

**MERKEZİYETÇİ YÖNETİMDEN YERİNDEN YÖNETİME
GEÇİŞTE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR
(MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖRNEĞİ)**

116954

116954

Mahmut BOZAN

TC YÜKSEKÖĞRETİM BAKANLIĞI
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

İnönü Üniversitesi SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ Lisansüstü Eğitim,
Öğretim ve Sınav Yönergesinin Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı İçin
Öngördüğü DOKTORA TEZİ

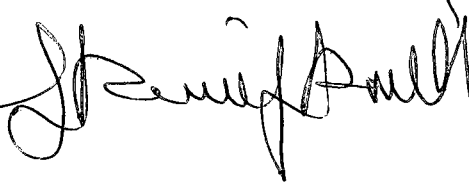
(Malatya, Kasım, 2002)



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. S.Kemal KARTAL



Üye: Prof. Dr. Battal ASLAN (Danışman)



Üye: Yard. Doç. Dr. Muharrem GÜNEŞ



ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



19/11/2002

Prof. Dr. S.Kemal KARTAL
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

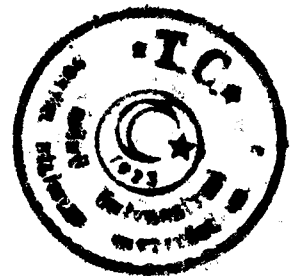
ONUR SÖZÜ

Doktora tezi olarak sunduğum MERKEZİYETÇİ YÖNETİMDEN YERİNDEN YÖNETİME GEÇİŞTE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖRNEĞİ başlıklı bu çalışmanın, bilimsel aktöre (ahlâk) ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde, hem de kaynakçada yöntemime uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mahmut BOZAN



“...Toplumu bilgi çağına hazırlama kararlılığını gösterecek olan eğitimcilere ve eğitim yöneticilerine...”



ÖNSÖZ

Eğitim hakkı artık tüm çağdaş toplumlarda bireysel hak ve özgürlükler kavramı içinde değerlendirilmektedir. Ülke vatandaşlığından öte, dünya vatandaşlığı kavramının gündeme geldiği günümüz toplumlarında zorunlu eğitim süreleri artmakta ve devletler rekabetçi bir dünyada en önde olmanın olmazsa olmaz şartı olarak eğitimi görmekte ve insan kaynağına yatırımı temel strateji olarak benimsemektedirler.

Ülkemizde de temel eğitim, anayasal bir hak olarak kabul edilmiş, 1997 yılında zorunlu ve kesintisiz olarak beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2001-2005 İcra Plânı'nda ise zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması hedeflenmektedir.

Bu olumlu gelişmelerin ülkemizdeki eğitim sorunlarını bütünüyle çözeceği düşünülemez. Eğitimin gerek nicel gerekse nitel pek çok alanda iyileştirilmesine, yeniden yapılandırılmasına, çağdaş dünyadaki gelişmeler dikkate alınarak hedef ve önceliklerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada eğitimin yönetim boyutunun yapılandırılmasına ilişkin seçenekler ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretimde birlik sağlanmış ve dağılan Osmanlı Devleti'nin ardından ulusal birlik ve kültürel bütünleşmeyi sağlayacak merkeziyetçi bir eğitim politikası ile eğitimde önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir.

Ancak bilgi çağının kapısı aralanırken, bilginin verilmesinde temel sorumluluğu üstlenen Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve özellikle de yönetim yapısında yeni düzenlemelere ihtiyaç olduğu açıktır. Bu araştırma, sistemin merkeziyetçi yapısından kaynaklanan sorunların çözümünde olası alternatif önerileri, bu alanın ilgililerinden, yani merkez ve taşra teşkilâtında eğitim yöneticisi ve eğitim deneticisi olarak çalışan uygulayıcılardan toplayarak ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın yapılmasında öncelikle danışmanım Prof. Dr. Battal ASLAN'ın önemli katkılarına teşekkür etmek isterim. Bu katkılar içinde özellikle eğitimin yerelleşme konusu üzerine Cumhuriyetimizin ilk yıllarında (1926-1971) Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati tarafından uygulamaya alınmış olan "Maarif İhtisarı" yeni



bugünkü ifadelerle “Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri” kavramı hakkındaki yönlendirmesi, modeli yapılandırmamda anahtar kavramlardan birisi olmuştur.

Kamu Yönetimi Bölümü Başkanı Prof. Dr. Kemal KARTAL’ın tez çalışmalarına başlarken sağladığı destek ve yönlendirici görüşleri yanında özellikle doktora programı süresince ortaya koyduğu akademisyen profilini unutulmaz bulduğumu belirtir, sayın hocama teşekkürlerimi sunarım.

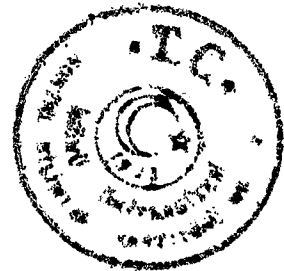
Araştırma için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinin de katkıları olmuştur, veri toplama aracının geçerlik çalışmalarında görüş bildiren akademisyenlere de katkılarından dolayı teşekkür borçluyum. Özellikle Yard. Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK’ün çözümleme yöntemleri ile ilgili görüşleri oldukça değerliydi.

Eğitim araştırmalarının yapılmasında MEB ile üniversiteler arasında köprü kuran, araştırmacılara veri toplamada gerekli desteği sağlayarak eğitim sorunlarının çözümünde ve eğitim sisteminin iyileştirilmesinde bilimsel verileri temel alan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının değerli çalışanlarına, özellikle Daire Başkanı ve Araştırma Şubesi Müdürlüğü personeline bu yaklaşımları nedeniyle teşekkür borçluyum.

Bunun yanında MEB merkez ve taşra teşkilâtında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan pek çok değerli eğitimci, gönderilen anketleri içtenlikle cevaplayarak araştırmaya önemli katkı sağlamıştır. Tüm katkı sağlayanlara samimi teşekkürlerimi sunuyorum.

Burada son olarak çalışmalarım için uygun ortamı sağlayan ve desteğiyle itici gücüm olan eşim Fatma’ya da ayrıca teşekkür ederim.

Mahmut BOZAN



MERKEZİYETÇİ YÖNETİMDEN YERİNDEN YÖNETİME GEÇİŞTE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR (MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖRNEĞİ)

ÖZET VE ANAHTAR KELİMELELER

Bu araştırma Türk kamu yönetiminin bir alt sistemi olan ve üst sistemin aşırı merkeziyetçi yapısını benzer ağırlıkta taşıyan eğitim sistemimizde bir kısım yetkilerin taşra teşkilâtlarına devredilmesi ve yerinden yönetime geçiş için olası alternatif yaklaşımların değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır.

Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların sebepleri arasında en başta gelenin yönetim sorunu olduğu ve yönetimin, yetkileri elinde toplaması ve merkeziyetçi bir anlayışla uygulanmasından kaynaklandığı denencesine dayanan bu çalışmada sistemin merkez ve taşra teşkilâtında çalışan eğitim yönetici ve deneticilerinin sorunu algılamalarında görev türü ya da görev yerine göre bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Betimsel modele göre gerçekleştirilen araştırmanın evreni MEB merkez ve taşra teşkilâtındaki 5298 eğitim yönetici ve deneticilerinden meydana gelmektedir. MEB merkez teşkilâtındaki politika belirleme, danışma ve denetim birimlerinden 212 eğitim yönetici ve deneticisi ile taşra teşkilâtından 887 olmak üzere 1099 eğitim yönetici ve deneticisi örnekleme alınarak 91 çoktan seçmeli ve dört açık uçlu olmak üzere 95 maddeden meydana gelen bir anket uygulanmıştır. Toplanan veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programında (SPSS) ilişkisiz gruplar için iki faktörlü ANOVA, ki-kare (X^2), frekans ve çapraz çizelge yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Türk eğitim sisteminin sorunlarının en başta aşırı merkeziyetçilikten kaynaklandığı, MEB merkez teşkilâtının yetkileri elinde toplaması ve taşra teşkilâtında yapılması gereken işleri de üstlenmesinden dolayı temel görevlerini yapamadığı, taşradaki eğitim hizmetlerinin gecikmesine ve aksamasına sebep olduğu,



bütün bunların sonunda kaynakların iyi kullanılmadığı, sayısal hedeflere ulaşma çabalarının eğitimdeki kalite arayışlarını geri plâna ittiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre MEB merkez teşkilâtının bir kısım yetkilerini taşra teşkilâtı ile paylaşması ve yetkilerini taşra teşkilâtına devretmesinin zorunlu olduğu, yetki devrinde taşra teşkilâtında il millî eğitim müdürlüklerinin öncelikli olması gerektiği, ancak taşra teşkilâtında il örgütlerinin yetersizliklerinden kaynaklanan sorunların aşılması için il üstü yapılar olan ve birden çok ili içine alan eğitim bölgelerinin kurulması ve eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri kurulmasının yararlı olacağı, ayrıca eğitimde yedi coğrafi bölge kavramı yerine eğitim bölgesi kavramının kullanılmasının daha uygun olacağı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın anahtar kelimeleri; merkeziyetçi yönetim veya merkeziyetçilik, adem-i merkeziyet veya yerinden yönetim, yetki devri, eğitim bölgesi ve bölge millî eğitim müdürlüğüdür.



ALTERNATIVE APPROACHES IN THE TRANSITION FROM CENTRALIZED ADMINISTRATION TO DECENTRALIZED ADMINISTRATION

(A CASE STUDY FOR MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION)

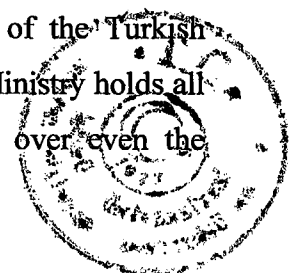
ABSTRACT AND KEYWORDS

This study has been realized to evaluate the possible alternative approaches for transition to decentralized administration in the Turkish education system and for transferring some powers to local administrations. The Turkish education system is centralized in character and carries the load of the higher-rank administration which is a sub-system of the Turkish public administration.

Among the soruns existing in Turkish education system, the major one is that the administration holds all the power in hand and implements it through a centralized perspective. The hypothesis of this thesis is based on this, and this study ascertains whether there are differences in the perception of the administrators and advisors working in the ministry main and provincial institutions due to their position or location in determination of the sorun.

This study was conducted according to survey model. Population of the study consists of 5298 educational administrators and inspectors in central and provincial organizations of the Ministry of National Education. For this study 212 advisory and inspection units from the main ministerial organization; 887 education administrators and inspectors from the provincial organizations were selected as sample. A questionnaire which had 95 items (91 were multiple choice and four open ended) was administered to 1099 education administrators and inspectors. The collected data were analyzed by Statistical Package Program for the Social Sciences (SPSS) using two way ANOVA for independent samples, chi square, frequency and crosstabs.

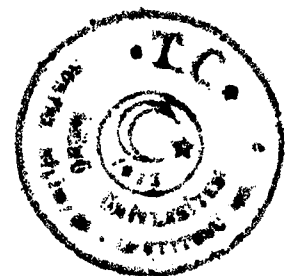
The research findings suggest that the most important sorun of the Turkish education system comes from its centralized structure. The fact that the Ministry holds all powers and responsibilities in the center and that the Ministry takes over even the



responsibilities and powers of the provincial organizations makes it impossible for the Ministry to be able to realize its own duties. Therefore, the educational activities and services in provinces are always behind the planned time, and the resources are not used reasonably and spent in vain. All of these create a backward movement in education and has a negative effect on the search for quality in education by The Ministry. According to research findings, The Ministry should share some of its powers and responsibilities with provincial organizations and transfer some of them to provincial institutions.

In this transfer, the provincial superintendents should have priority. The soruns and inadequacies in provincial institutions should be solved first; and for this, the educational regions which will include more than one province should be established. In the most developed provinces of these regions, Regional National Education Directorates should be set up, and in addition, the term "educational region" should be used instead of "geographic region" in education.

The keywords of the research study: centralized administration or centralization, decentralization or administration from the spot, power transference, educational region and Regional National Education Directorate.



MERKEZİYETÇİ YÖNETİMDEN YERİNDEN YÖNETİME GEÇİŞTE ALTERNATİF
YAKLAŞIMLAR: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖRNEĞİ

MAHMUT BOZAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Onay Sayfası	1
Onur Sözü	2
Sunuş	3
Önsöz	4
Özet ve Anahtar Kelimeler.....	6
Abstract and Key Words	8
İçindekiler	10
Çizelgeler Dizelgesi	21
Çizimler Dizelgesi.....	24
Haritalar Dizelgesi	26
Kısaltmalar	27

BİRİNCİ KESİM: ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU, DENENCESİ AMACI VE YÖNTEMİ	29
1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	29
1.2. Araştırmanın Amacı ve Sorun Cümlesi	33
1.2.1. Araştırmanın Amacı	33
1.2.2. Sorun Cümlesi.....	34
1.2.2.1. Alt Sorunlar	34

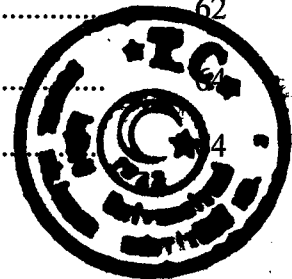


Sayfa

1.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	35
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	35
1.5. Kavramların Tanımları.....	36
1.6. Araştırmanın Sunuş Sırası.....	39

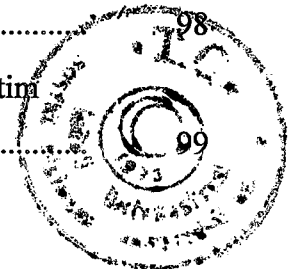
İKİNCİ KESİM: TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETSEL YAPISI VE İŞLEYİŞİ

2. TÜRKİYE’NİN YÖNETİM YAPISI.....	40
2.1. Merkezden Yönetim ve Yetki Genişliği.....	41
2.2. Yerinden Yönetim.....	41
2.3. Yerinden Yönetimle İlgili Çağdaş Gelişmeler.....	42
3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİM YAPISI VE İŞLEYİŞİ....	45
3.1. Türk Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı.....	45
3.2. Türk Eğitim Sisteminin İşleyişi.....	49
3.3. Eğitim Yönetiminde Çağdaş Gelişmeler.....	50
4. BAZI GELİŞMİŞ ÜLKELERDE EĞİTİM YÖNETİMİ.....	55
4.1. AB ve OECD Üyesi Ülkelerde Eğitim Yönetimi.....	56
4.1.1. Almanya’da Eğitim Yönetimi	56
4.1.2. Birleşik Krallık'ta Eğitim Yönetimi	58
4.1.3. Fransa’da Eğitim Yönetimi	59
4.1.4. İspanya’da Eğitim Yönetimi	61
4.1.5. İtalya’da Eğitim Yönetimi.....	62
4.2. OECD Üyesi Ülkelerde Eğitim Yönetimi.....	
4.2.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Eğitim Yönetimi	64

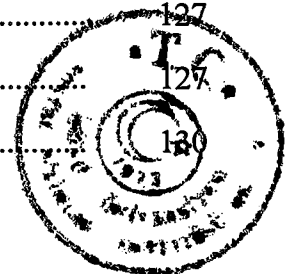


Sayfa

4.2.2. Japonya'da Eğitim Yönetimi.....	66
4.2.3. Türkiye ve Diğer OECD Üyesi Ülkelerin Karşılaştırılması.....	68
5. KAMU YÖNETİMİNİN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR.....	70
5.1. Bölge ve Bölge Yönetimi.....	71
5.2. Bölge Valiliği.....	72
5.3. Koordinatör Valilik	76
5.4. Olağanüstü Hal Bölge Valiliği.....	77
5.5. Diğer Valilik Önerileri	78
5.6. Bölge Teşkilâtı Uygulamaları	80
6. EĞİTİM YÖNETİMİNİN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR	88
6.1. Eğitim Yönetiminin İyileştirilmesine Yönelik Yasal Düzenlemeler ...	88
6.1.1 MEB'in Teşkilât Yapısına İlişkin Düzenlemeler	89
6.1.2 MEB'de İşleyişe İlişkin Düzenlemeler	89
6.2. Kalkınma Plânlarında Kamu ve Eğitim Yönetimi	94
6.2.1. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi	95
6.2.2. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi	96
6.2.3. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi	98
6.2.4. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi	98
6.2.5. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi	99

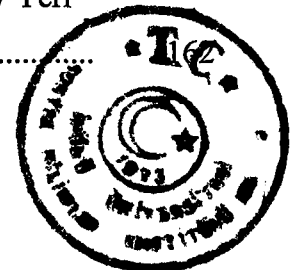


	<u>Sayfa</u>
6.3. Hükümet Programlarında Kamu ve Eğitim Yönetimi.....	100
6.3.1. 57. Hükümet Programında Kamu ve Eğitim Yönetimi.....	101
6.3.2. Daha Önceki Hükümet Programlarında Kamu ve Eğitim Yönetimi.....	102
6.3.2.1. Birinci İcra Vekilleri Heyeti.....	103
6.3.2.2. Beşinci İcra Vekilleri Heyeti.....	103
6.3.2.3. 56. Hükümet Programı.....	104
6.3.2.4. 55. Hükümet Programı.....	104
6.3.2.5. 54. Hükümet Programı.....	105
6.3.2.6. 53. Hükümet Programı.....	105
6.3.2.7. 52. Hükümet Programı.....	106
6.3.2.8. 51. Hükümet Programı.....	106
6.3.2.9. 50. Hükümet Programı.....	107
6.3.2.10.49. Hükümet Programı.....	107
6.3.2.11 48. Hükümet Programı.....	108
6.3.2.12.47. Hükümet Programı.....	108
6.3.2.13.46. Hükümet Programı.....	108
6.3.2.14.45. Hükümet Programı.....	109
6.3.2.15.44. Hükümet Programı.....	109
6.4. Şûra Kararlarında Eğitim Yönetimi	110
6.5. Millî Eğitim Bakanlığı İcra Plânlarında Eğitim Yönetimi.....	113
7. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILMIŞ BAZI ARAŞTIRMALAR.....	116
7.1. Kişi ve Kuruluşlar Tarafından Yapılmış Araştırmalar.....	116
7.2. Makale ve Bildiriler	127
7.2.1. Makaleler.....	127
7.2.2. Bildiriler	130



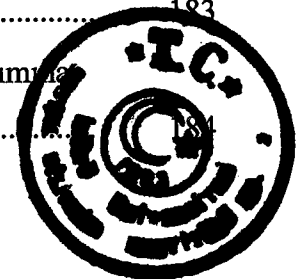
**ÜÇÜNCÜ KESİM: EĞİTİMDE MERKEZİYETÇİ YÖNETİMDEN
YERİNDEN YÖNETİME GEÇİŞTE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR**

8. YÖNTEM.....	133
8.1. Araştırmanın Modeli	133
8.2. Evren ve Örneklem.....	134
8.3. Veri Toplama Araçları	138
8.4. Verilerin Toplanması.....	141
8.5. Katılımcıların Bazı Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	143
8.5.1. Katılımcılara İlişkin Sayısal Değerler	143
8.5.2. Katılımcıların Cinsiyeti	144
8.5.3. Katılımcıların Yaşı	145
8.5.4. Katılımcıların Memuriyet Kıdemi.....	146
8.5.5. Katılımcıların Buldukları Görevdeki Hizmet Kıdemi	147
8.5.6. Katılımcıların Eğitim Durumu	148
8.5.7. Katılımcıların Yurtdışı Deneyimi.....	149
8.6. Verilerin Analizi.....	151
9. BULGULAR VE YORUMLAR.....	153
9.1. MEB'in Yapı ve İşleyişine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	154
9.1.1. MEB Merkez Teşkilâtının Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorum	154
9.1.2. MEB Taşra Teşkilâtının Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorum.	158
9.1.3. MEB'in İşleyişine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	160
9.1.4. MEB'de Yapı ve İşleyiş Hakkındaki Görüşlerin Görev Yeri ve Görev Türüne Göre Karşılaştırılması	



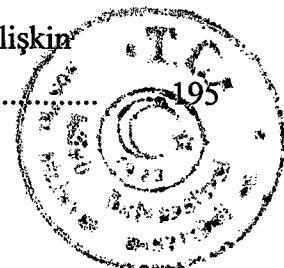
Sayfa

9.1.5. Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi Hakkında Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar.....	164
9.2. Türk Eğitim Sisteminde Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebebine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	166
9.2.1. MEB Merkez Teşkilâtı Kaynaklı Olarak Değerlendirilen Bulgular ve Yorum.....	166
9.2.2. MEB Taşra Teşkilâtı Kaynaklı Olarak Değerlendirilen Bulgular ve Yorum.....	170
9.2.3. Türk Eğitim Sisteminde Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebebine İlişkin Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevaplar.....	175
9.3. MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtında Yetki Paylaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	177
9.3.1. MEB’de Kullanılan Yetkilerin Merkez ve Taşra Teşkilâtları Arasında Paylaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	177
9.3.1.1. Genel Eğitim Politikalarını Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	181
9.3.1.2. Eğitimle İlgili Genel Hedefleri Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	181
9.3.1.3. Eğitimle İlgili Genel Çerçeveyi Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	182
9.3.1.4. Eğitimde Standart Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	182
9.3.1.5. Ulusal Düzeyde Eğitimin Eşgüdüm Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	183
9.3.1.6. Ulusal Düzeyde Eğitimin Plânlanması Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	183
9.3.1.7. MEB Bütçesini Hazırlama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	184



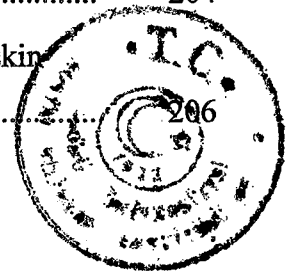
Sayfa

9.3.1.8. MEB Bütçesini İllerin İhtiyaçlarına Göre Dengeli Dağıtma Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum	186
9.3.1.9. İl Millî Eğitim Müdürlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	186
9.3.1.10. Yetki Paylaşımında MEB Taşra Teşkilâtınca Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum	187
9.3.2. MEB Taşra Teşkilâtınca Kullanılması İstenilen Yetkilerin Bölge, İl ve İlçe MEM'ler Arasında Paylaşımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	189
9.3.2.1. Eğitim İstatistiklerini Toplama ve Hizmete Sunma Yetkisinin Taşra Teşkilâtında Hangi Düzeyde Kullanılacağına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	191
9.3.2.2. Taşra Teşkilâtının Bölge, İl ve İlçe Düzeyinde Kurumsal Denetimi ile Okul Düzeyinde Denetim Yetkisinin Kullanılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	192
9.3.2.3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Müdür Yardımcısı ve Şube Müdürü İle Halk Eğitim Başkanlarını Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum...	194
9.3.2.4. Taşrada Görevli İlköğretim Müfettişleri Başkanı ve İlköğretim Müfettişlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	194
9.3.2.5. İlçe Millî Eğitim Müdür ve Şube Müdürlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum...	195
9.3.2.6. Lise ve Dengi Okul Müdürleri ile İlköğretim Okulu Müdürlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	195



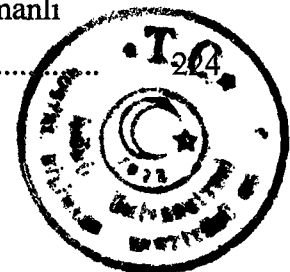
Sayfa

9.3.2.7. Taşrada Çalışacak Öğretmen ve Diğer Personeli Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum	196
9.3.2.8. Sözleşmeli Personel İstihdamı Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	196
9.3.2.9. Taşradaki Tüm Personelin Özlük İşlemlerini Yürütme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum	197
9.3.2.10. Taşraya Tahsis Edilen Bütçeyi Harcama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	198
9.3.2.11. Eğitim Programlarını Geliştirme ve Yenileme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum...	198
9.3.2.12. Okutulacak Ders Kitaplarını Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	199
9.3.2.13. Taşrada Personelin Hizmet İçi Eğitimini Plânlayıp Uygulama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	199
9.3.2.14. Öğrencilerle İlgili Tüm İşlemleri Yapıp Sonuçlandırma Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	201
9.3.2.15. Okul ve Diğer Eğitim Kurumlarını Açma-Kapama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum...	202
9.3.2.16. Yerel Düzeyde İdari Düzenleme Yapma Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	203
9.3.2.17. MEB Taşra Teşkilâtı Birimleri Arasında Yetki Paylaşımına İlişkin Bulguların Genel Olarak Değerlendirilmesi	204
9.3.3. Bölge Düzeyinde Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum	206



Sayfa

9.3.4. İl Düzeyinde Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	206
9.3.5. İlçe Düzeyinde Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	207
9.3.6. Yetki Paylaşımı Konusunda Eğitim Yönetici ve Deneticilerini Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar	208
9.4. Türkiye’de Eğitim Bölgeleri Kurulmasına Yönelik Bulgular ve Yorum	209
9.4.1. Yedi Coğrafi Bölgenin Eğitim Amaçlı Olarak Kullanılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	209
9.4.2. Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	213
9.4.3. Eğitim Bölgelerinin En Gelişmiş İllerinde Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	216
9.4.4. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlanmasına İlişkin bulgular ve Yorum.....	217
9.4.5. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin Yapılandırılış Şekline İlişkin Bulgular ve Yorum.....	218
9.4.6. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerine Verilecek Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	220
9.4.7. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin Taşrada Merkezîyetçilikten Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	222
9.4.8. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin Taşrada Uzman ve Altyapı Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	223
9.4.9. Türkiye’de Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin Görev Yeri ve Görev Türüne Göre Elde Edilen Bulguların Eş Zamanlı Olarak Değerlendirilmesi	

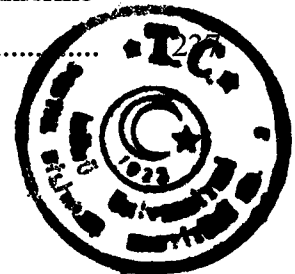


Sayfa

9.4.10. Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar.....	227
--	-----

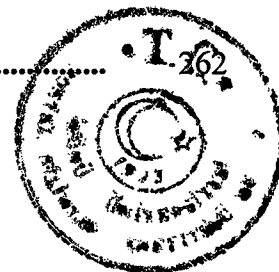
DÖRDÜNCÜ KESİM: GENEL DEĞERLENDİRME

10. BULGULAR, ÖNERİLER VE GENEL SONUÇ.....	229
10.1. Bulgular.....	229
10.1.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	229
10.1.2. MEB'de Yapı ve İşleyiş Sorunlarına İlişkin Bulgular.....	230
10.1.2.1. MEB Merkez Teşkilâtının Yapısal Sorunlarına İlişkin Bulgular.....	231
10.1.2.2. MEB Taşra Teşkilâtının Yapısal Sorunlarına İlişkin Bulgular.....	231
10.1.2.3. MEB'de İşleyiş Sorunlarına İlişkin Bulgular.....	231
10.1.3. MEB'de Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebeplerine İlişkin Bulgular.....	232
10.1.4. MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Yetki Paylaşımına İlişkin Bulgular.....	233
10.1.4.1. MEB Merkez Teşkilâtının Yetkisinde Olması İstenilen Konulara İlişkin Bulgular.....	233
10.1.4.2. MEB Taşra Teşkilâtının Yetkisinde Olması İstenilen Konulara İlişkin Bulgular.....	234
10.1.5. Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Bulgular.....	235
10.2. Öneriler.....	236
10.2.1. Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Nitelik ve Yeterliliklerine İlişkin Öneriler.....	236



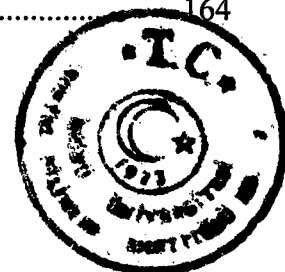
Sayfa

10.2.2. MEB Merkez Teşkilâtının Yapılanma Şeklinden Kaynaklanan Sorunların Çözülmesine İlişkin Öneriler.....	237
10.2.3. MEB Taşra Teşkilâtının Yapılandırılmasına İlişkin Öneriler ..	239
10.2.4. MEB'de İşleyişe İlişkin Öneriler.....	240
10.2.5. MEB'de Yetki Devrinin Yapılmasına İlişkin Öneriler	241
10.2.6. MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Yetki Paylaşım Yöntemine İlişkin Öneriler.....	242
10.2.7. MEB Merkez Teşkilâtının Yetkili Olması İstenilen Konulara İlişkin Öneriler	242
10.2.8. MEB Taşra Teşkilâtının Yetkili Olması İstenilen Konulara İlişkin Öneriler	243
10.2.9. Coğrafi Bölgeler ve Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin Öneriler	243
10.2.10. Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Öneriler	244
10.2.11. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin Yapılandırılma Şekline İlişkin Öneriler	245
10.3. Genel Sonuç	246
EKLER	249
EK-1. Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlilik Katsayıları.....	250
EK-2. Anket Formu.....	254
EK-3. Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü.....	260

KAYNAKÇA.....

ÇİZELGELER DİZELGESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1: Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilât Şeması.....	48
Çizelge 2: Türkiye ve OECD Üyesi Diğer Ülkelerde Eğitimde Karar Verme Düzeyleri	68
Çizelge 3: 1926 Yılında Kurulan Eminlik Mintikaları ve Maarif Müdürlükleri..	86
Çizelge 4: 1923-2000 Arası Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayısındaki Artışlar ...	87
Çizelge 5: MEB’de Eşdeğer Yönetim Kademeleri	92
Çizelge 6: Gelişmişlik Düzeylerine Göre Örnekleme Alınan İller	136
Çizelge 7: Anket Formu Gönderilen İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri.....	137
Çizelge 8: Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Anketlerin Gidiş-Dönüş Oranları	142
Çizelge 9: MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtında Görev Yapan Eğitim Yöneticisi ve Deneticilerine Ait Kişisel Bilgiler.....	150
Çizelge 10: Likert Ölçeğine Göre Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları.....	153
Çizelge 11: MEB Merkez Teşkilâtının Yapısına İlişkin Katılımcıların Görev Yeri ve Görev Türüne Göre ANOVA Sonuçları	155
Çizelge 12: MEB Taşra Teşkilâtının Yapısının Görev Yeri ve Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	158
Çizelge 13: MEB’deki İşleyiş Hakkında Katılımcıların Görev Yeri ve Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	160
Çizelge 14: MEB’de Yapı ve İşleyiş Hakkındaki Açık Uçlu Soruya Katılımcıların Verdiği Cevaplar	164



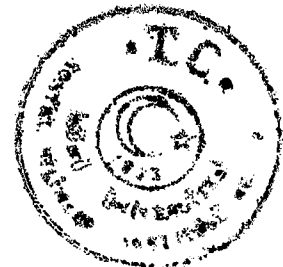
Sayfa

Çizelge 15: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez Teşkilâtı Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	167
Çizelge 16: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Taşra Teşkilâtı Faktörlü ANOVA Sonuçları.....	170
Çizelge 17: Türk Eğitim Sisteminde Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebebine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Cevaplar	176
Çizelge 18: MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Paylaşılan Yetki ve Sorumluluklara İlişkin Frekans, Yüzde ve X² Sonuçları	180
Çizelge 19: MEB Taşra Teşkilâtında Bölge, İl ve İlçe MEM'ler Arasında Paylaşılan Yetkilere İlişkin Frekans, Yüzde ve X² Sonuçları.....	190
Çizelge 20: Yetki Paylaşımı Konusunda Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar.....	208
Çizelge 21: Yedi Coğrafi Bölgenin Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	211
Çizelge 22: Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	213
Çizelge 23: Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	216
Çizelge 24: İl MEM'lerin Bölge MEM'lere Bağlanmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	218
Çizelge 25: Bölge MEM'lerin Taşradaki İşlerin Sonuçlandırılacağı En Son Merkezler Olacak Şekilde Yapılandırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	219
Çizelge 26: Bölge MEM'lerin Taşradaki İşleri Sonuçlandırarak Yetkilerle Donatılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	221



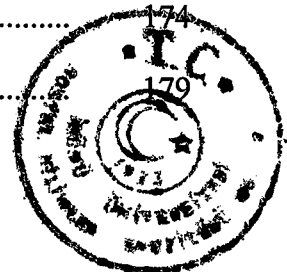
Sayfa

Çizelge 27: Bölge MEM'lerin Eğitimde Merkeziyetçilikten Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	222
Çizelge 28: Bölge MEM'lerin Taşradaki Uzman ve Altyapı Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	223
Çizelge 29: Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar.....	228
Çizelge 30: Bulgular ve Öneriler Matrisi.....	246



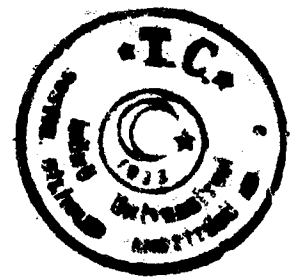
ÇİZİMLER DİZELGESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizim 1 : Araştırmaya Katılan Eğitim Yönetici ve Deneticilerine Ait Sayısal Değerler.....	143
Çizim 2 : Katılımcıların Cinsiyeti.....	144
Çizim 3 : Katılımcıların Yaşı.....	145
Çizim 4 : Katılımcıların Memuriyet Kıdemi	146
Çizim 5 : Katılımcıların Bulunduğu Görevdeki Kıdemi	147
Çizim 6 : Katılımcıların Eğitim Düzeyi.....	148
Çizim 7 : Katılımcıların Yurtdışı Deneyimi	149
Çizim 8 : Katılımcıların Görev Yerlerine Göre MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtının Yapı ve İşleyişine İlişkin Görüşleri.....	162
Çizim 9 : Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtının Yapı ve İşleyişine İlişkin Görüşleri.....	163
Çizim 10 : Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez ve Taşra Teşkilâtı Faktörünün Katılımcıların Görev Yerleri Açısından Değerlendirilmesi.....	168
Çizim 11 : Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez ve Taşra Teşkilâtı Faktörünün Katılımcıların Görev Türleri Açısından Değerlendirilmesi.....	172
Çizim 12 : Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez ve Taşra Teşkilâtı Faktörünün Ortak Etki Açısından Değerlendirilmesi	173
Çizim 13 : Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Yönetici ve Denetici Faktörünün Ortak Etki Açısından Değerlendirilmesi	174
Çizim 14 : MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Yetki Paylaşımı.....	179



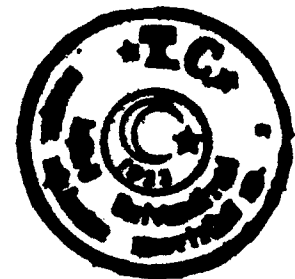
Sayfa

Çizim 15 : Katılımcılara Göre Yetkilerin MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Paylaşılması.....	189
Çizim 16 : Katılımcılara Göre Yetkilerin Taşra Teşkilâtında Bölge İl ve İlçe MEM'ler Arasında Paylaşılması.....	205
Çizim 17 : Katılımcıların Görev Yerine Göre Eğitim Bölgeleri ve Bölge MEM'ler Kurulması Hakkındaki Görüşleri.....	225
Çizim 18 : Katılımcıların Görev Türüne Göre Eğitim Bölgeleri ve Bölge MEM'ler Kurulması Hakkındaki Görüşleri.....	227



HARİTALAR DİZELGESİ

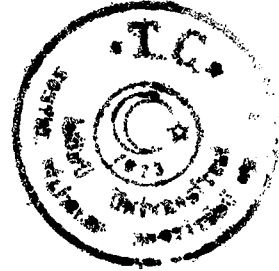
	<u>Sayfa</u>
Harita 1 : Bölge Valilikleri.....	75
Harita 2 : Eminlik Mıntıkları.....	85
Harita 3 : Polarize Bölgeler.....	212
Harita 4 : Türkiye Eğitim Bölgeleri.....	215



KISALTMALAR

Araştırmada sıklıkla kullanılan kısaltılmış bazı kelime ve kavramların açılımları şu şekildedir.

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	: Analysis Of Variance (Varyans Analizi)
APK	: Araştırma ve Plânlama ve Koordinasyon Kurulu
Ar Ge	: Araştırma-Geliştirme
BYKP	: Beş Yıllık Kalkınma Plânı
DİE	: Devlet İstatistik Enstitüsü
DPT	: Devlet Plânlama Teşkilâtı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
GSMH	: Gayrı Safi Millî Hasıla
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
MEş	: Millî Eğitim şûrası
MT	: Merkez Teşkilâtı
OECD	: Organisation For Economic Co-Operation And Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
RG	: Resmî Gazete



- Sd : Serbestlik Derecesi
- SPSS : Statistical Package Program for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)
- TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi
- TC : Türkiye Cumhuriyeti
- TD : Tebliğler Dergisi
- TK : Teftiş Kurulu
- TKY : Toplam Kalite Yönetimi
- TODAİE : Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
- TT : Taşra Teşkilâtı
- TTK : Tâlim ve Terbiye Kurulu



BİRİNCİ KESİM

ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU, DENENCESİ, AMACI VE YÖNTEMİ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Devlet kavramının evriminde monarşiden demokrasiye kadar oldukça uzun bir süreç yaşanmıştır. Günümüzde ülkelerin yönetim şekli ne olursa olsun demokrasiye yapılan vurgu ve genel kabul, demokrasinin mevcutlar içinde en iyi yönetim şekli olduğunu göstermektedir. Demokratik değerleri benimsemiş ülkelerde devlet ya üniter ya da federatif bir yapısal özelliğe sahiptir. “Türkiye üniter veya tekli devlet grubunda olup, Fransız devlet modeline göre kurulmuş ve merkezden yönetim ilkesini benimsemiştir” (Gözübüyük, 1993, s.15). Ne var ki sanayi devrimi ile başlayan süreçte bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan hızlı gelişmeler devlet yapılarını da etkilemiş ve özellikle demokrasi ile birlikte temel hak ve özgürlükler öne çıkmaya başlamıştır. Buna paralel olarak kamu hizmetlerinin daha iyi yapılabilmesi amacıyla üniter devletlerde de merkezîyetçi yönetimler yetkilerini yerel yönetimlere aktarmak için düzenlemeler yapmaktadırlar.

Türkiye de bu gelişmelerden etkilenmiş ve merkezîyetçi yapının toplumsal talepleri karşılamadaki yetersizlikleri sebebiyle yerel yönetimlere yetki devrini gündemine almıştır. Plânlı döneme geçişle birlikte, ülke kalkınmasında beş yıllık perspektif plânlarla ulusal hedefler ortaya konulmaya başlanmıştır. Türk kamu yönetimine ilişkin genel durum değerlendirmesinde Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı’nda (BYKP) şu tespitlere (DPT, 1995, s.16) yer verilmiştir:



tarafından yerine getirilmesi, halkın ihtiyaçları doğrultusunda etkili bir programlama yapılamaması idari etkinliği olumsuz yönde etkilemekte, mahalli idarelerin idari ve mali sıkıntılarının çözümünü merkezi idareden beklemesine yol açmaktadır. Aşırı merkezileşme sonucu görev, yetki, sorumluluk ve kaynak dağılım açısından karmaşık bir idari, mali ve hukuki yapı oluşmuş, kamu hizmetlerinde etkinlik, verimlilik ve rasyonel kaynak kullanımı gerçekleştirilememiştir.”

Konunun önemini ortaya koyan bu tespitlerden sonra Yedinci BYKP (DPT, 1995, s.16)'de kamu yönetimindeki yapılması gereken düzenlemelere şu şekilde yer verilmiştir:

“Kamu hizmetlerinde etkinliğin artırılması amacıyla devletin rolünün değişen koşullar çerçevesinde yeniden tanımlanması ve değerlendirilmesi, kamu yönetiminin teşkilât yapısı, işleyişi ve personel rejiminden kaynaklanan sorunların giderilmesi ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda görev ve teşkilât yapısı arasında uyum sağlanması, gerekli sayı ve nitelikli personel istihdamı, ücret adaletinin sağlanması ve halka dönük bir yönetim anlayışının yerleştirilmesine yönelik hukukî ve idarî düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir.”

Bilindiği gibi kalkınma plânlarında alınan kararlar kamu kesimü için emredici, özel kesim için yol gösterici mahiyettedir. Bu sebeple kamudaki bütün kesimlerin buna göre yapısal ve idarî düzenlemelere gitme zorunluluğu vardır. Yedinci BYKP 1996-2000 yılları arasında uygulanmış, ancak eğitimde belirlenen plân hedefleri gerçekleştirilemediği için Sekizinci BYKP (DPT, 2000, s.191)'de de benzer şekilde kararlar alınmış ve şu şekilde ifade edilmiştir:

“Merkezi yönetimin görevlerindeki oransal artış, sistemin birçok noktada tıkanmasına ve işleme bozukluklarına yol açmakta; görevlerin merkez, taşra ve yerel yönetimler arasında ölçülü dağılımı yeterince sağlıklı biçimde gerçekleştirilememektedir.”

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı yapılacak bir idari düzenleme için, 1982 Anayasası'nın 126. maddesi üçüncü paragrafında, “Kamu hizmetlerinin görülmesinde verim ve uyum sağlamak amacıyla birden çok ili içine alan merkezi idare teşkilâtı kurulabilir.” ifadesi, anayasal dayanağı oluşturmaktadır.

Kamu yönetiminin geneli için Yedinci BYKP (DPT, 1995, s.33)'de bu değerlendirmeler yapıldıktan sonra kesimel bazda da değerlendirmeler yapılmış ve özellikle de bu araştırmanın konusunu teşkil eden eğitim kesimü hakkında hukukî ve kurumsal düzenlemeler için şu hükümlere yer verilmiştir:

“Millî Eğitimde hizmet esasına göre bir yapılanmayı gerçekleştirmek; merkez teşkilâtını makro düzeyde stratejik plânlama, müfredat programı, araştırma-geliştirme, denetleme yapan ve eşgüdüm işleriyle uğraşacak üst düzey karar organı haline dönüştürmek, bürokrasiyi azaltmak; gerek Bakanlık taşra birimlerine, gerekse yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devrini gerçekleştirmek; Bakanlık taşra teşkilâtı ile yerel yönetimler ve ailelerin eğitimde hizmet verme sürecine katılımını sağlamak için 3797 sayılı MEB Teşkilât Kanununda düzenlemeler yapılacaktır.”

Daha sonra 2001-2005 yılları arasında uygulanmak üzere Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Genel Kurulu'nun 27.06.2000 tarih ve 119.uncu birleşiminde onaylanan Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci BYKP'nda konuyla ilgili şu hükümler (DPT, 2000, s.194) bulunmaktadır:

“Yerinden yönetim ilkesi dikkate alınarak, merkezi yönetim tarafından sağlanmakta olan bazı hizmetlerin il özel idarelerinden başlamak üzere yerel yönetimlerin ve taşra birimlerinin yetki ve sorumluluğuna bırakılabilmesi amacıyla yasal düzenleme yapılacaktır.”

Başbakanlıkça ülke yönetiminde çağdaş yapısal değişimleri gerçekleştirmek, yönetimi bilgi ve iletişim teknolojisi üzerine uyarlamak ve kamu hizmetleri ile bürokraside köklü bir anlayış değişimini gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan Ulusal Bilgi Sistemi isimli projede (Başbakanlık, 2000, s.6), kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasının zorunluluğu üzerinde durularak, bunun için idari yapılanma, mevzuat yapılanması ve personel yapılanmasının önem ve önceliğine vurgu yapılmaktadır.

Bu hükümler Türk kamu yönetim sisteminin geneli için böyle bir düzenlemenin gerekliliğini ortaya koyarken, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) için kesimel bazda düzenlemelerin gerekliliği de sekizinci BYKP'de “Merkez teşkilâtında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilmesi ve taşra teşkilâtlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı MEB Teşkilât Kanunu'nda düzenlemeler yapılacaktır.” ifadesiyle açıkça belirtilmektedir.

MEB 15. Şûrası dört numaralı kararında: “Taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verilecek, karar oluşumuna eğitimcilerin, taşra yöneticilerinin ve halkın katılımı sağlanacaktır.” denilmekte; yine 20 nolu kararında, “Merkezi yönetimin kapsam ve büyüklüğü azaltılacak, yerel yönetimlerin katılım ve katkıları sağlanacak ve bunun için yasal düzenlemeler yapılacaktır.” hükmüne yer verilmektedir (APK, 1996, s.37).

Bu çalışmaların bir takvime bağlanması ve 2000 yılına kadar tamamlanması için MEB'in hazırlamış olduğu İcra Plânı'nda Araştırma Plânlama ve Koordinasyon Kurulu (APK) Başkanlığı görevlendirilmiş, iki yıl içinde "Eğitimin bölge düzeyinde mevcut durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla bölge haritaları hazırlanması" kararlaştırılmıştır (APK, 1996, s.14).

Yapılması istenilen ve bu araştırmaya da konu teşkil eden 65 nolu MEB İcra Plânı kararı, Yedinci BYKP (DPT, 1995, s.178)'de şu şekilde yer almaktadır: "Kamu yönetimi açısından MEB'in mevcut örgütlenme yapısı bölgesel gelişme çalışmalarıyla uyumlu hale getirilecektir."

Gerek Yedinci BYKP, gerekse MEB İcra Plânı hedeflerinde yer alan bu kararlar Türk kamu yönetim sisteminin genelde ve bu sistemin bir alt sistemi olan MEB'in özelde bir yapısal düzenlemeye ihtiyacı olduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Oysa hedeflenen 2000 yılı sonuna kadar MEB'de kurumsal yapının yeniden düzenlenmesine yönelik ciddi bir çaba bulunmayışı, hatta 2000 yılı için hazırlanan İcra Plânı'nda bir önceki plândaki hedeflerin tekrarına gidilmesi konuya yönelik çalışmaların bir an önce başlatılmasının gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi bir yapıya sahip olduğu yukarıda açıklanan belgelerle sınırlı değildir. MEB'in 1992 yılında uygulamaya koyduğu ve %51'inin Dünya Bankası'nca finanse edildiği Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hazırlık Raporu (Dünya Bankası, 1990, s.14)'nda yer alan "İl millî eğitim müdürü temelde, Bakanlık merkez teşkilâtında alınan politika kararlarının ilde uygulanmasını kolaylaştıran bir fonksiyona sahiptir. Geleneksel olarak bu görevde bulunanlar plânlama ve karar verme süreçlerine katılamazlar." ifadesi il millî eğitim müdürlerinin sadece MEB merkez teşkilâtının emirlerini uygulayan araçlar konumunda olduklarını; plânlama, bütçeleme, programlama ve personel istihdamı gibi konularda karar alma yetkisine sahip olmadığını göstermektedir.

Eğitim yapısı gereği merkezîyetçiliği kaldıramayan bir alandır. Bu sebeple gelişmiş demokratik ülkelerde eğitim yerel bir yapılanmaya sahiptir. Çağdaş medeniyet seviyesini hedefleyen ülkemizde de bu sebeple ileriye dönük plânlamalarda merkezîyetçi yapının bazı yetkilerini taşra örgütlerine devretmesi önemli bir konudur. Bu araştırmanın

konusu da MEB'in merkeziyetçi yönetim anlayışını değerlendirerek, yerinden yönetime geçiş için alternatif yaklaşımları ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Sorun Cümlesi

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye'nin merkeziyetçi yapısından kaynaklanan yönetim zorluklarını aşmak için yerinden yönetime geçişin zorunluluğu ve bu geçiş için alternatif yaklaşımları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Genel yönetim sisteminin bir alt sistemi olan MEB örneğinde de bu yaklaşım denenecektir. Daha somut bir ifade ile bu araştırma, **MEB'in merkeziyetçi yapısı ve buna bağlı olarak tekelinde tuttuğu karar verme yetkisini taşra teşkilâtlarına devretmesinde veya eğitimde yerinden yönetime geçişte merkez ve taşra teşkilâtı arasındaki yetki paylaşımında alternatif yaklaşımları sergilemek, bu paylaşımında eğitim bölgelerinin yerini ve fonksiyonunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.**

Bu genel amaç yanında ikincil amaç olarak, ulusal plânların bölgeselleştirilmesinde en azından eğitim kesiminin bölge kademesinde yaşanan eksikliklerin giderilmesine yönelik çabalara katkı sağlamak ve eğitimin il düzeyinde yerleştirilmesine taban oluşturmaktır.

1.2.2. Sorun Cümlesi

Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından kaynaklanan yönetim güçlükleri hakkında MEB merkez ve taşra teşkilâtında görev yapan eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri nedir?

MEB'in merkeziyetçi yapısı ve buna bağlı olarak elinde bulundurduğu yetkilerin bazılarını taşra teşkilâtına devretmesi ve yetki paylaşımına yönelik alternatif yaklaşımlar hakkında MEB merkez ve taşra teşkilâtında görev yapan eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri nelerdir?

1.2.2.1. Alt Sorunlar

1. Eğitim yönetici ve deneticilerinin MEB'deki mevcut yapıya ilişkin algıları yönetici ya da denetici olmaya göre veya merkez ve taşra teşkilâtında görev yapmaya göre farklılık göstermekte midir?

2. Eğitim yönetici ve deneticilerinin MEB'in işleyişine ilişkin algıları yönetici ya da denetici olmaya göre veya merkez ve taşra teşkilâtında görev yapmaya göre farklılık göstermekte midir?

3. Eğitim yönetici ve deneticileri MEB'in yönetim yapısının merkeziyetçiliğini nasıl değerlendirmektedirler?

4. Eğitim yönetici ve deneticileri MEB'de yerinden yönetime geçilememesini nasıl değerlendirmektedirler?

5. MEB'de yerinden yönetime geçişte yetki paylaşımı için nasıl bir yöntem kullanılabilir?

6. MEB'de yerinden yönetime geçişte hangi yetkiler MEB merkez teşkilâtınca kullanılmalıdır?

7. MEB'de yerinden yönetime geçişte hangi yetkiler taşra teşkilâtlarına devredilmelidir?

8. Eğitim sisteminde coğrafi bölge kavramının kullanımı konusunda eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri nelerdir?

9. Eğitim sisteminde coğrafi bölgeler yerine eğitim bölgeleri kurulması konusunda eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri görev yeri veya görev türüne göre farklılık göstermekte midir?

10. Eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde bölge millî eğitim müdürlükleri kurulması konusunda eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri görev yeri veya görev türüne göre farklılık göstermekte midir?

11. MEB taşra teşkilâtında bölge milli eğitim müdürlüklerinin kurulması ve yetkilendirilmesinin eğitim sorunlarının çözümüne sağlayacağı katkı konusunda eğitim yönetici ve deneticilerinin yaklaşımları görev yeri veya türüne göre değişiklik göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Sayıtları

- a) MEB'in merkeziyetçi bir yönetim yapısına sahip olduğu,
- b) Bu araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil edecek nitelik ve niceliğe sahip olduğu,
- c) Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket formunun geçerli ve güvenilir olduğu,
- d). Katılımcıların veri toplama aracındaki maddeleri içtenlikle işaretledikleri ve cevapların doğru olduğu varsayılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kurum olarak MEB'in merkez ve taşra teşkilâtı ile sınırlandırılmıştır. MEB yurt dışı teşkilâtı ile bağlı kuruluşlar bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca, taşra teşkilâtını oluşturan il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin yapı ve işleyişine ilişkin düzenlemeler araştırmada ele alınmamıştır. Araştırmada MEB merkez teşkilâtının yapı ve işleyişine ilişkin düzenlemelerin neler olacağı; kısaca MEB merkez teşkilâtının yeniden nasıl yapılandırılacağı da ele alınmamıştır.

Bu araştırma, MEB merkez teşkilâtının devredebileceği veya paylaşabileceği bir kısım yetkiler ile bu yetkileri devralacak veya paylaşacak taşra teşkilâtı birimleri üzerine odaklanmıştır. Bu birimlerden il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri sistem içinde var olan kurumsal yapılardır. Taşra teşkilâtının il üstü yapıları olan bölgesel kuruluşlarla ilgili anayasal dayanak varken (T.C. Anayasası, 1982, s.126) eğitim kesimünde henüz yer edinmemiş olan eğitim bölgeleri ile bölge millî eğitim müdürlükleri de bu araştırmanın kapsamı içine alınmıştır.

1.5. Kavramların Tanımları

Bu araştırmada merkeziyetçilik veya merkezden yönetim, yerinden yönetim, yetki devri, bölge ve eğitim bölgesi kavramları aşağıda açıklandığı şekliyle kullanılacaktır.

Merkeziyetçilik, bütün işlerin bir merkezden yönetilmesidir. Meydan Larousse (1972, s.638) göre merkeziyetçi sistem, siyasi bakımdan bir ülkede kanunî ve hukukî bir birliğin varlığını, idari bakımdan da kamu hizmetlerinin ve bütünüyle idari fonksiyonunun merkezde toplanmasını ifade eder. Merkeziyetçi sistemin siyasi yönden anlamı, bir ülkede federatif bir bünyenin bulunmadığı, içte ve dışta ülkenin bütünü için aynı hukuk kurallarının geçerli olduğudur. İdarî yönden merkeziyet, hizmetlerin görülmesi ve bunlar için gerekli genel veya özel kararların alınması işinin bir elde toplanmasıdır.

Bursalıoğlu (1991_b, s.167)'na göre merkezden yönetim; "Örgüt içinde üst noktalarda yetkinin sistemli ve tutarlı biçimde saklanmasıdır. Kararların büyük bir kısmının o kararların gerektirdiği işleri yapanlar tarafından değil, onların üstündeki yöneticiler tarafından verilmesidir."

Bu yaklaşımların merkeziyetçilik veya merkezden yönetime getirdiği açıklamaların ortak yanı, kamu yönetim sisteminin bir merkeze bağlı olması ve yönetim kararlarının bu merkez tarafından verilmesi anlamına gelmekte olup, bu araştırmada da aynı anlamda kullanılacaktır.

Bozkurt ve Ergun (1988, s.260)'a göre yerinden yönetim veya adem-i merkeziyet; "Yönetimsel kararların alınması ve görevlerin yerine getirilmesi yetki ve sorumluluğunun ya coğrafi, ya da işlevsel ölçütlere bağlı olarak merkezî hükümet örgütü dışında, hizmet yerinde bulunan organlarca üstlenilmesidir."

Yerinden yönetimle ilgili olarak hizmet yönünden yerinden yönetim kuruluşları ile bu kuruluşlarca yürütülen hizmetler, coğrafi olarak da merkez dışındaki yönetsel kuruluşlarca yürütülen hizmetler olarak ayrılmış ve coğrafi ölçütlere göre örgütleniş veya dar anlamıyla yerinden yönetim kendi içinde ayrıca ikiye ayrılmıştır. Birincisi yetki genişliği ilkesine göre örgütlenen merkezî hükümetin taşra teşkilâtlarını; ikincisi ise il özel idaresi, büyük şehir belediyesi, belediye ve köy yönetimini kapsamaktadır.

Nalbant (1996, s.53)'a göre yerinden yönetim; “En geniş anlamıyla merkezin kendi dışında bir otoriteye birtakım yetkilerini aktarması”dır.

Yerinden yönetim veya eski ifadesiyle adem-i merkeziyet kavramı, merkeziyetçilik veya merkezden yönetim kavramının zıddı olup, bu araştırmada yukarıda açıklanan şekliyle kullanılacaktır.

Araştırmada kullanılan önemli kavramlardan birisi de bölgedir. Bölge kavramı çok farklı tanımlar için kullanılmakta olup, bunlardan Bozkurt ve Ergun (1988, s.40) tarafından kullanılan “İller ile merkezî devlet yönetimi arasındaki mülki yönetim kademesi.” ve, “İllerden daha geniş, coğrafi birimler düzleminde eşgüdümlemesi gerekli kimi hizmetlerin yürütüldüğü coğrafi-yönetimsel birim.” tanımları tercih edilmiştir.

Eğitim bölgesi, birden fazla ili içine alan ve koordine edilmesi gerekli eğitim hizmetlerinin yapılacağı yönetsel-coğrafi birim olarak, eğitim bölge müdürlüğü ise eğitim bölgesindeki eğitim hizmetlerinin koordine edileceği veya yürütüleceği taşra teşkilâtındaki bir yönetim kademesi olarak kullanılacaktır.

Araştırmada ikincil durumda olan fakat sıklıkla kullanılan yetki, sorumluluk, yetki genişliği, merkez teşkilâtı, taşra teşkilâtı ve plân bölgesi, eğitim yöneticiliği ve eğitim deneticiliği gibi kavramlara da açıklık getirilmesi faydalı görülmüştür.

Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlükte (1988, s.1628) yetki için; “Bir görevi, bir işi yasaların verdiği imkânlarla göre, belli şartlarda yürütmeyi sağlayan hak, salahiyet mezuniyet,” sorumluluk içinse (1988, s.1328); “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyet.” açıklaması yapılmaktadır.

Meydan Larousse (1972, 11.cilt, s.463)'da yetki: “Görevle verilen, belli şartlarda şu veya bu biçimde davranma, karar verme imkânı sağlayan kanunî hak, salahiyet.” olarak, sorumluluk ise yine Meydan Larousse (1972, 12. cilt, s.976)'da; “Bir işi üstüne alan ve o işi yapmak zorunda olan bir kimsenin gerektiğinde yüklendiği bu işlerin hesabının sorulması durumu, mesuliyet” şeklinde tanımlanmıştır. Bursalıoğlu (1991, s.156) yetkiyi; “Kurumsallaşmış güç, gücün dış gösterisi, başkasının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü, yöneticinin karar verme hakkı” olarak

tanımlamaktadır. Bursalıoğlu (1991_b; 154) 'na göre sorumluluk; “Bireyin görevini yerine getirmesidir. Sorumluluğun esası zorunluluktur, yani yetkiyi kullanma zorunluluğudur.”

Gerek sözlüklerde verilen tanım, gerekse uzman tanımlaması yetkiyi, bir görevi yürütme ve bunun için gerekli yasal güce sahip olma Şeklinde açıklamaktadır. Sorumluluk ise yetki sahibi olan kişinin, yetki alanı içinde iş veya olayların sonuçlarını üstlenmesi olarak açıklanmıŐ olup bu araştırmada da aynı anlamda kullanılacaktır.

Bozkurt ve Ergun (1998, s.264)' tarafından hazırlanan Kamu Yönetimi Sözlüğünde yetki genişliği, “Merkezde toplanmış yetkilerin bir bölümünün merkezin denetimi altında, merkezdeki ve taşradaki bazı yüksek görevlilere aktarılması.” olarak tanımlanırken, Sencer (1985, s.24) tarafından, “Merkezin ya da genel yönetimin taşra kuruluŐlarına veya organlarına kendiliğinden karar alarak uygulama yetkisi tanınması.” olarak ifade edilmiş olup, araştırmada da bu anlamda kullanılacaktır.

MEB merkez teşkilatı, 3797 sayılı Kanunun dördüncü maddesi (RG,12.05.1999, Sayı,21226)'ne göre, "Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı hizmet birimlerinden oluŐurken; MEB taşra teşkilatı, aynı Kanunun 53. Maddesine göre her il ve ilçede milli eğitim müdürlüğü adıyla örgütlenir."

Araştırmada plân bölge kavramının da açıklanmasına ihtiyaç duyulmuŐtur. Dinler (1994, s.108)'e göre plân bölge; “Bölgesel politikayı uygulamakla görevli yönetimin yetki alanı içinde kalan saha, yani bölge plânının uygulandığı alanlar bütünüdür.” Araştırmada bu tanımlama tercih edilmiştir.

Eğitim yönetici ve deneticiliği kavramları en son MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değerirme Yönetmeliği'nin altıncı maddesinde (RG. 1999, sayı, 23681), “Taşra teşkilatında Őeften, il millî eğitim müdürüne; merkez teşkilatında ise Őeften müsteŐara kadar olan yönetim ve denetim kademelerini ifade eder.” Şeklinde tanımlanmış olup, bu araştırmada da aynı anlamda fakat örneklem sınırlılığı içinde kullanılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sunuş Sırası

Birinci Kesimde araştırma hakkında genel açıklamalar yapılarak, araştırmanın konusu, önemi, amacı, denencesi, sayıltıları ile sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci Kesimde araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilerek, Türk eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve işleyişi ele alınmış, daha sonra Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'ye üye ülkelerden bazılarının eğitim sistemlerinin yönetsel yapıları değerlendirilerek Türk eğitim sistemi ile mukayeseli olarak verilmiştir. Bu bölümde ayrıca Türk Kamu Yönetiminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar, bu çalışmaların gerekçesi, uygulanış biçimi ve gelinen son durum değerlendirilmiş; benzer şekilde Türk eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çabalar değerlendirilerek, bu konuda yapılan yasal düzenlemeler, kalkınma plânları, hükümet programları, MEB Şurâ kararları ve icra plânları incelenmiştir. Bu bölümde ele alınan çok önemli bir diğer konu da Türk eğitim sistemi hakkındaki bilimsel araştırma ve makalelerdir.

Üçüncü Kesimde araştırmanın metodolojisi ele alınmıştır. Araştırmanın omurgasını teşkil eden bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanışı ile analiz yöntemi açıklanmıştır. Ulaşılan bulgular değerlendirilerek, çizelge ve çizimlere aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Dördüncü Kesim genel değerlendirmeye ayrılmıştır. Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar değerlendirilerek araştırmanın önerileri ortaya çıkarılmıştır.

İKİNCİ KESİM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETSEL YAPISI VE İŞLEYİŞİ

2. TÜRKİYE'NİN YÖNETİM YAPISI

Türk eğitim sistemi, kamu yönetim sisteminin bir alt sistemi olduğu için eğitim sisteminin yapılanma ve işleyiş düzenini incelemeden önce üst sistemin özelliklerini kısaca değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü her sistem alt sistemlerden meydana gelir ve bir üst sisteme bağımlı olur (Bursalıoğlu, 1991a, s.70), yani alt sistemler kendilerini çevreleyen üst sistemden bağımsız olamazlar ve özellikle merkezî özellikler taşıyan yönetimlerde üst sistemler belirleyici bir özellik taşırlar.

Türkiye'nin yönetim yapısı ile ilgili genel çerçeve 1982 Anayasasının 123. maddesinde idarenin kuruluş ve görevleriyle bir bütün olduğu ve kanunla düzenleneceği belirtildikten sonra idarenin kuruluş ve görevlerinin merkezden ve yerinden yönetim esaslarına dayandığı belirtilmiştir. Anayasanın 126. maddesi merkezî yönetim kuruluşlarını, 127. maddesi de yerel yönetim kuruluşlarını tanımlamakta ve sonuçta idari yapının nasıl örgütlenmesi gerektiğinin çerçevesini belirlemektedir.

Anayasaya göre merkez ve yerel yönetim kuruluşları idarenin bütünlüğü içinde çalışan devletin iki parçasıdır (KAYA Raporu 1992, s.60). İdarenin bütünlüğü TBMM'nin çıkardığı kanunlarla sağlanmaktadır.

2.1. Merkezden Yönetim ve Yetki Genişliği

Kamu hizmetlerinin tek bir merkezden, merkez hiyerarşisine bağlı organlar eliyle yürütülmesini öngören yönetim biçimine merkezden yönetim adı verilmektedir (KAYA Raporu, 1992, s.53). Yönetimin bir fonksiyonu olan yürütme yetkisi 1982 Anayasası'na göre cumhurbaşkanı ve bakanlar kuruluna aittir. Bu sebeple merkezi yönetimin başında cumhurbaşkanı, bakanlar kurulu ve bakanlar bulunmaktadır. Devletin üstlendiği görev ve sorumluluklar bakanlıklara dağıtmakta ve her bakanlığın başında bir bakan bulunmaktadır. Bakanlar kurulunun başı başbakan olup, hükümetin genel siyasetinin yürütülmesinde bakanlar arasında işbirliğini sağlamakta ve bu siyasetin yürütülmesinden birlikte sorumlu olmakta, her bakan kendi bakanlığının eylem ve işlemlerinden ayrıca sorumlu olmaktadır. Anayasanın 113. maddesi bakanlıkların sayı ve görevlerinin kanunla düzenlenmesini hükme bağlamıştır. Başbakanın bakanlar üzerinde hiyerarşik bir yetkisi olmadığı için bakanların işlemlerinden dolayı hiyerarşi yolu ile başbakana veya bakanlar kuruluna başvurulamaz, ancak yargı organlarına gidilebilir (Tortop, 1990, s.105).

Merkezi yönetimin taşradaki kuruluşları olarak il ve ilçe yönetimleri bulunmakta ve Anayasanın 126. maddesinde belirtilen "yetki genişliği" ilkesine göre çalışmaktadır. Bakanlıklar ile iller arasında bazı bakanlık ve kamu kurumlarının bölgesel kuruluşları bulunmaktadır. Anayasanın 126. maddesi birden çok ili içine alan merkezi idare teşkilatı kurulabilmesini kabul etmiş, görev ve yetkilerinin kanunla düzenlenmesini emretmiştir. Bölgesel kuruluşlar, merkeze bağlı idari kuruluşlar olarak Anayasanın emrettiği şekilde belli kamu hizmetlerinin görülmesi amacıyla, birden çok ili içine alan çevrede kurulmuş olmaları gerekmektedir.

2.2. Yerinden Yönetim

Bir ülkenin tamamıyla bir merkezden yönetilmesi mümkün değildir. Bu sebeple devlet sorumluluğu altındaki kamu hizmetlerinin örgütlenmesi, geliştirilmesi ve etkinliğinin sağlanması için bu hizmetleri merkezi yönetim kuruluşlarıyla yerinden yönetim kuruluşları arasında paylaşmaktadır. Anayasanın 123. maddesinde merkezden yönetimle birlikte yerinden yönetime de yer vermekte ve "İdarenin kuruluş

ve görevleri, merkezden yönetim ve yerinden yönetim esasına dayanır.”denilerek yasal dayanak oluşturulmaktadır. Yerinden yönetim, kamu hizmetlerinin yönetiminin, merkezî yönetimden ayrı, özerk kamu hukuku tüzel kişilerine verilmesidir (Tortop, 1990, s.97). Yerinden yönetim kuruluşları olarak il özel idareleri, belediyeler ve köyler bulunmaktadır.

Yerinden yönetim kuruluşlarını, merkezden yönetim kuruluşlarının denetleme yetkileri vardır. Bu yetkiye "idari vesayet" denilmekte olup, idari vesayetin derecesi, yönetimin merkezîyetçi yanının ağırlık oranını da ortaya koymaktadır.

2.3. Yerinden Yönetimle İlgili Çağdaş Gelişmeler

Yönetim bir bilim dalı olarak tarihsel süreç içinde birçok aşamalardan geçmiştir. Yönetimle ilgili geleneksel kuramlar, davranışçı kuramlar ve çağdaş kuramlar ortaya çıkmıştır. Geleneksel kuramlar Taylorizm de denilen bilimsel yönetim kuramı ile, yönetim ilkeleri kuramı olup her ikisinde de yönetim yapısal bir yaklaşımla ele alınmıştır. İnsan unsurunu ihmal eden klasik yaklaşımlara karşı gelişen davranışçı kuramlar daha çok insan unsurunu öne çıkarmışlardır. Klasik kuramlarda eşyanın yönetimi, davranışçı kuramlarda insanın yönetimi esas alınmaktadır.

Çağdaş yönetim kuramları ise yapı ve insan ağırlıklı ve bir nevi parçalı unsurları bir araya getirerek sentezleyen sistem yaklaşımını (Sağlam, 1979, s.42) ifade etmektedir. Yönetimin disiplinler arası özelliğinden dolayı çağdaş yönetim yaklaşımı diğer bilimlerden yararlanmaktadır. Sistem yaklaşımı çerçevesinde geliştirilen pek çok yönetim ve örgüt kuramı bulunmakla birlikte tüm bu kuramların ortak noktasını, hükmetmekten ziyade demokratik düzeyde katılım meydana getirmektedir.

Dünyada gelişmiş ve ileri konumda olan devletlerin yönetim yapıları incelendiğinde halkın yönetimde daha çok söz sahibi olduğu, yetkilerin merkez yerine yerel yönetimlerde toplandığı görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise çeşitli nedenlerle yetkiler merkeziyetçi bir anlayışla kullanılmakta, halkın katılımı ve yönetimde söz sahibi olmasına izin verilmemektedir. Ancak ekonomik ve sosyal yapıdaki hızlı değişimler, artan hizmet çeşitliliği tüm kamu hizmetlerinin tek merkezden yönetimini imkansızlaştırmakta ve yetki devrini zorunlu hale getirmektedir.

Fransa Sayıştay üyesi ve Ulusal Savunma Genel Sekreteri Jean Picq (1996, s.133), Fransa'da merkezî yönetimin yetkilerini bölgelere ve illere devretmesiyle ilgili gelişmeleri açıklarken, açık sistem gereği tartışmaların yapıldığını, ancak 15 yıl sonra geriye dönüp bakıldığında adem-i merkezîyetçilik fikrinin devletin modernleşmesine katkıda bulunduğu hususunda herkesin hem fikir olduğunu belirterek, ademi merkezîyetçiliğin Türkiye'deki mülkiyeliler gibi Fransa'daki merkezde oturan teknokratları, devlet memurlarını daha alçak gönüllü olmaya zorladığını, iktidarı paylaşmaya zorladığını, hatta üst düzey yöneticilerin yetiştiği okulun Paris dışına çıkarıldığını, okulu bitiren memurların bölgelere yollandığını, bunun ademi merkezîyet fikrini bu yöneticilere yerleştirmek için yapıldığını ifade etmektedir.

TODAİE'de düzenlenen Cuma Konferanslarında sosyalizmin 'iflas' nedenlerini açıklayan Moskova Devlet Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Dimitri Yeremeyef (1996, s.105) ise, Sovyetler Birliğinde devletçi bir sosyalizmin kurulduğunu, merkezî plânlamanın etkin olamadığını, çünkü aşırı ölçüde merkezîyetçilik ve devletçiliğin iç pazarda ekonomik rekabeti ortadan kaldırdığını, emeğin üretkenliğini engellediğini ve 1970'li yıllardan başlayarak gelişmenin iç olanaklarının tükendiğini, durgunluğun baş gösterdiğini ve sistemin dağıldığını ifade etmiştir.

Ülkemizde ademi merkezîyet fikrinin oldukça uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Tanzimat'la birlikte başlayan yönetim tartışmalarında Prens Sabahattin Osmanlı Devleti'nin yaşatılması için yönetimde adem-i merkezîyet fikrinin şart olduğunu savunmuş, karşı görüşte olan İttihatçılar çok uluslu Osmanlı Devletinde adem-i merkezîyet fikrinin ülkenin parçalanmasına sebep olacağı gerekçesi ile bu fikre karşı çıkmışlardır. Güvenlik gerekçesi o günden beri merkezîyetçi yönetim taraftarlarının en güçlü gerekçesi olmaya devam etmiştir.

Prens Sabahattin'in bütüncü yapıdan bireyci yapıya geçmek için geliştirdiği bazı temel kavramlar onun düşüncesinin de temellerini oluşturmaktadır. Öyle ki, 1902'de Paris'te yapılan Birinci Jön Türk Kongresi'nden sonra kurduğu örgüte isim olarak bu kavramları içeren Teşebbüs-ü Şahsi ve Ademi Merkezîyet Cemiyeti adını vermiştir. Prens Sabahattin, bütüncü toplumlarda toplumsal yapı gereği merkezîyetçi yönetimlerin egemen olduğunu ileri sürerek, bu yöntemlerden bürokrasinin gelişmeyi

engelleyci bir rol oynadığını ifade eder. Yerinden yönetimin gerekliliğine ilişkin olarak ileri sürdüğü bir başka gerçek de bölgelerin ihtiyaçlarının birbirinden farklılığıdır. Prens Sabahattin en fazla bu konudaki görüşleri nedeniyle eleştirilmiş, ülkeyi bölünmeye götürecektir fikirler ileri sürmekle suçlanmış ve belki de bu konudaki görüşleri nedeniyle azınlıklar tarafından desteklenmiştir! Oysa onun bu kavramlarla anlatmak istediği siyasi adem-i merkeziyet değil idarî adem-i merkeziyettir (Köktaş, 2000, s.2).

Buna rağmen yönetimde yerleşme yaklaşımı oldukça geniş bir akademik çevrenin de savunduğu bir yönetim tarzıdır. Dinler (1994, s.301), tüm kararları merkezde alan bir hükümetin giderek halktan uzaklaşacağını belirterek, geleneksel bir yönetim anlayışının dışında bölge düzeyinde yeni bir yönetim yapısının oluşturulmasını isterken, bu merkezlere yetki devrinin; yetki terki, yetki genişliği, veya yerinden yönetim tarzlarından birisi ile yapılmasını istemekte, yerinden yönetimin tek bir yönteminin olmadığını belirtmektedir.

Bir ülkede o ülkenin yönetimini ilgilendiren bütün kararların yönetimi elinde bulunduran hükümet tarafından alınmasında sayısız sakıncalar olduğunu belirten Tortop (1990, s.94), yerinden yönetimin yetki genişliğine dayanan merkezden yönetime göre daha güçlü bir yönetim biçimi olduğunu savunmaktadır.

İnsan vücudunun çalışmasında geniş çapta yerinden yönetim görüldüğünü söyleyen Bursalıoğlu (1991b, s.166-167), önemli organların çoğunun beynin bilinçli yönetimi dışında çalıştığını, böylece bilinçli beyin ve bağımsız beyin tarafından olmak üzere iki türlü karar alındığını ifade ile, gerçekte yüzde yüz merkezden veya yerinden yönetim olamayacağını, olsa bile örgütün zararına olacağını belirterek, bazı görevlerin merkezden yönetilmeden, diğerlerinin yerinden yönetilemeyeceğini, merkezî yönetimi yaşatan temel etkinin eşgüdüm, yerinden yönetimi yaşatan temel etkinin ise uzmanlaşma olduğunu savunmaktadır.

Sonuç olarak tüm dünyada ve ülkemizde merkezîyetçi yönetim anlayışını savunanların sayısı hızla azalırken, yerinden yönetimi demokratik yönetim anlayışının bir gereği olarak görenler çoğunluğu teşkil etmektedir. Bu sebeple ülkemizde de yerinden yönetim anlayışı artık beş yıllık plân perspektiflerinden, hükümet

programlarına, ve icra plânlarına kadar her yerde uygulanması gereken bir hedef olarak konulmakla birlikte henüz uygulamaya alınamamıştır.

3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YÖNETİM YAPISI VE İŞLEYİŞİ

Türk Millî Eğitim Sistemi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiş olup (MEB, 1988, s.8),“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. Yaygın eğitim ise örgün eğitim dışında kalan yurttaşlar 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 özgürlüklerden birisi olan ‘eğitim hakkı’ 1982 Anayasası’nın 42. maddesi ile düzenlenmiş (Resmi Gazete [RG], Yayımlı Tarihi, 18. 08. 1997, Sayı, 23084) ve zorunlu ilköğretim 4306 sayılı kanunla beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır.

3.1. Türk Eğitim Sisteminin Yönetim Yapısı

Türk Millî Eğitim Sistemi, Türk Kamu Yönetim Sisteminin bir alt sistemi olup, Millî Eğitim Bakanlığı adıyla örgütlenmiştir. Tarihsel gelişimine kısaca bakıldığında, 17 Mart 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti adıyla kurulduğu, 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile merkez örgütünün ilmî ve idarî iki daireden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif (Büyük Eğitim Meclisi) ile il düzeyinde de merkezin bir şubesi olarak Maarif Meclisinin kurulduğu görülmektedir. 1872 yılında Büyük Eğitim Meclisi tek meclis haline getirilmiş ve öğretim basamaklarına göre daireler halinde düzenlenmiştir. Bu yapısal düzenleme (MEB, 1999, s.3), değişiklikler geçirerek Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

MEB Cumhuriyetin kurulmasından günümüze kadar değişik isimler altında çalışmalarını sürdürmüştür. 1923-1935 yılları arasında “Maarif Vekaleti”, 1935-1941 tarihleri arasında “Kültür Bakanlığı”, 1941-1946 arası “Maarif Vekilliği”, 1946-1950

arası “Millî Eğitim Bakanlığı”, 1950-1960 arası tekrar “Maarif Vekaleti”, 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’in örgütsel yapısını düzenleyen en son yasa (MEB, 2000, s.17-21), 1992 yılında çıkarılan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun olup 1998 yılında 4359 sayılı yasa 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. Ayrıca teşkilat kanununda yer almamasına rağmen bakan onayı ile kurulan birimler de bulunmaktadır. Bu birimler Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METARGEM) ve Projeler Koordinasyon Merkezi (PKM) Başkanlığıdır. Bu Başkanlık, daha önce yine bakan onayı ile kurulan birimlerden Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı ile Temel Eğitim Programı Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 30.09.2000 tarih ve 2616 sayılı bakanlık makam onayı ile birleştirilmesi ile kurulmuştur. Benzer şekilde kurulan birimlerden Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi (YÖDGED) Başkanlığı da Personel Genel Müdürlüğü bünyesine alınmıştır.

MEB merkez teşkilâtındaki bu birim kurma ve kaldırma gibi yapısal hareketleri yorumlamadan önce genel çerçevesi ile bakıldığında Bakanlık merkez teşkilatının; Bakanlık makamı, Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, danışma ve denetim birimleri, ana hizmet birimleri ve yardımcı hizmet birimlerinden meydana geldiği görülür.

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 eşgüdümü sağlamakla görevlidir.

Müsteşar ise, bakanın yardımcısı olup, MEB’in en üst düzey memuru olarak Bakanlığın hizmetlerini bakan adına yürütmekle sorumlu olup, hizmetlerin

yürütülmesinde kendisine yardımcı olmak üzere yedi müsteşar yardımcısı görevlendirilir.

MEB’de çok önemli birimlerden birisi de Tâlim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığıdır. TTK doğrudan doğruya bakana bağlı bir karar organıdır. Danışma ve denetim birimleri olarak MEB’de denetim, plânlama, eşgüdüm ve müşavirlik hizmetleri veren beş birim, 16 ana hizmet birimi ile 14 yardımcı hizmet birimi bulunmaktadır. Ayrıca MEB’de yapılanma ve çalışma şekli ayrı yönetmeliklerle belirlenmiş beş tane sürekli kurul bulunmaktadır.

Taşra teşkilâtı ise, 81 il ve 922 ilçe millî eğitim müdürlüğünden meydana gelmektedir. Yurt dışı teşkilâtı, özellikle Türk vatandaşlarının yoğun olarak bulunduğu ülkeler başta olmak üzere, ülkemizin yakın ilişki içinde olduğu ülkelerde eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri şeklinde yapılanmıştır. Eğitim müşavirliğinin bulunduğu ülkeler; ABD, Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, Gürcistan, Hollanda, İngiltere, İsviçre, İsveç, Mısır Suudi Arabistan, Rusya, KKTC, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Tacikistan’dır. Bu ülkelerden Almanya, Fransa ve ABD’de eğitim müşavirliklerinin yanında eğitim ataşelikleri de bulunmaktadır.

Bağlı kuruluşlar olarak da Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü ile Millî Eğitim Akademisi bulunmaktadır (MEB, 2000, s.21). MEB Teşkilat Şeması Çizelge 1’de gösterilmiştir.

3.2. Türk Eğitim Sisteminin İşleyişi

Türk Millî Eğitiminin amaçlarını, temel ilkeler doğrultusunda devlet adına gerçekleştirme görevi Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. MEB, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (RG, 24.06.1973, 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 ilkeleri ana başlıklarıyla (MEB, 2000, s.5-6) genellik, eşitlik, ferdi 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 sıralayabiliriz. Bu ilkeler Anayasanın 42. Maddesine belirtilen eğitim hakkının kullanımında genel çerçeveyi ortaya koymaktadır.

MEB merkez teşkilâtında Bakanlık Makamı ile Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı işleyişin tepe noktasını oluşturmaktadır. Eğitim politikasını yasalar, kalkınma plânları, hükümet programları doğrultusunda yönlendirmek bakan, müsteşar ve müsteşar yardımcılardan meydana gelen Bakanlık Makamı ile Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yerine getirilmektedir.



Danışma ve denetim birimleri, eğitim politikalarının belirlenmesi, uygulanması ve aksaklıkların giderilmesine katkı sağlamaktadır. Ana hizmet birimleri, eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde temel sorumluluğu üstlenen birimler olup, bu birimlere bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumları ile bir takım teknik hizmet birimleri bulunmaktadır.

Destek hizmet birimleri ise eğitim hizmetlerinin verilmesinde gerekli destek hizmetleri sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. MEB merkez teşkilâtında oluşturulan “sürekli kurullar” eğitim hizmetlerinin verilmesinde, politika belirleme ve karar almada geniş katılımlı bir zemin ortaya koymaktadır.

Eğitim hizmetlerinin verilmesinde il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri MEB’in taşra teşkilâtını meydana getirmektedir. Türk Millî Eğitiminin amaçları, bu amaçlara ulaşmak için belirlenen politikalar ve uygulama araçlarının etrafında döndüğü öğrenciler, öğrencilerin içinde bulunduğu eğitim mekanlarının tümü taşra teşkilâtında bulunmakta, öğrenci merkezli eğitim anlayışı öğrenciyi sistemin odağına koymaktadır.

Yurt dışı teşkilâtları olarak da eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri Türklerin yoğun olarak yaşadığı ve ilişkilerimizin ileri düzeyde olduğu ülkelerde bulunmaktadır.

Son olarak da Teşkilât Kanununda bağlı kuruluş olarak belirtilen Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü ile somut varlığı ortada olmamakla birlikte Millî Eğitim Akademisi’nin kâğıt üzerindeki yasal varlığından söz edilebilir.

3.3. Eğitim Yönetiminde Çağdaş Gelişmeler

Eğitim yönetimindeki gelişmeleri, kamu yönetimindeki çağdaş gelişmelerle bağlantılı olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü eğitim kesimü genel kamu yönetiminin bir alt sistemidir ve kamu yönetiminin genel yapısından farklı bir şekilde değerlendirilemez.

Merkezî ve yerel yönetim yaklaşımlarını değerlendiren Toffler (1994, s.100-102), bazı sorunlerin yerel düzeyde çözülemediği gibi, bazı sorunlerin de ulusal düzeyde çözülemeyeceğini, bazı sorunlerin de bir çok düzeyde eş zamanlı eylem gerektirdiğini ifade ile, kurumların aşırı yüklenmesinden kaynaklanan karar alma süreçlerindeki bugünkü tıkanıklığı aşmak için kararları bölmek ve yeniden dağıtmak gerektiğini belirtmekte, 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 olduğu, merkezî gücün önemli ölçüde dağıtılması sağlanmadan, birçok devlete yeni anlam, düzen ve yönetim verimliliği kazandırmanın mümkün olmadığı, karar yükünün bölünerek bunun önemli bir bölümünün aşağıya aktarılması gerektiği, devlet kurumlarının uygarlığın ekonomik yapısı, enformasyon sistemi ve öteki nitelikleriyle uyum içinde olması gerektiği, bugün üretimin ve ekonomik faaliyetlerin köklü şekilde adem-i merkezîleşme ve bölgeselleşmeye gittiği, merkezî şebekelerin gücü azaldıkça, iletişimde köklü bir kitlesel olmaktan çıkış yaşandığı, kablolar, kentler, bilgisayarlar ve özel elektronik posta sistemlerinin her yere yayılması ile bunların hepsinin ademi merkezîleşme yönünde etki yaptığını söylemektedir.

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 paylaşılacağına 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 genişliyorsa demokrasinin bir tercih meselesinden çok evrimsel bir zorunluluk olduğunu, aksi halde artık sistemin işlemez hale geleceğini belirterek açık uçlu bir görüşle konuyu şöyle noktalamaktadır:

“Karar alma yükünün başkanlarımızın, başbakanlarımızın ve hükümetlerimizin kapasitesini aşması olgusu, sanayi devriminden bu yana ilk kez olarak politik katılımın radikal bir şekilde genişlemesi için karar bölünmesi ve yarı doğrudan demokrasi gibi heyecan verici perspektifleri gündeme getirmektedir.”

Kökenleri Avrupa’daki aydınlanma, bilimde pozitif devrim ve diğer alanlarda Rönesans’a kadar inen bugünün eğitim paradigmasının (Paradigma: Birbiriyle yarışan farklı bilimsel yaklaşımlar) 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 merkezîyetçi 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 merkezîyetçi bir anlayışla ve belirli merkezlerde gerçekleştirilebileceğine onay vermediğini belirtmektedir.

Eğitim sistemimizin ulusal olma kaygısıyla sistemi katı, merkezîyetçi, 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 gereksinimleri 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 merkezleşmiş bir yapının çağdaş yönetim anlayışına ters olduğunu belirterek Türkiye’deki değişim anlayışını şöyle eleştirmektedir:

Sosyal sistemlerdeki değişim kuramlarından işlemsel değişme, işin yapılış biçimini; teknik değişme, iş yapmada kullanılan aracın değişmesi; sistemik değişme ise işin doğasının değişmesi, amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesi olup, Türk eğitim sisteminde topyekün bir değişime ihtiyaç olduğu halde yapılan hep işlemsel ve teknolojik değişmedir; eğitim sisteminde beklenen değişme, daha önce yapılanları daha iyi bir şekilde yapmak değil, ne yapılması gerektiğini yeniden belirlemektir.

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 denetimsel 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.

Türk eğitim sistemini genelde başarılı olarak tanımlayan Aslan (1996, s.13-17), eğitim sisteminin üç temel işlevinden ekonomik işlevini yerine getirdiğini, yani ülkenin insan gücü ihtiyacını karşılamada başarılı olduğunu ifade ile, siyasal ve sosyo-kültürel işlevleri hakkında bireysel ve grupsal beklentilerin farklılığından dolayı farklı düşünceler olabileceğini belirtmekte, ancak sistemi örgütlenme, yapı, süreç ve ürün yetkinliği açısından tartışmaya açmaktan da kaçınmamaktadır.

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

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 açıklamaya çalışırken, reformun köklerini merkezîyet-adem-i merkezîyet, sağ-sol politik dönüşüm ve eşitlik-mükemmellik dengelerinin oluşturduğunu; hedef ve yapıya ilişkin devletin koyacağı standartların gövdeyi

meydana getirdiğini, dallarını yerellik ve yetkilendirilmiş 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 demokrat politik yaklaşımların bu reformu şekillendirmede başlattığı tartışmanın, öğretmen sendikalarının da devreye girmesiyle okul temelli yönetime profesyonel ve yetkilendirilmiş öğretmenin dahil edilmesiyle karar vermede paylaşım ve yönetimde konsensüs sağlanabileceğini ve reformun başarıya ulaşabileceğini ifade etmektedir.

Bugün daha çok eğitimci tarafından paylaşılan okul temelli yönetim yaklaşımı (school-based management) tartışmaları ABD'deki eğitim reformu arayışının bir ürünüdür.

ABD'de federal hükümetin İkinci Dünya Savaşı sonrası artan oranda eğitime müdahale etmeye yöneldiğini, çünkü eğitimle ulusal savunma, temel haklar, sosyal adalet ve refah devleti hedefleri arasında güçlü bir bağlantı olduğunu belirten Boyd (1990, s.42), Ulusal Düzey: Reagan'ın Korku Vaazı adlı çalışmasında, yaşanan 'Toyota Problemi'yle ABD'nin teknoloji yarışı ve üretimde yabancı rakipler karşısında ve özellikle de Japonlara karşı geri kaldığını, Amerikan ekonomisinin ve ödemeler dengesinin bundan büyük zarar gördüğü hususunda oluşan kamu oyunun Ulusal Eğitim Komisyonunu harekete geçirdiğini ve Bir Ulus Tehlikede isimli raporun hazırlandığını belirterek, Reagan'ın bu rapor sonucunda eğitime federal düzeyde müdahale politikasından vazgeçtiğini belirtmekte, fakat eğitim sorunlarının çözülmek yerine artmaya devam ettiğini, bunun sonucunda eğitimde reform arayışlarının yeni bir aşamaya geldiğini ifade ile çözüm arayışlarının öğretmenlerle okul yönetimleri üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir.

Eğitime federal düzeyde hükümetin ilgi ve müdahalesinin ne düzeyde olması gerektiği sorusuna cevap arayan Cooper (1990, 294), ABD ve İngiltere'de Reagan ve Thatcher'la birlikte başlayan eğitim tartışmalarını değerlendirerek, uluslar arası yarış, tercihler ve piyasa gücünün okul temelli yönetim, devlet müdahalesinin geri çekilmesi, eğitimde özelleştirme, profesyonel öğretmenlik ve öğretmenlerin yönetime daha çok katılımı konularında sistemi yenilenmeye zorladığını, çünkü esas sorunun bunun nasıl gerçekleştirilebileceğinde yattığını belirtmektedir.

4. BAZI GELİŞMİŞ ÜLKELERDE EĞİTİM YÖNETİMİ

Türk eğitim sisteminin yapısını genel hatlarıyla gözden geçirdikten sonra şimdi de bazı gelişmiş ülkelerin eğitim yönetimlerini inceleyelim. Bunun için 1997-2000 İcra Plânı 71 nolu tedbir ile (MEB, 1997; s.15) eğitim sistemimizin AB ülkeleri sistemleri ile uyumu çalışması dikkate alınarak öncelikle AB ülkelerinden birkaç örnek üzerinde durulacak, daha sonra Türkiye'nin de üyesi olduğu Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD), Ekonomik İşbirliği Ve Kalkınma Teşkilatı üyesi bazı ülkelerin eğitim yönetimleri değerlendirilecektir.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması ile küresel gerçeklik, çağdaş gelişmeler ve dünyadaki genel eğitim politikaları ile Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının ne ölçüde örtüştüğü veya ayrıştığı ortaya konulmuş olacaktır. Bunun için AB üyesi ülkelere özellikle coğrafi büyüklüğü ve öğrenci sayıları mukayese edilebilir düzeyde Türkiye'ye benzer olan Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve İspanya alınmıştır. Ayrıca AB'nin eğitimle ilgili genel eğilim ve politikaları da incelenmiştir. Bunun yanında Türkiye'nin de üyesi olduğu OECD üyesi ülkelere Avrupa Kıtası dışındaki ABD ve Japonya'nın eğitim yönetimleri değerlendirmeye alınmıştır.

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında olabildiğince model olma ve etkileme gücü olan ülkeler dikkate alınmıştır. Bu ülkelerin dünya gelişmişlik sıralamasındaki yerlerine bakıldığında gerek ekonomik güç, gerekse askeri ve siyasi güç bakımından –İspanya hariç- G 8 olarak adlandırılan gelişmiş ilk sekiz ülke içinde yer aldıkları görülür. Bu ülkelerin bir kısmı süper güç, bir kısmı da bölgesel güç olarak şüphesiz diğer ülkeler üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler ve modellik özellikleri bulunmaktadır. Seçilen bu ülkelerin eğitim sistemini örnek alan ülkeler de bir ölçüde değerlendirme kapsamına girmiş olmaktadır. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının bir amacı da bu gelişmiş ülkelerin insan kaynaklarını nasıl bir eğitim sistemi ile eğittiklerini inceleyerek, Türkiye ile mukayese etmektir.

4.1. AB ve OECD Üyesi Ülkelerde Eğitim Yönetimi

Bilindiği gibi Avrupa entegrasyonunun temel kuruluşu olan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ile Türkiye arasında 12 Eylül 1963 yılında Ortaklık Antlaşması imzalanmıştır. 1987 yılında Tek Avrupa Senedi yürürlüğe girince AET adını Avrupa Birliği (AB) olarak değiştirmiştir. Türkiye 1996 yılının Ocak ayında AB gümrük birliğine katılmış ve tam üyelikle ilgili süreç başlamıştır (DTM, 1999, s.310). Türkiye'nin tam üyelik için ortaya koyduğu irade ve 2000 yılının son ayında açıklanan Katılım Ortaklığı Belgesi ile uyum çalışmaları resmen başlatılmıştır. Bu sebeple Türkiye'nin ileride içinde yer almak istediği AB'nin eğitimle ilgili genel politikalarının bilinmesi, birliğin yönlendirici gücü konumunda olan ülkelerdeki eğitim yönetimlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu yolla Türkiye'nin orta ve uzun vadeli plânlarında AB eğitim sistemiyle uyum çalışması açıklığa kavuşturulabilir.

AB'nin eğitime yüklediği rol, yüksek nitelikli bir eğitimin gelişmesine katkıda bulunmak, bunun için üye devletler arasında işbirliğini desteklemek, öğrenci ve öğretmenlerin coğrafi hareketliliğini kolaylaştırmak, eğitim kurumları arasında işbirliğini geliştirmek, dil ve kültür farklılığına bütünüyle saygılı kalarak eğitimde Avrupa boyutunu güçlendirmek (Bozkurt, 1994; 14) şeklinde özetlenebilir. AB eğitimi Avrupa kültür ve ortak değerlerinin kavratılması ve Avrupa vatandaşlığı şuurunun yerleştirilmesinde önemli bir araç olarak görmekte, bunun yanında eğitimin yerelliğine de saygılı olmaktadır. Aşağıda gerek OECD gerekse AB içinde yer alan bazı ülkelerin eğitim sistemleri yönetim açısından incelenmiştir.

4.1.1. Almanya'da Eğitim Yönetimi

Almanya Federal Cumhuriyeti federatif bir yapıya sahiptir. Federal devlet 16 eyaletten oluşur. Federe eyaletlerin özelliği egemen devlet olmalarıdır. Bunların Temel Yasada belirtilen cumhuriyetçi, demokratik ve sosyal hukuk devleti ilkelerine uymaları gereken eyalet anayasaları vardır. Bunun dışında eyaletler anayasalarını istedikleri gibi düzenlemekte serbesttirler (Deutschland, 1996, s.180).

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. Eğitim ve okullar, polis teşkilatı ve eyalet plânlaması konuları ise eyaletlerin yetki alanları içindedir.

Anayasanın 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.

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.

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 eşgüdümü 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.

4.1.2. Birleşik Krallıkta Eğitim Yönetimi

İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya bir araya gelerek Birleşik Krallığı oluşturmaktadır. Zaman zaman tüm bu ülkelere İngiltere dendiği de olmaktadır. Avrupa Birliği'nin etkili üyelerinden birisi olan Birleşik Krallıkta eğitim merkeziyetçi yapıdan uzak bir örgütlenme biçimine sahiptir. ABD'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.

Eğitimle ilgili sorumluluklar merkezî hükümet, yerel yönetim ve eğitim kuruluşlarınca 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 sorumluluğu altındadır. 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. Mahallî eğitim idarelerinin özerkliğine dikkat edilir. Bölge eğitim idareleri faaliyetlerini oluşturdukları eğitim komiteleri ile sürdürürler (Erdoğan, 1995, s.148). Doğrudan merkezî otoriteye bağlı okullar yoktur.

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 Yerel Eğitim İdaresi ve Kiliseler tarafından finanse edilmekte, okul yönetimleri ise 1988 yılında uygulamaya konulan Eğitim Reformu Yasası ile halkın daha çok söz sahibi olduğu idarî kurullarca yönetilmektedir (MEB, 1996, s.196).

4.1.3. Fransa'da Eğitim Yönetimi

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. Bizdeki Teftiş Kurulunun 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. 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. Fransa'da 27 rektörlük bulunmaktadır. 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 kesim 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, malî denetim, eğitim-ekonomi yüksek kurulu, genel müdürlükler, araştırma ve yüksek öğretim müdürlükleri gibi hizmet birimlerinden meydana gelmektedir. Ayrıca danışma birimleri olarak yüksek öğretim kurulu, araştırma ve yüksek öğretim 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, öğretmen alımı ve öğretmen statüsünü belirleme gibi birtakım temel sorumlulukları üstlenirken, yetkilerinin çoğunu eğitim bölgelerine il millî eğitim müdürlüklerine ve mahallî kuruluşlara devretmiştir (MEB, 1996, s.102).

Türk ve Fransız eğitim sistemleri karşılaştırıldığında Türk eğitim sisteminin 1982 öncesi Fransız eğitim sistemine benzediğini ve Fransa'nın merkezîyetçi 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 27 rektörlük olmak üzere il millî eğitim 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 sekizinci ve yedinci BYKP (DPT, 2000, s.191-194 ve DPT, 1996, s.117-119)'de 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.

4.1.4. İspanya'da Eğitim Yönetimi

Yönetim yapısını Türkiye gibi Napolyon modelinden esinlenerek oluşturan İspanya Krallığı, tarihsel gelişim süreci içinde bir ölçüde bize benzer özellikler taşımasına rağmen Türk idarî yapısında Cumhuriyetin ilanından beri köklü bir düzenleme yapılmazken, Franco'nun dikta rejiminin arkasından İspanya yönetim yapısında köklü değişikliklere gidebilmiştir. 1978 yılında halk oyuyla kabul edilen anayasa ile demokratik bir monarşi kurulmuş (Keleş, 1993, s.11) ve anayasanın 137. maddesine göre ülke toprakları, belediyelere, illere ve özerk topluluklara bölünmüştür. Merkezin yerel birimler üzerindeki vesayet yetkileri tümüyle kaldırılmıştır.

AB'ye katıldıktan sonra hızlı bir gelişme kaydeden İspanya, karşılaştırmalı eğitim için uygun coğrafi ve nüfus büyüklüğüne sahip bir krallıktır. Türkiye gibi mecburi eğitim süresinin sekiz yıl olduğu İspanya'da eğitim sistemi 1990 yılında yapılan eğitim reformu ile yeniden şekillenmiştir.

İspanya Krallığı 1978 anayasası ile 17 özerk bölgeye ayrılmıştır. Ülke çoğulculuk ilkesine uygun bir şekilde örgütlenmiş ve anayasal bir özerkliğe de sahip olmuştur. Bu haliyle İspanya'ya yarı federatif, federal veya bölgeselleşmiş devlet

İspanya'nın tamamında geçerli olarak tanınması için tatminkar şartları düzenleme ve eğitim hakları temel ilkesi ile ilgili temel tavsiyeleri yayınlayıp, uygulama konusunda tam yetki vermektedir.

Devletin eğitimle ilgili sorumlulukları genel olarak; zorunlu öğretim süresinin tespiti, eğitim standartlarını belirleme, eğitim sisteminin genel olarak düzenlenmesi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimcilerin akademik niteliklerini ve öğretmen öğrenci oranlarını belirleme, özerk topluluklarda ana dil yanında İspanyolca öğrenme hakkının korunması, eğitimin genel olarak plânlanması, denetimi ve uluslar arası işbirliği başlıkları altında toplanabilir (MEB, 1996, s.81). Özerk bölgelerin de merkezî hükümet gibi eğitimle ilgili idarî yapıları bulunmaktadır. Bunlardan yedi özerk bölge tam yetkili olarak idarî özerkliği kullanırken 10 özerk bölge sahip oldukları bu hakları zamana yayarak kullanmayı tercih etmektedir.

İspanya'da eğitimden sorumlu olan Eğitim ve Bilim Bakanlığı, özerk eğitim idareleri ve merkezî devletin genel eğitim politikalarını koordine ve uygulama sorumluluğunu üstlenmiştir. Belirli sorumlulukların merkezî devlete ayrılması bütün ülkede eğitim sisteminin temel birleşikliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Özerk bölgeler de kendi bölgelerinde eğitimin sorumluluğunu tam olarak üstlenmişlerdir.

İspanya eğitim sistemi plânlama, eşgüdüm ve standart belirleme gibi genel konulardaki sorumluluğu Eğitim ve Bilim Bakanlığına verirken, eğitimle ilgili tüm idarî işlem ve uygulamaları özerk bölgelere bırakmaktadır. İspanyanın üniter yapıdan vazgeçerek 17 özerk bölgeye ayrılması başlangıçta ülke bütünlüğü açısından kuşkulara yol açmışsa da geçen süre içinde bunların yersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

4.1.5. İtalya'da Eğitim Yönetimi

AB ve OECD'ye üye ülkelerden birisi olan İtalya'da idarî yapı İspanya gibi bölgeselleşmiş devlet özellikleri taşımaktadır. Yönetimde yetki devri yapılarak merkeziyetçi özelliklerinden arındırılmış bir yönetim yapısı göze çarpmaktadır. Eğitimle ilgili merkezî sorumluluk Halk Eğitimi Bakanlığına aittir. Bakanlık, müsteşarlık ve sekiz genel müdürlükten meydana gelir. Halk Eğitimi Millî Konseyi

adında, üyeleri beş yıllık süreler için seçilen bir danışma kurulu bulunmaktadır. Bakan aynı zamanda bu konseyin de başkanlığını yapmaktadır.

Halk Eğitimi Bakanlığı bir yandan eğitimle ilgili idarî düzenlemeler yaparken, diğer yandan plânlama, eşgüdüm, Ar-Ge çalışmaları ve eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinin sorumluluğunu da üstlenmiştir. Zorunlu eğitim sekiz yıl olup, 10 yıla çıkarılması plânlanmaktadır.

İtalya'da eğitimle ilgili konularda merkezî yönetim yanında eğitim bölgeleri ile yerel eğitim müdürlükleri gibi yerel birimler de sorumluluk üstlenmektedir. 1974 yılında yönetimden bağımsız olarak, kendi bütçe kaynaklarını sağlayabilecek Bölge Yönetimi adında yeni bir kanun kabul edilmiştir (MEB, 1996, s.81). Her bölge, ortak ekonomik ve sosyal özellikleri taşıyan kırsal ve kentsel bölgelerden oluşmaktadır. Eğitim bölgelerinin yöneticileri bakanlıkça görevlendirilmektedir. Bölge eğitim müdürlükleri merkezle bölgesel yönetim ve politikalar arasında eşgüdümü ve orta öğretim ile öğretmenlerin yönetim ve organizasyonunu da sağlamakla sorumludur. Eğitim bölgelerinin altında yerel eğitim müdürlükleri bulunmaktadır. Yerel eğitim müdürlükleri ilk ve orta okulların idarî sorumluluklarını üstlenmiştir.

Özetle söylemek gerekirse, İtalya'da üniter özellikler taşıyan bir yönetim yapısı olmakla birlikte, bakanlık yetki ve sorumluluklarını bölge eğitim müdürlüklerine ve yerel eğitim müdürlüklerine devretmiş, eğitimle ilgili genel hedeflere yönelmiştir.

OECD ve özellikle AB üyesi Almanya, Fransa, Birleşik Krallık, İspanya ve İngiltere gibi coğrafi büyüklükleri ve nüfus oranları ülkemize yakın beş ülkenin yönetim açısından eğitim sistemleri kısaca değerlendirilmiştir. Bu ülkelerin bir kısmı federal, bir kısmı üniter özellikler taşıyan devletlerdir. Ancak her iki idarî yapıda da aşırı merkezîyetçi yönetim sistemleri bulunmadığı gibi, merkezîyetçi yönetim yapılarına da rastlanmamıştır. Merkezî yönetim ve eğitim bakanlıkları genel çerçeveyi belirleme, eğitim politikalarını oluşturma, plânlama ve eşgüdüm görevini üstlenirken, taşra kuruluşları diğer tüm sorumlulukları yerine getirme sorumluluk ve yetkisine sahiptir. Türkiye ise OECD üyesi bir ülke ve aynı zamanda AB üyeliğine aday ülke

konumundayken, eğitimde yetki ve sorumlulukları elinde tutan, aşırı merkezîyetçi bir yapı arz etmeyi sürdürmektedir.

4.2. OECD Üyesi Ülkelerde Eğitim Yönetimi

Dünyadaki gelişmiş ülkelerin içinde bulunduğu organizasyonlardan birisi de OECD'dir. Daha önce hem AB üyesi hem de OECD üyesi olan Avrupa'nın gelişmiş ülkelerinin eğitim yönetimleri incelenmişti. Şimdi de Amerika ve Asya Kıtasından OECD üyesi iki gelişmiş ülkenin eğitim yönetimi incelenecektir. Bu ülkelerden birisi Amerika Birleşik Devletleri (ABD), diğeri ise Japonya'dır.

Bu iki ülke dünyanın en gelişmiş ekonomilerine sahip, başka ülkeleri etkileyen lider ülkelerdir. Bu ülkelerin karşılaştırma açısından üzerinde durulması gereken diğeri özellikleri ise nüfus ve coğrafi bakımından belirli büyüklükte olmalarıdır.

4.2.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Yönetimi

Neredeyse Avrupa kadar bir coğrafi alanı kaplayan ABD, bir kıta devletidir. Süper güç konumunda olan ABD, federatif bir yapıya sahiptir. Eğitim merkezden yönetilmez ve eyaletlerin sorumluluğuna verilmiştir. Hatta 1979 yılına kadar ABD'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 ABD'de teorik olarak 50'nin üzerinde farklı okul sisteminin bulunduğu söylenebilir (Erdoğan, 1995, s.66). Eyaletlerde biri birine benzer eğitim örgütleri bulunmakla birlikte, eğitim kurumlarının oluşturulması ve program yapma gibi konularda eyaletler arasında farklılıklar vardır. Yönetimdeki yapılanma açısından bakıldığında ABD'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 formal 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. ABD'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).

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 hizmetleri yaparlar.

ABD'de her eyalet (Akyol, 1991, s.112) 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.

Sonuç olarak ABD eğitim sisteminin idarî yapısını merkezî kontrolün az olduğu, yetki ve sorumlulukların yerel birimlerde yoğunlaştığı bir sistem olarak özetlemek mümkündür. Son yıllarda eğitimde yerleşmenin 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. Bilindiği gibi darboğazlar şişenin başa yakın boyun kısmında meydana gelir, tabana doğru gidildikçe genişleme ve rahatlama olur. Oysa demokrasi halkın yönetime en geniş şekliyle katılımı demektir.

4.2.2. Japonya'da Eğitim Yönetimi

Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında son örnek olarak Japonya alınmıştır. Kıt kaynakları, kalabalık nüfusu, dağlık yapısı ve depremleri ile bir ada devleti olan Japonya, tüm dünyada özellikle güçlü ekonomisi ve yüksek teknolojisi ile gücünü hissettiren bir imparatorluktur. Japonya kaynak eksikliğini yetişmiş insan gücü ile telafi etmesini bilmiştir. Bu sebeple Japon eğitim sisteminin incelenmesinde yarar vardır.

Japonya'da siyasal ve idarî yapı (Kodansha, 1994, s.70) İkinci Dünya Savaşı'nı kaybetmesinden sonra 1946 anayasası ile yeniden şekillendirilmiştir. İmparator halkın birliğinin ve devletin sembolü olmakla beraber hâkimiyet halka aittir. Yasama yetkisi temsilciler meclisi ile senatoya, yürütme yetkisi parlamentoya karşı sorumlu olan kabineye ve yargı yetkisi de bağımsız mahkemelere verilmiştir. İkinci

Dünya Savaşı öncesi merkezîyetçi 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 idarî ve malî özerkliği 1956'lı yıllarda ciddi bir bürokratik dirençle karşılaşmış ve daha sonra merkezîyetçi yapı ile lokal otonomi arası bir denge kurulmuştur

Eğitimde yerel yönetimlerin yetkilendirilmesi (Kodansha, 1994, s.173) İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra olmuş ve zorunlu eğitim dokuz yıla çıkarılmıştır. 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitimi Kanunu ile eğitim sisteminin yapısı belirlenmiştir. Kamu ve özel kesim eğitim sisteminde birlikte hizmet vermektedirler.

Japon eğitim sisteminin idaresinde yerinden yönetim (UEEM, 1989, s.92) 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 zorunludur.

Japon eğitim sistemindeki yerellik, özel ve kamu kesiminin 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 kavuşturmuştur. İşte yer altı ve yer üstü zenginlik kaynaklarından mahrum ve depremlerin salladığı bir ada devletinin dünya çapında bir ekonomik güç olmasının sırrı bu eğitim sisteminde ve insana yapılan yatırımda yatmaktadır.

4.2.3. 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 29 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 yapılmıştır. 21 OECD üyesi ülkede karar verme düzeyleri ile ilgili elde edilen sonuçlar Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2: Türkiye ve OECD Üyesi Diğer 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	-	-	-	-
Eğitimin Organizasyonu	OECD	0	1	10	9	21
	Türkiye	1	-	-	-	-

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

Çizelge 2'de 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. 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.

Bu konuda MEB-EARGED Başkanlığı'nca yapılan bir çalışmada (1996, s.17-22), Türkiye'nin 28 eğitim göstergesinde veri yokluğu nedeniyle düzeyinin tespit edilemediği, 22 eğitim göstergesinde düzeyinin OECD ülkelerine göre geride olduğu, 11 göstergede eşit düzeyde olduğu ve beş göstergede de OECD üyesi ülkelerinin ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ortalamaların yüksek olduğu konular arasında, genç nüfusun toplam nüfusa oranı, öğretmen ve sınıf başına düşen öğrenci sayıları gibi göstergeler bulunmaktadır.

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, konu öğrenim süreleri, ders hacminin tanımlanması ve kitap seçimi konularında Türkiye ve Yunanistan'ın merkeziyetçi, dört ülkenin çoğunlukla merkeziyetçi, 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 göz önüne alındığında eğitim sistemlerinin yetiştirdiği insan kaynaklarının niteliği ve diğer ülkelere gelişmiş bu ülkelere giden öğrenci sayıları dikkate alındığında durum Türkiye'nin pek de lehinde görülememektedir.



5. KAMU YÖNETİMİNİN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Kamu yönetiminin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların açıklanmasından önce Türkiye'de idarî yapının öz geçmişine kısaca bakılması yararlı olacaktır.

Osmanlı Devleti'nde taşranın yönetimi adem-i merkezîyet yani yerinden yönetim esası üzerine kurulmuştur. Tânzimat'a kadar devam eden bu yapıda taşra yönetiminin temelini eyalet, sancak ve kaza mülkî idare kademelerini oluşturuyordu. Cumhuriyetle birlikte Osmanlı taşra yönetiminin temelini oluşturan eyalet mülkî ve idarî yapılanmada karşılığını bulamamış ve boş kalmış, il yönetimleri yerine sancak ve ilçe yönetimleri yerine de kazalar ikame edilmiştir.

Eyaletlerin vilayetlere dönüşmesi (Tamer, 1994, s.13) 1863 yılında Sadrazam Fuat Paşa ile Niş Valisi Mithat Paşanın Napolyon'un kurduğu Fransız taşra yönetim biçimini örnek alarak hazırladıkları Tuna Vilayeti Nizamnamesi'nin yürürlüğe konulmasından sonra olmuştur. Bir yıl sonra çıkarılan Vilayet Nizamnâmesi ile eyaletler kaldırılarak yerine vilayetler konulmuş ve merkezîyetçi sistem yürürlüğe girmiştir. Bu uygulama belki o günün şartlarında çok milletli, çok dilli ve çok dinli bir yapı arzeden Osmanlı Devleti'ndeki milliyetçi akımların getirdiği parçalama tehdidine uygun bir tedbir olabilir, ancak değişen şartlarda aynı yönetim anlayışının korunmak istenmesi arayışları hep canlı tutmuştur. Osmanlı Devleti'nin son dönemindeki mecburiyetlerden kaynaklanan merkezîyetçiliğin yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ne aktarılması özellikle 1950'li yıllarda başlayan hızlı değişim sürecinde bir takım dar boğazların ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir.

Bu sebeple Türkiye'de kamu yönetimindeki aksaklık ve yetersizlikler pek çok araştırmanın konusu olmuş, gerek idarî yapının genel yapısı, gerekse alt sistemlere ilişkin raporlarda, icra plânlarında, kalkınma plânlarında ve hükümet programlarında idarî yapı ve işleyiş yetersizlikleri ele alınmış, düzeltilmesi için öneriler getirilmiştir. Eğitim yönetimi kamu yönetiminin bir alt sistemi olduğu ve genel idarî yapıdaki düzenlemelerden etkilendiği için öncelikle kamu yönetim sisteminin iyileştirilmesine

yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar genel olarak merkezîyetçi yapısının yetkilerini taşra birimlerine devretmesi için geliştirilen mekanizmaları içermektedir.

5.1. Bölge ve Bölge Yönetimi

Bölge kavramını, Bozkurt ve Ergun (1988, s.40) tarafından hazırlanan Kamu Yönetimi Sözlüğü'nde tarif edildiği şekliyle “İllerden daha geniş, coğrafi birimler düzleminde koordinesi gerekli kimi hizmetlerin yürütüldüğü coğrafi-yönetimsel birim.” olarak tanımlayabiliriz. Buna göre bölge sadece bir fonksiyonel örgütlenmenin coğrafi alanı değil, aynı zamanda iller ile merkezî devlet yönetimi arasındaki mülki bir yönetim kademesidir.

Bölge plânlama ise, bir bölgenin ekonomik, sosyal ve fizikî yönden plânlaması (Taneri,1978, s.5) demek olup, özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra OECD ile koordineli olarak bazı ülkelerde bölgeler arası dengesizlikleri gidermek amacıyla uygulamaya konulmuştur. Türkiye’de de bölgelerin kalkındırılması ve kaynakların daha rasyonel kullanılması amacıyla bölge plânlama çalışmaları yapılmış, 30 Eylül 1960’da 91 sayılı Kanunla Devlet Plânlama Teşkilatı’nın kurulması üzerine beş yıllık perspektif plânlarla düzenlenmeye başlamıştır.

Ülkelerin ekonomik ve toplumsal gelişme düzeyleri arasındaki farklılıklar yanında, aynı ülkenin çeşitli bölgeleri arasında da gelişme farklılıkları görülebilmektedir. Bölgeler arasındaki dengesizlikleri bir ölçüde de olsa gidermek ve gelirin ülke düzeyinde adaletli dağılımını sağlayabilmek için çeşitli çözümler üretilmiştir. Bu çözümler içinde geri kalmış bölgeleri kalkındırmaya yönelik bölge plânlamaları yapılması ve bu plânları uygulayacak özel yapılar kurulması denenen yollardan birisidir (Ergun, 1993, s.72).

Bölge ve bölge yönetimi kavramlarını ortaya çıkaran gelişmeler il sistemine dayalı örgütlenme biçimini zorlamaya başlamış, bazı hukuki ve teknik ihtiyaçlar, valinin otoritesinden kaçma eğilimleri sebebiyle, gerek Türkiye’de gerekse il sisteminin uygulandığı diğer ülkelerde birçok merkezî idare birimleri genellikle il idare sınırlarına uymayan ya da il sınırlarını aşan bölge kuruluşları meydana getirme yoluna gitmişler (Payaslıoğlu, 1966, s.66) ve sonuçta bir yanda geleneksel hizmetlerin

görülmesiyle görevli mülki yönetim, diğer yanda sosyo-ekonomik görevler üstlenmiş bölgesel kuruluşlar yer almaya başlamıştır. Ayrıca beş yıllık kalkınma plânlarının uygulamaya konulması ile birlikte kent ve ülke plânlaması arasında boşluk olduğu ve bunu gidermek için bölgesel düzeyde plânlamaya ihtiyaç duyulduğu, bunun için de bölgesel kademelerin gerekli olduğu, sonuçta bölge yönetimlerinin kurulmasının bir zorunluluk olduğu ileri sürülmüştür (Türe, 1998, s.86).

Türk idaresinde görülen dağınıklık ve düzensizliğin, kaynak israfı ve gecikmelerin geniş ölçüde uygun bir karar mekanizmasının bulunmayışından ileri geldiğini söyleyen Payaslıoğlu (1966, s.94)'na göre, teknik hizmetleri bölge ölçüsünde tek bir yöneticiye bağlamak ve bölgeden beklenen faydaları gerçekleştirmek için bunları amaçlarına yöneltecek, âhenleştirecek ve çalışmalarını izleyecek bir idarî mekanizmaya ihtiyaç bulunmaktadır ve bunun için de bazı alternatifler vardır. Bu seçeneklerden ilki bölge valiliği, diğeri koordinatör valiliktir.

5.2. Bölge Valiliği

Bölge yönetimleri ekonomi politikalarının bölgeselleştirilmesinin bir ürünü olarak ortaya çıktıktan sonra taşra yönetiminde bir idarî kademe olarak yapılandırma çalışmaları da başlamış, özellikle Fransa ve İspanya'da idarî yapı bölge yaklaşımına göre yeniden düzenlenmiştir. Merkezî yönetim yetkilerinin çok önemli bir kısmını bölgelere devretmiştir. Fransa'da yapılan yerel yönetim reformu ile en kapsamlı yetki aktarılan yönetim kademesi bölge olmuş ve bölge valiliği sisteminin uygulanmasına başlanmıştır. Türkiye'de de bölgesel düzenleme ve bölge valiliği, yönetimin iyileştirilmesinde bir idarî kademe olarak düşünölmeye başlanmıştır.

İmar İskan Bakanlığı'nca 18, DPT'nin Türkiye'de Yerleşim Merkezlerinin Kademelenmesi Çalışmalarına göre de 16 olarak saptanan bölgesel gelişme merkezi niteliğindeki yerleşim merkezleri arasında gerekli inceleme yapılarak Anayasanın 123. ve 126. maddelerine göre bu merkezlerde ara kademe olarak bölge valiliği sistemine gidilmesi, ilgili bakanlık ve kuruluşlara ait bölgesel birimlerin de bölge valiliğinin bulunacağı kentsel yerleşim merkezinde toplanması (Tayşi, 1997, s.26) önerilmektedir.

ilkesine göre yönetilen yeni bir mülkî yönetim kademesi ortaya çıkmaktadır. İl üstü yapılanma sisteminde bölge valisi de kendi bölgesindeki valilerin üstü konumuna gelmektedir (Türe, 1998, s.73).

Merkezî idarenin taşrada örgütlenmesinde genelde il sistemi ve fonksiyonel sistemlerden birisi tercih edilmektedir. İl sistemini tercih eden ülkelerde ya Bonapartizm de denilen yetki merkezîyetçiliğine dayalı devleti ve hükümeti temsil eden kapsayıcı valilik uygulanmakta, veya içişleri bakanlığının temsilcisi konumunda, yetkilerinden arınmış sınırlı valilik sistemi tercih edilmektedir. Kapsayıcı valilik Fransız usulü bir uygulama olup, Türkiye'nin de içinde bulunduğu idari yapısı merkezîyetçi olan ülkelerde görülürken, sınırlı valilik İtalyan usulü bir uygulama olup, bölgesel yapıların ağırlıklı olduğu ülkelerde görülmektedir.

Fonksiyonel sistemde (Tamer, 1994, s.61) ise belli bir coğrafi alandan ziyade, hizmetin gereklerine ve amaçlarına göre çalışma alanları daha serbestçe belirlenebilmektedir. Türkiye idari yapısında Fransız örneği esas alınarak, kapsayıcı valilik tercih edilmiştir. Fonksiyonel valilik ise ABD, Birleşik Krallık ve sömürge olarak İngiliz etkisinde kalmış ülkelerde görülmektedir.

Türkiye'de 1950 yılına kadar olan taşra örgütlenmeleri vilayet sınırları içinde gerçekleşirken, yaşanan hızlı kentleşme ve değişim sürecinde taşrada teşekkül eden kuruluşların çoğu il sistemi dışına çıkarak bölge düzeyinde örgütlenmeyi tercih etmişlerdir. Bölge teşkilatlarının kurulmasında, kamu hizmetlerinin bir ilin sınırları içine sığmayacak kadar geniş örgütlenmelere ihtiyaç duyduğu, artık illerin kamu hizmetlerinin görülmesinde en uygun büyüklüğe sahip ortak bir alan olma vasfını kaybettiği gibi haklı gerekçeler bulunmaktadır. Bölge teşkilatları ile valiler arasındaki olumsuz ilişkiler, taşra yapılanmasında il üstü idarî kademelerin gerekliliği tartışmasını alevlendirmektedir. Bu sebeple bölge valiliği kavramının uzunca bir süredir taşrada etkin ve verimli hizmet üretmede uygun bir yapı olacağı görüşleri ağırlık kazanmaktadır.

İl sayısının gittikçe arttığı göz önüne alındığında bürokratik merkezî yönetim ile taşra örgütünün yerinden yönetimini içeren coğrafya ilkesine göre hiyerarşi içi

örgütlenmiş il sistemi arasında önemli bir ara kademe olarak öncelikle bölge valiliği sistemine gidilmesi, Doğu Anadolu Projesi (DAP), Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP), Konya Ovası Projesi (KAP) gibi yasa tasarıları ile tasarlanan söz konusu kuruluşların da “Bölge Plânlama İdaresi” niteliğine kavuşturularak doğrudan doğruya bölge valiliğine bağlı bölgesel ve yerel bir örgüt konumuna dönüştürülmesi, kamu yönetimi sisteminde ileriye yönelik olarak yapılacak yeniden yapılanma sürecinde her bölgede oluşturulacak bölge valiliği ile birlikte bölgeler arası dengesizlikleri gidermek amacıyla bölge plânlama çalışmaları yapacak birer bölge plânlama idaresinin kurulması da (Tayşi,1997, s.26), öneriler arasında bulunmaktadır.

1982 Anayasası'nın 126. Maddesi üçüncü paragrafında, “Kamu hizmetlerinin görülmesinde verim ve uyum sağlamak amacıyla birden çok ili içine alan merkezi idare teşkilâtı kurulabilir.” ifadesinin sağladığı yasal dayanak ve idarî yapı yerinde dururken onu geçip giden teknolojik gelişmeler, ekonomik kalkınma, ve hizmetlerin daha geniş bir alana yayılarak kaynak israfının önüne geçilmesi gibi zaruretler Türkiye’de bölge valiliği uygulamaları için bir başlangıç sağlayabilir.

Bölge valiliği kurulması üzerine yapılan tartışmalarda (Türe, 1998, s.73) bazı sakıncalarla birlikte yönetimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yapacağı katkılardan söz edilmiştir. Olumsuz eleştirilerin başında il valileri üzerinde yeni bir hiyerarşik otoritenin valileri kaymakam düzeyine indireceği ve otoritelerini zayıflatacağı, bölge valiliğinin zamanla bölge meclisleri ile kurumsallaşmasından sonra belli hassas bölgelerde bölücülük hareketlerini güçlendireceği, il ve bölge valileri arasında yetki kullanımı konusunda çatışmalar ve anlaşmazlıklar çıkacağı, il müdürlerinin il valisi yerine bölge valisi ile ilişki kurmak isteyeceği ve bölge merkezi olarak seçilen illerin hizmetleri bünyesinde toplaması ile diğer illerin ihmale uğrayacağı endişeleri gelmektedir.

Bu eleştirilerin bilimsel gerekçelerden çok, kişisel endişe ve kaygılara dayandığı, bölge valiliğinin il üstü yeni bir taşra yönetim kademesi olması gerçeğinin il valileriyle çatışma doğurması, bölücü akımlara güç vermesi, gerçekçi olmadığı, eleştirilerin valinin statüsü üzerinde odaklandığı, oysa yasal düzenlemelerin sınırlarını açıklıkla ortaya koyarak ilişkileri yasal statüye oturtacağı ifade edilmiştir (Türe, 1998, s.74).

1982 Anayasası'nın 126. Maddesinde belirtilen hükme uygun olarak kamu hizmetlerinin görülmesinde verim ve uyum sağlamak için birden çok ili içine alacak olan merkezî idare teşkilâtının kurulmasıyla ilgili esas ve usullerin belirlenmesi, bu teşkilatın il valileri, bölge kuruluşları, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile askerî kurum ve kuruluşlar arasındaki görev, yetki ve sorumlulukların düzenlenmesi, şehir plânlaması ile ülke düzeyindeki genel plânlama arasında boşlukta kalan bölge plânlamasının sağlanması, yaygınlaşan bölge teşkilâtlarının koordine edilmesi gibi gerekçelerle bölge valilikleri kurulması ihtiyacı ifade edilmiştir.

1982 yılındaki askerî hükümetin programında da kamu yönetiminin aşırı merkeziyetçilik yerine, mülki ve mahallî idarelerin yetkilerinin artırılması, her işin Ankara'dan bitirilmesi gibi eğilimlerin sona erdirilmesi için 1983 yılında Yetki Kanunu çerçevesinde çıkarılan 71 Sayılı KHK ile ülke sekiz bölgeye ayrılarak, sekiz bölge valiliği kurulmuştur (Harita 1).

KHK ile, kamu hizmetlerinin görülmesinde verim ve uyumu sağlamak için birden çok ili içine alan merkezî idare teşkilâtının kurulması, bölge valiliğinin kanunla kurup kaldırılması, görev alanının il sınırlarını bölmemesi, bölge valiliğinin görev yaptığı ilin ismiyle anılması, bölge valiliği bünyesinde genel sekreterlik, denetleme kurulu, plânlama ve eşgüdüm müdürlüğü, iç güvenlik müdürlüğü, savunma müdürlüğü ve hukuk müşavirliği kurulması kararlaştırılmıştır. Bölge valilerine diğer il valileri üzerinde emir ve talimat verme, denetleme, bilgi ve görüş isteme konularında yıl sonunda rapor verme yetkileri verilmiştir (Tamer, 1994, s.110).

Umumî müfettişlikler gibi bölge valiliği de il üstü yapılar olarak il valileri üzerinde yetkilendirildiği için büyük bir dirençle karşılanmış ve sonuç olarak 11 Temmuz 1984 tarihinde 3036 sayılı Kanunla yürürlükten kaldırılmıştır.

5.3. Koordinatör Valilik

Koordinatör valilik yaklaşımı, bölge valiliğinin il valilerince benimsenmemesi ve büyük bir dirençle karşılanması sonucu ortaya atılmış alternatif bir öneridir. Koordinatör valilik sisteminde iller kaldırılmadan, il ile merkez teşkilâtı

arasında yeni bir mülki kademe oluşturulmadan koordine edilecek hizmetler açısından bölgeler oluşturulup merkezler saptanması, bölge merkezindeki il valisinin koordinatör vali olarak isimlendirilmesi, kendisine yönetimler arası işbirliği ve eşgüdümü sağlama, yatırımları gözetip denetleme yetkisinin verilmesidir (Türe, 1998, s.5). Önerinin özünde il üstünde bir idari yapı, yetkili bir makam ve hiyerarşik bir üst bulunmaması, ilin aynen muhafaza edilmesi gibi il valilerini rahatlatıcı özellikler bulunmaktadır. Koordinatör valinin il valilerine göre pozisyonu, sorumlu olduğu bölge hizmetleri sebebiyle 'eşitler içinde birinci' olmaktadır.

Koordinatör valilik önerisi esas itibariyle ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler karşısında illerin bir idarî yapı olarak yetersiz kalmasından ve il çerçevesini aşan örgütlenme ve hizmet gerekçelerinden doğmakla birlikte, bölge valiliğine yapılan itirazların benzeri bu alternatifte de tekrarlanmaktadır. İtirazlar genellikle il valilerinden gelmektedir. İl valileri farklılaşan bir yapının zamanla kendileri üzerinde hiyerarşik bir kademe oluşturacağı endişesi ile bu öneriye muhalefet etmektedirler (Tamer, 1994, s.101).

Aslında bu itiraz ve muhalefetin il valilerinden gelmesini doğal karşılamak gerekir. Çünkü onlar bölgesel kuruluşları denetim altına almak isterken, yetki ve statülerinin vilayet sınırları içine çekilmesini bir zayıflatılma olarak görmektedirler. Ancak tüm taraflardan vali sadece birisidir. Bunun yanında, kamu ve özel kesim kuruluşları, yatırımcılar, iş adamları ve her şeyden önemlisi hizmetlerden en seri şekilde faydalanmak isteyen halkın bizzat kendisi gelmektedir. Valilerin tamamının da il üstü yapılara karşı çıktığını söylemek gerçekçi olmayacaktır. Çünkü Türkiye'de İstanbul gibi Dünyanın sayılı büyüklüğündeki bir şehir de, orta düzeyde bir kasaba büyüklüğündeki şehir de aynı il valiliği statüsü ile yönetilmekte ve bunun isabetli bir uygulama olmadığı görüldüğü halde bu uygulama değişmeden devam etmektedir.

5.4. Olağanüstü Hal Bölge Valiliği

Özel şartların bir gereği olarak bölge düzeyinde bir örgütlenme şekli de olağanüstü hal bölge valiliğidir. Adından da anlaşılacağı üzere olağan uygulama dışında güvenlik gerekçesi ile olağanüstü hal uygulaması gerektiren durumlarda

bozulan asayiş ve emniyeti yeniden kurmaya yönelik belirli bir bölgede ve belirli bir sürede geçerliliği olan bir uygulamadır.

1982 Anayasasının 121. ve 2935 sayılı kanunun dördüncü maddesinin verdiği yetkiye istinaden 19.07.1987 tarihinden geçerli olmak üzere 285 sayılı KHK ile Olağanüstü Hal Bölge Valiliği kurulmuş ve belirli bölgelerde uygulanmıştır.

Olağanüstü hal bölge valiliği uygulamasında valilere tanınan tüm görev ve yetkilere ilave olarak güvenlik gerekçesi ile bir takım ek yetkiler de verilmektedir. Bu yetkiler olağanüstü halin gerektirdiği her türlü tedbiri alabilecek ölçüde sağlanmış olmakla birlikte asıl amaç kamu düzeninin sağlanmasıdır. Bu kapsamda yetkilerin sadece güvenlik gerekçeleri ile sınırlı kalmaması, asayışı ihlâl nedenlerini ortadan kaldıracı bir takım tedbirlerin alınmasını da içermesi; yani bölgenin ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkındırılmasını da kapsamaktadır.

İlden farklı ve bölgesel düzeyde tek uygulama bulan valilik olağanüstü hal bölge valiliği olmuştur. Bunun sebebi de Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin bir kısım illerinde ortaya çıkan yoğun güvenlik ihtiyaçlarıdır. Bu valilik kalıcı bir uygulama olmayıp, güvenlik gerekçelerine bağlı olarak belirli süreler için uzatma kararı alınmasına bağlıdır. Olağanüstü hal bir bölgeden kaldırılınca olağanüstü hal bölge valiliği de sona ermiş olmaktadır.

5.5. Diğer Valilik Önerileri

Bölgesel düzeyde idarî yapı ihtiyacının getirdiği alternatiflerden uygulanabilirliği daha zayıf görülmekle birlikte eyalet valiliği ve büyük il valiliği gibi fikirler de ileri sürülmektedir. Eyalet valiliğinde demokratik usullerle halk tarafından seçilmiş kuvvetli yöneticilerin bulunduğu bir yönetim kademesi söz konusudur ve hükümet benzeri kararlar alma yetkisine sahiptir (Tamer,1994, s.154).

Eyalet valiliği genellikle üniter devlet yapılarında değil, ABD ve Almanya gibi federal devlet yapılarında görülmektedir. Federal yapılarda eyalet valileri halk tarafından seçilirken, bazı ülkelerde eyalet valileri atama yoluyla da görevlendirilebilmektedir. Nitekim Osmanlı Devleti'ndeki adem-i merkeziyetçi yapıda

eyalet valileri atama yoluyla görevlendirilmişlerdir. Yönetim geleneğimize hiç de yabancı olmayan bu usul, eyaletlerin vilayetlere dönüşmesinden sonra da valilerin atama yoluyla görevlendirilmesi şeklinde devam etmiştir. Eğer 1983 yılında kurulan ve ancak 11 ay yaşama fırsatı bulan bölge valiliği devam etmiş olsaydı, eyalet valiliği uygulamasında olduğu gibi bu sekiz bölge valisi de atama yoluyla görevlendirilecekti.

Büyük il valiliği de zaman zaman tartışılan alternatiflerden birisidir. Büyük il sistemine göre il sayısı azaltılacak, bölgesel merkez konumundaki büyük iller kalacaktır. Bu yaklaşım il taleplerinin arttığı ve karşılık bulduğu bir süreçte itibar görmeyecek bir görüş olarak değerlendirilebilir.

İl üstü yapıların hem hiyerarşik bir yönetim basamağı, hem de plânlama ve eşgüdüm sağlayan bir birim olarak değerlendirilmesi bir gerçeği ortaya koymaktadır. O da devletin iç ve dış güvenliği sağlamak gibi geleneksel görevlerinin yanında ülkenin yaşadığı hızlı ekonomik ve sosyal gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni görevlerdir. Yeni şartlar taşra teşkilâtının idarî bölümlere göre mi, yoksa fonksiyonlara göre mi düzenlenmesi gerektiği konusunda iki eğilim ortaya çıkarmaktadır.

Teknik nitelikleri haiz il sınırlarını aşan hizmetler valilerin genel yöneticilik fonksiyonlarını tehdit etmektedir. Bu yöneticiler teknik konularda pek az takdir ve karar yetkisini haizdirler, ancak sosyal ve ekonomik gelişmelerin ortaya çıkardığı eşgüdüm ve plânlama gibi genel yöneticilik nitelikleri gerektiren hizmetler de bu bakımdan valileri öne çıkarmaktadır (Payaslıoğlu,1966, s.109).

Türkiye il valiliği modeline göre yapılanmış olmakla birlikte hizmetlerin il sınırlarını aşması ve koordine edilecek hizmetlerin daha geniş bir alana yayılması nedeniyle bölgesel yapıları kurmaktadır. Bu ikili yapının idarede doğurduğu ahenksizliğin aşılması için il valiliğinin gözden geçirilmesi ve günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması ve Fransa örneğinde olduğu gibi bölge valiliğinin kurulması düşünülebilir.

Nitekim 1426 sayılı kanunun idarî yapıdaki dinamizme ayak uyduramaması üzerine sistemi yeniden kurmak amacıyla çıkarılan 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu da aynı sebeplerle yıpranarak ihtiyaçlara cevap veremez hale gelmiştir. Şimdiye kadar

idari yapıyı iyileştirmek amacıyla atılan bazı olumlu adımların geri alınması, ciddi bir direnişin varlığını da göstermektedir. Bu direnişin başta il valileri olmak üzere yetkisizlikten ve varlık nedeninin ortadan kalkmasından çekinen bazı merkezî kamu kuruluşlarından geldiği bilinmektedir. Bu direncin aşılması için tarafları içine alacak geniş bir mutabakat arayışına ihtiyaç vardır.

5.6. Bölge Teşkilâtı Uygulamaları

Buraya kadar olan değerlendirmeler il üstü idarî kademe ve kuruluşlar için çok ciddi bir arayışın varlığı ile birlikte somut bir gelişmenin de yapılamadığı yönünde bir çizelge ortaya koymaktadır. Ancak ihtiyaçlar devam ettiği için hükümetlerin merkeze bağlı taşra kuruluşları olarak geniş bir bölge teşkilâtlanmasına gittikleri yaşanan en somut gelişmedir. Büyük alanlara ihtiyacı olan hizmetler için il küçük gelmektedir. Etkinlikleri daha geniş alanlar içinde örgütlenmelerine bağlı olan, alanları doğal sınırları takip eden ya da faaliyetleri belli alanları içine alan kuruluşları il sınırları içine sığdırmak mümkün değildir. Ayrıca uzman personel sayısı sınırlı ya da maddî değerleri yüksek araç ve gereç kullanan hizmetlerin bütün illerde örgütlenmesi ekonomik olmamaktadır. İl bütünlüğünün zorunlu olarak parçalanması, bölge düzeyinde karar noktalarının çoğalmasına sebep olmaktadır. Bunların faaliyetlerini bölgelerin sorunlarına ve gelişme amaçlarına yöneltecek, ortak ve koordineli bir çalışma sağlayacak yönetici mekanizmalara ihtiyaç vardır ve bu da il üstü yapılanma ihtiyacını gündeme getirmektedir (Tosun, 1970, s.81).

İl üstü yapılanmanın başlangıç tarihine bakıldığında Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar gidilebilir. Umum veya genel müfettişlikler bölge düzeyinde kurulan ilk idari birim denemesidir. 1913 tarihli İdare-i Umumiye-i Vilayet Kanununun birinci maddesinde Osmanlı Devletinin teftiş dairelerine ayrıldığı belirtilmekte ve genel müfettişlerin valilikler üzerindeki yaptırım yetkilerinden bahsedilmektedir (Yavuz, 1962, s.46).

Daha sonra 1921 Anayasası'nın 23. Maddesinde vilâyetlerin iktisadî ve içtimâî bünyeleri itibariyle birleştirilerek umumî müfettişlik mntıkaları oluşturulabileceği ifade edilmiş, görev ve yetkileri açıklanmıştır. Son olarak 1927 yılında 1164 sayılı

“Umumî Müfettişlikler Teşkiline Dair Kanun” çıkarılmış ve hükümet bu yetkiye dayanarak 1927-1936 yılları arasında Diyarbakır, Edirne, Erzurum ve Elazığ’da 20 ili kapsayan 4 genel müfettişlik kurmuştur. Bu müfettişlikler asayişî sağlamak ve iller arası ilişkileri düzenlemek amacıyla valilerden daha geniş yetkilerle donatılmışlardır. Ancak müfettiş vali uyumsuzluğu nedeniyle bu uygulama 1949 yılında sona ermiş ve 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu yürürlüğe girmiştir (Payaslıoğlu, 1966, s.91).

Taşra yönetimini düzenleyen temel hukukî metin olarak kabul edilen 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu'ndan bu güne kadar geçen yarım asır çok hızlı gelişme ve değişmelerin yaşanmasına sahne olmuş ve o günün şartları için uygun olan yasa günümüze kadar etkinliğini kaybetmiş ancak yerine de yenisi konulamamıştır. Mevcut yasa ile yaşanan sosyo-ekonomik ve teknik gelişmeler arasındaki farklılaşma var olan idarî yapının aleyhine sonuçlanmış ve bölge kuruluşları taşrada ve valiliğin kontrolü dışında çığ gibi artmıştır. Ortaya çıkan bölge kuruluşları ‘bölge baş müdürlüğü, bölge müdürlüğü, bölge şefliği vb.’ isimlerle ifade edilmiştir.

Bölge konusundaki mevzuatın yetersizliği sebebiyle her bakanlık ve kamu kuruluşu kendi bölgelerini ve bölge merkezlerini istediği gibi belirlemiş ve ortaya çok karmaşık bir yapı çıkmıştır. Oysa bölgelerin mümkün olduğu kadar çeşitli teknik hizmetlerin gerektireceği alan ölçülerine uygun düşecek şekilde ve genişlikte olması ve sadece teknik hizmetlerin değil aynı zamanda merkezî idarenin bu bölgelerde yürütmek isteyeceği diğer faaliyetlere de uygun olarak düzenlenmesi ile kargaşa yerini düzene bırakacak, eşgüdüm, kontrol ve yetki dağılımı kolaylaşacaktır (Payaslıoğlu, 1966, s.70).

Bugün çoğu bakanlık bölge teşkilâtlarına sahiptir. Türkiye’nin en büyük bakanlığı olan ve kurumsal yapısı en ücra köylere kadar uzanan MEB’in bölge teşkilâtı bulunmamaktadır. Oysa bölge teşkilâtı kurulması için öne sürülen gerekçeler eğitim sistemi için de geçerlidir. Hatta Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan “Maarif Eminlikleri Talimatnâmesi” eğitim için bölgesel bir yapının ortaya koyulduğu görülür.

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun 20. maddesine istinaden hazırlandığı belirtilen ve 29 Ağustos 1926 tarih ve 155/1492 sayılı tezkere cevabı olarak dönemin başbakanı İsmet İnönü imzasıyla o günkü Maarif Vekâletine

bildirilmekteydi. Türkiye’de bölgesel düzeyde ilk uygulama olan Maarif Eminlikleri bugünkü anlamda eğitim bölgelerine karşılık gelmekte ve kurumsal bir yapı ve idarî bir kademeyi göstermektedir. Maarif eminlikleri uygulamasına 1931 yılında 1834 sayılı Yasayla son verilmiştir.

Konuyu eğitimde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişi açısından değerlendiren ve hazırlamış olduğu Yönetim Tabanlı Teftiş Modeli Önerisinde eğitim hizmetlerinin yönetilip denetleneceği bölge teşkilatları şeklinde il MEM’lerin bağlı olacağı idarî bir birim olarak tasarlayan Bilir (1991, s.383-385), Maarif Eminliği Talimatnâmesi’ni eğitim hizmetlerinde bölgesel ve yerel yönetimin örgütlenmesine en geniş biçimde olanak tanıyan yasal bir metin olarak tanımlamakta, uygulanmamış olmasını da eğitim sistemi için bir kayıp olarak değerlendirmektedir.

Günümüzde eğitim yönetimindeki merkezîyetçilikten kaynaklanan sorunların çözüme kavuşturulması için arayışlar sürerken Cumhuriyetin kuruluş yıllarında kısa süreli de olsa uygulamaya konulan eğitimin bölgesel düzeyde yönetimi oldukça dikkat çekici bir yaklaşımdır ve burada detaylı bir incelemesi yapılacaktır.

Maarif Eminliği Talimatnâmesi’ni inceleyecek olursak Türkiye’nin, Maarif Teşkilâtı itibariyle müteaddit vilayetlerden mürekkep mıntikalara ayrıldığı ve mıntika adedinin görülecek lüzum üzerine Maarif Vekaleti’nce tebdil edilebileceği (Madde:1), her mıntika merkezinde Maarif Vekaletini temsilen en yüksek yetkiyle donatılmış, Maarif Vekilinin teklifi üzerine “Tasdik-i âla ile tayin olunan” bir maarif emini bulunacağı (Madde:2-3), belirtildikten sonra, sürekli yapmakla mükellef oldukları vazifeler dördüncü madde de şu şekilde açıklanmıştır.

1. Eğitimle ilgili kanun, nizam, talimatnâme ve emirlerin tamamının uygulanmasını sağlamak.
2. Bölgesinde eğitimin geliştirilmesine yönelik tedbirleri düşünüp, tatbik etmek.
3. Halk dersaneleri ve kütüphaneleri, gece ve çırak mektepleri gibi teşkilâtla halkın seviye ve irfanını yükseltmek ve memlekette medenî hayata, millî harsa, demokrasi fikirlerine karşı bağlılığı arttırmak.
4. Genç neslin bedeni ve sıhî inkişafı için spor meydanları, oyun mahalleri, fakir çocuklara yardım gibi teşkilâtı vücuda getirmek.
5. Mekteplerde tedrisatın terbiye usullerine ve cumhuriyet prensiplerine uygun tarzda yapılmasını sağlamak.

6. Antika eserler ve güzel sanatların iyi bir şekilde korunması için tedbir almak.

7. Bölgesi içindeki vilayetlere ait harsî, coğrafi, sıhhi, iktisadî bilgileri toplamak.

8. Bölgesi içindeki vilayetlerin umumî ve maarifi haritalarıyla nüfusunu, mekteplere devam eden ve tahsil çağındaki çocuklara ait istatistikleri tanzim ettirmek.

9. Maarif müdürleri genel meclisinin açılmasından bir ay önce vilayetlerin gönderecekleri maarif bütçelerini tedkik ve yapılması gereken değişiklikleri işaretle iade ve gerektiğinde genel meclislere bizzat katılarak tekliflerini savunmak.

10. Maarif müdürleri tarafından gönderilecek inşaat ve tamirat plânlarını incelemek ve Maarif Vekaletince belirlenen terbiyevî ve sıhhi şartları haiz ise onaylamak. (Özel İdare bütçelerinde maarif emininin maiyetinde çalışacak memur tahsisatı veya bu hususa sarf edilmek üzere ücret bulunacaktır.)

Talimatnâmede (1926, s.88-89) maarif eminlerinin (bölge milli eğitim müdürleri) kendisine bağlı vilayetleri an az senede bir kere teftiş etmesi (Madde:6); üniversiteler hariç bölgesindeki diğer yüksek okulları doğrudan doğruya ve diğer bakanlıklara bağlı olanları da vekaleten denetleyebileceği (Madde:7), bölgesinde ilköğretim düzeyindeki okulların (yabancı okullar dahil) müdür, baş öğretmen ve öğretmenleriyle ilköğretim müfettişlerini, maaşını il özel idaresinden alan bölge ve vilayetteki eğitim memurlarını, kütüphane görevlilerini resen veya maarif müdürünün teklifi üzerine atayabileceği (Madde:8), atama yetkisini haiz olduğu personelin ilgili komisyon raporuna göre taltif ve tecziye ve hatta meslekten ihraç cezalarını verebileceği (Madde:9-10), bölgesindeki atama yetkisi kendisinde olmayan memur ve muallimlerine de maarif emininin meslekten ihraç edebileceği, ancak 24 saat içinde durumu bakanlığa gerekçesiyle birlikte bildirmesi gerektiği (Madde: 11), bölgesinde açılacak okul, dersane ve kurs merkezlerinin açılma ruhsatı verme yetkisinin maarif eminine ait olduğu, ancak yabancı okullarla ilgili işlemlerin tasdikinin bakanlıkça yapılacağı ifade edilmektedir (Madde:12).

Maarif eminlerinin mektep vergisinin kanunlar çerçevesinde tahsil edilip edilmediğini özel idarelerden her ay alabilecekleri (Madde:13), atama yetkisi dahilinde olan personelin özlük dosyalarının vilayetlerde tutulacağı (Madde.14), bölgesinde hasta olan personel yerine vekâleten görevlendirme yapabileceği (Madde.15) ve nihayet maarif eminlerinin yani eğitim bölge müdürlerinin teftiş ve tahkikat yapmada umumî müfettiş yani, bakanlık müfettişi yetkisine sahip oldukları (Madde:16) belirtilmektedir.

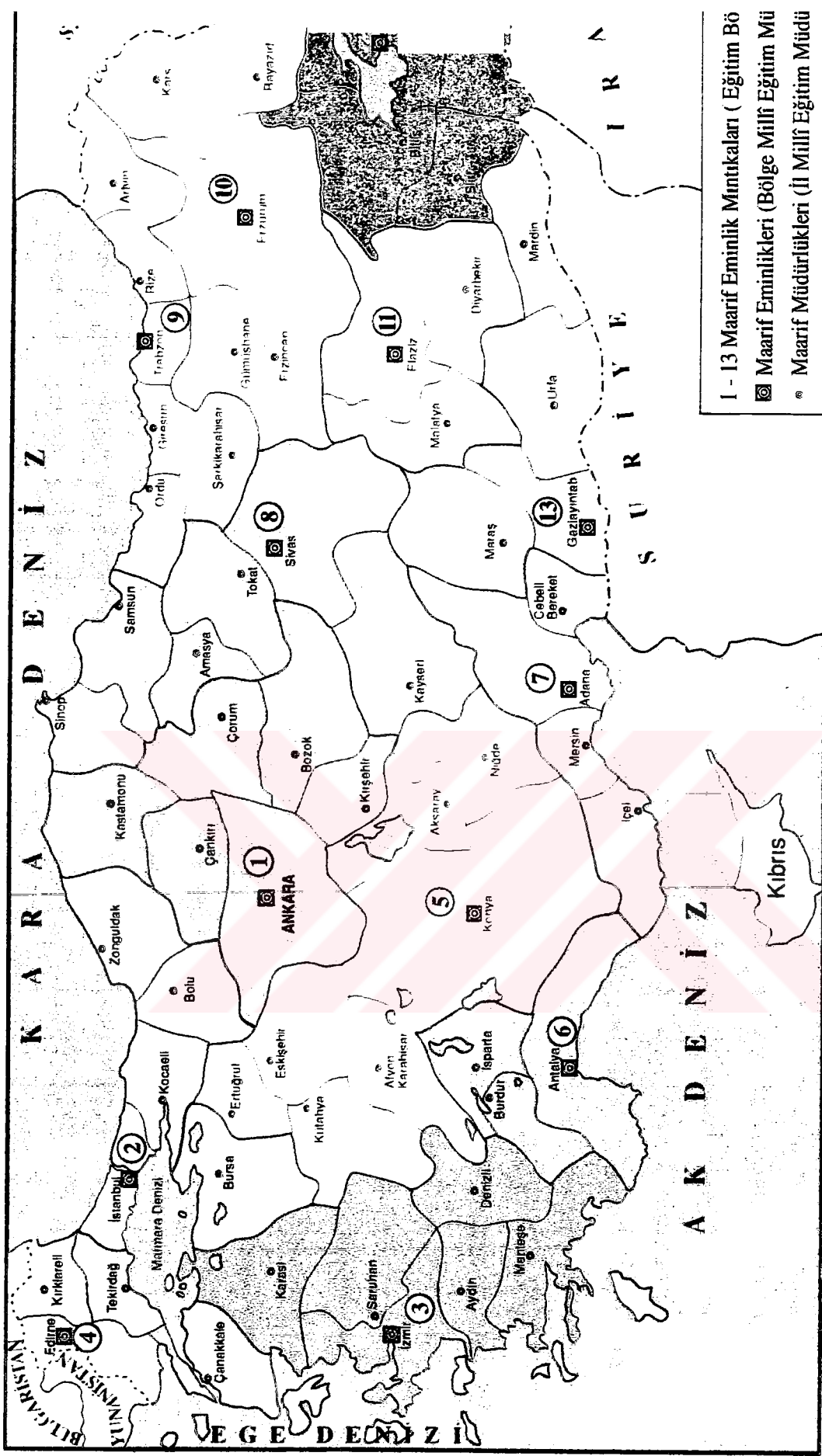
Talimatnâmenin 17-21 arası maddeleri personelin ödül ve cezası için karar verecek olan inzibat komisyonlarının kuruluş ve çalışma esaslarını belirlemektedir. Bunlar içinde maarif emini başkanlığındaki komisyonca personele verilen cezaya itirazın 10 gün içinde Şûrayı Devlete yani Danıştay'a yapılabileceği (Madde:21) hususu dikkat çekicidir. Bakanlık ise yapılan itirazı Danıştay'a göndermek için sadece aracılık etmekle yükümlüdür.

Talimatnâmenin 22. maddeden 32. maddeye kadar olan kısmı maarif eminlerinin maarif müdürleri (il milli eğitim müdürleri) ile olan ilişkilerine ayrılmıştır. Maarif müdürlerinin iş ve işlemlerinde maarif eminlerine bağlı olduğu (Madde:22), maarif müdürlerinin çalışma programlarını bağlı oldukları eminliklerin onayından sonra uygulayabilecekleri (Madde:23), vilayetlerin yıllık eğitim bütçelerinin onay işlemleri (Madde: 24), ilköğretim müfettişlerinin çalışma programlarının düzenlenmesi ve uygulanma biçimi (Madde: 25-26-27) diğer maddelerde ise vilâyet ve okullarla ilgili uygulamaları açıklamaktadır.

Talimatnâmenin 34. maddesinde Millî Eğitim Bakanı'nın gerekli görürse maarif eminini (bölge millî eğitim müdürü) denetleteceği belirtilmekte, bölge çapındaki denetimler için bölge millî eğitim müdürünün emrine yeteri kadar muntika müfettişi (bölge müfettişi) verileceği, bölge içindeki kurumların denetiminin muntika müfettişlerince yapılacağı ve denetim raporlarının da bölge millî eğitim müdürüne verileceği belirtilmektedir.

Bölge merkezinde maarif emini başkanlığında bölge müfettişleri, il millî eğitim müdürleri ile diğer okul müdür ve öğretmen temsilcilerinden oluşan maarif meclisi (eğitim kurulu) kurulacağı (Madde: 37), bu eğitim kurulunun eğitimle ilgili işlemleri görüşüp karara bağlayacağı, keza bölge çapında, daha geniş bir katılımıla maarif muntika meclisleri yani bölge eğitim kurulları oluşturulacağı (Madde:39), bu kurullarda eğitimle ilgili yıllık değerlendirmelerle beraber gelecek yılın çalışmalarının da plânlanacağı belirtilmiştir.

Harita 2 : EMINLİK MINTIKALARI



Kaynak: Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü - 1927

Talimatnâmeye eklenen bir harita ile (Harita-2) eminlik mıntıkları (eğitim bölgeleri) gösterilmiştir. Buna göre; Ankara, İstanbul, İzmir, Edirne, Konya, Antalya, Adana, Sivas, Trabzon, Erzurum, Elaziz, Van ve Gazi Ayıntab illeri bölge merkezi olarak seçilmiş ve Türkiye çapında 13 eğitim bölgesi belirlenmiştir. Eğitim bölgelerinin en gelişmiş ve merkezî konumda olan illerinde maarif eminlikleri yani bölge eğitim müdürlükleri kurulmuştur. Oluşturulan eğitim bölgeleri genellikle bölge eğitim müdürlüğünün kurulmuş olduğu ilin ismiyle anılmaktadır. Eğitim bölgeleri ile bölge eğitim müdürlüklerine bağlı olan iller Çizelge 3’de verilmiştir. Bağlı illerden koyu renkle yazılan illerde bölge eğitim müdürlüğü (maarif eminliği) bulunmaktadır. Aynı zamanda bölgeyi oluşturan tüm illerde maarif müdürlükleri (il millî eğitim müdürlüğü) vardır.

Çizelge 3: 1926 Yılında Kurulan Eminlik Mıntıkları ve Maarif Müdürlükleri

No	Eminlik Mıntıkları	Mıntika Merkezleri ve Bağlı Vilayetler
1	Ankara Bölgesi	Ankara-Çankırı-Kastamonu-Çorum-Bozok-Kırşehir
2	İstanbul Bölgesi	İstanbul-Kocaeli-Bursa-Bolu-Zonguldak
3	İzmir Bölgesi	İzmir-Saruhan-Menteşe-Denizli-Karasi
4	Edirne Bölgesi	Edirne-Kırklareli-Tekirdağ-Çanakkale
5	Konya Bölgesi	Konya-Niğde-Aksaray-Eskişehir-Ertuğrul-Kütahya Afyon Karahisar
6	Antalya Bölgesi	Antalya- Isparta-Burdur
7	Adana Bölgesi	Adana-İçel-Mersin-Cebeli Bereket
8	Sivas Bölgesi	Sivas-Kayseri-Tokat-Amasya-Samsun-Sinop
9	Trabzon Bölgesi	Trabzon-Rize-Artvin-Giresun-Ordu-Şarkî Karahisar
10	Erzurum Bölgesi	Erzurum-Erzincan-Gümüşhane-Kars-Bayazıd
11	Elaziz Bölgesi	Elaziz-Diyarı Bekir-Malatya
12	Van Bölgesi	Van-Hakkari-Siirt-Bitlis
13	Gazi Ayıntab Bölgesi	Gazi Ayıntab-Maraş-Urfa-Mardin

İl isimleri zaman içinde değişmiş, 1925 yılında yapılan bir düzenlemeyle Osmanlı dönemindeki eski büyük vilayetler kaldırılarak bunlara bağlı sancaklar vilayetlere (illere) dönüştürülmüştür. Bunlar arasında Şebinkarahisar (Şarkîkarahisar), Cebel-i Bereket (Osmaniye) illeri de bulunmaktadır (Özçağlar, 1996, s.21). Bu

dönemde bazı vilayet isimleri değiştirilmiştir. Bu iller arasında Ağrı (Beyazıt), Bozok (Yozgat), Ertuğrul (Bilecik), Saruhan (Manisa), Menteşe (Muğla), Karasi (Balıkesir), Diyarıbekir (Diyarbakır), Elaziz (Elazığ), ve Gazi Ayıntab (Gaziantep) bulunmaktadır.

Aslıhan Yılmaz (1995, s.4) tarafından yapılan 1927 yılı Türkiye haritası ve Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğünün 1927 yılında yayımlanmış olduğu harita incelenerek Maarif Eminlikleri Mıntika haritası (Bölge MEM) geliştirilmiştir (Harita:2). Bu harita ile araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim bölgeleri haritası Cumhuriyetin kuruluş yılları ile günümüz arasındaki uzun zaman dilimi ve gelişmeler de dikkate alınarak incelenmek üzere verilmiştir (Harita-4). Her iki harita da ortak nokta Türkiye'nin eğitim bölgelerine ayrılmış olmasıdır.

Çizelge 4: 1923-2000 Arası Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayısındaki Artışlar

Eğitim Kademesi	Okul Sayıları			Öğretmen Sayıları			Öğrenci Sayıları		
	1923	2000	Artış (Kat)	1923	2000	Artış (Kat)	1923	2000	Artış (Kat)
Okulöncesi	80	8996	111	136	12265	89	5880	228503	38
İlköğretim	5010	36047	6	11292	345001	30	351835	10289233	28
İlkokul	4894	-	-	10238	-	-	341941	-	-
Orta okul	116	-	-	1054	-	-	9894	-	-
Orta öğretim	43	5967	138	838	134815	160	3799	2128957	559
Genel Orta Öğretim	23	2746	118	513	71344	138	1241	1324083	999
Mesleki-Teknik Orta Öğretim	20	3221	160	325	63471	194	2558	804874	346
Örgün Eğitim	5133	51010	9	12266	492081	39	361514	12646693	34
Yaygın Eğitim	-	6975	-	-	51196	-	-	3173841	-
Genel Toplam	5133	57985	10	12266	543277	43	361514	15820534	43

Kaynak: MEB-APK Başkanlığı-2000.

Çizelge 4 incelendiğinde okul öncesinden lise öğrenimine kadar 5133 okul, 361514 öğrenci ve 12266 öğretmene sahip 1923 Türkiye'sinden; 65976 okul, 15820534 öğrenci ve 543277 öğretmen sayılarına ulaşılan (MEB, 2000, s.35) 2000 yılı Türkiye'sine gelindiğinde bu güne kıyasla merkezden yönetimin daha kolay olduğu

sayısal büyüklüklere rağmen, eğitimin merkezden yönetimi yerine 13 bölgeye ayrılarak bölge ve hatta il düzeyinde yönetimi için yapılan düzenlemeler oldukça ilgi çekici olup, günümüzde de eğitim alanında yapılabilecek düzenlemelerde örnek oluşturabilecek bir belge niteliği taşımaktadır.

6. EĞİTİM YÖNETİMİNİN İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Eğitim yönetiminin iyileştirilmesine yönelik çalışmaları iki yönlü olarak ele almak gerekmektedir. Birisi eğitim sisteminin bağlı olduğu üst sistem olan genel kamu yönetiminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar, diğeri de eğitim yönetiminin kendi yapısında yapılan iyileştirme çalışmalarıdır. Bu çalışmaları; yasal düzenlemeler, kalkınma plân hedefleri, hükümet programları, şûra kararları ve icra plânları olarak gruplayabiliriz.

Bu çalışmaların amacı Türk kamu yönetiminin iyileştirilmesi olmakla birlikte genel olarak değerlendirildiği taktirde ulaşılan hedeflerden çok tekrarlanan hedeflerden bahsedildiği görülecektir. Neredeyse aynı kalemde çıkmış veya biri diğerinden kopyalanmış gibi bir izlenim uyandıran bu çalışmaların ortak özelliği, tekrarlanma sıklığıdır. Ancak Türkiye'nin yaşadığı yönetim sorunu belki de bu çalışmaların ortaya koyduğu ortak gerçeklerden birisidir.

6.1. Eğitim Yönetiminin İyileştirilmesine Yönelik Yasal Düzenlemeler

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 BYKP'de belirlenen perspektiflere uygun, MEŞ'lerde alınan ve bakan onayından geçen konular ile hükümet programında belirtilen hedeflere uygun olarak 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.

6.1.1. MEB'in Teşkilât Yapısına İlişkin Düzenlemeler

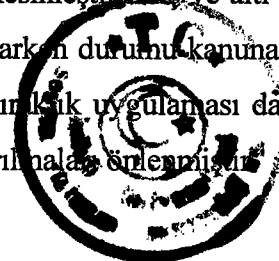
MEB'in yapısına ilişkin yapılan en son düzenleme daha önce yürürlükte olan kanunların yenilenmesi veya değiştirilmesi şeklinde olmuştur. Ancak bu tür düzenlemelerde ciddi bir yapısal değişiklik olmamakta, sadece bazı kurumların birleştirilmesi, kaldırılması veya yeni bir birim kurulması şeklinde olmaktadır.

En son 3797 Sayılı MEB Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun (RG, 12.05.1992, Sayı, 21226) ile MEB merkez teşkilâtında yapısal düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra 03. 04. 1998 tarih ve 4359 sayılı kanunun değişik 18. maddesi ile Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü (BİLGEM) ile Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Bakanlığı (FRTEB) yerine Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) kurulmuştur.

MEB taşra teşkilâtında ise 3797 sayılı kanunun 53. maddesine dayanılarak İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (RG, 13.08.1999, Sayı, 23785) çıkarılmış ve daha önce il MEM'ler bünyesinde bulunan İlköğretim Müfettişleri Kurulu yerini İlköğretim Müfettişleri Başkanlığına bırakmıştır. Bu düzenleme taşrada denetimi iyileştirmek amacıyla yapılmış olmakla birlikte, genel çerçevede itibariyle büyük değişiklikleri içermemektedir.

6.1.2. MEB'de İşleyişe İlişkin Düzenlemeler

Türkiye 1997 tarihine kadar OECD üyesi ülkeler içinde zorunlu 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, 18.08.1997, sayı, 23084, s.2-6) ilköğretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan meydana geldiği ve bu okullarda kesintisiz eğitim yapılacağı, bu okulları bitirenlere ilköğretim diploması verileceği hükme bağlanmıştır. Böylece yıllardan beri tartışılmakta olan mecburi eğitim süresi kesinleştirilmiş ve altı-on dört yaşları arasında zorunlu hale getirilmiştir. Bu kanun çıkarılmadan önce kanuna uymayan öğrencilerin hakları geçici bir madde ile korunmuş, çıkılıp uygulanması da ilköğretim diplomasına bağlanarak çocukların erken yaşta çalıştırılmaları önlenmiştir.



Kesintisiz sekiz yıllık ilköğretim uygulamaları için yeterli bütçenin sağlanması amacıyla 4306 sayılı kanunun geçici birinci maddesi ile sekiz yıllık ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere 01.09.1997 tarihinden 31.12.2000 tarihine kadar bazı işlem ve kağıtlardan eğitime katkı payı alınması kararlaştırılmış, daha sonra eğitime katkı payı gelirleri Bakanlar Kurulu'nun 03.03.1999 tarih ve 12481 sayılı kararı ile 0,5 ilâ üç kat arasında değişen oranlarda arttırılmıştır. Bu uygulama 01.01.2001 tarihinden itibaren üç yıl süre ile uzatılmıştır.

MEB'de yapı ve işleyişi önemli ölçüde değiştirecek uygulamalardan birisi de 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 3797 sayılı MEB Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunun değişik 56. maddesine dayanılarak çıkarılan MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliğidir (RG, 30.04.1999, sayı, 23681, s.1-45). Bu yönetmelikle MEB'de yönetici atama, görevde yükselme, yer değiştirme ve bunun için de yöneticinin değerlendirilmesini belirli kurallara bağlayarak daha önce acısı çok çekilen siyasal ekonomik ve özel ilişki ağının dışına çıkarmak, kişi ve çıkar gruplarının yarar ve istismarı yerine kamu yararını esas alarak uygulamak hedeflenmiştir. Bu düzenleme bazı değişiklik ve istisnalarla zayıflatılmadığı sürece nitelikli, yöneticilik bilgi ve becerileri ile davranış açısından kalifiye elemanların yönetim kadrolarına gelmelerini sağlayacak, sistem kendi içinde pozisyon olarak yöneticiliğe uygun olmayan personeli de bünyesinden dışarı çıkarabilecektir.

Aynı yönetmeliğin altıncı maddesinde yönetim kademeleri MEB merkez, taşra ve yurtdışı teşkilâtı olmak üzere üç bölümde değerlendirilmiştir. Buna göre merkez teşkilâtında birinci kademe yöneticisi şef; ikinci kademe şube müdürü; üçüncü kademe bağımlı daire başkanı; dördüncü kademe genel müdür yardımcısı ve bakanlık daire başkanı, beşinci kademe müsteşar, müsteşar yardımcısı, TTK başkanı, TK başkanı, APK başkanı, genel müdür ve birinci hukuk müşaviri olarak belirlenmiştir.

Taşra teşkilâtında da birinci kademe yöneticisi şef; ikinci kademe il ve ilçe millî eğitim şube müdürü, üçüncü kademe ilçe millî eğitim müdürü ve il millî eğitim müdür yardımcısı, dördüncü kademe il millî eğitim müdürü olarak belirlenmiştir. Yurtdışı teşkilâtında birinci kademedede eğitim ataşe yardımcısı; ikinci kademedede eğitim ataşesi; üçüncü kademedede ise eğitim müşaviri yer almaktadır.

Yukarıda sözü edilen görevlerin yanı sıra yönetim görevleri arasında geçişlerin sağlanması amacıyla denk görevler de belirlenerek grup hizmetleri oluşturulmuştur. Çizelge 5’de eşdeğer görevler gösterilmiştir.

Ayrıca aynı yönetmelikle Türkiye iki hizmet bölgesine ayrılarak 27 il ve dördüncü sınıf ilçeler birinci hizmet bölgesi; 54 il ve bu illerin dördüncü sınıf ilçeleri dışındaki ilçeler ikinci hizmet sınıfı olarak belirlenmiştir.

Bu yönetmelikle getirilen bir diğer yenilik de şeflik, şube müdürlüğü, müdür yardımcılığı ve bağımlı daire başkanlığı ile atışe yardımcılığı, atışelik ve hukuk müşavirliği kadrolarına atamaları (bazı istisnalar dışında) sınava bağlanması ve sınava katılmak için bazı ön şartlar getirilmesidir.



Çizelge 5: MEB’de Eşdeğer Yönetim Kademeleri

Grup Hizmetleri	Merkez Teşkilâtı	Taşra Teşkilâtı				En az Çalışma Süresi	Yurtdışı Teşkilâtı
	Görev Unvanları	İl Sınıfı	Görev Unvanları		İlçe Sınıfı		
			İL	İLÇE			
Grup Üstü	Müsteşar, TTK Başkanı, Müsteşar Yardımcısı, APK başkanı, Genel Müdür, 1.Hukuk Müşaviri	1	Millî Eğitim Müdürü (Ankara, İstanbul, İzmir)				
IV	Bakanlık Daire Başkanı Genel Müdür Yardımcısı	1	Millî Eğitim Müdürü			3	
III	Daire Başkanı	2	Millî Eğitim Müdürü	Millî Eğitim Müdürü	1	4	
		3					
		4					
II	Şube Müdürü	1	Millî Eğitim Müdür Yardımcısı	Millî Eğitim Müdürü	2	4	
		2			3		
		3					
		4					
I		1	Şube Müdürü	Şube Müdürü***	1	5	
		2			2		
		3			3		
		4			4		
Grup Öncesi	Şef*		Şef*				
	Şef*		Şef*				

* İlk 4 dereceli kadrolarda görev yapanlar.

** 5 ve daha altı dereceli kadrolarda görev yapanlar.

*** Bakanlık şube müdürlüğüne birinci sınıf ilçelerde en az çalışma süresini dolduran şube müdürleri atanabilir.

Kaynak: TC Resmî Gazete, tarih, 30.04.1999, sayı; 23681.

Yönetici atamalarının belirli kurallara bağlanmasından sonra, uzmanlık kadrolarına yapılacak atamalar da sınav ve değerlendirme kriterlerine bağlanmıştır. Diğer memur kadrolarına atamalar zaten tüm kamu kurumlarında olduğu gibi Devlet Personel Başkanlığınca (DPB) yerine getirilmekte, MEB sadece DPB’ye ihtiyaç talebinde bulunmaktadır. MEB’de okul ve kurum yönetici ve öğretmen atamaları da yeni bir düzenlemeye tabi tutulmuş ve bu konuda MEB’e Bağlı Okul ve Kurumların

Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik 10.08.1999 tarih ve 23782 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur.

Norm Kadro Yönetmeliği ile okul ve kurumlardaki yönetici ve öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması amaçlanmıştır. Eğitim sistemine getirilen en önemli eleştirilerden birisi özellikle mahrumiyet bölgelerinde öğretmen açıkları yaşanırken kent merkezlerinde öğretmen fazlalıklarının olması, hatta kent içinde merkez kenar mahalle arasında bile benzer durumların yaşanmasıdır. Bu aksaklıkların giderilmesi için her okul ve kurumun yönetici ve öğretmen ihtiyacı “Norm Kadro Tespit Çizelgesi” ile belirlenip valilikler aracılığıyla Bakanlığa gönderilecek ve Bakanlıkça onaylandıktan sonra uygulamaya konulacaktır.

MEB’de işleyişin iyileştirilmesi amacıyla uygulamaya konulan çalışmalardan birisi Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin (TKY) başlatılması, diğeri de Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları (TD, 1999, Sayı, 2506) 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, sorunların çözümünde ve eğitim yönetiminde karar alma süreçlerine ilgililerin tam katılımını sağlamayı amaçlanmaktadır.

MEB ulusal kalite hareketine katılımını Kalite Derneği (Kal Der) ile imzaladığı Ulusal Kalite Hareketi İyi Niyet Bildirgesiyle ilân etmiştir. İyi niyet bildirgesi 25.11.1999 tarihinde Millî Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu ve Kal-Der Yönetim Kurulu Başkanı Dr. Yılmaz Argüden tarafından imzalanmıştır. TKY anlayışının özellikle eğitim yönetiminin iyileştirilmesinde önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

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

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, okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel kesim ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımı ile katkılarının sağlanması, demokrasi kültürünün bütün öğeleriyle yaşama geçirilmesi ve yaygınlaştırılmasının sağlanması, akademik çevre ile okulun her alanda iş birliğine teşvik edilmesi, eğitim kurumlarının bilgiye erişim merkezi haline dönüştürülmesi, eğitim bölgesindeki öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak yönlendirilmesi, eğitim kurumlarıyla ilgili gerekli tanıtım ve rehberlik hizmetlerinin yapılarak eğitim kurumlarına dengeli dağıtım sağlanması, 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 öğretmenidir. Norm kadro uygulamasıyla öğretmen okulunda tamamlayamadığı zorunlu ders saatini bağlı olduğu eğitim bölgesinde tamamlamak suretiyle öğretmen ihtiyacı da büyük ölçüde karşılanmaktadır. 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.

6.2. Kalkınma Plânlarında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Türkiye 1960'lı yıllarda yönetimde plânlı döneme geçmiştir. DPT anayasal bir kuruluş olarak idarî yapıda önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Beş yıllık dönemler halinde hazırlanan raporların kamu kesimi için emredici, özel kesim için yol gösterici nitelik taşıdığı dikkate alındığında, plânlı dönemin önemi büyüktür.

Şimdiye kadar sekiz tane BYKP hazırlanmıştır. Bu plânlardan sekizinci BYKP halen yürürlüktedir. Bir sonraki bölümde bu plândaki kamu yönetimi ve buna paralel olarak da eğitim hedefleri incelenip, daha sonra son 20 yılda uygulamaya konulan diğer beş yıllık kalkınma plânlarındaki hedefler tartışılacaktır.

6.2.1. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Daha önce de ifade edildiği gibi eğitim yönetimi, kamu yönetiminin bir alt sistemidir ve onunla benzeşir. Dolayısıyla genel idarî yapıya ilişkin düzenlemelerin bilinmesine ihtiyaç vardır. 2001-2005 yıllarını içine alan sekizinci BYKP’de kamu yönetiminin iyileştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasına dair hedefler incelendiğinde kapsamlı bir yeniden yapılanma hedefi göze çarpar. Öncelikle yapılan durum tespitinde, kamu yönetiminde insan kaynakları, idarî yapı ve işleyişi içine alan köklü ve kalıcı bir değişim ihtiyacının devam ettiği vurgulanmış, merkezî yönetimin görevlerindeki oransal artışın, sistemin birçok noktada tıkanmasına ve işleme bozukluklarına yol açtığı, görevlerin merkez, taşra ve yerel yönetimler arasında ölçülü dağılımının yeterince gerçekleşmediği belirtilerek, halka dönük bir yönetim anlayışının yerleşmediği, devlet kurumlarının fonksiyonel hale getirilemediği, yetki sorumluluk dengesinin kurulamadığı, olumsuz yapıyı besleyen daha pek çok hususun bulunduğu ifade edilerek, verimsiz, israflı, rekabetten yoksun ve vatandaşın memnuniyetini esas almayan bir yönetim yapısının varlığı ifade edilmiştir (DPT, 2000, s.15).

Kamu yönetiminin iyileştirilmesine yönelik olarak belirlenen politikaların başında da, kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında verimlilik, etkinlik ve tutumluluğun, dolayısıyla da performansın artırılması, yetki devri ve esneklikle beraber hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi, personel rejiminde kıdem yerine liyakat veya pozisyonun esas alınması, taşra teşkilâtının il sistemine göre ve yetki genişliği esas alınarak yeniden örgütlenmesi ve il yönetimleri arasındaki sorunları giderecek plânlama ve eşgüdüm mekanizmalarının kurulacağı, yerinden yönetim ilkesinin dikkate alınarak, merkezî yönetim tarafından sağlanan bazı hizmetlerin yerel yönetimlerin ve taşra birimlerinin yetki ve sorumluluklarına bırakılması için yasal düzenlemeler yapılması önerilmektedir (DPT, 2000, s.191-194).

Plân öncesi durum tespitinde uluslar arası rekabet gücünün ana unsurlarından olan insan gücünün eğitim ve nitelik düzeyinin geliştirilme ihtiyacının önemini koruduğu, ekonominin insan gücü ihtiyacı ile eğitim arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi gerektiği (DPT, 2000, s.15) belirtilmektedir. Bunun anlamı yedinci BYKP uygulama döneminde bu hedeflerin çoğuna ulaşamamış olmasıdır.

Sekizinci BYKP'de eğitim sisteminin amacının bilgi çağı insanı yetiştirmek olduğu ve nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanması ile ekonomide rekabet gücünün sağlanabileceği belirtilmiştir (DPT, 2000, s.25).

Plânda hedeflere ulaşmak için belirlenen politikalara bakıldığında, Millî eğitimin bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, eğitimin tüm evrelerinde yatay geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren ve yetki devrini esas alan bir sistem bütünlüğü içinde yeniden düzenleneceği (DPT, 2000, s.25) ifade edilmiştir. Uygulama araçları olarak da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılmasına yönelik alt yapı hazırlıklarının yapılması, bilgisayar ve diğer teknik donanımın eğitime daha fazla kazandırılması, okul, eğitim alanları, öğretmen ihtiyacı gibi sayısal yeterliliklerle birlikte, özel kesimin ve yerel yönetimlerin eğitime katkısının sağlanması gibi düzenlemeler önerilmekte, ayrıca eğitimde kaliteyi artırıcı unsurlar sayılmaktadır (DPT, 2000, s.84).

Eğitimin bir parçası olan yüksek öğrenimle ilgili olarak da YÖK'ün bürokratik ve merkezîyetçi yapıdan kurtarılacağı, uzun dönemli plânlama ve eşgüdüm işlevi yürüten bir kurula dönüştürüleceği, üniversitelerin bilimsel ve malî özerkliklerinin güçlendirileceği belirtilmektedir.

Sekizinci BYKP hedeflerinde bazı hukukî ve kurumsal düzenleme önerileri de bulunmaktadır. Bunların başında bu araştırmanın konusuyla çok yakından ilgili olan idarî düzenlemeler gelmektedir. MEB Merkez teşkilâtında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilmesi ve taşra teşkilâtlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi için Teşkilat Kanununda düzenlemeler yapılması (DPT, 2000, s.85) istenilmiştir.

6.2.2. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Yedinci BYKP (1996-2000)'de kamu ve eğitim yönetimiyle ilgili hedefler ve bu hedeflere ulaşılması için belirlenen politikalar incelendiğinde sekizinci BYKP'de yer alan hedef ve politikalarla benzerlikler taşıdığı hemen göze çarpar. Ancak yedinci BYKP daha kapsamlı dönüşümleri hedefleyerek bunları projelendirmiştir.

Genel kamu yönetiminin örgütlenme, işleyiş ve personel yapısının değişen koşullara uyumunu sağlayacak yenilenme ihtiyacının artarak devam ettiği, bu çerçevede devletin kamusal hizmetlerle ilgili görevlerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durularak geliştirilen politikalar çerçevesinde kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında devletin hangi faaliyetleri doğrudan yürüteceği, hangi faaliyetlerde gözetleyici ve denetleyici olacağı, kamu görev ve yetkilerinin merkez ve taşra teşkilatı ile yerel yönetimler arasındaki dağılımı, yetki genişliği ve yerinden yönetim ilkelerinin uygulanmasının gözden geçirilerek, merkezî yönetimin yetkilerini il özel idarelerinden başlamak üzere yerel yönetimlere ve taşra birimlerine devretmesi gerektiği (DPT, 2000, s.117-119) ifade edilmiştir.

Temel yapısal değişimin sağlanmasında eğitim reformunun önemi ve önceliği üzerinde durularak, mevcut duruma ilişkin olumsuzluklar sayılmakta; nüfusun eğitim düzeyinin yetersizliği, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmadığı, eğitime yeterli kaynak sağlanamadığı, öğretim programlarının bilimsel esaslara göre geliştirilemediği, etkin bir yönlendirme sisteminden eğitimin mahrum olduğu, eğitim sisteminin yapılanma ve işleyişinden kaynaklanan sorunların devam ettiği (DPT, 2000, s.85) belirtilmiştir.

Geliştirilecek politikalar çerçevesinde eğitimin yedinci BYKP döneminde en öncelikli kesim olacağı, geliştirilecek politikalarda sayılan sorunlara çözümler bulunacağı ifade edilerek, eğitim yönetiminin yapı ve işleyişiyle ilgili olarak millî eğitimde hizmet esasına göre bir yapılanmayı gerçekleştirmek, merkez teşkilatını makro düzeyde stratejik plânlama, müfredat programı, araştırma-geliştirme ve denetleme yapan ve eşgüdüm işleriyle uğraşacak bir üst düzey karar organı haline dönüştürmek, bürokrasiyi azaltmak, taşra birimlerine ve yerel yönetimlere yetki ve sorumluluğu devretmek ve ailelerin eğitim sürecine katılımını sağlamak amacıyla yeniden düzenleneceği (DPT, 2000, s.85) ifade edilmiştir. Yüksek öğretimin de benzer şekilde bürokratik ve merkezîyetçi yapıdan kurtarılması için 2547 Sayılı YÖK Kanununda değişiklik yapılması gerektiği belirtilmiştir.

6.2.3. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Altıncı BYKP (1990-1994)'de gerek kamu yönetiminin genel yapı ve işleyişi gerekse eğitim yönetimine ilişkin hedefler ve politikalar bulunmaktadır. Bu kapsamda kamu yönetiminde merkezî idare ile yerel yönetimler arasında yetki, sorumluluk ve kaynak paylaşımına ilişkin çerçeve yasa hazırlıklarından söz edilmekte, mahallî idarenin teşkilât yapısında yerinden yönetim anlayışına ağırlık verilerek düzenlemeler yapılacağı, yerel yönetimlerin görev, yetki ve sorumluluklarının gelirleri ile orantılı olarak artırılmasına özen gösterileceği, kalkınmanın bölgeler arasında dengeli olması, bölgesel gelişme çalışmalarının refahı yaygınlaştırıcı ve artırıcı yönde olmasının temel ilke olacağı (DPT, 1989, s.320) belirtilmektedir.

Eğitimle ilgili olarak da iyi vatandaş yetiştirme, eğitimde kaliteyi artırma, öğretmenlik mesleğini cazip hale getirme, insan gücü plânlaması, okullaşma oranlarının daha ileri noktalara taşınması gibi plân hedefleri ortaya konulmakta, bu hedeflere ulaşmak için, eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltileceği, eğitim programlarının günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanacağı, fiziki alt yapının iyileştirileceği, sınıfta kalmanın engelleneceği, insan gücü plânlaması yapılacağı ve özel kesimin okul açmaya teşvik edileceği gibi çok genel çalışmalardan söz edilmektedir (DPT, 1989, s.294-318).

6.2.4. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Beşinci BYKP (1985-1989)'de kamu hizmetlerinin yeniden düzenlenmesinde, kamu hizmetlerinin kuruluşlar arasında hizmette birlik ilkesine uygun, dengeli, etkin ve kaynak israfını önleyecek bir şekilde dağıtılması, yetki devri esaslarına önem verilmesi, bürokratik işlemlerin basitleştirilmesi ve işlemlerin hızlandırılması istenilmekte, kuruluşların fonksiyonları ile uyumlu insan gücü plânlaması yapması, merkezî yönetim ile yerel yönetimler arasındaki ilişkilerin esaslarının belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (DPT, 1984, s.173).

Eğitim yönetimine ilişkin belirlenmiş herhangi bir hedef ve politikaya rastlanmayan plânda eğitimin niteliğinin artırılması, eğitimde fizikî altyapının çevre okullardaki öğrenciler tarafından ortaklaşa kullanılması, eğitim ve öğretimin hayata

dönük olması, öğretmen eğitiminde gerekli özenin gösterilmesi, yabancı dil eğitimi, meslekî eğitimin ara insan gücünü karşılayacak şekilde yapılması ile örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında geçiş ve denklik durumlarının düzeltilmesi (DPT, 1984, s.140) gibi sosyal hedefler bulunmaktadır.

6.2.5. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Dördüncü BYKP (1979-1983)'de Türk kamu yönetimine ilişkin hedefler incelendiğinde yapısal değişikliklerle ilgili kapsamlı değerlendirmeler yapıldığı görülür.

Kamu Yönetiminin Yeniden Düzenlenmesi ve Geliştirilmesi başlığı altında yapılan durum tespitinde, "Cumhuriyetin kuruluş yıllarında ana yönetsel yapı oluşturulurken merkez ve taşra yönetim birim ve kademeleri o günün koşullarına uygun olarak merkezîyetçi bir yaklaşımla saptanmış, siyasal ve ekonomik güçler bu çerçevede içinde denetlenmiştir." denilerek, zamanla artan nüfus, değişen ekonomik ve toplumsal yapı ile birlikte demokratikleşme sürecindeki gelişmelerin merkezîyetçi yönetim tarzı yerine yetkilerin taşra teşkilâtı ve yerinden yönetim birimlerine devrini zorunlu hale getirdiğini daha önce yapılan üçüncü plânda da belirtilmiş olmasına rağmen başarıya ulaşamadığı, merkezî yönetimin yetki devri yerine işlevlerin çoğunu zamanla kendi bünyesinde toplamaktan ötürü genişleyerek hantallaştığı, etkinliğinin azaldığı, stratejik kararlar alma ve denetleme görevini yapmak yerine alt birimlerdeki işleri yapmaya çalıştığını ve bunda da başarılı olamadığı ifade edilen raporda çözümün de kamu yönetiminin işlevlerini demokratikleşme sürecine paralel olarak yeniden tanımlamak ve yetkilerini uyumlu bir şekilde alt birimlere dağıtmak olduğu belirtilmiştir (DPT, 1979, s.296-301).

Eğitimle ilgili plân hedefleri incelendiğinde, eğitimin yeni bir kurumsal yapıya kavuşturulması gibi eğitim yönetimini yakından ilgilendiren bir ifade dikkati çekmekle birlikte bu kurumsal yapının nasıl olması gerektiği hususunda bir açıklığın olmadığı görülmektedir. Eğitimle ilgili ifadelerden, örgün ve yaygın eğitimin biri birini tamamlayacak şekilde düzenlenmesi, eğitimin ezberciliğe dayanan, kişiliği geliştirmekten çok kalıplaştırmaya iten içeriğinin değiştirilmesi, eğitim sisteminin

diğer sistemlerle birlikte ele alınarak tutarlı bir yapıya kavuşturulması, eğitim sisteminin bireyin fizikî ve toplumsal çevresini geliştirme yeteneğini geliştirecek şekilde düzenlenmesi, meslekî-teknik eğitime ağırlık vermek gibi ciddiye alınabilecek hedefler bulunmaktadır (DPT, 1979, s.353-355).

6.3. Hükümet Programlarında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Hükümet Programları da yürütmenin eylemlerini gösteren önemli belgelerden birisidir. Bu programlar bazen tek başına iktidara gelen partilerde büyük oranda seçim öncesi halka vaat edilen politikaları içerse de eğer kurulan hükümet bir koalisyon hükümeti olursa o zaman hükümet programı parti programından farklı olabilir.

1960 Anayasası ile birlikte seçim kanunu da değişmiş ve çoğunluk sistemi yerini nisbî temsil sistemine bırakmıştır. Partilerin tek başına iktidar olma şansları azalmış ve birden fazla partinin katıldığı koalisyon hükümetleri kurulmuş, parti programları da koalisyonu oluşturan partilerin kendi aralarında uzlaştıkları, fakat hiçbir partinin tam olarak kendi programlarını yansıtamadığı uzlaşma programları olarak hazırlanmaya başlamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından bu güne kadar 57 hükümet kurulmuştur. Kurulan hükümet programlarını burada tek tek değerlendirmek mümkün olmamakla birlikte genel bir değerlendirme yapılarak farklı yaklaşımlar ve vurgu yapılan hususlara kısaca değinilecektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan hükümetlerin programlarında kamu yönetimi konularına fazlaca yer verilmemiş, o günün koşullarında daha ziyade güvenlik konuları öne çıkarılmış, dahilde asayiş ve sükunun temini ve korunması ile memurların durumları ele alınırken, çok partili hayata geçildikten sonra hükümet programlarında idarenin tarafsızlığı önemli bir yer tutmaya başlamış, kamu yönetiminde partizanlığı önleme, kamu görevlilerinin işe alınması, değerlendirilmesi ve terfisinde siyasi etkilerden uzak olunması konuları yoğun olarak yer almaya başlamıştır (DPT, 1991, s.59).

Plânlı kalkınma dönemine geçildikten sonra kurulan hükümetlerin programlarında kamu yönetimi konuları daha belirgin bir şekilde girmeye başladığı görülmektedir. Bunun çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Özellikle hızlı nüfus artışı, kırsal kesimden büyük kentlere başlayan yoğun göç, kentleşme süreci, kamu hizmetlerinin halka ulaştırılmasında meydana gelen darboğazlar, devletin mevcut yapılanma biçiminin bu hızlı ekonomik ve toplumsal değişmeye paralel olarak evrilememesi ve tüm hizmetlerin merkezden verilmeye çalışılmasında ısrar edilmesi ve tüm sorunların da merkezden çözülmeye çalışılması gibi yaklaşımlar kamu yönetim biçiminin sorgulanmasını gündemin ön sıralarına taşımış ve hükümet programlarında da daha çok yer verilmesine neden olmuştur.

Özellikle askerî ihtilal dönemlerinde kurulan hükümetlerin toplumu bütün kurumlarıyla birlikte yeni baştan düzenleme amacını ortaya koyan yeniden yapılandırma, re-organizasyon gibi idarî yapıya dönük hedefler ortaya koymaları dikkati çekmektedir. Nitekim Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) Raporu 1960 ihtilâli sonrası, Kamu Yönetimi Araştırma (KAYA) Raporu 1980 ihtilâli sonrası hazırlanan resmi raporlar olup, kamu yönetiminin değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması amacıyla hazırlanmıştır.

Burada yaklaşık son 20 yılda kurulan hükümetlerin parti programlarındaki kamu yönetimi yaklaşımları değerlendirilmiştir. Yöntem olarak halen devam etmekte olan 57. Hükümet Programında kamu yönetimi ve idari yapıyla ilgili kararlar ayrıntılı olarak gösterilirken, daha önceki hükümet programları için özet tanıtım yapılmıştır.

6.3.1. 57. Hükümet Programında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Halen iktidarda olan 57. Hükümetinin 4 Haziran 1999 tarihinde TBMM'de okunan programında genel olarak kamu yönetiminin iyileştirilmesine yönelik yaklaşımlar ifade edilmekle beraber, eğitim yönetimine yönelik özel bir yönetim ifadesi kullanılmamıştır. Bu sebeple kamu yönetiminin geneline yönelik hükümet programındaki kararların aynen eğitim yönetimi için de geçerli olduğu kabulü ile konu değerlendirilmiştir. Hükümet programında (Başbakanlık, 1999, s.1) kamu yönetimi ile ilgili şu görüşlere yer verilmiştir:

“...Devlet yönetiminde güven ve verimliliğin sağlanması, devlet gözetim ve denetim yetkisinin gereği gibi kullanılması için kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması ve kamu kurumları arasında görev ve yetki paylaşımının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle kamu yönetimi, çağdaş devlet ilkeleri ve ülkemizin gereksinmelerine yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır. Başbakanlığın kendi asli işlevleri üzerinde yoğunlaşması için gerekli düzenlemeler yapılacaktır.”

Hükümet programında kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında kararlı olduğu ifade edildikten sonra kamu hizmetlerinin verilmesinde “Adaletli, şeffaf, verimli ve katılımcı bir yönetim anlayışının benimseneceği” ifade edilmiştir (Başbakanlık,1999, s.5).

Türkiye'nin idarî yapısı da hükümet programında ele alınan konular arasındadır. İdarî yapının 57. Hükümet döneminde yeni bir düzene kavuşturulacağı belirtilmiş ve “İdari yapılanmada artık bir zorunluluk olan yerel yönetimlerle merkezî yönetim arasında görev, yetki ve kaynak paylaşımının Yerel Yönetimler Yasası ile sağlanacağı” görüşüne yer verilmiştir (Başbakanlık, 1999, s.7).

Eğitimle ilgili olarak sekiz yıllık ilköğretim uygulaması, eğitim yatırımları, meslekî eğitim, üstün yetenekli ve engelli çocukların eğitimi, eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı ve üniversite eğitimi gibi konular öne çıkarılmıştır (TBMM, 2000, s.4).

6.3.2. Daha Önceki Hükümet Programlarında Kamu ve Eğitim Yönetimi

Cumhuriyetin temelleri atılırken eğitim politikaları üzerinde önemle durulmuş, Cumhuriyetin kurulmasından sonra eğitimle ilgili çıkarılan kanunların uygulanmasına geçilmiş ve hükümet programlarında da nicel ve nitel gelişmelere yönelik değerlendirmelerle devrimlerin korunmasına dair konular yer almaya başlamıştır.

Aşağıda Cumhuriyetin ilanından önce kurulmuş olan Meclis Hükümeti İcra Vekilleri Heyeti tarafından belirlenen hükümet programlarından eğitimle ilgili iki örnek ile son 20 yıllık hükümet programları incelenecektir. Burada Meclis Hükümeti örneğinin verilme amacı; yasama, yürütme ve yargı erklerini kuvvetler birliği

prensibine göre elinde tutan TBMM'nin eğitim politikalarına bakış açısını son 20 yılda kurulan hükümetlerin eğitim politikalarıyla karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır.

6.3.2.1. Birinci İcra Vekilleri Heyeti (03.05.1920-24.01.1920)

Türkiye Cumhuriyetinin temelleri atılırken, Ankara'da Mustafa Kemal Paşa 1. İcra Vekilleri Heyeti Reisi olarak üç Mayıs 1920 yılında yaptığı konuşmada (MEB, 1998, s.1) eğitimle ilgili şu görüşlere yer vermiştir:

“Maarif işlerindeki gayemiz tedrisat-ı resmîyeyi bütün mekteplerimizi en ilmi, en asri olan bu esasatla kavaid-i sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını islah etmek, mizac-ı millete ve şerait-i coğrafiye ve iklimiyemize, ananat-ı tarihiye ve ictimaiyemize muafik ilmi ders kitapları meydana getirmek, halk kütlesinden lügatları toplayarak dilimizin kamusunu yapmak, bizde ruh-u millîyi nemalandırarak asar-ı tarihiye, edebiye ve ictimaiyyeyi erbabına yazdırmak, hasılı bir milletin hıfz-ı hayat ve mevcudiyeti için en mühim amel olan maarif umuruna dikkat ve mevcudiyeti için en mühim amel olan maarif umuruna dikkat ve gayret-i mahsusa ile çalışmaktır. Bugün ise ilk işimiz mekatib-i mevcudiyeyi hüsn-ü idare etmektir.”

Metnin tamamı alınan bu Meclis Hükümeti programında Mustafa Kemal Paşa çok yakın bir gelecekte kurulacak olan cumhuriyetin eğitim politikaları için bölüm başlıklarını ortaya koymaktadır. Yönetim açısından da mevcut okulların iyi bir şekilde idare edilmesi pratiği göze çarpmaktadır.

6.3.2.2. Beşinci İcra Vekilleri Heyeti (14.08.1923-27.10.1923)

Cumhuriyetin ilanından önce Beşinci İcra Vekilleri Heyeti Reisi Ali Fethi Bey hükümet programında *“Maarif siyaseti, terbiyey-i umumiye ve müşterekede vahdet ve terbiyey-i meslekiyede ihtisas esaslarına istinad”* edecek bir eğitim politikasından bahisle, ilköğretimin mecburi olmasını ülke çapında genelleştirmeyi, kadınların eğitimine erkeklerin eğitimi kadar önem vereceklerini, ayrıca Maarif Vekaletinin islah edilmesi ve uygulanacak eğitim politikalarını belirlemekle görevli bir bilim kurulu oluşturmayı kararlaştırdıklarını belirtmektedir (MEB, 1998, s.3).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından bu güne kadar 57 hükümet kurulmuştur. Ortalama bir hükümetin ömrü 16 ay civarındadır. Oysa ortalama genel seçim süresi dört yıldır. Eğer her dört yılda bir seçim yapılmış olsaydı, şimdiye kadar sadece 19 hükümet yürütme sorumluluğunu üstlenmiş olacaktı. Olması gereken hükümet sayısının üç katı kadar hükümet kurulması yönetimde bir istikrarsızlığın en

açık göstergesidir. Çünkü kısa ömürlü hükümetler, okunan hükümet programlarının yarım kalacağına en açık göstergesi olduğu gibi, siyasi belirsizliğin de bir başka ifadesidir.

Son 20 yıllık hükümet programlarında tekrarlanan hedefler, amacına ulaşamayan hükümetlerin de biyografisini andırmaktadır. Hükümet programlarında özel olarak eğitim yönetimi gibi yönetime sektörel yaklaşım yerine genel bir yaklaşım tercih edilmiş olduğundan, eğitim başlığı altında daha çok yapı ve işleyişe yönelik politikalar açıklanmıştır.

6.3.2.3. 56. Hükümet Programı (11.01.1999-28.05.1999)

Bülent Ecevit'in kurmuş olduğu ve bir nevi seçim hükümeti olan azınlık hükümetinde 55. Hükümetten eğitimle ilgili çok farklı politikalar bulunmamaktadır. Özetle; kamu yönetiminde yeni atamaların yapılmayacağı, sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının güçlendirilmesi, okul yatırımlarına ağırlık verilmesi ve özellikle yatılı bölge okulları, pansiyonlu ilköğretim okullarının yapılması gibi sayısal hedeflere yönelik politikalar bulunmaktadır (TBMM, 1999, s.1). Kamu yönetiminin ve eğitim yönetiminin yeniden yapılandırılması konusunda yeni öneriler bulunmamaktadır.

6.3.2.4. 55. Hükümet Programı (30.06.1997-11.01.1999)

Mesut Yılmaz tarafından kurulan bu hükümette kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında amacın; devleti hizmet sunan, vatandaşlarına güvenen, onlara güven veren ve bireyi ön plâna çıkaran bir yapıya dönüştürmek olduğu, yeniden yapılandırma ile kamu yönetiminin hantallıktan kurtulacağı, halkın devletle bütünleşmesinin sağlanacağı belirtilmiştir.

Ayrıca yerel yönetimlerin etkinleştirilmesi ve güçlendirilmesinin sağlanması, yerel ve merkezi yönetim arasında görev, yetki ve kaynak paylaşımının yeniden düzenlenmesi, hizmetlerin büyük ölçüde yerel yönetimlerce yerine getirilmesi konuları öne çıkmaktadır (TBMM, 1999, s.2).

Eğitimle ilgili olarak da, sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin kesintisiz olarak uygulamaya konulacağı, bilgisayarlı eğitimin yaygınlaştırılacağı, meslekî ve teknik eğitime ağırlık verileceği, bilgi toplumuna hazırlanacağı belirtilmiştir (MEB, 1998, s.70).

6.3.2.5. 54. Hükümet Programı (28.06.1996-11.01.1999)

Necmettin Erbakan'ın başbakan olduğu 54. koalisyon hükümetinin programında da kamu yönetimine ilişkin politikalara yer verilmiştir. Kamu hizmetlerinde şeffaflık, katılımcılık ve halka dönük bir yönetim anlayışının yerleştirilmesi, devletin yeniden yapılandırılması ile hizmetin gerekli kıldığı büyüklükte verimli bir devlet yapısına geçilmesinin temel hedef olduğu, devletin ekonomik faaliyetlerden çekilmesi gerektiği ve yeni bir personel rejimine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Devlette israfın önlenmesi, devletin işleyişinde etkinlik sağlanması ve bürokrasinin en aza indirilmesi, kalkınmayı önleyen engellerin kaldırılması istenilmektedir (TBMM, 1999, s.9).

Eğitimle ilgili olarak da zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ve iki kademedeki öğrencilerin yönlendirilmesi, orta öğrenimin yeniden yapılandırılması, mesleki teknik eğitim ve yaygın eğitimin teşviki, özel teşebbüsün eğitim kesimine girmesine kolaylık sağlanması, YÖK'ün de yeniden yapılandırılarak bir eşgüdüm birimine dönüştürülmesi istenilmektedir (TBMM, 1999, s.10).

6.3.2.6. 53. Hükümet Programı (06.03.1996-28.06.1996)

Mesut Yılmaz tarafından kurulan 53. koalisyon hükümeti, oldukça kısa sürmüştür. Ancak programında uzun bir kamu yönetimi reformu bulunmaktadır. Özetle, devlet idaresinin yeniden yapılandırılması, yeniden yapılanmada getirilecek olan düzenlemelerin kişiyi, hak ve hürriyetleri birlikte korumaya ve geliştirmeye yönelik olacağı, devletin asli görevlerine dönecek ve vatandaşa hizmet verecek şekilde yeniden yapılandırılacağı belirtilmektedir.

Devletin yeniden yapılanmasında hizmetin gerekli kıldığı büyüklükte, verimli bir devlet yapısına geçilmesinin hedeflendiği, devletin ekonomik faaliyetlerden

çekilmesi, asli görevlerine dönmesi ve bürokratik engellerin kaldırılması, devletin vatandaşına güvenmesi gerektiği, fertlerin devlet ile olan ilişkilerinde vatandaşın beyanına güvenin esas alınacağı, beyanın doğruluğunu araştırmak, ilgili kamu idaresinin görevi olacağı ifade edilmiştir.

Ayrıca kamu görevlilerinin tümünü kapsayan, yetki ve sorumluluğu dengeleyen yeni bir kamu personel rejimi yürürlüğe konulacağı da programda belirtilmektedir (TBMM, 1999, s.5).

Eğitimle ilgili olarak hükümet programında zorunlu eğitimin asgari 8 yıla çıkarılması, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre çeşitli meslek alanlarında eğitim görebilmeleri için, ilköğretimin iki kademesinde başlanmak ve ortaöğretimde yoğunlaştırılmak üzere, yönlendirme sistemine işlerlik kazandırılacağı, yüksek öğretime geçişte yığılmaları önlemek üzere, orta öğretimin yeniden yapılandırılacağı, ara insan gücünü yetiştirmek için, istihdama yönelik meslek kazandırıcı ve meslekî gelişmeyi sağlayıcı, çıraklık ve meslekî teknik eğitime önem, öncelik ve ağırlık verileceği, yüksek öğretimin yeniden düzenleneceği, YÖK'ün yeniden yapılandırılarak sadece eşgüdüm sağlayacak sorumlu bir birime dönüştürüleceği ve özel kesimin okul açması ve vakıfların özel üniversite kurmalarının teşvik edileceği ifade edilmektedir (TBMM, 1999, s.11).

6.3.2.8. 52. Hükümet Programı (30.10.1995-06.03.1996)

Bir seçim hükümeti olan 52. hükümetin programında yerel yönetimlerin demokratik yapılanmanın ve bölgesel kalkınmanın temel taşı olduğu, devletin katılımcı demokrasinin gereklerine uygun olarak yeni bir yapıya kavuşturulacağı (TBMM, 1999, s.7) belirtilmektedir. Eğitimle ilgili olarak programda herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

6.3.2.9. 51. Hükümet Programı (5.10.1995-03.10.1995)

Bir ay bile yaşatılmayan 51. hükümetin programında idarî yapıya ilişkin politikalardan ziyade sektörel bazda açıklamalara ağırlık verilmiş, eğitim kesiminde de benzer şekilde yönetimle ilgili yaklaşımlara rastlanılmamıştır. Ancak sekiz yıllık

zorunlu temel eğitimin gerçekleştirilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin süratli bir şekilde yapılacağı belirtilmiştir (TBMM, 1999, s.6).

6.3.2.10. 50. Hükümet Programı (25.06.1993-05.10.1995)

Tansu Çiller tarafından kurulan bu koalisyon hükümetinde idarî yapıya ilişkin reformlardan ziyade, ağırlıklı olarak bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesi için hazırlanan politikalar ve sosyal devlet anlayışını güçlendirecek yaklaşımlardan söz edilmiştir (TBMM, 1999, s.5).

6.3.2.10. 49. Hükümet Programı (21.11.1991-25.06.1993)

Süleyman Demirel tarafından kurulan 49. hükümetin programında yine sektörel bazda geniş açıklama ve hedefler ortaya konulurken devletin yeniden yapılandırılmasına yönelik ifadeler kısaca yer verilmiştir. Kamu yönetiminin yapısına ilişkin olarak “Hizmetlerin bu yeni dönemin ve çağın gereği olarak daha etkin ve daha nitelikli bir şekilde yerine getirilmesi için devletin yeniden yapılanması , restorasyonu, sağlanacaktır.” ifadesine yer verilerek, yeniden yapılanmada israf, kırtasiyecilik ve yolsuzlukla mücadele edileceği, bu amaçla kamu denetim sisteminin yeniden gözden geçirileceği belirtilmiş, ayrıca bölgesel kalkınma yaklaşımlarının, bölgelerin ekonomik ve toplumsal sorunlarına çözüm üretecek şekilde olacağı ifade edilmiştir (TBMM, 1999, s.6).

Eğitimle ilgili olarak da çağdaş, laik, etkin ve yaygın bir eğitim sistemi oluşturulacağı, zorunlu eğitimin en az sekiz yıl olacağı; laik, evrensel, cumhuriyetçi, millî kültürü geliştirici, yaratıcı, özgür düşünceye dayalı bir eğitim politikasının esas alınacağı, temel eğitimden yüksek öğrenimin sonuna kadar her kademedede kendi içinde bir bütünlük taşıyacağı, orta öğretimde birlik sağlanacağı, çok amaçlı lise sistemine mutlaka geçileceği, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve eğitimle ilgili diğer bütün birimlerin, çağdaş eğitim gereklerine göre yeniden yapılanması sağlanacak ve böylece çocuklarımızın ve gençlerimizin, geleceğe en iyi şekilde hazırlanması için gereken ortam oluşturulacağı ifade edilmiştir (TBMM, 1999, s.6).

6.3.2.10. 48. Hükümet Programı (23.06.1991-20.11.1991)

Yaklaşık beş ay süren ve Mesut Yılmaz tarafından kurulan hükümetin programında eğitim sistemiyle ilgili olarak hükümetin yeni bir anlayış, yeni bir yapılanma, bunun gereği olan yeni bir uygulama, değerlendirme ve yönlendirme görev ve sorumluluğu yüklendiği ifade edilerek, özellikle Bakanlığın, genel politika ve ortak hizmetler dışında kalan merkezî yönetime ilişkin görev, yetki ve sorumluluklarının taşra teşkilâtına devredilmesi ve yeni “Eğitim Yönetimi Alanları” kurulması ile ilgili kanunî düzenleme gerçekleştirileceği, zorunlu eğitimin 2000 yılına kadar sekiz yıl; 2000 yılından sonrası için de 10 yıl olmasını sağlayacak kanuni düzenleme yapılacağı, YÖK Kanunu'nun yeniden değerlendirileceği belirtilmiştir (MEB, 1988, s.53).

6.3.2.11. 47. Hükümet Programı (09.11.1989-23.06.1991)

Yıldırım Akbulut tarafından kurulan 47. hükümetin programı neredeyse Turgut Özal tarafından kurulan 46. hükümetin programı ile aynıdır. Geleneksel hükümet programı anlayışı ile adeta bir protokol sırası içinde kurumlarla ilgili amaçlar sayılmaktadır.

Eğitimle ilgili hükümet programında aynen ikinci Özal hükümetinde olduğu gibi iyileştirme, insan gücü plânlaması ve bilgisayar kullanımı gibi konulara ağırlık verilmiş, YÖK Kanununun günün şartlarına göre değiştirileceği belirtilmiş ve yapısal düzenlemelere ilişkin hedef konulmamıştır (TBMM, 1999,5).

6.3.2.12. 46. Hükümet Programı (21.12.1987-09.11.1989)

Turgut Özal başbakanlığında kurulan 46. hükümet devletin tanımını yaparak, devletin millet için var olduğunu ve milleti ile bütünleşmesinin gerektiğini ifade etmiş ve milletin zenginliği sonucu devletin zengin olması gerektiği, devlet müesseselerinin kuruluşunda ve işleyişinde temel prensibin, işlemlerin müessir, süratli ve verimli bir şekilde yürütülmesi olduğu, bunun için sistemin açık, basit ve kolayca anlaşılır olması gerektiği belirtilmiştir. Hükümet programında mahalli idarelerin yeniden yapılandırılması, idarî sistemin aşırı merkezîyetçi yapısının mahalli idarelere yetki devri ile rahatlatıldığı, büyük şehir idarelerinin kurulduğu, bu dönemde mahalli

idarelerin belirli esaslar dahilinde yetki ve kaynak yönünden daha fazla destekleneceği, kaynakların daha verimli kullanılması için gerekli tedbirler alınacağı ifade edilmiştir Programda genel idari yapıya ilişkin düzenlemelere yer verilmemiştir (TBMM, 1999, s.4-5).

Programda eğitim yönetimine ilişkin herhangi bir açıklama bulunmazken, genel olarak eğitimde sayısal hedefler ağırlıklı olmak üzere nitel bazı iyileştirmelere yer verilmiştir.

6.3.2.13. 45. Hükümet Programı (13.12.1983-21.12.1987)

Turgut Özal'ın tek başına iktidara geldiği zaman TBMM'de okunan hükümet programında öncelikle devletin, devlet müesseselerinin nasıl anlaşılması gerektiği tarif edilerek; "Devletin, başta vatanın ve milletin bölünmez bütünlüğünün korunması olmak üzere, adaletin temini, yurdun savunması, emniyet ve asayişin sağlanması, sosyal ve iktisadi faaliyet ve hizmetlerin en verimli bir şekilde yapılabilmesi maksadıyla gene millet tarafından kurulu müesseselerden meydana gelen bir yapı olduğu, devletin millet için var olması gerektiği" belirtilmiş, devletin millet ile bütünleşmesinin zaruri olduğu, devletin hiçbir zaman vatandaşın karşısında veya vatandaşın rakibi olamayacağı ifade edilmiştir. (TBMM, 1999, s.1-2).

Eğitimle ilgili olarak da yapısal düzenlemelerden ziyade, sayısal hedeflere ulaşmak için özel kesimin eğitim kurumları açmalarının teşviki, mesleki eğitimin özendirilmesi ve iyi bir yabancı dil öğrenimi gibi iç yapıyı düzenleyici yaklaşımlar tercih edilmiştir (MEB, 1988, s.47).

6.3.2.14. 44. Hükümet Programı (20.09.1980-13.12.1983)

12 Eylül ihtilalinden sonra kurulan askeri hükümete başbakan olarak görevlendirilen Bülend Ulusu güvenlik unsurlarını öne çıkaran ve zaman zaman önceki hükümetler zamanında kamu düzenini sarsan hususları telafi eden önlemlerden bahseden bir program ortaya koymuştur. Memlekette idarenin tam bir tarafsızlık içinde vatandaşın hizmetine koşmasının sağlanacağı, Türk kamu yönetimi teşkilatı bütünüyle gözden geçirilerek; uzun reorganizasyon çalışmalarına gidilmeden kısa sürede pratik

düzenlemeler yapılacağı, görev, yetki ve sorumlulukların inisiyatif ve çalışmayı teşvik edici şekilde tevzi edileceği, bunları tam olarak kullanmayanların sorumlu tutulacağı, devlet kadrolarındaki aşırı şişkinliklerin bir zaman süreci içinde giderilmeye çalışılacağı, Devlet Memurları Kanunu ve diğer personel mevzuatı süratle ele alınarak yeniden düzenleneceği ifade edilmiştir (TBMM, 1999, s.1-2).

İdarî yapıya ilişkin düzenlemelerle ilgili olarak da aşırı merkezîyetçilik yerine; mülkî ve mahallî idarelerin yetkilerinin artırılması yoluyla vatandaşın, her işini Ankara'dan halletme mecburiyetinin ortadan kaldırılacağı, bunu sağlamak üzere taşrada yeni bir teşkilatlanmaya gidileceği, bölge idareleri kurularak, özellikle malî, ekonomik ve teknik konulardan başlanarak devlet hizmetlerinin işleyişini kolaylaştırıcı yetkilerle teçhiz edileceği, gereksiz bürokrasi, kırtasiyecilik ve idarî işlemlerdeki aşırı formalitelerin ortadan kaldırılacağı, böylelikle rüşvet ve yolsuzluğun da önüne geçileceği belirtilmiştir (MEB, 1988, s.44).

6.4. Şûra Kararlarında Eğitim Yönetimi

Millî Eğitim Bakanlığı'nda, eğitimle ilgili tüm çevreleri bir araya getirerek eğitim sisteminin geliştirilmesi, niteliğinin artırılması ve eğitimle ilgili sorunlara çözüm üretilmesi amacıyla Millî Eğitim Şûraları (MEŞ) yapılmaktadır. Şûralar, 1921 yılında Ankara'da yapılan Birinci Maarif Kongresi, 1923,1924 ve 1925'de peş peşe toplanan Birinci, İkinci ve Üçüncü Heyet-i İlmiye çalışmalarından esinlenilerek Millî Eğitim Şûrası'nın kurulmasına karar verilmiş ve 1926 yılında da MEŞ Yönetmeliği hazırlanmıştır.

İlki 1939 yılında olmak üzere günümüze kadar 16 MEŞ toplanmış ve eğitimle ilgili pek çok tavsiye kararı almıştır. Yönetmelik gereği MEŞ'de alınan kararlar Millî Eğitim Bakanı'nın onayı ile kesinleşerek uygulamaya konulduğu için, MEŞ'de alınan tavsiye kararlarının ancak bir kısmı uygulanma fırsatı bulmuş, çok önemli bir kısmı da çeşitli nedenlerle tavsiye düzeyinde kalarak eğitim politikasını belirlemekle yükümlü birimlerin zaman zaman açıp incelediği değerli belgeler olarak eğitim arşivindeki yerini almıştır.

geçirilerek, Cumhuriyet tarihi boyunca konuya nasıl bakıldığı ortaya konulacaktır.

Şûraların esin kaynağı olan ve Atatürk'ün açış konuşmasını yaptığı 1. Maarif Kongresi, Cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitimin nicel ve nitel özellikleri ile eğitim ilkelerini ortaya koyan önemli bir çalışmadır. Daha sonra gerçekleştirilen Heyet-İlmiye çalışmaları da genellikle Türk eğitim sistemini yapılandırmaya yönelik gündemler üzerinde yoğunlaşmıştır. Son Heyet-i İlmiye toplantısında ise Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat Kanun Tasarısı hazırlanmış ve bugün MEŞ'in sekreteryasını yürütmekle görevli olan Tâlim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanlığı 22 Mart 1926 tarihinde yayımlanan 789 sayılı "Millî Eğitim Teşkilâtına Dair Kanun" ile resmen kurulmuştur (MEB, 1998, s.11).

İlk MEŞ 1939 yılında toplanmış ve aldığı kararlar da eğitim süresi, programlar, ders kitapları ve ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim bütünlüğü gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. İkinci ve üçüncü MEŞ'lerde eğitimin yapı ve işleyiş sorunları ve tarih şuuru gündemdeyken, dördüncü MEŞ demokrasi fikrinin geliştirilmesine ağırlık vermiştir. Beşinci ve altıncı MEŞ'lerde yine eğitimin yapı ve işleyiş sorunları bulunmaktadır. Yedinci MEŞ ise eğitim sistemini çok daha kapsamlı bir şekilde ve birim, birim ele alarak değerlendirmiştir. Bundan sonra yapılan MEŞ'lerde daha özel gündemler belirlenerek eğitim sisteminin genelinden ziyade, önceliği olan bir veya iki konu üzerinde çalışılması uygun bulunmuştur. Bu açıdan sekizinci MEŞ'te orta öğretim ve yüksek öğretime geçiş etraflıca değerlendirilmiştir. Dokuzuncu MEŞ eğitim programları ve öğrenci akışına odaklanmıştır. Onuncu MEŞ Türk Millî Eğitim Sistemini tartışmaya açmış ve 40 adet tavsiye kararı almıştır. Bu Şûra sonunda MEB merkez ve taşra teşkilatının yeniden yapılandırılması, kendi alt sistemleri ve ilişkili olduğu çevre sistemlerle bütünleştirilmesi kararına varılmıştır (MEB, 1998, s.131).

Öğretmen ve eğitim uzmanlarını konu alan 11. MEŞ, eğitim sistemi açısından son derece yararlı geçen şûralardan birisi olup, öğretmen evleri ve öğretmen hastaneleri hayata geçen tavsiye kararlarıdır.

12. MEŞ gündemine hemen hemen eğitim sistemi başta olmak üzere bütün konuları almış, ancak yabancı dil öğretiminde kısa bir süre uygulanıp, vazgeçilen kademeli kur sistemi bu şûranın en çok hatırlanan gündem maddesi olmuştur.

Gündemine yaygın eğitimi alan 13. MEŞ ise lise ve üniversite arasında unutulmuş ara insan gücünü yetiştirme, meslekî eğitime ağırlık vermeye vurgu yapmış, Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) Projesi ile hafızalarda kalmıştır.

Araştırma konumuzla yakından ilgili olan 14. MEŞ eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği ile okul öncesi eğitimi gündemine almıştır. Ancak MEB'in merkez, taşra ve yurtdışı teşkilâtlarının yeniden yapılandırılması konusu ele alınırken, merkezîyetçi yapının eğitim sistemine etkileri sadece tartışma düzeyinde kalmış, tavsiye kararlarına yansıtılamamıştır. 14. MEŞ (MEB, 1998, s.283)'de Türk Millî Eğitim Sistemi için çizilen portre yalın olarak şöyledir:

“Millî Eğitim Sistemi merkezîyetçidir. Bu sebeple eğitim yönetiminde merkez teşkilâtında yetki yığılması mevcuttur. Yetki ve sorumluluk dağılımında çatışmalar, birimler arasında haberleşme ve eşgüdüm sorunları vardır. Fonksiyonel bir örgütlenme yapısı yoktur. Bu sebeple örgüt düzenini yapısal, fonksiyonel ve birimler arası işbölümü ve haberleşme açısından inceleyerek örgüt yapısına işlerlik, verimlilik, sürat ve tasarruf sağlayıcı bir düzenleme gerekmektedir.”

MEB'de teşkilâtlanma hakkında hazırlanan komisyon raporunda hızlı nüfus artışı, sanayileşmenin toplum yapısında meydana getirdiği köklü değişimler, eğitimin yöntem ve içeriğindeki hızlı gelişmenin, eğitim hizmetini nicelik ve nitelik bakımından büyük ölçüde değiştirdiği, bu değişikliklere paralel olarak ortaya yeni ihtiyaçlar ve sorunlar çıktığı, bunun sonucunda yeni görevler doğduğu ve yeni görevlerin de yeni yetkileri gerektirdiği ifade edilerek merkezîyetçi yapının buna cevabının yeni yapılar kurmak şeklinde olduğu ve sonuçta da MEB merkez teşkilâtının giderek büyüdüğü belirtilmiştir (MEB, 1993, s.77).

Merkez teşkilâtının büyümesi ve her işi kendisinin yapmaya kalkışması sonucunda ortaya çıkan hantal yapının düzeltilmesi için komisyon raporunda Merkez teşkilâtınca yürütülen iş ve işlemlerden valiliklerce veya yerel yönetimlerce yürütülmesinde fayda görülenlerin ilgili yerlere devredilmesi, merkez teşkilâtının olabildiğince ayrıntılardan arındırılarak makro düzeyde eğitim politikalarının tespiti, yönlendirilmesi ve denetimi hususlarında işlev görmesi istenilerek, eğitimde yaşanan

bu sorunların giderilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılabilmesi için yeniden yapılanmaya gidilmesinin gerekli olduğu sonucuna varılarak, eğitim kurumları ve eğitim programlarının yatay ve dikey geçişlere imkan verecek şekilde düzenlenmesi, eğitim sisteminde merkezîyetçilikten adem-i merkezîyetçiliğe gidilmesi, buna uygun olarak yetki devri için yasal düzenleme yapılması istenilmiştir (MEB, 1993, s.211).

Gündemi parçalı olan 15. ve 16. MEŞ'lerde ağırlık, eğitimde yönlendirme ve yüksek öğretime geçişle birlikte meslekî eğitim olmuştur. Yapılan son şûradan hatırdaki kalan ise Türkiye'de uzun bir süreden beri tartışılmakta olan zorunlu eğitimin kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılmasıdır.

Görüldüğü gibi şimdiye kadar yapılan MEŞ'lerde eğitimin belirli konuları ve bazen tamamı tartışılmış, değerlendirilmiş ve bir takım tavsiye kararları alınmıştır. Ancak bu kararların uygulamaya aktarılma oranının tatmin edici bir düzeyde olmaması, eğitim sisteminin çok önemli bir karar organı olan MEŞ'lerin fonksiyonel bir yapıya kavuşturulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

6.5. Millî Eğitim Bakanlığı İcra Plânlarında Eğitim Yönetimi

Millî Eğitim Bakanlığında Kalkınma Plânları, Hükümet Programları ve Şûra Kararları doğrultusunda kısa ve orta vadeli icra plânları hazırlanarak, eğitimle ilgili geliştirilen stratejiler ve belirlenen politikalar uygulamaya aktarılır. MEB'de bu amaçla şimdiye kadar farklı zaman dilimleri için icra plânları hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. İcra plânları değerlendirildiğinde, MEB merkez teşkilâtı birimlerinin yıllık çalışma plânlarının bir araya getirilmesi sonucu ortaya çıktığı hemen görülmektedir. Bu özellik son hazırlanan 1997-2000 İcra Plânı'nda da göze çarpmaktadır.

Ancak ilk hazırlanan icra plânlarında hakim olan bu yaklaşım zaman içinde eğitim sistemini bütüncül olarak ele alma, hedefler ortaya koyma gibi daha sistematik bir şekle dönüşmeye başlamıştır. İcra plânlarında dikkati çeken diğer bir husus da bir veya iki yıllık kısa vadeli olarak hazırlanan icra plânlarının hükmet programları ve beş yıllık kalkınma plânları ile uyumunu sağlamak amacıyla dört yıllık dilimler halinde hazırlanmasıdır. MEB'ce uygulanan 1989-1992, 1993-1996 ve 1997-2000 icra

plânlarından sonra 2001-2004 icra plânının da hazırlık çalışmaları tamamlanmıştır. Bu icra plânları MEB'in somut politika belgeleri olarak değerlendirilebilir.

MEB 1989-1992 İcra Plânı'nda (1989) eğitimle ilgili tedbirlerin belirlenen takvime göre koordinatör birimlerin düzenlemesine uygun olarak sorumlu birimlerce yerine getirilmesi istenilmektedir. Bu plânın 1991-1992 yıllarındaki uygulamasında (MEB, 1991, s.17) araştırma konusu ile ilgili olarak eğitimin bölge düzeyinde mevcut durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacı ile bölge haritaları hazırlanmasından bahsedilmekte ve eğitim bölgeleri kurulması, eğitim sisteminin iyileştirilmesi için araştırmalar yapılması istenilmektedir. Ancak bu plânda eğitim sisteminin iyileştirilmesi, yeniden yapılanma ve yetki devri gibi konularda herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

1993-1996 İcra Plânında ise toplumsal ihtiyaçların daha çok dikkate alındığı görülmektedir. Her ne kadar bu plânda da merkez teşkilâtı birimlerinin çalışmaları birleştirilerek bir belge ortaya konulmuş olsa da, farklı olarak eğitim master plânı hazırlanması, 2000'li yılların eğitim ihtiyacının araştırılması ve diğer ülke eğitim sistemlerinin mukayeseli olarak değerlendirilmesi gibi hususlara yer verilmiştir (MEB, 1993, s.26).

Adı geçen plânın dikkat çeken bir başka özelliği ise Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin nasıl uygulanacağı hususunda yapılacak çalışmalarla ilgili sorumlulukların belirlenmesidir. Bu projede eğitimin sistem bütünlüğü yaklaşımı ile ele alındığı göze çarpmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili olarak bu projede yönetim yapısının iyileştirilmesi için yetki devri gibi birtakım çalışmalara yer verilmiştir (MEB, 1993, s.32).

Bundan sonra hazırlanan 1997-2000 İcra Plânı eğitim sistemini biraz daha kapsamlı olarak ele almıştır. Plân hazırlanırken yedinci BYKP'deki eğitim hedefleri ile birlikte 15. MEŞ kararları da değerlendirilmiştir.

Nitekim 1997-2000 Yılı İcra Plânı sunuş kısmında "2000'li yıllara doğru demokratik ve çağdaş eğitim sisteminin oluşması, eğitimde niteliğin yükseltilmesi ve

sorunların çözümlenmesi için yedinci BYKP, 15. Millî Eğitim Şûrası ve Hükümet Programları doğrultusunda 1997-2000 İcra Plânı hazırlanmıştır” ifadesi yer almaktadır.

Bu İcra Plânında üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm Bakanlık İcra Plânı Tedbirleri’ne ayrılmıştır. Bu bölümde 128 adet çalışma konusu yer almaktadır. İkinci bölüm, 15. MEŞ’de alınan tavsiye kararlarından bakan emri ile uygulanması uygun görülen Uygulama Kararlarına ayrılmıştır. Bu bölümde 15. MEŞ’de alınan kararlardan 56 tanesinin uygulamaya aktarıldığı görülmektedir. Üçüncü bölüm ise MEB ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı İcra Plânı Tedbirlerine ayrılmıştır.

Eğitim sisteminin idari yapısının iyileştirilmesi için 1997-2000 İcra Plânında yapılacak bazı çalışmalar için koordinatör ve sorumlu birimlerden oluşan çalışma grupları belirlenmiş ve bir çalışma takvimi verilmiştir. Bu çalışmalardan özellikle araştırma konusuyla yakından ilgili olanlar aşağıya alınmıştır.

a) 1997-2000 İcra Plânı 20 nolu kararı; “Merkezî yönetimin kapsam ve büyüklüğü azaltılacak, yerel yönetimlerin katılım ve katkıları sağlanacak ve bunun için yasal düzenleme yapılacaktır.”

b) İcra Plânı 16 nolu kararı; “MEB merkez teşkilatı, eğitim sisteminde düşünülen yeniden yapılanma hayata geçirildikten ve sonuçları alındıktan sonra bütün birimleriyle yeniden yapılandırılacaktır.”

c) İcra Plânı 65 nolu kararında eğitimin bölge düzeyinde mevcut durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla; “Eğitim bölge haritaları yapılacaktır.”

d) İcra Plânı 70 nolu kararında eğitim sistemimizin Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemleri ve standartlarına paralel olarak düzenlenmesi amacıyla; “Eğitim sisteminin Avrupa Birliği ülke sistemleriyle uyumu çalışması yapılacaktır.”

Bu araştırmanın yapılma gerekçelerinden birisi de MEB’in yukarıda belirtilen yeniden yapılanma, yetki devri ile temel görevlerine çekilme iradesini bu plânla ortaya koymasıdır.

7. TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ İLE İLGİLİ DAHA ÖNCE YAPILMIŞ BAZI ARAŞTIRMALAR

Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi hakkında yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar eğitim sisteminin çeşitli konularını odağına almıştır. Bu bölümde eğitim sisteminin yönetim boyutuyla ilgili araştırmalar ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Ana konusu eğitim yönetimi olmamakla birlikte, eğitim yönetimine kısmen değinildiği görülen araştırmalar da dikkate alınmıştır.

7.1. Kişi ve Kurumlar Tarafından Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde eğitim yönetimiyle ilgili olarak daha önce kişi ve kurumlarca yapılmış araştırmalar ana hatlarıyla tanıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmalarda özellikle bu araştırmanın konusu ile ilgili bulgu ve öneriler değerlendirilmiştir.

1. Nabi DİNÇER ve Turan ERSOY: Kamu yönetim yapısı üzerine yapılan kurumsal araştırmalardan MEHTAP Raporunun uygulanma durumunu değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada Dinçer ve Ersoy (1974), MEHTAP Raporu'ndan sonra DPT bünyesinde İdareyi ve İdarî Metotları Yeniden Düzenleme Komisyonu'nun kurulduğunu, Komisyon tarafından yönetimin iyileştirilmesine yönelik üç rapor hazırlanarak başbakanlığa sunulduğunu, ancak raporların uygulamaya alınmadığını belirtmişlerdir (Dinçer ve Ersoy, 1974, s.3).

Araştırmada merkeziyetçiliğin Türkiye'deki şartların özelliği nedeniyle çeşitli kamu görevlerinin merkezî hükümet görevi sayılarak, yüksek seviyede karara bağlanması anlayışıyla güçlendiği, oysa hangi düzeyde karara bağlanması gerektiği iyi belirlenmemiş pek çok konunun bakanlar kurulu önüne gelmesiyle, zaman israfı, tıkanıklık, personel yetersizliği, işlerin gecikmesi gibi pek çok mahzurların ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Dinçer ve Ersoy, 1974, s.406).

Araştırmanın öneriler kısmında da, kabine seviyesine kadar çıkması gereken işlerin düzenlenmesinden başlayarak, sorumlulukların bakanlıklara dağıtılması; bakanlıklar içinde de ilgili birimlere devredilmesi, ve nihayet merkezî hükümet teşkilâtının taşra birimlerinde belli esaslar çerçevesinde hareket imkanları artırılarak,

bu işleri bazı tılsımlı formül sahiplerinin değil, idarenin bizzat kendisinin yapması gerektiği hatırlatılmıştır (Dinçer ve Ersoy, 1974, s.406).

2. H. Nihat BİLGEN: Eğitim yönetimiyle ilgili araştırmalardan biri daha önce MEB üst yönetiminde çalışmış ve uygulamaları yakından tanıyan Bilgen (1976) tarafından yapılan “Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi” konulu doktora tezidir.

Bilgen (1976, s.6-7) tezinde eğitim sorunlarına çözüm getirmek için zaman zaman MEB’de yeniden yapılanma çalışmalarına girildiğini fakat, sorunların devam ettiğini, hatta daha da karmaşık hale gelerek büyüdüğünü ifade ederek, merkez örgütünün sistemsiz bir şekilde genişlediği, örgüt geliştirmede bilimsel yaklaşımlara önem verilmediğini belirtmektedir.

MEB merkez örgütünün analiz edilerek çağdaş bir yapıya kavuşturulması için yapılacak çalışmalara ışık tutmak amacıyla yapıldığı belirtilen araştırmada, yöneticilerin nitelikleri, personel politikası, örgüt iklimi, yönetim süreçleri ve örgüt yapısı ile örgüt geliştirme süreçleri incelenmiş, betimsel türde yapılan araştırmada veriler MEB merkez örgütünden 372 şube müdürü ve daha üst düzey yöneticiye anket uygulanarak toplanmıştır.

Elde edilen verilerden örgüt yapısı ve örgüt geliştirme politikası ile ilgili bulgular incelendiğinde; MEB’in orta düzeyde amacına dönük çalıştığı, az ile orta düzey arasında bütünlük ve tutarlık gösterdiği ve birbirini olumlu etkilediği, iletişimin zayıf sayılabilecek düzeyde olduğu, merkez örgütünün gereksiz ve sistemsiz olarak büyüdüğü, büyümesinde üst düzey yöneticilerin oldukça etkili oldukları ve merkez örgütünün görevsel örgütlenme biçimine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmış ve MEB merkez örgütünün personel politikasının yetenek, liyakat ve personelin tarafsız seçimi kriterlerine göre yeniden düzenlenmesi, örgüt ikliminin iyileştirilmesi, yönetim süreçlerinin etkililiğinin sağlanması, iletişim sisteminin iyi işlemesi, birimler arası eşgüdümünü sağlanması, yetki devri yapılarak, yetkiyi kullanmamaya sorumluluk getirilmesi ve özetle MEB merkez örgütünün yeniden

yapılanması, örgüt yapısını sürekli geliştirecek bir birim kurulması önerilmiştir (Bilgen,1976, s.519-520).

3. Yüksel ÖZDAMGACI: MEB'deki yasal düzenlemeler üzerine hazırladığı yüksek lisans tezinde Özdangacı (1987), yapı ve işleyişteki aksaklıklar değerlendirilmiştir. Araştırmada merkez teşkilâtının yapı ve işleyiş sorunları içinde, aynı işi yapan birimlerin görev çatışmasına girmeleri, görevde belirsizlik, görev tanımlarının olmayışı, personelin kalifiye olmaması sebebiyle bir alt kadroda yapılacak işi bir üst birimin yapması, karar boşluklarının çokluğu belirtilmiş, il ve ilçelerde yapılacak işlerin çoğunun merkez teşkilâtında yapıldığı belirtilerek bu görevlerin tamamının veya bir kısmının taşra teşkilâtına devrinin gerektiği ifade edilmiştir (Özdangacı, 1987, s.140).

Merkez teşkilâtında bile yetkilerin daha üst noktada toplanmasından şikayetler olduğu, karara katılımın olmadığı, iş akışında hiyerarşik basamağın beş-altıyı bulduğu ve bu dikey yapının işi geciktirdiği, kırtasiyeciliğin fazlalığı nedeniyle işlerin sürüncemede kaldığı belirtilerek bu durumdan kurtulmak için yapısal değişimin gerekliliği önerilmiştir (Özdangacı, 1987, s, 141-144).

4. Fatma BARKÇİN: Türkiye'de 1994 yılına kadar eğitimde yetki devri konusunda herhangi bir araştırma yapılmadığı iddiasında bulunan Barkçin bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağını belirttiği doktora tezinde (1994), eğitim yönetiminde yetki devrine ilişkin betimsel bir çalışma yapmıştır.

Araştırmada aşırı bürokrasi ve merkezîyetçi yapının ağırlaştırdığı eğitim sorunlarının yetiştirilen insan gücünde ciddi bir nitelik kaybına yol açtığı ve bu sebeple sanayinin ihtiyaç duyduğu kalifiye elemanı karşılayamadığı, yaşanan değişime eğitim kesiminin ayak uyduramadığı, öğretmenlerin de aşırı merkezîyetçi yapı sebebiyle yeterli hizmet içi eğitimle kendini yenileyemediği, eğitim sorunlarının çözümü için gerekli kaynağın da merkezî yönetimin tasarrufunda olduğu için rasyonel kullanılmadığı belirtilmekte, ortaya çıkan darboğazın aşılması için arayışların başladığı ve yerel yönetimlerin geliştirilmesi, yerel yönetimle merkezî yönetim arasında işbirliğinin geliştirilmesi ve benzer şekilde eğitim kesiminde de yetki devri için

adımların atılmasının gerekliliğinden yola çıkılarak araştırmanın yapıldığı belirtilmektedir (Barkçin, 1994, s195).

Araştırmanın verileri MEB üst düzey yöneticileri, valiler, belediye başkanları, il ve ilçe millî eğitim müdürleri ile Ankara ilindeki okul müdürlerinden seçilen örneklemden anket yoluyla toplanmıştır. Ankette eğitim programları, öğretim, personel, öğrenci işleri, bütçe ve finansman konularında deneklere birinci derecede sorumlu yönetim kademesinin hangisi 'olması gerektiği sorulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada eğitimle ilgili temel ilkelerin belirlenmesi, eğitim programlarında içeriğin hazırlanması, eğitim personelinin atanması, ücretlerin belirlenmesi ve hizmet içi eğitim konularında MEB merkez teşkilâtının yetkili olması sonucuna ulaşılrken; eğitim programının yerel ihtiyaçlara göre uyarlanması, ilçe millî eğitim müdürleri ile okul müdürlerinin atama işlemleri, ödüllendirilmeleri, disiplin kovuşturmaları, ek ders ücretleri ve yan ödemelerinin belirlenmesi, hizmet içi eğitimleri, denetimleri ve emeklilik işlemlerinin taşra teşkilâtınca ve özellikle valilik ve il millî eğitim müdürlüğünce yapılması sonucuna varılmıştır. Okullara arsa sağlanması, bina ve tesis yapımı, onarımlar, alt yapı hizmetleri ve eğitim ödeneklerinin dağıtımı ve sarfiyla ilgili konularda da ağırlıklı olarak valilikler ve il özel idareleri, belediyeler ve zaman zaman da il MEM'lerin yetkili olması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır.

Öneriler kısmında; eğitim öğretim faaliyetlerinin plânlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde okul müdürlerine daha çok yetki verilmesi istenilirken, ücretlerle ilgili yetkinin merkez teşkilâtında kalmasının daha doğru olacağı, ancak yan ödeme ve ek ders ücretlerini belirleme yetkisinin il MEM'lere verilmesi gerektiği, keza eğitim bütçesinin yapımı konusunda da il MEM'lerin yetkilendirilmesi gerektiği, araştırma sonucunda hizmet içi eğitimin merkez teşkilâtında kalması istenmesine rağmen eşgüdüm zorluğu ve personel fazlalığı nedeniyle bu hizmetlerin il MEM'lere verilmesinin daha yararlı olacağı, eğitimin finansmanında belediyelerin daha çok yetkilendirilmesi ve yerel yönetimlerin eğitim vergisi, arsa satışı ve konut yapımından elde edilecek payların da eğitime aktarımı yoluyla kaynak sağlayabilecekleri, bunun için yeni düzenlemelerin gerekli olduğu ifade edilmiştir (Barkçin, 1994, s.195-210).

Sonuç olarak, araştırma bulguları eğitimde merkez teşkilâtının bir kısım yetkilerini taşra teşkilâtına devretmesinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

5. Yasemin KOÇAK USLUEL: MEB merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşmeye ilişkin görüşleri üzerine hazırladığı doktora tezinde Usluel (1995), iş gören, öğrenci, bütçe, eğitim programları ve genel hizmetler konusunda merkez teşkilâtından taşra teşkilâtına yetki aktarılmasının yarar ve sakıncaları hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir.

MEB merkez örgütünde çalışan müsteşardan şube müdürüne kadar tüm yöneticiler araştırmanın evreni olarak belirlenmiş ve sayı azlığı ve ulaşım kolaylığı nedeniyle de evren aynı zamanda örneklem olarak alınmıştır.

Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin çoğunluğunun 25 konudan 17'sinde yetki aktarımının yararlı olacağını ifade ettikleri, ancak yerel nüfuz sahibi kişi, grup kuruluş ve kurumların kendi çıkarlarını gerçekleştirmek doğrultusunda yerel eğitim yönetimine etki edecekleri endişesiyle yetki aktarmanın sakıncalı olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirtilmektedir (Usluel, 1995, s.59).

Ulaşılan sonuçlara göre 25 durumdan 11 tanesinde merkez teşkilâtından taşra teşkilâtına yetki aktarımının yararlı olacağı; yani merkez teşkilâtının iş yükünün azalacağı, yerel halkın eğitim ihtiyacının karşılanarak eğitim sorunlarının çözüleceği, eğitim giderlerine mali destek sağlanacağı, yerel kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği sağlanacağı, hükümet görevlileri ile halk arasında yakın ilişki kurulacağı, yerel grupların ihtiyaç ve sorunları hakkında doğru bilgiler elde edileceği, yerel yönetim birimlerinin yönetim kapasitelerinin gelişeceği, eğitim bina, araç ve gereçlerinin verimli olarak kullanılacağı, karar alma işleminin hızlanacağı ve gönüllü kişi ve kuruluşların eğitim hizmetlerine katkısının artacağına inanıldığı görülmektedir (Usluel, 1995, s.138).

Diğer yandan yerel nüfuz sahiplerinin çıkar sağlamada yerel yönetimlere etki edeceği, bu sebeple yerelleşmenin sakıncalı olduğu, ulusal birlik, bütünleşme ve eğitimde ulusal standartlarla ilgili olarak yerelleşmenin yarar ve sakıncaları konusunda yöneticilerin görüş ayrılığına düştüğünü ifade eden Usluel (1995, s.141), bu konuların;

genel eğitim politikaları ile yerel politikalar arasında uyum, yerel grupların etnik, dini, siyasal bütünleşmesi, eğitim kalitesi, yerel eğitim yönetiminin tarafsızlığı, genel amaçlardan uzaklaşma, yerel eğitim örgütlerinin uygulamalarının denetimi ve ulusal birliği sağlamaya yönelik genel amaçların gerçekleşmesi olduğunu belirtmiştir.

Deneklerce yetkinin yerel yönetim örgütlerine ve özellikle il özel idarelerine verilmesinin uygun bulunmadığı, yöneticilerin yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetimle ilgili olarak en fazla yetki genişliğini tercih ettikleri de araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Eğitimde yerelleşme konusunda merkez teşkilâtı yöneticilerinin yetki aktarımını sakıncalı buldukları konuların araştırılması ve sakıncaları giderecek önlemlerin alınması, yerinden yönetim, yetki genişliği ve yetki devri konularındaki kavramsal sorunların aşılacak görüş birliği sağlanması, taşra teşkilâtındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini de değerlendirilecek araştırmaların yapılması, azınlıkta kalan görüşlerin de dikkatle değerlendirilmesi araştırmanın diğer önerileri olarak sunulmuştur (Usluel, 1995, s.142-143).

6. Kemal KÖKSAL: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusunda hazırladığı doktora tezinde Köksal (1997), dokuz il ve 18 ilçedeki eğitim yönetici ve deneticileri, yerel yöneticiler ve öğrenci velilerine hazırlamış olduğu modelin uygulanabilirliği konusundaki fikirlerini sorulmuştur.

MEB merkez teşkilâtı yöneticilerinin kapsam dışı tutulduğu araştırmada dokuz bakanlık müfettişi, dokuz il millî eğitim müdürü, 18 ilçe millî eğitim müdürü, üç ilköğretim müfettişi ve okul müdürü ile dokuz vali, 18 kaymakam, dokuz merkez valisi, dokuz il belediye başkanı, 18 ilçe belediye başkanı ve 27 okul koruma derneği veya okul aile birliği başkanı olmak üzere toplam 180 kişi örneklem olarak alınmış ve veriler anket yoluyla toplanmıştır.

Sınanan modelde MEB'in fonksiyonu ülke düzeyinde eğitimin genel koruyuculuğu ve geliştiriciliğini üstlenme olarak belirlenmiş, taşra teşkilâtında ise vali başkanlığında 11 üyeden oluşan il eğitim kurulu, il eğitim müdürü, kaymakam başkanlığında ilçe eğitim kurulu, ilçe eğitim müdürü, eğitim kurullarınca seçilerek

görevlendirilen okul müdürü, belediye eğitim kurulu gibi yetki ve sorumluluk üstlenen kurullar belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre eğitim hizmetlerinin yerelleşmesine ilişkin model önerisinin %98 oranında uygulanabilir olduğu ifade edilmekte ve %2'lik bir grubun yerelleşmeye, yerel yöneticilerin yandaşlarına çıkar sağlaması, bölücü akımların yerel örgütlerle işbirliği yaparak güçlenmesi ve rejimi yıkmaya yönelik çabaların kolaylaşması gibi gerekçelerle karşı çıktıkları, bunun yanında modelde değişiklik önerilerinin bulunduğu belirtilerek, modelin daha geniş kitlelerle tartışmaya açılması, il ve ilçelerdeki tüm yöneticilere ulaştırılarak görüş alınması ve modele taraf olanlarla karşı olanlar arasında mutabakat sağlanması için konferanslar düzenlenmesi önerilmiştir (Köksal, 1997, s.111).

7. Ercan TÜRK: Cumhuriyet döneminde 1923-1997 yılları arasında MEB merkez örgütünde yapısal değişimleri belgesel tarama türünde yüksek lisans tezi olarak çalışan Türk (1998), eğitim yönetimine ilişkin çalışma ve belgeleri tarayarak ortak görüşleri birleştirmiş ve MEB merkez örgütünün biçimsel örgütlenme modeline göre yapılandırıldığı ve bu sebeple aynı işi yapan birden çok birimin bulunduğu, yetke ve sorumlulukların tam olarak belirlenmemesinden dolayı yetki kargaşası yaşandığı, hiyerarşik basamak sayısının dikey bir yapılanmaya yol açtığı, bunun aynı zamanda koordine zorluğu ile karar sürecinin ağırlaşmasına sebep olduğu, sistemin gereksiz olarak büyüdüğü, taşra teşkilâtına yetki devri yapılmadığı, eğitime halkın katılımının sağlanamadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yeniden yapılanmanın köklü bir araştırılmaya dayandırılması, merkez teşkilâtının yeniden yapılandırılırken küçültülerek temel işlevlerine yönelmesi, yetkilerini taşra teşkilatına devretmesi önerilmiştir (Türk, 1998, s.115-118).

8. Esergül Balcı BUCAK: Eğitimde yerelleşme konusunda yaptığı araştırmada Bucak (2000), MEB merkez ve taşra teşkilâtı yöneticilerinin yetki devrine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Daha sonra kitap olarak da yayımlanan araştırmada veriler MEB merkez örgütünden şube müdürü ve üstü 100 yönetici ile taşra örgütünden tesadüfi örnekleme ile beş ilden seçilen 145 eğitim yöneticisinden anket yolu ile toplanmıştır.

Elde edilen veriler yönetim süreçlerinden karar verme, plânlama, personel, bütçe, denetim ve değerlendirme başlıkları altında toplanarak analiz edilmiştir. Millî eğitim sisteminin amaç ve politikalarını saptama, eğitim öğretim programlarında genel ilkeleri saptama ve içeriği belirleme konusunda merkez teşkilâtının yetkili olması, seçmeli derslerin belirlenmesinde, mesleki programları yerel ihtiyaçlara uyarlama konularında taşra teşkilâtının yetkili olması sonucuna ulaşılmış, ders kitaplarının hazırlanmasında merkez teşkilâtının, yayımlanmasında ve yeni okul açılmasında ise taşra teşkilâtının yetkili olması görüşü ağırlık kazanmıştır (Bucak, 2000, s.175).

Plânlama kapsamında kanun taslağı hazırlama ve kanuna ilişkin esasları saptama, personel politikalarının belirleme, denetleme ve değerlendirme konularında il ve ilçe MEM'lerin denetiminde merkez teşkilâtının; eğitime ilişkin araştırma projesi hazırlama, okul bina ve tesislerin yapım ve onarımı, gelir gider plânlarını uygulama, bütçe ile ilgili harcamalar, diğer atama ve özlük işlemlerinin yürütülmesinde taşra teşkilâtının yetkili olması sonuçlarına ulaşılmıştır (Bucak, 2000, s,175-180).

Aynı çalışmada ulaşılan sonuçlara uygun olarak da öneriler geliştirilmiştir. Bunlar arasında yöneticilerin eğitim yönetimi konusunda eğitim almalarına ağırlık verilmesi, hatta yönetim eğitimi almayanlara yönetim görevinin verilmemesi, mevcut yöneticilerin zaman zaman hizmet içi eğitime alınması önerileri bulunmaktadır.

9. TODAİE : Kamu yönetimine uzman yönetici yetiştirmek amacıyla kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Türkiye'de idarî yapının iyileştirilmesine yönelik araştırmalar da yapmıştır. Bu araştırmalar içinde en kapsamlı olanları Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) Yönetim Kurulu Raporu (1963) ve Kamu Yönetimi Araştırması (KAYA) Raporu (1992)'dur. Her iki rapor da dönemin hükümetleri tarafından yaptırılmış olup, projeye birçok kamu kuruluşunun katkıları olmuştur. Aşağıda bu iki araştırmanın kamu yönetimine yönelik değerlendirme ve önerileri verilmiştir.

9.1. MEHTAP Raporu: Cumhurbaşkanı Cemal GÜRSEL'in başkanlığında toplanan bakanlar kurulu merkezî hükümet teşkilatı üzerinde bir araştırma yapılması için 1962 yılında bir karar almış ve proje idare kurulunun da başbakan tarafından seçilmesini istemiştir. Başbakan İsmet İNÖNÜ'nün resmen başlattığı Merkezî

Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) Yönetim Kurulu Raporu (1963)'nda Süleyman DEMİREL 'de proje kurulu üyesi olarak yer almıştır.

MEHTAP Raporu, TODAİE, DPT, DPB ve Ankara Üniversitesi ile ilgili bakanlık temsilcilerinin işbirliği ile hazırlanan oldukça kapsamlı bir araştırmadır. Araştırmada, merkezî idarenin genel yapısı incelenmiş, başbakanlık düzeyinde karara bağlanan pek çok konunun asıl değerlendirme makamının neresi olması gerektiği sorusuna cevap aranarak, bu konuda ilginç örnekler de verilmiştir. Bunlar arasında, oyun kâğıtlarının fiyatını belirlemek, dış memleketlere şarap satanlara verilecek piri kararlaştırmak, tuz satış fiyatları, fazla mesai ücretleri ve bir kısım memurların atamaları gibi bu gün insanı şaşırtan pek çok konu bulunmaktadır (TODAİE, 1966, s.6-8).

Bu konularla uğraşan bakanlar kurulunun hiç yapamadığı veya eksik yaptığı hizmetler için de uzun bir liste çıkarılarak, merkezî hükümet görevlerinin yerine getirebilmesi ve yürütülmesinde temel eksiklikler belirlenmiştir. Bunlar bütçe, personel nitelik ve istihdamı, yönetim eksikliği, teşkilât bozuklukları, kırtasiyecilik, aşırı şekilcilik, iyi düzenlenmemiş merkeziyetçilik olarak belirlenmiştir (TODAİE, 1966, s.404).

9.2. KAYA Raporu: Bir araştırma grubu tarafından kamu hizmeti gören merkezî yönetimin merkez ve taşra örgütü ile yerel yönetimleri, etkili, süratli, ekonomik, verimli ve nitelikli hizmet görecektir bir düzene kavuşturmak, kamu yönetiminin gelişen çağdaş koşullara uyumunu sağlamak; kamu kuruluşlarının amaçlarında, görev yetki ve sorumluluklarında ve bunların bölünüşünde, örgüt yapılarında, personel sistemlerinde, kaynaklarında ve kaynakların kullanılış biçimlerinde, mevzuatlarında, haberleşme ve halkla ilişkiler sistemlerinde var olan aksaklıkları, bozuklukları ve eksiklikleri saptamak ve bu konularda yapılması gerekenleri önermek amacıyla 1992 yılında Kamu Yönetimi Araştırması (KAYA) Raporu hazırlanmıştır.

Oldukça kapsamlı olan KAYA Projesinde Merkezî Yönetim, Yerel Yönetimler, Taşra ve Yurtdışı Kuruluşları, Avrupa Topluluklarına Yönetimsel Uyum, Personel Rejimi, Mali ve Ekonomik Kuruluşlar ile Bürokratik İşlemlerin

Basitleştirilmesi alt başlıklarında yedi ayrı proje grubunca hazırlanan raporların birleştirilmesi ile ortaya çıkmış olup proje Prof. Dr. Turgay ERGUN tarafından yönetilmiştir.

Raporda kamu yönetiminin temel sorunları genel ve özel olarak iki başlık altında toplanmış, genel sorunlar olarak merkezîyetçi yönetim, kırsal alanda yönetim boşluğu, illerde eşgüdüm zorlukları ve nüfus hareketi ile özel sorunlar olarak da il özel idareleri, küçük belediyeler ve köy yönetimi sorunları gösterilmiştir (TODAİE, 1992, s. 5).

Raporda, merkezî yönetimle yerel yönetimler arasında yerinden yönetime ağırlık veren bir görev ve yetki bölüşümü yapılamadığı ifade edilerek, yerel seviyede yapılması gereken hizmetlerin büyük bir bölümünün halen merkezî yönetim tarafından yapıldığı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin hemen tümünde yerel hizmetler artan bir şekilde merkezî yönetimden yerel yönetimlere aktarıldığı halde, Türkiye’de bunun tam aksinin uygulandığı, merkezîyetçi yönetimin ağırlığını koruduğu, yerel yönetimlere yetki devredilmemesi yüzünden Ankara’ya büyük bir akımın devam ettiği belirtilmiştir (TODAİE, 1992, s. 6).

Merkezden yönetimin kırtasiyeciliği arttırmak, taşranın girişimciliğini körelterek yok etmek, taşra çalışanlarını emir bekleyen ve itaat eden fakat asla çözüm üretip harekete geçemeyen kişiler haline dönüştürmek, yazışma ve emir bekleme anlayışının halka hizmet sunumunu geciktirmesi ve sorun yumağını büyütmesi, ihtiyaç ve hizmetin olduğu yer ile merkezden çözüm getirecek makam arasındaki uzaklık, sorunların çokluğu nedeniyle uygun ve yerinde çözüm üretilmemesi ve sorununun çözümsüz kalması, halkın karara katılamaması nedeniyle kamu hizmetlerine uzak ve soğuk durması, karar vericilerin bu hizmetlerden etkilenen kişiler olmaması nedeniyle yönetim ile halk arasında düşmanca duyguların gelişmesine yol açması, kamu kaynaklarının yanlış ve partizanca kullanılması nedeniyle gerçek ihtiyaçlar için kullanılmaması ve savurganlığa yol açılması, kaynak harcamalarındaki katı muhasebe sisteminin hizmetleri yavaşlatması, yerel ihtiyaçların Ankara’nın karar ve genel bütçe olanakları ile karşılanması sebebiyle Ankara’daki politikacı ve bürokratların asıl işlerini bırakarak zamanlarının büyük bir bölümünü taşradan gelen taleplere öncelik sağlamak ve bununla siyasî çıkar sağlama, makam elde etme ve doyum sağlama gibi

tatmin yolları geliştirdikleri ve nihayet merkezîyetçi ve tekelci yönetimin yönetim becerisinin denetimsiz ve sonuçta rakipsiz kalması, taşra kuruluşları arasında hizmet rekabetini öldürmek gibi sonuçlar doğurduğu ortaya çıkmıştır (TODAİE, 1992, s. 7-9).

Merkezî yönetimin doğrudan kendisine bağı, tüm ülke düzeyine yayılmış binlerce birimin her türlü günlük sorunları ile tüm ayrıntılarına kadar uğraşma sorumluluğunu üstlenmesi sonucu, bu bitmeyen sorunların ağırlığı altında ezilmesi, politika üretme, plânlama yapma, inceleme, Ar-Ge hizmetleri, standart belirleme, izleme ve denetim gibi pek çok konudaki sorumluluğunu yerine getiremediği ifade edilmiştir (TODAİE, 1992, s. 11).

Siyasal yerinden yönetimin, yerel yönetimleri bağımsızlığa doğru yürüten bir anlayışı ifade ettiği ve federal devletlerdeki eyaletlere karşılık geldiği, oysa yönetsel nitelikteki bir yerinden yönetim kavramının siyasal kudreti merkezî yönetimin elinden almadığı, ancak hizmet etkinliği açısından yasal düzenlemeler çerçevesinde yerel yönetimlere bir rol verdiğini ve bir nevi yetki paylaşımını sağladığı raporda belirtilmekte, sonuçta merkezden yönetimin de yerinden yönetimin de demokratik ilkeler içinde siyasal kaynağı aynı halk olduğuna göre merkez ile taşra arasında yetki paylaşımının bir hizmet yardımlaşması şeklinde değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (TODAİE, 1992, s. 56).

Merkez ve yerinden yönetim değerlendirildikten sonra görev bölüşümü için; “Merkezî yönetim hangi görevlerin ne dereceye kadar yerel yönetimlerce yapılmasını istemektedir?” sorusu sorularak, cevabının artık merkezî yönetimin bu görevleri üstlenmekten kaçınması olduğu ifade edilmektedir (TODAİE, 1992, s. 62).

7.2. Makale ve Bildiriler

Eğitimle ilgili yaklaşımların gerek ulusal, gerekse uluslar arası düzeyde ele alındığı bilimsel çalışmalar iki alt başlık altında değerlendirilmiştir.

7.2.1. Makaleler

1. İsmail BİRCAN: "Küreselleşme, Gümrük Birliği ve Eğitimde Yeniden Yapılanma Süreci" konulu makalesinde Bircan (1996, s.64), MEB merkez ve taşra örgütünün fonksiyonel bir yapıda örgütlenemediğini, bunun sınırlı olan eğitime ayrılan kaynakların rasyonel kullanımında darboğazlar yarattığını ifade ile küreselleşme sürecinde Türkiye'nin çağdaş gelişmeleri dikkate alması gerektiği ve görev temelli bir yapılanmayı gerçekleştirmesinin zorunlu olduğu ifade edilmektedir.

2. Zühal CAFOĞLU: "Eğitimde Yeni Arayışlar" konulu makalesinde Cafoğlu (1996, s.48), karşılaştırmalı olarak eğitim sistemlerini değerlendirmiştir. Eğitim sistemlerini merkezî, yerel ve hem merkezî hem yerel şeklinde karma olmak üzere üç grupta toplayan Cafoğlu, Rus ve Fransız eğitim sistemlerinin merkezî yönetim odaklı, ABD, İngiliz ve Alman eğitim sistemlerinin yerel yönetim odaklı, Japon ve İskandinav ülkelerindeki eğitim sistemlerinin de hem merkezî hem de yerel yönetim odaklı olduğunu belirtmiştir.

Makalesinde Cafoğlu, 21. yüzyıla doğru eğitimde sistem arayışlarında araştırmaların hangi sistemi öne çıkaracağı konusunda bir değerlendirme yapıldığında hem merkez hem de yerel yönetimler arasında paylaşımcı bir yaklaşımın ağırlık kazanacağını ileri sürmüştür.

3. Ahmet DUMAN: "Eğitimin Yerinden Yönetimi" konulu makalesinde Duman (1998, s.85), öncelikle yerinden yönetim kavramına yüklenen mânâları analiz ederek, gerek Türkiye'de, gerekse uluslar arası literatürde anlam çeşitliliğinin yaygın olduğunu ve bununun kavram kargaşasına bile sebep olduğunu ifade ederek, yerinden yönetim, yetki genişliği ve siyasal yerinden yönetim kavramlarının kullanılışındaki sıkıntıya dikkat çekmekte, konunun açıklığa kavuşturulması için yerinden yönetimi kim, niçin ve nasıl istiyor sorularının yanıtlanması gerektiğini belirtmektedir.

Genel kamu yönetimi çerçevesinden alt sistem değerlendirmesine geçilen makalede, eğitimin yerinden yönetiminde önceliğin, “Hangi eğitim sorunlarının yerinden yönetim kapsamına alınıp alınmayacağına titizlikle karar verilmesinin gerekliliğinin” olduğu ifade edilerek, kamu yönetiminde köklü değişikliklere gidilmeden eğitimde yerinden yönetimden bahsedilemeyeceği belirtilmektedir (1998, s.86).

Eğitim sistemimizin son derece katı merkezîyetçi, bürokratik, yavaş işleyen, çağımızın ve halkımızın gereksinmelerine cevap veremeyen, antidemokratik ve kapalı yapısının ve işleyişinin değiştirilmesi için MEB’den yetki devrinin yeterli olmayacağı, daha köklü değişimler gerektiği, yani seçimle oluşturulacak geniş tabanlı bölge, il ve ilçe meclislerine yasayla devrinin zorunlu olduğu vurgulanarak MEB merkez örgütünün kırtasiyecilik, hantallık ve merkezîyetçilik hastalıklardan dolayı etkin çalışmadığı, bazı çıkar gruplarının çözüm önerilerini uygulattırmamasından dolayı merkez teşkilâtının gittikçe büyüdüğünü, büyüdükçe merkezîleşerek erk ve yetkileri elinde topladığını, yetki ve sorumluluk alanları çatışan birimler ortaya çıktığını, liyakatın yerini siyasal güce yakınlığa terk ettiğini belirtilerek merkez teşkilâtı için birim sayısı az, politika belirleyen, Ar-Ge, eşgüdüm, denetim ve bölgeler arası dengesizlikleri en aza indirici rol oynayan yeni bir yapılanma önerilmektedir. Taşra teşkilâtı için de bölge düzeyinde geniş tabanlı yerel meclisler oluşturulması, üniter yapı içerisinde kalarak yetkilerin bölge il ve ilçe yerel meclisleri ve eğitim kurullarına devredilmesi gerektiği belirtilmektedir (Duman, 1998, s.86).

4. İrfan ERDOĞAN: "Eğitim Sistemlerinin Yerelleşmesi" konulu makalesinde Erdoğan (1996, s.120), merkezî kontrolün yoğun olduğu eğitim sistemlerinde okullardaki eğitim programlarının genellikle kalıplaşmış özellikler taşıdığı, bu programlarda değer ve gerçeklerin merkezî sistemin çizdiği paradigmalarda çerçevesinde öğretildiği, böyle bir sistemde çok sesliliğe dayalı bir demokrasi kültürünün oluşmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Eğitimde yerelleşmenin eğitim sistemi üzerindeki kontrolün merkezî organlardan bölgesel organlara doğru transfer edilmesi anlamına geldiğini belirten Erdoğan (1996, s.120), yerelleşme ile bölgesel düzeye merkezî otoritenin sadece denetsel gücü değil, bunun yanında finansal sorumluluklarını da transfer edileceğini

belirterek, yerelleşmiş bir eğitim sisteminde merkezî otoritenin bütün yetki ve sorumluluklarını yerel düzeye aktarması anlamına gelmediğini belirtmiştir (1996, s.121).

5. Ömer PEKER: "Eğitimin Yerelleşmesi Ya da Özerkleşmesi" konulu makalesinde Peker (1995; 32), insanı eğitmenin, geleceğe hazırlamanın sorumlusu ve uygulayıcısının kim olduğu sorusuna cevap aramış ve merkezî yönetim, yerel yönetim ve özerkleşme olmak üzere üç alternatifi değerlendirmeye almıştır.

Makalesini kamu yönetiminin genel sorunları, eğitim yönetiminin sorunları, Kamu Yönetimi araştırma Projesinin konuyla ilgili yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve öneriler şeklinde kurgulayan Peker (1995; 33), insanın ilgi yetenek, kavrama kabiliyeti ve öğrenme sürelerinin farklılığından yola çıkarak bütün bunların tüm insanlarda eşit ve aynıymış gibi varsayılmasını ve ona göre de sabit standart programlar uygulamak, bunu merkezîyetçi biçimde tüm bölgelere ve tüm insanlara uygulamanın yanlış ve insan farklılığına saygısızlık olduğunu belirterek, "Aynı işi yapmanın başka yolları varsa, kalite ile rekabet yapıyorsa merkezî yönetimden, tekelleşmeden çıkarılmasını" temel yaklaşım olarak aldığı ifade etmiştir.

Peker (1995, s.34), eğitimin sorununu yönetim sorunu olarak görmekte ve bunu genel kamu yönetiminin sorunları ile ilişkilendirerek, "devlet millet içindir" ilkesinin yerleşmemesi, merkezî yönetimin alt kademelere güvensizliği ve yetkileri ısrarla elinde saklaması, 1900-1930 yılları arasında uygulanma fırsatı bulmuş klâsik yönetim anlayışının ülkemizde hâla geçerli olması, işe uygun kalifiye eleman yerine "kendi adamına iş bulma," yöneticilik yeterliliği olmayan kişilerin getirildikleri yönetim kademelerinde halka değil de kendini o makama atayanları hoşnut etme eğilimleri gibi başlıklar altında toplamakta ve eğitim alt sisteminde genel kamu yönetimindeki sorunların aynen tekrarlandığını belirtmektedir.

Eğitimdeki yapısal sorunlar yanında işleyişinde de ciddi sorunlar bulunduğunu belirten Peker (1995, s.35), KAYA Raporunda eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik önerileri değerlendirerek, merkez teşkilâtı ile taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımının zorunluluğunu, eğitim hizmetlerinde taşra kuruluşlarının ağırlıklı olması gerektiğini, merkez teşkilâtının genel politika belirleme



yapma, standart belirleme ve eşgüdüm gibi ulusal düzeyde yapılması gereken sorumlulukları üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öneriler kısmında Peker (1995, s.41-43), MEB'in bir minyatürünü illerde veya belediyelerde kurmanın yerleşme olmadığını, taşrada merkezî bir MEB kurulmasının gerektiğini, yetkilerin il ve ilçe eğitim konseylerine devri, devlet okullarda toplam kalite yönetimi felsefesine uygun özerk bir yapılanmaya gidilmesi gerektiği belirtmiştir.

7.2.2. Bildiriler

Hüseyin Hüsnü Tekişık Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezî tarafından 25-27 Kasım 1999 tarihinde Ankara'da düzenlenen "21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi" isimli ulusal sempozyumda eğitim sistemimiz değerlendirilmiş ve çeşitli yönleriyle tartışılmıştır.

† **Ali GÜLER:** "Türk Eğitim Sisteminin Eğitim Politikaları ve Felsefi Boyutları" isimli bildirisinde Güler (1999, s.4) özetle; Tanzimat'a kadar eğitim politikalarının devletin görev alanının dışında ve vakıf sistemi ile yürütüldüğü, daha sonra eğitim politikasının devletin görev alanına girdiği, 1923-1938 arası millîleştirme dönemi olduğu, 1938-1950 arası Yunan ve Roma uygarlıklarını temel alan bir devir olduğu ve Atatürk'ün ulusal kültüre dönüş hedefinden uzaklaşıldığı, 1950-1960 arası Amerikanlaştırma dönemi ve 1960-1999 arası ise plânlaştırma dönemi olarak ifade edilmiştir.

Bildiride Türk Eğitim sistemi için bu araştırmanın problematiği ve bulguları ile örtüşen önerilere yer verilmekte, yeniden yapılanmanın zorunluluğu ifade edilerek, eğitim örgütünün bu yapılanmaya uygun olarak biçimlendirilmesi gereği belirtilmekte, yerinde çözümün ideal olduğu ve oluşturulacak yerel örgütün ülke bütünlüğünü sarsmayacak şekilde fakat bölgesel temele dayalı olarak geliştirilmesi, MEB'in de bölgeler arası eşgüdümü sağlayacak bir üst kurum olması gerektiği, zaten Osmanlı döneminde eğitim kurumlarının özerk bir yapıya sahip olduğu ve devletin sadece düzenleyici ve denetleyici bir konumda olduğu için konuya yabancılik çekilmeyeceği, yani bunun geçmişi olan bir uygulama olacağı, eğitim programlarının bölgesel olarak

ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak plânlanması gerektiği, bunlara ilâve olarak da küreselleşen dünyada kültürel etkileşim sonucu erimemek için evrenseli yerelde uygulayacak basirete sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Güler,1999, s.7).

† **Rıfat OKÇABOL:** “Millî Eğitimdeki Sorunlara Sistem Yaklaşımı ve Yeni Yönetim Modeli” konulu bildirisinde Okçabol (1999, s.366-369) özetle; MEB’in merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu,sistemin yönetim ögesinin başta bakan olmak üzere merkez örgütü ve bakanlık bürokrasisi ile sınırlı olduğu, sistemin başarısını da yönetim ögesi yanında hükümetlerin siyasal tercihlerinin belirlediğini ifade ederek, MEB’in yasalarda belirtilen görevleri yerine getiremediği, nitelik ve nicelik olarak eğitim sorunlarını çözemediği tespitlerinden sonra bakanlık merkez örgütünün küçülerek etkinleşmesi, yetkinleşmesi, demokratikleşmesi, merkezin yetki ve sorumluluklarını taşra örgütleri ile paylaşması için MEB’de yeni bir yapılanma modeli önermektedir.

† **Fevzi ULUĞ:** "Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Üzerine Analitik Bir Değerlendirme" konulu tebliğde Uluğ (2001, s.82-97) özetle, MEB merkez örgütünün yapılanma biçiminin dikey-kurmay modelde olduğu, bunun doğal sonucunun uzmanlığı göz ardı eden, uzman çalıştırma da ‘kariyer uzmanı’ yerine ‘kadro uzmanı’ çalıştıran, dikey yapılanma sonucu ara kademeleri arttıran, yetkiyi üst merkezlerde toplayarak, hataları alta fatura eden ve bu yapısını taşra örgütlerine de yansıtan, hantal, aşırı büyümüş bir özellik arz ettiği, merkez örgütünün yeniden yapılandırılmasının sahip olduğu yetki, görev ve sorumluluklar nedeniyle bir bakıma tüm eğitim sisteminin yeniden yapılanması anlamına geleceğini ifade etmiştir.

Bildiride yeniden yapılanma için, dünyadaki yerelleşme, demokratikleşme ve katılımcılık temelinde sorunları yerinde görüp çözümlene eğilimlerini öne çıkaracak, merkezin işlevlerini yönlendirici eğitim siyasalarına kanalize edebilecek; daha az, ancak stratejik nitelikte görev ve yetkilerle donatılmış, özellikle proje ölçeğinde güçlü örgütlenme ve iş üretme yeteneğine sahip, etkin bir çekirdek yapı önermiştir.

† **Galip KARAGÖZOĞLU:** "Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma geliştirme Vakfı tarafından 2001 yılında Ankara’da düzenlenen bir başka sempozyumda “Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi” tartışılmıştır. Vakfın, eğitim

sistemini bir bütün olarak ele almak ve parçacı yaklaşımların yanlışlarından korunmak gerektiği düşüncesiyle hareket ettiği “Bir sistemi değerlendirirken veya bir reform yapılırken boyutların bir bütünlük içinde makro düzeyde ele alınması gerektiği, yapılacak değişikliklerin sistemin diğer öğelerini nasıl etkilediğinin göz önünde tutulmasının şart olduğu (Karagözoğlu, 2001; XIV)” bilim kurulu başkanınca ifade edilerek, sistemi makro düzeyde değerlendirmeyen MEŞ'lere gönderme yapılmıştır.

† **Köksal TOPTAN:** Daha önce Millî Eğitim Bakanı olan ve Kültür ve Devlet Bakanı olarak da görev yapan Toptan (2001, s.388), aynı sempozyumdaki “Yeniden Yapılanma” konulu bildirisinde MEB'in yapı, işleyiş ve yönetim sorunlarının bağımsız olarak ele alınmasının yanlış olacağını, sorunun çözümü için öncelikle Türkiye'nin yönetim yapısının ele alınmasının gerekli olduğunu, siyaset, bilim ve bürokratik çevreden hiç kimsenin mevcut yönetim yapısının Türkiye'nin önünü açıcı bir özelliğe sahip olmadığını, artık Türkiye'yi taşıyamaz hale gelen idarî yapıyı düzeltmek için elimizi kimsenin tutmadığını fakat yönetim erkini elinde tutanların katılımcılığı görmezlikten geldiklerini, yetki ve sorumluluğu paylaşmaya yanaşmadıklarını, bu idarî yapıdan beslendiklerini ifade ile, iki yıllık bakanlığı süresince 30 kadar yetkiyi merkezden taşraya devrettiği halde “deryada damla” etkisini bile yapmadığını, çünkü merkez örgütünün hemen hemen tüm yetkileri elinde toplamış olduğunu belirtmiş ve MEB'in bir bağlı olduğu üst sistemin yani Türk yönetim yapısının değiştirilmeden çabaların sonuç vermeyeceğini söylemiştir.

Bu yaklaşım, sistemin bütüncü yapısının göz ardı edilerek alt sistemlerde yapılacak iyileştirme çabalarının sınırlı kalacağını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ KESİM

EĞİTİMDE MERKEZİYETÇİ YÖNETİMDEN YERİNDEN YÖNETİME GEÇİŞTE ALTERNATİF YAKLAŞIMLAR

8. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan yöntemler ile verilerin analizi açıklanacaktır. Ayrıca bulguların tablo ve grafiklere aktarılması ve yorumlanması da bu bölümde yapılmıştır.

8.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, MEB’de yetki paylaşımı, merkez teşkilâtında tutulan bazı yetkilerin taşra teşkilâtlarına devredilerek merkez teşkilâtının temel fonksiyonlarına çekilmesi, taşra örgütlerinin yetkilerinin artırılması ve bu şekilde merkeziyetçilikten kaynaklanan eğitim sorunlarına yerelleşerek çözüm üretilmesi amacıyla merkez ve taşra teşkilâtlarında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan eğitimcilerin görüşlerini ve yerleşme için yapısal değişiklik veya yeniden yapılanma konusundaki önerilerini betimlemeye yönelik olduğu için tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

8.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2000 yılında MEB merkez ve taşra teşkilâtında görev yapan eğitim yöneticileri ve deneticilerinden oluşmaktadır. Merkez ve taşra teşkilâtında görev yapan eğitim yönetici ve deneticilerinin görev unvanları "MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"nde (RG, 1999, sayı, 23681/38) açıklanmıştır.

Buna göre eğitim yöneticileri "grup öncesi" ile "grup üstü" arasında kademelendirilmiştir. Grup öncesi yönetim basamağı merkez ve taşra teşkilatı için şeflik, grup üstü yönetim basamağı ise merkezde müsteşarlık, müsteşar yardımcılığı, TTK Başkanlığı, TK Başkanlığı, APK Başkanlığı, genel müdürlükler ile birinci hukuk müşavirliğidir. Taşra teşkilâtında ise Ankara, İstanbul ve İzmir il millî eğitim müdürlükleri grup üstü görev olarak kabul edilmiştir. Grup öncesi ve grup üstü görev basamakları arasında taşra teşkilatında il ve ilçe millî eğitim müdürleri, şube müdürleri, müdür yardımcıları bulunurken, merkez teşkilâtında şube müdürleri bağımlı ve bağımsız daire başkanları ile genel müdür yardımcıları bulunmaktadır.

Eğitim deneticilerinde ise ilköğretim müfettişliği, ilköğretim müfettişleri başkanlığı, bakanlık müfettiş ve baş müfettişliği gibi kademeler bulunmaktadır. Evreni oluşturan eğitim yönetici ve deneticilerinin görev unvan ve özellikleri açıklandıktan sonra görev yerleri ve personel miktarlarına ilişkin sayısal değerlerin bilinmesi de yararlı olacaktır.

3797 Sayılı MEB Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanuna (RG, 1992, Sayı, 21226/1) göre MEB; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilâtları ile bağlı kuruluşlardan meydana gelmektedir. MEB merkez teşkilâtında beş adet danışma ve denetim birimi, 16 adet ana hizmet birimi, 14 adet yardımcı hizmet birimi bulunmaktadır. Bu birimlerde 16 genel müdür, 14 bakanlık daire başkanı, 37 genel müdür yardımcısı, 76 bağımlı daire başkanı, 446 şube müdürü ile 292 bakanlık müfettişi görev yapmaktadır (MEB, 1999, s.5).

Evreni oluşturan taşra teşkilatı eğitim yönetici ve deneticilerinin sayısına bakıldığında (MEB, 1999, s.112), 81 il millî eğitim müdürü, 295 il millî eğitim müdür yardımcısı, 345 il millî eğitim şube müdürü, 825 ilçe millî eğitim müdürü, 1521 ilçe millî

eğitim Şube m¼d¼r¼, 81 ilköğretim m¼fettiŐleri başkanı ile 2790 ilköğretim m¼fettiŐi bulunmaktadır.

Evreni oluşturan eğitim y¼netici ve deneticilerinin tamamına ulaŐmanın g¼c¼l¼kleri dikkate alınarak ¼rneklemeye yoluna gidilmiŐtir. Y¼ntem olarak da tabakalı ¼rneklem se¼ilmiŐtir. ¼¼nk¼ tabakalı ¼rneklemeye y¼ntemi betimsel ve tarama modelli araştırmalarda “...sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim grupların var olduğu durumlar” i¼in uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s.66).

Bu araştırmada MEB merkez ve taşra ¼rg¼tlerini oransal olarak temsil edecek Şekilde bir ¼rneklem se¼imine gidilmiş (¼izelge 8) ve bunun i¼in aşağıdaki ¼alıŐmalar yapılmıştır.

1. MEB merkez ve taşra ¼rg¼t¼nde eğitim y¼neticisi ve deneticisi olarak g¼rev yapan personel sayısı belirlenmiştir.

2. MEB merkez ve taşra ¼rg¼t¼ndeki y¼netici ve denetici alt grupları belirlenmiştir. Buna g¼re MEB merkez ve taşra ¼rg¼t¼nde beŐer alt grup bulunmaktadır.

3. ¼rneklem b¼y¼kl¼đ¼n¼n %20 olmasına karar verilmiştir. Ancak bu oran ¼öz¼mlenme y¼nteminin (denek sayıları i¼in en k¼¼¼k değerin altına d¼Ő¼lmemesi) bir gereği olarak merkez ¼rg¼t¼ ¼st y¼neticileri olan birim amiri, genel m¼d¼r yardımcısı ve daire baŐkanlarında aŐılmıŐtır. Şube m¼d¼rleri ve bakanlık m¼fettiŐlerinde %20’lik orana uyulmuŐtur. ¼rneklem belirlemede tesad¼fi ¼rneklemeye y¼ntemi uygulanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamada parametrik istatistiklerin kullanılması, bu istatistiklerin temel varsayımı olan normallik varsayımının karŐılanmasını gerektirmektedir. Bu hususta ¼ng¼r¼len alt gruplar i¼in uygun ¼rneklem b¼y¼kl¼đ¼ en az 30 olarak g¼sterilmekle birlikte, alt grupların her birinin b¼y¼kl¼klerinin 15 ve daha y¼ksek olmasının p anlamlılık d¼zeyinde ¼nemli sapmaya yol a¼madıđı (B¼y¼k¼zt¼rk, 2002, s.8) belirtilmektedir.

4. ¼rneklem alınan 18 il milli eğitim m¼d¼rl¼đ¼n¼n belirlenmesinde DPT’ce yayımlanan “İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması” ndan (1996, s.49) yararlanılarak dokuz coğrafi b¼lgeden (Karadeniz ve Akdeniz B¼lgeleri doğu ve batı

olarak iki bölge olarak değerlendirilmiştir) gelişmişlik katsayılarına bakılarak en fazla ve en az gelişmiş ikişer il alınmıştır (Çizelge 6).

5. İlçe milli eğitim müdürlüklerinin seçiminde ise tesadüfi olarak her ilden iki ilçe belirlenmiştir(Çizelge 7).

6. İl milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürlerinin seçiminde nüfus yoğunluğu dikkate alınarak 16 büyük şehir kapsamında olan ilden dörder, diğer 65 ilden ise birer tane olmak üzere toplam 128 yönetici örnekleme alınmıştır.

7. İlköğretim müfettişlerinin sayısının belirlenmesinde ise 16 büyük şehir kapsamında olan ilden 10'ar, diğer 65 ilin her birinden altı ilköğretim müfettişi belirlenmiştir. Anket uygulanacak il milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin seçimi il milli eğitim müdürlerine bırakılmıştır.

Çizelge 6: Gelişmişlik Düzeylerine Göre Örnekleme Alınan İller

Bölgeler	İller	Gelişmişlik Katsayısı
Marmara	İstanbul	4,87
	Sakarya	0,15
Ege	İzmir	2,70
	Afyon	-0,22
Batı Akdeniz	Antalya	0,97
	Burdur	0,14
Doğu Akdeniz	Adana	0,82
	Kahramanmaraş	-0,45
Orta Anadolu	Ankara	3,32
	Yozgat	-0,63
Batı Karadeniz	Zonguldak	0,36
	Sinop	-0,51
Doğu Karadeniz	Trabzon	-0,03
	Bayburt	-0,79
Doğu Anadolu	Elazığ	-0,02
	Muş	-1,24
Güneydoğu Anadolu	Gaziantep	0,19
	Şırnak	-1,22

Taşra teşkilâtından tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 162 ilçe ise Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7: Anket Formu Gönderilen İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri

İL	İLÇE	İL	İLÇE
Adana	Ceyhan/Tufanbeyli	Adıyaman	Gölbaşı/Kahta
Afyon	Kızılören/Sandıklı	Ağrı	Doğubeyazıt/Eleşkirt
Amasya	Merzifon/Taşova	Ankara	Elmadağ/Şereflikoçhisar
Antalya	Gündoğmuş/Kemer	Artvin	Arhavi/Yusufeli
Aydın	Koçarlı/Kuşadası	Balıkesir	Burhaniye/Savaştepe
Bilecik	Bozüyük/Yenipazar	Bingöl	Genç/Kığı
Bitlis	Güroymak/Tatvan	Bolu	Dörtdivan/Gerede
Burdur	Bucak/Yeşilova	Bursa	Gemlik/Harmancık
Çanakkale	Çan/Lapseki	Çankırı	Atkaracalar/Eldivan
Çorum	İskilip/Osmancık	Denizli	Babadağ/Güney
Diyarbakır	Eğil/Ergani	Edirne	Keşan/Meriç
Elazığ	Keban/Kovancılar	Erzincan	Kemah/Üzümlü
Erzurum	Aşkale/Horasan	Eskişehir	Mahmudiye/Seyitgazi
Gaziantep	Kargamış/Nizip	Giresun	Dereli/Tirebolu
Gümüşhane	Kelkit/Şiran	Hakkari	Şemdinli/Yüksekova
Hatay	İskenderun/Samandağ	Isparta	Gönen/Uluborlu
İçel	Mut/Tarsus	İstanbul	Silivri/Şile
İzmir	Çeşme/Ödemiş	Kars	Sarıkamış/Selim
Kastamonu	Azdavay/Daday	Kayseri	Develi/Pınarbaşı
Kırklareli	Demirköy/Lüleburgaz	Kırşehir	Boztepe/Mucur
Kocaeli	Gebze/Kandıra	Konya	Akşehir/Ilgın
Kütahya	Domaniç/Tavşanlı	Malatya	Arapkir/Darende
Manisa	Salihli/Sarıgöl	Kahramanmaraş	Afşin/Andırın
Mardin	Kızıltepe/Yeşilli	Muğla	Bodrum/Fethiye
Muş	Malazgirt/Varto	Nevşehir	Gülşehir/Ürgüp
Niğde	Çiftlik/Bor	Ordu	Akkuş/Ünye
Rize	Ardeşen/Güneysu	Sakarya	Ferizli/Sapanca
Samsun	Alaçam/Bafra	Siirt	Aydınlar/Kurtalan
Sinop	Boyabat/Gerze	Sivas	Gürün/Suşehri
Tekirdağ	Çorlu/Malkara	Tokat	Sulusaray/Turhal
Trabzon	Tonya/Vakfikebir	Tunceli	Hozat/Mazgirt
Şanlıurfa	Birecik/Suruç	Uşak	Banaz/Sivaslı
Van	Başkale/Erciş	Yozgat	Sarıkaya/Yerköy
Zonguldak	Alaplı/Ereğli	Aksaray	Gülağaç/Ortaköy
Bayburt	Aydıntepe/Demirözü	Karaman	Başyayla/Ermenek
Kırıkkale	Sulakyurt/Yahşihan	Batman	Beşiri/Kozluk
Şırnak	Cizre/İdil	Bartın	Amasra/Ulus
Ardahan	Göle/Posof	İğdir	Aralık/Tuzluca
Yalova	Altınova/Çiftlikköy	Karabük	Safranbolu/Yenice
Kilis	Elbeyli/Musabeyli	Osmaniye	Bahçeli/Kadirli
Düzce	Akçakoca/Gümüşova	-	-

8.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili literatür taraması yapılarak, araştırmanın amacı ve problem cümlesine uygun bir soru havuzu oluşturulmuştur. MEB merkez teşkilâtının değişik kademelerinde görev yapan eğitim yönetici ve deneticileri ile yapılan görüşmelerden sonra bir anket form taslağı hazırlanmıştır. Taslakta sekiz sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü, 47 sorudan oluşan MEB’de yapı ve işleyişin değerlendirildiği ikinci bölüm, yetki devrine ilişkin 11 sorudan meydana gelen üçüncü bölüm, yetki paylaşımının nasıl olması gerektiğine ilişkin 38 sorudan oluşan dördüncü bölüm ve eğitim bölgeleri ile bölge millî eğitim müdürlüklerine ilişkin 14 sorudan oluşan beşinci bölüm olmak üzere toplam 114 çoktan seçmeli ve dört açık uçlu soru yer almıştır.

Çoktan seçmeli sorular için Rensis Likert tarafından geliştirilmiş olan derecelendirme ölçekleri incelenmiş (Anderson, 1990, s.212-213), bunlar arasında bulunan 10 adet beşli dereceleme ölçeğinden araştırma için en uygun olanı tercih edilmiştir. Seçilen derecelendirme ölçeğinin katılma düzeyleri tamamen (5), büyük oranda (4), orta düzeyde (3), çok az (2) ve hiç (1) olarak belirlenmiştir.

Anket formunun içerik düzenlemesi ve güvenilirliğini sağlamak üzere Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü’nde görev yapan kamu yönetimi ve eğitim yönetimi bölümü uzmanlarının görüşleri alınmış ve anket formu bu görüşler dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Anketin geçerliliğini denemek amacıyla MEB merkez teşkilâtı eğitim yönetici ve deneticileri ile taşra teşkilatından Ankara ve Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde çalışan 60 eğitim yönetici ve deneticisine ön uygulama yapılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına göre bu araştırma değerlendirildiğinde, geçerlik açısından araştırmanın ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ve tekniklerin ölçtüğü kabul edilmektedir. Benzer şekilde veri toplama aracı benzer gruplarda uygulandığında benzer sonuçlara ulaşılabacaktır.

Güvenirlilik açısından bakıldığında, araştırma sonuçları tekrar edilebilme özelliğine sahiptir. Yani, araştırma sonuçları benzer ortamlarda tekrar edilebilir. Başka araştırmacılar aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşabilirler.

Geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli bulunan anketler için ön uygulama yapılmış, daha sonra anketteki tüm sorular için faktör analizi yapılarak 0.3 ve üzeri puan alan maddeler geçerli sayılmıştır (Büyüköztürk, 2002, s.118). Ayrıca alfa değerlerine bakılarak ölçme aracının güvenirliği kontrol edilmiştir.

MEB’de yapı ve işleyişin değerlendirildiği ikinci bölümde 35 açık uçlu soru yukarıda açıklandığı şekilde faktör analizine tabi tutulmuş ve güvenirlik analizi yapılarak alfa değeri bulunmuştur. Buna göre MEB merkez teşkilâtının yapısı ile ilgili 14 sorudan meydana gelen birinci faktörün standardize edilmiş alfa değeri 0,91; dört sorudan oluşan ikinci faktörün standardize edilmiş alfa değeri 0,70 ve 17 sorudan meydana gelen üçüncü faktörün standardize edilmiş alfa değeri ise 0,92’dir. Alfa değerlerinin yüksekliği MEB’de yapı ve işleyişle ilgili soruların güvenirlik düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme nedenlerini değerlendiren üçüncü bölümün ilk alt kısmında da ilişkisiz gruplar için faktör analizi uygulanmıştır. Bu bölümde çoktan seçmeli 10 soruda da faktöriyel bazda grup analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar iki faktör etrafında öbeklenmiştir. Bu faktörlerden birisi MEB merkez teşkilâtı ile ilgili, diğeri ise taşra teşkilâtı ile ilgilidir.

Yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi ile ilgili her iki faktörün güvenirlik düzeyini ölçmek için güvenirlik analizi yapılmıştır. Buna göre birinci faktörün alfa değeri 0,81, ikinci faktörün alfa değeri ise 0,77’dir. Bu sonuçlar yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi ile ilgili soruların güvenirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Üçüncü bölümün ikinci kısmı, MEB’de yetki paylaşımının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlere ayrılmış ve 31 çoktan seçmeli soru ile katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Standardize edilmiş alfa değeri 0,84 olan bu ikinci alt bölüm için önce görüşler yeniden kodlanarak merkez ve taşra teşkilâtı olarak ayrıştırılmış; merkez teşkilâtı bir, taşra teşkilâtı iki puan değeri ile gösterilerek frekans, yüzde ve ortalama değerleri alınmıştır. İlişkili sorularda farklılık bulunduğu X² (ki-kare) testi uygulanmıştır.

Son alt bölümde taşra teşkilatının yeniden yapılandırılmasına ilişkin sekiz soru bulunmakta olup, ilişkisiz gruplar için iki faktörlü varyans analizi yöntemi ile yine faktöriyel bazda çözümleme yapılmıştır. Bu bölümdeki soruların güvenilirlik oranını belirlemek için güvenilirlik testi yapılmış ve standardize edilmiş alfa değeri 0,92 bulunmuştur.

Buna göre anketin birinci bölümü yedi sorudan meydana gelen kişisel bilgilere ayrılmıştır. Kişisel bilgiler veri toplanan örneklem grubunun özelliklerini belirlemek açısından önemli kabul edilmiştir.

İkinci bölüm MEB’de yapı ve işleyişle ilgili 35 çoktan seçmeli, bir açık uçlu olmak üzere 36 sorudan meydana gelmektedir.

Çoktan seçmeli 35 soru için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bir tam puan üzerinden 0.3 üzeri puan alan sorular üç faktöriyel grupta toplanmıştır. Bunlardan 14 sorudan meydana gelen birinci faktör_(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,30,35) MEB merkez teşkilâtının yapısı ile ilgili, dört sorudan meydana gelen ikinci faktör_(31,32,33,34) MEB taşra teşkilâtının yapısı ile ilgili ve 17 sorudan meydana gelen üçüncü faktör_(13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29) ise MEB’de yapı ve işleyişle ilgilidir.

Üçüncü bölüm üç alt başlıktan oluşmuştur. Birinci alt başlık 10 adet çoktan seçmeli, bir adet açık uçlu olmak üzere 11 sorudan meydana gelmekte ve MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebeplerini irdelemektedir.

Çoktan seçmeli 10 soru için faktör analizi yapılmış ve sorular iki faktörde gruplanmıştır. Bunlardan beş sorudan meydana gelen birinci faktör_(1,2,3,4,6) yetki devrinin gerçekleşmemesinde MEB merkez teşkilâtı kaynaklı hususları, diğer beş sorudan meydana gelen ikinci faktör_(5,7,8,9,10) ise taşra teşkilatı kaynaklı hususları incelemektedir.

İkinci alt başlık yetki paylaşımının nasıl olması gerektiği konusunda 31 çoktan seçmeli, bir açık uçlu olmak üzere 32 sorudan meydana gelmektedir.

Üçüncü alt başlık eğitim bölgeleri ve bölge millî eğitim müdürlükleri hakkında sekiz çoktan seçmeli ve bir açık uçlu olmak üzere dokuz sorudan meydana

gelmiştir. Faktör analizi sonucunda sekiz sorunun tamamı bir faktör altında toplandığı için analizin madde düzeyinde yapılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Veri toplama aracının sonuna DPT'nin 1996 yılında yayımlanmış olduğu İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması'ndaki harita esas alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri" haritası eklenmiş ve katılımcılara da anketin son bölümü doldurulmadan önce bu haritayı incelemeleri istenilmiştir.

8.4. Verilerin Toplanması

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra üç bölüm ve 95 sorudan meydana gelen anket formu bu araştırmaya destek veren MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'na teslim edilmiştir. Veri toplama aracı EARGED Başkanlığı tarafından resmî bir yazı ile MEB merkez teşkilâtı birimleri ile taşra teşkilâtında il millî eğitim müdürlüklerine gönderilmiştir.

Bu araştırma MEB-EARGED Başkanlığı'nca resmen desteklendiği için veriler "Destek Protokolü" gereği (Ek-3) resmî izin alma işlemlerine ihtiyaç duyulmadan ilgili Dairenin aracılığı ile toplanmıştır. EARGED Başkanlığınca toplanan anketler araştırmacıya teslim edilmiştir. Uygulanan anketlerin gidiş ve geri dönüş oranları Çizelge-8'de gösterilmiştir.

Çizelge 8: Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Anketlerin Gidiş-Dönüş Oranları

	Gruplar	Evren	Örneklem (Giden Anket)	Dönen Anket	%
Merkez Teşkilâtı	Birim Amiri (Genel Müdür/Bakanlık Daire Başkanı)	30	20	15	75,0
	Genel Müdür Yardımcısı	37	20	15	75,0
	Daire Başkanı	76	24	16	66,6
	Şube Müdürü	446	90	73	81,1
	Bakanlık Müfettişi	292	58	58	100
	Merkez Teşkilâtı Toplamı	881	212	177	83,4
Taşra Teşkilâtı	İl Millî Eğitim Müdürü	81	18	18	100
	İl MEM Müdür Yardımcısı/Şube.Md.	640	128	106	82,8
	İlçe Millî Eğitim Müdürü	825	165	150	90,9
	İlk. Müfettişleri Başkanı	81	18	17	94,4
	İlköğretim Müfettişi	2790	558	352	63,0
	Taşra Teşkilâtı Toplamı	4417	887	643	72,4
	Genel Toplam	5298	1099	820	74,6

Çizelgenin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi MEB merkez teşkilâtında beş gruba 212, taşra teşkilâtındaki beş gruba 887 olmak üzere toplam 1099 adet anket gönderilmiştir. Anketlerin geri dönüş oranı MEB merkez teşkilâtında % 83,4 iken taşra teşkilâtında %72,4 olmuştur.

Örneklem grupları ayrı ayrı değerlendirildiğinde geri dönüş oranında ilk sırayı merkez teşkilâtında % 100 ile bakanlık müfettişleri alırken, onu %81,1 ile şube müdürleri izlemiştir. Genel müdür ve bakanlık daire başkanlarının oluşturduğu birim âmirleri ile genel müdür yardımcılarının katılımı ise % 75'de kalmıştır. Bağımlı daire başkanlarının katılım düzeyi ise %66,6'dır.

Taşra teşkilâtında en fazla katılım % 100 ile il millî eğitim müdürlerinden gelmiştir. Onları % 94,4 ile ilköğretim müfettişleri başkanları takip etmektedir. İlçe millî eğitim müdürleri %90,9 ve il MEM müdür yardımcı veya şube müdürleri %82,8

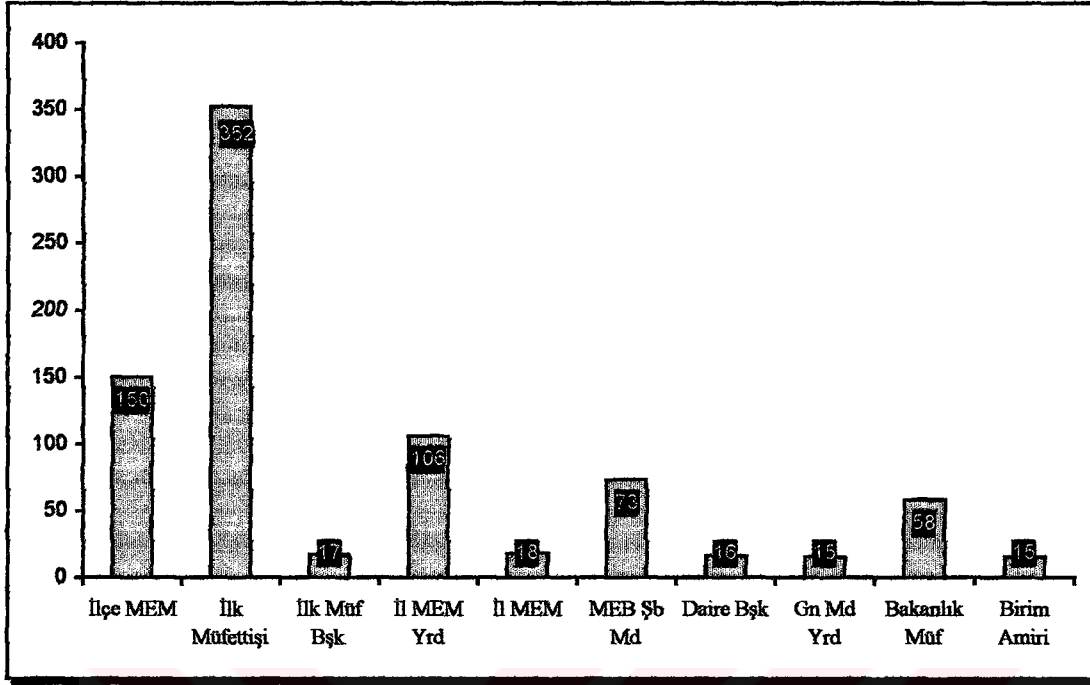
düzeyinde bir katılım sağlarken., en son sırada %63,0 ile ilköğretim müfettişleri bulunmaktadır. Taşra teşkilâtında ilçe millî eğitim müdürlerinin bir anketi geçersiz sayılarak değerlendirme dışı bırakılmıştır. Toplanan anket formlarına sıra numarası verilerek il kodlarına göre numaralanmış, MEB merkez teşkilâtına ise 81 ilden sonra 82 kod numarası verilmiştir.

8.5. Katılımcıların Bazı Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya görüş ve önerileri ile katılan eğitim yönetici ve deneticilerine ait kişisel özellikler yedi 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 grubun ileride bu araştırma tekrarlanacak olursa araştırmanın geçerliliği açısından yeni örneklem grubuyla karşılaştırma yapılmasına olanak sağlamaktır. Diğer bir pratik yararı ise, açık uçlu sorulara verilen cevaplarla ankete konulan anekdotların örneklem grubuyla bağlantısını açıklığa kavuşturmadır.

8.5.1. Katılımcılara İlişkin Sayısal Değerler

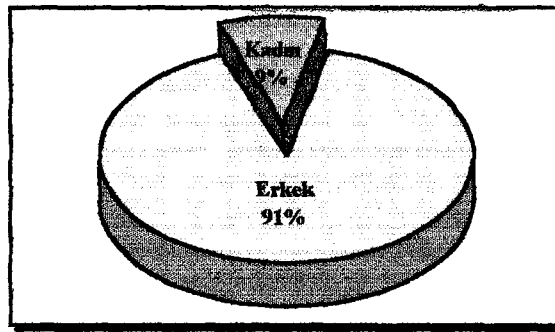
Kişisel özelliklere ilişkin ilk bulgumuz MEB'de görev yapan eğitim yönetici ve deneticilerinden örneklem grubuna alınanların sayısal oranlarıdır. Çizim 1'de görüldüğü gibi MEB taşra teşkilâtında eğitim yöneticisi olarak görev yapan 150 ilçe millî eğitim müdürü, 106 il millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü, 18 il millî eğitim müdürü ile yine taşra teşkilatında eğitim deneticisi olarak çalışan 352 ilköğretim müfettişi ve 17 ilköğretim müfettişleri başkanı olmak üzere toplam 643 katılımcı araştırma konusu ile ilgili görüş ve öneride bulunmuştur. MEB merkez teşkilâtında ise 73 şube müdürü, 16 bağımlı daire başkanı, 15 genel müdür yardımcısı, 15 genel müdür veya bağımsız daire başkanı ile 58 bakanlık müfettişi olmak üzere toplam 177 katılımcı görüş bildirmiştir. Bu araştırma için görüş ve önerileri alınan toplam katılımcı sayısı 820 olmuştur.



Çizim 1: Araştırmaya Katılan Eğitim Yönetici ve Deneticilerine Ait Sayısal Değerler

8.5.2. Katılımcıların Cinsiyeti

Araştırmaya görüş ve önerileri ile katılan 820 MEB eğitim yöneticisi ve deneticisinin %9'u (75) kadın, %91'i (745) erkektir.



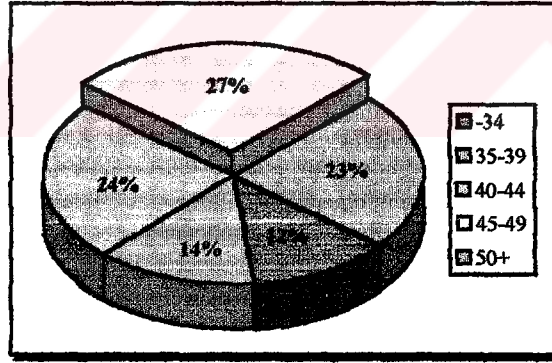
Çizim 2: Katılımcıların Cinsiyeti

Çizim 1'den de açıkça anlaşıldığı gibi MEB'de çalışan eğitim yöneticisi ve deneticilerinin çok büyük bir çoğunluğunu erkekler teşkil etmektedir. Kadın oranı ise oldukça düşük bir düzeyde kalmıştır. MEB merkez ve taşra teşkilatında kadın yöneticisi ve

denetici oranına bakıldığında, toplam kadın (75) sayısının % 66'sının taşra teşkilatında çalıştığı görülmektedir. Taşrada görev yapan kadınların da ağırlıklı olarak ilköğretim müfettişleri olduğu (%86) görülmektedir. Bu gelişme yeterli olmamakla birlikte, ilköğretim müfettişlerinin sınavla alınması sonucu ortaya çıkmış bir durumdur. MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin (RG, 30.04.1999, sayı 14574) yürürlüğe girmesiyle birlikte görevde yükselme kısmen liyakat ve seçme sınavı gibi ölçütlere bağlandığı için MEB'de çalışan kadın yönetici ve denetici sayısının artması beklenmektedir.

8.5.3. Katılımcıların Yaşı

Çizim 3'te de görüldüğü gibi eğitim yönetici ve deneticilerinin %27'si 45-49 yaşları arasında bulunmaktadır. Bunu 45 yaş altı grup ile 50 yaş üstü grup takip etmektedir. Daha sonra 35-39 yaş arasında %14'lük grup ve 34 yaşın altında sadece %12'lik bir grup bulunmaktadır. Bu veriler MEB'de yönetici ve deneticilerin ağırlıklı olarak orta yaş grubunda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

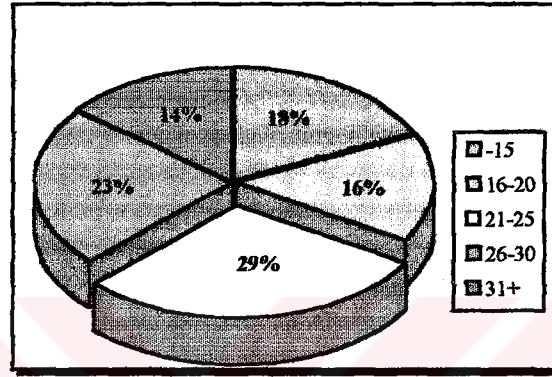


Çizim 3: Katılımcıların Yaşı

Daha genç yönetici ve deneticilerin azlığı ise MEB merkez ve taşra teşkilâtına bu görevler için personel alınırken getirilen kısıtlamalar ve aranan hizmet yılı şartından kaynaklanmaktadır.

8.5.4. Katılımcıların Memuriyet Kıdemi

Katılımcıların kaç yıldır memur olarak çalıştıklarına bakıldığında (Çizim 4), en büyük grubun 21-25 hizmet yılı arasında olduğu (%29) dikkati çekmektedir. Türkiye’de yakın zamanlara kadar uygulanan emeklilik için gerekli hizmet yılının 25 olduğu göz önüne alındığında katılımcıların yarıya yakınının kendini emeklilik sınırı içinde gördüğü ve bir nevi güvence duygusu ile çalıştığı yorumu yapılabilir.



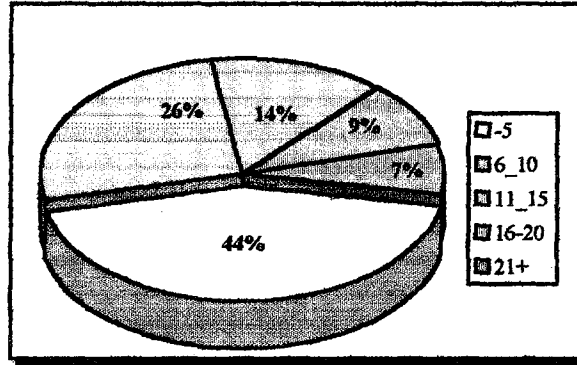
Çizim 4: Katılımcıların Memuriyet Kıdemi

Daha yeni bir şeyler üretmek veya eğitimler almak için pek de erken bulunmayan bir yaş grubunun sistemi yönettiği ve denetlediğini de söylemek mümkün olabilir. Ancak daha önce de değinildiği gibi sistemin yönetici ve denetici seçiminde en az hizmet yılı olarak belirlediği tabanın bir ilçe millî eğitim müdürü için sekiz yılın üzerinde olduğu dikkate alınırsa böyle bir tablonun oluşmasında personelden çok sistemin rolü olduğu kabul edilecektir.

Bu yaklaşım personelin aldığı eğitim ve sahip olduğu nitelikten çok bulunduğu yaş ve çalıştığı hizmet yılını ödüllendirmektedir. Türk personel rejiminin kıdem veya rütbe esasına göre yapılandırılmasının bu tablonun ortaya çıkmasındaki katkısı büyüktür. Oysa personel rejimlerini pozisyon esasına göre düzenleyen genellikle gelişmiş ülkelerde kişinin sahip olduğu eğitim ve diğer nitelikler açısından yapacağı iş için uygun olup olmadığı temel ölçüt olarak alınmaktadır. Yaygın olarak kullandığı şekliyle kişiye göre iş değil, işe göre kişi; yani tanımlanmış görevlere, o görevi yapacak niteliklere sahip kişilerin atanmasına Türk kamu yönetim sisteminde itibar edilmemektedir. Eğitim sektöründeki veriler bu kanıyı desteklemektedir.

8.5.5. Katılımcıların Buldukları Görevdeki Hizmet Kıdemi

MEB merkez ve taşra teşkilâtında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan personelin bulunduğu görev kıdemi incelendiğinde Çizim 3 ve 4'le paralellik göstermeyen, hatta tam tersi bir durum dikkati çekmektedir (Çizim 5).



Çizim 5: Katılımcıların Bulunduğu Görevdeki Kıdemi

Memuriyetteki kıdemi 21-25 yıl olan personel %29 ile en büyük grubu oluştururken, aynı personelin bulunduğu görevdeki kıdemi %7'de kalmaktadır. Çizim 5 incelendiğinde bulunulan görevdeki kıdem açısından en büyük grubun %44 ile 5 yıl ve daha az bir süredir çalışanlardan meydana geldiği görülür. İkinci büyük grup %26 ile 6-10 yıl arası aynı görevde kalanlardır. Analiz sonuçlarına bakıldığında (Çizelge 9) bulunduğu görevde en az kalanların il millî eğitim müdürleri olduğu görülür.

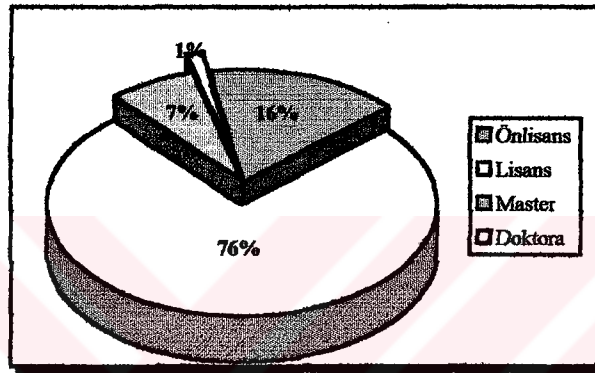
Bulunduğu görevde en fazla kalanlar ise müfettişlerdir. Bunun sebebi müfettişlerin görevden alınmalarının kurala bağlanması ve nispeten daha zor olmasıdır. Oysa eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesi ciddi kurallara bağlanmadığı gibi görevden alınmaları da herhangi bir kurala bağlanmamıştır. Yapılan görevin gerektirdiği nitelikler tanımlanmadığı gibi, bu göreve atanan personelin işe uygun niteliklere sahip olup olmadığı da pek dikkate alınmamaktadır.

Türk kamu yönetimindeki bu olumsuz durumun giderilmesi amacıyla Başbakanlıkça personel atamada yeni düzenlemelere gidilmiş ve tüm kamu kurumlarında personel alımı için çerçeve bir yönetmelik hazırlanmıştır (RG, 18.04.1999, Sayı, 23670). Devlet Memurlarının Görevde Yükselme Esaslarına Dair Genel Yönetmelik çıkarıldıktan

sonra MEB'de personel alımı için MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (RG, 30.04.1999, sayı 23681) hazırlanmıştır.

8.5.6. Katılımcıların Eğitim Durumu

Araştırmaya görüş ve önerileriyle katılan eğitim yönetici ve deneticilerinin eğitim durumları incelenmiştir.



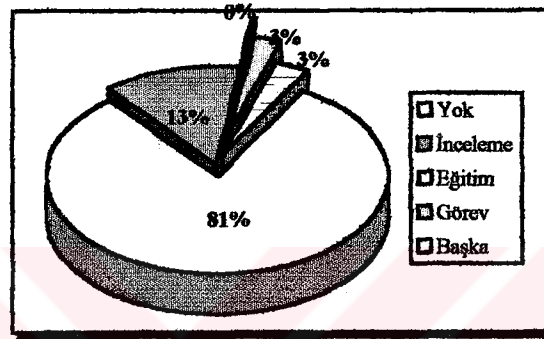
Çizim.6: Katılımcıların Eğitim Düzeyi

Çizim 6'dan da görüldüğü gibi MEB'deki yönetici ve deneticilerin %16'sı ön lisans eğitimi ile yetinmektedir. Ancak üç yıllık yüksek okul bitirmiş olanlardan lisans tamamlama programına katılmayanların da bu grupta değerlendirildiği dikkate alınmalıdır. En büyük grubu (%76) lisans eğitimi alanlar oluştururken, lisans üstü eğitimin sınırlılığı (%7) dikkati çekmektedir. Bu durum MEB'de uzman yönetici ve denetici yokluğunu açıklıkla ortaya koymaktadır.

Katılımcıların branşlarına ilişkin burada ayrı bir soru sorulmamıştır. Bunun nedeni Türk personel rejiminin pozisyon yerine rütbe ve kıdem sistemine göre yapılanmış olması hem de eğitim yöneticiliği ve deneticiliğinin hizmet sınıfları içinde bulunmamasıdır.

8.5.7. Katılımcıların Yurt Dışı Deneyimi

Araştırmada veri toplanan eğitim yönetici ve deneticilerinin Türk eğitim sistemi ile dünyadaki diğer eğitim sistemlerini, toplum yaşantısını, sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal yapısını karşılaştırabilmesi için yurt dışına çıkma oranı incelenmiştir. Çizim 7'de görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık 4/5'i hiçbir şekilde ikinci bir ülke görmemiştir. Yurt dışına çıkan en büyük grubun %13'lük bir oranla inceleme gezisi için yurt dışına çıkabildiğini görülmektedir.



Çizim 7: Katılımcıların Yurtdışı Deneyimi

Tüm bu yedi başlık altında tanıtılmaya çalışılan eğitim yönetici ve deneticilerinin kişisel özellikleri Çizelge 9'da gösterilmiştir. Buna göre MEB merkez ve taşra teşkilâtında görev yapan eğitim yönetici ve deneticileri özetle; çoğunlukla erkeklerden meydana gelen, orta yaş grubunda ve 20-30 yıl memuriyet hizmeti olan, lisans düzeyinde eğitim görmüş, neredeyse hiç yurt dışına çıkmamış ama sık sık görevden alındığı için bulunduğu görev kıdemi beş yılın altında olan personelden meydana gelmektedir.



Çizelge 9: MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtında Görev Yapan Eğitim Yöneticisi ve Deneticilerine Ait Kişisel Bilgiler

		EĞİTİM YÖNETİCİSİ							EĞİTİM DENETİCİSİ												
		İlçe MEM		İl MEM Yrd/Şb.Md		İl MEM		Bakanlık Şube Md.	Daire Bşk.	Genel Md. Yardımcısı	Birim Âmiri	İlköğretim Müfettişi	İlk.Müf. Başkanı	Bakanlık Müfettişi							
		f	%	f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%						
Cinsiyet	K	2	1.3	5	4.7	0	0	15	20.5	5	31.2	1	6.7	2	13.3	43	12.2	0	0	2	9.2
	E	148	98.7	101	95.3	18	100	58	79.5	11	68.8	14	93.3	13	86.7	309	87.8	17	100	56	90.8
Yaş	≤34	3	2.0	1	0.9	0	0	1	1.4	0	0	0	0	0	0	11	11.6	1	5.9	2	3.4
	35-39	13	8.7	5	4.7	0	0	12	16.4	0	0	1	0.9	0	0	16	16.8	0	0	2	3.4
	40-44	59	39.3	27	25.5	3	16.7	29	39.7	7	43.8	2	13.3	0	0	29	30.5	7	41.2	2	3.4
	45-49	59	39.3	43	40.6	4	22.2	23	31.5	6	37.5	3	20.0	3	20.0	24	25.3	3	17.6	8	13.8
	50 ≥	16	10.7	30	28.3	11	61.1	8	11.0	3	18.8	9	60.9	12	80.0	15	15.8	6	35.3	44	75.9
Kıdem	≤15	12	8.0	4	3.8	0	0	5	6.8	0	0	1	6.7	0	0	121	34.4	2	11.8	3	5.2
	16-20	26	17.3	12	11.3	0	0	15	20.5	1	6.3	1	6.7	0	0	69	19.6	2	11.8	2	3.4
	21-25	87	58.0	45	42.5	5	27.8	26	35.6	9	56.3	2	13.3	0	0	54	15.3	4	23.5	7	12.1
	26-30	21	14.0	37	34.9	8	44.4	23	31.5	3	18.8	6	40.0	6	40.0	70	19.9	4	23.5	11	19.0
	31 ≥	4	2.7	8	7.5	5	27.8	4	5.5	3	18.8	5	33.3	9	60.0	38	10.8	5	29.4	35	60.3
Görev Kıdemi	≤5	70	46.7	49	46.2	12	66.7	9	12.3	3	18.8	6	40.0	7	46.7	193	54.8	4	23.5	4	6.9
	6-10	51	34.0	27	25.5	1	5.6	22	30.1	8	50.0	6	40.0	6	40.0	78	22.2	7	41.2	9	15.5
	11-15	18	12.0	16	15.1	3	16.7	20	27.4	2	12.5	3	20.0	2	13.3	36	10.2	1	5.9	14	24.1
	16-20	9	6.0	9	8.5	1	5.6	16	21.9	0	0	0	0	0	0	26	7.4	0	0	15	25.9
	21 ≥	2	1.3	5	4.7	1	5.6	6	8.2	3	18.8	0	0	0	0	19	5.4	5	29.4	16	27.6
Eğitim	Ö.L	57	38.0	29	27.4	2	11.1	6	8.2	2	12.5	1	6.7	1	6.7	29	8.2	5	29.4	0	0
	L.	91	60.7	73	68.9	14	77.8	55	75.3	11	68.8	9	60.0	9	60.0	287	81.5	11	64.7	57	98
	M.	1	0.7	3	2.8	1	5.6	10	13.7	2	12.5	5	33.3	1	6.7	35	9.9	1	5.9	1	2
	D.	1	0.7	1	0.9	1	5.6	2	2.7	1	6.3	0	0	4	26.7	1	0.3	0	0	0	0
Yurt dışı Deneyimi	Yok	136	90.7	98	92.5	13	72.2	43	58.9	4	25.0	4	26.7	2	13.3	312	88.6	13	76.5	38	65.5
	İnceleme	9	6.0	6	5.7	5	27.8	21	28.8	9	56.3	9	60.0	11	73.3	24	6.8	1	5.9	12	20.7
	Eğitim	0	0	0	0	0	0	2	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Görev	2	1.3	1	0.9	0	0	4	5.5	1	6.3	1	6.7	1	6.7	8	2.3	1	5.9	2	3.4
	Başka	3	2.0	1	0.9	0	0	3	4.1	2	12.5	1	6.7	1	6.7	8	2.3	2	11.8	6	10.3

8.6. Verilerin Çözümlemesi

Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar için görüş ve önerilerine başvuru alan 1099 eğitim yöneticisi ve deneticisinin posta yoluyla gönderdiği 823 anket formundan geçersiz sayılan üç tanesi ayrıldıktan sonra 820'si analiz için esas alınmıştır.

Veri analizi için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) For Windows (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)'un 10. versiyonu ile veri tabanı oluşturularak anket yoluyla toplanan veriler bilgisayara yüklenmiştir.

Katılımcıların kişisel özelliklerini ortaya koymada ve görüş alınan grupları görev, görev yeri, yaş, kıdem ve eğitim düzeyi ile yurt dışı deneyimi açısından tanımlamada frekans ve yüzde değerleri kullanılmış, çözümlene sonuçları çizelgede gösterilerek yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde varyans analizi, Analysis of Variance (ANOVA), ki-kare (chi-square, X^2), çapraz tablo, aritmetik ortalama (\bar{x}), frekans (f) ve yüzde (%), yöntemleri kullanılmıştır. Varyans analizi ilişkisiz gruplar için çift yönlü olarak yapılmıştır. Katılımcılar görev yeri bakımından merkez ve taşra teşkilâtı olarak, görev türü bakımından ise eğitim yöneticisi ve eğitim deneticisi olarak değerlendirilmiştir.

İlişkisiz gruplar için çift yönlü varyans analizi (ANOVA) iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin birlikte incelenmesine olanak veren araştırma desenlerinde kullanılmaktadır. Bu analiz ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene temel etkilerinin yanı sıra ortak etkilerinin anlamlılığı da ölçülebilmektedir (Büyüköztürk, 1999, s.146).

Bu çalışmada problem ve alt problemler katılımcıların görev yeri açısından MEB merkez ve taşra teşkilâtına, görev türü olarak da eğitim yöneticisi ve deneticilerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz gruplar için iki faktörlü varyans analizi ile test edilmektedir. Bu desende bulunan faktörler görev yeri (merkez ve taşra teşkilâtı) ve görev türü (eğitim yöneticisi ve deneticileri)'dür.

alınmıştır. Burada faktöriyel desen hakkında bir açıklama yapmak yararlı olacaktır. Runyon ve Huber (1991) ve Kirk'e (1982) göre faktöriyel desen, "İki ya da daha fazla faktörün eş zamanlı değerlendirilmesine olanak veren bir desendir" (Aktaran Büyüköztürk,1999, s.141). Faktöriyel desende ölçülemeyen bağımsız değişkenler faktör olarak nitelenir ve bağımsız değişken sayısına göre isim alır. İki bağımsız değişkenli bir desen, iki faktörlü desen olarak isimlendirilir. İki boyutlu varyans analizi, iki deneysel (bağımsız) değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin birlikte incelenmesine olanak veren bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır. Bu analiz ile faktörlerin bağımlı değişkene ilişkin temel etkilerinin yanı sıra ortak etkilerinin anlamlılığı da test edilebilmektedir (Büyüköztürk, 1999, s.146).

İlişkisiz gruplar için çift faktörlü ANOVA yöntemiyle elde edilen bulgular analiz yöntemine uygun olarak çizgi grafiğinde gösterilmiştir. Çizgi grafiğinde kesişen çizgiler ortak etkinin anlamlı olduğunu, paralel çizgiler temel etkinin varlığıyla birlikte ortak etkinin anlamlı olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 1999, s.48).

MEB'in yapı ve işleyişinin değerlendirildiği ikinci bölümde ve MEB'de yetki devrinin gerçekleşme sebeplerine ilişkin üçüncü bölümün birinci kısmı ile Türkiye'de eğitim bölgeleri ve bölge milli eğitim müdürlükleri kurulması hakkındaki üçüncü kısım ile ilgili eğitimcilerin katılım düzeylerine ilişkin veriler beşli Likert tipi dereceleme ölçeği ile toplanmıştır. Derece ölçeğindeki seçenekler birden beşe kadar puanlandırılmış ve Çizelge 10'da gösterilen puan sınırları kullanılmıştır. Ölçekte yer alan aralık değeri eşit olduğu ve beş sütun, dört aralıktan meydana geldiği için aralık sayısı sütun sayısına bölünerek her bir aralığın aralık değeri belirlenmiştir (Çizelge 10).

Üçüncü bölümün ikinci kısmında MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımına ilişkin veriler frekans, yüzde, ki-kare ve t-testi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Çözümlemede manidarlık düzeyi olarak $\alpha = .05$ esas alınmıştır.

Ankette bulunan açık uçlu dört soruya verilen cevaplar da ayrıca gruplanarak değerlendirilmiş, böylece katılımcıların öngördüğü MEB portresi ortaya çıkarılmıştır.

Çizelge 10: Likert Ölçeğine Göre Katılma Düzeyleri ve Puan Sınırları

Katılma Düzeyi	Puan	Puan Sınırları
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79
Çok Az Katılıyorum	2	1,80 - 2,59
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2,60 - 3,39
Büyük Oranda Katılıyorum	4	3,40 - 4,19
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00

9. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Bulgu ve yorumlar araştırmanın problemlerine uygun olarak düzenlenmiştir.

Bu bölümde önce MEB merkez ve taşra teşkilâtında yapı ve işleyişi ortaya koyan 35 çoktan seçmeli soru faktör analizine tabi tutulmuş; MEB merkez teşkilâtında yapı, MEB taşra teşkilâtında yapı ve MEB’de işleyiş başlıkları altında üç faktörde toplanarak analiz edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

İkinci olarak MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebebine ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebebine ilişkin çoktan seçmeli 10 soru MEB merkez teşkilâtı kaynaklı sebepler ve MEB taşra teşkilâtı kaynaklı sebepler olarak iki faktörde toplanmış ve ilişkisiz gruplar için iki faktörlü varyans analizine tabi tutularak elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Üçüncü olarak MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımının nasıl olması gerektiği konusundaki verilerin analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu alt bölümde önce 31 başlık altında toplanan yetkilerin MEB merkez

ve taşra teşkilâtı arasında paylaşımı için belirlenen 31 veri yeniden kodlanmış, ve ikili bir paylaşım için veri analizi yapılmıştır. Daha sonra taşra teşkilâtınca kullanması uygun görülen yetkiler yeni bir kodlamaya tabi tutularak bölge, il ve ilçe başlıklarında üç taşra teşkilâtı arasında nasıl dağıldığı incelenmiştir.

Son olarak araştırmanın çok önemli bölümlerinden biri olan coğrafi bölgelerin eğitim amaçlı kullanılması, eğitim bölgeleri kurulması, eğitim bölgelerinin merkezi konumundaki illerde bölge millî eğitim müdürlükleri kurulmasının eğitim sorunlarının çözümüne katkı sağlayıp sağlayamayacağı hakkındaki bulgular analiz edilmiştir. Bu bölümde bulunan sekiz soru faktör analizine tabi tutulmuş ve hepsi tek faktörde toplandığı için her bir madde ayrı ayrı analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmadaki dört açık uçlu soru için verilen cevaplar ise konu başlıklarına uygun olarak gruplanmış ve frekans değerleri dikkate alınarak mümkün olduğunca az yorumla verilmeye çalışılmıştır. Çünkü açık uçlu sorularda katılımcılar MEB merkez ve taşra teşkilâtı ile ilgili ankette belirtilen hususları kendi açılarından değerlendirerek, özgürce yorumlamışlardır.

9.1. MEB'in Yapı ve İşleyişine İlişkin Bulgular ve Yorum

Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi hakkında katılımcılara Likert tipi çoktan seçmeli 35 soru ile bir de açık uçlu sorularak sistemin mevcut durumuna ilişkin görüşleri ve oluşturdukları imajlar belirlenmeye çalışılmıştır. Toplanan veriler faktöriyel bazda değerlendirilmiştir. Buna göre 35 soru analiz için üç grupta toplanmıştır. Bunlardan 14 soru MEB merkez teşkilâtının yapısı ile ilgili, dört soru MEB taşra teşkilâtının yapısı ile ilgili ve 17 soru ise MEB'de yapı ve işleyişle ilgilidir.

9.1.1. MEB Merkez Teşkilâtının Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB merkez teşkilâtının yapısını ortaya koyan 14 soru faktör analizinde bir tam değer üzerinden 0.763 ile 0.397 değerler arasında gruplanmış ve ilişkisiz gruplar için çift yönlü varyans analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucu elde edilen bulgular Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11: MEB Merkez Teşkilâtının Yapısına İlişkin Katılımcıların Görev Yeri ve Görev Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	0,132	1	0,132	0,387	0,534
Görev Türü	4,972	1	4,972	14,572	0,000
G. Yeri x G. Türü	2,808	1	2,808	8,230	0,004
Hata	270,942	794	0,341		
Toplam	289,906	797			

$p \leq 0,05$

Buna göre MEB merkez teşkilâtının yapısına ilişkin görüşlerin katılımcıların görev yerine göre, yani merkez veya taşra teşkilâtında görev yapmaya göre farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,794)}=0,387$; $p \leq 0,534$). Büyük bir farklılık olmamakla beraber, taşra teşkilâtının MEB'in yapısı hakkındaki olumsuzluklara katılım düzeyinin ($\bar{x}_{TT}=3,984$) merkez teşkilâtına göre düşük olması ($\bar{x}_{MT}=4,017$), taşranın merkez teşkilâtının yapısını ve işleyişini merkeze göre daha az tanıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bilgi eksikliğine ek olarak, sürekli emirler gönderen, kararlar veren ve rütbe olarak da daha üst düzeyde bulunan bir yapının değerlendirilmesindeki bazı ön kabullerin küçük de olsa bir kayma yapabileceği ihtimali vardır. Ancak bütün bunlar merkez teşkilâtının yapısı hakkındaki olumsuzlukların yüksek düzeyde paylaşılmasını önleyememektedir.

Görev türüne göre ise merkez teşkilâtının yapısında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,794)}=14,572$; $p \geq 0,000$). Eğitim deneticileri, yani müfettişler ($\bar{x}_{denetici}=4,101$) MEB merkez teşkilâtının yapısı hakkında ankette belirtilen görüşlere, eğitim yöneticilerine ($\bar{x}_{yönetici}=3,900$) göre daha fazla katılmaktadırlar.

Müfettişler MEB merkez teşkilâtının etkili yönetimi engelleyen, işleri geciktiren, eğitimin maliyetini artırırken kalitesini de düşüren, kaynak savurganlığına yol açan, gereğinden fazla personel çalıştıran, liyakata uygun atama yapamayan, temel işlevlerini

yapma yerine taşrada yapılması gereken görevleri yapan ve bu sebeple sürekli büyüyen, ilgililerin görüşlerini almadan karar verme yetkisini elinde toplayan merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğunu düşünmekte ve MEB'in yeniden yapılanması gerektiği görüşüne katılmaktadırlar.

Görev yeri ve görev türünün MEB merkez teşkilâtının yapısı hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(1,794)}=8,230$; $p \leq 0,004$). Farkın kaynağına bakıldığında eğitim deneticilerinin katılım düzeyinin ($\bar{x}_{denetici}=4,143$) eğitim yöneticilerine göre ($\bar{x}_{yönetici}=3,864$) daha yüksek olduğu görülür.

Diğer taraftan görev yeri ve türüne göre katılımcı görüşleri eş zamanlı olarak değerlendirildiğinde, merkez teşkilâtındaki yapıya ilişkin olarak araştırmada belirtilen görüşlere genel katılım oranı ($\bar{x}_{yönetici, denetici/MT, TT} = 4,011$) çıkmaktadır. Bu sonuca göre eğitim yönetici ve deneticileri araştırmada belirtilen merkez teşkilâtındaki yapısal problemlerin varlığına büyük oranda katılmaktadırlar.

MEB merkez teşkilâtının sürekli büyümekte olması ve gerekenden daha fazla personel çalıştırması Parkinson Kanunu ve Peter Prensibi (Tortop, 1990, s.198-199) ile açıklanabilir.

Parkinson Kanununa göre idarî yapılar kendini düşünme ve yapılan işler için gerekli memur sayısını artırma ve yeni yapılar oluşturma eğilimi taşırlar. Oysa bir işi görececek çalışan sayısı ile o iş hacmi arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Memur sayısı iş hacmine bağlı olmaksızın kendi kurallarına bağlı olarak artar.

Peter Prensibine göre ise "Hiyerarşik bir örgütte her görevli, kendi yeteneksizlik düzeyine doğru yükselme eğilimindedir (Peter, 1993, s.27)." Laurance J. Peter hiyerarşik örgütleri inceledikten sonra hiyerarşiyoloji adını koyduğu bu yeni alanı ayrı bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Peter'e göre (1993, s.29) "Zaman içinde her görev, onu yapmakta yeteneksiz görevlilerce doldurulma eğilimindedir." Bu yaklaşıma göre yeterince süre olduğu ve hiyerarşide yeterli basamak bulunduğu sürece her görevli kendi yeteneksizlik düzeyine ulaşır ve orada kalır. Başarısızlığını örtmek için de değişik yöntemler kullanır.

Üstesinden gelmeyeceği işe atanan yeteneksiz bir kişinin, başarılı olmak amacıyla yeni elemanlar alarak o mevkide başarılı olduğunu ispatlamak istemesi buna bir örnektir. Başarısızlığın yeni yapı ve elemanlarla giderilmesi inancı kısır döngüye dönüşerek yapıyı hantallaştırmaktadır. MEB merkez örgütü Peter Prensini doğrulayan bir görünüm arz etmektedir.

MEB merkez örgütünün yapısına gelen eleştiriler bu araştırmadaki görüşlerle sınırlı değildir. Gerek akademik çevreler gerekse uygulama sorumluluğunu bakan, müsteşar ve üst düzey yönetici veya denetici olarak bizzat taşıyan kişilerin de merkez teşkilatının yapısına ve yapılanma biçimine ciddi eleştiriler yaptıkları görülmektedir.

MEB’de üst düzey yöneticilik de yapan Bursalıoğlu, merkez teşkilâtını kısa ama esaslı bir analize tabi tutarak sorunun kaynağına inmektedir. Yapıyı kurarken örgüt modellerinden yola çıkılması gerektiğini ifade eden Bursalıoğlu (1991, s.112), bunlardan dik modellerin merkezden yönetime göre dizayn edildiğini ve bu tip yapılanmada iletişim ve koordinasyon sorunlarının sıkça yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu belirterek, dik yapılanma modelinde başlangıç noktası olarak görev yerine biçimin esas alındığını, oysa görevsel bir modelde plân, program, araştırma, değerlendirme gibi uzmanlık birim ve hizmetlerinden ortak yararlanma ilkesine göre tüm birimler istifade edebilecekken, bu hizmetleri her birimin ayrı ayrı yerine getirmeye çalışmasının sistemi gereksiz büyüttüğünü, hantallaştırdığını ve yetki çatışmalarına sebep olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sorununu bir yönetim sorunu olarak ifade eden Peker (1995, s.33), ülkemizdeki kamu yönetimi sorununun irdelenmeden eğitim sorunlarına çözüm bulunamayacağını, çünkü kamu yönetimi sorunlarının eğitim yönetiminde de aynen yaşandığını, bu sebeple eğitimde yerelleşme veya yetki devri gibi çözümlerden önce kamu yönetiminin işlerliğindeki sıkıntıların giderilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Özden (1998, s.6) işe eğitim sistemindeki temel sorunun, sistemin başlangıçta amaçladığı görevleri yerine getirememesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak şekilde yapılanmaması olduğunu ifade etmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin nasıl kurtarılacağı konusunda bir dizi ciddi çözüm önerisinin bulunduğunu söyleyen Şimşek (1998, s.85), millî eğitim sisteminin ulusal olma kaygısıyla sistemi katı merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde

bulunma yetisini yitirmiş devasa bir makine ya da organizmaya dönüşmüş olmasını bu önerilerin odak noktası olarak gördüğünü söylemektedir.

MEB merkez teşkilâtının yapısına ilişkin gerek araştırma bulguları, gerekse eğitim sistemi üzerine araştırma yapan diğer akademisyenlerin paylaştığı ortak nokta MEB merkez teşkilâtının yeniden yapılanmasının gerekli olduğudur.

9.1.2. MEB Taşra Teşkilâtının Yapısına İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB taşra teşkilâtının yapısını ortaya koyan dört soru, faktör analizinde bir tam değer üzerinden 0.734 ile 0.583 değerler arasında gruplanmış ve ilişkisiz gruplar için çift yönlü varyans analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucu elde edilen bulgular Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12: MEB Taşra Teşkilâtının Yapısına İlişkin Katılımcıların Görev Yeri ve Görev Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	1,036	1	1,036	2,751	0,098
Görev Türü	3,366	1	3,366	8,933	0,003
G. Yeri x G. Türü	0,397	1	0,397	1,054	0,305
Hata	302,216	802	0,377		
Toplam	308,456	805			

$p \leq 0,05$

Çizelge 12 incelendiğinde MEB taşra teşkilâtının yapısına ilişkin görüşlerin katılımcıların görev yerine göre, yani merkez veya taşra teşkilatında görev yapmaya göre farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,802)}=2,751$; $p \leq 0,098$).

Görev türüne göre ise taşra teşkilatının yapısı hakkındaki görüşlerde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,802)}=8,933$; $p \geq 0,003$). Eğitim deneticileri, yani müfettişler

($\bar{x}_{\text{denetici}}=4,005$) MEB taşra teşkilâtının yapısı hakkında ankette belirtilen il MEM'lerin karar alma yetkilerinin çok sınırlı olduğu, MEB'den gelen emirlerin uygulayıcısı konumunda buldukları, teknik altyapı ve donanım ile uzman personel açısından yetersiz durumda oldukları hakkındaki görüşlere eğitim yöneticilerine ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,839$) göre daha fazla katılmaktadırlar.

Katılma oranındaki farklılık müfettişlerin görevleri gereği taşra teşkilâtının yapısını mukayeseli olarak değerlendirme konusunda eğitim yöneticilerinden daha avantajlı bir konumda olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Müfettişler taşra teşkilâtının yapısındaki yetersizlik ve eksiklikleri gerek periyodik denetimlerde, gerekse özel incelemelerde yerinde belirleyerek görevleri gereği karar mercilerine geri bildirimde bulunmaktadır. Yöneticiler ise daha çok yapının uzağında ve evrak üzerinden işlem yapmaktadırlar. Bu durum yönetici ve deneticilerin taşra teşkilâtının yapısını tanımada kısmen de olsa farklılaşmalarını sağlamaktadır.

Görev yerine göre katılım düzeyi ($\bar{x}_{\text{MT}}=3,839$) olurken, ($\bar{x}_{\text{TT}}=3,975$) olmuştur. Katılımcı görüşleri eş zamanlı olarak görev yeri ve türüne göre birlikte değerlendirildiğinde ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,946$) çıkmaktadır.

Görev yeri ve görev türünün MEB taşra teşkilâtının yapısı hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,802)}=1,054$; $p \leq 0,305$). Görev yeri ve görev türünün birlikte değerlendirilmesi durumunda taşra teşkilâtının yapısı hakkında ankette belirtilen görüşleri paylaştıkları görülmektedir.

Ortak etki testinde görev yeri ve türünün eş zamanlı değerlendirilmesi sonucu görüşlerin paralel çıkması ve farklılaşmaması aynen MEB merkez teşkilâtının yapısında olduğu gibi taşra teşkilâtında da yapının taşıdığı olumsuzlukların alt sistem üst sistem benzerliğini göstermektedir. Bu sonuç yine katılımcıların araştırmada belirtilen taşra teşkilâtındaki yapısal problemlerin varlığına büyük oranda katıldıklarını ortaya koymaktadır.

9.1.3. MEB'in İşleyişine İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB'in işleyişini ortaya koyan 17 soru faktör analizinde bir tam değer üzerinden 0.722 ile 0.454 değerler arasında gruplanmış ve ilişkisiz gruplar için çift yönlü varyans analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucu elde edilen bulgular Çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13: MEB'deki İşleyiş Hakkında Katılımcıların Görev Yeri ve Görev Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	1,802	1	1,802	5,760	0,17
Görev Türü	4,697	1	4,697	15,012	0,000
G. Yeri x G. Türü	1,400	1	1,400	4,475	0,035
Hata	246,543	788	0,313		
Toplam	261,502	791			

$p \leq 0,05$

Çizelge 13'e göre MEB'in işleyişi hakkında katılımcıların görüşlerinde görev yerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,788)}=5,760$; $p \geq 0,017$). Farkın kaynağına bakıldığında merkez örgütünün katılım düzeyinin ($\bar{x}_{MT}=3,861$) taşraya göre ($\bar{x}_{TT}=3,740$) daha yüksek olduğu görülür.

Görev türüne göre ise MEB'in işleyişi hakkında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,788)}=15,012$; $p \geq 0,000$). Eğitim deneticileri, yani müfettişler ($\bar{x}_{denetici}=3,898$) MEB merkez teşkilatının yapısı hakkında ankette belirtilen MEB'in işleyişinde siyasal baskı ve tasarrufların etkili olduğu, nitelikli uzman ve öğretmen ihtiyacını karşılayamadığı, var olanları da elinde tutamadığı, öğretmenlerin ülke çapında dengeli dağılımını yapamadığı, bu sebeple bazı yerlerde öğretmen açığı yaşanırken bazı bölgelerde yığılmalar sebebiyle öğretmenlerin derse girmeden maaş aldığı, personelin hizmet içi eğitiminde MEB'in yetersiz kaldığı, diğer yandan MEB'in bütçe, okul ve ders kitabı ihtiyacını da yeterince karşılayamadığı, eğitim programlarını zamanında yenileyemediği, eğitim teknolojisini

sisteme kazandıramadığı, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendiremediği ve yükseköğretime geçişte ciddi sorunlar yaşandığı, sistemin ezberci yapıdan kurtulması için gerekli çalışmalar yapılmadığı, bunlara ilaveten MEB'in eğitim öğretim etkinliklerini koordine etme, ihtiyaç plânlaması yapma ve yasal mevzuatı günün koşullarına göre yeniden düzenleyerek sistemin ağır aksak işlemesine sebep olan bürokrasiyi azaltmadığı şeklindeki görüşlere, eğitim yöneticilerine ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,703$) göre daha fazla katılmaktadırlar.

MEB'in işleyişi hakkında kurumsal olarak merkez ve taşra görüşlerinin farklılaşmaması, fakat deneticilerin görüşlerinin yönetici görüşlerine göre farklılaşması, yani daha yüksek çıkması objektif ve subjektif değerlendirme farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü MEB'de işleyişin sorumluları yönetim yetkisini elinde tutanlardır. Yönetme yetkisinin kullanılması işleyişin kendisi demektir. İşleyişin iyi olup olmadığı sorusuna icradan sorumlu olanlarla, işleyişi denetleyerek aksaklıkları belirleme ve iyileştirme çalışmaları için öneri götürmekle sorumlu olanların farklı cevap vermesi beklenir. Alınan cevaplar da bu beklentiye doğrulamaktadır. Ancak eğitim yöneticilerinin bu sorumluluk kendilerine ait olsa bile işleyişten memnun olmamaları ayrıca incelenmesi gereken bir konudur.

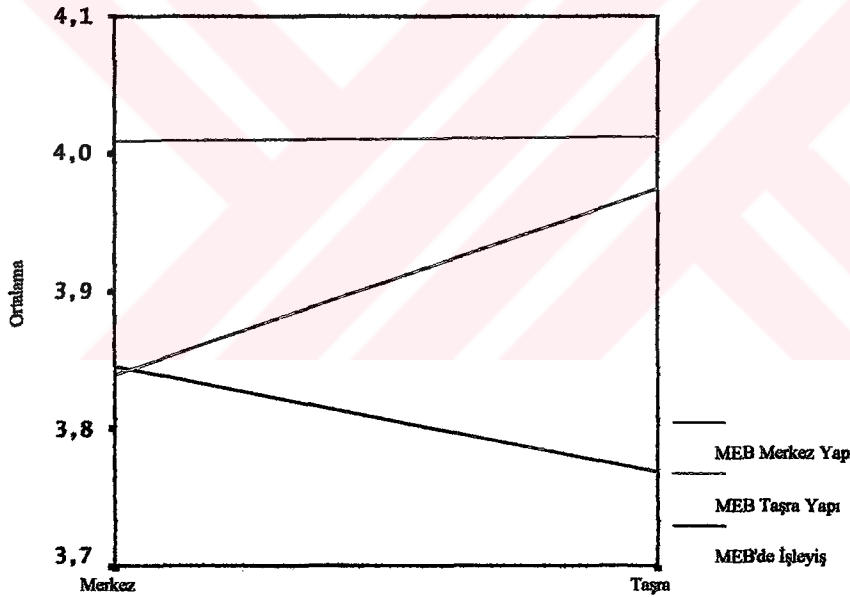
Görev yeri ve görev türüne göre MEB'in işleyişi hakkındaki görüşler birlikte değerlendirilerek yapılan eşzamanlı ortak etki testinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,788)}=4,475$; $p \geq 0,035$). Görev yeri ve görev türünün birlikte değerlendirilmesi durumunda MEB'in işleyişi hakkında ankette belirtilen görüşleri farklı düzeyde paylaştıkları görülmektedir. Yani eğitim deneticisi olarak merkez teşkilâtında görev yapan bakanlık müfettişleri ile taşra teşkilâtında görev yapan ilköğretim müfettişleri ve ilköğretim müfettişi başkanları ankette belirtilen MEB'in işleyişi hakkındaki görüşlere eğitim yöneticilerine göre ($\bar{x}_{\text{(merkez yönetici)}}=3,817$; $\bar{x}_{\text{(taşra yönetici)}}=3,589$) daha yüksek oranda ($\bar{x}_{\text{(merkez denetici)}}=3,906$; $\bar{x}_{\text{(taşra denetici)}}=3,891$) katılmaktadırlar.

Bu durumun, eğitim deneticilerinin sistemin işleyişi hakkında yaptıkları denetim ve uygulamaları yerinde görerek, sistemi bir bütün olarak algılama fırsatlarının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim yöneticileri ise çalıştıkları alanla ilgili bir değerlendirmeden yola çıkmakta ve kendi yaptıkları işi değerlendirdikleri için katılım

düzeyleri eğitim deneticilerine göre nispeten daha az olmaktadır. Yine de katılım düzeyleri arasındaki fark sistemin iyi işlemediği gerçeğini ifadeye farklılık göstermemektedir. Katılımcı görüşlerinin eş zamanlı olarak değerlendirilmesi halinde genel katılım düzeyi ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}} = 3,946$) olmaktadır. Sonuçta MEB’de işleyişle ilgili olarak araştırmada belirtilen problemlerin varlığına büyük oranda katılım olduğu ortaya çıkmaktadır.

9.1.4. MEB’de Yapı ve İşleyiş Hakkındaki Görüşlerin Görev Yeri ve Görev Türüne Göre Karşılaştırılması

MEB merkez ve taşra teşkilâtının yapı ve işleyişine ilişkin görüşler görev yerine göre ve görev türüne göre eş zamanlı olarak ortak etki testine tabi tutulmuş, elde edilen sonuçlar Çizim 8 ve 9’da gösterilmiştir.



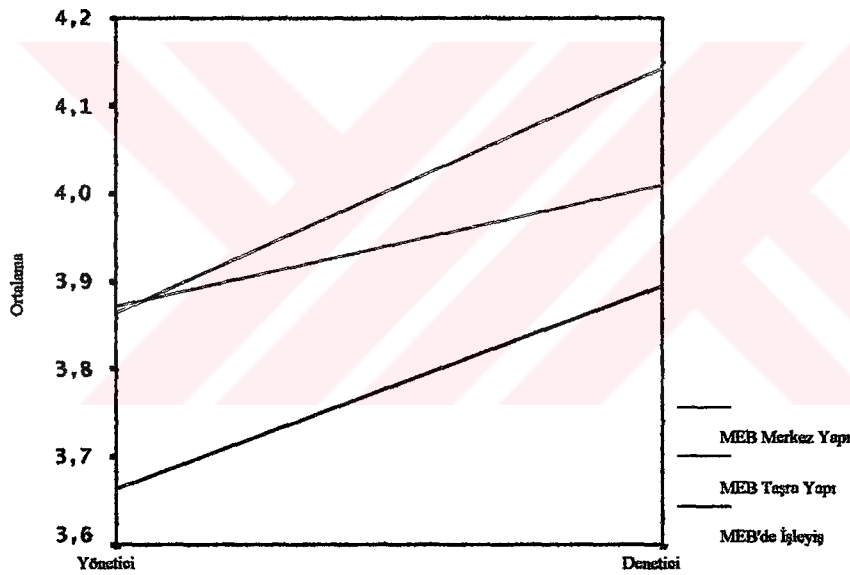
Çizim 8: Katılımcıların Görev Yerlerine Göre MEB Merkez ve Taşra Teşkilatında Yapı ve İşleyişe İlişkin Görüşleri

Çizim 8 incelendiğinde MEB merkez teşkilâtının yapısını gösteren çizgi görev yerine göre yüksek bir katılımı merkez ve taşra tarafından eş zamanlı olarak benzer şekilde paylaşılmaktadır. MEB taşra teşkilâtının yapısı ile MEB’de işleyiş gösteren çizgiler merkez sütununa yakın bir noktada kesişmektedir. Merkez ve taşra teşkilâtının işleyişindeki olumsuzluklar merkez tarafından yüksek, taşra tarafından görece düşük

düzeyde paylaşılırken, taşra teşkilâtının yapısına ilişkin olumsuzluklar taşra tarafından yüksek, merkez tarafından görece düşük düzeyde paylaşılmaktadır.

Çizim 9'da merkez ve taşra teşkilâtının yapılarını gösteren çizgiler görev türüne göre yönetici sütununa yakın noktada kesişmiştir. Eğitim deneticileri merkez ve taşra teşkilâtındaki yapısal bozuluklara yöneticilere göre yüksek düzeyde katılmışlardır.

MEB merkez ve taşra teşkilâtındaki yapısal olumsuzlukların varlığına katılım görev yeri ve türüne göre eş zamanlı olarak paylaşılırken, oranlar yöneticiden deneticieye doğru artmakta, merkezden taşraya doğru ise farklılaşmaktadır. İşleyiş çizgisi ise merkez teşkilâtının yapısına paralel ve yöneticiden deneticieye doğru artan oranda bir eğilim göstermektedir.



Çizim 9: Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtının Yapı ve İşleyişine İlişkin Görüşleri

İki çizgi grafiği karşılaştırıldığında MEB merkez teşkilâtının yapısına ilişkin katılımcı görüşlerinde görev yerine göre anlamlı fark bulunmadığı, görev türüne göre ise MEB merkez teşkilâtının yapısına ilişkin katılımcı görüşlerinde anlamlı fark bulunduğu, yani eş zamanlı olarak ortak bir kabulün var olduğu görülmektedir.

İşleyişte ise görev yerine göre taşra teşkilâtının yapısıyla kesişen, görev türüne göre kesişmemekle birlikte merkez teşkilâtının yapısına paralel bir değerlendirme göze

çarpar. İşleyişle ilgili bir başka önemli nokta da denetici katılımı ile taşra katılımı arasındaki yüksek farktır.

Genelde yapı ve işleyiş problemleri ortamın üzerinde bir katılım alırken, deneticiler ve merkez teşkilatı katılım oranlarındaki yükseklik dikkat çekicidir. Bu durum farkında oluş düzeyinin yüksekliğinden kaynaklanıyor olabilir.

9.1.5. Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi Hakkında Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar

Araştırmaya görüşleri ile katılan eğitimcilere Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi hakkındaki görüş ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri için bir de açık uçlu soru sorulmuştur. MEB’de yapı ve işleyişle ilgili toplam 202 görüş ana başlıklar altında düzenlenerek çoğunlukla vurgu yapılan konular belirlenmiştir. MEB’de yapının hantallığı, aşırı merkeziyetçiliği, yetkileri elinde tutarak her şeye merkezden karar vermesi, yetki devrine yanaşmaması, eğitim sisteminin sürekli değişiklikler yaşaması, program, bütçe, teknik donanım ve alt yapı yetersizlikleri ile, personel atamaları konularında ağırlıklı olmak üzere işleyişle ilgili değişik konular üzerine öneriler yapılmıştır. Katılımcıların belirlediği konu başlıkları ve öneri olarak bildirdikleri görüşler özetlenerek Çizelge 14’te gösterilmiştir.

Çizelge 14: MEB’de Yapı ve İşleyiş Hakkındaki Açık Uçlu Soruya Katılımcıların Verdiği Cevaplar

	Görüşler	f	Öneriler
1	MEB merkez teşkilatı yetkilerini devretmemektedir	52	MT yetkilerini TT’ye veya yerel yönetimlere devretmelidir. Yetki devri kademeli veya hemen yapılabilir.
2	MEB’de aşırı merkeziyetçi bir yapı vardır	41	Merkeziyetçi yapıdan vaz geçilmelidir
3	MEB merkez teşkilatının yapısı hantaldır	10	MT yeniden yapılandırılmalı, küçültülmeli, sadece genel çerçeveyi çizici, koordine edici ve politika belirleyici olmalı, MT’de en fazla 5 birim bulunmalıdır.
4	Personel atamalarında liyakat, norm kadro ve sözleşmeli personel uygulaması	28	Yönetici ve denetici atamalarında liyakat, alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi alma, hizmet içi eğitim başarısı esas olmalı, norm kadro uygulaması adil bir şekilde uygulanmalı, personelin bölge ve illerde dengeli dağılımı ve personel açığının olmaması için başta öğretmenler olmak üzere ihtiyaç duyulan tüm alanlarda sözleşmeli personel çalıştırılmalı, çalıştırma ve atama yetkisi taşra teşkilatına bırakılmalıdır.

5	MEB'de personel atamaları siyasi etki altındadır	19	Nitelikli personelden yararlanılması için personel atamaları siyasi etkiden arındırılmalı, başarılı personel siyasi nedenlerle görevinden uzaklaştırılmamalı, siyasi tasarruflar eğitimden uzak tutulmalı, tüm yönetici ve deneticiler (MT dahil) sınava tabi tutulmalı, yükselme siyasi eğilime göre değil, nitelik ve başarıya göre olmalıdır.
6	Eğitim programları yetersizdir	12	Programlar günümüz şartlarına göre yenilenmeli, öğrenciler üzerindeki program yükü hafifletilmeli, öğretim rahatlatılmalı, gereksiz bilgiler çıkartılmalı, programlar MT'de yapılmamalı
7	Teknik altyapı ve uzman personel yetersizdir	10	Eğitimde bilgisayar ve diğer teknik araçların kullanımı yaygınlaştırılmalı, teknik araçları kullanacak ve eğitimde uzmanlık gerektiren çalışmaları yapacak uzman personel görevlendirilmeli, eğitim alanları modernize edilmelidir.
8	Eğitim sistemiyle çok oynanmaktadır	9	MT taşranın görüşünü almadan ülke gerçeklerinden uzak kararlar veriyor, sorun yerinde çözüme kavuşturulmalı, eğitimde millî hedefler olmalı, hükümetler bunu sık sık değiştirmemelidir.
9	Bütçe çok yetersizdir	8	İller kendi bütçelerini yapmalı, yerel yönetimler eğitim vergisini toplamalı, MT bütçesi yetersiz olan illere destek sağlamalı, bütçe kaynakları çeşitlendirilmeli, harcama yetkisi iller tarafından kullanılmalı, MT sadece denetlemelidir.
10	MEB'de işleyişle ilgili diğer konular	13	Mevzuat kargaşasına son verilmesi, özel okulların yaygınlaştırılarak eğitim yükünün devlet üzerinden kaldırılması, TTK özerk bir bilim kurulu olmalı, MEB'in yeniden yapılanmasında AB standartları esas alınmalı, Yeniden yapılanma çok ciddi araştırmalara dayandırılmalı, MT'deki tüm personel sınavdan geçirilmeli, 30 yılını dolduran üst düzey yöneticiler değiştirilmeli, sürekli aynı kişiler aynı görevleri yapmamalı, mesleki ve teknik eğitim tek çatı altında birleştirilmeli, ücret adaleti sağlanmalı, İLSİS projesi hayata geçirilmeli, ülke genelinde öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanmalı, , müfettişlerin niteliği artırılmalı, okullar belirli gün hafta ve bayram organizatörlüğünden kurtarılmalıdır.

Çizelge 14'te ana başlıkları verilen öneriler, MEB'de yapı ve işleyişle ilgili problemlerin eğitim yönetici ve deneticileri tarafından çok iyi algılandığını ve dünyadaki eğitimle ilgili çağdaş gelişmelere uygun çözümler düşünüldüğünü çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Katılımcılar MEB merkez teşkilâtını; genel çerçeveyi belirleyen, politika ve hedefleri ortaya koyan, koordine edici, destekleyici, plânlama ve Ar-Ge çalışmaları yapan, kısaca yerel düzeyde yapılamayan görevleri yapan, küçük ama etkili bir kuruluş olarak görmek istemektedirler. Fakat eğitimle ilgili diğer tüm yetkilerin de taşra teşkilâtına devredilmesini arzu etmektedirler.

9.2. Türk Eğitim Sisteminde Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebebine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebebine ilişkin 10 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu olmak üzere 11 soru sorulmuştur. MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme nedenlerini ortaya koymak amacıyla ilişkisiz gruplar için faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar iki faktör etrafında toplanmıştır. Yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi ile ilgili faktörlerden birisi MEB merkez teşkilâtı kaynaklı, diğeri ise taşra teşkilâtı kaynaklıdır.

9.2.1. MEB Merkez Teşkilâtı Kaynaklı Olarak Değerlendirilen Bulgular ve Yorum

MEB merkez teşkilâtının yetkileri elinde tutması ve taşra teşkilâtıyla paylaşmaması hakkındaki katılımcı görüşleri Çizelge 15’de verilmiştir.

MEB’de yetki devrinin gerçekleşmemesinde merkez teşkilâtı faktörü hakkındaki katılımcı görüşlerinin görev yerine göre, yani merkez veya taşra teşkilâtında görev yapmaya göre anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(1,806)}=8,881$; $p \geq 0,003$). Farkın kaynağına bakıldığında merkez teşkilâtının katılım oranının ($\bar{x}_{MT}=3,914$) taşra teşkilâtına göre ($\bar{x}_{TT}=3,726$) daha yüksek olduğu görülür.

Görev türüne göre MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi hakkında merkez teşkilâtını sorumlu tutan görüşlerde de anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(1,806)}=19,101$; $p \geq 0,000$). Eğitim deneticileri, yani müfettişler ($\bar{x}_{denetici}=3,958$) MEB’de yetki devrinin gerçekleşmemesinde merkez teşkilâtı faktörlü ankette belirtilen; “merkez teşkilâtı yöneticilerinin yetki devrindeki isteksizliği, merkez teşkilâtında otoriter yönetim eğiliminin güçlü olması, merkez teşkilâtının taşra teşkilâtına yeterince güvenmemesi, merkez teşkilâtının gücünü kaybetme kaygısı ve demokratik değerlere yeterince sahip olunmaması” hakkındaki görüşlere eğitim yöneticilerine ($\bar{x}_{yönetici}=3,682$) göre daha fazla katılmaktadırlar.

Çizelge 15: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez Teşkilâtı Faktörlü ANOVA Sonuçları

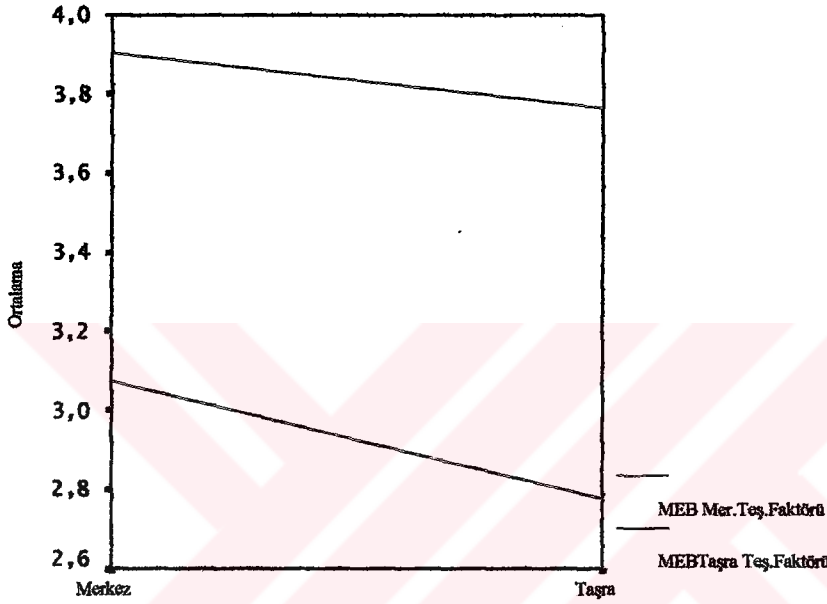
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	4,379	1	4,379	8,881	0,003
Görev Türü	9,418	1	9,418	19,101	0,000
G. Yeri x G. Türü	6,456	1	6,456	13,094	0,000
Hata	397,405	806	0,493		
Toplam	439,782	809			

$p \leq 0.05$

Katılımcıların görev yeri ve görev türüne göre konu hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiğinde yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(1,806)}=13,094$; $p \geq 0,000$). Farkın kaynağına bakıldığında eğitim deneticileri ($\bar{x}_{MT}=3,938$; $\bar{x}_{TT}=3,938$) ile merkez teşkilâtı eğitim yöneticileri ($\bar{x}=3,890$) yetki devrinin gerçekleşmemesi hakkında MEB merkez teşkilâtını sorumlu tutan görüşlere, taşra teşkilâtı eğitim yöneticilerinden ($\bar{x}=3,474$) daha fazla katılmaktadırlar. Bu oldukça ilginç bir durumdur. Çünkü merkez teşkilâtında çalışan yönetici ve deneticiler bir nevi öz eleştiri yaparak yetki devrinin gerçekleşmemesinden birinci derecede MEB merkez teşkilâtını sorumlu tutarken, taşra teşkilâtı yöneticilerine göre daha yüksek bir düzeyde katılım sergilemişlerdir. Oysa taşra teşkilâtı yöneticileri yetkisizlikten yakındıkları halde yetki devrinin gerçekleşmeme gerekçesinde daha belirsiz davranmışlardır. Taşra teşkilâtındaki deneticiler bu konuda taşra teşkilâtı yöneticilerinden ayrılmakta ve merkez teşkilâtı yönetici ve deneticilerine yakın bir tutum sergilemektedirler.

Katılımcı görüşlerinin eş zamanlı olarak değerlendirilmesi halinde ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,795$) çıkmakta olup, MEB'de yetki devrinin gerçekleşmemesinde esas sorumluluğun merkez teşkilâtına ait olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çizim 10'da yetki devrinin gerçekleşmemesi hakkında merkez ve taşra teşkilâtı kaynaklı faktörlerin görev yerine göre bir değerlendirmesi verilmiştir. Yapılan eş zamanlı ortak etki testinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çünkü merkez ve taşra teşkilâtı kaynaklı faktörleri gösteren çizgiler kesişmemiş, paralel bir eğilim göstermiştir. Buna göre temel etki testlerinde yetki devrinin gerçekleşmeme sebeplerine katılım onaylanırken eş zamanlı ortak etki anlamlı bulunmamıştır.



Çizim 10: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez ve Taşra Teşkilâtı Faktörünün Katılımcıların Görev Yerleri Açısından Değerlendirilmesi

MEB'de yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi olarak belirlenen 10 gerekçe faktöriyel bazda yapılan analiz sonucunda iki grupta toplanmıştır. Bunlardan bir,iki,üç,dört ve altı nolu gerekçeler merkez teşkilâtı kaynaklı olup birinci grupta; beş,yedi,sekiz,dokuz ve 10 nolu gerekçeler ise taşra teşkilâtı kaynaklı olup ikinci grupta değerlendirilmiştir. Merkez teşkilâtı kaynaklı olarak değerlendirilen gerekçeler;

- ✓ Merkez teşkilâtı yöneticilerinin yetki devrindeki isteksizliği,
- ✓ Merkez teşkilâtında otoriter yönetim eğiliminin güçlü olması,
- ✓ Merkez teşkilâtının taşra teşkilâtına yeterince güvenmemesi,
- ✓ Merkez teşkilâtının gücünü kaybetme kaygısı,
- ✓ Demokratik değerlere yeterince sahip olmamak,

başlıkları altında toplanmıştır. Bu beş gerekçe tek- faktörde toplanarak merkez teşkilâtının yetki devretmeme gerekçesini ifade etmiştir. Diğer yandan taşra teşkilâtı kaynaklı olarak değerlendirilen gerekçeler ise;

- ✓ Yetki devri için vaktin henüz erken bulunması,
- ✓ Taşra teşkilâtının yetki devri için yeterli altyapıya sahip olmaması,
- ✓ Taşra teşkilâtında yeterli uzman bulunmaması,
- ✓ Taşra teşkilâtının yetkiyi devralmadaki isteksizliği,
- ✓ Devletin üniter yapısının bozulması kaygısı,

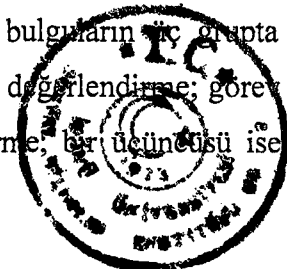
başlıkları altında toplanmıştır. Bu gerekçeler de tek faktörde toplanmış ve yetki devrinin yapılmamasında taşra teşkilâtı faktörü ortaya çıkmıştır.

Çizim 10'da iki faktörün biri birine paralel olarak durduğu, fakat yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi olarak merkez teşkilâtı kaynaklı faktörün taşra teşkilâtına oranla daha yüksek çıktığı görülmektedir. Katılımcılar yukarıda gösterilen merkez teşkilâtı kaynaklı beş gerekçeye oldukça yüksek oranda katılarak yetki devrinin gerçekleşmemesinde temel sorumluluğun merkez teşkilâtına ait olduğunu onaylamışlardır. Taşra teşkilâtı kaynaklı gerekçelere katılım oranı ise daha düşük çıkmıştır. Fakat düşük de olsa belirli bir katılımın varlığı da taşra teşkilâtının alt yapı, teknik donanım ve uzman personel gibi hususlarda önemli bir eksikliği olduğunu göstermektedir.

Çizgi grafiğinde görülen diğer önemli husus ise yetki devrinde merkez teşkilâtı kaynaklı faktörlere katılımı kendi aleyhine bile olsa merkez teşkilâtının yüksek düzeyde katılımıdır. Bu durum aslında MEB merkez teşkilâtı yöneticilerinin bu gerçeği gördüğünü göstermektedir. Taşra teşkilâtı, yetki devrinde taşra faktörüne daha düşük düzeyde katılarak sorumluluğun kendisinden kaynaklanmadığını ifade etmiştir.

9.2.2. MEB Taşra Teşkilâtı Kaynaklı Olarak Değerlendirilen Bulgular ve Yorum

MEB'de yetki devrinin gerçekleşmeme sebebi ile ilgili taşra teşkilâtını sorumlu tutan bulgular Çizelge 16'da verilmiştir. Çizelge incelendiğinde bulguların üç grupta toplandığı görülecektir. Görev yeri, yani merkez veya taşra temelli değerlendirme; görev türü, yani eğitim yöneticisi veya deneticisi açısından değerlendirme; bir ünlüsü ise



ortak etki testi denilen görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak birlikte değerlendirilmesidir.

Değerlendirme faktöriyel bazda yapılmış ve bulgular çizgi grafiğinde önce faktöriyel olarak, daha sonra da maddesel düzeyde gösterilerek yorumlanmıştır. Ayrıntıların gösterilmesindeki temel amaç, yetki devrinde sorunun kaynağına inmektir. Yararı da çözüme gidilirken çıkış noktasının doğru olarak belirlenmesi, yani çözümün, sorunun kaynağından yola çıkılarak bulunması olacaktır.

Çizelge 16: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Taşra Teşkilâtı Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	17,343	1	17,343	25,915	0,000
Görev Türü	8,752	1	8,752	13,078	0,000
G. Yeri x G. Türü	4,847	1	4,847	7,243	0,007
Hata	536,721	802	0,669		
Toplam	557,418	805			

$p \leq 0.05$

MEB’de yetki devrinin gerçekleşmemesinde taşra teşkilâtı faktörü hakkındaki katılımcı görüşlerinde görev yerine, yani merkez veya taşra teşkilâtında görev yapmaya göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,802)}=25,915$; $p \geq 0,000$). Farkın kaynağına bakıldığında ankette belirtilen; “taşra teşkilâtının yetki devri için yeterli altyapıya sahip olmaması, taşra teşkilâtında yeterli uzman bulunmaması, taşra teşkilâtının yetkiyi devralmada isteksiz olması, vaktin erken bulunması ve devletin üniter yapısının bozulması kaygısı” gibi görüşlere taşra teşkilâtı ($\bar{x}_{\text{taşra}}=2,769$), merkez teşkilâtına göre ($\bar{x}_{\text{merkez}}=3,144$) daha düşük düzeyde katılmaktadır. Faktöriyel bazda değerlendirilen ve kısaca taşra teşkilâtının uzman ve altyapı yetersizliğinin yetki devrine engel olduğu savına

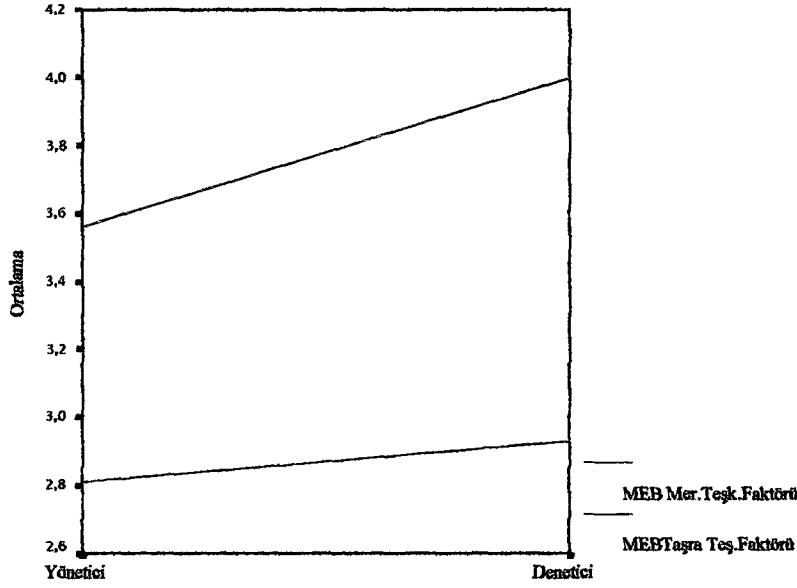
taşra teşkilâtı bir öz eleştiri olarak sınırlı düzeyde katılmakla birlikte, bu hususu yetki devrini engelleyecek bir faktör olarak da görmemektedir. Nitekim araştırma bulguları (Çizim: 10 ve 11) bu görüşü desteklemektedir. Buna karşılık merkez teşkilâtı, yetki devrinin gerçekleşmemesinde taşra teşkilâtındaki yetersizliklerin rolünün daha fazla olduğuna inanmaktadır. Bu kabul merkez teşkilâtının taşra teşkilâtını yeterince tanımadığı şeklinde yorumlanabilir.

Görev türüne göre ($F_{(1,802)}=13,078$; $p \geq 0,000$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın, taşra teşkilâtı kaynaklı olarak değerlendirilen görüşlerin görev türüne göre ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=2,823$) yöneticilerde deneticilere oranla ($\bar{x}_{\text{denetici}}=3,089$) daha düşük çıkmasından kaynaklanmaktadır.

Görev yeri ve görev türüne göre konu hakkındaki görüşler birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde de anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,802)}=7,243$; $p \geq 0,007$). Fark, merkez teşkilâtı deneticilerinin ($\bar{x}_{\text{denetici}}=3,089$) merkez teşkilâtı yöneticileri ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=2,823$) ile taşra teşkilâtı yönetici ve deneticilerinin ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=2,735$ ve $\bar{x}_{\text{denetici}}=2,803$) katılımından daha yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır.

Katılımcı görüşlerinin eş zamanlı olarak değerlendirilmesi halinde ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=2,837$) çıkmakta olup, merkez teşkilâtının yetkilerini devretmemesinde taşra teşkilâtının az da olsa bir sorumluluğu olduğu gerçeği belirlemektedir.

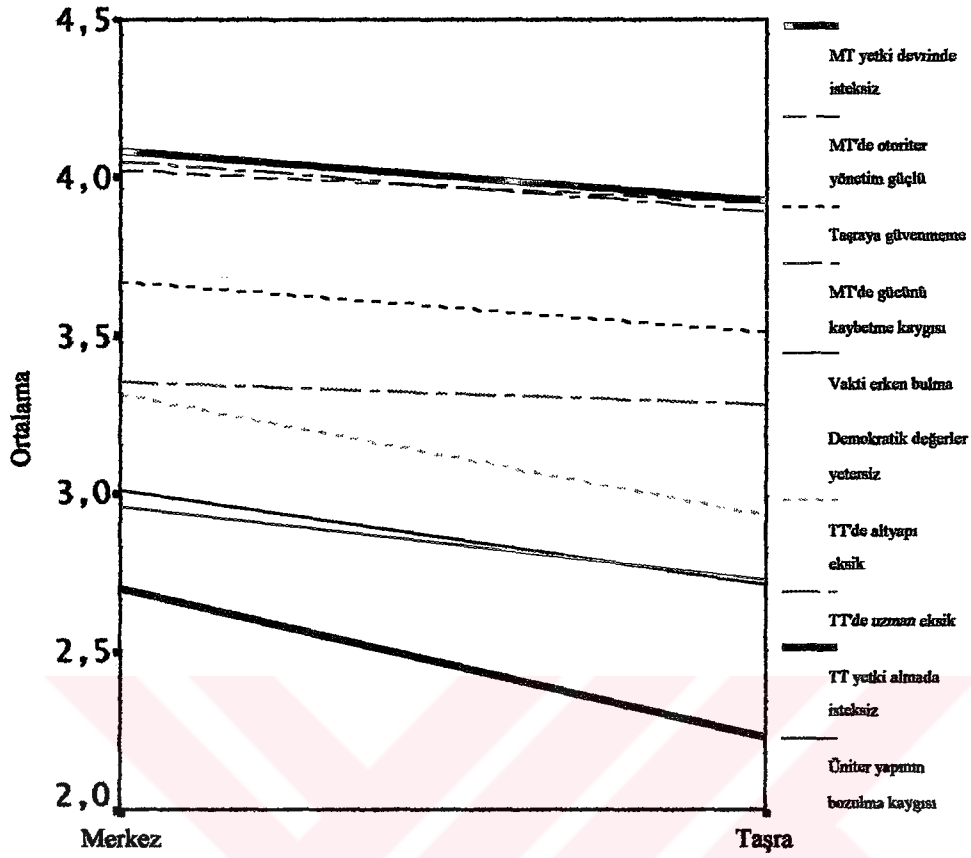
Çizim 11 incelendiğinde yetki devrinin gerçekleşmeme sebepleri hakkındaki görüşlerde görev türüne göre paralel sayılabilecek bir eğilim ortaya çıkmaktadır. Yetki devrinin gerçekleşmemesinde merkez teşkilâtı eğitim yönetici ve deneticilerince daha fazla sorumlu tutulmuştur. Taşra teşkilâtı faktörünün yetki devrinin gerçekleşmemesine kaynaklık etme gerekçesi daha düşük çıkmıştır. Burada dikkati çeken husus ise deneticilerin yöneticilere göre araştırma problemine daha yüksek düzeyde katılmasıdır. Bu durum deneticilerin görevleri gereği tıkanma noktalarını daha iyi görmeleri ve yetki alanlarının eğitim yöneticilerine göre daha geniş olmasından kaynaklanıyor olabilir.



Çizim 11: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez ve Taşra Teşkilâtı Faktörünün Katılımcıların Görev Türleri Açısından Değerlendirilmesi

Yukarıda faktöriyel bazda değerlendirilen yetki devrinin gerçekleşmeme nedenleri Çizim 12’de maddeler bazında ele alınarak merkez teşkilâtı ve taşra teşkilâtı eş zamanlı olarak değerlendirilmiştir. Çizim 10’un geniş bir açılımının verildiği Çizim 12’de merkez teşkilâtı kaynaklı maddelerin üst sıralara yerleşmesi oldukça anlamlıdır. En üst sıralarda “merkez teşkilâtının yetki devrinde isteksiz, merkez teşkilâtında otoriter yönetim eğilimi güçlü ve merkez teşkilâtının gücünü kaybetme kaygısı” yetki devrini engelleyen temel maddeler olarak belirlenmiştir. Biri birine çok yakın değerler alan bu üçlü grubu yine merkez teşkilâtı kaynaklı “demokratik değerlerin yetersizliği ve taşra teşkilâtının güvenmeme” takip etmiştir.

Taşra teşkilâtı kaynaklı “taşra teşkilâtında uzman ve altyapı yetersizliği” maddeleri yetki devrinin gerçekleşmemesinde en fazla katılan görüşler olurken, “üniter yapının bozulması kaygısı ile vaktin erken bulunması” konuları daha alt sıralara düşmüş, “taşra teşkilâtının yetki alma isteksizliği” görüşü ise en alt sıraya yerleşmiştir.

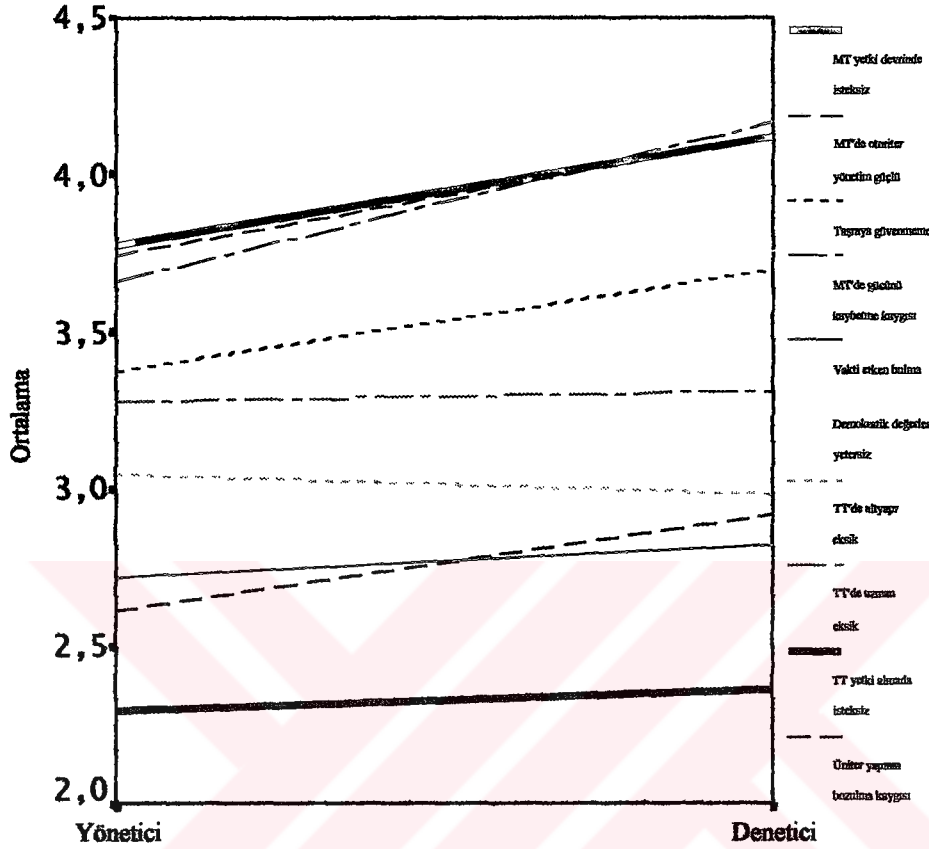


Çizim 12: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Merkez ve Taşra Teşkilâtı Faktörünün Ortak Etki Açısından Değerlendirilmesi

Benzer şekilde daha önce faktöriyel bazda değerlendirilen yetki devrinin gerçekleşmeme nedenlerinden görev türüne göre ortak etki testi Çizim 13'te maddeler bazında ele alınmış ve eş zamanlı olarak değerlendirilmiştir. Çizim 11'in geniş bir açıklımının verildiği Çizim 13'te yine merkez teşkilâtı kaynaklı maddeler üst sıralara yerleşmiştir. Deneticilerin yöneticilere göre daha yüksek düzeyde katıldığı yetki devrini engelleyen hususlarda merkez teşkilâtının gücünü kaybetme kaygısı, yetki devrindeki isteksizliği ve otoriter yönetim eğilimine sahip olması bir öbek halinde en üst sıraya yerleşmiştir. Bunu ikinci bir öbek olarak merkez teşkilâtı kaynaklı faktörlerden demokratik değerlerin yetersizliği ve taşra teşkilâtına güvenmeme maddeleri almıştır.

Yetki devrinin gerçekleşmemesinde taşra teşkilâtı kaynaklı en önemli maddeler yine uzman ve alt yapı yetersizliği şeklinde belirlenirken, bunu üniter yapıya ilişkin

kaygılar ile vaktin erken bulunması maddeleri takip etmiş ve en son sıraya da taşra teşkilâtının yetkiyi devralmada isteksiz olduğu maddesi yerleşmiştir.



Çizim 13: Yetki Devrinin Gerçekleşmemesinde Yönetici ve Denetici Faktörünün Ortak Etki Açısından Değerlendirilmesi

Çizim 12 ve 13'te verilen eş zamanlı ortak etki testleri, MEB'de yetki devrinin neden gerçekleşmediği sorusunun cevabını çok açık olarak ortaya koymuştur. Değerlendirme ister merkez ve taşra teşkilâtı açısından, ister eğitim yöneticileri ve deneticileri açısından yapılmış olsun sonuç aynı çıkmaktadır. Yetki devrinin gerçekleşmemesinde temel sorumluluk merkez teşkilâtında ve merkez teşkilâtı yöneticilerindedir. Taşra teşkilâtındaki uzman ve alt yapı yetersizlikleri yetki devrini engelleyici bir unsur olarak görülmemekte, ancak yetki devrinin yapılması durumunda öncelikle iyileştirilmesi gereken konular olduğunu ifade etmektedir.

Diğer ilginç bir sonuç ise merkezî yönetim ile yerel yönetimler arasında yetki paylaşımının her gündeme gelişinde yetki devrinin yapılmaması yönünde çok önemli bir unsur olarak ileri sürülen üniter yapının zarar göreceği endişesinin çok önemli bulunmamasıdır. Gerek merkez teşkilâtı ve taşra teşkilâtı kaynaklı değerlendirmelerde, gerekse yönetici ve denetici kaynaklı değerlendirmelerde 10 madde içinde üniter yapının olumsuz etkileneceği görüşü ancak sekizinci ve dokuzuncu sıralarda bir yer bulabilmiştir. Bu durum yetki devrinin üniter yapıyı etkilemeyeceği sonucunu ortaya çıkarırken, yetki devri ile üniter yapı arasında zıt bir ilişki olmadığını da açıklamış olmaktadır.

Yani federatif yapılar kadar üniter yapılarda da yetki devri yapılabilir. Bunun örnekleri araştırmanın ikinci kesiminde Fransa ve Japonya gibi bazı ülkelerdeki eğitim yönetimi uygulamaları açıklanırken verilmiştir.

9.2.3. Türk Eğitim Sisteminde Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebebine İlişkin Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevaplar

Türk eğitim sisteminde yıllarca icra plânlarına ve MEŞ'lere girdiği halde bir türlü gerçekleştirilemeyen yetki devri konusunda katılımcılara 10 tane çoktan seçmeli soru yanında bir tane de açık uçlu soru sorularak yetki devrinin gerçekleşmeme nedenleri hakkındaki yaklaşımları sorulmuştur. Açık uçlu soruya verilen cevaplar belirli başlıklar altında toplanarak Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17: Türk Eğitim Sisteminde Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebebine İlişkin Açık Uçlu Soruya Verilen Cevaplar

	Konular	f	Görüşler
1	MEB merkez teşkilâtı kaynaklı sebepler	23	Merkez teşkilâtındaki üst yöneticilerin tutumu, siyasal erkle bütünleşen bürokratik erkin kaybedilmek istenmemesi, yetkiyi ihtişam olarak algılama ve bundan vazgeçmeme, yetkiyi devredersek biz ne yapacağız kaygısı, değişimi kolay kabullenmeme, statükocu zihniyetin egemen olması, kendini devlet yerine koyma ve aslında kendi çıkarını koruma, yetkiyi elinde tutmadan haz alma, yetki devrini ağırdan alıp, ileriye erteleme.
2	MEB taşra teşkilâtı kaynaklı sebepler	4	Taşra teşkilâtının yetkiyi objektif kullanamayacağı daha çok siyasal baskıya maruz kalacağı endişesi, taşra teşkilâtında uzman personel, altyapı ve yönetici eksikliği, hatâlı tayinler yapılması.
3	Diğer Sebepler	7	Türkiye'deki idari yapının eğitime yansımaları, taşraya yetki devrinin üniter yapı aleyhine kullanılacağı endişesi, siyasî otoritenin gücünü kaybetme ve oy kaybı endişesi, iş yapma, çıkar sağlama eğilimleri

Yetki devrinin gerçekleşmeme sebebine ilişkin açık uçlu soruya verilen cevaplar iki grupta toplanmıştır. Bunlardan birincisi merkez teşkilâtını sorumlu tutan 23 görüş, ikincisi taşra teşkilâtının henüz yetki devrine hazır olmadığını belirten dört görüş, üçüncüsü de ilk iki faktör dışında değerlendirilecek siyasî çıkar sağlamak isteyen politikacı ve üniter yapının korunması kaygısını ifade eden diğer yedi görüştür. MEB'de yetki devrinin gerçekleşmeme nedeni hakkında eğitim yöneticileri ve deneticileri en büyük sorumluluğun merkez teşkilâtında olduğunu açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla ortaya koymuşlardır.

Bu sonuç araştırma bulgularını destekleyici niteliktedir. Eğitim yöneticilerinin şube müdüründen genel müdüre; deneticilerin ilköğretim müfettişinden Bakanlık baş müfettişine kadar olan bir yelpazede görüş bildirdikleri dikkate alındığında açık uçlu sorulara verilen cevapların bir öz eleştiri niteliği taşıdığı da görülecektir. Katılımcılar siyasî çıkar sağlamak isteyen bazı politikacıların da merkezîyetçi yapının korunmasına destek sağladığı görüşünü savunmuşlardır.

9.3. MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtında Yetki Paylaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türk eğitim sisteminin temel sorunlarından birisinin merkeziyetçi yönetim yapısı olduğu MEB’de yapı ve işleyişi ortaya koyan Çizelge 6,7 ve 8’de gösterilmiştir. Eğitim sisteminde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunların çözülebilmesi için MEB merkez teşkilâtında toplanan yetkilerin taşra teşkilâtı ile paylaşılması gerekmektedir. Bu amaçla yetki paylaşımına ilişkin ankette 31 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu olmak üzere katılımcılara 32 soru sorulmuş ve elde edilen bulgular önce yetki paylaşımının merkez ve taşra teşkilâtı arasında, daha sonra da taşra teşkilâtını kendi içinde bölge il ve ilçe bazında değerlendirmek üzere yeniden kodlanmıştır. Daha sonra 31 sorunun frekans, yüzde ve X^2 değerleri alınarak Çizelge 18’de gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Merkez teşkilâtınca kullanılması uygun görülen yetkiler belirlendikten sonra, taşra teşkilâtının kullanması uygun görülen yetkiler ayrılmış ve bu maddelerin taşra teşkilat birimleri arasında nasıl paylaşıldığını ortaya koymak amacıyla yeniden kodlama yapılmıştır. Elde edilen bulgular frekans, yüzde ve kay-kare testine tabi tutulmuştur.

9.3.1. MEB’de Kullanılan Yetkilerin Merkez ve Taşra Teşkilâtları Arasında Paylaşımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

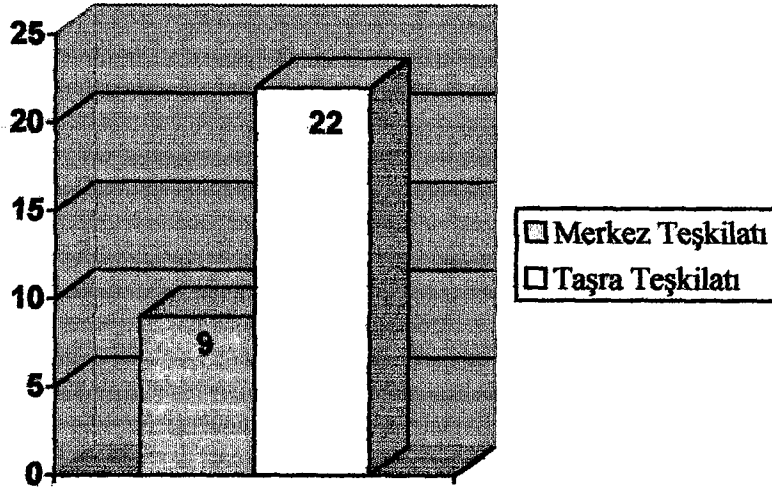
Bu bölüm başlığı altında katılımcıların MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımı ve merkez teşkilâtı tarafından kullanılmasını istedikleri yetkilerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türk eğitim sisteminin karakteristik merkeziyetçi yönetim anlayışı dikkate alındığında yetki paylaşımının çok hassas bir konu olduğu hemen ortaya çıkar. Türk eğitim sisteminin bu özelliği aslında üst sistem olan Türk kamu yönetiminin merkeziyetçi yapısının bir yansımasıdır. Çünkü alt sistemler üst sistem ile bağlıdır ve onun özelliklerini taşırlar. Kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin tartışmaların eğitim boyutuna bakıldığında millî eğitim şûraları, hükümet programları, kalkınma plânları ve pek çok akademik çalışmada bu merkeziyetçi yapıdan yakınmalar, yetkinin dağıtımı, sorunların mahallinde çözülmesi ve demokratikleşmenin yaygınlaşmasına dair ifadelere rastlamak mümkündür.

Başbakanlıkça (2000, s.1-4) yapılan “Kamu Yönetiminin Yeniden Yapılandırılması” konulu çalışmada kamu kurumlarının hantal yapıları, aşırı istihdam, yetki ve sorumluluğun iyi dağıtılamamış olması, engelleyici bürokratik zihniyet gibi nedenlerle kamu kesiminin öncü olmak yerine, gelişmelerin önünü tıkama noktasına geldiği, merkeziyetçi ve hantal yapıya son verilemediği ve güçlü yerel yönetimler oluşturulamadığı sürece de bu durumun devam edeceği belirtilerek, Türkiye sürecinde giderek büyüyen kamu teşkilâtları, hükümet yapısının genişlemesi ve siyasi kadrolaşmalar sonucu devlet yapısının aşırı büyüdüğünü, bu gelişmelerin sonucunda her şey devlet için ve devlet tarafından yapılması anlayışının yerleştiğini, oysa çağdaş anlayışın gereği olarak her şeyin devlet için değil, her şeyin insanlar için olması gerektiği, bunun sonucunda çağdaş devletin görevinin de düzenleyicilik ve denetleyicilik olması gerektiği ifade edilmiştir.

Aynı çalışmada devletin fonksiyonlarının ve teşkilâtının en uygun düzeye çekilmesini sağlamak için yetki devrinin gerekliliği üzerinde durularak; merkeziyetçiliğin artması, koordinasyonun zayıflaması, görev, yetki ve sorumluluğun yeterince tanımlanmaması, yerel yönetimlerin giderek zayıflaması, bürokrasinin artması, kaynakların rasyonel kullanılamaması ve hizmetlerde etkinlik ve verimliliğin azalması buna gerekçe olarak gösterilmiştir.

Araştırmada yetki paylaşımı konusu ana hatlarıyla ele alınmış ve ayrıntılara girilmemiştir. Şüphesiz MEB merkez teşkilâtınca kullanılan yetkiler ankette belirtilen 31 madde ile sınırlı değildir, ancak buraya alınanlar en önemlileri ve en çok üzerinde tartışılanlarıdır.



Çizim 14: MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Yetki Paylaşımı

Çizim 14'de katılımcılar, bu araştırmada belirlenen 31 yetkiden ulusal düzeyde yapılmasını zorunlu buldukları dokuz yetkinin MEB merkez örgütü, geri kalan 22 yetkinin de taşra örgütüne kullanılmasının uygun olacağı görüşünü ortaya koymuşlardır.

Konuyla ilgili Barkçin (1994), Bilgen (1976) ve Usluel (1995) tarafından yapılan araştırmaların yetki kullanımı üzerinde yoğunlaştığı görülecektir. Bu araştırmada ise MEB'de kullanılan yetkilerin nasıl ve kimler tarafından kullanılması gerektiği, yani hangi yetkinin hangi makam tarafından kullanılacağı sorusuna cevap aranmış ve belirlenen 31 yetkinin MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasında nasıl paylaşılması gerektiğine dair katılımcı görüşleri Çizelge 18'de gösterilmiştir.

Çizelge 18: MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Paylaşılan Yetki ve Sorumluluklara İlişkin Frekans, Yüzde ve X² Sonuçları

Paylaşılan Yetki ve Sorumluluklar		Merkez	Taşra	Toplam	X ²	p
Genel eğitim politikalarını belirleme	f	674	137	811	355,572	0,000
	%	83,1	16,9	100,0		
Eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme	f	622	190	812	229,833	0,000
	%	76,6	23,4	100,0		
Eğitimle ilgili genel çerçeveyi belirleme	f	571	241	812	134,113	0,000
	%	70,3	29,7	100,0		
Eğitimde standart belirleme(akreditasyon)	f	490	321	811	35,217	0,000
	%	60,4	39,6	100,0		
Ulusal düzeyde eğitimin koordinasyonu	f	717	95	812	476,458	0,000
	%	88,3	11,7	100,0		
Ulusal düzeyde eğitimin planlanması	f	671	140	811	347,671	0,000
	%	82,7	17,3	100,0		
Eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma	f	361	447	808	9,153	0,002
	%	44,7	55,3	100,0		
MEB bütçesini hazırlama	f	439	372	811	5,535	0,019
	%	54,1	45,9	100,0		
MEB bütçesini illerin ihtiyaçlarına göre dengeli dağıtma	f	420	391	811	1,037	0,303
	%	51,8	48,2	100,0		
Taşra teşkilatının bölge düzeyinde kurumsal denetimi	f	267	545	812	95,177	0,000
	%	32,9	67,1	100,0		
Taşra teşkilatının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi	f	146	664	810	331,264	0,000
	%	18,0	82,0	100,0		
Taşra teşkilatının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi	f	46	766	812	638,424	0,000
	%	5,7	94,3	100,0		
Taşra teşkilatında okul düzeyinde denetim	f	41	767	808	652,322	0,000
	%	5,1	94,9	100,0		
İl millî eğitim müdürlerini atama	f	459	347	806	15,563	0,000
	%	56,9	43,1	100,0		
İldeki diğer millî eğitim müdürlüğü yöneticilerini atama	f	178	634	812	256,079	0,000
	%	21,9	78,1	100,0		
Taşrada görevli ilköğretim müfettişleri başkanını atama	f	214	596	810	180,153	0,000
	%	26,4	73,6	100,0		
Taşrada görevli ilköğretim müfettişlerini atama	f	265	546	811	97,363	0,000
	%	32,7	67,3	100,0		
İlçe millî eğitim müdürlerini atama	f	182	630	812	247,172	0,000
	%	22,4	77,6	100,0		
İlçe millî eğitim şube müdürlerini atama	f	105	707	812	446,310	0,000
	%	12,9	87,1	100,0		
Lise ve dengi okul müdürlerini atama	f	29	783	812	700,143	0,000
	%	3,6	96,4	100,0		
İlköğretim okulu müdürlerini atama	f	8	803	811	779,316	0,000
	%	1,0	99,0	100,0		
Taşrada çalışacak öğretmen ve diğer personeli atama	f	54	758	812	610,365	0,000
	%	6,7	93,3	100,0		
Sözleşmeli personel istihdamı	f	19	793	812	737,778	0,000
	%	2,3	97,7	100,0		
Taşradaki tüm Personelin özlük işlemlerini yürütme	f	10	802	812	772,493	0,000
	%	1,2	98,8	100,0		
Taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama	f	20	791	811	732,973	0,000
	%	2,5	97,5	100,0		
Eğitim programlarını geliştirme ve yenileme	f	186	623	809	236,056	0,000
	%	23,0	77,0	100,0		
Okutulacak ders kitaplarını belirleme	f	107	703	810	438,538	0,000
	%	13,2	86,8	100,0		
Taşrada personelin hizmet içi eğitimini planlayıp uygulama	f	37	775	812	670,744	0,000
	%	4,6	95,4	100,0		
Öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma	f	12	800	812	764,709	0,000
	%	1,5	98,5	100,0		
Okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama	f	39	772	811	662,502	0,000
	%	4,8	95,2	100,0		
Yerel düzeyde idari düzenleme yapma	f	36	765	801	663,472	0,000
	%	4,5	95,5	100,0		

S d = 1

p ≤ 0,05

Çizelge 18'de MEB merkez ve taşra örgütüncce kullanılması uygun görülen yetkilerin geniş bir açılımı frekans, yüzde ve X^2 sonuçları ile birlikte verilmiştir. Yetki alanlarının kim tarafından kullanılması gerektiği konusundaki sonuçlar çizelgede koyu renklerle gösterilmiştir. MEB merkez ve taşra teşkilâtında çalışan eğitim yöneticileri ve deneticileri belirlenen 31 yetkiden dokuz tanesinin MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer 22 yetkinin ise MEB merkez teşkilâtı tarafından değil taşra teşkilâtı tarafından kullanılması gerektiğini oldukça yüksek düzeyde katılımlarla ortaya koymuşlardır.

9.3.1.1. Genel Eğitim Politikalarını Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Genel eğitim politikalarını kimin belirlemesi gerektiği hususunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Çizelge 18'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi katılımcıların %83,1'i genel eğitim politikalarını belirleme yetkisinin MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yetkiyi taşra teşkilâtının kullanması gerektiği konusundaki görüşler %16,9'la sınırlı kalmıştır. Bu sonuç bize MEB merkez teşkilâtının genel eğitim politikalarını belirleme yetkisini büyük bir sorumluluk duygusuyla yerine getirmesi gerektiği hatırlatmasını da yapmaktadır. Ancak merkez teşkilâtı bu yetkisini kullanırken taşra teşkilâtının görüşlerini de almalıdır. Çünkü katılımcıların az da olsa bir kısmı bu yetkinin taşra teşkilâtı tarafından kullanılabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Eğitim politikasını günlük siyasetin dışında değerlendirme zorunluluğu vardır. Yani siyasetin argümanları ve araçları ayrıdır, eğitimin amaçları ve politikaları ayrıdır.

9.3.1.2. Eğitimle İlgili Genel Hedefleri Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme yetkisini kimin kullanacağı konusunda katılımcıların görüşleri arasında yine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Çizelge 18'den de görüldüğü gibi katılımcıların %76,6'sı eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme yetkisinin MEB merkez teşkilâtında olması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun yanında

%23,4'lük bir grup ise bu yetkinin taşra teşkilatı tarafından kullanılması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. MEB merkez teşkilâtının eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme yetkisini kullanması katılımcıların da büyük bir oranda onayladığı gibi isabetli bir seçimdir. Çünkü merkez teşkilâtı bulunduğu konum itibarı ile böyle bütüncül bir yaklaşımı daha kolay gösterebilir. Ancak bu yetkiyi kullanırken taşra teşkilatının görüşlerini almayı ihmal etmemelidir.

9.3.1.3. Eğitimle İlgili Genel Çerçeveyi Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitimle ilgili genel çerçeveyi belirleme konusunda eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşlerinde anlamlı bir fark vardır ($p=0,000$). Buna göre eğitim yöneticilerinin %70,3'ü bu yetkinin MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılması gerektiği görüşünü taşıırken %29,7'si ise eğitimle ilgili genel çerçeveyi belirleme yetkisinin taşra örgütü düzeyinde kullanılması gerektiği görüşünü savunmuştur (Çizelge 18). Eğitimle ilgili genel çerçeve denildiğinde sistem bütünlüğü açısından bazı temel konuların merkez teşkilatınca belirlenmesi kastedilmekte, ancak diğer hususların karara bağlanması taşra teşkilatının yetkisine bırakılmaktadır.

Bilindiği gibi pek çok ülkede eğitim süresi, ders saatleri, diploma denkliği gibi bazı konular ulusal düzeyde belirlenmekte ancak okulların açılış-kapanış zamanları, eğitim programları, ders kitapları, hizmet içi eğitim ve benzeri konular yerel otoritelere bırakılmaktadır.

9.3.1.4. Eğitimde Standart Belirleme (Akreditasyon) Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Akreditasyon işlemleri verimsizliği önleme, başarıyı teşvik ve kurumları belirli bir standardın altına düşürmeme açısından pek çok sektörde kullanılmaktadır. Eğitimde de gerek başarı gerek optimal büyüklük ve gerekse eğitim mekanları, altyapı ve donanımı açısından gereklilik arz etmektedir. Eğitim için ayrılan kaynakların israf edilmemesi ve amacına uygun olarak kullanılması, eğitimden beklenen hedeflere ulaşılması için birtakım standartların konulması ve uygulanması gerekmektedir.

Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşlerinde manidar bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Çizelge 18'e göre eğitim yönetici ve deneticilerinin %60,4'ü eğitimde standart belirleme yetkisinin MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Buna karşılık %39,6'lık bir kesim ise bu yetkiyi taşra teşkilatının kullanabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Eğitimde akreditasyon işlemleri MEB merkez teşkilâtı tarafından belirlenmelidir. Ancak araştırma bulgularından taşra teşkilâtında da akreditasyon işlemlerinin yapılabileceğine dair eğilim ortaya çıkmıştır. Merkez teşkilâtı bu konuda belirleyici olmakla birlikte, belirlenen kurallar çerçevesinde yerel düzeyde de akreditasyon kurumları kurulabilir.

9.3.1.5. Ulusal Düzeyde Eğitimin Koordinasyonu Yetkisinin Kullanılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların ulusal düzeyde eğitimin koordinasyonu yetkisini kimin kullanacağına ilişkin görüşlerinde manidar bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Eğitim yönetici ve deneticilerinin %88,3'ü ulusal düzeyde eğitimin koordinasyonunun MEB merkez teşkilâtı tarafından yapılması gerektiğini ifade ederken, %11,7'si bu yetkinin taşra teşkilâtı tarafından kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Çizelge 18). Bu oran oldukça açık bir şekilde göstermektedir ki, eğitim sisteminin dağınıklığından kurtarılması, enerjisinin sinerjiye dönüştürülmesi için ulusal düzeyde eğitimin koordinesine ihtiyaç vardır.

9.3.1.6. Ulusal Düzeyde Eğitimin Plânlanması Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim yönetici ve deneticilerinin, ulusal düzeyde eğitimi kimin planlayacağı konusundaki görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,002$). Çizelge 18'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi katılımcıların %82,7'si bu görevin MEB merkez teşkilâtı tarafından yapılması gerektiği görüşündedir. Katılımcıların sadece %17,3'ü bu görevin taşra teşkilâtınca yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de kısa, orta ve uzun vadeli planlama çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır. Çünkü ileriye yönelik kestirimlerin

yapılması, yıllar itibariyle okul çağına giren öğrenci sayıları, okul ve öğretmen ihtiyacı, bütçe ve yatırım hesapları ile eğitim hedeflerinin belirlenmesi için planlama yapılması gerekir. Bu hem merkez hem de taşra teşkilâtı için yerine getirilmesi zorunlu olan bir görevdir. Ancak bu görevin ulusal düzeyde yapılması yetkisi, bulunduğu konum ve üstlendiği görevler bakımından MEB merkez teşkilâtında olmalıdır. Ancak merkez teşkilâtı da bu görevini eksiksiz olarak yapmalıdır. Aksi takdirde hangi branşta ne kadar öğretmene ihtiyaç olduğu, okul ve derslik ihtiyacının boyutu ve daha hayati öneme sahip pek çok konu belirsizlikten kurtulamaz ve sorunlar çözümsüz kalır, hatta katlanabilir.

9.3.1.7. MEB Bütçesini Hazırlama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB merkez teşkilâtınca kullanılmakta olan yetkilerin önemlilerinden birisi de bütçe hazırlamadır. MEB bütçesini hazırlama yetkisini kimin kullanması gerektiğine ilişkin eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,019$). Çizelge 18'e göre katılımcıların %54,1'i bu yetkinin MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat küçümsenmeyecek bir grup (%45,9) bu yetkinin taşra teşkilâtınca kullanılmasını gerektiğini ifade etmiştir.

Mevcut şartlarda MEB bütçesini hazırlamak merkez teşkilâtının görevi olmak zorundadır. Çünkü, sistem yönetim açısından merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu gibi, kaynak temini, gelir elde etme ve bütçe yapma gibi işlevler açısından da merkeziyetçidir. Bu şartları göz önüne alan katılımcılar MEB bütçesinin merkez teşkilâtı tarafından yapılması konusunda görüş bildirmişlerdir.

Buna karşılık önemli bir kesimin bu yetkiyi taşra teşkilatına vermesini iyi değerlendirmek gerekmektedir. Sistemin bütçeleme konusunda da yetkilerinin bir kısmını taşra teşkilâtına devretmesi doğru bir yaklaşımdır. Eğitimle ilgili bazı gelir kalemleri yerel yönetimlerce eğitim bütçesini oluşturmak üzere toplanabilir ve MEB ancak eğitim bütçesini hazırlamada yetersiz kalan yerel yönetimlere mali destek sağlayabilir. Veya MEB merkez teşkilâtı, taşra birimlerinin hazırlamış olduğu bütçeleri değerlendirerek harcama kalemlerini taşra birimlerinin yetkisinde olmak üzere belirli miktarda bütçe

tahsisi yapabilir. Sonuç itibariyle taşra örgütlerinin bütçe lemede birtakım yetkileri paylaşma ve bazı yetkileri bizzat kullanma gibi hakları olmalıdır.

Eğitim sistemimizin finansman kaynaklarına bakıldığında; genel ve katma bütçeden ayrılan paylar, il özel idare gelirlerinin en az %20'si, köy bütçelerinin en az %10'u, halk katkıları, 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununun 32. maddesi gereği kurulan "Çıraklık, Meslekî ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu" kaynakları, eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergisi, 4306 sayılı yasa gereği alınan eğitime katkı payı, Millî Eğitim Vakfı gelirleri, dernek gelirleri, döner sermaye gelirleri, uluslar arası kuruluşlardan sağlanan kredi, teknik yardım ve burslar, sekiz yıllık zorunlu eğitimin finansmanı için oluşturulan fon gibi farklı zamanlarda oluşturulmuş bir yapı göze çarpar. Gayrı sâfi millî hâsıla (GSMH)'dan eğitime ayrılan payın 2001 yılı için %2.6 olduğu (MEB, 2001, s.337) ve aslında bu oranın yıllar itibariyle aynı düzeyde kaldığı (TÜSİAD, 1990, s.96) ve OECD üyesi ülkeler içinde en geride olduğu (OECD, 1996, s.56), MEB'e ayrılan bütçenin de %79'unun personel giderlerini karşıladığı, yatırıma ise sadece %15'lik bir pay ayrıldığı dikkate alınır, eğitim sistemimizin her sene 1 milyon yeni çocuğun eğitim sistemine katıldığı ve göçler nedeniyle bazı yerleşim merkezlerinde aşırı bir eğitim talebi ortaya çıktığı da buna eklenirse ne denli bir finansman yetersizliğinin olduğu daha iyi anlaşılır.

Adem (1993, s.206), nüfus artış hızına paralel olarak bütçeden eğitime ayrılan payın artacağı halde düşürülmesinin ulusal eğitim sistemimizde kronik ödenek yetersizliğini doğurduğunu, bunun sonucunda yöneticilerin ödenek dışı kaynak arayışlarına girdiğini ve velilerden kayıt parası ve bağış gibi yollarla para toplandığını, bunun da eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmekte ve kaynak teminin yasal bir zemine oturtulması gerektiğini söylemektedir. MEB merkez teşkilâtı eğitim bütçesini hazırlarken bütün bunları dikkate almak ve eğitime her şeyden önce yeni finansman kaynakları bulmak zorundadır.

9.3.1.8. MEB Bütçesini İllerin İhtiyaçlarına Göre Dengeli Dağıtma Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Mevcut uygulamada taşra teşkilâtının bütçe ihtiyacı MEB merkez teşkilâtınca karşılanmaktadır. MEB bütçesini illerin ihtiyaçlarına göre dengeli dağıtma yetkisinin kullanımına ilişkin eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,303$). Çizelge 18'de katılımcıların %51,8'i illerin ihtiyaçlarına göre bütçenin dengeli dağıtımını yetkisinin taşra teşkilatına ait olması gerektiğini belirtirken, %48,2'si ise bu yetkinin merkez teşkilâtınca kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Bu 'yarı yarıya' görüşlerin verdiği ipucu, merkez teşkilatının bütçe dağıtımında illerin ihtiyaçlarını pek de dengeli olarak gözetemediği olabilir. Bu eğilim de doğal olarak bütçeden illere düşen payı belirlemede merkez teşkilâtının bağımsız davranması yerine taşra örgütü temsilcileriyle paylaşarak yerine getirmesinin daha isabetli olacağı yönündedir. Çünkü herkesin bildiği bir gerçek vardır ki bütçe, siyasi yatırımların bir aracı olarak kullanılması tehdidinden kolay kurtulamamaktadır. Bunun en açık örneklerinden birini okul yapımı politikalarında görmek mümkündür. Göç alan merkezlerdeki aşırı kalabalık sınıfların ortaya koyduğu okul ihtiyacına karşın, göç veren kırsal kesimde birkaç sene içinde öğrenci yetersizliğinden kapanacağı halde yapılan okullar ortaya koymaktadır.

9.3.1.9. İl Millî Eğitim Müdürlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

İl millî eğitim müdürleri taşra teşkilâtında MEB'in en yüksek rütbeli memurlarıdır ve mevcut uygulamada üçlü kararname denilen bakan, başbakan ve cumhurbaşkanı tarafından imzalanan bir kararname ile görevlendirilirler. Bunun anlamı, eğitim bakanının bile görevlendirmede tek başına yetki kullanmadığı bir yöneticidir. İl millî eğitim müdürleri atama yetkisinin kullanımına ilişkin katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,00$). Eğitim yönetici ve deneticilerinin %56,9'u il millî eğitim müdürlerini atama yetkisinin MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir (Çizelge 18). Buna karşılık katılımcıların %43,1'i il millî eğitim müdürlerini atama yetkisinin taşra teşkilatına ait olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu bulgular doğal olarak kısa ve orta vadede il millî eğitim müdürlerini atama yetkisinin merkez teşkilâtınca kullanılmasını destekler nitelikte olmasına rağmen uzun vadede il millî eğitim müdürlerinin görevlendirilmesinde bu yöneticinin görev yaptığı il, toplum kesimleri ve eğitimcilerin de görüş bildirme, karara katılma ve hatta seçme gibi tercihlerinin dikkate alınmasının gerekli olduğudur.

MEB merkez ve taşra teşkilâtının yetki paylaşımında eğitim yönetici ve deneticileri 31 yetkiden dokuz tanesini merkez teşkilâtına, 22 yetkiyi ise taşra teşkilâtına vererek ilginç ve belki de gerçekçi bir paylaşım yapmıştır. Bu paylaşım çağdaş gelişmelere paralel ve akademisyenlerin araştırmalarıyla ortaya koyduğu bulguları destekleyici ve de aynı zamanda Türkiye'nin beş yıllık plân hedefleri, hükümet programları, icra plânları ve şura kararlarında belirtilen hedeflere uygundur.

9.3.1.10. Yetki Paylaşımında MEB Taşra Teşkilâtınca Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişin Bulgular ve Yorum

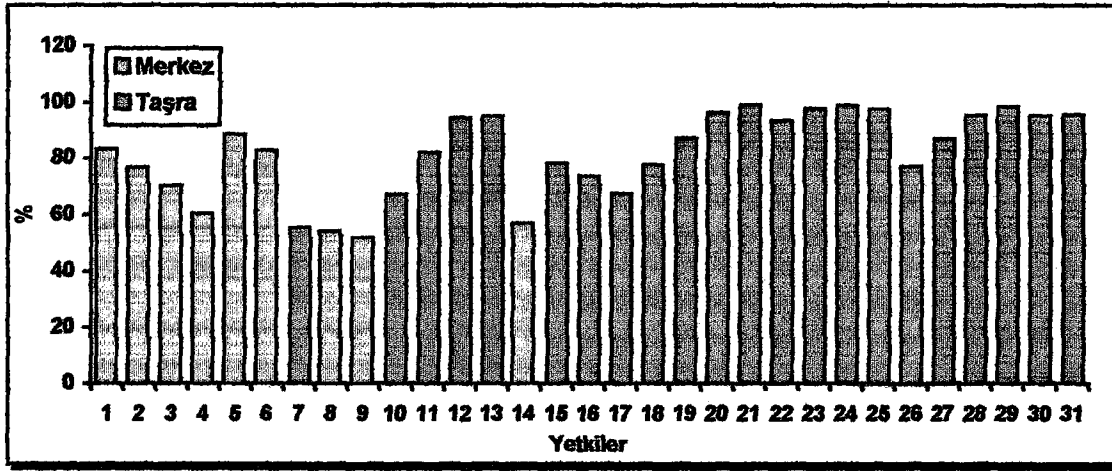
Çizelge 18'de MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasında paylaşılan yetkilere ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcıların çok ilginç bir paylaşım yaptıkları görülür. Ana başlıklarıyla ortaya konulan 31 yetkinin dokuz tanesi MEB merkez teşkilâtına, 22 tanesi taşra teşkilâtına verilmiştir. Katılımcıların taşra teşkilâtınca kullanılmasını istedikleri bu 22 yetki hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir fark vardır ($p=0,000$). Eğitim yönetici ve deneticileri eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma (%55,3), taşra teşkilâtının bölge düzeyinde kurumsal denetimi (%67,1), taşra teşkilâtının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi (%82), taşra teşkilâtının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi (%94,3), taşra teşkilâtında okul düzeyinde denetim (%94,9), ildeki diğer millî eğitim müdürlüğü yöneticilerini atama (%78,1), taşrada görevli ilköğretim müfettişleri başkanını atama (%73,6), taşrada görevli ilköğretim müfettişlerini atama (%67,3), ilçe millî eğitim müdürlerini atama (%77,6), ilçe millî eğitim şube müdürlerini atama (%87,1), lise ve dengi okul müdürlerini atama (%96,4), ilköğretim okulu müdürlerini atama (%99,0), taşrada çalışacak öğretmen ve diğer personeli atama (%93,3), sözleşmeli personel istihdamı (%97,7), taşradaki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme (%98,8), taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama (%97,5), eğitim programlarını geliştirme ve yenileme (%77,0), okutulacak ders kitaplarını belirleme (%86,8), taşrada personelin hizmet içi

eğitimini planlayıp uygulama (%95,4), öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma (%98,5), okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama (%95,2) ve yerel düzeyde idarî düzenleme yapma (%95,5) gibi yetkilerin taşra teşkilatı tarafından kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Ancak taşra teşkilâtında bölge, il ve ilçe gibi birimlerden hangisinin bu yetkileri kullanacağı hususu bir sonraki bölümde etraflıca ele alınacağı için burada yalnızca yetki başlıkları belirtilmiştir. MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasındaki yetki paylaşımı karşılaştırmalı bir değerlendirme için Çizim 15’te gösterilmiştir.

Yetkilerin dağılımı incelendiğinde merkez teşkilâtına genel eğitim politikalarını ve hedeflerini belirleme, genel çerçeve standartları ortaya koyma, eğitimin ulusal düzeyde plânlanması ve koordinasyonu gibi tüm gelişmiş ülkelerde üniter veya federal yapılarda eğitimden sorumlu yapılara verilen yetkiler olup araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

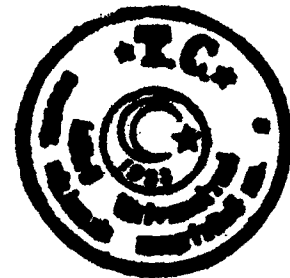
Katılımcılar somut iki yetkiyi de merkez teşkilâtına bırakmıştır. Bunlar MEB bütçesini hazırlama ve il millî eğitim müdürlerini atamadır. Bunun dışındaki yetkiler taşra teşkilatına bırakılmıştır. Bu durum olması gerekenle mevcut uygulama arasındaki mesafenin bir uçuruma dönüştüğünün belgesidir.



Çizim 15 : Katılımcılara Göre Yetkilerin MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Paylaşılması

9.3.2. MEB Taşra Teşkilatında Kullanılması İstenilen Yetkilerin Bölge, İl ve İlçe MEM'ler Arasında Paylaşımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizim 15'te araştırmanın veri toplama aracında sırasıyla belirtilen 31 yetki konusu görülmektedir. Katılımcıların taşra teşkilâtınca kullanılmasını istedikleri 22 yetkinin taşra teşkilâtındaki birimlerden hangisi tarafından kullanılacağına ilişkin bulgu ve yorumlar bu bölümde değerlendirilmiştir. Çizelge 19'da taşra teşkilâtınca kullanılmasını önerilen yetkilerin bölge, il ve ilçe MEM'ler arasında dağılımı görülmektedir.



Çizelge 19: MEB Taşra Teşkilâtında Bölge, İl ve İlçe MEM'ler Arasında Paylaşılan Yetkilere İlişkin Frekans, Yüzde ve X² Sonuçları

Yetki Paylaşımı		Bölge MEM	İl MEM	İlçe MEM	Toplam	X ²	p
Eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma	f %	259 57,9	164 36,7	24 5,4	447 100,0	187,584	0,000
Taşra teşkilatının bölge düzeyinde kurumsal denetimi	f %	381 69,9	150 27,5	14 2,6	545 100,0	378,983	0,000
Taşra teşkilatının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi	f %	396 59,6	253 38,1	15 2,3	664 100,0	334,720	0,000
Taşra teşkilatının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi	f %	233 30,4	438 57,2	95 12,4	766 100,0	233,313	0,000
Taşra teşkilatında okul düzeyinde denetim	f %	140 18,3	371 48,4	256 33,4	767 100,0	104,357	0,000
İldeki diğer millî eğitim müdürlüğü yöneticilerini atama	f %	293 46,2	333 52,5	8 1,3	634 100,0	297,240	0,000
Taşrada görevli ilköğretim müfettişleri başkanını atama	f %	285 47,8	306 51,3	5 0,8	596 100,0	284,299	0,002
Taşrada görevli ilköğretim müfettişlerini atama	f %	297 54,4	243 44,5	6 1,1	546 100,0	263,308	0,019
İlçe millî eğitim müdürlerini atama	f %	209 33,2	389 61,7	32 5,1	630 100,0	303,457	0,0309
İlçe millî eğitim şube müdürlerini atama	f %	151 21,4	444 62,8	112 15,8	707 100,0	279,482	0,000
Lise ve dengi okul müdürlerini atama	f %	98 12,5	549 70,1	136 17,4	783 100,0	479,456	0,000
İlköğretim okulu müdürlerini atama	f %	51 6,4	527 65,6	225 28,0	803 100,0	433,444	0,000
Taşrada çalışacak öğretmen ve diğer personeli atama	f %	119 15,7	476 62,8	163 21,5	758 100,0	299,939	0,000
Sözleşmeli Personel istihdamı	f %	67 8,4	435 54,9	291 36,7	793 100,0	260,197	0,000
Taşradaki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme	f %	57 7,1	478 59,6	267 33,3	802 100,0	331,499	0,000
Taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama	f %	116 14,7	427 54,0	248 31,4	791 100,0	184,812	0,000
Eğitim programlarını geliştirme ve yenileme	f %	348 55,9	232 37,2	43 6,9	623 100,0	228,254	0,000
Okutulacak ders kitaplarını belirleme	f %	209 29,7	322 45,8	172 24,5	703 100,0	52,117	0,000
Taşrada personelin hizmet içi eğitimini planlayıp uygulama	f %	173 22,5	460 59,4	142 18,3	775 100,0	238,005	0,000
Öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma	f %	52 6,5	372 46,5	376 47,0	800 100,0	259,240	0,000
Okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama	f %	130 16,8	520 67,4	122 15,8	772 100,0	402,290	0,000
Yerel düzeyde idari düzenleme yapma	f %	197 25,8	468 61,2	100 13,1	765 100,0	285,325	0,000

Sd=2

p≤0,05

9.3.2.1. Eğitim İstatistiklerini Toplama ve Hizmete Sunma Yetkisinin Taşra Teşkilâtında Hangi Düzeyde Kullanılacağına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim istatistiklerinin toplanması ve hizmete sunulması yetkisinin kullanımına ilişkin katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Çizelge 19'da görüleceği üzere katılımcıların %44,4'ü bu yetkinin MEB merkez teşkilâtınca kullanılmasını isterken, %55'i bu yetkinin taşra teşkilâtınca kullanılması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Bu yetkinin taşra teşkilâtında hangi düzeyde kullanılması gerektiğini belirlemek için veriler yeniden kodlanmış ve bölge, il ve ilçe düzeyinde dağılımı yeniden belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar eğitim istatistiklerinin bölge düzeyinde toplanmasını (%57,9) tercih etmişlerdir. Taşra düzeyinde eğitim istatistiklerinin il düzeyinde toplanması ikinci tercih (%36,7) olarak belirtilmiştir.

Bu bulgular, eğitim istatistiklerinin toplanması ve hizmete sunulmasını öncelikli olarak taşra teşkilâtının kullanması gereken bir yetki olarak göstermektedir. Mevcut uygulamada eğitim istatistiklerini toplama yetkisi MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılmaktadır. Katılımcıların bu yetkinin taşra teşkilâtınca kullanılmasını, hem de bu yetkinin il düzeyinde değil de bölge düzeyinde yapılmasını tercih etmelerinin sebebi, mevcut uygulamalardan memnun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Doğru ve güncel istatistikî bilgi eğitim sistemine yönelik karar alma ve değerlendirmeler yapma için çok temel bir ihtiyaçtır. Ancak bu ihtiyaç Türk eğitim sisteminde bir türlü karşılanamamaktadır. OECD'ye üye 28 ülke içinde veri yokluğundan dolayı en fazla eğitim göstere eksikliği olan ülke Türkiye'dir. OECD'nin her sene yayımladığı 'Education At A Glance' isimli kitapta bu istatistik bilgi yokluğu çok açık olarak görülmektedir. Nitekim hazırlanan bir raporda (EARGED, 1996) 46 eğitim göstergesinden 24'ünün MEB eğitim istatistiklerinde veri yokluğundan dolayı boş kaldığı tespit edilmiştir. Türkiye'de eğitimle ilgili istatistikî bilgilerin toplandığı ve yayımlandığı bir bilgi bankası yoktur. İnternet ortamında bu bilgilere ulaşılacak ise imkansızdır. Çünkü böyle bir veri tabanı oluşturulamamıştır.

Bu sebeple katılımcılar eğitimle ilgili istatistiklerin Türkiye çapında 20 eğitim bölgesinde toplanmasını önermekte ve bir alt birim olan il ile, üst birim olan MEB merkez

teşkilâtının bu verileri besleme ve yayma noktasında yardımcı olmasının daha uygun olacağını belirtmektedirler.

9.3.2.2. Taşra Teşkilatının Bölge, İl ve İlçe Düzeyinde Kurumsal Denetimi ile Okul Düzeyinde Denetim Yetkisinin Kullanılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB’de denetim yetkisinin taşra teşkilâtının bölge, il ve ilçe gibi birimlerinde kurumsal düzede kullanımı ile okul düzeyinde kullanımına ilişkin katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Eğitim yönetici ve deneticileri taşra teşkilâtında bölge ve il düzeyinde kurumsal denetim yetkisinin Bölge MEM’ler tarafından kullanılması gerektiğini (%69,9 ve %59,6) belirtmektedirler. Bu yetkinin MEB merkez teşkilâtınca kullanılması (%32,8 ve %18,0) istenilmemektedir.

İlçe ve okul düzeyinde denetim yetkisinin kullanılması (%57,2 ve %48,4) oranlarında İl MEM’lere verilmektedir. İlçe ve okul düzeyine inildiğinde merkez teşkilâtının denetim yetkisini kullanmasını isteyenlerin oranı (%5,7 ve %5,0) çok düşük bir düzeyde kalmaktadır. Buna karşılık Katılımcılar Bölge MEM’lere bile bu yetkinin kullanımını vermemektedirler.

Bu bulgular Türk eğitim sisteminde denetim mekanizmasına ilişkin önemli sorunların varlığına dikkatleri çekmektedir. Öncelikle denetim sistemi parçalı bir yapıya sahiptir. Bakanlık müfettişleri hem merkez teşkilâtını hem de taşra ve yurt dışı teşkilâtını denetleme yetkisine sahip iken ilköğretim müfettişleri, adından da anlaşılacağı üzere ilköğretimle sınırlandırılmış bir denetim yetkisine sahiptir. Sayısal olarak yaklaşık 300 bakanlık müfettişi ve 3000 ilköğretim müfettişi bulunmaktadır. Bu sayılar müfettişlere verilen görevlerin yerine getirilmesi için yeterli olmamaktadır. Ayrıca müfettişliğin gerektirdiği hizmet öncesi eğitim yönetimi ve teftişi alanında eğitim almak, liderlik, insan ilişkileri, rehberlik ve danışmanlık donanımı ile görevin gerektirdiği çağdaş bilgi, beceri ve alan yeterlikleri konusunda donanımlı olmaları, çağdaş teftiş anlayışının gerektirdiği grup çalışmalarını koordine edici, danışmanlık, demokratik liderlik, problem çözücülük ve araştırmacılık gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, 1979, s.149). Ayrıca ilköğretim müfettişleri statü olarak çok gerisinde kaldıkları bakanlık müfettişleriyle eşit konuma gelmeyi istemekte ve parçalı denetim yapısına itiraz

etmektedirler. Bu konuyla ilgili şûra kararlarına girmiş ve icra plânlarına yansımış görüşler vardır.

Araştırmanın bulgularından Türk eğitim sistemi gibi denetim alt sisteminin de yeniden yapılanmaya ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu yeni yaklaşımda merkezîyetçi yapı yetki devri ile yassılaşıacak, yani sivri yapının getirdiği kademe fazlalığı yatay ve uzmanlığa ağırlık veren yapılanma ile azaltılacak, denetim sisteminin oynayacağı rol de değişime uğrayacaktır. Hem denetim mekanizmasına olan ihtiyaç azalacak, geri bildirim, iyileştirme ve rehberlik ön plâna çıkacaktır.

Teftiş sistemindeki ikili yapının görev paylaşımına ilişkin de bakanlık müfettişlerinin kurumsal düzeyde bölge ve il MEM'leri denetlemesi, daha alt düzeyde kurum ve okul denetimleri ile ders denetimlerinin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması uygun bir çözüm olacaktır. İlköğretim müfettişliği adının da yapacağı göreve uygun olarak değiştirilmesi gerekir. Çünkü ilköğretim müfettişliği tarihçe olarak zorunlu eğitimin 5 yıl olduğu dönemlerde ilkokul öğretmenlerini ve ilçelerdeki ilköğretim müdürlüklerini denetlemek amacıyla görev yapmaktaydılar. Oysa en son çıkarılan İlköğretim Müfettişleri Başkanları Yönetmeliğinin 42. maddesine göre (R.G. 13.08.1999, sayı, 23785) ilköğretim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, halk eğitim merkezleri ve akşam sanat okulları, çıraklık eğitim merkezleri, rehberlik ve araştırma merkezleri, öğretmen evleri, hizmet içi eğitim merkezleri, gençlik, spor ve izcilik merkezleri, tüm kurslar, dershaneler, özel yaygın eğitim kurumları ile valilikçe denetimi uygun görülen okul ve kurumlar ilköğretim müfettişlerince denetlenebilmektedir. Görev alanlarındaki bu genişlemeye uygun olarak ilköğretim müfettişi unvanının değiştirilerek daha kapsayıcı bir ifade kullanılması, mesela eğitim müfettişi gibi bir unvan verilebilir.

Bakanlık müfettişleri ise 81 il ve 850 ilçe MEM'in bulunduğu bir sayısal büyüklüğe ek olarak orta dereceli okul ve öğretmenlerin denetimini de yapmak gibi sayısı ile kıyaslanamayacak büyüklükte bir görev alanına talip olmak yerine, MEB taşra teşkilâtıyla ve özellikle bu araştırmada ortaya çıkan bölge ve il MEM'lerin kurumsal denetimiyle görev alanları sınırlanmalı veya ilköğretim müfettişleriyle bir görev paylaşımına gidilmelidir.

MEB 2001 yılı verilerine göre bakanlık müfettişleri toplam 6000 civarındaki orta öğretim kurumundan sadece 700 kadarını denetleyebilmişlerdir (MEB, 2001, s.261).

9.3.2.3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Müdür Yardımcısı ve Şube Müdürü İle Halk Eğitim Başkanlarını Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Taşra teşkilatı eğitim yöneticilerini atama yetkisini kimin kullanacağı hususunda katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Mevcut uygulamada taşra teşkilâtının il kademesindeki eğitim yöneticilerini MEB merkez teşkilâtı yaparken, MEB merkez ve taşra teşkilâtında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan katılımcıların bu yetkiyi taşra teşkilâtına vermesi ve il düzeyinde kullanılmasını (%52,5) istemesi oldukça mânidardır. Hatta bu yetkinin bölge millî eğitim müdürleri tarafından bile kullanılmasını (%46,2) istememektedirler.

İl millî eğitim müdürlerini atama yetkisini merkez teşkilâtının kullanmasını isteyen katılımcılar, il millî eğitim müdürlüğündeki müdür yardımcısı, şube müdürü ve halk eğitim başkanlarını atama yetkisini il millî eğitim müdürlerinin kullanmasını istemekle, il eğitim yönetiminden sorumlu kişinin çalışma arkadaşlarını kendisinin seçmesini de onaylamaktadır.

9.3.2.4. Taşrada Görevli İlköğretim Müfettişleri Başkanı ve İlköğretim Müfettişlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Teftiş sisteminin taşradaki uygulayıcıları olan ilköğretim müfettişleri ve başkanlarını atama yetkisinin kullanımına ilişkin katılımcı görüşlerinde manidar bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcılar mevcut uygulamada merkez teşkilâtınca yapılan ilköğretim müfettişi başkanını atama yetkisini il millî eğitim müdürlerine (%51,3) vermektedir. Diğer yandan ilköğretim müfettişlerinin atanması yetkisinin bölge milli eğitim müdürlüklerine bırakılması (%54,4) oldukça ilgi çekicidir. Bu durum iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, bölge milli eğitim müdürlerince atanması yapılan ilköğretim müfettişlerinden birisini il milli eğitim müdürünün ilköğretim müfettişleri başkanı olarak seçme hakkının olması yaklaşımı; diğeri ise veri toplanan en kalabalık grubu oluşturan

ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretim müfettişleri başkanlığı unvanını fazla önemli bir makam olarak addetmemeleri ihtimalidir.

Bu yaklaşım il millî eğitim müdür yardımcısı ve şube müdürlerini atama yetkisinin kullanımındaki görüşe benzemektedir. Yani il millî eğitim müdürü çalışma arkadaşlarını kendisi seçme yetkisine sahip olmalıdır, şeklinde bir görüşü katılımcılar benimsemişlerdir.

9.3.2.5. İlçe Millî Eğitim Müdür ve Şube Müdürlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Taşra teşkilâtının ikinci kademesini oluşturan ilçe millî eğitim müdürlüğü yöneticilerini atama yetkisini kimin kullanacağı hususunda katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcılar ilçe millî eğitim müdürleri ve şube müdürlerini atama yetkisinin il millî eğitim müdürlerince kullanılmasını (%61,7 ve %62,8) istemektedirler.

Bu yaklaşım da yine taşra teşkilatındaki yönetici atama yetkisinin kullanımı ile paralellik göstermektedir. Oysa mevcut uygulamada ilçe eğitim yöneticilerinin ataması merkez teşkilatınca kullanılan bir yetkidir.

9.3.2.6. Lise ve Dengi Okul Müdürleri ile İlköğretim Okulu Müdürlerini Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul müdürlerini atama yetkisinin kullanımı hususunda katılımcıların görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcılar lise ve dengi okul müdürleri ile ilköğretim okulu müdürlerinin atanması yetkisinin il millî eğitim müdürlüğünce kullanılmasını (%70,1 ve %65,6) istemişlerdir. İlçe millî eğitim müdürlüklerinin bu yetkiyi kullanmasını isteyenlerin oranı (%17,4 ve %28,0) fazla yüksek çıkmamıştır.

Oysa araştırma bulgularının ortaya koyduğu genel eğilime göre okul müdürlerinin atanmasında ilçe millî eğitim müdürlerine ağırlık verilmesi beklenirdi. Böyle olmaması, ilçe millî eğitim müdürlüklerinin il millî eğitim müdürlüklerine göre

daha yeni oluşmuş ve kurumsallaşmada belirli bir düzeye gelememiş, özellikle siyasal eğilimler sonucu ortaya çıkan yeni ilçeler –ki bunların bir kısmı köy statüsünden kurtulamamış durumdadır- bu güveni verememesinden kaynaklanabilir. İl millî eğitim müdürlükleri ise kurumsallaşma sonucu güvenilir bir imaj geliştirebilmiştir.

9.3.2.7. Taşrada Çalışacak Öğretmen ve Diğer Personeli Atama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların taşrada çalışacak öğretmen ve diğer personeli atama yetkisini kimin kullanacağına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Eğitim yöneticileri ve deneticileri bu yetkiyi taşra teşkilâtı birimlerinden il MEM'lerinin (%62,8) kullanmasını daha uygun bulmuştur. Bölge ve ilçe MEM'ler (%15,7 ve %21,5) tercih edilmemiştir.

Taşrada çalışan öğretmen, doktor, mühendis gibi teknik personelin atamasında yetkinin taşra teşkilâtı birimleri arasında paylaşılması yerine il MEM'lere verilmesinin sebebi, bu araştırmanın önerilerinden olan bölge MEM'lerin varlığının teorikliği ve ilçe MEM'lerin ise kurumsallaşma sorunları olabilir. Oysa il MEM'ler uzun bir tecrübeye sahip olduğu için daha güven verici bulunmuş olabilir.

9.3.2.8. Sözleşmeli Personel İstihdamı Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların sözleşmeli personel istihdamına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcıların %54,9'u sözleşmeli personel çalıştırma yetkisinin taşra teşkilatında il MEM'ler tarafından kullanılmasını isterken, ikinci ağırlıklı görüş(%36,7) sözleşmeli personel istihdamı yetkisini ilçe MEM'lere vermektedir

Sözleşmeli personel istihdamı personel çalıştırma yöntemlerinden birisidir ve eğitim sistemimizde özel okullar tarafından uygulanmaktadır. Oysa MEB'de sözleşmeli personel istihdamı çok sınırlı bazı alanlarda kullanılmaktadır. Türk eğitim sisteminde ağırlık kamu okullarında olduğu için bu okullarda çalıştırılacak başta öğretmenler olmak üzere bazı uzmanlık kadrolarının sıkıntısı çekilmektedir. MEB personel açıklarını

kapatmak, özellikle öğretmen açıklarını kapatmak için zorunlu hizmet süresi, hizmet bölgeleri ve farklı ücret uygulama yöntemlerini kullanmıştır. Ancak bu yöntemler öğretmen açıklarını kapatamadığı gibi, öğretmenlerin ülke çapında dengeli dağılımını bile sağlayamamıştır. Hatta mevzuatı zorlayıcı, aşıcı yöntemler geliştirilmesine yol açmış ve bazı bölgelerde personel yığılmalarının önüne geçilememiştir.

Sözleşmeli personel istihdamı başta öğretmenler olmak üzere eğitim personelinin temini, istihdamı ve yeterliliğini sağlayabileceği gibi, ülke çapında dengeli dağılıma da önemli bir katkı sağlanabilir.

Sözleşmeli personeli çalıştırma katılımcılara göre öncelikle il MEM'ler ve ikinci olarak da ilçe MEM'ler tarafından kullanılabilir bir yetkidir.

9.3.2.9. Taşradaki Tüm Personelin Özlük İşlemlerini Yürütme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Taşrada çalışan MEB personeli denildiğinde başta il ve ilçe millî eğitim müdürlüğü yöneticileri ve deneticileri, uzman ve teknik personel, okul ve kurum yöneticileri, öğretmenler ve diğer memurlar anlaşılır. Tüm bu personelin özlük işlemlerinin taşra teşkilâtınca yürütülmesi yetkisi katılımcılarca tercih edilmiştir (Çizelge 19).

MEB merkez ve taşra teşkilâtında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan katılımcıların bu yetkinin taşra teşkilâtında hangi düzeyde kullanılacağı konusundaki görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcıların %59,6'sı taşra teşkilâtında çalışan tüm personelin özlük işlemlerinin il millî eğitim müdürlüğüne yürütülmesini isterken, %33,3'lük bir grup ise ilçe MEM'lerin bu yetkiyi kullanmasını istemişlerdir.

Bulguların ortaya koyduğu sonuç, taşra teşkilâtında çalışanların özlük işlemlerinin de taşra teşkilâtında ve ağırlıklı olarak il MEM'lerde yürütülmesi yönündedir.

9.3.2.10. Taşraya Tahsis Edilen Bütçeyi Harcama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bütçe konusu tüm kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin verilmesinde de çok temel unsurlardan birisidir. Katılımcılar MEB bütçesini hazırlama yetkisinin merkez teşkilâtınca kullanılmamasını isterken (Çizelge 18; %54,1) taşraya ayrılan bütçeyi harcama yetkisinin taşra teşkilâtınca kullanılmasını istemişlerdir (Çizelge 18, %95,7). Eğitim yöneticileri ve deneticilerinin taşraya ayrılan bütçeyi harcama yetkisinin taşra teşkilâtının hangi kademesi tarafından kullanılacağı hususundaki görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcıların %54,0'ı bu yetkiyi il MEM'lerin kullanması gerektiğini belirtmiştir. İlçe ve Bölge MEM'lere ise %31,4 ve %14,7'lik oranlarla bütçenin harcanmasında yetkili olabileceği ifade edilmiştir.

Bulgulardan ortaya çıkan sonuç, taşra teşkilâtının kendi bütçesinin nasıl harcanacağına kendisinin karar vermesi yönündedir. Ancak bu yetki ağırlıklı olarak il MEM'lerde, ikinci olarak ilçe MEM'lerde ve üçüncü olarak da bölge MEM'lerde kullanılması gerektiği şeklindedir.

9.3.2.11. Eğitim Programlarını Geliştirme ve Yenileme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim programlarını yapma, değiştirme ve yenileme gibi yetkiler MEB merkez teşkilâtınca kullanılmaktadır. Katılımcılar program yapma yetkisini MEB merkez teşkilâtına vermemişler ve bu yetkinin taşra teşkilâtınca kullanılmasını istemişlerdir (Çizelge 18, %77,0). Bu yetkinin taşra teşkilâtında hangi düzeyde kullanılacağı hususunda ise katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark vardır ($p=0,000$). Buna göre katılımcıların %55,9'u program yapma yetkisini bölge MEM'lere vermiştir. Katılımcıların %37,2'si ise il MEM'lerin bu yetkiyi kullanmasını istemişlerdir.

Eğitim programları gelişmiş ülkelerde 5 yıllık sürelerle yenilenmekte ve gözden geçirilmektedir. Böylece insan kaynağı gelecekte kullanılacak bilgilerle donatılacak şekilde yetiştirilmekte, öğretmenler de bu süre içinde yeni program muhtevasına göre hizmet içi eğitim yoluyla kendini yenileme fırsatı bulmaktadır. Türkiye'de ise eğitim programları yenilenememekte, çağdaş gelişmelere göre düzeltilememekte ve neticede

çocuklarımıza eskimiş ve değerini yitirmiş bilgiler aktarılabilir. MEB bu aksaklığı gidermek için icra plânına programları yenileme hükmünü koymuş olsa da gerçekleşmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır. Hatta bu konuda bütçesinin %51'i Dünya Bankasından temin edilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin hedeflerinden birisi eğitim programlarını yenilemek olduğu halde istenilen başarı elde edilememiştir.

Programların bölgesel düzeyde hazırlanması ve yenilenmesi, hem eğitimin yerelliğinin programlara yansımaya, hem de süresi içinde yenilenmesine katkı sağlayacaktır.

9.3.2.12. Okutulacak Ders Kitaplarını Belirleme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye 15 milyon öğrenci sayısı ile ders kitapları açısından çok yönlü değerlendirilebilecek bir potansiyele sahiptir. Mevcut uygulamada ders kitaplarını inceleme ve kabul etme yetkisi MEB merkez teşkilâtı tarafından kullanılmaktadır. Taşrada ise ancak TTK Başkanlığı tarafından ders kitabı olarak okutulması uygun görülenler arasından bir seçim yapma hakkı bulunmaktadır. Katılımcılar ders kitaplarını belirleme yetkisini taşra teşkilâtına vermiştir (Çizelge 18, %86,8). Ders kitaplarını belirleme yetkisinin taşra teşkilâtında hangi düzeyde kullanılacağı konusunda eğitim yöneticisi ve deneticisi olan katılımcıların görüşlerinde anlamlı bir fark vardır ($p=0,000$). Katılımcıların %45,8'i bu yetkinin il MEM'lerce kullanılmasını isterken; %24,5'i ilçe, %29,7'si bölge MEM'lerin bu yetkiyi kullanmasını istemiştir.

Ders kitaplarını belirlemede merkez teşkilâtını devre dışı tutan, taşra teşkilâtını ise il, ilçe ve bölge MEM sırasına koyarak yetkilendiren bu yaklaşım eğitimde önemli bir araç olan ders kitaplarında çoklu bir çözüm yöntemi ortaya koymaktadır.

9.3.2.13. Taşrada Personelin Hizmet İçi Eğitimini Planlayıp Uygulama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılar taşrada çalışan personelin hizmet içi eğitim ihtiyacını plânlama ve uygulama yetkisinin merkez teşkilâtı yerine taşra teşkilâtınca yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir (Çizelge 18, % 95,4). Eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan

katılımcıların bu hizmetin taşrada hangi düzeyde yapılacağına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark vardır ($p=0,000$). Katılımcıların %59,4'ü bu yetkinin il MEM'lerce kullanılması gerektiğini belirtirken, diğerleri bu yetkinin ilçe ve bölge MEM'lerce kullanılması gerektiği yönünde (%18,3 ve %22,3) görüş bildirmişlerdir.

Bu yaklaşım personelin hizmeti içi eğitiminde MEB merkez teşkilâtında yetki kullanmasını uygun görmemektedir. Oysa bu hizmet halen büyük oranda merkez teşkilâtınca yürütülmektedir. Ayrıca bu yetkinin taşrada ağırlıklı olarak il MEM'ler tarafından kullanılması istenilmektedir ki bu bulgu il MEM'lerin alt yapı olarak bu hizmeti verebileceği yönünde bir kanaat olduğunu göstermektedir.

Ancak ilçe ve bölge MEM'lere belirli oranlarda bu yetkinin verilebileceğine ilişkin eğilimler de bulunmuştur. Bunu, altyapı olarak belirli yeterliliğe sahip, hatta bazı illerden daha elverişli olan ilçelerin de böyle bir yetkiyi kullanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde uzman ve alt yapı yetersizliğinden dolayı il düzeyinde yapılamayan bazı hizmet içi eğitim programları da bölge düzeyinde plânlanıp, uygulanabilir.

Nitekim taşra teşkilâtında bazı bölgelerde özel olarak yapıp, altyapısı güçlendirilmiş sınırlı sayıda hizmet içi eğitim merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler üniversitelerle işbirliği yaparak, ortak yararlanma ilkesine göre birtakım hizmet içi eğitim çalışmalarını verimli bir şekilde gerçekleştirebilirler. Burada üzerinde durulacak önemli bir konu vardır. O da ülkemizde yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının yöntemidir. Çünkü gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında farklı olarak ülkemizde uygulanan hizmet içi eğitimin kamu sorumluluğu altında yürütüldüğü görülmektedir.

Hizmet içi eğitim, hizmete alınan personelin kendini yenilemesi, iş gereği birtakım beceriler kazanması, gelişen ve değişen şartlara göre personelin yeterliliğinin iyileştirilmesi gibi amaçlara yönelik olarak yapılan bir eğitimidir. Teknolojideki hızlı değişimin toplum hayatına getirdiği dinamizm, yeni araç ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirmekte ve eğitim sistemi de toplumun ihtiyaçlarını karşılamada bu değişiklikleri program ve uygulamalarına yansıtmak gibi zorunlu bir görevle karşı karşıya kalmaktadır. MEB merkez teşkilâtı yarım milyonu aşkın personele hizmet içi eğitim vermek gibi ciddi bir sorumluluğu üstlenmiştir.

Personeler hizmet içi eğitim yoluyla nitelik kazandırılması gelişmiş ülke örneklerine göre Türkiye’de kamu tarafından üstlenilmesi gereken bir sorumluluk olarak görülmektedir. Çünkü gelişmiş ülkeler pozisyon sistemine göre personel rejimlerini düzenledikleri için alınacak hizmete hazır olmayı personelin şahsî sorumluluğu olarak görmekte ve kendini geliştirmeyen kişinin iş bulma şansı çok düşük olacağı için kişiler işe hazır olmayı şahsî bir sorumluluk olarak algılamaktadırlar. Ülkemizde ise rütbe veya kıdem sistemi uygulandığı için belirli bir eğitim alan kişi işe uygun olarak kabul edilmektedir. Yapılacak işin gerektirdiği becerilere sahip olmayan kişinin hizmet içinde eğitimi de kamu sektörünün bir görevi şeklinde algılanmaktadır. Bu durum çok sınırlı kamu kaynaklarının yerinde kullanılmasını engellemektedir. Bu sebeple MEB’de çalışan personelin hizmet içi eğitiminde bireysel sorumluluğu da dikkate alarak, uygun ortamları hazırlamak kamunun bir görevi olarak kabul edilebilir, ancak alınacak hizmetin bedelini ödemek için hizmeti alan personelin de harcama yapması, en azından belirli oranlarda ödeme yapması isabetli olacaktır. Böyle bir uygulamanın ön şartı kamu hizmetinde sözleşmeli personel istihdamına geçilmesidir.

9.3.2.14. Öğrencilerle İlgili Tüm İşlemleri Yapıp Sonuçlandırma Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB merkez teşkilatında öğrenciler için bir kurul bulunmakta ve bu kurul öğrenci disiplin işlerini karara bağlayan son mercî olarak görev yapmaktadır. Katılımcılara öğrencilerle ilgili iş ve işlemlerin nerede yapılıp sonuçlandırılması sorulduğunda, çok büyük bir oranda “taşra” cevabı alınmıştır (%98,5). Bu hizmetin taşranın hangi kademesinde verileceği hususunda katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0,000$). Katılımcıların %47,0’ı öğrencilerle ilgili iş ve işlemlerin sonuçlandırılmasında en son merkez olarak ilçe MEM’leri yetkili görmektedir. Ancak bu orana yakın bir grup (% 46,5) bu yetkinin ilde kullanılmasını istemiştir. İl üstü yapılar olan bölge MEM’lere öğrenci hizmetleri için bir yetki verilmemiştir.

Bulgulara bakıldığında öğrencilerle ilgili yapılması gereken bir işlem varsa bunun en yakın merkez olan ilçe veya il MEM’lerde sonuçlandırılacağı katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Daha üst merkezlerde bu hizmetler için kurullar oluşturulmasına gerek görülmemektedir. Merkez teşkilatında böyle bir yapının

bulunmasının nedenleri ancak merkeziyetçi yapıyı doğuran eğilimlerin nedenleri ile açıklanabilir. Eğitim sisteminde yetki devri bir yönetim yaklaşımı olmaktan ziyade, üstlenilen yetkinin gerektirdiği sorumluluğun yerine getirilmesinin imkansız olduğu durumlarda başvurulan bir yöntem olmaktadır. Bu duruma çok uzak olmayan bir zamana kadar öğrenci diplomalarına okul müdürünün değil de il millî eğitim müdürünün imzası gerekli görülmesi bir örnek olarak verilebilir. Bu uygulamadan vazgeçilmiştir, çünkü sayısal oranlar imza atan kişinin üstesinden gelemeyeceği kadar fazla olmaya başlamıştır. Yoksa bunlarla zaman kaybeden il yöneticisinin temel görevlerini yapmak için zaman bulamayacağı kaygısı temel etken olamamıştır.

9.3.2.15. Okul ve Diğer Eğitim Kurumlarını Açma-Kapama Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul ve diğer eğitim kurumlarını açma kapama yetkisinin hangi düzeyde kullanılması gerektiği hususunda katılımcılar çok büyük bir oranda taşra teşkilâtını tercih etmişlerdir (Çizelge 18, % 95,5). Daha sonra katılımcılara bu yetkinin taşrada hangi düzeyde kullanılacağı sorulmuştur. Alınan görüşlerde katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=0,000$). Katılımcıların %67,4'ü bu yetkinin il MEM'ler tarafından kullanılması gerektiğini belirtirken, bölge ve ilçenin de bu yetkiyi kullanabileceği hususundaki (%15,8 ve %16,8) görüşler oldukça zayıf kalmaktadır.

Bilindiği gibi Türkiye'de hızlı kentleşme olgusu yaşandığı için bazı merkezlerde çok hızlı bir nüfus artışı olurken, bazı yerleşim merkezlerinde nüfus oranı azalmaktadır. Nüfus hareketleri bazı yerlerde okulların öğrencisizlikten kapanmasına yol açarken, büyük yerleşim merkezlerinde çok ciddi oranda okul ve derslik ihtiyacını çok acil olarak ortaya çıkarmakta, ikili eğitim ve aşırı kalabalık sınıflara rağmen problem çözülememektedir. Nereye, hangi büyüklükte ve hangi türde bir okul yapılacağı, kısa, orta ve uzun vadede okul ihtiyacının nasıl olacağını belirlemek için teknik plânlama ve bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır. Eğitim haritaları çıkarılmadan ve ileriye yönelik kayıt tahmin projeksiyonları yapılmadan bu sorunun cevabını bulmak mümkün değildir.

Nitekim sınırlı olan eğitim kaynakları, göç veren ve okul ihtiyacı olmayan, hatta okulları birer birer kapanan bölgelere siyasi baskılar sonucu yeni okullar yapma şeklinde

harcanabilmekte, bunun yanında yoğun göç dalgası altında boğulan merkezlerde ikili öğretime rağmen aşırı kalabalık sınıflarda eğitim felç olmaktadır. Sınıf mevcudu 100'e kadar çıkabilen okullarda eğitimin kalitesi bir yana yeterli sıra, araç-gereç ve hatta eğitim mekânları bulmak imkânsız hale gelmektedir.

İleriye yönelik olarak ülke çapında okul ihtiyacını belirlemek ve çağ nüfusuna giren öğrenciler için en küçük yerleşim biriminden, ülke geneline kadar kayıt tahminleri yapmak amacıyla coğrafi bilgi sistemlerinin kullanıldığı veri toplama çalışmalarına ihtiyaç vardır.

9.3.2.16. Yerel Düzeyde İdarî Düzenleme Yapma Yetkisinin Kullanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yerel düzeyde idari düzenleme yapma yetkisinin taşrada kullanım düzeyine ilişkin katılımcı görüşlerinde anlamlı bir fark vardır ($p=0,000$). Katılımcıların %61,2'si yerel düzeyde idarî düzenleme yapma yetkisinin il MEM'ler tarafından kullanılmasını isterken, ikinci olarak (%25,8) bölge ve ilçe MEM'lerin (%13,1) de idarî düzenleme yapma yetkisini kullanabileceği görüşleri çıkmıştır.

Eğitim yönetiminde karar verme ve idari düzenleme yapma önemli bir işlemdir. Bu yetkinin farklı bölge ve farklı koşullar dikkate alındığında merkez teşkilâtınca kullanımı bir takım sakıncaları da beraberinde getirmektedir. Merkez teşkilâtınca alınan bir karar bir bölge için uygun gelebilirken, başka bir bölgede ciddi sakıncalar ve hatta eğitimi aksatıcı, olumsuz şekilde etkileyici sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sebeple katılımcıların da çok yerinde olarak belirttikleri gibi yerel düzeydeki idari düzenlemeler yerel yetkililerce yapılmalıdır.

Mesela, eğitim süresi merkez teşkilâtınca belirlenebilir, fakat okulların ne zaman açılıp-kapanacağı, günün hangi saatlerinde eğitim yapılacağı, bina tiplerinin nasıl olacağı ve benzeri pek çok konuda tüm ülke çapında geçerli kararların Türkiye gibi çok farklı iklim ve coğrafi farklılığa sahip bir ülkede merkez örgütlerince alınması isabetli görülmemektedir.

9.3.2.17. MEB Taşra Teşkilâtı Birimleri Arasında Yetki Paylaşımına İlişkin Bulguların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Buraya kadar MEB taşra teşkilâtında kullanılması istenilen 22 yetkiye ilişkin bulgular ana başlıkları ile değerlendirilmiştir. Bu yetkilerin bölge, il ve ilçe düzeyinde dağılımına bakılmıştır. Buna göre bölge MEM düzeyinde kullanılması önerilen yetkiler;

- ✓ Eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma,
- ✓ Taşra teşkilâtının bölge düzeyinde kurumsal denetimi,
- ✓ Taşra teşkilâtının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi,
- ✓ İlköğretim müfettişlerini atama,
- ✓ Eğitim programlarını geliştirme ve yenileme,

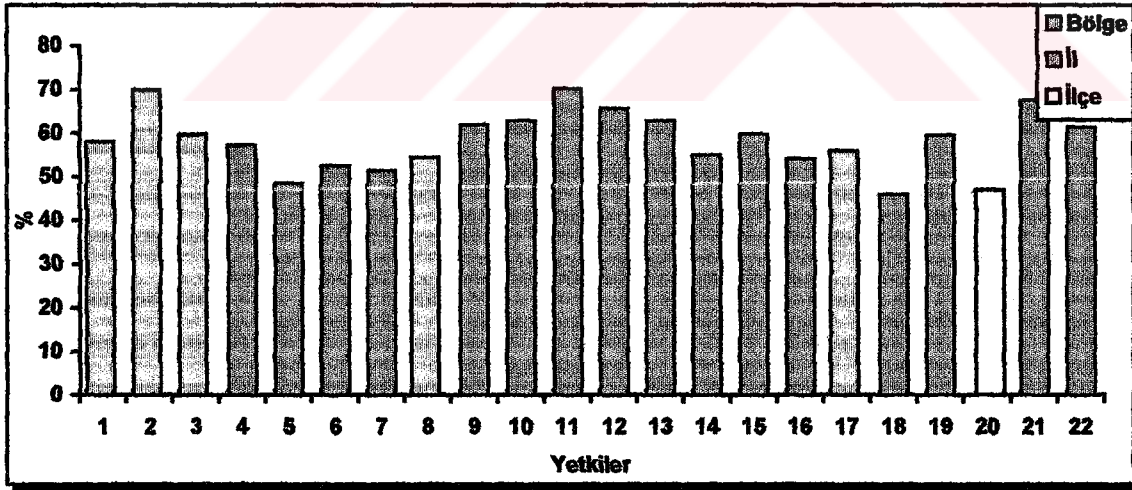
olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Katılımcılar eğitim istatistiklerinin toplanmasını ve hizmete sunulmasını bölgesel düzeyde kullanılmasını uygun olan bir yetki olarak değerlendirmektedirler. Taşra teşkilâtının bölge ve il düzeyde kurumsal denetimi benzer şekilde bölgesel düzeyde kullanılması gerekli bir yetki olarak görülmüştür. Burada ilginç olan bakanlık müfettişlerinin taşra teşkilâtında denetleme yetkisine pek olumlu bakılmamasıdır. İlköğretim müfettişlerini atama yetkisinin de bölgesel düzeyde kullanılmasının istenilmesi ilginç bir gelişme olmuştur. Eğitim programlarını geliştirme ve yenileme yetkisinin de bölge düzeyinde kullanılması istenilmiştir. Merkez teşkilâtındaki gecikmeler ile il MEM'lerdeki altyapı ve uzman yetersizlikleri bu şekilde aşılmış olmakta, merkez teşkilâtı ile 81 il iki uç nokta olarak görülmekte ve 20 bölgenin eğitim programlarını geliştirme ve yenilemede daha uygun olacağı ifade edilmektedir.

Taşra teşkilâtındaki yetki paylaşımında ilçe MEM'lere "Öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma" dışında yetki verilmemesi araştırmanın çok anlamlı bulgularından birisi olmuştur. Oysa araştırmanın örneklemini oluşturan önemli gruplardan ilçe millî eğitim müdürleri ilçelerde çalışmakta ve ilköğretim müfettişleri de her ne kadar çoğunlukla ilçelerde ikamet etmeseler de ilçe ağırlıklı olarak çalışmaktadırlar. Bu durum daha önce yapılan bir araştırmanın (Bozan, 1994, s.82) bulgularını doğrulamaktadır. Bu araştırmada yetkisizlikten şikayet eden ilçe millî eğitim müdürlerinin doğrudan kendilerini ilgilendiren konularda yetki ve sorumluluk alma eğilimleri test edilmiş ve 14 konu hakkında yetki alma isteklerinin aritmetik ortalaması %62,4 çıkmıştır.

Taşra teşkilâtında il millî eğitim müdürlerinin kullanması uygun görülen yetkiler 16 ana başlık altında toplanmaktadır. Bu yetkiler;

- ✓ Taşra teşkilâtının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi,
- ✓ Taşra teşkilâtının okul düzeyinde denetimi,
- ✓ İldeki –il millî eğitim müdürü dışında- diğer MEM yöneticilerini atama,
- ✓ Taşrada görevli ilköğretim müfettişleri başkanlarını atama,
- ✓ İlçe millî eğitim müdür ve şube müdürlerini atama,
- ✓ İlköğretim okulu, lise ve dengi okul müdürlerini, öğretmen ve diğer personeli atama,
- ✓ Sözleşmeli personel istihdamı,
- ✓ Taşradaki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme,
- ✓ Taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama,
- ✓ Okutulacak ders kitaplarını belirleme,
- ✓ Taşradaki personelin hizmeti içi eğitimini plânlayıp, uygulama,
- ✓ Okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama,
- ✓ Yerel düzeyde idari düzenleme yapma,

Buradan, katılımcıların taşra teşkilâtında bölge veya ilçe yerine il MEM'leri temel aldıkları yorumunu yapmak mümkündür. Bölgeye bakış tarzının taşra teşkilâtında daha ziyade il MEM'lerin yetersiz veya sınırlı kalabileceği alanları telafi edecek bir yapı şeklinde olduğu izlenimini vermektedir. Bir sonraki bölümde eğitim bölgeleri ve bölge MEM'ler daha geniş olarak incelenmiştir.



Çizim 16: Katılımcılara Göre Yetkilerin Taşra Teşkilâtında Bölge, İl ve İlçe MEM'ler Arasında Paylaşılması

9.3.3. Bölge Düzeyinde Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çizim 16 incelendiğinde taşra teşkilâtı kademelerinden bölge, il ve ilçe düzeyinde yetki paylaşımına ilişkin görüş istenilmiş, katılımcılar taşrada yapılmasını istedikleri 22 yetkinin 16'sının il düzeyinde, beşinin bölge düzeyinde yapılmasını uygun görürken, ilçe kademesine yetki paylaşımında sadece bir yetki vermekle yetinmişlerdir. Aslında katılımcılar ilçe düzeyinde kullanılması gereken yetkiler olduğuna inanmakla birlikte yetki paylaşımında birinci önceliğin hangi taşra teşkilâtı kademesine ait olması gerektiği sorulduğu için katılımcıların en fazla öncelik verdiği kademe esas alınmıştır. Bunun sonucunda taşra teşkilâtında il ve bölge ağırlıklı bir yetki paylaşımı ortaya çıkmıştır.

Bölge düzeyinde kullanılması en fazla uygun görülen 5 yetki bulunmaktadır. Bu yetkiler “eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma, taşra teşkilâtının bölge düzeyinde kurumsal denetimi, taşra teşkilâtının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi, ilköğretim müfettişlerini atama, eğitim programlarını geliştirme ve yenileme” gibi başlıklar altında toplanmaktadır. Katılımcıların bölge MEM’leri plânlama, programlama ve denetleme gibi daha çok düzenleyici ve koordine edici bir konuma yerleştirdikleri fakat doğrudan uygulamayı gerektiren konuların dışında tuttukları ve bu alandaki yetkileri il MEM’lere verdikleri görülmektedir.

9.3.4. İl Düzeyinde Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Yetki paylaşımında katılımcılar uygulamaya yönelik konularda en fazla yetkinin il MEM’ler tarafından kullanılması gerektiği görüşünü ortaya koymuşlardır. Bu yetkiler; “taşra teşkilâtının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi, taşra teşkilâtının okul düzeyinde denetimi, ildeki –il millî eğitim müdürü dışında- diğer MEM yöneticilerini atama, taşrada görevli ilköğretim müfettişi başkanlarını atama, ilçe millî eğitim müdür ve şube müdürlerini atama, lise ve dengi okul müdürlerini, ilköğretim okulu müdürleri ile öğretmen ve diğer personeli atama, sözleşmeli personel istihdamı, taşradaki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme, taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama, okutulacak

ders kitaplarını belirleme, taşradaki personelin hizmeti içi eğitimini plânlayıp, uygulama, okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama, yerel düzeyde idarî düzenleme yapma” adı altında 16 ana başlıkta toplanmakta olup, doğrudan doğruya uygulama gerektiren yetkililerdir.

Bu yetkilerin zamanında ve doğru bir şekilde kullanılmaması eğitimde dar boğazlara yol açar. Katılımcılar uygulamanın başında olan il MEM’lerin zaman kaybına fırsat vermeden ve probleme yakın oldukları için yanlış değerlendirmeler yapmadan konuya çözüm bulunacağı görüşünü paylaşmışlardır.

İl MEM’lerin tercihinde yoğunluk yaşanırken en az onlar kadar bire bir uygulamanın içinde olan ilçe MEM’lerin daha az tercih edilmesi, büyük bir olasılıkla il MEM’lerin daha çok kurumsallaşmış olmasından ve daha eski bir geçmişe dayanmasındandır.

9.3.5. İlçe Düzeyinde Kullanılması İstenilen Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

İlçe MEM’ler yetki paylaşımında belirli oranda tercih edilmişlerdir. Ancak bu tercihlerden “Öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma” dışında hiçbir önceliği ilçe MEM’lere vermemiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan ilginç hususlardan birisidir. Çünkü yetki devri ve yerelleşmenin temel dayanaklarından birisi demokratikleşme ve katılım, ikincisi ise eğitimle ilgili uygulama yapanların yetkiyi de kullanmasının daha ekonomik, daha doğru ve toplum taleplerini daha iyi karşılayacağı yaklaşımlarıdır. Bu açıdan bakıldığında eğitimde bire bir uygulama içinde olan ilçe MEM’lere de belirli oranda yetkilerin verileceği beklentisi doğmaktadır. Oysa açık uçlu sorulara verilen cevaplarda ilçe MEM’lerin kaldırılması yönünde bile görüşlere bile rastlanabilmiştir. Bu husus iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, ilçe MEM’ler mevcut yapılanma şekilleri ile son derece etkisiz bir konumda bırakılmışlardır ki, Bozan (1994, s.95-98) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi bulguları bu durumu doğrulamaktadır. Yani ilçe MEM’ler daha önce ilçelerde bulunan ilköğretim müdürlüklerinin koordinasyon yetersizliklerini gidermek amacıyla kurulmuş gibi bir görüntü vermektedir. İkinci olarak da ilçe MEM’ler henüz tam olarak kurumsallaşamamışlardır.

9.3.6. Yetki Paylaşımı Konusunda Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar

Yetki paylaşımı konusunda eğitim yönetici ve deneticilerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar Çizelge 20'de gösterilmiştir. Katılımcılar genelde ankete verdikleri cevaplara paralel bir yetki paylaşım önerisini burada da ortaya koymuşlardır. Kısaca özetlemek gerekirse, katılımcılar ulusal düzeyde yapılma zorunluluğu olan genel konuların merkez teşkilâtına bırakılmasını, diğer uygulamaların taşra teşkilâtına devredilmesini istemektedirler. Taşra teşkilâtı birimleri arasında yetki paylaşımına ilişkin olarak da, ağırlığın il MEM'lerde olmak üzere bölge, ilçe ve hatta okul düzeyinde bazı yetki paylaşımını önermektedirler.

Açık uçlu soruya verilen cevaplarda sistematik bir yaklaşımın tercih edilmediği, bunun yerine en önemli görülen personel atamaları, sözleşmeli personel çalıştırma, personel özlük işlemleri, eğitim programları, bütçe, maaş ve ücretler, ve öğrenci işleri gibi konulara vurgu yapıldığı görülmektedir. Açıklamalarda merkez teşkilâtının taşra teşkilâtına güvenmesi gerektiği, siyasal baskıların ortadan kaldırılması, personel atamalarına politik müdahaleler eğer önlenemeyecekse, atama kuruluna politika temsilcilerinin de katılarak sorumluluk almalarının zorunlu hale getirilmesi gibi rahatsızlık duyulan konulara da yer verilmiştir.

Çizelge 20: Yetki Paylaşımı Konusunda Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Cevaplar

	Konular	f	Öneriler
1	MEB merkez teşkilâtının yetkisinde olması gereken konular	7	Merkez teşkilâtı organize edici olmalı, uygulayıcı olmamalı, ülke bütünlüğünü ilgilendiren genel politikalar ve ana yapı merkez teşkilâtınca belirlenmelidir.
2	MEB taşra teşkilâtının yetkisinde olması gereken konular	33	Ulusal konular dışındaki personel atamaları, özlük işlemleri, sözleşmeli personel çalıştırma, ücretlerin belirlenmesi, bütçe yapma ve harcama, öğrenci işleri gibi tüm görevler taşra teşkilâtınca yapılmalıdır.
3	Bölge MEM'lerin yetkili olacağı konular	3	Eğitim programlarını yapma, ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin atamaları, sözleşmeli personel çalıştırma.

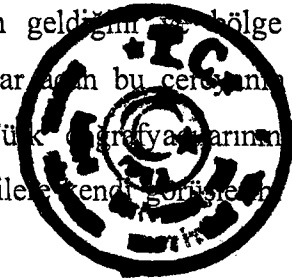
4	İl MEM'lerin yetkili olacağı konular	10	Taşrada çalışan teknik personel ve diğer tüm personelin görevlendirilmesi, İlçe emrine öğretmen ataması yapma, öğretmenlerin ücretlerini belirleme, bütçe hazırlama ve harcama.
5	İlçe ve okulların yetkili olacağı konular	9	İlde yapılacak tüm çalışmalara ilçeler de katılmalı, ilçe emrine verilen personelin belirlenmesinde ilçe de söz sahibi olmalı, ilçe MEM'ler görevlendirmeli, öğretmen atamaları, sözleşmeli personel çalıştırma, personelin özlük işlerini yürütme, öğrencilerle ilgili işlemlerin yapılması okul müdürünün yetkisinde olmalı, yöneticileri öğretmenler ve okul aile temsilcileri seçmeli.

9.4. Türkiye'de Eğitim Bölgeleri Kurulmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın temel savlarından birisi de eğitim sisteminde merkeziyetçi yapıdan kaynaklanan problemlerin çözümünde bölge sisteminin alternatif modellerden biri olduğudur. Türkiye'de eğitim bölgeleri oluşturulması ve eğitim bölgelerinin en gelişmiş merkezlerinde de bölge millî eğitim müdürlükleri kurulması önerisini değerlendirmek üzere eğitim yönetici ve deneticilerine sekiz çoktan seçmeli ve bir açık uçlu olmak üzere dokuz soru sorulmuştur. Elde edilen bulgular tek tek madde bazında değerlendirilerek, mevcut yedi coğrafi bölgenin eğitim amaçlı kullanımı, coğrafi bölge yerine eğitim bölgeleri kurulması, bölge millî eğitim müdürlükleri kurularak MEB merkez teşkilâtındaki yetkilerin bu bölgelere aktarılması ve böylelikle bir merkezden yönetme yerine yerinden yönetime geçişte kademeli olarak 20 merkezin devreye sokulması gibi konularda eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri değerlendirilmiştir.

9.4.1. Yedi Coğrafi Bölgenin Eğitim Amaçlı Olarak Kullanılmasına İlişkin Bulgu ve Yorum

Türkiye'de coğrafi bölge kavramı 1941 yılında yapılan Birinci Türk Coğrafya Kongresi'nde alınan kararlardan birisidir. Dünyanın bütününe dair verilen genel ve ansiklopedik bilgiler yerine, yer yüzünü ayrı özellikler gösteren tabii ve coğrafi birliklere ayırma fikrinin 20. Yüzyıl başlarında Fransız coğrafyacılar tarafından geliştirilmesi ve bölge coğrafyasının bu şekilde ortaya çıktığını, coğrafyaya yeni ufuklar açan bu çerçeveyi hızla yayıldığını, bu akımdan ülkemizin de etkilendiğini, Türk coğrafyacılarının coğrafya öğretiminin ihtiyaçlarına cevap vermek için mevcut bilgileri derinleştirerek



de katarak yurdumuzu sayıları, sınırları ve isimleri farklı bir takım coğrafi bölgelere ayırdıklarını belirten Yücel (1987, s.8), 1941 yılında toplanan Birinci Türk Coğrafya Kongresi'nin bu keyfiliğe bir son verip, coğrafya eğitiminde birliği sağlamak amacıyla zamanın en son bilgilerine dayanarak Türkiye'nin bünyesi, yer şekilleri, iklimi, tabii bitki örtüsü ve beşeri varlıklarını göz önünde bulundurarak Türkiye'yi yedi coğrafi muntıkaya ve ayrıca çeşitli bölge ve bölümlere ayırdığını ifade etmektedir.

Tabii bölge yerine zamanla coğrafi bölge kavramının kullanılmaya başlandığını ifade eden Yücel (1987, s. 9) kendi kendine "tabii bölgeler gerçekten mevcut mudur?" sorusunu sorarak, "hayır" cevabını vermekte, coğrafi bölgelerin sadece bir hayalden ibaret olduğunu, o günkü bilgilerle yapılan bu coğrafi bölge kavramının yeni bilgiler ışığında tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini, aksi halde yer yüzü şekillerine göre çizilmiş bölgeler, iklim, bitki örtüsü, nüfus, nüfus sıklığı, ziraat bölgeler ve diğer sektör ihtiyaçları gibi tek bir özelliğe göre coğrafi bölge taksimatı yapılmadıkça, Birinci Türk Coğrafya Kongresi'ne gelen itirazların önlenemeyeceğini hatırlatmaktadır.

Bu hatırlatmaya itiraz etmek mümkün değildir. 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 kullanılmaya başlanmış ve bu kullanım pek çok sektöre yaygınlaştırılmıştır. Oysa her sektörün bölge kavramının farklı olması gerekir.

Eğitim bölgesi ile iklim bölgesinin aynı ihtiyaçları karşılamak için kullanımı uygun olamaz. Çizelge 21'de coğrafi bölgelerin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri verilmiştir.

Çizelge 21: Yedi Coğrafi Bölgenin Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	1,281	1	1,281	0,007	0,933
Görev Türü	0,221	1	0,221	0,123	0,726
G. Yeri x G. Türü	8,126	1	8,126	4,533	0,034
Hata	1448,479	808	1,793		
Toplam	1464,230	811			

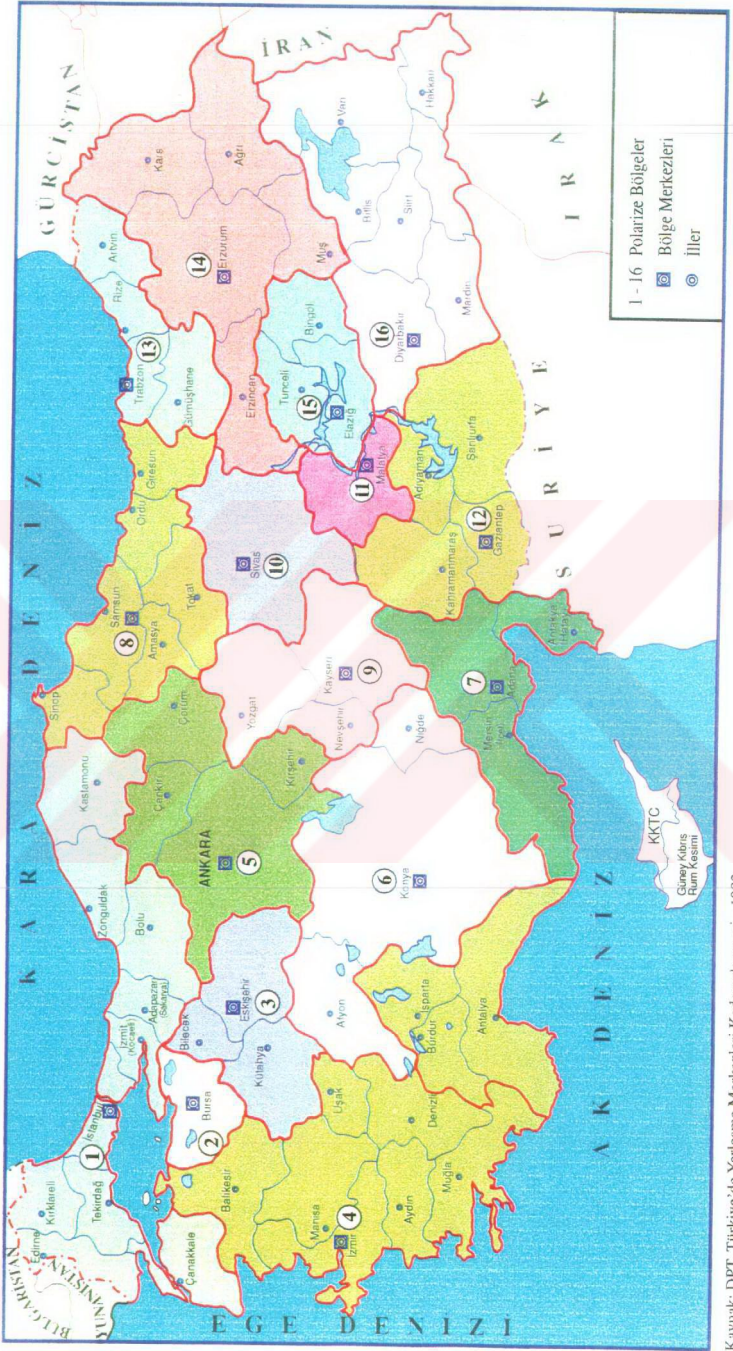
$p \leq 0,05$

Yedi coğrafi bölgenin eğitim amaçlı kullanılmaması gerektiğine ilişkin görüşlerin katılımcıların görev yerine göre, yani merkez veya taşra teşkilatında görev yapmaya göre farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,808)}=0,007$; $p \leq 0,933$). Görev türüne göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,808)}=0,123$; $p \leq 0,726$).

Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak yedi coğrafi bölgenin eğitim amaçlı kullanılmaması hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,808)}=4,533$; $p \geq 0,034$). MEB merkez teşkilatında çalışan eğitim yöneticileri ($\bar{x}_{\text{merkez yönetici}}=3,835$) 7 coğrafi bölgenin eğitim amaçlı olarak kullanılmaması görüşüne merkez teşkilatında çalışan eğitim deneticilerine ($\bar{x}_{\text{merkez denetici}}=3,621$) göre daha fazla katılmaktadırlar.

Taşra teşkilatında çalışan eğitim deneticileri ($\bar{x}_{\text{taşra denetici}}=3,867$) tıpkı merkez teşkilatındaki eğitim yöneticileri gibi bir eğilim sergilerken, taşra teşkilatında görev yapan eğitim yöneticileri ($\bar{x}_{\text{taşra yönetici}}=3,568$) bu görüşü daha az düzeyde paylaşmaktadırlar. Ancak genelde bakıldığında katılımcıların tamamı ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,TT}}=3,750$) coğrafi bölgelerin eğitim bölgesi yerine kullanılmaması gerektiği görüşünü büyük oranda paylaşmaktadırlar.

Harita 3 : POLARİZE BÖLGELER



9.4.2. Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara, araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim bölgelerine ilişkin bir harita verilerek (Harita 4), görüşleri sorulmuştur. Eğitim bölgeleri kurulması hakkında katılımcı görüşleri Çizelge 22'de gösterilmiştir.

Çizelge 22: Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	11,857	1	11,857	7,499	0,006
Görev Türü	2,676	1	2,676	1,693	1,194
G. Yeri x G. Türü	18,468	1	18,468	11,681	0,001
Hata	1279,067	809	1,581		
Toplam	1306,814	812			

$p \leq 0,05$

Katılımcıların eğitim bölgeleri kurulması hakkındaki görüşlerinde görev yerine göre, yani merkez veya taşra teşkilâtında görev yapmaya göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,809)}=7,499$; $p \geq 0,006$). Farkın, taşra teşkilatı katılım düzeyinin ($\bar{x}_{TT}=3,921$) merkez teşkilatına göre ($\bar{x}_{MT}=3,612$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Görev türüne göre de anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{(1,809)}=1,693$; $p \geq 1,194$). Burada da farkın kaynağında yönetici katılımının ($\bar{x}_{yönetici}=3,840$) denetici katılımından ($\bar{x}_{denetici}=3,693$) daha fazla olması yatmaktadır.

Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde yine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,809)}=11,681$; $p \geq 0,001$). Ortak etki testinde ortaya çıkan farkın kaynağı incelendiğinde ($\bar{x}_{merkez\ yönetici}=3,878$)

katılımı ile ($\bar{x}_{\text{merkez denetici}}=3,345$) katılımı arasındaki fark göze çarparken, benzer şekilde taşrada da katılımcılar arasında ($\bar{x}_{\text{taşra yönetici}}=3,801$; $\bar{x}_{\text{taşra denetici}}=4,041$) fark olduğu görülmektedir. Eğitim bölgelerinin kurulmasına diğer gruplara oranla merkezdeki deneticilerin daha az katıldığı ortaya çıkmıştır. Buna rağmen katılımcılar genelde coğrafi bölgeler yerine eğitim bölgeleri kurulması yönündeki görüşleri büyük oranda paylaşmaktadırlar ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,TT}}=3,890$).

MEB Müdürler Kurulu'nda görüşülerek kabul edilen ve 19.10.1999 tarih ve 400 sayılı makam onayı ile yürürlüğe konulan Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi ile Türkiye çapında 1.899 eğitim bölgesi oluşturulmuştur (MEB, 2000, s.84). Bu yönerge ile daha önce öğrenci alım bölgeleri olarak bilinen alanları bu bölgelerdeki eğitim alanları, araç-gereç ve başta öğretmenler olmak üzere insan kaynaklarını daha verimli kullanmak amacıyla eğitim bölgeleri olarak düzenlemiştir.

Eğitimde bölge kavramının farklı anlaşılması ve uygulanmasının kavram kargaşasına yol açmaması tüm eğitimcilerin arzu edeceği bir durumdur. İngilizce'de 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, araştırmanın başında Kamu Yönetimi Sözlüğü'ndeki tanım dikkate alınarak belirtildiği gibi 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.

9.4.3. Eğitim Bölgelerinin En Gelişmiş İllerinde Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye genelinde 20 eğitim bölgesi kurulması hakkında katılımcıların olumlu görüşlerinden sonra, eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde bölge millî eğitim müdürlükleri kurulması hakkında eğitim yönetici ve deneticilerinin görüşleri Çizelge 23'de gösterilmiştir.

Çizelge 23: Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	8,264	1	8,264	4,797	0,029
Görev Türü	9,374	1	9,374	0,054	0,816
G. Yeri x G. Türü	8,575	1	8,575	4,977	0,026
Hata	1392,061	808	1,723		
Toplam	1411,107	811			

$p \leq 0,05$

Eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde bölge millî eğitim müdürlükleri kurulması hakkındaki görüşleri görev yerine göre, yani merkez veya taşra teşkilâtında görev yapmaya göre anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(1,808)}=4,797$; $p \geq 0,029$). Farkın kaynağına bakıldığında merkez ($\bar{x}=3,594$) ve taşra ($\bar{x}=3,852$) teşkilâtları arasındaki katılım düzeyi ortaya çıkmaktadır. Taşra teşkilâtının bölge millî eğitim müdürlükleri kurulmasına yönelik daha yüksek düzeyde katılım göstermesi merkeziyetçiliğin azalması isteğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Görev türüne göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,808)}=0,054$; $p \leq 0,816$). Bu durum eğitim yöneticileri ($\bar{x}=3,737$) ve deneticilerinin ($\bar{x}=3,709$) olumlu fakat benzer şekilde bir yaklaşıma sahip olduklarının bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak bölge MEM'lerin kurulması hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1,808)}=4,977$; $p \geq 0,026$). Bu fark yine kısmen düşük düzeyde katılan deneticilerle ($\bar{x}_{\text{merkez denetici}}=3,448$), daha yüksek oranda katılan ($\bar{x}_{\text{merkez yönetici}}=3,739$) ile, taşra yöneticileri ($\bar{x}=3,734$) ve taşra deneticileri ($\bar{x}=3,970$) yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında MEB merkez ve taşra teşkilatında çalışan eğitim yöneticileri ve deneticileri bölge MEM'ler kurulması gerektiği konusundaki fikirleri büyük oranda paylaşmaktadırlar ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,T}}=3,820$).

9.4.4. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerine Bağlanmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye genelinde 20 eğitim bölgesi oluşturulması ve bu bölgelerin en gelişmiş illerinde bölge millî eğitim müdürlükleri kurulması hakkındaki olumlu görüşlerden sonra katılımcılara il MEM'lerin bölge MEM'lere bağlanması hakkındaki görüşleri sorulmuş ve analiz sonucu elde edilen bulgular Çizelge 24'te gösterilmiştir.

Bölge millî eğitim müdürlüklerinin kurulmasından sonra İl MEM'lerin Bölge MEM'lere bağlanması hakkındaki katılımcı görüşleri görev yerine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,805)}=0,056$; $p \leq 0,304$). Yani merkez ($\bar{x}=3,554$) ve taşra ($\bar{x}=3,687$) bu konuda yakın bir paylaşım göstermektedir.

Görev türüne göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,805)}=0,161$; $p \leq 0,668$). Burada da yöneticileri ($\bar{x}=3,595$) ve deneticilerin ($\bar{x}=3,646$) benzer görüşleri paylaştığı ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 24: İl MEM'lerin Bölge MEM'lere Bağlanmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	2,162	1	2,162	1,056	0,304
Görev Türü	0,330	1	0,330	0,161	0,688
G. Yeri x G. Türü	6,516	1	6,516	3,183	0,075
Hata	1648,113	805	2,047		
Toplam	1663,721	808			

$p \leq 0,05$

Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak İl MEM'lerin bölge MEM'lere bağlanması hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde yine anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,805)}=3,183$; $p \leq 0,075$). Eğitim yönetici ve deneticilerinin İl MEM'lerinin Bölge MEM'lere bağlanması fikrine büyük oranda katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,TT}}=3,680$).

9.4.5. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin Yapılandırılış Şekline İlişkin Bulgular ve Yorum

Bölge MEM'leri kurulması yaklaşımı eğitimdeki merkeziyetçi yapının yerleştirilmesine katkı sağlayacak bir yapılanma biçimidir. Ancak MEB'in mevcut dikey yapılanmasının doğurduğu hiyerarşik yapıya yeni bir kademe ilave etme riskini de doğurmaması gerekir. Bölge MEM'ler karara katılımı engellemeyen, aksine hızlandırılan zaman kaybını en aza indiren ve sorunların mahallinde çözümüne katkı sağlayan ve de kaynakların ortak ve ekonomik kullanımını destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bunun için Bölge MEM'lerin sahip olacağı yetki ve üstleneceği sorumlulukların neler olacağı önem kazanmaktadır. Bölge MEM'lerin sahip olması gereken yetkilere ilişkin katılımcı görüşleri Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25: Bölge MEM'lerin Taşradaki İşlerin Sonuçlandırılacağı En Son Merkezler Olacak Şekilde Yapılandırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	6,998	1	6,998	4,170	0,041
Görev Türü	5,492	1	5,492	0,033	0,856
G. Yeri x G. Türü	7,314	1	7,314	4,359	0,037
Hata	1354,117	807	1,678		
Toplam	1370,582	810			

$p \leq 0,05$

Bölge MEM'lerin kurulmasından çok, oynayacağı rol önem kazanmaktadır. Bölge MEM'ler mevcut yapıya bir kademe daha eklemek şeklinde aracı bir rol üstlenmek yerine her bölge MEM, kendi bölgesindeki eğitimle ilgili işlerin sonuçlandırılacağı son merkez rolü oynamalıdır. Bölge MEM'lerin taşradaki işlerin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılması hakkındaki katılımcı görüşlerinde görev yerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(1,807)}=4,170$; $p \geq 0,041$). Bu durum, merkez teşkilâtı ($\bar{x}=3,529$) katılım düzeyi ile taşra teşkilâtı ($\bar{x}=3,767$) katılım düzeyi arasındaki farktan kaynaklandığı görülmüştür.

Görev türüne göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,807)}=0,033$; $p \leq 0,856$). Bu durum eğitim yöneticisi ($\bar{x}=3,658$) ve deneticilerinin ($\bar{x}=3,637$) benzer yaklaşımlara sahip olduğunu gösterir.

Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak konuya ilişkin görüşleri birlikte değerlendirilerek yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(1,807)}=4,359$; $p \geq 0,037$). Farkın kaynağına bakıldığında merkez örgütündeki deneticilerin ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,661$; $\bar{x}_{\text{denetici}}=3,397$), merkez örgütü yöneticileri ile taşra örgütü katılımcılarının ($\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,656$; $\bar{x}_{\text{denetici}}=3,878$) oranla daha düşük düzeyde katıldığı görülür.

Bulguların ortaya koyduğu sonuç, eğitim yönetici ve deneticileri bölge MEM'lerin taşradaki eğitimle ilgili işlemlerin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılması gerektiği görüşüne büyük oranda katılmalarıdır ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,T1}}=3,740$).

9.4.6. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerine Verilecek Yetkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bölge MEM'lerin, taşradaki iş ve işlemleri sonuçlandıracak en son merkezler olacak şekilde görev yapabilmeleri için, uygun bir yetkiyle donatılmaları kaçınılmazdır. Bölge MEM'lere verilecek yetkiler elbette karşılaşılan sorunları MEB merkez teşkilâtına göndermek yerine, bölgenin şartlarını da dikkate alınarak sorunu çözebilecek nitelikte olmalıdır. Böylelikle hem sorunlar MEB merkez teşkilâtında yığılmayacak, hem de sorunların çözümü zaman almayacaktır.

Bölge MEM'lerin sahip olması gereken yetkilerle ilgili katılımcı görüşleri Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26: Bölge MEM'lerin Taşradaki İşleri Sonuçlandıracak Yetkilerle Donatılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	13,999	1	13,999	8,688	0,003
Görev Türü	0,677	1	0,677	0,419	0,518
G. Yeri x G. Türü	5,833	1	5,833	3,612	0,058
Hata	1306,557	809	1,615		
Toplam	1335,847	812			

$p \leq 0,05$

Bölge MEM'lerin kurulmasından sonra taşrada işlemlerin sonuçlandırılacağı son merkezler olacak yetkilerle donatılması gerektiği hakkındaki katılımcı görüşlerinde görev yerine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F_{(1,809)}=8,668$; $p \geq 0,003$). Bunun nedeni taşra örgütünün katılım düzeyinin ($\bar{x}=3,873$) merkez örgütüne göre ($\bar{x}=3,537$) daha yüksek olmasıdır.

Görev türüne göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,809)}=0,419$; $p \leq 0,518$). Yani eğitim yönetici ve deneticileri bu konuda benzer görüşleri paylaşmaktadırlar. Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak il MEM'lerin bölge MEM'lere bağlanması hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde yine anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1809)}=3,612$; $p \leq 0,058$). Eğitim yönetici ve deneticileri bölge MEM'lerin taşradaki işlerin sonuçlandırılacağı merkezler olacak şekilde yetkilerle donatılması gerektiği görüşünü büyük oranda paylaşmaktadırlar ($\bar{x}_{\text{yönetici,deneticii/MT,T1}}=3,820$).

9.4.7. Bölge Millî Eğitim Müdürlüklerinin Taşrada Merkeziyetçilikten Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

MEB merkez teşkilâtı yerine 20 eğitim bölgesinde kurulacak olan 20 bölge MEM'in merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunları çözebilme yeteneğine ilişkin katılımcı görüşleri Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27: Bölge MEM'lerin Eğitimde Merkeziyetçilikten Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	17,168	1	17,168	11,431	0,001
Görev Türü	3,644	1	3,644	0,024	0,876
G. Yeri x G. Türü	0,213	1	0,213	0,142	0,707
Hata	1215,028	809	1,502		
Toplam	1234,954	812			

$p \leq 0,05$

Bölge MEM'lerin kurulmasının eğitimde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunları çözebileceği hakkındaki katılımcı görüşlerinde görev yerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(1,809)}=11,431$; $p \geq 0,001$). Farkın kaynağı incelendiğinde taşra örgütünün katılm düzeyinin ($\bar{x}=3,602$) merkez örgütüne göre ($\bar{x}=3,229$) daha fazla olmasıdır.

Görev türüne göre de anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,809)}=0,024$; $p \leq 0,876$). Benzer şekilde görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak İl MEM'lerin Bölge MEM'lere bağlanması hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde yine anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,809)}=0,142$; $p \leq 0,707$). Bu

durumda benzer katılım düzeyinin varlığından söz edilebilir. Eğitim yönetici ve deneticileri Bölge MEM'lerin eğitimde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunları çözebileceği görüşünü büyük oranda paylaşmaktadırlar ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,TT}}=3,526$).

9.4.8. Bölge MEM'lerin Taşradaki Uzman ve Altyapı Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bölge MEM'lerin eğitimde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunları çözebileceği yolunda katılımcılar olumlu görüşler bildirmişlerdir. Eğitimle ilgili sorunların bir parçası da taşrada uzman ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Taşra teşkilâtında yeterli uzman personel bulunmadığı, aynı zamanda taşrada teknik donanım ve altyapıda ciddi yetersizlikler olduğu (Çizelge 7) ortaya konulmuştur.

Çizelge 28: Bölge MEM'lerin Taşradaki Uzman ve Alt Yapı Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunları Çözmesine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Görev Yeri	6,400	1	6,400	4,521	0,034
Görev Türü	0,642	1	0,642	0,453	0,501
G. Yeri x G. Türü	1,221	1	1,221	0,863	0,353
Hata	1145,307	809	1,416		
Toplam	1155,316	812			

$p \leq 0,05$

Bölge MEM'lerin uzman personel ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözebileceği konusundaki katılımcı görüşleri Çizelge 28'de gösterilmiştir. Bölge MEM'lerin taşradaki uzman personel ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözmesi hakkındaki katılımcı görüşlerinde görev yerine göre, yani merkez veya taşra

teşkilatında görev yapmaya göre anlamlı bir farklılık ($F_{(1,809)}=4,521$; $p \geq 0,034$) görülmektedir. Farkın kaynağına bakıldığında MEB merkez ve taşra teşkilatında görev yapan eğitim deneticilerinin ($\bar{x}=3,435$) eğitim yöneticilerine ($\bar{x}=3,207$) göre daha yüksek bir düzeyde katıldıkları görülmektedir. Eğitim deneticileri görevleri gereği sistemdeki tıkanma noktalarını eğitim yöneticilerine göre daha kolay görebildikleri için, il düzeyindeki uzman ve alt yapı yetersizliğinin bölgesel düzeyde aşılabileceğine ilişkin bir yaklaşıma sahip olmalarından dolayı kısmen daha yüksek düzeyde bir katılım göstermiş olabilirler.

Bölge MEM'lerin taşradaki uzman personel ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözmesi hakkındaki katılımcı görüşlerinde görev türüne göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,809)}=0,453$; $p \leq 0,501$).

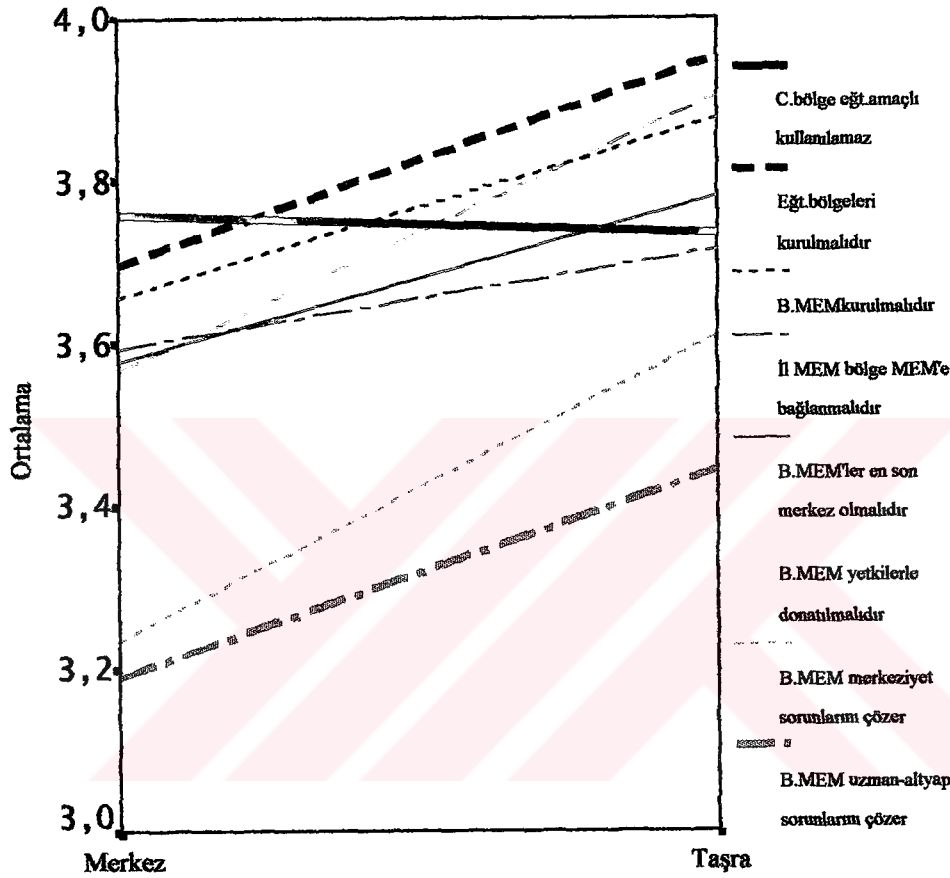
Görev yeri ve görev türünün eş zamanlı olarak İl MEM'lerin Bölge MEM'lere bağlanması hakkındaki görüşleri birlikte değerlendirildiği takdirde yapılan ortak etki testinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(1,809)}=0,863$; $p \leq 0,353$). Bulgulardan elde edilen sonuç, eğitim yönetici ve deneticilerinin genelde bölge MEM'lerin taşradaki uzman ve alt yapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözebileceğine büyük oranda katılmaktadırlar ($\bar{x}_{\text{yönetici,denetici/MT,TT}}=3,419$).

9.4.9. Türkiye'de Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin Görev Yeri ve Görev Türüne Göre Elde Edilen Bulguların Eş Zamanlı Olarak Değerlendirilmesi

Türkiye'de eğitim sektörü için bölgesel düzeyde bir yapılanma ihtiyacının yeni bir fikir olmadığı, 1926 yılında yürürlüğe konulan "Maarif Eminlikleri Mıntıkası Talimatnamesi" ile bu araştırmanın Bölge Teşkilatı Uygulamaları bölümünde daha önce açıklanmıştı. Çok kısa bir süre de olsa (1926-1931) yürürlükte kalan ilk eğitim bölgeleri uygulaması Türkiye'yi 13 eğitim bölgesine ayırmakta ve her bölge merkezinde il MEM'lerin bağlı olduğu bir maarif emniyeti, yani bölge MEM bulunmaktaydı. Böylesine kapsamlı bir eğitimde yerelleşme hareketi öğrenci, öğretmen ve okul sayılarının bu gün ortalama bir ilimizden daha fazla olmadığı bir dönemde uygulamaya aktarılırken, gelişen sosyo-ekonomik yapı, artan nüfus ve çeşitlenen hizmetler sonucu merkezî yapıların yetki

devrine zorlandığı, veya yeni bir yetki paylaşımını kaçınılmaz yaptığı bir dönemde daha çok dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların görev yerine göre eğitim bölgeleri ve bölge MEM'ler kurulması hakkındaki görüşleri Çizim 17'de gösterilmiştir.



Çizim 17: Katılımcıların Görev Yerine Göre Eğitim Bölgeleri ve Bölge MEM'ler Kurulması Hakkındaki Görüşleri

Eğitim bölgeleri ile ilgili sekiz soruya merkez ve taşra teşkilâtının genel katılım düzeyi 5'li değerlendirme ölçeğinde 3,0'dan daha yüksek olduğu için genel bir kabul vardır. Ancak bunlar içinde sekiz sorudan "coğrafi bölgelerin eğitim amaçlı kullanımı" hariç, diğerleri hakkında taşra teşkilâtının katılım düzeyinin merkez teşkilâtından daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim bölgelerinin kurulması, bölge MEM'ler kurulması, bölge MEM'lerin taşradaki iş ve işlemlerin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılması ve buna uygun yetkilerle donatılması üst sıralarda katılım alan

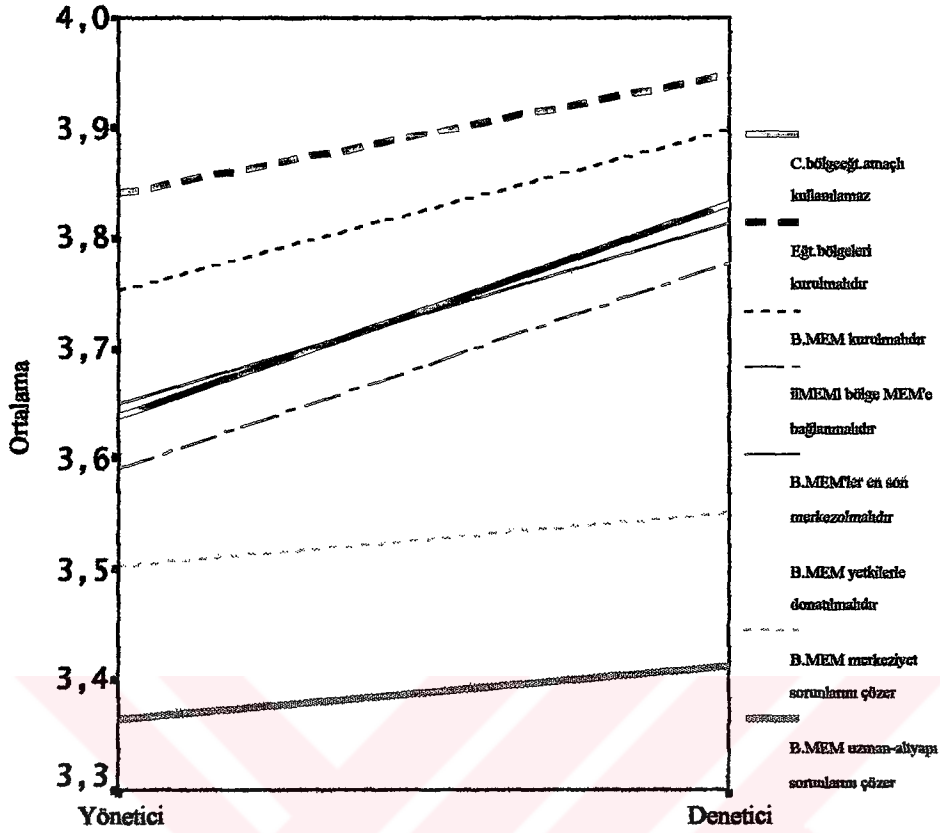
şekilde yapılandırılması ve buna uygun yetkilerle donatılması üst sıralarda katılım alan maddeler olurken, bölge MEM'lerin merkeziyetçilik, altyapı ve uzman yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözmesi, merkez teşkilâtı için en alt düzeyde destek alan görüş olurken, taşra teşkilâtı daha yüksek düzeyde bir katılım sergilemiştir.

Bu sonuçlar taşra teşkilâtının eğitim sorunlarının çözümünde daha ciddi bir arayış içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü okullar da, işlevsel olarak eğitim de taşrada bulunmaktadır, yani eğitim taşrada uygulanmakta, yönetim ve denetim kademeleri ise karar mekanizmalarını oluşturmaktadır.

Diğer yandan katılımcıların görev türüne, yani eğitim yöneticisi veya eğitim deneticisi olmalarına göre eğitim bölgeleri hakkındaki görüşleri eş zamanlı bir değerlendirme için Çizim 18'de verilmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında eğitim yöneticisi ve deneticilerinin tüm görüşlere katılım düzeyi 3,3'ün üzerinde çıkmıştır. Bu durum katılımcıların eğitim bölgeleri ile ilgili görüşlere genel olarak olumlu baktıklarını göstermektedir. Yöneticisi ve deneticilerinin görüşleri eş zamanlı olarak değerlendirildiğinde eğitim deneticilerinin katılım düzeyinin yöneticilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum deneticilerin görevleri gereği sistemdeki tıkanıklıkları yerinde görme ve çözüm önerme konusunda yöneticilerden daha genel bir bakış açısına sahip olduklarından kaynaklanıyor olabilir.

Madde bazında bir değerlendirme yapıldığında, en yüksek katılımın eğitim bölgeleri ve bölge MEM'ler kurulması, bölge MEM'lerin eğitim iş ve işlemlerinin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yetkilendirilmesi üçlüsünde sağlandığı, bunu orta grupta toplanan coğrafi bölgelerin eğitim amaçlı kullanılmayacağı, bölge MEM'lerin sorun çözmede en son merkezler olması, il MEM'lerin bölge MEM'ler bağlanması ve taşradaki uzman ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunların bölge MEM'ler ile çözülebileceği maddeleri takip etmiştir. En düşük katılım eğitimde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunların çözümü maddesinde görülmüştür.



Çizim 18: Katılımcıların Görev Türüne Göre Eğitim Bölgeleri ve Bölge MEM'ler Kurulması Hakkındaki Görüşleri

9.4.10. Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar

Bu araştırmayı eğitim yönetiminde yeniden yapılanmayı konu alan diğer araştırmalardan farklılaştıran yanlarından birisi de, taşra teşkilâtında eğitimin bölge düzeyinde yapılanma ihtiyacını test etmesidir. Eğitim yönetici ve deneticilerine DPT'nin 1996 yılında yapmış olduğu "İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması" sonucu hazırlanmış olduğu harita esas alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Bölgeleri" haritası gösterilerek sekiz çoktan seçmeli soruya ek olarak bir adet de eğitim bölgeleri ve bölge millî eğitim müdürlükleri hakkında açık uçlu soru sorulmuş ve alınan cevapların bir özeti Çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge incelendiğinde katılımcıların eğitim bölgelerinin gerekliliği veya gereksizliği üzerine görüş bildirdikleri ve eğitim bölgelerinin yapılanma şekli üzerine

önerilerde buldukları görülecektir. Burada dikkati çeken birinci nokta, eğitim bölgelerinin gerekliliği hususunda katılımcıların mutabakatıdır. İkinci nokta ise bölge MEM'ler hakkındaki kuşku larıdır. Katılımcılar Ankara'ya bağımlılığı azaltacak 20 Ankara anlamına gelen 20 bölge MEM'in varlığını gerekli görürken, iller ile Ankara arasında yeni bir taşra kademesi anlamına da gelecek bir bölge MEM'e olumlu bakmamaktadırlar. Bu husustaki kaygılarını da açıkça ifade etmektedirler. Zaten bu araştırmada da bölge MEM'ler hiyerarşik yapıya bir kademe daha eklemek için değil, MEB'in merkeziyetçi ve dikey yapısını, adem-i merkeziyetçi ve yatay bir yapıya dönüştürmeye yönelik alternatifleri ortaya koymak amacıyla değerlendirilmiştir.

Çizelge 29: Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar

	Konular	f	Görüş ve Öneriler
1	Bölge MEM'lerin kurulması	55	Eğitim sorunlarının çözülmesi, verimliliğin artırılması, bürokratik işlemlerin azaltılması, bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesi için bölge MEM'ler gereklidir. Bölge MEM'ler MEB'in yükünü hafifletecek, iller arası koordinasyon güçlenecek, yetki devri daha kolay sağlanmış olacaktır.
2	Bölge MEM'lerin kurulmaması	44	Bölge MEM'ler merkeziyetçiliği önleyemez, teşkilat daha hantallaşır, bürokratik yapıya bir kademe daha eklenmiş olur. Taşrada yeni bir bakanlık kurulmuş olur. Bölge MEM'ler yerine il ve ilçe MEM'ler güçlendirilmeli, bölge MEM'ler siyasi tercihleri arttırabilir, kaynak israfına sebep olabilir.
3	Eğitim bölgelerinin yapılandırılması	38	Önce pilot uygulama yapılmalı, konu eğitimciler tarafından derinliğine tartışılmalı, en fazla dört eğitim bölgesi olmalı. 20 eğitim bölgesi fazladır. Her il eğitim bölgesi olmalı. Önce yedi eğitim bölgesi olmalı, daha sonra sayı 20'ye çıkarılmalı, bölgeler önce yedi, daha sonra 10'a çıkarılabilir, bölge sayısı 30 civarında olmalı, Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirler bağımsız bölge şeklinde düzenlenmelidir. Bölgeler daha geniş tutulabilir. Bölgeler koordinasyon merkezi olmalı, personel alımı ve bütçe yapma yetkileri olmalı, MEB'den bağımsız karar alma yetkisi olmalı, iller bölgeye planlama, denetim, teknoloji ve personel açısından bağlanmalı, idari işlerde demokratikleşmeyi sağlamalı, hiyerarşiyi arttırmayacak şekilde düzenlenmeli, taşra denetim elemanları bölgelerde olmalı, Bakanlık bölgeler arası koordinasyonu sağlamalı, MEB bölge MEM'leri denetlemeli, bölge MEM'ler sorun çözücü, iletişim, koordinasyon sağlayıcı, bölge eğitim altyapısını güçlendirici bir şekilde yapılandırılmalıdır.

DÖRDÜNCÜ KESİM

GENEL DEĞERLENDİRME

10. BULGULAR ÖNERİLER VE GENEL SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular, öneriler ve araştırmada ulaşılan sonuçlar açıklanacaktır.

10.1. Bulgular

Araştırmanın bulguları dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar, MEB’de yapı ve işleyiş, MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebepleri, MEB merkez ve taşra teşkilatı arasında yetki paylaşımının nasıl olması gerektiği, eğitim bölgeleri ve bölge milli eğitim müdürlüklerinin yapılandırılış şeklidir. Araştırmaya görüşleri ile katılan eğitim yönetici ve deneticilerinin kişisel özellikleri MEB’de yapı ve işleyiş bölümünde ele alınan personel nitelikleri ile ilişkili olduğundan bu bölüm içinde değerlendirmeye alınmıştır.

10.1.1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya görüş ve önerileri ile katılan MEB merkez teşkilâtından 177 ve taşra teşkilatından 643 olmak üzere toplam 820 eğitim yönetici ve deneticisinin %91’i erkek, %9’u kadındır. Eğitim yönetici ve deneticilerinin %27’si 45-49 yaşları arasında bulunmaktadır. Bunu 45 yaş altı grup ile 50 yaş üstü grup takip etmektedir. Daha sonra 35-39 yaş arasında %14’lük grup ve 34 yaşın altında sadece %12’lik bir grup bulunmaktadır.



Memuriyet kıdemi açısından eşit bir dağılım göze çarpmaktadır. Eğitim yönetici ve deneticilerinin %52'si 21-30 yıllık memuriyet kıdemine sahiptir. Bunu 15 yıl ve daha az hizmeti olanlar (%18) ile, 16-20 yıl hizmeti olan grup (%16) izlemektedir.

Eğitim yönetici ve deneticilerinin buldukları görevdeki kıdemlerine bakıldığında %44 ile en büyük grubu beş yıl ve daha az aynı görevi yapanlar meydana getirmektedir. Bulunulan görev kıdemi ile memuriyet kıdemi karşılaştırıldığında en büyük grubu (%52) 21-31 yıllık memuriyet kıdemine sahip olanlar oluştururken, bulunduğu görev açısından en büyük grubu (%70) beş yıl ve daha az hizmeti olanlar meydana getirmektedir. Bu durum, eğitim yönetici ve deneticilerinin sık sık görevden alındıklarını ortaya koymaktadır.

MEB merkez ve taşra teşkilâtında çalışan eğitim yönetici ve deneticilerinin %76'sı lisans düzeyinde bir eğitim almış olup, lisans düzeyinin altında eğitim alanlar, yani 3 veya 2 yıllık eğitim alanların oranı %16'dır. Eğitim yönetici ve deneticilerinden lisans üstü eğitim yapanların oranı; %7'si yüksek lisans ve %2'si doktora olarak bulunmuştur.

Eğitim yönetici ve deneticilerinin Türkiye dışında herhangi bir ülkeye gidip gitmedikleri konusunda elde edilen bulgulara bakıldığında %81'inin herhangi bir ülkeye gitmediği ortaya çıkmaktadır. Yurt dışına incelemelerde bulunmak amacıyla gidenlerin oranı %13, eğitim, görev ve başka amaçlarla gidenlerin oranı %7'de kalmaktadır.

10.1.2. MEB'de Yapı ve İşleyiş Sorunlarına İlişkin Bulgular

MEB'de yapı ve işleyiş üç ana başlık altında toplanarak değerlendirilmiştir. Bunlar MEB merkez teşkilâtının yapısı, taşra teşkilâtının yapısı ve MEB'de işleyiştir. Yapıya ilişkin değerlendirmelerin amacı MEB'in anatomisini, işleyişe ilişkin değerlendirmelerin amacı ise MEB'in fizyolojisini ortaya çıkarmaktır. MEB merkez teşkilâtının yapısına ilişkin 14 soru, taşra teşkilâtının yapısına ilişkin dört soru ve işleyişe ilişkin 17 soru birer faktör olarak değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

10.1.2.1. MEB Merkez Teşkilâtının Yapısal Sorunlarına İlişkin Bulgular

MEB merkez teşkilâtının yapısıyla ilgili araştırmada belirlenen sorunlara görev türüne göre katılım düzeyi eğitim yöneticilerinde $\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,90$ olurken, eğitim deneticilerinde $\bar{x}_{\text{denetici}}=4,10$ olmuştur. Diğer taraftan görev yerine göre katılım düzeyi merkez teşkilâtında $\bar{x}_{\text{MT}}=4,01$ olurken, taşra teşkilâtında $\bar{x}_{\text{TT}}=3,98$ olmuştur. Görev yeri ve türüne göre katılımcı görüşleri eş zamanlı olarak birlikte değerlendirildiğinde yapılan ortak etki testinde, merkez teşkilâtındaki yapıya ilişkin olarak araştırmada belirtilen görüşlere katılım oranı $\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}} = 4,01$ değerine ulaşmaktadır. Bu sonuca göre eğitim yönetici ve deneticileri araştırmada belirtilen merkez teşkilâtındaki yapısal sorunların varlığına büyük oranda katılmaktadırlar.

10.1.2.2. MEB Taşra Teşkilâtının Yapısal Sorunlarına İlişkin Bulgular

Taşra teşkilâtının yapısal Sorunlarına ilişkin araştırmada belirtilen görüşlere görev türüne göre katılım düzeyi eğitim yöneticilerinde $\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,83$ olurken, eğitim deneticilerinde $\bar{x}_{\text{denetici}}=4,00$ olmuştur. Görev yerine göre katılım düzeyi merkez teşkilâtında $\bar{x}_{\text{MT}}=3,87$ olurken, taşra teşkilâtında $\bar{x}_{\text{TT}}=3,96$ olmuştur. Katılımcı görüşleri görev yeri ve türüne göre eş zamanlı olarak birlikte değerlendirildiğinde yapılan ortak etki testinde sonuç $\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}} = 3,94$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç yine katılımcıların araştırmada belirtilen taşra teşkilâtındaki yapısal sorunların varlığına büyük oranda katıldıklarını ortaya koymaktadır.

10.1.2.3. MEB'de İşleyiş Sorunlarına İlişkin Bulgular

MEB merkez ve taşra teşkilâtındaki işleyiş hakkında araştırmada belirtilen sorunlara ilişkin görüşlere görev türüne göre katılım düzeyi eğitim yöneticilerinde $\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,70$ olurken, eğitim deneticilerinde $\bar{x}_{\text{denetici}}=3,89$ olmuştur. Görev yerine göre bakıldığında katılım düzeyi merkez teşkilâtında $\bar{x}_{\text{MT}}=3,86$ olurken, teşkilâtında $\bar{x}_{\text{TT}}=3,74$ olmuştur. Katılımcı görüşleri görev yeri ve türüne göre eş zamanlı olarak birlikte değerlendirildiğinde yapılan ortak etki testinde $\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}} = 3,78$ sonucuna ulaşılmakta olup, bu sonuç da yine MEB'de işleyişle ilgili olarak araştırmada belirtilen sorunların varlığına büyük oranda katılım olduğunu ortaya koymaktadır.

MEB’de yapı ve işleyiş Sorunlarına ilişkin açık uçlu soruya verilen cevapların değerlendirilmesi sonucunda da benzer görüşlerin farklı ifadelerle ve bazı konulara ağırlıklı vurgu yapılarak dile getirildiği görülmüştür. Eğitim yönetici ve deneticilerine göre MEB merkez teşkilâtının yapısı hantaldır, aşırı merkezizettir ve yetkileri elinde tutmaktan vazgeçmemektedir. Eğitim sistemi sık sık Ar Ge çalışmaları sonucunda elde edilen verilere dayalı olmayan bir takım uygulamaların başlatılıp daha sonra iptal edilmesi sonucu istikrarsız bir görüntü arz etmekte olup, personel atamaları siyasi etki altında bulunmaktadır. Teknik altyapı, uzman personel ve bütçe yetersidir. Eğitim programları eskimiştir. Eğitim sisteminin işleyişinde mevzuat, yönetim tarzı, personel, bütçe ve alt yapıdan kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır.

10.1.3. MEB’de Yetki Devrinin Gerçekleşmeme Sebeplerine İlişkin Bulgular

MEB’de yetki devrinin gerçekleşmeme sebeplerine ilişkin eğitim yönetici ve deneticilerine 10 yapılandırılmış çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru sorulmuştur. Elde edilen görüşler iki grupta değerlendirilmiştir. Bunlardan birisi merkez teşkilâtı kaynaklı, diğeri ise taşra teşkilâtı kaynaklıdır. Merkez teşkilâtı kaynaklı olarak değerlendirilen "merkez teşkilâtı yetki devrinde isteksiz, merkez teşkilâtında otoriter yönetim eğilimi güçlü, merkez teşkilâtında gücünü kaybetme kaygısı var, demokratik değerlere yeterince sahip değil ve taşra teşkilâtına yeterince güvenmiyor" maddelerine katılım düzeyi görev türüne göre eğitim yöneticilerinde $\bar{x}_{\text{yönetici}}=3,68$ iken, eğitim deneticilerinde $\bar{x}_{\text{denetici}}=3,95$ olmuştur. Görev yerine göre katılım düzeyine bakıldığında merkez teşkilâtında $\bar{x}_{\text{MT}}=3,91$ iken, taşra teşkilâtında $\bar{x}_{\text{TT}}=3,72$ olmaktadır.

Katılımcı görüşleri görev yeri ve türüne göre eş zamanlı olarak birlikte değerlendirildiğinde yapılan ortak etki testinde $\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,79$ çıkmakta olup, MEB’de yetki devrinin gerçekleşmemesinde esas sorumluluğun merkez teşkilâtına ait olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum yetki devrinin gerçekleşmemesine ilişkin araştırmada belirtilen görüşlere eğitim yönetici ve deneticilerinin büyük oranda katıldıklarını göstermektedir.

Taşra teşkilâtı kaynaklı olarak değerlendirilen, "taşra teşkilâtında yeterli uzman ve alt yapının bulunmaması, vaktin henüz erken olması, üniter yapının bozulması kaygısı ve taşra teşkilâtının yetkiyi devralmada isteksiz olması" maddelerine ilişkin görüşler görev türüne göre eğitim yöneticilerinde $\bar{x}_{\text{yönetici}}=2,82$ bulunurken, eğitim deneticilerinde $\bar{x}_{\text{denetici}}=3,08$ bulunmuştur. Görev yerine göre bakıldığında merkez teşkilâtında $\bar{x}_{\text{MT}}=3,14$ bulunurken, taşra teşkilâtında $\bar{x}_{\text{TT}}=2,76$ değerine ulaşılmıştır. Katılımcı görüşleri görev yeri ve türüne göre eş zamanlı olarak birlikte değerlendirildiğinde yapılan ortak etki testinde $\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT,TT}}=2,83$ bulunmakta olup, merkez teşkilâtının yetkilerini devretmemesinde taşra teşkilâtının az da olsa bir sorumluluğu olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Ancak yetki devrinin yapılmamasında birinci sorumluluk merkez teşkilâtına aittir. Taşra teşkilâtı kaynaklı sorumluluk ise dolaylı da olsa yine merkez teşkilâtının görevlerini iyi yapmamasından kaynaklanan ve taşra teşkilâtının alt yapı ve uzman personel mahrumiyeti sebebiyle yetki devralmaya tam olarak hazır olmadığı yönündeki gerekçelerdir.

10.1.4. MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Yetki Paylaşımına İlişkin Bulgular

MEB merkez ve taşra teşkilâtı arasında yetkilerin nasıl paylaşılması gerektiğini ortaya koymak amacıyla araştırmada 31 temel konu belirlenerek bu konularda yetkinin hangi düzeyde kullanılmasının daha uygun olacağı sorulmuştur. Elde edilen bulgular 31 yetki alanından dokuz tanesinin merkez teşkilâtı tarafından kullanılmasının daha uygun olacağı, kalan 22 yetki alanının ise taşra teşkilâtına bırakılması gerektiği yönünde olmuştur.

10.1.4.1. MEB Merkez Teşkilâtının Yetkisinde Olması İstenilen Konulara İlişkin Bulgular

Merkez teşkilâtının yetkisinde olması istenilen alanlar; "genel eğitim politikalarını belirleme, eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme, eğitimle ilgili genel çerçeveyi belirleme, eğitimde standart belirleme ve kabul edilebilir düzey yapma, ulusal düzeyde eğitimin eşgüdümü, ulusal düzeyde eğitimin plânlanması, MEB bütçesini hazırlama ve ihtiyaçlara göre illere dengeli dağıtma, il millî eğitim müdürlerini atama"

olmak üzere dokuz ana başlıkta toplanmaktadır. Bulgulardan, eğitimcilerin MEB'i taşra birimlerince yapılamayacak işleri ulusal düzeyde yapan, etkili bir örgüt olarak görmek istedikleri anlaşılmaktadır.

10.1.4.2. MEB Taşra Teşkilatının Yetkisinde Olması İstenilen Konulara İlişkin Bulgular

Taşra teşkilâtının yetki alanında olması uygun görülen 22 ana konu başlığı eğitim yönetici ve deneticilerince bölge il ve ilçe düzeylerinde paylaştırılmış ve bu konularda taşra teşkilâtı birimlerinden hangisinin yetkili olması gerektiği ortaya konulmuştur. Buna göre "eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma, taşra teşkilâtının bölge ve il düzeyinde kurumsal denetimi, ilköğretim müfettişlerini atama ile eğitim programlarını geliştirme ve yenileme" ana başlıklarında belirtilen konularda bölge MEM'lerin yetkili olması istenilmiştir. Araştırmada ilköğretim müfettişleri başkanlarının il MEM'lerce, ilköğretim müfettişlerinin bölge MEM'lerce atanması sonucunun çıkması hiyerarşik düzenlemeye aykırı görülmektedir. Bu durum araştırmada en büyük katılımcı grubu ilköğretim müfettişlerinin oluşturmasından kaynaklanıyor olabilir.

Buna karşılık "taşra teşkilâtında, ilçe ve okul düzeyinde denetim, il milli eğitim müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilköğretim müfettişleri başkanlarını, ilçe milli eğitim müdür ve şube müdürleri, halk eğitim müdürleri, diğer okul ve kurum müdürleri ile öğretmen ve diğer personelinin atanması, özlük işlerinin yürütülmesi, sözleşmeli personel çalıştırılması, hizmeti içi eğitim faaliyetleri, ders kitaplarının belirlenmesi, okul ve diğer eğitim kurumlarının açılıp kapatılması, bütçeyle ilgili tasarruflar ve yerel düzeyde idarî düzenleme yapılması" konularında il MEM'lerin yetkili olması istenilmiştir.

Araştırmanın bulguları içinde en ilginç olanı ise ilçe MEM'lere sadece "öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırılması konusunda yetki verilmiş olmasıdır. Bu sonuç eğitimde yerelleşme ve yetki devrinde radikal çözümler yerine kademeli bir geçişin daha uygun olacağı yönünde bir eğilimin yansımaları veya il MEM'lerin ilçe MEM'lere göre daha kurumsallaşmış ve güven verici bulunmasıdır.

Yetki paylaşımında eğitim yönetici ve deneticilerinin açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan merkez teşkilâtının organize edici olması, uygulayıcı olmaması; ülke

bütünlüğünü ilgilendiren genel politikaların merkez teşkilâtı tarafından belirlenmesi istenirken; ulusal konular dışındaki tüm görevlerin taşra teşkilâtınca yapılması, ilde yapılacak tüm çalışmalara ilçelerin de katılması, yöneticilerin, öğretmenler ve okul aile temsilcileri tarafından seçilerek görevlendirilmesi gibi konularda görüşler ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bir diğer bulgu da bölge MEM'lerin, illerin yetersiz kaldığı uzman personel temini, alt yapı ve teknik donanım eksikliğinin giderilmesi, bölgesel düzeyde eğitimin eşgüdümü ile plânlama ve programlama hususlarında illeri desteklemesinin istenilmesidir.

10.1.5. Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Bulgular

Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte ele alınan alternatiflerden birisi de eğitim bölgeleridir. Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim bölgeleri ve bölge MEM'leri gösteren bir haritanın incelenmesi istenilerek sekiz çöktan seçmeli ve bir açık uçlu soru ile eğitimcilerin yaklaşımları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular önce görev yeri ve türüne göre, daha sonra da tüm görüşlerin ortalaması alınarak eş zamanlı olarak değerlendirilmiştir.

Ulaşılan sonuçlara göre; halen uygulanmakta olan yedi coğrafi bölgenin eğitim amaçlı olarak kullanılması uygun görülmemiş ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,75$), bunun yerine eğitim bölgelerinin kurulmasının daha uygun olacağı ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,89$) belirtilmiştir. Eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde bölge MEM'ler kurulmasına ilişkin eğitim yönetici ve deneticileri ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,82$) olumlu görüş bildirmişlerdir. İl MEM'lerin bölge MEM'lere bağlanmasına ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,68$) eğitimciler olumlu yaklaşımakta, bölge MEM'lerin taşra teşkilâtı iş ve işlemlerin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılmasına ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,74$) ve taşra teşkilâtındaki işleri sonuçlandıracak yetkilerle donatılmasına ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,82$) olumlu bir destek görülmektedir.

Bölge MEM'lerin eğitimde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunları çözeceği ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/MT, TT}}=3,52$), taşrada uzman ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları

da ($\bar{x}_{\text{yönetici, denetici/ MT, TT}}=3,41$) çözebileceği belirtilmiştir. Eğitim yönetici ve deneticilerinin eğitim bölgeleri ve bölge milli eğitim müdürlüklerinin kurulmasına ilişkin katılım oranları değerlendirme ölçeğine "büyük oranda" olarak çıkmıştır. Bu sonuç il üstü yapılar olarak eğitim bölgeleriyle, bölgelerin en gelişmiş merkezlerinde bölge MEM'lerin kurulmasının araştırmacılardan büyük oranda destek gördüğü şeklinde ifade edilebilir.

Açık uçlu soruya verilen cevaplara bakıldığında eğitim sorunlarının çözülmesi, verimliliğin artırılması, bürokratik işlemlerin azaltılması, bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesi için bölge MEM'ler gerekli olduğu, bölge MEM'lerin MEB'in yükünü hafifleteceğini, iller arası eşgüdümün güçleneceği ve yetki devrinin daha kolay sağlanacağı görüşleri yanında bölge MEM'lerin kurulmasına az da olsa kuşku ile yaklaşan görüşler bulunmaktadır. Bu kuşkuların başında bölge MEM'ler merkezîyetçiliği önleyemeyeceği, teşkilâtı daha da hantallaşacağı, bürokratik yapıya yeni bir kademenin eklenmiş olacağı, ve hatta taşrada yeni bir bakanlık kurulmuş olacağı endişeleri yatmaktadır. Bu nedenle bölge MEM'lerin yapılandırılmasına ilişkin eğitim yönetici ve deneticilerinin önerilerinde bu kaygıları bertaraf edici fikirler ileri sürülmüştür.

10.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri dört temel başlık altında toplanabilir olmakla birlikte araştırmaya görüş ve önerileriyle katılan eğitim yönetici ve deneticilerinin kişisel özellikleriyle ilgili sonuçlar değerlendirildikten sonra beş ana başlık altında toplanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Bunlar; eğitim yönetici ve deneticilerinin niteliklerini artırılması, MEB merkez ve taşra teşkilâtının yapılandırılması, MEB'de işleyişin iyileştirilmesi, merkez teşkilâtının yetkilerini devretmesi, merkez ve taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımı, taşra teşkilâtında bölge ve il MEM'ler arasında yetki paylaşımı, coğrafi bölge yerine eğitim bölgeleri kurulması, eğitim bölgelerinde bölge MEM'lerin kurulması, yetkilendirilmesi ve eğitimle ilgili işlemlerin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılmasına yönelik önerilerdir.

Yapılandırılmış ve açık uçlu sorulara verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak oluşturulan öneriler ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

10.2.1. Eğitim Yönetici ve Deneticilerinin Nitelik ve Yeterliklerine İlişkin Öneriler

Türk Eğitim Sisteminin toplumu bilgi çağına taşıyabilmesi ve insan kaynaklarını uluslar arası alanda rekabet edebilir niteliklerle donatabilmesi için öncelikle sistemdeki yönetici ve deneticilerin niteliklerinin yükseltilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun için;

1. Eğitim yönetici ve deneticilerinin görev tanımları yapılarak, uygun nitelikte olan herkesin katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

2. Eğitim yönetici ve deneticilerinin göreve gelme, görevde yükselme veya görevden alınmaları için yasal düzenlemeler yapılarak, bunun dışında yapılan tasarruflar engellenmelidir.

3. Eğitim yöneticiliği ve deneticiliğinin ayrı birer meslek ve hizmet sınıfı olduğu kabul edilmeli, bu meslekleri yapacak kişilerin eğitim yönetimi ve denetimi veya kamu yönetimi alanında eğitim almaları şartı getirilmelidir. Diğer branş öğretmenlerinde ise yönetim ve denetim alanlarında lisans üstü eğitim yapanların yönetici ve denetici olmalarına izin verilmelidir. Eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapmakta olanların hizmet içi eğitimle kendilerini yenilemeleri sağlanmalıdır.

4. Eğitim yönetici ve deneticilerinin gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini ve uygulamalarını görmeleri için kısa süreli olarak yurt dışına çalışma gezileri yapmaları sağlanmalıdır.

10.2.2. MEB Merkez Teşkilâtının Yapılanma Şeklinden Kaynaklanan Sorunların Çözülmesine İlişkin Öneriler

Araştırmanın bulguları merkez teşkilâtının yapılanma biçiminin fonksiyona göre değil, formu göre olduğu; uzmanlığı esas alan yatay örgütlenme yerine hiyerarşik dikey örgütlenmeyi tercih ettiği, Türk kamu yönetim sisteminin merkeziyetçi karakterinden etkilenerek benzer şekilde merkeziyetçi özellikler taşıdığı ve yapının kuruluş biçiminin işleyiş sorunlarını ortaya çıkardığı için çözüm önerilerinin de öncelikle sorunları ortadan kaldıracak şekilde olması yöntem olarak önerilir.

Nitekim Türkiye'nin AB Katılım Ortaklığı Belgesine göre hazırladığı Ulusal Programın orta vadeli hedeflerine MEB merkez teşkilâtından taşra teşkilâtına yetki ve kaynak devrini koyarak bu yöndeki çalışmalarını başlatmış bulunmaktadır. Eğitim sisteminin 2000'li yıllara hazırlanmasında;

1. MEB merkez teşkilâtının yeniden yapılanmasına ihtiyaç vardır. Yeniden yapılanmanın merkeziyetçiliği netice veren dikey örgüt modeline göre değil, yatay örgüt modeline göre olması gerekir. Yatay örgüt modeli uzmanlaşma, karara katılım ve bürokratik tıkanmaları engelleyecek, merkeziyetçiliği önleyecektir.

2. MEB merkez teşkilâtı üst yönetiminin tekelinde bulunan karar verme yetkisinin taşra teşkilâtına devri ile merkez teşkilâtı temel işlevlerine yönelmelidir. Yetki devri hem MEB merkez teşkilâtının aşırı büyüüp hantallaşmasını önleyecek, hem de merkez teşkilâtında fazla personel çalışmasını engelleyecektir.

3. Yeniden yapılanmada yapı amaca göre kurulmalı, form değil fonksiyon esas alınmalıdır. Amaç; çağdaş gelişmeler, demokratik haklar ve karara katılım gibi faktörler de dikkate alınarak, ulusal düzeyde yapılması gerekli olan politika ve genel hedefleri belirleme, plânlama, koordine etme, denetim gibi alanlarla sınırlandırılmalıdır. Böylelikle merkez teşkilâtında yapının hantallaşması, fazla personel çalıştırılması, taşra teşkilâtında kolaylıkla ve daha isabetli yapılabilecek işlerin merkez teşkilâtında yapılmasının önüne geçilmesi mümkün olabilecektir.

4. Yeniden yapılanmada ortak yararlanma ilkesi benimsenmelidir. Bu yolla aynı işi yapan ve biri birinin alanına müdahale eden birimler olmayacağı gibi, maliyetler de düşecektir.

5. MEB merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtlarında çalışan yönetici, denetici, uzman, öğretmen, teknik ve yardımcı hizmet personelinin atamaları liyakata uygun ve yasal düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

6. MEB merkez teşkilâtı, taşra teşkilâtında yapılan ve yapılabilecek işleri yapmaktan vazgeçmeli, taşra teşkilâtının sorunları mahallinde çözmesine, yetki ve sorumluluk üstlenmesine ve hizmette yarışarak, rekabet etmesine fırsat verilmelidir.

10.2.3. MEB Taşra Teşkilâtının Yapılandırılmasına İlişkin Öneriler

MEB'in yeniden yapılandırılmasında taşra teşkilâtının karar alma yetkisinin yaptığı görevler ve üstlendiği sorumluluklarla uygun bir düzeye getirilmesi gerekir. Bunun için merkez teşkilâtının bir kısım yetkilerini taşra teşkilâtına devredilmesi uygun olacaktır. Taşra teşkilâtında yalnız yetki yönünden değil, uzman personel, altyapı, teknik donanım, araç, gereç ve bütçe gibi çok temel yapı unsurlarında da mahrumiyetler yaşamaktadır. Taşra teşkilâtının yeniden yapılandırılmasında;

1. Taşra teşkilâtının karar alma yetkisinin artırılması gerekir. Bunun için merkez teşkilâtı ile taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımına gidilmesi gerekmektedir. Hangi yetkilerin taşra teşkilâtınca kullanılacağı bu araştırmanın yetki paylaşımına ilişkin öneriler kısmında belirtilmiştir.

2. Taşra teşkilâtında alınıp uygulanması gereken kararların merkez teşkilâtı tarafından alınması ve yine taşra teşkilâtına uygulattırılması, zaman ve kaynak israfı yanında sorunlara sağlıklı ve zamanında çözümler bulunmasını da güçleştirmekte olduğundan, taşra teşkilâtının karar alma ve sorun çözme fonksiyonu güçlendirilmelidir.

3. Taşra teşkilâtında uzman personel hem sayı açısından hem de uzmanlık alanları açısından yetersiz, hatta yok denecek kadar azdır. Oysa eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğrudan yürütülüp, koordine edildiği taşra teşkilâtında plânlama, programlama, bütçeleme, ölçme ve değerlendirme, araştırma, rehberlik ve yönlendirme gibi pek çok farklı uzmanlık gerektiren hizmetlerin yapılması gerekmektedir. Bu hizmetlerin gerçek anlamda yapılabilmesi için taşra teşkilâtının bu farklı alanlardaki hizmetleri yerine getirecek kadar yeterli sayıda uzman personelle donatılması gerekmektedir.

4. Eğitimde finansman sorunlarının çözümünde taşra teşkilâtının kendi bütçesini yapması, merkez teşkilâtınca ayrılan bütçe kaynaklarına ek olarak yerel düzeyde eğitim kaynakları temini için yasal düzenleme yapılmalıdır. Taşra teşkilâtındaki çok temel sorunlardan birisi olan bütçe ve kaynak yetersizliği, her yıl bir milyona yakın yeni öğrencinin çağ nüfusuna girmesi ve özellikle gelişmiş merkezlere yönelen göçlerle eğitim

hizmetlerinin finansmanını ciddi darboğazlara sokmakta olduğu için bu konudaki düzenlemelerin ivedi olarak yapılması gerekmektedir.

5. Taşra teşkilâtının teknik donanım, modern araç ve gereçler ile gelişmiş bir alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin eğitime aktarılmasıyla bilgi toplumuna ve dünya vatandaşlığına yeni kapılar açılmakta, insan kaynaklarının tüm dünyada rekabet edebilir şekilde yetiştirilmesi ancak teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu sebeple taşra teşkilâtının bilgi sistemlerini kullanabilecek uygun alt yapıya, teknik donanım ve yazılıma sahip olması, internet yoluyla ulusal ve uluslar arası bilgi bankalarına bağlanması gerekmektedir.

10.2.4. MEB'de İşleyişe İlişkin Öneriler

MEB merkez ve taşra teşkilâtının yapılanma şekliinden kaynaklanan sorunlar olduğu gibi işleyiş şekliinden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. MEB'de işleyiş sorunları iki noktada toplanmaktadır. Bunlardan birincisi MEB'in işleyişinde eğitim politikaları yerine eğitim dışı siyasal baskı ve tasarruflardır. İkincisi ise MEB'in yapmakla sorumlu olduğu eğitim hizmetlerini yeterince yapamamasıdır. Yeniden yapılanmada işleyiş sorunlarının aşılması için aşağıdaki düzenlemelerin yapılması önerilir. Bunlar;

1. MEB merkez ve taşra teşkilâtının görev paylaşımı açıklıkla ortaya konulmalı, yetki ve sorumluluklar bu araştırmanın bulgularında ortaya konulduğu gibi paylaşılmalıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre MEB'in 17 temel görevi yerine getirmede başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Başarısızlığın ortadan kaldırılması için araştırmada merkez ve taşra teşkilâtı arasında görev paylaşımına gidilmesi önerilmektedir.

2. MEB merkez ve taşra teşkilâtında eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesinde siyasal baskı ve tasarrufları ortadan kaldıracak yasal düzenlemeler yapılmalı, eğitim hizmetlerinin eğitim politikalarına uygun olarak yürütülmesi sağlanmalıdır. Bu kapsamda çıkarılan norm kadro, yönetici atama, öğretmen atama ve ilköğretim müfettişleri atama gibi yönetmeliklerin uygulanmasında aksaklıkların giderilmesine ihtiyaç vardır.

10.2.5. MEB’de Yetki Devrinin Yapılmasına İlişkin Öneriler

MEB’de yetki devrine ilişkin icra kararları alınması ve çalışma takvimleri çıkarılmasına rağmen gerçekleşme düzeyinin düşük kalması ve ana unsurlar yerine teferruat sayılabilecek konularda yetki devri yapılması, yetki devrinde bir çözümsüzlüğün yaşandığını ortaya koymaktadır. Yetki devrinde sorunun bir tarafı ve etkeni merkez teşkilâtı kaynaklı, diğer tarafı ve edilgeni ise taşra teşkilâtı kaynaklıdır. Çözüm önerileri de iki kısımda toplanmaktadır:

1. Merkez teşkilâtı yetki devrinin gerekliliğine inanmalıdır. Çünkü verinin toplandığı merkez ve taşra teşkilatında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan katılımcıların en yüksek düzeyde katıldıkları husus merkez teşkilâtının yetki devrinde isteksizliği olmuştur.

2. Merkez teşkilâtının otoriter yönetimin iyi bir yönetim anlayışı olmadığına, bunun yerine demokratik ve katılımcı yaklaşımların daha etkili yöntemler olduğuna inanması, taşra teşkilâtına güvenmesi, yetki devrini güç kaybı olarak algılamaması gerekir. Yetkinin aynı zamanda bir sorumluluk yüklenmek olduğu ve sorumlulukların yerine getirilememesi ve hizmetlerin aksatılması sonucu saygınlığın hızlı bir şekilde kaybolduğu göz ardı edilmemelidir.

Bir başka önemli nokta ise demokratik değerlerin özümsemesi, çağdaş yönetim anlayışının benimsenmesidir. Eğitim sisteminde yönetim sorunları tüm sistemi kilitleyebilmektedir. Bunun ortadan kaldırılması da yönetimin “karar yükünün dağılımı” kavramını anlamasına bağlıdır. Çünkü karar yükü kamu hizmetlerindeki artış ve çeşitlenmeye paralel olarak merkez teşkilâtının kapasitesini aşacak kadar artmıştır. Demokratik tercihler karar alma yükünün belirli merkezlerde ve seçkinler grubunda toplanmasında değil, genişletilmesinde ve paylaşılmasında yatmaktadır.

3. Yetki devrinin gerçekleşmesinde taşra teşkilâtındaki alt yapı ve uzman yetersizliğinin kısmen rolü olduğu dikkati çekmektedir. Bu sebeple yetki devrinin yapılmasında taşra teşkilâtındaki uzman personel, bütçe ve teknik donanım gibi alt yapı yetersizliklerinin giderilmesinin önemi ortaya çıkmakta, ancak bunu sağlama görevi de yine merkez teşkilâtına düşmektedir.

Üniter yapının eğitim sisteminde yetki devrinden olumsuz etkilenmesi ve taşra teşkilâtının yetkiyi devralmada isteksiz olduğu konusunda güçlü görüşlerin ortaya çıkmaması, yetki devrinin gerekliliği konusundaki eğilimi pekiştirmektedir. Ancak merkez teşkilâtından taşra teşkilâtına yetki devrinin gerekli alt yapı oluşturulmadan, bütçe ve uzman takviyesi olmadan yapılmaması gerekir.

10.2.6. MEB Merkez ve Taşra Teşkilâtı Arasında Yetki Paylaşım Yöntemine İlişkin Öneriler

Merkez ve taşra teşkilâtı arasında yetki paylaşımında uygulanması gereken yöntem hususunda, merkez teşkilâtının genel eğitim politikalarını belirleme ve yerel düzeyde yapılamayacak bir takım görevleri yapması, buna karşılık eğitim öğretim hizmetlerinin uygulanmasına yönelik yetkilerin taşra teşkilâtı tarafından kullanılması önerilmektedir.

10.2.7. MEB Merkez Teşkilâtının Yetkili Olması İstenilen Konulara İlişkin Öneriler

Merkez teşkilâtı genel eğitim politikalarını belirleme, eğitimle ilgili genel çerçeveyi ve hedefleri belirleme, eğitimde standartları belirleme ve kabul edilebilir düzey yapma konularında yetkili olmalıdır. Merkez teşkilâtının eğitimle ilgili ulusal düzeyde eşgüdüm ve plânlama yapması, ulusal düzeyde eğitim bütçesini hazırlaması ve taşra teşkilâtına ihtiyaçları oranında dengeli dağıtması yanında il milli eğitim müdürlerini ataması da önerilmektedir.

Merkez teşkilâtının yetki alanı ulusal düzeyde yapılması gereken hizmetler ve eğitimle ilgili genel politikaları belirlemekle sınırlandırılmalı, buna karşılık diğer eğitim hizmetleri taşra teşkilâtında yapılmalıdır.

10.2.8. MEB Taşra Teşkilâtının Yetkili Olması İstenilen Konulara İlişkin Öneriler

Eğitimle ilgili 22 yetkinin taşra teşkilâtı tarafından kullanılması önerilmektedir. Araştırmada belirtilen bu 22 yetki alanı da taşra teşkilâtının bölge il ve ilçe kademeleri arasında paylaştırılmış olup, dört alanda bölge MEM'lerin 18 alanda ise il MEM'lerin yetkili olması istenilmiştir.

1. Bölge MEM'ler denetim, plânlama, programlama, eşgüdüm ve istatistiksel veri toplama alanlarında yetkilendirilmelidir.

2. Genel olarak eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde il MEM'lerin yetkilendirilmesi hususunda ağırlıklı bir görüş vardır. Bu sebeple bölge MEM'lerin yetki alanı dışındaki tüm eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülmesi yetkisi il MEM'lere verilmelidir. İlçe MEM'ler de eğitim öğretim hizmetlerinde il MEM'lerce yerine getirilen hizmetleri ilçe boyutunda yapmalıdır.

3. İl MEM'ler tarafından kullanılması gereken yetkiler; ilçe ve okul düzeyinde denetim, il ve ilçe MEM'lerde görevli yönetici, denetici, uzman ve diğer çalışanlarla birlikte, okul ve kurum müdürleri, yardımcıları, öğretmen ve diğer çalışanların görevlendirilmesi ve hizmet içi eğitimleri, sözleşmeli personel görevlendirme, il ve ilçedeki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme, bütçe oluşturma, bütçe kalemleri arasında aktarmalar yapabilme ve bütçenin kullanımı, ders kitaplarının belirlenmesi, okul ve diğer eğitim kurumlarının açılıp kapatılması, tüm öğrenci işlemlerinin yapılması ve yerel düzeyde idari düzenleme yapma ana başlıkları altında toplanmaktadır.

10.2.9. Coğrafi Bölgeler ve Eğitim Bölgeleri Kurulmasına İlişkin Öneriler

Merkeziyetçi yönetim yapısından yerinden yönetime geçişte radikal veya evrimsel yöntemler denenebilir. Bu araştırmada, alternatif bir yaklaşım olarak yerinden yönetimin en uygun yapılanma şekli olmakla birlikte diğer şartlar yeterince hazır olmadığı için birinci önceliğe sahip olamayacağı, ancak yetki devrinin uygun bir yetki paylaşımıyla daha yararlı olacağı, yetki devrinin yerinden yönetime geçişi de kolaylaştıracağı tezi üzerinde toplanmaktadır.

1927 yılında Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanlığı zamanında bu güne oranla nüfusun çok düşük, okul ve öğrenci sayılarının ortalama bir il ölçeğinde olduğu bir zamanda Türkiye'nin 13 eğitim bölgesine ayrılması ve 13 bölge milli eğitim müdürlüğü kurularak çok geniş yetkilerle donatılması bu tezin olabileceğini göstermektedir.

Diğer yandan taşra teşkilâtında il ve ülke plânlaması ortasında boşta kalan bölgesel plânlama ve eşgüdümü sağlamak üzere il üstü bir yönetsel düzenlemenin gerekliliği de gözden ırak tutulmamalıdır. Buna göre;

1. Coğrafi bölge kavramının eğitim amaçlı kullanılmaması gerekir. Bunun yerine eğitim bölgesi kavramı kullanılmalıdır. Eğitim bölgelerinin oluşturulmasında bu araştırmada ortaya konulan eğitim bölgeleri haritası dikkate alınabilir.

2. Türkiye genelinde 20 eğitim bölgesi kurulmalıdır. Eğitim bölgelerinin kurulmasında DPT tarafından yapılan İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasında (1996, s.28-41)) ortaya çıkan homojen yapılar kullanılabilir. Böylece benzer özelliklere sahip olan iller bir araya getirilerek bunlar üzerinde il üstü yapılar oluşturulabilir.

10.2.10. Bölge Milli Eğitim Müdürlükleri Kurulmasına İlişkin Öneriler

1. Türkiye genelinde kurulacak 20 eğitim bölgesinde 20 bölge milli eğitim müdürlüğü kurulmalıdır. Bölge milli eğitim müdürlükleri eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde kurulmalıdır.

2. İl milli eğitim müdürlükleri bölge milli eğitim müdürlüklerine bağlanmalıdır.

3. Nüfus büyüklüğü, okul, öğretmen ve öğrenci sayıları itibarıyla il büyüklüğünde olan ilçeler de doğrudan bölge MEM'lere bağlanabilir. Bu ilçelerin belirlenmesinde DPT tarafından yapılan ve 1996 yılında yayımlanan İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasından yararlanılabilir.

10.2.11. Bölge Milli Eğitim Müdürlüklerinin Yapılandırılma Şekline İlişkin Öneriler

1. Bölge MEM'ler taşra teşkilâtındaki iş ve işlemlerin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

2. Bölge MEM'ler merkez teşkilâtına ihtiyaç duyulmayacak şekilde, taşra teşkilâtındaki iş ve işlemlerin sonuçlandırılmasını sağlayacak yetkilerle donatılmalıdır.

3. Bölge MEM'ler arasındaki eşgüdüm ve denetim MEB merkez teşkilâtı tarafından yapılmalıdır.

4. İl MEM'ler Bölge MEM'lere eğitimin eşgüdümü, plânlama, denetim, teknoloji ve personel açısından bağlanmalı, bölge MEM'ler idari işlerde demokratikleşmeyi sağlamalı, hiyerarşiyi arttırmayacak şekilde düzenlenmelidir. Bölge MEM'ler sorun çözücü, iletişim ve eşgüdüm sağlayıcı, bölge eğitim altyapısını güçlendirici bir şekilde yapılandırılmalıdır.

5. Bölge MEM'ler eğitimde merkeziyetçi yönetim uygulamasından kaynaklanan sorunları çözecek şekilde yetkilendirilmeli, bu merkezlerde nitelikli yönetici ve deneticiler görevlendirilmeli, yetkiyle beraber kaynak devri de yapılarak bu merkezler gelişmiş altyapı, teknik donanım, araç ve gereçlerle takviye edilmelidir.

6. Bölge MEM'lerin bulunduğu illerdeki üniversitelerle karşılıklı işbirliği kurma zorunluluğu getirilmeli, il ve ilçe MEM'lerde uzman ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan eğitim sorunlarını çözebilecek ve hizmet açıklarını kapatabilecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Buraya kadar araştırmada belirlenen 11 sorun için toplam 11 bulgu ve bu bulgulara ilişkin de 36 öneri geliştirilmiş ve çizelge 30'da bir matris olarak verilmiştir.

yapması gereken temel görevlerde gecikme veya başarısızlıklar ortaya çıktığı, gelişen ve değişen çağdaş dünya dinamiklerini izleyememenin bedeli olarak çağı yakalayamama, insan kaynaklarını uluslar arası rekabet gücüne sahip yeteneklerle donatamama, toplum ve çevre taleplerini yeterince karşılayamama, beyin göçü ile nitelikli insan gücünü elinde tutamama, kaynak ve zaman israfı gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmakta, çıktıkları diğer sistemlere girdi sağladığı için eğitim sistemindeki olumsuzluklardan diğer sistemler de etkilenmektedir.

Genel idarî yapı ve bu yapının alt sistemi olan eğitimdeki bu olumsuzluklar iç ve dış dinamikler açısından değerlendirilmekte ve kalkınma plânlarında, hükümet programlarında ve MEB icra plânlarında yeniden yapılanmaya yönelik çalışma takvimleri hazırlanmaktadır.

Uluslar arası dinamikler açısından da Türk eğitim sistemi değerlendirilmekte, üyesi olduğumuz uluslar arası kuruluşların yönetim yapıları ile karşılaştırmalı olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda eğitimde demokratikleşme, katılımcı yönetim anlayışı ve yetki devri konusunda sözler verilmektedir. Nitekim AB ile yapılan katılım ortaklığı müzakereleri sonucunda hazırlanan ulusal programın orta vadeli hedeflerinde eğitimle ilgili yapısal değişim ve yetki devrine yer verilmiş ve bu durum çalışma takvimine yansıtılmıştır.

Türkiye'nin kurucu üyesi olduğu OECD eğitim göstergelerinde 28 üye ülke içinde veri yokluğu veya standart düşüklüğü ile başarılı bir performansın ortaya konulamaması Türkiye'yi yapısal bir değişimin zorunluluğuna ikna etmektedir.

Yapısal bir değişim için araştırmada MEB merkez teşkilâtında eğitim yöneticisi ve deneticisi olarak görev yapan genel müdür, genel müdür yardımcısı, bağımsız daire başkanı, daire başkanı, şube müdürü ve bakanlık müfettişi olarak görev yapan 166 katılımcı, taşra teşkilâtında ise il ve ilçe milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı, şube müdürü, ilköğretim müfettişleri başkanı ve ilköğretim müfettişlerinden oluşan 496 katılımcı olmak üzere toplam 662 katılımcının görüşleri üç bölümden meydana gelen 95 soruluk bir anketle toplanarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Türk eğitim sisteminde yönetici ve denetici olarak görev yapan personelin niteliğinin artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sisteme yönelik yaklaşımlarda ise merkezîyetçi yapının yetkilerini taşra teşkilâtına devrederek, yerel düzeyde yapılamayacak ve ulusal düzeyde yapılması gerekli olan eğitim politikalarını belirleme, genel hedef ve çerçeveyi ortaya koyma, plânlama, bütçeleme, eşgüdüm, kabul edilebilir düzey ve denetim gibi görevleri üstlenmesi gerektiği, uygulamaya dönük eğitim ve öğretim hizmetlerinin yerinden yönetimi hedefleyecek şekilde taşra teşkilâtına bırakmasının uygun olacağı, aksi takdirde merkez teşkilâtının karar yükünün altından kalkamayacağı, yönetimde dar boğazların artacağı, bunun da eğitim sistemini verimsizleştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapısal değişimin gerekliliğine inanıldığı ve bunun plân ve programlara yansıtıldığı halde neden gerçekleştirilemediğine ilişkin olarak temel sorumluluğun yetkilerini ve gücünü kaybetmek istemeyen, otoriter alışkanlıklara sahip ve taşra teşkilâtına güvenemeyen MEB merkez teşkilâtına ait olduğu, taşra teşkilâtında uzman, altyapı ve teknik donanım yetersizliği ile üniter yapının zarar göreceği endişesinin esas sebepler olmadığı belirlenmiştir.

Yeniden yapılanmada coğrafi bölge yerine Türkiye genelinde 20 eğitim bölgesinin kurulması, eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde de bölge millî eğitim müdürlüklerinin kurulması ve il millî eğitim müdürlüklerinin bölge MEM'lere bağlanması gerektiği, bölge MEM'lerin hiyerarşik yapıya yeni bir kademe eklemek şeklinde değil, taşra teşkilâtının altyapı, uzman personel ve teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan hizmet eksikliklerini gidermek, yönetimle ilgili sorunları da MEB merkez teşkilâtına gerek kalmadan çözmek üzere yetki, kaynak ve diğer yeterliliklerle donatılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

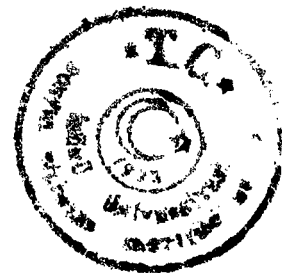
EKLER

Bu bölümde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olan anket formu ile araştırma MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nca desteklendiği için destek protokolü ve yazışmalara yer verilmiştir.

EK-1. Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları

EK-2. Anket Formu

EK-3. MEB-EARGED Başkanlığı ile Araştırmacı ve Danışmanı Arasında İmzalanan Araştırma Destek Protokolü



EK-1

FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI VE GÜVENİRLİK KATSAYILARI

A. MEB'DE YAPI VE İŞLEYİŞ

1. Faktör (MEB Merkez Teşkilâtının Yapısı)

Standardize edilmiş alfa değeri ($\alpha=0,91$)

1. MEB merkeziyetçi bir örgütsel yapıya sahiptir (0,59)
2. MEB'de karar verme yetkisi üst yönetimde toplanmıştır. (0,55)
3. MEB aşırı merkeziyetçilikten dolayı temel işlevlerini yapamamaktadır. (0,70)
4. MEB'in merkeziyetçi yapısı eğitimin kalitesini düşürmektedir.(0,73)
5. Merkeziyetçi yönetim yapısı etkili yönetimi engellemektedir. (0,75)
6. MEB'in merkeziyetçi yapısı işlerin gecikmesine sebep olmaktadır. (0,76)
7. MEB'in merkeziyetçi yapısı kaynak savurganlığına sebep olmaktadır. (0,69)
8. MEB'in merkeziyetçi yapısı eğitimde maliyet artışlarına sebep olmaktadır. (0,72)
9. MEB'in merkeziyetçi yapısı alınan kararlara etkili katılımı engellemektedir. (0,68)
10. MEB merkez teşkilâtı sürekli büyümektedir. (0,44)
11. MEB merkez teşkilâtı olması gerekenden daha fazla personel çalıştırmaktadır. (0,50)
12. MEB'de personel atamaları liyakata uygun olarak yapılamamaktadır. (0,50)
13. MEB merkez teşkilâtı tarafından yapılan işlerin çok büyük bir kısmı taşra teşkilatında yapılması gereken işlerdir. (0,44)
14. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılanmasına ihtiyaç vardır. (0,39)

2. Faktör (MEB Taşra Teşkilâtının Yapısı)

Standardize edilmiş alfa değeri ($\alpha=0,70$)

1. İl milli eğitim müdürlüklerinin karar verme yetkileri çok sınırlıdır. (0,58)
2. İl yönetimleri MEB'in gönderdiği emirlerin uygulayıcısı konumundadır. (0,58)
3. İl milli eğitim müdürlüklerinde yeterli uzman personel bulunmamaktadır. (0,70)
4. İl milli eğitim müdürlüklerinin çoğu yeterli teknik donanım, araç ve gerece sahip değildir. (0,73)

3. Faktör (MEB'de İşleyiş)

Standardize edilmiş alfa değeri ($\alpha=0,92$)

1. MEB siyasal baskı ve tasarrufların etkisinden kurtulamamıştır. (0,48)
2. MEB merkez teşkilâtı nitelikli uzman personele sahip değildir. (0,47)
3. MEB nitelik olarak öğretmen ihtiyacını karşılayamamaktadır. (0,47)
4. MEB nitelikli öğretmenleri meslekte tutamamaktadır. (0,54)
5. MEB ülke çapında öğretmenlerin dengeli dağıtımını yapamamaktadır. (0,61)
6. MEB personelin hizmet içi eğitiminde yetersiz kalmaktadır. (0,54)
7. MEB taşra teşkilâtının bütçe ihtiyacını karşılayamamaktadır. (0,45)
8. MEB okul ihtiyacını yeterince karşılayamamaktadır. (0,46)
9. MEB eğitim programlarını zamanında yenileyememektedir. (0,61)
10. MEB ders kitaplarını zamanında karşılayamamaktadır. (0,60)
11. MEB teknolojinin sunduğu imkanları eğitime yeterince kazandıramamıştır. (0,66)
12. MEB eğitimi ezberci yapıdan kurtaramamıştır. (0,61)
13. MEB öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirememektedir. (0,72)
14. MEB yüksek öğretime geçişle ilgili sorunları çözememiştir. (0,69)
15. MEB eğitimle ilgili ihtiyaç planlaması yapamamaktadır. (0,67)
16. MEB eğitimle ilgili mevzuatı zamanında güncelleştirememiştir. (0,67)
17. MEB eğitim-öğretim etkinliklerini yeterince koordine edememektedir. (0,61)

B. MEB'DE YETKİ DEVRİNİN GERÇEKLEŞMEME SEBEPLERİ

1. Faktör (MEB Merkez Teşkilâtı Kaynaklı Sebepler)

Standardize Edilmiş Alfa Değeri ($\alpha= 0,81$)

1. Merkez teşkilâtı yöneticilerin yetki devrindeki isteksizliği. (0,80)
2. Merkez teşkilâtında otoriter yönetim eğiliminin güçlü olması. (0,78)
3. Merkez teşkilâtının taşra teşkilatına yeterince güvenmemesi. (0,63)
4. Merkez teşkilâtının gücünü kaybetme kaygısı. (0,83)
5. Demokratik değerlere yeterince sahip olmamak. (0,68)

2. Faktör (MEB Taşra Teşkilâtı Kaynaklı Sebepler)

Standardize Edilmiş Alfa Değeri ($\alpha= 0,77$)

1. Yetki devri için vaktin henüz erken bulunması. (0,67)
2. Taşra teşkilâtının yetki devri için yeterli altyapıya sahip olmaması.(0,83)
3. Taşra teşkilâtında yeterli uzman bulunmaması. (0,75)
4. Taşra teşkilâtının yetkiyi devralmadaki isteksizliği.(0,72)
5. Devletin üniter yapısının bozulması kaygısı. (0,57)

C. MEB'DE YETKİ DEVRİ

Standardize Edilmiş Alfa Değeri ($\alpha= 0,84$)

1. Genel eğitim politikalarını belirleme. (0,66)
2. Eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme. (0,75)
3. Eğitimle ilgili genel çerçeveyi belirleme. (0,70)
4. Eğitimde standart belirleme (Kabul edilebilir düzey) . (0,54)
5. Ulusal düzeyde eğitimin eşgüdümü. (0,64)
6. Ulusal düzeyde eğitimin planlanması. (0,66)
7. Eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma. (0,43)
8. MEB bütçesini hazırlama. (0,69)
9. MEB bütçesini illerin ihtiyaçlarına göre dengeli dağıtma. (0,64)
10. Taşra teşkilâtının bölge düzeyinde kurumsal denetimi. (0,57)
11. Taşra teşkilâtının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi. (0,71)
12. Taşra teşkilâtının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi. (0,67)
13. Taşra teşkilâtında okul düzeyinde denetim. (0,63)
14. İl millî eğitim müdürlerini atama. (0,57)
15. İldeki diğer millî eğitim müdürlüğü yöneticilerini atama. (0,62)
16. Taşrada görevli ilköğretim müfettişleri başkanlarını atama. (0,63)
17. Taşrada görevli ilköğretim müfettişlerini atama. (0,68)
18. İlçe millî eğitim müdürlerini atama. (0,72)
19. İlçe millî eğitim şube müdürlerini atama. (0,73)
20. Lise ve dengi okul müdürlerini atama. (0,64)
21. İlköğretim okulu müdürlerini atama. (0,65)

22. Taşrada çalışacak öğretmen ve diğer personeli atama. (0,45)
23. Sözleşmeli personel istihdamı. (0,64)
24. Taşradaki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme. (0,73)
25. Taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama. (0,57)
26. Eğitim programlarını geliştirme ve yenileme. (0,65)
27. Okutulacak ders kitaplarını belirleme. (0,58)
28. Taşrada personelin hizmet içi eğitimini planlayıp uygulama. (0,51)
29. Öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma. (0,55)
30. Okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama. (0,60)
31. Yerel düzeyde idari düzenleme yapma. (0,63)

D. EĞİTİM BÖLGELERİ VE BÖLGE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ

Standardize Edilmiş Alfa Değeri ($\alpha= 0,92$)

1. Yedi coğrafi bölgenin eğitim amaçlı olarak kullanılması uygun değildir. (0,30)
2. Eğitimle ilgili Harita-1'de belirlendiği şekilde eğitim bölgeleri kurulmalıdır. (0,80)
3. Eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde Bölge MEM'ler kurulmalıdır. (0,87)
4. İl MEM'ler bölge MEM'lere bağlanmalıdır. (0,87)
5. Bölge MEM'ler taşradaki eğitim iş ve işlemlerinin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılmalıdır. (0,90)
6. Bölge MEM'ler beşinci maddede belirtilen görevleri yapabilecek yetkilerle donatılmalıdır. (0,89)
7. Bölge MEM'ler eğitimde merkeziyetçilikten kaynaklanan sorunları çözecektir. (0,88)
8. BMEM'ler taşradaki uzman ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözecektir. (0,85)

EK-2**ANKET FORMU****SAYIN MEB YÖNETİCİSİ/DENETİCİSİ**

Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000'li yıllara hazırlanması için gerek 7. Beş yıllık Kalkınma Plânında, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı İcra Plânında yeniden yapılanmanın önemi vurgulanmakta ve yeniden yapılanmada MEB merkez teşkilâtının kapsamının daraltılarak küçültülmesi ve temel fonksiyonlarına çekilmesi; buna karşılık taşra teşkilâtının katılım ve katkılarının artırılması öngörülmektedir.

Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar başlıklı bu araştırmada MEB örneği çalışılacaktır. Çünkü MEB Türkiye'nin en çok personel çalıştıran, örgüt yapısı en ücra köylere kadar uzanan önemli bir kurumdur. Türk Millî Eğitim Sisteminin geliştirilmesi için araştırmaya yapacağınız katkılar bu açıdan çok önemlidir. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak, size uygun gelen seçeneğe (x) işareti koyunuz, ya da gerekli yerleri doldurunuz. Ayıracağınız zaman ve yapacağınız katkılar için teşekkür ederiz.

EARGED Başkanlığı
Araştırma Şubesi Müdürlüğü

MEB-EARGED Başkanlığı Gazi Mustafa Kemal Bulvarı No: 109/5 Maltepe 06570 ANKARA

Tel: 0.312. 2303644/138 Fax: 0312. 231620 E-posta: earged @ meb.gov.tr.

Bölüm-1: Bu Bölümde Kişisel Bilgilere Yer Verilmiştir.

1.1. Göreviniz : (.....)

1.2. Cinsiyetiniz : 1. () Bay 2. () Bayan

1.3. Yaşınız

1. () 34 ve daha az

2. () 35-39

3. () 40-44

4. () 45-49

5. () 50 ve üstü

1.4. Memuriyet Kıdeminiz

1. () 15 ve daha az

2. () 16-20 yıl

3. () 21-25 yıl

4. () 26-30 yıl

5. () 31 yıl ve üstü

1.5. Halen Bulduğunuz Görevdeki Kıdeminiz

1. () 5 yıl ve daha az

2. () 6-10 yıl

3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl

5. () 21 yıl ve üstü

1.6. Eğitiminiz

1. () Ön lisans

2. () Lisans

3. () Yüksek lisans

4. () Doktora

1.7. Yurtdışı Deneyiminiz (Birden fazla şık işaretlenebilir)

1. () Yok

2. () İnceleme gezisi

3. () Lisansüstü eğitim

4. () Uzun süreli yurt dışı görev

5. () Başka (Lütfen belirtiniz.....)

Sonraki sayfaya geçiniz ►

Bölüm-2: Milli Eğitim Bakanlığında Yapı ve İşleyiş

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut yapı ve işleyişine ilişkin sorunlara yer verilmiştir. Her bir maddeyi okuduktan sonra katılma derecenizi gösteren seçeneğin altındaki kutuya (x) işareti koyunuz	Katılma Derecesi				
	Tamamen	Büyük Oranda	Orta Düzeyde	Çok Az	Hiç
	5	4	3	2	1
1. MEB merkezîyetçi bir örgütsel yapıya sahiptir					
2. MEB'de karar verme yetkisi üst yönetimde toplanmıştır.					
3. MEB aşırı merkezîyetçilikten dolayı temel işlevlerini yapamamaktadır.					
4. MEB'in merkezîyetçi yapısı eğitimin kalitesini düşürmektedir.					
5. Merkezîyetçi yönetim yapısı etkili yönetimi engellemektedir.					
6. MEB'in merkezîyetçi yapısı işlerin gecikmesine sebep olmaktadır.					
7. MEB'in merkezîyetçi yapısı kaynak savurganlığına sebep olmaktadır.					
8. MEB'in merkezîyetçi yapısı eğitimde maliyet artışlarına sebep olmaktadır.					
9. MEB'in merkezîyetçi yapısı alınan kararlara etkili katılımı engellemektedir.					
10. MEB merkez teşkilâtı sürekli büyümektedir.					
11. MEB merkez teşkilâtı olması gerekenden daha fazla personel çalıştırmaktadır.					
12. MEB'de personel atamaları liyakata uygun olarak yapılamamaktadır.					
13. MEB siyasal baskı ve tasarrufların etkisinden kurtulamamıştır.					
14. MEB merkez teşkilâtı nitelikli uzman personele sahip değildir.					
15. MEB nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılayamamaktadır.					
16. MEB nitelikli öğretmenleri meslekte tutamamaktadır.					
17. MEB ülke çapında öğretmenlerin dengeli dağıtımını yapamamaktadır.					
18. MEB personelin hizmet içi eğitiminde yetersiz kalmaktadır.					
19. MEB taşra teşkilâtının bütçe ihtiyacını karşılayamamaktadır.					
20. MEB okul ihtiyacını yeterince karşılayamamaktadır.					
21. MEB eğitim programlarını zamanında yenileyememektedir.					
22. MEB ders kitaplarını zamanında karşılayamamaktadır.					
23. MEB teknolojinin sunduğu imkanları eğitime yeterince kazandıramamıştır.					
24. MEB eğitimi ezberci yapıdan kurtaramamıştır.					
25. MEB öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirememektedir.					
26. MEB yüksek öğretime geçişle ilgili sorunları çözememiştir.					
27. MEB eğitimle ilgili ihtiyaç planlaması yapamamaktadır.					
28. MEB eğitimle ilgili mevzuatı zamanında güncelleştirememiştir.					
29. MEB eğitim-öğretim etkinliklerini yeterince koordine edememektedir.					
30. MEB merkez teşkilâtı tarafından yapılan işlerin çok büyük bir kısmı taşra teşkilâtında yapılması gereken işlerdir.					
31. İl milli eğitim müdürlüklerinin karar verme yetkileri çok sınırlıdır.					
32. İl yönetimleri MEB'in gönderdiği emirlerin uygulayıcısı konumundadır.					
33. İl milli eğitim müdürlüklerinde yeterli uzman personel bulunmamaktadır.					
34. İl milli eğitim müdürlüklerinin çoğu yeterli teknik donanım, araç ve gerece sahip değildir.					
35. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılanmasına ihtiyaç vardır.					
Konu ile ilgili görüşlerinizi lütfen ekleyiniz.					
.....					
.....					

Sonraki sayfaya geçiniz ►

Bölüm-3: Milli Eğitim Bakanlığında Yetki Devri

3.1. Aşağıda Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtından taşra teşkilâtına yetki devrinin gerçekleşmeme sebebine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Her bir maddeyi okuduktan sonra katılma derecenizi gösteren seçeneğin altındaki kutuya (x) işareti koyunuz.	Katılma Derecesi				
	Tamamen	Büyük Oranda	Orta Düzeyde	Çok Az	Hiç
	5	4	3	2	1
1. Merkez teşkilâtı yöneticilerin yetki devrindeki isteksizliği.					
2. Merkez teşkilâtında otoriter yönetim eğiliminin güçlü olması.					
3. Merkez teşkilâtının taşra teşkilâtına yeterince güvenmemesi.					
4. Merkez teşkilâtının gücünü kaybetme kaygısı.					
5. Yetki devri için vaktin henüz erken bulunması.					
6. Demokratik değerlere yeterince sahip olmamak.					
7. Taşra teşkilâtının yetki devri için yeterli altyapıya sahip olmaması.					
8. Taşra teşkilâtında yeterli uzman bulunmaması.					
9. Taşra teşkilâtının yetkiyi devralmadaki isteksizliği.					
10. Devletin üniter yapısının bozulması kaygısı.					
11. Diğer (Lütfen belirtiniz).					
.....					
.....					
.....					

3.2. MEB’de kullanılan yetkilerin ana başlıkları aşağıda verilmiştir. Bunlardan merkez teşkilâtınca kullanılmasını istediğiniz yetkiler için birinci sütunu işaretleyiniz. Taşra teşkilâtına devredilmesini istediğiniz yetkiler ve bu devrin hangi düzeyde kullanılacağını ise taşra teşkilâtı başlığı altındaki sütunlardan uygun olana (x) işareti koyarak gösteriniz.	Merkez Teşkilâtı	Taşra Teşkilâtı		
		* Bölge Düzeyinde	İl Düzeyinde	İlçe Düzeyinde
1. Genel eğitim politikalarını belirleme				
2. Eğitimle ilgili genel hedefleri belirleme				
3. Eğitimle ilgili genel çerçeveyi belirleme.				
4. Eğitimde standart belirleme (Kabul edilebilir düzey)				
5. Ulusal düzeyde eğitimin eşgüdümü				
6. Ulusal düzeyde eğitimin planlanması				
7. Eğitim istatistiklerini toplama ve hizmete sunma				
8. MEB bütçesini hazırlama				
9. MEB bütçesini illerin ihtiyaçlarına göre dengeli dağıtma				
10. Taşra teşkilâtının bölge düzeyinde kurumsal denetimi				
11. Taşra teşkilâtının il MEM düzeyinde kurumsal denetimi				
12. Taşra teşkilâtının ilçe MEM düzeyinde kurumsal denetimi				
13. Taşra teşkilâtında okul düzeyinde denetim				
14. İl millî eğitim müdürlerini atama				
15. İldeki diğer millî eğitim müdürlüğü yöneticilerini atama				
16. Taşrada görevli ilköğretim müfettişleri başkanlarını atama				
17. Taşrada görevli ilköğretim müfettişlerini atama				
18. İlçe millî eğitim müdürlerini atama				

19. İlçe millî eğitim şube müdürlerini atama				
20. Lise ve dengi okul müdürlerini atama				
21. İlköğretim okulu müdürlerini atama				
22. Taşrada çalışacak öğretmen ve diğer personeli atama				
23. Sözleşmeli personel istihdamı				
24. Taşradaki tüm personelin özlük işlemlerini yürütme				
25. Taşraya tahsis edilen bütçeyi harcama				
26. Eğitim programlarını geliştirme ve yenileme				
27. Okutulacak ders kitaplarını belirleme				
28. Taşrada personelin hizmet içi eğitimini planlayıp uygulama				
29. Öğrencilerle ilgili tüm işlemleri yapıp sonuçlandırma				
30. Okul ve diğer eğitim kurumlarını açma-kapama				
31. Yerel düzeyde idari düzenleme yapma				
32. Diğer (Lütfen belirtiniz).				
.....				
.....				

*Bölge ile ilgili bilgi için lütfen son sayfadaki haritayı inceleyiniz.

3.3. Türkiye’de eğitim sorunlarının mahallinde çözülmesi, kaynakların etkili kullanılması için harita-1’de* görüldüğü gibi 7 coğrafi bölge yerine 20 eğitim bölgesinin oluşturulması ve bölge merkezi konumundaki illerde Bölge Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) kurulmasına yönelik öneriler yer almıştır. Her bir maddeyi okuduktan sonra katılma derecenizi gösteren seçeneğin altındaki kutuya (x) işareti koyunuz.	Katılma Derecesi				
	Tamamen	Büyük Oranda	Orta Düzeyde	Çok Az	Hiç
	5	4	3	2	1
1. Yedi coğrafi bölgenin eğitim amaçlı olarak kullanılması uygun değildir.					
2. Eğitimle ilgili Harita-1’de belirlendiği şekilde eğitim bölgeleri kurulmalıdır.					
3. Eğitim bölgelerinin en gelişmiş illerinde Bölge MEM’ler kurulmalıdır.					
4. İl MEM’ler bölge MEM’lere bağlanmalıdır.					
5. Bölge MEM’ler taşradaki eğitim iş ve işlemlerinin sonuçlandırılacağı en son merkezler olacak şekilde yapılandırılmalıdır.					
6. Bölge MEM’ler beşinci maddede belirtilen görevleri yapabilecek yetkilerle donatılmalıdır.					
7. Bölge MEM’ler eğitimde merkezîyetçilikten kaynaklanan sorunları çözecektir.					
8. BMEM’ler taşradaki uzman ve altyapı yetersizliğinden kaynaklanan sorunları çözecektir.					
9. Diğer (Lütfen belirtiniz).					
.....					
.....					

Harita-1: Eğitim Bölgeleri ve Bölge Millî Eğitim Müdürlükleri



Bu haritadaki bölge düzenlemesi DPT'nin 1996 yılında yapmış olduğu "İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması" sonucu hazırladığı harita esas alınarak geliştirilmiştir.

Anket bitmiştir. Katılarınız için teşekkür ederiz.

EK-3**T.C****MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI****EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI****EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK
PROTOKOLÜ**

Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nda gerçekleştirilecek araştırmalar için kabul edilen destek programı çerçevesinde, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile diğer üniversite öğretim elemanlarına, EARGED'ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara destek sağlamak ve bu konuda EARGED'in ve araştırmacıların yükümlülüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

1. Araştırmacılara sağlanacak araştırma desteği EARGED'ce belirlenen araştırma konularından birisinin seçilmesine ve araştırılmasına bağlıdır.

2. EARGED tarafından araştırmasına destek sağlanması için protokol imzalanan araştırmacı veya araştırma grubuna aşağıdaki destekler sağlanacaktır.

2.1. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının çoğaltılması,

2.2. Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul masraflarının karşılanması,

2.3. Veri toplama araçlarının resmi bir yazı ile uygulama alanına gönderilmesi ve geri dönüşlerinin sağlanması,

2.4. Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığının araştırmacıya bildirilmesi,

2.5. Araştırmacının uygulama için alana gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olunması,

2.6. Araştırmanın 10 (on) adet çoğaltılarak araştırmacıya verilmesi,

2.7. Araştırmanın Bakanlık ilgili birimlerine dağıtılması,

2.8 Araştırmacı istediği takdirde hazırlayacağı makalenin yayın için EARGED Bülteni veya Millî Eğitim Dergisi'ne sunulması.

3. Araştırmacı EARGED'in verdiği bu destek hizmeti karşılığında aşağıdaki hususları yerine getirecektir;

3.1. Araştırmacı EARGED'in belirlediği araştırma konularından birisini seçtikten sonra EARGED Başkanlığı'na araştırmanın amacı ve önemi, sorun ve alt sorunlar, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir "Araştırma Önerisi" verecektir. Araştırmacı öğrenci ise, bu öneri öğrencinin tez danışmanı tarafından onaylanmış olmalıdır. Dairemizle yapılacak yazışmalar araştırmacının bağlı olduğu bölüm başkanlığı veya ilgili enstitü aracılığıyla olmalıdır.

3.2 Araştırmacı, araştırması ile ilgili gelişmeleri, EARGED tarafından düzenlenmiş rapor formuna uygun olarak iki ayda bir EARGED Başkanlığı'na bildirecektir.

3.3. Araştırmacı, araştırmasını EARGED tarafından kabul edilen ve araştırma önerisinde belirtilen süre içerisinde teslim edecektir. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED Başkanlığına bildirilecektir.

3.4 EARGED’de kullanılan PC bilgisayarlarda Microsoft Windows programlarından Word 6.0 veya Word 7.0 versiyonlarında yazılması ve disketin raporla birlikte teslim edilmesi gerekir. Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın geniş bir raporunu Türkçe olarak teslim edecektir.

3.5. Tamamlanan araştırma, EARGED bir panel veya seminer düzenlediği takdirde araştırmacı tarafından Bakanlık ilgili birimlerine sunulacaktır.

4. Tamamlanan araştırmaların rapor kapağına ve araştırma ile ilgili makalelerin son kısmına “Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın Desteği ile Yapılmıştır” ibaresi konulacaktır. Aynı durum toplanan verilerin başka araştırma ve çalışmalarda kullanılması durumunda da geçerlidir.

5. Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına Araştırma Şubesi tarafından hazırlanan bir Sunuş sayfası eklenecektir.

6. Araştırma, araştırmacı tarafından kitap olarak yayımlandığı takdirde basılan kitapların on (10) adedi EARGED’e verilecektir.

7. Araştırmada birden fazla araştırmacı olduğu takdirde araştırmacıların hepsi EARGED’e karşı eşit derecede sorumludur.

8. Araştırmacı öğrenci ise yukarıda belirtilen yükümlülükleri yerine getirmesine ilişkin sorumluluk danışmanına ; diğer araştırmacılar ise bağlı olduğu kuruma aittir.

9. Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması halinde EARGED ilgililerden açıklama isteyebilir ayrıca protokolü iptal edebilir.

10. Bu protokolde ki yükümlülüklerin yerine getirilmesi ile ilgili işlemler EARGED Araştırma Şubesi Müdürlüğü’nce yapılır.

Protokol No :2002/2
Protokol Tarihi :29/03/2000

Araştırmanın Adı: **Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (MEB Örneği)**

Araştırmacı/Danışman
Prof. Dr. Battal ASLAN
Danışman

Dr.Yurdanur ATLIOĞLU
Daire Başkanı

ADRES: MEB EARGED BAŞKANLIĞI, GMK Bulvarı , No:109 06570 Maltepe/ANKARA
Tel: 0 312 231 60 28-231 67 14 -230 36 44 - 230 39 26 Dahili Tel: 138,140,141
Faks: 0 312-231 62 05 E-Posta : earged @ meb.gov.tr

KAYNAKÇA

- ADEM, Mahmut (1993) **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No. 172.
- AKYOL, Avni (1991) **Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2. Baskı.
- APK (1991) **Hükümet Programında Eğitim ve Milli Eğitim İcra Plânı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- APK (1996) **1997-2000 İcra Plânı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- APK (1999) **Milli Eğitim Sayısal Veriler**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- ASLAN, Battal (1996) **Temel Eğitim (İlköğretim) Süresi Sekiz Yıl Yetmez: Okul Sistemlerinin-Kademelerinin Yeniden Düzenlenmesi ve Buna Uygun Öğretmen Eğitimi**, Ankara: Öğretmen Dünyası, Sayı;5.
- ANDERSON, Gary (1990) **Fundamentals of Educational Research**, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007

- BACHARACH, B. Samuel (1990) **Education Reform: Making Sense Of It All**, Library Of Cataloging –in Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.
- BARÇİN, Fatma (1994) **Eğitim Yönetiminde Yetki Devri**, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BAŞBAKANLIK (1999) **TC Hükümet Programları**, Ankara: www.Basbakanlik.gov.tr.
- BAŞBAKANLIK (2000) **Ulusal Bilgi Sistemi**, Ankara: Başbakanlık Yayınları.
- BİLGİN, H. Nihat (1976) **Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BİLİR, Mehmet (1991) **Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BİRCAN, İsmail (1996) **Küreselleşme, Gümrük Birliği ve Eğitimde Yeniden Yapılanma Süreci**, Ankara: Yeni Türkiye, Sayı 7.
- BOYD, William Lowe (1990) **The National Level: Reagan And The Bully Pulpit**, Library Of Cataloging-in Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.
- BOZAN, Mahmut (1994) **İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Yeniden Yapılandırılması**, Ankara: TODAİE, Kamu Yönetimi Uzmanlık Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- BOZKURT, Ömer (1993) **Maastricht Antlaşması ve Avrupa Bütünleşmesi**, Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1
- BOZKURT, Ömer ve ERGUN, Turgay (1998) **Kamu Yönetimi Sözlüğü**, Ankara: TODAİE Yayın No:283.
- BUCAK, Balcı Esergül (2000) **Eğitimde Yerelleşme**, Ankara: Detay Yayınları:12, Birinci Baskı.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1991_a) **Eğitim yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara: PEGEM Yayın No:1, 5. Baskı.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1991_b) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: PEGEM Yayın No: 2, 8. Baskı.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (1999) **İki Faktörlü Varyans Analizi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 1, Ayrı Baskı.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002) **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1. Baskı
- CAFOĞLU, Zuhâl (1996) **Eğitimde Yeni Arayışlar**, Ankara: Yeni Türkiye, Sayı 7.
- COOPER, Bruce S. (1990) **An International Comparison: Political Forces For Choice**, Library Of Cataloging-in Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.
- DEUTSCHLAND (1996) **İşte Almanya (Çev. Dr. Belma Emircan)**, Frankfurt: Main, Germany.
- Devlet Memurlarının Görevde Yükselme Esaslarına Dair Yönetmelik** (RG Yayın Tarihi 18.04.1999; Sayı 23670).

- DİE (1998) **75. Yılında Sayılarla Türkiye Cumhuriyeti**, Ankara: DİE Yayını.
- DİNÇER, Nabi ve ERSOY, Turan (1974) **MEHTAP Projesi Uygulanma Durumunun Değerlendirme Araştırması**, Ankara: TODAİE Yayınları No: 143,
- DİNLER, Zeynel (1994) **Bölgesel İktisat**, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları, 4. Baskı.
- DPT (1991) **Hükümet Programları ve Kalkınma Planlarında Kamu Yönetimi Yaklaşımları**, Ankara: DPT Yayını.
- DPT (2000) **Uzun Vadeli Strateji ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Plânı 2001-2005**, Ankara: DPT Yayını.
- DPT (1995) **7. Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1996-2000**, Ankara: DPT Yayını.
- DPT (1989) **6. Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1990-1994**, Ankara: Başbakanlık Basımevi, DPT Yayın No: 2174.
- DPT (1984) **5. Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1985-1989**, Ankara: Yayın No: 1974.
- DPT (1979) **4. Beş Yıllık Kalkınma Plânı 1979-1983**, Ankara: Yayın No: 1664.
- DPT (1996) **İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması**, Ankara: DPT Yayın No:2466.
- DPT (1982) **Türkiye’de Yerleşme Merkezlerinin Kademelenmesi; Ülke Yerleşme Merkezleri Sistemi**, Cilt 1-2, Ankara: DPT Yayını.
- DTM (1999) **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara: Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı, 4. Baskı.

- Duman, Ahmet (1998) **Eğitimin Yerinden Yönetimi**, Ankara: TODAİE Yerel Yönetimler Araştırma ve Eğitim Merkezi, Çağdaş Yerel Yönetimler, Cilt 7, Sayı 2.
- Dünya Bankası (1990) **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Değerlendirme Raporu**, Dünya Bankası Dokümanı, Ankara: Rapor No:8328.
- ERDOĞAN, Alptekin (1997) **Eğitim sisteminde Müfredatında Reform Yapılması ve Milli kültürün Evrensel Değerlerle Geliştirilmesi**, İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı, 9.
- ERDOĞAN, İrfan (1995) **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- ERDOĞAN, İrfan (1996) **Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi**, Ankara: Yeni Türkiye, Sayı 7.
- ERGUN, Turgay (1993) **Bölgelerarası Dengesizliklerin Giderilmesinde Bölgesel Örgütlenmelerin Önemi: Tennessee Valley Authority**, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1.
- GLICK, Nathan (1990) **An Outline Of American Government**, (Original edition by Richard C.Schroeder, United States Information Agency.
- GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref (1986) **Kamu Yönetimi Hukuku**, Ankara: S Yayını.
- GÜLER, Ali (1999) **Türk Eğitim Sisteminin Politikaları ve Felsefi Boyutları, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu (25-27 Kasım 1999)**, Ankara: Öğretmen H. H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.

- İl İdaresi Kanunu** (RG Yayım Tarihi, 18.06.1949; Sayı 7236) Kanun No:5442.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu** (RG Yayım Tarihi, 12.01.1961; Sayı 10705) Kanun No:222
- İZBIRAK, Reşat (1986) **Coğrafya Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- KARAGÖZOĞLU, Galip (2001) **Millî Eğitim Sistemimizin Yönetim Boyutuna Genel Bir Bakış**, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu(11-13 Ocak 2001), Ankara: Öğretmen H. H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.
- KAYA RAPORU (1992) **Yerel Yönetimler Araştırma Grubu Raporu**, Ankara: TODAİE Yayını.
- KAYA, Yahya Kemal (1979) **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara: TODAİE Yayınları No: 184.
- KELEŞ, Ruşen (1990) **Kentleşme Politikası**, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- KELEŞ, Ruşen (1994) **Fransa'da Yerinden Yönetim**, Ankara: Çağdaş Yerel Yönetimler, Sayı, 3.
- KELEŞ, Ruşen (1993) **İspanya'da Yerinden Yönetim**, Ankara: Çağdaş Yerel Yönetimler, Cilt 2, Sayı 4.
- Kodansha International (1994) **Japan: Profile Of A Nation**, Kodansha International Ltd. First Edition, Printed In Japan.
- KÖKSAL, Kemal (1997) **Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi- Bir Model Önerisi-** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

KÖKTAŞ, Emin (2000) **Prens Sabahattin ve Yerinden Yönetim Düşüncesinin Sosyolojik Temelleri**, Liberal Düşünce, S 5. www.Liberal @.org.tr.

Maarif Eminlikleri Talimatnamesi 29.08.1926 Tarih ve 155/1492 Sayılı Tezkere.

MEB (2000) **2001 Yılı Başında Millî Eğitim**, Ankara: AÇEM ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

MEB (1999) **2000 Yılında Millî Eğitim**, Ankara: AÇEM ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

MEB (1999) **16. Millî Eğitim Şûrası**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1998) **Hükümet Programlarında Eğitim**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1996) **Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**, (Çev. MEB Komisyon), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1996) **15. Milli Eğitim Şûrası**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB (1993) **14. Millî Eğitim Şûrası**, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (RG Yayım Tarihi, 13.08.1999; Sayı, 23785)

MEB'in Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun (RG Yayım Tarihi 12.05.1992; Sayı 21226) Kanun No: 3797

MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (RG Yayım Tarihi; 30.04.1999; sayı 23681).

Millî Eğitim Temel Kanunu (RG Yayın Tarihi, 24.06.1973; Sayı 14574) Kanun
No:1739

Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği (TD Yayın Tarihi, 13.02.1995; Sayı 2424)

Meydan Larousse (1972) **Büyük Lügat ve Ansiklopedi**, İstanbul: Meydan
Yayınevi, Cilt 8, 11, ve12.

NALBANT, Atilla (1996) **Bölgesel Devlet Yeni Bir Devlet Biçimi mi?**
Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 28.

OECD (1996) **Education At A Glance, OECD Indicators**,
OECD Publications, 2, rue Andre Pascal, 75775 Paris:
Cedex 16, Printed In France.

OKÇABOL, Rıfat (1999) **Millî Eğitimdeki Sorunlara Sistem Yaklaşımı ve
Yeni Yönetim Modeli**, Ankara: 21. Yüzyılın Eşiğinde
Türk Eğitim Sistemi, Ulusal Sempozyumu(25-27 Kasım
1999),Öğretmen H. H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme
Merkezi Yayınları.

OXFORD (1998) **Quick Reference, Dictionary & Thesaurus**,
(Edited By Sara Hawker with Chris Cowley) Oxford
University Press,Great Clarendon Street, Oxford ox2 6 DP
Oxford, New York.

ÖZÇAĞLAR, Ali (1996) **Türkiye'nin İdari Coğrafyası Bakımından Köy,
Bucak, İlçe, İl ve Belde Kavramları Üzerine Düşünceler**,
Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya
Fakültesi Coğrafya Araştırmaları Dergisi, Sayı 12.

ÖZDAMGACI, Yüksel (1987) **Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Merkez
Örgütünde Yapısal Değişmeler**, Ankara: Ankara
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi.



- ÖZDEN, Yüksel (1998) **Yeni Değer ve Oluşumlar**, Ankara: PEGEM yayınları.
- PAYASLIOĞLU, T. Arif (1966) **Merkezî İdarenin Taşra Teşkilâtı Üzerine Bir İnceleme**, Ankara: TODAİE-DPT Ortak Yayını.
- PEKER, Ömer (1995) **Eğitimin Yerelleşmesi Yada Özerkleşmesi**, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 28, Sayı 3.
- PETER J.Laurance-HULL R. (1993) **Peter İlkesi, (Türkçesi:Melih Ölçer)** İstanbul: Bilgi Yayınları: 292, Üçüncü Basım.
- PICQ, Jean (1996) **Fransa'da Devlet Yönetimi ve Önerileri, TODAİE Cuma Konferansları**, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 29, Sayı 4.
- SAĞLAM, Mehmet (1979) **Örgütsel Değişme**, Ankara: TODAİE Yayınları No 185.
- SENCER, Muzaffer (1985) **Son Düzenlemelere Göre Türkiye'de Taşra Yönetimi ve Yerel Yönetimler**, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 18, S.1.
- ŞİMŞEK, Hasan (1998) **21.Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye**, İstanbul: Sistem Yayıncılık, No. 129.
- TAMER, Mustafa (1994) **Bölge Valiliği**, Ankara: Tamer Ofset.
- TANERİ, Ergun (1978) **Bölgesel Planlama**, İstanbul: Devlet mimarlık Mühendislik Akademisi Yayınları, No: 148.
- TAYŞI, İsmet (1997) **Bölgesel Kalkınma İdaresi mi, Bölge Valiliği mi?** Ankara: Sayıştay Dergisi, Sayı 26.
- T.C. Anayasası** (RG. Yayım Tarihi 09.11.1982; Sayı 17863 Mükerrer) Kanun No: 2709

- TBMM (2000) **57.nci Hükümet Programı**, TBMM-BİM Kütüphane Dairesi Başkanlığı, Ankara; www.basbakanlik.gov.tr.
- Türk Dil Kurumu (1988) **Türkçe Sözlük**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları No: 549.
- Tevhidi Tedrisat Kanunu** (RG Yayın Tarihi, 06.03.1340, Sayı,63) Kanun No:430.
- TODAİE (1992) **Kamu Yönetimi Araştırması (KAYA) Raporu**, Yerel Yönetimler Araştırma Grubu, Ankara: TODAİE Yayınları, No, 247.
- TODAİE (1966) **Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP) Raporu**, Yerel Yönetimler Araştırma Grubu, Ankara: TODAİE Yayınları, İkinci Baskı.
- TOFFLER, Alvin ve Heidi (1994) **Creating a New Civilization (Yeni Bir Uygarlık Yaratmak: Üçüncü Dalga'nın Politikası)**, Çev: Zülfü DİCLELİ, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- TORTOP, Nuri (1974) **İdarede Reform ve Türkiye'deki Uygulamalar**, Ankara: Ankara İktisadî ve Ticarî İlimler Akademisi. Dergisi, Sayı, 6.
- TORTOP, Nuri (1990) **Yönetim Biliminin Temel İlkeleri**, Ankara: TODAİE Yayınları No: 231.
- TOSUN, Mustafa (1970) **Türkiye'de Valilik Sistemi**, Ankara: Sevinç Matbaası.
- TÜRE, İlknur (1998) **Türkiye'de Bölge Yönetiminin Niteliği, Sorunları ve Çözüm Arayışları**, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 31, Sayı 2.

- TÜRK, Ercan (1998) **Cumhuriyet Döneminde Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Yapı Boyutundaki Gelişmeler**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TÜSİAD (1990) **Türkiye’de Eğitim, Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri**, (Raporu hazırlayan: Zekai BALOĞLU), APA Ofset Basımevi.
- UEEM (1989) **Bugünkü Japonya** (Çev:Japonya Ankara Büyükelçiliği) Royal Wakaba, Shinjuku-ku Tokyo.
- ULUĞ, Fevzi (2001) **Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Üzerine Analitik Bir Değerlendirme**, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu(11-13 Ocak 2001), Ankara: Öğretmen H.H.Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.
- USLUEL (KOÇAK), Yasemin (1995) **Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YAVUZ, Fehmi (1962) **Şehircilik**, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No 143-025.
- YEREMEYEF, Dimitri (1996) **SSCB’de Sosyalizm Neden İflas Etti? TODAİE Cuma Konferansları**, Ankara: Amme İdaresi Dergisi, Cilt 29, Sayı 4.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (1999) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınevi, Birinci Baskı.

YILMAZ, Aslıhan

(1995) **Türkiye’de İl ve İlçelere Göre İdarî Bölünüşteki Gelişmeler** (1923-1994), Ankara; AÜ Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Doç. Dr. Ali Özçağlar Danışmanlığında Hazırlanan Yayınlanmamış Lisans Tezi.

YÜCEL, Talip

(1987) **Türkiye Coğrafyası**, Ankara; Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, No 68.

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

TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU

