

2017

TEMEL EĞİTİM ABD

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUGAY ERTÜRK

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL SORUNLARI  
HAKKINDA OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİ: ŞAHİNBEY İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TUGAY ERTÜRK

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2017

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL SORUNLARI  
HAKKINDA OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN  
GÖRÜŞLERİ: ŞAHİNBEY İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TUGAY ERTÜRK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayhan DOĞAN

GAZIANTEP  
TEMMUZ 2017

## TEZ ONAY SAYFASI

**Öğrencinin Adı ve Soyadı** : Tugay ERTÜRK  
**Üniversite** : Gaziantep Üniversitesi  
**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
**Anabilim Dalı ve Program** : Temel Eğitim Ana-Bilim Dalı /Sınıf Eğitimi Programı  
**Tezin Başlığı** : Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Hakkında  
 Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri: Şahinbey  
 İlçesi Örneği  
**Tezin Savunma Tarihi** : 21/07/2017

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ayhan DOĞAN  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:  
(Unvanı Adı ve SOYADI)

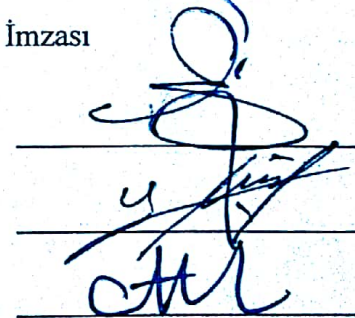
Doç. Dr. Ayhan DOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Yaşar ARSLANYÜREK

Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

İmzası

  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Doç. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü v.  
 Yrd. Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ  
 Enstitü Müdür Yardımcısı

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza

: 

Adı ve Soyadı

: Tugay ERTÜRK

Öğrenci Numarası

: 201627455

Tezin Savunma Tarihi

: 21/07/2017

## ÖZET

### TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL SORUNLARI HAKKINDA OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: ŞAHİNBAY İLÇESİ ÖRNEĞİ

ERTÜRK, Tugay

Yüksek Lisans

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayhan DOĞAN

Temmuz, 2017, 78 sayfa

Bu araştırmanın amacı, kamusal alandaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesini içermektedir. Betimsel nitelikteki bu araştırma sürecinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunlarını Belirleme Anketi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi adına araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, görev yapılan kurum türü, mesleki kıdem ve görev çeşitlerinin tespiti için yedi farklı soru sorulmuştur. Araştırma sürecinde veri toplamak üzere başvurulmuş ikinci araç ise araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunlarını Belirleme Anketi'dir. Anket geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın titizlikle incelenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen 42 maddelik ilk form uzmanlık alanı eğitim bilimleri olan iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve bir dil uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşması adına aranan alt problemlere yönelik toplanan 500 adet veri toplama aracına verilen yanıtlar veri kodlama formuna geçirilmiştir. Bir sonraki aşamada bilgisayara aktarılan veriler üzerinde SPSS 22 paket programı aracılığıyla gerekli istatistiksel çözümler uygulanmıştır. Öğretmen ve okul yöneticileri Türk Eğitim Sistemindeki yapısal sorunlara ilişkin alanyazın neticesinde belirlenen 36 maddenin hepsi için önemli ve çok önemli düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu maddelerin her biri kamusal bir problem alanı olarak görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara bir takım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi, öğretmen, Türk Eğitim Sistemi , yapısal sorun.

**ABSTRACT****SCHOOL PRINCIPALS' AND TEACHERS' VIEWS ON THE  
STRUCTURAL PROBLEMS IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM:  
THE CASE OF ŞAHİNBEY DISTRICT**

ERTÜRK, Tugay

Master's Degree Thesis

Department of Primary Education

Primary Education Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayhan DOĞAN

July, 2017,78 pages

The purpose of this study was to investigate public school principals' and teachers' views on the structural problems of the Turkish education system. The study was designed as a descriptive research that utilized general screening model. The research population comprised of school principals and teachers working in Şahinbey district of Gaziantep province during the academic year 2016-2017. "Personal Information Form" and "The Survey for Determining the Structural Problems in the Turkish Education System" were utilized to gather data for the study. Personal Information Form developed by the researcher to collect demographic information on the participants consisted of seven questions regarding gender, age, marital status, major (field of specialization), type of employment organization, professional seniority and types of duties. The other data collection tool of the study was "The Survey for Determining the Structural Problems in the Turkish Education System." In the process of survey development, the relevant literature was thoroughly reviewed. Two academics in the area of educational sciences were requested to deliver their opinions about the preliminary 42-item survey form that was developed for these purposes. The form was also examined by a language specialist. Responses to 500 data collection instruments about subproblems, which were gathered to fulfill the study purpose, were translated into the data encoding form. Following this, necessary statistical analyses were conducted on the computerized data via SPSS 22 software package. 36 items that were identified as a result of the literature review on the structural problems in the Turkish education system were all marked as significant or highly significant by the participant teachers and school principals. Accordingly, each of these items was considered as an area of public concern. In the light of the findings, a range of recommendations were made for executors, researchers and policy makers in the area.

**Key words:** School principal, teacher, Turkish education system, structural problem.

## ÖN SÖZ

Bu çalışma kamudaki eğitim kurumlarında okul yöneticisi ve öğretmen olarak görev yapan katılımcıların Türk Eğitim Sistemindeki yapısal sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Eğitimin içinde olan ve eğitimi üreten bireylere, yaşayarak gördükleri problemlerin neler olduğu ve uygulama sırasında yaşadıkları problemler sorulmuştur. Hedeflenen amaçlar göz önünde bulundurularak katılımcıların görüşleri alınmış ve sonuçları analiz edilmiştir.

Bu uzun ve yorucu araştırma süresi boyunca engin bilgi birikimi, tecrübesi ve kesintisiz desteğiyle bana her zaman yol gösteren, hoşgörüsü ve sabrıyla bana her konuda yardımcı olan, tez danışmanım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ayhan DOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süreci boyunca desteğini her zaman hissettiğim, içten ve samimi duygularıyla beni her zaman motive eden, bilgi ve birikimlerini benden esirgemeyen değerli hocam Arş. Gör. Eyüp CÜCÜK'e teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde sonsuz emeği geçen, ilgilerini, şefkatlerini ve desteklerini her an hissettiğim annem Elif ERTÜRK ve babam İshak ERTÜRK başta olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI .....	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	iv
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	x
EKLER LİSTESİ .....	ixi
KISALTMALAR .....	xii

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlıklar .....	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları .....	4
1.6. Tanımlar .....	4

### BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi .....	6
2.1.1. Merkez Teşkilatı .....	9
2.1.2. Taşra ve Yurt Dışı Teşkilatı .....	11
2.1.3. Okul.....	12
2.2. Yönetimin Yapısal Temel İşlev ve Görevleri Çerçevesi.....	14
2.2.1. Planlama (Planning) .....	15
2.2.2. Örgütlenme (Organizing) .....	17
2.2.3. Kadrolama (Staffing) .....	18
2.2.4. Yönelme (Directing) .....	18
2.2.5. Eşgüdüm (Coordinating).....	19
2.2.6. Raporlama (Recording).....	20
2.2.7. Bütçeleme (Budgeting) .....	20
2.3. İlgili Araştırmalar .....	21



### BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	26
3.2. Evren ve Örneklem.....	26
3.3. Veri Toplama Aracı.....	28
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	29

### BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular .....	31
4.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular .....	34
4.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular .....	41
4.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular .....	51

### BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1 Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Hakkında Okul yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma .....	57
--	----

### BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar .....	64
6.2. Öneriler .....	66
6.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler .....	66
6.2.2. Uygulayıcılara Öneriler .....	67
6.2.3. Araştırmacılara Öneriler .....	67
KAYNAKÇA .....	68
EKLER.....	73
ÖZ GEÇMİŞ .....	788
VITAE.....	788

**TABLolar LİSTESİ**

Tablo 3.2. 1 Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	27
Tablo 3.2. 2 Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Dağılımları.....	27
Tablo 3.2. 3 Katılımcıların Kurum Değişkenine Göre Dağılımları .....	27
Tablo 3.2. 4 Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	28
Tablo 4.1. 1 Katılımcıların Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	32
Tablo 4.2. 1 Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Gerçekleştirilen $X^2$ Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4.2. 2 Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Gerçekleştirilen $X^2$ Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.4. 1 Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Gerçekleştirilen $X^2$ Testi Sonuçları.....	51

## EKLER LİSTESİ

Ek 1 Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Hakkında Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri Anket Formu .....	73
Ek 2 Araştırma Bulguları Özeti.....	76



**KISALTMALAR**

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü  
(Organization for Economic Co-Operation and Development)  
**PDR** : Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik  
**PISA** : Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı  
(Programme for International Student Assessment)  
**vb** : Ve benzeri  
**YİBO** : Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesini içermektedir. Bu bölümde problemin durumu ve araştırmanın amacı belirtilmiştir. Araştırmanın sayılı ve sınırlılıkları ifade edilmiş, gerekli kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri dinamik yapısal özellikler gösterirler. Bu sebeple eğitim sistemini oluşturan ögeler de açık bir yapı oluşturmak durumundadır. Açık sistemlerdeki yapıyı oluşturan her bir öge ivedilikle kendini yenileme gereksinimi duyar.

Gelişimin kalıcı ve sağlıklı olabilmesi için değişim ve yenileşmenin sağlam temeller üzerine oturtulması sağlanmalıdır. Dolayısıyla eğitim sisteminin yapısal sorunlarının iyi teşhis edilmesi ve gereken çalışmaların zaman kaybedilmeden bir an önce uygulamaya konulması gerekmektedir(Uygun 2013).

Genel itibari ile problemler yaşayan bir ülkenin sorunlarının kaynağını belirlemek isteyen bir kişi, öncelikle o ülkenin eğitim sistemine bakmalıdır. Bununla birlikte eğer bir ülkedeki problemler tek tek çözülebiliyorsa o ülkedeki eğitim sistemindeki iyileşmeler ve eğitimdeki kalite dikkat çeker (Uygun, 2013). Ülkesinin problemlerine çözüm arayışı içerisinde olan yöneticiler, öncelikle eğitim sistemleriyle ilgilenmelidir. Eğitim sisteminin problemlerinin çözüme kavuşması ile birlikte, diğer tüm problemlerde kendiliğinden çözüme kavuşacaktır (Özyılmaz, 2013).

Türkiye’de mezun olan öğrenci sayısı her geçen gün artmakla beraber bu nicel anlamdaki artış ile birlikte öğrenci niteliklerinin de arttığı söylenememektedir. Okul ve öğrenci sayıları her geçen gün artmakla beraber, üniversiteler kendilerine

nitelikli öğrenci gelmemesinden şikâyetçidir. Bunların yanı sıra iş dünyası da nitelikli ve girişimci eleman bulamamakla dert yanmaktadır. Gelen eleştirilerden yola çıkacak olursak, eğitim sistemimizde köklü yapısal iyileştirmelerin bir an önce yapılması ve zaman kaybedilmeden uygulamaya konulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin aşılabilmesi adına sorunların teşhis edilmesi büyük bir önem oluşturmaktadır (Uygun, 2013).

Teknolojik olarak gelişmiş çoğu ülkede, fiziksel güç bir kenara bırakılarak beyin gücü ön plana çıkmış ve beyin gücünün değeri ortaya çıkmıştır. Bu gelişim ve değişimler çerçevesinde her ülke eğitim şeklini bu yapıya getirecek biçimde yenilenme ve değişim süreçleri içerisine girmiştir. Gelişmiş medeniyetler seviyesine ulaşmaya çalışan bir ülkenin de bu duruma seyirci kalması elbette beklenemez.

Fakat Türk eğitim sistemine genel olarak baktığımız zaman günümüzde de hala birçok problemin eğitime hâkim olduğu gözlenmektedir. Eğitim sistemi ülkedeki problemleri çözmek için kurulan bir sistemdir ve çeşitli alanlardaki problemlere çözüm üretebilecek vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Fakat eğitim sistemi yapısal problemleri itibari ile kendisi başlı başına bir problem alanı oluşturmuştur (Adair, 2013). Türk eğitim sistemi kendi yapısal problemlerinin çözüme kavuşmasına ihtiyaç duymaktadır. Uzun yıllar boyunca süregelen ve çözüme ulaşmamış problemler toplum tarafından artık benimsenmiş ve maalesef kabul görür hale gelmiştir. Süreç boyunca bu problemlerin çözüme kavuşacağına olan inanç da kaybedilmiştir (Özyılmaz, 2013).

Günden güne artarak devam eden bu problemler nedeniyle eğitim sisteminde hedeflenen başarıların uzağında kalınması kaçınılmaz bir sonudur. Eğitim sistemindeki bugün gelinen konum, geçici çözümlerle kaldıracak nitelikteki boyutu aşmış bir vaziyet almıştır. Sorunlarımıza hızlı bir biçimde kalıcı ve etkin çözümler getirilmesi gerekmektedir. Sorunlarımızın çözüme kavuşabilmesi için öncelikle var olan problemlerimizi tespit etmeli ve problemlerimizin kaynağına inmeliyiz.

Eğitim sistemindeki yapılmaya çalışılan bir takım değişim ve gelişimlerde yurt dışında yapılan çalışmalar örnek alınmaya çalışılmış fakat kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı bizim ülkemizden farklı olan ülkelerde yapılan çalışmalar, bizim sıkıntılarımıza çare olamamıştır.

Dış görüntüsü itibarı ile ne denli büyük iyileştirme çalışmaları yapılırsa yapılırsa uygulama aşamasında problemler yaşıyorsa bu, çalışmaların hedeflenen

amaçlara istenilen seviyelerde ulaşamamasına sebebiyet verebilir. Bu çalışmada bizzat eğitimin içinde olan ve eğitimi üreten bireylere gidilmiştir. Yaşayarak gördükleri problemlerin neler olduğu ve uygulama sırasında yaşadıkları sıkıntılar sorulmuştur. Uygulama sahasındaki bireylere gidilmesi ve öncelikli problemlerimize ışık tutması yönüyle önemli bir araştırmadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, kamudaki eğitim kurumlarında okul yöneticisi ve öğretmen olarak görev yapan katılımcıların Türk Eğitim Sistemindeki yapısal sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Bu problemler:

- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?
- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri görev yapılan kurum türü değişkenine göre değişmekte midir?
- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre değişmekte midir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bir milletin varlığını devam ettirebilmesi ve modern dünya devletleri arasında saygınlık kazanabilmesi için eğitim en önemli araçlardan bir tanesidir. Bu işlevini yerine getirebilmesi için eğitim sisteminin, çağımızın modern şartlarına uygun bir şekilde yenileşme ve değişim hareketleri içerisinde bulunması gerekmektedir. Bu sebeple içinde bulunduğumuz durumun gereksinimleri ve eğitimin yapısal sorunları iyi tahlil edilmelidir. Problemlerimize sağlıklı ve kalıcı çözümler getirebilmemiz adına problemlerimizin tarihsel süreç içerisindeki durumlarını iyi analiz etmemiz gerekmektedir.

Hiç şüphesizdir ki uzun yıllar boyunca sistemin içerisinde yaşayan ve sistemin en önemli dışlilerinden olan okul yöneticileri ve öğretmenler var olan problemlerimizi bizzat yaşayan ve etkilenen kişilerdir. Değişim aşamasında eksiksiz

olarak görülen çalışmalarda, uygulama aşamasında çeşitli sıkıntılar çıkabilmekte ve böylesi bir durumda mağdur olan yine birinci derecedeki uygulayıcılar olan öğretmenler ve okul yöneticileri olmaktadır.

Türk eğitim sisteminin yapısal problemlerinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilip incelenmesi ve çözüme kavuşturulması için, sahada yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, elde edilecek verilerin kalitesini bir kat daha artırmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ele alınan eğitimin yapısal sorunlarının günümüzde var olan eğitimin yapısal sorunlarına ışık tutacak olması, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlıklar**

Bu araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim dönemi kapsamında yer alan Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen veriler, kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

Katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar onların samimi görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

#### **1.6. Tanımlar**

Okul Yöneticisi: Merkez ve taşra teşkilatında yer alan örgün eğitim kurumlarının yönetim süreçlerini düzenlemekle görevli kişiye denir (Gülşen ve Gökçer, 2012).

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde okul yöneticisi tabirinin yerine “okul müdürü” ifadesi daha sık tercih edilmektedir.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından görevlendirilmesi yapılan, her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlemekle sorumlu kişilere denir (Gülşen ve Gökçer, 2012).

Türk Dil Kurumu'na göre (1974) öğretmen, “resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse” , “bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse” ve “öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da



yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse” şeklinde ifade edilir.

Türk Eğitim Sistemi: Milli Eğitim Temel Kanununa çerçevesinde, “Türkiye’de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi devletin temel işlevlerinden olup, devletin denetim ve gözetimi altında yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilâtı, taşra ve yurtdışı teşkilâtları ile eğitim hizmetlerinin bütününe yürütmekle yükümlüdür”. Vatandaşların eğitim hakkı, T.C Anayasası ile güvence altına alınmıştır. Eğitimin çeşit, işleyiş ve kademelerine yönelik esasları düzenleyen mevzuatlar ile Türk Eğitim Sistemi bugünkü yapısına kavuşmuştur(MEB,2012).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, Türk Eğitim Sisteminin genel yapı ve işleyişi hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve bu bilgiler ışığı altında, Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunlarına ve bu sorunlara dair yapılan çalışmalara değinilmiştir. Yönetim süreçlerinin bir bütün oluşturduğunu belirten ve bunları POSDCoRB (Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Recording, Budgeting) adı altında formüle eden Luter Gulick'in Yönetimin Yapısal Temel İşlev ve Görevleri çerçevesine yer verilmiştir.

#### 2.1. Türk Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişi

Kurumsal alandaki eğitim sistemimiz, gerek kurumsal yapısı itibarı ile gerekse de sağladığı istihdam olanaklarıyla diğer sektörlerden çok daha geniş bir hizmet alanını içerisinde barındırmaktadır. Bu ölçekteki geniş bir alanın yapısal problemlerini analiz etmeye başlamadan önce yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. Bu bölümde Türk Eğitim Sisteminin yapısından ve işleyişinden bahsedilmektedir.

*Eğitimin Kültürel ve Sosyal İşlevi:* Toplumun kültürel yapısının yeni nesillere aktarılması, bireyin toplumun bir parçası haline getirilmesi, insanların yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmesi, toplumsal ve kültürel yenileşme ve gelişime olanak sağlaması gibi işlevleri barındırmaktadır (Kavas ve Bugay,2009). Bazı durumlarda toplumun kültürel seviyesi kültürün aktarılmasına, gelişmesine ve yenileşmesini engelleyici bir takım özellikleri içerisinde barındırabilir. Bu problemleri çözmenin en kolay ve sağlıklı yolu ancak eğitimden geçmektedir(Uluğ, 1998).

*Eğitimin Siyasal İşlevi:* Anayasal düzenlemelerle belirlenmiş haklarının bilincinde olan, birlik, beraberlik ve dayanışmanın sağlanmasına katkı sağlayan,

süregelen sisteme bağlı, devletin varlığını kabul eden vatandaşlar yetiştirmektedir (Uluğ, 1998).

*Eğitimin Ekonomik İşlevi:* Eğitim kalkınma adına bir yatırım aracıdır. Bu nedenle ekonomik kalkınmanın gereksinim duyduğu nitelikli ve işlevsel insan gücünü yetiştirmek eğitimin ekonomik yönünü ortaya çıkarmaktadır (Uluğ, 1998). Ekonomik işlev yönü her zaman okulun en önemli işlevlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir takım ekonomik ihtiyaçlar, yeni nesillerin iş hayatına hazır bir duruma gelmelerini ve insan kaynaklarını verimli bir şekilde kullanabilmelerini zorunlu bir durum haline sokmuştur. Böylesi bir dönemde gençlerin hedefleri bir iş bulabilmenin ötesinde, güzel şartlara sahip bir iş bulabilme çabasıdır. Bu olanakları eğitilecek nüfusa verme görevi ise okula düşmektedir. Çevresinde meydana gelebilecek değişimlere adapte olabilen, seri ve hızlı kararlar alan ve uygulayan, değişimlere uyum sağlayabilen bir okul kimliği oluşturulması gerekmektedir. Bireylerde aranan temel özellikler arttıkça, okula düşen görev ve sorumluluklarda bu bağlamda artış göstermektedir (Balay, 2004).

Eğitim, ülkemizde adalet ve sağlık gibi devletin en temel işlevlerinden biri olmasının yanı sıra işleyişi, denetimi ve gözetimi de devlet kontrolünde gerçekleştirilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemimizin genel yapısı belirtilmiştir. Sistemin işleyişinden büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi toplumun gereksinimlerine cevap verecek biçimde “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki temel başlık üzerinde oluşturulmuştur. Okul çatısı altındaki belli yaş grubuna verilen eğitim örgün eğitim olarak ifade edilir. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi kendi içerisinde birimlere ayrılmaktadır (Gülşen ve Gökyer, 2012).

3 ile 5 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan okulöncesi eğitim bağımsız anaokullarında veya devlet okullarında verilebilmektedir. Okul öncesi eğitimdeki amaç, çeşitli bölgelerde yetişen çocukların Türkçeyi etkili ve güzel kullanabilme yeteneklerini geliştirip, bedensel gelişimleri ile birlikte zihinsel ve duygusal gelişimlerini de sağlayıp, çocukları bir üst eğitim kurumuna hazır hale getirmektir (Gülşen ve Gökyer, 2012).

66 ay ile 14 yaş arasındaki kız ve erkek çocuklarının eğitim ve öğretimini kapsayan ilköğretim devlet okullarımızda parasız olarak verilir ve bütün bireyler için zorunludur. İlkokul, her bir gencin başarı için gerekli temel bilgi, davranış ve

yetenekleri kazanmasını hedeflemesinin yanı sıra iyi birer yurttaş olarak yetişmelerini, yetenek ve ilgileri doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna hazır hale gelmelerini amaç edinmiştir. Kesintisiz sekiz yılı kapsayan bu eğitim sürecini bitirenler ilkokul diplomalarını alır. Öğrenci ve öğretmen sayısının az olduğu kırsal bölgelerimizde, dersliklerin birleştirilmesi ile de eğitim yapılabilir. “Birleştirilmiş sınıf” dediğimiz bu sınıflarda öğretmen ve öğrenci sayısına göre uygulama şeklinde değişiklikler yapılabilir. Nüfusun azaldığı bölgelerde yine öğrencilerin bir arada eğitim görebilmelerini sağlayabilmek adına YİBO adı verilen “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları” da bulunmaktadır. Nüfusun dağınık ve az olduğu kırsal kesimlerde öğrenciler “Taşınmalı İlköğretim” uygulamasıyla gününbirlik bir şekilde farklı bölgelerdeki okullara taşınarak da eğitimlerini sürdürebilmektedirler (Gülşen ve Gökyer, 2012).

Orta öğretim; minimum dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının bütünüdür. Orta öğretimde hedeflenen amaç; bireylere asgarî ortak bir genel kültür vermesinin yanı sıra topluma ve bireylere ilişkin problemleri tanıtmak ve çözüm yolları geliştirmek, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına fayda sağlayacak bilinci oluşturarak bireyleri yetenek ve ilgileri doğrultusunda yükseköğretime, hayata ve iş alanlarına hazır bir hale getirmeyi amaç edinir. Genel liselerde hedeflenen amaç; bireyleri orta öğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarının farkında olan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına fayda sağlayacak bireyler olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazır bir hale getirmektir. Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları ise iş ve meslek alanlarına iş gücü yetiştiren ve bireyleri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları; Erkek teknik öğretim okulları, Kız teknik öğretim okulları, Ticaret ve turizm öğretimi okulları ve Din öğretimi okullarından oluşmaktadır. Özel eğitimdeki amaç ise; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini en uygun biçimde karşılayarak onları toplumla kaynaştırmak ve mümkünse bir meslek sahibi yapmayı amaçlamaktadır. Özel eğitim kurumları Türk millî eğitim sistemindeki kademelendirme doğrultusunda oluşturulmuştur. Fakat, diğer okullardan farklı olarak, ilköğretim öncesinde hazırlık sınıfları bulunmaktadır. İlkokula devam edebilecek şartları sağlayabilen engelli bireyler hazırlık sınıfına alınmadan ilkokula başlamaktadır. Özel eğitim kurumlarında; Görme Engellilerin Eğitimi, İşitme Engellilerin Eğitimi, Ortopedik Engellilerin Eğitimi, Zihinsel Engellilerin Eğitimi,

Süreğen Hastalığı Olanların Eğitimi, Otistik Çocukların Eğitimi, Üstün veya Özel Yeteneklilerin Eğitimi ve Kaynaştırma ve Özel Sınıflarda Eğitim kategorilerinde eğitim verilmektedir. Özel öğretim yapmakta olan kurumlar 625 sayılı yasa çerçevesinde oluşturulmuş, her kademe ve türdeki özel okulları, özel mesleki ve teknik kursları, özel motorlu taşıt sürücüleri kurslarını ve özel öğrenci etüt eğitim merkezlerini içerisinde barındırmaktadır. Özel öğretim kurumları faaliyetlerini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve gözetimi doğrultusunda sürdürmektedir (Özdemir ve Çalık, 2012).

Yükseköğretim kurumları, ortaöğretime dayalı minimum iki yıllık yüksek öğrenim veren, en üst düzeydeki insan gücünün ve bilimsel araştırma alanlarının ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştiren eğitim kurumlarının tamamını içermektedir. Öğrencileri yetenek, ilgi ve istidatları doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirmeyi amaç edinir (Özdemir ve Çalık, 2012).

Yaygın eğitim kurumları, örgün öğretime hiç girememiş veya belli bir kısmında ayrılmak zorunda kalmış olan bireylere ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda düzenlenen Milli eğitim faaliyetlerinin bütününe kapsamaktadır (Gülşen ve Gökyer, 2012).

### **2.1.1. Merkez Teşkilatı**

Türk Eğitim Sistemi kamu birimi olarak Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında bir bütün oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı başta Maarif-i Umumiye Nezareti adını alarak, 1857 yılında kurulmuştur. 1869 yılında çıkartılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile de merkez örgütü ilmi ve idari olmak üzere iki daireye ayrılmıştır. 1872 senesinde çıkartılan bir kanunla Büyük Eğitim Meclisi tek meclis haline dönüştürülmüş ve öğretim basamaklarına göre bölümlere ayrılmıştır. Bu değişimler Cumhuriyet döneminde de devam edegelmiştir (Gülşen ve Gökyer, 2012).

Türk Eğitim Sistemini örgütsel olarak incelediğimiz vakit üst sistem, aracı üst sistem ve temel sistem olmak üzere üç temel sistemden oluştuğunu gözlemleriz. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün temel işlevi; eğitim sisteminin etkili ve sağlıklı işleyebilmesi adına gerekli kararları almasıdır. Etkili ve sağlıklı kararların alınabilmesi için sistem girdisi olan bilginin yeteri düzeyde doğru, açık ve anlaşılır olması gerekmektedir (Topsakal,2003). Bu sebeple sistemin parçaları arasında sağlıklı bir bilgi aktarımını sağlayacak doğru iletişim kanallarının bulunması büyük

bir önem oluşturmaktadır. Merkez örgütünün sorunları kısa sürede tanımlanmalı ve hızlı bir şekilde çözüm yolları geliştirilmelidir. Bunların yapılmaması halinde ortaya çıkacak gecikmeler sorunların daha da artmasına ve süreklilik kazanmasına sebebiyet verebilir (Akgül,2011). Bilimsellik ve işlevsellikten uzaklaşmış, yalnızca istihdam oluşturabilmek için açılan birimler iletişimi zorlaştırmakta ve hatta sorunların artmasına sebebiyet vermektedir (Uluğ, 1998).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 3797 sayılı çıkarılan yasaya göre “ Merkez örgütü” , “Taşra Örgütü”, “Yurtdışı Örgütü” ve “Bağlı kuruluşlar” olmak üzere dört ana bölüme ayrılmış fakat 14 Eylül 2011 tarihinde, “ 28054 sayılı resmi gazete de yayınlanan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hususunda kanun hükmünde kararname” ile “ Merkez teşkilatı” , “ Taşra Teşkilatı” ve “ Yurtdışı Teşkilatı” olmak üzere yeniden başka bir düzenleme içerisine sokulmuştur. Tarihsel süreç içerisinde bu ve benzeri değişimler görülebilmektedir (Gülşen ve Gökyer, 2012).

Bakan, bakanlık hizmetlerini mevzuata, hükümet genel politikalarına, kalkınma planlarına ve ülkenin güvenlik siyasetine göre şekillendirmekle yükümlüdür. Eğitim politikalarımızı ilgilendiren konularda diğer bakanlıklarla işbirliği içerisinde çalışabilir. Müsteşar ise, bakanın yardımcısıdır ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst düzey memuru sıfatını taşır. Mevzuatta yer alan görevleri bakan adına yürütmekle yükümlü olup kendisine bağlı müsteşarları da bulunmaktadır (Gülşen ve Gökyer, 2012).

Kurulduğu günden bu yana Milli Eğitim Merkez Örgütü hızla büyüme göstermiştir. Büyüdükçe yetkileri elinde toplamış ve süreç içerisinde demokratik ve etkili bir kurum olmaktan uzaklaşma eğilimi göstermiştir. Milli Eğitim merkez teşkilatı içerisindeki görev ve yükümlülükleri birbirine benzeyen kurum sayılarında bir artış gözlenmiş, göreve gelmelerde ve görevde yükselmelerde belirleyici faktör yeterlilik ve donanım olmaktan çıkmış, siyasal yakınlığa paralel bir biçime dönüşmüştür(Gülşen ve Gökyer, 2012).

Milli eğitim bakanı bakanlık teşkilatının en üst birimini temsil etmektedir. Altındaki işlerinden ve icraatlarından dolayı yalnızca başbakana karşı sorumludur. Bakanlığı kanunlara, mevzuata ve hükümet programları çerçevesinde eğitim politikalarını yönetmekle sorumludur. Hizmet alanına giren mevzularda politikaların geliştirmesi, amaçlar ve bu amaçlar doğrultusunda hedeflerin oluşturulması, performans değerlendirme ölçütlerinin geliştirmesi, belirlenen stratejilere uygun bir

biçimde performansların değerlendirilmesi ve bunların koordinasyonlarının gerçekleştirilmesi yine bakanın görev ve sorumlulukları çerçevesinde yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanı, bakanlık faaliyetlerini denetlemekle ve yönetim süreçlerinin etkililiğini değerlendirmekle görevlidir. Bakanlığının faaliyet alanına giren meselelerde diğer bakanlarla işbirliği içerisinde çalışabilmelidir (Gülşen ve Gökyer, 2012).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte yapılan düzenlemelerin ve yeniliklerin başında eğitim sistemi gelmektedir. Eğitim gelişmek ve güçlenmek isteyen bir ülkenin olmazsa olmazı ve hayat damarıdır. Eğitime yapılan her bir yatırım dolaylı olarak diğer bütün alanlara da yapılmış sayılır. Eğitim sisteminde ve diğer sektörlerde yapılan yenilik ve değişimler hep merkezi otorite tarafından yapılagelmiştir. Bu durum da maalesef eğitimde tek sesliliğe sebebiyet vermiştir. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde bu durum faydalı olmak bir yana, ortaya birçok olumsuz etki doğurmuştur. Yönetim kısmından kaynaklanan sorunların başında merkeziyetçi yapıdan kaynaklanan sorunlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle yapılacak yenilik ve değişimlerde asıl amaç merkezi yönetimin etkisini azaltmak ve yerinden yönetimleri güçlendirmek olmalıdır. Merkezi yönetim ve yerel yönetimlerin etkilerinin dengelenmesi eğitimde niceliksel ve niteliksel sorunların yüksek düzeyde aşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu sebeple eğitimde yerelleşme, insan kaynaklarının ve eğitim yönetiminin etkili ve etkin bir şekilde kullanılması için bir ihtiyaçtır (Şahin,2006). Bir başka görüşe göre eğitimciler, eğitimde yerelleşmenin eğitimle ilgili olmadığını, durumun idareyle alakalı olduğunu savunmakta ve tartışmaların idare üzerinden yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda dikkat edilmesi gereken şey merkezi ve yerel yönetimlerin birbirine eş değer olmadıkları, bir bütünün parçaları oldukları ve bu çerçevede anayasayla belirlenen haklara sahip olduklarıdır (Kurt, 2006).

### **2.1.2. Taşra ve Yurt Dışı Teşkilatı**

Bakanlık mevzuatına uygun olması koşulu ile ülkenin bütün il ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlükleri kurulabilmektedir. İlçe Milli eğitim müdürlükleri görev ve sorumlulukları bağlamında il milli eğitim müdürlüklerine karşı sorumlu tutulmaktadır. İlçe ve illerin sosyal durumları, gelişmişlik seviyeleri ve nüfusları doğrultusunda farklı şekillerde kurulabilmekte ve farklı yetkilerle donatılabilmektedirler(Gülşen ve Gökyer, 2012).

Bu kurumlar buldukları yerlerde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yönetirler. İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin başlıca görevleri; kendi yetki alanları çerçevesinde karar almak ve uygulamaya koymaktır. Aracı kurum niteliğinde olan İlçe ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri üst kurumdan gelen emirleri alt kurumlara ileten bir köprü görevini görmektedir (Uluğ, 1998).

Okullar, Türk Eğitiminin temel sistemleridir. Bu kurumların temel işlevleri ise; eğitim-öğretim faaliyetlerini yönetmektir. Bu kurumlar işlevlerini yerine getirirken üst kurumlara bağlıdırlar. Bu bağlamda üst kurumlarda oluşabilecek problemler okullardaki eğitimin aksamasına sebebiyet verebilmektedir (Uluğ, 1998).

Dünyanın çeşitli bölgelerindeki birçok Türk konsoloslüğünde eğitim müşavirliklerimiz bulunmakla birlikte bunların yanı sıra Türklerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerde eğitim ateşelikleri de varlıklarını sürdürmektedir. Bu kurumlar, buldukları bölgelerdeki Türk vatandaşların eğitimleri ile ilgilenmektedirler. Öncelikle Türk Cumhuriyetlerinde kurulan bu okulların denetimi bakanlık tarafından yapılmaktadır (Memduhoğlu, 2012).

Türk eğitim sistemi, karar verme yetkisinin tek elde toplandığı bir sistemdir. Merkezi yönetimlerin ülke bütünlüğünün sağlaması adına, kararların tek elden alınması açısından bir takım avantajlar içermektedir. Fakat içinde bulunduğumuz zaman diliminde merkezi yönetim gerektiği kadar hızlı hareket edememesinin yanı sıra oluşabilecek problemlere hızlı bir şekilde çözüm yolu geliştirememektedir. Yerel yönetimle sıkı bir bağın kurulması ve onların sorunun çözümüne ortak edilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında çalışan birey sayısı gün geçtikçe artarken geniş bir yapıya sahip sistemlerde kırtasiyeciliğin artması ve işlerin ağırlaşarak yürüyemez bir hale dönüşmesi kaçınılmaz bir sonudur. Bilhassa yönetici konumunda olan eğitimciler, merkezi yönetimden memnun olmadıklarını ifade etmektedirler. Merkezi yönetimin işleri hantallaştıran yararsız ve verimsiz bir sistem olduğu fikrini taşımaktadırlar. Dolayısıyla günümüz şartlarını da göz önünde bulundurursak, eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde merkezi ve yerel yönetimlerin tutarlı ve dengeli bir etkileşim içerisinde bulunmaları gerekmektedir (Kurt,2006).

### **2.1.3. Okul**

Okul, eğitim sisteminin her aşamasında, bireylerin toplumun bir parçası haline getirilmesinde, toplumun kültür mirasının yeni nesillere aktarılmasında,



toplumun dayanışma ve birliktelik ruhu kazanmasında her zaman önemli bir yer edinmiştir. Eğitim sistemi kendisini yeniledikçe, okulunda bu değişime ayak uydurabilmesi için bir takım reformlar yapması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Balay, 2004).

Yetkilerin kademelenmesi, işbölümlerinin yapılması, objektif standartların belirlenmesi, kuralların konulması, düzenlemelerin yapılması ve teknik yeterlikler gibi bürokrasinin özelliklerini içerdikleri için okullarda bürokratik kurumlar içerisinde yer alırlar. Bürokrasi örgüt çalışanları tarafından çoğu zaman olumsuz algılanmasına rağmen içerisinde olumlu özellikler de barındırmaktadır. Süregelen araştırmalar ışığı altında, örgütlerde bulunan bürokratik özelliklerin; çalışanların iş doyumlarını artırmakla birlikte, iş streslerini azalttığını ve çalışanların daha etkili ve verimli hissetmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, bürokrasi, güç ve hiyerarşi gibi değerleri de ön plana çıkardığı için eleştirilen konuların başında gelmektedir (Cerit, 2012).

Hızla gelişen ve değişen bilgi toplumlarında öğrenme okul sınırlarını aşmış, bireyler için daha keyifli ve hızlı bir yapı haline gelmiştir. Bu durum okulun değerinin azaltmasının aksine değerini daha da artırmıştır. Günümüz toplumlarında bilgi çok daha karışık, yoğun ve kolay ulaşılabilir bir hale gelmiştir. Fakat bilginin kolay ulaşılabilir, yoğun ve karmaşık bir hale dönüşmesi onu kullanacak bireylerin işini daha da zorlaştırmıştır. Böylesi bir durum karşısında okul bireylere öğrenmenin yollarını öğretmekle bilgiye ulaşmalarını daha sistemli ve daha kolay hale getirmelerini sağlamış olur. Çıkan yenilik ve gelişmeler öğrenme ortamlarındaki değişimi de beraberinde getirmiştir. Okullar sürekli yeniliklere açık, bilginin üretildiği ve kullanıldığı, yaratıcı düşünceyi destekleyen bir yapı görünümünde olmak durumundadır. Modern okul kültüründe ön plana çıkan en büyük özellik takım ruhunu öğrencilere benimsetebilmektir. (Balay, 2004).

Eğitim yönetiminde yeni yöntem ve yaklaşımların ortaya çıkması ile birlikte, merkezi yönetimlerde çıkan bir takım aksaklık ve eksiklikler okulların toplumla olan ilişkilerinin artmasına sebebiyet verebilir. Bu doğrultuda okulların velilerle olan ilişkilerinde de bir takım artışlar gözlemlenebilir. Demokratik toplumlarda veliler okulun temel parçalarından biri olarak görülür. Velilerin okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması, toplumun destek ve memnuniyetlerini artırmasının yanı sıra okulun topluma karşı şeffaflığının da artması sağlanmaktadır. Fakat dünyanın birçok

ülkesinde olduğu gibi, bizim ülkemizde de okul-veli ilişkilerinin başında okullara yapılan bağışlar ön plana çıkmaktadır (Güler, 2006). Okul-aile ilişkileri denildiğinde bu iki kurumun birlikte neler yapabileceği fikri akla gelse de çoğu zaman durum yapılan bağışlardan öteye gidememektedir. Yapılan araştırmalara göre veli katılımı öğrenci başarısını olumlu yönde artırmakla birlikte okul-aile ilişkileri yeteri düzeyde yapılamamaktadır. Bu iki paydaşın birbirinden uzak olması ve yeteri seviyede iletişim kuramaması sorunun temelini oluşturmaktadır. İletişimsizlik ortadan kalktığı andan itibaren problemler otomatik olarak çözüme kavuşacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin veliler hakkında bilgilendirilmesi gerekir ve velilerinde okula ne gibi fayda sağlayabilecekleri konusunda bilinçlendirilmesi şarttır. Veliler okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri dışında bırakılmamalı, okula yabancı kalmamalıdır. Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi için okul ek kaynağa gereksinim duymaz. Yalnızca velilere nasıl yaklaşılacağı ile ilgili yeni politikalar üretilmelidir (Çalık, 2007).

Okulların değişime gerektiği kadar uyum sağlayamadığını savunan bazı kesimler bulunmaktadır. Değişen ve gelişen modern dünya şartlarında okullarımızın yeniden yapılandırılması ihtiyacı günden güne artarak devam etmekte ve bu da okulların “öğrenen okul” olabilmesini gerektirmektedir (Balay, 2004).

## 2.2. Yönetimin Yapısal Temel İşlev ve Görevleri Çerçevesi

Yapı bir sistemin nasıl olduğunu açıklayan temel bileşenlerden biridir. Yapı; çalışan bireyleri, yöneticileri ve dış paydaşları arasındaki bağıntıyı açıklayan bir yatırım planına benzemektedir. Bir sistemin yapısal çerçevesine bakıldığında bir apartman dairesinin ya da bir canlı organizmanın iskeleti gibi örgütün yapabileceği veya yapamayacağı şeyler hakkında ön görüde bulunmamız adına ciddi fikirler veren bir bileşendir.

Yapısal çerçeve yaklaşımları, gerçekliğe uygun bir biçimde bireysel verimsizliği olabildiğince en düşük seviyelere indirgeyip örgüt başarısını en üst düzeylere çıkarma çalışmasıdır. Bireyleri örgüt içerisinde uygun konumlara yerleştirmeyi amaç edinen yapısal çerçevede, biçimsel düzenleme sağlandıktan sonra örgütün ortak hedefleri bireysel farklılıklar ile örtüşecektir. Yapılan değişim ve yenileme çalışmalarında yapısal çerçeve görmezlikten gelindiği takdirde, örgüt enerjisini ve kaynaklarını boş yere heba etmiş olur. Bu bilgiler ışığında bir örgüt insan kaynakları ile ya da çalışan tutumları ile ilgili olan bir problemi çözmeye adına

işlevsel olarak mümkün olmayan bir programa büyük meblağlarda para harcayabilir. Böylesi bir durum yöneticilerin statüsünü ya da işini kaybetmesi de dâhil birçok probleme neden olabilir. Dolayısıyla yeni gelen yöneticiler de dâhil kendilerinden önce yapılan hataların kurbanı olabilmektedirler (Bolman & Deal, 2013,s.69).

İşin sosyal mimarisini analiz edebilmek için yapısal çerçeve bireylerin ötesine ve iç yapılarına bakar. Yapısal çerçeve, daha serbest çalışan takımları içine aldığı gibi, daha sıkı çalışan takımları da içerisinde barındırır (Bolman & Deal, 2013,s. 93).

Yapısal çerçeve bir örgütün yapısını, iç işleyiş tarzını ve dışarıyla olan etkileşimini en mükemmel hale dönüştürmek için en üstün uğraşı yansıtır. Bununla birlikte yöneticiler örgütün ikilemlerini çözme gayreti içerisinde bulunurlar. Bu süreçte bir takım değişimler kaçınılmaz olabilir. Yenilenme ve değişim hareketleri nihai bir uygulamayı zorunlu kılar. Fakat değişimler kısa vadede değişime direnç ve başarıda düşüş gibi riskleri de içerisinde barındırabilir. Uzun vadede ; değişimin ne kadar başarılı olduğu iş ortamına, teknolojiye ve insan kaynaklarına ne kadar uyum sağladığıyla ilişkilendirilebilir (Bolman & Deal, 2013, s.120).

Son dönemlerde yapılan birçok araştırmada yönetimlerin yapısı, işlev ve görevleri, ne şekilde çalıştıkları, nasıl daha verimli olabilecekleri veya neden başarısız olduklarına dair birçok araştırma yapılmıştır. Sosyal bilimlerde oluşan ekollerin tümünün varsayımları ile birlikte kontrol altına alınmasını istedikleri bir takım çıkarımları vardır. Bir sistemin yapısal sorunları araştırılırken araştırmanın dünya çapında kabul görmüş bir model üzerinden incelenmesi araştırmacı için geniş bir ürün yelpazesi sunmakla birlikte araştırmasını sağlam temeller üzerine oturtması açısından da büyük bir önem taşımaktadır.

Luther Gulick ve Lyndall Urwick'in sınıflamasına göre yönetimin yapısal temel işlev görev süreçleri, "(1) Planlama, (2) Örgütlenme, (3) Kadrolama, (4) Yöneltilme, (5) Eşgüdümleme, (6) Raporlama ve (7) Bütçelemeyi" içerir (Gulick,1991 akt:Karip,2005,s.9).

Bu bölümde yönetimin yapısal temel işlev ve görevleri çerçevesinden ve bu çerçevelerin içeriklerinden bahsedilmiştir

### **2.2.1. Planlama (Planning)**

Bir örgütün etkililiğini ve verimliliğini sürdürebilmesi için planlı bir şekilde işletilmesi zorunluluğu vardır. Planlama bir örgütün eğitsel amaçlarını

gerçekleştirebilmesi, girdiler sağlanması ve bu girdileri yönetsel işlevlerle kararlaştırması yönüyle önemli bir yere sahiptir.

Planlamanın yapılması dikkatin hedefler üzerinde toplanmasına yardımcı olmakla birlikte imkânların yetersizliğine rağmen büyük işlerin başarılmasını kolaylaştıran bir işlevsel özelliğe de sahiptir. Bunların yanı sıra tasarruf sağlamakla birlikte gelecekte yapılacak işler adına kontrollü hareket etmeyi de kolaylaştırır. Yönetmek bir bakıma ileriye görebilme yeteneği ile ilişkilidir. Bu bağlamda düşünüldüğü vakit önceden verilmiş bir karar çeşidi olan plan, gelecekteki davranış ve tutumlarımızın adeta resmini yansıtmaktadır da denilebilir(Kaya,1993,s.100).

Bu bilgiler ışığı altında çağımızın çok yönlü ve karmaşık örgütlerinde, hedeflerine ulaşan kararlar almak ve bu kararları etkin bir biçimde uygulayabilmek adına planlama, elimizdeki en etkili araçlardan bir tanesidir.

Genel bir ifade ile değinecek olursak; planlar eylem ve hareketlerimizin ne zaman ve nasıl bitmesi ve başlaması gerektiğini, ne tür kaynaklara ve kimlere ihtiyaç duyduğumuzu ve nihayetinde neden bu faaliyet ve hareketlerde bulunduğumuzu ifade eden en önemli yol gösterici unsurdur. En temel ifadesiyle plan, gelecek üzerinde çalışmalar ve bu çalışmalar üzerinde eylem planları hazırlamaktır.(Genç,2005)

Planlamalar başıbozuk ve rast gele bir şekilde değil, bilimsel olarak sınıflandırılan ve süre standartları belirli bilimsel yöntemler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

Geleceğe ilişkin öngörülerde bulunma ve bu doğrultuda planlar oluşturmak, örgütlerin hiçbir dönemde vazgeçemeyeceği ve mutlaka yapmaları gereken faaliyetler olarak dikkat çeker. Kaliteli bir planlama kesinlik, esneklik, bütünlük ve süreklilik özelliklerine sahip olmalıdır. Planlamalar genellikle bilginin işleme, analiz edilme ve karar verme süreçlerini içinde barındırdığı için bilişsel açıdan ağır basan bir yönü vardır (Şengül,2007).

Planlamalar, örgütün gelecek yol haritasının oluşturulması açısından ve belirsizliklerden kurtulması yönüyle çok değerli bir işlevsel yöne sahiptir.

Planlamaların örgütler için sağladıkları yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şimşek, 2009):

- Bir standardın oluşmasına katkı sağlar.
- Emeğin boşa gitmesini ve zamanın gereksiz yere kullanımının önüne geçer.
- Çalışanları belirsizlikten ve bu doğrultuda belirsizlikten kaynaklanan stresten

uzak durmasına yardımcı olur. Böylece sinir sisteminin daha az yıpranmasına ve ruh sağlığına bağlı olarak performansın korunmasına yardımcı olur.

Hedeflerin belirlenmemesi durumunda, yapılan planlar gerçekçiliğini yitirmesinin yanı sıra örgüt için de olumsuz sonuçların doğmasına da sebebiyet verebilir (Robbins & Coulter, 2012).

Kaliteli bir planda bulunması gereken bir takım özellikler:

- Planlar her şeyden önce bir amaca hizmet etmelidir.
- Planlar göreve özgü bir şekilde oluşturulmalıdır: Faaliyetler açık bir biçimde ifade edilmeli, sorumluluklar konusunda belirsizlikler ortadan kalkmalıdır
- Planlar geçici süreçler için oluşturulur. Hedeflerin süreleri belirlenir ve başarı kademeli olarak denetlenir.
- Planlar bütüncül bir yapıya sahiptirler
- Planlar fazla maliyet gerektiren süreçler içermez. Hem zaman hem de insan yatırımı çerçevesinde çok fazla kaynak kullanımını ihtiyaç duymaz. (Everard, Morris & Wilson, 2004).

### 2.2.2. Örgütlenme (Organizing)

Örgütlenme; iki veya daha fazla bireyin, ortak hedeflere ulaşma yolunda aralarındaki ilişkiler ve var olan bağıntıların bütünü şeklinde ifade edilebilir.

Daha ayrıntılı ve bilimsel olarak ifade edilecek olursa örgütlenme; işletmedeki mevcut potansiyel kaynakların, sistemli, etkin ve pozitif bir biçimde koordine edilebilmesi için işletmedeki grupların ve şahısların görev ve yükümlülüklerini en iyi şekilde yapmak üzere düzenlenmesini ve uygun şartlarla donatılması sürecini içerir (Collin, 2004).

Öğretim basamakları öğretimin düzeyine göre okulların birbirlerinin üzerlerine konulmasıyla oluşurlar. Öğretim örgütlemeye okulun örgütsel yapısının kurulmasıyla başlamaktadır. Bu sayede okul, işlevlerini yerine getirebilecek yönetsel bir oluşum sağlamış olur. Bir sonraki aşamada artan okul sayılarının üzerine aşamalı olarak ilçe, il ve bakanlık örgütleri oluşturulabilir. Eğitim sistemlerinin temellerini eğitim örgütleri ve okul öğretim basamakları oluşturmaktadır (Drucker, 1993).

Eğitim sistemlerinin temellerini oluşturan okullar belli bir amaca hizmet etmek adına oluşturulurlar. Okulun gerçekleştirebileceği hedefler, içerisinde bulunduğu eğitim sisteminin felsefeleriyle ilintilidir ve bu doğrultuya göre bir şekil

alır. Bu bilgiler ışığı altında “ Nasıl bir insan tipi yetiştirmek istiyoruz ? ” sorusunun cevabı, içinde bulunulan zamana ve dönemseller şartlara göre büyük ölçüde farklılıklar gösterebilir.

### 2.2.3. Kadrolama (Staffing)

Kadrolama, genel bir ifade ile personelin işe alınması, eğitilmesi ve işe uygun hale getirilmesi sürecini kapsayan bir süreç olarak görülmektedir.

Bir örgütün hedeflerine ulaşması bireylerin çaba ve gayretleri doğrultusunda mümkün olmaktadır. Örgütlerde kadrolama, örgütsel hedeflere ulaşılması açısından gereken insan gücünün sağlanması sürecini içerir. Bireyler olmadan örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri mümkün değildir (Mathis & Jackson,2011).

Kadrolama sürecinde hedeflenen amaç, örgüte en nitelikli personelleri seçmek ve bu insanların ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda gelişmelerini sürdürebilmelerine olanak sağlamaktır (Rue & Byars, 2000).

Örgütlerin başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli şeylerin başında örgüt içerisindeki çalışanların performans seviyeleri gelmektedir. Çalışanlar, örgütteki görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek niteliklere sahip değilse örgütün başarılı olmasını beklemek çok zor bir durumdur (Koontz & O'Donnell, 1972).

Nitelikli işgücünün örgütte yer alması, eğitim örgütleri ve bilhassa okul örgütleri açısından büyük bir önem teşkil etmektedir. Okul örgütlerindeki insan kaynaklarının moral değerleri yüksek tutulmalı, işlerini yaparken bıkkınlık ve tükenmişliğin ötesinde mutluluk duymaları sağlanmalı, bireylerin kendilerini güvende hissettikleri ortamlar oluşturulmalı, aidiyet duygularının gelişmesi sağlanmalıdır. Böyle bir durum ancak etkili bir insan kaynakları yönetimi ile başarılabilir (Rue & Byars, 2000).

Genel bir şekilde ifade edilecek olursa kadrolama, belirlenen görev ve sorumluluklar çerçevesinde personelin etkin ve tutarlı bir biçimde değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve seçilmesi süreci olarak gösterilmektedir.

### 2.2.4. Yönelme (Directing)

Liderlik etmeyle alakalı yakın bir bağıntısı olan yönelme aşaması, kararlı bir duruş, amaç ve hedefler doğrultusunda uygulamaların takibi ve kararların iletimi şeklinde ifade edilebilir.

Bir yönetici yöneltme fonksiyonunu verimli ve sağlıklı bir biçimde yerine getirebilmesi için öncelikle yönetmekte olduğu örgütün hedeflerini bilmeli ve bu hedeflerin önceliklerini ve önem derecelerini belirlemelidir (Hoy & Miskel, 2010).

Yöneltme, bir kaptanın gemisini limana veya bir pilotun kullandığı uçağı havaalanına götürmesine benzemektedir. Örgütlerde iyi bir yöneltme sisteminin gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir bağ ve iletişim mekanizmasının kurulması büyük bir önem içermektedir.

Yöneltme, içeriksel açıdan tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğru işleyen bir yapı sergiler. Örgütün etkili ve hızlı kararlar alabilmesi adına sağlıklı bir iletişim ve hızlı bir bilgi akışının olması zorunludur. Yöneltme, ortak amaçlar üzerinden, işe alıştırmaya ilkelerini de içinde barındıran fonksiyonel bir süreçtir. Etkili bir yöneltme sisteminde;

- Takım ruhu işletmelerde canlı tutularak paydaşlık ön plana çıkarılmalıdır.
- Aklarında çalışan personeli iyi tanımak zorunda olan yöneticiler, gerektiğinde çalışanlarının problemleriyle de bire bir ilgilenebilmelidir.
- Yöneticiler, tutum ve davranışlarıyla astlarına örnek teşkil etmelidir.
- İş gören personel sıkboğaz edilmeden, sürekli olarak kontrol ve denetim altında tutulduğunu hissetmelidir.
- Yardımcılarıyla sık sık görüşmelerde bulunan yöneticiler, yazılı veya sözlü olmak üzere düzenli raporlar istemelidir. (Can, 1994:127).

Eğitim hayatları boyunca bireyler, ilgi, kabiliyet ve merakları doğrultusunda çeşitli okullara veya programlara yöneltilerek hayatlarını sürdürürler. Milli eğitim sistemi de bu yöneltme işleminin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesi için modern çalışmalar içerisinde bulunması gerekir. Yöneltme ve başarının ölçülmesi sürecinde objektif ölçme değerlendirme metotlarının yanı sıra rehberlik hizmetlerinden de yararlanılması gerekmektedir.

### **2.2.5. Eşgüdüm (Coordinating)**

Ortak hedeflere ulaşabilmek adına, örgütün bir arada kalmasının sağlanmaya çalışıldığı süreç eşgüdümleme süreci olarak ifade edilmektedir.

Bir başka ifade ile “Eşgüdümleme, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar.” (Gregg & Pfifner–Presthus akt:Bursalıoğlu,2005,s.121)

Örgütlerde tümleşik bir biçimde ortak hedefler için çalıştırılmayan personellerde içten güdülenmeler sağlanmalıdır. Personelin amaca güdülenmesi takım ruhunun oluşabildiği çerçevede sağlanabilecektir (Başaran,2000,s.118).

Eşgüdümleme, birimlerdeki faaliyetlerin var olan bağlantılarını koordineli bir şekilde ilerlemesini sağlayan bir takım mekanizmaya verilen süreçtir. Süreç çoğunlukla yöneticilerin sorumlulukları çerçevesinde gerçekleştirilir ve örgütün bütün birimlerini kapsayacak şekilde biçimlendirilir (Öztekin,2005).

. Büyük çaplı örgütlerde eşgüdümlemenin gerçekleşebilmesi daha zor ve meşakkatli bir durum oluşturduğu için bu doğrultuda hazırlanmış bir takım yazılı politikalar, prosedürler ve planlamalar kullanılabilir.

#### **2.2.6. Raporlama (Recording)**

Örgütlerde sırasıyla planlama, eşgüdümleme, örgütlenme ve yöneltme gibi yönetsel süreçlerden sonra raporlama süreci gelmektedir.

Raporlama, denetim ve bu çerçevede oluşturulan kayıtlar sonucu elde edilen verilerle takip edilen süreç olarak ifade edilir(Ivancevich & Matteson,2002).

Raporlama, örgütün ne şekilde bir çizgi oluşturduğunun görülmesi adına ve ulaşılmak istenen amaçlara ne derece yaklaşıldığının tespiti için önemli bir süreç olarak görülür (Erdoğan,2004,s.75).

Robbins ve Coulter (2012)'a göre bir örgütün varlığını devam ettirebilmesi büyük ölçüde çevresindeki gelişim ve değişimlere adapte olabilmesi ile mümkündür. Bunların yanı sıra zaman zaman örgüt içi uyumsuzluklar da gözlemlenebilir. İş görenler potansiyellerinin altında kalabilir, çevrelerinde motivasyonlarını düşürücü ve sinizme yol açan durumlarla karşılaşabilirler. Bütün bu ve benzeri problemlerin anlaşılabilmesi, raporlama süreci ile sağlanabilir.

#### **2.2.7. Bütçeleme (Budgeting)**

Bütçe, önceden belirlenmiş bir zaman aralığındaki gelirlerin ve giderlerin ne ölçüde olacağını hesaplanmasının ardından, ilerleyen zamanlarda atılacak adımlara göre mevcut durumun düzenlenmesi sürecidir.

Bunun yanı sıra bütçe, bir örgütün gelecek faaliyet dönemlerini kapsayan, hedef ve politikalarının gerçekleştirilebilmesi adına hazırlanan, sayısal olarak ifade edilen raporlar bütünü şeklinde ifade edilir (Seyidoğlu, 2002).



Okul bütçeleri de bu bağlamda, eğitim öğretim yılı içerisindeki gelirlerin ve giderlerin hesaplandığı bir belge türü olmasının yanı sıra bir takım maddi gelirlerin oluşturulabilmesi ve bu kaynakların tüketilmesine izin veren bir tasarı türüdür (Taymaz, 2003, s.234).

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Ankara ili sınırları içerisinde biri özel, biri de devlet üniversitesi olmak üzere iki farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri'nde farklı bölümlerde öğrenim hayatlarını sürdürmekte olan, son sınıftaki öğretmen adayları üzerinde Örucü (2014), “ Öğretmen adaylarının Okul, Okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları” başlıklı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Eğitim sisteminin, okulun ve okul yöneticilerinin birbirleriyle bağlantılı iç içe geçmiş sıkı bir zincir gibi olduğu fikrinden yola çıkılarak bir çalışma yapılmıştır. Tespit edilen mecazların kıyaslanabilirliği ve örtüşme bilirlikleri sisteme yönelik bütüncül değerlendirmelerle sunulmuştur. Tarama modelinde desenlenen çalışmada, verilerin toplanması adına nitel araştırma geleneği çerçevesinde veri analizleri gerçekleştirilerek yarı yapılandırılmış bir metafor formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın ardından elde edilen bilgiler çerçevesinde “ aday öğretmenlerin okula ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmış, ancak okul yöneticisi ve sistemi olumsuz algıladıklarını ve sistemin sorunları çözüldüğünde okul ve okul yöneticisine ilişkin sorunların da otomatik olarak ortadan kalkacağı ” düşüncesine ulaşılmıştır.

Çelen (2011)'in “Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları” başlıklı araştırmasında Türkiye'nin PISA sonuçlarına göre eğitim sistemi açısından bulunduğu durum ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerinin, Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Projesi olan PISA çalışmalarına ülkemiz ilk olarak 2003 senesinde girmiştir. PISA projesi ile OECD ülkeleri kapsamında 15 yaş grubundaki bireylerin zorunlu eğitimlerini tamamlamalarının ardından modern toplumda karşı karşıya kalabilecekleri durumlar karşısında ne kadar hazırlıklı olabildiklerini tespit edebilmek amacıyla oluşturulan bir projedir.

Saptanmaya çalışılan yetenekler, okulda öğrencilerin müfredat kapsamında işlenen temaları ne seviye anladıklarının tespiti değil, günlük modern yaşantımızda öğrencilerin bir problemle karşı karşıya kaldığı takdirde bilgi, beceri ve

donanımlarını ne şekilde kullanabileceğinin ölçümü yapılmak istenmiştir. Akıl yürütme ve çıkarımlarda bulunabilme yeteneklerinin tespiti, fen ve matematik kavramlarının kullanımı ve bu doğrultuda oluşturulabilecek etkili iletişim yeteneklerinin olup olmadığına yönelik yapılan çalışmalardır.

2003 yılı ve 2009 yılı PISA sonuçları kıyaslandığında ülkemizin az da olsa bir gelişme gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. “ Kız çocuklarının okula devamını destekleyen projeler ”, “ ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması ”, “ burs alan öğrenci sayısının artırılması ” gibi ekonomik desteklerin artması ile birlikte 2005-2009 yılları arasındaki kademeli bir şekilde değiştirilen öğretim programlarının Türkiye'nin 2009 PISA sonuçlarında ortaya çıkan sınırlı gelişimine katkı sağladığı fikri ileri sürülmüştür. Bilgi teknolojilerini eğitim uygulamalarında etkin hale getirme çalışmaları ve yaygınlaştırılmasına yönelik projelerin de başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar arasında olduğu kabul görmüştür.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada, “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” araştırılmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırmanın çalışma grubunu Dumlupınar Üniversitesindeki Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdüren ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 91 adet öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi hakkında problem olarak düşündükleri en önemli beş sorunu belirlemeleri istenmiş ve bu doğrultuda belirledikleri beş sorunu gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak ifade etmeleri vurgulanmıştır. Verilerin analiz edilmesi aşamasında betimsel analiz tekniği kullanılmış ve katılımcıların görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları sırasıyla belirtilmiştir. Bunlar; “Merkezi sınavlar”, “kalabalık sınıf mevcutları”, “ezberci eğitim düşüncesi”, “fiziki yapı ve donanım eksikleri”, “mevcut öğretmenlerin nitelikli eğitime erişimdeki etkisizlikleri”, “siyasi politikalar (ideolojik ayrımların yapılması ve kayırmalar)”, “öğretmen atama sistemi”, “dershane tipi özel kurumlar”, “finansman ve mesleki teknik eğitim sorunlar” olarak ifade edilmiştir.

Cemaloğlu (2005) tarafından “Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdam: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar ” literatüre dayalı olarak ele alınmış ve Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve seçme sistemi ile alakalı önerilerde bulunulmuştur. Yönetici seçme ve istihdam süreçlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Böylece okul yöneticilerinin

kalitesinin artacağına vurgulanmasının yanı sıra buna bağlı olarak okulun eğitim kalitesinin de artacağı fikri ileri sürülmüştür.

Uluğ (1998) tarafından “ Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları ” başlıklı bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma Türkiye ve Orta doğu Amme İdaresi Enstitüsü tarafından düzenlenen “21. Yüzyılda Nasıl Bir Kamu Yönetimi Sempozyumu” adlı oturumda bildiri olarak okutulmuştur. Yapılan araştırmada Türk Eğitim Sistemi’nin problemleri ana hatları itibarı ile belirtilmeye çalışılmıştır. Eğitim ve öğretimin işlevselliği düşünüldüğünde popolist siyasi yaklaşımlara yönelim kaçınılmaz bir sonudur. Eğitim sisteminin yöneticileri yönetsel bağlamda bu sistemin yönetimi altına girerek düzene ayak uydurmak zorunda kalırlar. Fakat böylesi bir durumun eğitim sistemine duyulan güvenin sarsılmasının yanı sıra eğitimin bağımsız bir şekilde gelişimini de kısıtlayacağı fikri savunulmuştur.

Kösterelioğlu (2014)’ ün “Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel bir Değerlendirme” adlı çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin güncel problemleriyle alakalı düşünceleri araştırılmıştır. Çalışmanın amacına ulaşılması adına araştırmacılar “Günümüzde Türk eğitim sisteminde en çok karşılaşılan problemler nelerdir? ” sorusuna cevap bulmaya çalışmışlardır. Araştırmanın verileri 2013 ve 2014 eğitim-öğretim yılındaki Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programında öğrenim görmekte olan 23 öğretmenden elde etmişlerdir. Verilere nitel bir şekilde ulaşılmış, ortaya çıkan bulgular içerik analizine tabi tutularak betimsel bir şekilde ifade edilmiştir. Genel tarama modeli içerisinde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen veriler yorumlandığında, öğretmenlerin eğitim sistemimizde ön plana çıkardıkları problemlerin başında “Öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitim sorunu” ile “eğitimde yöneltme (mesleki yönlendirme) sorunu” geldiği ifade edilmiştir. Bunlar ile birlikte eğitim sistemimizdeki diğer önemli sorunlar “Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim sorunu, dershaneler sorunu, fiziksel alt yapı ve donanım olanakların yetersizliği, eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalması ve ideolojik yaklaşım sorunu ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme konusunda yaşanan sıkıntılar” biçiminde sıralanmıştır.

Gülcan (2014) tarafından “Eğitimde Son 10 Yıl- Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adı altında yapılan araştırmada, yeterli düzeyde alt yapısal imkanlar

sağlanmadan 4+4+4 sistemine aniden geçilmesinin beraberinde getirdiği problemlere değinilmiştir. Çalışma sırasında bir çok makaleden ve istatistiksel veriden yararlanılmıştır. 60, 66, 72 ve 83 aylık öğrencilerin aynı sınıf çatısı altında bulunmasının öğrencilerde psikolojik ve fiziksel problemleri doğurduğu ifade edilmiştir.

Cerit (2012) “Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki “ konu başlığı altında bir araştırma yapmıştır. Araştırmadan elde edilen bilgiler 2011 -2012 eğitim öğretim yılındaki Bolu ili sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 260 sınıf öğretmenine ulaşarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için standart sapma, korelasyon analizi, ortalama ve regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okulun bürokratik yapısı ve öğretmen profesyoneli arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki çıkmış, öğretmen profesyonelinin etkin bürokratik okul yapısının önemli bir açıklayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Örs (2013) yaptığı çalışmada “Eğitim Yönetimi Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi” konu başlıklı çalışmada, 4+4+4 eğitim sisteminin eğitim yöneticileri görüşleri çerçevesinde uygulama aşamasında karşı karşıya kalınan problemler tespit edilmek istenmiştir. Verileri toplama adına yapılandırılmış görüşme metodu ve anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri 12 yıllık kesintisiz eğitimin 2012 ve 2013 dönemlerini kapsayan sürecini değerlendirirken gerekli alt yapı çalışmaları oluşturulmadan uygulamaya geçildiği için ciddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Demir (2013)’ün “ Öğretmen Sorunları: Çanakkale İli Örneği “ adlı çalışmada, Milli eğitim bakanlığı tarafınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki 220 öğretmen arasından 99 kişiye 15 maddeden oluşan bir ölçek formu sunmuş ve bu problemlerden en fazla rahatsızlık hissettikleri 4 tane maddeyi seçmeleri belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler sorun seçimlerini yapmışlar ve frekansı en yüksek çıkan maddeler incelenmiştir. Frekansı en yüksek maddelerin “gelirin düşük olması”, “toplumdaki saygınlığın düşmesi” ile “sık değişen programlar ve mevzuatlar” olduğu saptanmıştır. Frekansı en düşük çıkan maddeler ise “norm kadro sorunları”, “performansın takdir edilmemesi” ile “çalışma saatlerinin fazlalığı” olarak belirtilmiştir.

Kaya (2010), “ Taşınabilir Eğitimin Yönetimi ve Sorunları: Adıyaman İli Örneği ” başlıklı Yüksek Lisans Tezinde taşınabilir ilköğretim uygulaması yapılan

okullarımızdaki yaşanan problemleri tespit edebilmek adına bir alan araştırması yapmıştır. Araştırmada konu ile ilgili birçok makalenin yanı sıra çok sayıda istatistiksel ve sayısal veri de kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre taşınmalı sistemin uygulanmasıyla eğitimde maliyetin düştüğü ve ilkokul düzeyinde okullaşmanın arttığı, fakat fiziki alt yapı ( kütüphane, derslik, yemekhane, vb) yetersizliklerinin çocukları ciddi mana da olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Öğretmen ve okul yöneticilerinin Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel nitelikteki bu araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.225). Ayrıca araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelinin bir türü olan genel tarama modeli ise çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009, s.79).

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Evren, araştırma sonuçlarının genellemek istendiği elemanlar bütünüdür. Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009: 109- 110). Bu araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2017 Haziran ayı itibarıyla Şahinbey ilçesindeki 288 farklı kurumda 8855 öğretmen ve okul yöneticisi görev yapmaktadır (Şahinbey MEB,

2017). Evrenden seçkisiz olarak (random) seçilen 500 katılımcı araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Tablo 3.2.1’de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 3.2. 1 Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları**

	f	%	Geçerli %	Toplamlı %
Kadın	275	55.0	55.1	55.1
Erkek	224	44.8	44.9	100.0
Toplam	499	99.8	100.0	
Belirtmeyen	1	.2		
	500	100.0		

Tablo 3.2.1 incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının 275’ini kadınların (%55.1) 224’ünü ise erkeklerin (%44.9) oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yalnızca bir katılımcının bu soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Tablo 3.2.2’de katılımcıların görev değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 3.2. 2 Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Dağılımları**

	f	%	Geçerli %	Toplamlı %
Öğretmen	469	93,8	94,4	94,4
Okul Yöneticisi	28	5,6	5,6	100,0
Toplam	497	99,4	100,0	
Belirtmeyen	3	,6		
	500	100,0		

Tablo 3.2.2’e göre katılımcıların önemli bir bölümü öğretmenlik görevini yürütmektedir. Buna göre 469 katılımcı (%94.4) öğretmen olarak, 28 katılımcı (%5,6) okul yöneticiliği görevini yürütmektedirler. Ayrıca üç katılımcı görevi ile ilgili herhangi bir bilgi vermemişlerdir. Tablo 3.2.3’de katılımcıların kurum değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 3.2. 3 Katılımcıların Kurum Değişkenine Göre Dağılımları**

	f	%	Geçerli %	Toplamlı %
İlkokul	145	29.0	29.4	29.4
Ortaokul	274	54.8	55.5	84.8
Lise	75	15.0	15.2	100.0
Toplam	494	98.8	100.0	
Belirtmeyen	6	1.2		
	500	100.0		

Tablo 3.2.3'e göre araştırmanın örnekleme giren eğitim personelinden 145'i ilkokul (%29.4), 274' ortaokul (%55.5) ve 75'i lisede (%15.2) görev yapmaktadır. Bununla birlikte 6 katılımcı bu soruya cevap vermemişlerdir. Tablo 3.2.4'te katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 3.2. 4 Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları**

	f	%	Geçerli %	Toplamlı %
0-12 Ay	21	4.2	6.0	6.0
2-10 Yıl	151	30.2	42.9	48.9
11-20 Yıl	126	25.2	35.8	84.7
21 ve st	54	10.8	15.3	100.0
Toplam	352	70.4	100.0	
Belirtmeyen	148	29.6		
	500	100.0		

Tablo 3.2.4. değerlendirildiğinde 21 katılımcının (%6) ğretmenlik kariyerlerinin ilk yılı içerisinde oldukları anlaşılmıştır. Henüz aday öğretmenlik safhasında bulunan bu katılımcıların ayrı bir grupta değerlendirilmesi uygun bulunmuştur. Ayrıca 151 katılımcı (%42.9) 2-10 yıl arasında, 126 katılımcı (%35.8) 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahipken, 54 katılımcının (%15.3) 21 yıl ve daha uzun süredir bu görevi yürütmekte olduğu görülmektedir. Cinsiyet ve yaş değişkenlerinden farklı olarak 148 katılımcı bu soruyu yanıtız bırakmışlardır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı geliştirilirken Luter Gulick'in POSDCoRB modeli esas alınmıştır. Bu doğrultuda anket maddeleri oluşturulmuş ancak uzman görüşleri doğrultusunda boyutlar arası benzerliklerin fazla olması nedeni ile bulgular kısmında böyle bir değerlendirmeye başvurulmamıştır.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla *Kişisel Bilgi Formu* ile *Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunlarını Belirleme Anketi* kullanılmıştır. Katılımcıların belirli demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, görev yapılan kurum türü, mesleki kıdem ve görevlerini tespit etmek üzere yedi farklı soru içermektedir. Bu bölümden elde edilen veriler katılımcı görüşlerini karşılaştırmada bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir.



Araştırma sürecinde veri toplamak üzere başvuru alan ikinci araç ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunlarını Belirleme Anketi*'dir. Anket geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın titizlikle incelenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen 42 maddelik ilk form uzmanlık alanı eğitim bilimleri olan iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve bir dil uzmanı tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Gelen görüş ve öneriler doğrultusunda 6 madde çıkarılan anket formuna son hali verilmiştir. Bu kapsamda 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğindeki 36 maddeden oluşan anket formunda 1-Hiç önemi yok, 2- Önemsiz, 3- Kararsızım, 4-Önemli, 5- Çok önemli anlamına gelmektedir. Anketin örnekleme uygulanmasından önce anket maddelerinin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla 5 okul yöneticisi ile 5 öğretmenin maddeleri gözden geçirmesi sağlanmış ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı=.909 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma sürecinde veriler katılımcılar ile bire bir erişim sağlanarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde 511 katılımcıya ulaşılmış, ancak 500 form veri analizi sürecine dâhil edilmiştir. Bu bağlamda anket geri dönüş oranı %98 olarak tespit edilmiştir.

Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 10-15 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur.

Araştırmanın amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan 500 adet veri toplama aracına verilen yanıtlar veri kodlama formuna işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde SPSS 22 paket programı aracılığıyla gerekli istatistiksel çözümlenmeler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış ve = .909 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin yorumlanması sürecinde aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak, katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin temel eğitim düzeyindeki yapısal sorunları hakkındaki görüşleri betimleyici frekans ve yüzde

dağılımları ile açıklanmıştır. Bu işlemler her bir madde için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş olup kullanılan veri toplama aracında yer alan derecelendirme boyutu için belirlenen puan aralıkları şunlardır:

<u>Düzyey</u>	<u>Puan Aralığı</u>
<b>Çok önemli</b>	4.20-5.00
<b>Önemli</b>	3.40-4.19
<b>Kararsızım</b>	2.60-3.39
<b>Önemsiz</b>	1.80-2.59
<b>Hiç önemi yok</b>	1.00-1.79

Bu genel değerlendirmeyi müteakip katılımcı görüşlerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı  $X^2$  (Ki Kare) testi ile test edilmiştir. Ardından ankete verilen cevapların demografik değişkenlerle anlamlı bir bağımlılık ilişkisi taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla ki-kare (chi-square) analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerdeki anlamlılık  $p < .05$  düzeyinde sınanmış, bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde 500 kişilik bir örneklem grubuna alanyazından derlenmiş 36 adet soru yöneltilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiki analize tabi tutulması ile elde edilen verilerin katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin görüşleri ile birlikte katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre belirlenmesinden oluştuğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma bulguları dört araştırma problemi çerçevesinde sunulmuştur. Bu problemler:

- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?
- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri görev yapılan kurum türü değişkenine göre değişmekte midir?
- Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre değişmekte midir?

#### **4.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- **Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?**

Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1. 1 Katılımcıların Görüşlerine ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

ANKET MADDELERİ	N	$\bar{X}$	S
1. İstikrarsız eğitim politikaları.	499	4,50	,798
2. Müfredatın eğitim programlarına uygun bir hale getirilememesi.	498	4,47	,689
3. Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı.	493	4,04	,999
4. Zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi.	497	3,81	1,133
5. Pilot uygulamaların yeterli düzeyde yapılmaması.	492	4,12	,901
6. Eğitimin toplumsal yapımıza uygun bir sisteme dönüştürülememesi.	494	4,34	,811
7. Öğrenci devamsızlıkları.	497	4,05	,982
8. PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi.	497	4,22	,899
9. Engelli öğrencilere yönelik eğitim politikaların sınırlılığı.	498	4,15	,920
10. Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması.	497	4,15	,873
11. Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programların yetersizliği.	500	4,10	,974
12. Toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması.	500	4,30	,791
13. MEB yöneticilerinin değişkenliğine paralel olarak politik yaklaşımların eğitim sisteminin yapısına müdahaleleri.	499	4,38	,823
14. Eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi.	498	4,56	,696
15. Sınava yönelik eğitim anlayışı.	499	4,35	,892
16. İhtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi.	500	4,52	,737
17. Yapısal olarak değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilememesi.	500	4,16	,939
18. Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı.	500	4,36	,914
19. Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar.	497	4,38	,739
20. Eğitim sistemimizde sistematik bir aile eğitimi programının bulunmaması.	498	4,30	,790
21. Ders kitaplarının yetersizliği.	499	4,12	1,014
22. Okul güvenliği ve akran zorbalığı.	498	4,09	,951
23. Okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılığı.	498	3,76	1,191
24. Yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi.	498	4,18	,987
25. Okul yöneticilerine hizmet öncesi eğitimin verilmemesi.	496	4,13	,978
26. Öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği.	494	4,22	,908
27. Veliler ile iş birliğinin kurulamaması.	498	4,17	,868
28. Performans değerlendirmedeki eksiklikler.	497	4,10	1,004
29. Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale	499	4,34	,836

getirilememesi.

30. Kurumsal bir personel gelişim sisteminin eksikliği.	499	4,23	,873
31. Eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri.	496	4,41	,763
32. Devlet tarafından eğitime bütçeden yeterli kaynağın ayrılmaması.	498	4,40	,833
33. Yeterli sayıda öğretmen istihdamının yapılamaması.	499	4,29	,878
34. Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması.	499	4,48	,784
35. Bürokratik işlerin hızlı ve sağlıklı bir şekilde yürüyememesi.	500	4,39	,806
36. Eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması.	500	4,11	1,098

*Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; tüm maddeler için görüşlerin önemli ve çok önemli düzeylerinde toplandığı görülmektedir. Buna ek olarak katılımcı görüşlerinin M3, M4, M5, M7, M9, M10, M11, M17, M21, M22, M23, M24, M25, M27 ve M28 maddelerinde önemli düzeyinde; M1, M2, M6, M8, M12, M13, M14, M15, M16, M18, M19, M20, M26, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35 ve M36 maddelerinde çok önemli düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.*

Katılımcıların en düşük düzeyde katıldıkları anket maddelerinin başında *“okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılığı ( $\bar{X}=3.76$ )”, “zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi ( $\bar{X}=3.81$ )”, “merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı ( $\bar{X}=4.04$ )” gelmektedir.*

Katılımcıların en düşük düzeyde katıldıkları diğer anket maddeleri *“öğrenci devamsızlıkları ( $\bar{X}=4.05$ )” ve “okul güvenliği ve akran zorbalığı ( $\bar{X}=4.09$ )” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

Buna karşın *“müfredatın eğitim programlarına uygun bir hale getirilememesi ( $\bar{X}=4.47$ )”, “öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması ( $\bar{X}=4.48$ )”, “istikrarsız eğitim politikaları ( $\bar{X}=4.50$ )” tüm katılımcılar tarafından en yüksek düzeyde görüş bildirilen maddeler olmuştur.*

Bunlar ile birlikte *“ihtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi ( $\bar{X}=4.52$ )” ve “eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi ( $\bar{X}=4.56$ )” maddelerinin tüm katılımcılar tarafından en yüksek düzeyde görüş bildirilen diğer maddeler olmuştur.*

#### 4.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

- **Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?**

Bu probleme cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen  $X^2$  (Chi Square) Testi neticesinde elde edilen anlamlı sonuçlar Tablo 4.1.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.1 Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Gerçekleştirilen  $X^2$  Testi Sonuçları**

**Madde 4.Zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	7	1.4	24	4.8	35	7.1	<b>114</b>	<b>23.0</b>	<b>92</b>	<b>18.5</b>	272	54.8
<b>Erkek</b>	22	4.4	18	3.6	38	7.7	<b>87</b>	<b>17.5</b>	<b>59</b>	<b>11.9</b>	224	45.2
<b>Toplam</b>	29	5.8	42	8.5	73	14.7	201	40.5	151	30.4	496	100

$X^2 (2)=15.074^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasına ilişkin 4. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 7. Öğrenci devamsızlıkları**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	3	0.6	12	2.4	37	7.5	<b>104</b>	<b>21</b>	<b>118</b>	<b>23.8</b>	274	55.2
<b>Erkek</b>	5	1.0	20	4.0	47	9.5	<b>74</b>	<b>14.9</b>	<b>76</b>	<b>15.3</b>	222	44.8
<b>Toplam</b>	8	1.6	32	6.5	84	16.9	178	35.9	194	39.1	496	100

$X^2 (2)=12.525^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, öğrenci devamsızlıklarına ilişkin 7. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 8.** PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	2	0.4	7	1.4	27	5.4	<b>92</b>	<b>18.5</b>	<b>146</b>	<b>29.4</b>	274	55.2
<b>Erkek</b>	5	1.0	10	2.0	38	7.7	<b>88</b>	<b>17.7</b>	<b>81</b>	<b>16.3</b>	222	44.8
<b>Toplam</b>	7	1.4	17	3.4	65	13.1	180	36.3	227	45.8	496	100

$X^2 (2)=17.114^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesine ilişkin 8. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 9.** Engelli öğrencilere yönelik eğitim politikalarının sınırlılığı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	1	0.2	10	2.0	25	5.0	<b>103</b>	<b>20.7</b>	<b>134</b>	<b>27.0</b>	273	54.9
<b>Erkek</b>	4	0,80	15	3,00	49	9,90	<b>79</b>	<b>15,9</b>	<b>77</b>	<b>15,5</b>	224	45.1
<b>Toplam</b>	5	1,00	25	5,00	74	14,9	182	36,6	211	42,5	496	100

$X^2 (2)=24.554^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, engelli öğrencilere yönelik eğitim politikalarının sınırlılığına ilişkin 9. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 10.** Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	1	0,20	10	2,00	38	7,70	<b>96</b>	<b>19,4</b>	<b>129</b>	<b>26,0</b>	274	55,2
<b>Erkek</b>	2	0,40	11	2,20	39	7,90	<b>99</b>	<b>20,0</b>	<b>71</b>	<b>14,3</b>	222	44,8
<b>Toplam</b>	3	0,60	21	4,20	77	15,5	195	39,3	200	40,3	496	100.

$X^2 (2)=11.940^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmamasına ilişkin 10. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 12.** Toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	2	0,40	4	0,80	19	3,80	<b>108</b>	<b>21,6</b>	<b>142</b>	<b>28,5</b>	275	55,1
<b>Erkek</b>	2	0,40	5	1,00	34	6,80	<b>94</b>	<b>18,8</b>	<b>89</b>	<b>17,8</b>	224	44,9
<b>Toplam</b>	4	0,80	9	1,80	53	10,6	202	40,5	231	46,3	499	100,
<b>X<sup>2</sup> (2)=12.404*</b>												

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamamasına ilişkin 12. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 14.** Eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	1	0,20	3	0,60	7	1,40	<b>79</b>	<b>15,9</b>	<b>185</b>	<b>37,2</b>	275	55,3
<b>Erkek</b>	0	0,00	4	0,80	25	5,00	<b>52</b>	<b>10,5</b>	<b>141</b>	<b>28,4</b>	222	44,7
<b>Toplam</b>	1	0,20	7	1,40	32	6,40	131	26,4	326	65,6	497	100,
<b>X<sup>2</sup> (2)=17.316*</b>												

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesine ilişkin 14. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.



**Madde 18.** Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	11	2,20	10	2,00	11	2,20	<b>80</b>	<b>16,0</b>	<b>163</b>	<b>32,7</b>	275
<b>Erkek</b>	1	0,20	6	1,20	20	4,00	<b>82</b>	<b>16,4</b>	<b>115</b>	<b>23,0</b>	224	44,9
<b>Toplam</b>	12	2,40	16	3,20	31	6,20	162	32,5	278	55,7	499	100,

$X^2 (2)=15.205^*$

\* p &lt; .05.

Tabloda görüldüğü üzere, ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışına ilişkin 18. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 19.** Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	1	0,20	3	0,60	14	2,80	<b>102</b>	<b>20,6</b>	<b>153</b>	<b>30,8</b>	273
<b>Erkek</b>	1	0,20	6	1,20	24	4,80	<b>95</b>	<b>19,2</b>	<b>97</b>	<b>19,6</b>	223	45,0
<b>Toplam</b>	2	0,40	9	1,80	38	7,70	197	39,7	250	50,4	496	100,

$X^2 (2)=11.501^*$

\* p &lt; .05.

Tabloda görüldüğü üzere, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklara ilişkin 19. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 21.** Ders kitaplarının yetersizliği

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	3	0,60	14	2,80	17	3,40	<b>100</b>	<b>20,1</b>	<b>141</b>	<b>28,3</b>	275
<b>Erkek</b>	11	2,20	17	3,40	36	7,20	<b>85</b>	<b>17,1</b>	<b>74</b>	<b>14,9</b>	223	44,8
<b>Toplam</b>	14	2,80	31	6,20	53	10,6	185	37,1	215	43,2	498	100.

$X^2 (2)=28.651^*$

\* p &lt; .05.

Tabloda görüldüğü üzere, ders kitaplarının yetersizliğine ilişkin 21. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 22.** Okul güvenliği ve akran zorbalığı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	0	0,00	8	1,60	39	7,80	<b>98</b>	<b>19,7</b>	<b>130</b>	<b>26,2</b>	275
<b>Erkek</b>	5	1,00	22	4,40	45	9,10	<b>76</b>	<b>15,3</b>	<b>74</b>	<b>14,9</b>	222	44,7
<b>Toplam</b>	5	1,00	30	6,00	84	16,9	174	35,0	204	41,0	497	100,

$X^2(2)=24.746^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, okul güvenliği ve akran zorbalığına ilişkin 22. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 26.** Öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	4	0,8	5	1,00	25	5,10	<b>101</b>	<b>20,5</b>	<b>137</b>	<b>27,8</b>	272
<b>Erkek</b>	5	1,00	11	2,20	33	6,70	<b>82</b>	<b>16,6</b>	<b>90</b>	<b>18,3</b>	221	44,8
<b>Toplam</b>	9	1,80	16	3,20	58	11,8	183	37,1	227	46,0	493	100,

$X^2(2)=10.000^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliğine ilişkin 26. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 27.** Veliler ile iş birliğinin kurulamaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	1	0,20	6	1,20	30	6,00	<b>106</b>	<b>21,3</b>	<b>132</b>	<b>26,6</b>	275
<b>Erkek</b>	2	0,40	17	3,40	35	7,00	<b>95</b>	<b>19,1</b>	<b>73</b>	<b>14,7</b>	222	44,7
<b>Toplam</b>	3	0,60	23	4,60	65	13,1	201	40,4	205	41,2	497	100,

$X^2 (2)=18.115^*$

\* p &lt; .05.

Tabloda görüldüğü üzere, veliler ile iş birliğinin kurulamamasına ilişkin 27. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 28.** Performans değerlendirmedeki eksiklikler

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	6	1,20	9	1,80	34	6,90	<b>90</b>	<b>18,1</b>	<b>134</b>	<b>27,0</b>	273
<b>Erkek</b>	4	0,80	20	4,00	40	8,10	<b>77</b>	<b>15,5</b>	<b>82</b>	<b>16,5</b>	223	45,0
<b>Toplam</b>	10	2,00	29	5,80	74	14,9	167	33,7	216	43,5	496	100,

$X^2 (2)=13.668^*$

\* p &lt; .05.

Tabloda görüldüğü üzere, performans değerlendirmedeki eksikliklere ilişkin 28. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 29.** Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	3	0,60	3	0,60	19	3,80	<b>95</b>	<b>19,1</b>	<b>154</b>	<b>30,9</b>	274
<b>Erkek</b>	2	0,40	9	1,80	27	5,40	<b>83</b>	<b>16,7</b>	<b>103</b>	<b>20,7</b>	224	45,0
<b>Toplam</b>	5	1,00	12	2,40	46	9,20	178	35,7	257	51,6	498	100,

$X^2 (2)=10.608^*$

\* p &lt; .05.

Tabloda görüldüğü üzere, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesine ilişkin 29. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 30.** Kurumsal bir personel gelişim sisteminin eksikliği

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	3	0,60	9	1,80	22	4,40	<b>109</b>	<b>21,9</b>	<b>132</b>	<b>26,5</b>	275	55,2
<b>Erkek</b>	2	0,40	9	1,80	38	7,60	<b>77</b>	<b>15,5</b>	<b>97</b>	<b>19,5</b>	223	44,8
<b>Toplam</b>	5	1,00	18	3,60	60	12,0	186	37,3	229	46,0	498	100,

$X^2 (2)=10.001^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, kurumsal bir personel gelişim sisteminin eksikliğine ilişkin 30. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 33.** Yeterli sayıda öğretmen istihdamının yapılamaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kadın</b>	0	0,00	8	1,60	28	5,60	<b>88</b>	<b>17,7</b>	<b>151</b>	<b>30,3</b>	275	55,2
<b>Erkek</b>	2	0,40	15	3,00	32	6,40	<b>71</b>	<b>14,3</b>	<b>103</b>	<b>20,7</b>	223	44,8
<b>Toplam</b>	2	0,40	23	4,60	60	12,0	159	31,9	254	51,0	498	100,

$X^2 (2)=9.965^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, yeterli sayıda öğretmen istihdamının yapılamamasına ilişkin 33. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 34. Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	2	0,40	4	0,80	17	3,40	<b>64</b>	<b>12,9</b>	<b>187</b>	<b>37,6</b>	274
<b>Erkek</b>	1	0,20	9	1,80	17	3,40	<b>78</b>	<b>15,7</b>	<b>119</b>	<b>23,9</b>	224	45,0
<b>Toplam</b>	3	0,60	13	2,60	34	6,80	142	28,5	306	61,4	498	100,

$X^2 (2)=13.868^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmamasına ilişkin 34. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 36. Eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>Kadın</b>	8	1,60	17	3,40	26	5,20	<b>75</b>	<b>15,0</b>	<b>149</b>	<b>29,9</b>	275
<b>Erkek</b>	9	1,80	21	4,20	35	7,00	<b>68</b>	<b>13,6</b>	<b>91</b>	<b>18,2</b>	224	44,9
<b>Toplam</b>	17	3,40	38	7,60	61	12,2	143	28,7	240	48,1	499	100,

$X^2 (2)=11.070^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlanamamasına ilişkin 36. madde hakkında, kadınların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**4.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- **Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri görev yapılan kurum türü değişkenine göre değişmekte midir?**

Bu probleme cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen  $X^2$  (Chi Square) Testi neticesinde elde edilen anlamlı sonuçlar Tablo 4.1.3'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2. 2 Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Gerçekleştirilen X2 Testi Sonuçları**

**Madde 1. İstikrarsız eğitim politikaları**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	0	0,00	1	0,20	14	2,80	<b>32</b>	<b>6,50</b>	<b>98</b>	<b>19,9</b>	145	29,4
<b>Ortaokul</b>	2	0,40	3	0,60	21	4,30	<b>57</b>	<b>11,6</b>	<b>190</b>	<b>38,5</b>	273	55,4
<b>Lise</b>	2	0,40	2	0,40	19	3,90	<b>16</b>	<b>3,20</b>	<b>36</b>	<b>7,30</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	4	0,80	6	1,20	54	11,0	105	21,3	324	65,7	493	100,

$X^2 (3)=27.417^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, istikrarsız eğitim politikalarına ilişkin 1. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 3. Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	5	1,00	8	1,60	16	3,30	<b>59</b>	<b>12,1</b>	<b>55</b>	<b>11,3</b>	143	29,4
<b>Ortaokul</b>	5	1,00	13	2,70	47	9,70	<b>91</b>	<b>18,7</b>	<b>114</b>	<b>23,4</b>	270	55,4
<b>Lise</b>	2	0,40	4	0,80	23	4,70	<b>22</b>	<b>4,50</b>	<b>23</b>	<b>4,70</b>	74	15,2
<b>Toplam</b>	12	2,50	25	5,10	86	17,7	172	35,3	192	39,4	487	100,

$X^2 (3)=16.277^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışına ilişkin 3. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 6.** Eğitimin toplumsal yapımıza uygun bir sisteme dönüştürülememesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	5	1,00	4	0,80	9	1,80	<b>57</b>	<b>11,7</b>	<b>69</b>	<b>14,1</b>	144	29,5
<b>Ortaokul</b>	1	0,20	4	0,80	23	4,70	<b>96</b>	<b>19,7</b>	<b>146</b>	<b>29,9</b>	270	55,3
<b>Lise</b>	0	0,00	2	0,40	8	1,60	<b>36</b>	<b>7,40</b>	<b>28</b>	<b>5,70</b>	74	15,2
<b>Toplam</b>	6	1,20	10	2,00	40	8,20	189	38,7	243	49,8	488	100,

**X<sup>2</sup> (3)=16.519\***

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, eğitimin toplumsal yapımıza uygun bir sisteme dönüştürülememesine ilişkin 6. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 8.** PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	4	0,80	8	1,60	20	4,10	<b>45</b>	<b>9,20</b>	<b>66</b>	<b>13,4</b>	143	29,1
<b>Ortaokul</b>	3	0,60	4	0,80	29	5,90	<b>101</b>	<b>20,6</b>	<b>136</b>	<b>27,7</b>	273	55,6
<b>Lise</b>	0	0,00	5	1,00	16	3,30	<b>30</b>	<b>6,10</b>	<b>24</b>	<b>4,90</b>	75	15,3
<b>Toplam</b>	7	1,40	17	3,50	65	13,2	176	35,8	226	46,0	491	100,

**X<sup>2</sup> (3)=20.875\***

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesine ilişkin 8. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 10.** Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>İlkokul</b>	0	0,00	9	1,80	15	3,10	<b>56</b>	<b>11,4</b>	<b>63</b>	<b>12,8</b>	143
<b>Ortaokul</b>	2	0,40	8	1,60	36	7,30	<b>109</b>	<b>22,2</b>	<b>118</b>	<b>24,0</b>	273	55,6
<b>Lise</b>	1	0,20	4	0,80	25	5,10	<b>28</b>	<b>5,70</b>	<b>17</b>	<b>3,50</b>	75	15,3
<b>Toplam</b>	3	0,60	21	4,30	76	15,5	193	39,3	198	40,3	491	100,

$X^2 (3)=29,929^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmamasına ilişkin 10. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 11.** Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programların yetersizliği

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>İlkokul</b>	5	1,00	8	1,60	20	4,00	<b>53</b>	<b>10,7</b>	<b>59</b>	<b>11,9</b>	145
<b>Ortaokul</b>	7	1,40	11	2,20	40	8,10	<b>93</b>	<b>18,8</b>	<b>123</b>	<b>24,9</b>	274	55,5
<b>Lise</b>	0	0,00	1	0,20	23	4,70	<b>30</b>	<b>6,10</b>	<b>21</b>	<b>4,30</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	12	2,40	20	4,00	83	16,8	176	35,6	203	41,1	494	100,

$X^2 (3)=19,505^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programların yetersizliğine ilişkin 11. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.



**Madde 13.** Toplumsal uzlaşa içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	2	0,40	4	0,80	15	3,00	<b>44</b>	<b>8,90</b>	<b>79</b>	<b>16,0</b>	144	29,2
<b>Ortaokul</b>	1	0,20	5	1,00	20	4,10	<b>85</b>	<b>17,2</b>	<b>163</b>	<b>33,1</b>	274	55,6
<b>Lise</b>	0	0,00	5	1,00	15	3,00	<b>24</b>	<b>4,90</b>	<b>31</b>	<b>6,30</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	3	0,60	14	2,80	50	10,1	153	31,0	273	55,4	493	100,

$X^2 (3)=19.957^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, toplumsal uzlaşa içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamamasına ilişkin 13. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 15.** Sınava yönelik eğitim anlayışı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	4	0,80	3	0,60	8	1,60	<b>44</b>	<b>8,90</b>	<b>85</b>	<b>17,2</b>	144	29,2
<b>Ortaokul</b>	4	0,80	9	1,80	16	3,20	<b>82</b>	<b>16,6</b>	<b>163</b>	<b>33,1</b>	274	55,6
<b>Lise</b>	2	0,40	0	0,00	21	4,30	<b>28</b>	<b>5,70</b>	<b>24</b>	<b>4,90</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	10	2,00	12	2,40	45	9,10	154	31,2	272	55,2	493	100,

$X^2 (3)=47.899^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, sınava yönelik eğitim anlayışına ilişkin 15. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 16.** İhtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	1	0,20	4	0,80	10	2,00	<b>38</b>	<b>7,70</b>	<b>92</b>	<b>18,6</b>	145	29,4
<b>Ortaokul</b>	0	0,00	6	1,20	11	2,20	<b>76</b>	<b>15,4</b>	<b>181</b>	<b>36,6</b>	274	55,5
<b>Lise</b>	0	0,00	1	0,20	13	2,60	<b>21</b>	<b>4,30</b>	<b>40</b>	<b>8,10</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	1	0,20	11	2,20	34	6,90	135	27,3	313	63,4	494	100,

$$X^2 (3)=19.639^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, ihtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesine ilişkin 16. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 17.** Yapısal olarak değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilememesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	4	0,80	9	1,80	18	3,60	<b>53</b>	<b>10,7</b>	<b>61</b>	<b>12,3</b>	145	29,4
<b>Ortaokul</b>	4	0,80	10	2,00	29	5,90	<b>98</b>	<b>19,8</b>	<b>133</b>	<b>26,9</b>	274	55,5
<b>Lise</b>	1	0,20	2	0,40	22	4,50	<b>28</b>	<b>5,70</b>	<b>22</b>	<b>4,50</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	9	1,80	21	4,30	69	14,0	179	36,2	216	43,7	494	100,

$$X^2 (3)=23.291^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, yapısal olarak değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilememesine ilişkin 17. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 18.** Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	3	0,60	7	1,40	5	1,00	<b>36</b>	<b>7,30</b>	<b>94</b>	<b>19,0</b>	145	29,4
<b>Ortaokul</b>	9	1,80	8	1,60	11	2,20	<b>92</b>	<b>18,6</b>	<b>154</b>	<b>31,2</b>	274	55,5
<b>Lise</b>	0	0,00	1	0,20	14	2,80	<b>31</b>	<b>6,30</b>	<b>29</b>	<b>5,90</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	12	2,40	16	3,20	30	6,10	159	32,2	277	56,1	494	100,

$$X^2 (3)=38.515^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışına ilişkin 18. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 19.** Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	1	0,20	2	0,40	14	2,90	<b>47</b>	<b>9,60</b>	<b>81</b>	<b>16,5</b>	145	29,5
<b>Ortaokul</b>	1	0,20	4	0,80	13	2,60	<b>113</b>	<b>23,0</b>	<b>140</b>	<b>28,5</b>	271	55,2
<b>Lise</b>	0	0,00	3	0,60	11	2,20	<b>35</b>	<b>7,10</b>	<b>26</b>	<b>5,30</b>	75	15,3
<b>Toplam</b>	2	0,40	9	1,80	38	7,70	195	39,7	247	50,3	491	100,

$$X^2 (3)=19.003^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklara ilişkin 19. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 21.** Ders kitaplarının yetersizliği

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>İlkokul</b>	5	1,00	8	1,60	7	1,40	<b>51</b>	<b>10,3</b>	<b>74</b>	<b>15,0</b>	145
<b>Ortaokul</b>	8	1,60	21	4,30	28	5,70	<b>99</b>	<b>20,1</b>	<b>117</b>	<b>23,7</b>	273	55,4
<b>Lise</b>	1	0,20	2	0,40	15	3,00	<b>35</b>	<b>7,10</b>	<b>22</b>	<b>4,50</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	14	2,80	31	6,30	50	10,1	185	37,5	213	43,2	493	100,

$$X^2 (3)=21.987^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, ders kitaplarının yetersizliğine ilişkin 21. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 22.** Okul güvenliği ve akran zorbalığı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>İlkokul</b>	5	1,00	16	3,30	20	4,10	<b>46</b>	<b>9,30</b>	<b>57</b>	<b>11,6</b>	144
<b>Ortaokul</b>	0	0,00	11	2,20	45	9,10	<b>96</b>	<b>19,5</b>	<b>122</b>	<b>24,8</b>	274	55,7
<b>Lise</b>	0	0,00	3	0,60	17	3,50	<b>30</b>	<b>6,10</b>	<b>24</b>	<b>4,90</b>	74	15,0
<b>Toplam</b>	5	1,00	30	6,10	82	16,7	172	35,0	203	41,3	492	100,

$$X^2 (3)=26.156^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, okul güvenliği ve akran zorbalığına ilişkin 22. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 26.** Öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	1	0,20	1	0,20	15	3,10	<b>57</b>	<b>11,7</b>	<b>69</b>	<b>14,1</b>	143	29,3
<b>Ortaokul</b>	7	1,40	9	1,80	30	6,10	<b>93</b>	<b>19,1</b>	<b>131</b>	<b>26,8</b>	270	55,3
<b>Lise</b>	1	0,20	6	1,20	13	2,70	<b>30</b>	<b>6,10</b>	<b>25</b>	<b>5,10</b>	75	15,4
<b>Toplam</b>	9	1,80	16	3,30	58	11,9	180	36,9	225	46,1	488	100,

$$X^2 (3)=16.303^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliğine ilişkin 26. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 29.** Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	1	0,20	5	1,00	13	2,60	<b>48</b>	<b>9,70</b>	<b>78</b>	<b>15,8</b>	145	29,4
<b>Ortaokul</b>	3	0,60	4	0,80	18	3,70	<b>107</b>	<b>21,7</b>	<b>141</b>	<b>28,6</b>	273	55,4
<b>Lise</b>	2	0,40	3	0,60	14	2,80	<b>20</b>	<b>4,10</b>	<b>36</b>	<b>7,30</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	6	1,20	12	2,40	45	9,10	175	35,5	255	51,7	493	100,

$$X^2 (3)=16.735^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesine ilişkin 29. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 31.** Eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri

	Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	4	0,80	12	2,40	<b>37</b>	<b>7,60</b>	<b>90</b>	<b>18,4</b>	143	29,2
<b>Ortaokul</b>	6	1,20	15	3,10	<b>102</b>	<b>20,8</b>	<b>150</b>	<b>30,6</b>	273	55,7
<b>Lise</b>	2	0,40	18	3,70	<b>21</b>	<b>4,30</b>	<b>33</b>	<b>6,70</b>	74	15,1
<b>Toplam</b>	12	2,40	45	9,20	160	32,7	273	55,7	490	100,

$X^2 (3)=30.067^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, eğitim kurumlarındaki alt yapı eksikliklerine ilişkin 31. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 32.** Devlet tarafından eğitime bütçeden yeterli kaynağın ayrılmaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>İlkokul</b>	0	0,00	4	0,80	8	1,60	<b>40</b>	<b>8,10</b>	<b>92</b>	<b>18,7</b>	144	29,3
<b>Ortaokul</b>	3	0,60	5	1,00	27	5,50	<b>78</b>	<b>15,9</b>	<b>161</b>	<b>32,7</b>	274	55,7
<b>Lise</b>	1	0,20	4	0,80	12	2,40	<b>30</b>	<b>6,10</b>	<b>27</b>	<b>5,50</b>	74	15,0
<b>Toplam</b>	4	0,80	13	2,60	47	9,60	148	30,1	280	56,9	492	100,

$X^2 (3)=20.421^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, devlet tarafından eğitime bütçeden yeterli kaynağın ayrılmamasına ilişkin 32. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 34. Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>İlkokul</b>	1	0,20	5	1,00	5	1,00	<b>35</b>	<b>7,10</b>	<b>98</b>	<b>19,9</b>	144
<b>Ortaokul</b>	1	0,20	7	1,40	18	3,70	<b>71</b>	<b>14,4</b>	<b>177</b>	<b>35,9</b>	274	55,6
<b>Lise</b>	1	0,20	1	0,20	10	2,00	<b>35</b>	<b>7,10</b>	<b>28</b>	<b>5,70</b>	75	15,2
<b>Toplam</b>	3	0,60	13	2,60	33	6,70	141	28,6	303	61,5	493	100,
<b>X<sup>2</sup> (3)=27.723*</b>												

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmamasına ilişkin 34. madde hakkında, ortaokulda görev yapan katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**4.4. Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular**

- **Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre değişmekte midir?**

Bu probleme cevap bulmak amacıyla gerçekleştirilen X<sup>2</sup> (Chi Square) Testi neticesinde elde edilen anlamlı sonuçlar Tablo 4.1.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4. 1 Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Gerçekleştirilen X<sup>2</sup> Testi Sonuçları**

**Madde 3. Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı**

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	<b>0-12 Ay</b>	1	0,30	2	0,60	0	0,00	<b>5</b>	<b>1,40</b>	<b>13</b>	<b>3,70</b>	21
<b>2-10 Yıl</b>	0	0,00	2	0,60	25	7,20	<b>47</b>	<b>13,5</b>	<b>75</b>	<b>21,6</b>	149	42,9
<b>11-20 Yıl</b>	1	0,30	3	0,90	26	7,50	<b>43</b>	<b>12,4</b>	<b>50</b>	<b>14,4</b>	123	35,4
<b>21 ve Üst</b>	5	1,40	4	1,20	2	0,60	<b>21</b>	<b>6,10</b>	<b>22</b>	<b>6,30</b>	54	15,6
<b>Toplam</b>	7	2,00	11	3,20	53	15,30	116	33,4	160	46,1	347	100,
<b>X<sup>2</sup> (4)=41.308*</b>												

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışına ilişkin 3. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

#### Madde 7. Öğrenci devamsızlıkları

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	0	0,00	1	0,30	2	0,60	<b>5</b>	<b>1,40</b>	<b>13</b>	<b>3,70</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	0	0,00	3	0,90	22	6,30	<b>52</b>	<b>14,8</b>	<b>74</b>	<b>21,1</b>	151	43,0
<b>11-20 Yıl</b>	3	0,90	7	2,00	24	6,80	<b>44</b>	<b>12,5</b>	<b>48</b>	<b>13,7</b>	126	35,9
<b>21 ve Üst</b>	1	0,30	7	2,00	6	1,70	<b>23</b>	<b>6,60</b>	<b>16</b>	<b>4,60</b>	53	15,1
<b>Toplam</b>	4	1,10	18	5,10	54	15,40	124	35,3	151	43,0	351	100,

$X^2 (4)=23.371^*$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, öğrenci devamsızlıklarına ilişkin 7. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

#### Madde 13. Toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	0	0,00	2	0,60	1	0,30	<b>8</b>	<b>2,30</b>	<b>10</b>	<b>2,80</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	0	0,00	1	0,30	6	1,70	<b>49</b>	<b>14,0</b>	<b>95</b>	<b>27,1</b>	151	43,0
<b>11-20 Yıl</b>	2	0,60	3	0,90	8	2,30	<b>36</b>	<b>10,3</b>	<b>76</b>	<b>21,7</b>	125	35,6
<b>21 ve Üst</b>	0	0,00	2	0,60	10	2,80	<b>13</b>	<b>3,70</b>	<b>29</b>	<b>8,30</b>	54	15,4
<b>Toplam</b>	2	0,60	8	2,30	25	7,10	106	30,2	210	59,8	351	100,

$X^2 (4)=25.438^*$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamamasına ilişkin 13. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri



cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 15.** Sınava yönelik eğitim anlayışı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	1	0,30	0	0,00	1	0,30	<b>1</b>	<b>0,30</b>	<b>18</b>	<b>5,10</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	3	0,90	3	0,90	9	2,60	<b>39</b>	<b>11,1</b>	<b>97</b>	<b>27,6</b>	151	43,0
<b>11-20 Yıl</b>	1	0,30	4	1,10	12	3,40	<b>39</b>	<b>11,1</b>	<b>69</b>	<b>19,7</b>	125	35,6
<b>21 ve Üst</b>	2	0,60	1	0,30	10	2,80	<b>18</b>	<b>5,10</b>	<b>23</b>	<b>6,60</b>	54	15,4
<b>Toplam</b>	7	2,00	8	2,30	32	9,10	97	27,6	207	59,0	351	100,

$$X^2 (4)=22.268^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, sınava yönelik eğitim anlayışına ilişkin 15. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 19.** Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar

	Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	0	0,00	0	0,00	<b>6</b>	<b>1,70</b>	<b>15</b>	<b>4,30</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	1	0,30	8	2,30	<b>53</b>	<b>15,1</b>	<b>88</b>	<b>25,1</b>	150	42,9
<b>11-20 Yıl</b>	3	0,90	15	4,30	<b>53</b>	<b>15,1</b>	<b>54</b>	<b>15,4</b>	125	35,7
<b>21 ve Üst</b>	3	0,90	2	0,60	<b>21</b>	<b>6,00</b>	<b>28</b>	<b>8,00</b>	54	15,4
<b>Toplam</b>	54	15,4	25	7,10	133	38,0	185	52,9	350	100,

$$X^2 (4)=18.441^*$$

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklara ilişkin 19. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 22.** Okul güvenliği ve akran zorbalığı

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	1	0,30	1	0,30	1	0,30	<b>5</b>	<b>1,40</b>	<b>13</b>	<b>3,70</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	0	0,00	4	1,10	21	6,00	<b>50</b>	<b>14,3</b>	<b>76</b>	<b>21,7</b>	151	43,1
<b>11-20 Yıl</b>	3	0,90	6	1,70	19	5,40	<b>50</b>	<b>14,3</b>	<b>47</b>	<b>13,4</b>	125	35,7
<b>21 ve Üst</b>	1	0,30	8	2,30	10	2,90	<b>11</b>	<b>3,10</b>	<b>23</b>	<b>6,60</b>	53	15,1
<b>Toplam</b>	5	1,40	19	5,40	51	14,6	116	33,1	159	45,4	350	100,

**X<sup>2</sup> (4)=26.778\***

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, okul güvenliği ve akran zorbalığına ilişkin 22. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 24.** Yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	1	0,30	0	0,00	1	0,30	<b>5</b>	<b>1,40</b>	<b>14</b>	<b>4,00</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	3	0,90	4	1,10	23	6,60	<b>44</b>	<b>12,6</b>	<b>77</b>	<b>22,0</b>	151	43,1
<b>11-20 Yıl</b>	1	0,30	8	2,30	9	2,60	<b>53</b>	<b>15,1</b>	<b>55</b>	<b>15,7</b>	126	36,0
<b>21 ve Üst</b>	1	0,30	6	1,70	5	1,40	<b>15</b>	<b>4,30</b>	<b>25</b>	<b>7,10</b>	52	14,9
<b>Toplam</b>	6	1,70	18	5,10	38	10,9	117	33,4	171	48,9	350	100,

**X<sup>2</sup> (4)=21.052\***

\* p < .05.

Tabloda görüldüğü üzere, yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesine ilişkin 24. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 27.** Veliler ile iş birliğinin kurulamaması

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	0	0,00	0	0,00	2	0,60	<b>7</b>	<b>2,00</b>	<b>12</b>	<b>3,40</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	2	0,60	2	0,60	14	4,00	<b>60</b>	<b>17,1</b>	<b>73</b>	<b>20,9</b>	151	43,1
<b>11-20 Yıl</b>	0	0,00	8	2,30	16	4,60	<b>57</b>	<b>16,3</b>	<b>44</b>	<b>12,6</b>	125	35,7
<b>21 ve Üst</b>	1	0,30	6	1,70	10	2,90	<b>12</b>	<b>3,40</b>	<b>24</b>	<b>6,90</b>	53	15,1
<b>Toplam</b>	3	0,90	16	4,60	42	12,0	136	38,9	153	43,7	350	100,

$X^2 (4)=25.077^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, veliler ile iş birliğinin kurulamamasına ilişkin 27. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 28.** Performans değerlendirmedeki eksiklikler

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	1	0,30	2	0,60	0	0,00	<b>5</b>	<b>1,40</b>	<b>13</b>	<b>3,70</b>	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	2	0,60	4	1,10	21	6,00	<b>41</b>	<b>11,7</b>	<b>83</b>	<b>23,6</b>	151	43,0
<b>11-20 Yıl</b>	1	0,30	5	1,40	19	5,40	<b>52</b>	<b>14,8</b>	<b>48</b>	<b>13,7</b>	125	35,6
<b>21 ve Üst</b>	1	0,30	5	1,40	11	3,10	<b>16</b>	<b>4,60</b>	<b>21</b>	<b>6,00</b>	54	15,4
<b>Toplam</b>	5	1,40	16	4,60	51	14,5	114	32,5	165	47,0	351	100,

$X^2 (4)=22.404^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, performans değerlendirmedeki eksikliklere ilişkin 28. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 29.** Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi

	Hiç önemi yok		Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	1	0,30	0	0,00	1	0,30	4	1,10	15	4,30	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	2	0,60	0	0,00	7	2,00	52	14,8	90	25,6	151	43,0
<b>11-20 Yıl</b>	1	0,30	2	0,60	14	4,00	44	12,5	64	18,2	125	35,6
<b>21 ve Üst</b>	1	0,30	5	1,40	3	0,90	18	5,10	27	7,70	54	15,4
<b>Toplam</b>	5	1,40	7	2,00	25	7,10	118	33,6	196	55,8	351	100,

$X^2 (4)=28.021^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesine ilişkin 29. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

**Madde 31.** Eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri

	Önemsiz		Kararsızım		Önemli		Çok önemli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>0-12 Ay</b>	0	0,00	2	0,60	2	0,60	17	4,90	21	6,00
<b>2-10 Yıl</b>	2	0,60	10	2,90	45	12,9	93	26,6	150	42,9
<b>11-20 Yıl</b>	3	0,90	10	2,90	51	14,6	62	17,7	126	36,0
<b>21 ve Üst</b>	4	1,10	6	1,70	12	3,40	31	8,90	53	15,1
<b>Toplam</b>	9	2,60	28	8,00	110	31,4	203	58,0	350	100,

$X^2 (4)=19.571^*$

\*  $p < .05$ .

Tabloda görüldüğü üzere, eğitim kurumlarındaki alt yapı eksikliklerine ilişkin 31. madde hakkında, 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların önemli ve çok önemli seçeneklerine verdikleri cevapların toplamı diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşmıştır.

## BÖLÜM V TARTIŞMA

### 5.1 Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Hakkında Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma

Kamudaki eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilere göre katılımcılar; ihtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesini, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıkları büyük bir problem olarak hissettikleri ortaya çıkmıştır. Kösterelioğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin güncel problemleriyle alakalı düşünceleri incelenmiştir. Çalışmanın amacına ulaşılması adına araştırmacılar “Günümüzde Türk eğitim sisteminde en çok karşılaşılan problemler nelerdir ? ” sorusuna cevap bulmaya çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin eğitim sistemimizde ön plana çıkardıkları problemlerin başında “Öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitim sorunu” ile “eğitimde yöneltme (mesleki yönlendirme) sorunu” geldiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla Kösterelioğlu'nun çalışmasından elde edilen sonuçlar ile bu çalışma sonucunda elde edilen veriler birbirleriyle örtüşmektedir.

Her yıl artan eğitim fakültesi mezunlarının istihdam edilememesinin en temel sebebini ihtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası oluşturamamamız sebebiyet vermektedir. Böyle bir politikanın olmamasının yanı sıra yeni atanan öğretmenlere mesleki yönlendirmeye ve iş başında yetiştirmeye yönelik bir çalışmanın olmaması da tartışılması gereken ciddi bir konudur. Yeni atanan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında acemiliklerini adeta ilk öğrencileri ile atmakta ve yıllar geçtikçe süreç içerisinde kendi kendilerini yetiştirmeye çalışmaktadırlar.

Örücü (2014)' ün yaptığı bir araştırmada, “ Öğretmen adaylarının okula, okul yöneticisine ve Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi ” üzerine bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmanın ardından elde edilen bilgiler çerçevesinde “ aday öğretmenlerin okula ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmış, ancak okul yöneticisi ve sistemi olumsuz algıladıklarını ve sistemin sorunları çözüldüğünde okul ve okul yöneticisine ilişkin sorunların da otomatik olarak ortadan kalkacağı ” düşüncesine ulaşılmıştır. Bu araştırmada uygulanan anket formunda yöneltilen “Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi” maddesi incelendiğinde katılımcıların bu problemi önemli derecede hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticisi ve sistem üzerindeki olumsuz algıyı yok edecek çalışmalar yapılarak öğretmen, öğrenci ve diğer tüm paydaşlar için okul ortamı çekici hale getirilmelidir. Aksi takdirde var olan potansiyelin olumlu manada ortaya çıkması çok zor gerçekleşebilecek bir durumdur.

Yönetim süreçlerinin bir bütün olarak POSDCoRB modeline göre ele alındığı bu çalışma ile Örücü tarafından elde edilen veriler birbirine paralellik göstermektedir. Yapısal sorunların çözülmesi ile birlikte diğer tüm problemlerin de otomatik olarak ortadan kalkacağı düşüncesi ifade edilmiştir.

Cerit (2012), yaptığı çalışmasında öğrenci başarısının esas alındığı eğitim kurumlarımızda, öğrencilerimizin başarı düzeyinin öğretmenlerimizin profesyonellik düzeyleri ile doğrudan alakalı olduğunu belirtmiştir. Eğitim kurumlarının kalite seviyelerinin o kurumda çalışan öğretmenlerin kalitesi ile doğrudan bağıntılı olduğu vurgulanmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması adına mesleki gelişim için öğretmenlerin akademik başarılarının artırılması doğrultusunda yapılan çalışmalar da artırılmalıdır. Cerit (2012)'nin elde ettiği sonuçlar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimin sorunlarının başında, öğretmen yetiştirme programlarına gerekli önemin verilmediğini ifade etmişlerdir. Üniversitelerde yeterli düzeyde uygulamalar yapılmalı ve ülkemizin her bölgesinde standart bir eğitim ortamı oluşturulmalı, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

İki çalışmadan da elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarına gereken önemin verilmediği ve öğretmenlerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik çalışmaların artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Örs (2013) yaptığı çalışmasında “2012-2013 eğitim-öğretim yılı, Iğdır ilinde görevli müstakil ilkokul, ortaokul ve liselerde 132 müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin toplumda bilinen adı ile 4+4+4 eğitim sisteminin eğitim yöneticilerinin algılarına göre uygulamada karşılaşılan sorunları” tespit edebilmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okula yeni başlayacak çocukların yaş seviyelerinin 66 aya düşürülmesi, 60-66 ay yaş gurubundaki çocukların kayıt işlemlerinin veli inisiyatifine bırakılması beraberinde bir takım sorunlar da getirmiş ve zaman zaman okul yöneticilerini, velileri ve öğretmenleri karşı karşıya getirdiği ifade edilmiştir. Örs tarafından yapılan çalışma ile bu araştırmanın verileri arasında bir paralellik gözlemlenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre istikrarsız eğitim politikaları ve öğretmenler için ön çalışma programlarının oluşturulmaması değişimlerin ciddi yapısal sorunları da beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur.

Uzman görüşleri alınmadan bir gecede değişen eğitim yapıları, var olan sorunlarımıza yeni sorunların eklenmesine neden olmaktadır. Değişen sistemlere yabancı olan öğretmenler için bir ön çalışma programının oluşturulmaması öğrenciyi mağdur ettiği kadar öğretmeni de mağdur etmektedir. Değişen programlara ayak uyduramayan öğretmenler, öğrencilerine verimli olamama kaygısı taşımaktadır.

Çanakkale ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri tespit etmeyi amaçlayan Demir (2013). Yaptığı çalışmasında öğretmenlerin en çok gelirlerinin düşük olmasından, öğretmenlik mesleğine duyulan saygının ve verilen önemin azalmasından, sık sık değişen mevzuat ve programlardan şikayetçi oldukları belirtilmiştir.

Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması ve eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi maddelerinin her iki araştırmada da ciddi bir problem olarak görülmesi araştırma sonuçlarının benzerliklerini ortaya koymaktadır. Maddi olarak kafasında sorunlar taşıyan bir öğretmenin öğrencilerine ne kadar verimli ders anlatabileceği büyük bir soru işaretidir. Bir ülkenin gelişmesinin ve modern medeniyetler seviyesine çıkmasının en temel yolu eğitim ile gerçekleşebilir. Eğitim sisteminin içinde olan ve belki de en önemli dişlisini oluşturan öğretmenlik mesleğine hak ettiği önemin verilmesi gerekmektedir.

Kaya (2010) tarafından taşınmalı eğitim sisteminin sorunları Adıyaman İli örneği üzerinden incelenmiş ve araştırma sonuçlarına göre taşınmalı sistemin uygulanmasıyla eğitimde maliyetin düştüğü ve ilkokul düzeyinde okullaşmanın arttığı tespit edilmiştir. Fakat bununla birlikte fiziki alt yapı ( kütüphane, derslik, yemekhane, vb) yetersizliklerinin çocukları ciddi mana da olumsuz etkilediğini ve öğrencilerin ciddi mana mağduriyetler yaşadığı belirtilmiştir. Taşınmalı sistemle eğitim verilen öğretim kurumlarında devamsızlık yapan öğrencilere daha sık rastlandığı ve sınıfların kontenjanlarından daha fazla öğrenci barındırdığı fikri ileri sürülmüştür. Bu durumun öğrencilerin eğitimleri adına olumsuz bir etki yarattığı ifade edilmiştir.

Yapılan bu çalışma ile Kaya (2010) tarafından yapılan araştırma farklı tarihlerde gerçekleştirilmiş olsa da iki araştırma sonuçları arasında ciddi benzerlikler bulunmaktadır. Bunun nedeni kontenjanının üzerindeki kalabalık sınıf mevcutlarının Türk Eğitim Sistemi'nin hala çözülememiş en önemli problemlerinin başında gelmesidir. Bir çok farklı platformda okulların fiziki şartlarının yetersizliği ve alt yapı problemleri gündeme getirilse de yetkililer tarafından sorunun çözümüne ilişkin ciddi adımlar atılamamıştır.

Uluğ (1998) tarafından yapılan araştırmada Türk Eğitim Sistemi'nin problemleri ana hatları itibarı ile belirtmeye çalışılmıştır. Eğitim ve öğretimin işlevselliği düşünüldüğünde popülist siyasi yaklaşımlara yönelimin kaçınılmaz bir son olduğu belirtilmiş ve eğitim sisteminin yöneticilerinin yönetsel bağlamda bu sistemin yönetimi altına girerek düzene ayak uydurmak zorunda kaldıkları vurgulanmıştır. Böylesi bir durumun eğitim sistemine duyulan güvenin sarsılmasında ve eğitimin bağımsız bir şekilde gelişiminin engellenmesinde etkili olacağı fikri ileri sürülmüştür. Uluğ (1998)'in yaptığı çalışma ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Değişen hükümet politikaları çerçevesinde eğitim politikalarında da ani değişimler görülmekte, gerekli alt yapısal hazırlıklar tamamlanmadan uygulamaya konulan ani değişimler neticesinde eğitimin nitelik ve kalitesi de düşmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları düşülmeden, öğrenci ve veli profilleri göz ardı edilerek, sorunlar nedenleri ile birlikte analiz edilmeden sırf değişim yapma adına yapılan çalışmalar başta öğrencilerimiz ve öğretmenlerimiz olmak üzere tüm toplumumuzda olumsuz bir etki oluşturmaktadır.

Elde edilen bilgiler ışığı altında öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterli düzeyde ön çalışmalar ve pilot uygulamalar yapılmadan gerçekleştirilen değişimlerin



ciddi problemler doğurduğu düşüncesine ulaşılmıştır. Gülcan (2014) tarafından “Eğitimde Son 10 Yıl- Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adı altında yapılan araştırmada, yeterli düzeyde alt yapısal imkanlar sağlanmadan 4+4+4 sistemine aniden geçilmesinin beraberinde getirdiği problemlere değinilmiştir. 60, 66, 72 ve 83 aylık öğrencilerin aynı sınıf çatısı altında bulunmasının öğrencilerde psikolojik ve fiziksel problemleri doğurduğu ifade edilmiştir. Bu yaş gurubundaki öğrencilerde birkaç hafta bile kas gelişimleri adına ciddi farklılıklar doğurmaktadır.2011 ve 2012 eğitim öğretim senesinde 1 milyon 285 bin dolaylarında çocuk okula başlamıştır. 2012 ve 2013 eğitim öğretim senesinde 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte 1 milyon 785 civarında çocuğun okul kaydı gerçekleşmiştir. Sınıf mevcutları ülkemizde 57 lere ulaşırken OECD ülkelerinde sınıf mevcutları 21 de kalmıştır. Çözüme kavuşamayan kalabalık sınıfların bir problem olarak görülmesi yine her iki araştırmada da belirtilmiş ve dolayısıyla aradan geçen onca zamana rağmen araştırma sonuçlarında benzer bulgular tespit edilmiştir.

Cemaloğlu (2005) tarafından “Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının tarihî gelişimi, okul yöneticisi yetiştirme programı, okul yöneticilerini yetiştirme uygulamalarının var olan durumu, bugünkü sorunları ve olası gelişmeler” literatüre dayalı olarak araştırılmış ve Türkiye’de okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme sistemi ile alakalı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulamaya ilk olarak okulu değiştirmekle başlanması gerektiği ifade edilmiş ve okul yöneticisinin yetki ve sorumluluklarının artırılmasının işleri kolaylaştıracağı fikri ileri sürülmüştür. Öğretmenini ve yardımcılarını seçemeyen bir yöneticinin, etkin öğretim takımını da oluşturamayacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticisinden yüksek bir performans beklenemeyeceği ifade edilmiş ve gerekli çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönü ile Cemaloğlu (2005) tarafından yapılan çalışma ile bu araştırma arasında bir takım farklılıklar gözlenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre katılımcılar tarafından okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılığı büyük bir problem olarak görülmemiş ve katılım düşük düzeylerde çıkmıştır. Cemaloğlu kendi fikir ve düşünce yapısı çerçevesinde çıkarımlarda bulunurken içinde bulunduğumuz günümüz siyasi, sosyal ve ekonomik şartlar bir parça göz ardı edilmiştir. Fakat bu çalışmada araştırmacı tarafından bizzat sahaya inilmiş ve ülkedeki sosyal, siyasal ve ekonomik ortamdan etkilenen, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan öğretmen ve okul

yöneticilerinin görüşleri ele alınmıştır. Bu da böylesi bir farklılığın ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir.

Çelen (2011)' in yaptığı bir araştırmada, “Öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmak, eğitim politikalarının öğrenci üzerindeki etkisini görmek, eğitim sistemini daha işlevsel hale getirebilmek, eğitim kalitesini yükseltmek için İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nin uygulamaya koyduğu Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Projesi olan PISA çalışmalarının sonuçları incelenmiş ve Türkiye'nin PISA sonuçlarına göre eğitim sistemi açısından bulunduğu durum” ayrıntılarıyla beraber ortaya konulmuştur.

2009 yılı ve 2003 yıllarını kapsayan süreç içerisindeki PISA sonuçları kıyaslandığında ülkemizin az da olsa bir gelişme gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. “ Kız çocuklarının okula devamını destekleyen projeler ”, “ ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması ”, “ burs alan öğrenci sayısının artırılması ” gibi ekonomik desteklerin artması ile birlikte 2005-2009 yılları arasındaki kademeli bir şekilde değiştirilen öğretim programlarının Türkiye'nin 2009 PISA sonuçlarında ortaya çıkan sınırlı gelişimde katkı sağladığı fikri ileri sürülmüştür. Bilgi teknolojilerini eğitim uygulamalarında etkin hale getirme çalışmaları ve yaygınlaştırılmasına yönelik projelerin de başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar arasında olduğu kabul görmüştür.

Geride bıraktığımız son dönemlerde özellikle eğitim alanında yapılandırıcılık anlayışının ön plana çıkması ve öğretim teknolojilerine gösterilen ilginin artması ile birlikte bu ve benzeri projelerin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Dünya sıralamasında ülkemizin daha üst seviyelere çıkabilmesi adına eğitim öğretim ihtiyaçlarımız doğrultusunda verimli ve etkin eğitim politikaları geliştirilmeli ve kapsamlı bir eğitim reformu gerçekleştirilmeli fikri savunulmuştur. Çelen (2011) tarafından elde edilen veriler ile eğitimin toplumsal yapıya uygun bir sisteme dönüştürülememesi ve öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması maddelerinden elde edilen veriler birbirlerine paralellik göstermektedir. Toplumsal yapıya uygun sistemler, anlama ve yorumla süreçlerini kolaylaştıracağı gibi verilen eğitimin kalitesini de arttırmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik durumları da göz önünde bulundurulmalı ve imkanlar dahilinde gerekli ekonomik destekler sağlanmalıdır.

Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada, “Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi” adına bir çalışma

yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucu bir takım veriler elde edilmiş ve bunlar; “Merkezi sınavlar”, “kalabalık sınıf mevcutları”, “ezberci eğitim düşüncesi”, “fiziki yapı ve donanım eksikleri”, “mevcut öğretmenlerin nitelikli eğitime erişimdeki etkisizlikleri”, “siyasi politikalar (ideolojik ayrımların yapılması ve kayırmalar)”, “öğretmen atama sistemi”, “dershane tipi özel kurumlar”, “finansman ve mesleki teknik eğitim sorunlar” şeklinde ifade edilmiştir.

Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunlarının okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu çalışmada, ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışının katılımcılar tarafından yüksek çıkan maddesi Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Yapılan araştırmalara göre ezberci bir eğitim anlayışı ile öğrenilen konuların gerçek hayatta uygulamaya koymada bir takım sıkıntıların yaşandığı ve bunun yanı sıra öğrenilen bilgilerin kısa bir süre sonra unutulduğu tespit edilmiştir. Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışları yerine gerçek ve anlamlı öğrenmeyi hedefleyen insan odaklı eğitim anlayışları geliştirilmeli ve bu doğrultuda planlamalar yapılmalıdır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Kamudaki eğitim kurumlarında okul yöneticisi ve öğretmen olarak görev yapan katılımcıların Türk Eğitim Sistemindeki yapısal sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma neticesinde katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen ve okul yöneticileri Türk Eğitim Sistemindeki yapısal sorunlara ilişkin alanyazın neticesinde belirlenen 36 maddenin hepsi için önemli ve çok önemli düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu maddelerin her biri kamusal bir problem alanı olarak görülmektedir.
- Katılımcıların en düşük düzeyde katılım gösterdikleri anket maddeleri “okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılığı, zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi, merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı, öğrenci devamsızlıkları, okul güvenliği ve akran zorbalığı olmuştur.
- Anket maddeleri arasında buna karşın “müfredatın eğitim programlarına uygun bir hale getirilememesi, öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması, istikrarsız eğitim politikaları, ihtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi ve eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi maddelerinin tüm katılımcılar tarafından en yüksek düzeyde görüş bildirilen maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcı görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde değiştiği tespit

edilmiştir. Bu kapsamda erkeklere göre kadınların zorunlu eğitimin 12 yıl sürmesi, öğrenci devamsızlıkları, PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi, engelli öğrencilere yönelik eğitim politikaların sınırlılığı, öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması, toplumsal uzlaşa içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması, eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi, ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar, ders kitaplarının yetersizliği, okul güvenliği ve akran zorbalığı, öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği, veliler ile iş birliğinin kurulamaması, performans değerlendirmedeki eksiklikler, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi, kurumsal bir personel gelişim sisteminin eksikliği, yeterli sayıda öğretmen istihdamının yapılamaması, öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması ve eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlanamamasını Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları olarak daha fazla hissettikleri görülmüştür.

- Katılımcı görüşlerinin görev yapılan okul türüne göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul ve lisede görev yapan katılımcılara kıyasla ortaokulda görev yapan katılımcıların istikrarsız eğitim politikaları, merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı, eğitimin toplumsal yapımıza uygun bir sisteme dönüştürülemediği, PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi, öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması, öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının yetersizliği, toplumsal uzlaşa içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması, sınava yönelik eğitim anlayışı, ihtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi, yapısal olarak değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilememesi, ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar, ders kitaplarının yetersizliği, okul güvenliği ve akran zorbalığı, öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi, eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri, devlet tarafından eğitime bütçeden yeterli kaynağın ayrılmaması ve öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmamasını Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları olarak daha fazla

hissettikleri anlaşılmıştır.

- Katılımcı görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda, diğer gruplara kıyasla 2-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı, öğrenci devamsızlıkları, toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması, sınava yönelik eğitim anlayışı, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar, okul güvenliği ve akran zorbalığı, yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi, veliler ile iş birliğinin kurulamaması, performans değerlendirmedeki eksiklikler, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi ve eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları olarak daha fazla hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları ve elde edilen bulgular ışığında politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara bir takım önerilerde bulunulmuştur

### 6.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Okulların fiziki şartları ve alt yapı koşulları iyileştirilmelidir.
- Ülkelerin yapısal özellikleri birbirlerine göre farklılıklar gösterebilir. Yapılması gereken yenileşme ve değişim süreçlerinde, toplumsal yapımıza uygun eğitim sistemleri geliştirilmelidir.
- Okul yöneticileri hizmet öncesi eğitim alarak göreve getirilmeli, eğitim yöneticileri objektif bir biçimde değerlendirilerek seçilmelidir.
- Mevcut sistemde elde edilen ürünler meyve vermeden sistemde ani yapısal değişiklikler yapılmamalı, eğitimde istikrarlı bir politika oluşturulmalıdır.
- Eğitimdeki başarının temel unsurlarının başında öğretmen gelmektedir. Devletin ilgili kurumları ve üniversiteler koordineli bir şekilde hareket ederek öğretmen ihtiyacı tespit edilmeli ve üniversiteler kontenjan planlamalarını bu doğrultuda oluşturarak ihtiyaç temelli öğretmen yetiştirme politikaları izlenmelidir.
- Eğitim politikaları oluşturulurken toplumun her kesimine hitap eden, geniş çaplı katılımlar oluşturulmalıdır.

- Devlet bütçesinden eğitime ihtiyaçları doğrultusunda olabildiğince yeterli pay ayrılmalıdır.

### **6.2.2. Uygulayıcılara Öneriler**

- Ülke çapında belirlenen eğitim politikalarının uygulamaları yalnızca öğretmenlerin eliyle can bulabilir. Değişim ve yenilenme çalışmalarına hızlı adapte olunmalı ve hizmet içi eğitim programları sürekli takip edilmelidir.
- Okul ortamı uygun modern yöntemlerle çekici bir hale dönüştürülmeli.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenci velileri ile sürekli diyalog içinde olmalı ve etkin bir iletişim bağı kurulmalıdır.

### **6.2.3. Araştırmacılara Öneriler**

- Farklı paydaşlardan veri toplamak suretiyle elde edilen bulgular zenginleştirilebilir.
- Evren birden fazla ili veya bölgeyi kapsar hale getirilerek bu doğrultuda bir profil çıkarılabilir.
- Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgular nitel araştırma yönteminde yer alan çeşitli araçlar vasıtasıyla (gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi) ile detaylandırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adar, J. (2013). *Bir lider nasıl yetişir?* (4.Baskı). İstanbul: Babali Kültür Yayıncılığı.
- Akgül, E. (2011). *Avrupa birliği ülkeleri (Almanya, Finlandiya, İngiltere,Portekiz) ile Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim finansmanının karşılanma durumunun incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akşit, H. (2008). *Yönetim ve Yöneticilik*. İstanbul: Kum Saati Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetistirmede Yeniden Yapılanma. Ankara: *Hacettepe Eğitim Fakültesi Yayını, Dergi: no-20, Ss-16-25*.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbaası.
- Berberoğlu, G. (2007). *Türk bakış açısından PISA araştırma sonuçları*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak: Yetenek, tercih ve liderlik* (Çev. A. Aypay & A. Tanrıoğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (1994). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.



- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Collin, A. (2004). “*Human resourcemanagement in context*”. In Ian Beardwell, Len Holden and Tim Claydon (Eds). *Human resourcemanagement: A contemporary approach*, (4. Baskı), Essex, FT Prentice Hall.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3).
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. Akademik bilişim, 2(4), 1-9.
- Demir, M. (2014). *Yeni eğitim sisteminde (4+ 4+ 4) 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Balıkesir örneği)*.
- Demir, M. K., & Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).
- Demirel, İ.N. (2011). *Milli eğitim örgütündeki yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre okul yönetiminin sorunları: Ağrı ve Erzurum illeri örneği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 63-74.
- Drucker, P. F. (1993). *Management: Tasks, responsibilities, practices*, New York, Harper Business.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2).
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Sistem yayıncılık.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective school management*, 4th Edition,, London, Paul Chapman Publishing.
- Gazete, R. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Kanun Numarası, 1739.

- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Güçlü, M. (2011). *Eğitim hareketleri dergisi'nin eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi (1955-1980)*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülcan, M.G. (2014). Eğitimde son 10 yıl- sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği Akademik Bülteni*, 12 (1), s.s. 10-15
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen-yönetici ilişkilerinde sorun yaratan konular (Bingöl Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2012). *TES ve Okul Yönetimi. (2)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hoy,K. W. Ve Miskel, G. C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*, (Çev. Ed. Selahattin Turan), 7. Baskı, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Ivancevich, J. M. & Matteson, M. T. (2002). *Organizational behavior and management*. 6th Ed. Boston,McGraw-Hill/Irwin
- Karasar, N, (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2005). *Yönetim biliminin alanı ve kapsamı*. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). *Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2 (2), ss 245-258
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Kaya, İ. (2010). *Taşınmaz eğitimin yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği*(Master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Kayıkcı, K., & Müfettişi, H. M. E. M. İ. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin alguları ve iş doyum düzeyleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44(44), 507-527.
- Koçer, N.A. (2014). *İlkokul ve Ortaokul Okul Müdürlerinden Kaynaklanan Sorun ve Çatışmalar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Koontz, H. & O'Donnell, C. (1972). *Principles of management: An analysis of managerial functions*, New York, McGraw-Hill.
- Kozlu, C. (2009). *Liderin Takım Çantası Araçlar ve Yaklaşımlar. (13.Baskı)*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25, 177-187.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Mathis, R. L., & Jackson, J. H. (2011). *Human resource management*, 13th Edition, Mason, South-Western, Cengage Learning.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) › Mevzuat Bankası
- Memduhoğlu, H. ve Yılmaz, K. (Ed.). (2012). *TES ve Okul Yönetimi. (4)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu 24.06.1973 tarih ve 14574 Sayılı Resmî Gazete.
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(1), 69-85.
- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları [doi: 10.14527/kuey. 2014.014]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358.
- Özdemir, S., & Çalık, T. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztekin, A. (2005) *Yönetim Bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2012). *Management*, 11 th Edition, UpperSaddleRiver, New Jersey, PerenticeHall.
- Rue, L. W. & Byars, L. L. (2000). *Management: Skills and application*. 9 th Edition. Boston, Irwin/McGraw-Hill.

- Sağroğlu, S. (2012). *Eğitim yönetici yardımcılarının atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları sorunların incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seyidoğlu, H. (2002). *Ekonomik Terimler Ansiklopedik Sözlük*, 3. Baskı, Güzem Can Yayınları, İstanbul
- şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği lkelerinde ve Türkiye’de ğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- şahinbey MEB. (2017). *şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü web adresi <http://sahinbey.meb.gov.tr/> adresinden 14.06.2017 tarihinde erişilmiştir.*
- şener, B., akmak, E. K., Akgün, . E., & Karadeniz şirin & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. In Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Forum (Vol. 26, pp. 57-68).
- şengül, R. (2007). Henri Fayol’un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 257-273.
- şimşek, M. ř. ve elik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Taymaz,H. *Okul Yönetimi*.7.Baskı Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık,2003.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sistemi’nin uyumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 153-166.
- Uygun, S. (2013). *TES Sorunları (Geleneksel ve Güncel)*. (1). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- nal, L. I. (2003). Meclisteki Partilerin Eğitim Politikaları ve Hedefleri zerine Görüşler. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(1), 41-50.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

## EKLER

### Ek 1. Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Hakkında Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri Anket Formu

**Değerli katılımcı,**

Bu araştırmanın amacı Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları hakkında siz değerli hocalarımızın görüşlerini tespit etmektir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler akademik bir amaç için kullanılacaktır. Başka hiçbir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Lütfen ankette yer alan her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyup, görüşünüzü samimiyetle belirtiniz. Anketin cevapsız hiçbir madde bırakılmadan doldurulması, araştırmanın bilimsel anlamda daha sağlıklı ve kaliteli bir sonuç vermesine yardımcı olacaktır. Vaktinizi ayırıp katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

#### **BÖLÜM 1**

- Cinsiyetiniz** : [ ]<sub>1</sub> Kadın [ ]<sub>2</sub> Erkek
- Yaşınız** : .....
- Medeni durumunuz** : .....
- Branşınız** : .....
- Çalıştığınız kurum** : [ ]<sub>1</sub> İlkokul [ ]<sub>2</sub> Ortaokul [ ]<sub>3</sub> Lise [ ]<sub>4</sub> Üniversite
- Mesleki kıdeminiz** : .....
- Göreviniz** : [ ]<sub>2</sub> Okul Yöneticisi [ ]<sub>3</sub> Öğretmen

## **BÖLÜM 2**

***Türk Eğitim Sisteminin aşağıdaki yapısal sorunlarını zorunlu eğitim boyutu çerçevesinde düşünerek katılım düzeyinizi belirtiniz.***

**1 2 3 4 5**

***1- Hiç önemi yok, 2- Önemsiz, 3- Kararsızım, 4- Önemli, 5- Çok önemli***

1. İstikrarsız eğitim politikaları.
2. Müfredatın eğitim programlarına uygun bir hale getirilememesi.
3. Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı.
4. Zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi.
5. Pilot uygulamaların yeterli düzeyde yapılmaması.
6. Eğitimin toplumsal yapımıza uygun bir sisteme dönüştürülememesi.
7. Öğrenci devamsızlıkları.
8. PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi.
9. Engelli öğrencilere yönelik eğitim politikaların sınırlılığı.
10. Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması.
11. Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının yetersizliği.
12. Toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması.
13. MEB yöneticilerinin değişkenliğine paralel olarak politik yaklaşımların eğitim sisteminin yapısına müdahaleleri.
14. Eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi.
15. Sınava yönelik eğitim anlayışı.
16. İhtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi.
17. Yapısal olarak değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilememesi.
18. Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı.
19. Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar.
20. Eğitim sistemimizde sistematik bir aile eğitimi programının bulunmaması.
21. Ders kitaplarının yetersizliği.
22. Okul güvenliği ve akran zorbalığı.
23. Okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılığı.
24. Yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi.

25. Okul yöneticilerine hizmet öncesi eğitimin verilmemesi.
26. Öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği.
27. Veliler ile iş birliğinin kurulamaması.
28. Performans değerlendirmedeki eksiklikler.
29. Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi.
30. Kurumsal bir personel gelişim sisteminin eksikliği.
31. Eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri.
32. Devlet tarafından eğitime bütçeden yeterli kaynağın ayrılmaması.
33. Yeterli sayıda öğretmen istihdamının yapılamaması.
34. Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması.
35. Bürokratik işlerin hızlı ve sağlıklı bir şekilde yürüyememesi.
36. Eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması.

## Ek 2. Araştırma Bulguları Özeti

<b>Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin görüşlerine ait en düşük düzeyde katıldıkları hususlar;</b>	
1	<i>“Okul güvenliği ve akran zorbalığı ”</i>
2	<i>“Öğrenci devamsızlıkları ”</i>
3	<i>“Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı ”</i>
4	<i>“Zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi ”</i>
5	<i>“Okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlılığı ” şeklinde sıralanmıştır.</i>
<b>Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin en yüksek düzeyde katıldıkları hususlar;</b>	
1	<i>“Eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi ”</i>
2	<i>“İhtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi ”</i>
3	<i>“İstikrarsız eğitim politikaları ”</i>
4	<i>“Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması ”</i>
5	<i>“Müfredatın eğitim programlarına uygun bir hale getirilememesi ” şeklinde sıralanmıştır.</i>
<b>Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin kadınlar lehine anlamlı fark tespit edilen maddeler:</b>	
1	<i>“Zorunlu eğitimin 12 yıl gibi uzun bir süreç içermesi ”</i>
2	<i>“Öğrenci devamsızlıkları ”</i>
3	<i>“PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi ”</i>
4	<i>“Engelli öğrencilere yönelik eğitim politikaların sınırlılığı ”</i>
5	<i>“Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması ”</i>
6	<i>“Toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması ”</i>
7	<i>“Eğitim politikalarında öğretmenlik mesleğine gereken önemin verilmemesi ”</i>
8	<i>“Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı ”</i>
9	<i>“Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar ”</i>
10	<i>“Ders kitaplarının yetersizliği ”</i>
11	<i>“Okul güvenliği ve akran zorbalığı ”</i>
12	<i>“Öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği ”</i>
13	<i>“Veliler ile iş birliğinin kurulamaması ”</i>
14	<i>“Performans değerlendirmedeki eksiklikler ”</i>
15	<i>“Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi ”</i>
16	<i>“Kurumsal bir personel gelişim sisteminin eksikliği ”</i>
17	<i>“Yeterli sayıda öğretmen istihdamının yapılamaması ”</i>
18	<i>“Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması ”</i>
19	<i>“Eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması ” şeklindedir.</i>



<b>Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilen maddeler:</b>	
1	<i>“İstikrarsız eğitim politikaları”</i>
2	<i>“Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı”</i>
3	<i>“Eğitimin toplumsal yapımıza uygun bir sisteme dönüştürülememesi”</i>
3	<i>“PDR hizmetlerine gereken önemin verilmemesi”</i>
4	<i>“Öğrencilerin sosyoekonomik durumunun göz önünde bulundurulmaması”</i>
5	<i>“Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programların yetersizliği”</i>
6	<i>“Toplumsal uzlaşısı içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması”</i>
7	<i>“Sınava yönelik eğitim anlayışı”</i>
8	<i>“İhtiyaç temelli bir öğretmen yetiştirme politikası izlenmemesi”</i>
9	<i>“Yapısal olarak değerler eğitiminin yeterli düzeyde verilememesi”</i>
10	<i>“Ezberci ve sınav odaklı eğitim anlayışı”</i>
11	<i>“Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar”</i>
12	<i>“Ders kitaplarının yetersizliği”</i>
13	<i>“Okul güvenliği ve akran zorbalığı”</i>
14	<i>“Öğrenci seçme sınavının belirleyicilikteki yetersizliği”</i>
15	<i>“Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi”</i>
16	<i>“Eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri”</i>
17	<i>“Devlet tarafından eğitime bütçeden yeterli kaynağın ayrılmaması”</i>
18	<i>“Öğretmen maaşlarının yeterli düzeyde olmaması” şeklindedir.</i>
<b>Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin yapısal problemlerine ilişkin 2-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilen maddeler:</b>	
1	<i>“Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı”</i>
2	<i>“Öğrenci devamsızlıkları”</i>
3	<i>“Toplumsal uzlaşısı içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması”</i>
4	<i>“Sınava yönelik eğitim anlayışı”</i>
5	<i>“Mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar”</i>
6	<i>“Okul güvenliği ve akran zorbalığı”</i>
7	<i>“Yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi”</i>
8	<i>“Veliler ile iş birliğinin kurulamaması”</i>
9	<i>“Performans değerlendirmedeki eksiklikler”</i>
10	<i>“Okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi”</i>
11	<i>“Eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri” şeklindedir.</i>

## ÖZ GEÇMİŞ

Tugay ERTÜRK 1990 yılında Adıyaman'ın Besni İlçesinin Şambayat kasabasında doğdu. Adıyaman Bilgi Anadolu lisesini 2009 yılında bitirdi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2014 yılında mezun oldu. Tugay ERTÜRK Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, Experian Türkiye, Habitat Kalkınma ve Yönetişim Derneği ile Kredi Kayıt Bürosu ortaklığında gerçekleştirilen Geleceğini Şimdi Yönet Projesi kapsamında Finansal Risk Yönetimi Eğitimi almıştır. Tugay Ertürk orta derecede İngilizce ve Almanca bilmektedir.

## VITAE

Tugay ERTÜRK was born in Şambayat village in the district of Besni, Adıyaman, Turkey in 1990. He graduated from Adıyaman Bilgi Anatolian High School in 2009. Ertürk graduated from Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching in 2014. Tugay ERTÜRK received training on financial risk management as part of the "Manage Your Future Now Project" launched by United Nations Development Programme (UNDP) in partnership with Habitat Center for Development and Governance, Experian Turkey and Credit Reference Agency. Tugay Ertürk has intermediate knowledge of German and English.