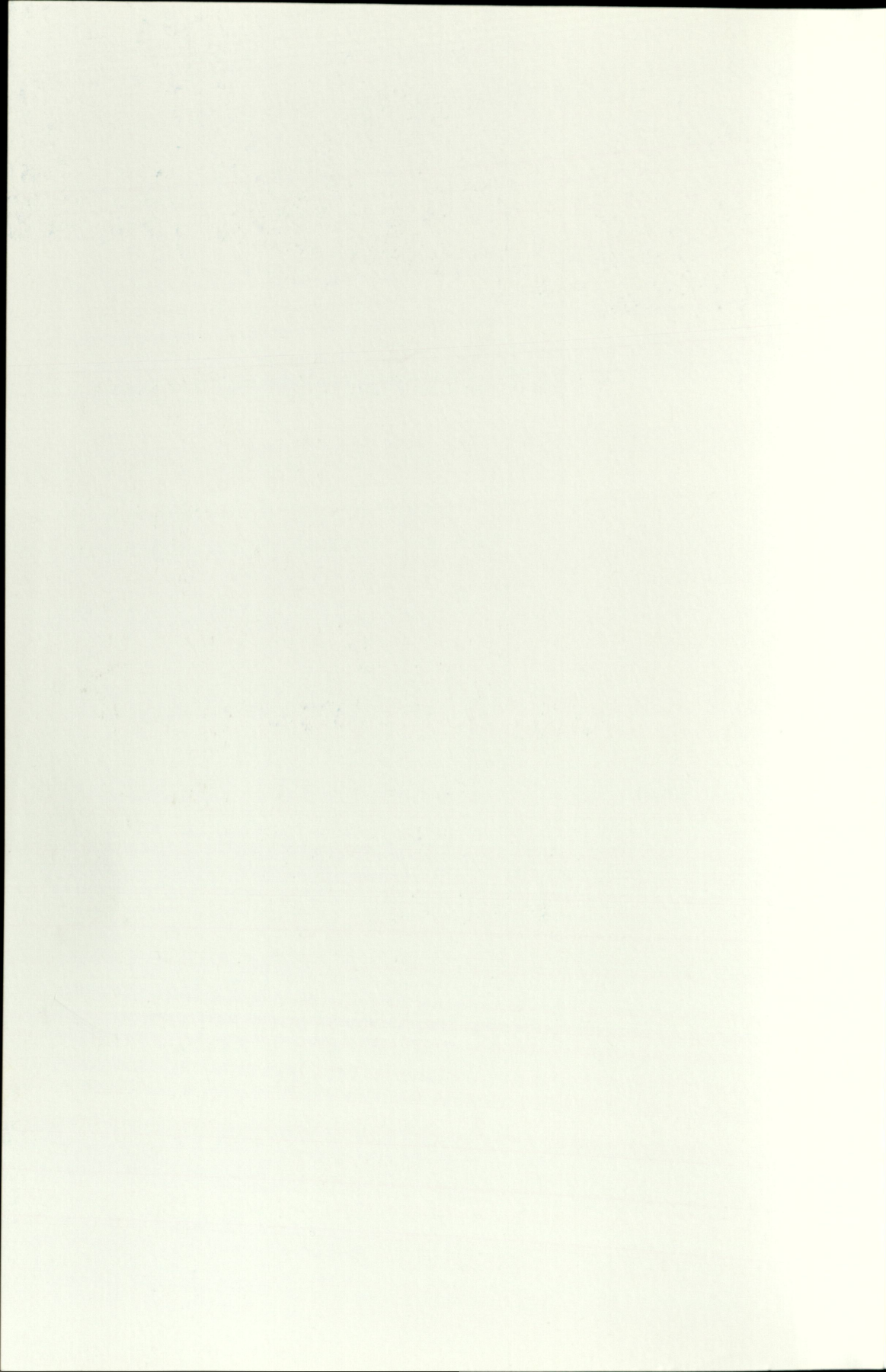


**EĞİTİMDE
DEMOKRATİKLEŞME
VE
TAŞRA TEŞKİLATI
PROFİLİ**

Yrd. Doç. Dr. Mahmut BOZAN

2011





Bartın Üniversitesi Yayınları:04

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları No:01

EĞİTİMDE DEMOKRATİKLEŞME VE TAŞRA TEŞKİLATI PROFİLİ

Yrd. Doç. Dr. Mahmut BOZAN

BARTIN
2011

EĞİTİMDE DEMOKRATİKLEŞME VE TAŞRA TEŞKİLATI PROFİLİ

© Bu eserin bütün hakları Bartın Üniversitesi'ne aittir. İzin alınmaksızın, eserin tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre önceden izin alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemi ile basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz. Ancak kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Baskı

SÜRAT MATBAACILIK KIRTASIYE TİC. ve SAN. LTD. ŞTİ.
Tel: 0.378 227 55 00- BARTIN

Birinci Baskı

2011

ISBN

978-605-60882-2-3

Bozan, Mahmut

Eğitimde demokratikleşme ve taşra teşkilatı profili / Mahmut Bozan. -Bartın:
Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 2011.

1. Eğitim_ Türkiye 2. Eğitim_Devlet Politikası 3. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
I. Eser adı

Bartın Üniversitesi Yönetim Kurulu'nun **07.03.2011** tarih ve **2011/09** nolu
kararı ile basılmıştır.

***“...Türkiye’yi bilgi çağına ve tarihi mecrasına taşıma kararlılığını
gösterecek olan yöneticilere ve eğitimcilere...”***

Önsöz

Yüzyılımızın sihirli kelimesi olan demokrasi yalnız devlet yönetiminde kullanılan bir kavram değil, devleti meydana getiren alt sistem ve kurumların da vazgeçilmezi olmuştur. Bu kelimeyi sihirli yapan hususlardan birisi hiç şüphesiz halk iradesi ve isteğinin temel alınmasıdır. Yani devleti ve kurumları halk kurar, o kurumlarda kendini temsil edecek kişileri seçer, onlar da halkın irade ve isteği doğrultusunda temel hak ve hürriyetleri esas alarak halka adalet ve hakkaniyet ölçüsünde hizmet eder. İşte bu temel gerçek diğer devlet kurumlarında olduğu gibi eğitimde de demokrasiyi ve dolayısıyla millet iradesini öne çıkarmaktadır.

Ancak devleti şekillendiren anayasa, kanun ve diğer idarî mevzuata giren demokrasi kavramı gerçek hayatta ve uygulamada ne ölçüde geçerli olmaktadır? Türk idarî yapısının demokratik eğitim taleplerine uygunluk veya hazır oluşluk düzeyi nedir? Konuyu eğitim sınırlılığında ele alırsak, demokratik eğitim kavramı veya halkın eğitim hakkı ile beklentileri eğitim uygulamalarında ne kadar dikkate alınmaktadır? İşte bu ve benzeri soruların cevabını bulmak için yapılacak araştırmalar başlangıç noktası olarak alınabilir.

Türk idarî yapısı hakkında genel bir değerlendirme yapıldığında Türkiye'nin üniter, kamu yönetiminde ise merkeziyetçiğin baskın bir şekilde uygulandığı, güçlü bürokratik yapıya sahip bir ülke olduğu söylenebilir. Merkeziyetçiliğin doğurduğu hiyerarşi basamakları yapıyı sivirtmekte ve yetkileri hiyerarşinin en üst noktasında toplamaktadır. Bunun sonucunda merkez teşkilâtı muazzam bir güç ve yetkiyi elinde tutarken, taşra teşkilâtları ve mahalli idareler yüklenilen sorumluluklar ve halkın hizmet

talebinin yükü altında ezilmektedir. Ortaya çıkan hizmet açıkları bir türlü kapatılamamakta, uygulamaların gerektirdiği kararlar uygulama mahalli yerine Ankara'nın değişik mahfillerinde alındığı için gerçekçi ve isabetli olmayabilmekte, en azından hizmetler zamanında verilememektedir.

Yerinden yönetim kuruluşları bile vesayet denetimi adı altında bir nevi merkezî idare kuruluşları gibi yönetilmektedir. Türk bürokrasisinin "rasyonel-üretken" model yerine verimliliği düşük "hukukî-rasyonel" geleneği dikkate alındığında kamu hizmet açıklarının boyutu ve doğurduğu hastalıklar daha iyi anlaşılabilir. Merkezîyetçi anlayış kamu genelinde olduğu gibi eğitim sistemini de menfi yönde etkilemektedir.

Türkiye'de merkezîyetçi yönetim anlayışı her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez teşkilâtını öne çıkarsa da dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim okullarda yapılmaktadır. Onun için demokrasi ile yönetilen ülkelerde okul temelli yönetim ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı esas alınmaktadır. Hatta bölge ve belediye yönetimleri bile sınırlı bazı görevler dışında yetkilerini okullara devretmektedir.

Sanayi sonrası toplum veya bilgi çağının insanını yetiştirmede eğitim sistemleri temsili demokrasiyi yarı doğrudan demokrasiye dönüştürmede önemli bir rol üstlenmektedirler. Ülkemizde ise bu gelişmelerin çok uzağında bir eğitim sistemi uygulanmakta olup, sorumluluklar uygulama birimlerinde, yani okullarda ve taşra teşkilâtında; yetkiler ise büyük oranda merkez teşkilâtında ve merkez teşkilâtının da üst yöneticilerinde toplanmaktadır.

İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri (MEM), Bakanlığın taşra birimlerini oluşturmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim kurumları altında eğitim veren tüm okul ve kurumlar il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışmaktadır. MEB merkez teşkilâtındaki yapılanma şekli il ve

ilçe eğitim yönetimlerine de benzer şekilde yansıtıldığı için okul yönetimleri üzerindeki bu idarî yapıların tavrı ve davranışları çok önem kazanmaktadır. Eğitimde demokratik açılımların olabilmesi için il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin eğitimle ilgili konularda okul müdürlerini karar mekanizmalarının içine çekmeleri gerekmektedir. Çünkü karar yetkisinin alt birimlere devredilmediği sistemlerde karar yükünün ne ölçüde paylaşıldığı ve karara katılma düzeyi başarı faktörünü kritik hale getirmektedir.

Bu çalışmada eğitimde demokratikleşmenin önemli bir unsuru olan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki örgüt profili ortaya konularak daha geniş bir bakış açısı sunulmaktadır. Bu kapsamda taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin kendilerine bağlı okul müdürlükleri ile olan ilişkileri incelenmekte, otokratik eğilimlerden demokratik eğilimlere kadar açılan yelpazede il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin nerede durduğu okul müdürlerinin görüşlerinden yola çıkılarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri MEB ile okullar arasında aracı kurum görüntüsü vermektedir. Büyük oranda otokratik ve buyurgan bir yapıya sahiptirler. İl veya ilçe MEM'lerin büyük oranda eğitimde plânlama, programlama, ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve diğer insan kaynaklarının temini, altyapı ve teknik donanımın iyileştirilmesi gibi eğitimin niteliğini arttırıcı çalışmaları yapacak kapasiteden uzak oldukları görülmektedir. Bu haliyle MEM'ler bürokratik işlemler, bayram, gün ve hafta kutlamaları, yarışma ve sosyal faaliyet organizatörlüğü gibi eğitimin özünden uzak işlerin içinde boğulmuş, okul ve kurumlarla irtibatını kaybetmiş kapalı bir yapı görüntüsü vermektedir. Buldukları bölgenin insan kaynağını yetiştirme ve ekonomik kaynaklarını harekete geçirme bir yana; eğitime önderlik etme, başarı hedefleri ortaya

koyma, eğitim çalışanlarını ve öğrencileri motive etme, okul ve kurumları etkileme, denetleme, araştırma ve geliştirme gibi temel süreçlerde bile yeterince etkili olamamaktadırlar.

Eğitimde demokratikleşmenin ana unsuru ve uygulama sahası olan okullar ise istikbalimizin teminatı olan çocuklarımızı kabiliyetleri doğrultusunda bir taraftan milli ve manevi değerlerimizle yoğurarak, diğer yandan uluslar arası rekabet gücüne sahip bilgi ve donanımla yetiştirmede beklenileni verme hususunda tatmin edici bir düzeyde değildir. Halkın eğitimle olan bağlantısı ise veli toplantıları ile kayıt dönemlerinin sınırlılığını aşarak ortak çalışmalara dönüşmemektedir.

MEB merkez teşkilâtı ile okullar arasında köprü vazifesi gören, yetkisizlikten, eğitimle ilgili karar sürecince katılamamaktan şikâyet eden il ve ilçe millî eğitim müdürlüğü yöneticileri hakkında okul müdürlerinin görüş ve gözlemleri, aynı zamanda taşra teşkilâtının yeniden yapılandırılmasında önemli ip uçları vermektedir.

Bu çalışmaya katkı sağlayan herkese ve özellikle okul müdürlerine teşekkür borçluyum. Kitabın okul merkezli yönetim ve öğrenci merkezli demokratik eğitim çabalarına katkı sağlamasını dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Mahmut BOZAN

Bartın-2011

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Ak Parti	: Adalet ve Kalkınma Partisi
BYKP	: Beş Yıllık Kalkınma Plânı
DPT	: Devlet Plânlama Teşkilatı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EP	: Eylem Plânı
IEA	: Uluslar arası
İLO	: Uluslar arası Çalışma Teşkilatı
Kal-Der	: Kalite Derneği
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı
PIRLS	: Uluslararası Programı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RG	: Resmi Gazete
RF	: Rusya Federasyonu
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TD	: Tebliğler Dergisi
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TTK	: Talim ve Terbiye Kurulu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Önsöz.....	2
Kısaltmalar.....	6
İçindekiler.....	7
Tablolar.....	10
Şekiller.....	11
1. Giriş.....	12
2. Türk Eğitim Sisteminin Genel Çerçevesi.....	25
2.1. Türk Eğitim Sistemi.....	26
2.2. Devletin Rolü ve Eğitim.....	31
2.3. Eğitimde Reform Arayışları.....	33
2.4. Eğitimde Demokratikleşme.....	42
2.5. MEB Taşra Teşkilâtının Yapı ve İşleyişi.....	49
2.6. Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Üzerine Bir Değerlendirme	52
2.7. Eğitim Bölgeleri.....	56
2.8. MEB Taşra Teşkilâtında Yeniden Yapılanma.....	57
3. Bazı Gelişmiş Ülkelerde Eğitimin Taşra Yapılanması.....	65
3.1. Almanya'da Eğitimin Taşra Yapılanması.....	65
3.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitimin Taşra Yapılanması.....	69
3.3. Fransa'da Eğitimin Taşra Yapılanması.....	72
3.4. İngiltere'de Eğitimin Taşra Yapılanması.....	77
3.5. Japonya'da Eğitimin Taşra Yapılanması.....	81
3.6. Rusya Federasyonunda Eğitimin Taşra yapılanması.....	85
3.7. Türkiye ve Diğer OECD Üyesi Ülkelerin Karşılaştırılması.....	89

	Sayfa
4. MEB Taşra Teşkilâtı Profili İle İlgili Bir Araştırma.....	91
4.1. Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi.....	91
4.2. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	92
5. Bulgular ve Yorum.....	95
5.1. İl ve İlçe MEM'lerde Teşkilat Yapısı.....	95
5.2. Taşra Teşkilatında Önderlik Süreci.....	97
5.3. Taşra Teşkilatında Yönlendirme ve Motivasyon Süreci.....	100
5.4. Taşra Teşkilatında İletişim Süreci.....	103
5.5. Taşra Teşkilatında Etkileşim Süreci.....	106
5.6. Taşra Teşkilatında Karar Verme Süreci.....	109
5.7. Taşra Teşkilatında Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci.....	114
5.8. Taşra Teşkilatında Değerlendirme ve Denetim Süreci.....	117
5.9. Taşra Teşkilatında Başarı Hedefleri.....	122
6. Sonuç Ve Öneriler.....	129
6.1. Sonuçlar.....	129
6.1.1. Teşkilat Yapısı.....	129
6.1.2. Önderlik Süreci.....	130
6.1.3. Yönlendirme ve Motivasyon Süreci.....	131
6.1.4. İletişim Süreci.....	131
6.1.5. Etkileşim Süreci.....	132
6.1.6. Karar Verme Süreci.....	133
6.1.7. Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci.....	134
6.1.8. Değerlendirme ve Denetim Süreci.....	135
6.1.9. Başarı Hedefleri.....	136
6.2. Öneriler.....	139

	Sayfa
6.2.1. Teşkilât Yapısına İlişkin Öneriler.....	139
6.2.2. Önderlik Sürecine İlişkin Öneriler.....	140
6.2.3. Yönlendirme ve Motivasyon Sürecine İlişkin Öneriler	141
6.2.4. İletişim Sürecine İlişkin Öneriler	142
6.2.5. Etkileşim Sürecine İlişkin Öneriler.....	142
6.2.6. Karar Verme Sürecine İlişkin Öneriler.....	143
6.2.7. Amaç Saptama ve Emir Verme Sürecine İlişkin Öneriler	143
6.2.8. Değerlendirme ve Denetim Sürecine İlişkin Öneriler	144
6.2.9. Başarı Hedeflerine İlişkin Öneriler.....	144
Ekler.....	147
Kaynaklar.....	149

TABLÖLAR

	Sayfa
Tablo 1: OECD Üyesi Ülkelerde Mecburi Eğitim Süreleri.....	62
Tablo 2: RF'de Yüksek Öğretim Kurumları ve Öğrenci Sayıları.....	88
Tablo 3: OECD Üyesi Ülkelerde Eğitimde Karar Verme Düzeyleri.....	89
Tablo 4: Örneklemeye Alınan Okulların Bölgelere Göre Dağılımı.....	92
Tablo 5: Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Anketlerin Gidiş-Dönüş Oranları.....	92
Tablo 6: Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları.....	94
Tablo 7: İl ve İlçe MEM'lerde Teşkilat Yapısı.....	96
Tablo 8: Taşra Teşkilâtı Yöneticilerinin Okul Müdürlüklerine Önderlik Etme Düzeyi.....	98
Tablo 9: Taşra Teşkilâtı Yöneticilerinin Okul Müdürlerini Yönlendirme Yaklaşımları.....	100
Tablo 10: İl ve İlçe MEM'ler İle Okul Müdürleri Arasında İletişim Süreci.....	104
Tablo 11: İl ve İlçe MEM'ler İle Okul Müdürleri Arasında İnsan İlişkileri.....	107
Tablo 12: Taşra Teşkilâtında Karar Verme Süreci.....	110
Tablo 13: Taşra Teşkilâtında Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci.....	115
Tablo 14: Taşra Teşkilâtı Değerlendirme ve Denetim Süreci.....	119
Tablo 15: Taşra Teşkilâtı Başarı Hedefleri.....	123

ŞEKİLLER

	Sayfa
Şekil 1: Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması.....	27
Şekil 2: Reformun Kökleri.....	37
Şekil 3: Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Şeması.....	50

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinde gelişim dönemleri, gelişimin en stratejik unsuru ile isimlendirile gelmiştir. Üretimin ana unsurunu meydana getiren toprak, toprağın işlenmesi, ekilip biçilmesi ile hayat bulan tarım toplumu, yerini makine ve motor gücünün aldığı fabrika merkezli sanayi toplumuna bırakmıştır. Günümüzde ise sanayinin küresel düzeyde gücü devam etmekle birlikte, bilgi müstakil ve diğer unsurları da şekillendiren bir güç olarak öne çıkmakta ve yaşadığımız çağa sanayi sonrası toplum veya bilgi çağı denilmektedir. Artık makine ve motor gücü ile bunu üretime dönüştüren emeğin yerini beyin gücü ve bilgi almıştır.

Üretimin stratejik ve ana faktörü olan bilginin başlı başına bir güç olarak diğer tüm alanları etkilemesi eğitim sektörüne bir öncelik hakkı vermektedir. İlişkilerin dünyayı bütünleştirdiği bir dönemde iyi yetişmiş insanın veya başka bir ifade ile beşeri sermayenin rekabet şansını arttırdığı ve bu fırsatı yakalayan ülkelerin sürüklenen değil, sürükleyen ülke konumuna geçtikleri bilinen gerçeklerdendir. Bu bağlamda nüfusu bir milyonu bulmayan Lüksemburg veya Singapur gibi ülkelerin, ondan yirmi-otuz kat nüfusa sahip fakat geri kalmış ülkelere daha fazla etki gücüne sahip olmasına şaşmamak gerekir.

Neredeyse yarım asırdır kendini hissettiren ve gündemi her gün daha fazla işgal eden bilgi çağı veya bilgi toplumuna geçişin uluslar arası düzeyde sosyal, siyasî, kültürel ve hatta kurumsal ve ahlâkî etkileri ortaya çıkmaktadır. Seri üretimin doğal kaynakları hoyratça tükettiği, dünyayı yaşanamaz hale getiren çevre kirliliklerine sebep olduğu, kaynak ve pazarları ele geçirme uğruna yeni sömürgecilik anlayışı ile çıkılan silahlanma yarışı ve silah satma politikalarının bölgesel savaşları tetiklediği bir dönemi veya rasyonel mantığın materyalist temelde inşa ettiği batı medeniyetini artık insanlık

taşıyamamakta, daha doğal ve yaşanabilir bir dünya, kaynakların daha akıllıca kullanıldığı, teknolojinin doğal yapıyla uyumlu hale getirildiği bir dünya özlemi sanayi toplumunun tüm değer yargılarını değişime zorlamaktadır.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş özellikle ekonomik, sosyal ve politik sistemlerde temel değerlerin önem ve yerlerini değiştirmektedir. Üniter devlet yapılanmalarına paralel şekilde inşa edilen milli ekonomiler yerini Dünya ekonomisine bırakmaktadır.

Ekonomide üretim faktörleri olarak bildiğimiz hammadde, emek ve sermaye gibi unsurları bilgi veya enformasyon öncelemektedir. Konvansiyonel teknoloji yerini yüksek teknolojiye bırakmaktadır. Maddi kıymetlere dayalı sermaye ile sanayi toplumunun temsilcisi olan General Motors tahtını maddi olmayan kıymetlere dayalı sermaye ile bilgi çağının sembolü olan Microsoft'a kaptırmıştır. Klasik mübadele aracı olan kâğıt para yerini gün geçtikçe elektronik ve dijital paralara bırakmaktadır. Fabrika ve bürolarda seri üretim, vardiyalı çalışma ve fizikî güce dayalı çalışma yerini ev veya mobil mekanlarda belli zaman dilimlerine tabi olmayan bilgiye dayalı çalışmalara bırakmaktadır.

Yol, otoyol, liman ve köprü gibi ulaştırmaya dayalı alt yapı çalışmaları sanayi toplumlarında çoktan tamamlanmış ve bir nevi elektronik sinir sistemi denilebilecek Silikon Vadisi gibi iletişim altyapıları oluşturulmaya başlanılmıştır.

Sanayi toplumunun seri üretim ve kışla eğitimi mantığına uygun olarak inşa ettiği homojen toplum katmanları yerini bilgi toplumunda heterojen, kitlesel olmayan ve ferdiyetin öne çıktığı bir toplum yapısı almaya başlamıştır. Sosyal sistemdeki değişim bununla kalmamış, sanayi toplumunun önce çekirdekleştirip, daha sonra da atomize ettiği aileyi tekrar canlandırmayı hem iş, hem de sosyal hayat aktivitelerinin merkezi yapmayı hedeflemektedir.

Nüfus artık büyük kent merkezlerinden uydu kentler olan banliyölere kaymakta, işlerin coğrafi olarak dağılması şehir merkezlerini boşaltmaktadır. Diğer yandan sanayi toplumunun kişiyi ve kişilerin kurmuş olduğu örgütleri zayıflatırken devleti güçlendiren anlayışın yerini devletin fonksiyonlarını sınırlandıran ve devlet dışı güçler olan toplum organizasyonlarını güçlendiren bir yaklaşıma terk etmektedir. Bu çerçevede hantal devlet yapısı ile kamu bürokrasisinin hiyerarşi kademeleri yerlerini fonksiyonel ama küçük ve sınırlandırılmış bir devlet ile seçilmişlerin bürokratlara göre daha güçlü olduğu ve bürokrasinin azaltıldığı yatay yapılara bırakmaktadır.

Sanayi toplumunun merkeziyetçi anlayışı politik sistemde yerini ademi merkeziyetçiliğe bırakmakta, hiyerarşi zinciri de buna bağlı olarak yerini ağ sistemine terk etmekte, temsili demokrasi ise katılımcı demokrasiye daha çok yer açmaktadır. Bilgi toplumunda siyasete ekonomik çatışmalar, kaynak toplama ve dağıtma mücadeleleri değil; dinî, etnik ve kültürel meseleler ile hayat tarzlarına ilişkin hususlar hâkim duruma gelmiştir.

Bilgi çağının bireyi güçlendiren mekanizmaları mücadele edilmesi gereken iki büyük tehlikeyi de toplumun kucağına bırakmaktadır. Bunlardan birincisi terör, ikincisi ise yolsuzluktur. İnsanlar artık tek başlarına bazen bir devletten daha tehlikeli bir güç haline gelebilmekte, silikon vadilerinde muazzam eşkıyalıklara imza atabilmektedirler. İşte sanayi çağı ile bilgi çağının temel değerleri arasındaki bu farklılık insanlığı da sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüştürmektedir.

Dünyada bu değişim hızlı bir şekilde yaşanırken bilgi toplumunda rekabet edebilir insan gücü yetiştirmenin önemi ülkemizde de fark edilmiş, gerek siyasi partiler, gerekse hükümetlerin programlarında ve hazırladıkları plânlarda bu konulara vurgu yapılmıştır.

Mesela bilgi çağı insanı yetiştirmenin önemine dikkati çeken Dokuzuncu Kalkınma Plânı'nda, "Bilgi toplumuna geçiş sürecinde ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilebilmesi için yabancı dil öğreniminin etkinleştirilmesi ve bilgi-iletişim teknolojilerinin derslerde kullanılması" şeklinde bilgi çağı insanı yetiştirmeye ilişkin iki önemli özellik vurgulanmış (DPT, 2006, s.93), fakat ara eleman gücünü yetiştirmede mesleki eğitimin güçlendirilememesi, piyasanın nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanamaması, programlar arası geçişlerdeki düzenlemenin başarısızlığı, sınav odaklı eğitimden kurtulamama gibi hususlar ise problem alanları olarak ifade edilmiştir.

Ülke yönetiminde çağdaş yapısal değişimleri gerçekleştirmek, yönetimi bilgi ve iletişim teknolojisi üzerine uyarlamak ve kamu hizmetleri ile bürokraside köklü bir anlayış değişimini gerçekleştirmek amacıyla Başbakanlıkça hazırlanan Ulusal Bilgi Sistemi isimli projede kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasının zorunluluğu üzerinde durularak, bunun için idarî yapılanma, mevzuat yapılanması ve personel yapılanmasının önem ve önceliği hatırlatılmaktadır. Bu hükümler Türk kamu yönetim sisteminin geneli için böyle bir düzenlemenin gerekliliğini ortaya koyarken, MEB için sektörel bazda düzenlemelerin gerekliliği de 9. KP'de "MEB merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilecek, kurumsal kapasite güçlendirilecek, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi sağlanacaktır." Şeklinde ifade edilmektedir (DPT, 2006, s.87).

Hükümet Programlarında da eğitimde yeniden yapılanmaya yönelik kararlar bulunmaktadır. Adalet ve Kalkınma Partisinin (Ak Parti) kurmuş olduğu 60. Hükümetin Programında kamu yönetimi ile eğitimde yeniden yapılanmaya ilişkin önemli ifadeler bulunmaktadır. Ak Parti Hükümetinin

kamu reformu ve eğitimle ilgili yeniden yapılanma hususunda seçim öncesi halka yapmış olduğu vaatler tek başına iktidara geldikten sonra aynen Hükümet Programına da yansımış olup (R.G, 2007, sayı, 26636), aşağıda özet olarak verilmiştir.

60. Hükümet tarafından uygulanmakta olan programda devletin ideolojik bir tercihle kendisini dogmatik bir alan olarak tanımlamasının, savunulmaması gereken bir durum olduğu belirtilerek aslı fonksiyonlarına çekilmiş, küçük ama dinamik ve etkili bir devletin tercih edildiği belirtilmekte; vatandaşını tanımlayan, biçimlendiren, ona tercihler dayatan değil; vatandaşın tanımladığı, denetlediği ve şekillendirdiği bir devletin esas alınacağı belirtilmektedir.

Türkiye’de kamu yönetiminin, tüm çabalara rağmen aşırı merkezi ve hantal yapısından henüz kurtulamadığı belirtilerek, yönetimde dağınıklığı gidermek, aşırı merkezileşmeyi önlemek ve halka daha iyi hizmet sunabilmek için yapılan ve yapılacak düzenlemelerden bahsedilmektedir.

Yerel düzeyde demokratikleşmeye önem verileceği, seçimlerle oluşan mahalli organlar üzerindeki merkezî idarenin denetiminin hukuka uygunluk denetimi ile sınırlandırılacağı, Yerel Yönetim Reformu çerçevesinde, merkezî idare ile mahalli idareler arasında görev, yetki ve kaynak paylaşımının üniter devlet anlayışına dayalı olarak, etkinlik, verimlilik ve çağdaş yönetim ilkelerine uygun bir şekilde yeniden belirleneceği ifade edilmektedir.

İl İdarelerinin yeniden yapılandırılarak; bakanlıkların taşradaki görev ve yetkilerinin, valiliklere ve özel idarelerine devredileceği; yerel tercihler dikkate alınarak, eğitim hizmetinin il düzeyinde karşılanmasının sağlanacağı bildirilmektedir.

Eğitimin her alandaki kalkınmanın en önemli unsuru olarak görüldüğü belirtilen 60. Hükümet Programında beşerî sermayesini etkin kullanmayan toplumların, rekabet şanslarını kaybetmeye mahkûm olduğu belirtilerek eğitim alanında oluşacak zaafların, hiçbir alandaki üstünlükle giderilemeyeceği, binaenaleyh eğitim alanında yakalanacak üstün seviyenin diğer tüm alanların toplam kalitesini yükselteceği ifade edilmektedir.

Hükümet Programında eğitim kalitesinin artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçek anlamda sağlanması ve eğitim sisteminin ideolojik kavgaların arenası olmaktan çıkarılması, yetkin ve yetenekli bireylerin yetiştirilmesi açısından son derece önemli olduğu, bu sebeple eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişeceği, Türk Milli Eğitim sisteminde de insan merkezli nitelikli bir eğitim modeline geçmek için, toplumun ihtiyaçlarına ve çağdaş uygarlık gereklerine göre yeniden yapılanma sağlanacağı bildirilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği itibarı yakalayabilmesi için öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesine paralel olarak çalışma şartlarının iyileştirileceği, eğitim ve öğrenim hakkının kullanılmasının önündeki engellerin kaldırılacağı; eğitimin hayat boyu sürecek bir süreç olarak kabul ve teşvik edileceği, kademeler arasında yatay ve dikey geçiş imkanlarının sağlanacağı ifadelerine yer verilmektedir.

Diğer yandan 60. Hükümet Programı Eylem Plânı (EP) da hükümetin önceliklerini ifade etmesi bakımından önem kazanmaktadır. Bu sebeple EP'nin ana hatlarını gözden geçirmekte fayda vardır. EP içinde eğitim reformu kamu reformunun bir parçası olarak ele alınmaktadır.

Kamu Yönetimi Reformu başlığı altında toplumsal uzlaşmayla yeni bir anayasa hazırlanması, temel hak ve özgürlüklerin güçlendirilmesi, sivil

toplumun desteklenmesi ve etkili bir kamuoyu denetimi, mevzuat kirliliğinin giderilmesi öncelikler olarak sıralanmıştır (DPT, 2008, s.13).

Sosyal politikalar başlığı altında ise konumuzla ilgili olarak okulların bilgi teknolojileri altyapısının tamamlanması, eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi, okul öncesinde okullaşma oranının % 50'ye çıkarılması, okullaşma oranının ilköğretimde % 100'e, ortaöğretimde % 90'a çıkarılması, ilk ve ortaöğretimde tekli eğitime geçmek kaydıyla sınıflarda azami 30 öğrencinin eğitim görmesi, program çeşitliliğini esas alan bir ortaöğretim reformunun gerçekleştirilmesi, bilişim okur-yazarlığının artırılması, ortaöğretim içinde meslek okullarına devam eden öğrencilerin payının % 50'ye çıkarılması, mesleki ve teknik eğitim sisteminin etkin hale getirilmesi, yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması, üniversitelerin ihtisaslaşmasının sağlanması, yurt içi ve yurt dışında öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme ve değişim programlarının hacmi ve çeşitliliğinin artırılması, bilim insanların özlük hakları ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi, yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarının çeşitlendirilmesi, yükseköğretimde yurt sayısı ve kapasitesi artırılması konuları bulunmaktadır (DPT, 2008, s.14).

Eğitimle ilgili 60. Hükümetin programında yer alan bu hedefler yanında sektörel düzeyde de eğitimle ilgili hedef tespitlerine yer verilmektedir. MEB'in belirli bir takvime bağlamadığı, ancak ihtiyaç duydukça topladığı şûralarda eğitimle ilgili değişik sorunlar ele alınmaktadır. Şûralar nicelik olarak geniş katılımı yapılan istişâri eğitim toplantıları olarak değerlendirilebilir. Eğitimin demokratikleşmesi ve niteliğinin artırılmasına şûraların katkı düzeyi tartışmalı olmakla birlikte eğitim gündeminin takibi açısından şûralarda alınan kararların değerlendirilmesinde fayda mûlahaza edilmektedir.

Bu kapsamda değerlendirilecek son şûra 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şûrası olmuştur. Genellikle konu sınırlılığında toplanan şûralardan farklı olarak bu şûrada eğitim sistemi 5 ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar içerisinde konumuzla ilgili olan *Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği* başlığı altında alınan bazı kararların incelenmesi faydalı olacaktır.

❖ Okul temelli yönetim anlayışını öne çıkararak 30 nolu kararda; “2023 yılına kadar ülkedeki demokratikleşme eğilimlerini de dikkate almak suretiyle okulların kendilerine özgü kimlik ve okul kültürleri oluşturulması ve ‘okula dayalı yönetim’ anlayışı doğrultusunda özerk yapılara kavuşturulmalarının sağlanması, okul yönetimlerinin yetkilendirilmesi ve güçlendirilmesi,”

❖ Okul yönetimini öğretmenliğin bir fonksiyonu olarak gören “Meslekte aslolan öğretmenliktir” anlayışı yerine, öğretmenlikle yöneticiliğin farklı alanlar olduğunu ifade eden 33 nolu kararda; “Okul müdürlerinin eğitim-öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rollerinin birbirinden ayrı düşünülmesi, okul yöneticilerinin genel idari hizmetler sınıfına alınması,”

❖ Yakın zamanlara kadar ısrarla halktan uzak tutulmaya çalışılan okul ve eğitimi halkın katılımına açma daveti olan 36 nolu kararda; “Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışının geliştirilmesi, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle getirilmesi,”

❖ Yetkisiz sorumluluğun doğurduğu dengesizlik ve hatta robotlaştırmayı düzeltecek yetki-sorumluluk dengesini yansıtan 37 nolu kararda; “ Okul yönetimiyle ilgili mevzuatın sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanlarının genişletilmesi, yetki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi,”

❖ Son olarak da yanlış yapma kadar, hiç yapmamanın da dikkate alınacağı hesap verebilirlik ve performans değerlendirme gibi demokratik yönetim araçlarının sisteme sokulduğu 38. nolu kararda; “Hesap verilebilir bir okul anlayışı için yöneticilerin, okul yönetimi ve performanslarının nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmesi, buna bağlı olarak ödül, teşvik ve yaptırım sistemi geliştirilmesi” hükümlerine yer verilmektedir (MEB, 18. Şûra, 2010_a).

Eğitimde 2023 vizyonunu belirleme hedefiyle toplanan 18. Şûranın yukarıdaki kararları değerlendirildiğinde, öncelikle demokratikleşme süreci, okul tabanlı yönetim, yetkilerin artırılması ve özerk okul kavramları dikkati çekmektedir. İkinci olarak “meslekte aslanan öğretmenliktir” sloganının terk edilerek, eğitim yöneticiliğinin artık öğretmenlik ve eğitim öğretim hizmetleri sınıfı kapsamı içinde bir faaliyet türü olmadığı, ayrı bir yöneticilik fonksiyonu olarak anlaşılması gerektiği vurgusu öne çıkmaktadır.

Ancak burada hatalı bir yola sapılmakta ve okul yöneticiliğinin “genel idari hizmetler” sınıfı içinde değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Oysa en alt yöneticilik olan şeflikle en üst yöneticilik olan müsteşarlığın aynı torba içinde mütalaa edildiği bu sınıfın kendisi arızalıdır. Zira bu iki unvan arasında birbirinden çok ayrı fonksiyonlar ve rol tanımları bulunmaktadır.

Tüm bunların bir paket içinde değerlendirilmesi insan kaynakları yönetiminde önemli bir yeri olan pozisyon sistemini gerileten ve rütbe sistemini öne çıkaran anlayışla bağlantılıdır. Olması gereken eğitim yöneticiliğinin ayrı bir pozisyon olarak değerlendirilmesidir.

Okul tabanlı yönetim anlayışı, kurulların etkili olduğu, öğrenci ve velilerin okul yönetimlerine ve karar süreçlerine daha fazla katıldığı, okul yöneticilerinin yetkilerinin genişletilerek daha fazla sorumluluk

üstlenmelerinin teşvik edildiği, hesap verebilirlik ve performansa dayalı denetim mekanizmaları kurulması da önemli adımlar olarak kabul edilebilir.

18. Şûranın *İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması* başlığı altındaki kararları da demokratikleşme açısından önemlidir.

✚ Bunlardan 2 nolu kararda; “Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmesi,”

✚ Okul yönetimine yönetim kavramını katan 8 nolu kararda; “Öğrencilerin ve velilerin okulda yönetim ve karar süreçlerine daha fazla katılmalarının sağlanması,”

✚ Pedagojik formasyonu ve öğretmenlik yeterliliği olmadığı halde istisnai olarak askeri unvanlı kişilerce verilen milli güvenlik bilgisi ile ilgili 26 nolu kararda; “Milli güvenlik bilgisi dersi müfredatı diğer derslerin program mantığına paralel olarak yenilenmesi ve bu dersin kadrolu öğretmenlerce okutulması ile ilgili yasal düzenleme yapılması,”

✚ Demokratikleşme sürecine paralel olarak 27 nolu kararda; “Ortaöğretim kurumlarında seçmeli olan demokrasi ve insan hakları dersinin ortak dersler arasına alınması,” teklif edilmektedir (MEB, 18. Şûra, 2010_a).

18. Şûranın bu kararları değerlendirildiğinde “kesintisiz” olmasına fazla vurgu yapılan 8 yıllık mecburi eğitimin 13 yıla çıkarılması, kesintili olarak 1+4+4+4 şeklinde okul öncesinden liseye kadar uygulanması dikkati çekmektedir. Yaklaşık 15 yıldan beri uygulanan “kesintisiz” eğitimin sisteme, topluma ve öğrencilere verdiği zararlar kesin bir şekilde ortaya çıkmış ve bu şûrada tescil edilmiştir.

Çok önemli olan bu karar yatağından çıkarılan eğitimi tekrar doğal mecrasına sokacaktır. Ancak bilgi çağında veri tabanları, bilgiye ulaşma ve eğitim imkanlarının bu kadar gelişme göstermesiyle kısılması gereken eğitim sürelerinin habire uzatılması ise bir tezat olarak ortada durmaktadır. İyi olan bir şeyi arttırmanın her zaman çok iyi olmayabileceğini unutmamak gerekir.

Avrupa Birliğine adaylık sürecinde hazırlanan uyum programlarında da eğitimin demokratikleştirilmesine yönelik hedeflere yer verilmiştir. Demokratikleşmenin ana unsurlarından birisi eğitimle ilgili kararlara halkın katılımı olup, bunun yolu da sistemin merkezde sıkı sıkıya muhafaza ettiği yetkileri taşra teşkilâtına devrinden geçmektedir.

Milli güvenlik dersinin müfredatının yenilenerek kadrolu öğretmenlerce verilmesi kararı, pedagojik formasyonu olmayan kişileri sınıftan uzak tutmak açısından olumlu olmakla birlikte yetersizdir. Milli güvenlik bilgisi lise müfredatında bir ders konusu olma özelliğini haiz değildir. Ayrıca öğrencinin eğitim yükü dikkate alındığında, bir ünite içinde verilebilecek sınırlılıktaki konular için ders ihdas edilmesinin yanlışlığı açıkça görülecektir. Yapılması gereken böyle bir dersin düzeltilmesi değil iptal edilmesi ve gerekli bulunan kavramların konuyla ilgili başka dersler içine aktarılmasıdır. Bu kapsamda demokrasi dersinin seçmeli ders yerine ortak ders olarak kararlaştırılması, temel vatandaşlık şuurunu ve sorumluluğunu güçlendireceği için isabetli olmuştur.

Tüm bu değerlendirmeler ve devlet kurumlarının resmi belgelerinde yer alan bu kararlar Türk kamu yönetim sisteminin genelde ve bu sistemin bir alt sistemi olan MEB'in ise özelde bir yapısal düzenlemeye ihtiyacı olduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Plân hedeflerinin gerçekleşme düzeyi bu araştırmanın öncelikli hedefi olmamakla birlikte son iki plânda da bu hedeflerin aynen tekrarlanması,

gerekli tedbirler alınmadığı takdirde, hazırlanacak bir sonraki plânın hedefleri olarak tekrar edileceği anlamına gelmektedir. Türkiye’de sorumluluk sahiplerinin nutuk ve “kürsü edebiyatında” çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkma beyanlarının eksik olmaması artık kanıksanan bir durumdur ve hayatın gerçeklerinden bihaberliğin sembolü olmuştur.

Türk siyasi sisteminin demokratikleştirilmesine yönelik çabaların hız kazandığı bu dönemde onun bir alt sistemi olan eğitimin, toplumun talepleri ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına katkı yapması umudu bu çalışmayı ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışma, eğitimde demokratikleşmenin kurumsal göstergelerinden birisi olan MEB taşra teşkilâtının yani il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin profilini çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu profil MEB taşra teşkilâtının ne ölçüde demokratik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyacaktır. Örgüt profilini çıkarırken MEB taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, ona bağlı alt birimler olan okul müdürlüklerine göre ne ölçüde demokratik özellikler içerdiği sorusu ile il ve ilçe MEM’ler arasında bir farklılık olup olmadığı sorularına da cevap aranacaktır.

Çalışma mevcut durumun tespiti ile iyileştirmeye yönelik öneri temelinde ele alındığı için betimsel modelde yapılandırılmıştır. Bu sebeple öncelikle MEB taşra teşkilâtında olması gereken örgüt profili ile geçerli yasal mevzuat çerçevesinde var olan örgüt profili tanımlanacaktır. Profilin bir ayağını örgüt anatomisi, diğer ayağını ise örgüt fizyolojisi meydana getirmektedir. Yapılanmanın yasal çerçevesini oluşturan mevzuatın ne ölçüde demokratik öğeler ihtiva ettiği kadar, işleyiş ve uygulamada etkililik ve verimlilik unsurlarının öğrenci merkezliği ile vatandaş taleplerine odaklılık düzeyi de ele alınacaktır.

Bu tanımlamada gelişmiş ülke modelleri ile Türkiye'nin üye olmak istediği Avrupa Birliği'nde esas alınan eğitim değerleri incelenecektir. Daha sonra lise ve dengi okul müdürlerine uygulanan anketle elde edilen bulguların çizdiği il ve ilçe MEM profilinin olması gereken profille ne ölçüde uyduğu değerlendirilecektir. Ayrıca örgütün işleyişi etkililik ve verimlilik açısından değerlendirilerek, hedeflerin doğru olarak ortaya konulması kadar bu hedefe ulaşmak için gerekli olan araçların da gerçekçi olarak dizayn edilip edilmedikleri incelenecektir.

2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL ÇERÇEVESİ

Türk Millî Eğitim Sistemi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile belirlenmiş olup, “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki ana bölümden meydana gelmektedir. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı yaş seviyesindeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar.

Türk örgün eğitim sistemi okul türü açısından Avrupa Birliği ve OECD üyesi ülkelerin örgün eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığında oldukça parçalı bir yapı arz eder. Özellikle lise ve dengi okul türünde aşırı bir seviyeye ulaşan bu parçalanmışlık Bakanlığı da nihayet harekete geçirmiş, hâlen eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmekte olan ortaöğretim kurumlarının amaçlarında, öğretim süre ve programlarında herhangi bir değişiklik yapılmaksızın, sistem içerisinde yer alan 79 okul çeşidi 15’e indirilmiştir (MEB, 2010_b, F. Raporu, s.vii).

Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Talim ve Terbiye Kurulunun 07/06/2005 Tarih ve 184 Sayılı Kararının 5. Maddesinde, Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi hükmünün uygulamaya konulması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (TTK, 2005).

Yaygın eğitim ise örgün eğitim dışında kalan vatandaşlar başta olmak üzere, örgün eğitimin dışına çıkmış veya herhangi bir basamağında bulunan vatandaşlara millî eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine göre yapılan eğitim hizmetleridir.

Temel hak ve hürriyetlerden birisi olan ve en son 1982 Anayasası'nın 42. maddesi ile düzenlenen 'eğitim hakkı' ve mecburî ilköğretim 4306 sayılı Kanunla beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır (RG, 1997, Sayı, 23084).

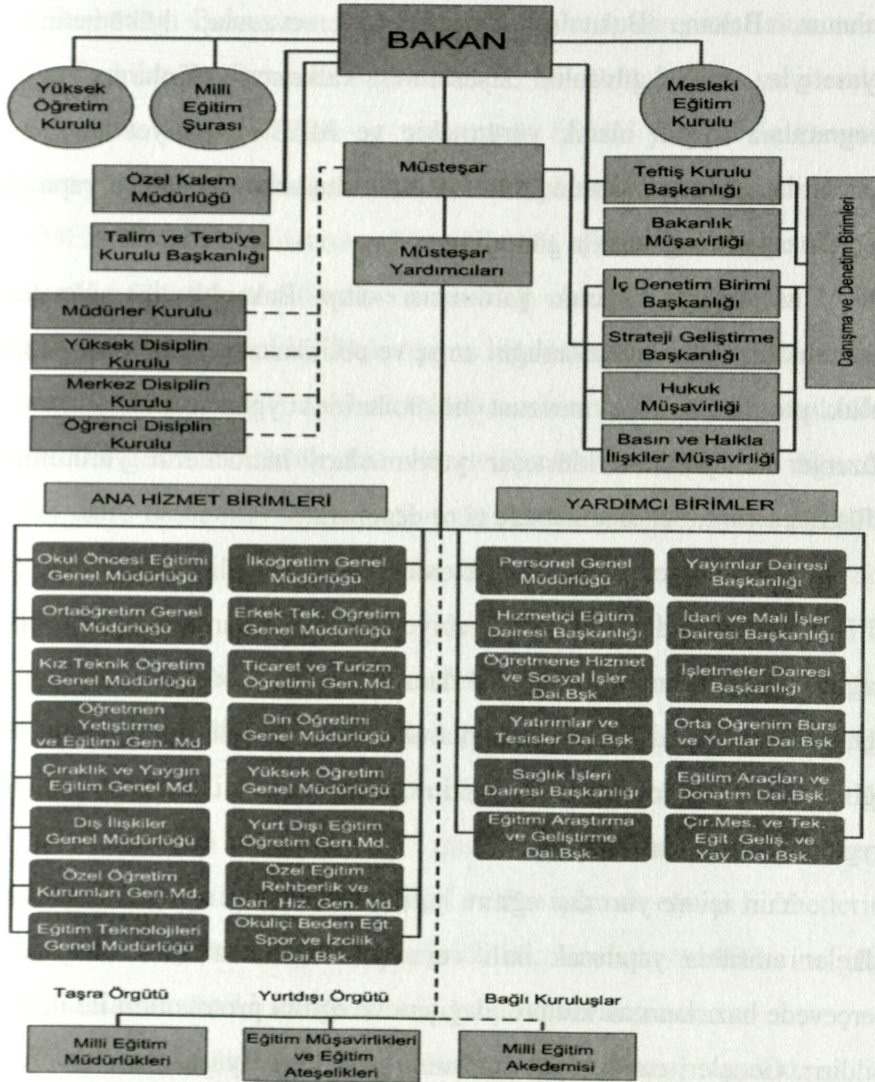
2.1. Türk Eğitim Sistemi

Türk Millî Eğitim Sistemi, Türk Kamu Yönetim Sisteminin bir alt sistemi olup, Millî Eğitim Bakanlığı adıyla örgütlenmiştir. Tarihi gelişimine bakıldığında, 17 Mart 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezâreti adıyla kurulduğu, 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi ile merkez teşkilatının ilmî ve idarî iki daireden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif (Büyük Eğitim Meclisi) ile il düzeyinde de merkezin bir şubesi olarak Maarif Meclislerinin oluşturulduğu görülür. 1872 yılında Büyük Eğitim Meclisi tek meclis haline getirilmiş ve öğretim basamaklarına göre daireler halinde düzenlenmiştir.

MEB, Cumhuriyetin kurulmasından günümüze kadar değişik isimler altında çalışmalarını sürdürmüştür. 1923-1935 yılları arasında "Maarif Vekâleti", 1935-1941 tarihleri arasında "Kültür Bakanlığı", 1941-1946 arası "Maarif Vekilliği", 1946-1950 arası "Millî Eğitim Bakanlığı", 1950-1960 arası tekrar "Maarif Vekâleti", 1960-1983 arası "Millî Eğitim Bakanlığı", 1983-1989 arası "Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı" ve nihayet 1989'dan bu güne kadar tekrar "Millî Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarına devam etmektedir (MEB, 2009, S. Plan, s.21-23).

MEB'in idari yapısını düzenleyen en son kanun 1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun olup, 1998 yılında 4359 sayılı Kanun ile örgüt yapısında bulunan Bilgisayar Eğitimi Genel Müdürlüğü ile bağlı kuruluşlardan Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi Başkanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çatısı altında birleştirilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü üzere MEB, merkez teşkilatı, taşra teşkilatı, yurt dışı teşkilatı ve bağlı kuruluşlar olmak üzere dört bölümden meydana gelmektedir.



Kaynak: MEB Stratejik Planı (2010-2014), s.30.

Şekil 1: Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Bakanlık merkez teşkilâtı; Bakanlık Makamı, Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, danışma ve denetim birimleri, ana hizmet birimleri ve yardımcı hizmet birimlerinden meydana gelmektedir.

Bakanlık makamında; Bakan, müsteşar ve müsteşar yardımcıları bulunur. Bakan, Bakanlık hizmetlerini mevzuata, hükümetin genel siyasetiyle, millî güvenlik siyasetine, kalkınma plânlarına ve yıllık programlara uygun olarak yürütmekle ve MEB'in faaliyet alanına giren konularda diğer bakanlıklarla ve kuruluşlarla işbirliği yapmak ve koordinasyonu sağlamakla görevlidir.

Müsteşar, Bakanın yardımcısı olup Bakanlık üst yöneticisidir. Bakanlık hizmetlerini Bakanlığın amaç ve politikalarına, kalkınma planlarına, yıllık programlara ve mevzuat hükümlerine uygun olarak Bakan adına düzenler ve yürütür. Müsteşar yardımcıları, hizmetlerin yürütülmesinde Müsteşara yardımcı olmak üzere görevlendirilir.

MEB'de çok önemli birimlerden birisi de Tâlim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığıdır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı doğrudan Bakana bağlı olup, onun en yakın bilimsel danışma ve karar organıdır. Eğitimle ilgili hemen her konuda Bakana yardımcı olur ve görüş bildirir. Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, eğitim araç-gereçlerini araştırır, geliştirir ve uygulama kararlarını onaylar.

Yurt içi ve yurt dışı eğitim hareketlerini takip eder, ülkemiz ve diğer ülkeler arasında yapılacak ikili veya çok taraflı kültürel anlaşmaları bu çerçevede hazırlanacak kültürel değişim ve eğitim protokolleri ile ilgili görüş bildirir. Gençleri cumhuriyet esaslarına göre hazırlayacak ve okullarda millî terbiyeyi kuvvetlendirecek tedbirler alır. Öğretmenlik mesleği ile eğitim yöneticiliğinin nitelik bakımından gelişmesini sağlayıcı kararlar alır.

Danışma ve denetim birimleri olarak MEB’de denetim, plânlama, koordinasyon ve müşavirlik hizmetleri veren beş tane birim bulunmaktadır. Danışma ve denetim birimleri, Bakana gerekli konularda yardımcı bilgi sağlayan birimlerdir. Bunlar, idari konularda araştırma, planlama yapar. Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakandan alacağı emir veya onay üzerine Bakan adına Bakanlık Teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütür. İç Denetim Birimi, üst yönetici olan Müsteşara bağlı olarak görevlerini yerine getirir.

MEB Merkez teşkilatının eğitim-öğretim için idari kararlar alan 15 tanesi genel müdürlük, biri de daire başkanlığı olarak yapılandırılan 16 ana hizmet birimi bulunmaktadır. Bakanlığın hizmetlerini yerine getirmesinde yardımcı olmak üzere MEB’de 13 adet yardımcı hizmet birimi bulunmaktadır. Bunların biri genel müdürlük, biri sekreterlik, biri müdürlük ve diğer 10 tanesi ise daire başkanlığı seviyesinde teşkilatlandırılmıştır. Ayrıca MEB’de yapılanma ve çalışma şekli ayrı yönetmeliklerle belirlenmiş beş tane sürekli kurul bulunmaktadır.

MEB taşrada 81 il ve 892 ilçe olmak üzere toplam 973 millî eğitim müdürlüğü olarak teşkilatlanmıştır. Her il ve ilçede millî eğitim müdürlüğü bulunmaktadır (MEB, 2010_b, F. Raporu, s.4). İlçe millî eğitim müdürlükleri görev ve hizmetleri açısından, il millî eğitim müdürlüklerine karşı sorumludur. Millî eğitim müdürlükleri, il ve ilçe bazında eğitim hizmetlerini yürütürler. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri; hizmetin özelliklerine göre şubeler, bürolar ile sürekli kurul ve komisyonlardan oluşur.

Türk millî kültürünün dış ülkelerde korunması, tanıtılması ve yaygınlaştırılması ile ilgili eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenlemek üzere, özellikle Türk vatandaşlarının yoğun olarak bulunduğu ülkeler başta

olmak üzere, ülkemizin yakın ilişki içinde olduğu ülkelerde eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri şeklinde yapılanmıştır.

Dış ülkelerin genel, meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretimdeki gelişmelerini takip etmek ve ülkemize aktarımını sağlamak ve ülkemizin eğitim ve bilim faaliyetlerini yurtdışında tanıtmak amacıyla; Washington, Berlin, Viyana, Brüksel, Kopenhag, Paris, Tiflis, Lahey, Londra, Bern, Stockholm, Kahire, Riyad, Moskova, Lefkoşa, Bakü, Almatı, Bişkek, Taşkent ve Aşgabat'ta faaliyet gösteren 20 eğitim müşavirliği; New York, Los Angeles, Berlin, Köln, Mainz, Münster, Münih, Nürnberg, Stuttgart, Düsseldorf, Essen, Frankfurt, Hamburg, Hannover, Karlsruhe, Sidney, Strazburg ve Lyon'da faaliyet gösteren 18 eğitim ataşeliği bulunmaktadır.

Anılan yurtdışı temsilciliklerimizde kullanılmak üzere Bakanlığımızın toplam 46 eğitim müşavirliği/ataşeliği kadrosu mevcuttur.

Bağlı kuruluşlar olarak da Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü ile Millî Eğitim Akademisi bulunmaktadır. Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü, yüksek öğretim öğrencilerine barınma imkanı sağlayan bağlı statüde bir kuruluş olup MEB'den görev alanı farklı olan ve YÖK'ün görev alanına giren yüksek öğretim öğrencilerine hizmet sunmaktadır.

MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda bağlı kuruluş olarak yer alan Millî Eğitim Akademisi'nin kuruluş çalışmalarını gerçekleştirmek için 15. 07. 2005 tarih ve 1327 sayılı Makam Onayı ile Bakanlık Makamına bağlı "Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı" kurulmuştur. Akademinin faaliyete geçmesiyle Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatında ihtiyaç duyduğu eğitim-öğretim, yönetim, teftiş ve çeşitli uzmanlık alanlarına

meslek içinde eleman yetiştirilmesi ile kariyerlerinin geliştirilmesi, kalite ve verimliliğin artırılması amaçlanmaktadır. (MEB, 2011, s.5-9).

2.2. Devletin Eğitimdeki Rolü

Eğitim hem bir hak, hem de bir ödev olarak görülmüş ve Devletin eğitimle ilgili sorumluluğu 1982 Anayasasının 42. Maddesi ile düzenlenmiştir (RG. 1982; Sayı, 17863). Buna göre;

Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı Kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, Kanunla düzenlenir. Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar Kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.

Anayasa'nın 24. maddesinde "...Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır....."denilerek din kültürü ve ahlâk öğretiminden bahsedilmekte ve zorunlu dersler arasına sokulmaktadır.

Anayasa'nın 62. Maddesinde "...Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlantılarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için

gereken tedbirleri alır.” Demek suretiyle Türkiye dışında bulunan Türk vatandaşlarının eğitim sorumluluğunu da üstlenmektedir.

Türk Millî Eğitiminin amaçlarını, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile kalkınma plân ve programları doğrultusunda devlet adına gerçekleştirme görevi Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. MEB, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (RG, 1973, Sayı, 14574) belirtilen amaçları yerine getirmekle yükümlüdür. Buna göre MEB'in genel amaçları üç ana başlıkta toplanmıştır.

1. “...Demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.”

2. “...Gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.”

3. “..İlgi., istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışları ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.”

MEB bu amaçları gerçekleştirmek üzere eğitim hizmetlerini yürütme görevini üstlenmiştir. Bu görevler kısaca eğitim ve öğretim hizmetlerinin plânlanması, programlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve denetlenmesidir. Bu görevlerin yerine getirilmesinde MEB merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtları ile bağlı kuruluşlara yetki ve sorumluluklar yüklenmiştir.

MEB amaçlarını gerçekleştirmede birtakım temel ilkeler belirlemiştir. Bu ilkeler ana başlıklarıyla (MEB, 2003, s.6); genellik, eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi

eğitimi, laiklik, bilimsellik, plânlılık, karma eğitim, okul ile ailenin iş birliği ve her yerde eğitim şeklinde sıralanmaktadır. Bu ilkeler Anayasanın 42. Maddesine belirtilen eğitim hakkının kullanımında genel çerçeveyi ortaya koymaktadır.

Devletin eğitimle ilgili rolü dikkatli bir detaylandırmayla 1982 Anayasasını yapan darbeci güçlerin ideolojik görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Askeri darbe ürünü olan bir anayasanın milli iradeyi yansıtamayacağı aşikar olup, demokratik olması elbette ki beklenemez. Demokratik olmayan bir anayasadan da demokratik bir eğitim tanımlaması doğal olarak çıkamaz. Eğitime en büyük zararı ideolojilerin verdiği tecrübelerle sabit olup, izahtan varestedir. Zira ideolojik olarak tanımlanan bir eğitim , bireyin yeteneklerini inkişaf ettirmekten ziyade onları arzulanan bir kalıba dökmeyi ana gaye edinir. Türk eğitim sisteminin temel sorunu da burada yatmaktadır.

1982 Anayasasının 42. Maddesindeki bu ideolojik yaklaşım, Milli Eğitim Temel Kanununda paralel bir tutumla bireyi devlet açısından şekillendirilmesi gereken bir malzeme, bir girdi maddesi gibi görmekten geri durmamaktadır. Yani en evvel kişileri devlete göre tanımlamakta, kişi iradesi yerine devlet iradesini koymaktadır. Demokrasilerde ise kişi asıl, devlet ve onu meydana getiren kurumlar bireyin ihtiyaçları, gelişimi ve mutluluğu için kurulurlar. Devlet ferdi değil, fertlerin iradesi devleti şekillendirir.

Nitekim gelişmiş demokrasilerde ve BM İnsan Hakları Beyannamesi, Çocuk Hakları Bildirisi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerde fertle devlet arasındaki eğitim ilişkisi bu şekilde kurulmaktadır.

2.3. Eğitimde Reform Arayışları

Eğitim yönetimindeki gelişmeleri, kamu yönetimindeki çağdaş gelişmelerle bağlantılı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü eğitim

sektörü genel kamu yönetiminin bir alt sistemidir ve kamu yönetiminin genel yapısından farklı bir şekilde değerlendirilemez.

Bu kapsamda eğitim reformunun biri demokratik bir de pratik olmak üzere iki boyutu vardır. Demokratik boyutu ile eğitimin artık tektipleştirici ve “kurşun asker” yetiştiren bir ideolojik bağlamdan çekilmesi ve temel hak ve hürriyetler zemininde insanların kabiliyet ve yeteneklerinin inkişafına yardım eden, destek sağlayan bir rol üstlenmesi; pratik tarafı ile de harsın, kültürün ve milli değerlerin taşıyıcısı ve bilimde uluslar arası rekabet gücüne sahip nitelikli insan yetiştirmesidir.

Eğitimde reform tartışmaları sadece Türkiye’de yapılmamaktadır. Pek çok ülke eğitim sistemini iyileştirmek ve uluslar arası rekabet gücüne sahip insan gücünü yetiştirmek için reform arayışlarını sürdürmektedir. Bunun sebebi, “beşeri sermaye” veya “sosyal sermaye” olarak nitelenen eğitimin uluslar arası rekabette kritik başarı faktörü olduğunun fark edilmesidir. Çünkü eğitimin çıktıları, yani eğittiği insan gücünün niteliği diğer tüm sektörleri beslemekte ve o sektörlerin başarısında önemli bir yer işgal etmektedir. Ayrıca ulaşım, iletişim ve etkileşimin gittikçe hızlanması ile ortaya çıkan katma değer eski yapıları hızla aşındırırken yeni yapıların ve ilişki türlerinin kurulmasını zorlamakta, bu akış ve değişimi fark edemeyen veya direnenler kötü yönetim veya yönetememe gibi bir açmazın içine yuvarlanmaktadır.

Eğitimde reform arayışlarının birbiri ile yarışan iki temel önerisi bulunmaktadır. Birincisi, eğitimde standardizasyon ve merkezileşmenin devlet düzeyinde sağlanması, ikincisi ise yerelleşme ve uygulama yetkisinin ademi merkezîyet anlayışı ile mahalli düzeyde yerine getirilmesidir. Konuyu bu iki paradigmanın artı ve eksileri açısından ele alan ve kamu yönetimini karar yükü açısından değerlendiren Toffler (1994, s.100-102), bazı problemlerin yerel düzeyde çözülemediği gibi, bazı problemlerin de ulusal

düzeyde çözülemeyeceğini, bazı problemlerin de bir çok düzeyde eş zamanlı eylem gerektirdiğini ifade ile, kurumların aşırı yüklenmesinden kaynaklanan karar alma süreçlerindeki tıkanıklığı aşmak için kararları bölmek ve yeniden dağıtmak gerektiğini belirtmektedir. Sorunun ya biri, ya da öteki türden bir sorun olmadığını, söz konusu olan şeyin mutlak anlamda bir merkezîleşme-adem-i merkezîleşme karşıtlığı değil, önemli olanın merkezdeki karar alıcıların yeni enformasyon akışları altında boğulup kalacağı kadar aşırı merkezîleşen bir sistemde karar almayı rasyonel şekilde yeniden dağıtma ihtiyacı olduğunu belirten Toffler'a göre, merkezî gücün önemli ölçüde dağıtılması sağlanmadan, devlete yeni anlam, düzen ve yönetim verimliliği kazandırmak mümkün olamamaktadır. Bu sebeple karar yükünün bölünerek bunun önemli bir bölümünün aşağıya aktarılması gerekir.

Sanayi sonrası toplum veya bilgi çağında "karar yükü" kavramının demokrasinin anlaşılması açısından kritik bir önem taşıdığını belirten Toffler (1994, s.104), her ülkenin kendine özgü bir karar yapısı olduğunu, bu yapının önüne ne kadar çok, sık ve karmaşık karar konusu gelirse, karar yükünün de o kadar ağırlaşacağını, işte bu noktada karar yükünün nasıl paylaşılacağını toplumdaki demokrasi düzeyini temelden etkileyeceğini, değişimin yavaş ve işbölümünün düşük olduğu sanayi öncesi toplumda karar yükü hafif olduğu için bunu dar bir feodal seçkinler grubunun karara bağlayabildiğini, ancak karar yükünün dar bir seçkinler grubunun üstesinden gelemeyeceği kadar artıp, çeşitlendiğini ve işte tam bu noktada demokrasi kavramının ortaya çıktığını, eğer toplumsal sistemin karar yükü genişliorsa demokrasinin bir tercih meselesinden çok evrimsel bir zorunluluk olduğunu, aksi halde artık sistemin işlemez hale geleceğini belirtmektedir.

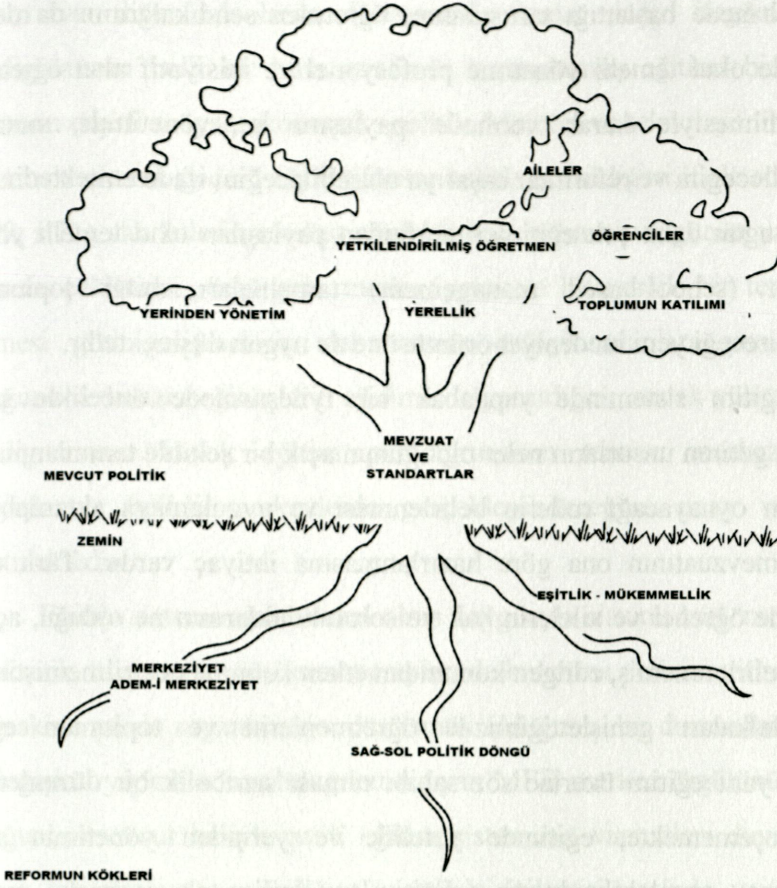
Karar alma yükünün hükümetlerin kapasitesini aşması olgusu, sanayi devriminden bu yana ilk kez olarak politik katılımın radikal bir şekilde

genişlemesi için karar bölünmesi ve yarı doğrudan demokrasi gibi perspektifleri gündeme getirmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (A.B.D.) eğitim reformu konusunda 37 eğitimcinin görüşünü derleyen Bacharach (1990), ABD'de Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu tarafından hazırlanarak 1983 yılında yayımlanan ve A.B.D.'de büyük bir tartışmayı başlatan Bir Ulus Tehlikede; Eğitim Reformu İçin Âciliyetler (A Nation at Risk: The Imperatives For Educational Reform) isimli çalışmanın ardından eğitim reformunu bütünsellik anlayışı içinde, reformun köklerine inerek ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmada eğitim reformunun geciktirilmesi uluslar arası rekabet için bir risk olarak görülmekte, bugün bizim de çok ihtiyacını duyduğumuz sistemin iyileştirilmesi için okulların yeniden yapılandırılması, eğitim bürokrasisinin ve kademelerinin azaltılması, okul düzeyinde alınacak karar oranının artırılması, yerel düzeyde eğitimin ve öğretmenin desteklenmesi, öğretmenlerin müfredat geliştirme, okul organizasyonları ve karara katılımda daha çok güçlendirilmesi, öğretmen maaşlarının artırılması gibi önerilerde bulunmakta, eğitim sisteminin tamamen ademi merkeziyetçi yapısına rağmen bunun okul düzeyine çekilmesi reformun önemli bir adımı olarak ifade edilmektedir.

Eğitimde reformu, iyileştirmeye yönelme; reformasyonu, düzeltme ve ıslah etme; devrimi, köklü ve ani sosyal ve politik değişim olarak niteleyen Bacharach (1990, s.2), yöntem olarak eğitimde reforma bütünüyle katıldığını, reformasyonun belki olabileceğini fakat devrimle ilgili şüpheleri bulunduğunu belirtmekte ve eğitim reformunu bir ağaç örneğiyle açıklamaktadır (Şekil 2).



Kaynak: Samuel B. Bacharach. Education Reform. 1990. s.2.

Şekil 2: Reformun Kökleri

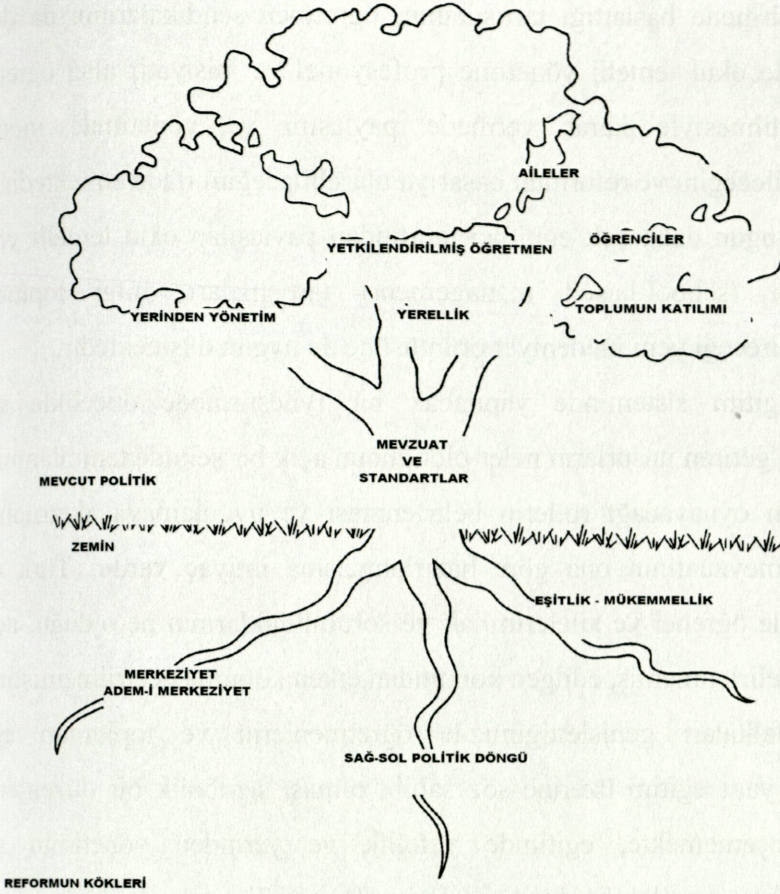
Buna göre reformun köklerini merkeziyet-adem-i merkeziyet, sağ-sol politik dönüşüm ve eşitlik-mükemmellik dengelerinin oluşturduğunu; hedef ve yapıya ilişkin devletin koyacağı standartların gövdeyi meydana getirdiğini, dallarını yerellik ve yetkilendirilmiş veya güçlendirilmiş öğretmenlerin oluşturduğunu, yapraklarını ve özellikle bu yaprakların yeşil kalmasını da aile ve öğrencilerin reforma dahil edilmesinin sağlayacağını belirterek, eşitliğe karşı mükemmelliğin; makro merkeziyetçiliğe karşı mikro yerelciliğin; cumhuriyetçi ve demokratların politik yaklaşımların bu reformu

genişlemesi için karar bölünmesi ve yarı doğrudan demokrasi gibi perspektifleri gündeme getirmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (A.B.D.) eğitim reformu konusunda 37 eğitimcinin görüşünü derleyen Bacharach (1990), ABD'de Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu tarafından hazırlanarak 1983 yılında yayımlanan ve A.B.D.'de büyük bir tartışmayı başlatan Bir Ulus Tehlikede; Eğitim Reformu İçin Âciliyetler (A Nation at Risk: The Imperatives For Educational Reform) isimli çalışmanın ardından eğitim reformunu bütünsellik anlayışı içinde, reformun köklerine inerek ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmada eğitim reformunun geciktirilmesi uluslar arası rekabet için bir risk olarak görülmekte, bugün bizim de çok ihtiyacını duyduğumuz sistemin iyileştirilmesi için okulların yeniden yapılandırılması, eğitim bürokrasisinin ve kademelerinin azaltılması, okul düzeyinde alınacak karar oranının artırılması, yerel düzeyde eğitimin ve öğretmenin desteklenmesi, öğretmenlerin müfredat geliştirme, okul organizasyonları ve karara katılımında daha çok güçlendirilmesi, öğretmen maaşlarının artırılması gibi önerilerde bulunulmakta, eğitim sisteminin tamamen ademi merkezîyetçi yapısına rağmen bunun okul düzeyine çekilmesi reformun önemli bir adımı olarak ifade edilmektedir.

Eğitimde reformu, iyileştirmeye yönelme; reformasyonu, düzeltme ve ıslah etme; devrimi, köklü ve ani sosyal ve politik değişim olarak niteleyen Bacharach (1990, s.2), yöntem olarak eğitimde reforma bütünüyle katıldığını, reformasyonun belki olabileceğini fakat devrimle ilgili şüpheleri bulunduğunu belirtmekte ve eğitim reformunu bir ağaç örneğiyle açıklamaktadır (Şekil 2).



Kaynak: Samuel B. Bacharach. Education Reform. 1990. s.2.

Şekil 2: Reformun Kökleri

Buna göre reformun köklerini merkeziyet-adem-i merkeziyet, sağ-sol politik dönüşüm ve eşitlik-mükemmellik dengelerinin oluşturduğunu; hedef ve yapıya ilişkin devletin koyacağı standartların gövdeyi meydana getirdiğini, dallarını yerellik ve yetkilendirilmiş veya güçlendirilmiş öğretmenlerin oluşturduğunu, yapraklarını ve özellikle bu yaprakların yeşil kalmasını da aile ve öğrencilerin reforma dahil edilmesinin sağlayacağını belirterek, eşitliğe karşı mükemmelliğin; makro merkeziyetçiliğe karşı mikro yerelciliğin; cumhuriyetçi ve demokratların politik yaklaşımların bu reformu

şekillendirmede başlattığı tartışmanın, öğretmen sendikalarının da devreye girmesiyle okul temelli yönetime profesyonel ve inisiyatif alan öğretmenin dahil edilmesiyle karar vermede paylaşım ve yönetimde mutabakat sağlanabileceğini ve reformun başarıya ulaşabileceğini ifade etmektedir.

Bugün daha çok eğitimci tarafından paylaşılan okul temelli yönetim yaklaşımı (school-based management) tartışmaları, bilgi toplumunun şekillendireceği yeni medeniyet örüntüsüne de uygun düşmektedir.

Eğitim sisteminde yapılacak bir iyileştirmede öncelikle sistemi meydana getiren unsurların neler olduğunun açık bir şekilde tanımlanması, bu unsurların oynayacağı rollerin belirlenmesi ve uygulamaya aktarılabilmesi için de mevzuatının ona göre hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Türk eğitim sisteminde öğrenci ve ailelerin hak ve sorumluluklarının ne olduğu, açık bir şekilde belirlenmemiş, edilgen konumdan etken konuma geçirilmemiştir.

Halkaları genişlettiğimizde öğretmenlerin ve toplumun eğitime katılımı, yani eğitim üzerine söz sahibi olması sembolik bir düzenlemeden öteye geçememekte, eğitimde yerellik ve yerinden yönetimin sadece tartışmaları yapılabilmektedir. Eğitimle ilgili tek gerçek sistemin merkezîyetçiliği olup, demokratik katılımdan uzak bir anlayışla yönetilmesidir. Türk eğitim sisteminde sağ ve sol politik döngülerin eğitim reformunu olgunlaştıracak ve belirli müştereklerde bir araya gelmeyi sağlayacak çabaları gözlenemediği gibi, merkezî ve yerel yönetim arasında yetki paylaşımının nasıl gerçekleştirileceği, eğitimde mükemmellekle birlikte eğitim hakkından eşit olarak toplumun nasıl yararlandırılacağı sorularına da cevap bulunamamaktadır.

Öncelikleri farklı olmakla birlikte Türkiye’de de eğitim sisteminin sorunları ve çözüm önerileri önemli tartışma konularından birisi olmaya devam etmektedir. Kökenleri Avrupa’daki aydınlanma, bilimde pozitif

devrim ve diğer alanlarda Rönesans'a kadar inen bugünün eğitim paradigmasının belli bir bina etrafında kurumlaşmış eğitimi bireylerin ve toplumun çeşitli sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik ihtiyaçlarını doyurmak için tek geçerli eğitim formu haline getirildiğini ifade eden Şimşek (1998, s.71), devletlerin merkez ağırlıklı hale gelmesi ve gücün yavaş yavaş merkeze çekilmesi, örgütlerin merkeziyetçi ve hiyerarşik bir temelde inşa edilmesi gibi gelişmelerin daha sonra değişik alanlara yansımalarının olduğunu ve benzer eğilimlerin eğitime de yansıdığını, ancak yükselen eğitim paradigmasının klasik eğitim paradigmasının tersine merkeziyetçi bir anlayışla ve belirli merkezlerde gerçekleşebileceğine onay vermediğini belirtmektedir.

Eğitim sistemimizin ulusal olma kaygısıyla sistemi katı, merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde bulunma yetisini yitirmiş devasa bir makine ya da organizmaya dönüşmüş olduğunu, bu durumdan da bizzat bu değişimi yapma sorumluluğunu taşıyan MEB merkez örgütünün sorumlu olduğunu, mevcut haliyle millî eğitim sisteminin vantuzları duyarsızlaşmış devasa bir ahtapotu andırdığını, sistemin iyileştirilmesinde vantuz görevi gören okulların sistemin işlevsel algı noktaları haline getirilmesi ve merkez örgütünde bulunan yetki ve sorumluluğun belli bir oranda okul birimlerine aktarılması gerektiğini belirten Şimşek (1998, s.89), bürokrasinin ancak böyle aşılabileceğini, öğrenme, değişim ve yenilenme kapasitesinin artırılarak eğitimin daha nitelikli hale gelebileceğini savunmaktadır.

Eğitimde sistem tartışmalarına katılanlardan Özden (1998, s.186), temel sorunun, sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirememesinden ziyade yeni ihtiyaçları karşılayacak şekilde yapılanamaması olduğunu ifade ile, öncelikle sistemin korkmadan, çekinmeden sorgulanması gerektiğini, artık dünyada her şeyin merkezden

yönetildiği yarım milyonu aşkın çalışanı bulunan başka bir kurumun olmadığını, bu kadar merkezileşmiş bir yapının çağdaş yönetim anlayışına ters olduğunu belirterek Türkiye'deki değişim anlayışını eleştirmektedir.

Sosyal sistemlerdeki değişim kuramlarından işlemsel değişmenin, işin yapılış biçimini; teknik değişmenin, iş yapmada kullanılan aracın değişmesini; sistemik değişmenin ise işin doğasının değişmesi, amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesi olduğunu ifade eden Özden, Türk eğitim sisteminde topyekun bir değişime ihtiyaç olduğu halde yapılan işin hep işlemsel ve teknolojik değişme olduğunu belirterek; eğitim sisteminde beklenen değişmenin, daha önce yapılanları daha iyi bir şekilde yapmak değil, ne yapılması gerektiğini yeniden belirlemek olduğu gerçeğine dikkati çekmektedir.

Eğitimde yapısal değişme konusunda en önemli hususun yerelleşme olduğunu savunan Erdoğan (1995, s.9), yerelleşmenin, eğitim sistemi üzerindeki kontrolün ulusal organlardan bölgesel organlara doğru transfer edilmesi anlamına geldiğini, yerelleşme ile bölgesel düzeye merkezi otoritenin sadece denetim gücü değil, bunun yanında finansal sorumlulukları da transfer etmek gerektiğini ifade ile, yerelleşme ile bölgesel kaynakların mobilize edilebileceğini, ayrıca eğitim konusunda alınan kararlar için geniş bir katılım tabanı oluşturulabileceğini belirtmektedir.

Eğitim sistemine yönelik tüm bu tartışmalardaki eleştiri ve önerilere devlet kurumları da hem hükümet programlarında, hem de plan ve projelerinde yer vermekte ve düzeltilmesi için reform tasarımları hazırlamaktadır.

Nitekim MEB tarafından hazırlanan 2009 Faaliyet Raporunda Milli Eğitim Bakanlığının kuruluş amacına ve toplumun eğitimden beklediği işlevine uygun bir Bakanlık merkez teşkilat yapısının oluşturulmasının

zorunluluk hâline geldiği, eğitim sisteminin idari üst yapısının sorgulanması ve problem olarak tanımlanmasında asıl sorunun Bakanlığın temel işlevlerini etkin ve verimli olarak yürütmesini sağlayacak teşkilat yapısının oluşturulamamasında yattığı, MEB'in 36 ayrı birim ve ayrıca diğer kurullardan oluşan hantal bir yapıya sahip olduğu ve fonksiyonel olmadığı, kalkınma planları, hükümet programları ve millî eğitim şûraları gibi tüm politika belgelerinde MEB'in yeniden yapılandırılmasının bir gereklilik olarak sürekli vurgulandığı halde şimdiye kadar yapılan çalışmalarda, MEB'in biçimsel olarak ele alındığı, bunun sonucunda reform yerine aynı görevleri yapan birimlerin çoğalması ve Bakanlığın büyümeye devam etmesi gibi istenilenin tersi bir sonucun ortaya çıktığı, demokratik, laik ve çağdaş eğitim sisteminin oluşması, eğitimde niteliğin yükseltilmesi ve sorunların çözümlenmesi için; kalkınma planları, millî eğitim şûraları ve hükümet programları doğrultusunda, eğitim sisteminde öngörülen yeniden yapılanmanın hayata geçirilerek merkez teşkilatının, büyük ölçüde stratejik planlama, bütçeleme, araştırma, program geliştirme, denetleme ve koordinasyon işleriyle uğraşacak bir üst düzey karar organı hâline getirilmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir (MEB, 2010_b, F. Raporu, s. 27).

Türkiye-AB katılım müzakereleri çerçevesinde her yıl yayımlanan "İlerleme Raporları" vasıtasıyla gelişmelerin uluslararası düzeydeki algılanışını da görmek mümkün olmaktadır. Özellikle 2010 İlerleme Raporu Türkiye'nin kamu yönetimi ve diğer sektörlerde yapmış olduğu reformlar olumlu bir ivmenin yakalanmış olduğunu göstermektedir.

Raporun eğitimle ilgili kısmında, "MEB'in Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi de dahil olmak üzere AB'nin kilit standartlarına uygun olarak uygulanması için hedefleri ve performans göstergelerini içeren 2010-2014

Stratejik Planını kabul ettiği, 2010 ve 2020 için AB düzeyinde kriterlerin belirlendiği bütün alanlarda performansını arttırdığı, üniversite sayısının 154'e ulaştığı, 30-34 yaş aralığında yüksek eğitimi başarıyla tamamlayanların oranının 2009 yılında % 14,7'ye yükseldiği, Türkiye'nin Bolonya süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğuna dikkat çekilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2010, s. 88).

2.4. Eğitimde Demokratikleşme

Eğitimde demokratikleşmeyi demokrasi kavramının içinde değerlendirmek gerekir. Etimolojik olarak nasıl demokrasi monarşi ile anarşi arasında ne sistemin atomize edildiği ve hiçbir otorite veya kuralın denetleyemediği bir başboşluk; ne de tek bir irade ve tek bir merkezin düzenleyip, yönettiği ve denetlediği bir idare tarzı değilse ve de kurulların halk tarafından konulduğu, halk tarafından görevlendirilen memurlar eliyle yürütüldüğü ve denetlendiği, gerektiğinde değiştirildiği bir yönetim anlayışını ifade ediyorsa, demokratik eğitim de benzer şekilde halk tarafından, halkın istek ve beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenen bir alanı ifade eder.

Bu sebeptendir ki demokrasi ile yönetilen ülkelerde sistemin alt sistem ve kurumları üst sistemle benzer özelliklere sahiptir. Eğitimde katılımcı bir anlayış vatandaşın eğitim hakkını düzenlerken ferdi odağına almaktadır. Yani, eğitimin öznesi insandır. İnsana verilen gerek mecburi eğitim, gerekse diğer eğitimler ferdin sahip olduğu kabiliyet ve yetenekleri olabildiğince geliştirici, maharet ve ustalık kazandırıcı bir rol oynar.

Demokratik olmayan monarşik veya oligarşik eğitim türlerinde ise, eğitilen birey ana unsur değil, bir kişi veya zümrenin şekillendirmek istediği bir malzemedir. Kişi veya zümrenin sahip olduğu ideolojiye göre eğitilmelidir. Ferdin sahip olduğu yetenek ve kabiliyetleri ile her şeyden önemlisi ferdin hayattan beklenti ve tercihleri önemli değildir. Belirlenen

ideolojiye göre adeta “yontulan” birey, standart bir elbiseye sığdırılmak için
kesit uzuvları budanan veya dolgu yapılan bir plastik sanat malzemesine
dönüştürülmektedir.

Antidemokratik yönetime sahip otoriter ve totaliter ülkelerde temel
kanunlar ve kanunlarda kişi belirli bir ideolojiye adanan kurbanlar gibi tarif
edildikten sonra, bu ideoloji dışındaki eğitimler yasaklanmakta, sapıklık veya
suçlulukla suçlanmakta, bilim gibi evrensel değerler belirli kalıplara
kısıtlanarak dondurulmaktadır. Öğretmenler belirlenen ideolojilerin yerine
kullanılmasında bir araç gibi görülmekte, adeta atacağı her adımın, söyleyeceği
her sözün önceden belirlendiği birer robota dönüştürülmekte, öğretmen
tarafından oluşturulan okul ve kurum yöneticileri ile deneticiler ise öğretmeni
belirli kalıplara ne denli uyduğu açısından denetlemektedirler. Öğrencinin,
toplumun ve diğer toplum bireyleri ile kuruluşların eğitim programları hakkında
düşündüğü, eğitimden ne beklediği, uygulanan eğitim ve öğretimin
denetimli olup olmadığı hiç dikkate alınmamaktadır.

Demokratik eğitimde bireyin sahip olduğu yetenekler özgürce
geliştirilirken, anti demokratik yönetimler dıştan içe doğru yani belirlenen
ideolojiye göre kişiyi şekillendirmeye çalışmaktadırlar.

Bu açıdan bakıldığında demokratik ülkelerde bireyin yeteneklerini
geliştirme ve farklılıklarını nazara alma öne çıkarken, totaliter veya
otoriter yönetimlerde tek tip insan yetiştirmeye ve insanları ideolojik bir
kaleme eritmeye yönelik yasal düzenlemeler göze çarpmaktadır. Demokratik
yönetimler “insanı geliştirmede nasıl bir eğitim sistemi” sorusuna cevap
verirken, otoriter yönetimler “nasıl bir insan tipi” yetiştirmenin uygun
yolunu tartışmaktadır. Altı çizilmesi gereken husus ise yönetimlerin özele
hakkının olmadığıdır. Bu hak kişinin kendisine aittir. Otoriter veya
totaliter yönetimler uzun uzun yetiştirmek istediği insan tipini tarif ederken,

demokratik ülkeler kabiliyetlerin inkişafına ve insan becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilere odaklanmaktadır.

Türk eğitim sisteminin ne kadar demokratik olduğunu anlamak için iki temel göstergenin incelenmesi gerekir. Göstergelerden birincisi, eğitim sisteminin bağlı olduğu üst sistem olan Türk idarî yapısının, yani devlet yönetiminin ne kadar demokratik olduğu; ikincisi ise eğitim sisteminin yapı ve uygulamaları ile ne ölçüde demokratik özelliklere sahip olduğudur.

Türk devlet yapısının ne kadar demokratik bir yapıya sahip olduğunu anlamak için bakılacak ilk belge Anayasa'dır. Cumhuriyetin ilanından bu güne kadar yapılan üç anayasadan ilki yani 1924 Anayasası tek partili bir sistemin hâkim olduğu totaliter bir yönetim anlayışının mahsulüdür. Diğer iki anayasa ise askerî ihtilâllerin ürünüdür. 27 Mayıs 1960 yılında yapılan askerî ihtilâl sonucu halk tarafından seçilerek oluşturulan meşru parlamento ve hükümet lağvedilmiş, hatta başbakan ve bakanların bir kısmı asılmış, cumhurbaşkanı ve hükümet üyelerinin bir kısmı hapsedilmiş ve ihtilâlcilerce oluşturulan Milli Birlik Komitesi ile Temsilciler Meclisi adında ihtilâlcilerce seçilen bir kurul tarafından hazırlanan 1961 Anayasası antidemokratik usullerle halka onaylatılarak yürürlüğe sokulmuştur.

1982 Anayasa'sı ise benzer şekilde yapılan askerî bir darbe sonucunda meşru hükümetin düşürülmesi ve üyelerinden bir kısmının hapsedilmesi, tüm siyasî partilerin kapatılarak üyelerine siyasî yasaklar konulması, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin (TBMM) kapatılarak oluşturulan Milli Güvenlik Konseyi ile konsey tarafından seçilen Temsilciler Meclisi'nin birlikte hazırlayıp, yine anti demokratik yöntemlerle halka tasdik ettirilmesi ile yürürlüğe konulmuştur. Her ne kadar bazı değişiklikler yapılmış olsa da Türkiye halen bu Anayasa'ya göre yönetilmektedir.

Anayasalar sadece yapılış yönünden anti demokratik değil, kanun veya daha alt düzeyde idarî mevzuatla düzenlenebilecek pek çok konuda düzenlemeler yapan, temel hak ve hürriyetlerle birlikte siyasî, ekonomik ve sosyal hak ve hürriyetleri kısıtlayan; güçlü olan devleti, zayıf bireye karşı korumaya alan, bireyin fikir, fikrini ifade etme, inanç ve inancın gereğini yapma gibi çok özel alanlarına karışarak ona bir ideolojiyi dayatan özelliklere sahiptir. Millî iradenin temerküz etmesi gereken TBMM'ye ve hükümete yargı ve bürokrasi içinden ortaklar icat edilmiş ve millî irade bir nevi kuşatılmıştır.

Eğitimin bağlı olduğu üst sisteme kısaca göz attıktan sonra eğitim sisteminin ne kadar demokratik olduğunu anlamak için bizzat eğitim sisteminin yapı ve işleyişinin mercek altına alınması gerekir. MEB'in yapı ve işleyişi başta 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu ve 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun olmak üzere eğitimle ilgili diğer kanun ve mevzuat ile düzenlenmiştir. Eğitimle ilgili genel amaç ve hedeflerin belirlenmesinden, eğitim programları, yani müfredatın hazırlanmasından, programlar arasında geçiş hakkına; eğitim hakkının kullanılmasından, okul seçimine; ders kitaplarından, kıyafet tercihine kadar akla gelebilecek pek çok konuda eğitimin odağında olduğu söylenen ne öğrencinin, ne ailelerin, ne hükümet dışı kuruluşlar olan vakıf, dernek ve sendikaların, ne de başta öğretmenler olmak üzere eğitim çalışanlarının görüşleri alınmaktadır.

Eğitim temelde ferdin yeteneklerini geliştirmek ve tercihleri doğrultusunda onu hayata hazırlamak olduğu halde, Türk eğitim sistemi hiç biri diğerine benzemeyen farklı eğilim ve yetenekleri geliştirmek için yardımcı olmak yerine onları tek bir kalıba dökmeye, bilimsel düşünce yerine tek bir ideolojiye bağlamaya, hatta devlet tarafından açılan bazı okulları ve onların mezunlarını zararlı ve düşman kabul etmeye ve onlara karşı korunma

tedbirleri almak gibi akıl dışı uygulamalar yapmaya kadar sadece bir kısım otoriter ve totaliter yönetimlerde görülebilecek şizofrenik uygulamalara gidebilmektedir.

Türk eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahip olup, neredeyse eğitimle ilgili tüm kararlar merkez teşkilâtınca, merkez teşkilâtının da üst yönetiminde bulunanlar tarafından alınıyor ve karara başka kimse katılmıyorsa bu durum sistemin otokratik olduğunu gösterir. Otokratik yönetimlerle demokratik sistemler arasındaki fark, yöneticilerin maiyetine emretmesi veya danışması arasındaki fark değil; kanun ve mevzuat yapma gücünün üst düzeydeki birkaç yönetici elinde toplanması ile, yönetimin her düzeyinden gelen temsilcilerin elinde bulunması arasındaki farktır.

Bursalıoğlu'nun deyiimiyle (1991, s.192), "Eğer bir ülkede yönetim programlara, kitaplara, sınıflara, yönetici ve öğretmen davranışlarına kadar inerek düzenleme çabaları gösteriyorsa o memlekette demokrasi biçimsel olarak vardır."

Türk eğitim sisteminin demokratikleşmesi için öncelikle bağlı olduğu üst sistemin, yani Türk idarî yapısının demokratik bir yapıya kavuşturulması; yani anayasanın halkın hür iradesi ile seçerek oluşturduğu TBMM tarafından hazırlanması, uluslar arası belgelerle düzenlenen temel hak ve hürriyetlerin teminat altına alınması, antidemokratik yapı ve güç odaklarının ortadan kaldırılarak demokrasinin tüm kurul ve kuralları ile uygulamaya konulması, millî iradenin hâkim irade haline getirilmesi ile mümkündür.

İkinci olarak eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi, yani eğitimin önündeki anayasal, yasal ve idarî engellerin kaldırılması, keyfî uygulamalara son verilmesi, eğitimin beyin yıkama ve bir ideolojiye angaje etme aracı değil; ferdin sahip olduğu yetenekleri geliştirici, onu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlayıcı bir yapıya kavuşturulması gerekir. Bunun

için insan tipolojileri oluşturup, eğitim sistemini buna göre dizayn eden eski ideolojik alışkanlıkların terk edilerek, nasıl bir insan olacağına kişinin kendisinin karar vereceği, ancak kişilerin yeteneklerini en iyi şekilde geliştirebilecekleri eğitim ortamlarının sağlanmasına yönelik çabalara ağırlık verilmesi gerekir.

Üçüncü olarak eğitimle ilgili tüm kararlara halkın ve eğitimle ilgili başta aileler, öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kuruluşları olmak üzere tüm eğitim çevrelerinin katılımının sağlanması ile eğitim demokratik hale getirilebilir. Bunun için eğitimde merkeziyetçiliğe son verilmesi, yetkilerin yerel yönetimlere ve okullara devredilmesi, okul-aile işbirliğinin ekonomik kaynak sağlama aracı olmanın ötesinde eğitimle ilgili kararlara katılma şekline dönüştürülmesi gerekir.

Dördüncü olarak ailelerin okuldaki eğitime daha çok katılımının sağlanmasına ihtiyaç vardır. Bu rol asla küçümsenmemeli ve ihmal edilmemelidir. Bu hususta gelişmiş ülke örneklerinin dikkatli bir şekilde incelenmesi ve dersler çıkarılması gerekir. Çünkü tüm olumsuzluklara rağmen Türk eğitim sisteminin zaaf noktalarını büyük ölçüde sayısal yetersizlikler, yanlış politikalar, ekonomik ve teknolojik açıklar gibi kolay düzeltilebilecek hususlar oluştururken gelişmiş ülkelerde erken hamilelik, uyuşturucu ve madde bağımlılığı, şiddet, okuldan kaçma veya terk, aile dışı çocuk veya öksüz çocuk gibi düzeltilmesi daha zor sorunlar meydana getirmektedir. Eğer Türkiye’de eğitimin demokratikleştirilmesi çalışmalarında bu hususlar dikkate alınmazsa karşılaştığımız eğitim sorunlarının bir envanterini bu örnekler bize hatırlatmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde büyük oranda veya tamamen eğitim yerel yönetimlere devredildiği, karar alma yetkisi çoğunlukla okullara bırakıldığı

halde eğitimde reform arayışlarında ailenin okuldaki eğitime nasıl daha çok katılımı sağlanabilir diye çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye’de aile yapısının sağlamlığından dolayı gelişmiş ülkelerdekine benzer bir sosyal problem olmamakla birlikte ailenin eğitim sürecine katılımı ilgili sorunlarının varlığı da bir gerçektir. Konu ile ilgili MEB’de yapılan bir araştırma (EARGED, 2000, s.110-113), ilköğretim okullarında ailelerin çoğunlukla okula çocuğu ile ilgili bilgi almak ve bazı sosyal faaliyetlere izleyici olarak katılmak için gittiğini, okuldaki eğitimle ilgili süreçlere ve kararlara katılmadığını, okul yönetici ve öğretmenlerinin de velileri bu süreçlere katmaktan ziyade, bütçe, kaynak ve araç-gereç temini için istediklerini ortaya koymaktadır.

Velilerin okula gitmeme nedenlerinin başında ise okulda yapılan toplantıların eğitime aileleri katmaktan ziyade kaynak temini ve para toplamaya yönelik olması gelmekte, ayrıca veliler yapılan toplantıları tatmin edici olarak görmemektedirler. Velilerin okuldaki eğitime daha çok katılması için araştırmada ailelerin toplantılara katılımını engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması, özellikle mevcut mevzuatın aileleri okuldaki eğitim süreçlerinin dışında tutması, eğitimle ilgili konularda karara katılıma sınırlamalar getirmesi gibi noktalarda iyileştirme yapılması gibi öneriler getirilmekte ve okuldaki eğitime ailenin katılımı için bir model önerilmektedir.

Model mevcut mevzuata göre kurulmuş olan Okul Aile Birliği ile Okul Koruma Derneklerinin Okul Eğitim Kurulu olarak bütünleştirilmelerini ve bu kurulda yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve diğer eğitimle ilgili çevrelerin katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesini ve eğitimle ilgili süreçlere aktif katılım sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

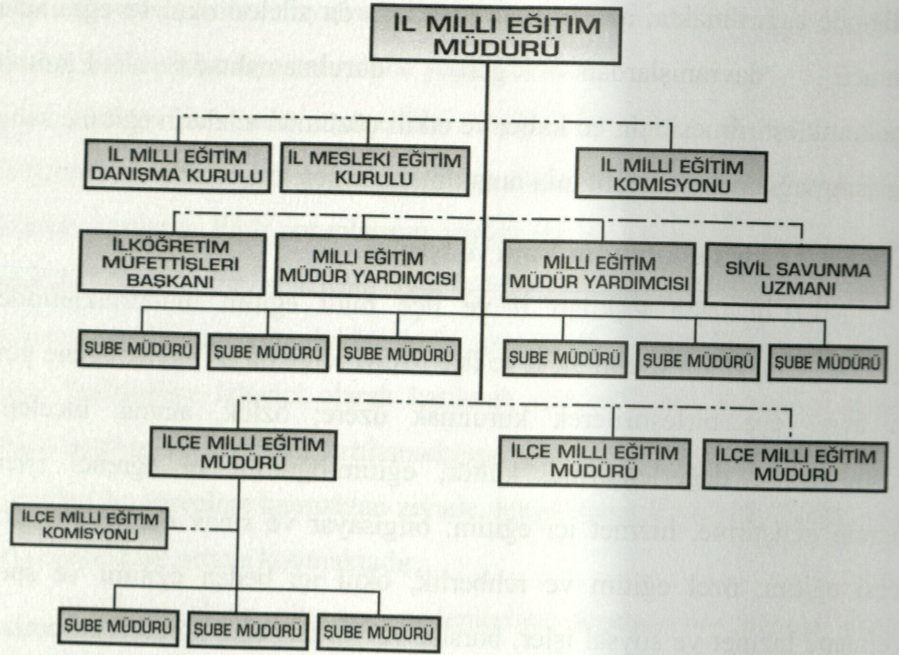
Türkiye’de mevcut uygulamalar incelendiğinde maalesef aileler okula ya para istemek için, yada çocukla ilgili problemlerle baş edilemez duruma

geldiğinde çağırılmakta, az olmayacak oranda da aileleri okul ve eğitimden soğutucu davranışlardan geri durulmamaktadır. Eğitimin demokratikleştirilmesi için en kalıcı ve etkili çözümün ailelerin eğitime sahip çıkmasını sağlamaktan geçtiğinin unutulmaması gerekir.

2.5. MEB Taşra Teşkilâtının Yapı ve İşleyişi

MEB'in taşra teşkilâtı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden meydana gelmektedir (Şekil 3). İl ve ilçe MEM'lerde nüfus büyüklüğüne göre ayrı ayrı veya birleştirilerek kurulmak üzere; özlük, atama, inceleme soruşturma ve değerlendirme, kültür, eğitim-öğretim ve öğrenci işleri, program geliştirme, hizmet içi eğitim; bilgisayar ve sınav hizmetleri, okul öncesi eğitim, özel eğitim ve rehberlik, okul içi beden eğitimi ve spor, öğretime hizmet ve sosyal işler, burslar ve yurtlar, özel öğretim kurumları, sağlık işleri, yaygın eğitim, çıraklık meslekî ve teknik eğitim, araştırma plânlama ve istatistik, bütçe-yatırım ve tesisler, eğitim araçları ve donatım, arşiv ve idare, sivil savunma, basın ve halkla ilişkiler birimleri bulunmaktadır.

MEB taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin kurul, komisyon ve birimlerden meydana geldiği görülür. İlde Milli Eğitim Danışma Kurulu, İl Meslekî Eğitim Kurulu ve İl Millî Eğitim Komisyonu gibi katılımcı bir anlayışla oluşturulan yapılar bulunmaktadır. İl MEM'lerde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı adıyla düzenlenmiş taşra teşkilâtının denetim birimleri bulunmakta, ayrıca yukarıda sayılan birimler illerin büyüklüğüne göre ayrı ayrı veya birleştirilerek de kurulabilmektedir. İlçelerde ise sadece İlçe Eğitim Komisyonları ile hizmet şubeleri bulunmaktadır. MEB'in il ve ilçe MEM'ler dışında bölge teşkilâtı bulunmamaktadır.



Kaynak: Millî Eğitim Sayısal Veriler, 2001-2002. s. 5.

Şekil 3: MEB Taşra Teşkilatı Şeması

MEB taşra teşkilâtında eğitimle ilgili en yetkili memur il milli eğitim müdürüdür. İl millî eğitim müdürüne müdür yardımcıları, ilköğretim müfettişleri başkanı ile şube müdürleri yardımcı olurlar. İlçelerde ise ilçe milli eğitim müdürleri ile şube müdürleri bulunmaktadır.

Taşra teşkilâtında işleyiş, yapının kurulması kadar kolay olmamaktadır. Çünkü il ve ilçe MEM'lerin eğitimle ilgili müstakil karar alma ve uygulama yetkileri çok sınırlıdır. Taşra teşkilâtına bırakılan bir takım yetkiler de valiler eliyle kullanılmaktadır.

MEB tarafından eğitim sisteminin iyileştirilmesi amacıyla uygulamaya konulan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hazırlık Raporu'nda (Dünya Bankası, 1990, s.14), "İl milli eğitim müdürünün temelde MEB merkez teşkilâtında alınan politika kararlarını ilde uygulamakla görevli bir

memur olduğunu ve geleneksel olarak bu görevde bulunanların plânlama ve karar verme sürecine katılmadıkları” ifade edilmektedir. Projenin üzerinden 20 yılı aşkın sürenin geçmesine rağmen eğitimle ilgili kararların alınmasında fikir sormanın ötesinde il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin herhangi bir fonksiyonu bulunmamaktadır.

Eğitimin plânlanması, programların geliştirilmesi ve yenilenmesi, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerinin geliştirilmesi, teknolojinin eğitime kazandırılması, eğitime yeterli bütçe ve kaynakların tahsis edilmesi, her yıl öğrenim çağına giren çocuklara modern eğitim mekânlarının hazırlanması, ısıtılması, aydınlatılması, temiz ve bakımlı tutulması çağdaş gelişme ve yeniliklerin takibi için Ar-Ge ve ölçme-değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre yönlendirilmesi, insan gücünün eğitilerek bölgenin ekonomik kaynaklarının verimli bir şekilde işletilmesi gibi pek çok alanda verilmesi gereken kararlar o il ve ilçede görevli eğitim yöneticileri tarafından değil, ne yazık ki MEB merkez teşkilâtında belki de yaşanan sıkıntıların hiç farkında olmayan yöneticilerle alınmaya devam etmektedir.

Oysa okullar ve tüm eğitim kurumları il ve ilçelerde bulunmakta, eğitim ve öğretim tüm yoğunluğuyla buralarda yaşanmaktadır. Totaliter rejimlerdeki “Halk devlet için vardır” anlayışına benzer şekilde adeta öğrenci ve okullar MEB için vardır gibi bir durum ortaya çıkmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde okul temelli yönetimden, güçlendirilmiş ve daha fazla yetkilendirilmiş öğretmene doğru bir yetki aktarımı söz konusu iken, ülkemizde okul yönetimleri bir yana il ve ilçe eğitim yöneticileri bile eğitimle ilgili karar alma hakkından mahrum bulunmaktadır. Hükümetlerin programlarında yerel yönetimlerin güçlendirilmesi ve kamu reformu ile

merkeziyetçi yönetim yapısının değiştirilmesine yönelik hedefler bulunmakla birlikte henüz uygulamaya aktarılmış bir çalışma bulunmamaktadır.

2.6. Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı Üzerine Bir Değerlendirme

Türkiye'nin gündeminden bir türlü düşmeyen kamu yönetimi reformu üzerine nihayet ilk kanun tasarısı 59. Hükümet tarafından hazırlanarak tartışmaya açılmıştır. Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı adıyla yayımlanan 142 sayılı bu belge (Başbakanlık, 2003) Ak Parti'nin hem seçim beyannamesi, hem de Hükümet Programı'nda kamu oyuna duyurduğu kamu reformu programı ile aynı paraleldedir. Eğitimde demokratikleşmenin değerlendirildiği bu çalışmada Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı sınırlı da olsa değerlendirilecektir. Çünkü eğitim sistemi Türk kamu yönetiminin bir alt sistemi olup, üst sistemin özelliklerini bütünüyle yansıtmaktadır. Dolayısıyla üst sistemdeki yapılacak reform ve değişikliklerden de etkilenecektir. Bu tasarı her ne kadar dönemin Cumhurbaşkanıca engellenmiş olsa bile kamuda duyulan reform ihtiyacı bu tasarıyla değerlendirmeyi zorunlu hale getirmektedir.

Tasarının genel gerekçesinde Dünyadaki gelişmelere dikkat çekilerek sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinden bahsedilmekte, halkın artan ve çeşitlenen talepleri ile demokratik katılımın kamuda yeniden yapılanma ihtiyacını gündeme getirdiği ifade edilmektedir (Başbakanlık, 2003, s.67).

Tasarıda çağdaş yönetim zihniyeti tanımlanırken, katılımcı ve paylaşımcı anlayış, pro-aktif ve gelecek yönelimli bir bakış, girdi odaklılık yerine sonuç ve hedef odaklılık ile kendine odaklılık yerine vatandaş odaklılığa vurgu yapılmakta ve 21. yüzyıl kamu yönetimi anlayışının şeffaflık, katılımcılık, etkinlik, insan haklarına saygı, hukuka uygunluk, düşük maliyetle çalışmak ve öngörülebilir olmak gibi özelliklere sahip olmasının

gerektiği ifade edilerek yeniden yapılanmayı gerekli kılan dört temel açık olarak da stratejik açık, bütçe ve performans açığı ile güven açığından bahsedilmektedir. Aslında tüm bu yetersizlikleri kamunun hizmet açığı olarak ifade etmek mümkündür.

Kamu personel rejiminin de yönetimde yaşanan sorunların temel sebepleri arasında gösterildiği tasarıda, liyakat sisteminin kurulamayışı, performansa dayalı olmayan çalışma ve ücret sistemi, verimliliğe dayalı olmayan haksız ücret farklılıkları, aşırı ve dengesiz personel yapısı, personel konusundaki aşırı ve karmaşık mevzuat düzenlemeleri ile denetimin yapısal problemleri ile işleyişindeki yetersizlikler başta gelen problem kaynakları olarak belirlenmiştir.

Kamuda yeniden yapılanmayı zaruri hale getiren gerekçelerin sayılmasından sonra reformun oturacağı üç aşama ise yönetim zihniyetinin değişmesi, stratejik ve örgütsel tasarım olarak belirtilmekte, geçmiş yönelimli bir yönetimden, gelecek ve amaç yönelimli bir yönetime; çözüm yönelimli anlayıştan teşhis yönelimli anlayışa; kapalı ve tekçi yaklaşımdan, açık ve katılımcı yaklaşıma, ceza yönelimli uygulamadan, ödül yönelimli uygulamaya geçilmesi ile birinci aşamanın tamamlanacağını, stratejik yönetim anlayışının gereği olarak da misyon ve vizyon belirleme, temel amaç, politika ve öncelikleri belirleme, ölçülebilir başarı göstergeleri oluşturma ve insan kaynağını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılacağı, örgütsel tasarım kapsamında ise adem-i merkeziyet, esnek ve yatay organizasyonlar, çakışma ve çatışmaların önlenmesi ile gereksiz hizmetlerin tasfiye edilerek hizmet satın alımına geçilmesi önerilmektedir (Başbakanlık, 2003, s.68-91).

Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı ile katılımcı, saydam, hesap verebilir, insan hak ve özgürlüklerini esas alan bir kamu yönetiminin oluşturulması, kamu hizmetlerinin âdil, süratli, kaliteli, etkili ve verimli bir

şekilde yerine getirilmesi için merkezi idare ile mahalli idarelerin görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi; merkezî idarenin yeniden yapılandırılması, kamu hizmetlerine ilişkin temel ilke ve esasların düzenlenmesinin amaçlandığı (Madde 1) belirtilerek, kamu yönetiminin temel amaç ve görevinin de halkın hayatını kolaylaştırmak, huzur, güvenlik ve refahını sağlamak, hayat kalitesini yükseltmek, kişi hak ve özgürlüklerinin kullanımının önündeki engelleri kaldırmak olduğu (Madde 2) ifade edilmektedir.

İdarenin görev ve yetkileri düzenlenirken merkezi idarenin genel yetkileri ulusal düzeyde genel ilke ve politikalar, amaç, hedef ve standartları belirlemek, kamu hizmetlerinin hukuka uygunluğunu izlemek, değerlendirmek ve denetlemek şeklinde sayılmış (Madde 6); merkezi idare tarafından yürütülecek hizmetler adalet, savunma, güvenlik, istihbarat, dış ilişkiler ve dış politika, maliye, hazine, dış ticaret, gümrük ve piyasanın düzenlenmesine ilişkin hizmetler, ulusal düzeyde sosyal ve fizikî plânlama, bölgeler arası gelişmişlik farklarını azaltacak projeler, diyanet hizmetleri, sosyal güvenlik hizmetleri, tapu ve kadastro, nüfus ve vatandaşlık hizmetleri, sivil savunma ve âcil durum yönetimi, vakıf hizmetleri, mahalli idarelere yardım ile mahalli idareler tarafından yapılamayan diğer hizmetler sayılmıştır. Bu düzenlemede eğitime yönelik olarak eğitim ve öğretim birliğini sağlama, müfredatı belirleme ve geliştirme görevinin merkezi idareye ait olduğu (Madde 7) ifade edilmiştir. Mahalli idarelerin görev ve sorumlulukları ile ilgili bir sayıma gidilmemiştir.

Merkezi idarenin teşkilatlanmasında kurum ve kuruluşların görev, yetki ve sorumluluklarının tanımlanması, benzer nitelikteki görev ve hizmetlerin birden fazla kuruma verilmemesi temel ilke olarak kabul edilmiştir (Madde 12). Bakanların görevleri tanımlanırken görev alanı ile

ilgili politika ve stratejiler geliştirmesi, buna uygun hedefler ile performans ölçüleri belirlemesi, bütçe ile gerekli yasal ve idarî düzenlemeleri yapması, yetki alını içinde işleyişi denetlemesi ve gerekli iyileştirmeleri yapması (Madde 14) istenilmektedir.

Bu çerçevede politika, standart ve hedef belirleme, plânlama, koordinasyon ve denetim yapma, eğitim, izleme ve değerlendirme görevleri bakanlık merkez teşkilatlarına verilmektedir. Bu düzenlemede başbakan tarafından seçilerek cumhurbaşkanı tarafından ataması yapılan 15 bakanlık ile başbakana yardımcı olmak üzere sekiz devlet bakanlığı ve üç başbakan yardımcılığı öngörölmüş, bakanlıklar için iki cetvel çıkarılarak taşra teşkilatı olan ve olmayan bakanlıklar belirtilmiştir. Taşra teşkilatı olan bakanlık sayısı beşi geçmemektedir. MEB taşra teşkilatı olmayan bakanlıklar içinde yer almaktadır. MEB taşra teşkilatı bu düzenleme ile il özel idarelerine devredilmekte, bu devrin Bakanlar Kurulunca yürürlüğe konulacak esaslara göre kademeli olarak beş yıl içinde yapılması (Geçici Madde 1) öngörölmektedir. Daha sonra MEB taşra teşkilatı olan bakanlıklar gurubuna aktarılmış olsa bile bundan sonra yapılacak kamu reformu çalışmalarında bu hususun dikkate alınması faydalı olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı mevcut kamu yönetiminin iyileştirilmesi için atılmış oldukça önemli bir adım ve radikal bir düzenleme olarak kabul edilebilir. Tasarı sanayi toplumu anlayışına göre düzenlenen ve demokratik özelliklerden yoksun bir kamu yönetimi anlayışını, etkisini tüm dünyada hissettiren bilgi çağı anlayışına göre düzenlemek gibi çok önemli bir dönüşümü milli iradenin önüne getirmektedir.

Burada asıl tartışılması gerekeni nokta ise kadük hale getirilen bu tasarının kamu oyunda tekrar tartışılması, olgunlaştırılması ve uygulamaya

aktarılması sürecinin nasıl gerçekleştirileceğidir. Çünkü Türkiye’yi bürokratik cumhuriyet kalıplarına hapseden, milli iradeyi devre dışı bırakan seçkin veya oligarşik yönetim anlayışının oluşturduğu direnç noktalarının aşılması o kadar kolay gibi gözükmemektedir.

Kamunun reforma olan ihtiyacı artarak devam etmektedir. Ancak böyle hayati değeri haiz bir reformu “komisyonlar marifetiyle yürütmek” yerine, tatmin edici araştırmaların ve saha çalışmalarının bulguları ışığında gerçekleştirmek daha isabetli olacaktır.

2.7. Eğitim Bölgeleri

Eğitimde yapısal değişmelere ilişkin cılız da olsa yakın zamanda gerçekleştirilen “eğitim bölgeleri” kavramına değinmek gerekir. Eğitim alanları ve eğitim araçları ve eğitim kaynaklarının ortak yararlanma ilkesine göre en iyi şekilde değerlendirilmesi, öğretmen açığının kapatılması ve eğitim sorunlarına yerinde çözümler üretilmesi için 19.10.1999 tarih ve 400 sayılı makam onayı ile Türkiye genelinde Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları oluşturulmuştur. Bu Yönerge (MEB, 2000, s.84) ile:

“Eğitim kurumlarının işlevlerini yürütürken birbirlerini tamamlaması ve bir bütün oluşturması, eğitim kurumlarına öğrenci alınacak çevrelerin belirlenmesi, nüfusu az ve dağınık olan yerlerde merkez okulların oluşturulması, eğitim kurumlarındaki eğitim personelinin, fiziki kapasitesinin, ders araç ve gereçlerinin ortak, etkili ve verimli kullanılması, eğitim bölgesinde hizmet veren personel, bina, tesis, araç-gereç ile eğitim uygulamalarında ulusal ve uluslar arası kabul gören standartlara ulaşılması ve böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi” hedeflenmektedir.

Eğitim Bölgeleri uygulaması ile öğretmen sadece görevli olduğu okulun değil, içinde çalıştığı bölgenin de öğretmeni olarak kabul edilmektedir. Norm kadro uygulamasıyla öğretmenlerin okulunda tamamlamadığı zorunlu ders saatini bağlı olduğu eğitim bölgesinde tamamlaması ve bu suretle öğretmen ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Oluşturulan eğitim bölgesi müdürler kurulu, zümre başkanları kurulu,

danışma kurulu, okul öğrenci ve zümre öğretmenler kurulu gibi çalışma ekipleriyle eğitim yönetiminde katılımı sağlama, dolayısıyla yapıyı demokratikleştirme adımları atılmaktadır. Türkiye il ve ilçe MEM'ler altında 1899 eğitim bölgesine ayrılmıştır.

Eğitim bölgeleri uygulaması A.B.D.'de uygulanan okul bölgeleri (School District) kavramından etkilenilerek Türk Eğitim Sistemine aktarılmış olup gerek kavramın kullanılış şekli, gerek yapılandırılışı, gerekse yüklenen fonksiyonlar açısından eleştirilmektedir. Bu araştırmanın ulaştığı bulgular içinde bu eleştirilerin ağırlıklı olarak eğitim bölgelerin beklenen yararı sağlayamaması ile işleyişteki aksaklıklar üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2.8. MEB Taşra Teşkilâtında Yeniden Yapılanma

MEB'de yapı ve işleyişin iyileştirilmesine yönelik zaman içinde bazı düzenlemeler plânlanmış, bunların bir kısmı da gerekli mevzuat düzenlemeleri yapılarak uygulamaya aktarılmıştır. Yapılması düşünülen iyileştirme çalışmaları genellikle kalkınma planlarında belirlenen perspektiflere uygun, eğitim şûralarında alınan ve bakan onayından geçen konular ile hükümet programında belirtilen hedeflerle beraber MEB icra plânlarına alınarak yapılacak çalışmanın koordinatör ve sorumlu birimleri ile çalışma süreleri belirlenmektedir. Yapılan düzenlemeler konunun mahiyetine göre Kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge veya genelge şeklinde olabilmektedir.

MEB'in yapısına ilişkin yapılan en son düzenleme daha önce yürürlükte olan kanunların yenilenmesi veya değiştirilmesi şeklinde olmuştur. Ancak bu tür düzenlemelerde ciddi bir yapısal değişiklik olmamakta, sadece bazı kurumların birleştirilmesi, kaldırılması veya yeni bir birim kurulması şeklinde olmaktadır.

Türkiye 1997 tarihine kadar OECD üyesi ülkeler içinde mecburi eğitim süresi en kısa olan ülke Türkiye idi. 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı Kanunun birinci maddesi ile daha önce yürürlükte olan 1961 tarih ve 222 sayılı Kanunun dokuzuncu maddesinin birinci fıkrası değiştirilerek (RG. 1997, sayı, 23084) ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan meydana geldiği ve bu okullarda kesintisiz eğitim yapılacağı, bu okulları bitirenlere ilköğretim diploması verileceği hükme bağlanmıştır. Böylece mecburi eğitim süresi kesinleştirilmiş ve altı-on dört yaşları arasında mecburi hale getirilmiştir.

Mecburi eğitimin 8 yıla çıkarılması eğitimin kalitesini iyileştirmeye yönelik bir çabadan ziyade, siyasi bir operasyonun aracı olarak kullanıldığı için üzerinde yapılan tartışmalar halen devam etmektedir.

Aslında mecburi eğitimin 8 yıla çıkarılması konusunda herhangi bir ihtilaf ortaya çıkmamıştır. Bilakis hükümet programlarında, kalkınma plânlarında ve MEB şûralarında mecburi eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasına yönelik hükümler bulunmaktadır. Bu hususta genel bir mutabakat olduğunu söylemek mümkündür. Konuyla ilgili kayda giren gerek bilimsel makale ve diğer yayınlar, gerekse yapılan toplantı ve karar tutanakları Türkiye'de mecburi eğitimin 8 yıla çıkarılmasının gerekliliğini ortaya koymakta, bu hususta herhangi bir itiraz kaydına rastlanmamaktadır. Halkta, sivil toplum kuruluşlarında ve tüm eğitim çevrelerinde de genel bir kabul göze çarpmaktadır. Tartışma 8 yıllık mecburi eğitimin ilk ve orta kısımların ayrı ayrı olması veya tartışıldığı şekliyle 5+3 formülüne göre uygulanması ile kesintisiz 8 yıl olarak uygulanması ve mezunlarına tek diploma verilmesi alternatifleri üzerinde çıkmaktadır.

Mecburi eğitimin ilk ve orta kısımlarının ayrı olması, iki ayrı diploma verilmesini savunanlar, ilkokuldan sonra çocukların çıraklık ve kurslar dahil

diğer örgün eğitim kurumlarına kayıt yaptırmasının daha uygun olacağını, mesleki eğitimin hayatiyet bulması için bunun şart olduğunu, ayrıca öğrenciler için en kritik öğrenim dönemi olan orta okul kısmında çocukların ilgi, kabiliyet ve yeteneklerine göre ayrışmasının lise ve dengi mesleki okullar ile çıraklık ve yaygın eğitimi sağlıklı bir şekilde besleyeceğini, programlar arası geçişle eğitimdeki demokratik taleplerin karşılanabileceğini, pedagojik açıdan da buluş çağı yaşayan orta okul çocuklarıyla, fizikî gelişimleri daha geride ve ilgi dünyaları daha farklı olan ilkokul çocuklarının aynı koridorları, aynı tuvaletleri, aynı bahçe ve eğitim alanlarını kullanmasının bazı problemler doğuracağını, zaten sistemin tüm dünyada böyle çalıştığını ifade ile mecburi eğitimin kesintisiz olarak yapılmasına karşı çıkmışlardır.

Mecburi eğitimin kesintisiz 8 yıl olarak uygulanmasını savunanlar ise gerçekte kesintisiz eğitim için bilimsel bir gerekçe ortaya koyamamışlar, sadece mecburi eğitimin 5+3 şeklinde uygulanmasını isteyenleri mecburi eğitimin 8 yıla çıkarılmasına karşı çıkmakla suçlamışlar ve politikalarını bu suçlama üzerine bina ederek çağdaşlığın 5 yıllık mecburi eğitimle sağlanamayacağı gibi –beyan edilmeyen bir görüşün hayali taraftarlarına yönelik-bilimsellikten ziyade demagoji sınıfına giren beyanlar üzerine oturtmuşlardır. Ciddiye alınabilecek gerekçelerden Türkiye'nin de taraf olduğu Uluslararası Çalışma Teşkilatı (ILO) sözleşmesinin 15. maddesinde belirtilen “15 Yaşından küçük çocukların iş yerlerinde çalıştırılmaması” ilkesi olup zaten İş Kanunu'nda 15 yaşından küçük çocukların iş yerlerinde çalıştırılmasını yasaklayan hüküm bulunmaktadır. Ancak bu düzenlemeler mecburi eğitimin kesintisiz yapılmasına gerekçe olamaz.

Çünkü ILO'ya üye olan gelişmiş ülkelerden hiçbirisi 15 yaşından küçük çocukların çalıştırılmasını engellemek için mecburi eğitimlerini ‘kesintisiz’ olarak düzenlememişlerdir. Mecburi eğitimin kesintisiz 8 yıl

olmasını savunanların temel gerekçeleri imam hatip liselerinin orta kısımlarını kaldırmak, ilkokuldan sonra Kuran kurslarına gidilmesini önlemektir. Ancak bu niyetler toplum karşına çıkılıp söylenemediği için o dönemde oligarşiye taraf medya ve hükümet dışı olmayan bazı baskı ve çıkar gurupları aracılığı ile yoğun kampanyalar şeklinde yürütülmüş, daha da önemlisi araçları farklılaştırılmış bir darbe sonrası oluşturulan siyasî iktidar tarafından 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı Kanun olarak TBMM'den geçirilmiştir.

Aradan geçen zaman ve uygulama örnekleri mecburi eğitimin kesintisiz yapılmasının mahzurlarını tek tek ortaya çıkarmaya başlamıştır. Türkiye'de meslekî eğitim onulmaz yaralar almış ve orta öğretimin %65 meslekî, %35 genel lise şeklinde düzenlenmesi hedefi gerçekleşmek şöyle dursun meslekî eğitim %30'ların da aşağısına düşmüştür. Bu uygulamadan cıraklık eğitimi ve iş dünyası zarar görmüştür. Diğer bir husus ise, daha önce başarılı ve akademik eğitime yatkın öğrencilerin sınavla gidebildikleri Anadolu liselerinin orta kısmı kapatıldığı için aynı başarı ve seviyede olmayan diğer öğrencilerle aynı sınıfı ve sıraları 8 yıl süre ile paylaşmaları sonucu genel başarı düzeyi gerilemiştir.

Çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre eğitilmesi öngörüldüğü için tüm öğrencilerin aynı yetenek ve zekâ düzeyindeymiş gibi aynı sınıfta eğitim alması uygun bulunmaz ve hatta ilköğretimde öğretmen sınıfta bu durumu fark ederse seviye gurupları oluşturarak bireysel farklılıkları değerlendirmeye çalışır. Nitekim gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri de seviye farklılıklarını dikkate alarak ilköğretimi kesintisiz olarak düzenlememişler, bilakis ilkokuldan sonra okul çeşitliliği yaparak öğrencilerin yetenek ve başarılarına göre bir eğitim almalarını sağlamaya çalışmışlardır.

Kesintisiz eğitimin ortaya çıkardığı diğer bir sıkıntı ise 6-15 yaş grubundaki çocukların aynı eğitim mekânlarını paylaşmasından doğan eğitim problemleridir. Bu konuya ilişkin şikâyetler okul yönetimlerinin gündemlerinde öncelik almaya başlamıştır. Bazı okullarda okul katlarını ayırmak, bazılarında varsa ek binalarda ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerini ayrı yerleştirmek, tuvaletleri ayırmak gibi tedbirler alınmaya çalışılmakta fakat bir arada olmanın olumsuzlukları engellenememektedir.

Özetle söylemek gerekirse mecburi eğitimin 8 yıla çıkarılması gibi çok olumlu bir gelişme, kesintisiz uygulama gibi gerekçesini bilim ve hayatın sosyal taleplerinden almayan, hiçbir gelişmiş ülkede de örneği olmayan, sadece imam hatip okullarını ve Kuran kurslarını kapatma politikasının aracı yapılmıştır. Bu konuda asıl tartışmayı eğitimciler, pedagog, sosyolog ve ilgili eğitim çevreleri yapması gerekirken böyle olmamış, bu alan “Eğitim, eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemlidir!” diyen anti demokratik güç odaklarının patronajına bırakılmıştır.

OECD'ye üye olan 30 gelişmiş ülkenin eğitim sistemleri incelendiğinde mecburi eğitimin en az 8 yıl olduğu görülür, fakat bu ülkelerden hiçbirisinde eğitim asla kesintisiz değildir. OECD tarafından her yıl yayımlanan Education At A Glance (Eğitime Bakış) isimli kitapta bu durumu görmek mümkündür (Tablo 1).

Mecburi eğitim süresi üzerindeki tartışmalarda yeri gelmişken yaş sınırını 18'e kadar çekmek gibi pedagojik temeli olmayan yaklaşımların mahzurlarına dikkati çekmek gerekmektedir.

Çünkü liselerin tamamını dört yıla çıkarmak, -Aynı eğilim eğitim fakültelerinde tüm lisans eğitimlerini beş yıla çıkarmak gibi başka bir garabette devam etmektedir- mecburi eğitimi 18 yaşına kadar uzatmak

hususunda yine eğitimcilerin, ana-baba ve velilerin, en önemlisi öğrencilerin görüşleri asla sorulmamaktadır.

Tablo 1: OECD Üyesi Ülkelerde Mecburi Eğitim Süreleri

Sıra No	Ülkeler	Eğitim Süresi	Eğitime Başlama ve Bitiş Yaşı	Mecburi Eğitim Yaşı
1	Avustralya	6+3	6-12/13-15	15
2	Avusturya	4+4	6-9/10-13	15
3	Belçika	6+2+2+2	6-11/12-13	18
4	Kanada	6+3	6-11/12-14	16
5	Çek Cumhuriyeti	5+4	6-10/11-15	15
6	Danimarka	7+2	7-12/13-15	16
7	Finlandiya	6+3	6-10/11-14	16
8	Fransa	5+4	6-10/11-14	16
9	Almanya	4+6	6-9/10-15	18
10	Yunanistan	6+3	5.5-10.5/11.5-13.5	14,5
11	Macaristan	4+4	6-10/11-15	16
12	İzlanda	5+4	6-10/11-15	16
13	İrlanda	6+3	6-12/13-15	15
14	İtalya	5+3	6-10/11-13	14
15	Japonya	5+3	6-11/12-14	15
16	Kore	5+3	6-11/12-14	14
17	Luxemburg	6+3	6-12/13-15	15
18	Meksika	6+3	6-12/13-15	16
19	Hollanda	6+3	6-11/12-15	18
20	Yeni Zelanda	6+2	5-10/11-14	16
21	Norveç	6+3	7-12/13-15	16
22	Polonya	6+3	7-12/13-15	15
23	Portekiz	4+2+3	6-11/12-14	14
24	Slovakya Cumhuriyeti	5+4	6-10/11-15	15
25	İspanya	5+3	6-10/11-13	16
26	İsveç	3+3+3	7-12/13/15	16
27	İsviçre	5+4	7-11/12-15	15
28	Türkiye	8 (Kesintisiz)	6-14	14
29	İngiltere	6+5	5-10/11-16	16
30	ABD	6+3+3	6-11/12-14	17

Kaynak: Education At A Glance, OECD 1995, s.2002, s.221.

Oysa eğitim sürelerinin uzatılması değil kısaltılması tartışılmalıdır. Gerçekçi, lüzumsuz bilgi yığınlarından ayıklanmış ve ihtiyaca uygun olarak verilecek bir eğitim için zaman uzatılmaz, bilakis kısaltılır. Eğer günümüzdeki yüksek teknolojik alt yapı da dikkate alınırsa bu kısaltmanın bir ihtiyaç olacağı daha iyi fark edilebilir.

Aksi halde “Eğitim iyi bir Őeydir, daha çok ve daha uzun olursa daha iyi olur.” Mantiğı nesillerin hayata atılma yaşını öteleyerek, hem iş gücünden ve ekonomiden, hem zamandan ve hayattan hem de nesillerden pek çok Şeyi çalmıŐ olacaktır.

Bir faciaya dönüŐen ve tüm eğitim sistemini esir alan, en değerli cevherlerimiz olan beyinleri hem israf hem de ge zorlayan yüksek ğretim alma hakkı üzerinde yetkisiz ve sorumsuz bazı yargı organlarının keyfi ve hak-hukuk kavramından tasarrufları ise bu çalışmanın kapsamı dışında olduğu için burada ele alınmayacaktır.

Eğitimle ilgili olarak yapılan düzenlemelerden birisi Norm Kadro Yönetmeliği, diğerisi ise Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi alıŐmasıdır. Norm Kadro Yönetmeliği ile okul ve kurumlardaki yönetici ve öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması amaçlanmıştır. Eğitim sistemine getirilen en önemli eleŐtirilerden birisi özellikle mahrumiyet bölgelerinde ğretmen açıkları yaşanırken kent merkezlerinde ğretmen fazlalıklarının olması, hatta kent içinde merkez kenar mahalle arasında bile benzer durumların yaŐanmasıdır. Bu aksaklıkların giderilmesi için her okul ve kurumun yönetici ve ğretmen ihtiyaı “Norm Kadro Tespit izelgesi” ile belirlenip valilikler aracılığıyla Bakanlığa gönderilmekte ve Bakanlıa onaylandıktan sonra uygulamaya konulmaktadır. Norm kadro uygulaması yürürlükte olmasına rağmen MEB ğretmenlerin bölgelere, il ve ilçelere ve hatta okullara dengeli olarak dağılımını sađlayamamıŐtır.

Türk personel rejiminde kapsamlı bir düzenlemeye gidilmeden sektörel düzeyde yapılacak düzenlemelerin başarılı olma Őansı yüksek değildir. MEB’de işleyişin iyileştirilmesi amacıyla uygulamaya konulan çalışmalardan birisi Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) başlatılması, diğerisi de Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları uygulamasıdır.

MEB, merkez ve taşra teşkilâtında TKY uygulamasıyla çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp, değerlendirmek, çalışanların eğitim yoluyla niteliklerini yükseltmek, hizmet sunumunda kaliteyi arttırmak, eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamak, problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımını sağlamayı amaçlanmaktadır. MEB ulusal kalite hareketine katılımını Kalite Derneği (Kal Der) ile 25.11.1999 tarihinde imzaladığı Ulusal Kalite Hareketi İyi Niyet Bildirgesiyle ilân etmiştir. TKY anlayışının özellikle eğitim yönetiminin iyileştirilmesinde önemli katkıları olacağı düşünülmüş, ancak gelinen noktada TKY çalışmalarının da eğitim bölgeleri gibi hedeflenen sonuçları maalesef temin edemediği ortaya çıkmıştır.

Bu arada eğitimin gündemine bir türlü giremeyen “akreditasyon” kavramına kısaca göz atmak gerekmektedir. Eğitimde akreditasyonun anayasada taahhüt edilen asgari eğitim süresince mecburi hale getirilmesi gerekir. Böylece eğitimin kalitesinde belirli bir seviyenin altına düşülmesi engellenmiş olacak, her vatandaş mecburi eğitim süresince çocuğuna iyi okul bulmak için semt semt gezmek veya servis araçlarında çocuklarını telef etmek yerine evine en yakın olan okula güvenerek göndermenin huzurunu yaşayacaktır. Ne yazık ki eğitim gemisinde dümen tutmakla mükellef olanlar kürek çekmekten veya çekenlere emir yağdırmaktan bu konulara fazla zaman ayıramamaktadırlar.

3. BAZI GELİŞMİŞ ÜLKELERDE EĞİTİMİN TAŞRA YAPILANMASI

İletişim ve ulaşım araçlarının dünyayı bütünleştirmesi, gelişen siyasi, sosyal, iktisadi ve kültürel ilişkilerin milletleri birbirine yakınlaştırması ve çok uluslu şirketlerin sınırları sunî hale getirmesi artık sektörel bazdaki incelemelerin de karşılaştırmalı olarak yapılmasını mecburi hale getirmektedir. Özellikle Avrupa Birliği (AB) ile müzakere sürecinde olan Türkiye'nin eğitim sistemini AB standartlarına getirme mecburiyeti bu karşılaştırmayı daha bir vazgeçilmez yapmaktadır.

Her ne kadar eğitimin yerel renkleri ve kültürel değerleri taşıyan milli bir boyutu olsa da, bilimin evrenselliği ile normların demokratikliği açısından belirli bir standardının olması gerektiği kabul edilmektedir. Burada büyüklük ve gelişmişlik açısından Dünyada farklı özellikleri ile öne çıkan altı ülkenin eğitim sistemlerinde yerel yapılanmalar ele alınacak ve Türk Eğitim Sistemi'nin taşra kuruluşları ile bir mukayesesi yapılacaktır.

3.1. Almanya'da Eğitimin Taşra Yapılanması

Almanya 357.021 km²lik bir yüz ölçüme sahip olup, 81,757,600 nüfusu ile Avrupa'nın en kalabalık ülkesidir. Almanya 16 eyaletten oluşan federatif bir yapıya sahiptir. Eyaletlerin cumhuriyetçi, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine uymaları gereken anayasaları vardır. Eyaletler anayasalarını istedikleri gibi düzenlemekte serbesttirler

Bazı yasama alanları devletin çerçeve hükümleri içinde eyaletlere bırakılmıştır. Federal devlete özgü yönetim mekanizması sadece dış işleri, iş ve işçi bulma ve gümrük gibi alanlarla sınırlandırılmıştır. Federal hükümet eğitim konusunda oldukça küçük bir role sahiptir. Almanya'da eğitimin idaresinin sorumluluğu, öncelik olarak federal eyaletlerindir. (wikipedia.org, 2011).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin sorumluluğu Devletin federal yapısı tarafından üstlenilmektedir. Anayasaya göre eğitim mevzuatı ve yönetimi bölge temsilciliklerini, bölgesel makamlar ve daha alt düzey okul denetleme makamlarını içeren bir sistemin sorumluluğundadır. Bu sorumluluklar arasında yüksek öğrenim genel çerçevesi hakkında mevzuat, bireysel eğitim için mali destek, ve genç akademik personelin terfisi konuları da yer almaktadır. Ayrıca eğitimi planlama ve araştırmanın teşvikinde Federasyon ve Bölgeler arasında belirli şekillerde işbirliği de sağlanmaktadır.

Her eyalette bulunan okul denetleme makamları teftişten sorumludur ve okul sistemi içinde akademik, yasal ve personel denetimi görevini icra ederler. Her okulda eğitimle ilgili konulardan sorumlu olan bir öğretmenler kurulu ve okul yönetmeliklerine ve disiplin kurallarına karar veren bir okul konseyi bulunmaktadır (European Commission, 2010).

Alman eğitim sistemi bölgesel farklılıklara sahiptir. Her bir eyaletin okul yapısı politik ve tarihi olaylara göre şekillenmiştir. Güneydeki Hıristiyan Demokratlar geleneksel okul formunda akademik elitizmi teşvik ederken, Sosyal Demokratlar eğitimde fırsat eşitliğini desteklemiştir. Sonuçta merkezde, güney ve kuzey eyaletlerde okulların yönü her ne kadar hepsi temel eğitim yapıları, müfredat ve sınavlarda aynı kurallara tabi olsalar da farklılıklar oluşmuştur.

Federal Anayasa'nın yedinci maddesine göre bütün okullar devlet denetimine tabidir. Eğitimle ilgili yetkiler federal devlet ile eyaletler arasında paylaştırılmıştır. Eğitim alanındaki yasama ve yönetim işlerinde yetkinin büyük kısmı eyaletlerdedir. Bu durum özellikle okullar, yüksek okullar, yetişkin eğitimi ve olgunlaşma eğitimi alanları için geçerlidir. Okul sisteminde ortak veya benzer temel yapı 14 Ekim 1971 yılında Hamburg'da yapılan Alman Federal Cumhuriyetinin eyaletleri arasında okul işlerinde

birlik sağlama anlaşması ile güvence altına alınmıştır. Eyaletler bu anlaşma ile okula gitme zorunluluğu, örgütlenme biçimleri, sınavların tanınması gibi konularda bağlayıcı düzenlemeler kararlaştırmışlardır. Kültür Bakanları Daimi Konferansı tüm eyaletlerde okul sistemlerini ortak temellere dayandıran kararlar almıştır (Deutschland, 1996, s. 450).

Almanya'da eğitim politikalarını belirleme ve plânlama sorumluluğu devletin federal yapısına uygun olarak belirlenmiştir (MEB, 1996, s.42-44). Genel prensipler koyma, eğitim yardımları, bilimsel araştırmaların teşviki gibi sayı ve kapsamı belli bazı konular federal devletin yetkisi dahilindedir. Federal anayasa ve eyalet anayasaları uyarınca genel okul sistemi devletin gözetimi altındadır. Ancak liseye kadar olan okullar yerel, yüksek okullar ise eyalet kuruluşlarıdır. Bunun yanında kilise sorumluluğunda yüksek okullar ve özel statüde yüksek okullar gibi özel okul sistemleri de bulunmaktadır. Eyaletler, anayasanın federal yönetime hak tanımadığı alanlarda yasa yapma yetkisine sahiptirler.

En çok tartışılan konu Alman eğitim standartlarının, merkezi hükümetin koridorları yerine tüm eyaletlerin katılımı ile yapılmasının önemi üzerinde olup, bu amaçla Eğitim Bakanlığı Konferansı kurulmuştur. Bu kuruluş millî düzeyde eğitim politikalarını, eyaletler düzeyinde de eğitim uygulamalarını karara bağlamaktadır. Ayrıca eğitim standartları ile ilgili koordinasyonu da bu kurul sağlamaktadır. Bu kurul 1968 eğitim modernizasyonu ile 1-13 sınıf düzeyinde program geliştirme rehberini hazırlamıştır (www.ed.gov/pubs/germancasestudy).

Tüm eyaletlerin ve federal hükümetin katıldığı Federal Yönetim ve Eyaletler Ortak Komisyonu ortak eğitim plânının ve araştırmaya yönelik teşviklerin yapıldığı bir organ bulunmaktadır. Federal devletle yapılan ortak çalışmanın yanı sıra eyaletler kendi aralarında "Eyalet Kültür Bakanları

Daimi Konferansı” adında bir organ oluşturmuşlardır. Bu organ bölgeler üstü önem taşıyan konuları değerlendirerek kültür politikalarını belirler.

Alman mali yasaları vergi gelirleri güçlü ve zayıf eyaletlerin durumunu dikkate alarak dengeleme ve yeni düzenlemeler yapmaktadır. Özellikle doğu eyaletleri zayıf bütçelerinden dolayı desteklenmektedir. Ücretler bölgelere göre değil, eyalet kaynaklarına göre düzenlenmekte, tüm Almanya’daki okul bütçelerinin ortalama olarak %72’si personel giderlerine ayrılmaktadır. Güney eyaletlerinde bu oran %62, merkezde %69 ve doğu eyaletlerinde bu oran %92’dir. Bölge fonları okul bütçelerinin %30’unu sağlamakta, bu meblağ genelde eğitim dışı personel, müstahdem ve okul tamir bakım gibi ihtiyaçlara sarf edilmektedir.

Eyaletlerde okul yönetimi genel olarak üç bölümlü bir sisteme sahiptir. En üstte Kültür Bakanlığı, orta düzeyde bölge hükümetlerinin öğretim müdürlükleri veya bağımsız eğitim daireleri ile alt düzeyde şehir, kasaba ve köy öğretim müdürlükleri şeklinde yapılanmıştır. Bu yapı içerisinde en yetkili makam eyaletlerin kültür bakanlıklarıdır. Resmi okullarla ilgili sorumlulukları yerel yönetimler üstlenmişlerdir.

Özetle, Almanya’da eğitim sistemi merkeziyetçi değildir. Federal yapının bir gereği olarak eğitimle ilgili yetki ve sorumluluklar eyalet, bölge, şehir, kasaba ve köy gibi yerel yönetim organları tarafından paylaşılmıştır. Federal hükümette eğitim ve bilimden sorumlu bakan sadece koordinasyonu sağlar ve prensipleri gözetir. Türk eğitim sistemi ile Alman eğitim sistemi karşılaştırıldığında yönetim, yetki ve sorumluluk açısından birbirinden farklı, hatta karşıt iki sistemden söz edilebilir. Alman eğitim sistemi ademi merkeziyetçi bir modelde yapılanırken, Türk eğitim sistemi aşırı merkeziyetçi ve otokratik bir sistemin topluma dayatılması şeklinde kurgulanmıştır. Oysa

Türkiye’de eğitim üniter yapı dikkate alınarak, idari ademi merkezizetçi bir anlayışla yeniden düzenlenebilir.

3.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde Eğitimin Taşra Yapılanması

Neredeyse Avrupa kadar bir coğrafi alanı kaplayan Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D.), bir kıta devleti olup, 9.384.000 km²lik yüz ölçümü ile Dünya’nın dördüncü büyük toprak genişliğine sahiptir. Ülkede yaklaşık 310 milyon insan yaşamaktadır. Süper güç konumunda olan ABD, federatif bir yapıya sahiptir. Eğitim merkezden yönetilmez ve eyaletlerin sorumluluğuna verilmiştir. Hatta 1979 yılına kadar A.B.D.’de müstakil bir eğitim bakanlığı yoktur (Glick, 1990, s.60). Bu tarihe kadar federal düzeyde eğitim işleri Sağlık, Eğitim ve Sosyal Güvenlik Departmanının bir parçası olarak görülmüştür. Her eyalet kendi eğitim sistemini düzenleme ve örgütleme yetkisine sahiptir. Bu durumda A.B.D.’de teorik olarak 50’nin üzerinde farklı okul sisteminin bulunduğu söylenebilir. Eyaletlerde biri birine benzer eğitim örgütleri bulunmakla birlikte, eğitim kurumlarının oluşturulması ve program yapma gibi konularda eyaletler arasında farklılıklar vardır. Yönetimdeki yapılanma açısından bakıldığında A.B.D.’de eyaletler de eğitimle ilgili yetkilerini daha alt birimlere ve okullara devretmişlerdir.

Eğitimin yönetiminde federal hükümetin rolü, ulusal içerikli eğitim sorunları konusunda liderlik sağlamak, eyaletlere mali yardımda bulunmak, eğitimle ilgili genel plân ve hedefleri tayin etmek, akreditasyon ve her vatandaşın ücretsiz örgün eğitim ve eşit fırsatlardan yararlanma hakkını koruma şeklinde olmaktadır (Akyol, 1991, s.112). Federal hükümetin eğitim konusundaki genel işlevleri; fırsat eşitliğini sağlamak için burs vermek, ulusal düzeyde eğitim istatistikleri toplamak, önderlik eğitimi ve Ar-Ge çalışmalarını desteklemek gibi konularla sınırlı kalmaktadır. Eğitim konusunda federal hükümetin formel bir işlevinden bahsedilmemekle birlikte,

eyalet düzeyinde eğitim konusunda çözülemeyen sorunların ortaya çıkması durumunda federal düzeyde arayışlara başvurulmaktadır.

Federal hükümetin eğitim üzerindeki kısmi kontrolü özellikle 1980'li yıllarda daha da azaltılmıştır. A.B.D.'de Demokratlar ilke olarak federal hükümetin eğitime olan desteğinin daha fazla olmasını savunurken, Cumhuriyetçiler hükümetlerin eğitimle ilgilenmesinin dolaylı olarak eğitimin kontrolü şeklinde bir tehlikeye yol açabileceği düşüncesi ile merkezî hükümetin eğitime karışmasını uygun bulmamış ve Başkan Reagan zamanında federal hükümetin eğitim üzerindeki etkisinin azaltılmasına çalışılmıştır (Erdoğan, 1995, s.66).

A.B.D.'de eğitiminin belki de en göze çarpan karakteristik özelliği merkeziyetçi olmayışıdır. Federal hükümet, ne bir milli eğitim müfredatını onaylar, ne de yönetir. Okullar büyük ölçüde eyalet ve yerel hükümetlerin sorumluluğu altında yönetilir.

A.B.D.'de devletin karşıladığı eğitim harcamaları, fonların büyük bir kısmını emlak vergisinden sağlayan her şehir ve bölge için en büyük gider kalemini oluşturur. Çoğu seçimle oluşturulan yerel eğitim kurulları ülke genelinde yaklaşık 15.500 eğitim bölgesini yönetmektedir.

Eyalet eğitim kurulları ve eyalet eğitim müdürü yerel eğitim bölgelerini denetler; öğrenci ve öğretmenler için standartları belirler; eğitim sınıfına göre müfredatı onaylar; ve ders kitaplarının seçimini sıklıkla gözden geçirirler. Eyaletin eğitim üzerindeki asıl gücü, giderek artan bir şekilde finansal temele dayanmaktadır: Günümüzde pek çok eyalet, yerel vergi gelirlerine ek olarak, okullara önemli ölçüde para desteği sağlamaktadır.

Federal hükümet, eşit erişim ve eğitimde üstün kalite sunabilmek amacıyla araştırma ve maddi destek sağlarken, öğrenci kredi programlarını da fonlandırır ve az gelirli öğrencilere para yardımında bulunur. Ancak, eğitim

sorumluluğu halen eyalet ve yerel hükümetlere ait bir sorumluluk olmaya devam etmektedir (USA, 2008; s.6).

A.B.D.'de eğitimle ilgili yasal düzenlemeler eyaletler düzeyinde yapılmakta (Akyol, 1991, s.112), her eyalette isimleri farklı olan eğitim daireleri bulunmaktadır. Her eyalet meclisi ilk ve orta öğretimle ilgili kanunları çıkarır. Buna göre eyalet eğitim kurulları eğitim politikalarını belirler. Eyalet eğitim kurulu üye ve başkanları seçimle gelebileceği gibi, bazı eyaletlerde olduğu gibi vali tarafından da atanabilir. Eyalet eğitim daireleri, eğitim fonlarını mahalli eğitim idarelerine dağıtmak, eğitim mevzuatını uygulamak ve yorumlamak, öğretmenlik sertifikalarını tasdik etmek, hizmet içi eğitim yoluyla eğitim standartlarını geliştirmek, mahallî eğitim kurullarına ve müdürlerine müşavirlik hizmeti vermek gibi görevleri yaparlar.

Her eyalet eğitim kurumlarının açılması ve işletilmesi ile ilgili geniş yetkileri olan idarî bölgelere ayrılmıştır. Her bölgenin beş-yedi üyeli bir eğitim kurulu vardır. Bu kurul üyeleri seçim veya tayin yoluyla görevlendirilebilirler. Bu kurul, eyalet eğitim politikaları çerçevesinde bölge eğitim politikalarını belirler ve bölge eğitim müdürü de bu politikalara göre uygulama yapar. Eğitim bölgeleri; eğitim harcamalarını tespit etmek, bütçe hazırlamak, eğitim programlarını belirlemek, öğretmen ve diğer personel atamalarını yapmak, okul binalarını temin ve bakımını yapmak, eğitim araç ve gereçlerini sağlamak ve mahallî mevzuatı uygulamak gibi görevleri yerine getirirler (Akyol, 1991, s.112).

A.B.D. eğitim sisteminin idarî yapısını merkezî kontrolün az olduğu, yetki ve sorumlulukların yerel birimlerde yoğunlaştığı bir sistem olarak özetlemek mümkündür. Son yıllarda eğitimde yerelleşmenin daha fazla olması önerilmekte ve okul merkezli yönetim eğilimleri güç kazanmakta ve

yetki ve sorumlulukların okullara bırakılması gereği üzerinde durulmaktadır (Erdoğan, 1995, s.74).

Bu açıklamalar şunu göstermektedir ki, dünyanın en güçlü ekonomisine sahip ve süper güç konumunda olan bir ülkede eğitimin yerel yönetimler sorumluluğunda yürütülmesi gereken bir hizmet olarak görülmesi yönetim açısından bir sıkıntı doğurmamaktadır. Türkiye ile mukayeseli olarak baktığımızda, eğitimin yerel değil üniter devlet yapısında merkezî bir hizmet olarak algılanması ve yönetilmesi, yetki devrine gidilmemesi yönetim açısından pek çok sıkıntı ve darboğaza sebep olmaktadır. Oysa demokrasi halkın yönetime en geniş şekliyle katılımı demektir.

3.3. Fransa'da Eğitimin Taşra Yapılanması

Fransa 550.000 km² yüz ölçüme sahip, 60 milyon nüfuslu bir ülke olup, yaklaşık 15 milyon öğrencisi vardır ve bunun 2 milyonu yüksek öğretimde bulunmaktadır. Okulların yönetimi resmi veya özel olsun devletin gözetim ve denetimi altındadır. Özel sektörün eğitimdeki varlığı ilkokullarda %15, orta okullarda %20 civarındadır.

Fransa güçlü merkezî bir yapıya sahiptir. Merkezi hükümet eğitim politikaları ile eğitim programlarının tanımlanması ve uygulanması üzerinde gücünü muhafaza etmektedir. Devlet halen toplam eğitim fonlarının üçte ikisini desteklemektedir.

Eğitim Bakanlığının otoritesi altında bölgelere ve mahalli yönetimlere büyük güçler tahsis edilmiştir. Fransa eğitimde yerelliği desteklemektedir. Bu eğitim alanına büyük farklılıklar, esnek organizasyonlar ve monolitik yapılar getirmiştir. Mahalli düzeyde özellikle okul yöneticilerine özgürlükler ve manevra alanı açmıştır. İlköğretimlerde olmasa da kolej ve liselerde finansal otonomi sağlanmıştır. Milli hedefler ve

programa ulaşmada her bir okul yapılanma projelerinin uygulanmasında büyük eğitim özerkliğine sahiptir.

1982-1983 yerelleşme hareketinde seçilmiş mahalli otoriteler bölgesel yerel ve komünel düzeyde kendi bütçelerini yapma hakkını kazanmıştır. Bugün eğitim fonlarının %20'si bu yolla sağlanmaktadır.

Her bir yerel otorite sıralı olarak eğitimle ilgili sorumluluklar almıştır. Topluluklar düzeyinde kreş ve ilkokul yapımı, donanım ve bakımı, öğretmen dışındaki personele maaş ödemesi yapılırken; bölgelerde bunlara ilaveten liseler için bölge eğitim plânı, yatırım programları da yapılabilmektedir.

Avrupa Birliği'nin önemli üyelerinden birisi olan Fransa'da devlet üniter bir yapıya sahiptir. Ancak 1982 yılında yapılan kurumsal reform ile (MEB, 1996, s.101) üniter yapıyı bozmamakla birlikte yerel yönetimlere ağırlık veren bir idarî düzenleme yapılmıştır. Fransa'da eğitim, devletin sorumluluğunda ve ulusal yasalar çerçevesinde yönetilir.

Fransa'da eğitimin örgütsel yapısı, merkez teşkilâtı, eğitim bölgesi rektörlükleri, il eğitim müdürlükleri ve belediyeler şeklinde düzenlenmiştir. Eğitimden sorumlu en yüksek birim Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlıktan sonra en yetkili birim Yüksek Eğitim Konseyidir. Konsey bizdeki TTK Başkanlığı ile benzer fonksiyonları yerine getirir. Konsey, seçim ve tayinle gelen 56 üyeden oluşur. Konseye kendi aralarından üniversiteler 27, orta öğretim kurumları 10 ve ilköğretim kurumları altı üye seçerler, 12 üye de atama ile görevlendirilir.

Bakanlık düzeyinde yetkili bir başka kurum ise Genel Teftiş Heyetidir. Türkiye'deki Teftiş Kurulu'nun üstlendiği rollere benzer görevlerin yanı sıra, Bakanlık ile okullar arasında bağlantıyı sağlamak gibi görevleri de vardır. Eğitim sisteminin taşra kuruluşları 1982 reformuyla bölgesel bir

yapılanmaya gitmiş (Erdoğan, 1995, s.124), tüm ülkede 27 eğitim bölgesi kurulmuştur. Fransa'da okul eğitimi, bütün ülkedeki eğitimden sorumlu bakanın yetkisi altındadır. İlköğretimde öğrenim gören öğrencilerin %86,5'ini ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin %79,9'unu kapsayan kamu sektörüne ait parasız okulların yanı sıra yine aynı düzeylerde eğitim veren özel okullar da mevcuttur; bu özel okulların büyük çoğunluğu Devletle bir sözleşme imzalamıştır ve bu sözleşme sayesinde Devlet, öğretmen ücretlerinin ödenmesiyle ilgili sorumluluğu üstlenebilmekte ve okulların işleyişini kontrol altında tutabilmektedir.

Her ne kadar merkezîyetçilikten uzaklaşmaya yönelik alınan bazı önlemler dahilinde devlet okullarının binalarının inşası ve bakımı ile ilgili sorumluluk yerel bölge yetkililerine devredilmiş olsa da, merkezi hükümet, eğitim politikası konusunda sahip olduğu belirleyici rolü korumayı başarmıştır. Eğitimden sorumlu bakanlık, tüm eğitim konuları ve düzeyleri ile ilgili detaylı bir öğretim programı hazırlar ve öğretmenleri belli bir yöntemi kullanmaya kesinlikle zorlamadan eğitim ve öğretim için yol gösterici ilkeleri belirler. Eğitim personelinin işe alımını, eğitimini ve yönetimini idare eder; okullara uygun personel kotalarını tahsis etmek suretiyle okulların statüsünü ve yönetmeliklerini belirler. Bakanlık aynı zamanda sınavları düzenler ve ulusal yeterlilik derecelerini verir; bunlar içinde özellikle orta öğretimin yeterli bir başarıyla tamamlandığını tasdik eden Bakalorya (olgunluk) sınavı bulunmaktadır.

Bu politikayı uygulayabilmek ve yürüttüğü pek çok idari görevi başarıyla tamamlayabilmek için Bakanlık, akademiler olarak bilinen "dış" idari bölgelere sahiptir. Dolayısıyla Fransa, 30 akademiye ayrılmıştır ve her bir akademi doğrudan bakan adına hareket eden bir rektör tarafından yönetilmektedir. Tek bir akademi pek çok departmanı kapsar. Her bir

departman kendisine bakanlık tarafından sağlanan ulusal eğitim hizmetlerini yöneten bir akademi müfettişi tarafından idare edilir. Ulusal düzeyde kurulmuş olan sistemin bütününde, okullar, idari ve öğretimle ilgili faaliyetleri açısından belli bir dereceye kadar bağımsızdır ve ortaöğretim düzeyinde mali işleri açısından da bağımsız bir statüdedir. Sistem, pek çok müfettişlik tarafından denetlenmektedir. İki genel müfettişlik, değerlendirme için çok geniş sorumluluklarla donatılmıştır. Ayrıca, “ulusal eğitim müfettişleri” ilkokullara giderek öğretmenlerin performansını izlerler; ortaöğretimde ise, diğer müfettişler, “bölgesel öğretim müfettişleri”, okul öğretmenlerini kendi özel konularında izlemek ve değerlendirmekle görevlidirler. (<http://www.eurydice.org>).

Aslında Fransa il üstü yapılar olarak bölge valiliklerini ihdas etmiş ve ortalama dört-beş ili içine alan plân bölgeleri oluşturmuştur. Bu bölge kuruluşları eğitime de aynen yansımış ve eğitim bölgeleri kurulmuştur. Eğitim bölgeleri üniversiteler etrafında kurulduğu için üniversitenin yöneticisi olan rektör bölge düzeyindeki eğitimden bakanlığa karşı sorumlu olan en yetkili kişidir. Eğitim bölgeleri veya rektörlükler idarî özerkliğe sahip birimlerdir.

Akademi düzeyinde eğitimden sorumlu bir başka kuruluş Akademik Konseydir. Konsey genellikle orta öğretimle ilgili konularda bölge eğitim müdürü olan rektöre önerilerde bulunur. Okullar kamu ve özel sektör tarafından açılabilir. Zorunlu eğitim 10 yıl olup bu süre içinde devlet okullarında parasızdır. Özel öğretim çeşitli dinî ve meslekî kuruluş ve hatta şahısların yetkisinde olabilir ve devletten yardım alırlar. Devlet okulları ise mahallî idarelere bağlanmıştır. Ancak seçimle oluşturulan okul konseyleri okul müdürü başkanlığında çalışmakla birlikte yönetime geniş bir katılımı da sağlamaktadır.

Eğitim Bakanlığı merkez yönetimi özel kalem, teftiş kurulu, mali denetim, eğitim-ekonomi yüksek kurulu, genel müdürlükler, araştırma ve yüksek ğretim müdürlükleri gibi hizmet birimlerinden meydana gelmektedir. Ayrıca danışma birimleri olarak yüksek ğretim kurulu, araştırma ve yüksek ğretim millî konseyi meslekî danışmanlık komisyonları ile bakanlık himayesinde eğitimle ilgili çalışmalar yapan altı ulusal kamu kuruluşu da eğitime destek sağlamaktadır.

Fransa'da eğitim bakanlığı, eğitim politikasını, eğitim hedeflerini, programları ve diploma düzeylerini belirleme, ğretmen alımı ve ğretmen statüsünü belirleme gibi birtakım temel sorumlulukları üstlenirken, yetkilerinin çoğunu eğitim bölgelerine il eğitim müdürlüklerine ve mahallî kuruluşlara devretmiştir (MEB, 1996, s.102).

Türk ve Fransız eğitim sistemleri karşılaştırıldığında Türk eğitim sisteminin 1982 ncesi Fransız eğitim sistemine benzediğini ve Fransa'nın merkeziyetçi yapının ağırlaştırdığı genel kamu yönetimi sorunlarını ve tabii ki eğitim sorunlarını çözmek için bölge valiliklerini kurmak zorunda kaldığını, eğitimde de bölgesel düzeyde bir yapılanmaya giderek yetkilerini başta rektrlkler olmak üzere il eğitim müdürlükleri ve belediyelere devrettiği görülmektedir. Türkiye kamu yönetim sistemini düzenlerken Fransa'yı örnek aldığı ve üniter yapısını ona göre şekillendirdiği için Fransa örneğini dikkatlice incelemek zorundadır.

Nitekim hazırlanan kalkınma planlarında merkezî yönetimin yetkilerini il özel idarelerinden başlamak üzere yerel yönetimlere ve taşra birimlerine devretmesi gerektiği ifade edilmesine ve hükümet programlarında ve hatta hükümetler tarafından yaptırılan araştırmalarda merkezî yönetimin yetkilerini taşraya devretmesi vurgulanmasına rağmen henüz somut bir gelişme sağlanamamıştır.

3.4. İngiltere’de Eğitimin Taşra Yapılanması

Birleşik Krallık; İngiltere, Galler ve İskoçya ile Kuzey İrlanda’nın birleşiminden meydana gelmekte olup, 130 422 km² yüz ölçüme ve 49.5 milyon nüfusa sahip, nüfus yoğunluğu kilometre karede 381 kişi olan bir ülkedir (PIRLS, 2002, S.60). Zaman zaman tüm bu ülkelere İngiltere dendiği de olmaktadır. Resmi kayıtlarda Birleşik Krallık ismi kullanılmasına rağmen Türkiye’de İngiltere ismi daha sık kullanılmaktadır. Bu sebeple İngiltere ismi tercihen kullanılacaktır.

Avrupa Birliği’nin etkili üyelerinden birisi olan İngiltere’de eğitim merkeziyetçi yapıdan uzak bir örgütlenme biçimine sahiptir. A.B.D.’de olduğu gibi Birleşik Krallıkta da daha önce Eğitim Bakanlığı bulunmamaktaydı. Eğitimle ilgili konulara bölge idareleri bakıyordu. Fakat 1944 Yasası ile eğitimle ilgili işleri yürütmek üzere bir Eğitim Bakanlığı kurulmuş, 1964 yılında da, başında eğitim sekreterinin yani eğitim bakanının bulunduğu Eğitim ve Bilim Dairesi olarak yeniden yapılandırılmıştır (Çağlayan, 1995, s.148). İngiltere ve Galler eğitim örgütlenmesinde yapısal bir benzerliğe sahipken, İskoçya’da bazı farklı uygulamalar bulunmakta, ancak bu sistemin federal örgütlenme biçimini değiştirmemektedir.

Eğitim yönetimi İngiltere’de hem ulusal hem de yerel düzeyde yapılmaktadır. Temel eğitim yasaları Birleşik Krallık Parlamentosunca yapılmakta, parlamento bakanları ve diğer eğitim otoritelerini yetkilendirmektedir.

İngiltere’de merkezi hükümet eğitim hizmetlerini sağlama, milli politikaları belirleme, sistemin yönetimi ile ilgili plânlama sorumluluğunu üstlenmektedir. Yerel otoriteler politikaların gerektirdiği uygulamalar ile kendi sorumluluk alanındaki görevleri yerine getirmektedir. Galler’de ise milli meclis eğitimle ilgili ikinci derecede gelen yasaları çıkarmakta, eğitim

ve öğretimle ilgili yasaları uygulamakta, mesela Galler'in milli programını yapmaktadır. Galler Bölgesinde de İngiltere'de olduğu gibi eğitimle ilgili yetkiler merkezi ve yerel otoriteler arasında paylaştırılmıştır. Kuzey İrlanda eğitim sistemiyle ilgili yasa ve yapılanmayı kendisi yapmaktadır.

İngiltere'de eğitim bakanı başbakan tarafından görevlendirilmekte, eğitim bakanını iki devlet bakanı ile üç parlamenter yardımcısı desteklemektedir. Politika ve stratejiler, bütçe ve kamu harcamaları ile önemli atamalar eğitim bakanlığınca yapılmaktadır. Eğitim departmanı İngiltere'de eğitim hizmetlerinin takibi ve plânlamasını yaparken, yerel eğitim otoritelerine yasa ve düzenlemelerin uygulanmasına yönelik rehber kitaplar çıkarmaktadır. Eğitim Departmanı 2006 yılına ait hedef, amaç ve strateji yönetimini hazırlamış bulunmaktadır. Bunlar arasında öğrencilere gelecekteki öğrenimlerine iyi kaynaklar sağlamak için mükemmel bir eğitim vermek, genç neslin hayat ve mesleki çalışmalarında ihtiyaç duyacağı bilgi ve personel niteliklerini, maharet ve yeteneklerini geliştirmek, hayatlarını zenginleştirecek ve yeteneklerini geliştirecek bir yetişkin eğitimi için teşvik etmek gibi hususlar bulunmaktadır.

Ulusal düzeyde eğitimin yönetimi eğitim bakanlığınca yürütülür. Belediyeler ve bölgelerde mahalli eğitim otoriteleri devlet tarafından tahsis edilen eğitim fonlarının kendi bölgelerinde kullanmaktan ve eğitimin organizesinden sorumludurlar. Temel eğitim politikalarını ise merkezi hükümet tayin eder. Okul düzeyinde fonların harcanması dahil oldukça yüksek bir otonomiden söz edilebilir. Hatta ilk ve orta okul düzeyinde inanç sahiplerine ait okullar bulunmaktadır (PIRLS, 2002, S.59).

İngiltere ve Galler'de birtakım eğitim sorumlulukları yerel otoritelere verilmiştir. Eğitimle ilgili merkezi hükümetin sınırlı yetkileri dışındaki tüm alanlar yerel yönetimlerin yetkisi içindedir. Lokal otoriteler

toplum stratejilerini hazırlamada, ekonomik ve sosyal çevrenin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynarlar. Mahalli hükümetler eğitimle ilgili yetkilerini eğitim komitelerine bırakmıştır. Mahalli idarelerde eğitimle ilgili kararların verilmesinde yetki paylaşımına gidilmektedir. Yerel otorite yöneticisi, belediye başkanı veya yerel meclis başkanı, denetim komitesi veya paneli ile tüm encümen veya meclis eğitimde karar vericiler arasında bulunmaktadır.

Yerel otorite yöneticisi plânlama sürecine liderlik etmek, yıllık bütçe ve sermaye planlamasına danışmanlık yapmak, kaynaklar ve belirlenen stratejiye göre önceliklerin uygulanması, bu hususta gerekirse danışmanlık yapılması gibi görevler üstlenir. Denetim komitesi ise eğitim komisyonu veya yöneticisine eğitim politikaları ile ilgili araştırmalar, öneriler sunar. Eğitim bütçesi ve diğer plânlara ilgili uygulamadan önce yerel meclis başkanı ve önemli karar vericilere tavsiyelerde bulunur. Yerel meclis bir eğitim büro şefi seçer. Eğitim direktörü yönetici personelle desteklenir ve eğitimle ilgili yetkilerin uygulamaya ilişkin bölümleri eğitim direktörüne devredilir (<http://www.eurydice.org>).

İngiltere’de eğitimle ilgili sorumluluklar merkezi hükümet ile Galler ve Kuzey İrlanda gibi her bir milletin eğitim büroları arasında paylaşılmıştır. Merkezî hükümetin eğitim ve bilim bölümü her yönüyle eğitim sisteminden, hükümetin üniversitelerle ilişkilerinden ve bu üniversitelere destek sağlamaktan sorumludur. Millî hedefleri belirlemek ve millî politikayı formüle etmek, eğitim programlarını desteklemek ve araştırılmasını sağlamak, resmî sınavları geliştirmek ve eğitim standartlarını belirlemek merkez örgütünün görevleri arasındadır.

Ayrıca Kraliyet Teftiş Kurulu sistemin işleyişini denetleyerek Bakana rapor eder. Merkezî örgüte bu sorumluluklarını yerine getirirken Millî

Müfredat Kurulu, Galler Müfredat Kurulu ve Okul Sınav ve Müfredat Kurulu adında üç tane organ danışmanlık, rehberlik hizmetleri ve öneriler sunarak destek olmaktadır.

Bunun dışındaki görev ve sorumluluklar yerel yönetimin yetkisi dahilinde icra edilir. İngiltere ve Galler'de 117 yerel eğitim idaresi, İskoçya'da da beş eğitim kurulu bulunmaktadır. Bu birimlerin seçimle oluşturduğu eğitim komitesi, okul ve üniversitelerin yönetimi, bakımı ve çalışmasından, öğretmenlerin görevlendirilmesi ve idaresinden, araç-gereç temini ve öğrencilere burs verilmesinden sorumludur. Personelin atanması ve ücret ödeme işlemleri merkezî otoritenin yetkisi dahilinde değildir. Mahalli eğitim idarelerinin özerkliğine dikkat edilir. Bölge eğitim idareleri faaliyetlerini oluşturdukları eğitim komiteleri ile sürdürürler. Doğrudan merkezî otoriteye bağlı okul bulunmamaktadır.

1988 eğitim reformu ile okullar yerel eğitim otoritelerinin kontrolüne verilmiştir. Daha sonra yapılan gizli oylamada okulların bakım ve onarımları için merkezî hükümetten fon alınmasına başlanılmıştır. Mecburi eğitim 5 ila 16 yaş arasında olup çocukların 4 yaşında okula başlaması da mümkündür. Ulusal müfredat devletçe hazırlanır ve tüm okullar bunu uygular. (www.careerseurope.co.uk).

Eğitime yön veren 1988 reformu 1944'ten sonra yapılan en kapsamlı reform olarak görülmektedir. Bu reformla 2000'li yılların eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılırken, özel okullara ve velilere yeni yetkiler verilmiştir. Okullar mahalli eğitim idaresi ve kiliseler tarafından finanse edilmekte, okul yönetimleri ise 1988 yılında uygulamaya konulan Eğitim Reformu Yasası ile halkın daha çok söz sahibi olduğu idarî kurullara bırakılmıştır (MEB, 1996, s.196).

3.5. Japonya'da Eğitim Taşra Yapılanması

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında Asya'dan iki örnek incelenecektir. Bunlardan birisi, iyi eğitilmiş beşeri sermaye ile dđnyada öne çıkan Japonya, diğeri ise pek çok özellikleri ile bir döneme damgasını vuran komşumuz Rusya'dır. Japonya 377.688 km²'lik yđz lmđne sahip bir ada devleti olup, 1990 yılı verilerine göre 123.612.000 nđfusu ile Dđnya'nın yedinci kalabalık ۆlkesidir.

Kıt kaynakları, kalabalık nđfusu, dağlık yapısı ve depremleri ile bir ada devleti olan Japonya, tđm dđnyada özellikle gđlđ ekonomisi ve yđksek teknolojisi ile varlığını hissettiren bir imparatorluktur. Japonya kaynak eksikliğini yetişmiş insan gđcđ ile telafi etmesini bilmiştir. Bu sebeple Japon eğitim sisteminin incelenmesinde fayda vardır.

Japonya'da siyasal ve idarđ yapı (Kodansha, 1994, s.70) İkinci Dđnya Savaşını kaybetmesinden sonra 1946 Anayasası ile yeniden şekillendirilmiştir. İmparator halkın birliğinin ve devletin sembolđ olmakla beraber hâkimiyet halka aittir. Yasama yetkisi temsilciler meclisi ile senatoya, yđrđtme yetkisi parlamentoya karşı sorumlu olan kabineye ve yargı yetkisi de bağımsız mahkemelere verilmiştir.

İkinci Dđnya Savaşı ncesi merkezietçi bir yapının hakim olduğu Japonya'da yeni anayasa ile birlikte yerel yönetime ağırlık veren bir yapılanmaya gidilmiş, 47 eyaletin valisi, şehir kasaba ve köy yönetimleri seçimle belirlenmeye başlamıştır. Yerel yönetimlerin idarđ ve malđ özerkliği 1956'lı yıllarda ciddi bir bđrokratik dirençle karşılaşmış ve daha sonra merkezietçi yapı ile lokal otonomi arası bir denge kurulmuştur.

Eğitimde yerel yönetimlerin yetkilendirilmesi İkinci Dđnya Savaşından sonra olmuş ve mecburi eğitim dokuz yıla çıkarılmıştır. 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitimi Kanunu ile eğitim

sisteminin yapısı belirlenmiştir. Kamu ve özel sektör eğitim sisteminde birlikte hizmet vermektedirler.

Japon eğitim sisteminin idaresinde yerinden yönetim esas alınmaktadır. Merkezî yönetim eğitimle ilgili hedef ve politikaları belirlemek ve eğitimle ilgili genel çerçeveyi ortaya koyan çalışma programını her yıl yayımlamak gibi koordinatör bir rol oynarken yerel yönetimler, okul bütçeleri, eğitim programları, öğretmen atamaları, ders kitapları ve denetim gibi alanlarda geniş bir yetkiye sahiptir. Japonya'daki ömür boyu istihdam sisteminde, alınan eğitimin çok önemli bir rolü vardır. Rekabetçi bir yapıya sahip olan eğitim sisteminde üst düzey bir şirkette çalışmak için birinci sınıf bir üniversiteden mezun olmak gerekmektedir. İyi eğitilmiş insan unsuru Japonya için hayati bir önem taşımakta ve bu sebeple öğrencilerin %94'ü lise eğitimi alırken, %35'i üniversite eğitimi almaktadır. Liseye kadar olan dokuz yıllık ilk ve orta okul eğitimi zaten mecburidir (UEEM, 1989, s.92).

Japon eğitim sistemindeki yerellik, özel ve kamu sektörünün ortak sorumluluk üstlenmesi ve rekabetçi yapı ile eğitimin niteliğine verilen önem çok iyi düzeyde eğitilmiş bir insan kaynağını beslemekte ve Japon halkını uluslararası rekabet gücüne sahip, üretken ve yüksek teknolojiyi hem üreten, hem de kullanan bir yapıya kavuşturmaktadır. İşte yer altı ve yer üstü zenginlik kaynaklarından mahrum ve depremlerin sarstığı bir ada devletinin dünya çapında bir ekonomik güç olmasının sırrı bu eğitim sisteminde ve insana yapılan yatırımda yatmaktadır.

Japonya'da okullar Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığının denetiminde hükümet, bölge ve belediyelere bağlı olarak çalışmaktadır. Eğitimle ilgili bakanlık, bölge ve belediyeler arasında görevler paylaşılmıştır. Japonya'da 47 eğitim bölgesi bulunmaktadır. Bu bölgelerde bölge meclislerinin onayıyla hükümet tarafından atanan 5 eğitim kurulu üyesi bulunur. Bölge Eğitim

Kurulları bölge eğitim müdürünü atamak, bölgelerde öncelikle liseler ve diğer okulların açmak ve işletmek, öğretmenlere sertifika vermek, mahalli idarelerin talebi doğrultusunda belediyeye ait ilk ve orta okullara atama yapmak, belediyelere eğitim konusunda danışmanlık yapmak ve finansal destek sağlamak gibi görevleri üstlenir. Bölge valisi ise eğitim bölgelerindeki eğitim kurumlarının işletilmesi ve özel okulların denetimlerinden sorumludur.

İlk ve orta okulların açma, işletme sorumluluğuna sahip olan belediyelerde ise üç veya beş üyeli mahalli eğitim kurulları bulunmaktadır. Üyeler belediye meclisinin onayı ile belediye başkanı tarafından görevlendirilir. Üyeler arasından birisi bölge eğitim kurulunca mahalli eğitim müdürü olarak atanır. Yerel eğitim kurulları belediye yetki alanındaki okulları işletir, bakanlıkça onaylanan kitaplar arasından okutulacak kitapları seçer, öğretmen atama ve görevden almalarında bölge eğitim kurullarına öneride bulunmak gibi görevleri yaparlar. Devlet okullarının bütçesi ulusal, bölgesel ve mahalli idareler tarafından temin edilir. Devlet bölge ve belediyelerin ödeme güçlüğüne gidermek için yerel vergi payı ayırır. Bölge yönetimleri ve belediyeler eğitim için fon oluştururlar. Öğretmenlerin maaşları bu fonlardan karşılanır (Ü. Vakfı, s.14-15).

Japonya'da mecburi eğitim 1948 yılında 9 yıla çıkarılmış ve 1979'da kapsamı engellileri de içine alacak şekilde genişletilmiştir. 9 Yılın 6 yılı ilkokul, 3 yılı orta okuldur. Okullarda eğitim süresi diğer ülkelere oranla daha fazladır. Japonya'da okullar 240 gün açık kalır. Çünkü Cumartesi günleri de eğitim-öğretim yapılır. Mecburi eğitimde okullaşma oranı %99, anaokulları ve liselerde ise % 90'ın üzerindedir.

Karakteristik Japon okul sistemi giriş sınavlarına dayanır. Öğrenciler yarışma sınavları ile okullara girerler. Bu sebeple düzenli sınıflara ek olarak giriş sınavlarına öğrencileri hazırlamak için özel enstitüler kurulmuştur.

Japon eğitim sistemi genel olarak tartışıldığında geniş bir sosyal içeriğe sahip olduğu görülür. Bölgesel düzeyde ve büyük şehir merkezlerinde ayrı eğitim kurulları bulunmaktadır. Bazı bölgelerde liseler doğrudan bu eğitim kurullarına bağlıdır. Orta okullar ise belediye eğitim kurulları tarafından yönetilir.

Bugün öğrencilerin %95'i okul öncesi programlara kayıtlıdır. Öğrenciler 6 yıl ilköğretimde okurlar, daha sonra 3 yıl orta okul ve 3 yılda lise eğitimi alırlar. Liselerde yaklaşık %30 öğrenci özel okullara gider. Özürlü öğrenciler için de kamu bütçesinden finanse edilen 5 yıllık liseler bulunmaktadır. Japonya'da ilk ve orta okullarda kurum olarak devlet öne çıkarken üniversiteler, yüksek okullar ve ana okullarında özel sektör hâkim gözükmekte, kamu sektörü sembolik düzeyde kalmaktadır. Lise eğitiminde de neredeyse yarı yarıya bir kamu özel sektör varlığı fark edilmektedir.

Japon eğitim sistemi ile Türk eğitim sistemi karşılaştırıldığında en büyük farkın özel sektörün eğitimdeki rolü konusunda olduğu hemen ortaya çıkar. Çünkü Türkiye'de özel sektörün eğitime girmesi teşvik edilmek bir yana bu güne kadar engellenmiştir. Bu husus eğitimin demokratikleşmesi açısından üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir konudur.

Çünkü halkın eğitime katılmasından, eğitimde rol üstlenmesinden çekinmenin demokrasi ile telif edilebilir bir yanı bulunmamaktadır. Devletin eğitimle ilgili denetim ve gözetimi bulunduğu halde halktan çekinmek, özel teşebbüsün eğitime girmesinden korkmak milli iradenin nasıl sığ bir alana hapsedildiğinin pek çok örneklerinden sadece bir tanesidir.

3.6. Rusya Federasyonunda Eğitimin Taşra Yapılanması

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ni (SSCB) oluşturan devletlerden birisi olan Rusya Federasyonu (RF) SSCB'nin dağılmasını müteakip 12 Haziran 1990 yılında bağımsızlığını ilan etmiş ve SSCB'nin uluslar arası tüm hak ve yetkilerini devralmıştır. Yüzölçümü 17,075,200 km², nüfusu yaklaşık 140 milyondur.

Rusya Federasyonu, başkanlık sistemiyle idare edilen bir cumhuriyet olup 12 Aralık 1993 kabul edilen yeni Anayasası ile yasama ve yürütme organlarına sahip 21 özerk cumhuriyet, 6 eyalet, 49 bölge, 2 Federal Statüye sahip (Moskova, St. Petersburg), 1 özerk bölge, 10 özerk yöre olmak üzere 89 idari birimli bir federasyondur (en.russia.edu.ru).

Rusya Federasyonunda eğitim-öğretim, örgütsel yapı, eğitim programları bakımından merkezîyetçilik hakimdir. İlköğretime kadarki kısmı genel olarak okul öncesi eğitim ve aile eğitimi olarak adlandırılır. 0-3, 3-6 yaş grubundaki çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına (kreş ve çocuk yuvaları) devam etmektedirler. Kreş ve çocuk yuvaları, mülkiyeti bakımından devlet, şehir ve belediyeler, vakıf ve dernekler ile özel şahıslara aittir.

İlkokula başlama yaşı 7'dir. Mecburi eğitim süresi 9 yıl olup, eğitim kanunlarına göre zorunludur ve her RF vatandaşı bu eğitimi tamamlamak mecburiyetindedir. Bu mecburiyet 15 yaşını doldurmasına kadar devam eder. Bundan sonra bir üst öğrenime devam edip etmemeye ilişkin kararı öğrencinin kendisi vermektedir. RF'de genellikle ilkokul, temel ortaokul ve tamamlayıcı ortaokul (lise) aynı kampüste bulunmaktadırlar. RF'de toplam 65,062 okul, 19,560 000 öğrenci ve 1,712 000 öğretmen bulunmaktadır.

Tamamlayıcı ortaokul eğitimi (lise) süresi 2 (3) yıl ve halen isteğe bağlıdır. Yapılan eğitim reformu çerçevesinde 2007'den itibaren lisenin

mecburi olması kabul edilmiştir. Mecburi eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla bu okullardaki çocukların eğitim programları yanında özel mesleki sınıflarda meslekleri tanıtıcı ve yönlendirici bilgiler verilmesi hedeflenmektedir. Böylece mesleki alanlarla ilgili yüksek eğitim görmek isteyenleri bir nevi mesleğe yöneltme sağlanmış olmaktadır.

Mecburi eğitimden (9 yıl) mezun olan öğrencilerin %55'i ortaöğretim 2(3) yıllık lise programına, %45 ise diğer eğitim kurumlarına (%30'u meslek okullarına, %10'u yetişkinler eğitimine, %5'i ise hiçbir eğitim kurumuna) devam edeceği varsayılmış ve bu oranlar hedef olarak belirlenmiştir. Ancak bu oranlar genel olarak lise (genel) eğitimin lehine değişmektedir.

RF Hükümeti 5 Nisan 2001 tarih ve 264 numaralı kararname ile Yüksek Öğretimle İlgili Genel Çerçeveyi ortaya koymuştur. RF'de 1071 üniversite, akademi ve enstitü bulunmaktadır. Fakat Türkiye'ye benzer bir Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) bulunmamaktadır. Bunun yerine üniversiteler alanlarına göre ilgili bakanlıklara bağlanmışlardır. Devlet üniversitelerinden 333'ü Eğitim Bakanlığı'na, 231 ise Tarım, Sağlık ve Kültür başta olmak üzere diğer bakanlıklara bağlıdır. 635'i özel olmak üzere 1071 üniversitede yaklaşık 4,700 000 öğrenci öğrenim görmektedir.

RF'de yüksek öğrenim alan yaklaşık 33,000 yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bütün yükseköğretim kurumlarında toplam 362.171 akademisyen/öğretim elemanı görev yapmaktadır (T C Moskova Eğitim Müşavirliği Eğitim Raporu 2005).

Türkiye'de pek tanınmayan Rus eğitim sisteminin uygulamaya ilişkin bazı özelliklerinden kısaca bahsetmek faydalı olabilir. Özellikle mecburi eğitim döneminde sistemin öğrenciyi yakın takipte tuttuğu ve eğitimi için ailelerle sıkı işbirliği yaptığı hemen dikkati çekmektedir.

Öğrencilerin yönlendirilmesinde sınıf öğretmeni ile rehber öğretmenin önemli katkıları bulunmakta ve öğrenci “özel öğrenci karneleri” ile çok iyi takip edilmekte, okul aile ilişkileri öğrencinin geleceğe yönlendirilmesinde gerekli sorumlulukları yerine getirmektedir.

RF’de Türkiye’deki teftiş sisteminden çok farklı bir uygulama bulunmakta, “metodist” denilen müfettişler sorgu hakimliği ve disiplin soruşturma memurluğu yerine öğretmenlere rehberlik etmek, mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve öğretmen kalitesini iyileştirmek için çaba göstermektedirler. Bu bütünlükte öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi çalışmaları da bulunmaktadır.

RF’de mesleki eğitim Türkiye’de olduğu gibi, statüsü düşük okullar olarak kabul edilmemekte, ayrıca meslek lisesinde okuyan bir öğrenci üniversite tercihiinde herhangi bir kısıtlamaya muhatap olmamaktadır. Liseden üniversiteye geçişte herhangi bir ayırıma tabi olmadan birlikte girmektedirler. Ayrıca bazı özel üniversiteler anlaşmalı oldukları liselerinin başarılı öğrencilerini sınavsız alma hakkına sahiptirler.

Türkiye’de eğitim sisteminin dar boğaza girmesinde ana unsur yüksek öğretim yapılanması olduğu için bu hususta ayrıntılı bir açıklama ve RF ile mukayeseli bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır.

Bu kurumların hepsi yüksek öğretim kurumudur. Ancak yine Türkiye’den farklı olarak yüksek öğretim kurumları sadece muhtelif fakülteleri içine alan devasa üniversiteler şeklinde değil, belirli alanlara yoğunlaşan “ihtisas üniversiteleri” şeklinde yapılanılmışlar ve alternatif yapılara da sahip olan bu kurumlar belirli merkezlerde toplanmak yerine ülkenin her tarafına dağılmışlardır. RF’de “dil üniversitesi” veya “spor üniversitesi” ismi şaşırtıcı olmadığı gibi, Türkiye açısından öğrenci

taleplerini karşılama ve kuruluş kolaylığı gibi sebeplerle incelenmesi gereken kurumlardır.

Özel sektörün hiç olmadığı, merkezi planlı ekonomisiyle RF'nin yaklaşık 10 yılda yüksek öğretim kapasitesinde nasıl bir değişiklik sağladığı Tablo 2'den kolaylıkla görülebilir.

Tablo 2: RF'de Yüksek Öğretim Kurumları ve Öğrenci Sayıları

	1993/94	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Üniversite	626	762	965	1008	1039	1046	1071
Resmi	548	569	607	621	655	654	662
Özel	78	193	358	387	384	392	409
Öğ.Üyesi	243 600	252 200	307 400	319 600	339 600	354 100	364 300
Resmi	239 800	239 200	265 200	272 700	291 800	304 000	313 600
Özel	3 800	13 000	42 200	46 900	47 800	50 100	50 700
Öğ.Sayısı	2 613 000	2 791 000	4 742 000	5 427 000	5 948 000	6 456 000	6 884 000
Resmi	2 543 000	2 655 000	4 271 000	4 797 000	5 229 000	5 596 000	5 860 000
Özel	70 000	136 000	471 000	630 000	719 000	860 000	1 024 000

Kaynak: R.F. Devlet İstatistik Dairesi (2005).

Üniversite sayısı neredeyse ikiye katlanmakta, daha enteresanı ise Türkiye'de eğitime özel sektörün girmesi engellenirken daha 15 yıl öncesine kadar komünizmin mihver ülkesi olan RF'de şimdi neredeyse üniversitelerin % 40'ının özel sektöre ait olmasıdır. RF'de üniversite kapasitesi arttırılırken nüfusun her yıl bir milyon azaldığı gerçeğini de dikkate almak gerekir. RF ile mukayese edildiğinde Ülkemizde her yıl kaç üniversite kurulması gerektiği ve kapasite arttırmada özel sektörün teşvikinin ne kadar önemli olduğu hemen fark edilecektir.

3.7. Türkiye ve Diğer OECD Üyesi Ülkelerin Karşılaştırılması

Türkiye'nin eğitim yapısı ve işleyişi OECD üyesi diğer ülkelerle karşılaştırıldığında ilk dikkati çeken husus sistemdeki merkezîyetçiliktir. Her yıl yayımlanan Education At A Glance (Eğitime Bakış) isimli kitapta (OECD, 2000, s.109), OECD'ye üye 30 ülkeden yeterli veri bulunan 21 ülkede kaynak dağıtımı, personel yönetimi, yapılandırma ve plânlama, eğitim organizasyonu konularında karar vericiler ve merkezîyetçilik düzeyi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme merkezî, bölgesel, yerel ve okul düzeyi olmak üzere dört kademe üzerinden yapılmış ve karar verme düzeyleri ile ilgili sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo incelendiğinde Türkiye'de eğitimle ilgili kararların OECD üyesi diğer 20 ülkeden farklı olarak merkezî düzeyde alındığı görülürken, diğer üye ülkelerde okul düzeyine doğru bir iniş göze çarpmaktadır. Türkiye karar verme konusunda merkezîyetçi özelliğini korurken, diğer eğitim göstergelerinin çoğunda veri yokluğu nedeniyle karşılaştırma yapılamamaktadır.

Tablo 3: OECD Üyesi Ülkelerde Eğitimde Karar Verme Düzeyleri

Konular	Ülkeler	Merkezî	Bölgesel	Yerel	Okul	Toplam
Kaynak Dağıtımı	OECD	1	5	9	5	21
	Türkiye	1	-	-	-	-
Personel Yönetimi	OECD	1	5	8	6	21
	Türkiye	1	-	-	-	-
Plânlama ve Yapılandırma	OECD	6	10	3	1	21
	Türkiye	1	-	-	-	-
Eğitim Organizasyonu	OECD	0	1	10	9	21
	Türkiye	1	-	-	-	-

Kaynak: OECD, 2000, Education At A Glance, s.109.

Mesela, dersler bazında öğrenci başarı düzeyi, sınıf düzeyinde kişi başına eğitim harcamaları gibi pek çok eğitim göstergesi olmadığı için OECD üyesi ülkeler arasındaki sıralaması da bilinmemektedir.

OECD eğitim göstergelerinde karşılaştırmalı olarak verilen ve eğitimin işleyişinde en önemli noktalardan birisini teşkil eden karar verme düzeylerinden bir diğeri de eğitim programları ve ders kitaplarıyla ilgilidir. Eğitim programlarının geliştirilmesi, önerilen programlar arasından seçim yapılması ve onaylanması, öğrenim süreleri, ders hacminin tanımlanması ve kitap seçimi konularında Türkiye ve Yunanistan'ın merkezîyetçi, dört ülkenin çoğunlukla merkezîyetçi, altı ülkede merkez ve yerel düzeyde paylaşım ve uyum sağlama şeklinde olduğu, üç ülkede bölgesel düzeyde, iki ülkede yerel ve daha alt düzeylerde ve beş ülkede de okul düzeyinde karar verildiği görülmektedir (OECD, 2000, s.242).

Bu örnekler çoğaltılabilir, ancak yetki paylaşımında ülke tercihlerinin eğitimin niteliğini nasıl etkilediği, ülke tercihlerinin şeklinden çok daha önemlidir. Bu konuda Türkiye'nin veri yokluğu nedeniyle verdiği eğitimin niteliği konusunda bir değerlendirme yapılması mümkün olamamaktadır. OECD üyesi ülkelerin gelişmiş ve teknoloji satan ülkeler olduğu, eğitim sistemlerinin yetiştirdiği insan kaynaklarının niteliği ve diğer ülkelere gelişmiş bu ülkelere giden öğrenci sayıları dikkate alındığında durum Türkiye'nin pek de lehinde görülememektedir.

4. MEB TAŞRA TEŞKİLÂTI PROFİLİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Eğitimde demokratikleşme kavramı incelenirken iki husus öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi kurumsal seviyede okullar ile Bakanlığın yetki paylaşım seviyeleri, ikincisi ise eğitim müfredatında eğitimcilerin ve ailelerin katılma düzeyleridir. Eğer eğitimde demokratikleşmeden bahsediliyorsa projektörlerin eğitimin taşra teşkilatını meydana getiren il ve ilçe MEM'ler ile okullara çevrilmesi ve bir durum tespitinin yapılması zaruridir.

Bu sebeple eğitimde demokratikleşme kavramında büyük resmi görmek için eğitimin taşra teşkilatı üzerinde bir araştırma yapılması, eğitim müdürlükleri ile okul yönetimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekli görülmüştür.

4.1. Araştırma Modeli, Evren ve Örnekleme

Bu araştırma, MEB taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin örgüt profilini çıkarmaya, ne tür bir yönetim yaklaşımını benimsediklerini ve uyguladıklarını tanımlamaya yönelik olduğu ve bağlı alt birimlerden görüş alındığı için tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın evreni, MEB taşra teşkilâtına bağlı orta dereceli okul müdürleri meydana getirmektedir. Evreni oluşturan okul müdürlerinin tamamına ulaşmanın güçlükleri dikkate alınarak örnekleme yoluna gidilmiş ve yöntem olarak da tabakalı örneklem seçilmiştir. Örneklemin seçiminde öncelikle MEB taşra örgütünde orta dereceli okul müdürlüklerinin sayısı tespit edilmiştir. Daha sonra orta dereceli okul müdürlüklerinin ne kadarının genel liseler, ne kadarının meslek liselerinden meydana geldiği belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğünün %10 civarında olmasına karar verilmiştir. Buna göre Türkiye genelinde örnekleme alınan genel ve meslek liselerinin sayıları bölgeler itibariyle Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Örnekleme Alınan Okulların Bölgeler Göre Dağılımı

OKULLAR	BÖLGELER						
	Marmara	Ege	Akdeniz	İç Anadolu	Karadeniz	D.Anadolu	GD Anadolu
Meslek Lisesi	20	14	13	15	18	8	12
Genel Lise	26	37	28	16	36	29	28
Toplam	46	51	41	31	54	37	40

4.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmayla ilgili literatür taraması yapılarak, araştırmanın amacı ve problem cümlesine uygun bir soru havuzu oluşturulmuştur. Örgüt profilini ortaya çıkarmak amacıyla dokuz sorudan oluşan kişisel bilgiler ile 85 soruluk bir anket formu hazırlanmıştır. Geliştirilen veri toplama aracının ön uygulaması MEB merkez teşkilatında çalışan uzman ve öğretmenlere yapılmıştır. Daha sonra anket formuna son şekli verilmiştir. Buna göre veri toplama aracı sekiz sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü ile MEB taşra teşkilâtının örgüt profilini meydana getiren dokuz temel değişkenle ilgili 64 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Araştırmanın evreni, örnekleme ile gidiş ve dönüş oranları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Anketlerin Gidiş-Dönüş Oranları

Gruplar	Evren	Örneklem	Dönen Anket	%
Genel Lise Müdürü	1555	160	143	90,0
Anadolu Lisesi Müdürü	415	40	29	72,5
İmam Hatip Lisesi Müdürü	600	50	39	78,0
Kız Meslek Lisesi Müdürü	656	50	45	90,0
Toplam	3226	300	256	85,0

Araştırmaya görüş ve önerileri ile katılan eğitim yönetici ve deneticilerine ait kişisel özellikler sekiz başlık altında toplanarak

değerlendirilmiştir. Ayrıntıları ileride verilecek olan bu kişisel özelliklerin belirlenmesindeki amaç bağımlı değişkenleri bu bağımsız değişkenlere göre yorumlamak değildir. Bunun yerine verilerin toplandığı örneklemin hangi özelliklere sahip olduğu konusunda bir fikir edinmek, veri toplanan grubunun ileride bu araştırma tekrarlanacak olursa araştırmanın geçerliliği açısından yeni örneklem grubuyla karşılaştırma yapılmasına imkân sağlamaktır.

Diğer bir pratik yararı ise, açık uçlu sorulara verilen cevaplarla ankete konulan açıklamaların örneklem grubuyla bağlantısını açıklığa kavuşturmadır. Bu nedenlerle bağımsız değişkenleri oluşturan okul müdürlerinin kişisel özelliklerine ait bulgular araştırmanın bağımlı değişkenlerinden ayrı tutularak değerlendirilmiştir.

Taşra teşkilâtının örgüt profilini ortaya koymada görüşü alınan okul müdürlerinin %82'si erkek, %18'i kadın olup, % 56'ı ile genel lise, % 18' i kız meslek lisesi, %15'i imam hatip lisesi ve %11'i Anadolu lisesinde görev yapmaktadır.

Okul müdürlerinin % 72'si 41-50 yaş aralığında bulunmakta, 50 yaş üzeri ve 40 yaşın altındakiler ise %16 %12'lik oranlarda kalmaktadır. Diğer yandan okul müdürlerinin %86'sı lisans düzeyinde eğitime sahipken ön lisans ve lisans üstü eğitimin %7'lerde kaldığı dikkati çekmektedir.

Araştırmaya görüşleriyle katılan okul müdürlerinin kişisel özellikleri ile ilgili son olarak memuriyet ve görev kıdemlerine bakılacaktır. Buna göre müdürlerin % 64'ü 21 ila 30 yıl arasında bir memuriyet kıdemine sahipken %29'unun 11 ila 20 yıl, 31 ve üzeri memuriyeti olanların %5 ve 10 yıl ve altında hizmete sahip müdürlerin oranı %2 düzeyinde kalmaktadır.

Görev kıdemi açısından bakıldığında 5 yıl veya daha az hizmeti olan müdürlerin %14, 21 yıl veya daha fazla süre müdürlük yapanların %13 ve 6 ila 20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin oranı ise %73'dür.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul müdürlerinin % 64'ü ilçe milli eğitim müdürlüklerine, %36'sı ise il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışmaktadırlar.

Araştırma için 295 orta dereceli okul müdürüne anket uygulanmış, analiz için uygun bulunan 256 anket Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programında (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) For Windows) analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerini ortaya koymada frekans ve yüzde değerleri kullanılmış, çözümleme sonuçları tablolara aktarılarak yorumlanmıştır. Okul müdürlerinin anketteki görüşlere katılma düzeyleri ile puan değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları

Katılma Düzeyi	Puan	Puan Sınırları
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,74
Çok Az Katılıyorum	2	1,75 - 2,49
Büyük Ölçüde Katılıyorum	3	2,50- 3,24
Tamamen Katılıyorum	4	3,25 - 4,00

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve açık uçlu soruya verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Bulgu ve yorumlar araştırmanın problemlerine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu bölümde önce MEB taşra teşkilâtının profilini ortaya koyan 70 çoktan seçmeli soru çözümlenerek yorumlanmıştır.

MEB taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin örgüt profilini çıkarmak ve kendilerine bağlı okullarla olan ilişkilerinin nasıl görüldüğünü belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada taşra teşkilâtı profili dokuz ana değişken altında değerlendirilmiştir. Bunlar MEB taşra teşkilâtının örgüt yapısı, il ve ilçe MEM'lerin okul müdürlüklerine önderlik etme süreci, özendirme ve motivasyon süreci, iletişim süreci, il ve ilçe MEM'ler ile okul müdürleri arasındaki etkileşim süreci, karar verme süreci, amaç saptama ve emir verme süreci, denetim süreci ve başarı hedeflerinden meydana gelmektedir.

Araştırmadaki açık uçlu soru için verilen cevaplar ise konu başlıklarına uygun olarak gruplanmış ve frekans değerleri dikkate alınarak mümkün olduğunca az yorumla vermeye çalışılmıştır. Okul müdürlerinin önemli buldukları ve açıklama ihtiyacı hissettikleri konuların araştırmanın ortaya çıkarmaya çalıştığı MEB taşra örgüt profilinin anlaşılmasına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde Teşkilat Yapısı

Genel olarak örgüt yapıları incelendiğinde, iki tür örgüt yapısının varlığından söz edilebilir. Bunlardan birincisini idarî mevzuata göre varlığı tanımlanan örgüt yapıları meydana getirirken, ikincisini idarî tanımlardan bağımsız olarak işleyen diğer örgüt yapıları oluşturmaktadır. Burada iki

farklı örgüt yapısından ziyade aynı örgütün iki farklı görüntüsü değerlendirmeye alınmaktadır.

Bir örgütün doğal yapısı ile formel yapısı ne ölçüde birbirine yakınsa, o ölçüde sağlıklı bir yapının varlığından söz edilebilir. Formel ve doğal örgüt yapıları birbirinden uzaklaştıkça örgüt yapısı da o denli sağlıklı demektir. Burada yapıya ağırlık veren biçimsel veya klasik yaklaşım ile insana ağırlık veren davranışçı veya doğal örgüt yaklaşımın ne ölçüde ahenkleştirildiği araştırılmaktadır. Taşra teşkilâtındaki il ve ilçe eğitim örgüt yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla sorulan iki soru ile doğal ve formel örgüt yapılarının biri birine ne ölçüde yakın olduğu ortaya çıkarılmak istenilmiştir. Okul müdürlerinin MEB taşra teşkilatını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin verdiği cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: İl ve İlçe MEM’lerde Teşkilat Yapısı

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1. Taşrada doğal örgütlerle çatışan biçimsel bir örgüt yapısı vardır	İl MEM	23	24,7	31	33,3	28	30,1	11	11,8
	İlçe MEM	28	17,2	56	34,4	60	36,8	19	11,7
	Toplam	51	19,9	87	34,0	88	34,4	30	11,7
2. Biçimsel ve doğal örgüt bütünleşerek örgüt amaçlarına yönelmiştir	İl MEM	15	16,1	49	52,7	24	25,8	5	5,4
	İlçe MEM	29	17,8	89	54,6	35	21,5	10	6,1
	Toplam	44	17,2	138	53,9	59	23,0	15	5,9

Tablo incelendiğinde taşrada biçimsel ve doğal örgüt yapılarının büyük ölçüde (%34,4) birbiri ile çatıştığı ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri mevzuatın tanımladığı il ve ilçe eğitim örgütleri ile var olan ve her gün ilişki içinde oldukları doğal örgütün birbiri ile örtüşmediğini ifade etmektedirler. Biçimsel örgüt ile doğal örgütün aynı amaca yönelik olarak çalıştığına da okul müdürleri çok az katılmaktadırlar. Müdürlere göre taşrada doğal örgütlerle çatışan biçimsel bir örgüt yapısı vardır. Bu yapıların bütünleşerek örgüt amaçlarına yönelmesine okul müdürleri çok az (%53,9) katılmaktadırlar. Bu

ikili görünüme bize il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin örgüt yapısını değerlendirirken MEB Teşkilât Kanunu ve ona bağlı olarak düzenlenen idarî mevzuatın yeterli olmadığını, kâğıt üzerindeki formel örgütün her zaman yaşayan örgütünü aynen yansıtmadığını ifade etmektedir. MEB taşra teşkilâtından bahsederken biçimsel olan değil, algılanan il ve ilçe MEM'in daha gerçek olduğunu kabul etmek gerekmektedir.

Biçimsel ve doğal örgüt yapı aykırılığı ilçe MEM'lerde il MEM'lere nazaran daha fazla gözükmektedir. Bunun sebebi ilçe MEM'lerin İl MEM'lere göre kurumsallaşma sürecinin daha kısa olması ve yeni kurulan ilçelerin fazlalığı olabilir. Biçimsel ve doğal örgüt yapısının bütünleşerek aynı amaca yönelmelerinde ise olumsuzluk yaklaşık oranlarda paylaşılmaktadır. İl ve ilçe MEM'lerde biçimsel ve doğal örgütün bütünleşerek amacına yönelmesinde görülen yetersizlik ise taşra teşkilâtında yeniden yapılanmanın gerekliliğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Çünkü amacını gerçekleştirmekten uzak bir örgüt yapısının varlığı kaynakların israfı ve verimsizlikten başka bir anlam taşımamaktadır.

5.2. Taşra Teşkilâtında Önderlik Süreci

İl ve ilçe MEM yöneticilerinin lise müdürlerine önderlik etme düzeyini belirlemek üzere güven duygusu, fikrini özgürce beyan etme, görüş alma ve alınan görüşlerden yararlanma konuları hakkında lise müdürlerinin görüşleri alınmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Lise müdürlerine il ve ilçe MEM yöneticilerinin önderlik edebilmesi için başta güven unsuru olmak üzere sağlıklı bir görüş alış verişinin gereği olarak fikrini söylemede kendini özgür hissetme, problemlerin çözümünde görüş beyan etme ve bu görüşlerin dikkate alınması gibi önemli bazı unsurlar bulunmaktadır. Eğer karşılıklı güven, serbest tartışma ortamı ve karar oluşumuna katılım hususlarında olumlu bir zemin sağlanabilmişse

MEB taşra teşkilâtı yöneticilerinin okul müdürlerine önderlik etmesinden söz edilebilir.

Tablo 8: Taşra Teşkilâtı Yöneticilerinin Okul Müdürlüklerine Önderlik Etme Düzeyi

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
3. İl ve İlçe MEM yöneticileri astlarına güvenirlir	İl MEM	12	12,9	48	51,6	26	28,0	7	7,5
	İlçe MEM	25	15,3	70	42,9	58	35,6	10	6,1
	Toplam	37	14,5	118	46,1	84	32,8	17	6,6
4. L. Müdürleri işle ilgili konuları MEM yöneticileri ile tartışmada kendilerini özgür hissederler	İl MEM	22	23,7	42	45,2	23	24,7	6	6,5
	İlçe MEM	42	25,8	66	40,5	45	27,6	10	6,1
	Toplam	64	25,0	108	42,2	68	26,6	16	6,3
5. İşle ilgili sorunları çözerken MEM yöneticileri astların görüşünü alırlar	İl MEM	31	33,3	42	45,2	18	19,4	2	2,2
	İlçe MEM	56	34,4	65	39,9	32	19,6	10	6,1
	Toplam	87	34,0	107	41,8	50	19,5	12	4,7
6. İşle ilgili sorunları çözerken MEM yöneticileri astların görüşünden yararlanırlar	İl MEM	27	29,0	45	48,4	17	18,3	4	4,3
	İlçe MEM	48	29,4	76	46,6	30	18,4	9	5,5
	Toplam	75	29,3	121	47,3	47	18,4	13	5,1

Tablo 8 incelendiğinde öncelikle güven unsurunun yeterince tesis edilemediği dikkati çekmektedir. İl ve ilçe MEM yöneticilerinin %46,1'i lise müdürlerine çok az güvenmektedir. Büyük ölçüde güvenenlerin oranı %32 iken hiç güvenmeyenlerin oranı %14,5i bulmakta, tamamen güvenenler ise çok sınırlı düzeyde (%6,6) kalmaktadır. Güvensizlik ilçelerden illere doğru artma eğilimi göstermektedir. Bu durumun araştırmanın yapıldığı dönemde MEB'de yapılan büyük çaplı yönetici atamalarının ortaya çıkardığı özel durumun sonucu olup olmadığının araştırılması gerekir.

Diğer yandan lise müdürleri görevle ilgili konuları taşra teşkilâtı yöneticileri ile tartışmada kendilerini rahat hissetmediklerini veya çok az özgür hissettiklerini (%46,1) belirtmişlerdir. Büyük ölçüde ve tamamen kendini özgür hissedenlerin oranı %39,4'de kalırken kendini hiç veya çok az

özgür hissedenlerin oranı % 60,6'ya çıkmaktadır. Bu durumun ilçe MEM'lerden il MEM'ler doğru gidildikçe arttığı görülmektedir.

Eğitim sorunlarının çözümünde taşra teşkilâtı yöneticilerinin lise müdürlerinden görüş alma düzeyi de sergilenen demokratik yönetim anlayışının düzeyi ile paralellik arz etmektedir. Lise müdürlerinin %41,8'i görüşlerine çok az başvurulduğunu, %34'ü hiç başvurulmadığını ifade ederken büyük ölçüde ve tamamen görüşlerinin alındığını söyleyenlerin oranı ancak %25'7 de kalmaktadır.

Alınan görüşlerden ne ölçüde yararlandığı hususunda lise müdürlerinin görüşleri incelendiğinde il ve ilçe MEM yöneticilerinin lise müdürlerinin görüşlerinden çok az (47,3) yararlandıkları veya hiç yararlanmadıkları (%29,3) ortaya çıkmaktadır. Büyük oranda (%18,4) veya tamamen (%5,1) yararlandığını söyleyenlerin oranı daha gerilerde kalmaktadır.

Bu göstergeler taşra teşkilâtı yöneticilerinin dörtte üçünün eğitim sorunlarını kendi başlarına çözmeye çalıştıklarını ve ancak dörtte bir oranında okul müdürlerinden görüş aldıklarını, alınan görüşlerden de yine büyük oranda yararlanılmadığı veya çok az yararlandığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak karara katılımın önemli araçlarından birisi olan eğitimle ilgili konularda astların görüşünü alma, bu görüşlerden yararlanma ve rahat tartışma ortamı sağlama hususunda büyük ölçüde otoriter davrandıkları ortaya çıkmıştır. İl ve ilçe MEM yöneticileri arasında bir karşılaştırma yapıldığında il MEM yöneticilerinin nispeten daha katı bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu fark ilçelerin illere göre daha küçük ve okul sayısının daha az olması nedeniyle ilişki düzeyinin sıklığından kaynaklanıyor olabilir.

5.3. Taşra Teşkilâtında Yönlendirme ve Motivasyon Süreci

Okul müdürlerinin motivasyonunda taşra teşkilâtı yöneticilerince en çok kullanılan yöntemler ile örgüt amaçlarına ulaşmada sorumluluk üstlenme, örgüt ve kişi amaçlarının uyumlaştırılmasındaki çabalar değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir. Genel olarak bakıldığında taşra teşkilâtı yöneticilerinden önemli bir kesimin motivasyon aracı olarak ödülü hiç kullanmadıkları, sözlü takdir ve teşvik konusunda bile çok yetersiz kaldıkları, buna karşı büyük ölçüde tehdit ve çok az düzeyde de ceza unsurunu kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 9: Taşra Teşkilâtı Yöneticilerinin Okul Müdürlerini Yönlendirme Yaklaşımları

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
7. Personeli amaca yönlendirmek için en çok tehdit unsuru kullanılır	İl MEM	25	26,9	26	28,0	32	34,4	10	10,8
8. Personeli amaca yönlendirmek için en çok ceza unsuru kullanılır	İlçe MEM	37	22,7	49	30,1	51	31,3	26	16,0
	Toplam	62	24,2	75	29,3	83	32,4	36	14,1
	İl MEM	26	28,0	30	32,3	23	24,7	14	15,1
	İlçe MEM	43	26,4	60	36,8	42	25,8	18	11,0
	Toplam	69	27,0	90	35,2	65	25,4	32	12,5
9. Personeli amaca yönlendirmek için en çok sözlü takdir unsuru kullanılır	İl MEM	12	12,9	41	44,1	29	31,2	11	11,8
	İlçe MEM	22	13,5	62	38,0	64	39,3	15	9,2
	Toplam	34	13,3	103	40,2	93	36,3	26	10,2
10. Personeli amaca yönlendirmek için en çok ödül unsuru kullanılır	İl MEM	42	45,2	31	33,3	18	19,4	2	2,2
	İlçe MEM	66	40,5	74	45,4	20	12,3	3	1,8
	Toplam	108	42,2	105	41,0	38	14,8	5	2,0
11. Örgütsel amaçlara ulaşmada sorumluluk üst yöneticiden aşağıya doğru indikçe azalır	İl MEM	21	22,6	32	34,4	23	24,7	17	18,3
	İlçe MEM	42	25,8	47	28,8	53	32,5	21	12,9
	Toplam	63	24,6	79	30,9	76	29,7	38	14,8
12. Örgütsel amaçlara ulaşmada tüm bireyler sorumluluk hisseder	İl MEM	14	15,1	43	46,2	28	30,1	8	8,6
	İlçe MEM	14	8,6	72	44,2	52	31,9	25	15,3
	Toplam	28	10,9	115	44,9	80	31,3	33	12,9
13. İl/ilçe MEM yöneticileri örgüt ve kişi amaçlarını birlikte dikkate alırlar	İl MEM	30	32,3	47	50,5	14	15,1	2	2,2
	İlçe MEM	50	30,7	72	44,2	37	22,7	4	2,5
	Toplam	80	31,3	119	46,5	51	19,9	6	2,3

Konunun detaylarına bakıldığında eğitimde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için idarî mevzuatta ödül ve ceza gibi araçların bulunduğu, yöneticilerin gerektiğinde bu araçları kullanabilecekleri görülür. İl ve ilçe MEM yöneticilerinin lise müdürlerini yönlendirmede büyük

ölçüde tehdit unsurunu kullandıkları (%32,4), tehditten başka yöntem kullanmayan %14,1'lik bir kesimin var olduğu, bunun yanında tehdit unsurunu bir araç olarak kullanmayan (%24,2) veya çok az kullanan (%29,3) taşra yöneticilerinin varlığı belirlenmiştir. Tehdit unsuru il ve ilçeye göre büyük bir farklılık göstermemektedir. Lise müdürlerini amaca yönlendirmede ve görevlerin yerine getirilmesinde ceza unsurunun çok az kullanıldığı (%35,2) veya hiç kullanılmadığı (%27) görülürken, bazı taşra yöneticilerinin büyük ölçüde (%25,4) veya tamamen (%12,5) cezaya başvurdıkları da gözden kaçmamaktadır.

Lise müdürlerinin yönlendirilmesinde sözlü takdirin kullanılma oranına bakıldığında çok az kullanan yöneticilerin en büyük grubu oluşturduğu (%40,2), bunu sözlü takdiri büyük ölçüde kullananların (%36,3) takip ettiği, hiç kullanmayan (13,3) ve tamamen kullananların (%10,2) nispeten azınlıkta kaldıkları görülmektedir.

Yönlendirmede ödülü hiç kullanmayan taşra yöneticileri en büyük grubu (%42,2) oluşturmaktadır. Ödüllendirmeye çok az giden taşra yöneticileriyle (%41) birlikte değerlendirildiğinde ödülün neredeyse kullanılmadığı ortaya çıkmaktadır. Ödülü büyük oranda (%14,8) ve tamamen (%2) kullanan taşra yöneticileri azınlıkta kalmaktadır.

Sonuç olarak taşra teşkilâtı yöneticilerinin lise müdürlerini yönlendirmede tehdidi önemli bir araç olarak kullandıkları, sözlü takdir ve cezayı daha az, ödülü ise neredeyse hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durum yöneticilerin yönetim tekniklerini kullanma açısından yeterli beceriye sahip olmadıklarını veya otoriter araçlara eğilim gösterdiklerini ifade etmektedir.

İl ve ilçe MEM yöneticileri örgüt amaçlarına ulaşmada sorumluluk üstlenme, örgüt ve kişi amaçlarını uyumlaştırma açısından da

değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre taşra teşkilâtında yöneticilerin sorumluluk üstlenme eğiliminin yukarıdan aşağıya doğru kısmî olarak azaldığı görülse de sorumluluk üstlenme duygusunun üst yöneticiden aşağıya doğru kabul edilebilir düzeyde korunduğu görülmektedir. Ancak örgütsel amaçlara ulaşmada tüm bireylerin sorumluluk hissetmediği de katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Diğer yandan taşra teşkilâtı yöneticilerinin örgüt ve kişi amaçlarını birlikte dikkate almada başarılı olmadıkları veya çok az başarı gösterdikleri görülmektedir. Çağdaş yönetim anlayışının bir gereği olarak örgüt ve çalışanların amaçlarını birlikte dikkate alan ve birbirine yakınlaştırmaya çalışan yönetici anlayışının varlığına ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde yetersiz bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmaktadır. Oysa örgüt amaçlarına ağırlık veren, bunun yanında çalışanların amaç ve beklentilerini dikkate almayan veya tersini yapan yönetici dengeleri iyi kuramadığı için yeterli kabul edilmemektedir.

Oysa iyi bir yöneticinin örgüt amaçlarını gerçekleştirirken kişilerin beklentilerini de mümkün olduğunca gözetmesi beklenir. Çünkü örgüt amaçlarını gerçekleştirirken çalışanların amaç ve beklentilerinin gözetilmesi ve dikkate alınması hem örgüt iklimini yumuşatır, hem çalışanları motive eder, hem de örgütün başarılarını attırır.

Sadece başarıya odaklanan veya çalışanların mutluluğuna odaklanan yönetici klasik veya davranışçı örgüt teorilerinden birine takılan ve bu iki teoriyi bütünleştirerek sistem yaklaşımına geçememiş yönetici demektir. Bu da MEB taşra teşkilâtı yöneticilerinin yönetimin teorik boyutuna uzak oldukları anlamına gelir.

5.4. Taşra Teşkilâtında İletişim Süreci

Taşra teşkilâtında iletişimin yapılanması ve işleyişi hakkında lise müdürlerinin görüşleri üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar iletişimin düzeyi ile iletişim kanallarının kullanılmasında ne ölçüde demokratik bir yapı sergilendiği ve iletişimin çift kanallı çalışıp çalışmadığıdır.

Formel iletişim bürokratik yapının gereği olarak hiyerarşik düzende emir ve talimatların gelmesi, cevap ve tekliflerin gitmesi şeklinde sistemlerin alt ve üst sistemlerle resmî iletişimini ortaya koyar. Formel iletişimin emir komuta kanalı olmaktan çıkarak eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde çalışmasını sağlayan bir araca dönüştürülmesi arzu edilir. Bunun için iletişimin çeşitlendirilmesi, en iyisi ağ şeklinde düzenlenmesi, en az çift kanallı olması, emir, talimat ve direktifler kadar açıklamalar, bilgilendirme, görüş, öneri ve karara katılmanın da bir aracı olacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

Tablo 10'un incelenmesinden il ve ilçe MEM'ler ile lise müdürlükleri arasında iletişimi tamamen formel veya resmî düzeyde görenler (%44,5) en büyük grubu oluştururken, büyük ölçüde formel olduğunu söyleyenler (%31,6) ikinci büyük grubu oluşturmaktadır. Çok az ve hiç yok diyenlerin oranı daha gerilerde kalmaktadır.

Lise müdürleri iletişimin tek yönlü ve yukardan aşağı olduğuna büyük ölçüde katılırken (%50,8), iletişim kanallarının yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı çift yönlü olduğuna çok az katılmaktadırlar (%47,7). Bu durum iletişimin demokratik özellikler taşımadığı, yani katılımcı yapıdan ziyade ağırlıklı olarak dikte edici özellikler taşıdığına açık bir göstergesidir. MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasındaki resmî iletişim aynen taşra teşkilâtı ile okullar arasında da aynen uygulanmaktadır.

İletişim kanallarının tek yönlü veya çift yönlü olması kadar önemli diğer bir konu da iletişimin niteliği, yani mesaj alış verişini müteakip kabul ve mesaj gereklerinin uygulanma düzeyidir.

Tablo 10: İl ve İlçe MEM Yöneticileri İle Okul Müdürleri Arasında İletişim Süreci

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
14. İl ve İlçe MEM ile liseler arasında formel bir iletişim vardır	İl MEM	5	5,4	22	23,7	27	29,0	39	41,9
	İlçe MEM	8	4,9	26	16,0	54	33,1	75	46,0
	Toplam	13	5,1	43	18,8	81	31,6	114	44,5
15. Bilgi akışı yukarıdan aşağıya tek yönlüdür	İl MEM	10	10,8	12	12,9	50	53,8	21	22,6
	İlçe MEM	12	7,4	32	19,6	80	49,1	39	23,9
	Toplam	22	8,6	44	17,2	130	50,8	60	23,4
16. Bilgi akışı yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya çift yönlüdür	İl MEM	18	19,4	46	49,5	19	20,4	10	10,8
	İlçe MEM	29	17,8	76	46,6	48	29,4	10	6,1
	Toplam	47	18,4	122	47,7	67	26,2	20	7,8
17. Yukarıdan aşağıya gelen mesajlar astlar tarafından benimsenir	İl MEM	13	14,0	37	39,8	30	32,3	13	14,0
	İlçe MEM	17	10,4	76	46,6	34	33,1	16	9,8
	Toplam	30	11,7	113	44,1	84	32,8	29	11,3
18. Yukarıdan aşağıya gelen mesajlar astlar tarafından kuşkuyla karşılanır	İl MEM	19	20,4	26	28,0	42	45,2	6	6,5
	İlçe MEM	32	19,6	50	30,7	68	41,7	13	8,0
	Toplam	51	19,9	76	29,7	110	43,0	19	7,4
19. Yukarıdan aşağıya gelen mesajlar astlar tarafından eleştirilir	İl MEM	9	9,7	34	36,6	37	39,8	13	14,0
	İlçe MEM	22	13,5	59	36,2	60	37,4	21	12,9
	Toplam	31	12,1	93	36,3	98	38,3	34	13,3
20. İl ve İlçe MEM'e doğru olmayan bilgiler iletilir	İl MEM	40	43,0	31	33,3	18	19,4	4	4,3
	İlçe MEM	714	43,6	64	39,3	20	12,3	8	4,9
	Toplam	111	43,4	95	37,1	38	14,8	12	4,7
21. İl ve İlçe MEM yöneticilerinin duymak istediği bilgiler iletilir	İl MEM	24	25,8	22	23,7	31	33,3	16	17,2
	İlçe MEM	43	26,4	42	25,8	55	33,7	23	14,1
	Toplam	67	26,2	64	25,0	86	33,6	39	15,2

Araştırmanın bulguları incelendiğinde il ve ilçe MEM'lerden okul müdürlerine gelen mesajların çok az benimsendiği (%44,1), hiç benimsemeyenlerle birlikte bu oranın %55,8'i bulunduğu görülmektedir. Buna karşılık büyük ölçüde ve tamamen benimseyenlerinin oranı % 44,1 civarında kalmaktadır. Bu durum şüphesiz mesajın içeriğiyle ilgili olup, gelen mesajların ağırlıklı olarak emir ve talimat gibi yaptırım özelliği taşıyan veya ilave sorumluluk ve yükler getirici özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Taşra teşkilâtından gelen mesajlardan çok az kuşkulananlar (%29,7) ile hiç kuşkulananların (%19,9) yanında büyük ölçüde kuşkulananlar da

(%43) bulunmaktadır. Benzer şekilde yukarıdan gelen mesajların önemli bir kesim tarafından eleştirildiği (%38,3) görülürken, çok az eleştiren (%36,3) veya hiç eleştirmeyenler de (%12,1) bulunmaktadır. Bu değerler il ve ilçe MEM'lerden gelen mesajlara belirli oranlarda da olsa ihtiyatla yaklaşıldığını ve eleştiriye uğradığını göstermektedir. Bu durum taşra teşkilâtının iletişim profilinin iyileştirilmeye muhtaç öğeler taşıdığına en açık göstergesidir.

Araştırmada lise müdürlerinin il ve ilçe MEM'lere gönderdiği mesajlar da değerlendirmeye alınmış ve mesaj içeriği sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre lise müdürlerinin il ve ilçe MEM'lere doğru olmayan bilgileri hiç göndermediği (%43,4) kanaati en çok paylaşılan görüş olurken, çok az da olsa (%37,1) doğru olmayan bilgilerin de gönderildiği ortaya çıkmıştır. Büyük oranda doğru olmayan bilgiler gönderiliyor (%14,8) diyenler üçüncü grubu oluştururken, tamamen doğru olmayan bilgiler gönderildiğine katılanlar (%4,7) en küçük grubu oluşturmaktadır. Bu sonuçlar aynı zamanda lise müdürlerinin ilginç bir itirafta buldukları anlamına da gelmektedir. Çünkü doğru olmayan bilginin gönderilme ihtimali ciddiye alınacak bir oran tutmaktadır. Doğru olmayan bilgi gönderilmesi gönderilen bilginin içeriğine göre çok değişik sonuçlara yol açabilir.

Bütçe, araç gereç ve diğer ihtiyaçlarla ilgili taleplerdeki abartmalı rakamlar Türk bürokrasisinde "Bilinen" bir kategoriye oluşturmakla birlikte, eğitimle ilgili diğer konularda doğru bilginin gönderilmemesi eğitim sisteminde ciddi algı yanılsamalarına yol açabilir. Araştırma sınırlılığı içinde doğru olmayan bilgi gönderilmesi konusu ancak durum tespiti düzeyinde kaldığı için tam olarak aydınlığa çıkarılamamaktadır. Doğru olmayan bilgi gönderilmesi konusunun ayrıca araştırılması gerekir.

Lise müdürleri tarafından iletilen mesajların doğruluğuna ne ölçüde sadık kalındığı hususunda elde edilen sonuç, doğru olmayan bilginin iletilmesindeki kısmî gerçeğe paralellik arz etmektedir. Çünkü lise müdürlerinin yarısı “hoşa gidecek bilgi gönderme” konusuna çok az veya hiç katılmadıklarını beyan ederken; yaklaşık diğer yarısı bunun büyük oranda veya tamamen mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Özetle söylemek gerekirse lise müdürlerine göre il ve ilçe MEM’lerden gelen mesajların doğru olduğu konusunda bir kuşku olmamakla birlikte benimsenme düzeyi oldukça düşüktür. Gelen mesajlar büyük oranda eleştiri almaktadır. Katılımcılara göre liselerden taşra teşkilâtına genelde doğru olmayan bilgi gönderilmemekte, ancak üst yönetimin duymak istediği bilgilerin gönderildiği de ifade edilmektedir.

5.5. Taşra Teşkilâtında Etkileşim Süreci

İyi bir yöneticinin özelliklerinden birisi de insan ilişkilerini iyi yönetebilmesidir. İl ve ilçe MEM yöneticilerinin okul müdürleri ile olan ilişkilerinin düzeyini belirlemek, okul müdürlerinin sorunlarına ne ölçüde aşına olduklarını ve bu sorunların çözümündeki katkılarının derecesini ortaya koymak, bunun yanında etkileşimin mahiyetini açıklığa kavuşturmak amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre taşra teşkilâtı yöneticilerinin büyük ölçüde (%37,5) okul müdürlerinin yaşadığı sorunların farkında olduğu görülmektedir. Çok az farkında olan grup (%28,5) ile tamamen farkında olan grup (%25,4) bir birine yakın gözükmemektedir. Küçük de olsa (%9,7) hiç farkında olmayan taşra yöneticileri de bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında taşra teşkilâtı yöneticileri okul müdürlerinin yaşadığı sorunların farkındadırlar. Ancak bu sorunların çözümüne katkı sağlamada olumlu bir tablo gözükmemektedir.

Tablo 11: İl ve İlçe MEM Yöneticileri İle Okul Müdürleri Arasında İnsan İlişkileri

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
22. İl ve İlçe MEM yöneticileri aştalarının sorunlarını bilmezler	İl MEM	9	9,7	24	25,8	41	44,1	19	20,4
	İlçe MEM	13	8,0	49	30,1	55	33,7	46	28,2
	Toplam	22	8,6	73	28,5	96	37,5	65	25,4
23. İl ve İlçe MEM yöneticileri aştalarının sorunlarına yardımcı olmak isterler	İl MEM	24	25,8	43	46,2	17	18,3	9	9,7
	İlçe MEM	43	26,4	70	42,9	35	21,5	15	9,2
	Toplam	67	26,2	113	44,1	52	20,3	24	9,4
24. Güvene dayalı normal bir etkileşim vardır	İl MEM	22	23,7	36	38,7	30	32,3	5	5,4
	İlçe MEM	34	20,9	65	39,9	52	31,9	12	7,4
	Toplam	56	21,9	101	39,5	82	32,0	17	6,6
25. Yüksek düzeyde dostça bir etkileşim vardır	İl MEM	36	38,7	37	39,8	16	17,2	4	4,3
	İlçe MEM	60	36,8	53	32,5	37	22,7	13	8,0
	Toplam	96	37,5	90	35,2	53	20,7	17	6,6
26. Düşük düzeyde işbirliği yapılıyor	İl MEM	17	18,3	29	31,2	30	32,3	17	18,3
	İlçe MEM	22	13,5	51	31,3	63	38,7	27	16,6
	Toplam	39	15,2	80	31,3	93	36,3	44	17,2
27. İşbirliğine dayalı bir takım çalışması yapılıyor	İl MEM	35	37,6	40	43,0	12	12,9	6	6,5
	İlçe MEM	54	33,1	63	38,7	34	20,9	12	7,4
	Toplam	89	34,8	103	40,2	46	18,0	18	7,0

İl ve ilçe MEM yöneticilerinin çok azı (%44,1) okul müdürlerinin sorunlarının çözümüne yardımcı olmaya çalışırken, ikinci büyük grubu oluşturan yöneticiler hiç yardımcı olmamaktadır (%26,2). Sorunların çözümüne büyük ölçüde (%20,3) ve tamamen yardımcı olmak isteyenlerin oranı (%9,4) nispeten daha düşük kalmaktadır. Sorunların farkında oluşluk kadar çözüme katkı sağlayamamanın çeşitli sebepleri olabilir.

Bunun en başında da taşra teşkilâtı yöneticilerinin sahip olduğu imkânların yetersizliği ihtimali gelmektedir. MEB taşra teşkilâtının okullar ile merkez teşkilâtı arasında irtibat görevlisi olma konumundan kurtulamamış olması bu ihtimali güçlendirmektedir.

Diğer yandan okul müdürleri ile il ilçe MEM yöneticileri arasında etkileşimin MEB taşra teşkilâtı profilinin tanımlanmasında incelenmesi gereken boyutlardan birisini teşkil etmektedir. Elde edilen bulgular göre etkileşimin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Çünkü güvene dayalı normal bir etkileşimin çok az olduğunu söyleyen okul müdürleri (%39,5), en büyük grubu oluşturmaktadır. Karşılıklı güvene dayalı bir

etkileşimin büyük ölçüde var olduğunu söyleyenler (%32) ikinci büyük grubu meydana getirirken, güvene dalı bir etkileşimin hiç olmadığını söyleyen önemli bir kesimin varlığı dikkati çekmektedir (%21,9). Yüksek düzeyde ve dostça bir etkileşimin varlığına yönelik görüşlerde normal ve güvene dayalı etkileşimden daha olumsuz bir tablo ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinden en büyük grup (%37,5) yüksek düzeyde ve dostça bir etkileşimin hiç olmadığını söylerken, ikinci büyük grup çok az olduğunu (%35,2) ifade etmektedir. Büyük oranda (%20,7) ve tamamen (%6,6) yüksek düzeyde ve dostça bir etkileşimin varlığını ifade edenler azınlıkta kalmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde il ve ilçe yöneticilerinin genellikle okul müdürlerinin sorunlarını bildikleri ancak bu sorunların çözümünde çok az yardımcı olduklarını ortaya çıkmaktadır. Taşra teşkilâtında kurum ve okul müdürleri arasında istenilen düzeyde normal ve karşılıklı güvene dayalı bir etkileşim bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre taşra teşkilâtı yöneticileri ile okul müdürleri arasında yüksek düzeyde dostça bir etkileşimden söz etmek de mümkün görülmemektedir.

MEB taşra teşkilâtının profili çıkarılırken önemli göstergelerden birisi olan işbirliğinin düzeyi de değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular il ve ilçe MEM yöneticileri ile okul müdürleri arasında düşük düzeyde bir işbirliğinin varlığını göstermektedir (%36,3). İşbirliğinin düşük düzeyde olduğuna çok az katılanlar (%31,3) ikinci büyük grubu meydana getirmektedir. İş birliğine dayalı bir takım çalışmasının yapılıp yapılmadığı hakkında ise en büyük grubu 'çok az yapılıyor' diyenler (%40,2) oluşturmaktadır. Bu grubu hiç yapılmıyor diyenler (%34,8) takip etmektedir. Büyük ölçüde ve tamamen yapılıyor diyenlerin toplamı ancak %25 seviyesinde kalmaktadır. Bu durum MEB taşra teşkilâtında parçalı bir

yapının varlığı gibi olumsuz bir tabloyu ortaya çıkarmaktadır. Oysa taşrada eğitim sorunlarının çözümünde ve eğitimin niteliğinin arttırılmasında işbirliği hayati bir önemi haizdir.

Özetlemek gerekirse MEB taşra teşkilatı yöneticileri ile okul yöneticileri arasında işbirliğine dayalı takım çalışmasının çok az yapılabildiği, ayrıca işbirliği düzeyinin de düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

5. 6. Taşra Teşkilâtında Karar Verme Süreci

Karar alma yönetim süreçlerinin en önemlilerinden biridir. Çünkü örgütteki insan gücü, ekonomik kaynaklar, ayrılan zaman ve tüm enerji belirlenen o hedefin gerçekleştirilmesi için kullanılacaktır. Doğru alınmış bir kararın örgütü amaçlarına ulaştırmadaki gücü kadar, alınan yanlış bir kararın örgütü bulunduğu konumdan daha da gerilere götürme, daha da önemlisi kamu hizmet açıklarına yol açma gibi olumsuzlukları içinde barındırdığı gözden irak tutulmamalıdır.

Bu sebeptendir ki yönetimde karar verme kendi alt süreçleri içinde değerlendirilir. Yani yönetim süreçlerinin bir minyatürü de karar almada uygulamaya konulur. Meselâ karar alırken problemi belirleme, veri toplama, alternatifleri belirleme, en uygun alternatifini seçme, uygulama ve değerlendirme gibi süreçlerin uygulanması gerekir. Bu yolla bir işi yapmadan önce yapılan işin doğruluğu kesinleştirilmiş olur. Yani doğru iş yapma, bir işi doğru yapmadan önce gelir.

Türk kamu yönetim sistemi veya onun alt sistemi olan eğitim sisteminde yapılan ve hep bir öncekini iptal eden yeni idarî düzenlemelerin varlığı, aynı zamanda doğru kararlar alınmadığının açık bir göstergesidir. Karar sürecinin MEB taşra teşkilâtında nasıl işlediğini değerlendirmek için okul müdürlerinin görüşleri alınarak Tablo 12'de gösterilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre taşra teşkilâtında kararlar büyük ölçüde (%43,4) örgütün üst düzeyinde alınmaktadır. Kararların örgüt üst yönetimine alındığına tamamen katılanların oranı %35,9'u bulmaktadır. Bu görüşe çok az veya hiç katılmayanların oranı ancak %20,7 civarında kalmaktadır.

Tablo 12: Taşra Teşkilâtında Karar Verme Süreci

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
28. Taşra teşkilâtında kararlar örgütün üst düzeyinde alınır	İ MEM	4	4,3	8	8,6	43	46,2	38	40,9
	İlçe MEM	11	6,7	30	18,4	68	41,7	54	33,1
	Toplam	15	5,9	38	14,8	111	43,4	92	35,9
29. Taşra teşkilâtında kararlar örgütün katılımı ile alınır	İ MEM	36	38,7	42	45,2	13	14,0	2	2,2
	İlçe MEM	56	34,4	72	44,2	25	15,3	10	6,1
	Toplam	92	35,9	114	44,5	38	14,8	12	4,7
30. Lise müdürlerini ilgilendiren konularda sadece görüşleri alınır	İ MEM	8	8,6	32	34,4	34	36,6	19	20,4
	İlçe MEM	22	13,5	55	33,7	63	38,7	23	14,1
	Toplam	30	11,7	87	34,0	97	37,9	42	16,4
31. Lise müdürleri kendileri ile ilgili tüm kararlara katılırlar	İ MEM	28	30,1	48	51,6	11	11,8	6	6,5
	İlçe MEM	31	19,0	88	54,0	29	17,8	15	9,2
	Toplam	59	23,0	136	53,1	40	15,6	21	8,2
32. Taşra teşkilâtında kararlar öğrenci merkezli olarak alınır	İ MEM	31	33,3	45	48,4	13	14,0	4	4,3
	İlçe MEM	44	27,0	67	41,1	40	24,5	11	6,7
	Toplam	75	29,3	112	43,8	53	20,7	15	5,9
33. Taşra teşkilâtında kararlar okul merkezli olarak alınır	İ MEM	27	29,0	35	37,6	26	28,0	5	5,4
	İlçe MEM	25	15,4	78	48,1	45	27,8	13	8,0
	Toplam	52	20,4	113	44,3	71	27,8	18	7,1
34. Taşra teşkilâtında kararlar MEM merkezli olarak alınır	İ MEM	11	11,8	10	10,8	38	40,9	34	36,6
	İlçe MEM	17	10,4	31	19,0	68	41,7	47	28,8
	Toplam	28	10,9	41	16,0	106	41,4	81	31,6
35. Karar vermede sadece MEM üst yöneticilerinin uzmanlık bilgileri kullanılır	İ MEM	14	15,1	33	35,5	33	35,5	13	14,0
	İlçe MEM	43	26,4	48	29,4	53	32,5	19	11,7
	Toplam	57	22,3	81	31,6	86	33,6	32	12,5
36. Uzmanlık bilgileri hangi düzeyde olursa olsun tüm örgütte kullanılır	İ MEM	23	24,7	46	49,5	17	18,3	7	7,5
	İlçe MEM	33	20,2	79	48,5	36	22,1	15	9,2
	Toplam	56	21,9	125	48,8	53	20,7	22	8,6
37. Üstlerin verdiği kararlar örgütün alt basamaklarındaki sorunları çözmektedir	İ MEM	33	35,5	43	46,2	16	17,2	1	1,1
	İlçe MEM	67	41,1	73	44,8	15	9,2	8	4,9
	Toplam	100	39,1	116	45,3	31	12,1	9	3,5
38. Üstlerin verdiği kararlar örgütün alt basamaklarında yeni sorunlar çıkarmaktadır	İ MEM	11	11,8	28	30,1	40	43,0	14	15,1
	İlçe MEM	21	12,9	47	28,8	66	40,5	29	17,8
	Toplam	32	12,5	75	29,3	106	41,4	43	16,8

Karara katılım hususunda ise karar alma süreci ile tutarlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Taşra teşkilâtında örgütün katılımı ile karar alındığını

düşünenler çok azdır (%44,5). Örgütün katılımı ile karar alındığına hiç inananlar (%35,9) ikinci büyük grubu meydana getirmektedir. Büyük ölçüde ve tamamen örgütün katılımı ile kararların alındığını söyleyenlerin oranı %21,4 seviyesinde kalmaktadır. Bilindiği gibi bir sistem veya örgütün demokrat mı otokrat mı olduğunun ölçüsü yöneticilerin maiyetine danışması veya görüş sormasında değil, alınan kararlara katılım düzeyindedir.

Mevcut veriler MEB taşra teşkilâtının demokratik özelliklerden ziyade otokratik bir kimlik taşıdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

MEB taşra teşkilâtında karara katılmanın açılımı yapılarak sadece lise müdürlerini ilgilendiren konularda nasıl bir yol izlendiği de değerlendirilmiştir. Lise müdürlerini ilgilendiren konularda sadece görüşlerinin alındığını ifade edenler en büyük grubu meydana getirmektedir (37,9). Lise müdürlerinin kendilerini ilgilendiren konularda tüm kararlara katıldığına ise pek inanılmamakta veya diğer bir ifade ile çok az inanılmaktadır (%53,1).

Taşra teşkilâtında karar verme süreci genel olarak değerlendirildiğinde, kararların büyük ölçüde örgütün üst düzeyinde alındığı, örgütte karara katılımın çok az olduğu, lise müdürlerini ilgilendiren konularda sadece görüşlerinin alındığı, fakat lise müdürlerinin kendileri ile ilgili kararlara katılım düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar örgüt profiline demokratik ve katılımcı değil, otokratik ve buyurgan olduğu görüşüne ağırlık kazandırmaktadır.

Eğitim sisteminde yeni yaklaşımlardan en çok üzerinde durulan öğrenci merkezli eğitim anlayışıdır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelinde eğitimin odağına alınan öğrencinin ilgi, kabiliyet, istidat ve isteği doğrultusunda çağdaş eğitim anlayışını da dikkate alarak yetiştirilmesidir. Eğitimin verene göre değil alana göre dizayn edilmesidir. Türk eğitim

sisteminde de en son yapılan idarî düzenlemelerde öğrenci merkezli eğitime sık sık vurgu yapılmaktadır. Ancak uygulamada öğrenci merkezli eğitimin geçerlilik düzeyinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada MEB taşra teşkilâtında alınan kararların öğrenciyi ne ölçüde odağına aldığı değerlendirilmiştir.

Okul müdürleri taşra teşkilâtında kararların öğrenci merkezli alındığına çok az katılmakta (%43,8) veya hiç katılmamaktadırlar (%29,3). Kararların öğrenci merkezli alındığına büyük ölçüde katılan (%20,7) veya tamamen katılanlar (%5,9) azınlıkta kalmaktadır. Keza kararların okul merkezli olarak alındığına da okul müdürleri çok az katılmaktadır (%44,3). Ancak MEB taşra teşkilâtında kararların il ve ilçe MEM merkezli olarak alındığına ise büyük ölçüde katılmaktadırlar (%41,4). Tamamen katılanlarla birlikte değerlendirildiğinde bu oran %73'e çıkmaktadır. Hiç katılmayan veya çok az katılanların oranı ise ancak %26,9'a ulaşabilmektedir. Elde edilen bulgular MEB taşra teşkilâtında kararların sanıldığı veya beklenildiği gibi öğrenci merkezli olmadığı, hatta öğrencilerin eğitildiği okul merkezli de olmadığı, il ve ilçe MEM merkezli olduğu ortaya çıkmıştır. Yani kararlar öğrenci odağına konularak, hatta okul temel alınarak değil, il ve ilçe MEM'lerin zaviyesinden değerlendirilerek alınmaktadır.

Karar sürecinin taşra teşkilâtında nasıl işlediği örgüt profilini ortaya çıkarmada önemli göstergelerden biridir. Karar almada uzman görüşlerinden faydalanma, farklı yaklaşımların ve alternatiflerin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Taşra teşkilâtında uzman görüşlerinden faydalanma konusu ile ilgili bir olumlu, bir de olumsuz soru ile durum tespiti yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Okul müdürlerine göre karar vermede büyük ölçüde taşra teşkilâtı üst yöneticilerinin uzmanlık bilgileri kullanılmaktadır (%33,6). Bu görüşe

çok az katılan veya hiç katılmayanların oranı (%53,9) yarısı geçerken, bu görüşe büyük oranda veya tamamen katılanların oranı %46,1 oranındadır.

Karar sürecinde uzman görüşlerinden ne kadar faydalandığı hususunda okul müdürlerinin %48,5'i çok az faydalandığını ifade ederken, bu oran hiç faydalanılmıyor diyenlerle birlikte değerlendirildiğinde % 68,7'ye çıkmaktadır. Uzman görüşünün çoğunlukla veya tamamen alındığını ifade edenlerin oranı ise %31,3'de kalmaktadır.

Özetle MEB taşra teşkilâtında kararların genellikle örgüt üst yöneticileri tarafından alındığı ve uzman görüşlerinden çok az yararlanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum olması gereken örgüt profili ile çelişmekle beraber, taşra teşkilâtının mevcut durumu hakkındaki genel görüşlerle çelişmemektedir.

Örgütte alınan kararlar örgütün belirlenen hedeflere ulaşması, amacını gerçekleştirilmesi, ya bir sorunun çözülmesi veya yapının iyileştirilmesi gibi bir sonuç doğurur. Taşra teşkilâtında alınan kararların örgütün yapı ve işleyişini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla sorulan sorulara katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara göre taşra teşkilâtında üst yönetimin verdiği kararlar örgütün alt kademelerindeki sorunları çok az çözebilmekte (%45,3) veya hiç çözememektedir (39,1). Taşra teşkilâtında alınan kararların eğitim sorunlarını büyük ölçüde veya tamamen çözeceğine inananların oranı ancak %15,6'da kalmaktadır. Bunun iki sebebi olabilir. Bunlardan birincisi il ve ilçe MEM yöneticilerinin sorun çözücü yetkilere yeteri kadar sahip olmamalarıdır, diğeri ise yöneticilerin yetkilerini sorunların çözümü yönünde kullanmamaları veya kullanamamalarıdır.

Diğer yandan alınan kararların sorun çözmeden öte yeni sorunlara yol açıp açmadığı araştırılmıştır. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu

(%41,4) alınan kararların yeni sorunlara yol açtığı görüşündedir. Bu görüşe katılmayanların oranı 41,8'de kalırken, bu görüşü destekleyenlerin oranı % 58,2'ye çıkmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında taşra teşkilâtında karar sürecinin sağlıklı oluşturulamadığı ve işletilemediği, alınan kararların sorun çözme ve iyileştirme kadar yeni sorunlara da yol açtığı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.7. Taşra Teşkilâtında Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci

MEB taşra teşkilâtının amaçlarının temelde mevzuat düzenlemesi ile gerçekleştirildiği, bu konuda sistemin merkezîyetçi yapısından dolayı farklı kararların olmadığı bilinen gerçeklerdendir. Sınıfta öğretmenin ne söylemesi gerektiğine kadar karar altına alan bir sistemin taşrada eğitim hedeflerinin belirlenmesini ihmal etmesi düşünülemez. Ancak taşra teşkilâtında amaç belirleme yıllık çalışma plânları çerçevesinde nitelik ve niceliğe yönelik bir takım kararların alınmasından ibaret kalmaktadır.

Taşra teşkilâtında ulaşılması gereken hedefler ve gerçekleştirilmesi istenilen amaçların belirlenme yöntemi hususunda lise müdürlerinin görüşleri Tablo 13'de verilmiştir. Amaç belirlemede sürecin nasıl çalıştığı, sürecin kendisi kadar önem arz etmektedir. Amaç tespitinde katılımcı yaklaşım, danışıcı yaklaşım ve kararın üst yönetimce alınması gibi alternatifler bulunmaktadır. Eğer örgütte otokratik yönetim anlayışı hâkimse kararlar tepe yöneticileri tarafından alınmakta, demokratik bir anlayış hâkimse katılımcı bir yaklaşımla alınmaktadır. Yok eğer yumuşatılmış otokratik anlayış geçerli ise astların görüşlerinin alınması ile iktifa edilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre örgüt amaçları tamamen (%37,1) ve büyük ölçüde (32,8) üst yönetimce belirlenmektedir. Bu görüşe çok az

katılan veya hiç katılmayanların oranı ise %30,1'de kalmaktadır. Diğer yandan örgüt amaçlarını belirlemede astların ve diğer yöneticilerin görüşlerinin de alındığı yaklaşımına okul müdürleri çok az katılmaktadır (%46,1). Hiç katılmayanlarla birlikte bu oran %79,3'e çıkmaktadır.

Tablo 13: Taşra Teşkilatında Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci

Konular	Taşra Teşkilatı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
39. Örgüt amaçları üst yönetimde saptanıyor	İl MEM	9	9,7	20	21,5	28	30,1	36	38,7
	İlçe MEM	12	7,4	36	22,1	56	34,4	59	36,2
	Toplam	21	8,2	56	21,9	84	32,8	95	37,1
40. Astların görüşleri alındıktan sonra amaçlar belirleniyor	İl MEM	33	35,5	44	47,3	11	11,8	5	5,4
	İlçe MEM	52	31,9	74	45,4	28	17,2	9	5,5
	Toplam	85	33,2	118	46,1	39	15,2	14	5,5
41. Amaçlar genellikle grup katılımı ile belirleniyor	İl MEM	32	34,4	33	35,5	18	19,4	10	10,8
	İlçe MEM	53	32,5	67	41,1	31	19,0	12	7,4
	Toplam	85	33,2	100	39,1	49	19,1	22	8,6
42. Sadece emir veriliyor	İl MEM	6	6,5	11	11,8	38	40,9	38	40,9
	İlçe MEM	15	9,2	30	18,4	52	31,9	66	40,5
	Toplam	21	8,2	41	16,0	90	35,2	104	40,6
43. Emirler görünüşte kabul edilmekle birlikte gizli bir direniş var	İl MEM	7	7,5	19	20,4	47	50,5	20	21,5
	İlçe MEM	22	13,5	32	19,6	70	42,9	39	23,9
	Toplam	29	11,3	51	19,9	117	45,7	59	23,0
44. Emirlerle karşı açık bir direnme var	İl MEM	35	37,7	42	45,2	12	12,9	4	4,3
	İlçe MEM	50	30,7	87	53,4	17	10,4	9	5,5
	Toplam	85	33,2	129	50,4	29	11,3	13	5,1
45. Emirler bütünüyle kabul ediliyor	İl MEM	11	11,8	17	18,3	37	39,7	28	30,1
	İlçe MEM	31	19,0	51	31,3	50	30,7	31	19,0
	Toplam	42	16,4	68	26,6	87	34,0	59	23,0

Örgüt amaçlarının demokratik yöntemlerle yani grup katılımı ile belirlenmesine de yine çok az katılmaktadırlar (%39,1). Grup katılımı ile örgüt amaçlarının belirlendiğine çok az katılanlar hiç katılmayanlarla (%33,2) birlikte değerlendirildiğinde MEB taşra teşkilatında örgüt amaçlarının demokratik yöntemlerle belirlenmediği ortaya çıkmaktadır.

Bu sonuçlar ülkedeki temsili demokrasi anlayışının taşra düzeyindeki yansımalarıyla benzerlik göstermektedir. Oysa katılımcı demokrasi ülke genelinde tüm çevrelerin karara katılımına fırsat vereceği gibi, taşra düzeyinde de alt grup ve eğitim çevrelerinin amaç saptamada karara katılımını gerekli kılmaktadır. Mevcut sonuçlar taşrada birlikte

yönetim anlayışının henüz olmadığını, otoriter eğilimlerin varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Taşra teşkilâtında karar alma ve amaç belirleme sürecinin tamamlayıcı adımını, alınan kararların uygulamaya konulması oluşturmaktadır. Taşra teşkilâtında alınan kararların uygulamaya konulması için uygulayıcı birimlere ve okullara yaptırım yetkisi kullanmak, yani emir vermek gerekmektedir. Bir emrin verilmesinde, o emri alanın uygulamaya koyabilmesi için emrin gerektirdiği işin mahiyetine göre insan, bütçe gibi kaynaklar ile teknik alt yapı ve donanım gibi imkânlarla da sahip olması gerekir. Bunları dikkate almadan sadece yapılmasını isteyerek emir verilmesi örgütü istenilen hedeflere taşıyamayabilir. Emri alan değişik yöntemlerle emri etkisiz hale getirebilir.

Okul müdürlerinin MEB taşra teşkilâtında emir verme ve emirlerin etkililik düzeyi hakkındaki görüşleri dört başlık altında değerlendirilmiştir. İlk değerlendirme diğer şartların yeterince dikkate alınmadan sadece emir verilerek eğitim hizmetlerinin yürütülebileceği anlayışı üzerinde yapılmıştır. Okul müdürlerinin %40,6'sı il ve ilçe MEM yöneticilerinin eğitim hizmetlerini sadece emir vererek yürütebilecekleri kanaatinde olduklarına tamamen katılmaktadırlar. Büyük oranda katılan (%35,2) okul müdürleri ile birlikte değerlendirildiğinde bu oran büyük bir ağırlık kazanmaktadır. Taşra teşkilâtı yöneticilerinin sadece emir vererek eğitimi yönetme anlayışında olmadıklarını düşünen okul müdürleri ise (%24,2) azınlıkta kalmaktadır.

Sadece emir vererek eğitimin yönetilmesi gerçekçi bir yaklaşım olmamakla birlikte bu yaklaşımın en geçerli uygulama olduğu da araştırma bulgularına yansımakta olup, bu araştırmada verilen emirlerin sonuçları da değerlendirilmiştir. Taşra teşkilâtı yöneticilerinin verdiği emirlerin okullarda nasıl karşılandığı hususunda okul müdürlerinin görüşleri üç başlık altında

toplanmaktadır. Emirlerin görünüşte kabul edilmekle birlikte gizli bir direniş olduğu fikrine büyük ölçüde katılanlar (%45,7) en büyük grubu meydana getirirken, tamamen katılanlar (%23) ikinci grubu meydana getirmekte, bu fikre çok az katılan veya hiç katılmayanlar ise ancak %31,2 seviyesinde kalmaktadır.

Diğer yandan emirlere karşı açık bir direnmenin çok az olduğunu söyleyen okul müdürleri (%50,4) ağırlıklı grubu oluştururken, emirlere karşı hiç direnme olmadığını söyleyenlerle birlikte oran %83,6'ya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin %57'si emirlerin çoğunlukla veya bütünüyle kabul edildiğini söylerken %43'lik diğer grup ise bu fire çok az katılmakta veya hiç katılmamaktadır.

Özetle söylemek gerekirse, okul müdürlerine göre il ve ilçe milli eğitim müdürleri sadece emir vererek eğitimi yöneteceklerini düşünmekte (%40,6), ancak emirlere karşı okullarda büyük oranda gizli bir direniş bulunmaktadır (%45,7). Bununla birlikte çok az da olsa açıktan da direnmeler olduğu (50,4) belirtilmiştir. Emirlerin bütünüyle kabul edildiği hususundaki büyük ölçüde katılım (%34,0) yukarıdaki sonuçlarla çelişmemektedir. Çünkü otoriter yönetim anlayışına karşı alt birimlerin itiraz gücünün sınırlı olması anlaşılabilir bir durum olmakla birlikte, bu durum emirlerin bütünüyle kabul edildiği anlamına gelmemekte, sadece açıktan itiraz yerine pasif direniş yönteminin kullanıldığını göstermektedir.

5.8. Taşra Teşkilâtında Değerlendirme ve Denetim Süreci

Yönetim süreçlerinde değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Denetim, sistemin sağlıklı işleyip işlemediğini kontrol etmek, tıkanma noktalarını belirleyerek çözüm önerileri sunmak ve yönetime geri bildirim yapmak şeklinde bir nevi sistemin iyileştirilmesi için konulan süreçlerden birisidir. Denetim idarî görevlilerce bir kontrol aracı olarak kullanılabilirdiği

gibi, sistematik olarak müfettişler vasıtasıyla da yapılmaktadır. Bu sebeple denetim ve değerlendirme ile teftiş arasında yapılaş şekline göre küçük de olsa farklılıklar bulunmaktadır. Bu süreçle ilgili iç değerlendiriciler yöneticilerken, dış değerlendiriciler ise ilköğretim müfettişleri ile bakanlık müfettişlerinden meydana gelmektedir. Müfettişler tarafından yapılan teftiş veya denetim yoluyla elde edilen bulgular da gerekli tedbirlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması amacıyla yönetime teslim edilmektedir.

Araştırmada sicil ve disiplin âmiri olan il ve ilçe MEM yöneticilerinin astlarını değerlendirme ve denetimi ile, müfettişler tarafından yapılan teftiş ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile orta dereceli okul müdürlükleri arasında değerlendirme ile müfettişler tarafından yapılan teftiş süreci ilgili yaklaşımlar Tablo 14'de verilmiştir.

Türk yönetim sisteminde denetim genelde üstlerin astları üzerinde kullandıkları bir yetki olup, değerlendirme her yıl yapılır ve sicil raporlarına geçirilir. Sicil raporundaki puanlar astların başarılı veya başarısız olduğunu gösterdiği gibi astların terfi, tayin ve görev değişikliğinde de önemli rol oynar. Astların üstlerini değerlendirmelerine yönelik idarî bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak resmî olmamakla birlikte yöneticilerin performanslarını ortaya çıkarmada astların değerlendirme yapmasına, görüş ve önerilerini ortaya koymasına engel bir düzenleme de bulunmamakta, nitekim bazı yöneticiler astlara kendilerini değerlendirterek performanslarını iyileştirmek için değerlendirme sonuçlarını kullanmaktadırlar.

Araştırmada değerlendirmeye ilişkin her iki eğilimin de nasıl işlediği sorulmuştur. Değerlendirmenin üst yönetimce yapıldığına tamamen (%47,3) ve büyük oranda (%35,9) katılanların oranı birlikte değerlendirildiğinde 83,2'yi bulmaktadır. Okul müdürleri astların da değerlendirme yapmalarına

çok az fırsat verildiği (%43,4) veya hiç verilmediği (%38,7) görüşündedirler.

Tablo 14: Taşra Teşkilâtında Değerlendirme ve Denetim Süreci

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
46. Değerlendirme üst yönetim tarafından yapılır	İl MEM	6	6,5	6	6,5	37	39,8	44	47,3
	İlçe MEM	11	6,7	20	12,3	55	33,7	77	47,2
	Toplam	17	6,6	26	10,2	92	35,9	121	47,3
47. Astarların da değerlendirme yapmalarına imkan verilir	İl MEM	41	44,1	36	38,7	10	10,8	6	6,5
	İlçe MEM	58	35,6	75	46,0	20	12,3	10	6,1
	Toplam	99	38,7	111	43,4	30	11,7	16	6,3
48. İl ve İlçe MEM yöneticileri genellikle denetleyici bir yaklaşıma sahiptir	İl MEM	7	7,5	13	14,0	36	38,7	37	39,8
	İlçe MEM	16	9,8	34	20,9	60	36,8	53	32,5
	Toplam	23	9,0	47	18,4	96	37,5	90	35,2
49. Denetim genellikle ödül ve ceza için kullanılır	İl MEM	5	2,0	15	5,9	39	15,2	34	13,3
	İlçe MEM	5	2,0	28	10,9	71	27,7	59	23,0
	Toplam	10	3,9	43	16,8	110	43,0	93	36,3
50. Denetim sorunların çözülmesi amacıyla yapılır	İl MEM	19	20,4	32	34,4	26	28,0	16	17,2
	İlçe MEM	35	21,5	62	38,0	35	21,5	31	19,0
	Toplam	54	21,1	94	36,7	61	23,8	47	18,4
51. Müfettişler genellikle sorgu hakimi görevi üstleniyorlar	İl MEM	11	11,8	22	23,7	15	16,1	45	48,4
	İlçe MEM	20	12,3	35	21,5	42	25,3	66	40,5
	Toplam	31	12,1	57	22,3	57	22,3	111	43,4
52. Müfettişler rehberliğe dayalı bir teftiş yöntemi uyguluyor	İl MEM	19	20,4	33	35,5	32	34,4	9	9,7
	İlçe MEM	35	21,5	54	33,1	43	26,4	31	19,0
	Toplam	54	21,1	87	34,0	75	29,3	40	15,6
53. Müfettişler sistemin aksayan yönlerini belirlemek amacıyla denetim yapıyor	İl MEM	22	23,7	25	26,9	28	30,1	18	19,4
	İlçe MEM	43	26,4	52	31,9	49	30,1	19	11,7
	Toplam	65	25,4	77	30,1	77	30,1	37	14,5

Astarların değerlendirme yapmalarına fırsat verildiği görüşüne büyük oranda veya tamamen katılanların oranı %18'de kalmaktadır. Bu sonuçlar MEB taşra teşkilâtında değerlendirmenin genellikle il ve ilçe MEM yöneticileri tarafından yapıldığını, okul müdürlerinin değerlendirme yapmasına çok az fırsat verildiğini ortaya koymaktadır.

MEB taşra teşkilâtı yöneticilerinin okul müdürlerini değerlendirirken benimsedikleri yaklaşımın mahiyeti ve denetimin yapılış amacı ile ilgili olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde il ve ilçe MEM yöneticilerinin rehberlik yapma ve motive etme gibi yöntemlerden ziyade büyük oranda (%37,5) ve tamamen (%35,2) denetleyici bir yaklaşımı tercih

ettikleri görülmektedir. Bu görüşe çok az katılan veya hiç katılmayanların oranı %27,4 düzeyinde kalmaktadır.

Denetimin yapılış amacı hakkında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde denetimin büyük oranda (%43) veya tamamen (%36,3) ödül veya cezalandırma aracı olarak kullanıldığını ifade edenler en büyük grubu oluşturmaktadır. Denetimin eğitim sorunlarının çözülmesi için yapıldığına ise okul müdürleri farklı cevaplar vermişlerdir. Ancak en büyük grubu çok az (%36,7) katılanlar meydana getirmektedir. Denetimin eğitim sorunlarını çözmek amacıyla yapıldığına çok az inanan veya hiç inananlar (%57,8) ile büyük ölçüde ve tamamen inanalar birlikte değerlendirildiğinde (%42,2) ağırlıklı görüş maalesef olumlu çıkmamaktadır. Yani denetim sürecinin eğitim sorunlarını çözmek için yapılandırılmadığı yaklaşımı ağır basmaktadır.

MEB taşra teşkilâtında değerlendirme ve denetim süreci incelenirken denetimin en önemli unsuru olan müfettişlerle ilgili algıların da gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Bu konuda müfettişlerin nasıl algılandığı, ve hangi amaca yönelik değerlendirme yaptıklarına ilişkin okul müdürlerinden görüş alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre müfettişlerin sorgu hâkimi görevi yaptıklarına tamamen katılanlar (%43,4) en büyük grubu meydana getirmekte, bunu büyük oranda katılanlar ile çok az katılanlar aynı yüzde ile (%22,3) paylaşmaktadırlar. Bu görüşe hiç katılmayanlar (%12,1) ise azınlıkta kalmaktadır.

Diğer yandan müfettişlerin rehberliğe dayalı bir teftiş yaptıkları hakkındaki görüşe okul müdürlerinden en büyük grup (%34) çok az katılmakta, hiç katılmayanlarla birlikte bu oran %55,1'e çıkmaktadır. Bu görüşe büyük oranda katılanlarla tamamen katılanlar birlikte değerlendirildiğinde ise oran %44,9'da kalmaktadır.

Keza denetimin sistemin aksayan yönlerini belirlemek amacıyla yapıldığına ilişkin görüşe büyük oranda katılanlar ile çok az katılanlar aynı oranda çıkmıştır (%30,1). Hiç katılmayanlar ile tamamen katılanlar dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında olumsuz görüş beyan edenler %55,5'i bulurken, olumlu görüş beyan edenlerin oranı %44,6'da kalmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında İl ve ilçe milli eğitim müdürleri aslında uygulamanın ana unsurları ve ilk sorumluları oldukları halde uygulamadaki alt birimler için büyük ölçüde denetleyici bir rolü benimsedikleri, değerlendirmenin de yine büyük ölçüde üst yönetimce yapıldığı, astların değerlendirme yapmasına çok az izin verildiği ortaya çıkmaktadır.

Keza denetimin sorunların çözümü amacıyla yapılmadığı, fakat denetim sonuçlarının ödül ve ceza için kullanıldığı görüşü araştırmanın önemli bulgularından birisidir. Bu durum denetim sonucunda sistemde iyileştirme çalışmaları yerine, kişilere yönelik ödül-ceza mekanizmasının harekete geçtiği kanaatini geliştirmektedir. Müfettişlerin eğitim sistemindeki aksaklıkları ve eksiklikleri belirleme, iyileştirme için öneriler getirme ve rehberlik yapma yerine tamamen sorgu hakimliği rolü oynadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum sistemde denetimin insan ilişkilerindeki sorunlara odaklandığı, eğitim öğretimle ilgili sorunların öncelik kaybettiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların ankete ilave ettikleri görüşlerden özellikle ilköğretim müfettişlerine yönelik bazı şikayetler dikkati çekmekte, buna karşılık Bakanlık müfettişlerine daha olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Bu durum teftiş sürecindeki parçalı yapıyı ve sebep olduğu sorunları gözler önüne sermektedir. İlköğretim müfettişlerinin il milli eğitim müdürlerine bağlı

olarak görev yaptıkları dikkate alındığında taşrada denetim sistemine karşı derin bir güvensizlik olduğu ifade edilebilir.

5. 9. Taşra Teşkilâtında Başarı Hedefleri

Araştırmada taşra teşkilâtının başarı hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda hangi düzeyde oldukları konusu da incelenmiştir. Bir örgütün performansının doğru ölçülebilmesi için sürecin başlangıç noktası ile ulaşılması plânlanan hedefin gerçekçi olarak tespit edilmesi gerekir. Plân hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesi kadar belirlenen hedeflere ulaşılması da bir o kadar önemlidir. Konuyla ilgili elde edilen veriler Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi düşük düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışıldığına okul müdürleri çok az katılmaktadırlar (%35,5). Keza yüksek düzeyde tutulan hedeflere ulaşılmaya çalışıldığı konusuna da katılım çok azdır (%32,8). Buna karşılık taşra teşkilâtında orta düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışıldığı konusuna ise büyük ölçüde bir katılım görülmektedir (%55,9). Araştırmada başarı hedefleri düşük, ortak ve yüksek olarak gruplanırken ayrıca bir de gerçekçi hedeflerden bahsedilmiştir. Bu soru ile başarı hedefleri için bir sağlama yapılmaya çalışılmıştır.

MEB taşra teşkilâtında gerçekçi olarak belirlenen hedeflere ulaşılmaya çalışıldığına okul müdürleri çok az katılmaktadır (%35,2). Bu değerlendirmeler MEB taşra teşkilâtında gerçekçi hedefler ortaya konulmadığını, süreç yönetimi anlayışının fazla gelişmediğini, dönem sonu değerlendirmelerinin fazla yapılmadığını bu sebeple de performans ve başarı ölçümünün kolay olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 15: Taşra Teşkilâtında Başarı Hedefleri

Konular	Taşra Teşkilâtı	Hiç		Çok Az		B. Ölçüde		Tamamen	
		F	%	F	%	F	%	F	%
54. Düşük düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışılır	İl MEM	23	24,7	33	35,5	29	31,2	8	8,6
	İlçe MEM	35	21,5	58	35,6	58	35,6	12	7,4
	Toplam	58	22,7	91	35,5	87	34,0	20	7,8
55. Orta düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışılır	İl MEM	6	2,3	34	13,3	50	19,5	3	1,2
	İlçe MEM	15	5,9	50	19,5	93	36,3	5	2,0
	Toplam	21	8,2	84	32,8	143	55,9	8	3,1
56. Yüksek düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışılır	İl MEM	23	24,7	32	34,4	26	28,0	12	12,9
	İlçe MEM	39	23,9	52	31,9	46	28,2	26	16,0
	Toplam	62	24,2	84	32,8	72	28,1	38	14,8
57. Gerçekçi olarak belirlenen hedeflere ulaşılmaya çalışılır	İl MEM	11	11,8	42	45,2	29	31,2	11	11,8
	İlçe MEM	32	19,6	48	29,4	56	34,4	27	16,6
	Toplam	43	16,8	90	35,2	85	33,2	38	14,8
58. Örgütün amaçlarına ulaşması için yeterli bütçe sağlanıyor	İl MEM	44	47,3	34	36,6	10	10,8	5	5,4
	İlçe MEM	82	50,3	60	36,8	15	9,2	6	3,7
	Toplam	126	49,2	94	36,7	25	9,8	11	4,3
59. Aşların eğitimi için çoğunlukla eğitim kaynağı sağlanıyor	İl MEM	28	30,1	46	49,5	12	12,9	7	7,5
	İlçe MEM	62	38,0	72	44,2	17	10,4	12	7,4
	Toplam	90	35,2	118	46,1	29	11,3	19	7,4
60. İstedğim hizmet içi eğitimi çoğunlukla aldım	İl MEM	16	17,2	41	44,1	24	25,8	12	12,9
	İlçe MEM	26	16,0	51	31,3	67	41,1	19	11,7
	Toplam	42	16,4	92	35,9	91	35,5	31	12,1
61. Eğitimde toplam kalite yönetimi (TKY) çalışmaları okulda olumlu bulunuyor	İl MEM	10	10,8	31	33,3	38	40,9	14	15,1
	İlçe MEM	11	6,7	61	37,4	62	38,0	29	17,8
	Toplam	21	8,2	92	35,9	100	39,1	43	16,8
62. Eğitimde TKY çalışmaları yönetimin iyileştirilmesi için tek başına yeterli değildir	İl MEM	10	10,8	19	20,4	34	36,6	30	32,3
	İlçe MEM	9	5,5	29	17,8	62	38,0	63	38,7
	Toplam	19	7,4	48	18,8	96	37,5	93	36,3
63. Eğitim bölgesi uygulaması kaynakların verimli kullanılmasını sağlıyor	İl MEM	25	26,9	34	36,6	17	18,3	17	18,3
	İlçe MEM	26	16,0	71	43,6	47	28,8	19	11,7
	Toplam	51	19,9	105	41,0	64	25,0	36	14,1
64. Eğitim bölgesi uygulamasında ciddi aksaklıklar yaşanıyor	İl MEM	7	7,5	32	34,4	24	25,8	30	32,3
	İlçe MEM	14	8,6	46	28,2	60	36,8	43	26,4
	Toplam	21	8,2	78	30,5	84	32,8	73	28,5

İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine tahsis edilen bütçe rakamları eğitim hizmetlerinin verilme kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardan biridir. Taşra teşkilâtında bütçe kaynağı resmî olarak tamamen genel bütçe kalemlerinden aktarılan paylardan meydana gelirken, halk katkıları ile arsa, bina ve benzeri gayri menkul bağışları ile birtakım aynî ve nakdî katkılar ile özel kanallardan da kısmî ekonomik gelir sağlanabilmektedir.

Taşra teşkilâtının belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için yeterli bütçe sağlanıp sağlanmadığı hususunda okul müdürlerinin neredeyse yarısı

bütçenin hiç yeterli olmadığını (%49,2) beyan etmektedirler. Bütçenin çok az yeterli olduğunu söyleyenlerle birlikte bu oran %85,9'a çıkmaktadır. Bütçenin büyük ölçüde veya tamamen yeterli olduğun ifade edenler ise ancak %14,1'i bulmaktadır. Bu tablonun oluşmasında MEB taşra teşkilâtının bütçe yapma yetkisinin olmaması, MEB merkez teşkilâtınca tahsis edilen bütçe dışında başka kaynaklara sahip olmaması gibi hususlar etkili olmaktadır.

Daha geniş bir bakış açısıyla MEB taşra teşkilâtının müstakil hareket etme yetkisi yok denecek kadar az olduğu için örgütlerde uygulanan yönetim süreçlerinin sağlıklı bir uygulamasından söz edilememektedir. Yapılmakta olan MEB merkez teşkilâtınca yönetilen süreçlerin ancak aracılığı ve uygulayıcılığında öteye geçememektedir.

Taşra teşkilâtında hizmet içi eğitim için yeterli kaynağın ne ölçüde sağlanabildiği de diğer bir değerlendirme konusudur. Çünkü eğitim oldukça dinamik bir sektör olup gerek bilginin devrindeki hız, gerekse teknolojinin eğitime getirdiği ivme eğitimcilerin üniversitede aldığı bilgi ve uygulamaların tekrar gözden geçirilmesini, yeni beceriler kazanılmasını mecburi hale getirmekte, özellikle bilgisayar teknolojisinin eğitimde açtığı yeni ufuklar başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitim çalışanlarının asgari beş yılda bir alanıyla ilgili bilgileri yenilemesini icap ettirmektedir. Bu hususta gelişmiş ülkelerde her dört veya beş yılda bir eğitimcilerin alan ve meslek bilgilerini yenileyici sertifika programları açılmakta ve eğitimcilerin bu programlardan başarılı olma mecburiyeti getirilmektedir. Aksi takdirde diplomaları geçersiz sayılmakta veya sözleşmeleri yenilenmemektedir.

Ülkemizde ise öğretmenler ve diğer eğitimciler aldıkları bir diplomayı ömür boyu kullanabilmekte, kendini yenileme mecburiyeti kişinin isteğine bırakılmaktadır. Eğitimin çağı yakalaması kendini yenileme

ihtiyacı hissetmeyen veya yenileme mecburiyeti getirilmeyen ülkemizdeki gibi sistemlerde hayalden öteye bir anlam taşıyamaz. Diplomasını üniversiteden almaya bile gerek görmeden üniversite geçici mezuniyet belgesi ile meslek hayatını tamamlayan öğretmenlerin bolca bulunduğu ülkelerde eğitimin ciddi bir çıkmaz içinde olacağı abartılı bir kaygı değildir.

Araştırmada elde edilen bulgular hizmet içi eğitim için yeterli kaynağın sağlanamadığını veya çok az sağlandığını (%46,1) göstermektedir. Bu oran eğitim kaynağının hiç sağlanmadığını söyleyenlerle birlikte %91,3'ü bulmaktadır. MEB ya eğitimcilerini kendisi hizmet içi eğitimden geçirmeli veya eğitimcilere belirli süreler dahilinde kendini geliştirme mecburiyeti getirerek bu alandaki yetersizliği ortadan kaldırmalıdır.

MEB taşra teşkilâtında okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimi hangi düzeyde aldıkları da incelenmiştir. İsteddiği hizmet içi eğitimi çok az alanların oranı (%35,9), büyük ölçüde aldığını söyleyenlerle benzer düzeyde kalmaktadır (%35,6). Hizmet içi eğitim talebinde bulunduğu halde bu hizmeti çok az alan veya hiç alamayanların oranı %52,3'ü bulmakta, çoğunlukla veya tamamen alanların oranı ise %47,6'de kalmaktadır. Bu oranlar aslında okul müdürlerinin hizmet içi eğitime ilgilerinin düşük olmadığını göstermekle birlikte gerçekleşme açısından da bir yetersizliğin göstergesi olmaktadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse orta dereceli okul müdürlerine göre hizmet içi eğitime çok az kaynak ayrılırken, örgütün amaçlarına ulaşması için neredeyse hiç kaynak ayrılmamaktadır Orta dereceli okul müdürlerinin hizmet içi eğitim alma hususundaki görüşlerine bakıldığında katılımcıların istedikleri hizmet içi eğitimi çoğunlukla alamadıkları görülmektedir.

MEB’de uygulamaya konulan çalışmalardan birisi Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) başlatılması, diğeri de Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları (TD, 1999, Sayı, 2506) uygulamasıdır.

MEB TKY uygulamasıyla çağın getirdiği değişim ve gelişmeleri doğru algılayıp, değerlendirmek, çalışanların eğitim yoluyla niteliklerini yükseltmek, hizmet sunumunda kaliteyi arttırmak, eğitim hizmetinden yararlananların memnuniyetini sağlamak, problemlerin çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımını sağlamayı amaçlamaktadır.

MEB ulusal kalite hareketine katılımını Kalite Derneği (Kal Der) ile imzaladığı Ulusal Kalite Hareketi İyi Niyet Bildirgesiyle ilân etmiştir. TKY anlayışının özellikle eğitim yönetiminin iyileştirilmesinde önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Eğitim yönetiminde toplam kalite uygulamaları 2000 yılında taşra teşkilâtında resmen başlatılmıştır (MEB, 2000: s.4). Geçen süre içindeki gözlem sonuçları hakkında katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde eğitimde TKY fikrine bakış ile uygulama örneklerine bakış farklılık arz etmektedir.

Eğitimde TKY çalışmalarının okullarda nasıl karşılandığı hususunda elde edilen görüşler incelendiğinde en büyük grubu TKY felsefesine büyük ölçüde (39,1) olumlu bakanlar meydana getirirken, çok az olumlu bulanlar ikinci büyük gruptur (%35,9). Olumlu ve olumsuz bakışları genellediğimizde taşra teşkilâtında TKY yaklaşımını olumlu bulanlar (%55,9), olumsuz bulanlardan daha fazladır (%44,1). Buna karşı eğitim yönetiminin iyileştirilmesinde toplam kalite yönetimi anlayışının tek başına yeterli olmadığına da müdürler büyük ölçüde katılmaktadırlar (%37,5). Tamamen katılanlarla birlikte bu oran %73.8’i bulmaktadır. Bu sonuçlar TKY anlayışının eğitim yönetiminde bir yöntem olarak kullanılmasından

ziyade, eğitimde çağdaş gelişmelerin takip edildiği görüntüsünün bir aracı olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmayla eş zamanlı olarak uygulamaya konulan bir başka çalışma da Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları uygulamasıdır.

Eğitimde bölge kavramı çok önemli olmakla birlikte üzerinde en az akademik çalışmanın yapıldığı alanlardan biridir. Neredeyse merkeziyetçi yönetim anlayışının merkezden taşraya bakışını ifade eden coğrafi bölge kavramı çok yanlış olarak eğitim bölgesi kavramını da kendi içinde eritmiş, eğitimle ilgili saha çalışması yapan akademisyenler bile örneklem seçiminde coğrafi bölge kavramını sanki eğitim bölgesiyle aynıymış gibi kullanabilmişlerdir. Oysa Türkiye’de coğrafi bölge kavramı 1941 yılında yapılan Birinci Türk Coğrafya Kongresi’nde alınan kararlardan birisi olup, coğrafya eğitiminde birliği sağlamak amacıyla zamanın en son bilgilerine dayanarak Türkiye’nin bünyesi, yer şekilleri, iklimi, tabii bitki örtüsü ve beşeri varlıklarını göz önünde bulundurularak Türkiye yedi coğrafi mntıkaya ve ayrıca çeşitli bölge ve bölümlere ayrılmıştır.

Gerçekten de coğrafya kongresinde o günün bilgi ve algıları çerçevesinde kişi yaklaşımlarına dayalı coğrafi bölge çeşitliği kargaşasına bir son vermek için haklı olarak bir coğrafi taksimat yapılmıştır. Ancak geçen süre içinde coğrafi bölge eğitim bölgesi gibi tamamen ilgisiz bir sektör için de kullanılmasını anlamak mümkün değildir.

Eğitimde bölge kavramının farklı anlaşılması ve uygulanmasının kavram kargaşasına yol açmaması tüm eğitimcilerin arzu edeceği bir durumdur. İngilizcede bölge kavramı karşılığı olarak region, area, district, division, locality, part, province, quarter, sector, territory, zone gibi kelimeler kullanılmaktadır (Oxford, 1998, s.345). Bunlar içinde okul bölgesi karşılığı olarak da school district kavramı kullanılmaktadır.

MEB'ce eğitim bölgeleri olarak kullanılan ifadenin okul bölgesi olarak değiştirilmesi gerekir. Türkiye'de bölge kavramı, il üstü idari yapıları ifade etmektedir. İl altındaki, hatta ilçe düzeyinin altındaki küçük alanları okul bölgesi olarak ifadelendirmenin kavram kargaşasını önlemek açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. (Bozan, 2002, s.214).

Taşra teşkilâtında uygulamaya konulan eğitim bölgeleri uygulaması hakkında da okul müdürlerinin yaklaşımları alınmıştır. Buna göre orta dereceli okul müdürlerinin eğitim bölgesi uygulamasının kaynakların verimli kullanılmasını sağladığı görüşüne çok az katıldıkları (%41,0), hiç katılmayanlarla birlikte olumsuz görüşler değerlendirildiğinde bu oranın %60,9'a çıktığı; buna karşılık eğitim bölgesi uygulamasında ciddi aksaklıklar yaşandığına ise büyük oranda katıldıkları (%32,8) görülmektedir. Büyük aksaklıklar yaşandığına tamamen katılanlarla birlikte değerlendirildiğinde bu oran %61,3'e çıkmaktadır.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve özellikle taşra teşkilâtındaki eğitim sorunlarının çözümü için MEB merkez teşkilâtınca uygulamayla konulan bir takım projelerin beklenen başarıyı sağlayamadığı, hatta başarısızlığa uğrayabildiği ortaya çıkmaktadır. MEB taşra teşkilâtında bu tür zaafaların yaşanmaması için genelde kamu yönetiminde ve özelde eğitimde yerinden yönetime geçilmesi, taşra teşkilâtına yetki devrinin bir an önce yapılması önem kazanmaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler açıklanacaktır.

6.1. Sonuçlar

MEB taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin örgüt profilini çıkarmak ve kendilerine bağlı okullarla olan ilişkilerinin nasıl görüldüğünü belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada taşra teşkilâtı profili dokuz ana değişken altında değerlendirilmiştir. Bunlar MEB taşra teşkilâtını meydana getiren il ve ilçe MEM'lerin örgüt yapısı, taşra teşkilâtında önderlik süreci, yönlendirme ve motivasyon süreci, iletişim ve etkileşim süreci, karar verme süreci, amaç saptama ve emir verme süreci, değerlendirme ve denetim süreci ile MEB taşra teşkilâtında başarı hedeflerinden meydana gelmektedir.

6.1.1. Teşkilat Yapısı

MEB taşra teşkilâtı profili çıkarılırken dikkate alınan ana değişkenlerden birisi örgüt yapısının nasıl oluşturulduğudur. Bu çalışmada MEB taşra teşkilâtının büyük oranda doğal örgüt yapısı ile çatışan biçimsel bir örgüt yapısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yasal mevzuatın tanımladığı il ve ilçe eğitim örgütleri ile var olan doğal örgüt birbiri ile örtüşmemektedir. Araştırmanın önemli bulgularından birisi de biçimsel örgüt ile doğal örgütün aynı amaca yönelik olarak çalıştığı hakkındaki endişelerin yoğunluğudur.

Bu ikili görüntü bize il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin örgüt yapısını değerlendirirken MEB Teşkilât Kanunu ve ona bağlı olarak düzenlenen idarî mevzuatın yeterli olmadığını, kâğıt üzerindeki formel örgütün her zaman yaşayan örgütü aynen yansıtmadığını ifade etmektedir. MEB taşra teşkilâtından bahsederken biçimsel olan değil, algılanan il ve ilçe MEM'in daha gerçek olduğunu kabul etmek gerekmektedir.

İl ve İlçe MEM'lerde biçimsel ve doğal örgütün bütünleşerek amacına yönelmesinde görülen yetersizlik ise taşra teşkilâtında yeniden yapılanmanın gerekliliğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

6.1.2. Önderlik Süreci

MEB taşra teşkilâtının bağlı birimlerine önderlik etme düzeyi incelenirken konu güven duygusu, özgür tartışma ortamı sağlama, astların görüşünü alma ve görüşlerden yararlanma başlıkları altında değerlendirilmiştir.

İl ve ilçe MEM yöneticileri okul müdürlerine çok az güvenmektedir. Güvensizlik ilçelerden illere doğru artma eğilimi göstermektedir. Bu durumun araştırmanın yapıldığı dönemde MEB'de yapılan büyük çaplı yönetici atamalarının ortaya çıkardığı özel durumun sonucu olup olmadığını araştırılması gerekir. Diğer yandan lise müdürleri görevle ilgili konuları taşra teşkilâtı yöneticileri ile tartışmada kendilerini rahat hissetmediklerini veya çok az özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Eğitim sorunlarının çözümünde taşra teşkilâtı yöneticilerinin lise müdürlerinden görüş alma düzeyi de sergilenen demokratik yönetim anlayışının düzeyi ile paralellik arz etmektedir.

Karara katılımın önemli araçlarından birisi olan eğitimle ilgili konularda okul yöneticilerinin görüşünü alma, bu görüşlerden faydalanma ve rahat tartışma ortamı sağlama hususunda il ve ilçe MEM yöneticilerinin büyük ölçüde otoriter davrandıkları ortaya çıkmıştır. Taşra teşkilâtı yöneticilerinin dörtte üçü eğitim sorunlarını kendi başlarına çözmeye çalışmakta ve ancak dörtte biri okul müdürlerinden görüş almaktadır. Alınan görüşlerden de yine büyük oranda faydalanılmadığı veya çok az faydalanıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

6.1.3. Yönlendirme ve Motivasyon Süreci

MEB taşra teşkilâtında yöneticilerin sorumluluk üstlenmesi, çalışanların amaca yönlendirilmesi için kullanılan araçlar değerlendirilmiştir. Sorumluluk üstlenme eğiliminin yukarıdan aşağıya doğru kısmî olarak azaldığı, sorumluluk üstlenme duygusunun üst yöneticiden aşağıya doğru kabul edilebilir düzeyde korunduğu görülmüştür. Ancak eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmada tüm bireylerin paylaştığı ortak bir sorumluluk duygusu çok az bulunmaktadır. Diğer yandan taşra teşkilâtı yöneticilerinin örgüt ve kişi amaçlarını birlikte dikkate almada başarılı olamadıkları veya çok az başarı gösterdikleri görülmektedir.

Taşra teşkilâtı yöneticilerinden önemli bir kesimin motivasyon aracı olarak ödülü hiç kullanmadıkları sözlü takdir ve teşvik konusunda bile çok yetersiz kaldıkları, buna karşılık büyük ölçüde tehdit ve çok az düzeyde de ceza unsurunu kullandıkları araştırmanın ortaya koyduğu gerçeklerdir. İl ve ilçe MEM yöneticilerinin okul müdürlerini yönlendirmede büyük ölçüde tehdit unsurunu kullandıkları, ceza unsurunun ise çok az kullanıldığı veya hiç kullanılmadığı belirlenmiştir.

6.1.4. İletişim Süreci

Taşra teşkilâtında iletişimin yapılanması ve işleyişi üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar iletişimin düzeyi ile iletişim kanallarının kullanılmasında ne ölçüde demokratik bir yapı sergilendiği ve iletişimin çift kanallı çalışıp çalışmadığıdır.

İl ve ilçe MEM'ler ile okul müdürlükleri arasındaki iletişim tamamen formel veya resmî düzeyde olup büyük ölçüde tek yönlü ve yukardan aşağıya doğru çalışmaktadır. Bu durum iletişimin demokratik özellikler taşımadığı, yani katılımcılıktan ziyade dikte edici özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasındaki

resmî iletişimin bir benzeri de taşra teşkilâtı ile okullar arasında yaşanmaktadır.

Taşra teşkilâtında iletişimin niteliği beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar; üst makamlardan gelen mesajların astlar tarafından nasıl karşılandığı, ne ölçüde benimsenip değerlendirildiği ile astlar tarafından gönderilen mesajların içeriği ve doğruluk derecesidir.

Araştırmanın bulgularına göre il ve ilçe MEM'lerden gelen mesajların doğru olduğu konusunda bir kuşku olmamakla birlikte benimsenme düzeyi oldukça düşüktür. Gelen mesajlar büyük oranda eleştiri almaktadır. Okullardan taşra teşkilâtına genelde doğru olmayan bilgi gönderilmemekte, ancak üst yönetimin duymak istediği bilgilerin gönderildiği de ifade edilmektedir.

6.1.5. Etkileşim Süreci

Taşra teşkilâtında etkileşimin boyutu iletişimle yakından ilgili olup, astların sorunlarını bilme ve yardımcı olma gibi yönetici niteliğinin ölçülmesinde gösterge sayılabilecek bir özellik taşımaktadır. Etkileşim ve işbirliğinin düzeyi hakkındaki görüşler değerlendirildiğinde il ve ilçe MEM yöneticilerinin okul müdürlerinin sorunlarını bildikleri, ancak bu sorunların çözümünde çok az yardımcı oldukları ortaya çıkmaktadır. Buna ilaveten taşra teşkilâtında kurum ve okul müdürleri arasında istenilen düzeyde normal ve karşılıklı güvene dayalı bir etkileşim bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre taşra teşkilâtı yöneticileri ile okul müdürleri arasında yüksek düzeyde dostça bir etkileşimden söz etmek de mümkün görülmemektedir.

Keza il ve ilçe MEM yöneticileri ile okul müdürleri arasında düşük düzeyde bir işbirliği bulunmaktadır. MEB taşra teşkilatı yöneticileri ile okul

yöneticileri arasında işbirliğine dayalı bir takım çalışmasının çok az yapılabildiği, ayrıca işbirliği düzeyinin de düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

6.1.6. Karar Verme Süreci

Taşra teşkilâtında karar verme süreci genel olarak değerlendirildiğinde, kararların büyük ölçüde örgütün üst düzeyinde alındığı, örgütte karara katılımın çok az olduğu, okul müdürlerini ilgilendiren konularda sadece görüşlerinin alındığı, fakat okul müdürlerinin kendileri ile ilgili kararlara katılım düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar örgüt profilinin demokratik ve katılımcı değil, otokratik ve buyurgan olduğu görüşüne ağırlık kazandırmaktadır.

Karar sürecinin taşra teşkilâtında nasıl işlediği örgüt profilini ortaya çıkarmada önemli göstergelerden biridir. Karar almada uzman görüşlerinden faydalanma, farklı yaklaşımların ve alternatiflerin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Taşra teşkilâtında uzman görüşlerinden faydalanma konusu ile ilgili MEB taşra teşkilâtında kararların genellikle örgüt üst yöneticileri tarafından alındığı ve uzman görüşlerinden çok az yararlanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum olması gereken örgüt profili ile çelişmekle beraber, taşra teşkilâtının mevcut durumu hakkındaki genel görüşlerle çelişmemektedir.

Örgütte alınan kararlar örgütün belirlenen hedeflere ulaşması, amacını gerçekleştirmesi, ya bir sorunun çözülmesi veya yapının iyileştirilmesi gibi bir sonuç doğurur. Taşra teşkilâtında üst yönetimin verdiği kararların örgütün alt kademelerindeki sorunları çok az çözebildiği veya hiç çözemediği, hatta okul müdürlerinin büyük çoğunluğuna göre alınan kararların yeni sorunlara yol açtığı ortaya çıkmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında taşra teşkilâtında karar sürecinin sağlıklı

oluşturulamadığı ve işletilemediği, alınan kararların sorun çözme ve iyileştirme kadar yeni sorunlara da yol açtığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitim sisteminde yeni yaklaşımlardan en çok üzerinde durulan öğrenci merkezli eğitim anlayışıdır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelinde eğitimin odağına alınan öğrencinin ilgi, kabiliyet, istidat ve isteği doğrultusunda çağdaş eğitim anlayışını da dikkate alarak yetiştirilmesidir. Eğitimin verene göre değil alana göre dizayn edilmesidir. Türk eğitim sisteminde de en son yapılan idarî düzenlemelerde öğrenci merkezli eğitime sık sık vurgu yapılmaktadır. Araştırmada MEB taşra teşkilâtında kararların öğrenci merkezli olmadığı, hatta okul merkezli de olmadığı, il ve ilçe MEM merkezli olarak yukarılara doğru inhisarcı bir şekilde temerküz ettiği ortaya çıkmıştır.

6.1.7. Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci

Taşra teşkilâtında ulaşılması gereken hedefler ve gerçekleştirilmesi istenilen amaçların belirlenme yöntemi hususunda elde edilen bulgulara göre örgüt amaçları tamamen ve büyük ölçüde üst yönetimce belirlenmekte, örgüt amaçlarını belirlemede astların ve diğer yöneticilerin görüşlerine çok az başvurulmaktadır.

Taşra teşkilâtında karar alma ve amaç belirleme sürecinin tamamlayıcı adımını alınan kararların uygulamaya konulması oluşturmaktadır. Taşra teşkilâtında alınan kararların uygulamaya konulması için uygulayıcı birimlere ve okullara yaptırım yetkisi kullanmak, yani emir vermek gerekmektedir. Bir emrin verilmesinde, o emri alanın uygulamaya koyabilmesi için emrin gerektirdiği işin mahiyetine göre insan, bütçe gibi kaynaklar ile teknik alt yapı ve donanım gibi imkânlarla da sahip olması gerekir. Bunları dikkate almadan sadece yapılmasını isteyerek emir verilmesi örgütü istenilen hedeflere taşıyamayabilir.

Okul müdürlerine göre il ve ilçe milli eğitim müdürleri sadece emir vererek eğitimi yöneteceklerini düşünmekte, ancak emirlere karşı okullarda büyük oranda gizli bir direniş bulunmaktadır. Bununla birlikte çok az da olsa açıktan direnmeler olduğu anlaşılmaktadır.

6.1.8. Değerlendirme ve Denetim Süreci

Değerlendirme yönetim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Denetim, sistemin sağlıklı işleyip işlemediğini kontrol etmek, tıkanma noktalarını belirleyerek çözüm önerileri sunmak ve yönetime geri bildirim yapmak şeklinde bir nevi sistemin iyileştirilmesi için gerekli süreçlerden birisidir. Denetim idarî görevlilerce bir kontrol aracı olarak kullanılabilirdiği gibi, sistematik olarak müfettişler vasıtasıyla da yapılmaktadır. Bu sebeple denetim ve değerlendirme ile teftiş arasında yapılaş şekline göre küçük de olsa farklılıklar bulunmaktadır. Bu süreçle ilgili iç değerlendiriciler yöneticilerken, dış değerlendiriciler ise ilköğretim müfettişleri ile bakanlık müfettişleridir. Müfettişler tarafından yapılan teftiş veya denetim yoluyla elde edilen bulgular da gerekli tedbirlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması amacıyla yönetime teslim edilmektedir. Araştırmada sicil ve disiplin âmiri olan il ve ilçe MEM yöneticilerinin astlarını değerlendirme ve denetimi ile, müfettişler tarafından yapılan teftiş ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında İl ve ilçe milli eğitim müdürleri aslında uygulamanın ana unsurları ve ilk sorumluları oldukları halde uygulamadaki alt birimler için büyük ölçüde denetleyici bir rolü benimsedikleri, değerlendirmenin de yine büyük ölçüde üst yönetimce yapıldığı, astların değerlendirme yapmasına çok az izin verildiği ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre müfettişlerin eğitim sistemindeki aksaklıkları ve eksiklikleri belirleme, iyileştirme için öneriler getirme ve rehberlik yapma yerine tamamen sorgu hâkimliği rolü oynadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum sistemde denetimin insan ilişkilerindeki sorunlara odaklandığı, eğitim öğretimle ilgili sorunların öncelik kaybettiği anlaşılmaktadır. Keza denetimin sorunların çözümü amacıyla yapılmadığı, fakat denetim sonuçlarının ödül ve ceza için kullanıldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Bu durum denetim sonucunda sistemde iyileştirme çalışmaları yerine, kişilere yönelik ödül-ceza mekanizmasının harekete geçtiği kanaatini geliştirmektedir.

6.1.9. Başarı Hedefleri

Araştırmada taşra teşkilâtının başarı hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda hangi düzeyde oldukları konusu da incelenmiştir. MEB taşra teşkilâtında düşük ve yüksek düzeyde hedeflere ulaşmaya çalışıldığına katılım çok az, buna karşılık taşra teşkilâtında orta düzeyde hedeflere ulaşmaya çalışıldığı konusuna ise büyük ölçüde bir katılım görülmektedir. MEB taşra teşkilâtında gerçekçi olarak belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışıldığına okul müdürleri çok az katılmaktadır. Bu değerlendirmeler MEB taşra teşkilâtında gerçekçi hedefler ortaya konulmadığını, süreç yönetimi anlayışının fazla gelişmediğini, dönem sonu değerlendirmelerinin fazla yapılmadığını bu sebeple de performans ve başarı ölçümünün kolay olmadığını ortaya koymaktadır.

Taşra teşkilâtında belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için yeterli bütçe sağlanıp sağlanmadığı hususunda okul müdürlerinin büyük çoğunluğu bütçenin hiç yeterli olmadığını veya çok az yeterli olduğunu beyan etmektedirler. Bu tablonun oluşmasında MEB taşra teşkilâtının bütçe yapma yetkisinin olmaması, MEB merkez teşkilâtınca tahsis edilen bütçe dışında

başka kaynaklara sahip olmaması gibi hususlar etkili olmaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla MEB taşra teşkilâtının müstakil hareket etme yetkisi yok denecek kadar az olduğu için örgütlerde uygulanan yönetim süreçlerinin sağlıklı bir uygulamasından söz edilememektedir. Yapılmakta olan MEB merkez teşkilâtınca yönetilen süreçlerin ancak aracılığı ve uygulayıcılığınca öteye geçememektedir.

Diğer yandan hizmet içi eğitime çok az kaynak ayrılırken, örgütün amaçlarına ulaşması için neredeyse hiç kaynak ayrılmamaktadır. Orta dereceli okul müdürlerinin hizmet içi eğitim alma hususundaki görüşlerine bakıldığında katılımcıların istedikleri hizmet içi eğitimi çoğunlukla alamadıkları görülmektedir. MEB ya eğitimcilerini kendisi hizmet içi eğitimden geçirmeli veya eğitimcilere belirli süreler dahilinde kendini geliştirme mecburiyeti getirerek bu alandaki yetersizliği ortadan kaldırmalıdır.

Eğitimde TKY çalışmalarının okullarda nasıl karşılandığı hususunda elde edilen görüşler incelendiğinde taşra teşkilâtında TKY yaklaşımını olumlu bulanlar olumsuz bulanlardan daha fazladır. Buna karşı eğitim yönetiminin iyileştirilmesinde toplam kalite yönetimi anlayışının tek başına yeterli olmadığına da müdürler büyük ölçüde ve tamamen katılmaktadırlar. Bu sonuçlar TKY anlayışının eğitim yönetiminde bir yöntem olarak kullanılmasından ziyade, eğitimde çağdaş gelişmelerin takip edildiği görüntüsünün bir aracı olarak kullanılmaktadır.

Taşra teşkilâtında uygulamaya konulan eğitim bölgeleri uygulaması hakkında da okul müdürlerinin yaklaşımları alınmıştır. Buna göre orta dereceli okul müdürlerinin eğitim bölgesi uygulamasının kaynakların verimli kullanılmasını sağladığı görüşüne çok az katıldıkları buna karşılık

eğitim b6lgesi uygulamasında ciddi aksaklıklar yaşandığına ise büyük oranda katıldıkları gör6lmektedir.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve özellikle taşra teşkilâtındaki eğitim sorunlarının çözümü için MEB merkez teşkilâtınca uygulamayla konulan bir takım projelerin beklenen başarıyı sağlayamadığı, hatta başarısızlığa uğrayabildiği ortaya çıkmaktadır.

Özetlemek gerekirse Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtlarından meydana gelen Türkiye'nin en büyük kamu kuruluşudur. Bu kuruluşun en büyük parçasını da taşra teşkilâtı oluşturmaktadır.

MEB taşra teşkilâtı 81 il ve 892 ilçe olmak üzere toplam 973 MEM'den meydana gelmekte olup, bu kurumlara bağlı olarak 3.877 okul öncesi, 33.310 ilköğretim ve 8.913 orta öğretim olmak üzere toplam 59 539 okul ve bu okullarda 11.028.433'ü kız, 12.171.432'si erkek olmak üzere toplam 23 199 865 öğrenci bulunmakta ve 68.061'i sözleşmeli, 731.967'si kadrolu olmak üzere toplam 800 028 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2010c, s.71).

Türkiye nüfusunun neredeyse beşte birini meydana getiren bu öğrenci oranı MEB taşra teşkilâtının toplumla ne denli iç içe olduğunu, eğitim hizmetinin ne kadar dinamik bir özellik taşıdığını dolayısıyla taşra teşkilâtının yönetim anlayışının toplumu etkileme düzeyinin ne kadar yüksek olduğunun da açık bir göstergesidir. Taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe MEM'lerin örgüt yapısı bu nedenle büyük önem arz etmekte olup, bu araştırmada örgüt profili objektif bir şekilde ortaya konulmuştur.

Araştırma bulguları MEB taşra teşkilâtının merkez teşkilâtının tüm özelliklerini üzerinde barındırdığını ortaya koymaktadır. Taşra teşkilâtı biçimsel örgüt özellikleri, doğal örgüt özellikleriyle ayrışan, buyurgan ve

otokratik bir yapıya sahip, katılımcı anlayıştan uzak ama verimsiz bir örgüt profili çizmektedir. Taşrada eğitim sorunlarının çözülebilmesi ve sistemin iyileştirilmesi için gerek yapılanmaya gerekse işleyişe ilişkin bir takım düzenlemelerin yapılması gerekir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri dokuz temel başlık altında toplanabilir. Bunlar; MEB taşra teşkilâtının merkez teşkilâtına olan bağımlılığının azaltılarak taşrada eğitimin kalitesini yükseltecek niteliklere haiz yetkilerle donatılması, il ve ilçe MEM'lerin kurumsal hedeflerle çalışanların amaçları arasında kabul edilebilir bir ahengi sağlayacak şekilde yapılması, taşradaki okul ve kurumlara önderlik edebilecek uzmanlık yeterliliğine sahip olması, yönlendirmede motive edici araçların gerektiği gibi kullanılması, iletişim kanallarının çift yönlü çalıştırılması ve hatta çoklu hale getirilmesi, il ve ilçe MEM yöneticileri ile okul müdürleri arasında etkileşimi sağlayacak yöntemlerin kullanılması, karara katılımın sağlanması, denetimin sorgu hâkimliği şeklinde değil, yönlendirme, geri besleme ve sistemin iyileştirilmesi için bir araç olarak kullanılması ile başarı hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesi ve bu hedefe ulaşılması için gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik önerilerdir.

6.2.1. Teşkilât Yapısına İlişkin Öneriler

MEB taşra teşkilâtının okullar ile MEB merkez teşkilâtı arasında evrak sevk memurluğundan kurtarılarak bölgesinin veya ilinin eğitim hizmetlerini plânlayan, örgütleyen, müfredatını geliştiren, öğretmen niteliğini artırıcı çalışmalar yapan ve sonuçta öğrenci başarısını arttıran bir yapıya dönüştürülmesi gerekir.

Taşra teşkilâtının görev tanımı çıkarılırken biçimsel örgüt formatından ziyade belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlayacak doğal örgüt özellikleri dikkate alınmalıdır. Yani örgüt yapısı oluşturulurken önce fonksiyonları belirlenmeli, daha sonra o fonksiyonları ifa edecek formlar oluşturulmalıdır. Bu tarz yapılanma doğal örgüt, biçimsel örgüt ayrışmasını asgariye indirecektir. Eğer form öne alınır ve örgüt ona göre oluşturularak daha sonra her forma fonksiyonlar yüklenilmeye kalkılırsa, biçimsel örgüt ve doğal örgüt ikilemine davetiye çıkarılmış olur.

Örgüt yapılarını düzenleyen mevzuatın eğitimin genel çerçevesini belirleyen kanunların altında kolay değiştirilebilir, günün şartlarına uyarlanabilir esnekliğe sahip yönetmelik veya yönerge şeklinde düzenlenmesi ve bu düzenlemenin MEB taşra teşkilâtının yetkisine bırakılması uygun olacaktır. Ayrıca şimdiye kadar uygulamaya konulan veya yürürlükten kaldırılan mevzuatın gözden geçirilerek mevzuat karmaşasına bir son verilmesi, MEB taşra teşkilâtını düzenleyen ve değişik kaynaklardan çıkarılan kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve diğer idarî mevzuatın yerini yeni düzenlemeye terki sağlanmalıdır.

6.2.2. Önderlik Sürecine İlişkin Öneriler

MEB taşra teşkilâtı yöneticilerinin okul müdürlerine önderlik edebilmesi için öncelikle güven verici olması gerekir. Bunun için il ve ilçe MEM yöneticileri ile okul müdürlerinin görev tanımlarının ve karşılıklı ilişkilerin çok iyi tanımlanması gerekir.

Keza özgür tartışma ortamının sağlanması, karar oluşturmada görüş alma ve okul müdürlerinin görüşlerinden yararlanılmasını sağlamak için taşra teşkilâtında karar alma şeklinin değiştirilmesi, hangi kararların hangi birimlerde alınacağıın belirlenmesi, karar almanın kişisel irade beyanından çıkarılarak oluşturulan kurullara bırakılması, yöneticilerin ise alınan

kararların uygulayıcısı konumuna getirilmesi, özellikle okul temelli yönetim yaklaşımının esas alınarak il ve ilçe MEM'lerin okul düzeyinde alınacak kararların dışında tutulması gerekir.

6.2.3. Yönlendirme ve Motivasyon Sürecine İlişkin Öneriler

MEB taşra teşkilâtında tüm yöneticilerin sorumluluk üstlenmesini sağlamak için sorumluluğun ayrılmaz parçası olan yetkinin yöneticilere sorumlulukla birlikte verilmesi gerekir. Çünkü sorumluluk ilgilinin görevini yerine getirmesidir, savsaklamamasıdır. Ancak sorumluluğun esası zorunluluk olmalıdır, yani yetkiyi kullanma mecburiyeti olmalıdır. Eğer yetkiler üst makamlarda toplanır, astlara da sorumluluk yüklenirse sorumlulukların yerine getirilmesinde zafiyetler ortaya çıkabilir. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmede tüm bireylerin paylaştığı ortak bir sorumluluk duygusunun geliştirilmesi için tüm bireylerin katılımı ile örgüt amaçlarının belirlenmesi, bu amaçlara ulaşmada sorumlulukların paylaştırılmasına ihtiyaç vardır.

MEB taşra teşkilâtı yöneticilerinin örgüt ve kişi amaçlarını birlikte dikkate alma ve ahenkleştirme, başarıyı ödüllendirme, örgüt amaçlarını gerçekleştirmede çalışanları motive etme, başarısızlıklara karşı tedbir alma, eğitime ve yeniden değerlendirme, mecbur kalınca da ceza araçlarını kullanmaktan çekinmeme gibi yönetici fonksiyonlarında yetersiz kalmalarını önlemek için MEB taşra teşkilâtında görevlendirilecek yöneticilerin gerek yöneticilik eğitimindeki uzmanlık düzeyi gerekse başarılı uygulama örneklerine sahip olanlarından seçilmesi ve belirli periyotlarla hizmet içi eğitimden geçirmesi gerekir.

6.2.4. İletişim Sürecine İlişkin Öneriler

Taşra teşkilâtında iletişimin yapılanması ve işleyişi üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar iletişimin düzeyi ile iletişim kanallarının kullanılmasında ne ölçüde demokratik bir yapı sergilendiği ve iletişimin çift kanallı çalışıp çalışmadığıdır.

İl ve ilçe MEM'ler ile okul müdürlükleri arasındaki iletişim tamamen formel veya resmî düzeyde olup büyük ölçüde tek yönlü ve yukardan aşağıya doğru çalışmaktadır. Bu durum iletişimin demokratik özellikler taşımadığı, yani katılımcılıktan ziyade dikte edici özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasındaki resmî iletişimin bir benzeri de taşra teşkilâtı ile okullar arasında yaşanmaktadır.

Taşra teşkilâtında iletişimin niteliği beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar; üst makamlardan gelen mesajların astlar tarafından nasıl karşılandığı, ne ölçüde benimsenip değerlendirildiği ile astlar tarafından gönderilen mesajların içeriği ve doğruluk derecesidir. Araştırmannın bulgularına göre il ve ilçe MEM'lerden gelen mesajların doğru olduğu konusunda bir kuşku olmamakla birlikte benimsenme düzeyi oldukça düşüktür. Gelen mesajlar büyük oranda eleştiri almaktadır. Okullardan taşra teşkilâtına genelde doğru olmayan bilgi gönderilmemekte, ancak üst yönetimin duymak istediği bilgilerin gönderildiği de ifade edilmektedir.

6.2.5. Etkileşim Sürecine İlişkin Öneriler

Taşra teşkilâtında etkileşimin boyutu iletişimle yakından ilgili olup, astların sorunlarını bilme ve yardımcı olma gibi yönetici niteliğinin ölçülmesinde gösterge sayılabilecek bir konu ile etkileşim ve işbirliğinin düzeyi hakkında görüşler alınmıştır.

İl ve ilçe MEM yöneticileri ile okul müdürleri arasında olumlu bir etkileşimin sağlanması, işbirliğinin artırılarak takım çalışması yapılması ve eğitim sorunlarının çözümünde taşra yöneticilerinin okul müdürlerine yardımcı olabilmesi için yönetici atamalarının siyasî etkiden uzak, liyakat ve niteliği esas alan ve yarışma sınavları ile seçilmesi önerilir.

6.2.6. Karar Verme Sürecine İlişkin Öneriler

Taşra teşkilâtında kararların otokratik yöntemler yerine demokratik yöntemlerle alınabilmesi, karara katılımın sağlanması, uzmanlık gerektiren konularda yöneticilerin uzman desteğinden faydalanması gibi hususlarda iyileştirme yapılabilmesi için görev tanımlarının gözden geçirilmesi, görev tanımlarına uygun yetkilendirme yapılması, yetkilerin üst yönetimlerden alınarak uygulayıcılara devredilmesi, okul temelli yönetim ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun bir yönetim sisteminin yerleştirilmesi önerilir.

Ayrıca karar mekanizmalarının demokratikleştirilmesi ve kurallara bağlanması, yöneticinin karar alan değil, alınan kararları uygulayan kişi statüsüne getirilmesi gerekir.

6.2.7. Amaç Saptama ve Emir Verme Sürecine İlişkin Öneriler

Taşra teşkilâtında amaçların belirlenmesi hususunda MEB merkez teşkilâtının eğitim temel hedeflerini belirledikten sonra il ve ilçe düzeyinde belirlenecek hedefler konusunda müdahil olmaması ve bu yetkiyi taşra teşkilâtına bırakması gerekir.

Böylece mevcut potansiyel ile birlikte amaç belirleme daha gerçekçi olarak yerine getirilebilecek, ayrıca taşrada bir rekabet ve başarıda yarışma fırsatını doğurmuş olacaktır.

6.2.8. Değerlendirme ve Denetim Sürecine İlişkin Öneriler

İl ve ilçe milli eğitim müdürleri örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi ve taşrada eğitimin niteliğinin artırılması için gerekli tedbirleri almakla mükellef eğitim yöneticileridir. Bu sorumluluk okulların başarı değerlendirmesinde sistemin aksayan yönlerini belirleme, gerekli idari tedbirleri alma, iyileştirme çalışmaları için kaynak, teknik alt yapı ve uzman desteği sağlama şeklinde olmalıdır. Keza müfettişlerin de öğretmenlere ve okul yöneticilerine rehberlik etmek, eğitim sorunlarının sebeplerini belirleme, çözüm için gerekli araştırma ve incelemeleri yaparak il ve ilçe yöneticilerine öneriler sunmak şeklinde olmalıdır. Sorgu hâkimliği öne çıkarılan ve adeta cezalandırma memuru şeklinde bir görüntüye sokulan deneticilerle eğitimin iyileştirilmesi mümkün değildir.

Araştırmanın bulgularında çok büyük oranda ilköğretim müfettişlerine yönelik eleştiri ve şikâyetlerin bulunması ayrıca araştırılması gereken bir konudur.

6.2.9. Başarı Hedeflerine İlişkin Öneriler

Taşra teşkilâtının başarı hedefleri ortaya koyabilmesi için kendisini okullar ile MEB merkez teşkilâtı arasında aracı bir kurum gibi görmemesi, hiyerarşik bağıllık dışında rüştüne ermiş bir kurum kişiliğine sahip olması gerekir. Ancak bu şekilde vizyon sahibi olabilir ve gerçekçi başarı hedeflerine yönelebilir. Aksi taktirde gündemi MEB merkez teşkilâtınca belirlenen vizyonsuz bir kurum olmaktan kurtulamayacaktır.

Keza merkez teşkilâtınca belirlenen bütçe sınırlılığı içinde başarı hedefleri belirlemek mümkün gözükmemektedir. Bu sebeple taşra teşkilâtının mali kaynakları öncelikle mahallinden temin edilmeli, mesela ABD'de olduğu gibi emlak vergisi gibi yerel düzeyde eğitim vergisi konulmalıdır. Okullar mahalli idarelere bağlanmalı ve merkez teşkilâtının

yönetiminden çıkarılmalıdır. MEB merkez teşkilâtının eğitimle ilgili yetkileri genel çerçevenin dışına çıkarılmamalı, uygulamaya ilişkin yetkiler okul temelli yönetim anlayışı ile okul ve kurumlara devredilmelidir.

Taşra teşkilâtında insan kaynağının hizmet içinde eğitimi büyük önem arz etmekte olup, tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de beş yıllık sürelerle eğitim çalışanlarının hizmet içi eğitimden geçirilmeleri sağlanmalı, bu uygulama mecburi hale getirilerek, kendini yenilemeyen personelin çalışmasına izin verilmemelidir.

Eğitimde TKY anlayışı araştırma bulgularına göre olumlu bulunmaktadır. Ancak fikir olarak olumlu bulunan TKY yaklaşımının uygulamada istenilen sonuçları sağlayamadığı adeta göstermelik bir çabadan öte geçemediği ifade edilmiştir. TKY yaklaşımının eğitim sisteminde iyileştirici bir araç olabilmesi için eğitim sisteminin aynı anlayışa uygun şekilde düzenlenmesi, idarî mevzuatın TKY anlayışına uygun olarak değiştirilmesi ve uygulamada da TKY kriterlerinin dikkate alınması icap eder. Aksi halde TKY anlayışı eğitimde tamamen göstermelik bir düzeyde kalır veya olumlu gelişmelerin olabileceğine dair umutların zayıflamasına yol açar.

Eğitimde kalite anlayışının akreditasyon unsuru ile tamamlanması da göz ardı edilmemesi gereken hakikatlerdendir. Aksi halde eğitimde başarı hedeflerinin ne tespiti, ne de gerçekleştirilmesi mümkün olamayacaktır.

Eğitimde akreditasyon kavramı hem devlet tarafından taahhüt edilen mecburi eğitimin tüm hedef kitle için aynı kalitede verilmesinin, hem de öğrencilerin sınavlarla seçilerek alındığı orta ve yüksek öğrenimde tabi tutuldukları tek tip sınavların adil ve hakkaniyete uygunluğunun sağlanılmasının zaruri bir sonucudur.

Aksi takdirde bir ilin ilçelerinde, bir ilçenin mahallelerinde bile aynı kalitede eğitim verilmesini kimse garanti edemez. Eğitimde kalite arayışları da sürekli okul tabelalarının değiştirilmesi, yeni yeni adlarla okullar açılması, şehirleri bir baştan öbürüne turlayan öğrenci servisleri ile bir fasit daire içerisinde kaybolur gider.

Son olarak üzerinde duracağımız husus ise eğitim bölgeleridir. Araştırmanın bulguları taşra teşkilâtında uygulamaya konulan eğitim bölgeleri hakkında uygulama zorlukları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu zorlukların giderilebilmesi için öncelikle eğitim bölgeleri kavramının adının “okul bölgeleri” olarak değiştirilmesi gerekir. Çünkü eğitim bölgeleri birden fazla ili içine alan ilden daha büyük idarî yapılar için kullanılabilir. Okul bölgeleri ise idarî olarak il büyüklüğünün altındaki daha küçük bölgeleri ifade etmek için kullanılabilir. Ayrıca eğitim bölgelerinin istenilen verimliliği sağlayabilmesi için MEB merkez teşkilâtının yetkilerini taşra teşkilâtına ve hatta okullara devretmesi gerekir. Aksi takdirde taşrada ilçe MEM’ler altında daha küçük idarî yapılar oluşturmak gibi görevi, yetkisi ve sorumluluğu belirsiz bir takım birimler kurmadan öteye bir sonuç elde edilemeyecektir.

EKLER

Ek 1: Anket Formu

EĞİTİMİN TAŞRA TEŞKİLATI PROFİLİ ANKETİ

Bu anket il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile lise müdürlükleri arasındaki ilişkileri inceleyerek MEB taşra teşkilatının örgüt profilini çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu sebeple anket sorularını cevaplarırken MEM-LM sınırlığının dikkate alınması gerekir. Elde edilen veriler taşra teşkilatı yönetim yapısının iyileştirilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketi cevaplarırken uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışınız. Ankete ilave etmek istediğiniz görüşler için arka sayfayı kullanabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Dr. Mahmut BOZAN
Araştırmacı

Bölüm-1: Bu Bölümde Kişisel Bilgilere Yer Verilmiştir.

- | | |
|--|---|
| 1.1. Göreviniz (.....) | 1.5. Branşınız (.....) |
| 1.2. Cinsiyetiniz (...) Bay (...) Bayan | 1.6. Memuriyet Kıdeminiz (.....Yıl) |
| 1.3. Yaşınız (.....) | 1.7. Mevcut Görevdeki Kıdeminiz (.....Yıl) |
| 1.4. Eğitiminiz (...) Ö.lisans (...) Lisans (...) L.üstü | 1.8. Bağlı Olduğunuz Müdürlük (...) İl (...) İlçe |

Bölüm-2: Bu bölümde örgüt profilini meydana getiren değişkenler değerlendirilmiştir

A-Örgüt Yapısı	Hiç Katılıyorum (1)	Çok Az Katılıyorum (2)	Büyük Ölçüde Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
1. Taşrada doğal örgütle çatışan biçimsel bir örgüt yapısı vardır	(...)	(...)	(...)	(...)
2. Biçimsel ve doğal örgüt bütünlüğe örgüt amaçlarına yönelmiştir	(...)	(...)	(...)	(...)
B- Önderlik Süreci				
3. MEM yöneticileri astlarına güvenirliler	(...)	(...)	(...)	(...)
4. LM'ler işle ilgili konuları MEM yöneticileri ile tartışmada kendilerini özgür hissederler	(...)	(...)	(...)	(...)
5. İşle ilgili sorunları çözerken, MEM yöneticileri astların görüşünü alırlar	(...)	(...)	(...)	(...)
6. İşle ilgili sorunları çözerken, MEM yöneticileri astların görüşünden yararlanırlar	(...)	(...)	(...)	(...)
C-Özendirme/Motivasyon Süreci				
7. Personeli amaca yönlendirmek için en çok tehdit unsuru kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
8. Personeli amaca yönlendirmek için en çok ceza unsuru kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
9. Personeli amaca yönlendirmek için en çok sözlü takdir unsuru kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
10. Personeli amaca yönlendirmek için en çok ödül unsuru kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
11. Örgütsel amaçlara ulaşmada bireylerin hissettiği sorumluluk derecesi üst yöneticiden aşağıya doğru indikçe azalır	(...)	(...)	(...)	(...)
12. Örgütsel amaçlara ulaşmada tüm bireyler sorumluluk hisseder	(...)	(...)	(...)	(...)
13. MEM yöneticileri örgüt ve kişi amaçlarını birlikte dikkate alırlar	(...)	(...)	(...)	(...)
D-İletişim Süreci				
14. MEM ile liseler arasında yeterli bir formal iletişim vardır	(...)	(...)	(...)	(...)
15. Bilgi akışı (yukarıdan aşağıya) tek yönlüdür	(...)	(...)	(...)	(...)
16. Bilgi akışı (yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya) çift yönlüdür	(...)	(...)	(...)	(...)
17. Yukarıdan aşağıya gelen mesajlar astlar tarafından benimsenir	(...)	(...)	(...)	(...)
18. Yukarıdan aşağıya mesajlar astlar tarafından kuşkuyla karşılanır	(...)	(...)	(...)	(...)
19. Yukarıdan aşağıya iletişim astlar tarafından eleştirilir	(...)	(...)	(...)	(...)
20. MEM'e doğru olmayan bilgiler iletilir	(...)	(...)	(...)	(...)
21. MEM yöneticilerinin duymak istediği bilgiler iletilir	(...)	(...)	(...)	(...)
22. MEM yöneticileri astların sorunlarını bilmezler	(...)	(...)	(...)	(...)
23. MEM yöneticileri astlarına sorunlarında yardımcı olmak isterler	(...)	(...)	(...)	(...)
E-MEM ile LM Arasında Karşılıklı Etkileşim Süreci				
24. Güvene dayalı normal bir etkileşim var	(...)	(...)	(...)	(...)
25. Yüksek düzeyde dostça bir etkileşim var	(...)	(...)	(...)	(...)
26. İşbirliğine dayalı bir takım çalışması yapıyor	(...)	(...)	(...)	(...)
27. Düşük düzeyde işbirliği yapıyor	(...)	(...)	(...)	(...)

F-Karar Verme Süreci	Hiç Katılmıyorum (1)	Çok Az Katılmıyorum (2)	Büyük Ölçüde Katılmıyorum (3)	Tamamen Katılmıyorum (4)
28. Taşra teşkilatında kararlar örgütün üst düzeyinde alınır	(...)	(...)	(...)	(...)
29. Taşra teşkilatında kararlar tüm örgütün katılımı ile alınır	(...)	(...)	(...)	(...)
30. LM'leri ilgilendiren kararlarda sadece görüşleri alınır	(...)	(...)	(...)	(...)
31. LM'ler kendileri ile ilgili tüm kararlara katılırlar	(...)	(...)	(...)	(...)
32. Üstlerin verdiği kararlar örgütün alt basamaklarındaki sorunları çözmektedir	(...)	(...)	(...)	(...)
33. Üstlerin verdiği kararlar örgütün alt basamaklarında yeni sorunlar çıkarmaktadır	(...)	(...)	(...)	(...)
34. Karar vermede sadece MEM üst yöneticilerinin uzmanlık bilgileri kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
35. Uzmanlık bilgileri hangi düzeyde olursa olsun tüm örgütte kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
36. Taşra teşkilatında kararlar öğrenci merkezli olarak alınır	(...)	(...)	(...)	(...)
37. Taşra teşkilatında kararlar okul merkezli olarak alınır	(...)	(...)	(...)	(...)
38. Taşra teşkilatında kararlar milli eğitim müdürlüğü merkezli olarak alınır	(...)	(...)	(...)	(...)
G-Amaç Saptama ve Emir Verme Süreci				
39. Örgüt amaçları üst yönetimce saptanıyor	(...)	(...)	(...)	(...)
40. Aşların görüşleri alındıktan sonra amaçlar belirleniyor	(...)	(...)	(...)	(...)
41. Amaçlar genellikle grup katılımı ile belirleniyor	(...)	(...)	(...)	(...)
42. Sadece emir veriliyor	(...)	(...)	(...)	(...)
43. Emirler görünüşte kabul edilmekle birlikte gizli bir direnme var	(...)	(...)	(...)	(...)
44. Emirlerle karşı açık bir direnme var	(...)	(...)	(...)	(...)
45. Emirler bütünüyle kabul ediliyor	(...)	(...)	(...)	(...)
H-Denetim Süreci				
46. MEM yöneticileri genellikle denetleyici bir yaklaşıma sahiptir	(...)	(...)	(...)	(...)
47. Değerlendirme üst yönetim tarafından yapılır	(...)	(...)	(...)	(...)
48. Aşların da değerlendirme yapmalarına imkan verilir	(...)	(...)	(...)	(...)
49. Müfettişler genellikle sorgu hakimi görevi üstleniyorlar	(...)	(...)	(...)	(...)
50. Müfettişler rehberliğe dayalı bir teftiş yöntemi uyguluyor	(...)	(...)	(...)	(...)
51. Müfettişler sistemin aksayan yönlerini belirlemek amacıyla denetim yapıyor	(...)	(...)	(...)	(...)
52. Denetim genellikle ödül ve ceza için kullanılır	(...)	(...)	(...)	(...)
53. Denetim sorunların çözülmesi amacıyla yapılır	(...)	(...)	(...)	(...)
I-Başarı Hedefleri				
54. Düşük düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışılır	(...)	(...)	(...)	(...)
55. Orta düzeyde hedeflere ulaşılmaya çalışılır	(...)	(...)	(...)	(...)
56. Yüksek düzeydeki hedeflere ulaşılmaya çalışılır	(...)	(...)	(...)	(...)
57. Gerçekçi olarak belirlenen hedeflere ulaşılmaya çalışılır	(...)	(...)	(...)	(...)
58. İstedğim hizmet içi eğitimi çoğunlukla aldım	(...)	(...)	(...)	(...)
59. Aşların eğitimi için yeterli eğitim kaynağı sağlanıyor	(...)	(...)	(...)	(...)
60. Örgütün amaçlarına ulaşması için yeterli bütçe sağlanıyor	(...)	(...)	(...)	(...)
61. Eğitimde toplam kalite yönetimi (TKY) çalışmaları okulda olumlu bulunuyor	(...)	(...)	(...)	(...)
62. Eğitimde TKY çalışmaları yönetimin iyileştirilmesi için tek başına yeterli değildir	(...)	(...)	(...)	(...)
63. Eğitim bölgeleri uygulaması kaynakların verimli kullanılmasını sağlıyor	(...)	(...)	(...)	(...)
64. Eğitim bölgeleri uygulamasında ciddi aksaklıklar yaşanıyor	(...)	(...)	(...)	(...)

Ekleme istedikleriniz:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

KAYNAKLAR

- Akyol, A. (1991). **Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2. Baskı.
- Bacharach, B. S. (1990). **Education Reform: Making Sense Of It All**, Library Of Cataloging -in Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.
- Başbakanlık (2003). **Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı, Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma: 2**, Ankara.
- Bozan, M. (2002). **Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar: Milli Eğitim Bakanlığı Örneği**, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bursalıoğlu, Z (1991). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: PEGEM Yayın No: 2, 8. Baskı.
- Deutschland (1996). **İşte Almanya** (Çev. Dr. Belma Emircan), Frankfurt: Main, Germany.
- DPT (2006). **Dokuzuncu Kalkınma Plânı 2007-2013**, Ankara: DPT Yayını.
- DPT (2008). **60. Hükümet Programı Eylem Planı, 10.Ocak 2008**, Ankara. DPT Yayını.
- Dünya Bankası (1990). **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Değerlendirme Raporu**, Dünya Bankası Dokümanı, Ankara: Rapor No:8328.
- EARGED (2000). **Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdoğan, İ. (1995). **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- European Commission (2010). **National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms**. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php Erişim: 30.01.2011.
- Glück, N. (1990). **An Outline Of American Government**, (Original edition by Richard C.Schroeder, United States Information Agency.
- Kodansha International (1994). **Japan: Profile Of A Nation**, Kodansha International Ltd. First Edition, Printed In Japan.
- MEB (1996). **Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**, (Çev. MEB Komisyon), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- MEB (2000). **2001 Yılı Başında Millî Eğitim**, Ankara: AÇEM ve 4. ASO Matbaası.
- MEB (2002). **Millî Eğitim Sayısal Veriler 2001-2002**. APK Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- MEB (2003). **Millî Eğitim Sayısal Veriler 2002-2003**. APK Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- MEB (2009). **Stratejik Plan 2010-2014**, MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2010_a). **18. Millî Eğitim şûrası**, http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/18_sura.pdf. Erişim: 30.01.2011.
- MEB, (2010_b). **Millî Eğitim Bakanlığı 2009 Faaliyet Raporu**, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Gazi MEM Matbaası, Ankara.
- MEB (2010.). **Millî Eğitim İstatistikleri 2009-2010, Örgün Eğitim**, (<http://sgb.meb.gov.tr>, Erişim: 01.02.2011).
- MEB (2011). **2011 Malî Yılı Performans Programı**, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Gazi MEM Matbaası, Ankara.
- OECD (1996). **Education At A Glance, OECD Indicators**, OECD Publications, 2, rue Andre Pascal, 75775 Paris: Cedex 16, Printed In France.
- OECD (2000). **Education At A Glance, OECD Indicators**, OECD Publications, 2, rue Andre Pascal, 75775 Paris: Cedex 16, Printed In France.
- OECD (2010). **Highlights from Education at a Glance 2010, OECD Indicators**, OECD Publications, 2, rue Andre Pascal, 75775 Paris: Cedex 16, Printed In France.
- OXFORD (1998). **İngilizce Türkçe Sözlük** (Ed: Helen Warren), Oxford University Pres Great Clarendon Street, Oxford OX2 6 DP.
- Özden, Y. (1998). **Yeni Değer ve Oluşumlar**, Ankara: PEGEM Yayınları.
- PIRLS (2002). **Pirls 2001 Encyclopedia**, (Ed: Ina V.S. Mullis &Oth.) International Study Center, Lynch School Of Education, Boston CollegeChestnut Hill, MA 02467, United State.
- RF (2005). **Rakamlarla Rusya**, RF. Federal Devlet İstatistik Dairesi. Moscow.
- şimşek, H. (1998). **21.Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye**, İstanbul: Sistem Yayıncılık, No. 129.
- Toffler, A. ve H. (1994). **Creating a New Civilization (Yeni Bir Uygarlık Yaratmak: Üçüncü Dalganın Politikası)**, Çev: Zülfü DİCLELİ, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- UEEM (1989). **Bugünkü Japonya** Royal Wakaba, Shinjuku-ku Tokyo.

USA (2008). **Education In Brief**, pp.6. <http://www.america.gov/media/pdf/books/education-brief.pdf.popup>. Erişim: 31.01.2011.

Ümit Vakfı (1996). **Japon Eğitim Sistemi**, İstanbul: Ümit Vakfı Yayın No, 1.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets.pdf . Erişim: 30.01.2011.

<http://en.russia.edu.ru/edu/description/1020>, Ministry of Education and Science of Russia Erişim: 30.01.2011.

<http://www.eurydice.org>, EC, Organisation of the education system, Erişim: 30.01.2011.

<http://www.careerseurope.co.uk>. 2009/2010, Erişim: 30.01.2011.

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Almanya>, Erişim: 30.01.2011.

<http://www.ed.gov/pubs/germancasestudy>. Erişim: 30.01.2011.

İLGİLİ MEVZUAT

Avrupa Komisyonu, 2010 Türkiye İlerleme Raporu, (Komisyon Tarafından AP ve Konseye Sunulan Bildirim, Genişleme Stratejisi ve Başlıca Zorluklar 2010-2011, COM 2010-660 Ekindeki Komisyon Çalışma Dokümanı), Brüksel, SEC, 1327.

RG. Tarih, 12.05.1992, Sayı, 21226, Kanun No: 3797, MEB'in Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun.

RG. Tarih, 24.06.1973, Sayı, 14574. Kanun No:1739, Millî Eğitim Temel Kanunu.

RG. Tarih, 09.11.1982, Sayı 17863 Mükerrer, Kanun No: 2709, T.C. 1982 Anayasası.

RG. Tarih, 18.08.1997; Sayı, 23084, Kanun No: 4306, Zorunlu Eğitimin 8 Yıla Çıkarılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun.

RG. 07.09. 2007, Mükerrer Sayı: 26636, TC. 60. Hükümet Programı.

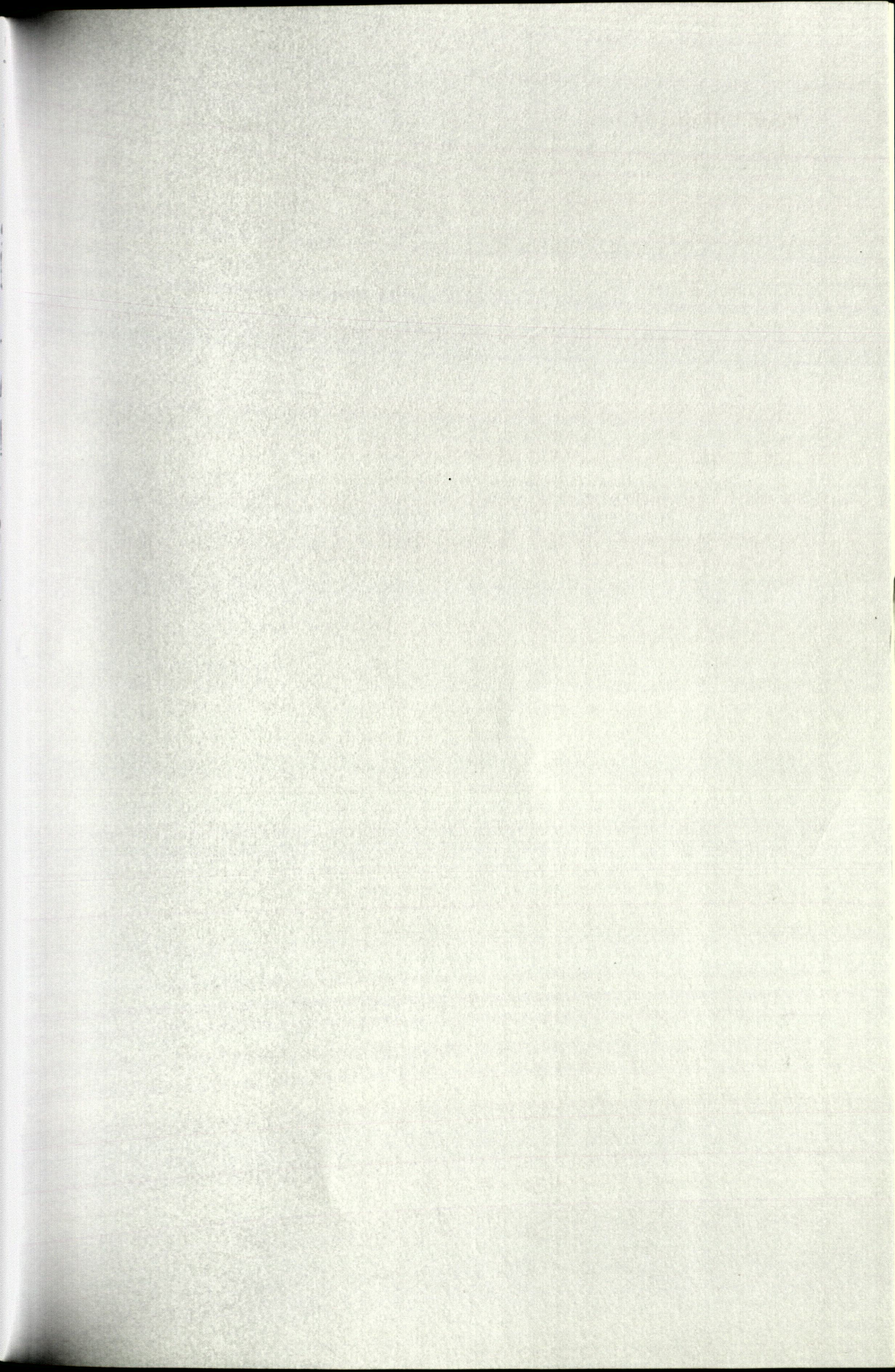
TD. Tarih, 13.02.1995, Sayı, 2424, Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği.

TD. Tarih, Kasım, 1999, Sayı, 2506, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi.

TD, Tarih, Kasım, 1999, Sayı, 2506, Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi.

TC. Moskova Eğitim Müşavirliği Eğitim Raporu 2005.

TTK (2005), Talim ve Terbiye Kurulunun Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin 07/06/2005 Tarih Ve 184 Sayılı Kararı.





Yrd. Doç. Dr. Mahmut BOZAN

Aydın Ortaklar Öğretmen Okulundan 1975 yılında mezun olan yazar memuriyete sınıf öğretmenliği ile başladı. Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşra, merkez ve yurtdışı teşkilatlarında yöneticilik yaptı. Eğitimle ilgili araştırma ve projelerde yönetici olarak görev aldı.

Memuriyetle eğitimi bir arada götürerek yazar İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde lisans, TODAİE kamu yönetiminde yüksek lisansını tamamladı. Ankara Üniversitesi bünyesinde bulunan ATAUM'dan AB temel uzmanlık ve uluslar arası ilişkiler uzmanlığı sertifikalarını aldı. İnönü Üniversitesinden Kamu Yönetimi Doktora derecesi alan yazar Moskova Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği görevini müteakiben emekli oldu ve bir süre yönetim danışmanlığı yaptı. Halen Bartın Üniversitesinde Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölüm Başkanı olarak akademik çalışmalarına devam etmektedir.



ISBN:978-605-60882-2-3



9 786056 088223