ağdaş olduğuna ilişkin daha iyi sonuçlar verebilir. Okul yöneticilerinin “kritik yönetimsel davranışları” nı, yönetim biliminin kuramsal temelleri ile ilişkilendirerek değerlendirmenin, okul yneticiliğimizin “bilgi toplumu insanı yetiştirecek bir okul yöneticiliğinin neresinde olduğuna” ilişkin bazı ipuçları verebilir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını en iyi okuyabilecek grup, kuşkusuz ki öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin okul müdürlerini izlemelerinden ortaya çıkardıkları sonuçlar, okul müdürlerinin liderliklerine ilişkin önemli ipuçları verebilir.

## AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, mevcut okul müdürlerinin yönetimsel davranışlarının niteliklerini anlayarak, okul lideri olup olmadıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla EYTPE alanında yüksek lisans yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. En az 5 yıllık öğretmenlik deneyimi olan bu ğretmen grubunun, okul müdürlerine ilişkin görüşlerinin, okul müdürlerinin lider olup olmadıklarına ilişkin önemli ipuçları vereceğine inanılmaktadır.

## YÖNTEM

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans yapan ğretmenlere;

“1)Benim okul müdürüm liderdir, çünkü...”

2)Benim okul müdürüm lider değildir, çünkü...”

biçiminde iki tercihli soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan 2. Soruya daha fazla cevap verildiğinden dolayı, “Benim okul müdürüm lider değildir” sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sorulara alınan cevaplar tek tek incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, örnek olay yönteminin bir türü kullanılmıştır. Çünkü ğretmenlerin görüşleri genellikle yaşadıkları örneklerle dayanıyordu. Bu ğretmenlerin ortaya koydukları görüşler, “Gerçek kişilerce yaşanmış olayların rasyonel olan ve olmayan yönleriyle öğrenme ortamına yansıtılmasıdır(Glol 1985)” biçiminde açıklanabilir. Gerçek okul müdürü-ğretmen, okul müdürü-ğrenci ilişkisinin biçiminin örneklendiği bu yöntemde, ağdaş eğitim yönetimindeki kuram ile gerçeğin bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu yöntem, uzmanlara, ğretmen ve yöneticilere ğretmen-okul müdürü ve ğrenci-okul müdürü ilişkisini okulda ve sınıfta gözleme, analiz etme imkânı vererek, bu konudaki bazı bilgi ve tutumlarını yeni bir bakış açısı ile sorgulama fırsatı verebilir. Bu yöntemle aynı zamanda, okul ortamında ortaya çıkan yönetim davranışlarından kaynaklanan sorunların nedenlerini ve nasıllarını daha kolay görme

imkânı bulunabilir(Karasar 1991). Bu yöntemin, gerçeklerin objektif bir şekilde ortaya çıkmasına yardım etme ihtimali de vardır.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya dâhil edilen 26 öğretmenin 10'u okul müdürünün lider olduğuna ilişkin görüş bildirirken, 16 öğretmen okul müdürünün lider olmadığına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmen görüşlerinin çoğunlukla, “okul müdürlerinin lider olmadığına ilişkin” görüş bildirmesi, bu araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin lider olmadıklarına işaret ediyordu. Bu nedenle araştırma bulgularında “okul müdürleri lider değildir” genel sonucuna ortaya çıkmıştır.

İşte ortaya çıkan bulgular:

- 1-Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
Karar alırken ilgilileri karara katmaz,  
İyi bir organizasyoncu değildir,  
Deneyim eksikliği vardır.
- 2- Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
Eğitim-öğretim uygulamalarında öncelikleri belirleme becerisi eksiktir,  
Çevre ile ilgili konularda başarılı değildir,  
Olumlu öğretme-öğrenme iklimi oluşturmada yetersizdir.
- 3- Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
Okulda takım ruhunu oluşturmada yeterli değildir,  
Statükoya aşırı bağlı gibi görünmektedir,  
Kişisel etki yerine yönetsel etkisini kullanır.
- 4- Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
Mevzuata aşırı bağımlıdır,
- 5- Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
İletişim becerileri yeterince gelişmemiştir,  
Okulun misyon ve vizyonunu okulun insan kaynakları ile paylaşmaz,  
Risk almaz ve en küçük ayrıntıyı bile problem yapar.
- 6- Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
“Bizim okulumuz” anlayışına sahip değildir,  
Okuldaki doğal örgüt ilişkilerini biçimsel örgütün rakibi olarak değerlendirir.
- 7- Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
Öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik bir çabası yoktur.
- 8-Okul müdürüm lider değildir, çünkü;  
İnsan ilişkilerinde tutarsızlıkları vardır,  
Müdür okuldayken özverili çalışan öğretmenler, müdür okulda yokken, görevlerini baştan savıyorlar,  
Görev dağılımında adalet duygusunu gözetmez.

Bu sonuçlarda ortaya konan öğretmen görüşlerinin, okul müdürlerinin lider olmadıklarının işaretlerini taşımaktadır. Örneğin, “lider iyi bir iletişimcidir” kuramsal bilgisine uygun olmayan okul müdürünün, lider olmadığını söylemek mümkündür.

Yukarıda ortaya konan görüşler, ayrı ayrı incelendiğinde, okul müdürlerinin daha çok yönetici olduklarının, lider yönetici olmadıklarının ipuçları açıkça görülmektedir. Aynı şekilde okul müdürlerinin ortaya konan bu özellikleri, onların klasik yönetici” olduklarının da işaretlerini veriyordu.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin klasik yöneticilik davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin yeni eğitim yönetimi yaklaşımlarına uygun olarak, “lider yönetici” olma yönünde önemli eksiklikleri vardır.

Okul müdürleri, genellikle statükoyu sürdürme ve mevzuatı, insiyatif kullanmaksızın en ince ayrıntısına kadar kullanma gibi bir yönetim tarzı sergilemektedirler.

Okul müdürleri, İnsan ilişkileri, motivasyon, doğal örgüt, ilgilileri karar katma, adil ve tarafsız olma gibi davranışları sergilemekte yetersizdirler.

Eğitim yönetiminin temel kavramları ile ilgili bilgileri yeterli değildir; eğitim yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlardan habersiz gibi görünmektedirler.

## ÖNERİLER

İşbaşında yetiştirme marifetiyle okul müdürleri sürekli işleyen bir eğitime tabi tutulmalıdırlar. Bütün okul müdürleri, en az 120 saatlik bir eğitim yönetimi eğitimine alınmalıdırlar. Ama bu eğitimle yetinilmemelidir.

EYTPE yüksek lisansına bazı istisnalar getirilerek( örneğin ALES şartı aranmayabilir) bütün mevcut eğitim yöneticilerinin yüksek lisans yapmaları sağlanabilir.

“Liderlik eğitimi” ile ilgili sürekli bir işbaşında eğitimin uygulanması, okul müdürlerinin lider yönetici olmalarına önemli katkı sağlanabilir.

Eğitim yöneticisi alımında EYTPE Yüksek lisansının zorunlu hale getirilmesi mutlaka sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

Balcı, Ali(1996). “Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”, **Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı**.

Basar, Hüseyin(2001). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Güçlüol, Kemal(1985). **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Karasar, Niyazi(1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara.

Okutan, Mehmet(2003). “Okul Müdürlerinin İdari Davranışları”. **Milli Eğitim**, Sayı 157.

Şimşek, Hasan(1997). **Paradigmalar Savaşı, Kaostaki Türkiye**. İstanbul: Sistem Yayıncılık

## DENETİM ALANI OLARAK DİSİPLİN SORUŞTURMASI: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖRNEĞİ

**Metin ÇAKIR<sup>1</sup>**

### ÖZET

Bu çalışmada, sonuçlarından hareketle, disiplin soruşturmalarının bir denetim alanı olarak kurumsal disiplini sağlamadaki etkililik düzeyi ele alınmıştır. Bir denetim işlevi olan personel disiplin rejimiyle ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bu paralelde Milli Eğitim Bakanlığının, 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında gelen şikâyet ve ihbarlara yönelik olarak yürütülen disiplin soruşturmaları ile Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülen disiplin soruşturması raporları incelenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda; eğitim çalışanları hakkında gelen ihbar ve şikâyetlerle ilgili olarak yeterince araştırma ve inceleme yapılmadan disiplin soruşturması açıldığı; eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve hallerinin büyük oranda kusurlu davranmak, usul ve esaslara uymamak eylemlerinde ve karşılığında uygulanan disiplin cezalarının uyarma, kınama, ihtar, tevbih ve kusurlu sayılmak gibi maddi nitelikte sonuç doğurmeyen ve statüye etki etmeyen disiplin cezalarında yoğunlaştığı; eğitim çalışanlarına uygulanan disiplin cezalarının büyük oranda genel kanun niteliğinde olan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda yer alan hükümlere göre uygulandığı ve özel kanunların disiplin cezalarını karşılama oranının oldukça düşük olduğu; eğitim çalışanlarına uygulanan disiplin cezalarına karşı büyük oranda yönetsel yargıda dava açıldığı ve bu davaların ortalama 1/3'nün Bakanlık aleyhine sonuçlandığı görülmüştür.

### Arşiv Kayıt Bilgileri :

Araştırmanın Adı : Denetim Alanı Olarak Disiplin Soruşturması: Milli Eğitim Bakanlığı  
Örneği  
Araştırmacı : Metin ÇAKIR  
Anahtar Sözcükler : Yönetim, denetim, disiplin rejimi, disiplin cezası, etkililik

---

<sup>1</sup> Metin ÇAKIR, Milli Eğitim Denetçisi (Bakanlık Müfettişi), Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim (Teftiş Kurulu) Başkanlığı, e-mail: metincakir10@hotmail.com

**DISCIPLINE INVESTIGATION AS AN INSPECTION FIELD  
(MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION SAMPLE)**

**Metin ÇAKIR<sup>2</sup>**

**ABSTRACT**

In this study, the effectiveness level of discipline investigations as an inspection field in achieving institutional discipline was considered by deducting from its consequences. Literature scanning related with personel discipline system which is an inspection function has been done and 2006-2008 education years of Ministry of National Education, discipline investigations conducted towards complaints and denunciation about the employees of education and discipline investigation reports which have been dealt with by the Presidency of Inspection Board has been analysed and evaluated. At the end of the search, It has been seen that related to complaints and denunciation about the employees of education, discipline investigations have been commenced without making sufficient inquiry and examination. Most of the undisciplined actions and behaviours of education employees are faulty attitude, disobedience to rules and orders and their penalties are densely remarking, reproaching, warning, rebuking, imperfection, causing no financial result and having no influence on statue. Discipline penalties applied to the education employees have been mostly from the rules in the 657 The Law of State Officials and the level of private Laws' usage is very low; The punishments of education employees are sued in administrative court and one third of those allegations are turned against The Ministry of National Education.

**Key Words:** Administrate, Inspection, discipline system, discipline penalty, effectiveness.

---

<sup>2</sup> Metin ÇAKIR, Inspector of Ministry, Ministry of National Education, Board of Inspection, e-mail: metincakir10@hotmail.com

## 1. GİRİŞ

Yönetim, eldeki madde ve insan kaynaklarını etkili şekilde kullanarak istenen sonuçlara varabilme sürecidir. Bu süreç; planlama, örgütlenme, yöneltme, eşgüdümleme ve denetlemeden oluşmaktadır [1]. Yönetimin asıl fonksiyonu örgütü yaşatma ve amacına ulaştırmaktır. Bu asıl fonksiyonun yerine getirilmesinde, yönetim süreçlerinden denetim sürecinin katkısı, diğer süreçlere göre daha yüksektir. Keza denetim, yönetimin örgütü amacına ulaştırma düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Denetim, örgütün amacına ulaşma sürecinde oluşan ya da oluşabilecek sapmaları tespit eden, önleyen ve örgütün sürekli gelişmesine katkı sağlayan bir olgudur. Yani denetim, yönetimin olmazsa olmaz temel bileşenidir.

Olumsuzlukları gidermek için önleme, sınırlama ve düzeltme yapmak, reformlara gitmek denetimin amaçları arasında yer almaktadır. Ancak, denetimin yöneldiği esas amaç yerindelik, uygunluk, verimlilik ve etkinliktir [2]. Son zamanlarda bu amaçların arasında hesap verilebilirlik ve şeffaflıkta sayılmaktadır. Denetimin amaçlarından birisi olan verilmiş olan kararlarla tutarlılığı sağlamak, denetim uygulanan suje açısından, mevcut duruma kıyasla daha iyi ve yararlı olanı ortaya çıkarmak, uygulamalardaki olumsuzlukları ve farklılıkları gidermektir [3]. Bunun yanı sıra denetim, denetlenen birimlerdeki hata ve yolsuzluk riskini en aza indirerek, mal ve hizmet üretiminde daha etkin, verimli ve tutumlu yöntemlerin uygulanmasını sağlayan alternatifleri geliştirmeyi amaç edinmiş bir eylemdir [4].

Denetimin örgütsel yaşama iki türlü etkisi olmaktadır. Birinci etkisi; denetimin tek başına varlığı bile kamu görevlilerinin davranışlarını sürekli olarak düzeltmelerini sağlamaktadır. İkinci etkisi ise, denetim sonrasında oluşan raporlarda ve bunların sonuçlarında görülmektedir. Buna denetimin biçimsel ve yaptırıma yönelik sonuçları denilmektedir [5]. Ayrıca denetim, varlığı ile gerek kamu gerekse özel kurumlarda sorumluluk duygusunu arttıran ve canlı tutan bir etki rolü üstlenmektedir [6].

Denetimin kapsamı; yürütülen etkinliklerin, belirlenen amaçlara ve planlara uygunluğunu sağlamak üzere belirli ölçütlerin saptanması, uygulamanın belirlenen ölçütlerle kıyaslanması, sonra da varsa sapmaların tespit edilmesi ve düzeltici önlemlerin alınmasını içerir [1].

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, kamu yönetimi açısından bakıldığında denetimin, yönetsel eylem ve işlemlerde sistemi keyfiliğe karşı koruyan bir araç olduğu çıkarımı yapılabilir [1]. Ancak, denetimin her zaman ve her yerde keyfiliği ya da hukuk dışı davranışı tam anlamıyla önlediği söylenemez. İşte tam burada aslında bir denetim aracı gibi görülebilecek olan disiplin hukuku devreye girmektedir.

Devletin, yürütmekle yükümlü olduğu kamu hizmetlerinin gerektirdiği aslî ve sürekli görevler, memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle yürütülmektedir [7]. Memurlar ve diğer kamu görevlileri bu görevlerini Anayasa ve kanunlara sadık kalarak yürütmek

zorundadırlar [7]. Anayasanın bu hükümleri gereğince memurların ödev ve sorumlulukları ile ödül ve disiplin uygulamaları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile diğer özel kanunlarda detaylı şekilde düzenlenmiştir.

Memur disiplin hukukunun anayasayla güvence altına alınmış iki önemli amacı vardır. Birincisi; kamusal çalışma düzeninin korunması, ikincisi ise; memurun güvenliğinin sağlanmasıdır.

Disiplin cezaları, kamu görev ve hizmetlerinin sağlıklı, düzenli, zamanında ve gereği gibi yürütülüp yerine getirilmesini sağlamak için kanun, tüzük ve yönetmeliklerin kamu görevlileri ve hizmetlilerine emrettiği ödevleri yurt içinde veya dışında yerine getirmeyenlere, uyulmasını zorunlu kıldığı hususları yapmayanlara, yasakladığı işleri yapanlara, durumun niteliğine ve ağırlığına göre uygulanan idari yaptırımlardır [8]. Disiplin cezalarının amacı; kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak ve devlet memurlarının çalışma düzenini korumaktır [9].

Disiplin uygulamalarının ilkece bir denetim aracı olarak kabul edilmesi ve bu amaca yönelik olarak uygulanması, kurumların yaşamasını garantiye alabileceği gibi, gelişmesine de önemli katkılar sağlayacaktır. Bu maksatla yönetimin ödül ve disiplin uygulamalarını belli dönemlerde analiz ederek değerlendirmesi, analitik kararlar almasına katkı sağlayacak ve böylece olası sapmaları önleyecektir.

İyi bir disiplin rejiminin, önceden yapılmış istenmeyen davranışları düzeltmesinin yanında gelecekteki ihlalleri engelleyici rolü de olmalıdır. Disiplin, iş görenlerin geçmişte yaptığı ihlallerden çok, gelecekteki olumlu davranışları üzerine odaklanmalıdır [10]. Disiplin dışı davranışlar karşısında nasıl bir yol izleneceğinin ve uygulanacak yaptırımların (disiplin cezalarının) neler olacağını bilmesi kadar, disiplin dışı davranışların neler olduğunun, hangi fiil veya hallerde yoğunlaştığının ve nasıl sonuçlandığının analiz edilerek değerlendirilmesi de önemlidir.

Disiplin dışı davranışların belli fiil veya hallerde mi yoğunlaştığı, anlık mı ortaya çıktığı, belirli bir dönemi mi kapsadığı, yoksa tekrarlanarak süreklilik mi gösterdiğinin anlaşılabilmesi ve varsa problemin tanımlanabilmesi için dönemsel olarak (yıllık) analiz edilmesi ve değerlendirilmesi bir zorunluluk olarak kabul edilmelidir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığının disiplin soruşturması süreci incelendiğinde, kurumsal gelişim çalışmalarında yönetici ve öğretmenler ile diğer çalışanların disiplin dışı davranışlarına ve uygulanan disiplin cezası yaptırımlarına yönelik bütüncül bir analiz ve değerlendirme faaliyetinin olmadığı dikkat çekmektedir. Bunun sonucu olarak da disiplin soruşturmalarının sonucu, kişisel etkisiyle sınırlı kalmaktadır.

Buradan hareketle, eğitim çalışanlarının disiplin dışı davranışlarının hangi fiil veya hallerde yoğunlaştığının ve karşılığında hangi yaptırımların uygulandığının, fiil veya haller ile yaptırım olarak uygulanan disiplin cezalarının yıllar itibariyle nasıl bir seyir izlediğinin bilinmesi, disiplin soruşturmalarının denetim etkinliğinin sağlanmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma şu şekilde devam etmektedir. İkinci bölümde problem, çalışmanın amaç ve önemi belirtilmiş; üçüncü bölümde yöntem açıklanmıştır. Dördüncü bölümde bulgular analiz edilerek değerlendirilmiş; beşinci bölümde ise araştırmada elde edilen sonuçlar ve bunlara bağlı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

## 2. BÖLÜM

Araştırmanın problemi; bir denetim alanı olarak disiplin soruşturmalarının kurumsal disiplini sağlamadaki etkililik düzeyinin belirlenmesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı personel disiplin rejiminin bir denetim alanı olarak kurumsal disiplini sağlamadaki yer ve niteliğinin ortaya konulması araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amacın hangi unsurlarla gerçekleştiğini anlamak için, eğitim çalışanlarıyla ilgili ne kadar şikâyet geldiği ve gelen şikâyetlerin hangi oranda soruşturulduğu; disiplin dışı fiil ve haller ile karşılığında disiplin cezası olarak uygulanan yaptırımların nerelerde yoğunlaştığı açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, karar vericiler tarafından dönemsel olarak değerlendirilen ve kullanılan disiplin soruşturması sonuçlarının, hizmetlerin düzenli yürütülmesine ve örgütsel gelişime katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu genel amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki soruların cevaplarını ortaya çıkarma üzerine odaklanmıştır:

1. Eğitim çalışanlarına yönelik şikâyet ve ihbarların dağılımı ve soruşturulma oranı nedir?
2. Eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve halleri hangi eylemlerde yoğunlaşmaktadır?
3. Disiplin cezası olarak getirilen yaptırım teklifleri hangi disiplin cezalarında yoğunlaşmaktadır?
4. Disiplin soruşturmaları sonucunda disiplin cezası teklifi getirilme oranı ne kadardır?
5. Disiplin cezası teklifleri hangi kanunlarda yoğunlaşmaktadır? Özel disiplin kanunlarının personele uygulanan yaptırımları karşılama düzeyi nedir?
6. Uygulanan disiplin cezaları karşısında yönetsel yargıda dava açma oranı ve sonuçları nedir?

Dünyanın birçok ülkesinde kamu yönetimi düşünsel temellerde, kurum düzeninde ve işleyişinde, yönetsel ve mali yapılanmada, karar alma ve denetleme süreçlerinde, planlamada ve diğer birçok alanda köklü bir paradigma değişiminden geçmektedir. Türkiye'deki bazı kurumlar da bu değişime paralel olarak yeni yaklaşımlar benimsemekte ve bu yaklaşımları uygulamaya çalışmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı bu kurumlar arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları, aktif



öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim, bilişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, yerelleştirmeyi sağlamak amacıyla veli ve öğrenci katılımını üst düzeye çıkarma çabaları, demokrasi bilincinin geliştirilmesine yönelik olarak okul meclislerinin kurulması, performans değerlendirme sistemini merkeze alan ve personelden insan kaynakları yönetimine geçişi amaçlayan kurumsal dönüşümler, yönetim ve stratejik planlama gibi yeni yapılanma örnekleri bu değişimin göstergeleri arasında sayılabilir.

Buna karşın, personel disiplin rejimiyle ilgili henüz bir değişim veya dönüşümden söz etmek olanaksızdır. Ortaöğretim kurumları yönetici ve öğretmenleri, ilköğretim okulu müdürleri ve ilköğretim müfettişlerine yönelik disiplin hukukunu düzenleyen 1702 Sayılı İlk Ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanun 1930, ilköğretim yönetici (müdür hariç) ve öğretmenlerine yönelik disiplin hukukunu düzenleyen 4357 Sayılı İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanun ise 1943 tarihlidir. Bu kanunlarda hüküm bulunmadığı takdirde, personel disiplin alanında uygulanan ve genel nitelikte olan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu da 1965 tarihli bir kanundur. Kamu yönetimi ve eğitim yönetimi alanında değişen paradigmlar karşısında, personel disiplin rejimini düzenleyen söz konusu kanunlar, değişimi destekleyemediği ve suç tanımlarını tam olarak yapamadığı için ciddi eleştirilere uğramaktadır.

Disiplin rejimiyle ilgili çok daha önemli bir husus ise; disiplin uygulamalarının öngörülen amaçlara ulaşip ulaşmadığının değerlendirilmemesidir. Hal bu ki, örgütsel gelişimi sağlamak için kamu görevlilerinin, işbirliği ve uyum ilkesine uyarak görev yapmasını sağlamada, kamu hizmetlerini gereği gibi ve düzenli yürütmesinde, motivasyonun sağlanması ve sürdürülmesinde, iş başarımlarının yükseltilmesinde, mesleki yönden yasak fiiller ve haller ile karşısında uygulanan cezai yaptırımların katkısı yeterince ortaya konulabilmelidir. Çünkü her disiplin kuralı kendi içinde bir kamusal amaç taşımaktadır.

Unutulmamalıdır ki değişimde en önemli aşama etkili karar verebilmektir. Etkili karar ise, istisnaların dışında analitik olarak verilen karardır. Bu araştırma ile toplanacak verilerin Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarının (personelinin) disiplin dışı davranışlarının yoğunlaştığı alanları tespit edecek olması yönüyle belli seviyelerde üst, orta ve alt kademe yöneticilerinin analitik karar almasına ve dolayısıyla değişimin ilerleme şeklinde yaşanarak eğitim kurumlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **3. BÖLÜM**

Araştırmada, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır [11]. Bir denetim işlevi olan personel disiplin rejimiyle ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bu paralelde Milli Eğitim Bakanlığının, 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında gelen şikayet ve ihbarlara yönelik olarak yürütülen disiplin soruşturmaları incelenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın kapsamını, Milli Eğitim Bakanlığının tüm çalışanları, çalışma kümesini ise, merkez ve taşra örgütlerinde hakkında disiplin soruşturması yürütülen çalışanlar oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak merkez, taşra ve yurt dışı örgütü ile bağlı kurumlarda 734597 eğitim çalışanı görev yapmaktadır<sup>3</sup>.

Var olan durumun değerlendirilmesi ve olması gereken yeterliklerin belirlenmesi için kaynak gruplar arasından örnekleme gidilecektir. Karasar'a göre örneklem; belirli bir evrenden belirli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen kümedir [11].

Verileri elde etme imkanı bulunduğundan, örneklemin, evreni temsil etme yeterliliğinin üst düzeyde tutabilmek için, Milli Eğitim Bakanlığının taşra örgütlerinin tamamında (tüm illerde), 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında gelen şikayet ve ihbarlara yönelik olarak yürütülen disiplin soruşturmaları çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Belirtilen açıklamalar ışığında, araştırmada elde edilen veriler, Milli Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurt dışı örgütü ile bağlı kurumlarını kapsayıcı bir özellik taşımaktadır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varabilmek için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek (örneklem) üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekli ya da ilişkisel taramalar yapılabilir [11].

2008 yılı içerisinde tüm illerde disiplin hukuku ve disiplin soruşturmasıyla ilgili MEB Rehberlik ve Denetim (Teftiş Kurulu) Başkanlığınca disiplin amirlerine yönelik olarak seminer düzenlendiği ve bu seminerlerde taşra örgütlerinin tamamından (her ilden) eğitim çalışanları hakkında yapılan soruşturmalara ilişkin verilerin alındığı bilinmektedir. Buradan hareketle, MEB Rehberlik ve Denetim (Teftiş Kurulu) Başkanlığından veriler talep edilmiş ve istenen veriler CD ortamında alınmıştır.

Veri analizi; verileri toplama, düzenleme ve uygun istatistiksel teknikler kullanarak bilimsel geçerliğe sahip sonuçlar çıkarma sürecidir [12]. Analizin nicel veriler üzerinde yapılması ve nicel sonuçlara ulaşılması, bilimsel gelişmede önemli bir yer tutar. Kuramsal olarak her şey ölçülebildiğine göre, bu araştırmada da verilerin analizi, bu amaca yönelik olarak yapılmıştır [11]. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen veriler ayrı ayrı sınıflandırılmış, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak bulunmuş ve yorumlanmıştır.

---

<sup>3</sup> Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008'den alınmıştır.

## 4. BÖLÜM

Bu bölümde, alan yazın incelemeleri ve Milli Eğitim Bakanlığı disiplin soruşturması süreci doğrultusunda, MEB Rehberlik ve Denetim (Teftiş Kurulu) Başkanlığı ve taşra örgütleri tarafından yapılan disiplin soruşturmaları sonucu ortaya çıkan veriler, araştırmanın amacı ve alt amaçları boyutunda değerlendirilmiştir.

### 4.1. MEB ÇALIŞANLARINA YÖNELİK OLARAK GELEN ŞİKÂyet VE İHBARLARIN DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Eğitim çalışanları hakkında disiplin dışı fiil ve halleriyle ilgili olarak, bireysel (hiyerarşik) ve kurumsal denetim ve kontrollerde yapılan tespitlerin dışında, daha çok eğitim hizmetinden doğrudan faydalanan paydaşlar tarafından yakınma gelmektedir. Bu paydaşlar öğrenci, veli ve eğitim personelidir. Bu paydaşların sayısı yıllar itibariyle çok fazla fark göstermediği için gelen şikâyetlerin de fark göstermemesi beklenen bir sonuçtur.

İller itibariyle gelen şikâyetlerin farklılıklarının değerlendirilebilmesi için Türkiye genelinde eğitim çalışanlarının sayısına göre yıllık ortalama oranları bulunarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Türkiye Genelinde Eğitim Çalışanlarına Yönelik Gelen İhbar ve Şikâyetlerin Yıllara Göre Dağılımı ve Oranı**

Yıllar	Eğitim Çalışanı Sayısı	Gelen Şikâyet (f)	Eğitim Çalışanına Oranı (%)
2006	734597	16752	2,28
2007	734597	17632	2,40
2008	734597	15314	2,08

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2009; Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008

Eğitim çalışanları hakkında gelen ihbar ve şikâyetlerin iller bazında yıllara göre dağılımları incelendiğinde, gelen şikâyet ve ihbarların frekanslarının (sıklıklarının) birbirine yakın olduğu; 2007 yılında 2006 ve 2008 yıllarına göre biraz daha fazla şikâyet ve ihbarın geldiği, ancak önemli sayılabilecek derecede farkın olmadığı görülmektedir.

Türkiye ortalamasına göre iller bazında gelen şikâyet ve ihbarların frekansları incelendiğinde, en düşük frekansın 2006 yılında 3, 2007 yılında 4 ve 2008 yılında 3 olmak üzere toplamda 10 olarak Tunceli İlinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 2007-2008 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre Tunceli İlinde görev yapan eğitim çalışanı sayısının 939 olduğu [13] dikkate alınarak bu frekanslar (sıklıklar) eğitim çalışanı sayısına oranlandığında, Tunceli İlinde eğitim çalışanları hakkında 2006 ve 2007 yıllarında %0,31; 2007 yılında ise, %0,42 oranında şikâyet geldiği ortaya çıkmaktadır.

En yüksek frekansın ise, 2006 yılında 1361, 2007 yılında 1512 ve 2008 yılında 1777 olmak üzere toplam 4650 sıklıkla Antalya İlinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 2007-2008 öğretim yılında Antalya İlinde görev yapan eğitim çalışanı sayısının 16089 olduğu [13] dikkate alınarak bu frekanslar (sıklıklar) eğitim çalışanı sayısına oranlandığında,

Antalya İlinde eğitim çalışanları hakkında 2006 yılında %8,45, 2007 yılında %9,39 ve 2008 yılında ise %11,04 oranında şikâyet geldiği ortaya çıkmaktadır.

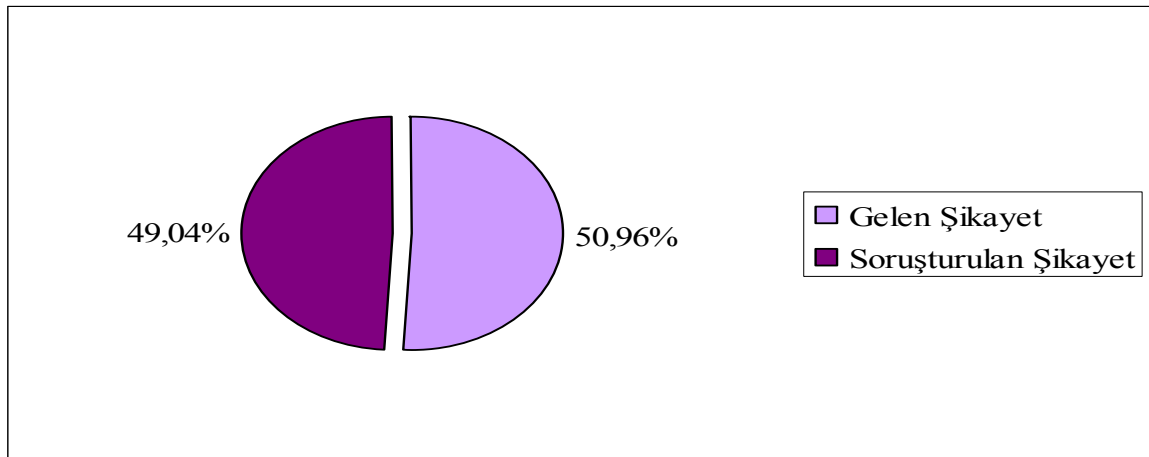
Türkiye ortalaması; 2006 yılında %2,28, 2007 yılında %2,40 ve 2008 yılında %2,08 olduğuna göre, eğitim çalışanları hakkında Tunceli İlinde gelen şikâyetlerin oranı oldukça düşükken, Antalya ilinde oldukça fazladır. Diğer illerde ise, eğitim çalışanları hakkında gelen şikâyet ve ihbarların frekansları arasında anlamlı bir fark görünmemektedir.

Şikâyet oranının Tunceli İlinde düşük, Antalya İlinde yüksek olmasının nedenlerini ortaya koyacak yeterli veri olmamakla birlikte, bu farklılığın eğitim paydaşlarından öğrenci velilerinin ilgisiyle alakalı olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim çalışanları hakkında gelen şikâyetlerin %96,2 oranında büyük bir çoğunluğunun işleme konulduğu anlaşılmaktadır. İşleme konma oranları 2006, 2007 ve 2008 yılları itibariyle iller bazında değerlendirildiğinde; eğitim çalışanları hakkında gelen şikâyetlerin en düşük oranda (%20,8) Elazığ İlinde işleme konulduğu görülmektedir. Elazığ İlini %40,7'lik oranla Kütahya ve %66,7'lik oranla Diyarbakır illeri takip etmektedir. 38 ilde ise gelen şikâyetlerin tamamının işleme konulduğu dikkat çekerken, diğer illerdeki oranın Türkiye ortalamasına yakın seyrettiği anlaşılmaktadır.

Disiplin dışı fiil veya hallerin öğrenilmesinin en yaygın yolu şikâyet ve ihbarlardır. Şikâyet hakkı, Anayasanın 74'üncü maddesiyle vatandaşlara verilmiş demokratik bir haktır ve demokratik hukuk devleti olmanın bir gereğidir. Bu hakkın bilinçli olarak kullanılması elbette ki kamu düzeninin bozulmadan sürdürülmesine ve kamu örgütlerinin gelişmesine olumlu katkılar sağlayacaktır. Ancak, eğitim çalışanları hakkında yapılan şikâyetlerin yeterince araştırılmadan ve tetkik edilmeden işleme alınarak soruşturma yapılmasının, eğitim sisteminin temel taşı olan eğitimcilerin moral ve motivasyonunu bozacağı, örgüt içi huzursuzluğa sebebiyet verebileceği ve çalışma düzenini bozabileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, her iddianın araştırılmadan soruşturulması disiplin amirlerine olan güveni de sarsmaktadır.

Eğitim çalışanları hakkında gelen şikâyetlerin işleme konma oranı grafiksel olarak Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Grafik 1. MEB Çalışanları Hakkında Gelen İhbar Ve Şikâyetlerin İşleme Konma Oranı (2006-2008)**

Araştırma bulgularına göre, eğitim çalışanları hakkında gelen şikâyetlerin %96,2 gibi oldukça yüksek bir oranda işleme alınarak disiplin soruşturması yapılması, şikâyet konusu iddiaların yeterince araştırılmadan ve tetkik edilmeden soruşturma yapılması kararı verildiğini göstermektedir. Madde ve insan kaynağının kullanılmasında israfa sebebiyet verilmemesi, eğitim çalışanlarının motivasyonunun ve uyumunun, dolayısıyla da örgütsel düzenin bozulmaması için, Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanunun 4 ve 6'ncı maddelerinde belirtildiği gibi, şikâyet ve ihbar geldiğinde öncelikle bir ön araştırma yapılarak, sıhhati şüpheye mahal vermeyecek belgelerle ortaya konulan veya kamu yararı açısından faydalı olacağı kanaatine ulaşılan şikâyetlerin haricinde, belli bir konuyu ihtiva etmeyen ve yargı mercilerinin görev alanına giren konularla ilgili olanlar ile isim, imza ve adres bulunmayan dilekçeler işleme konulmamalıdır.

Bununla birlikte, araştırmanın ilgili bölümlerinde açıklanan hususlara ışığında, iddialarla ilgili olarak disiplin soruşturmasına başlamanın veya ceza verme yetkisinin zamanaşımına uğrayıp uğramadığı, şikâyetlerin daha önce soruşturulup soruşturulmadığı ve disiplin dışı davranışların eğitim yoluyla düzeltilip düzeltilemeyeceği gibi hususlara da dikkat edilmelidir.

#### 4.2. MEB ÇALIŞANLARININ DİSİPLİN DIŞI DAVRANIŞLARININ DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

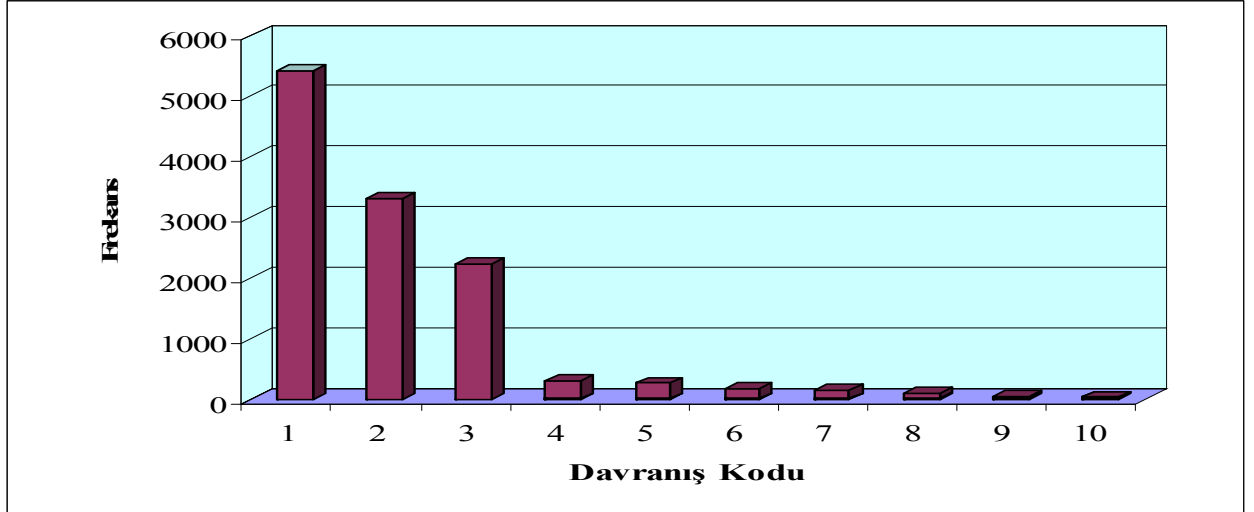
Teftiş Kurulu Başkanlığınca taşra örgütlerinden (il milli eğitim müdürlüklerinden) alınan verilere göre, eğitim çalışanlarının disiplin cezasına sebep olan en fazla üç disiplin dışı fiil ve hallerinin (davranışlarının) frekansları (sıklıkları) ile davranış demetine göre oranları, 2006, 2007 ve 2008 yılları toplamı baz alınarak Tablo 2'deki gibi dağılım göstermektedir.

**Tablo 2. MEB Çalışanlarının Disiplin Cezalarına Sebep Olan Davranışlarının Dağılımı (2006-2008)**

Davranış Kodu	Davranış Türü	f	%
1	Usul ve esaslara uymamak; kusurlu davranmak	5423	45,22
2	Göreve gelmemek; geç gelmek veya erken ayrılmak, toplantı, seminer, vb faaliyetlere katılmamak	3315	27,64
3	Hizmet içinde/dışında Devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsmak; Devlet memuruna yakışmayacak davranışlarda bulunmak	2235	18,64
4	Öğrenciyi dövmek; kavga etmek; tehdit veya hakarete bulunmak	303	2,53
5	Toplu eyleme katılmak	257	2,14
6	Huzuru ve çalışma düzenini bozmak; amirlerine karşı saygısızlık yapmak; iş arkadaşlarına ve maiyetindeki personele kötü davranmak	164	1,37
7	İzinsiz olarak il dışına çıkmak	142	1,18
8	Borçlarını kasten ödememek	92	0,77
9	Zorla para toplamak	43	0,36
10	Devlete ait resmi araç- gereci özel işlerinde kullanmak veya kaybetmek	19	0,13
TOPLAM		11993	100

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2009.

Bu dağılımın grafiksel görünümü Grafik 2’de verilmiştir.



**Grafik 2. MEB Çalışanlarının Disiplin Dışı Davranışlarının Dağılımı (2006-2008)**

Tablo 2’ye kaynaklık eden eğitim çalışanlarının disiplin dışı davranışlarının illere göre dağılımı incelendiğinde; “usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak” eyleminin 78 ilde, “göreve gelmemek; geç gelmek veya erken ayrılmak; toplantı, seminer, vb faaliyetlere katılmamak” eyleminin 74 ilde, “hizmet içinde/dışında Devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsmak veya Devlet memuruna yakışmayacak davranışlarda bulunmak” eyleminin 60 ilde, “öğrenciyi dövmek; kavga etmek; tehdit veya hakarete bulunmak” eyleminin 10 ilde, “toplu eyleme katılmak” eyleminin 1 ilde, “huzuru ve çalışma düzenini bozmak; amirlerine karşı saygısızlık yapmak; iş arkadaşlarına ve maiyetindeki personele kötü davranmak” eyleminin 11 ilde, “izinsiz olarak il dışına çıkmak” eyleminin 2 ilde, “borçlarını kasten ödememek” eyleminin 4 ilde, “zorla para toplamak” eyleminin 1 ilde “Devlete ait resmi araç-gereci özel işlerinde kullanmak veya kaybetmek” eyleminin ise 2 ilde en yoğun ilk üç eylem arasında ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Eğitim sistemi, özelliği gereği birçok sistemden etkilenen ve birçok sistemi de etkileyen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle de çok geniş bir mevzuat alanı vardır. Diğer taraftan, eğitim sistemi içinde temel sistemler özelliğine sahip olan okullarda formal ilişkilerin yanı sıra informal ilişkiler de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu karmaşık yapı ve bu geniş mevzuat ağı içerisinde, Türkiye genelinde eğitim çalışanlarının disiplin cezasına kaynaklık eden fiil ve hallerinin (davranışlarının) %45,22 oranında “usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak” eyleminde yoğunlaşmasında en büyük etkenin, eğitim çalışanlarının hizmet öncesinde ve hizmet içinde, uyacakları kurallara yönelik olarak yetiştirme sürecinin yeterli ve etkin olmadığı değerlendirilmektedir. Bu parametreye ek olarak, iç içe girmiş ve çok geniş bir alana yayılmış mevzuatın uygulanmasındaki zorlukların da önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Eğitim çalışanları, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine, kanunlara, tüzük ve yönetmelikler ile diğer hukuksal düzenlemelere

sadakatle bağı kalmak ve milletin hizmetinde Türkiye Cumhuriyeti kanunlarını sadakatle uygulamak zorundadır. Buna rağmen, eğitim çalışanlarının disiplin dışı davranışlarının genel ortalamaya göre çok yüksek bir oranda “usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak” eyleminde yoğunlaşması, üzerinde öncelikle durulması gereken bir sonuçtur.

“Usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak” eylemi kadar olmasa da, Türkiye ortalamasına göre yüksek bir oranda gerçekleşen (%27,64 oranında) “göreve gelmemek; geç gelmek veya erken ayrılmak; toplantı, seminer, vb faaliyetlere katılmamak” eyleminin ise, eğitim çalışanlarının motivasyonunun beklenen düzeyde sağlanamadığından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çünkü, çalışanların motivasyonunun düşük olduğu örgütlerde en çok görülen belirtiler işe gelmeme, geç gelme veya işten erken ayrılmadır.

Ayrıca, eğitim çalışanlarının belli bir oranının toplantı, seminer ve benzeri faaliyetlere katılma konusunda disiplinsiz davranmasının, bu etkinliklerin yararlı olmadığı düşüncesinden kaynaklandığı sanılmaktadır. Toplantı, seminer ve benzeri faaliyetler belli bir eylem içinde olan bir grup sürecidir. Uluğ [14]’un da belirttiği gibi, grup özelliğinde rol ayrımının bir gereği olarak, grubun etkinlikleri üzerinde en büyük etkiye sahip olan grup önderine önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle toplantı, seminer ve benzeri etkinliklerde formal olarak grup önderi olan eğitim yöneticilerinin, eğitim çalışanlarının bu tür etkinliklere katılmama oranını en aza indirmek için, etkinliklerin amacının bütün katılımcılar tarafından anlaşılmasını; grubun ihtiyacı olan her türlü uzman görüşü ve arka plan enformasyonunu herkese ulaştırılmasını ve grup üyelerinin etkinlik sürecinde aktif rol almasını sağlamalıdır.

Eğitim çalışanlarının motivasyonunun düşük olması verimliliği düşüreceği gibi, eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkileyeceğinden araştırma sonuçlarına göre ulaşılan ve eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve hallerinin “usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak” eylemi ile “göreve gelmemek; geç gelmek veya erken ayrılmak; toplantı, seminer, vb faaliyetlere katılmamak” eylemlerinde yoğunlaşması önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Devlet memuru konumunda olan eğitim çalışanları, resmi sıfatlarının gerektirdiği itibar ve güvene layık olduklarını hizmet içindeki ve dışındaki davranışlarıyla göstermek zorundadır. Buna rağmen, “hizmet içinde/dışında Devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsmak veya Devlet memuruna yakışmayacak davranışlarda bulunmak” eyleminin %18,64 gibi bir oranla Türkiye ortalamasının üstünde gerçekleşmiş olması da dikkate alınması gereken bir durumdur. Zira, eğitim çalışanları icra ettikleri görev icabıyla diğer mesleklere göre çok daha farklı misyona sahiptirler. Toplum önderleri olarak bu misyonlarının en önemlisi; öğrencilerine ve diğer kesimlere rol modelliği yapmalarıdır. Bu durumda eğitim çalışanlarının devlet memuruna yakışmayacak, devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsacak nitelikte davranışlarda bulunması üzerinde önemle ve öncelikle durulması gereken bir başka sonuçtur.

### 4.3. MEB ÇALIŞANLARINA UYGULANAN DİSİPLİN CEZALARININ DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Milli Eğitim Bakanlığının taşra örgütlerinde disiplin dışı fiil ve halleri nedeniyle eğitim çalışanlarına genel (657 S.K.) ve özel (1702 ve 4357 S.K.) kanunlara göre uygulanan disiplin cezalarının, eşdeğer cezalar birlikte değerlendirilerek frekansları (sıklıkları) ile ceza kümesine göre oranları, 2006, 2007 ve 2008 yılları toplamı baz alınarak Tablo 3'te gösterilmiştir.

Anılan tabloların oluşturulmasında, disiplin cezalarına yönelik belli bir gruplandırmaya gidilmiştir. Dört başlıkta toplanan bu gruplandırma aşağıda verilmektedir.

**1. Maddi Nitelik Taşımayan Ve Statüye Etki Etmeyen Disiplin Cezaları:** 657 Sayılı Kanuna göre “uyarma” ve “kınama”; 1702 Sayılı Kanuna göre “ihtar” ve “tevbih”; 4357 Sayılı Kanuna göre ise “kusurlu sayılmak” cezaları.

**2. Maddi Nitelik Taşıyan Disiplin Cezaları Disiplin Cezaları:** 657 Sayılı Kanuna göre “aylıktan kesme”; 1702 Sayılı Kanuna göre “ders ücretinin kesilmesi” ve “maaş kesilmesi”; 4357 Sayılı Kanuna göre ise “ücret veya maaş kesilmesi” cezaları.

**3. Hem Maddi Nitelik Taşıyan Hem de Statüye Etki Eden Disiplin Cezaları:** 657 Sayılı Kanuna göre “kademe ilerlemesinin durdurulması”; 1702 Sayılı Kanuna göre “kıdem indirilmesi” ve “derece indirilmesi”; 4357 Sayılı Kanuna göre ise “kıdem indirilmesi” cezaları.

**4. Tasfiye Niteliği Taşıyan Disiplin Cezaları:** 657 Sayılı Kanuna göre “devlet memurluğundan çıkarma”; 1702 Sayılı Kanuna göre “istifa etmiş sayılmak”, “Vekâlet emrine alınmak”, “meslekten çıkarılmak” ve “devlet memurluğundan çıkarılmak”; 4357 Sayılı Kanuna göre ise “vazifelerine son verilmek” ve “meslekten çıkarılmak” cezaları.

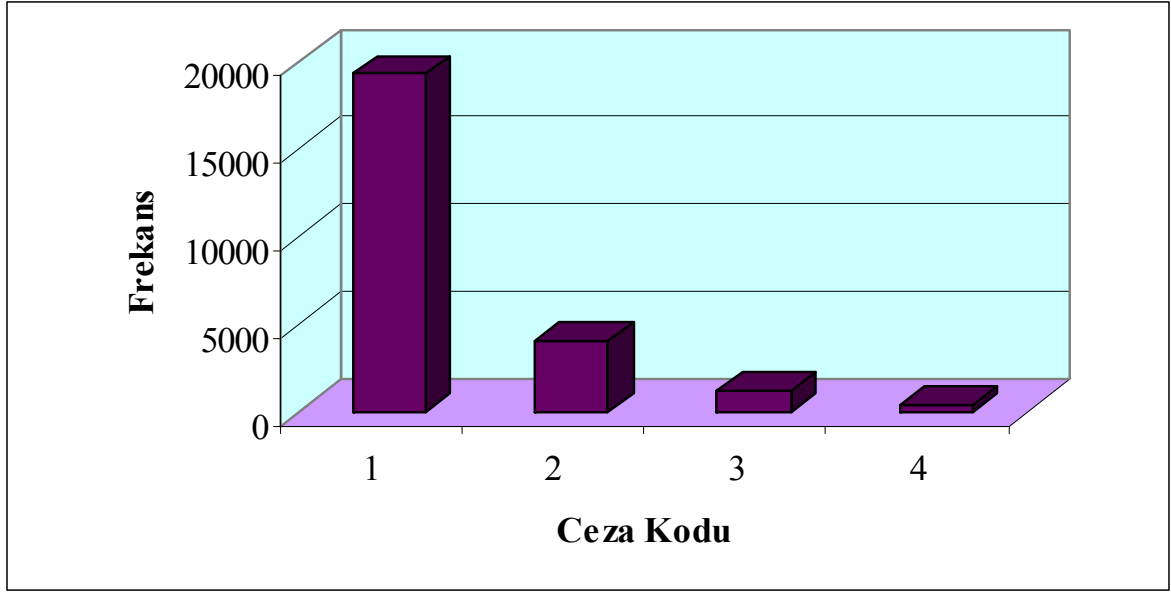
**Tablo 3. MEB Eğitim Çalışanlarına Uygulanan Disiplin Cezalarının Dağılımı (2006-2008)**

Ceza Kodu	Disiplin Cezası Türü	Frekansı (f)	Toplam Ceza İçindeki Oranı (%)
1	Maddi Nitelik Taşımayan ve Statüye Etki Etmeyen Disiplin Cezaları	19274	77,45
2	Maddi Nitelik Taşıyan Disiplin Cezaları	4050	16,27
3	Hem Maddi Nitelik Taşıyan Hem de Statüye etki eden Disiplin Cezaları	1222	4,91
4	Tasfiye Niteliği Taşıyan Disiplin Cezaları	341	1,37
	TOPLAM	24887	100,00

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2009.

Analiz edilen bu dağılım, Grafik 3'te verilmektedir.





**Grafik 3. MEB Çalışanlarına Uygulanan Disiplin Cezalarının Dağılımı (2006-2008)**

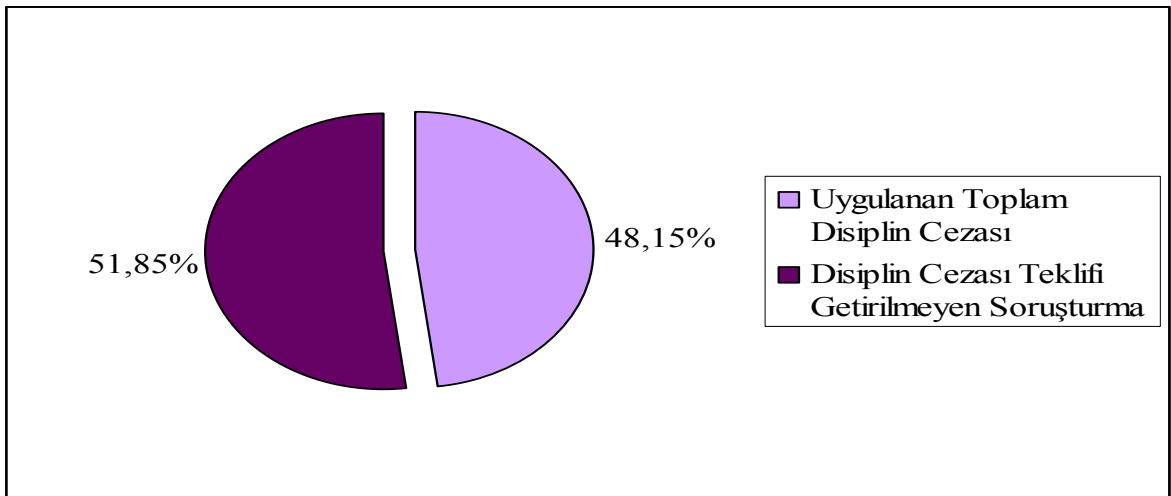
Aynı üç yıllık dönemde MEB'in taşra örgütlerinde eğitim çalışanları hakkında yapılan disiplin soruşturmasına yönelik veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4. MEB Çalışanları Hakkında Disiplin Cezası Uygulama ve Teklif Getirilmeme Oranı (2006-2008)**

	f	%
Uygulanan Toplam Disiplin Cezası	24887	48,15
Disiplin Cezası Teklifi Getirilmeyen Soruşturma	26803	51,85

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2009.

Tablo 4'deki verilere bakıldığında; Milli Eğitim Bakanlığının taşra örgütlerinde 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında disiplin cezası teklifi getirilmeme oranının, disiplin cezası uygulama oranından %3,70 daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu verilerin grafiksel görünümü Grafik 4'te gösterilmiştir.



**Grafik 4. MEB Çalışanları Hakkında Disiplin Cezası Uygulama ve Teklif Getirilmeme Oranı (2006-2008)**

Hakkında disiplin soruşturması yapılan eğitim çalışanlarına yönelik olarak disiplin soruşturması sonucunda disiplin cezası teklifi getirilme oranının disiplin cezası teklifi getirilmeme oranına göre düşük seyretmesi olumlu görülmele birlikte bu sonuç, daha önce de değerlendirildiği gibi, eğitim çalışanları hakkında gelen ihbar ve şikâyetler ile tespit edilen disiplin dışı davranışların yeterince araştırılmadan ve incelenmeden soruşturma yapıldığının göstergesidir.

Tablo 2’de de belirtildiği gibi, eğitim çalışanlarının disiplin cezalarına neden olan disiplin dışı davranışlarının, %45,22 oranında “usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak”; %27,64 oranında “göreve gelmemek; geç gelmek veya erken ayrılmak; toplantı, seminer, vb faaliyetlere katılmamak” ve %18,64 oranında “hizmet içinde/dışında Devlet memurunun itibar ve güven duygusunu sarsmak veya Devlet memuruna yakışmayacak davranışlarda bulunmak” eylemlerinde yoğunlaştığı dikkate alındığında, disiplin cezalarının %77,45 oranında uyarı, kınama, ihtar, tevbih ve kusurlu sayılmak gibi sonuçları bakımından maddi nitelik taşımayan ve statüye etki etmeyen cezalarda yoğunlaşması, olağan bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Zira, ilgili bölümlerde de açıklandığı üzere, Devlet memurlarına ve eğitim çalışanlarına yönelik olarak disiplin cezalarını öngören kanunlarda yer alan, maddi nitelik taşımayan ve statüye etki etmeyen gruptaki cezalar, genel olarak yukarıda belirtilen davranışlar karşısında uygulanmaktadır.

Eğitim çalışanlarının disiplin dışı davranışları ve bu davranışları karşısında yaptırım olarak uygulanan disiplin cezalarına ilişkin veri analizleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, davranış ve disiplin cezası arasında dengeli bir uyumun olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.4. MEB ÇALIŞANLARINA UYGULANAN DİSİPLİN CEZALARI KARŞISINDA YÖNETSEL YARGIDA DAVA AÇILMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

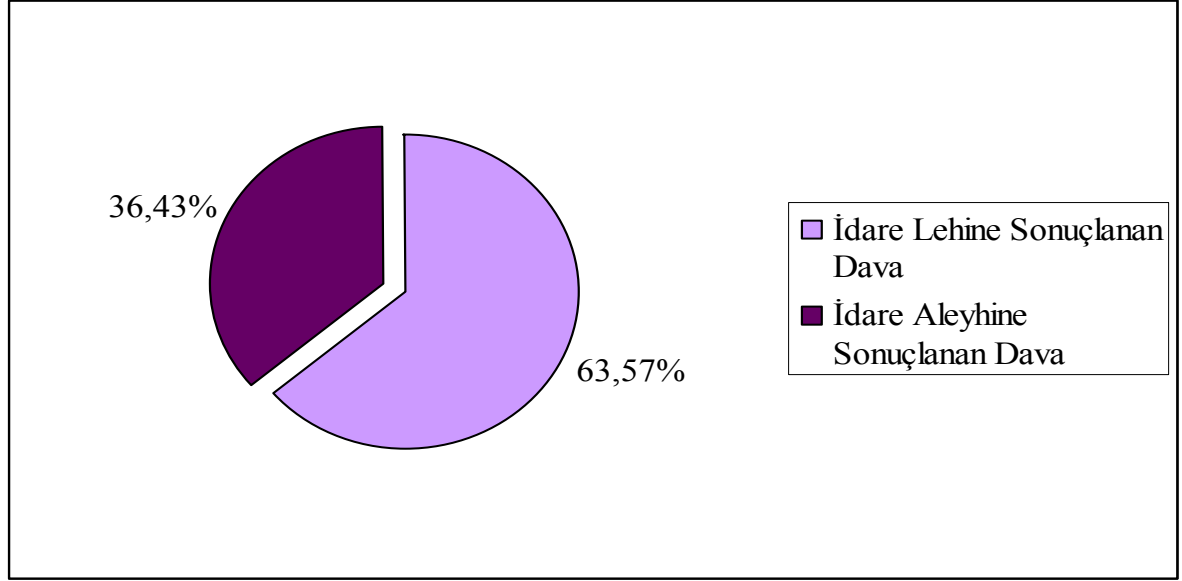
Araştırmada, taşra örgütlerinden (il milli eğitim müdürlüklerinden) alınan verilere göre, 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında uygulanan disiplin cezalarına karşı idari yargı da (yönetmelik yargıda) dava açma ve bu davaların idare aleyhine sonuçlanma frekansları ve oranları Tablo 5’te belirtilmiştir.

**Tablo 5. MEB Çalışanlarına Uygulanan Disiplin Cezaları Karşısında Yönetmelik Yargıda Dava Açma Oranı (2006-2008)**

Uygulanan Disiplin Cezası Toplamı (f)	İdare Aleyhine Açılan Dava Toplamı		İdare Aleyhine Sonuçlanan Dava Toplamı		
	Frekans (f)	Uygulanan disiplin cezası toplamına oranı (%)	Frekans (f)	Uygulanan disiplin cezası toplamına oranı (%)	Açılan dava toplamına oranı (%)
24887	4850	19,49	1767	7,10	36,43

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2009.

Yönetmelik yargıda açılan davaların idare lehine ve aleyhine sonuçlanma durumu da Grafik 5’te gösterilmiştir. Açılan davaların 3083’ü idarenin lehine sonuçlanırken, 1767’si idarenin aleyhine sonuçlanmıştır.



**Grafik 5. MEB Çalışanlarına Uygulanan Disiplin Cezaları Karşısında Yönetmelik Yargıda Açılan Davaların İdare Aleyhine Sonuçlanma Oranı (2006-2008)**

Bu sonuçlarda dikkate alınması gereken en önemli husus; 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında uygulanan disiplin cezalarının %77,45 oranında maddi nitelik taşımayan ve statüye etki etmeyen cezalarda yoğunlaşmış olmasıdır. Anayasa ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre “uyarma” ve “kınama” cezalarına karşı yönetmelik yargı yolu kapalıdır<sup>4</sup>. Bu cezalara karşı ancak üst disiplin amirine yada disiplin kuruluna itirazda bulunulabilir. Bu husus dikkate alındığında, eğitim çalışanlarının kendilerine uygulanan disiplin cezalarının büyük bir kısmına karşı idare aleyhine yönetmelik yargıda dava açtığı çıkarımı yapılabilir.

Verilerin analizinden ve değerlendirmelerden de anlaşılacağı gibi, haklarında disiplin cezası uygulanan eğitim çalışanlarının büyük bir çoğunluğunun anayasal bir hak olan yönetmelik yargıda dava açma yolunu genel olarak kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durum da idarenin, eylem ve işlemlerini daha şeffaf, adaletli ve demokratik olarak gerçekleştirmesine; hukuk devleti bilincinin yerleşmesine katkı sağlamaktadır.

Ancak, eğitim çalışanlarına karşı uygulanan disiplin cezalarının büyük bir kısmına karşı yönetmelik yargıda dava açılmış olması ve bu davaların %36,43 oranında idare aleyhine sonuçlanması, kamu otoritesi ve kamu gücüne karşı güveni sarstığı gibi, disiplin cezalarının denetim etkisini de azaltmaktadır.

<sup>4</sup> Bulguların elde edildiği ve yorumlandığı dönemde uyarma ve kınama cezalarına karşı yargı yolu kapalı olduğu için değerlendirme bu yönde yapılmıştır.

Yönetmelik yargıda açılan davaların idare aleyhine sonuçlanmasının; soruşturmacıların ve disiplin amirlerinin disiplin hukuku konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları, soruşturma sürecini iyi yönetemedikleri ve mantıksal bir kurgu içinde raporlama yapamadıkları nedeniyle gerçekleştiği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, zaman zaman idare ve bölge idare mahkemelerinin tutarlı olmayan kararlar verdiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Nitekim, yönetmelik yargı alanında idare ve bölge idare mahkemelerinin karar ve hükümlerinin son inceleme mercii olan Danıştay'ın, bu mahkemelerin kimi kararlarını bozduğu da bilinen bir gerçektir.

Ulaşılan bu sonuca istinaden, kamu otoritesine olan güvenin artırılması, örgütsel işleyiş ve düzenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı personeline yönelik olarak uygulanan disiplin soruşturması sürecinin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için, disiplin soruşturmalarının yürütüldüğü kanallar da dikkate alınarak, milli eğitim denetçileri (Bakanlık müfettişleri), il eğitim denetmenleri (ilköğretim müfettişleri), muhakkikler ve disiplin amirlerinin, disiplin hukuku alanında düzenli ve sistemli bir şekilde eğitime tabi tutulması, disiplin soruşturmalarının sonuçlarının dönemsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

#### **4.5. MEB EĞİTİM ÇALIŞANLARINA UYGULANAN DİSİPLİN CEZALARININ GENEL VE ÖZEL KANUNLARA GÖRE DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

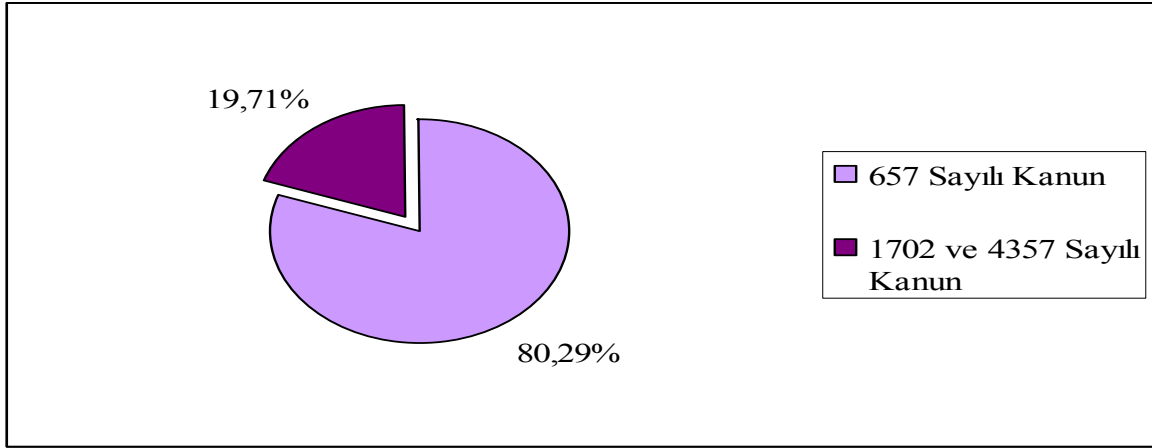
Taşra örgütlerinden (il milli eğitim müdürlüklerinden) alınan verilere göre, 2006-2008 yılları arasında eğitim çalışanları hakkında uygulanan disiplin cezalarının, genel kanun olan “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu” ve özel kanunlar olan “1702 Sayılı İlk Ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanun” ile “4357 Sayılı İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif Ve Cezalandırılmalarına Dair Kanuna” göre frekansları ve oranları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. MEB Çalışanlarına Uygulanan Disiplin Cezalarının Genel Kanuna ve Özel Kanunlara Göre Dağılımı (2006-2008)**

	657 S.ayılı K.		1702 Sayılı K. ve 4357 Sayılı K.	
	f	%	f	%
Türkiye Geneline Uygulanan Disiplin Cezası	19983	80,29	4904	19,71

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2009.

Bu dağılımın grafiksel görünümü Grafik 6’da verilmiştir.



**Grafik 6. MEB Çalışanlarına Uygulanan Disiplin Cezalarının Genel Kanuna ve Özel Kanunlara Göre Dağılımı (2006-2008)**

Disiplin cezalarının genel ve özel kanunlara göre uygulanma durumları iller bazında değerlendirildiğinde ise, 2006-2008 yılları arasında özel kanunların uygulanma oranının en düşük 1 frekansla ve %1,64 oranında Gümüşhane İlinde gerçekleştiği dikkat çekmektedir. En yüksek oranın ise, 59 frekansla ve %43,38 oranında Kırşehir İlinde gerçekleştiği görülmektedir.

Genel kanun niteliğinde olan 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun, disiplin cezalarının çeşitleri ile ceza uygulanacak fiil ve halleri düzenleyen 125’inci maddesinin son kısmında “Özel kanunların disiplin suçları ve cezalarına ilişkin hükümleri saklıdır.” hükmüne istinaden, eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve halleri karşısında özel kanunların hükümleri uygulanmaktadır [8]. Ancak, 1702 sayılı İlk Ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanunun 32’inci maddesinde yer alan “Bu kanunda tasrih edilmeyen ahval Memurun Kanunu ahkamına tabidir.” hükmü ile, 4357 Sayılı İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif Ve Cezalandırılmalarına Dair Kanunun 7’inci maddesinin son paragrafında yer alan “Bu kanunda tasrih edilmeyen haller Memurin Kanunu hükümlerine tabidir.” hükmü gereğince, özel kanunlarda yer almayan fiil ve haller için genel kanunda, yani 657 sayılı Devlet memurları Kanununda yer alan disiplin cezalarının uygulanacağı ön görülmüştür.

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir [15]. Bu nedenle de görevsel ve davranışsal açısından diğer devlet memurlarına göre bazı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenciler karşısında rol-model özelliği göstermesi, özel hükümler kapsamında olmalarının en belirgin gerekçesidir. Pratikte, eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve halleri genel olarak öğretimsel, yönetsel ve davranışsal olarak gerçekleşmektedir. Bu fiil ve haller karşısında da öncelikle 1702 veya 4357 sayılı Kanuna göre işlem tesis edilmektedir.

Esas itibariyle eğitim çalışanlarına uygulanacak disiplin cezalarının çoğunluğunun özel kanunlara göre uygulanması olağan bir durumdur. Ancak, araştırma verileri, bunun tam aksini göstermektedir. Yani, eğitim çalışanlarına, yaklaşık 4/5 (%80,29) oranında genel kanun hükümlerine göre disiplin cezası uygulanmıştır. 1702 Sayılı İlk Ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanununun 1930 ve 4357 Sayılı İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanununun da 1943 tarihli olduğu dikkate alındığında, söz konusu özel kanunların ülkenin teknoloji düzeyindeki gelişime, eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipine göre eğitim, öğretim ve yönetim yaklaşımları ile örgütlenme biçimlerindeki değişime ayak uyduramadığı açık bir şekilde kendini göstermektedir. Zira, özel kanunlarda yer alan disiplin suçu tanımları dar ölçekli olduğu için, tüm sistemleri etkileyen ve tüm sistemlerden etkilenen eğitim sisteminin en etkin organı olan eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve hallerini karşılayamamaktadır. Ayrıca, gelinen nokta itibariyle, eğitim çalışanlarına yönelik iki farklı özel kanunun uygulanmasının da bir anlamı kalmamıştır.

Bir kamu hizmeti olan eğitim-öğretim hizmetin daha etkili sunulabilmesi ve kademeler itibariyle örgütsel düzenin sürdürülebilmesi için, Türk eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipi esas alınarak, teknoloji düzeyindeki, eğitim, öğretim ve yönetim yaklaşımlarındaki değişme ve gelişmeler paralelinde, eğitim çalışanlarına yönelik olarak uygulanacak disiplin yaptırımları güncellenmelidir.

## 5. BÖLÜM

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve öneriler aşağıda sunulmaktadır.

### Sonuçlar

1. Mevcut eğitim çalışanlarının %2,25'i hakkında değişik şekillerde ihbar ve şikâyet gelmekte; yeterince araştırılmadan ve incelenmeden bu ihbar ve şikâyetler (%96,2 oranında) soruşturulmaktadır. Bu durum da eğitim çalışanlarını demoralize etmekte, kurumsal düzeni bozmakta ve disiplin amirlerine olan güveni sarsmaktadır.

2. Türkiye genelinde, eğitim çalışanlarının disiplin soruşturmasına konu olan disiplin dışı fiil ve halleri; %45,22 oranında “usul ve esaslara uymamak veya kusurlu davranmak” eylemlerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yoğunlaşma; eğitim sisteminin, özelliği gereği çok çeşitli ve geniş bir mevzuat alanına sahip olmasından, mevzuatın sık sık değişmesinden ve eğitim çalışanlarının hizmet öncesinde ve içinde uyacakları kurallara ve uygulayacakları mevzuata yönelik olarak yetiştirme politikalarının ve yetiştirme sürecinin yeterli olmamasından kaynaklanmaktadır.

3. Eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve halleri karşısında uygulanan disiplin cezası yaptırımları, %77,45 oranında maddi nitelikte sonuç doğurmayan ve statüye etki etmeyen disiplin cezalarında kümelenmektedir. Eğitim çalışanlarının sübuta eren disiplin

dışı fiil ve halleri ile karşılığında uygulanan disiplin cezaları arasında, disiplin hukukunun ölçülülük ilkesine uygun adil bir denge olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, hakkında disiplin soruşturması yapılan eğitim çalışanlarına yönelik olarak disiplin cezası uygulama oranının %48,15 olarak gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

4. Türkiye genelinde disiplin cezası yaptırımını uygulanan eğitim çalışanlarının %19,49'u (ortalama 1/5'nin) idare aleyhine yönetsel yargıda dava açmış ve açılan bu davaların %36,43'ü idare (MEB) aleyhine sonuçlanmıştır.<sup>5</sup> Bu durum, kamu otoritesi ve kamu gücüne karşı güveni sarstığı gibi, disiplin cezalarının denetim etkisini de azaltmaktadır.

5. Eğitim çalışanları hakkında uygulanan disiplin cezalarının, yaklaşık %80,00'i 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda tanımlanan disiplin cezalarından, %20,00'si de özel kanunlarda (1702 ve 4357 sayılı kanunlar) tanımlanan disiplin cezalarından oluşmaktadır. Dolayısıyla, özel kanunlar, eğitim çalışanlarının disiplin dışı fiil ve halleri karşısında uygulanacak yaptırımları yeterince karşılayamamaktadır.

## Öneriler

1. Madde ve insan kaynağının kullanılmasında israfa sebebiyet verilmemesi, eğitim çalışanlarının motivasyonunun ve uyumunun, dolayısıyla da örgütsel düzenin bozulmaması için, eğitim çalışanları hakkında şikâyet ve ihbar geldiğinde öncelikle bir ön araştırma yapılmalıdır. Açık ve anlaşılır belgelerle ortaya konulan veya kamu yararı açısından faydalı olacağı kanaatine ulaşılan şikâyetlerin haricinde, belli bir konuyu ihtiva etmeyen ve yargı organlarının görev alanına giren konularla ilgili olanlar ile isim, imza ve adres bulunmayan dilekçeler işleme konulmamalıdır.

2. Eğitim çalışanları hakkında ileri sürülen iddiaların öncelikle, zamanaşımına uğrayıp uğramadığı ve daha önce soruşturulup soruşturulmadığı araştırılmalı ve zamanaşımına uğramayan veya daha önce soruşturulmayan iddialarla ilgili soruşturma yapılmasına karar verilmelidir.

3. Eğitim çalışanlarının, eğitim ve yönlendirme yoluyla düzeltilebilecek nitelikteki disiplin dışı davranışlarıyla ilgili soruşturma yapılması yoluna gidilmemelidir.

4. Eğitim çalışanlarının, disiplin dışı fiil ve hallerinin kusurlu davranmak, usul ve esaslara uymamak eylemlerinde yoğunlaştığı dikkate alındığında, hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesine yönelik, gelişmelere göre, bilimsel ve esnek politikalar belirlenmeli ve yetiştirme süreci yeniden düzenlenmelidir.

---

<sup>5</sup> Eğitim çalışanları hakkında uygulanan disiplin cezalarının %77,45 oranında maddi nitelik taşımayan ve statüye etki etmeyen (manevi nitelik taşıyan) cezalarda yoğunlaştığı, Anayasa ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre "uyarma" ve "kınama" cezalarına karşı yönetsel yargı yolu kapalı olduğu hususu dikkate alındığında, disiplin cezası uygulanan eğitim çalışanlarının büyük bir kısmının idare aleyhine yönetsel yargıda dava açtığı anlaşılmaktadır.

5. Eğitim çalışanlarının “göreve gelmemek; geç gelmek veya erken ayrılmak; toplantı, seminer, vb faaliyetlere katılmamak” gibi fiil ve hallerinin en aza indirilmesi için güdüleme (motivasyon) araçları çeşitlendirilmelidir. Ayrıca toplantı, seminer ve benzeri etkinliklere katılma oranının en üst düzeye çıkarılması için, bu tür etkinliklerin amacının bütün katılımcılar tarafından anlaşılması; grubun ihtiyacı olan her türlü uzman görüşü ve bilginin herkese ulaştırılması ve grup üyelerinin etkinlik sürecinde etkin rol alması sağlanmalıdır.

6. Kamu otoritesine olan güvenin sürdürülmesi ve artırılması, örgütsel işleyiş ve düzenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı personeline yönelik olarak uygulanan disiplin soruşturması sürecinin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için, disiplin soruşturmalarının yürütüldüğü kanallar da dikkate alınarak, milli eğitim denetçileri (Bakanlık müfettişleri), il eğitim denetmenleri (ilköğretim müfettişleri), muhakkikler ve disiplin amirleri, disiplin hukuku alanında düzenli ve sistemli bir şekilde eğitime tabi tutulmalıdır. Ayrıca, disiplin soruşturmalarının sonuçları dönemsel olarak değerlendirilerek gerekli önlemler alınmalıdır.

7. Eğitim ve öğretim hizmetinin daha etkili sunulabilmesi ve kademeler itibariyle örgütsel düzenin sürdürülebilmesi için, Türk eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipi esas alınarak, teknoloji düzeyindeki, eğitim, öğretim ve yönetim yaklaşımlarındaki değişme ve gelişmeler paralelinde, eğitim çalışanlarına yönelik olarak uygulanacak disiplin yaptırımları güncellenmelidir.



## KAYNAKÇA

- [1] Uluğ, Feyzi (2004) “Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Işığında Kamu Denetim Sisteminde Yeniden Yapılanma” *Amme İdaresi Dergisi*, 37 (2), Haziran.
- [2] Atay, Cevdet (1999) *Devlet Yönetimi ve Denetimi*, 2.Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- [3] Falay, Nihat (1997) “Denetim, Verimlilik/ Etkinlik/ Tutumluluk (VET) ve Sayıştay”, *Sayıştay Dergisi*, Özel Sayı, Nisan-Haziran.
- [4] Köse, H. Ömer (2000) *Dünyada ve Türkiye’de Yüksek Denetim*, Ankara: Sayıştay Yayınları.
- [5] Ertekin, Yücel (1998) “Çağdaş Yönetim ve Denetim”, *Denetim Hizmetleri Seminer Notları*, Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- [6] Özden, Kemal (2005) *Ombudsman Yeni Yönetim Anlayışı İçin Bir Model*, İstanbul: Tasam Yayınları.
- [7] “2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası” (1982, 9 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 17863 Mükerrer.
- [8] “657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu” (1965, 23 Temmuz) *T.C. Resmi Gazete*, 12056.
- [9] Sağlam, Mehmet (2003) *Türk Personel Hukukunda Disiplin Suç ve Cezalarına İlişkin Esaslar ve Uygulaması*, Ankara: Mahalli İdareler Derneği Yayınları.
- [10] Dessler, G. (1978) *Personel Management Modern Concepts And Techniques*, Virginia: Reston Publishing Company [Aktaran: Görgülü, S. Soner (2007) *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda Çalışan Öğretmenler Hakkında Açılan Soruşturmalar ve Sonuçları* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.]
- [11] Karasar, Niyazi (2004) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [12] Büyüköztürk, Şener (2007) *Sosyal Bilimlerde Veri Analizi El Kitabı*, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [13] MEB (2008), *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-2008*, Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını.
- [14] Uluğ, Feyzi (1999) *Eğitimde Grup Süreçleri*. 1.Baskı, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- [15] “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” (1973, 24 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 14574.

# **YAPILAN KURUMSAL DENETİMLERİN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİM SORUNLARINI BELİRLEMEDEKİ İŞLEVİ\***

*Ömer FIRAT<sup>1</sup>*  
*Milli Eğitim Bakanlığı*  
*Rehberlik ve Denetim Başkanlığı*  
[ofirat@meb.gov.tr](mailto:ofirat@meb.gov.tr)

## **ÖZET**

MEB Teftiş Kurulu Müfettişlerinin İl MEM kurumsal denetimleri sonunda düzenledikleri raporlar incelenerek, yönetimlerin sorun alanları ortaya konulmuştur. Kurum denetimi ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, 2000-2009 yılları arasında İl MEM kurumsal denetim raporları incelenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; okulöncesi eğitim durumu, RAM’ de personel teknolojik altyapı ihtiyacı, eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme vb. konularda hizmet-içi eğitim, eğitim kurumlarında Türkçenin doğru ve düzgün konuşulması, hususunda değerlendirmelerin yoğunlaştığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler** : Denetim, kurumsal denetim, geliştirme alanı, değerlendirme.

## **1. GİRİŞ**

Araştırmada bir denetim türü olan kurumsal denetim ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Bunun için 2000-2009 yılları arasında il milli eğitim müdürlüklerinin kurumsal denetim raporları incelenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Kurumsal denetim ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, süreçleri ile ilgili çeşitli araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaları kronolojik sırası ile incelediğimizde; YÖDGED’in (1997), “Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Personelinin Yönetime Bakışı” adlı alan taraması ile bütün il ve ilçe yöneticilerinin katılımıyla araştırma yapmıştır [1]. Buluç’un (1997), tarama modeli ile yaptığı “Millî Eğitim Bakanlığında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” adlı araştırmasında örneklem olarak MEB insan kaynaklarını geliştirme ile ilgili birimlerde çalışan 138 yönetici, 74 uzman ile

---

\*Bu çalışma, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında yapılan Millî Eğitim Müdürlüklerinde Kurumsal Denetim adlı tez çalışması kaynak alınarak oluşturulmuştur.

üniversitelerde görev yapan toplam 30 akademisyen alınmıştır [2]. Yavaş'ın (2001), tarama modeli ile yaptığı "İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yönetimi" adlı araştırmasına 74 il milli eğitim müdürü katılmıştır [3]. Atasayar'ın (2005), "Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri" araştırması il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan 334 ilköğretim müfettişi, 22 il milli eğitim müdür yardımcısı, 24 şube müdürü, 56 şef olmak üzere toplam 436 denekten oluşmuştur [4].

Bu bildiri konusu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar yöntem olarak ayrılmaktadır. Önceki çalışmalarda genellikle yönetici, çalışan ve akademisyen katılımları ile elde edilen görüşlerden hareketle il yönetimlerinin belirli konularda incelenmesinden oluşmaktadır. Bu bildiri ise MEB Bakanlık müfettişlerinin on yıllık süreçte denetledikleri 81 il MEM denetim raporlarının analiz edilmesinden oluşmaktadır. Daha önceki çalışmalardan yöntem ve konu genişliği olarak farklılıklar bulunmaktadır.

Çalışma şu şekilde devam etmektedir. İkinci bölümde problem durumu, problem, çalışmanın amaç ve önemi ile sınırlılıkları ele alınmıştır. Üçüncü bölümde yöntem konusu işlenmiştir. Dördüncü bölümde bulgular irdelenmiştir. Son olarak sonuç kısmında önemli sonuçlar belirtilmiş, ayrıca konu ile ilgili muhtemel araştırma konuları belirtilmiştir."

## **2.BÖLÜM**

Sistemler ortak amaç taşıyan ve etkileşen alt sistemlerden oluşur. Bir sistemi geliştirebilmek için sistemi oluşturan alt sistemlerin etkinlikleri ve verimliliklerine güç katmak zorunludur. Denetim alt sistemi sistem çıktılarını nicelik ve nitelik yönünden değerlendirmek ve sonuçları karar merkezlerine iletmek zorundadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için etkili geribildirim sağlanmalıdır. Böylece sistemler arasında gerekli enformasyon sağlanacak sistemdeki tikanıklar giderilecek ve sorunlar en aza indirgenecektir.

Kaliteli karar verme için alan yazında kesin kabul görmüş ölçütler olmamakla birlikte, en temel ölçütün doğru ve düzgün veriye ulaşmak olduğu söylenebilir. Diğer aşamaları konunun iyi tanımlanması, tüm açılardan değerlendirilmesi ve uygun seçeneklerden seçim yapmak denilebilir. Kaliteli karar anlayışının üst yönetimce benimsenmesi ve kurumsal siyasa haline getirilmesi karar kalitesini artıracaktır [5].

Eğitim sisteminde, müfettişin kurumsal denetimde geliştirme alanları ile ilgili saptamaları ve üst yönetimce kurumların zayıf yönlerini iyileştirmek için mevcut olanaklarının artırılması, geliştirilmesi yönünde alınacak önlemler kurumsal memnuniyeti ve personel iş doyumunu artıracaktır. Eğitim sistemi, öğrenci, öğretmen ve topluma daha iyi ve kaliteli hizmet sunumunu gerçekleştirilebilecektir.

Bu araştırmanın temel amacı, MEB Teftiş Kurulu müfettişlerinin, il milli eğitim müdürlüklerinin kurumsal denetim sonunda düzenledikleri raporlardan hareketle, Türkiye genelinde eğitim sorun alanlarını ortaya koymaktır.

Bunun için müfettiş gözlemlerine<sup>2</sup> göre, il milli eğitim müdürlüklerinin temel görev alanları ile ilgili aşağıdaki soruya yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

İl eğitim ve öğretim çalışmalarına yönelik geliştirme alanları<sup>3</sup> ve oranları nelerdir?

Milli eğitim müdürlüklerine eğitim- öğretim görevlerine ilişkin yüklenen bu görevlerin kurumsal uygulamalarıyla öngörülen amaçlara hangi ölçüde ulaşılmaktadır sorusuna etkililik analiz çerçevesinde çalışma yapılmamıştır. Oysa MEM'lere yasal metinlerin yüklediği görev ve hizmetlerin yerine getirilme düzeyleri yeterince ortaya konulabilmelidir. Çünkü verilen her görev ve hizmete kamusal amaç yüklenmiştir. Bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda bilimsel bir sonuca ulaşılabilsen MEM yönetimlerinin dinamik veya eskiyen yanları, uygulamaya ilişkin çıktıların kalitesi doğru biçimde açığa çıkarılabilir. Böylelikle MEM'den beklenen hizmetler ve amaca ulaşma düzeyi hakkında bir kanaat edinilerek sistemin işleyişiyle ilgili rasyonel kararlar alınabileceği gibi revize edilecek alanlar konusunda da ampirik sonuçlara ulaşılabılır.

Sonuç olarak MEM'lerin Bakanlığın aracı üst sistem olarak etkililiği bağlamında, MEM'e verilen görev normlarında saklı amaçların gerçekleşme derecesinin belirlenmesi, normlarda içkin olarak bulunan amaçları gerçekleştirecek işlevsel mekanizmaların var olup olmadığının açık edilmesi ve fonksiyonel bir kurum düzeninin parametreleri hakkında karar verici organların dikkatini çekebilecek veri üretilmesinin önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma, MEB Teftiş Kurulu müfettişlerinin 81 il MEM kurumsal denetimi sonunda düzenledikleri rapor değerlendirmeleri ile sınırlandırılmıştır. Bulgular, 2000-2009 yılları arasında yapılan MEM denetimlerinden en son denetim raporundan elde edilmiştir. İl denetim raporlarında ilçe MEM'ler için getirilen öneriler kapsam dışı tutulmuştur. Raporlarda, görülen okul ve kurumlar, genel değerlendirme ve yöneticilerin değerlendirilmesi başlıkları altındaki bilgiler öznel durumları içerdiği için alınmamıştır.

---

<sup>2</sup> Denetimlerde, araştırma ve incelemeler sonunda ulaşılan mantıksal çıkarımlar.

<sup>3</sup> Kuruma yüklenen görevler arasında gelişme bakımından bir denge sağlamak için, kamunun öncülüğünde, yeni işleyişin yöneltileceği görevlere verilen ad.

### 3. BÖLÜM

Yapılan çalışma, nitel araştırma özelliğindedir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalardır [6]. Yapılan araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelenmesi tekniği” kullanılmıştır. Kullanılan araştırma modeli ve kapsamı ile veri toplama tekniği ve çözümleme çalışmaları aşağıda açıklanmaktadır.

Araştırma modeli olarak, tarama yaklaşımının bir türü olan “tekil tarama modeli” kullanılmıştır. Bu modelde ilgi odağı olan olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır. Durum betimlemesi, geçmiş veya şimdiki zamana ait olacağı gibi, zamanın bir fonksiyonu olarak, gelişimsel de olabilmektedir [7].

MEB Teftiş Kurulundan alınan 81 il milli eğitim müdürlüğü kurumsal denetim raporlarının NVİVO 8 nitel veri analiz programı yardımıyla değerlendirmesi ve analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, “*içerik analizi tekniği*” kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır [6].

Nitel araştırmalarda ilkece, verileri, benzer olanları gruplandırarak organize edilir. Böylece diğerlerine benzeyen ya da onlarla ilişkili herhangi bir veri diğer verilerle gruplandırılabilir. Ardından, benzer ya da ilişkili veri parçalarının tümünü ayrı kümelere yerleştirip kümeler arası karşılaştırma yapılabilir. Kümeler arasında ‘alt-kümeler’ oluşturulabilir, veriler içindeki ilginç benzerlik ya da farklılıklar ayırt edilebilir. Farklı kümeler ya da alt kümeler arasında karşılaştırmalar yaparak verilerdeki varyasyonu ve örüntüleri arayabiliriz [8].

Bu aşamada, ilk olarak toplanan verilerin analiz edilmesi için içerik bölümünde, ilgili bölümlerin alt başlıklarında konu alanına giren geliştirme alanları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler milli eğitim müdürlükleri denetim rehberinde<sup>4</sup> belirtilen ve araştırmacının amacı parantezinde ana ve alt kategoriler oluşturularak veriler organize edilmiştir. Bu kategoriler altında araştırmacının amacı doğrultusunda madde ve içerik analiz birimleri yer almaktadır. Nitel veri analizinde temel süreç kodlamadır [9]. Bu analiz birimlerinin hangi geliştirme alanına ait olduğunun anlaşılması için kodlanmış ve frekans ve yüzde oranları

<sup>4</sup> Bakınız, <http://rdb.meb.gov.tr/>

şeklinde sayısallaştırılmış ve tablo halinde sunulmuştur. Tablo içi sıralama en yüksek frekandan başlayarak sıralanmıştır. Frekans değeri yüksek ilk üç geliştirme alanı alınmıştır. Diğer geliştirme alanları diğer alanlar adı altında toplanmıştır. İlgili tablonun altında diğer geliştirme alanı/alanları ile ilgili kısa açıklamada bulunulmuştur. Buradaki her geliştirme alanları denetim rehberinde dile getirilen her bir başlık altında değil sentezlenerek ortaya konulmuştur. Kurumsal denetimi yapılan il milli eğitim müdürlüğü denetiminde elde edilen dağılımlar “durumsal geliştirme alanları<sup>5</sup>, kavramı adı altında toplanmıştır.

#### 4. BÖLÜM

Kurumsal denetimlerinin ana amacı öğretim çalışmaları boyutunu incelemektir. Bu konuda, Aydın [10]’ın Wiles ve Bondi [11]’den aktardığına göre, öğretim planlarının geliştirilmesi, programların değerlendirilmesi, yeni programların tanıtılması, öğretim örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi, öğretimsel kaynakların dağıtılması, öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması, olanakların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin sağlanması, dağıtılan parasal kaynakların kullanımının değerlendirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve eşgüdümünün sağlanması ile toplumsal gereksinimlere ve düşüncelere yanıt verilmesi boyutlarının ele alınması ve yargıda bulunulması gerekmektedir.

2000-2009 yılları arasında 81 MEM’de yapılan kurumsal denetim raporlarından elde edilen değerlendirmeler, yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda işlevsellik açısından 12 alt boyutta incelenmektedir. Bu boyutlara yönelik geliştirme alanları, frekans ve oranları, Tablo 1-13’de verilmektedir.

##### 4.1. Kültür Bölümü

**Tablo 1. Kültür İşleri Görevlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan**

##### **Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Kültür İşlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Türk Dili, Türk Tarihi, Türk Kültürü ve Güzel Sanatlara ilişkin çalışmalardan Bakanlıkça programa alınanların yürütülmesinin sağlanması; Türkçe'nin doğru ve düzgün konuşulması ve yazılması için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi	37	19,6
2	Millî Eğitim Danışma Kurulu ve Eğitim Komisyonu'nun çalışmaları ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi	30	15,9
3	Okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla okul ve sınıf kitaplıklarının zenginleştirilmesinin sağlanması ve yararlanan öğrenci ve öğretmenlere ait istatistiki bilgilerin değerlendirilmesi	28	14,8
4	[7] Diğer alanlar* (Öğrencilerin bölücü ve yıkıcı akımlara ve trafik vb. hizmetlere ilişkin etkinlikler düzenlenmesi, ücretsiz kitap, il, bölge ve ulusal yarışmalar ile öğrencilerin kültür düzeyinin artırılması için geziler yapılmasına ilişkin değerlendirmeler)	93	50,7
<b>TOPLAM</b>		<b>189</b>	<b>100</b>

<sup>5</sup> Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları: Denetim raporlarından ulaşılan verilerin tablolaştırılmış bütünüdür.

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Okullarda, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile sosyal etkinliklerin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, kendilerini ifade etme, özgür, eleştirel düşünme ve iletişim kurma yeteneklerini geliştirmesi amacıyla öğrenci kulüpleri ile toplum hizmeti çalışmalarını tanıtıcı nitelikte duyuru, dergi, gazete ve yıllıklar çıkarılabilir [12]. Bu çalışmaların yapılması ile ilgili 37 denetim raporunda öneri getirilmesi çalışmacı tarafından anlamlı bulunmuştur. Bu konuda en büyük etkenin, sınav odaklı eğitim sistemi ve Türkiye'deki bölgesel kültür farklılığının önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir.

İl eğitim-öğretim hizmetlerinin sürdürülmesinde karşılaşılan sorunlar, il milli eğitim danışma kurulunda, milli eğitimin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda görüşülür ve çözüm önerileri hazırlanır. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin çağ ve çevrede şartlarındaki değişimler sonucu oluşan toplumsal ihtiyaçlara cevap verecek ilke ve yöntem önerilerinde bulunur [13].

Bu kurulun çalışmalarına, 30 il denetim raporunda, değerlendirmede bulunulması anlamlıdır. Kurul sürecine en büyük etkinin oluşumu ile ilgili olduğu söylenebilir. Zira kurul valinin veya yardımcısının başkanlığında il millî eğitim müdürü, belediye başkanı başta olmak üzere öğrenci ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Kurulun sekreteryası işleri il millî eğitim müdürlüğüne yürütülmektedir [13]. Bu kurulun geniş kapsamlı olması bu sürecin gerektirdiği iş ve işlemler sürecinde karar alımını alan kararların uygulama durumu ve takibini zorlaştığı söylenebilir. Yavaş [3] yaptığı araştırmasında ise il MEM'lerde kurul ve komisyonların karar alma mekanizmasını demokratikleştirdiğini ve sorumluluk ve riski dağıttığını belirtmektedir. Bu yönüyle bulguyu desteklediği ve MEM'i etkilediği söylenebilir.

#### 4.2. Eğitim-Öğretim ve Öğrenci İşleri

**Tablo 2. Eğitim-Öğretim ve Öğrenci İşlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan**

<b>Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları</b>			
Sıra No	Eğitim-Öğretim ve Öğrenci İşlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme konusunda öğretmen ve öğrencilere yönelik eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi	36	15,5
2	İl/ilçe ve eğitim bölgesi düzeyinde aynı programı okutan okullar arasında ortak sınavların düzenlenmesi; sonuçların değerlendirilerek seviye farklılıklarının giderilmesi yönünde çalışmalar yapılması	22	9,5
3	Mecburi öğrenim çağındaki çocukların okullara devamının sağlanması	17	7,3
4	[18] Diğer alanlar* (Öğrencilerin verimli çalışması, yapacakları sosyal etkinlikler, öğrenci sorunları ve sistemde disiplin kurullarının kurulumu ve işlemesi, taşınmalı eğitim sorunları ile çağ nüfusunu okuma yazma bilmeyenlere kurs verilmesi; Taşınmalı eğitimin eğitsel-ekonomik duruma göre yürütülmesi; Öğrenci kıyafet takibinin sağlanması; İlköğretimde yönlendirilmenin özenle yapılması; Ders dışı etkinliklerin eğitim ve öğretimin olumsuz yönde etkilenmemesi için gereken özenin gösterilmesi;	154	67,7
<b>TOPLAM</b>		<b>229</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Eğitim-öğretim müfredat programlarının değişmesi neticesinde yapılandırmacı yaklaşım esas alındığı bilinen bir durumdur. Müfettiş raporlarında, 36 ilde ölçme-değerlendirme çalışmalarının eski sisteme uygun yapıldığı yeni sistemin uygulanmasında en temel güçlüklerden biridir. Yeni sistemin uygulanmasında başlangıç olarak ücretsiz kitap dağıtımı ile başlanması<sup>6</sup>, bu durumun temel değişkeni olan öğretmenleri uygulama güçlüğüne ittiği söylenebilir. Başka bir anlatımla, öncelikli olarak öğretmenlerin yeni sisteme uyumsallaşması noktasından hareket edilmesinin bu vb. durumlarda zayıf yönleri azaltabileceği öngörülmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum sonucu olarak, 22 ilde okullar arası bilgi seviyesi farklılıklarının önlenemediği görülmektedir. Bu saptamaların hizmetiçi eğitim değerlendirmeleri ile örtüştüğü söylenebilir<sup>7</sup>.

### 4.3. Program Geliştirme Bölümü

**Tablo 3. Program Geliştirme Görevlerine ilişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Program Geliştirmeye Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Programların içerik, yaklaşım vb. hususlarda okullardan gönderilecek tespitlerin il raporu hâline dönüştürülerek TTKB'na aktarılması çalışmalarının periyodik hâle getirilmesi	11	22,9
2	Eğitim Bölgesi Zümre Başkanları, Eğitim Bölgesi Danışma Kurulu ile Eğitim Bölgesi Müdürler Kurulu toplantılarının yapılmasının sağlanması	11	22,9
3	Plânlı Okul Gelişim Modeli çalışmalarında, ilçeler ve okullar arasında birlik-bütünlük ve koordinasyonun sağlanması	7	14,6
4	[5] Diğer alanlar* (Yeni ders programının tanıtımı ile ilgili aksaklıkların belirlenmesi, Ders kitaplarının önemli bir eksikliği olan görsel ve işitsel yardımcı materyallerin temin edilebilmesi için planlı bir çalışma yapılması, Kitap yazma komisyonlarının görevlerini verimli yerine getirebilmesi için gerekli malzemelerin temin edilmesi)	19	39,6
<b>TOPLAM</b>		<b>48</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Hiç şüphesiz yeni müfredatın ortaya konulduğu bir sistemde, program geliştirme noktasında 11 ilde müfettişlerin değerlendirmede bulunması anlamlı bulunmaktadır. Yeni müfredat uygulamaları ile ilgili geribildirimlerin alınması, verilerin aktarımında güçlük ipuçları vermektedir. Yüksel [14], geliştirilen programların amaç, kapsam ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutlarına ait nitelikler genelde yerine getirilmekte, değerlendirme boyutuna ait nitelikler ise tam olarak yerine getirilemediğini belirtmektedir. MEB faaliyet raporunda ise, program geliştirme sürecinde; bilginin öğrenciler tarafından daha çabuk ve verimli olarak öğrenilmesi ve özümsemesinde öğrencinin gelişimi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği göz önüne alınmalıdır. Buna bağlı olarak içerikte ve özellikle öğrenme

<sup>6</sup> Bakınız, Tablo 1 Sıra No:4.

<sup>7</sup> Bakınız, Tablo 6 Sıra No: 4.



öğretme sürecinde kullanılacak stratejilerde, öğretim yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında yenilikler yapılması gerekmektedir [15]. Bu yönüyle, eğitim- öğretim işlerindeki değerlendirmeleri desteklemektedir.

#### 4.4. Hizmetiçi Eğitim Bölümü

**Tablo 4.Hizmetiçi Eğitim Görevlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Hizmetiçi Eğitime Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Eğitim-öğretim ve yönetimde büyük fırsatlar sunan; bilişim teknoloji araçlarının okul-kurum personeline ihtiyaç alanları göz önünde bulundurularak tanıtılması ve çalışmalarda kullanılmasına özen gösterilmesi	22	23,5
2	Bakanlıkça veya mahalli düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarının planlama ve düzenleme esasları ile yürütülmesine ilişkin gerekli tedbirlerin alınması	20	21,4
3	Hizmetiçi eğitiminin ihtiyaç analizleri doğrultusunda belirlenerek diğer kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması	16	17,1
4	[4] Diğer alanlar* (Bilgi Teknoloji Sınıflarında görev yapacak yeter sayıda formatör öğretmen yetiştirilmesi Öğretmenlerin; ölçme ve değerlendirme konusunda mahalli hizmetiçi eğitime alınması Yardımcı personeller için de hizmetiçi eğitim etkinliklerinin plânlanıp uygulanması Hizmetiçi eğitim etkinlikleri; müracaatlarının elektronik ortamdan takip edilmesi; amacına ulaşma durumunun araştırılması; etkinliği tamamlayanlara başarı belgesi düzenlenmesi, yeni öğretim programları tanıtımlarında, formatör öğretmenlere ilaveten uzmanlardan de faydalanılması; Dil Asistanlarının istatistikî bilgilerinin düzenli güncellenip ve hizmetiçi eğitim planlamalarında faydalanılması; Yöneticilerin okulöncesi eğitime ilişkin hizmetiçi eğitime alınması; Okul öncesi öğretmen ve usta öğreticilerine her yıl program tanıtımı, beslenme vb. konularında seminer düzenlenmesi; Vekil okul müdürlerinin, eğitim yönetimi, okul yönetimi, insan ve madde kaynakları vb. seminere alınması; Sağlık meslek liseleri meslek dersi öğretmen ve yöneticilerine hizmet içi eğitim düzenlenmesi; Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime alınması; AB program ve projeleri bölüm personeli ve görevlendirilen öğretmenlerin yabancı dil hizmetiçi eğitimlerinin planlanması; Servis araç sürücüleri, refakatçileri ve yüklenicilerinin öğretim yılı başlarında hizmetiçi eğitime alınması)	42	38
<b>TOPLAM</b>		<b>93</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı; 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun çerçevesinde verilen görevleri planlayıp yürütmektedir. Başkanlık, Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında hizmetiçi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmektedir [16].

Günümüzde teknik kültür, değerler kültürünü belirleyen, onu denetim altında tutan önemli etmenlerden başlıcasıdır. Bireylerin etkileşim içerisinde bulunduğu teknik kültürle uyumsallaştırılması, toplumsal uyumun temelini oluşturmaktadır. Diğer bir anlatımla, bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle, gittikçe karmaşık hale gelen toplumsal yaşama ayak uydurabilmesi için, çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bu noktada bilim ve teknolojideki bu değişimlere uygun insan davranışları ile donatılmış insanlar yetiştirmek eğitim sisteminin birincil görevlerindedir [17].

Bu noktada, 22 ilde bu teknik kültürün kullanımı ile ilgili müfettişlerce değerlendirmede bulunulması anlamlı bulunmaktadır. Temel sistem olan okulun temel değişkeni öğretmen ve yöneticisinin bu teknolojik altyapı eksikliğini çok kısa zamanda gidermesi ve hizmet alan öğrencisini donatmak görevini yerine getirmelidir. Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirmek için profesyonel olarak bilginin sağlanması, çoğaltılması, geliştirilmesi ve toplumu olumlu yönde etkilemesi için personel geliştirme yöntemlerini ve bununla ilgili yasal zemini hazırlamalıdır. Yavaş [3] ise, araştırmasında 11 MEM'lerin kamu yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim hukuku, eğitim hukuku, toplam kalite yönetimi, il MEM yönetimi ile il milli eğitim müdürlüklerindeki bazı bölümlerin işleyişi konularında hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çıkan sonuçlar hizmetiçi eğitim sisteminin değişmesi gerektiği konusundaki kanaatleri desteklemektedir.

#### 4.5. Bilgisayar ve Sınavlar Bölümü

**Tablo 5. Bilgisayar ve Sınav Hizmetlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Bilgisayar ve Sınav Hizmetlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Ölçme-değerlendirme esasları ile Tam Öğrenme Modeli, Çember Tekniği, Beyin Fırtınası vb. öğretim teknikleri konularında, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile işbirliği içinde dokümanlar hazırlanıp öğretmenlerin yararına sunulması	34	28,6
2	Merkezi ÖSS ve OKS başarısının yükseltilebilmesi için: başarının artırılması yönünde alınacak tedbirlerin ilçe/okullara gönderilmesi ve bu alandaki çalışmaların yakından takip edilmesi	34	28,6
3	Özel dersane bulunmayan yerlerde sınavlara hazırlık kurslarına öğrenci katılımının sağlanması	13	11,6
4	[6] Diğer alanlar(Sınavlardan sonra başarılı-başarısız oranının belirlenmesi, başarısızlık sebeplerinin araştırılması, Bilgisayar vd laboratuvarların amacına uygun olarak hizmet vermesi, kullanılabilir halde bulundurulması, İl genelinde branşlar düzeyinde öğretimin kalitesinin artırılmasına çaba sarf edilmesi, Okul/Kurumların bilişim teknolojileri laboratuvarlarının (BT sınıfları) halkın kullanımına açılması, Kalkınma plan hedeflerine ulaşılabilmesi için çalışmaların planlı bir şekilde yürütülmesi; Sınıf geçme, sınavlar ve ölçme-değerlendirme konusundaki velilerin bilgilendirilmesi; Okul ve kurumlar ile il/ilçe MEM'lerin web sayfalarının hazırlanmasında Bakanlık açıklamalarının uyulması;	33	31,2
<b>TOPLAM</b>		<b>114</b>	<b>100</b>

Kaynak: MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Yineleme sıklığı en yüksek iki değerlendirmenin eşit değerde çıkması araştırmacı tarafından anlamlı bulunmuştur. Çünkü iki geliştirme alanı neden-sonuç ilişkisi bağlamında birbirine bağımlıdır. Çünkü eğitim ve öğretim tekniklerinin doğru kullanımı ve sonucun uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile yapılması, başarıyı etkileyen ve verimi yükselten bir durum olduğu eğitimde genel kabullerdendir. Zira bu durum merkezi sınavları da etkileyecektir. Bu iki değerlendirmenin il dağılım alanı incelendiğinde de çoğunlukla aynı iller olduğu görülmektedir. Bu durumun müfettişlerce getirilen değerlendirmelerin iç tutarlılığının yüksekliğine işaret etmektedir. Bu durumu hizmetiçi çalışmalarında,

öğretmenlere ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda gerekli yardım yapılması önerisi de desteklemektedir<sup>8</sup>. Özetle, il bünyesinde başarının artırılması düzleminde kurumlar arası işbirliğinin artırılması ve paralelinde destekleyici hizmetiçi eğitim çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Özellikle Milli Eğitim sisteminde, 2005 yılında ortaöğretimde yapılandırmacı yaklaşıma geçildiği göz önünde bulundurulduğunda bu bulgular daha büyük önemlilik taşımaktadır. Yavaş [3] ise araştırmasında program geliştirme görevlerinin uzman personel tarafından yerine getirilmesine dikkat çekmektedir.

#### 4.6. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim 36–72 ay yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamakta olup, ancak şu andaki fiili uygulama 60-72 ay arasındadır. Türkiye çapında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 2002 yılında yüzde 11 iken, 2009-2010 eğitim öğretim yılında yüzde 39'a çıkmıştır [18]. 2007-2013 yıllarını kapsayan 9. Dokuzuncu Kalkınma Planında ise 48-72 ay çağ nüfusunun yüzde 50'sinin okul öncesi okullaştırılması planlanmıştır [19].

**Tablo 6.Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Okul Öncesi Eğitime Bölümü Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmalar yapılması	23	50,8
2	Okul öncesi okullaşma oranının artırılması	10	22,2
3	Diğer kurum ve kuruluşlarla koordinasyon ve işbirliği sağlanarak okul öncesi eğitimi ile ilgili toplantı, konferans, panel gibi etkinlikler düzenlenmesi	8	17,9
4	[2] Diğer alanlar*(Öğretim yılı başında görev alan öğretmenlerle toplantılar düzenlenmesi ve bu toplantılarda: veli ve öğrencilerle ilişkilerinde dikkat edecekleri hususlar ile sağlık, beslenme vb. konularında birlik-beraberlik sağlayıcı kararlar alınması; Resmî okulların bünyesinde bulunan uygulama sınıfı ve anasınıfları ile müstakil anaokullarının açılması ve/veya kapatılması tekliflerinin yapılması	4	9,1
<b>TOPLAM</b>		<b>45</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin, 81 ilde 23 ilin kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşamamış olması ve 10 ilde yaygınlaştırılma çalışmalarının yetersiz görülmesi anlamlı görülmektedir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında okul öncesi okullaşma oranı yüzde 51'in üzerinde olan 32 ilde okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiştir [15]. 2010-2011 eğitim öğretim yılında ise, 25 ilde okul öncesi eğitim zorunlu hale dönüştürülmesi çalışmaları devam etmektedir [18].

<sup>8</sup> Bakınız, Tablo 4 Sıra No:1, 4.

Bu kapsamda, Okul Öncesi Genel Müdürlüğünün 2004/71; 2006/62; 2007/89; 2009/53 sayılı genelgesi yanında 2010/13 sayılı genelgesinde okul öncesinin yaygınlaştırılması konusunda milli eğitim müdürlüklerince yapılması gereken işlemler ayrıntılı olarak ele alınmaktadır [20]. Bununla birlikte, 2010-2014 stratejik planlamasında, kamu envanterine kayıtlı ve atıl durumdaki okul ve kurum binalarının okul öncesi eğitim kurumlarının kullanılması planlanmaktadır. Dolayısıyla, kamu kaynaklarının etkin kullanılmasının yanı sıra, okul öncesi eğitim için yapılması gereken yatırımlardan da tasarruf edileceği planlanmaktadır [21].

Bu bilgiler ışığında, 2000-2009 yılları arasında müfettişlerce yapılan değerlendirmeler analiz edildiğinde; 23 raporda “*kalkınma plan hedeflerine ulaşılması*” değerlendirilmesi yapılan illerden 13 ilde zorunlu okulöncesi eğitime geçilmiştir. Diğer 10 raporda, “*okulöncesi okullaşma oranı artırılması*” değerlendirilen illerden 6 ilde zorunlu iller kapsamına alınmıştır. Bu konuda kahır ekseriyet, son yıllarda gerekli yatırım, teşvik ve bilincin arttığı görülmektedir. Ancak, gelişmiş ülkelere nazaran Bakanlık bütçesinden daha fazla kaynak aktarımında bulunulması gerektiği düşünülmektedir.

#### 4.7. Özel Eğitim ve Rehberlik Bölümü

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığınca Türkiye çapında il MEM'lere yapılan denetimlere ait verilere göre, Rehberlik Araştırma Merkezi denetim saptamalarına ilişkin veriler iki ana bölüme ayrılarak tablolaştırılmıştır. Tablo 7’de, kurumun görevlerini içeren saptamalar, Tablo 8’de ise, hizmeti alanlara ilişkin saptamalar bulunmaktadır.

**Tablo 7.Rehberlik Görevlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Rehberlik Görevlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	RAM’ların kuruluş amaçları doğrultusunda psikolog, psikometrist, eğitim programcısı vb. personelin görevlendirilmesi. teknolojik donanımlarının sağlanması için Bakanlık nezdinde girişimde bulunulması	19	16,9
2	"Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma Komisyonu"nın kurulması, hizmetlerin plânlanması ile eşgüdüm içerisinde yürütülmesinin sağlanması	17	15,3
3	Özel eğitim konusunda, ilgili ailelerin bilinçlendirilmesi için il/ilçelerde seminer-kurs gibi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	15	13,4
4	[10] Diğer alanlar* (RAM’lerin etkin ve verimli çalışmasına yönelik birimler arasında işbirliği ve koordinasyonun sağlanması yıllık çalışma programı ve raporlarının değerlendirilmesi, Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sonuç raporlarının Bakanlığa gönderilmesi, Merkezlerde aynalı oda, terapi odası, oyun odası vb. birimlerin oluşturulması için girişimlerde bulunulması, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunun oluşturulması, özel eğitim hizmetlerinin izlenip değerlendirilmesi, Ölçme araçlarının güncellenerek sertifikalı test kullanımını artırabilmek için hizmet içi eğitimlerinin yaygınlaştırılması, Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarının oluşturulması; evde eğitim hizmetlerinin planlanması, Özel eğitim kurumlarının mali konularda gerekli uygunluk denetimlerinin yapılması, Okul öncesi	61	54,4

	eğitimden itibaren öğrenci ilgi, yetenek, becerilerinin tespit edilerek yönlendirilmesi, Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocukların eğitimi” konusunda RAM personeline hizmetiçi eğitim programı düzenlenmesi,		
<b>TOPLAM</b>		<b>112</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Eğitim sisteminde, bina, personel ve araç-gereç eksiklikleri alt yapı eksikliği olarak nitelendirilebilir. Doğal olarak, alt boyutlarındaki sistem bileşenlerini de etkilediği söylenebilir. Bu durumun yansıması olarak 19 ilde müfettişlerce değerlendirmede bulunulması anlamlıdır. Hiç şüphesiz bu eksiklikler il geneli RAM’lar la ilgili hizmet kalitesini olumsuz etkilemesi beklenen bir durumdur.

İl eğitim sistemi içerisinde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri altında, rehberlik ve araştırma merkezleri, okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetleri ile eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı çalışmaları yürütmektedirler [22]. Bu ve benzeri çalışmaların değerlendirildiği ve yeni kararların alınarak uygulamaya sokulduğu "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma Komisyonu" nun kurularak gerekli hizmetlerin plânlanması ile eşgüdüm içerisinde yürütülmesini sağlamaktadır. Bu planlama ve eşgüdüm sorunlarında bazı aksaklıkların olduğu görülmektedir.

Türkiye’de, görme, işitme, ortopedik engelliler, zihinsel engelli, sosyal ve duygusal güçlüğü olanlar ile üstün yetenekli öğrenciler eğitimlerini kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile bir arada sürdürülmektedir. Bununla birlikte, özel eğitim okul ve kurumlarında da her tür ve kademedeki özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Bu duruma ilişkin müfettiş değerlendirmelerinin yoğunlaştığı veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Özel Eğitim Hizmeti Alanlara İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Özel Eğitim Hizmeti Alanlara Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	İl düzeyinde daha çok sayıda öğrencinin, sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmesi için öğretim yılı başında hedefler belirlenerek bir planlamanın yapılması	15	22,4
2	İl genelinde engellileri belirlemeye yönelik alan taraması yapılması	11	16,4
3	Öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini sağlamak için diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliğinin geliştirilmesi	10	14,9
4	[6] Diğer alanlar* (Özel eğitim okul ve sınıflarının açılması, yaygınlaştırılması çalışmalarının devam ettirilmesi, Özel eğitime muhtaç öğrenciler ile velilerine yönelik yayınların hazırlanması ve dağıtılması, İl merkezinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin gelişim düzeylerinin periyodik olarak izlenmesi, Destek eğitim hizmeti alan öğrencilerin eğitim performanslarındaki gelişmelerin takibinin yapılması, Okullar ve ilçeler düzeyinde; öğrenci, aile, okul, çevre kaynaklı risk faktörlerine yönelik tedbirlerin alınması, Rehber öğretmensiz ilçelere, RAM’da görevli uzmanların desteğinin artırılması; Bilim sanat merkezlerinin sayısının artırılması; Ortopedik Engelli öğrenciler ile üstün zekalı öğrenciler için özel eğitim okulları açılabilmesi gerekli yönlendirmelerin yapılarak velilere yardımcı olunması;	31	46,3
<b>TOPLAM</b>		<b>67</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

İl çapında sosyal ve kültürel etkinlik planlamaları genelde, özel gün ve haftalar veya anma günleri ile ilgili okul veya kurumların belirli bir program hazırlayarak sunmasıdır. Bu çalışmalar, öğretim yılı başında il eğitim yöneticileri tarafından gerekli plan ve görevlendirmeler yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu durumun il MEM yönetimlerinin konuya duyarlılığı ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

İl geneli engelli öğrenci alan taraması RAM tarafından yapılmaktadır. 81 ilin 11'inde değişik sebep ve gerekçelerle taramaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Bu durumun 2009 yılında çıkarılan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile büyük ölçüde çözüme kavuşturulduğu söylenebilir. Çünkü, artık engelli bireylerin tüm rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz hizmet alımında bulunabildikleri bilinmektedir. Başka bir anlatımla, Devlet engelli vatandaşlarına karşı sosyal devlet olma gereklerini yerine getirirken aynı zamanda kayıt altına almaktadır. Sorun alanı olmaktan çıktığı düşünülmektedir.

Her iki tablodaki veriler ve günümüzdeki mevzuatla birlikte değerlendirildiğinde; Türkiye’de yeni çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile tüm tanılama ve hizmet akışı belirli standart ve ilkeler çerçevesinde yürütülmeye çalışılmaktadır. Bununla beraber konu özelinde alan uzmanı ve teknik, teknolojik altyapı eksikliği hizmet sunumu yönünden aksaklıkların olmasını sağladığı, bu duruma yönetici beceri eksikliği de eklendiğinde daha karmaşık sorunlar oluşturduğu söylenebilir. Yavaş [3] ise, 2001 yılında yaptığı araştırmasında özel eğitim ve rehberlik görevlerinin yerine getirilmesi için uzman personelin istihdam edilmesine dikkat çekmiştir. Bu durum araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

#### **4.8. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü**

İl, gerektiğinde ilçe merkezlerinde ilk ve orta öğretim kurumlarının mahallî spor faaliyetlerini düzenlemek ve yürütmek üzere lig heyetleri kurulur görevleri yerine getirmektedirler [23]:

a) Bakanlık tarafından gönderilen program ve genelgelere uygun olarak yarışma çeşitlerini belirler, gerekli görüldüğünde kategorileri kümelere ayırır ve yıllık çalışma programını hazırlar.

b) Okulların öğretim yılına başladığı tarihi izleyen 30 gün içinde il lig heyeti üyeleri ile gençlik ve spor il müdürlüğünün temsilen şube müdürü ve ilçe lig heyetlerinden birer temsilci, millî eğitim müdürünün daveti ile il merkezinde toplanırlar. Bu toplantıda kategori ve branşlara göre ilçe ve il merkezinden yarışmalara katılacak okul sayıları göz önünde bulundurularak il birinciliklerinin statülerini hazırlar. Lig heyetleri bu statüye göre yarışma programlarını düzenler.

c) Düzenlenen bu programlar esas alınarak branş ve kategorilere göre yapılacak faaliyetleri her yıl en geç 1 Kasım'a kadar Bakanlığa bildirir.

d) Yarışmaların gün, yer ve saatlerini okullara telefon ve yazı ile vaktinden önce haber verir.

e) Hakemlerin, saha komiserlerinin ve lig heyetlerinin raporlarını hafta içinde inceler, yarışmaların bitiminde branşlarına ait sonuçları tescil eder, ilgili okullara duyurur ve Bakanlığa bildirmek üzere millî eğitim müdürlüğüne gönderir.

f) Kaçınılmaz sebeplerle yapılmayacağı anlaşılan yarışmaları, ilgili branş müsabaka yönetmeliği hükümlerine göre erteler. Ertelenen yarışmaların yerini, gününü ve saatini ilgililere bildirir.

g) Yarışmalar için gerekli müsabaka amirinin, saha komiserinin, sağlık personeli ve diğer görevlilerin gençlik ve spor il müdürlükleri ile iş birliği yaparak tayinlerini sağlar.

h) Yarışma programı tamamlandıktan sonra alınan teknik sonuçlara göre yarışmalara katılan spor kulüplerinin derecelerini ilân eder ve ödülleri verir.

i) Okullar arası yarışmalarda disipline ilişkin olaylarda, ilgililer hakkında gerekli soruşturmayı yapar ve belgeleri doğrudan il ceza kuruluna iletilmek üzere gençlik ve spor il müdürlüğüne tedbirli veya tedbirsiz gönderir.

j) Okullar arası yarışmalardan önce, yarışmalar süresince ve sonunda çıkabilecek idarî ve teknik hususlarla ilgili her türlü anlaşmazlıklarda, Okul Spor Kulüpleri Yarışma Talimatı ve ilgili spor branşının müsabaka yönetmeliği ve oyun kuralları hükümlerine göre gerekli kararları alır.

**Tablo 9.Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor Görevlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Okul İçi Beden Eğitimi ve Spor Görevlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	İl lig heyetinin kurulması, bu heyetin göreviyle ilgili iş ve işlemleri yerine getirmesinin sağlanması	16	32
2	Öğrencilerin sosyal ve sportif alanlarda gelişmelerini sağlamak üzere çeşitli plan ve projelerin hazırlanıp uygulanması	8	16
3	Öğrenciler için gençlik ve izcilik eğitim tesislerinin açılması ve işletilmesi ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi; diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği yapılması	7	14
4	[5] Diğer alanlar*(İzcilikle ilgili; İl genel kurulu, il izci genel kurulu ve il izci kurulunun teşkil ettirilmesi, görevleriyle ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi, Okul içi ve okullar arası beden eğitimi, spor ve izcilik etkinliklerine ilişkin esasların belirlenerek etkinliklere katılmalarının sağlanması, Yurt içi ve yurt dışında yapılacak her türlü etkinliklere katılacak öğretmen ve öğrencilerin görevlendirme ve izin işlemlerinin koordinasyon içerisinde sürdürülmesi, İl Eğitim ve Gençlik Komisyonu toplantılarında, kararların ayrıntılı alınması ve uygulamaların takip edilmesi	19	38
<b>TOPLAM</b>		<b>50</b>	<b>100</b>

Kaynak: MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Lig heyeti kurulması ve görevleri ile ilgili 81 İl içerisinde 16 ilde bu durumun değerlendirilmesi dikkat çekmektedir. Bunun il MEM yönetimlerinde heyet veya komisyon çalışmalarındaki planlama, kara alma, uygulama ve sonucun değerlendirerek yeniden karar olma olarak özetlenebilecek sürecin dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan, adı geçen heyetin sosyal ve sportif alanlarda plan ve proje hazırlayıp uygulamasının 8 ilde yetersiz olduğu bu illerin genellikle birinci değerlendirme kapsamında olduğu görülmektedir. Bu durumun, her ne kadar yönetici becerileri boyutuna işaret etmekle birlikte, spor alanı vb. alt yapı eksikliğine dayalı değerlendirme olmaması dikkat çekici bulunmuştur. Bu durumun, illerde bulunan gençlik spor il müdürlüğünün çalışma alanı olarak algılandığı veya eğitim sisteminde öncelik sırası ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

#### 4.9. Özel Öğretim Bölümü

Özel öğretim kurumları; maliyeti, gelir ve gideri gerçek veya tüzel kişilerce karşılanan, denetim ve gözetimi ise Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan kurumlardır. Bu kurumları, özel okullar (Türk özel okulları, yabancı özel okulları, azınlık özel okulları, milletlerarası okullar), dershaneler, özel kurslar, öğrenci etüd merkezleri, motorlu taşıt sürücü kursları olarak sınıflandırılabilir [24].

**Tablo 10.Özel Öğretim Hizmetlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Özel Öğretim Hizmetlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Özel öğretim kurumları yöneticileri ile toplantılar düzenlenmesi, alınan kararların toplantı tutanağına geçirilmesi	21	33,3
2	Özel eğitim kurumları hazırlanan bir programa bağlı olarak denetlenmesi, denetim raporlarında görülen eksikliklerin takip edilmesi	11	17,4
3	Yıllık çalışma programları ve ders dağıtım çizelgelerinin zamanında bildirilmesi	10	15,9
4	[4] Diğer alanlar*(Kurumlarda görevli yönetici ve öğretmenlerin denetimlerinin de belirli periyotlarla yapılması, Özel MTSK'nın her ay en az bir defa denetlenmesi, Özel öğretim kurumlarında görevlilerin istifa ve atanma işlemlerinin zamanında bildirilmesi, Bölge Sınav Yürütme Komisyonu'nun teklifi ile 5 öğretmenden oluşturulması; Kurslarda personel görevlendirilmesinde özen gösterilmesi; Ücretsiz okuyacak öğrencilerin gerçek ihtiyacı olanlardan belirlenmesi; Özel okul-kurum adlarının Türkçe olmasının sağlanması; Sınavlarda görev gelmeyen personelin yerine yapılan yeni görevlendirmelerde kadrosunun bulunduğu okulda sınav görevi verilmemesine özen gösterilmesi; Personelle enaz bir yıllık sözleşme yapılması; İstihdam edilen personelin il onayı olmadan istihdam edilmemesi.	21	33,4
<b>TOPLAM</b>		<b>63</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Her tür ve seviyede faaliyet gösteren özel öğretim kurumları kendilerini ilgilendiren mevzuat çerçevesinde yönetilir, MEB Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış programlar doğrultusunda kursiyer ya da öğrencilerini yetiştirirler. Özel öğretim kurumları tarafından verilen diploma, sertifika ya da kurs katılım belgeleri MEB tarafından onaylı olup geçerlidirler.

Denetim raporlarında, özel öğretim kurumu yöneticileri ile toplantı yapılması ve süreci içeren değerlendirmenin en yüksek (21) sıklığa ulaşması anlamlı bulunmuştur. İl yöneticilerinin genelde, çalışmalarının ağırlık merkezini resmi okul ve kurumlara verdiği düşünülmektedir. Nihayetinde, özel kurumlar hizmet alanların memnuniyeti paralelinde yaşam alanı bulmaktadır. Başka bir anlatımla, arz-talep dengesi sarmalı içerisinde hizmet sunulmaktadır.

Özel öğretim kurumları eğitim- öğretim açısından MEB'in, ekonomik ilişkiler açısından Maliye Bakanlığı'nın, çalışanların sosyal hakları açısından Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın gözetimi ve denetimi altındadırlar. Her tür ve seviyedeki özel öğretim



kurumunun denetimi ve gözetimi MEB’ e aittir. Bu kurumlar belirli aralıklarla denetlenirler ayrıca faaliyetlerinden yine bağılı buldukları milli eğitim müdürlüklerine karşı sorumludurlar. İllerde genelde bu kurumların denetimi eğitim müfettişlerince gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, bu kurumların 11 denetim raporunda planlı olarak denetlenmesi ve eksikliklerin takibinin yapılması önemli bir sonuçtur. Bu konuda eğitim müfettişleri başkanlıklarının, görevsel ve sayısal anlamda yetersizliğini ortaya koymaktadır.

#### 4.10. Çıraklık ve Meslekî Teknik Bölümü

Meslekî ve teknik eğitim bölgesi il koordinasyon komisyonu, millî eğitimden sorumlu vali yardımcısının başkanlığında; İl millî eğitim müdürü, Meslekî ve teknik eğitimden sorumlu il millî eğitim müdür yardımcısı, Meslekî ve teknik eğitim bölgesi kapsamında bulunan ve meslek yüksekokulu/okullarıyla ilişkilendirilen kurumlardan birer yönetici, Meslekî ve teknik eğitim bölgesi kapsamında bulunan kurumlarla ilişkilendirilen meslek yüksekokullarından biri yönetici olmak üzere ikişer temsilciden oluşur ve aşağıdaki görevleri yerine getirir [25]:

a) Meslekî ve teknik eğitim bölgesi içinde ilişkilendirilen kurumlar ile meslek yüksekokullarının geliştirilmesine yönelik çalışmaları plânlar, uygulamaları değerlendirir, tavsiye kararları alır ve ulaşılan sonuçları **il istihdam ve mesleki eğitim kuruluna** bildirir.

b) Yeni meslekî ve teknik eğitim bölgelerinin kurulması, uygun programların açılması, kapatılması ya da meslekî ve teknik eğitim bölgesi sayısının azaltılması konularını inceler veya inceleyerek karara bağlanması için **il istihdam ve mesleki eğitim kuruluna** bildirir.

c) İlişkilendirilen kurumlar ile meslek yüksekokullarının öğretmen, derslik, atölye ve laboratuvarlarındaki araç-gereç ve donanım yeterliklerine ilişkin bilgileri değerlendirir, yeterli duruma getirilmeleri ile fizikî ve eğitim kapasitelerinin etkili ve verimli olarak kullanılması için gereken önlemlerin alınmasına yönelik tavsiye kararlarını **il istihdam ve mesleki eğitim kuruluna** bildirir.

**Tablo 11.Çıraklık ve Meslekî Teknik Eğitime İlişkin Denetim Raporlarına**

#### **Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Çıraklık ve Meslekî Teknik Eğitime Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi İl Koordinasyon Komisyonunun her yıl oluşturulması ve yönetmeliğinde belirtilen görevlerin noksatsız yerine getirilmesi	10	21,2
2	İşletmelerde meslek eğitimi konularında yapılacak çalışmaların planlanması ve yürütülmesi	8	17
3	Çıraklık eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için ilgili meslek kuruluşları, sanayi siteleri ve organize sanayi bölgeleri işbirliği ve dayanışmanın geliştirilmesi	6	12,8
4	[7] Diğer alanlar*(Kalkınma planı hedefine ulaştırılabilmesi için; mahalli basın ve TV’lerden istifade edilmesi, İlde mesleki ve teknik eğitim örgün ve yaygın eğitim kurumlarının öğrenci sayısı ve fiziki kapasiteleri ve sayılarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması, Çıraklık eğitimi ile diğer meslekî teknik öğretim etkinliklerinin programlarına uygun olarak yürütülmesinin sağlanması, İl Mesleki Eğitim Kurulunca, Tam Gün Tam Yıl uygulaması kapsamına alınacak okul ve kurumların programları ile programlarının incelenmesi, İl/ilçe özel eğitim gerektiren öğrenci/kursiyerler için, bireysel yeterliklerine dayalı iş ve mesleğe hazırlanmalarını sağlamak için programlar açılması, Mesleki teknik eğitim haftasında yapılacak etkinliklerin planlanarak	23	49

	uygulanması		
<b>TOPLAM</b>		<b>47</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Denetimi yapılan 81 ilden 10'unda mesleki ve teknik eğitim bölgesi il koordinasyon komisyonunun oluşturulmaması ve görevlerini yerine getirmemesi anlamlı kabul edilmektedir. Bu değerlendirmenin yapıldığı illerin ekonomik yapısına bakıldığında büyük çoğunluğunun endüstriyel üretime dayalı bir yapıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda, milli eğitim müdürlüklerinin, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikte işgücü analizi, planlaması, buna dayalı işgücünün eğitilmesi ve değerlendirilmesi konularında yetersiz kaldığı sonucu çıkarılabilir.

#### 4.11. Yaygın Eğitim Bölümü

Türk eğitim sistemi genel yapısı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununca örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkanlarından yararlanacak biçimde bir bütünlük içinde düzenlenir [26].

**Tablo 12. Yaygın Eğitim Hizmetlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Yaygın Eğitim Hizmetlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Yaygın eğitim hizmeti veren Bakanlık kurumları ile diğer kurum ve kuruluşlar arasında eşgüdümün sağlanması	9	21,3
2	İl Halk Eğitim Plânlama Kurulu toplantılarının zamanında yapılması; alınan kararların uygulanmasının takibinin sağlanması	8	19,1
3	Halk eğitimi merkezlerindeki kursiyer sayılarındaki azalmanın nedenleri araştırılmalı; kurs- ihtiyaç analizleri yapılması	7	16,6
4	[7] Diğer alanlar*(HEM'de ve ilin her büyüklükteki yerleşim biriminde ihtiyaç duyulan kurslar açılması, işleyişi, yaygınlaştırılması ve denetimine yönelik çalışmaların yürütülmesi; Aileleri bilgilendirme, kamuoyu oluşturma ve halk katkısı sağlamaya yönelik çalışmaların daha da artırılarak yapılması; Yaygın eğitim etkinliklerinin, mesleki eğitim merkezlerinde çerçeve programına göre yürütülmesinin sağlanması; Yaygın eğitim kurumlarında görevlendirilecek personel ile ilgili işlerin yapılması; Bina, tesis, araç-gereç ihtiyacının sağlanması; Örgün eğitim dışındaki veya bitirmiş vatandaşların, genel ve meslekî teknik alanlarında eğitimlerini sağlamak için gerekli çalışmaların yapılması; Kırsal alana götürülmesi gereken yaygın eğitim hizmetlerine etkinlik kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması	18	33
<b>TOPLAM</b>		<b>42</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 9. maddesine göre il milli eğitim müdürü, İl halk eğitimi planlama komisyonuna başkanlık eder. Bu komisyonda alınan kararlar ile vali başkanlığında toplanan il halk eğitimi planlama ve iş birliği

komisyonunda alınan kararları onaya sunar ve uygulanmasını sağlar [26]. Hiç şüphesiz, il yönetimi içerisindeki koordinasyon eksikliğinin yansımaları diğer alt birimleri de değişik oranlarda etkilemektedir. Yaygın eğitim için yapılan bu saptamanın merkezinde ise “İl Halk Eğitim Plânlama Kurulu” çalışmalarının önemlilik durumu bulunmaktadır. İl düzeyindeki bu kurul, gerekli planlama ve uygulama merkezi denilebilecek karar boyutunu oluşturan ana merkezdir. Bu kurulun alacağı kararlar, saptamalar ve kurs ihtiyaç analizleri doğrultusunda etkili ve verimli yaygın eğitim etkinliği sürdürülebilir. Bu ilişkiler zincirleme olarak ilintili olduğu için uygulamanın başlangıcı noktasında eksikliklerin başladığı söylenebilir.

Yaygın Eğitim Yönetmeliğinde kurslarının, okuma-yazma, meslekî ve teknik ile sosyal ve kültürel olmak üzere üç ana bölümde düzenleneceği öngörülmüştür. Bu kurslar, çevrede yapılacak kapsamlı eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları sonucuna göre planlanır ve düzenlenir. Bu çalışmalar yıl boyunca aralıksız devam eder. Ancak ağustos, eylül ve ekim aylarında yoğunlaştırılır. Eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları; kursların yanı sıra kurs dışı eğitsel etkinlikler için de yapılır [27].

Yaygın eğitimin kursiyer sayısındaki değişkenlik, ihtiyaç belirleme noktasında önemli bir sorun alanı olduğu söylenebilir. Diğer önemli boyutu ise, örgün eğitimle yatay ve dikey bağlantılarının kurulamaması ile ortaya çıkmaktadır. Modüler ve kredili bir sistemle, değişmekte olan ekonomik koşullara ve yeni istihdam koşullarına daha esnek yanıtların verilebilmesine olanak sağlayacak bir sistem olarak yaygın eğitim, gelecekte giderek önem kazanmaya adaydır. Bu noktada, örgün ve yaygın eğitimin bütünleştirilmesi ile ilgili olarak, hizmetlerin yayılma eğilimi, organizasyon, program türleri, eğitici personel gibi önemli noktalara dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Yavaş [3] ise araştırmasında yaygın eğitim alanında uzman personelin istihdam edilmesine bulgusuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırmada çıkan sonucu desteklemektedir.

#### **4.12. Burslar ve Yurtlar Bölümü**

İl bünyelerinde, çeşitli derneklerin, vakıfların, gerçek kişilerin ve diğer tüzel kişiliklerin açıp işlettikleri özel öğrenci yurtları ve buna benzer kurumlar açılması ve işletilmesi MEB'in iznine bağlıdır. Bu kurumlar "[Özel Öğrenci Yurtları Yönetmeliği](#)" hükümlerine göre işletilmekte ve denetimleri sağlanmaktadır. Yurt denetimleri Bakanlık müfettişlerince yapılabileceği gibi mülki idare amirlerince il/ilçe MEM bir şube müdürünün başkanlığında dernekler şubesinde bir yetkili ile yılda en az iki defa denetimleri yapılabilmektedir [28].

**Tablo 13. Burs ve Yurt Hizmetlerine İlişkin Denetim Raporlarına Yansıyan Durumsal Değerlendirmelerin Dağılımları**

Sıra No	Burs ve Yurt Hizmetlerine Yönelik Geliştirme Alanları	f	Oran (%)
1	Yurtların periyodik denetimlerinin yapılması ve denetleme sonuçlarının yurt idaresine bildirilmesi	4	33,4
2	Yurtların çalışma talimatının onaylanması ve yıllık çalışma raporlarının değerlendirilmesi	3	25
3	Okul pansiyonları ile ilgili “Yatılılık ve Bursluluk Komisyonunun” oluşturulması, çalışma takviminin hazırlanması, boş kontenjanlar için mahalli sınav düzenleme iş ve işlemlerinin yerine getirilmesi	2	16,7
4	[3]Diğer alanlar*(Ortaöğretim yurtlarında belletici görevlendirilmesi işlemleri takip edilmesi; Gerçek kişiler ile özel hukuk tüzel kişilerine ait yurtların açılması, işletilmesi, devri, nakli ve kapatılmasına ait iş ve işlemlerin yürütülmesi; Yurt yöneticileri ile diğer personelin görevlendirme işlemlerinin yapılması ve takip edilmesi	3	24,9
<b>TOPLAM</b>		<b>12</b>	<b>100</b>

**Kaynak:** MEB Teftiş Kurulu Verileri, 2000-2009.

Denetim raporlarında, 4 ilde kontrol görevinin yeterince yerine getirilmediği anlaşılmaktadır. İl MEM’ce bu kurumların arz-talep ilişkisi ile müşteri memnuniyeti bağlamında düşünüldüğü, dolayısıyla denetimlerde öncelik sırasının önemlilik göstermediği söylenebilir. Diğer yandan, 3 ilde yurt çalışmaları ile ilgili gerekli takip ve kontrollerin yapılmadığı görülmektedir.

## **SONUÇ**

Milli Eğitim Müdürlüklerinde Kurumsal Denetim başlığı altında sorun alanlarını araştırma çalışmasından yararlanarak hazırlanan bu bildiri metninde ortaya çıkan bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar alt amaçlarla ilgili olmakla sınırlı olduğundan bütünsel olarak kategoriler halinde sunulmuştur.

1. Türk Dili, Türk Tarihi, Türk Kültürü ve Güzel Sanatlara ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan Bakanlıkça programa alınanların yürütülmesinin sağlanmasında aksaklıklar görülmektedir. Bu durumla ilgili kurul ve komisyon çalışmalarında eksiklikler görülmektedir.

2. Eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere ilgili kurumların eşgüdümünde eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve bu konularda kolaylaştırıcı olan bilişim teknolojisi yazılım ve programlarının tanıtılması ve kullanılması açık alan olarak görülmektedir.

3. Öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırılması ve yaygınlaştırılması için okul ve sınıf kitaplığı oluşturulmasında ve yararlanan öğrencilere ait istatistiki bilgilerin değerlendirilmesinde aksamalar görülmektedir.

4. Bakanlıkça veya mahallen düzenlenecek hizmetiçi eğitim programlarının planlaması, düzenlenmesi ve yürütülmesine ilişkin süreçlerde yoğunlaşma görülmektedir.

5. Merkezi sınav başarısının yükseltilebilmesi için alınan önlemlerin ilçe, okul ve kurumlarla bildirilmesi ve bu alandaki çalışmaların yakından takip edilmesinde aksamalar olduğu anlaşılmaktadır.

## KAYNAKÇA

- [1] Yönged, Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Personelinin Yönetime Bakışı, *MEB Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı Araştırma Raporu*, 1997.
- [2] Buluç, B., *Milli Eğitim Bakanlığında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1997.
- [3] Yavaş, A., *İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yönetimi*, TODAİE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.
- [4] Atasayar, H. H., *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*, Kırıkkale Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- [5] Yavuz, M., “Karar Kalitesi”, *İdarecinin Sesi*, Ocak-Şubat 2007, ss.33-35.
- [6] Yıldırım, A. , H. Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, 2005.
- [7] Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, 2007.
- [8] Kuş, E., *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*, Anı Yayıncılık, 2006.
- [9] Kuş Saillard E., *NVIVO 8 ile Nitel Araştırma Projeleri*, Anı Yayıncılık, 2009.
- [10] Aydın, M., *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, 2005.
- [11] Wiles, J. ve Bondi, J. (1996) *Supervision: A Guide to Praticce*. [Aktaran: Aydın, İ. Öğretimde Denetim, Ankara: Pegem Yayınları, 2005.

- [12] “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği”, *Tebliğler Dergisi*, 2569, 2005.
- [13] “Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği”, *Resmi Gazete*, 22175, 1995.
- [14] Yüksel, S. (2003) “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları,” *Milli Eğitim Dergisi*, (159),59-63.
- [15] *MEB İstatistikleri 2009-2010*, MEB Yayınevi, 2010.
- [16] “3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun”, *Resmi Gazete*, 21240, 1992.
- [17] (1999) Uluğ, F., *Eğitimde Grup Süreçleri*, TODAİE Yayını, 1999.
- [18] Oegm, “Okul Öncesinde Sayısal Veriler”, (3 Kasım 2010)  
<http://oogm.meb.gov.tr/07istatistik.asp>
- [19] ekutup, “9. Kalkınma Planı (2007-2013)”, (3 Kasım 2010)  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>
- [20] Anaokulu, “Okulöncesi eğitimde Zorunlu İller ve Merak Edilenler”, (3 Kasım 2010)  
<http://www.anaokullu.com/okul-oncesi-egitimde-zorunlu-iller-ve-merak-edilenler.html>
- [21] *MEB Stratejik Plan 2010-2014*, MEB Yayınevi, 2010.
- [22] “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”, *T. C. Resmi Gazete*, 24376, 2001.
- [23] “Okul Spor Kulüpleri Yönetmeliği”, *Resmi Gazete*, 20832, 1991.
- [24] 5580 Özel Öğretim Kurumları Kanunu, *T. C. Resmî Gazete*, 26434, 2007.
- [25] “Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği”, *T. C. Resmi Gazete*, 24804, 2002.
- [26] 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, *Resmi Gazete*, 14574, 1973.
- [27] “Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği”, *T.C. Resmi Gazete*, 26080, 2006.
- [28] 5661 Yüksek Öğrenim Öğrenci Yurtları ve Aşevleri Hakkındaki Kanuna Ek Kanun, *T. C. Resmî Gazete*, 7472, 1950.

**THE NATIONAL CITY INSTITUTIONAL AUDIT DEPARTMENTS OF  
EDUCATION IN DETERMINING THE FUNCTION PROBLEMS**

*Ömer FIRAT<sup>9</sup>*

Ministry of Education  
Guidance and Control Directorate  
[ofirat@meb.gov.tr](mailto:ofirat@meb.gov.tr)

**SUMMARY**

Inspectors of the Inspection Board of the Provincial Ministry of Education held at the end of MEM reports examining the institutional controls, governments set out the problem areas. Made of the literature related to control of the Authority, between the years 2000-2009 have been analyzed and evaluated by examining the Provincial MEM institutional audit reports. At the end of the research, preschool education, the RAM in the technological infrastructure, the need for personnel, training and teaching methods and assessment

---

\* This work, Professor. Dr. Directorates of Education in consultation with Feyzi ULUĞ source is formed by taking the work completed by Corporate Control.

techniques, and so on. issues in-service training, educational institutions, the right and proper to speak in Turkish, is understood regarding the evaluations are concentrated.

**Keywords:** Audit, corporate governance, development area, assessment.



**İLKÖĞRETİM OKULLARININ SOSYO-EKONOMİK AÇIDAN  
DEZAVANTAJLI ÖZELLİKLERE SAHİP ÖĞRENCİ AİLELERİNİN EĞİTİM  
İHTİYAÇLARINI KARŞILAMA DÜZEYİNE İLİŞKİN VELİ ALGILARI**

Mehmet ÖZBAŞ\*  
Erzincan Üniversitesi

**Öz**

*Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının, dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarını hangi düzeyde karşıladığını ortaya koymaktır. Araştırmanın konu ve inceleme olmak üzere, iki farklı çalışma alanı bulunmaktadır. Araştırmanın konu alanı, dezavantajlı aile özellikleri ile aile özelliklerinden kaynaklanan eğitim ihtiyaçları ile ilgilidir. Araştırmanın inceleme alanını ise 2010-2011 Öğretim Yılı Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı ilköğretim okullarında çocukları öğrenim gören ve çocuklarının okullarına tam zamanlı devamında sorun olan 32 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan “Dezavantajlı Öğrenci Aileleri Eğitim İhtiyaçları Görüşme Ölçeği”, araştırmacı tarafından, alanyazına, araştırma alanı sosyo-ekonomik çevre incelemesine, akademisyen değerlendirmelerine, ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak, çok yönlü ve aşamalı bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Ön uygulama sonucu, ölçek güvenilirliği, % 92,3 olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalamalar ( $\bar{X}$ ),  $f$  (frekans) ve % değerleriyle ilgili istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, ailelerde, eğitime dayalı iş gücünün olmadığını göstermektedir. Ailelerin tamamı, çocuklarının okul yaşantılarına ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda, ekonomik desteğe ihtiyaç duymakta; ancak beklenen düzeyde ekonomik destek alamamaktadırlar. Araştırma sonuçları temel alınarak, dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda, okul yönetimlerine başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, yerel yönetimlerin de katkılarının sağlanması gerektiği önerilmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** *İlköğretim okulu, dezavantajlı aile, eğitim ihtiyacı, dezavantajlı öğrenci, sosyal adalet.*

---

\*Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŞ, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi  
E-mail: mozbas@erzincan.edu.tr ozbas68@gmail.com ozbas69@hotmail.com

**THE PERCEPTION OF STUDENTS' PARENTS WHO HAVE  
DISADVANTAGEOUS FEATURES IN TERMS OF SOCIOECONOMIC  
CONDITIONS IN PRIMARY SCHOOLS, ON THE LEVEL OF MEETING THE  
EDUCATIONAL NEEDS**

Mehmet Özbaş\*  
Erzincan University

***Abstract***

*The aim of this study is to put forward in which level the education needs caused by disadvantaged family children's school lives is fulfilled by primary schools. This study composes of two sections named as subject and investigation. The subject section deals with disadvantaged family features and education needs caused by family features. The investigation section deals with 32 student parents whose children have problems to fulltime attendance to school and are student to primary schools in the region of Erzincan province Central County in the 2010-2011 Education Year. The scale used in the research, 'The Interview Scale of the Education Needs of Disadvantaged Student Families', is developed by the researcher with the help of literature, socio-economic environment investigation of research area and the academic personnel's evaluations with a graded and multi-faceted approach which depends on preliminary application results. The preliminary application showed that the reliability of the scale is 92.3 %. In the analysis of the data obtained from the research, the statistical techniques of arithmetic average ( $\bar{X}$ ), frequency (f) and percentage (%) values are used. The results of the research show that the work force dependant on the education does not exist in the families. All of the families need economic support to meet the needs of their children's school lives, but they do not get enough support. It is proposed for the meeting of education needs caused by disadvantaged families' children's school lives, primarily The Ministry of National Education and the local administrations should support the school administrations.*

***Key Words:*** Primary school, disadvantaged family, education need, disadvantaged student, social justice.

---

\* Asst. Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ, Erzincan University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration Supervision Planning and Economics Lecturer  
E-mail: mozbas@erzincan.edu.tr ozbas68@gmail.com ozbas69@hotmail.com

## PROBLEM DURUMU

İlköğretim, 6-14 yaş grubu çağ nüfusunun zorunlu öğrenim düzeyini kapsadığından bu öğretim kademesinin başarısı, öğrenci ile birlikte aile ihtiyaçlarının da dikkate alınmasını gerektirir. Çünkü ilköğretimin hedef kitlesini oluşturan öğrenciler, psikolojik, sosyal, fiziksel, vb. çok yönlü gelişim özellikleri ile buldukları sosyo-ekonomik çevre etkenleri açısından çoğunlukla aile değişkenlerine bağlı koşulları yansıtırlar. Bu nedenle hiçbir öğrencinin, yalnızca okulda sağlanan imkânlar aracılığıyla eğitimle belirlenen hedeflere ulaşması beklenemez (Aslan Akan, 1994: 34; Başargan ve Kümbül, 2001: 143-147; Gönenç, Ayhan ve Bakır, 2001: 270; Özbaş, 2009: 6-7). İlköğretimin hedeflerine ulaşabilmek için, ayrıca öğrencinin üyesi olduğu ailesinin ihtiyaçları da dikkate alınmak zorundadır. Bu bağlamda eğitim ve okul yönetiminin temel işlevi, ***‘öğrencinin okul yaşantılarının kesintisiz bir şekilde devam etmesi için, ailenin çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi ve giderilmesi doğrultusunda aileyle etkili işbirliği çabaları içerisinde bulunmak’*** olarak ifade edilebilir.

Ailelerin içinde buldukları sosyo-ekonomik imkânsızlıklar, öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin ihtiyaçlarının karşılanamamasıyla birlikte, daha farklı ve öncelikli ihtiyaçların öne çıkmasına neden olmaktadır. Bu olgu, aynı zamanda hem öğrenciler hem de aileler için eğitimin geri plana itilmesine yol açmakta; aileler tercih etmek durumunda kaldıklarında, temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasına öncelik vermektedir (Aylar, 2007: 90-93). Karşılanamayan eğitim ihtiyaçları sonucunda ise öğrenciler de aileleri gibi “yoksulluk kısır döngüsü” içinde yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu durum, özellikle düşük gelir düzeyleri nedeniyle çocuklarına temel eğitim imkânları sunamayan ‘dezavantajlı aileleri’ ilgilendiren bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Başargan ve Kümbül, 2001: 144-145; DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI, 2009: 32; Özbaş, 2010: 41-42).

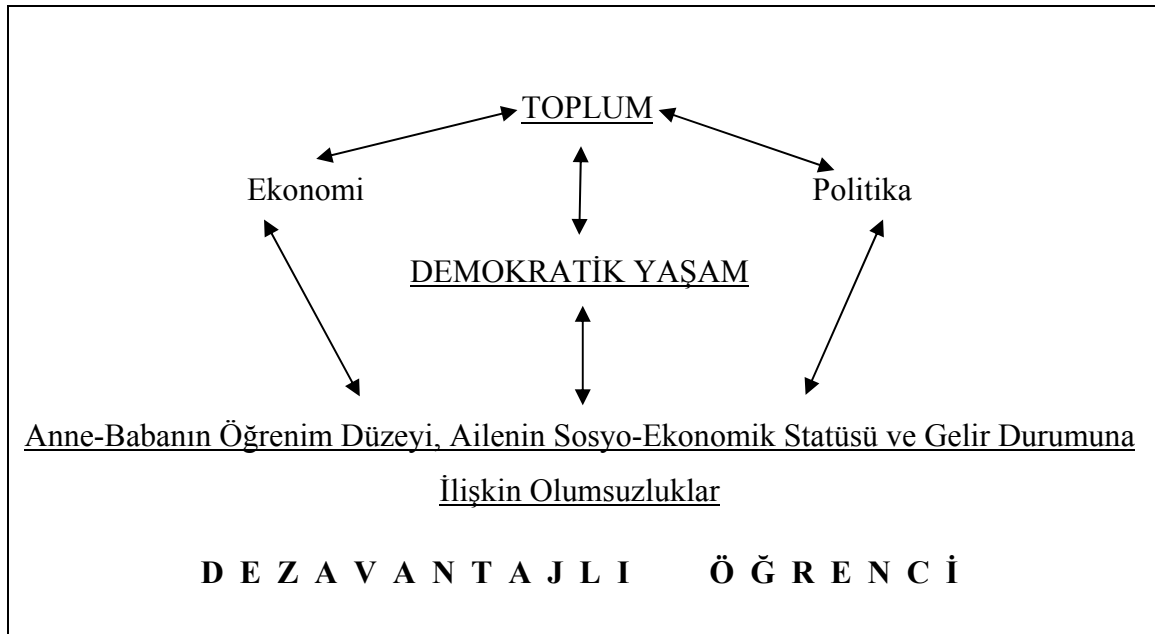
Sosyal adaleti temel alan demokratik bir eğitim sisteminin sunduğu zorunlu eğitim imkânlarından bütün öğrencilerin hedefler yönünde yararlanabilmesi için, öncelikle öğrencilerin çok yönlü olarak tanınmasını sağlayıcı yönetsel uygulamalara ihtiyaç vardır (Kasapoğlu, 2009: 39; Özbaş, 2009: 23-26). Tanıma işlemlerinin ise öğrencileri genelleyerek değil, başkalarından farklılık ve özgünlüklerini ortaya koyan, öznel bir yaklaşımla bireyselleştirilerek gerçekleştirilmesi gerekir. Öğrencileri birbirinden ayıran farklılıklar ise büyük ölçüde aile özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Aslan Akan, 1994: 34-36; Aylar,

2007: 5-8; Başargan ve Kümbül, 2001: 143-144; Considine and Zappala, 2010; Oğan, 2000: 3; Özbaş, 2010: 41-42). Öğrencilerin ailelerine bağlı değişkenlerin okul yaşantıları boyunca dikkate alınması ve buna uygun yönetsel uygulamaların gerçekleştirilmesi okulların etkililiği açısından son derece önemlidir. Bu durum, özellikle ilköğretimde, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler için diğer öğrenim düzeylerine göre daha fazla önem taşımaktadır (Şişman, 2010: 322-328). Çünkü ilköğretimde aile özelliklerine ilişkin olumsuzluklar tanınarak bunların giderilmesi yönünde önlemler alınmayan dezavantajlı öğrenciler, orta ve yükseköğrenim imkânlarından da gereği gibi yararlanamamaktadırlar (Başargan ve Kümbül, 2001: 158; Black, 2006: 6-7; Ekinci, 2011: 284; Holmes-Smith, 2006: 1-6; OECD, 2007: 118-121; Tomul, 2009: 136; TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ, 2008: 12-26).

### **Dezavantajlı Öğrenci Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri**

İlköğretim öğrencileri, zorunlu eğitim kapsamına girdikleri andan itibaren okul yönetiminin en önemli sorumluluklarından biri, öğrenci aileleriyle etkili ve sürekli işbirliği içerisinde bulunmaktır. Bu etkileşimin temel işlevi, öğrenciyi ailesinden kaynaklanan öznel özellikleriyle tanıma ve öğrencinin okul yaşantılarının başarıya ulaşmasında aile desteğini sürekli hale getirmektir (Buyruk, 2009: 36-38; Celep, 2002: 57-60; Çelik, 2003: 67; DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI, 2009: 27-28; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010: 410-420; Karayaşar, 1992: 70; Oğan, 2000: 10; Özbaş, 2009: 23-29; Weir, Archer ve Millar, 2009: 25-26). Araştırmalar, aile ile gerçekleşen etkili işbirliğinin öğrencinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel gelişimini olumlu yönde etkilediğini; istenilen doğrultuda gerçekleşmeyen etkileşimin ise eğitimle belirlenen amaçlara ulaşılmasını engellediğini ortaya koymaktadır (Aslan Akan, 1994: 36; Biber, 2002: 106-107; Çayırılı, 1998: 77-78; Özbaş, 2010: 33-35; Tomul, 2009: 135-136; Walberg, 2004: 1-2). İlköğretim okullarının öğrenci aileleriyle işbirliği süreçlerinde, özellikle önem taşıyan ve üzerinde özenle durulması gereken grup, dezavantajlı aile grubudur. Dezavantajlı aile özellikleri genel olarak, anne-babanın özellikle annenin öğrenim düzeyi ile ailenin sosyo-ekonomik statüsünün düşük olması ve gelir durumunun yetersizliği şeklinde sıralanabilir. **Şekil 1**'de görüldüğü gibi bu değişkenler, ailelerle birlikte öğrencilerin de genel olarak yaşamın tamamını kapsayan politika, ekonomi ve toplumdan oluşan üst sistemlerle ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte; onların demokratik imkânlardan gereği gibi yararlanamamasına yol açmaktadır.

**Şekil 1:** Dezavantajlı Öğrenci Ailelerinin Özellikleri



### **Dezavantajlı Ailelerin Çocuklarının Okul Yaşantılarına İlişkin Özellikleri**

Dezavantajlı öğrencilerin okulun imkânlarından, diğer öğrenciler gibi olabilecek en üst düzeyde yararlanabilmeleri için, okul yönetiminin aile ile ilişkilerde önceliği dezavantajlı ailelere vermesi gerekir. Çünkü ailelerinden kaynaklanan nedenlerle imkânsızlıklar yaşayan dezavantajlı öğrencilere, okulların aileleriyle işbirliği içerisinde gerekli desteği sağlaması yönetsel bir zorunluluktur (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2010: Madde 6; MEB Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, 2005: Madde 5).

Dezavantajlı ailelerin çocuklarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları, tek başına okullarca karşılanamayacak kadar büyük ve önemli ihtiyaçlar bütünüdür. Bu nedenle öncelikle zorunlu eğitim sürecini oluşturan ilköğretimde, çocuklarından dolayı ailelerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında, okullara başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin gerekli desteği sağlayacak yönetsel uygulamalara öncülük etmeleri gerekir. Aksi halde, öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan olumsuzlukların giderilememesi onların eğitim imkânlarından gereği gibi yararlanamamasına yol açabilir. Bu durum, özellikle zorunlu eğitim basamağını oluşturan ve aynı zamanda, devlet okullarında parasız olan ilköğretim açısından daha fazla önem taşımaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: Madde 22).

## AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin eğitim ihtiyaçlarını, alanyazına, araştırmanın inceleme alanını oluşturan Erzincan ili merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarında çocukları öğrenim gören ve dezavantajlı aileleri temsil eden veli algılarına göre belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma problemi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir. İlköğretim okullarının, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin, aile özelliklerinden kaynaklanan ve çocuklarının okul yaşantılarına etki eden, eğitim ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin veli algıları nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin, aile özelliklerinden ve çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının, okullarca hangi düzeyde karşılandığının belirlenmesine yönelik, var olan durumun veli algılarına göre saptanmaya çalışıldığı tarama modeli niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, veli algılarının ortaya çıkarılmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacının daha önceden hazırlamış olduğu soruları, yanıtlayıcıların tamamına aynı şekilde uyguladığı, yüz yüze iletişim olanağı sağlayan amaçlı bir çalışmadır. Görüşmede, yanıtlayıcılardan her biri, evrenin birer temsilcisi olarak kabul edilir. Görüşme aracılığıyla yanıtlayıcıların algılarını, tepkilerini, düşüncelerini ve yorumlarını anlayabilme olanağı diğer yöntemlere göre daha fazladır. Görüşmede, araştırmacı içtenlik, samimiyet ve karşı tarafın tepkilerini rahatlıkla anlayabilme olanağına sahiptir (Kuş, 2007: 48-52; Yıldırım, 2006: 119-123).

Araştırmanın biri konu, diğeri inceleme olmak üzere iki çalışma alanı bulunmaktadır. Araştırmanın konu alanını ‘dezavantajlı öğrenci ailelerinin eğitim ihtiyaçları’, inceleme alanını ise 2010-2011 Öğretim Yılı Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı ilköğretim okullarında çocukları öğrenim gören ve çocuklarının okullarına devamında sorun olan 32 öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde kullanılan “Dezavantajlı Öğrenci Aileleri Eğitim İhtiyaçları Görüşme Ölçeği” araştırmacı tarafından aşağıdaki aşamalar izlenerek geliştirilmiştir. İlk önce, araştırmanın konu alanını oluşturan ‘dezavantajlı öğrenci ailelerinin eğitim ihtiyaçları olgusu’ alanyazın taraması yapılarak çok yönlü ve geniş bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Daha sonra, araştırmanın inceleme alanını oluşturan Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı ilköğretim

okullarının sosyal çevre özelliklerine ilişkin temel veriler, Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Müfettişleri Başkanlığı'ndan alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından sosyo-ekonomik çevre incelemesi yapılmıştır. Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi'nden de okullarına 'tam zamanlı devamında' sorun olan öğrencilere ilişkin bilgiler edinilmiş; öğrencilerden 15'inin velisi tanınmak amacıyla araştırmacı tarafından, aile ortamında ziyaret edilmiştir. Öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerde, kendilerinden aile özellikleri, sosyo-ekonomik çevre değişkenleri, yaşam koşulları ve çocuklarının okul yaşantılarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Dezavantajlı aile özelliklerine ilişkin alanyazın taraması, ilköğretim öğrencilerini ilgilendiren yasal ve yönetsel düzenlemelerin değerlendirilmesi, araştırmanın inceleme alanını oluşturan yönetim birimlerinden elde edilen veriler, sosyo-ekonomik çevre gözlemi ve veli görüşmeleri sonunda, bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Formun içerik geçerliğine ilişkin değerlendirmelerin yapılması amacıyla 'Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi" bilim dalı akademisyenlerine başvurulmuş; onlardan alınan görüş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda, 27 maddeden 10'unun formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Formun güvenilirlik durumunun saptanması amacıyla ise araştırma kapsamındaki 20 veli ile ilki 16 Kasım-3 Aralık, ikincisi 8-24 Aralık 2010 tarihleri arasında, yüz yüze görüşme yöntemiyle bire-bir iki uygulama yapılmıştır. İlk ve ikinci uygulamaya göre, her bir madde açısından veli görüşleri arasında yüzdesel farklılık durumunu belirleyen karşılaştırmalar yapılmıştır. Maddelere göre, önce her bir maddeyle ilgili benzer görüşleri içeren yüzdeler toplanmış; daha sonra tüm maddelere ilişkin form güvenilirliğinin % 92.3 olduğu belirlenmiştir. Böylece hem kapsam geçerliği hem de güvenilirlik düzeyi açısından amaca uygun olduğu görülen formun 'Dezavantajlı Öğrenci Aileleri Eğitim İhtiyaçları Görüşme Ölçeği" olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekte, 'ailenin sosyo-ekonomik özellikleri'ne ilişkin 7, 'ailenin çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan özellikleri' ile ilgili olarak 10 olmak üzere toplam 17 maddeye yer verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı ilköğretim okullarında çocukları öğrenim gören ve çocuklarının okullarına 'tam zamanlı devamında' sorun olan 32 veli ile yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Görüşmeler, aile ortamında ve her bir veli ile bire-bir gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde, araştırmacı önce velilere kendini tanıtmış; ayrıca

araştırma iznini beyan etmiştir. Daha sonra araştırma amacını açıklayarak, velilerin güvenini kazanmaya çalışmıştır. Veli okuma-yazma biliyorsa araştırma ölçeği veliye verilmiş; bilmiyorsa ölçeğin ailede okuma-yazma bilen birine verilmesi sağlanmış ve bu kişi aracılığıyla velinin cevapları alınmaya çalışılmıştır. Maddeler, araştırmacı tarafından velilere tek tek okunmuş; anlaşılmayan yerlerde gerekli açıklamalar yapılarak velilerin gerçek durumu ifade etmeleri sağlanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma sürecinde, veli algılarından elde edilen betimsel veriler, ‘Dezavantajlı Öğrenci Aileleri Eğitim İhtiyaçları Görüşme Ölçeği Veri Toplama Formu’na işlenmiştir. Verilerin analizinde, aritmetik ortalamalar ( $\bar{X}$ ), f (frekans) ve % değerleriyle ilgili istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. “Ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri” ile “çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının” karşılanma düzeyine ilişkin veriler, ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. “Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri”ne ilişkin bulgular, sayı ve içerik bağlamları açısından gruplandırılarak yorumlanmıştır. “Ailelerin çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi” ile ilgili bulgular ise maddelere verilen ‘olumlu’ ve ‘olumsuz’ karşılıklar, f ve % oranlarına göre analiz edilerek değerlendirilmiştir.

### **BULGULAR VE YORUM**

Araştırma sürecinde, dezavantajlı ailelerin sosyo-ekonomik özellikleriyle çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi konu edildiğinden, öncelikle ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin bulgular ele alınıp yorumlanmıştır. Bu yöndeki bulgular, maddelere göre, ayrı ayrı analiz edilerek, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik farklılıklarından kaynaklanan özellikleri açısından, öznel olarak tanınması hedeflenmiştir.

#### **Ailelerin Sosyo-Ekonomik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin maddeler, temel olarak, aileleri ayırt edici yönleriyle tanımak için ölçekte yer almıştır. **Tablo 1’de** görüldüğü gibi dezavantajlı ailelerde ortalama çocuk ve birey sayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun gelir getirici herhangi bir işte çalışmadığı, babalarının ise yaklaşık beşte



birinin işsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Dezavantajlı öğrenci ailelerine mensup annelerin yaklaşık yarısının ilkököl ve ilköğretim düzeylerinde bir öğrenime sahip olduğu, % 9'unun ise okuryazar olduğu görülmektedir. Ayrıca, annelerin % 28'inin okuryazar olmaması oldukça dikkat çekici ve araştırmanın çarpıcı bir bulgusu olarak ortaya çıkmıştır. Bu olgusal bulgu, aynı zamanda dezavantajlı aileler açısından en önemli sorunun; annelerin okuryazar olamamaktan dolayı çocuklarına okul yaşantılarında, herhangi bir şekilde akademik destek sağlayamayacaklarının da göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin babalarının yaklaşık % 80'inin ilkököl ve ilköğretim düzeyinde bir öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde bir öğrenime sahip hiçbir anne yokken, öğrencilerden % 6'sının babasının ortaöğretim mezunu oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre, anne-babalar, okul dışında, çocuklarına öğrenme yaşantılarına akademik destek sağlayabilecek yeterli öğrenim düzeyine sahip değildir.

**Tablo 1.**  
Ailelerin Sosyo-Ekonomik Özelliklerine İlişkin Veriler

<b>1. Çocuk sayısı</b>																	
N= 32 Aile		Kız= 72		Erkek= 61		Toplam= 133		$\bar{X} = 4,16$									
<b>2. Ailede yaşayan birey sayısı</b>																	
N= 32 Aile		Toplam birey= 207								$\bar{X} = 6,47$							
<b>3. Annenin mesleği</b>						<b>Babanın mesleği</b>											
Ev Hanımı		Günlük İşler		Memur		İşçi		Serbest meslek		İşsiz							
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%						
28	87.5	4	12.5	1	3.1	4	12.5	21	65.6	6	18.8						
<b>4. Annenin öğrenim durumu</b>					<b>Babanın öğrenim durumu</b>												
Okuryazar		İlköğret.		Okuryazar değil		Okuryazar		İlköğret.		Okuryazar değil		Ortaöğretim					
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
3	9.4	12	37.5	8	25	9	28.1	2	6.3	15	46.8	10	31.2	3	9.4	2	6.3
<b>5. Ailede Sosyal Güvenlik Kurumu üyeliği bulunma durumu</b>																	
N= 32 Aile		SGK Üyeliği Bulunan= 10 (% 31.25)					SGK Üyeliği Bulunmayan= 22 (% 68.75)										
<b>6. Ailenin toplam aylık geliri</b>																	
1500 TL= 1		1350 TL= 1		700 TL= 1		630 TL= 8		500-550 TL= 4		400-450 TL= 3		300-350 TL= 4					
250 TL= 3		150-200 TL= 2		Sürekli Aylık Geliri Olmadığını Belirten= 5 (% 15.7)													
<b>7. Ailenin öğrenciye okula devam ettiği her bir gün için harçlık verme durumu</b>																	
2 TL= 1		1,5 TL= 2		1 TL= 6		75 Kr= 5		50 Kr= 7		25 Kr= 1		Hiç= 10					

Ortalama çocuk sayısı ve aile büyüklüğü ile anne-baba mesleği ve anne-babanın öğrenim düzeylerine ilişkin bulgular, ailelerin temel sosyo-ekonomik özelliklerini yansıtmaktadır. Birçok araştırma bulgusu, aile özelliklerinin okulların etkililiğini belirleyen değişkenlerden biri olduğunu; bu nedenle öğrenci performansına olumlu yönde katkıda bulunmak açısından, aile özelliklerine uygun önlemlerin alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Aslan Akan, 1994: 34-36; Black, 2006: 7-8; Combat Poverty Agency, 2002: 15-17; Çayırılı, 1998: 76-78; Çelik, 2003: 67-68; Oğan, 2000: 86-89; Özbaş, 2009: 129-130; Holmes-Smith, 2006: 29-32).

Araştırma bulgularına göre, hiçbir annenin SGK üyeliği; yani, gelir getiren sürekli bir işi bulunmazken, ailede SGK üyeliği bulunanların, öğrencilerin babalarının olduğu anlaşılmaktadır. Ailede SGK kapsamında çalışma oranı ise yalnızca % 30 dolaylarındadır. Ailelerin yaklaşık % 70'inin, diğer bir ifadeyle 2/3'sinden daha fazlasının SGK kapsamında, sürekli gelir getiren bir işe sahip olmadıkları görülmektedir. Bu bulgu, aynı zamanda ailelerin çocuklarının kişisel harcamalarıyla birlikte, okul giderlerini karşılamakta güçlük çektiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Ailelerin dörtte birinin asgari ücret (630 TL), yarısının asgari ücretin oldukça altında aylık gelire sahip oldukları, % 16'sının ise herhangi bir gelirinin olmadığı görülmektedir. Türk-İş'in 2011 Yılı Mayıs ayı için açıkladığı, dört kişilik bir ailenin açlık sınırı 881 Türk Lirasıdır. Açlık sınırı hesaplamalarında, 4 kişilik bir ailenin yalnızca gıda harcamaları dikkate alınır. Giyim, kira, ulaşım, yakıt, elektrik, vb. en temel ihtiyaçları içeren harcamalar ise 'yoksulluk sınırı' kapsamı içinde değerlendirilmektedir. Bu araştırma bulguları arasında yer alan ortalama çocuk sayısı (4,16) bile açlık sınırı hesaplamalarında göz önünde bulundurulmuş aile büyüklüğünden daha fazladır. Ortalama aile büyüklüğü (6,47) açısından ele alındığında, ailelerin sağlıklı bir şekilde beslenebilmek için gerekli olan gıda harcamalarını bile karşılamakta çok önemli sorunlar yaşadıkları açıktır.

Araştırmadan ortaya çıkan bulgulara göre, dezavantajlı ailelerin yalnızca % 9'u çocuklarına, okul harcamaları için 1TL ve üzerinde günlük harçlık verebilirken, beşte ikisi (% 40) 25-75 Kr arası harçlık vermekte; % 31.25'i ise hiç harçlık veremediğini belirtmektedir. Bu bulgu, ailelerin öğrencilerin okul için gerekli olan, günlük acil ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak ekonomik imkânlardan yoksun olduğunu göstermektedir. Buna göre, bu gruptaki öğrenciler ailelerinden yeterli ekonomik destek alamamakta; ailelerinden

gerekli desteği alabilen avantajlı konumdaki öğrencilere göre, dezavantajlı hale gelmektedirler.

İlköğretim öğrencilerine, ailelerle birlikte, özel veya kamu, kurum ve kuruluşlarının ekonomik katkıları yükseköğretime göre, oldukça düşük düzeyde gerçekleşmektedir (OECD, 2008: 5; Şişman, 2010: 255). Türkiye’de öğrenci maliyetleri, okul öncesi eğitimde 213 \$, ilköğretimde 527 \$, ortaöğretimde 1305 \$, yükseköğretimde ise 3344 \$’dır. OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye’de ilköğretimde öğrenci başına maliyetlerin yükseköğretime göre oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri ve OECD ile işbirliği yapan diğer ülkelerde, en üst ve en alt öğrenim aşamaları arasında öğrenci maliyeti üç katı geçmemektedir. Oysa Türkiye’de ilk ve yükseköğretimde öğrenci maliyetleri arasındaki fark ilköğretim aleyhine  $\rightarrow 3344 \$ : 527 \$ = 6$  kattır. Bu durum, zorunlu ve temel eğitim kademesini oluşturmaya rağmen, ilköğretimden beklenen faydanın gerçekleşmesine engel olan etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. İhtiyaç ve beklentilerin ilköğretimde karşılanamaması, talepleri yükseköğretime ertelemekte; hatta alt eğitim kademelerine olan talebi kısıtlayan bir işlev olarak karşımıza çıkmaktadır (DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI, 2009: 29-31; TÜİK, 2002). Bu araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi öğrenci başına maliyetlerin azlığı, kendi ekonomik imkânlarıyla temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin ilköğretime erişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

### **Ailelerin Çocuklarının Okul Yaşantılarından Kaynaklanan Eğitim İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, temelde ailenin sosyo-ekonomik özelliklerine bağlı olmakla birlikte, doğrudan okulla ilgili konular, ‘okul yaşantılarına ilişkin ihtiyaçlar’ bağlamında ele alınmıştır. **Tablo 2’de** görüldüğü gibi aileler, gelir yetersizliğinden dolayı, çocuklarının ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ekonomik desteğe ihtiyaç duymaktadır (Md. 13, % 100). Ancak ailelerin çocuklarının okul yaşantılarına ilişkin ihtiyaçlarının giderilmesinde, ilgililerden alabildikleri ekonomik destek oldukça sınırlıdır (Md. 14, % 25). Tomul (2009), ilköğretimde sosyal adalet çalışmalarının, ekonomik olarak yetersiz, akademik açıdan başarısız, psiko-sosyal yönden uyumsuz öğrencileri hedef aldığını, uygulamaların ise eşitliğe ulaşmaktan çok “öğrencilerin içinde bulunduğu yoksunluğu” azaltmaya dönük

olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, sosyal adalet uygulamalarının, örgütlü eylemler bütünü halinde gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ailelerin büyük çoğunluğu, çocuklarına evlerinde bireysel çalışma ortamı sağlayamamakta (Md. 8, % 94); ayrıca, bilgisayar ve internet gibi bilişim teknolojilerine erişim imkânı sunamamaktadır (Md. 9, % 97). Bu durum, dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin okul dışında öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak, bireysel fiziki mekânlarla birlikte öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanma imkânlarından yoksun olduğunu göstermektedir. Eğitim Reformu Girişimi (2009: 10-23) tarafından hazırlanan ‘Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler’ adlı rapora göre, Türkiye’de en zengin kesim, en yoksul kesimin 21 katı daha fazla eğitim harcaması yapmaktadır. En zengin kesimdeki 7-23 yaş grubu nüfusun % 28’i yükseköğretim imkânlarına erişebilirken, bu oran en yoksul kesimde binde 4’tür. Diğer yandan araştırma bulguları, dezavantajlı ailelerin hemen hemen % 60’nın çocuklarının beslenme, kırtasiye ve giyim ihtiyaçlarını yeterince (Md. 10, % 56; Md. 11, % 63; Md. 12, % 59) karşılayamadıklarını ortaya koymaktadır. Dezavantajlı aileler, **‘yoksulluk ve yoksunluğun’** yol açtığı sorunlar nedeniyle eğitimden çok, yeme, içme, giyinme gibi zorunlu fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasını öncellemektedir.

**Tablo 2.**

**Ailelerin Çocuklarının Okul Yaşantılarından Kaynaklanan Eğitim İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyine İlişkin Veli Algıları**

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
8. Çocuğunuzun kendisine ait bir çalışma odası var mı?	2	6.3	30	93.7
9. Çocuğunuzun kendisine ait bilgisayarı ve internete erişim imkânı var mı?	1	3.2	31	96.8
10. Çocuğunuzun beslenme ihtiyaçlarını dengeli olarak karşılayabiliyor musunuz?	14	43.8	18	56.2
11. Çocuğunuzun kırtasiye ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılayabiliyor musunuz?	12	37.5	20	62.5
12. Çocuğunuzun giyim ihtiyaçlarını yeterince karşılayabiliyor musunuz?	13	40.6	19	59.4
13. Çocuğunuzun okul giderlerinin karşılanmasında ekonomik desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz?	32	100	-	-
14. Çocuğunuzun ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ilgililerden yeterli destek alabiliyor musunuz?	8	25	24	75
15. Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını ilgililerle yeterince paylaşabiliyor musunuz?	13	40.6	19	59.4
16. Çocuğunuzun derslerine ilişkin sorunların çözümünde ilgililerden yeterli destek alabiliyor musunuz?	17	53.1	15	46.9
17. Çocuğunuzun sosyal ilişkileriyle davranış düzenine ilişkin konuları ilgililerle yeterince paylaşabiliyor musunuz?	15	46.9	17	53.1

Okulların genel olarak, ailelere çocuklarının okul yaşantıları içerisinde yer alan sorunlarının çözümünde, yeterli işbirliği ve etkileşim olanağı sağlayamadığı görülmektedir (Md. 15, % 59). Ancak ailelerin çocuklarının derslerine ilişkin akademik sorunların çözümünde öğretmenlerden, belli bir düzeyde destek aldıkları anlaşılmaktadır (Md. 16, % 53). İlköğretim, temel bir sosyalleşme ve olumlu davranış değişimi oluşturma süreci olarak düşünüldüğünde, okulların dezavantajlı ailelere çocuklarının sosyal ilişkileriyle davranış düzenine ilişkin konularda, yeterli desteği sağlayamadığı görülmektedir (Md. 17, % 53).

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına göre, dezavantajlı aileler, genel olarak çok çocuklu ailelerdir. Ailelerin bir kısmı geleneksel büyük aile özelliklerine sahiptir. Dezavantajlı ailelerde, anne, ev hanımlığı dışında herhangi bir mesleğe sahip değilken, baba serbest meslek sahibidir. Ailelerde, eğitime dayalı iş gücünün olmadığı görülmektedir. Annelerin öğrenim düzeyleriyle birlikte, işlevsel okur-yazarlık oranları oldukça düşüktür. Babanın öğrenim düzeyi anneden yüksektir. Okuryazar olmayan annelerle okuryazar olmayan babalar birlikte düşünüldüğünde, ebeveyni okuryazar olmayan öğrenciler mevcuttur. Ailelerde, aylık gelir hem oldukça düşük hem de süresizdir. Dezavantajlı öğrenci ailelerinin çoğunluğu sosyal güvenlik kapsamında bulunmamakta; sosyal güvenlik kapsamında bulunanların ise gelirleri yetersizdir. Aileler, çocuklarına okulda buldukları gün için, kişisel ihtiyaçlarını karşılayacak ekonomik destek sunamamaktadır.

Ailelerin tamamı, çocuklarının okul yaşantılarına ilişkin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda, ekonomik desteğe ihtiyaç duymakta; ancak beklenen düzeyde ekonomik destek alamamaktadırlar. Aileler, çocuklarına, bireysel akademik gelişimlerine katkı sağlayacak fiziksel mekânlar ile bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim imkânları sunamamaktadır. Öğrenciler, okul dışında, öğrenilenlerin tekrarı, ödev, portfolyo, performans görevi, proje vb. etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve akademik başarılarının artırılması açısından, 2004 İlköğretim Programının hedeflerine ulaşmasında, temel koşul olarak görülen öğretim teknolojileri ve materyallerinden yoksundur. Okul yöneticileri, ailelere çocuklarının okul yaşantılarına ilişkin sorunların çözümünde, okul yönetimiyle etkili işbirliği ve etkileşim olanakları sunamamaktadır. Aileler, çocuklarının öğrenme yaşantıları ve davranış düzenine ilişkin sorunların paylaşımında, öğretmenlerle daha fazla etkileşim imkânına sahiptir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, aşağıda ifade edilen öneriler geliştirilmiştir:

- Dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin, ilköğretimden, hem sosyal adalete hem de fırsat ve imkân eşitliğine uygun olarak en üst düzeyde yararlanabilmeleri için, **‘eğitim, hukuk ve istihdam’** ilişkilerini tam anlamıyla ortaya çıkaracak şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı ile Adalet, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıkları arasında, işbirliği olanaklarını artırıcı, evrensel değerlerle bütünleşik ulusal düzeyde makro politikalar geliştirilmelidir.
- Çocukları ilköğretimde öğrenim gören, dezavantajlı ailelerin çocuklarının okul yaşantılarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için, okul yönetimlerine başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, yerel yönetimlerin de katkıları sağlanmalıdır.
- Çocukları okul öncesi eğitime ya da ilköğretime başlamadan önce, okuma-yazma bilmeyen anne-babalara; özellikle annelere, çocuklarına öğrenme yaşantılarında, akademik destek olma yeterlikleri kazandırıcı işlevsel okuryazarlık kursları düzenlenmelidir.
- Öğretim yılı başlamadan önce, ‘Aile Eğitimi İhtiyaç Analizi’ sonuçlarına dayalı olarak, velilere çalışma ve ailevi koşullarına bağlı kalınarak, uzman desteğinde ‘Aile Eğitimi’ düzenlenmelidir.
- İl düzeyinde Ticaret ve Sanayi Odaları ile İş-Kur organizatörlüğünde, anne-babaların ‘Meslek Edindirici Kurslar’ aracılığıyla meslek sahibi olmaları ve sürekli gelir getiren bir iş imkânı elde ederek Sosyal Güvenlik kapsamına alınmaları sağlanmalıdır.
- Aile büyüklüğü ve aylık gelir düzeylerine bakılarak, ulusal düzeyde geliştirilmiş nesnel ölçütler ve yasal düzenlemeler aracılığıyla dezavantajlı ilköğretim öğrenci ailelerine, düzenli ve sürekli doğrudan ekonomik destek verilmelidir.
- Okul yöneticilerine, dezavantajlı öğrenci ailelerinin çocuklarının okul yaşantılarından kaynaklanan sorunlarının çözümünde, ailelerle etkili işbirliği olanaklarını geliştirecek sosyal duyarlılık eğitimi verilmelidir.
- Öğretim yılı içerisinde, öğrencilere hafta içi ders bitiminde, hafta sonu ise öğrenciler için uygun olan zaman dilimlerinde, öğrenme yaşantılarına katkı sağlayacak ‘etüt saatleri’ düzenlenmelidir.

- Ailelere, çocuklarının okul yaşantılarına yardımcı olacak, bilgisayar, internet vb. bilgi ve iletişim teknolojilerine sürekli erişim imkânı sağlayacak, öğretim teknolojileri ve materyal desteği sunulmalıdır.
- Öğrencilere ve ailelerine, aile ortamında, öğretim danışmanlığı yapacak uzman öğretmen desteği sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

Aslan Akan, F. G. (1994), “İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antropoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Aylar, E. (2007), “Lise Öğrencilerinin Eğitimsel Eşit(siz)liğe İlişkin Kavrayışlarının Çözümlemesi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Ekonomisi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı, Ankara.

Başargan, N. H. ve Kümbül, B. (2001), *Çalışan Çocuk Sorununa Aileleri Açısından Bir Bakış (İzmir İli Örneği)*, Çalışan Çocuklar Semineri, 29-31 Mayıs 2001, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, ss. 139-160.

Biber, K. (2002), “İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Öğretmen-Aile İletişiminin Şekli.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Balıkesir.

Black, R. (2007), *Overcoming Disadvantage the Innovative Classroom*, Education Foundation Australia, Melbourne. [www.educationfoundation.org.au](http://www.educationfoundation.org.au) (22.06.2011).

Buyruk, H. (2009), “Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizlikler ve Farklılaşan Eğitim Rotaları: Üniversite Öğrencilerinin Deneyimlerine Dayalı Bir Araştırma<sup>1</sup>,” *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 7, Sayı 25, Kış, ss. 6-45.

Celep, C. (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, Anı Yayıncılık, Ankara.

COMBAT POVERTY AGENCY (2002), “Teaching in an Area of Socio-Economic Disadvantage- A Case Study of an Elective Module for Third Year Student Teachers”, Combat Poverty Agency Working for the Prevention and Elimination of Poverty, Dublin. [http://www.cpa.ie/publications/TeachingInAnAreaOfSocioEconomicDisadvantage\\_2002.pdf](http://www.cpa.ie/publications/TeachingInAnAreaOfSocioEconomicDisadvantage_2002.pdf) (19.06.2011).

Considine, G. and Zappala, G. (2010), “The Influence of Social and Economic Disadvantage in the Academic Performance of School Students in Australia,” *Journal of Child Health Care*, pp. 14: 355-366.

Çayırılı, E. (1998), “İlköğretim I. Kademedeki Okul-Aile İlişkisi ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Çelik, R. R. (2003), “Zihin Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Okulda Anne-Baba Katılımına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Bursa İli Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (2009), Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013 Eğitim: Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, T. C. BAŞBAKANLIK DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI, Ankara.

Ekinci, C. E. (2011), “Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye’de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 160, Nisan, ss. 281-297.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010), “Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 16, Sayı 3, Güz, ss. 399-431.

ERG EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ (2009), Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler, ERG EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi ERG Raporları, MYRA Yapım, Yelken Basım, İstanbul.



Gönenç, M., Ayhan, N. ve Bakır, M. A. (2001), *Kız Çocuklarının Eğitim Haklarından Tam Olarak Yararlanamaması ve Ev İşlerinde Çalıştırılması*, Çalışan Çocuklar Semineri, 29-31 Mayıs 2001, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, ss. 258-276.

Holmes-Smith, P. (2006), *School Socio-Economic Density and Its Effect on School Performance*, SREAMS School Research Evaluation and Measurement, the New South Wales Department of Education and Training.

Karayaşar, A. (1992), “Ankara İlk Okullarında Görev Yapan Birinci Devre Öğretmenlerinin Öğrencilerin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgileri ve Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İlköğretimde Program Geliştirme ve Öğretim Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kasapoğlu, H. (2009), “Eğitimde Çocuk Hakkı,” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt 34, Sayı 366, Temmuz-Ağustos, ss. 33-40.

Kuş, E. (2007), *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?, 2. Baskı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

MEB (2005), Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı 25831.

MEB (2010), Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı 27637.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası, Resmi Gazete, Sayı 14574.

OECD ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007), *Education at a Glance OECD INDICATORS*, OECD PUBLICATIONS, Paris.

OECD ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2008), *OECD MULTILINGUAL SUMMARIES Education at a Glance 2008: OECD Indicators Summary in Turkish*.

[www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp](http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp) (24.06.2011).

Oğan, M. (2000), “Okul, Okul-Aile Birliği ile Ana-Baba İletişimi ve Velilerin Eğitim Beklentisi (Ömer Seyfettin Lisesi ve Hamdullah Suphi İlköğretim Okulu Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halk Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Özbaş, M. (2009), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbaş, M. (2010), “İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156, Nisan, ss. 32-44.

Şişman, M. (2010), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Tomul, E. (2009), “İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 152, Nisan, ss. 126-137.

TÜİK (2002), Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması Geçici Sonuçları, TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU, Ankara.

TÜRK EğİTİM DERNEğİ (2008), Ortaöğretime Geçiş Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri, TÜRK EğİTİM DERNEğİ, Ankara.

TÜRK-İŞ (2011), Açlık Sınırı. Anadolu Ajansı (26.05.2011).  
www.aa.com.tr/tr/aclik-siniri-881-lira.html

Walberg, H. J. (2004), “International Perspectives on Families, Schools, and Communities: Educational Implications for Family-School-Community Partnerships,” *International Journal of Educational Research*, Volume 41, pp. 1-2.

Weir, S., Archer, P. ve Millar, D. (2009), “Educational Disadvantage in Primary Schools in Rural Areas. Report No. 1. Analysis of English Reading and Mathematics Achievement in Schools in the Rural Dimension of the School Support Programme.” Dublin: Educational Research Centre.

www.jcspliteracy.ie/fckfiles/file/educ\_dis\_primary\_rural\_report1.pdf (28.06.2011).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6.Baskı, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A. Ş., Ankara.

# ULUSLARARASI SINAVLARIN MEB REFORMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: PISA ÖRNEĞİ

SAADET ASİL

## ÖZET

Eğitim alanında yapılan reformlar dünya genelinde özellikle son yıllarda ciddi bir konu olarak ülkelerin gündemine gelmiştir. Ülkemizde de eğitim alanında 2004 yılında reform olarak nitelendirilebilecek yeniden yapılanmalara gidilmiştir. 2005 yılında yayınlanan YÖPİD (Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme) raporunda; yeni öğretim programlarının hazırlanmasında Avustralya, İngiltere, İrlanda, ABD, Y. Zelanda, İspanya, Finlandiya, İsrail, Kanada, Singapur gibi ülkelerin reformları ile AB'ye uyum çalışmaları ve küreselleşme olgusunun etkili olduğu ifade edilmektedir (YÖPİD, 2005).

MEB, reform kapsamında yeni öğretim programlarının hazırlanma aşamasında PISA tarama araştırmalarının sonuçlarından da faydalandığını belirtmektedir (MEB, 2011). Ülkemizde 2004 yılında yapılan reform ile ilgili analiz çalışmalarında PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim reformları ile benzer özellik göstererek yapılandırıcılığın ve öğrenci odaklılığın ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Sonuç olarak ülkemizde eğitimde gerçekleştirilen reformda, PISA'da başarıları ile öne çıkan ülkelerin reformlarının etkili olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle PISA sınavı ve PISA başarılarının reformda etkili olduğu düşünülmektedir.

## PROBLEM DURUMU

Bu araştırmanın konusu OECD'nin uluslararası geniş ölçekli değerlendirme projesi olan PISA'nın ülkelerin eğitim politikaları üzerindeki etkileridir. PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan ve üç yılda bir tekrarlanan uluslararası bir tarama araştırmasıdır. Bu nedenle araştırma problemi "PISA tarama araştırmaları sonuçlarının MEB yapılanmasına etkisi var mıdır?" şeklinde tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, farklı olguların etkisi ile merkezde ortaya çıkan politikaların çevre ya da yarı çevre olarak kabul edilen ülkelere nasıl aktarıldığını bu aktarılmanın nasıl meşrulaştırıldığını ve kullanılan araçların neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışma kapsamında MEB'de yapılan reformlar üç boyutta değerlendirilecektir:

1. Yapısalcılık, öğrenci odaklılık ve öğrenci özellikleri
2. Eğitim ve öğretim programları

### 3. Reform sürecinde öğretmen

#### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada gerekli verilere ulaşmak için görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında EARGED ve MEB'deki yöneticiler, akademisyenler ve öğretmenlerden, zaman ve izin gibi sınırlılıklar nedeniyle, kartopu örnekleme yöntemiyle 22 kişilik bir örneklem seçilmiştir. Elden edilen verilere nitel yöntemlerle analiz edilmiştir.

MEB'de yapılan reformlar ve PISA çalışmaları ile ilgili olarak, bu alanda çalışan 5 akademisyen, 7 MEB ve EARGED çalışanı, 10 TODAİE de öğrenci olan idareci ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır.

#### SONUÇLAR

Bu çalışma sonucunda MEB'in gerçekleştirmiş olduğu reformlarda PISA araştırma sonuçlarının etkili olduğu sonucuna varılacağı beklenmektedir. Mülakatlarda elde edilen verilerin değerlendirmesi yapılarak PISA'nın MEB'in reformları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri irdelenecek ve önerilerde bulunulacaktır.

ANAHTAR KELİMELEER: PISA, Eğitim Politikaları, Eğitim Reformu.

## GİRİŞ

Eğitim alanında yapılan reformlar dünya genelinde özellikle son yıllarda ciddi bir konu olarak ülkelerin gündemine gelmiştir. Ülkemizde de eğitim alanında 2004 yılında reform olarak nitelendirilebilecek yeniden yapılanmalara gidilmiştir. 2005 yılında yayınlanan YÖPID (Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme) raporunda; “Yeni öğretim programlarının hazırlanmasında Avustralya, İngiltere, İrlanda, ABD, Y. Zelanda, İspanya, Finlandiya, İsrail, Kanada, Singapur gibi ülkelerin reformları ile AB’ye uyum çalışmaları ve küreselleşme olgusu etkili olmuştur” denilmektedir (YÖPID, 2005). MEB, reform kapsamında yeni öğretim programlarının hazırlanma aşamasında PISA tarama araştırmalarının sonuçlarından da faydalandığını belirtmektedir (MEB, 2011). Ülkemizde 2004 yılında yapılan reform ile ilgili analiz çalışmalarında PISA’da başarılı olan ülkelerin eğitim reformları ile benzer özellik göstererek yapılandırmacılığın ve öğrenci odaklılığın ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007). Sonuç olarak ülkemizde eğitimde gerçekleştirilen reformlarda, PISA’da başarıları ile öne çıkan ülkelerin reformlarının etkili olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle PISA sınavı ve PISA başarılarının reformlarda etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın konusu OECD’nin uluslararası geniş ölçekli değerlendirme projesi olan PISA’nın ülkelerin eğitim politikaları üzerindeki etkileridir. PISA, 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan ve üç yılda bir tekrarlanan uluslararası bir tarama araştırmasıdır. Bu çalışmanın araştırma problemi, PISA tarama araştırmaları ve MEB deki yapılanmaya etkileridir. Bu nedenle sorunsal PISA tarama araştırmaları sonuçlarının MEB yapılanmasına etkisi var mıdır şeklinde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, farklı olguların etkisi ile merkezde ortaya çıkan politikaların çevre ya da yarı çevre olarak kabul edilen ülkelere nasıl aktarıldığını bu aktarılmanın nasıl meşrulaştırıldığını ve kullanılan araçların neler olduğunu ortaya koymaktır. MEB’de yapılan reformlar üç farklı boyutta değerlendirilmiş ve bunlarla ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.

Bu sonuçlara ulaşabilmek için konu nitel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu çalışmada gerekli verilere ulaşmak için görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada EARGED ve MEB'deki yöneticiler ile Akademisyenler evreni oluşturmaktadır. Zaman ve izin gibi çeşitli sınırlılıklar nedeniyle kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılabilen MEB mensupları ve Akademisyenler rnekleme oluşturmuştur.

Bu alışma sonucunda MEB'in gerçekleştirmiş olduğu reformlarda PISA araştırma sonuçlarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Mülakatlarda elde edilen verilerin değerlendirmesi yapılarak PISA'nın MEB'in reformları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri irdelenmiş ve alınması gereken önlemlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu alışma üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kurumsal teori, PISA ve reformlardan etkilendiği düşünülen üç farklı eğitim unsuru ile ilgili literatürden yararlanılarak bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın amacı, önemi, yöntemi ve problem durumu üzerinde durulmuştur. Son bölümde araştırmanın bulguları ile elde edilen sonuçlar paylaşılacak, bu konu ile ilgili daha sonraki çalışma yapacaklara ve eğitim alanında politika belirleyicilere önerilerde bulunulacaktır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1.KURUMSAL TEORİ

Örgütler buldukları çevreden önemli ölçüde etkilenmekte ve bu etkiye paralel olarak çevrelerine uygun yapı ve uygulamaları benimseme eğilimi göstermektedirler. Bu nedenle örgüt ve çevre, ilişkisi yönetim literatürünün temel konu başlıklarından birisidir. Yapısal koşul bağımlılık, kaynak bağımlılığı, örgütsel ekoloji, yeni kurumsal kuram gibi birçok örgüt kuramının temelinde örgüt ve çevre ilişkisi vardır. Örgütlerindavranışları, politika ve uygulamaları faaliyet gösterdikleri çevrenin özelliklerinden etkilenmektedir.

Bu proje çalışmasında örgütlerin yapılanma ve uygulamalarındaki farklılık ve benzerlikler örgüt çevre ilişkisini inceleyen ve kamu kurumlarındaki değişimi daha iyi izah eden bir teori olan “yeni kurumsal kuram” açısından ele alınacaktır.

Özen (2010: 240-241) çeşitli kaynaklara dayandırarak bu kuramın temel tezinin “örgütlerin yapı ve süreçlerinin içinde buldukları kurumsal çevreye uyumlanmaları sonucunda biçimlendiği” şeklinde olduğunu belirtmektedir. Özen’e göre “kurumsal çevre modernleşme süreciyle birlikte örgütlerin dışında ve üzerinde oluşmuş, ussallaştırılmış yapıları, kuralları, normları, inaçları ve efsaneleri içeren bir çevredir. Örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için sadece teknik anlamda verimli olmaları yetmemekte, bu çevredeki kurumlara uyarak kendilerini meşru kılmaları gerekmektedir. Sonuçta aynı örgütsel alanda yaşayan örgütler kendilerine özgü ussal gerekliliklerinden bağımsız olarak benzer kurumlara uymak zorunda olduklarından yapısal açıdan eşbiçimli hale gelmektedirler” (Özen,2010).

İlk bölümde kurumsal teorinin gelişimi üç ana başlık altında incelenecektir. Kurum kavramı ve kurumsal teorinin gelişimi, eski kurumsal teori ve yeni kurumsal teori ana hatlarıyla ele alınacaktır. Kurumsal teoriye göre örgütler buldukları kurumsal çevreden önemli ölçüde etkilenmekte ve bir takım baskılarla karşılaşmaktadırlar.



Örgütlerin karşılaşılabilecekleri baskılar; zorlayıcı, normatif ve taklitçi kurumsal baskılar olarak gruplandırılabilir.

Zorlayıcı baskılar daha çok yasal zorunluluklar ve kültürel özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerin belli bir kurumsal çevrede aynı yasal düzenlemeler ve kültürel beklentilerle karşılaşmaları, politika ve uygulamalarda bu beklentileri karşılayacak şekilde uyumlanmaları sonucunda birbirlerine benzer şekillenmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak görülmektedir. Aynı örgütlerin benzer uluslar arası örgütlere üye olmaları ve yöneticilerinin aldıkları çeşitli biçimsel eğitimler gibi normatif kurumsal baskılar yapı ve uygulamalarda bir standartlığa ve benzerliğe yol açmaktadır. Bütün bu zorlayıcı ve normatif kurumsal baskıların yanında uygulamada başarı gösteren farklı ülke modellerinin başka ülkelerde de uygulanmasına neden olan taklitçi kurumsal baskılar da bulunmaktadır. Belirli bir bölgede, ülkede ve alanda faaliyet gösteren örgütlerin benzer kurumsal baskılarla karşılaşması, yapı ve uygulamaların benzer özellik göstermelerine dolayısıyla örgütlerin birbirlerine benzemelerine neden olmaktadır.

### 1.1.1. Kurum Kavramı Ve Kurumsal Teorinin Tarihsel Gelişimi

#### 1.1.1.1. Kurum Kavramı

Kurum kavramı farklı disiplinlerde farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Kurumsal teori ile ilgilenen araştırmacıların bu kavramın tanımlanması için gerekli özeni göstermemiş olmaları bir belirsizliğe neden olmuştur.

Kurum kavramı; sosyoloji, politika, ekonomi ve tarih gibi farklı disiplinlerde farklı anlamlara gelmekte ve disiplinler arası bir nitelik taşımaktadır (Ataman, 2002, s.194). Kurumsallaşma ve kurum kavramları daha çok sosyoloji temellidir.

Sosyoloji de bir ekol olan Emile Durkheim, sosyolojiyi “kurumların bilimi” olarak tanımlamakta, kurum terimini ise “sosyal olarak yapılandırılan ve rutin olarak yenilenen program veya kural sistemleri” olarak ifade etmektedir (Jepperson 1991 aktaran Aydınlı 2008). Koçel ise kurum terimini “toplumda organize olmuş, yerleşmiş, kabul edilmiş ve süreçleri belli olan sosyal ilişkiler düzeni” olarak tanımlamaktadır (Koçel, 2005 ,s.361).

Bu tanımlamalardan yola çıkarak bir kurumdan ya da kurumşallaşmadan söz edebilmek için gerçekleştirilen eylemlerin, düzenli tekrarları içermesi ve kişiler tarafından aynı şekilde algılanması gerekmektedir.

#### 1.1.1.2.Kurumsal Teorinin Tarihsel Gelişimi

Kurumsal kuram yönetim literatüründe “eski” ve “yeni” kurumsal kuram olarak iki aşamada değerlendirilmektedir.1940 larda bu teoriler ile ilgili çalışmalar başlamış olsa bile alt yapısını MaxWeber ve Robert K. Merton çizgisinde değerlendirmek gerekir. Bu kuramla ilgili akla gelen ilk isim Selznick ve 1949 yılında yaptığı çalışmadır.1970’li yıllarda yapılan çalışmalar farklılaşmaları da beraberinde getirmiştir. 1977 yılında Meyer ve Rowan’ın makaleleri yeni kurumsal kuram için milat kabul edilmiştir. Meyer ve Rowan çalışmalarında iç ve dış kurumsal çevre diye bir ayrıma gitmişlerdir. Bu çalışmayı 1980’li yılların başında Powel ve DiMaggio adlı araştırmacıların çalışmaları izlemiş ve yeni kurumsal teoriye bu çalışmaları ile önemli katkı sağlamışlardır (Özen, 2010).

Bu kısma kadar önemli dönemleri tarihsel bir süreç içinde değerlendirilen eski ve yeni kurumsal teori ayrı ayrı ve detaylı olarak ele alınacaktır.

#### 1.1.2.Eski Kurumsal Teori

Kurumsal teorinin temellerine inildiğinde, kurumsalcıların en fazla 1900’lü yılların başlarında MaxWeber tarafından geliştirilen bürokrasi yaklaşımından etkilendikleri görülmektedir (Gürol,1998, s.21). Bir örgüt yaklaşımı olan bürokrasi yaklaşımına göre bürokratik örgüt yapısının temel özellikleri şunlardır (Koçel, 2005, s.217):

- ✓ Fonksiyonel uzlaşmaya dayalı iş bölümü
- ✓ Açıkça belirlenmiş bir hiyerarşik yapı ve kontrol
- ✓ Her kademedede işlerin nasıl yapılacağına ilişkin ayrıntılı ilke ve yöntemler
- ✓ Organizasyon içi ilişkilerde rasyonellik
- ✓ Teknik yetenek esasına dayalı bir personel ve terfi sistemi
- ✓ Meşru yetkinin uygulanması

Bu özelliklerden anlaşılacağı gibi bürokrasi yaklaşımı; rasyonelliğe, planlı süreçlere ve meşruiyete vurgu yapmaktadır.

1940'ların sonlarına doğru Weber'in "Bürokrasi" adlı eserinin İngilizceye çevrilmesi örgüt araştırmacılarının bürokrasiye olan ilgilerinin artmasına neden olmuştur. Kurumsal teorinin kökenini oluşturan sosyolojide örgüt çalışmalarını gerçekleştiren diğer araştırmacılar; Robert K. Merton ve öğrencileri olmuştur. Merton "Bürokratik yapı ve Kişilik" adlı eserinde "kurumsallaşma" terimini tam olarak kullanmasa da örgütlerdeki süreçlerin biçimselliğine, meşruiyetine ve örgüt içindeki kurallara vurgu yapmıştır (Gürol,1998, s.21-23).

Merton ve öğrencilerine göre örgütler, modern toplumlarda bağımsız sosyal aktörlerdir. Bu nedenle örgütlerin yapılarında birbirinden farklı unsurlar vardır ve yapısal düzenlemelerin işlevsel olmayan sonuçları arasında denge kurulmalıdır. Bu dengenin sağlanması iki koşula bağlıdır. Sistemin yapısal öğeleri bütünü parçalarıyla ilişkili olacak şekilde bütünleşmiş olmalıdır. Öte yandan, sosyal sistem fonksiyonlarına yarar sağlayacak yapıların olmasına rağmen sistem her zaman hayatta kalamayabilir. Merton ve öğrencilerinin bu görüşleri kurumsal teorinin dayandığı temelleri oluşturmaktadır (Ataman, 2002, s.197).

Eski kurumsal kuram yaklaşımları genellikle Selznick'in 1949 ve 1957 yıllarındaki çalışmaları ile özdeşleştirilmekte ve Selznick eski kurumsal kuramın atası kabul edilmektedir. Selznick, eski kurumsal kuramın temel düşüncelerini Tennessee Valley Authority (TVA) araştırmasında elde ettiği bulgulara dayandırmaktadır. TVA, 1930'lu yıllarda sel baskınına uğrayan bir bölgenin ekonomik durumunu iyileştirmek amacıyla geliştirilen ekonomik kalkınma projesini uygulamak üzere örgütlenmiş bir yapıdır. Bu yapı yapılması planlanan işlerde yerel çevrenin desteğini alarak zorlayıcı olmadan çalışmayı amaçlamıştır. Bu nedenle yönetime yerel liderleri de dahil ederek programlar için ihtiyaç duyulan yerel desteğin sağlanmasına çalışılmıştır. Selznick örgütün karar organlarına yerleşen yerel güçlerin örgütün kontrolünü ele geçirerek belirlenen hedeflerden sapmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. Selznick bu çalışmasında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için temel amaçlarından uzaklaşmak zorunda kalabileceklerine vurgu yapmaktadır (Özen, 2010, s.245-249)

### 1.1.3.Yeni Kurumsal Teori

Yeni kurumsal teorinin başlangıcı olarak kabul edilen 1977 tarihli “Efsane ve Tören Olarak Biçimsel Yapı” adlı makale kurumsallaşma kompleksinin çağdaş toplumlardaki kural ve modellerinin incelemesini içermektedir (Ataman, 2002, s.195). Meyerve Rowan’ın çalışmalarına göre; sanayi sonrası toplumlardaki çoğu örgütün biçimsel yapısı, şaşırtıcı biçimde iş faaliyetlerinin talep ettiği biçim yerine, kurumsal çevrelerindeki efsanelere uyumlu biçimde oluşmaktadır (Aydınlı, 2007, s.14).

Örgütler çoğu zaman etkili ve verimli olmaktan çok kurumsal çevrede kendini gösteren ve öne çıkan “efsane” olarak kabul edilen koşulsuz kabul gören popüler uygulama biçimlerini benimsemektedirler.

Modern toplumlardaki politikalar, programlar, eğitim aracılığıyla meşrulaştırılan bilgiler kurumsal kuralların dışı yansımalarıdır. Örgütler “efsane” olarak değerlendirilen kurumsallaşmış yapı ve uygulamaları “törenselle” biçimde benimseyerek kendileri için bir tehlike olarak algıladıkları belirsizliği azaltıp teknik performanslarında bir düşüş olsa bile meşruiyetlerini sağlayarak hayatta kalma şanslarını artırmaktadırlar. Örgütler kurumsal çevrelerindeki kurumsallaşan uygulamaları benimseyerek diğer örgütlerle eşbiçimli hale gelmektedirler(Özen, 2010, s.255-256).

1977 yılında Meyer ve Rowan’ın yayınladıkları makaleden sonra 1983 yılındaWalter W. Powell ve Paul J. DiMaggio’nun “Demir Kafese Dönüş: Örgütsel Alanlarda Kurumsal eşbiçimlilik ve Kollektif Rasyonellik ”başlıklı makaleleri yayınlanmıştır. Bu makale yeni kurumsal kuramın temelini oluşturulmasında etkili olan ve bu kuram ile ilgili çalışmalarda en çok faydalanılan kaynak olma özelliği göstermektedir. “kurumsal eşbiçimlilik”, “örgütsel alan”, “kurumsal nitelikli baskılar” gibi yeni kurumsal kuramın önemli kavramları bu çalışma ile literatüre girmiştir (Aydınlı, 2007, s.22).

Özen’in yeni kurumsal kuramın temelini oluşturan çalışmalara atıf yaparak ortaya koyduğu sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Özen, 2010, s.268-269):

- ✓ Örgütler sadece teknik yapılardan meydana gelmeyen uzun bir süreçte oluşan kurumsallaşmış kuralları ve yapıları da içinde barındıran daha geniş bir çevreye sahiptirler. Bu kurumların ortaya çıkışında aynı organizasyonel çevreyi kullanan örgütlerin ve çeşitli düzenleyici aktörlerin ikili etkileşimleri ciddi bir etki yaratmaktadır.
- ✓ Çevresel öğeler, yasal, ekonomik, sosyal ve kültürel sistemlerden meydana gelmektedir. Örgütsel aktörler bilişsel yönelimleri ile örgütlerin nasıl olmaları ve nasıl çalışmaları gerektiği ile ilgili biçimlendirmelerde etkilidir.
- ✓ Örgütlerdeki yapı ve uygulamalar, teknik faaliyet ve ekonomik ilişkilerin işlevsel bir tasarımı ve koordinasyonundan çok içinde bulunduğu kurumsal çevrenin taleplerine uygun biçimde gerçekleşir.
- ✓ Örgütlerin hayatta kalmaları teknik verimlilikten çok buldukları çevredeki meşruiyetlerine bağlıdır. Örgütler teknik anlamda performans kayıpları yaşasalar bile meşrulaştırma aracı olan yapı ve uygulamaları benimserler.
- ✓ Örgütlerin belirsizliği azaltmak ya da örgütsel bağımlılık gibi nedenlerle benimsedikleri uygulamalar örgütleri, buldukları çevrede yer alan diğer örgütlerle ve kurumsal çevreleriyle eşbiçimli hale getirmektedir. (bu eşbiçimlilik taklitçi, zorlayıcı ve normatif eşbiçimlilik mekanizmaları ile sağlanmaktadır).
- ✓ Kurumların uygulamalarındaki farklılıklar teknik ve kurumsal çevre arasında çelişkiler yaratmaktadır. Örgütler bu çelişkiyi azaltmak için gerçek uygulama ile törensel uygulamalar arasında boşluklar yaratmaktadırlar.

Örgütü etkileyen çevre “teknik” ve “kurumsal” çevre olarak iki farklı şekilde literatüre girmiştir. Kurumsal teoriden çok kaynak bağımlılık ve örgütsel ekoloji teorilerinin ilgi alanına giren ve onların değer atfettiği teknik çevre örgütlerin hayatta kalabilmelerinde etkili olmaktadır. Bu iki örgüt teorisinde de ortak bir teknik çevreden söz edilebilir fakat örgütleri değerlendirmede farklı analiz düzeyleri kullanmaktadırlar (Aydınlı, 2007, s.25-26).

Daha çok kurumsal teoride karşımıza çıkan kurumsal çevre teknik çevreden oldukça farklıdır. Kurumsal çevre, örgütlerin hayatta kalabilmeleri için gerekli meşruiyeti sağlayacakları kuralları içinde barındırmaktadır. Teknik çevre ve kurumsal çevre uygulamaları her zaman çelişmeyebilir. Örgütler tarafından meşrulaşmak adına benimsenen yapı ve uygulamalar bazen örgütlerin verimliliğinde olumlu etkiler yaratabilmektedir. Örgütlerdeki kurumsal değişimler, çoğunlukla yavaş ve önceki uygulamalara paralel gerçekleşmektedir ancak devlet müdahaleleri, dış kaynaklı şoklar ve kriz durumlarında bu değişim kökten ve çok hızlı gerçekleşebilmektedir (Özen, 2010, s.290).

Kurumsal eşbiçimlilik, sadece yapısal benzerlikleri değil uygulamalardaki benzerlikleri de içermektedir. Aynı örgütsel alanda faaliyetlerini sürdüren örgütsel yapılar (devlet üniversiteleri ve okulları v.b.) aynı çevresel baskılara maruz kaldıkları için çevrenin taleplerine uygun yapı ve işleyişleri benimsemektedirler. Bu nedenle aynı alanda faaliyetlerini sürdüren örgütlerin; yapı, uygulama ve iş süreçleri yönünden birbirlerine benzemeleri beklenen bir sonuç olmaktadır (Koçel, 2005, s.362).

Örgütlerin kurumsal eşbiçimliliğinde içinde buldukları kurumsal çevreden kaynaklanan baskılar etkili olmaktadır. Farklı niteliklere sahip bu kurumsal baskılar literatürde üç farklı grupta değerlendirilmektedir. Bu baskılar; zorlayıcı, taklitçi ve normatif eşbiçimlilik şeklinde ifade edilmektedir.

Niteliğine göre kurumsal baskılar; yasal ve politik etkileri ile meşruiyet sorununu temel alan zorlayıcı kurumsal baskılar, belirsizliğe standart cevaplar vermeye çalışan taklitçi kurumsal baskılar ve son olarak mesleki ve uzmanlık alanları ile ilişkili normatif kurumsal baskılardan ibarettir (Aydınlı, 2007, s.34).

Zorlayıcı kurumsal baskıların uygulanmasında en önemli aktör sahip olduğu güçten ötürü devlettir. Devlet yasal yaptırımlarla çeşitli kurumsallaşmış uygulamaların örgütsel alana yerleşmesinde etkili olmaktadır. Örgütün amacı meşruiyet kazanmak ya da etkinliğini artırmak olsa bile bu nitelikteki kurumsal baskılar örgütlerin giderek homojenleşmesine neden olmaktadır.

Özellikle uluslar arası özellik gösteren taklitçi kurumsal baskılar; küreselleşme ile birlikte ekonomik anlamda geri kalmaya karşı koymak için başarıları ile ön plana çıkan ülkelerin örgüt modellerinin ve uygulamalarının taklit edilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu kes- kopyala-yapıştır anlayışı bazen planlanandan farklı durumların gelişmesine sebep olmaktadır. Özellikle kültürel farklılıkların etkisi ile uygulamada sapmalar gerçekleşmektedir. Bu tip uygulamalarda kısmi bir yayılma olmakla birlikte daha çok yeni melez uygulama tasarımları ortaya çıkmaktadır (Aydınlı, 2007, s.37).

Eşbiçimlilikte etkili olan son örgütsel değişim baskısı normatif kurumsal baskılardır. Burada alınan eğitimler önemli bir rol oynamaktadır. Örgütün insan kaynaklarını oluşturan çalışanlara verilen eğitimlerle aktarılan bilgiler genel geçer kabul edilen kültürden kültüre değişmeyen doğrular gibi gösterilmektedir.

Örgütlerin; mesleki örgütlenmelere bağımlılık dereceleri ve sahip oldukları güç, kurumsal baskılara karşı gösterecekleri tepkileri de şekillendirmektedir. Örgütler kurumsal değişimlerde itaatten karşı koymaya kadar uzanan bir yelpazede farklı dirençler gösterebilmektedirler.

## **1.2.KURUMSAL DEĞİŞİMLERDE KURUMSAL BASKI ARACI OLARAK PISA**

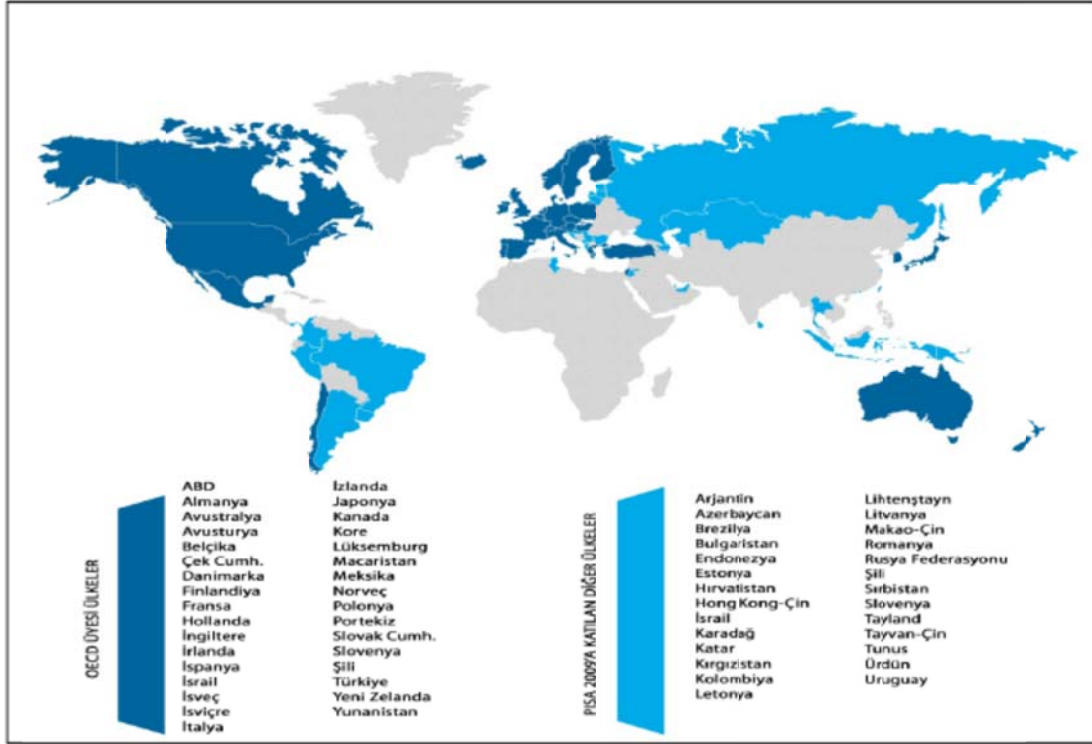
Öğrencilerin akademik anlamda göstermiş oldukları başarıları, birçok ülkede eğitim sistemlerinin etkinlik ve verimliliğinin önemli bir ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemi ve unsurlarına yönelik aksaklıkların tespit edilerek, ihtiyaç duyulan alanlarla ilgili gelişim kararlarının büyük bir çoğunluğu, öğrencilere uygulanan farklı ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen bulgulara göre alınmaktadır. Bu amaçla ulusal ve uluslararası düzeyde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır ( PISA 2009 özet rapor).

Çalışmanın bu kısmında PISA projesinin amacı, nasıl uygulandığı, kimler tarafından yürütüldüğü, bu projeye kimlerin katıldığı, bu projede elde edilen sonuçların nasıl ve nerelerde kullanıldığı üzerinde durulacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ulusal boyutta gerçekleştirilen öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını (YGS, SBS v.b.) uluslararası boyutta da gerçekleştirmek, öğrencilerimizin yeterlik seviyelerini ve eğitim sistemimizin diğer ülke verileri ile karşılaştırılarak güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilmek için uluslararası çalışmalara katılmaktadır. Bu çalışmalardan birisi de kısa adı PISA olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (The Programme for International Student Assessment) (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor).

Kısa adı OECD olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Cooperation and Development) tarafından yürütülen PISA projesi; 15 yaş grubu öğrencilere uygulanan ve bu grupta yer alan öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve yeteneklerinin değerlendirmesini yapan uluslararası seviyede gerçekleştirilen en büyük eğitim araştırmalarından birisidir. İlki 2000 yılında gerçekleştirilen PISA üçer yıllık aralıklarla yapılmaktadır (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor). PISA 2000'e 43 ülke, PISA 2003'e 41 ülke, PISA 2006'ya 30'u OECD üyesi olan 57 ülke katılmıştır. 2009 yılında gerçekleştirilen çalışmaya 33 OECD üyesi olan ve 32 tane de üye olmasa da bu çalışmada bulunan (yaklaşık olarak dünya ekonomisinin % 90'ı olan) toplam 65 ülke katılmış, çalışma sonrasında bu çalışmaya dahil olan 9 ülke ile ek bir çalışma daha yapılmıştır. PISA 2009'a, katılımcı 65 ülkeden 15 yaş grubundaki yaklaşık 26 milyon öğrenciyi temsilen 475.460 öğrenci katılmıştır. 9 ülke ile yapılan ek çalışmaya 15 yaş grubu yaklaşık 2 milyon öğrenciyi temsilen 50.000 öğrenci dahil olmuştur (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor). PISA 2009'a katılan ülkeler Şekil 1'de verilmiştir.





Şekil 1. PISA 2009'a Katılan Ülkeler

PISA araştırmalarında; yapılan her uygulamada farklı bir alan ile ilgili becerilere ağırlık verilmektedir. PISA 2000 okuma becerileri ağırlıklı, PISA 2003 Matematik okuryazarlığı ağırlıklı ve PISA 2006 fen bilimleri ağırlıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama ile 1. Dönem değerlendirmesi tamamlanmıştır. 2009'dan itibaren 2. Değerlendirme dönemi başlayacak ve 2015 yılındaki çalışma ile bu 2. Dönem tamamlanacaktır (PISA 2006 Ulusal Ön Rapor). 2012 yılında matematik okuryazarlığı ağırlıklı olan PISA uygulaması ülkemizde ve bu çalışmaya dahil olan ülkelerde uygulamaya konulacaktır.

Tablo 1. PISA Uygulama Döngüsü

UYGULAMA YILI	2000	2003	2006	2009	2012	2015
DEĞERLENDİRME YAPILAN ALANLAR	OKUMA BECERİLERİ Matematik Fen	Okuma Becerileri MATEMATİK Fen	Okuma Becerileri Matematik FEN	OKUMA BECERİLERİ Matematik Fen	Okuma Becerileri MATEMATİK Fen	Okuma Becerileri Matematik FEN

PISA, testlerden oluşan ve sadece öğrencilerin akademik başarılarını belirlemeye odaklanmış bir sınav değildir. Öğrenci performanslarını belirlemeye ve değerlendirmeye çalışan PISA, öğrencilerdeki performans farklılıklarının nedenlerini de araştıran öğrenci, aile ve okul gibi kaynakları kullanarak veri toplayan en kapsamlı ve en detaylı uluslararası programdır (PISA 2006 Ulusal Ön Rapor). Bu yönü ile PISA dünya genelinde politika belirleyicileri ve ülkelerin eğitim politikalarını etkilemektedir.

Genellikle politika belirleyiciler; ülkelerindeki öğrencilerin akademik düzeylerini çalışmaya dahil olan diğer ülke öğrencilerinin akademik düzeyleri ile karşılaştırmak, eğitimin niteliğini artırmak için standart kriterler oluşturmak ve sahip oldukları eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için PISA sonuçlarını kullanmaktadırlar (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor).

PISA'nın temel özellikleri (PISA 2006 Ulusal Ön Rapor):

- ✓ PISA'nın en temel özelliği politika yönlendirici olmasıdır. Yüksek performans gösteren okullar ve eğitim sistemlerinin özellikleri belirlemek için farklı kaynaklardan veriler toplayarak analiz etmekte ve çeşitli ilişkiler ortaya koymaktadır.
- ✓ Yeni bir “okuryazarlık” kavramı getirmiştir. Bizim algıladığımız okuryazarlık kavramı olan herhangi bir metni okuyup yazmaktan çok sahip olunan bilgi ve becerileri kullanarak farklı durumlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeyi ifade etmektedir.
- ✓ Yaşam boyu öğrenme ile olan ilişkisi açısından değerlendirmek gerekirse PISA, sadece öğrencilerin öğretim programlarındaki yeterlilikleri ile sınırlı olmamakta öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve stratejileri ile de ilişki kurmaya çalışmaktadır.
- ✓ Düzenli olma özelliği gösteren PISA ülkeler için bir dönüt aracı olarak kullanılmaktadır.
- ✓ Çok geniş bir coğrafi alanda uygulanan ve katılımcı ülkelerin işbirliği ile gerçekleştirilen PISA yönetişimci bir yapı sergilemektedir.

Ayrıca 2009 PISA uygulamasında bazı yeniliklere gidilmiştir. Elektronik metinlerin kullanıldığı değerlendirmeler bu yeniliklerden biridir. İsteğe bağlı olan bu uygulamaya Türkiye katılmamıştır (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor). Türkiye'nin zorunlu olmayan bu uygulamaya katılmama sebebi örnekleme dahil olan her okulda bu elektronik metinleri okumak için yeterli teknolojik donanımın bulunmaması olabileceği düşünülmektedir.

PISA çalışmaları kapsamında uygulanan sınavda, katılan öğrencilere iki saat süre verilerek içinde açık uçlu sorularında bulunduğu kâğıt kalem testleri kullanılmaktadır. PISA'dan el edilen çıktılar, politika araştırmaları ve analizleri için bilgi sağlamaktadır (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor). Ülkemizde yapılan ulusal ölçekli değerlendirme sınavlarında açık uçlu soru uygulaması yapılamamaktadır. Bu nedenle bu sınavlarda öğrencinin yorum yapma gücü ya da fikirlerini ifade edebilme becerisi ölçülememektedir. Ülkemizde uygulanamayan bu yöntemlerin öğrencilerimizin katılmış olduğu TIMSS, PISA gibi sınavlarda uygulanıyor olması öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak düşünülmektedir.

### **1.2.1.Örneklem Oluşturma ve Uygulama**

Herhangi bir durumda sağlıklı karşılaştırma yapabilmek için birçok faktörü sabitleyebilmek ve eşitleyebilmek gerekir. Bu nedenle ülke sonuçlarının karşılaştırılabilmesi için PISA'da karşılaştırılabilecek bir hedef kitlenin oluşturulmasına ve bunun değerlendirilmesine önem verilmektedir. Uygulamaya katılan ülkelerin sahip oldukları farklı eğitim sistemleri (okula başlama yaşı, zorunlu eğitim süresi, yapısal farklılıklar v.b.) sınıf düzeyinde bir karşılaştırma yapma imkanı vermemektedir. Bu nedenle uluslar arası bir karşılaştırmanın geçerli olabilmesi için belli bir yaş grubundaki öğrenciler hedef kitle olarak seçilmektedir. Oluşturulan evrende okul türlerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır. PISA'da 15 yaş grubunun kullanılmasının temel nedeni bütün ülkelerde zorunlu eğitimin bitiminde ya da bitmeden önce karşılaştırma yapma imkanı vermesidir. Örneklem evreni temsil gücü bu uygulamalarda çok önemsenmektedir ancak idari ve uygulamaya dönük problemler nedeniyle bazı okullar kapsam dışında kalabilmektedir. Uygulamaya katılan ülkeler, belirlenen okullardaki 7. Sınıf ve üzerinde eğitim gören 15 yaş grubu öğrencilerden seçkisiz yöntemi kullanarak 35

öğrenciyi PISA'ya katılmak üzere seçer. Uygulamaya 11 farklı türden okul katılmaktadır. Bu okul türlerinden bazılarını ilköğretim okulları, genel lise, fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, meslek lisesi, teknik lise, çok programlı lise, Anadolu güzel sanatlar lisesi v.b. oluşturmaktadır. (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor).

**Tablo 2. Okul Türlerine Göre Öğrenci Sayıları**

OKUL TÜRÜ	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRENCİ YÜZDESİ
İlköğretim Okulu	137	2,7
Genel Lise	1.877	37,6
Anadolu Lisesi	715	14,3
Fen Lisesi	100	2,0
Anadolu öğretmen lisesi	67	1,3
Anadolu güzel sanatlar lisesi	32	0,6
Meslek Lisesi	1.254	25,1
Anadolu meslek lisesi	356	7,1
Teknik Lise	53	1,1
Anadolu teknik lisesi	137	2,7
Çok programlı lise	268	5,4
<b>TOPLAM</b>	<b>4.996</b>	<b>100,0</b>

Ülkemize özgü bazı problemler sebebiyle 15 yaş grubu içinde çok farklı sınıf düzeyinde öğrenci bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin okula geç başlaması, ailevi sebeplerden ve tarım işçiliği yüzünden okula ara vermesi, bazı öğrencilerin kimliğinin çıkarılmamış olması ya da geç çıkarılması bu sebeplerden bazılarıdır.

PISA'ya katılmak için seçilen her bir okuldan bir okul koordinatörü görevlendirilir. Bu koordinatör tarafından uygulamaya seçilen öğrenci ve velilere proje ile ilgili genel bilgiler verilir. Koordinatör uygulamanın yapılacağı günde seçilen öğrencilerin okulda hazır bulunmalarını sağlar. Testin uygulanmasında PISA ulusal merkez tarafından eğitim verilmiş uygulayıcılar görev alır.(PISA 2009 Ulusal Ön Rapor).

### **1.2.2.Pisa Uygulamalarında Türkiye'nin Durumu**

Çalışmanın bu kısmında Türkiye'nin PISA uygulamalarında göstermiş olduğu performanslarla ilgili bilgilere yer verilecektir.

Ülkemiz ilki 2000 yılında gerçekleştirilen PISA projesine ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA 2003'te hedef alınan temel alan matematiktir. PISA 2003'ün test ve anketleri ülkemizde Mayıs ayında yedi coğrafi bölgeden 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede okuyan 1987 doğumlu 4855 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada matematik alanında en yüksek başarıya sahip ülke 550 puan ortalamasıyla Hong Kong- Çin olmuştur. Bu ülkeyi Finlandiya, Kore, Japonya, Kanada gibi ülkeler takip etmiştir. PISA 2003 sonuçlarında Türkiye matematikten ortalama 423 puan elde ederek OECD ortalamasının altında bir başarı elde etmiştir. Okuma alanında ortalama 543 puanla Finlandiya en başarılı ülke olmuştur. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması 441 puanda kalmış Uruguay ve Tayland'a yakın bir başarı göstermiştir. Fen bilimleri alanında da 548 puan ortalaması ile Finlandiya en başarılı ülke olmuştur. Japonya, Hong Kong- Çin ve Kore başarılarıyla bu ülkeyi takip eden ülkeler olmuştur. Türkiye ise 434 puan ortalaması ile Sırbistan, Uruguay ve Portekiz gibi ülkelerle aynı performansı gösterebilmiştir. Türkiye PISA 2003 projesine katılan 41 ülke arasında 28. sırada yer alabilmiştir (PISA 2003 Nihai Rapor)

2003 yılında elde edilen sonuçlar MEB'de bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Bu sonuçlar domino taşı etkisi yapmış eğitimde yapılması planlanan değişikliklerin hızlı bir şekilde hayata geçmesine neden olmuştur. PISA sonuçları MEB'nin gerçekleştirmeyi planladığı değişikliklerin meşrulaştırılması için bir zemin hazırlamıştır. PISA sonuçlarındaki başarısızlıklar da gerekçe gösterilerek yapılan değişiklikler meşru hale getirilmiştir. 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan program değişikliği 2005 yılından itibaren tüm Türkiye' de uygulamaya konulmuştur. Türkiye'nin göstermiş olduğu başarı katılmış olduğu 2006 PISA' da değişmemiştir.

PISA 2006 ülkemizde Mayıs ayı içinde yedi coğrafi bölgede bulunan 51 ilden rastgele seçilen 160 okul ve 4942 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada hedef alınan temel alan fen bilimleri olmuştur. PISA 2006'da fen bilimleri alanında 563 ortalama puanıyla Finlandiya en başarılı ülke olmuştur. Bu ülkeyi Hong Kong-Çin ve Kanada takip etmiştir. PISA 2006'da Türkiye'nin fen bilimleri alanındaki ortalama puanı 424'tür. Bu puan ile Türkiye; Bulgaristan, Romanya, Ürdün gibi ülkelerinde aralarında bulundu bazı ülkelerle benzer bir başarı sergilemiştir. PISA 2006'da matematik alanında en başarılı ülke

Tayvan-Çin'dir. Türkiye'nin matematik ortalaması 424 puan olmuştur. Bu puan ile ülkemiz Meksika, Endonezya, Arjantin gibi ülkelerden daha iyi bir performans göstermiştir. Okuma alanında en başarılı ülke ortalama 556 puanla Kore olmuştur. Bu ülkeyi Finlandiya, Hong Kong-Çin, Kanada gibi ülkeler takip etmiştir. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalama puanı 447 olmuş ve bu puanla Türkiye yaklaşık olarak Rusya, Şili ve İsrail gibi ülkelerle aynı başarıyı göstermiştir (PISA 2006 Ulusal Ön Rapor).

Bu sonuçlar ülke gündeminde çok yer almamıştır. Sıralamamız dışında medyada detaylı bir şekilde bu uygulama sonuçları irdelenmemiştir. Ülkemizde bu sonuçların eğitimsel açıdan değerlendirmesinin yapıldığı akademik çalışmalara bile çok az rastlanmaktadır. PISA 2009'a gelindiğinde istenilen düzeyde olmasa da uygulamada daha önceki yıllara göre kısmi bir başarı elde edildiği düşünülmektedir.

PISA 2009 Türkiye uygulaması, 2009 Nisan ayında 12 istatistikî bölge birimi içinde bulunan 56 ilden seçilen 170 okul ve 4996 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada EARGED personeli olan 39 test uygulayıcısı ve 170 okul koordinatörü görevlendirilmiştir. PISA 2009 örnekleminin % 2'sini Türkiye'deki özel okul sayısına paralel olarak seçilen özel okullar oluşturmaktadır. Geriye kalan okullar resmi okullardır. PISA 2009'da ağırlık verilen alan okuma becerileri olmuştur. PISA 2009 da okuma becerileri alanında ortalama 556 puanla ve matematik alanında ortalama 600 puanla Şanghay-Çin, fen okuryazarlığı alanında ortalama 554 puanla Finlandiya, tüm ülkeler içinde en başarılı ülkeler olmuştur. Türkiye'nin 2009 PISA'da okuma becerileri alanında ortalama puanı 464, fen okuryazarlığı alanında ortalama puanı 454, matematik alanında ortalama puanı 445 olmuştur. Türkiye almış olduğu bu puanlarla; 2. yeterlik düzeyinin altında kalan öğrenci sayısını %52'den %42'ye düşürmüştür. 2003 yılında matematik performansı ortalamasının altında kalmasına rağmen 2009 yılında performansını iyileştiren beş ülkeden birisi de Türkiye olmuştur. Türkiye en önemli başarıyı fen okuryazarlığı alanında elde etmiştir. Türkiye elde ettiği 30 puanlık artışla 2. Yeterlik düzeyi altında kalan öğrenci oranını %47'den %30'a düşürmüştür. Türkiye 2006'dan 2009'a kadarki geçen sürede 30 puanlık artışla en fazla artış elde eden ülke olmuştur (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor).

Türkiye'nin elde etmiş olduğu bu kısmi başarıda gerçekleştirilmiş olan reform olarak değerlendirilebilecek değişikliklerin de etkisi olduğu düşünülmektedir ancak bu değişikliklerin gerçekten etkili olup olmadığını görebilmek için PISA 2012 uygulamasının sonuçlarını görmek gerekmektedir çünkü Reform uygulamalarından etkilendiği düşünülen öğrenci kitlesi 2012'de gerçekleştirilecek olan PISA'ya katılacaklardır. Eğitim uzun bir süreçtir bu nedenle sonuçlarını görmek hemen mümkün olmamaktadır.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında “reform” ya da “yeniden yapılanma” şeklinde ifade edilen eğitimde gerçekleştirilen değişikliklerden en çok etkilendiğini düşündüğümüz eğitim girdilerinden eğitim programı, öğretmen ve öğrenci özellikleri üzerinde durulacaktır.

Özdemir (2007) yılındaki çalışmasında; program, öğretmen ve öğrenci gibi eğitimin çeşitli boyutlarını kapsayan diğer ülkelerde ve ülkemizde gerçekleştirilen eğitim reformlarını ve eğitimde yeniden yapılanma sürecini, artan küresel rekabetle esnekleşen üretim yapısının ihtiyaç duyduğu esnek işgücü piyasasına en hızlı tepkiyi verecek bireyleri yetiştirebilme çabası olarak değerlendirmektedir.

### **1.3.MEB'DE GERÇEKLEŞTİRİLEN DEĞİŞİKLİKLERİN BOYUTLARI**

#### **1.3.1.Eğitim Ve Öğretim Programları**

Eğitim, ülkelerin kalkınmasına hizmet eden bir işleve sahiptir. Kalkınma bilimsel ve teknolojik gelişmeye dayalı artık değerlerden meydana gelmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeye hizmet edebilecek insan gücünü yetiştirerek kalkınmayı sağlamada ihtiyaç duyulan en temel alan eğitimidir. Eğitimin belli başlı temel amaçları vardır ve bu amaçlara yönelik etkinlikleri içerir. Sahip olduğu bu özellikten ötürü eğitim okul denenen kurumlarda gerçekleştirilir (Bilen, 1996, s.2)

Okullar, öğrencilere temel bazı davranışları öğretir. Çünkü okullar öğrencilere bu davranış özelliklerini kazandırmak amacıyla kurulmuşlardır. Bu okullarda eğitilecek öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı önceden tespit edilerek okulların hedefi olarak okul programlarında yer almaktadır.(Özçelik, 1998, s.3)

Eğitim program kavramının tanımlanması zordur çünkü bakış açısına göre değişen bir konudur. Türk dil kurumundaki tanıma göre; eğitim programı, eğitimi düzenleyen ve yönlendiren bir sistem olarak açıklanmaktadır (TDK, 2011). Bu kavram literatüre “curriculum” olarak girmiştir.

“Eğitim programı en kapsamlı program türüdür”. Farklı tanımlamalar yapılsa da eğitim programlarının bir takım ortak özellikleri vardır. Bu özellikler şöyle özetlenebilir (Karacaoğlu, 2011):

- ✓ İşlevsel olmalıdır; toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek gerçek hayatta yeri olan konu ve etkinlikleri içermelidir.
- ✓ Esnek ve çerçeve olmalıdır; genellemelere gidilebilecek nitelikte kapsamlı, özel bir duruma uygulanabilecek şekilde sınırlı olmalıdır. Programlar bulunulan bölgenin özelliklerini yansıtabilecek şekilde esnetilebilmelidir. Esnek programlar, her alanda yaşanan hızlı gelişmelere, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklara, ülke içindeki bölgesel ve kültürel farklılıklara daha duyarlıdırlar.
- ✓ Devletin ve toplumun genel görüş ve beklentilerine uyumlu olmalıdır; Devletin ve toplumun hassasiyetleri programlara yansıtılmalıdır.
- ✓ Uygulanabilir olmalıdır; ülkenin bilimsel, toplumsal ve ekonomik özellikleri ile çelişki göstermemelidir.

Özçelik’e göre öğretim programları, bir dersle ilgili öğretim-öğrenme sürecinde nelerin yer almasını gerektiğini, nasıl ve neden yer alacağını gösteren bir kılavuzun ötesinde bir proje planıdır (Özçelik, 1998, s.4).

Eğitime temel oluşturan eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi gibi bilim dallarında yaşanan gelişmelere paralel olarak program geliştirme, öğretim, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda da ilerlemeler yaşanmıştır. Sözü edilen bu gelişmeler gecikmeli de olsa ülkemizde de etkili olmuştur. Program geliştirmenin tarihsel bir temeli vardır. Hem yurt dışında hem de ülkemizde tarihsel bir gelişme göstermiştir. Program geliştirme, çalışmamızda temel teşkil etmediği için bu tarihsel gelişme üzerinde durulmayacak sadece çalışmamız



açısından önemli olduğunu düşündüğümüz en son ve güncel gelişmeler ile ilgili bilgiler verilecektir.

Program geliştirme ile ilgili ülkemizde yapılan en önemli çalışmalardan birisi de kuşkusuz 2005 yılında uygulamaya konulan program değişiklikleridir. Bu değişikliklerin en önemli yanı öğrenci merkezli olarak ifade edilen programın yapılandırmacı anlayışla temellendirilmesidir.

Bir eğitim ya da öğretim programının geliştirilmesi belli aşamaları içermektedir. Programın tasarlama, hazırlama, uygulama ve değerlendirme boyutları vardır ve bu boyutlarda farklı gruplar görev almaktadır. Bu gruplar; karar vericiler, tasarlayıcılar, uygulayıcılar ve değerlendiricilerden oluşur. Bakanlık düzeyindeki yetkililer ve program kullanıcılarının temsilcileri, uzmanlar karar vericileri oluştururlar. Programların uygulayıcıları kısmında genelde okul müdürleri ve öğretmenler bulunmaktadır. Genellikle programın tasarlanmasında etkili olan program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanları ile öğretmenler değerlendirici olarakta görev almaktadırlar (Karacaoğlu, 2011, s.92-95).

Tasarlanan bir eğitim programının denenmesi ve uygulanması ile ilgili ülkemizde var olan en güncel örnek şudur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında eğitim programı reformu kapsamında dokuz ilde 120 okulda gerçekleştirilen pilot uygulama ile programın denemesi yapılarak program değerlendirilmiş eksikler giderilerek hemen akabinde 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alan öğrenci merkezli eğitim programının asıl uygulamasına geçilmiştir (EARGED, 2006).

Eğitim programları içerik ve uygulama yönünden bazı eğitim bilimcileri tarafından eleştirilmiş (Gözütok ve diğerleri, 2005; YÖPİD Raporu, 2005) ve şu yorumlar yapılmıştır. Genel olarak eleştiriler; programın iddia edildiği gibi esnek bir yapıya sahip olmadığı, değerlendirme aşamalarında özellikle öğretmenlerin ve diğer paydaşların gerektiği kadar sürece katılımının sağlanmadığı, programların tanıtımı aşamasında yönetici ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu ve gerekli analizlerin yapılmadan çok aceleyle getirilerek uygulandığı şeklinde olmuştur.

Yenilenen programlarda aşağıda belirtilen becerilerin öğrencilere kazandırılması planlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu-TTK-, 2005):

- ✓ Eleştirel düşünme
- ✓ Yaratıcı düşünme
- ✓ İletişim becerisi
- ✓ Araştırma becerisi
- ✓ Problem özme
- ✓ Karar verme becerisi
- ✓ Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- ✓ Girişimcilik
- ✓ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- ✓ Gözlem
- ✓ Mekânı algılama
- ✓ Zaman ve kronolojiyi algılama
- ✓ Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
- ✓ Sosyal katılım becerisi
- ✓ Empati becerisi
- ✓ Değer ğretimi

2004 yılı Eğitim programı reformu çerçevesinde gerçekleştirilen uygulamalar genel olarak değerlendirildiği zaman birçok çalışmada PISA sonuçlarında başarı gösteren ülkelerin eğitim reformları ile paralellik gösterdiği gibi bir sonuca ulaşılmıştır (Özdemir, 2007; Akpınar ve Aydın, 2007; obanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Bu süreçte başarılı olan ülkelerin reformları, başarılı olamayan ülkelerin eğitim reformlarına bir model olmuş ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Yapılandırmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerine çalışma yapmış ülkelerden, programların tasarlanma aşamasında etkilenildiği ve yararlanıldığı görülmüştür (YÖPİD Raporu, 2005).Uygulamaya konan programın felsefesi ve yaklaşımları ithal bir özellik göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan uzmanlar bu programın taklitçi olmadığını ulusal bir süzgeçten geçirilerek kendi ülkemizin değerleri ile örtüşen özgün bir yapıya kavuşturulduğunu iddia etseler de bunun tersini düşünen eğitim uzmanları bulunmaktadır. Normatif kurumsal baskı özelli gösteren PISA eğitim programları değişiklikleri ile örgütlerin meşrulaşmasının yolunu açmıştır.

Bu çalışmada PISA araştırmalarından eğitim programı ile birlikte en çok etkilendiği düşünülen bir diğer boyut öğretmendir. Çalışmanın bu kısmında reform sürecinde öğretmenin rolündeki değişim üzerinde durulacak öğretmenin sahip olması gereken özellikler ve öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirmeler yapılacaktır.

### **1.3.2. Öğretmenin Rolü**

Eğitim, modern toplumun gerekleriyle çatışmadan uzlaşma içinde olabilmenin en önemli aracıdır. Bu nedenle dünya üzerinde bulunan birçok ülke ekonomik ve sosyal gelişimi eğitim sistemleri üzerinden sağlamaya çalışmaktadır. Bu amaçla ülkeler eğitimin kalitesini artırabilmek için eğitim reformları gerçekleştirmektedir. Eğitim alanında yapılan her reform uygulayıcıları olan kişileri de etkilemektedir. Eğitim alanında en temel uygulayıcı öğretmenlerdir. Yeni bir yaklaşım ve felsefeye sahip eğitim programları yeni bir öğretmen modeli ortaya koymaktadır. Eğitim programları ile öğrenciye kazandırılmak istenilen niteliklerdeki değişim öğretme-öğrenme süreci ile öğretmenin sorumluluklarını ve sahip olması gereken özellikleri de etkilemiştir.

Bilen (1996)' e göre "öğretmen belli konuları belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek olan bir meslek mensubudur. Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir. Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen bu çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır".

Öğretmenin sahip olması gereken özellikler üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar öğretmenlik mesleği bilgisi, alan bilgisi ve genel kültürdür. Öğretmen, öncelikle mesleği ile ilgili kuramsal bilgiye sahip olmalıdır. Mesleğinde otorite olabilmek için

alanı ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip etmelidir. Toplum tarafından onaylanmak motivasyonu artırır. Toplumun onayını almak mesleki etiği izlemek ve mesleki kültüre sahip olmak ile yakın ilişkilidir (Bilen, 1996)

Öğretmen her şeyden önce bir insandır bu nedenle çevresini etkilemekte ve çevresinden de doğal olarak etkilenmektedir. Öğretmenin sahip olduğu değerler ve tecrübeleri en yakınında olan öğrencilerini ve meslektaşlarını öncelikli olarak etkilemektedir. Bu etkileşim tek yönlü olmamaktadır. Öğretmen bulunduğu çevrenin özelliklerinden etkilenerek kişisel ve mesleki açıdan bir biçimlenme süreci yaşamaktadır.

Literatürü incelediğimiz zaman öğretmen özellikleri, öğretmen davranışları, öğretmenin rolü ve yeterliliklerini konu alan birçok çalışmayla karşılaşmaktadır (Bilen, 1996; Tezer, 1998; Çetin, 2001; Terzi, 2002; Güven, 2004; Karacaoğlu, 2008). Bütün bu çalışmalar bize eğitim sisteminin en temel ve ana ögesinin üstün vasıflı öğretmenlerden oluşan bir kadro olduğunu göstermektedir.

Bilen (1996); Başarılı öğretmeni, toplumun beklentisine ve bireyin gelişimine hizmet edebilen çağdaş bilgi birikimini kavramış kişiler olarak tanımlayarak başarılı bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Öğretmen okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerileri geliştirmelidir.
- ✓ Sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışını benimsemelidir.
- ✓ Öğretmen toplumun beklentilerini ve sosyal değerleri iyi bilmelidir.
- ✓ Öğretmen planlamaya önem vermelidir.
- ✓ İyi bir öğretmen öğrencilerinde gelecek kaygısı yaratmamalıdır.
- ✓ Yöneticilerle, velilerle, meslektaşları ile ve en önemlisi öğrencileri ile iyi bir iletişim kurabilmelidir.
- ✓ Öğretmen okul ve aile arasında işbirliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamalıdır.

- ✓ Öğretmen çağın gereklerine uygun öğrencileri yetiştirebilmeli, toplumun gelişim düzeyinin gerisinde kalmamalıdır. Bu nedenle öğretmen okuyan, inceleyen, mesleği ile ilgili bilimsel toplantılara katılan araştıran bir kişiliğe sahip olmalıdır.

Eğitimde başarıyı yakalamak için sadece eğitim programını değiştirmek bir işe yaramamaktadır. Uygulamaya konan yeni öğretim programlarında, öğretmen bir “öğretici” değil “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” olarak görülmektedir. Yüklenen bu yeni roller öğretmenin sorumluluğunu artırmaktadır (YÖPİD, 2005). Bu nedenle eğitim programını uygulayacak öğretmen profili çok önemlidir. Ülkemizde var olan öğretmen profilini incelemek bu açıdan önemlidir.

2008 yılında Türkiye ile birlikte 23 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilen Uluslar arası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) ülkelerin sahip olduğu öğretmenler hakkında da bilgiler sunmaktadır. Bu araştırmanın ardından 2009 yılında TALIS Türkiye Ulusal Raporu hazırlanmıştır. Bu rapora göre; Türkiye genç bir öğretmen nüfusuna sahiptir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak % 75’i 40 yaşın altındadır. Öğretmenlerin %55’i bayandır. Bayan öğretmen sayısı fazla olmasına rağmen Türkiye’deki toplam okul müdürlerinin yalnızca % 8.1’i bayandır (TALIS, 2009).

Eğitim reformları ile ilgili en ciddi eleştirilerden biri de en önemli uygulayıcı olan öğretmenlerin reform sonrasında yeterince bilgilendirilmedikleri ve eğitilmedikleri yönünde olmuştur (Akpınar ve Aydın, 2007). Yeni bir eğitim yaklaşımını benimsetmenin en iyi yolu sürece dahil etmek ve bilgilendirmektir. Öğretmen bilmediği bir düşüncüyü uygulamaya geçirmekte zorlanacaktır. Bu durum öğretilmekte korku yaratacak ve direnç göstermesine neden olacaktır. Yeni yöntemi bilmezse eski bildiği yöntemi kullanmaya devam edecektir. Öğretmenin bilgilendirilmesi şu açıdan da çok önemlidir yapılan bir değişiklik ile ilgili bilgilendirme veliye öğretmen tarafından yapılmaktadır. Öğretmen süreci ve değişimi gerçek anlamda bilmezse veliyi de yanlış bilgilendirecektir ki nitekim de öyle olmuştur. Programın ilk uygulamalarında proje ödevleri ve performans görevleri öğretmen tarafından veliye yanlış aktarılmış bu yanlışlık bu ödevlerin veliler tarafından yapılmasına neden olmuştur ve bu yanlış algılama hala tam olarak düzeltilenmemiştir.

Eğitim reformlarında başarılı olan ülkeler incelendiği zaman reform sürecinde öğretime ve öğretmen yetiştirmeye önem verdikleri görülmektedir. PISA çalışmalarında sürekli olarak ilk üçün içinde yer alan ülke olan Finlandiya'nın öğretime, öğretmenlik mesleğine ve öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları başarıları hakkında ipuçları vermektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

Ülkemizde öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen uygulamalara sonuç bölümünde de değinileceği için bir diğer boyut olan öğrenci boyutu açısından değerlendirmeler yapılacaktır.

### **1.3.3. Öğrenci Özellikleri**

Eğitim genel olarak bireyde istendik davranışları gerçekleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğretme öğrenme sürecinde iki farklı taraf vardır. Geleneksel öğrenme yaklaşımlarında öğretme işinden öğretmen; öğrenme işinden ise öğrenci sorumlu tutulmaktadır. Eğitim alanında yaşanan gelişmelerden öğretmen kadar öğrenci de etkilenmiştir. Ulusal rekabet yanında uluslar arası rekabetinde artması öğrenciden beklenen niteliklerde bir artışa neden olmuştur. Öğretmenin verdiği bilgiyi öğrenmekten çok bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesi, var olan bilgiyi sorgulaması, temel bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretebilmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin davranışlarını etkileyen üç önemli faktör vardır. Bunlar aile, sosyal çevre ve okuldur. Çocuğun sevgi ve güven ortamında ailesi ile birlikte yetişmesi gelecekte sağlıklı bir birey olması için ön şartlardan biridir. Çocuk temel bazı değerleri aile ortamında kazanır. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısı davranışlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Hem aileden hem de sosyal çevreden öğrenilen bilgiler düzensiz gelişi güzeldir. Okullardaki eğitim süreci önceden planlanmış ve düzenlenmiştir. Okullar formal eğitim veren kurumlardır (Akar, 2003). Akar (2003), öğrenci davranışlarını etkileyen faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Öğrenciler yöresel, dinsel ya da başka kültürel özellikler açısından farklılık gösterebilirler.

- ✓ Öğrencilerin tutum ve davranış yönünden farklılıklar göstermelerindeki bir diğer etmen de içinde buldukları sosyo ekonomik farklılıklardır.
- ✓ Üstün yetenekli veya özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerde farklı davranışlar gösterebilmektedir.

Öğrencilerin, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum gibi bir ayırım yapılmaksızın eğitim olanaklarından eşit bir şekilde faydalanması başarılı bir eğitimin en temel şartıdır. Öğrencilerin aldığı eğitimin mümkün olduğunca homojenleşmesi genel başarı için gereklidir. PISA sonuçlarında yüksek başarı gösteren ülkelerin öğrenci yeterlik düzeylerindeki farklılıklar normal bir dağılım göstermektedir buna karşın öğrenci yeterlilik düzeyleri heterojen bir dağılım gösteren ülkelerde eğitimde bölgesel farklılıklar fazladır (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

Ülkemizde de dezavantajlı çocukların okula devamlarının sağlanması ve eğitim olanaklarından faydalanabilmeleri için önlemler alınmıştır. Taşımalı eğitim sistemi bu uygulamalardan biridir. Bu uygulamaya dahil olan öğrenciler ücretsiz taşıma ve yemek hizmetinden faydalanmaktadır. Bir diğer uygulamada ücretsiz ders kitabı dağıtımıdır. Bu uygulamadan resmi okullarda eğitim gören tüm ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri faydalanmaktadır. Eğitimine resmi okullarda devam eden dezavantajlı öğrencilere üç ayda bir “Şartlı Nakit Transferi” uygulamasıyla nakdi yardımlar yapılmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. ÖRNEKLEM

Bu araştırma, PISA uygulamalarının ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tür olarak uzmanlarla yapılan görüşmelerin analizine dayandığı için nitel bir özellik taşımaktadır. Araştırma kapsamında eğitim bilimcilerden PISA alanında çalışan akademisyenler, MEB'in farklı bünyelerinde çalışan yönetici pozisyonundaki kişiler ve EARGED içinde PISA ulusal merkezde görevli çalışanlar ile mülakat yapılmıştır. Zaman ve kısıtlılıklar sebebiyle ulaşılabilen kişilerin verdiği isimlere gidilerek bir örneklem oluşturulmuş bu nedenle kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme ilişkin detaylar Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3. Araştırma Örnekleme ve Demografik Özellikleri**

Demografik değişkenler	Akademisyen	MEB'de Yönetici	EARGED Personeli	Toplam
Eğitim durumu				
Doktora	3	1	1	5
Yüksek Lisans	-	-	-	-
Lisans	-	1	4	5
Cinsiyet				
Kadın	1	1	3	5
Erkek	2	1	2	5
Ünvan				
Profesör	2	-	-	2
Yrd. Doç	1	-	-	1
Şube Müdürü	-	2	1	3
Öğretmen (Test uygulayıcısı)	-	-	4	4



Görüşme sırasında kullanılan sorular öncelikle çalışmanın problemi doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış ve ön uygulaması yapılmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eksiklikleri tespit edilen sorular araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiş ve soru sayısı artırılmıştır. Bu aşamadan sonra biri ölçme değerlendirme diğeri örgüt kuramı alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu kişilerin önerileri dikkate alınarak sorulara son hali verilmiş görüşmeye katılan kişilere uygulanmıştır. Görüşmeler 2011 yılı Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda görüşmeye katılan kişileri bilgilendirmek amacıyla çalışma hakkında bilgilere yer verilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara 10 tane soru yöneltilmiştir. Mülakatlar, yarım ila bir saat süren zaman aralıklarında gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar yüz yüze yapılmıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmamış, konuşmalar araştırmacı tarafından görüşme esnasında not edilmiştir. Görüşmelerden hemen sonra görüşme sırasında alınan notlar düzenlenmiş veri kaybı olması engellenmiştir. Görüşmelerde kullanılan görüşme formu Ek 1’de verilmiştir.

Mülakat yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma problemi ve alt problemlere yönelik kişilerin sorulara verdiği cevaplar bir araya getirilerek gruplandırmalar yapılmıştır. Bu sorulara kişilerin verdiği cevaplar doğrultusunda alt problemlere ilişkin dağılımlar elde edilmiştir. Yazıya dökülmüş olan konuşmalardan bu çalışmaya özgü ölçütler elde edilmiştir. Araştırma problemi ve alt problemler ile ilgili elde edilen bu ölçütlere araştırmanın bulguları kısmında yer verilecektir.

## **2.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Bu araştırmanın problem cümlesi “ MEB tarafından ülkemiz eğitim sisteminde gerçekleştirilen reform niteliğindeki köklü değişikliklerde PISA tarama araştırmaları etkili olmuş mudur? şeklinde belirlenmiştir.

### **Alt Problemler**

1. PISA tarama araştırmaları ülkemizdeki eğitim programları değişikliğinde etkili midir?

2. PISA tarama araştırmaları öğretmenin rolündeki değişimde etkili midir?
3. PISA tarama araştırmaları öğrencinin rolündeki değişimde etkili midir?

### **2.3. ARAşTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Özellikle son beş yıldır ölkemizde PISA ile ilgili çalışmalara daha sık rastlanılmaktadır. Ölkemizde PISA ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiği zaman belirli konulara yoğunlaştığı görölmektedir. Bu konular daha çok madde yanlılığı, kültürlerarası karşılaştırmalar, başarıyı belirleyen faktörler ve anketlerin incelenmesi ile ilgilidir. Çalışmanın amacı eğitimdeki değişim ile PISA araştırmaları arasındaki ilişkiyi eşbiçimlilik ve meşrulaşma yönünden değerlendirmektir. Bu çalışmada PISA'nın eğitimde yapılan değişiklikler ile ilişkisi kuramsal bir açıdan ele alınmıştır. PISA'nın eğitim reformları ile ilişkisine birkaç makalede rastlanmıştır ancak bu makale çalışmaları daha çok mevcut dokümanlar üzerinden ölkeler arası karşılaştırmaları amaçlayan içerik analizi şeklindedir. Bu çalışmalarda yapılan değişiklikler kuramsal bir açıdan değerlendirilmemiştir. Bu nedenle yapılmış olan proje çalışması varolan tüm çalışmalardan oldukça farklıdır. Kullanılan yöntem ve konunun incelenmesi sırasında dayandırıldığı kuramsal yapı nedeniyle bir ilk olma özelliği göstermektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimiz zaman bu proje çalışmasının teorik ve pratik olarak literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

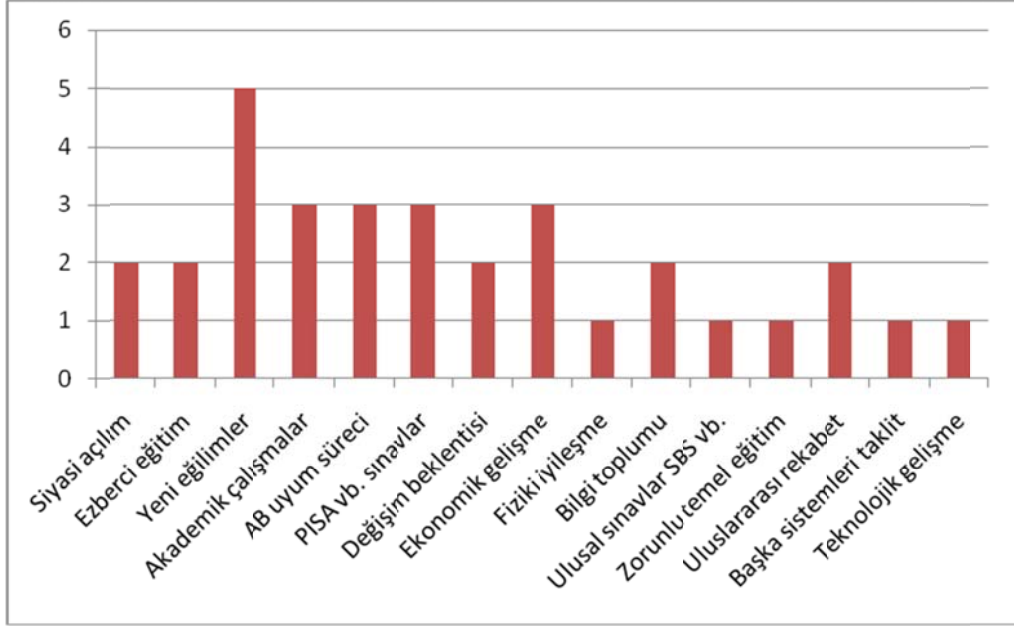
#### 3.1. EĞİTİMDE YAŞANAN DEĞİŞİKLİKLERİN NEDENLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Görüşmecilere eğitimde yaşanan değişimin sebepleri sorulmuştur. Görüşmeciler verdiği cevaplarda eğitimdeki değişimi 15 farklı nedene bağlamışlardır. Bu nedenler şöyle sıralanabilir:

- ✓ Her gelen hükümetin yeni bir değişikliğe gitme isteği ve siyasi bir açılım
- ✓ Ezberci eğitim sistemine yönelik kamuoyunun eleştirileri
- ✓ Yeni eğilimler ve dünya eğitim sistemlerindeki değişimlere paralel olarak uluslar arası takibin sağlanması
- ✓ Eğitim alanında çalışan akademisyenlerin akademik çalışmalarının etkisi
- ✓ MEB'in AB uyum sürecinde uyguladığı AB projelerinin etkisi.
- ✓ Uluslararası geniş ölçekli değerlendirme çalışmaları (PISA v.b.) ve sonuçları.
- ✓ Eğitimde değişiklik yapılmasının gerektiğinin düşünülmesi.
- ✓ Ekonomik şartlardaki gelişme ve iyileşme
- ✓ Fiziki şartlardaki iyileşme
- ✓ Bilgi toplumunun gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılması ve hayata katılımın sağlanması.
- ✓ Ulusal düzeydeki geniş ölçekli seçme sınavları ve sonuçları (OKS, SBS)
- ✓ Zorunlu temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması ile ortaya çıkan ihtiyaçlar
- ✓ Uluslararası rekabet

- ✓ Bir ülkede işe yarayan değişikliklerinülkemizde de aynı şekilde çalışacağı anlayışı
- ✓ Teknolojideki hızlı gelişme

Katılımcıların eğitimde değişimin nedenlerine yönelik vermiş oldukları yanıtların frekansları Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2. Eğitimde Değişimin Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

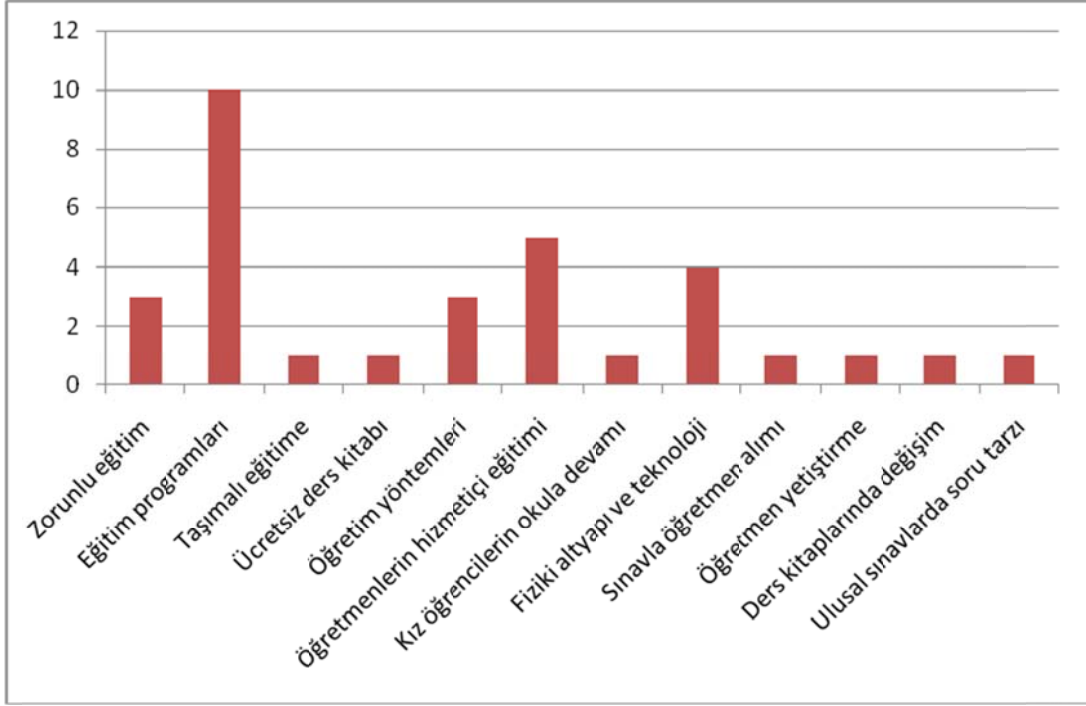
Şekil 2’den de görüldüğü gibi katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda eğitimde yaşanan değişimin nedenleri arasında; frekansları en fazla olan “yeni eğilimler ile dünya eğitim sistemlerindeki değişimlere paralel uluslar arası takibin sağlanması, eğitim alanında yürütülen akademik çalışmaların etkisi, AB uyum sürecinde MEB’in AB ile yürütmüş olduğu projelerin etkisi, uluslar arası geniş ölçekli değerlendirme çalışmalarının (PISA v.b.) etkisi ve ekonomik alandaki olumlu gelişmeler” gibi nedenler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenler detaylı olarak incelendiğinde bunların hepsinin aslında küreselleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan uluslararası işbirliği ve başarı karşılaştırmalarına yönelik olduğu söylenebilir. Katılımcılara göre değişimin en önemli nedenlerinden birisinin de uluslararası geniş ölçekli değerlendirme çalışmaları (PISA vb.) olduğu görülmektedir.

### **3.2. EĞİTİMDE YAPILAN DEĞİŞİKLİKLERİN TÜRÜNE YÖNELİK BULGULAR**

Görüşmecilerden eğitime yönelik olarak hangi alanlarda değişiklik yapıldığını belirtmeleri istenmiştir. Görüşmecilerin verdiği cevaplar doğrultusunda değişiklikler 12 farklı grupta toplanmıştır. Bu değişiklikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması.
- ✓ Eğitim programlarının değiştirilmesi (kazanımlardaki değişiklikler ve müfredat yenilenmesi).
- ✓ Taşınmalı eğitime geçiş
- ✓ Öğrencilere ücretsiz ders kitabı dağıtımı yapılmıştır.
- ✓ Öğretim yöntemleri değişmiştir (aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme)
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ile ilgili çalışmalar
- ✓ Kız öğrencilerin okula devamının sağlanması ile ilgili çalışmalar
- ✓ Okullardaki fiziki alt yapı ile materyal ve teknolojik donanım ile ilgili çalışmalar
- ✓ KPSS sınavı ile öğretmen alımının yapılması
- ✓ Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalar (yeni fakültelerin kurulması, kontenjanların artırılması)
- ✓ Ders kitaplarındaki değişim
- ✓ SBS sorularının tarzındaki değişim

Eğitimde ne tür değişikliklerin yaşandığına ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 3'te belirtilmiştir.



**Şekil 3. Eğitimde yapılan değişikliklerin türlerine ilişkin görüşlerin dağılımı**

Şekil 3'ten açıkça görülebileceği gibi katılımcıların tamamı eğitimde en çok "eğitim programları" alanında değişikliğin yapıldığını bildirmişlerdir. "Öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi" ile ilgili değişikliklerin de katılımcılar tarafından öne çıkarılması değişikliklerden en çok etkilenen gruplardan birinin de öğretmenler olduğunu düşündürmektedir. "zorunlu eğitim, fiziki altyapı ve teknolojik donanımdaki gelişmelerle" ilgili değişikliklerin de öğrenci boyutunu etkilediği düşünülmektedir.

### **3.3. EĞİTİM SİSTEMİNDE YAPILAN DEĞİŞİKLİKLERDE PISA'NIN ETKİSİNE YÖNELİK BULGULAR**

PISA tarama araştırmalarının ve sonuçlarının eğitimde yapılan değişikliklerde etkili olup olmadığı sorulduğu zaman katılımcıların tamamı PISA'nın etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılar ayrıca PISA'nın farklı yönlerdeki etkilerine de vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan 5 tanesi PISA tarama araştırmalarında kullanılan soru tiplerinin ülkemizde kullanımının yaygınlaştığını özellikle ders kitaplarında ve SBS gibi sınavlarda bu soru tiplerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Yine 5 katılımcı PISA'nın

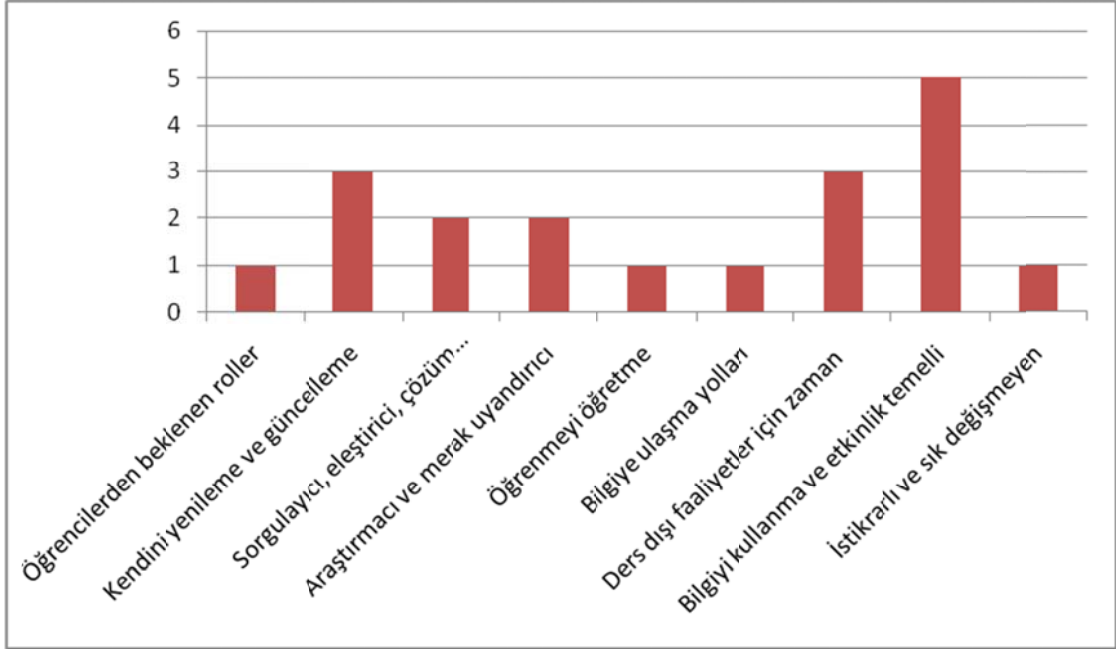
eğitim sistemindeki yeniden yapılanma çalışmalarında, program değişikliğinde, eğitimde kalite ve verimliliğin artırılmasında bir karşılaştırma ölçütü olduğunu ve ciddi bir veri sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2 tanesi PISA tarama araştırmalarını, uygulamaları tetikleyen bir öğe ve sürecin itici gücü olarak değerlendirmişlerdir.

### **3.4. EğİTİM PROGRAMLARININ NİTELİKLERİNE YÖNELİK BULGULAR**

Katılımcılardan PISA'nın istediği eğitim programının sahip olması gereken özellikleri belirtmeleri istenmiştir. Belirtilen zellikler şunlardır:

- ✓ Programda yer alan derslerin, projelerin ve ödevlerin; öğrencileri beklenen rollere hazırlayabilmesi
- ✓ Dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilen, bilgi çağının gerektirdikleri ile uyumlu kendini gncelleştiren ve yenileyebilen bir eğitim programı
- ✓ öğrencileri dşndrebilen, eleştirmeyi ve sorgulamayı öğreten, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesini sağlayan bir program
- ✓ öğrencilerin merak etmesini sağlayan ve araştırmasına imkan veren bir program
- ✓ Bilgiye ulaşma yollarını öğreten yani öğrenmeyi öğreten bir program
- ✓ Ders yükü hafif, öğrenciye farklı etkinlikler için zaman tanıyan bir program
- ✓ öğrendiği bilgiyi kullanabilmesine imkan tanıyan etkinlik temelli bir program
- ✓ İstikrarlı ve sık değiştirilmeyen bir program
- ✓ Toplumun bütün kesimine cevap verebilen katılımcı bir program

Katılımcıların belirttiği eğitim programı özellikleri şekil 4'te gösterilmiştir.



**Şekil 4. Eğitim Programı Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda Şekil 4'ten de görülebileceği gibi eğitim programlarına yönelik “bilgiyi kullanmaya yönelik ve etkinlik temelli olması, ders dışındaki faaliyetler için öğrenciye zaman verecek hafif ders yükü, kendini yenileme ve güncellenebilme” gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Eğitim programlarında öne çıkan bu özellikler PISA uygulamaları ile yakın bir ilişki göstermektedir.

### 3.5. ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK BULGULAR

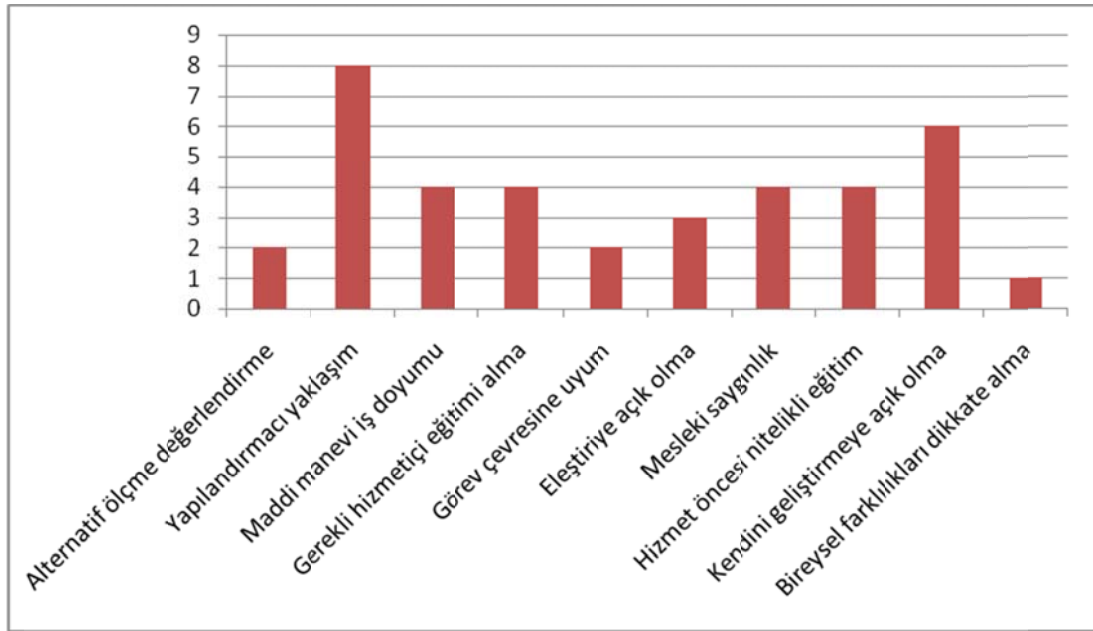
Katılımcılardan görüşlerini belirtmeleri istenen bir diğer soruda PISA'nın istediği öğretmen profilinin özellikleri ile ilgili olmuştur. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ✓ Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilmesi
- ✓ Yapılandırmacı yaklaşımla öğretme becerisine sahip olması
- ✓ Maddi ve manevi anlamda tatmininin sağlanmış bir öğretmen olması



- ✓ Öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye ve eğitimde yeni çıkan uygulamalara yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini almış olması
- ✓ Bulunduğu görev çevresine öğretmenin uyumlanabilmesi
- ✓ Eleştiriye açık olması
- ✓ Mesleki saygınlığı önemsemesi ve mesleğini sevmesi
- ✓ Hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim almış olması
- ✓ Bireysel farklılıkları önemsemesi
- ✓ Gelişime açık olması ve sürekli kendini geliştirmesi

Öğretmen özelliklerine ilişkin katılımcı görüşleri Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Şekil 5’ten de görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir çoğunluğu (8 kişi) “yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretme becerisini” bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik olarak değerlendirmektedirler. “gelişime açık olması ve kendini geliştirmeye istekli olması” da katılımcılar tarafından değer atfedilen bir diğer öğretmen özelliği olarak ortaya çıkmıştır. “öğretmenin hizmet öncesi almış olduğu eğitimin niteliği” ve “göreve başladıktan sonra gerekli hizmet içi eğitimlerin

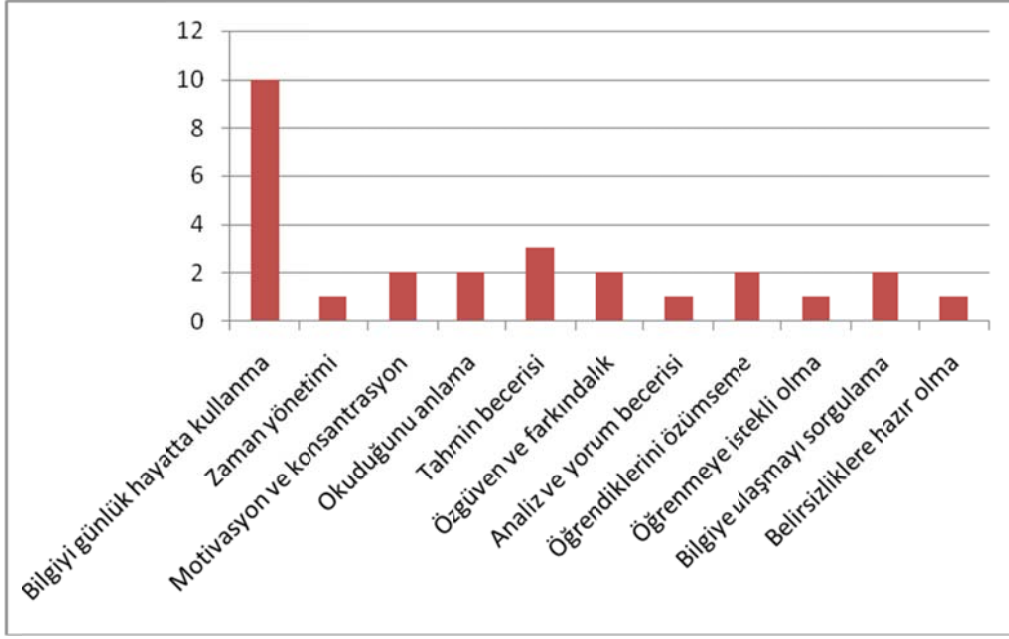
alınmış olması” önemli görülen öğretmen özellikleridir. Burada eğitim programlarının felsefesi ile öğretmenden beklenen yeterlilikler bir paralellik göstermektedir. Ayrıca bu özellikler dünya eğitim sistemlerindeki değişimlerle de ilişkilidir. PISA uygulamalarındaki başarısı ile dikkat çeken ülkelerin öğretmen özelliklerine benzer özellikler ön plana çıkmaktadır.

### **3.6. ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK BULGULAR**

Problemlere ilişkin sorulan bir diğer soruda PISA’nın istediği başarılı öğrencinin sahip olması gereken özellikler olmuştur. Katılımcılara göre başarılı bir öğrencide olması beklenen özellikler şunlardır:

- ✓ Öğrendiği bilgiyi günlük hayatta kullanabilme ve uygulayabilme becerisi
- ✓ Zamanı yönetebilmesi
- ✓ Konsantrasyon ve motivasyon sağlayabilmesi
- ✓ Okuduğunu anlayabilmesi
- ✓ Bildiklerinden yola çıkarak bilmediklerini tahmin edebilmesi
- ✓ Kendi yeteneklerinin farkında olması ve özgüven duyması
- ✓ Öğrendiği temel bilgileri özümsemesi
- ✓ Sistemden bağımsız olarak öğrenmeye istekli olması
- ✓ Bilgiye nasıl ulaşabileceğini merak etmesi ve sorgulaması
- ✓ Beklenmedik durumlarla başa çıkabilmesi

Öğrenci özelliklerine yönelik görüşlerin dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.



**Şekil 6. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

Şekil 6’den da görüldüğü gibi öğrenci özellikleri ile ilgili görüşlerde katılımcıların tümü tarafından ortak bir görüş olarak “öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilme ve kullanabilme becerisi” en önemli özellik olarak ortaya çıkmıştır. Bu özellik PISA araştırma uygulamalarında önemsenmekte ve bütün raporlarda bu öğrencinin bu yönü vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu özellik PISA ile örtüşmektedir. Katılımcıların “bildiklerinden yola çıkarak bilmedikleri hakkında tahminde bulunma, özgüven ve yeteneklerinin farkında olma, okuduğunu anlama, öğrendiklerini içselleştirme, bilgiye nasıl ulaşabileceğini sorgulama ve merak etme” gibi öğrenci özelliklerini de önemsemektedirler. Bu özellikler de yine PISA da vurgulanan özellikler olduğu için PISA ile ilişkilidir.

Yapılan değişikliklerle istenilen başarının elde edilip edilmediği ile ilgili sorulara katılımcıların tümü istenilen noktaya bir hayli uzak olduğunu ancak belirli bir ilerleme kaydedildiği yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan iki tanesi bu uygulamalarda en önemli etkenin öğretmen olduğunu bütün işin öğretmende bittiğini bu nedenle öğretmenin kafası değişmeden istenilen noktaya gelmenin mümkün olamayacağını belirtmişlerdir.

2009 yılında gerçekleştirilen PISA tarama araştırmalarının sonuçlarını Türkiye açısından değerlendirmelerini istediğimiz katılımcılardan 3 tanesi sonuçların kötü

olduğu yönünde görüş bildirmişler altısı ise sıralama ve başarı anlamında istenilen yerde olunmadığını ancak önceki sonuçlara göre olumlu bir ilerleme kaydedildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece biri PISA'nın bir sıralama sınavı gibi görülmemesini buradan elde edilen sonuçların eğitim sistemi açısından ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Reform olarak kabul edilen eğitim alanındaki köklü değişikliklerin 2009 yılındaki kısmi ilerlemede etkili olup olmadığı sorulmuş ve katılımcılardan 3 tanesi bu soruya etkisi olduğu yönünde cevap vermişlerdir. Reform kapsamına girmeyen başka değişikliklerin daha etkili olduğunu düşünen 2 katılımcı olmuştur. Bir kişi reformun sonuçlara çok yansıdığını düşünmediğini belirtmiştir. 2 katılımcı ise reformların bu ilerlemede anlamlı bir etkisi olduğunun söylenebilmesi için kapsamlı bir araştırma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 3 tanesi reformların etkili olup olmadığının 2012'de yapılacak PISA tarama araştırmalarında daha net bir şekilde gözlenebileceği yönünde açıklama yapmışlardır çünkü bu programla yetişen öğrenciler, 2012 yılında gerçekleştirilecek olan PISA tarama araştırmalarının örneklem grubunu oluşturacaklardır. Katılımcılardan bir tanesi 2012 yapılacak uygulamalarda da reformların olumlu bir etkisi olmayacağını belirtmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada görüş bildiren katılımcılardan birisi değişimin sebepleri ile ilgili soruyu “*Bir ülkede işe yarayan yöntemlerin acaba bizde de işe yarar mı diye sorulması sonucunda ortaya çıkan kes-kopyala-yapıştır anlayışı bizde çok etkili herhangi bir ülkede başarı getiren uygulamaların doğrudan kopyalanması bizde de başarı getirecek diye düşünüyoruz. Öncelikle bu anlayıştan kurtulmamız gerektiğine inanıyorum.*” şeklinde cevaplamıştır. Başka ülkelerde başarılı olan yöntemlerin öykünmecî bir şekilde ülkemizde de uygulamaya konulması örgütsel anlamda bir eşbiçimlilik yaratmaktadır ancak bu uygulamaların analizi yapılmadan uymayan yönlerin ulusal potada eritilmeden kullanılması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Çoğu zaman hedeflenen durumdan sapmalar görülmektedir. Bu sapmaların nedeni ülkenin yapısal ve kültürel özellikleri ile sahip olunan kaynak farklılıklarının dikkate alınmamasıdır. Bu farklılıklar başarı elde etmek için ortaya konan uygulamanın melezleşmesine neden olmaktadır. Başka uygulamaları incelemek elbette yanlış bir şey değildir ama kültürümüze ve ülkemize özgü yapıları da değerlendirmeye katarak yapılabilecek küçük revizyonlar ile daha uyumlu hale getirilmeleri mümkündür bu düzenlemelerle uygulamalardan daha başarılı ve etkili sonuçlar elde edilebilir. Bu tür ithal uygulamalardaki başarı diğer değişkenlerinde ithal edilen ülkeyle benzer özellikler gösterip göstermemesine bağlıdır. Bir eğitim sisteminde sadece eğitim programını değiştirmek tek başına anlamlı ve etkili değildir. Programı uygulayacak öğretmeni ve öğrenciyi de bu yönde değiştirmek gerekmektedir. Programın en önemli uygulayıcısı öğretmendir. Öğretmenin rolünü en iyi şekilde oynaması programın başarısı açısından hayati önem arz etmektedir.

Programlarda ihtiyaç duyulan öğretmen profilinin oluşturulabilmesi için üniversitelerde verilen derslerin, ödev ve projelerin öğretmen adaylarını oynamaları beklenen role hazırlaması gerekmektedir. Üniversitelerde ezberci eğitim ve pasif öğrenci rolü devam ettiği sürece göreve başlayan öğretmenlerden farklı davranmalarını beklemek hayalcilik olur. Bu nedenle öncelikle bu profile uygun

üniversite hocalarını yetiştirmek ve üniversitelerdeki eğitim programını değiştirmek gerekmektedir.

Eğitim alanında yapılan değişikliklerden en çok etkilenen ve bu değişiklikleri yansıtacak olan grup hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenler kendileri etkilenmekle kalmamakta hitap ettiği kitle olan öğrenci ve velileri de etkilemektedir. Bu nedenlerden ötürü değişimde istenilen sonucu alabilmek öğretmen potansiyeli ile direk ilişkilidir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik ülkemizde çok farklı politikalar uygulanmıştır. Dönemin ve zamanın özellikleri doğrultusunda çok da etkili olmayan günü kurtarmaya yönelik geçici tedbir mahiyetinde farklı uygulamalara gidilmiştir. Bu çalışma esnasında görüşmeye katılan akademisyenlerden biri öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili olarak şunları söylemiştir: “ *ülkemizde çok kısa sürelerde öğretmen yetiştirildi. Normalde kendisi sevmesem de o dönemin politikacılarından biri bu uygulamaları eleştirmek için bu kadar kısa zamanda kabak yetişmez biz öğretmen yetiştirdik demişti. Çok doğru bir sözdür bu söze katılmamak ve hak vermemek mümkün değil 3 ay gibi kısa bir sürede öğretmenler yetiştirildi.*” Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere döneme özgü sebeplerden ötürü uygulamaya konulan yanlış politik uygulamaların etkisi günümüzde hala devam etmektedir.

Zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının öğretmenlikle hiç ilgisi olmayan mesleklerden öğretmen ataması yapılarak karşılanması bir yanlış eğitim politikası olarak değerlendirilmektedir. Aynı katılımcı bu konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “ *öğretmenlik mesleği diğer mesleklerin yan bahçesi haline getirildi. Hiç ilgisi olmayan mesleklerden öğretmen ataması yapıldı. O dönem için belki zorunlu bir çözümdü ama keşke asaleten atanmasalardı. Geçici olarak görevlendirilselerdi çok daha doğru olurdu.*”

Öğretmenlik mesleği ile ilgili bir başka sorunda öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ile ilgilidir. Katılımcıların yarısına yakını (4 kişi) öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybetti yönünde görüş bildirmişlerdir. Mesleğe sosyal bir statü kazandırılması çok önemli görülmektedir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik öğretmen evi gibi sosyal olanakların sayısının artırılması ve erişimin kolaylaştırılması önemli görülmektedir. Katılımcıların yarısına yakını (4 kişi) öğretmenlerin ekonomik ve duygusal anlamda tatmin edilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Öğretmenin kendisini

eğitime verebilmesi, canla başla çalışmasının sağlanabilmesi ve ggsn gere gere ğretmenim diyebilmesi için mesleki statü, saygınlı ve iş doyumunun sağlanması gerekmektedir.

Öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim kadar hizmet esnasında da eğitim alması ğretmen kalitesi için bir gerekliliktir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak akademisyen katılımcılardan birisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*ğretmen alan bilgisi anlamında çok iyi yetişmeli. Bir ğretmen için olmazsa olmaz yeterlilik öğrenmeyi öğrenme becerileridir. Alan bilgisi ile ilgili yetersizlikler bir nebze telafi edilebilir ama bu konuda hiç taviz verilmemeli ayrıca öğretmene hizmet öncesinde alandaki bütün bilgileri aktarmak mümkün değil meslek içinde de ğretmen sürekli desteklenmeli. Yalnız şunu da eklemek istiyorum hizmet içi eğitimler öğretmenler için evet çok önemli ancak etkililiğini kontrol etmek lazım.*”

Yeni ğretim programlarıyla farklı ülkelerde uygulanan eğitim programlarının benzerleri uygulamaya konulmuştur. Başarılı lke örneklerinden farklı olarak ülkemiz eğitim sistemine özgü bazı sorunlar nedeniyle programın uygulamasında melez bir yapı ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemi içinde gerçek anlamda programı özümsemiş katkısı olacağını düşündüğü için başarı ile uygulayan öğretmenler bulunmakla birlikte törensel anlamda uygulayan daha doğrusu kğit üstünde uyguluyormuş gibi görünen öğretmenlerde mevcuttur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile bu mesleğe uzun yıllarını vermiş deneyimli ve tecrübeli öğretmenler arasında yeni programın uygulanmasına yönelik farklılıklar olduğu katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan bir sonuç olarak görülmektedir. Katılımcılardan yarısı mesleğe yeni başlayan ya da mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleki yılı fazla olan öğretmenlere göre yeni programları uygulamada daha istekli ve daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konu ile ilgili şu görüşlerde bulunmuşlardır: “*ğretmenlerin eski ve yeni olmaları açısından ikisinin de artıları ve eksileri var. Eski ğretmenlerde tecrübenin getirdiği atalet var. Formaliteleri yerine getirmek ve yapmış olmak için yapıyor birçok şeyi. Yeni ğretmenler ise bukalemun gibi her kalıba girmeye çok uygunlar ancak onların da tecrübe eksikliği var. İlk 2-3 yıl büyük sıkıntı yaşıyorlar, 2-3 yıldan sonra okulda elde ettikleri deneyimler kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlıyor ve o zaman başarılı oluyorlar.*”,

*“Tutucu bir öğretmen yapısı var eski öğretmenlere göre gençler bu programı uygulamada daha istekliler. Doğudaki genç öğretmen bu programı uygulamada daha başarılı.”, “Yeni başlayanlar daha avantajlı daha idealist, göreve yeni başlamanın heyecanıyla çok fazla şey başarma isteği duyuyorlar. 20-25 yılını meslekte geçirmiş kendi sistemini oturtmuş sürekli aynı şeyleri yapan öğretmene bu programı kabullendirmek daha zor oluyor ama 15 yıllık öğretmen olup yenilikleri takip eden kendisini mesleki eğitimlerle uyumlu hale getirmeye çalışan ve başarılı da olan öğretmenler var.”* Bu görüşler doğrultusunda yeni eğitim programlarının uygulama aşamasında eski öğretmenlerin yeni öğretmenlere göre daha fazla direnç gösterdikleri yönünde bir sonuç çıkmaktadır.

Katılımcı görüşlerinde bu yeni eğitim programlarını uygulamanın zor olduğu, uygulamaya dönük çok fazla engel olduğu vurgulanmıştır. Ülkemizde çok farklı türden okulların bulunması bu okulların farklı fiziki donanıma sahip olması, okullardaki derslik sayıları, derslik başına düşen öğrenci ve öğretmen sayısındaki farklılıkların çok olması temel etmeler olarak görülmektedir. En büyük sorun heterojenlik olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılardan bir tanesi bu konu hakkında şunları söylemiştir: *“Bu programda sınıf kapasiteleri en fazla 20 olmalı ama bizde hala 50 kişilik sınıflar var ayrıca ailenin eğitimi, sosyo – ekonomik ve kültürel düzeyi de çok önemli. Bölgesel farklılıklar çok fazla bölgeyi de geç aynı il içindeki okullarda bile çok büyük farklılıklar var. Örneğin al sana Haymana’da bir okul bir de Ayten Şaban Diri ikisi de aynı il sınırları içinde ama çok farklı.”*

Öneriler:

Eğitim politikalarına yön veren politika belirleyicilerin eğitimde ortaya çıkan yeni eğilimleri irdelerken ülkeye özgü değerleri dikkate alarak değişiklikleri uygulamaya koymaları gerekmektedir. Eğitim bir süreçtir devamlılık ve süreklilik eğitimdeki başarı için önemlidir. En önemli girdisi ve çıktısı insan olduğu için ve insandaki değişimi görmek zaman aldığı için sabırlı olunması gerekmektedir. Bir uygulamanın sonuçları görülmeden bir başka uygulamaya geçilmesi eğitimde bir kaos yaratmaktadır. Elbette ekonomik ve teknik alanda yaşanan hızlı değişimlere eğitimin duyarsız kalması beklenemez bu alanlardaki hızlı değişime paralel olarak eğitim örgütü de değişim yaşamaktadır. Meşruiyetini sağlamak ve hayatta kalabilmek için



zaten gerekli değişiklikleri gerektiği zamanlarda yapmak zorundadır. Ancak Bu değişiklikler eskisini yıkmak yenisini yapmak şeklinde değil de eskinin değerlendirilip çalışmayan yönlerinin tespit edilerek eksikliklerin giderilmesi şeklinde olması eğitim gibi süreç odaklı sistemlerde daha faydalı olacağı düşünölmektedir.

Bu alışmada PISA 2009 ve öncesi çalışmalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır ancak bu eğitim reformlarının gerçekten etkili olup olmadığının belirlenebilmesi için bu reformlar çerçevesinde uygulamaya konulan eğitim programları ile yetişmiş öğrenci kitlesinin başarısının ölçölmesi gerekmektedir. Bu öğrenci kitlesi 2012 PISA uygulamasının örneklemini oluşturacaktır. Bu nedenle bu proje kapsamında yapılan araştırmanın PISA 2012 için tekrarlanması önerilmektedir. Özellikle PISA ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezi yazmayı düşünöen araştırmacıların uygulama noktasında öğretmen görüşlerini de dikkate alarak bu çalışmayı gerçekleştirmesi eğitim örgütlenmesindeki değişimi kuramsal boyutta algılamamıza katkı sağlayacaktır.

## SINIRLILIKLAR

- ✓ Bu çalışmanın örnekleminin evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Ancak görüşme için planlanan randevu günlerinin zaman açısından uygun olmaması nedeniyle görüşülemeyen akademisyenler olmuştur.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığının yürüttüğü başka uluslararası değerlendirme çalışmaları da mevcuttur. Ancak bu proje çalışması PISA ile sınırlı tutulmuştur.
- ✓ Bu çalışmanın bir tez çalışması olmaması ve bazı izin alma işlemlerinin uzun sürmesi nedeniyle MEB’de görevli üst düzey yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilememiştir.
- ✓ PISA uygulamasına katılmış bir okulda görevli öğretmenler ile görüşme yapılması düşünülmüştür ancak PISA uygulamalarına katılan okullarla ilgili bilgilerin gizliliği nedeniyle bu düşünce gerçekleştirilememiştir.
- ✓ Görüşmeler sırasında katılımcıların sorulara samimi olarak cevap verdiği düşünülmektedir ancak bazı katılımcıların halen bakanlıkta çalışıyor olmaları verdikleri cevapları etkilemiş olabilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2003). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler,”Ed.:Z. Kaya, *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Akpınar, B. ve Aydın K. (2007). Türkiye ve Bazı ülkelerin eğitim reformlarının Karşılaştırılması, *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 82-88
- Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi: Temel Kavramlar, Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Türkmen Kitapevi
- Aydınlı, F. (2008). *Kurumsal Teori Açısından İnsan Kaynakları yönetiminde Farklılıklar ve Benzerlikler ve Konuya İlişkin Bir Araştırma*, İstanbul:Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Aydan Web Tesisleri
- Çetin, Şaban (2001). İdeal Öğretmen üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları, *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 39, s. 121-131
- Gözütok, F. D. , Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Gürol, Y. (1998). *Kurumsallaşma Yaklaşımı ve Türkiye’de Kurumsal Bir Nitelik Kazanmış Olan ISO 9000 uygulamasının Örgütler Arasında Benimsenerek Yaygınlaşmasını Kurum Teorisi İle İzah Eden Bir Araştırma*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2008, s. 70-97
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdemir, M. (2007). Eğitimde Yeniden Yapılanma siyasetleri “Müfredat Laboratuvar Okulu”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007, s. 102-116
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156
- Tezer, F. (1998). *İdeal Öğretmenin Kişilik özellikleri – Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının İdeal öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Algılamaları üzerine Bir Çalışma*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- YÖPİD Raporu (2005). Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme Ve Değerlendirme Raporu
- Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) Türkiye Ulusal Raporu (2010)[http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/TALIS\\_tr\\_Rapor.pdf](http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/TALIS_tr_Rapor.pdf) (21.05.2011)
- Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük <http://tdkterim.gov.tr/bts/> ( 18.06.2011)
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Tanıtımı(2005)<http://ttkb.meb.gov.tr/prgmufredat.aspx> (18.04.2011)

*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Raporu  
(2003)<http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2003rapor.pdf>(03.06.2011)*

*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Raporu  
(2006)<http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2006rapor.pdf>(03.06.2011)*

*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Ulusal Raporu  
(2009)<http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf> (03.06.2011)*

## **EKLER**

EK 1. Mülakat Görüşme Formu

### **GÖRÜŞME İZİN BELGESİ**

Merhaba,

Ben Saadet Asil. Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda müdür yardımcısıyım. Aynı zamanda Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Kamu yönetimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda PISA'nın eğitimde yapılan değişikliklere etkisi üzerine bir araştırma yapmaktayım.

Bu görüşme zorunlu katılım gerektiren bir süreç değildir. Bu görüşmeye katılmak bulunduğunuz konum açısından ne riskli ne de yararlıdır. Eğer bu görüşme için gönüllü olursanız kimliğiniz ve bize sağladığınız analiz edilmemiş bilgi hiçbir kimse yada kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Çalışma kapsamında yer alan görüşme 10 ana sorudan oluşmakta ve yaklaşık olarak yarım saatlik bir zaman alacağı varsayılmaktadır.

Çalışmanın herhangi bir anında sorularınızı sorabilirsiniz. Eğer gönüllü olmaya karar vermeden önce öğrenmek istedikleriniz varsa lütfen sormaktan çekinmeyin. Bu çalışmada yer almamak, yer aldığınız halde herhangi bir anda yarım bırakmak ve cevaplamaktan rahatsız olduğunuz soruları atlamak hakkına her zaman sahipsiniz.

Eğer ilerde bu çalışma hakkında daha çok soru sormak isterseniz lütfen aşağıdaki iletişim yollarından birini kullanarak araştırma yürütücüsüne ulaşınız.

Katkılarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

PISA İLE İLGİLİ BİR ALANDA ÇALIŞANLAR VE AKADEMİSYENLERE  
YÖNELİK MÜLAKAT SORULARI

1. Özellikle 2000'li yıllardan sonra eğitimde yaşanan değişimin sebepleri nelerdir?
2. Eğitimde yapılan değişiklikler hangi alanlarda gerçekleştirilmiştir?
3. PISA araştırma projeleri eğitimde yeniden yapılanma sürecinde etkili midir?
4. PISA başarısı için öğrencide bulunması gereken özellikler nelerdir?
5. PISA başarısı için nasıl bir öğretmen profiline ihtiyaç vardır?
6. PISA başarısı için nasıl bir eğitim programına ihtiyaç vardır?
7. 2005 yılından itibaren tüm yurttaki uygulamaya konulan yeni müfredat programı PISA beklentilerini karşılıyor mu?
8. Bu yapılan değişikliklerde başarıya ulaşıldığını ve istenilen noktaya gelindiğini düşünüyor musunuz?
9. Son olarak 2009 yılında gerçekleştirilen PISA araştırmalarının sonuçlarını Türkiye açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Reform olarak değerlendirilebilecek uygulamalar PISA başarısından etkili olmuş mudur?

# SINAVLA ATANMIŞ MÜDÜRLERİN OKULLARINDAKİ ÖRGÜTSEL İKLİM İLE SINAVLA ATANMAMIŞ MÜDÜRLERİN OKULLARINDAKİ ÖRGÜTSEL İKLİMİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Tuğba Sarıca

## GİRİŞ

Örgüt iklimi, toplumdaki bireylerin belirgin beklenti ve davranışlara gösterdikleri yapılar üzerine kurulu bir kavram olup örgütün belli bir zamandaki havasını yansıtır. İklim, kişiler tarafından görünmez ya da dokunulmaz ancak gerçek ve üstelik bir oda içerisindeki hava gibi bir organizasyon içinde olup biten her şeyi içerir ve etkiler. Okullar sahip oldukları iklim özellikleri ile çalışan bireyleri farklı biçimlerde etkilemekle birlikte bunun uzantısı olarak da gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlar bu etkilere göre şekillenmektedir. Amaçlar arasında belirgin fark olmamasına rağmen her okulun çıktısı bu etkilere göre değişmektedir. Okullarımızda oluşturulan bu iklimlerin belirlenmesinin amaçlardaki bu farklılıklara olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

## ÖZET

Bu araştırmada ülkemiz ilk ve orta öğretim okullarında var olan örgütsel iklimin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Örgütsel iklimin oluşmasında yönetici faktörü ve yöneticilerin atanma şekillerinin örgüt iklimine olan katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa, Gaziantep, Mardin ve Osmaniye'deki 23 ilköğretim okulunda çalışan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Örgüt İklimi Tanımlama Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları sınavla atanmış idarecilerin okullarındaki örgüt iklimi ile sınavla atanmamış idarecilerin okullarındaki örgüt iklimi arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgüt İklimi, Öğretmen Algısı



## PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemimizin en stratejik parçası olan okulların yönetimsel başarısı, örgüt içindeki biçimsel ve doğal örgütlerin, örgüt amaçları doğrultusunda bağdaştırılmasıyla yakından ilişkili olduğundan; bu konuların ülkemizde de bilimsel araştırmalarla ele alınması ve bulgularından yararlanılması önemli bulunmaktadır. Bu nedenle, bir örgüte ait olan üyelerin davranışlarını etkileyen ve onların davranışlarından da etkilenen örgütsel iklimin belirlenmesi örgüt açısından yaşamsal bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sistemi oldukça karmaşık bir yapı ve isleyişe sahiptir. Bu sistemin içinde ve dışında yer alan çeşitli elemanlar okulların amaçları doğrultusunda bir araya gelerek sistemin işlemesini sağlar. Ancak, sistemin etkili bir şekilde işlemesini sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Diğer faktörler örneğin yöntemler, teknikler, araç gereçler vb. bu temel elemanların özelliklerine, bilgilerine, becerilerine ve ilişkilerine göre şekillenmektedir. Okulun amaçlarını yaşatacak ve havasını koruyacak i ögelerin lideri okul müdürüdür. Okulun amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesinden karar verme plânlama ve uygulama gücüne sahip olan okul müdürleri sorumludur.

Ülkelerin eğitim sistemlerinde köşe taşı konumunda olan okul yöneticileri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış (Balcı, 2002) ve okullarda basarının anahtarının okul yöneticileri olduğu vurgulanmıştır (Karip ve Köksal, 1999). Makamlardan beklenen davranışlar toplumdan topluma hatta aynı toplumda değişik zamanlarda farklılıklar gösterirler. Bu beklenti farklılıkları diğer örgütlere bakarak eğitim örgütleri olan okulların yöneticileri arasından daha fazla karşılaşılan bir durumdur. Çünkü birçok kişi ve grubun okullara bakış aıarındaki farklılıklar, okul ve yöneticilerinden farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu kişi ve grupların aynı zamanda kendi beklentilerini yürürlüğe koymak istemesi ve bunun için okullara baskı yapması okul müdürünü rol çatışmasına düşürmektedir (Gümüşeli, 1994). Etkili okullar ve ğretim liderliği konularında yapılan ilk çalışmalar, etkili okulların müdürlerinin öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya zen gösterdiklerini, eğitim kararlarını vermede etkisiz okullardaki meslektaşlarına göre daha yeterli olarak algılandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine bu çalışmalar, etkili müdürlerin en fazla ğretim konularına önem veren ve ğretmen performansını sürekli olarak denetleyen bir özelliğe sahip olduklarını açıklığa kavuşturmuştur (Sweney, 1992). Öğretim liderliğine ilişkin ilk araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalarla da desteklenmiştir. Söz konusu çalışmalarda yine başarılı okulların özellikleri arasında okullardaki öğretmenlerin tümü için hareket noktası sağlayan açık misyon geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerinde

toplama ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger 1989). Benzer şekilde yapılan başka araştırmalarda bu sonucu destekleyerek, etkili okulu tanımlayan faktörler içerisinde okul müdürünün öğretim programı hazırlama ve öğretime doğrudan katılımının ilk sırayı aldığını kanıtlamışlardır (Taylor, 1994). Diğer yandan toplumdaki değişme ve eğitimdeki acıcılık, eğitim yönetiminde bazı ayrılıklara ve yönetici rolleri arasında çatışmalara yol açmıştır. Araştırmalar bu çatışmaların okul yöneticisinin oynadığı roller ile oynaması gereken roller arasında olduğunu göstermektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Yukarıda açıkladığımız okul yöneticisinin davranışları kadar, öğretmen davranışlarının da okul iklimi üzerinde etkisi vardır. Çünkü okullar işlevlerini, çalışanları, özellikle de öğretmenleri vasıtasıyla yerine getirirler. Okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini ve mesleki davranışlarını etkileyen birçok faktör ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu faktörlerin kökeni çalıştıkları okuldadır ve daha çok okulların yönetim yapısının işlenmesi ile ilgilidir.

Eğitim sistemimiz içinde yöneticilerin seçimi farklı yollarla yapılmaktadır. Yönetici seçimindeki bu yöntemlerin etkililiğinin araştırılması örgütün amaçlarına ulaşma öncelikleri bakımından önemlidir.

Bu noktadan hareketle sınavla atanmış okul müdürlerinin kurumlarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış okul müdürlerinin kurumlarındaki örgütsel iklimin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## **PROBLEM CÜMLESİ**

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin görev yaptığı okullardaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin görev yaptığı okullardaki örgütsel iklim arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmaktadır.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin görev yaptığı okullardaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin görev yaptığı okullardaki örgütsel iklim arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektir.

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre kurumlarında var olan iklimi bilimsel olarak ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde örgüt ikliminin belirlenmesinin, bu örgütlerde çalışanların davranışlarının anlaşılması ve çözümlenmesi ile etkili eğitim ve öğretimin sağlanabilmesi konularına önemli derecede katkı sağladığı bilinmektedir. Okulun iklimine etki eden pek çok etkenin olduğu düşünüldüğünde, okulun belirlenen amaçlara ulaşması bu etkenlerin kurum çalışanları tarafından iyi analiz edilmesiyle mümkündür. Araştırma kapsamında örgütsel iklimin oluşmasında yönetici faktörü ve yöneticilerin hangi yöntemle belirlenmiş olması araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırma, ilköğretim okullarında, verimliliğin yükseltilmesi, çalışanlar arasındaki huzur ve uyumun sağlanması, karşılıklı güven oluşturulması, kurumdaki disiplin problemlerinin azaltılması, öğrenci başarısının artırılması, ortak misyon ve vizyonun herkes tarafından kabul edilmesi gibi eğitim kalitesine etki edecek konularda yönetici ve öğretmenlere katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

## **ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

### **ARAŞTIRMA MODELİ**

Araştırma betimsel nitelikte olup, resmi ve gündüz öğretim yapan ilk öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki iklime ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma konusu olan ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimini algılamalarını etkileyen faktörler için bir literatür taraması yapılmış, daha sonra 34 maddelik bir anket ile öğretmenler tarafından okul ikliminin nasıl algılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa, Mardin Gaziantep ve Osmaniye illerinde, 23 ilköğretim okulunda çalışan 700 öğretmen oluşturmaktadır. Anket belirtilen evren içindeki 400 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma kapsamına öğretmenler alınmış, yöneticiler, öğrenciler ve personel araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Anket, belirlenen okullarda gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

## VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın verileri örgüt iklimine ilişkin literatür taranarak ve ilgili anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anketin, geçerlik ve güvenilirliği, Ceyda GÖKMEN tarafından yapılan “Liselerde Örgüt İklimi” yüksek lisans tezi için, tarafından incelenmiş ve bütün madde bazında Cronbach Alpha değeri .98 bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpa değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmakta olup birinci bölümde resmi ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise örgüt iklimi boyutlarına ilişkin 5 boyuttan oluşan toplam 34 madde vardır.

Birinci boyutta, Destekleyici Müdür Davranışı (DMD) ile ilgili maddeler olup 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30, maddelerinden oluşmaktadır. İkinci boyut, Otoriter Müdür Davranışı (OMD) ile ilgili maddeler olup 7, 12, 13, 18, 19, 31, 32 maddelerinden oluşmaktadır. Üçüncü boyut, Kendini İşine Vermiş Öğretmen Davranışı (KİVÖD) ile ilgili maddeler olup 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34 maddelerinden oluşmaktadır. Dördüncü boyut, Endişeli Öğretmen Davranışı (EÖD) ile ilgili maddeler olup 1, 2, 8, 9, 15, 22 maddelerinden oluşmaktadır. Beşinci boyut, Duygusal İşlerde Başarılı Öğretmen (DİBÖD) davranışı ile ilgili maddeler olup 14, 21, 26, 27 maddelerinden oluşmaktadır. Şanlıurfa, Mardin Gaziantep ve Osmaniye illerinde, 6 ortaöğretim ve 17 ilköğretim okulunda çalışan 400 öğretmene hazırlanan anket dağıtılmış, uygulamalar sonucu elde edilen veriler SPSS programına yüklenmiş ve analizleri de yine SPSS 17.0 paket programında yapılmıştır. Öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik görüşleri için aritmetik ortalama ve standart sapma, öğretmenlerin değişkenlere göre görüşleri arasında anlamlılığı test etmek için t testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Ankette kullanılan dörtlü dereceleme leğine uygun olarak verilen ağırlık seçenekleri

- 1 Kesinlikle Katılmıyorum
- 2 Katılmıyorum
- 3 Katılıyorum
- 4 Kesinlikle Katılıyorum

Anketin belirlenen okullardaki öğretmenlere uygulanmasından sonra anketler toplanmış ve her biri eksik ve yanlışlıklar açısından kontrol edilmiştir. Değerlendirilemeyecek kadar eksik bırakılan 19 anket ayıklandıktan sonra, kalan 400 adet anket çalışmada temel alınmıştır.

## VERİLERİN ANALİZİ

Resmi ilköğretim okullarında uygulanan anket ile toplanan veriler iki temel kısımdan oluşmaktadır. zmlenelerde, okul yöneticilerinin atanma şekilleri ve demografik maddeler bağımsız değişken, 4 dereceli Likert tipi maddeler ise bağımlı değişken olarak istatistiksel analizlere tabi tutulmuşlardır. Bağımlı değişkenlerin dağılımlarının normal olması nedeni ile nonparametric testlerin yapılmasına gerek duyulmamıştır. Kategoriler arasında analiz sonucu anlamlı fark çıktığı durumlar (F değerinin anlamlı olduğu durumda,  $p < .05$ ) değerlendirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel zmleneleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulur şırasına göre değerlendirilmiştir.

**Tablo 1: Öğretmen algularına göre sınavla atanmış ve atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklime ilişkin t testi sonuçları**

Yönetici	N	Ort	Std. Sapma	F	t	Sd	p
Sınavla atanmış	219	87,61	8,21109	16,016	2,393	398	,017
Sınavla atanmamış	181	85,24	11,53528				

Öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgüt iklimi ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgüt iklimi arasında istatistiksel olarak arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ( $p=0,17 < .05$  anlamlılık düzeyinde) Okul müdürünün atanma şekli okuldaki örgütsel iklimi etkilemektedir. Buradan hareketle sınavla atanmış okul müdürlerinin olumlu örgüt iklimine daha fazla katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

**Tablo 2: Otoriter müdür davranışı alt boyutunda öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklimi karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları**

	Yönetici	N	Ort	Std. Sapma	F	t	Sd	p
OMD	Sınavla atanmış	219	18,27	3,30691	,025	1,730	397	,08
	Sınavla atanmamış	181	17,70	3,22653				

Yapılan t testi sonucuna göre otoriter müdür davranışları alt boyutunda sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. ( $p < .05$ ) Bu sonuca göre sınavla atanmanın; idarecilerin otoriter davranışlarında anlamlı bir farklılık yaratan bir etken olmadığı söylenebilir.

**Tablo 3: Destekleyici müdür davranışı alt boyutunda öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklimi karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları**

	Yönetici	N	Ort	Std. Sapma	F	t	Sd	p
DMD	Sınavla atanmış	219	19,84	3,55306	25,705	1,384	397	,167
	Sınavla atanmamış	181	19,23	5,11226				

Araştırmada kullanılan örgütsel iklim ölçeğinin 2.boyutu olan destekleyici müdür davranışı alt boyutunda sınavla atanmış müdürlerin okulları ile sınavla atanmamış müdürlerin okulları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ( $p < .05$ ) Bu sonuçlar sınavla atanmanın veya sınav içeriklerinin destekleyici müdür davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4: Kendini işine vermiş öğretmen davranışı alt boyutunda öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklimi karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları**

	Yönetici	N	Ort	Std. Sapma	F	t	Sd	P
KİVÖD	Sınavla atanmış	219	26,13	4,48199	4,418	1,384	395	,184
	Sınavla atanmamış	181	25,50	5,03178				

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda tabloda da görüldüğü gibi sınavla atanıp atanmama örgütsel iklimin kendini işine vermiş öğretmen davranışı alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Müdürlerin sınavla atanması öğretmenlerin kendini işine verme düzeylerini etkilemediğinden bir fark yaratmamıştır.

**Tablo 5: Endişeli öğretmen davranışı alt boyutunda öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklimi karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları**

	Yönetici	N	Ort	Std. Sapma	F	t	Sd	P
EÖD	Sınavla atanmış	219	13,16	2,59506	1,381	,426	398	,670
	Sınavla atanmamış	181	13,06	2,49159				

Örgütsel iklimin endişeli öğretmen davranışı alt boyutuna göre yapılan bağımsız örneklem t testinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (  $p < .05$  ) Bu duruma göre sınavların müdürlerin olumlu örgüt iklimi oluşturma becerilerini geliştirmediği söylenebilir.

**Tablo 6: Duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı alt boyutunda öğretmen algılarına göre sınavla atanmış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış müdürlerin okullarındaki örgütsel iklimi karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonuçları**

	Yönetici	N	Ort	Std. Sapma	F	t	Sd	P
DİBÖD	Sınavla atanmış	219	10,25	2,03714	1,327	1,845	398	,07
	Sınavla atanmamış	181	9,85	2,24719				

Örgütsel iklimin duygusal işlerde başarılı öğretmen davranışı alt boyutuna ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. (  $p < .05$  ) Bu sonuca göre yapılan sınavların teorik olarak yapılmaları yanında uygulamalı bir boyutunun da olması gerektiğini söyleyebiliriz. Buradan hareketle okul müdürlerinin girdikleri sınavlardaki teorik bilgileri çalışma hayatına aktaramadıklarının bir göstergesi olduğu sonucuna varılabilir.

## SONUÇ

Bulgulardan da anlaşılacağı gibi sınavla atanmış idarecilerin okullarındaki örgütsel iklim ile sınavla atanmamış idarecilerin okullarındaki örgütsel iklim arasında anlamlı bir fark vardır. Ancak bu fark alt boyutlarda görülmemiştir.

## ÖNERİLER

Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalar, özel okullar ile genişletilip, sonuçlarla karşılaştırma yapılabilir. Yapılacak yeni araştırmalar, daha farklı illeri içine alan geniş bir evreni kapsayabilir. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Örgüt iklimi konusunda gözlem ya da görüşme yapılarak da araştırma yapılması mümkündür. Sınavların etkililiği, yapısı, içerikleri ve nasıl olması gerektiği konusunda okul müdürlerini kapsayacak entegre bir çalışma yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici atama kriterlerini yeniden yapılandırılmalıdır. Bir okul kültüründe oluşturulmuş olumlu bir örgüt iklimi en başta okul müdürünün sorumluluğundadır. Bu nedenle yönetici yetiştirme profesyonel bir eğitim yaşantısını kapsamalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilik sınavlarının içeriklerini yeniden gözden geçirmelidir. Çünkü bu konudaki geliştirme çalışmaları çözüme katkı sağlayacaktır. Hali hazırdaki okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitimlerle desteklenmeleri var olan eksikliklerin giderilmesinde önemli bir aşama olabilir. Bu nedenle hizmet içi eğitim seminer ve kurslarının daha sık aralıklarla ve nitelikli olarak yapılması eğitim örgütünde kalifiye yöneticilerin yetişmesinde önemli bir basamak olacaktır. Sınavla atanan okul müdürlerinin mesleki tecrübeleri birbirinden farklı olduğu için ortak bir oryantasyon çalışmasına tabi tutulup bilgi paylaşımında bulunmaları sağlanmalıdır. Konuyla ilgili alanda çalışma yapmış akademisyenlerle seminer ve konferanslar aracılığı ile bilgi paylaşımında bulunulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Üniversitelerle koordinasyonu etkin hale getirip konuyla ilgili sürekli politikalar belirlemelidir.



## KAYNAKLAR

- Tok, Yeditepe Ü. 2006 ‘İlköğretim Okullarında Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları’, Yüksek Lisans Tezi
- Açıkalın, A. 1998, Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Pegem Yayınları, Ankara
- Akçay, C. 1997, “Fiziksel Mekan ve Okul Kültürü”, Çağdas Eğitim Dergisi, s 236, Ankara
- Akın, Ö.2006, “Kültür”, <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/ik/kultur.htm>
- Alganer, Ç. Ü. 2000. Örgütlerin Kurulus Dönemlerinde Örgüt Kültürü Oluşturmaları Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar, A.Ü.S.B.E Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Altun, S.A. 2001, Örgüt Sağlığı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Aydın, M., 2000, Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınları, Ankara
- Aydın, M.1988, Eğitim Yönetimi, Ankara Çağ Matbaası, Ankara
- Akıncı, B.Z. 1998, Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim, İletişim Yayınları, İstanbul
- Atay, K. 2001, “Okul Kültürü”, Kuramdan Uygulamaya Eğitim ve Bilim Dergisi, s 179-191
- Ay, C. 1997, Liderlik ve Örgüt Kültürü, 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu-Bildiriler Kitabı, Deniz Harp Okulu Komutanlığı Basım Evi
- Balcı A. 2002, Örgütsel Gelişme, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Balcı A. 2002, Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Balcı, A. 2002, Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara
- Baransel, A. 1979, Çağdas Yönetim Düşüncesinin Evrimi, İ.Ü.İ.F.Yayınları, İstanbul
- Barnard, C. I. Organization and Management : Selected Papers, Harvard University Press, 1962
- Basar, H. 1994, Sınıf Yönetimi, Pegem Personel Geliştirme Merkezi, Ankara
- Başaran, 1994, Eğitime Giriş, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Başaran, 1991, Örgütsel Davranış, Gül Yayınevi, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. 2002, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem A, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. 1994, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem A, Ankara



# TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİMDE PERSONEL GÜÇLENDİRME

Zeki DAĞLI  
[zekidagli@gmail.com](mailto:zekidagli@gmail.com)

Meral POYRAZ  
[meral-poyraz@hotmail.com](mailto:meral-poyraz@hotmail.com)

Serpil BOZKUŞ  
[serpilbozkus@gmail.com](mailto:serpilbozkus@gmail.com)

## ÖZET

Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, örgütlerin faaliyette buldukları çevre geçmişte olduğundan çok daha farklı olarak örgütleri etkilemektedir. Bu çerçevede faaliyette bulunmak zorunda olan etkili bir yönetim, sürekli yeni sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Şüphesiz bu sorunlarında geciktirilmeden, en kısa sürede çözümlenmesi gerekmektedir. Bütün bu gelişmeler, örgütler için insan kaynaklarının önemini giderek arttırmaktadır. Bu yüzden günümüzde örgütler için, iş görenleri güçlü kılmamanın yolları öncelikli hedefler arasındadır.

Kaynakların etkin kullanımını yıllarca dikkate alan yöneticiler, etkinlik konusunda insan potansiyelinden yeterince yararlanmamışlardır. Çalışanların güçlendirilmesi geliştirilmesi, yaptığı işe ilişkin çalışanların, karar verme ve yetki seviyesi artırarak özgünleştirilmesi olarak düşünülebilir (Yar Ali Mete 2004).

Bu araştırmanın amacı, okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin, öğretmenlerin güçlendirilmesine dair davranışlarına ilişkin algılarının düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ilk olarak, güçlendirme kavramının kavramsal çerçevesi çizilmiş, yetkilendirmenin tanımı açıklanmaya çalışılmıştır daha sonra, problem, araştırmanın amacı, araştırmadaki sınırlılıklar, tanımlara yer verilmiştir. Son olarak da, Mamak bölgesinde her türden okulda çalışan öğretmenlere uygulanan “Teori ve Uygulamada Eğitimde Personel Güçlendirme” anketinin istatistiksel sonuçları, okullardaki uygulamalardan örnekler verilmiş, öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitim, personel güçlendirme.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde sahip olduğumuz medeniyet geçmişteki başarıların üzerine kurularak oluşturulmuştur. Yapılan her çalışma, her buluş, her yenilik hayatı kolaylaştırılması ve insanın mutluluğu içindir. Eğitim de insanın mutluluğu içindir. Hiç eğitim almayan insan var mıdır? Eğitimsiz insan mutlu olabilir mi? İnsan anne karnında cenin, doğduğunda bebek, çocuk, daha sonra genç, daha sonra yetişkin ve nihayetinde pir yani yaşlı olarak isimlendirilmektedir. İlk öğretmen anne ve babadır. Ülkemizde okula yaşama hazırlansın, yaşamı öğrensin, önce kendisine, ailesine, topluma, milletine ve nihayetinde insanlığa faydalı olsun diye okula gönderilir. Peki, nasıl faydalı olacak bütün bu söylediklerimize? Bu noktada motivasyon kavramı karşımıza çıkıyor. Yönlendir, rehberlik yap ama buna inanırsa hedefe doğru yol alabilir ancak. Eğitime yön veren öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bireyi/öğrenci motive etmesi önem taşır. Bu görevi yapacak eğitim çalışanlarının etkin ve verimli olabilmeleri için güçlendirilmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmanın benzeri turizm ve tekstil sektörlerinde yapılarak personel güçlendirmenin önemi ve yararları üzerinde durulmuştur. Yine “Türk Kamu Yönetiminde Personel Güçlendirme ve Sorunları ve Çözüm Önerileri” konulu bir çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmada ülkemizde Türk Ceza Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu, Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun vs. ödüllendirme ve motive etmeye yönelik değil de daha çok ceza vermeye yönelik kanunlar mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Başka bir çalışma ilköğretim öğretmenlerinin yetkilendirilmesine yöneliktir. Bu çalışmada özetle öğretmenlerin okul yönetiminde kararlara yeterince katılmadıkları, takdir edilmedikleri, aldıkları risklerde desteklenmedikleri, öğretmenlerini yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik etmedikleri vb. sonuçlara ulaşılmıştır (Yar Ali Mete 2004).

Milli eğitimde ödüllendirme; 6111sayılı Kanuna kadar kaymakam, vali genel müdür ve bakanlık tarafından teşekkür, takdir belgeleri ve aylıkla ödüllendirme şeklinde olmuştur. MEB Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi gereği ekip ve kurum dallarında ayrı ayrı olmak üzere Bakanlık değerlendirmesine kalan ilk üç derece takdir belgeleri ve plâketler, teşvik ödülüne teşekkür belgeleri verilmektedir. İl ve ilçelerde ödülleri kalite kurulları belirlemektedir.

### **Liderlik**

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan araştırmacıların ilgi duydukları bir konu olmuştur. Bu araştırmacılar liderlikle ilgili çeşitli kaynaklarda konuyu farklı bakış açıları ile ele almış ve farklı tanımlarla ifade etmişlerdir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde lider kavramı;

1. Önder, şef: 2. Bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse: 3. sp. Bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı şeklinde tanımlanmaktadır.

*Lider, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyen eyleme sevk eden kişidir. Lider başkalarını etkilerken; yetki, kişisel özellikler ve uzmanlık bilgisinden yararlanır. Herkes yöneticilik yapabilir ama lider önde giden kişidir. Liderlikle ilgili yüzlerce tanım yapılmıştır. Her geçen gün gündeme yeni giren kavramlara bağlı olarak da yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman,2004).*

*Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sanatıdır (Bass,1985).*

*Liderlik, bir grubu motive ederek, belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir. Liderlerin, vizyonerlik, isteklilik, güven verme, benimseme, cesaretlilik, soğukkanlılık, risk alma, uzmanlık gibi niteliklere sahip olmaları gerekir (Can, 2006).*

Redhouse İngilizce Türkçe Sözlüğü'nde **liderlikle** ilgili sözcüklerin anlamları oldukça manidardır:

**Lead:** *Yol göstermek, rehberlik etmek, götürmek, elinden tutup götürmek, idare etmek, başkanlık etmek; başına geçip yol göstermek; başında olmak; etki etmek, cezbetmek, çıkarmak, başlatmak, varmak, başta gelmek; netice vermek ( Redhouse 1974).*

**Leader:** *Rehber, kılavuz, önder; lider, baş, reis; bando veya koro şefi; orkestrada birinci keman, solo kemancı; en öne koşulmuş at; gazetede başmakale;( çoğ., matbaa) gözü belirli bir yere çekmek için konulan nokta (1974).*

**Leadership:** *Öncülük, liderlik, önderlik ( Redhouse 1974).*

**Empower:** *Yetki vermek, tanımak, izin vermek, müsaade etmek, ( Redhouse 1974).*

Görülüyor ki lider ve liderlik sözcükleri oldukça geniş anlamlar içermektedir. Eğitimde liderlik konusuna gelindiğinde bireyin hayatına yön verilmesi noktasında bu anlamların hepsine ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim bir yönlendirme, hedefe götürme işidir. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri de yöneltmedir.

Sonuç olarak lider; iyi iletişim kurabilmeli; dürüst, kararlı, amaca bağlı, kendinden emin ve vizyoner olmalı; yetki verebilmeli, takım oluşturabilmeli ve birlikte yapabilmelidir.

## **1.2. Okul için Liderin Anlamı**

*Eğer bir eğitim lideri bir sistemi değiştirmek istiyorsa onu kontrol etmesi gerektiğini bilmelidir. Liderler, değişimi baş edilmesi gereken bir problem değil de bir fırsat olarak kucakladıklarında okullar gelişebilir.*

*Okul liderleri, farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı tedavi eden, destekleyici bir toplumun nasıl oluşturulacağını öğrenirlerse okullar gelişebilir.*

*İş dünyası hizmet ettiği müşterilerini, eğitimciler farklı beklentileri olan bireyleri tanımak zorundadırlar.*

*Okulun işi öğrencilere anlamlı, tatmin edici zihinsel çalışmalar sunmaktır.*

*Okullar topluma hizmet etmek kadar toplumu meydana getirecek kapasiteyi de yaratmak durumundadırlar.*

*Okulların ilerlememesinin nedeni; okulların çok fazla ve çok sık değişmesinden dolayı liderlerin bir sonraki adımda ne yapacaklarını görememeleridir.*

*Güçsüzlük duygusu ümitsizlik ve çaresizlik hissine dönüşür. Liderler, kararlı ve eylemi sürdürmede ısrarlı olmalıdırlar.*

*Bazı insan yöneticiler ve öğretmenlerim olmasaydı bugün ben buralarda olamazdım. İnsan yöneticiler, insana yol açarlar, en azından yola koyulmuşların önünden çekilirler (Açıklan, Şişman, Turan 2007).*

### **1.3. Personel Güçlendirme**

Çalışanların örgüt içerisinde bir yer edinme ve yaratıcı yanlarını ön plana çıkarma gereksinimleri günümüzde artık daha fazla hissedilmektedir. Küreselleşme, farklılaşan çalışma koşulları ve bilgi teknolojilerinin etkin olarak iş hayatına girmesi nedeniyle örgütler çalışanlarından daha fazla şey istemektedir. Geçmişteki geleneksel yaklaşımlar yerine (katı kontrol ve emir komuta zinciri) bugün çalışanlar sorumluluk almayı ve kişisel olarak girişimde bulunabilmeyi öğrenmelidirler. Bu da “personel güçlendirme” olarak ifade edilmektedir. Kısaca güçlendirme kavramı; çalışanların faaliyet alanları içinde herhangi bir kişiden onay almaksızın karar vermesine yönelik bir gücü ifade eder.

Personel güçlendirme konusunda bakış açısına göre literatürde birçok tanım yapılmıştır. Ceylan (2002), güçlendirme kavramını, çalışanın çevre ile etkileşiminde inisiyatif alarak, süreci iyileştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmasını sağlayan paylaşılan vizyon, destekleyici örgütsel yapı, öğrenme ve bilgi sorumluluğu ile yetenek kazanması ve gelişimi olarak tanımlamaktadır.

Doğan (2006), personeli güçlendirmenin süreklilik gösteren bir süreç olduğunu, çalışanların yönetimle bir araya getirilerek onlara sorumluluk verilmesi gerektiğini ve eksiklikler gözlemlendiğinde ise işbaşında eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Yine Selen (2006) çalışanlara üstün veya en azından mevcut olandan daha iyi amaçlar verilmesi ve çalışanların da kendi amaçlarını belirlemelerinin sağlanmasının önemini vurgulamıştır.

*Küresel değişim ve rekabetin ortaya çıkardığı veya önemini artırdığı personel güçlendirme kavramı, yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yolu ile kişilerin karar verme haklarını artırma ve kişileri geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Koçel, 2001).*

*Personel güçlendirme, örgüt bünyesinde yer alan kişi veya birimlerin sahip oldukları bilgi ve yetenekleri kullanarak inisiyatif alma ve problem çözmeye yetkili kılınmaları ve bu kişilerin bilgi, beceri ve motivasyon düzeylerinin bu otoriteyi kullanabilir yeterliliğe kavuşturulması süreci olarak tanımlanabilir (Olgun, 2005).*

*Güçlendirme uygulamaları ile çalışanların katılımı sağlanarak örgütün paylaşılan değerlerinin yaratılması ve ortak amaçlar etrafında çalışılması mümkün olmaktadır. Kendini farklılık yaratabilen ve değerli bir kişilikte gören her çalışan örgüt kültürünün yaratılmasında etkili bir yere sahiptir. Güçlendirmenin gerçekleştirilmesinde, çalışanlara bir güven söz konusudur ve çalışanların işlerini yerine getirmelerinde, nasıl yapmaları gerektiği konusunda, daha fazla serbestlik tanınmaktadır ve sağduyularıyla hareket etmeleri sağlanmaktadır (Coleman, 1996).*

*Eren (2006), personel güçlendirme uygulamalarını ortaya çıkaran nedenlerin başlıcalarını şöyle sıralamaktadır:*

- *Bilgi işleme teknolojisi alanındaki değişikliklerin örgütlerde orta kademeyi ortadan kaldırıcı yönde etkilemiş olması ve yöneticinin yerine bilgi teknolojilerinin geçmesi.*
- *Artan rekabet ve bunun sonucu olarak müşteri taleplerine hızlı cevap verme zorunluluğunun artması.*
- *Personelin eğitim düzeylerinin ve beklentilerinin artması.*
- *Demokratikleşme eğilimlerinin toplumsal düzeyde ve örgütlerde artması.*
- *Bilgi ve insan unsurunun en önemli rekabet avantajlarından biri haline gelmesi*
- *Örgütlerde hiyerarşiye dayalı emir-kontrolünün zayıflaması*
- *Globalleşme ve sürekli değişen çevre*
- *Astlık üstlük ilişkilerinin yerini meslek ve grup ilişkilerinin alması (Eren, 2001)*

*Koçel (2005) 'e göre personel güçlendirme kavramı;*

1. *Bir teknik olmaktan çok bir yönetim felsefesidir,*
2. *Bir derece meselesidir,*
3. *Yetiştirme ve geliştirme temellidir,*
4. *Uzun vadeli ve sabır gerektirir,*
5. *Temeli itibariyle üst kademenin gücünü paylaşma arzusuna dayanır,*
6. *Uygulamadaki her başarı ve başarısızlığın bir "öğrenme fırsatı" sayılması ile kuvvetlenir,*
7. *İnsan kaynakları bakış açısını gerektirir.*

### 1.3.1. Personel Güçlendirme ile İlgili Temel Kavramlar

Personeli güçlendirme kavramı incelendiğinde, yetki devri, yönetime katılma, motivasyon kavramlarının bir devamı olduğu görülmektedir. Ancak personel güçlendirme anlam bakımından daha geniş ve kapsamlıdır ve uygulamaya geçirilmesi diğerleri kadar kolay değildir.

#### 1.3.1.1. Yetki Devri ve Personel Güçlendirme

*Yetki devri; hiyerarşide üst mevkilerde bulunan kimselerin sahip oldukları yetkileri kendilerinden daha alt mevkilerde bulunan astlarına devretmesine verilen isimdir(Eren,2006). Güçlendirme ise yetki devrinden daha geniş bir anlam ifade eder. Yetki devrinde lider işin sonucundan sorumlu olarak, kendine ait olan hakkı, daha iyi sonuç alabileceği varsayımıyla veya gerekli gördüğü için astlarına devreder. Güçlendirmede, ilgili kişi işi fiilen yapan çalışanın uzmanlık bilgisini, fırsatları görmesini kullanmak, gerekli kararları vermesini sağlayabilmek ve işe karşı tutumunu değiştirmek kısaca tabirle kişiyi işin sahibi haline getirmek vardır. Yetki devrinde esas, yöneticinin, işin sonucundan sorumlu kimse olarak, gerekli gördüğü için kendisine ait bir hakkı, daha iyi sonuç elde edeceği beklentiyle bir astına geçici olarak devretmesidir. Güçlendirmenin esası ise, işi fiilen yapan kişinin uzmanlık bilgisini, fırsatları görmesini, gerekli kararları vermesini ve işe karşı tutumunu değiştirmek; kısacası işin sahibi haline getirmektir. Yani yetki zaten işi yapanındır (Koçel,2005).*

#### 1.3.1.2. Yönetime Katılma ve Personel Güçlendirme

*Kararlara katılım, çalışanların karar verme sürecinde aktif rol almalarını ifade eder. Katılım, personelin problemlerin çözümünde ve kararların alınmasında etkinliğinin artırılması ve örgütte demokratik bir ortamın yaratılması gibi yönleriyle güçlendirmeye benzemesine rağmen, imkân verildiği ölçüde süreçlere katılımı noktasında güçlendirme kavramından ayrılmaktadır. Kararlara katılım, personelin karar verme sürecinde aktif rol almalarını ifade eder. Katılım sayesinde personelin güdülenmesi, kararın kalitesinin iyileştirilmesi, kişisel amaçlarla örgütsel amaçların dengelenmesi, verimliliğin artması, personel devir hızının azalması, çatışma ve sürtüşmelerin önlenmesi sağlanır. Örgütler açısından katılımcı yönetim, yönetim ile personel arasında daha iyi ve etkili ilişkilerin kurulmasına ve personelin yönetime katılmasına olanak veren, böylelikle iş tatminini arttıran ve personelin inisiyatiflerini geliştiren bir yönetim anlayışı olarak değerlendirilmektedir(Eren,2006).*

Personel güçlendirme, takım ve takım üyelerinin bir yöneticinin onayını almaksızın ve kararlarının reddedilmesi söz konusu olmaksızın, karar verme yetkisine sahip olmalarını öngörmektedir. Güçlendirilmiş bir örgütte çalışanlar görevlerini kendileri tanımladıkları gibi, bu görevleri yerine getirecek davranışları, performans hedeflerini ve bu hedeflerin önemini de kendileri belirlemektedirler.

#### 1.3.1.3. Motivasyon ve Personel Güçlendirme

Personel güçlendirme kavramı, motivasyon kavramıyla da yakından ilgili olmasına rağmen çeşitli farklılıklar barındırmaktadır. Motivasyon insanda öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanmasıdır. Çalışma hayatında motivasyon; çalışan kişilerin mevcut koşullarda işlerini daha



kaliteli, daha hızlı yapmaları ve içlerinde istek uyanması için tanınan ek haklar ve ödünler olarak tanımlanabilir.

*Motivasyon kavramının farklı birçok tanımı yapılmıştır. Bunun nedeni, temelde psikolojik bir olgu olan motivasyona araştırmacıların değişik açılardan yaklaşımlarıdır. Motivasyonu, bireylerin belli bir amacı gerçekleştirmek için isteklendirilmesi olarak tanımlayabiliriz (Göral,2002).*

Motivasyon konusu, diğer örgütler için olduğu kadar eğitim örgütleri için de aynı ölçüde, belki de daha önemlidir. Çünkü eğitim, insana değer katan, kültür yükleyen unsurların başında yer almaktadır ve doğumdan ölüme kadar sürer. Eğitimde amaç bireyde istendik yönde davranış değişikliğini gerçekleştirmek olduğu göz önüne alınırsa bunun için de eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin motive edilmeleri şarttır.

*Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, motivasyonun özünde çalışanın performansını yükseltmek için uygun şart ve ortamların yaratılması yatar. Çalışanın nasıl kontrol edileceği ve yönlendirileceği önem taşır. Güçlendirme kavramında kontrol çalışandadır ve işletmenin asıl amacı çalışanın kendini yetiştirmesi ve sonucunda işinde başarılı olabilmesi için gerekli kararları almasıdır. Çalışanları motive etmek için çeşitli özendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Gelir, güvenlik, terfi, daha cazip iş, statü kazanma, kişisel güç ve otorite kazanma, kararlara katılma, adil olma ve devamlı disiplin gibi özendirme araçları insanları motive edebilmektedir (Eren, 2006).*

Güçlendirme kavramında kontrol personeldedir ve örgütün asıl amacı personelin kendini yetiştirmesi ve sonucunda işinde başarılı olabilmesi için gerekli kararları almasıdır. Personeli motive etmek için çeşitli özendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Gelir, güvenlik, terfi, daha cazip iş, statü kazanma, kişisel güç ve otorite kazanma, kararlara katılma, adil olma ve devamlı disiplin gibi özendirme araçları insanları motive edebilmektedir. Güçlendirme ise, personeli motive etmekte kullanılan bir araçtır. Bu nedenle uygulanış ve kapsam itibarıyla motivasyondan farklıdır. Uygulanışı uzun bir süreci ve eğitimi gerektirdiği gibi, örgütün yapılanmasından yönetim biçimine kadar bütün boyutlarıyla "güçlendirilmiş bir personeli hazmedebilecek" duruma getirilmesi de gerekmektedir

### **1.3.2. Personel Güçlendirmenin Yararları**

*Baltaş (2001) personel güçlendirmenin örgütlere sağlayacağı yararlar şu şekilde sıralamıştır:*

- İş veriminin artması,
- Çalışanların sorumluluklarını bizzat kendilerinin üstlenmesinden dolayı, işlerin belli bir süre içinde daha kaliteli yapılması,
- Çalışanların daha fazla inisiyatif ve sorumluluk sahibi olması,
- Yüksek derecede işbirliği ve takım çalışması,
- İş tatmininin yüksek düzeye çıkması,
- Örgüt yöneticilerine, önemli işlerini yapabilmek için daha çok zaman bırakması (vizyon, strateji belirleme, rekabette farklılık doğuracak yaratıcı kararların alınması gibi işlevlerin yerine getirilmesi için),
- Maliyet tasarrufu,

• *Rekabet avantajı*

Başarılı bir güçlendirme, çalışanların verimliliğini artıracak, kendi yetki ve sorumluluklarını kullanan astlar iş sonuçlarından sorumlu olacak ve bu durumda onların gelişmelerini sağlayacaktır. Güçlendirme sayesinde örgütlerde verim artışı, maliyet düşüşü ve daha önemlisi karar verme sürecinde meydana gelen kısılma sayesinde, hızla değişen dış çevre koşullarına daha kolay uyum sağlayabilmek mümkün olur.

Personel güçlendirme sonucunda güçlendirilmiş, daha fazla yetkiyle donatılmış olan personel, müşterilere daha hızlı bir biçimde hizmet sunacak, bir üst yönetime danışmadan karar verebilecek, yaptığı işlerde başarılı sonuçlar aldığı anda kendisinden daha hoşnut olacak, yeni yetenekler geliştirecek, yaratıcı fikirlerini kullanacak ve müşterilerle daha hevesli bir biçimde ilgilenecektir.

Personel, örgütün kendisine değer verdiğini hissettiğinde, personel güçlendirme sürecine daha olumlu yaklaşacaktır. Personel güçlendirmenin en önemli yararı, personelin örgüte güveninin artmasıdır.

Yönetici personeli güçlendirdiğinde, gücünde azalma değil artma olacaktır. Çünkü örgütte çalışan herkes daha iyi iş yaptığı anda yöneticinin başarısı da artacaktır.

Personel güçlendirme ile bir takım gibi birlikte çalışan yönetici ve personelin işbirliği artar, iş arkadaşlarıyla kişisel ilişkilerinin gelişmesi, katılım ve önem duygularının artmasıyla personelin tatmini de artar. İşle ilgili kararlar vermeyi öğrenen personel kişisel büyüme ve gelişmeyi de öğrenecektir. Ayrıca güçlendirme ile karar verme yetkisi artırılan çalışanların rol tanımıyla ilgili stres kaygıları azalır, görevlerin paylaşımı ve güven ortamı sağlanır. Çalışanların kendi kendilerini kontrol etmeleri mümkün olur. Çalışanların artan eğitim ve refah düzeyine uygun bir çalışma ortamı yaratılır. Aynı zamanda çalışanların yetenekleri, yaratıcılıkları önemli ölçüde artar.(Ataman,2002). Personel güçlendirme, çalışanların kendilerini yetenekli inisiyatif sahibi, yerinde karar alabilen ve kontrolü eline alabilen bireyler olarak hissettikleri bir ortam oluşturur. Bu sayede güçlendirilmiş çalışanların motivasyonları artar. Güçlendirilmiş personel daha esnektir ve kilit anlarında alternatif yolları deneyerek çözüme ulaşır; monotonlaşmış işlerin sıkıcılığını gidermek için çeşitli yöntemler geliştirir.

## **2. PROBLEM**

### **2.1. Problem Cümlesi**

Teori ve uygulamada güçlendirme kavramı, eğitim çalışanları (öğretmen, müdür yardımcıları ve müdür başyardımcıları) tarafından nasıl algılanmaktadır?

### **2.2 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; yaratıcı düşünceler ve yenilikçi davranışların artırılmasında, yeni yönetim anlayışlarından olan Personel Güçlendirme kavramının eğitim çalışanları (öğretmen, müdür yardımcıları ve müdür başyardımcıları) tarafından teori ve uygulamada nasıl algılandığını belirlemeye

çalışmaktadır. Bu amaçla hazırlanan anket çalışması farklı okul türlerinde görev yapan eğitim çalışanları üzerinde uygulanmıştır.

### **2.3. Varsayımlar**

1.Eğitim çalışanlarının personel güçlendirme kavramını teori ve uygulamada doğru algılamalarının eğitim kalitesine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

2. Katılımcıların araştırma kapsamında yapılan anket sorularına samimiyetle cevap verdikleri öngörülmektedir.

### **2.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2010 – 2011 Eğitim – Öğretim yılında, Ankara ili Mamak ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı tür ve düzeylerdeki eğitim çalışanlarını (öğretmen, müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı ) kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili tek bir ilçeye sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, araştırma bulguları Mamak ilçesinde görev yapan eğitim çalışanlarının verileri ile sınırlıdır.

## **3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu araştırma için, eğitim çalışanlarının (öğretmen, müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı) bir liderlik modeli olarak eğitimde personel güçlendirme kavramı ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla literatür taranarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

### **3.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Ankara Mamak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Mamak ilçesindeki farklı okul türlerinde görev yapan eğitim çalışanları oluşturmuştur. Ankete ilköğretimden 38, endüstri meslek lisesinden 29, kız meslek lisesinden 59, ticaret meslek lisesinden 37 Anadolu lisesinden 34, genel liseden 29 olmak üzere toplam 226 kişi katılmıştır.

### **3.2. Veri Toplama Aracı**

Araştırmaya dayanak oluşturan veriler, literatür taraması ve katılımcılara “Teori ve Uygulamada Eğitimde Personel Güçlendirmenin Kullanımını Belirleme Anketi” uygulanarak elde edilmiştir. Anket, araştırmacılar tarafından personel güçlendirme ile ilgili eğitim dışındaki sektörlere uygulanan anketlerden uyarılma yapılarak belirlenen 21 sorudan oluşmaktadır.

### 4.3.Verilerin Analizi

Konuyla ulaşılan bilgiler yorumlanmıştır. Anket verileri SPSS 16.0 programı kullanılarak frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir.

## 5. BULGULAR VE YORUM

### 5.1. Demografik Bulgular

YAŞ DURUMU (%)	20-30 Yaş	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 ve üzeri		
	20,8	46,3	29,2	3,7		
ÖĞRENİM DURUMU (%)	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora		
	2,7	84,5	10,6	2,2		
AYNI KURUMDA ÇAL. SÜRESİ (%)	1-5 yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	15 ve Üzeri Yıl		
	36,7	20,4	19,9	23,0		
GÖREV UNVANI (%)	Öğretmen		Müdür Yardımcısı			
	86,3		13,7			
GÖREV YERİ (%)	İLKÖĞ.	KML	AND. L.	GL	EML	TML
	16,8	26,1	15,0	12,8	13,1	16,4

### 5.2. Anket Sorularından Elde Edilen Bulgular

Teori ve uygulamada eğitimde Personel Güçlendirmeyi Tespite Yönelik Önermeler			%
1.	Liderim/yöneticim çalışanım gerekli bilgiyi elde etmesini sağlar.	Kesinlikle Katılıyorum	35,8
		Katılıyorum	42,0
		Kararsızım	11,1
		Katılmıyorum	8,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	2,2
2.	Liderim/yöneticim çalışanım işlerini kolaylaştırır.	Kesinlikle Katılıyorum	35,0
		Katılıyorum	39,4
		Kararsızım	13,7
		Katılmıyorum	8,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,1
3.	Liderim/yöneticim çalışanı öğrenmeye teşvik eder.	Kesinlikle Katılıyorum	30,5
		Katılıyorum	43,8
		Kararsızım	14,2
		Katılmıyorum	8,0
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,5
4.	Liderim/yöneticim çalışana güvenir.	Kesinlikle Katılıyorum	34,5
		Katılıyorum	38,5
		Kararsızım	15,5
		Katılmıyorum	7,5
		Kesinlikle Katılmıyorum	4,0
5.	Liderim/yöneticim, çalışanım faaliyetlere katkıda bulunmalarını sağlamada başarılıdır.	Kesinlikle Katılıyorum	29,6
		Katılıyorum	43,8
		Kararsızım	14,2
		Katılmıyorum	8,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,5

Teori ve uygulamada eğitimde Personel Güçlendirmeyi Tespite Yönelik Önermeler		%	
6	Liderim/yöneticim gerektiğinde çalışanın risk almasını destekler.	Kesinlikle Katılıyorum	20,8
		Katılıyorum	36,7
		Kararsızım	22,6
		Katılmıyorum	15,5
		Kesinlikle Katılmıyorum	4,4
7	Liderim/yöneticim çalışanın sorumluluk üstlenmesini destekler.	Kesinlikle Katılıyorum	31,4
		Katılıyorum	51,3
		Kararsızım	10,2
		Katılmıyorum	5,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	1,3
8	Liderim/yöneticim gerektiğinde çalışanın karar verme yetkisine sahip olmasını sağlar.	Kesinlikle Katılıyorum	25,2
		Katılıyorum	40,3
		Kararsızım	19,5
		Katılmıyorum	11,1
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,9
9	Liderim/yöneticim çalışanın aldığı kararları onaylar.	Kesinlikle Katılıyorum	22,1
		Katılıyorum	42,5
		Kararsızım	24,8
		Katılmıyorum	8,4
		Kesinlikle Katılmıyorum	2,2
10	Liderim/yöneticim çalışanın yeni fikirler üretmesini destekler.	Kesinlikle Katılıyorum	35,0
		Katılıyorum	38,1
		Kararsızım	17,3
		Katılmıyorum	6,6
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,1

Teori ve uygulamada eğitimde Personel Güçlendirmeyi Tespite Yönelik Önermeler		%	
11	Liderim/yöneticim beni ödüllendirir.	Kesinlikle Katılıyorum	16,8
		Katılıyorum	38,5
		Kararsızım	23,0
		Katılmıyorum	15,0
		Kesinlikle Katılmıyorum	6,6
12	Liderim/yöneticim çalışanı kararlara katar.	Kesinlikle Katılıyorum	22,6
		Katılıyorum	42,9
		Kararsızım	18,1
		Katılmıyorum	12,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,5
13	Liderim/yöneticim çalışanın fikrini sorar.	Kesinlikle Katılıyorum	28,8
		Katılıyorum	42,9
		Kararsızım	14,2
		Katılmıyorum	11,1
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,1
14	Liderim/yöneticim çalışana hedeflerini açıklar.	Kesinlikle Katılıyorum	27,0
		Katılıyorum	46,5
		Kararsızım	18,1
		Katılmıyorum	5,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	2,7
15	Liderim/yöneticim çalışanın karar alıp uygulayabilmesini kolaylaştırır.	Kesinlikle Katılıyorum	26,1
		Katılıyorum	41,2
		Kararsızım	16,8
		Katılmıyorum	11,5
		Kesinlikle Katılmıyorum	4,4

Teori ve uygulamada eğitimde Personel Güçlendirmeyi Tespite Yönelik Önergeler		%	
16	Liderime/yöneticime çalışan önerilerini rahatlıkla sunar.	Kesinlikle Katılıyorum	29,6
		Katılıyorum	39,8
		Kararsızım	19,0
		Katılmıyorum	8,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	2,7
17	Liderim/yöneticim çalışan ile iyi iletişim kurar.	Kesinlikle Katılıyorum	33,2
		Katılıyorum	34,5
		Kararsızım	17,7
		Katılmıyorum	9,7
		Kesinlikle Katılmıyorum	4,9
18	Liderimin/yöneticimin çalışana güvenmesi başarıımı artırır.	Kesinlikle Katılıyorum	42,0
		Katılıyorum	38,9
		Kararsızım	11,5
		Katılmıyorum	3,1
		Kesinlikle Katılmıyorum	4,4

Teori ve uygulamada eğitimde Personel Güçlendirmeyi Tespite Yönelik Önergeler		%	
19	Liderim/yöneticimin çalışanın eğitimi ve yetiştirilmesini desteklemesi başarıımı artırır.	Kesinlikle Katılıyorum	39,4
		Katılıyorum	41,6
		Kararsızım	9,7
		Katılmıyorum	5,8
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,5
20	Liderimin/yöneticimin çalışanın ihtiyacı olan kaynak, araç ve gereç sağlaması başarıımı artırır.	Kesinlikle Katılıyorum	39,8
		Katılıyorum	40,3
		Kararsızım	12,4
		Katılmıyorum	4,4
		Kesinlikle Katılmıyorum	3,1
21	Liderimin/yöneticimin çalışanın yetki ve sorumluluğunu arttırması başarıımı artırır.	Kesinlikle Katılıyorum	35,0
		Katılıyorum	41,6
		Kararsızım	12,4
		Katılmıyorum	6,2
		Kesinlikle Katılmıyorum	4,9

### 5.3. Medyadan Elde Edilen Bazı Bulgular

#### İşte örnek Okul Müdürü...



Esentepe İMKB lisesi Müdürü, Turgut Karadağ, Velileri kapıda karşıyor. Velilerle tek tek tokalaşıp ,çikolata ve kolonya ikram ederek okula alıyor.



Okulda yaptığımız incelemede, En başarılı öğretmenlerin İMKB Esentepe lisesinde bulunduğunu ,eğitim seviyesi olarak ,Anadolu Liselerinden geri kalmadığı dikkatimizi çekti.

Öğrencileri disiplini ile sürekli ilgilenen Müdür Turgut Karadağ, okulun her tarafına kameralar yerleştirerek güvenlik önlemlerinde teknolojiyi yakalamış.

Voleybol takımında il birincisi olan okul,Şanlıurfa Valisi Nuri Okutan'ın ziyaret ettiği okul ,daha önce de kan kampanyası ile gündeme gelmişti.

Okul Müdürü muhabirimize yaptığı açıklamada;

"Velilerimizi sadece toplantı günleri değil, diğer zamanlarda da öğrenciler hakkında bilgi almak için okulumuzda görmek istiyoruz.

e-okul ile velilerimiz ,öğrencilerin notlarını görebilirler.

Bu şekilde öğrenci velisinin kendisi ile ilgilendiğini bilmesi ,okul performansını olumlu etkileyecektir.

Okulumuzun Anadolu ve Fen liselerinden hiç bir farkı yoktur" dedi..

Okulun bu başarılı performansından dolayı ;Anadolu Lisesi olması bekleniyor.

•Kaynak:

[http://www.urfahayat.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5278&Itemid=79](http://www.urfahayat.com/index.php?option=com_content&task=view&id=5278&Itemid=79) 30-12-2009



## •Fedakar Öğretmenler, Sınıf Boyadı

•Nevşehir'in Derinkuyu ilçesinde yeni ilköğretim sezonu öncesinde öğretmenler büyük bir fedakarlık örneği göstererek sınıfları tek tek boyadı.

•Derinkuyu Merkez Cumhuriyet İlköğretim Okulu öğretmenleri okulların açılmasına sayılı günler kala tüm eğitimcilere örnek bir özveri örneği sergilediler. Okulun maddi imkansızlıkları nedeniyle öğretmenler okul müdürlüğüne temin edilen boya ve araç gereçlerle kirlenen sınıf duvarlarını boyayarak eğitimdeki fedakarlıklarını okul işlerinde de gösterdi. Yeni eğitim öğretim dönemine öğrencilerin daha temiz sınıflarda başlamalarını amaçladıklarını kaydeden öğretmenler, "Öğrencilerimiz 2010-2011 eğitim öğretim yılına iyi başlamalılar. Sınıflarını temiz ve bakımlı görmeliler. Bizde bu nedenle fedakarlık yaparak onların tertemiz sınıflarda eğitim görmelerini sağlamak için bu çalışmayı yaptık. Tüm çocuklarımıza yeni eğitim öğretim dönemi armağanımız olsun istedik" diye konuştu. Fedakar Öğretmenler, Sınıf Boyadı başlıklı ve Nevşehir'in Derinkuyu ilçesinde yeni ilköğretim sezonu öncesinde öğretmenler büyük bir fedakarlık örneği göstererek sınıfları tek tek boyadı. özetli haberi okudunuz.

Kaynak : <http://www.medya73.com/fedakar-ogretmenler-sinif-boyadi-haberi-349127.html>

Yorumlar

Yorum yaz

İlgili haberler

Sayın idareci kutluyorum. Fakat hasbelkader basına yansıyan bir kaç idarecinin çalışması örnek verilmektedir. Sanki diğerleri yapmıyormuş gibi hava veriliyor. Eger kırsal kesim okullarını basın mensupları gezip inceleyelerse ne cevherler olduğunu görürler. Bir çok idareci devletten tek bir kuruş almadan okulda eğitim öğretimi sürdürmek ve öğrencilerine en iyi ortamı sağlamak uğruna maddi ve manevi destek olmaktadır. Bu tip yöneticilerin araştırılıp il milli eğitim müdürlükleri tarafından bakanlık ve il çapında ilan edilmesi hatta ödüllendirilmesi gerekir. Bu kişiler maddi bir şey istemezler, onları gurulandırmak motivasyon için yeterlidir. Aynı zamanda yapılanlar çevredeki okullar için örnek teşkil edecektir.

HAK CI

24 Mayıs 2005 16:01



## Siirt Ş.ö. İsmail Çelik İlköğretim Okulu Müdürü ve öğretmenleri, öğrencilerin daha iyi bir ortamda eğitim görmeleri için okulu boyadı.

29 Ocak 2011 Cumartesi 10

Beğen

Gönder

Tweetle

0

+1

0



Müdür Ahmet Akdemir, bundan sonraki hedeflerinin okul dış cephesini boyamak olduğunu belirtti.

Siirt'te bir araya gelen Ş.Ö. İsmail Çelik İlköğretim okul müdürü ve öğretmenler öğrencilerin karnelerini dağıttıktan sonra okulda bakım ve onarım çalışmaları yapılması için karar aldı. Öğretmenler boya-badana yapmak için kolları sıvadı. Öğrencilerin daha iyi bir ortamda eğitim görmeleri için boya ve onarım çalışmaları yapan öğretmenler, usta parası vermek yerine Boya onarım masraflarını kendileri üstlendiler.

Tavsiye et

Arkadaşların arasında bunu tavsiye eden ilk sen ol.

**TOMRİS**  
TiCARET & PAZARLAMA

Siirt'in Kendi Markası

Tomri Su arıtma SİSTEMLERİ

5. YILIMIZA ÖZEL 5 YIL GARANTİ

ŞOK FİYAT

Öğrencilere iyi bir gelecek sunmak için ellerinden gelen her şeyi yapacaklarını ifade Müdür ve öğretmenler, ortamın güzel olmasıyla öğrencilerinin ders veriminin de artacağına inandıklarını söyledi. Okul Müdürü Ahmet Akdemir , fedakar öğretmenlerin okulda işçi gibi çalıştıklarını dile getirdi. Okulun yaz tatilinde dış cephesini de boyanmasını hedefleyen Akdemir, şimdiye kadar Okulun bütün masraflarını öğretmenlerin karşıladığını dile getirdi.



Medyada buna benzer yüzlerce haber yer almaktadır. Bu durum ise eğitim çalışanlarının ne kadar fedakâr olduklarını kanıtlamaktadır.

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızın, alandaki diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak aşağıdaki önerilmiştir:

Sonuç olarak aşağıdakiler önerilmiştir:

- Yapılan hizmetçi eğitimlerin personelin verimliliğini artırdığı araştırılmalı,
- İlk olarak liderlik kavramı eğitim çalışanlarınca içselleştirilmeli,
- Liderin/yöneticinin ödüllendirme yapabilmesi için tedbirler alınmalı,
- Liderin/yöneticinin çalışanın yeni fikirler üretmesini sağlaması konusunda özendirici örnek uygulamalar yapılmalı,
- Liderin/yöneticinin çalışanın aldığı kararları onaylaması, işini kolaylaştırması için tedbirler alınmalı,
- Eğitim sonuçları bakımından günlük getirilere değil, uzun zamanlı getirilere odaklanılmalı,
- Eğitimde güçlendirme uygulamaları sürekli olmalı,
- Personel güçlendirmeye yönelik hukuki düzenlemeler yapılmalıdır.

## SÖN SÖZ

- Eğitime yön veren öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin etkin ve verimli olması önemlidir. Öyleyse eğitim çalışanları gücendirilmelidirler.

## KAYNAKÇA

- *ATAMAN, G. (2002), İşletme Yönetimi, 2.Baskı, Türkmen Kitabevi, İstanbul.*
- *BALTAŞ, A.(2001), Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekib Çalışması ve Liderlik, Remzi Kitabevi, İstanbul.*
- *BARUTÇUGİL, İ.(2004), Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.*
- *BASS, B. M. (1985), Leadership and Performance Beyond Expectation, New York: Free Press*
- *CAN, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:21 yıl:2006/2 (349).*
- *CEYLAN, A.(2002). Çalışanların Güçlendirilme Algıları Üzerine Tuzla Bölgesindeki Ticari Bankalarda Bir Araştırma, Öneri, Cilt 5, Sayı 17, s. 113-120..*
- *ÇINAR, F.(2004). Organizasyonlarda Çağdaş Bir Yaklaşım:Yetilendirme, www.koniks.com/topic.asp?TOPIC\_ID=764 30.08.2011*
- *DOĞAN, S.(2006), Rekabette Başarının Anahtarı Personel Güçlendirme, Kare Yayınları, İstanbul.*
- *EREN, E.(2006), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 9. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.*
- *GÖRAL, R. (2002), Büro yönetimi ve İletişim Teknikleri, Seçkin Yayınları, Ankara.*
- *KOÇEL, T.(2005), İşletme Yöneticiliği, 9. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.*

- ÇUHADAR, M. T.(2005),“Türk Kamu Yönetiminde Personel Güçlendirme: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 25, Temmuz – Aralık.
- METE, Yar Ali, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- OLGUN, (2005), [www.cvtr.net](http://www.cvtr.net).
- ŞİŞMAN, M.(2004), Öğretim Liderliği Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TDK Sözlüğü (2011)[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).

**TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM ÇALIŞANLARININ GÜÇLEDİRİLMESİ VE  
YETKİLENDİRİLMESİNİ BELİRLEME ANKETİ**

**Sayın Eğitim Çalışanı,**

Bu anket, teori ve uygulamada eğitim çalışanlarının güçlendirilmesi ve yetkilendirilmesini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Ankette uygun gördüğünüz seçeneği X ile işaretlemeniz yeterlidir.

Araştırma bulguları, bilimsel araştırmalarda kullanılacak olup kesinlikle isim belirtilmeyecektir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Zeki DAĞLI /Uzman Öğretmen  
Meral POYRAZ/Uzman Öğretmen  
Serpil BOZKUŞ/Uzman Öğretmen

**Demografik sorular**

<b>Yaşınız</b>	<b>20-30 Yıl</b>	<b>31-40 Yıl</b>	<b>41-50 Yıl</b>	<b>51 ve Üzeri Yıl</b>
	( )	( )	( )	( )
<b>Eğitim durumunuz</b>	<b>Önlisans</b>	<b>Lisans</b>	<b>Yüksek Lisans</b>	<b>Doktora</b>
	( )	( )	( )	( )
<b>Kurumdaki çalışma süreniz</b>	<b>1-5 Yıl</b>	<b>6-10 Yıl</b>	<b>11-15 Yıl</b>	<b>15 ve Üzeri Yıl</b>
	( )	( )	( )	( )
<b>Kurumdaki göreviniz</b>	<b>Müdür ( ) Müdür Yardımcısı ( ) Öğretmen ( ) Memur ( ) Teknisyen( ) Destek Hizm.( )</b>			

<b>Eğitimde Personel Güçlendirmeyi Tespite Yönelik Önermeler</b>		<b>Kesinlikle katılıyorum (5)</b>	<b>Katılıyorum (4)</b>	<b>Kararsız m (3)</b>	<b>Katılmıyorum (2)</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum (1)</b>
1.	Liderim/yöneticim çalışanın gerekli bilgiyi elde etmesini sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Liderim/yöneticim çalışanın işlerini kolaylaştırır.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Liderim/yöneticim çalışanı öğrenmeye teşvik eder.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Liderim/yöneticim çalışana güvenir.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Liderim/yöneticim, çalışanın faaliyetlere katkıda bulunmalarını sağlamada başarılıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Liderim/yöneticim gerektiğinde çalışanın risk almasını destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Liderim/yöneticim çalışanın sorumluluk üstlenmesini destekler.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Liderim/yöneticim gerektiğinde çalışanın karar verme yetkisine sahip olmasını sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )



9.	Liderim/yöneticim çalışanın aldığı kararları onaylar.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Liderim/yöneticim çalışanın yeni fikirler üretmesini destekler	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Liderim/yöneticim beni ödüllendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Liderim/yöneticim çalışanı kararlara katar.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Liderim/yöneticim çalışanın fikrini sorar.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Liderim/yöneticim çalışana hedeflerini açıklar.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Liderim/yöneticim çalışanın karar alıp uygulayabilmesini kolaylaştırır.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Liderime/yöneticime çalışan önerilerini rahatlıkla sunar.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Liderim/yöneticim çalışan ile iyi iletişim kurar.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Liderimin/yöneticimin çalışana güvenmesi başarıımı artırır.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Liderim/yöneticimin çalışanın eğitimi ve yetiştirilmesini desteklemesi başarıımı artırır.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Liderimin/yöneticimin çalışanın ihtiyacı olan kaynak, araç ve gereç sağlaması başarıımı artırır.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Liderimin/yöneticimin çalışanın yetki ve sorumluluğunu artırması başarıımı artırır.	( )	( )	( )	( )	( )



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : İstatistik Bölümü  
Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/49683  
Konu : Araştırma izni


24/06/2011

MAMAK İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.  
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.  
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.  
e) İlçenizin 07/06/2011 tarih ve 3146 sayılı yazısı.

Cebeci Kız Teknik ve Meslek Lisesi Müdür Yardımcısı Zeki DAĞLI ile öğretmenleri Meral POYRAZ ve Serpil BOZKUŞ' un "**Teori ve uygulamada eğitim çalışanlarının güçlendirilmesi ve yetkilendirilmesi**" konulu araştırması ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (2 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER** :  
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler  
İstatistik Bölümü  
Bilgi için:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22  
Fax: 223 75 22  
istatistik06@meb.gov.tr

### ÇALIŞTAY-I: DEĞİŞİM DİNAMİKLERİ IŞIĞINDA EĞİTİMDE MESLEKİ ÖRGÜTLENME

#### 1.1. SORUNLAR

1. Bazı sendikaların siyasallaşması, siyasal partilere kanalize edilmiş bir imajının olması.
2. Kimi sendikalarının zaman zaman mesleğe zarar verebilecek karar ve eylemlerde, siyasal karar vericilerle paralel görüşte bir tutum sergilemesi.
3. Bazı öğretmenlerde sendika bilincinin yetersiz olması, öğretmenlerin sendikalara üyeliği ile ilgili çekinceleri veya sendikaları çıkar aracı olarak algılaması.
4. Sendikaların örgütsel yapısı ve işlevlerinin yanı sıra bir meslek odasına duyulan ihtiyaç.
5. Sendika üyesi öğretmenlerin okul yöneticisi ya da eğitim yöneticileri tarafından önyargı ile değerlendirilmesi ve yöneticiler tarafından yapılan sendikal ayrımcılığın öğretmenleri olumsuz yönde etkilemesi.
6. MEB'in eğitim politikalarının belirlenmesinde ve yapısal değişiklik sürecinde, eğitim sendikaları aracılığıyla öğretmen görüşünü almaması.
7. Öğretmenlik mesleğinin Anayasal ve yasal dayanağının olmaması; öğretmenlik mesleğinin tam olarak tanımlanamaması, formasyon eğitimi adı altında düzenlenen eğitim programlarının öğretmenlik mesleğini sürdürmede yeterli bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri sağlayamaması; bu eğitim programlarının alanında yetkin öğretim elemanlarınca verilmemesi; öğretmen yetiştirmede çoklu kaynak sorunu, bu sorunlar karşısında mesleki örgütlenmenin yetersiz kalması.
8. Sözleşmeli - ücretli öğretmenlik uygulamasının, öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşürmesi ve öğretmenleri güvencesiz kılması, uygulamanın öğretmenlerin okulla bütünleşmesini engellemesi.

## 1.2. ÖNERİLER

1. Sendikaların siyasi işlevi olmakla birlikte; bir siyasi partinin uzantısı olarak işlev görmemesi, örgütsel amaçları gerçekleştirebilen güçlü bir örgüt rolünü üstlenecek etkinliklere liderlik edebilmesi gereklidir.
2. Öğretmene yetiştirme programları arasında sendika ve mesleki örgütlenme ile ilgili dersler/konular konulmalıdır.
3. Mevcut sendikalar ile ilgili yasal metinler, uluslararası sözleşmeler göz önünde bulundurularak grevli-toplu sözleşmeli ve demokratik katılıma izin verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
4. Öğretmen, yönetici ve diğer eğitim çalışanlarının atama ve yükseltme ile ilgili yasal metinlerin, liyakat ve kariyere dayalı olarak hazırlanması, atama ve yükseltmelerde sendikaların yasal olmayan yollarla etkide bulunmamaları; Milli Eğitim Bakanlığınca adil bir kariyer sistemi oluşturulmalıdır.
5. Öğretmenlik mesleği ile ilgili Anayasal ve yasal düzenlemelerin yapılmalı, meslek tanımı ve güvenceleri geliştirilmelidir.
6. Öğretmenlik (eğitimcilik) mesleğinin mesleki ihtiyaçlarını karşılamak, mesleki etkinliklerini kolaylaştırmak ve desteklemek, meslekle ilgili gerek kamusal gerekse örgütsel kazanımlarını sağlamak, meslektaşların birbiriyle ve kamu ile olan ilişkilerini düzenlemek, meslek disiplini ve meslek etiğini korumak ve geliştirmek üzere Meslek Odaları ve Meslek Birliği kurulmalıdır.



## ÇALIŞTAY-II: BUGÜNDEN YARINA OKUL LİDERLİĞİ İÇİN YENİ PERSPEKTİFLER

### 2.1. SORUNLAR

1. Politika oluşturmada yeterli katılımın sağlanmaması (tabana inilmemesi).
2. Okul yöneticilerinin mesleki yetkinliklerinde ve yetiştirilmesindeki sorunlar.
3. Okul yöneticiliğinin kendine özgü bir meslek olarak görülmemesi.
4. Okul sistemini kuşatan aşırı mevzuat ve bürokrasi sorunları.
5. Okul yöneticiliği alanında yetki-sorumluluk dengesizliği.
6. Paydaşlarca değişime karşı gösterilen direnç, karşı baskı.
7. Farklı tür ve düzeydeki okulların aynı yöntemle değerlendirilmesi, performansa dayalı değerlendirme yapılmaması.
8. Destek hizmet personeline yetersizlikler, öğretmen dağılımında dengesizlikler.
9. Okula ayrılan finansman kaynaklarının yetersiz olması.
10. Okulların özerklik alanının sınırlı olmasından doğan sorunlar.

### 2.2. ÖNERİLER

1. Okul müdürlüğü öncesinde ki yönetici yardımcılığı sistemi geliştirilmelidir. Yönetici kişisel yetkinliklerinin sürekli gelişimi sağlanmalıdır.
2. Okul yöneticiliğinin yeterlilik alanları da tanımlanmak suretiyle meslekleşmesi ve mesleki örgütlenmesi sağlanmalıdır.
3. Mevzuatta yetki-sorumluluk dengesinin kurulmasına yönelik düzenlemeler yapılmalı, okul yöneticilerinin görevsel yetki alanı genişletilmelidir. Okullara daha fazla karar özerkliği sağlanmalıdır.
4. Merkez ve taşra birimleri arasında eşgüdüm sağlanmalı, katılımcı okul yönetim anlayışı oluşturulmalıdır.

5. Eğitim çalışanlarına yönelik tüm görev tanımlamaları güncellenmeli, bunlara işlerlik kazandırılmalıdır.
6. Karar süreçlerinde paydaşların görüşleri alınmalı, alınan kararlar pilot uygulamalar sonrasında politikaya dönüştürülmelidir.
7. Okul yöneticilerine; değişim, çatışma ve iletişim sorunları karşısındaki yetkinliklerini artırmak üzere eğitimler verilmelidir.
8. Okul insan kaynaklarının denetim yöntemleri ile eğitim çalışanlarında özdenetim yeterlikleri geliştirilmelidir.
9. Okullara yeterli destek elemanı temin edilip, öğretmen dağılımında sayısal dengesizlik giderilmelidir.
10. Finansman kaynakları artırılmalı, var olan finansal kaynaklar etkili ve verimli kullanılmalıdır. (Yerleşke sistemine dönüştürme vb. uygulamalar düşünülebilir.)

EYFOR Düzenleme Kurulu Adına

Adem ÇİLEK  
EYUDER Başkanı

## İKİNCİ EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU KAPANIŞ BİLDİRGESİ

II. Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-2) 22 Ekim 2011 tarihinde geniş bir katılımı yaşama geçirilmiştir. Forum etkinlikleri kapsamında yapılan **Değerlendirme Oturumunda** aşağıdaki kararlar oylanmış ve kabul edilmiştir.

1. “Değişim Dinamikleri Işığında Mesleki Örgütlenme Çalıştay Raporu” revize edilerek ekteki gibi kabul edilmiştir.
2. “Bugünden Yarına Okul Liderliği İçin Yeni Perspektifler Çalıştay Raporu” revize edilerek ekteki gibi kabul edilmiştir.
3. **III. Eğitim Yönetimi Forumu** (EYFOR-3) için mevcut talepler değerlendirilmiş, anılan Forum toplantısının 2012 Ekim-Kasım aylarında, Nevşehir Üniversitesi ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.
4. Çalıştay sonuç raporlarına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer ilgililer ile paylaşım sağlanmasına karar verilmiştir.
5. Önümüzdeki yıldan başlayarak EYFOR toplantılarının: (1) konumlandırma ve içeriğine yönelik zenginleştirmelere gidilmesine (konferans, açık oturum, deneyimleme oturumu, vb.), (2) eğitim bilimlerinin diğer disiplinlerini de gözeterek biçimde kapsama alanının genişletilmesine karar verilmiştir.
6. EYFOR-2'ye katkı veren akademisyen, uygulayıcı ve tüm sponsorlara teşekkür edilmiş, ilerideki toplantılar için de bu dayanışmanın sürdürülmesi dilenmiştir.

EYFOR Düzenleme Kurulu Adına

Adem ÇİLEK  
EYUDER Başkanı



**EYUDER**  
Eğitim Yöneticileri ve  
Uzmanları Derneği



Nevşehir Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

# EYFOR

## III. EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

### EĞİTİMDE NİTELİK VE YENİLEŞME

Forum Danışmanı :  
Prof.Dr. Feyzi ULUĞ

#### BİLDİRİ KONULARI

- Eğitim Yönetimi ve Yönetimde Dönüşüm
- Eğitim Politikaları ve Politika Uygulamaları
- Öğretmenlik Mesleği ve Mesleki İstihdam
- Eğitim Etiği ve Etik Uygulamalar
- Eğitimde Değişme ve Örgüt Kültürü
- Okul Süreçlerinde Kalite ve Verimlilik
- Eğitim Eşitliği, Dezavantajlı Gruplar ve Pozitif Ayrımcılık
- Eğitim Programları, Teknoloji ve Öğretimsel Uygulamalar
- Eğitimde Yönelme ve Mesleki Eğitim
- Eğitimde Proje ve Modelleme Uygulamaları

**12 - 13 Ekim 2012**  
**NEVŞEHİR**

Özette Başvuru İçin Son Gün : 08 Haziran 2012  
Kabul Edilen Bildirilerin Duyurusu : 20 Temmuz 2012  
Bildiri Tam Metni İçin Son Gün : 08 Eylül 2012  
Sempozyum İnternet Adresi : <http://www.eyfor.org>  
Sempozyum E-posta Adresi : [eyfor@eyfor.org](mailto:eyfor@eyfor.org)





İŞİMİZ  
GÜCÜMÜZ **EĞİTİM**