

**ON YEDİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞURASINDA
ALINAN KARARLARA İLİŞKİN OKUL
YÖNETİCİLERİ VE İLKÖĞREİM MÜFETTİŞLERİNİN
GÖRÜŞLERİ
(ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ)**

Şengül UYSAL

**T.C.
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eskişehir
2008**

ÖZET

ON YEDİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞURASINDA ALINAN KARARLARA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN GÖRÜŞLERİ (ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ)

UYSAL, Şengül

Yüksek Lisans-2008

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayhan Aydın

Bu araştırmanın amacı, 13- 17 Kasım 2006 tarihinde gerçekleşen 17. Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini ortaya koyabilmektir. Araştırmada, 17. Milli Eğitim Şurası kararları ve karar süreci karar alma ve planlama esasları açısından değerlendirilmiş, alınan kararların mevcut Milli Eğitim sorunlarına ne ölçüde çözüm üretebileceği ve güncel ve önemli konulara yer verebildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Milli Eğitim Şuraları, Türk Milli Eğitiminin seçkin temsilcilerinin katılımlarıyla gerçekleşen önemli bir danışma organı olarak, eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Araştırma, Milli Eğitim Şuralarının ve alınan kararların gözden geçirilerek, 17. Milli Eğitim Şurasında alınan kararların uygulanmasına ilişkin ortaya çıkabilecek problemlerin saptanması ve işlerliğinin katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmesi bakımından önemlidir.

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2007- 2008 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Merkez İlçeye bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 350 okul yöneticisi ile Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişliği Başkanlığına bağlı çalışan 36 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, Milli Eğitim şuralarının, etkin ve işlevsel bir karar organı olarak algılandığı tartışmalıdır. Uygulamada yaşanan aksaklıkları gidermek amacıyla, Bakanlık bünyesinde şura kararlarının uygulamaya aktarılması ve izlenmesinden sorumlu bir birimin oluşturulması düşüncesine geniş ölçüde katılım olmuştur. Şura kararlarının güncel eğitim sorunlarına ışık tuttuğu ancak, mevcut eğitim sorunlarını çözme ve toplumsal beklentileri karşılama konusunda problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Milli Eğitim Şurası, karar alma, planlama.

ABSTRACT**OPINIONS OF SCHOOL PRINCIPALS AND SUPERVISORS ABOUT THE
DECISIONS OF THE TURKISH SEVENTEENTH NATIONAL
EDUCATIONAL COUNCIL
(SAMPLE OF ESKİŞEHİR)****UYSAL, Şengül****Master Thesis-2008****Department of Educational Sciences****Educational Administration, Supervision, Planning and Economics****Advisor: Prof. Dr. Ayhan Aydın**

The aim of this research is to analyse the opinions of school principals and supervisors about the decisions of the seventeenth National Educational Council carried out on 13- 17 November 2006 in terms of decision making and planning principles. This study tries to investigate whether the decisions of the seventeenth National Educational Council could produce solutions for the educational problems which are current and important.

National Educational Council is a very important educational policy organ which makes national educational policies. It is crucial to analyse whether the decisions made could be implemented or not and how important and current problems were analysed.

General survey model has been applied in this research. This study was realized in 2007- 2008 academic year among 350 school principals employed in public primary and high schools and 36 of supervisors employed in Province Office of National Education.

Having analysed the data, according to the findings, it is disputable that National Educational Councils are effective and functional decision making organs. To solve the problems related to the implementation of the decisions, it is proposed to form a new department which will control the implementation and give feedback. In addition, decisions made by the last council address to the current educational matters but there are problems related to the solutions of these matters and social expectations.

Key Words: National Educational Council, decision making, planning.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
EKLER LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ.....	x

1. BÖLÜM

BİR KARAR ALMA VE POLİTİKA ÜRETME ORGANI OLARAK MİLLİ EĞİTİM ŞURALARI

GİRİŞ	1
1.1. YÖNETİMDE KARAR ALMA	3
1.1.1. Karar.....	3
1.1.2. Karar Alma Süreci	4
1.1.3. Karar Almada Rasyonellik.....	8
1.1.4. Karar Almada Değer ve Olgu.....	9
1.1.5. Karar Almada Geleneksel ve Modern Yöntemler.....	10
1.1.6. Karar Sürecini Etkileyen (Sınırlayan) Etmenler.....	12
1.1.7. Doğru Karar Alma.....	15
1.2. YÖNETİMDE PLANLAMA	19
1.2.1. Planlama.....	19
1.2.2. Planlama Türleri.....	22
1.2.3. Eğitim Planlaması.....	23
1.2.4. Eğitim Planlaması Yöntemleri	25
1.2.5. Eğitim Planlamasının Tarihçesi	28
1.3. MİLLİ EĞİTİM ŞURALARI VE ON YEDİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞURASI.....	30
1.3.1. Milli Eğitim Şuraları ve Ele Alınan Konular.....	30
1.3.2. On Yedinci Milli Eğitim Şurası.....	34
1.3.2.1. On Yedinci Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı (Araştırma Raporları).....	35

1.3.2.1.1 Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi.....	35
1.3.2.1.2. Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi...36	
1.3.2.2. On Yedinci Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlar.....	40
1.3.2.3. On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Bazı Görüşler.....	40
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	44
1.5. PROBLEM CÜMLESİ.....	44
1.6. ALT PROBLEMLER.....	45
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	45
1.8. SINIRLILIKLAR.....	45
1.9. TANIMLAR.....	46

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KARAR SÜRECİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR.....	47
2.2. PLANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
2.3. ŞURALAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	54
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	54
3.2.1. Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	55
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	57
3.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	57
3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması	58
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	59

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1.	OKUL YÖNETİCİLERİ VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ANKETTE YER ALAN SORULARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	60
4.2.	OKUL YÖNETİCİLERİ VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ON YEDİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞURASI KARARLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	70
4.2.1.	Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	70
4.2.2.	Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	73
4.2.3.	Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	75
4.2.4.	Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerini On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik veya Müfettişlikteki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	79

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.	SONUÇLAR.....	83
5.2.	ÖNERİLER.....	86
	KAYNAKÇA.....	88
	EKLER	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 : Araştırmanın Çalışma Evreni.....	54
Tablo 2 : Çalışma Grubunun ‘Görev’ Değişkenine Göre Dağılım.....	55
Tablo 3 : Çalışma Grubunun ‘Eğitim Durumu’ Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4 : Çalışma Grubunun ‘Mesleki Kıdem’ Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 5 : Çalışma Grubunun ‘Yöneticilik veya Müfettişlikteki Kıdem’ Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 6 : Çalışma Grubunun ‘Cinsiyet’ Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 7 : Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Ankette Yer Alan Maddelere İlişkin Görüşleri	61
Tablo 8 : Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkeni Açısından Analizi	71
Tablo 9 : Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Analizi	73
Tablo 10: Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	76
Tablo 11: Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik veya Müfettişlikteki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi	80

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Veri Toplama Aracı.....	93
Ek 2: Valilik Onayı.....	97
Ek 3: On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararları	98
Ek 4: Milli Eğitim Şuraları ve Ele Alınan Konular.....	113

ÖNSÖZ

Nitelikli bireyler yetiştirebilmek, hızla değişen ve küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için çok sayıda ülke eğitim sistemlerini periyodik aralıklarla gözden geçirip, yeni politikalar üretmektedir. Türkiye’de de eğitimde yaşadığımız sorunlara çözüm üretmek, yeni stratejiler belirlemek amacıyla Milli Eğitim Şuraları düzenlenmektedir.

Şuralar, demokratik ve özgür platformlarda gerçekleştirilen, katılımcı ve bilimsel kararların alındığı organizasyonlardır. Gazi Mustafa Kemal, Kurtuluş Savaşının zorlu şartlarına rağmen, 1921 yılında Ankara’da Maarif kongresini toplayarak, eğitime vermiş olduğu önemi ortaya koymuştur. Bugünkü adıyla ilk kez 1939 yılında yapılan Milli Eğitim Şuralarının On Yedincisi 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında toplanmıştır.

Milli Eğitim Şuraları, eğitimin bütünüyle ele alınması, uygulayıcılara yol göstermesi, demokratik anlayışın gelişmesi ve toplumun her kesiminden eğitim kamuoyunun görüşlerinin yansıtılması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada On yedinci şura kararları ve karar süreci, karar alma ve planlama esasları açısından değerlendirilerek, uygulayıcıların görüşleri ışığında analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle bu süreç boyunca değerli eleştirileri ve yönlendirmeleri ile katkıda bulunan danışman hocam sayın Prof. Dr. Ayhan Aydın’a, araştırmanın çeşitli aşamalarında görüş ve yardımlarını aldığım sayın Prof. Dr. Mehmet Şişman’a, sayın Doç. Dr. Selahattin Turan’a, sayın Doç. Dr. Bahattin Acat’a ve Yard. Doç. Dr. Kürşat Yenilmez’e, araştırma süresince bana destek olan aileme teşekkür ederim.

1. BÖLÜM

1. BİR KARAR ALMA VE POLİTİKA ÜRETME ORGANI OLARAK MİLLİ EĞİTİM ŞURALARI

Bu bölümde karar alma ve planlama esasları üzerinde durulmuş, Milli Eğitim Şuraları ve ele alınan konular özetlenerek, On yedinci Milli Eğitim Şurası kararları ve ilgili görüşlere yer verilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim tüm alanlarda verimliliğin ve niteliğin artırılmasında, böylece toplumda çağdaşlaşma yönünde istenen gelişme ve değişimin sağlanmasında temel bir hizmet aracıdır. Büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'ün belirttiği uygarlık düzeyine ulaşabilmenin ve bu yarışta öne geçebilmenin en güvenilir yolu eğitim sistemini değişen yaşamın gereklerine uygun hale getirmektir.

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknolojiye paralel olarak toplumsal, ekonomik ve politik yaşamdaki sürekli değişimler, sosyal kurumların o arada özellikle eğitim örgütlerinin yapı ve fonksiyonlarını da, değişime zorlamaktadır. Bu hızlı gelişme, bir yandan birey ve toplumun eğitim sisteminden beklentilerinin giderek artmasına neden olurken, öte yandan geleneksel eğitim yönetimlerini ve politikalarını da, yetersiz hale getirmektedir (Aydın, 1996: 1).

Küreselleşme, demokratikleşme ve reform kavramları 2000'li yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. İçinde yaşadığımız zaman diliminde hiçbir toplumsal durum düşünülemez ki, kendisini yoğun bir biçimde çevreleyen küreselleşme olgusundan bağımsız olsun. Eğitim tüm dünyada en önemli tartışmaların ve araştırmaların yapıldığı alandır. Türk Milli Eğitim sisteminin de var olan sorunlarının sistem bütünlüğü içinde ele alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminde temel olacak ve izlenecek eğitim politikalarını oluşturacak eğitsel, yasal ve siyasi kararlarda yönlendirici ve yol gösterici işlevi olan en üst düzeyde ve en kapsamlı organ Milli Eğitim Şuralarıdır (Demirel, 2006: 60). Milli eğitim şuraları, en önemli danışma kurulu ve politika geliştirme organıdır.

Bu çalışma, Türk eğitim tarihinde bu denli önemli olan Milli Eğitim Şuralarının ve alınan kararların gözden geçirilerek, On yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararların uygulayıcılar tarafından, karar alma süreci ve planlama esasları bakımından değerlendirilmesi, kararların ne ölçüde önemli ve güncel konulara yer verip, eğitim sorunlarına ne ölçüde çözüm üretebildiğinin ortaya konulması ve uygulamada ortaya çıkabilecek problemlerin saptanması bakımından önemlidir.

Çalışmada, 13- 17 Kasım 2006 tarihinde yapılan On yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararlara ilişkin okul yöneticilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri analiz edilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda, On yedinci Milli Eğitim Şurası kararları ve karar süreci, karar alma ve planlama esasları açısından değerlendirilmiştir.

Tarama modelinde bir alan çalışması olan araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir Merkez İlçeye bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişliği Başkanlığına bağlı çalışan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.

Milli eğitim şuralarının görevlerini ne ölçüde yerine getirebildiği ve son şura kararlarına ilişkin uygulayıcıların görüşlerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranırken, özellikle yönetim süreçlerinden karar alma ve planlama esaslarının ortaya konulmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın metin bölümünde, karar alma, planlama, milli eğitim şuraları ve alınan kararlar ile On yedinci Milli Eğitim Şurasına ilişkin temel bilgiler tartışılmakta, ayrıca araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. YÖNETİMDE KARAR ALMA

Tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de sorunun asıl kaynağı karar sürecinde aranmalıdır. Yönetim genel olarak 'işlerin yapılmasını sağlama' sanatı olarak tanımlanır. Herhangi bir eylem hem 'karar alma' hem de 'işin yapılmasını içerdiği halde, yönetim kavramının eylem ile ilişkili olduğu kadar karar alma ile de ilişkili olduğu göz ardı edilmektedir. Yönetim teorisi etkili eylemi gerçekleştirme prensipleri olduğu kadar, doğru karar almayı sağlayan prensipleri de içermelidir. Neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılacağı belirlenmeden kişisel ya da yönetsel hiçbir iş yapılamaz. Karar alma zihinsel bir süreçtir. Hiçbir örgütsel eylem karar almadan gerçekleştirilemez. Bu nedenle karar alma yönetimin kalbidir (Simon, 1958: 1).

1.1.1. Karar

Karar, yönetim alanında çalışanların eskiden beri kullandığı bir kavramdır. Gulick ve Urwick ünlü POSDCORB formülünde, yöneticinin görevleri arasında yönetmeyi (Directing) yani karar almayı da sayarlar. Buna göre yönetme sürekli karar alma işidir ve eylemci birimlerde çalışanların önemli bir görevidir. Karar alma, bireylerin eylemlerinde düşünme, tartışma ve hesaplama sonucunda girişilen eylemlerin tümünü ifade eder (Onaran, 1975: 41). Bir sorunun çözümüne ilişkin çeşitli seçenekler arasından en uygun olanının seçilmesi karar alma olarak tanımlanabilir. Yönetimin diğer tüm süreçleri karar almaya bağlıdır (McCamy, 1947: 47).

Karar alma, belli bir eylem biçimine adapte olmaktır. Karar almak, ne yapılacağını seçmekten daha fazla bir anlam ifade etmektedir. Ne kadar küçük boyutlu olursa olsun, mantıklı, duygusal bir taahhüt altına girmektir. Daha da ötesi, -genellikle iş ve hile ortamlarında olmak üzere başkalarının adına bir taahhüt yüklenme ve söz konusu kişilerden aldığımız karara katkı ve destekte bulunmalarını istemektir (Barker, 1998: 17).

Karar alma işlemi değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. İşletme yönetiminin bir kavramı olarak karar; bir seçimi ifade eder. Yöneticinin veya herhangi bir kişinin herhangi bir konuda yaptığı seçim karar alma işlemidir. O halde tercih etme, tavır alma, benimseme ile karar alma çok yakından ilişkilidir. Yöneticinin konu üzerinde düşünüp taşınması sonucu çare veya çözüm diye benimsediği yol yöneticinin kararını ifade eder (Koçel, 1999: 42).

Kararlar sadece anlık olaylar değil, birbiri ile ilintili birtakım süreçlerden oluşur. Bir karar örgüsü şu aşamalardan oluşur:

1. Kararın içinde meydana geldiği değişimin unsurları
 2. Diğer kararlar: geçmiş, şimdiki ve gelecek
 3. Organizasyonun yapısı
 4. Diğer kişilerin görüşleri ve hedefleri
 5. Kişisel deneyimlerimiz, hırslarımız, hedeflerimiz, hislerimiz, korkularımız
- (Barker, 1998: 10).

Karar alma, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkanlar arasından seçim yapmakla ilgili devinsel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin toplamıdır (Eren, 1998: 132).

1.1.2. Karar Alma Süreci

Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi, karar alma süreci olarak tanımlanabilir. Bursalıoğlu'na göre (2005: 80-81) karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek, örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır. Bu yüzden karar süreci diğer yönetim süreçlerinin eksenidir.

Etkin bir yönetici, bir kararın ne zaman ilkelere dayandırılması gerektiğini ne zaman pragmatik olması gerektiğini bilir. Karar alma sürecinde en etkin adım karar almak değil, alınan kararı uygulamaktır. Uygulanmayan karar, karar değil sadece bir niyetten ibarettir. Etkin yöneticiler karar almanın kendine özgü aşamalarını bilmelidirler. Karar alma sürecinde atılması gereken ardışık adımlar şöyle sıralanabilir:

1. **Sorunu sınıflandırmak.** Mevcut sorun düzensizlik belirtisi midir yoksa istisnai ve tekil bir sorun mudur? Jenerik olana her zaman bir kuralla, ilkeyle yanıt verilir, ancak istisnai bir durum varsa kural geliştirilemez.
2. **Sorunu tanımlamak.** ‘Sorun nedir?’ ‘Bu duruma uygun düşen şey nedir?’ Bu adımda karşı karşıya olunan tehlikenin yanlış tanımlama değil, eksik tanımlama olduğunun farkında olanlar sadece etkin karar vericilerdir.

3. **Sorunun yanıtını belirlemek.** Bu kararlar ulaşılmak istenen amaçlar nelerdir? Varılmak istenen asgari hedefler nelerdir? Kararın karşılaması gereken koşullar nelerdir? Bilimde bunlara ‘çerçeve koşulları’ denir. Bir kararın etkin olabilmesi için bu çerçeve koşullarını yerine getirmesi gerekir.
4. **Kabul edilebilir olanın değil de, ‘doğru’ olanın ne olduğuna karar almak.** Gerekli uzlaşma ve tavizler üzerinde durmadan önce bu koşulları eksiksiz yerine getirecek olan şeyin ne olduğunu görmek gerekir.
5. **Karara, o kararın uygulanmasını sağlayacak eylemi dahil etmek.** Alınan kararın eyleme dönüştürülmesi en uzun zamanı alan adımdır. Alınan kararın her aşamasının yürütülmesinden kimin sorumlu olduğu belirlenmemişse, var olan bir karar değil bir niyetten ibarettir.
6. **Kararın etkinliğini ve geçerliliğini olayların fiili akışıyla test etmek.** Kararlar insanlar tarafından alınır. İnsanlarda yanılabilirler. Bunun için geribildirim gereksinim duyulur (Drucker, 2001: 12-27).

Örgütsel karar, bir dizi faaliyet sonucunda ortaya çıkan bir davranıştır. Karar alma süreci, bir sorunun ortaya çıkışından bir kararın şekillenmesine kadar bütün etkinlikleri içerir. Karar alma bir süreç olarak görülünce bu süreç içinde birtakım aşamaların bulunması da doğaldır. Nicolaidis, örgütlerde karar almanın dört aşamada ortaya çıktığını ileri sürmektedir:

(Onaran, 1975: 87)

1. Bir sorunun çözümü için örgüt içindeki ya da dışındaki bir birey öneride bulunur.
2. Varsa başka öneriler de görüşülür. Bu öneriler birbirleriyle çatışabilir; aralarında etkileşimler olabilir.
3. Öneriler arasında bir uzlaşma sağlanır. Bir çözüm yolu bulunur.
4. Örgütteki kuvvet grupları arasında uzlaşma sağlanarak bir karara varılır.

Drucker (1996)’a göre, karar alırken, mümkün olan en iyi alternatifin seçiminde dört ölçek mevcuttur. Bunlar, risk derecesi, ekonomik olması, zamanlama ve kullanılacak kaynakların sınırlanmasıdır.

Risk derecesi: Karar alma mekanizmasında olanlar beklenen kazançlara göre beklenen kayıpları da hesaplamak zorundadırlar. Bundan dolayı seçilecek alternatifin risk değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Ekonomik olması: Seçilen alternatifin mümkün olan en az çaba ve emek ile yerine getirilmesi gerekir. Yani serçeleri kovalamak için filleri kullanmamak gerekir.

Zamanlama: Karar verilecek konunun aciliyetine ve önemine bağlı zamanı belirlemek. Eğer karar verilecek konunun zaman kısıdı yok ise, yavaş bir başlangıç tercih edilebilir.

Kaynakların sınırlandırılması: Organizasyonda mevcut olan en önemli kaynak insandır. Verilmesi gereken kararın en az insanla yerine getirilmesine dikkat edilmelidir (Emhan, 21 Mart 2008).

Karar alma, yönetim ile eş anlamlı olarak düşünüldüğünde, anlatılmak istenen, sadece seçenekler arasından bir tanesinin tercih edildiği son aşama değil, karar almanın tüm basamaklarıdır. Karar alma üç ana aşama içerir; Karar almak için uygun durumu yakalamak, seçenekleri bulmak ve bunların arasından bir tanesini tercih etmek. Karar aşamalarından ilki- karar için gerekli koşulların araştırılması, buna zeka eylemi diyebiliriz. İkincisi- olası seçenekleri oluşturup, analiz etmektir, Buna tasarım eylemi diyebiliriz. Üçüncü aşama- en uygun seçeneğin tercih edilmesi, buna da tercih eylemi diyebiliriz. Genel olarak, tasarım zeka eylemini, tercih ise tasarım eylemini izler. Fakat bu döngü görüldüğünden daha karmaşıktır. Karar almayı oluşturan her bir aşama kendi içinde karmaşıklık gösterir. Saptanan problemler alt problemleri oluşturduğunda, yeni zeka- tasarım- seçenek aşamaları gerekir. Bu aşamalar John Dewey'in belirtmiş olduğu problem çözme basamakları olan; Problem nedir?, seçenekler nelerdir?, en iyi seçenek hangisidir? soruları ile yakından ilişkilidir (Simon, 1960: 1-2-3). Karar almada izlenecek basamaklar şöyle sıralanabilir:

1. Bir problemin olup olmadığının anlaşılması için durumun analizi
2. Bilgilerin toplanması
3. Problemi oluşturan faktörlerin analizi
4. Problemin çözümü için yeni fikir ve yolların oluşturulması
5. Farklı seçeneklerin değerlendirilmesi

6. Eylem için tek ve kesin bir seçeneğe karar verilmesi

7. Eylemin tamamlanması (Folsom, 1962: 4).

Karar alma süreci tasarlama, danışma, uygulama, iletişim ve kontrol etme gibi faktörlerden oluşur.

Tasarlama: Alternatifleri tanımlama, araştırma ve eleme şeklindedir.

Danışma: Etkilenecek olan diğer kişileri; konuyu araştırmada, kararı almada ve uygulamada sürece dahil etmek şeklindedir.

Uygulama: Uygulama sürecin tam kalbindedir ve işlemin gerçekleştiği aşamayı tanımlar.

İletişim: İletişimin temel işlevleri çalışanların desteğini alarak kararı uygulama, dönüt, düzeltme ve geri bildirim süreçlerini düzenleme, görev dağılımını gerçekleştirme gibi aşamaları içerir.

Kontrol etme: Kararın çalışıp çalışmadığını anlamak için süreci gözetim altında tutmaktır (Barker, 1998: 34- 35).

Karar alma süreci, amaç ve sorunların belirlenmesi, alternatiflerin saptanması, alternatifleri karşılaştırma ve değerlendirme, alternatifler arasından seçim yapma ve karar alma, seçilen alternatifi uygulama ve harekete geçirme, elde edilen sonuç, karar ile sonuçların karşılaştırılması, düzeltici önlemlerin alınması aşamalarından oluşur (Eren, 1998: 133).

Örgütün devamlılığı için doğru kararların alınması şarttır. Bu nedenle yönetici karar alma modelleri ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bir problemin çözümünde izlenecek yol; problemin tanımı, probleme ilişkin bilginin toplanması, toplanan bilginin anlaşılması, çözüm yollarının belirlenmesi, en uygun çözüm yolunun seçimi, uygulama ve değerlendirme şeklinde olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000: 80).

1.1.3. Karar Almada Rasyonellik

Örgüt amaçlarına ulaşmak için çok sayıda seçenek arasından bir tanesini seçme işlevi olarak tanımlayabileceğimiz karar alma sürecinde, örgütsel davranışın sonuçlarını değerlendirerek, en uygun olanın seçilmesi ussal (rasyonel) karar adını alır. Edinilen bilginin yanlış olması nedeniyle hatalı bulunan bir davranışı ya da kararı rasyonel olarak adlandırabilir miyiz? Kişisel bir test uygulandığında, eğer kişi alınan ilacın hastalığı tedavi edebileceğine inanıyorsa, ilacın kullanılması rasyoneldir. Nesnel olarak uygulandığında, ilaç gerçekten etkili ise karar rasyoneldir. Amaçlara, değerlere dayalı olarak rasyonellik değerlendirilir mi? Örgütte birey kişisel amaçlarına hizmet ettiğinde mi rasyoneldir yoksa örgüt amaçlarına hizmet ettiğinde mi? Bu karmaşadan kaçınmanın en kolay yolu rasyonelliğin önünde kullanacağımız ‘kişisel’, ‘örgütsel’, ‘nesnel’, ‘bilinçli’ gibi terimlerdir. Kısaca, verilen bir karar, nesnel olarak ussal olabildiği gibi, kişisel olarak da ussal olabilir. Örgütsel ussal bir karar verilebilirken, kişisel ussal bir karar da verilebilir (Simon, 1958: 75-76).

Rasyonel karar almada, bir sorunun her bir yönü hakkında çok kapsamlı bilgi gereklidir. Rasyonalistlere göre, karar vericiler kendilerini önlerine koydukları hedefe götürecek her türlü yolu araştırmalı, bu yolların her birinin maliyeti ve yararı konusunda bilgi toplamalı, çeşitli alternatifleri sistematik bir biçimde birbirleriyle kıyaslamalı ve en etkin olabilecek yolu seçmelidir. Kural şudur: Uygula! Her türlü engeli aş! Bu kural İsraili komutanların astlarına yol üstündeki barikata saldırıp ele geçirme emrini verirken gösterdiği türden bir katılığı gerektirir: Artık üstünden mi geçersiniz, altından mı; etrafından mı dolaşırsınız yoksa içine mi dalarsınız bilmiyorum, ama gün bitiminde o barikat bitmiş olacak o kadar (Etzioni, 2001: 51-53).

Rasyonalizm, karar almanın duygusal ve politik yönünü görmezden gelerek, yöneticilere kendilerinden mümkün olandan daha fazlasını, beklemeyi öğretmiştir. Rasyonalist karar modeli üstü örtük bir biçimde, karar vericilerin mutlak güce ve bilgeliğe sahip olduklarını varsayar. Bu varsayım diğer bireylerin de kendi önlerine hedefler koyup, bunları gerçekleştirmeye çalıştıkları gerçeğini görmezden gelir. Oysa başarılı karar alma stratejileri işbirliğine, koalisyon oluşturmaya ve farklı kişilikler,

bakış açıları, sorumluluklar ve erkler panoramasına yer vermek zorundadır (Etzioni, 2001: 55-56).

Karar almayı tamamen rasyonel bir süreç olarak ele alan görüşe göre, eldeki kaynakların mümkün olduğu kadar az harcanmasıyla en fazla değer elde edilmesine çalışılacak, yani bu sonucu verecek bir alternatif bulunup seçilecektir (Onaran, 1975: 46-47). Karma tarama ya da uyarlanabilir karar alma adı verilen diğer bir model ise enformasyon elde edildikçe kendimizi ona uyarlamamızı sağlar. Bu model iki hüküm kümesinden oluşur: Örgütün hedef ve politikasına ilişkin geniş, temel tercihler ile olguların ve tercihlerin daha küçük bir kümesi üzerinde yapılmış derinlemesine incelemeye dayalı küçük, deneysel kararlar (Etzioni, 2001: 51). Rasyonalizm, ihtiyacımız olan her şeyi öğrenebileceğimizi varsayarken, karma tarama gerçekten rasyonel bir karara varabilmek için ihtiyacımız olan şeylerin ancak bir kısmını öğrenebileceğimizi varsayar (Etzioni, 2001: 59).

1.1.4. Karar Almada Değer ve Olgu

Davranış, özellikle de örgütlerde yer alan bireylerin davranışları amaca yöneliktir. Amacın olması, davranışta bütünleşmeyi sağlarken, yokluğu yönetimi anlamsız kılar. Küçük kararlar, büyük kararların uygulamadaki göstergeleridir. Nasıl yürümek için ilk iş adım atmak ve sonrasında varılacak yere doğru bu adımları arttırmak ise, her karar da bir amacı ve bununla ilişkili davranışı içerir. Büyük(son) hedefe ulaşmak için alınan kararlara ‘değer yargıları’ denilirken, bu amaçların uygulamasına ise ‘olgusal yargılar’ adı verilir (Simon, 1958: 4- 5).

Her karar iki tür öge içerir; Olgu ve değer. Olgusal ögeler neyin doğru veya yanlış olduğudur. Diğer bir deyişle, olgusal kararlar gözlenebilen dünya ile ilişkilidir. Ama kararlar bazen olgusal durumdan daha fazla nitelik taşır; kişilerin sahip olduğu değerler de verilen kararları etkiler. Bir kararın doğru ya da yanlış olduğunu olgusal olarak test edebilirken, etik ya da değersel ögelerin rasyonel veya empirik yolla test edilmesi mümkün değildir. Örgütte üst yöneticilerin değerlerinden etkilenen, hedeflere yönelik kararlar daha çok değer ögesini içerir. Diğer taraftan alınan bu kararların uygulaması aşamasındaki teknik kararlar olgusaldır (Simon, 1958: 45- 46).

1.1.5. Karar Almada Geleneksel ve Modern Yöntemler

Kararlar çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılabilir: Karar veren bireye, aşamalarına, sürecine ve soruna göre. Kararlar programlanmış ve programlanmamış kararlar olarak iki türe ayrılabilir. Bunlar belirgin iki türden çok, bir bütünün iki kutbu gibidir. Gri renkli kararlar bütünün tümüne yayılırken, programlanmış ve programlanmamış olanlar siyah ve beyaz olarak belirtilebilir. Programlanmış kararlar, tekrar edilen ve alışılacılmış kararlardır. Programlanmamış olanlar ise, yeni ve orijinal kararlardır (Simon, 1960: 5- 6).

Karar almada genellikle iki model kullanılmıştır: Klasik ve yönetsel karar modelleri. Karar alma modelinin seçiminde yöneticinin kişisel tercihi, karar alma sorunlarının programlanabilir veya programlanamaz nitelikte olup olmaması, sorunun belirsizlik durumu gibi etkenler belirleyicidir (Eren, 1998: 134).

Klasik karar modeli, ekonomik varsayımlar üzerine kurulmuştur. Klasik model aynı zamanda normatif bir model olarak tanımlanır. Çünkü karar alma öncüleri ve norm ile kuralları açıkça ortaya konmuştur. İzlenmesi gereken yol, uyulması gereken kurallar belirlidir. Yönetsel kararlar, örgütün yapısını ve bu yapıyı çalıştıracak maddi ve beşeri kaynakların planlanmasını içerir. Bu tür kararlar ile bütçe ve kaynak dağılımı, örgütte yetki dağılımı ile yatay, dikey ve çapraz ilişkiler belirlenir (Eren, 1998: 135-139).

Simon (1960: 19-34), karar almada geleneksel ve modern yöntemleri şu şekilde sıralamıştır.

A) Programlanmış Kararlarda Kullanılan Geleneksel Yöntemler:

1. Alışkanlık- En genel ve en yaygın olarak kullanılandır. Örgüt üyelerinin bellekleri, olgusal bilgiyi içeren en geniş ansiklopedidir.
2. Standart (normal) eylem yöntemleri- Alışkanlık ile arasındaki tek fark, alışkanlık merkezi sinir sisteminde kayıtlı iken, standart eylem yöntemleri formal, yazılı ve kayıtlı programlardır.

3. Örgüt yapısı- Ortak beklentiler(hangi karardan kim sorumlu), alt amaçlar ve iyi tanımlanmış bilgi kanallarını oluşturur.

B) Programlanmamış Kararlarda Kullanılan Geleneksel Yöntemler:

1. Yargı, deneyim, sezgi ve yaratıcılık
2. Geçmiş deneyimlere dayanarak verilen kararlar
3. Yöneticilerin seçimi ve eğitimi- Doğru kararlar verebilen yöneticiyi seçerken geçmiş de almış olduğu kararlara bakabiliriz; bu basit gibi görünse de bilinen en iyi yöntemdir. Seçimimizi eğitim ile iki şekilde destekleyebiliriz; örgütsel yaşantıya girişi kolaylaştıran mesleki eğitim ve planlı rotasyon ile kazandırılan eğitim.

C) Programlanmış Karar Almada Kullanılan Modern (Yeni) Yöntemler:

1. Operasyonel araştırma- İkinci dünya savaşında askeri bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış, özellikle doğa bilimciler ile matematikçiler ve istatistikçilerin ilgisini çekmiştir. Bazı matematiksel araçlar ile operasyon araştırmaları, karar almaya sistem yaklaşımı adı verilen yeni bir düşünce getirmişlerdir.
 - a) Matematiksel araçlar: Linear programlar, dinamik programlar, oyun kuramı ve olasılık kuramı
 - b) Bilgisayar (elektronik) bilgi metodu: Eğer bir durumun simülasyonu bilgisayar aracılığı ile yapılırsa, bu durumda alınacak kararlar ve sonuçları da çalışılabilir.

D) Programlanmamış Karar Almada Kullanılan Modern (Yeni) Yöntemler:

Heuristic problem çözme, ‘İnsanın problem çözme kapasitesi nasıl arttırılabilir?, problemleri matematiksel forma dökmeden bilgisayarlar problem çözmede insana nasıl yardımcı olabilir?’ gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Bu yöntem;

- a) Karar veren kişilerin eğitilmesi yoluyla
- b) Heuristic bilgisayar programları aracılığıyla kararların alınması yoluyla gerçekleştirilebilir.

Astların katılma biçimlerini tayin etmede yöneticilere yardımcı olan diğer bir model de Vroom-Jago Modelidir. Model üç kısma ayrılabilir:

1. Liderin karar alma sürecindeki otokratiklikten demokratikliğe doğru astların katılımını içeren beş davranış biçimi
2. Karar alma durumunu analiz etmeye ve davranış biçimini belirlemeye yardımcı olan sorular:
 - a) Bu kararın kalitesi ne kadar önemlidir?
 - b) Yönetici yeterli bilgiye sahip midir?
 - c) Sorunun ne olduğu açıkça belli midir?
 - d) Karara astların bağlılıkları ne derece önemlidir?
 - e) Eğer kararı yönetici kendisi verirse, astların kararı benimseyeceğinden önemli oranda emin midir?
 - f) Astlar amaçları paylaşıyorlar mı?
 - g) Astlar arasında tercih edilen çözüm yolları bakımından çatışma çıkacak mı?
 - h) Astlar yeterli bilgiye sahip mi?
3. Bir karar biçiminin seçilmesi (Eren, 1998: 140-143).

Sezgisel düşünce yöntemi olarak tanımlayabileceğimiz Delphi Tekniği, geleceğin olaylarını ve bunların zamanlarını belirler. Bu modelde, tahminleri yapacak uzmanlar seçildikten sonra, soru listelerini yazıp, ilgililere dağıtacak, cevapları analiz edecek ve bildirecek bir merkez kurulur. Uzmanların vermiş oldukları cevapları gruplandırıp, aksi fikir savunanlardan görüş bildirip, fikirlerini gözden geçirmelerini sağlayarak, fikirleri odaklaştıran kadar süreç devam ettirilir (Eren, 1998: 143-144).

1.1.6. Karar Sürecini Etkileyen (Sınırlayan) Etmenler

Kötü kararların kökleri çoğu kez o kararların alınış tarzındadır. Yeterli bilgi toplanmamıştır, seçenekler açık değildir, kararın sonuçları iyi hesaplanmamıştır. Ama bazen de problem karar alma sürecinde değil, karar alan kişinin zihnindedir. Başarıları, almış oldukları kararlara bağlı olan yöneticiler için, psikolojik etkenler bazen tuzaklar oluşturur. Bu tuzakları şöyle sıralayabiliriz: (Hammond&Keeney&Raiffa, 2001: 147-170)

Çıpalama Tuzağı: Bir karar söz konusu olduğunda, zihin kendisine ulaşan ilk enfomasyona büyük bir ağırlık tanımaktadır. İlk izlenimler, tahminler veya veriler daha sonraki düşünce ve yargılar için bir çıpa işlevi görmektedir.

Statüko Tuzağı: Rasyonel ve nesnel kararlar aldığımızı düşünsek de hepimizin önyargıları vardır ve bu önyargılar yaptığımız tercihleri etkiler. Özellikle karar vericiler statükoyu koruyan kararlar almayı tercih ederler. Statüko tuzağının kökleri egomuzu koruma arzumuzda yatar.

Teyit Edici Kanıt Tuzağı: Burada iki temel psikolojik kuvvet etkili olmaktadır. Bunlardan ilki bizim bilinçaltında ne yapmak istediğimize, ne için yapmak istediğimizi belirlemeden önce karar almaya eğilimli oluşumuzdur. İkincisi ise, sevdiğimiz şeylere, sevmediğimiz şeylere kıyasla daha fazla istekli oluşumuzdur.

Çerçvelendirme Tuzağı: Bir karar almanın ilk adımı problemin çerçevesini çizmektir. Bir sorunun çerçevesinin nasıl çizildiği tercihleri de etkiler. Çizilen çerçeve bir statüko oluşturabilir veya bir çıpa halini alabilir.

Tahmin ve Öngörü Tuzakları: Belirsiz olaylar ile ilgili tahmin veya öngöründe bulunmak risklidir. Çünkü bunların doğruluğu konusunda nadiren geribildirim alabiliriz.

Aşırı Güven Tuzağı: Çoğumuz tahminde bulunmada pek başarılı olmadığımız halde, bu konularda kendimize aşırı güveniriz. Bu da hatalı kararlara yol açar.

Temkinlilik Tuzağı: Öngörü yapanları tehdit eden bir başka tuzak, aşırı ihtiyatlılık ya da temkinlilik tuzağıdır. En kötü durum analizi, aşırı tedbirliliğin bazı durumlarda tedbirsizlik kadar tehlikeli olabileceğini göstermiştir.

Anımsama Tuzağı: Gelecekte olacaklar konusunda tahminlerimizi sık sık geçmiş olaylara ilişkin anılarımıza dayandırdığımızdan, dramatik olayların çok fazla etkisi altında kalabiliriz. Bu da olasılıklara ilişkin değerlendirmelerimizi bozacaktır. Bütün bu tuzaklardan kaçınmanın yolu uyanıklıktır, önceden farkında olmak, ve hazırlıklı olmaktır.

Örgütlerde karar almayı etkileyen etmenleri üç grupta toplayabiliriz: (Onaran, 1975: 110)

1. Bireyler ve Gruplar: Karar alma davranışını; bireyin algılama, güdülenme, kavrama gibi psikolojik özellikleri ile bireyler arası ilişkiler ve etkileşimler etkiler.
2. Örgütün Yapısı: Örgütün hiyerarşik yapısı, otorite ilişkileri, işbölümü, uzmanlaşma karar almayı etkilemektedir.
3. Örgütün Çevresi: Örgütün ekonomik, toplumsal, siyasal, fiziki çevresi karar almayı etkilemektedir.

İyi atletler gibi iyi kararlar veren kişiler olunmadığı, öyle doğduğuna inanılır. İyi bir yönetici doğuştan getirmiş olduğu bir takım özelliklerini (zeka, iletişim gibi) uygulama, öğrenme ve deneyim ile daha fazla olgunlaştırabilir (Simon, 1960: 4).

Karar almada diğer önemli bir faktör de astların yeterliliğidir. Özellikle bu gereklilik bürokratik kurumlar için geçerlidir. Astlar ya da personel ile ifade edilen, problemi araştıran, analiz eden, yorumlayan ve sonuçlandırarak yöneticiyi bu konuda bilgilendiren çalışanlardır. Bugün birçok büyük şirket yöneticisi konularında uzman olan astların yardımlarına ihtiyaç duymaktadır. Astların görevi, yöneticinin zaman yetersizliği nedeniyle yetersiz kaldığı durumlarda onun adına yorum yapmak, emir vermek, fakat asla onun yetkilerine sahip çıkmamaktır (Folsom, 1962: 5). Örgütün amaçlarına ulaşmasında kararları veren yöneticiler kadar, yönetim hiyerarşisinin en altında yer alan personel de çok önemlidir. Örneğin yangın itfaiye şefi tarafından değil, itfaiye erlerince söndürülür (Simon, 1958: 2).

Karar sürecini sınırlayan etkenler, iyi anlaşılmamış amaçlar, bilgi eksikliği, seçenekler değerlendirirken kullanılan ölçütün yanlışlığı, yetki patolojileri, zaman yetersizliği, kişisel seçmeler ve beklenmedik sonuçlar olarak özetlenebilir. Ayrıca bürokratik patolojiler de karar alma sürecinde olumsuz etki oluşturabilir. Yetki devrinde sorun yaşayan yöneticiler kararların yığılmasına neden olabilir. Yöneticilerine güvenemeyen astlar, karar sürecine katılmaktan kaçınmak, imza, dökümantasyon, tanık bulundurma önlemleri gibi mekanizmalara başvurabilirler (Bursalıoğlu, 2000: 92). Taymaz ise karar alma sürecini sınırlayan etmenleri,

sorunun anlaşılmasında, bilgi ve seçeneklerin yetersizliği, seçeneklerin subjektif değerlendirilmesi, örnek izleme alışkanlığı, zamanın sınırlı olması, duygusallık, beklenmedik sonuçlar, sorumluluğu belirleme güçlüğü, yetki patolojileri (katılmama, gizlilik, güvensizlik, çatışma, korku), birey ve grupların beklentileri, örgütün yapısı, örgüte etki eden çevre, politik yöneticilerin bürokratlara baskı davranışları olarak sıralamıştır (Taymaz, 2003: 31).

1.1.7. Doğru Karar Alma

Tüm yöneticiler birer karar vericidir. Üstelik yönetici olarak verimlilikleri geçmişte verdikleri doğru kararlar ile ölçülmektedir. Doğru olarak nitelendirilen bu kararlar, yöneticilerin, kendilerine sorunların çözümünde yardımcı olacak doğru çalışanları ya da mevcut çalışanları doğru pozisyonlarda çalıştırma becerilerine bağlıdır (Vroom, 1973: 66).

Rogers ve Blenko (2007)'ya göre doğru kararları zamanında ve etkin bir biçimde almak ve o kararları istikrarlı bir biçimde hayata geçirmek büyük bir önem taşır. Doğru kararlar alabilmek için, karar alma sürecinin dinamiklerini iyi anlamak ve bizi yarıltan olgulara ilişkin farkındalığımızı artırmak gereklidir. Örgütün başarısında alınan kararlar hayati bir önem taşımaktadır. Karar alma sürecinin tamamında tıkanmalar olabilir. Özellikle şu darboğazlardan birinde; küresel ile yerel; merkez ile iş birimi; bir işlev ile bir başka işlev ikilemelerinde.

Günümüzde örgütler hem küresel hem de yerel ortamlarda varlık göstermek zorundadırlar. Burada karar almanın püf noktası hem düşüncesizce küreselleşmekten, hem de umutsuzca yerelleşmekten kaçınabilmektir. Bu ikisi arasındaki doğru dengeyi tutturabilmek için, örgüt değer kaynaklarını bilmeli ve karar rollerinin bunlarla uyum içinde olduğundan emin olmalıdır.

İkinci darboğaz, yani merkez ile iş birimi (yerel) arasındaki darboğaz, genellikle merkez örgüt ile şubeleri arasında yaşanır. Merkez büyük resmi görür, genel hedefleri saptar. İyi ve doğru karar almanın birinci kuralı, örgütün doğru

kademelerindeki doğru insanları sürece katmaktır. Çok fazla sayıda karar merkeze kayacak olursa, karar alma süreci durma noktasına gelebilir.

İşlevlerin kesiştiği alanlardaki kararlar örgütlerin karşılaştığı en önemli sorunlar arasında yer alır. Kim neye karar verecek? Diğer bir deyişle karar yetkisine kimin sahip olduğu sorunu. Çapraz işlevsel kararlarda çoğu verimsiz uzlaşmacı çözümler üretir ki, alınmasına başlangıçta doğru insanlar katılmadığı için bu kararlara genellikle geri dönmek ihtiyacı doğar. İşlevler arası darboğazları ortadan kaldırmak aslında, karar alma sorumluluğunu bir departmandan diğerine kaydırmaktan çok, ilgili enformasyona sahip insanların bu enformasyonu başka insanlarla paylaşmalarını güvence altına almak ile ilgili bir şeydir. Karar alıcının kim olduğu elbette önemlidir, ama daha da önemlisi, karar almayı düzene sokan ve onu rutinleştiren bir sistem tasarlamaktır.

Kısaca iyi kararlar almak rollerin net ve kesin olarak belirlenmesine bağlıdır. Karar alma sürecinin analizinde kullanılan bir yöntem olan TOKİK beş karar alma rolüne (tavsiye, onay, icra, katkı ve karar) tekabül eder. Doğru kararların alınabilmesi için, öneride bulunacak bireylerin analitik beceri, sağduyu ve örgütsel zekaya sahip olmaları gerekir. Önerileri onaylayacak bireylerin veto yetkileri vardır. Katkı sağlayan bireyler ise genellikle uygulamaya da katılırlar. Eğer doğru insanların katkısı alınmamış ve güdülenmemişlerse, o kararın uygulamasında aksaklıklarla karşılaşma olasılığı çok yüksektir. Karar yetkisi olan kişi resmi karar vericidir. İyi ya da kötü alınan kararın sorumluluğu o kişiye aittir. Uygulama aşamasında ise alınan kararın hayata geçirilmesi bir kişi yada gruba aittir (Rogers ve Blenko, 2007: 11- 30).

Yönetim uygulama ve deneyimle öğrenilir. Buna karşın yöneticiler varsayımlarını, bilgilerini ve becerilerini güncelleştirmek için örgüt içinden ya da dışından yeni bilgi ve içgörüler edinmeye çalışmalıdırlar. Dogma ve sığ inançlar çok sayıda kararı yönetmiştir. İnsanlar aşırı ideolojik davranarak, genellikle belli bir uygulamanın yararlılığını sorgulamazlar. Çünkü bu uygulama onların mevcut bilgilerine çok uygun düşmektedir. Karar alma baskısı acımasızdır, enformasyon eksiktir ve en iyi yöneticiler bile hata yaparlar ve yaptıkları ve henüz yapmadıkları

şeyler yüzünden, hem örgüt içinden hem de dışından sürekli eleştiri alırlar. Bu bakımdan yöneticiler peş peşe karar almak zorunda olan doktorlara benzerler. Aldıkları kararların her zaman doğru olması mümkün değildir. Ünlü yunanlı Hipokrat bu durumu çok iyi dile getirir: ‘ Yaşam kısa, iş uzun, fırsatlar gelip geçici, deneyim aldatici, karar almak zordur’ (Pfeffer ve Sutton, 2007: 36- 42).

Platon’un zamanından bu yana insanlar, gerçek bilgeliğin salt bilgi birikiminin değil, henüz fethedilmemiş engin bilgi alanlarına ilişkin sağlıklı saygı ve merakın ürünü olduğunu biliyorlar. İyi ve doğru karar alabilenler güneşin altındaki her şeyi bilenler değil, bilmedikleri ne kadar çok şey olduğunu içtenlikle teslim eden yöneticilerdir. İyi yöneticiler cehaletleri yüzünden hiçbir şey yapamayan insanlar değil, bir yandan bildiklerini sorgularken, diğer yandan da bildikleri ile ellerinden gelenin en iyisini yapan insanlardır (Pfeffer ve Sutton, 2007: 53).

Pfeffer ve Sutton (2007: 54-55)’e göre doğru karar alabilmek için;

1. Eski görüşlere sanki yepyeni şeylermiş işlemi yapmaktan vazgeçin.
2. ‘Çığır açıcı’ görüş ve araştırmalara kuşku ile bakın. Çünkü ‘büyük’ ender bulunan bir şeydir. ‘Çığır açıcı’ olduğu söylenen şeyler yakından incelendiğinde özenle gerçekleşen bir dizi çalışmanın ürünü olduğu görülür.
3. Kolektif dehaya paye verip onu geliştirin. Uygulamaları hayata geçirmek, örgütsel değişimi gerçekleştirmek çok sayıda insanın eşgüdümlemiş eylemini gerektirir.
4. Erdemler kadar eksikliklere de vurgu yapın. Yönetimde çözümlerin yanı sıra tuzaklardan da söz edilmelidir.
5. Sağlam uygulamaları anlatırken başarı ve başarısızlık öykülerinden yararlanın, ama bu yaklaşım, doğru araştırma yöntemlerinin yerini almamalıdır. Çünkü yönetim araştırmaları için en çok geçerli olan şey, insanların kendilerine (mağluplar yerine) galipler dendiğinde genellikle çok farklı şeyler anımsadıkları ve anımsadıklarının olup bitenlerle çok az ilgisi olduğu gerçeğidir.
6. İdeolojiler ve teoriler karşısında tarafsız bir tutum takının.

Doğru karar alma sürecinde üzerinde durulması gereken diğer bir nokta da sınırlı farkındalık, diğer bir deyişle soruna at gözlükleriyle bakmaktır. Sınırlı farkındalık, karar alma sürecinin üç noktasında ortaya çıkabilir. Birincisi, yöneticiler doğru bir karar için gerekli bilgiyi göremeyebilirler. İkincisi, konuyla ilgisinin

farkında olmadıkları için bu bilgiyi kullanamayabilirler. Üçüncüsü, yöneticiler bilgiyi başkaları ile paylaşmayarak örgütün farkındalığını sınırlayabilirler (Bazerman ve Chugh, 2007: 91-92).

Karar almaya katılımın sağlanması yolu ile çeşitli yararlar elde edilebilir. Seçenekler ve sonuçları grup tarafından tartışılarak daha iyi kararlar verilebilir. Verilen kararlar daha iyi anlaşılıp, benimsenir. Karara katılan örgüt çalışanları örgütün amaçları ile özdeşleşebilir (Aydın, 1998: 130). Karar almaya personelin katılımı karar almanın paylaşılması anlamına gelmektedir. Paylaşılmış kararlarda personelin katılımı mümkün olsa da son söz yöneticininindir (Gregg, 1957: 280).

Bir kararın analizinde aşağıdaki soruların göz önünde bulundurulması gerekir (Rogers ve Blenko, 2007: 33).

- Alınan kararlar doğru muydu?
- Gereken hızda alınmışlar mıydı?
- Uygulamaları iyi miydi?
- Kararlara doğru insanlar doğru biçimlerde katılmışlar mıydı?
- Alınan kararlarda çözüm önerisinde bulunacak, katkıda bulunacak, son sözü söyleyecek ve uygulamayı izlemekten sorumlu kişi belirlenmiş miydi?
- Karar rollerine, sürece ve zaman çerçevesine uyuldu mu?
- Kararlar doğru olgulara dayandırılmış mı?
- Birbirinden farklı olgular veya kanaatlerin ortaya çıkması durumunda, karar yetkisinin kimde olduğu net miydi?
- Karar alıcılar okulun uygun kademelerindeki insanlar mıydı?
- Okulun aldığı önlemler ve uyguladığı teşvikler ilgili insanları doğru kararları almaya özendiriyor muydu?

1.2. YÖNETİMDE PLANLAMA

Planlama örgütsel faaliyetlerin yürütülmesinde başvurulan yönetim fonksiyonlarından ikincisidir.

Her faaliyet dikkatli yapılacak planlama ile başlamaktadır. Her planlama, yapılacak faaliyetlerin ulaşmak istediği arzu edilen durumu gerçekleştirmeye yöneliktir. Planlama araştırma ve yeni alternatifler üretme sürecidir. En iyi kararları almaya ve uygulamaya yöneliktir. İyi planlama yetki devrini kolaylaştırır. Uygulama işlerinin astlara yaptırılması yolunu açar. Ayrıca planlama, en uygun strateji seçimi ve kaynakların bu strateji etrafında optimum dağılımını sağlar (Eren, 1998: 117-122).

1.2.1. Planlama

Gelecekte örgütte yer alacak etkinliklerin yönetim tarafından belirlenmesi işine planlama adı verilir (Kaya, 1993: 100). Akılcı bir eylem ancak planlama ile mümkündür. Plansız bir eylem etkisiz ve anlamsızdır. Planlama ile ulaşmak istenen amaçlar belirlenir, bu amaçlara ulaşmak için gerekli tüm araçlar eşgüdümленir. Kısaca planlama geleceği düşünme sürecidir (Aydın, 1998: 133). Fayol planlamayı kısaca şöyle açıklamıştır:

‘Yönetmek ileri bakmak demektir,’ tanımı planlamanın yönetimdeki önemini vurgulamaktadır. İleriyi görmek tümüyle yönetim anlamına gelmese de önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Planlama çok farklı durumlarda ve farklı yollarda görülebilir; en önemli göstergesi ise gelecekteki eylemlerin önceden belirlenmesidir. Planlama, gelecekteki durumları, sorunları saptamak ve bunlar için önlemler almaktır. Plan eldeki kaynaklara (bina, araç-gereç, hammadde, personel vb.) yapılacak işin önem ve doğasına, teknik, ticari ve maddi koşullara bağlıdır (Fayol, 1949: 43).

Planlama, eldeki sınırlı kaynakların toplum refahının ya da örgütsel verimliliğin artırılmasında en az kayıpla kullanılmasını sağlamanın anahtarıdır. Eylem öncesi neyin istendiği ve neyin mümkün olduğunun bilinmesi önemlidir. Plansızlık, karasızlığa, yanlış adımlara, gidilen yoldan sapmalara neden olabilir. Çok

çeşitli planlar vardır; Basit ve karmaşık, detaylı, uzun veya kısa, iyi veya kötü planlar (Fayol, 1949: 44).

Planlama, gelecekle ilgili olarak belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere gerçekleştirilen bir karar alma sürecidir (Ünal, 1996: 58). Planlama, sadece nereye gidileceğini değil, nasıl ve hangi yollardan gidileceğini de ortaya koyan bir süreçtir. Planlamanın etkili olabilmesi için, kağıt üzerinde kalmayarak, karşılaşılabilecek engellerin öngörülmesi ve bu engellerin nasıl aşılacağına ifade edilmesi gereklidir. Planların gereğinde değiştirilebilmesi ve yeni koşullara uygun hale getirilmesi önem taşımaktadır (Coombs, 1973: 1-2). Örgütsel açıdan planlama örgütsel amaçları ve hedefleri saptayarak bu amaç ve hedeflere ulaştıracak yaklaşımı saptamaktır. Planlama, hangi yönde hareket edildiğini ve belirlenen hedefe ulaşmak için uygulanacak genel yaklaşımları içerir (Hicks, 1979: 310).

Planlama sadece ekonomik bir olgu değil, aynı zamanda toplumsal bir olgudur. Diğer bir deyişle, planlama toplumsal etkinliklere yol gösteren ve toplumsal değişimi denetleyen bir çabadır (Hesapçioğlu, 1984: 10). Planlama övenlerin gözünde koordinasyon, yerenlerin gözünde kolektivizm aracıdır, yönetimin pusulasıdır ve sistemi araştırma yoluyla yönetmeyi öngörür (Bursalıoğlu, 1994: 98-99).

Kamusal açıdan planlama, bir kaynak dağılım mekanizmasıdır. Kamu kaynaklarının sınırlı olması nedeniyle, bu kaynakların dağıtımını önem taşımaktadır. Planlama, gelişme sürecine yön verebilmesi, gelişmelerin istenen sürede ve istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi ve böylece kalkınmanın güvence altına alınabilmesi için gerekli olan bir mübadele olarak görülmektedir (Ünal, 1996: 256-257).

Anderson (1968)'e göre planlama, belirli amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak bir dizi kararların alındığı bir süreçtir. Bu sürecin içerdiği temel öğeler şöyle sıralanmıştır (Adem, 1981: 7):

- Planlama geleceğe yönelik bir çalışmadır.
- Planlama daha çok eylem üzerinde duran bir uygulamadır.

- Hedef alınan bir amaç olduğuna göre, planlama tartışılmış bir çaba ister.
- Planlama birbirine bağlı bir dizi kararları birlikte getirir.
- Planlama sınırlı kaynakların çeşitli programlar arasında dengeli bölünüşü, yani maliyetleri dikkate almak zorundadır.

Adams (1991)'e göre planlama, tam anlamıyla bir bilim olarak tanımlanamasa da, bilişim ve yönetim bilimlerindeki son gelişmeleri, sosyal bilim anlayışını ve mühendislik mesleğinin dizayn edilebilme özelliğini kapsamaktadır (Turan, 09 Mart 2008).

Verilen kararlar ve hazırlanan planlar tarafından etkilenen kişilerin bu süreçlere katılması bir demokrasi ilkesidir. Planlamaya katılan örgüt çalışanları programları daha fazla benimseyecek ve bireysel yeterlilikte gelişme sağlayacaktır (Aydın, 1998: 134). Planların çoğunda aşağıdaki konularda eksiklikler görülmektedir:

- a. Kısa ve uzun dönemli hedeflerin öngörülmesi,
- b. Plan uygulamasının gerektireceği parasal kaynakların ayrıntılı olarak saptanması,
- c. Nitel ve nicel gelişme önceliklerinin belirlenmesi,
- d. Eldeki parasal ve insan kaynakları ile planlanan hedeflere ulaşılma olasılığı,
- e. Planın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde benimsenen yöntem (Adem, 1981: 12).

Planlama, örgüt faaliyetlerini tanımlanmış ve kararlaştırılmış amaçlara doğru yöneltir. İyi bir planı diğerlerinden ayıran özellikler; planın tekliği (bütünlüğü), planın devamlılığı, planın esnekliği ve planın açıklığı (kesinliği) olarak sıralanmıştır (Fayol, 1949: 45).

Özetlemek gerekirse plan, kaynakların kullanımını ve hedefe ulaşmak için en iyi yöntem kullanımını kolaylaştırır. İyi bir planlamanın yapılmasında gerekli koşullar şöyle sıralanabilir:

1. İnsanları yönetme sanatı: Yönetim rutin işlerin yanı sıra bir sorumlulukta gerektirir. Yönetici ne zorluklardan ne de sorumluluk almaktan korkmamalıdır. İnsanların yönetilmesi, çalışanların istekliliği ve yöneticilerin güvenini gerektirir.
2. Enerji: Yıllık ve on yıllık tahminler yapabilmek yönetim kademesinde sürekli tetikte olmayı gerektirir.
3. Moral cesaret: Bilindiği gibi en iyi plan henüz uygulanmamış olmalıdır. Tahminler, kehanet değil, bilinmeyen faktörlerin en aza indirgenmesidir. Korkak yöneticiler planı bastırma ya da küçültme yolu ile eleştiriden uzak durmaya çalışsalar da, bu kötü bir politikadır.
4. Görevin devamlılığı: Eğer yönetici planları gerçekleştirmek için yeterince zamanı olmadığını hissederse ya da uygulamaların sonuçsuz kalacağına inanıyorsa, istekli ve coşkulu bir şekilde yola çıkar mı? Eğer yönetimde devamlılık söz konusu değilse, iyi eylem planları da olmayacaktır.
5. Mesleki yeterlilik ve genel işletme bilgisi: Planı ortaya koyup, uygulayabilmek için yöneticinin taşıması gereken nitelikler vardır. Plansızlık ya da kötü bir plan yetersiz bir yöneticiliğin göstergesidir (Fayol, 1949: 50-51).

1.2.2. Planlama Türleri

Planlar, örgütsel amaçlara bağlı kalınarak kullanılma sıklığı bakımından birbirlerinden ayrılabilirler. Amaçlara bağlı kalarak örgüt, sabit planlar ve tek amaçlı planlar geliştirir. Sabit planlar politikaları, prosedürleri ve kuralları içerir. Bu tür planlar tekrar tekrar kullanılır. Tek amaçlı planlar ise kısa dönemler için düzenlenir. Bütçeler, projeler tek amaçlı planlara örnek olarak gösterilirler (Hicks, 1979: 317).

Ayrıca planlar, stratejik ve yönetsel olarak da sınıflandırılabilir. Stratejik planlar örgütün gelişimini etkileyen büyük sorunlarla ilgilidir. Bu tür planlama, örgütün kontrolü dışında sayılan ekonomik ve teknolojik çevrenin yarattığı faktörlere özel bir ilgi gösterir. Planlama süreci subjektiftir. Diğer bir deyişle, yönetici kendi yaptığı incelemeyi başka bir değer veya amaçla kıyaslamaz. Belirli

bir örgütsel amacın diğerlerinden üstün olduğunu doğrulayan objektif bir süreç yoktur. İdari planlama ise, stratejik amaçlar altında örgüt kaynaklarının en iyi nasıl kullanılabileceği hususu ile ilgilidir. Stratejik planlama örgütün ne yapması gerektiğine eğilirken, idari planlama amaçlara nasıl ulaşılacağını belirtir (Hicks, 1979: 320-322). Planlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır;

1. Süre bakımından plan çeşitleri: Uzun vadeli planlar (15-20 yıllık bir süreyi kapsarlar), orta vadeli planlar (zaman süresi 4-5 ya da 7 yıl kadardır), kısa vadeli planlar (genellikle bir yıllık süreyi kapsarlar)
2. Amaç bakımından plan çeşitleri: Ekonomik büyüme planları (gelişmiş ülkelere özgüdür ve ekonomik büyümeyi sağlayarak, toplumun refah düzeyinin korunması amaçlanır), kalkınma planları (gelişmekte olan ülkelere özgüdür ve kalkınma için gerekli yapı ve davranış değişikliğini ülkenin genel dengesi bozulmadan gerçekleştirmeyi amaçlar)
3. Kavrayış bakımından plan çeşitleri: Proje planlaması (ulusal planlarda öngörülen amaçlar doğrultusunda faaliyetlerin en az maliyetle en fazla faydayı sağlayacak şekilde organize edildiği doküman), kısmi yada sektör planları (sektörler seviyesinde planlama), kavrayıcı planlar (kalkınma planlarının en gelişmiş şekli)
4. Alan bakımından plan çeşitleri: Bölgesel planlar (belli bir bölgeye ait kalkınma planları), ulusal planlar (ülke ekonomisinin tümünü kavrayan planlar), uluslararası planlar (birden fazla ülkeyi içine alan planlar)
5. Kuvvet otoriteleri bakımından plan çeşitleri: Emredici otoriter planlar, esnek yol gösterici planlar, karma planlar.
6. Yöntem bakımından plan çeşitleri: Aşamalı planlar (planlanan büyüklüğün ardışık aşamalarda ele alınması), aşamasız planlar
7. Yönetimsel planlar: Amaçlar, bir kez kullanılan planlar (ana programlar, projeler, özel programlar ve ayrıntılı planlar), sürekli planlar (politikalar, standart işlemler ve standart yöntemler) (Newman, 1979: 20-53).

1.2.3. Eğitim Planlaması

Eğitim planlaması, rasyonel ve düzenli analiz tekniğinin, eğitimde verimi arttırmak ve toplumun ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap verebilmek için eğitim

sürecine uygulanmasıdır. Eğitim planlaması ideolojik yönden tarafsızdır ve farklı durumlara uygulanabilecek kadar esnek ve uyumludur. Eğitim planlaması sadece nicel değil aynı zamanda nitel bir olgudur (Coombs, 1973: 1).

Eğitim planlaması genel olarak, amaçları belli seçim önceliklerine göre sıralayan ve kaynakları bu öncelikli amaçlara göre dağıtan bir mekanizmadır. Makro düzeyde, eğitimin genel kalkınmaya olan pozitif etkisinden dolayı, toplumun bazı kaynaklarının eğitim alanına verilmesini haklılaştırma sürecidir. Eğitim sistemi düzeyinde ise, eğitim alanına ayrılan sınırlı kaynakları, genel ekonomik kalkınma doğrultusunda belli hedeflere dağıtma sürecidir (Hesapçioğlu, 1989: 6).

Eğitim planlaması, amaçlara uygun olarak bireyin var olan yeteneklerini geliştirmek ve ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına yardım edecek eğitim olanağını tüm nüfusa sağlamak için kamu oyunun katılımı ve desteği ile, kamu kesimi için olduğu kadar özel eğitim kesimi için de geçerli, toplumsal araştırma yöntem ve ilkelerinin, pedagojik tekniklerin eşgüdümlü uygulanmasını içeren sürekli, yönetsel, ekonomik ve parasal bir süreçtir (Adem, 1981: 14).

‘Eğitim planlaması’ terimi yenidir. İkinci dünya savaşı yıkıntılarını yeniden yapılandırmak durumu ortaya çıkınca, insan gücüne olan ihtiyaç, eğitim ile diğer alanlardaki kalkınmanın birlikte ele alınması zorunluluğunu doğurdu. 1950’den beri bu kavram hızla gelişti. Yeni bir eğitim uzmanlığı alanı olan ‘eğitim planlaması’ doğdu (Binbaşoğlu, 1988: 138).

Adams (1991)’e göre eğitim planlaması bir kriz içerisindedir. Bu krizin göstergeleri:

1. Tanımlama sorunu
2. Bilimsel veya entelektüel temel sorunu
3. Başarı sorunu
4. İdeoloji sorunu olarak sıralanmıştır (Turan, 09 Mart 2008).

Forester (1989) ve Hamilton (1991)’e göre geleneksel yaklaşımlar eğitim planlamasını teknik bir problem ve bilişim sistemi olarak görmektedir. Bu anlayışın sorgulanması zorunludur. Forester (1989)’a göre planlama teknik bir problem olarak algılanarak; belirlenen amaçlar ve sonuçlar ile planlamayı gerçekleştirenlerin takip etmesi gereken yollar olarak ifade edilmiştir. Diğer bir görüş ise sistem teorisinden yola çıkmış, planlamayı sadece bilgi toplama ve geri dönüştürme ibaret saymıştır. Bu

her iki anlayış uygulamada yetersiz kalmaktadır. Hamilton (1991)'e göre planlama, amaçların belirlenmesi, strateji ve operasyon planlarının geliştirilmesi ve performansın ölçülmesi olarak tanımlanmıştır. Ancak bu anlayış, planlamanın sosyal içeriğini göz ardı etmektedir. Bu model sadece sonuçların sabit ve belirlenmiş olduğu durumlarda başarılı olabilir (Turan, 09 Mart2008).

Eğitim planlamasındaki geleneksel teorilerin yetersiz kalması nedeniyle, eğitim planlaması sürecinin yeniden formüle edilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sosyal teorideki yeni gelişmelerin ışığında, eğitim planlamacıları alternatif yaklaşımları kullanabilirler. Türk eğitim sisteminde planlamacılar, gerçek yaşantıları göz ardı etmektedirler. Sonuç olarak, merkezi örgüt tarafından hazırlanan bu planlar okulda sosyal adalet, eşitlik ve yoksulluk gibi önemli konuları işaret etmekte başarısız olmaktadır (Turan, 2001: 10-15).

Eğitimin planlamasında dikkat edilecek noktalar; toplumun kültürel değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılması, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, ulusal bütünlüğün korunması olarak sıralanabilir (Aydın, 1998: 135). Eğitim planlamasının sahip olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Planlar kısa, orta ve uzun dönemli olmalıdır.
2. Eğitim planlaması, toplumsal ve ekonomik kalkınma planları ile bütünleşmelidir.
3. Eğitim planlaması, eğitim sistemini bir bütün olarak almalıdır.
4. Eğitim planlaması, eğitimsel gelişmenin hem nicel hem de nitel yönlerini göz önüne almalıdır.
5. Eğitim planlamasının eğitim yönetiminin bir parçası olduğu unutulmamalıdır (Aydın, 1998: 136).

1.2.4.Eğitim Planlaması Yöntemleri

Eğitim planlaması alanındaki yöntemler şu şekilde sınıflandırılabilir:

Toplumsal İstem Yöntemi (Sosyal Talep Modeli): Bu yöntem, bir ülkede toplumun eğitim istemini karşılayabilecek bir biçimde planlamayı hedef alır. Bu modelde

eğitim maliyeti dikkate alınmadan sunulan kamusal bir hizmettir. Eğitimdeki fırsat eğitsizliklerinin önlenmesi ya da en aza indirilmesi zorunlu görölmektedir (Adem, 1981: 142) Bu model üretim sürecinin arz yönüne yöneliktir. Bireyler ve sosyal gruplar için eğitimde eğitlik olarak beliren vatandaşlık hakkının gerçekleştirilmesi amacıyla yola çıkan eğitim plancıları, eğitimde aktif bir politikadan yanadır. Uygulamada sosyal talep modelini iki kısma ayırmak mümkündür:

- a. Basit sosyal talep modelinin temeli, nüfus ve öğrenci sayısı kestirmeleri, çeşitli okul türleri arasında geçiş oranları, öğrenim süreleri, terk oranları, dal değiştirme oranları, başarı oranları gibi büyüklüklere ilişkin bilgilerden oluşur. eğitim sisteminin gelişimi, bireysel taleplerin toplamınca şekillenir.
- b. Genişletilmiş sosyal talep modeli eğitim talebinin ve eğitim başarısının nasıl oluştuğu sorusuna cevap arar. Sosyolojik ve psikolojik örnek olay çalışmaları, kompleks ve genişletilmiş sosyal talep modelinin temelini oluşturur. Birinci varyasyon ile ikinci varyasyon arasındaki fark, analizin derinliğindedir. Diğer fark ise, birinci varyasyonda ‘değişmez’ olarak alınan verilerin, diğerinde açıklanmak istenmesidir (Hesapçıoğlu, 1989: 99-100).

‘Toplumsal istem’, en çok, ‘halkın’ toplam eğitim isteği, yani belirli bir yerde ve zamanda belirli kültürel, siyasal ve ekonomik koşullar altında bireylerin eğitim isteklerinin tümü anlamına gelir (Coombs, 1973: 25).

Devletin eğitimi zorunlu kılması durumunda toplumsal istem daha çok nüfustan etkilenecek hızla büyür. Eğer devlet zorunlu öğrenim yaşından sonra öğretimi parasız yapabilirse, toplumsal istemi arttırabilir. Ama eğitimde toplumsal istemi etkileyen etmen toplum kültürü, eğitimin insanları nasıl etkileyebileceği hakkındaki tutum ve inançlardır. Eğitimin maliyetinin meydana getirdiği yük de istemi geniş ölçüde etkileyebilir (Coombs, 1973: 25).

İnsangücü Yaklaşımı: Ekonomik gelişme kalkınmanın bir gereğidir, ancak ekonomik gelişme sadece maddi kaynakların ve araçların değil onları kullanacak insangücü kaynaklarının da düzenlenmesini gerektirir. İnsangücü kaynaklarının

eğitim yoluyla geliştirilmesi ekonomik gelişmenin önemli bir ön koşuludur (Coombs, 1973: 27).

Bu yöntemde temel amaç nitelikli her tür ve düzeyde eğitim görmüş insangücünü yetiştirmektir. Eğitim ve ekonomi birbirini tamamlayan dizgeler olup, birinin gelişmesi diğerinin gelişmesine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu yöntem eğitimi ekonominin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Amaç, eğitimin nicel hedeflerini ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insangücü ile uzlaştırmaktır (Adem, 1981: 152). İnsangücü planlaması, belli bir gelecekte yapılması gereken bir işin yerine getirilmesi için gerekli ve uygun sayıdaki nitelikli işgücünün sağlanmasını garanti altına alma süreci olarak tanımlanmaktadır (Boz, 1988: 477). İnsangücü planlaması şu özellikleri içermektedir:

1. Gelecekteki insangücü ihtiyaçlarının tahmini
2. Var olan insangücü kaynaklarının saptanması ve kaynakların optimal bir şekilde istihdam edilip edilmediklerinin belirlenmesi.
3. şimdiki insangücü kaynaklarını geleceğin ihtiyaçları doğrultusunda ele alarak, gelecekte ortaya çıkabilecek sorunların önceden görülmesi
4. İnsangücünün sağlanması, seçimi, eğitilmesi, yerleştirilmesi, ondan yararlanılması, yer değişimi, yükseltilmesi, geliştirilmesi, desteklenmesi, ekonomik açıdan doyurulması gibi konuların programlanması (Boz, 1988: 477).

İnsangücü modeli zaman boyutu dikkate alındığında, uzun vadeli bir planlama modelidir. Bunun nedeni, iyi nitelikli insangücünün yetişmesi için gerekli sürenin uzun olmasıdır (Hesapçioğlu, 1984: 34).

‘Verim Oranı’ (Maliyet-Fayda) Yaklaşımı: İstekleri olanaklarını aşan rasyonel bir kişinin parasını en iyi nasıl harcayacağına karar verirken uyguladığı ilkeye benzemektedir. Tüm seçenekleri inceleyerek, maliyetine göre en yüksek gelir sağlayacak seçeneği tercih eder. Bu yaklaşımı benimseyen iktisatçılar, eğitime ayrılan kaynakların eğitimin alt kesimleri arasında dağıtılmasında aynı mantığı savundular (Coombs, 1973: 30). Bu yaklaşıma göre eğitim bir yatırım alanıdır, ancak yararlarını geç verir. Eğitimin yararları ile maliyeti karşılaştırılarak, eğitimde

verimlilik endeksine ulaşılır. Bu verimlilik endeksi ile diğer ekonomik etkinliklerin endeksleri karşılaştırılarak eğitime ayrılan kaynak dağılımına ilişkin bir yargıya varılmaya çalışılır (Hesapçioğlu, 1994: 114). Ancak, maliyet ve yararların ölçülmesinin uygulamadaki güçlüğü çok önemli bir sorun olarak durmaktadır (Aydın, 1991: 135).

Eğitsel verim oranı hesaplanırken, maliyet ve yarar kalemleri kullanılır. Maliyetler ve yararlar ile hesaplanan verim oranı toplumsal verim oranıdır. Toplumsal verim oranı, eğitim düzeylerinin verimliliğini gösterir. Bireysel verim oranı, eğitimin birey açısından ne denli verimli olduğunu gösterir. Eğitimin yararı hesaplanırken, öğretim düzeyi, yaş ve kazancı içeren bir çizelge kullanılır. Kazançların bir bölümünün aile kökeni, cins gibi faktörlerce belirlendiği düşünülür (Hesapçioğlu, 1994: 114).

Sonuç olarak eğitim planlaması dar bir çerçevede ele alınmamalıdır. Ulusal gelişme sadece ekonomik göstergeleri değil, kültürel, sosyal gelişme süreçlerini de içeren bir olgudur.

1.2.5. Eğitim Planlamasının Tarihçesi

Eğitim planlaması eski çağlara kadar dayanmaktadır. Bundan 2500 yıl önce, Isparta Anayasasında eğitimin askeri, toplumsal ve ekonomik amaçlara uygun olarak planlandığı anlatılmaktadır. Platon 'Cumhuriyet' adlı eserinde Atina'nın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim planı sunmuştur. 16. yüzyılın ortalarında İskoçya'da John Knox'un çalışmaları, Avrupa'da 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarında özel girişimciliğin 'Bir Eğitim Planı', 'Öğretim Reformu' eğitim planlamasına örnek gösterilebilir (Coombs, 1973: 4).

Eğitim planlamasında ilk çağdaş çaba, 1923 yılında genç Sovyetler Birliğinin hazırladığı Birinci Beş Yıllık Plandır. Günümüzde ilkel sayılabilecek yöntemlerin kullanılmış olmasına rağmen, bu plan ile elli yıla bile varmadan

nüfusunun üçte ikisi okuma yazma bilmeyen bir toplumdaki dünyanın eğitim bakımından en gelişmiş uluslarından biri yaratılmıştır (Coombs, 1973: 5).

İkinci dünya savaşı öncesi dönemleri kapsayan, çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim planlarının ortak özellikleri şunlardır:

1. Zaman bakımından kısa süreli olması
2. Eğitim sisteminin sadece bir bölümünü kapsamaması
3. Bütünlükten yoksun olması
4. Durağan olması (Coombs, 1973: 6).

Savaştan sonra yıkılmış olan Avrupa ve az gelişmiş ülkeler eğitim sorunlarının çözümüne yöneldiler. 1950'lerden günümüze eğitim planlamasına yönelik çok sayıda uluslararası konferans, seminerler ve benzeri toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılara iki uluslararası kuruluş, UNESCO ve OECD öncülük etmiştir. UNESCO, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler yönünden aktif olmaya çalışırken, OECD çalışmalarını daha çok gelişmiş ülkelere yönelik sürdürmektedir (Hesapçioğlu, 1989: 56).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne kadarki dönem planlama çalışmaları bakımından 1960 yılı öncesi ve sonrası olarak iki grupta incelenebilir. 1960 öncesi dönemde bugün algıladığımız anlamda modern eğitim planlamasından çok, belli programlar çerçevesinde eğitim sistemini geliştirme, bu sisteme yön verme çalışmaları yer almıştır. 1960 devrimi ile birlikte planlı kalkınma politikası benimsenmiştir. 1961 Anayasası ile bir planlama örgütü kurulmuştur. Bu örgüt Devlet Planlama Teşkilatıdır (Hesapçioğlu, 1984: 17). Diğer bir deyişle, ülkemizde planlı kalkınma dönemi resmen 30 Eylül 1960 tarihinde yürürlüğe giren 91 sayılı *Devlet Planlama Teşkilatının Kurulması Hakkında Kanun*'la başlamıştır. Türkiye planlı döneme girdikten sonra, eğitim planlaması da beş yıllık kalkınma planlarında yer almıştır (Kaya, 1993: 102).

1.3. MİLLÎ EĞİTİM ŞURALARI VE ON YEDİNCİ MİLLÎ EĞİTİM ŞURASI

Bu bölümde Milli Eğitim şuraları ve ele alınan konular özetlendikten sonra On yedinci Milli Eğitim Şurası kararları ve ilgili görüşlere yer verilmiştir.

1.3.1. Milli Eğitim Şuraları ve Ele Alınan Konular

Milli eğitim şuraları eğitim politikasını belirlemek, mevcut problemlere çözüm önerileri getirmek amacıyla eğitimcilerin, bilim adamlarının, alan uzmanlarının, kamu ve özel kurum, kuruluş, dernek, oda, birlik, sendika, vakıf ve diğer bakanlık temsilcileri ile yerel yönetim temsilcilerinin, iş hayatının, politikacıların katkı ve katılımlarıyla düzenlenmektedir.

22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun ile Millî Eğitim Şûrası, eğitim sistemimizi geliştirerek niteliğini yükseltmek amacıyla bilimsel bir danışma ve karar organı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde yer almıştır.

Talim ve Terbiye Kurulunun temelini 1921 yılında maarifçe kendilerine gönderilmiş eserleri inceleme hizmetlerini yürütmekle görevli " Telif ve Tercüme Dairesi " oluşturmuştur. Telif ve Tercüme Dairesi, 1925 yılındaki III. Heyeti İlmiye toplantısında alınan kararlar sonucunda yerini 1926 yılında Millî Talim ve Terbiye Dairesine bırakmıştır. 15.6.1946 tarih ve 1946 sayılı Kanunla yapılan düzenleme sonucu, Millî Talim ve Terbiye Dairesinin adı Talim ve Terbiye Dairesi olarak değiştirilmiştir. Başkanlığın kadroları Başkan, altı üye, dört raportör, üç mütercim, bir muâmelat müdürü, iki mümeyyiz, yedi memur olarak yeniden belirlenmiştir. Ayrıca "Maarif Şûrası"nın adı "Millî Eğitim Şûrası" olarak değiştirilmiştir. 12.5.1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görevleri ve teşkilat yapısı bugünkü şeklini almıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 17 Mart 2008).

Mustafa Kemal Atatürk, Kurtuluş savaşının en zorlu günlerinde, Cumhuriyeti kurma çalışmalarını sürdürürken, Türk eğitim sisteminin ilke ve esaslarını da belirlemenin önemini hissetmiştir. Eğitim sistemimizin gelişmesinde, ilke ve esaslarının belirlenmesinde, 1921 yılında Ankara’da toplanan I. Maarif Kongresinin önemi tartışılmazdır. Eğitim sistemimizde önemli bir dönemin başlangıcı olarak görülen bu kongrede Atatürk şu tarihi konuşmasını yapmıştır; (MEB, 2006a: 9)

Asırların mahmûl olduğu derin bir ihmâl-i idârinin bünye-i devlette vücûda getirdiği yaraları tedaviye masruf olacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda ibzal etmemiz lâzımdır... Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsâf-ı fitriyemizle hiç de münâsebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garbtan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihimizle mütênâsip bir kültür kastediyorum: Çünkü millî dehâmızın inkişâf-ı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Laâlettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrup neticelerini tekrar ettirebilir. Haraset-i fikriye zeminle mütênâsiptir. O zemin, milletin seciyesidir (Atatürk, 1952: 16-18).

İkinci Maarif Kongresi, Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey’in başkanlığında yapılmıştır. Bu kongrede dört sene olan ilköğretimin beş seneye çıkarılması uygun görülmüş ve halk mektepleri hakkında düzenlenen bir proje tartışılmıştır. Maarif kongresi 3. toplantısında ise ‘ortaöğretim’ konusu ele alınarak, ortaöğretim programları tartışılmıştır (MEB, 2006a: 9-10).

Eğitim alanında gerçek anlamda ilk örgütlenme çalışmaları 1923 yılında birinci Heyet-i İlmiye ile başlamıştır. Daha sonra 1924 yılında Ankara’da ikinci Heyet-i ilmiye toplantısı yapılmıştır. Gelişmekte olan eğitim örgütünün köklü sorunları ile ilgili olarak 1925 tarihinde Ankara’da üçüncü Heyet-i ilmiye toplantısı yapılmıştır.

Birinci Milli Eğitim Şurası 17- 29 Temmuz 1939 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel özetle şöyle söylemiştir: (MEB, 2006a: 17)

Cumhuriyet Maarifine ait meseleler üstünde düşünürken, kültür hayatındaki tecrübe ve bilgileriyle ün salmış şahsiyetlerin fikirlerine başvurmak ve onları dinlemek, öteden beri Cumhuriyet Hükümetinin ehemmiyetle iltizam ettiği bir usuldür. Daha Milli Mücadele yıllarında, düşman toplarının hükümet merkezimizin yakın ufuklarını sarstığı en buhranlı bir devrede, Ebedi Şef, büyük Atatürk, Ankara’da toplanan Maarif Kongresini bizzat açmış ve bununla kültür meseleleri etrafındaki müzareke ve münakaşaların hayati ehemmiyetine tarihi bir işaret vermişti.

Muhterem arkadaşlar, kanaatimce bütün Maarif Teşkilatı tam ve mükemmel bir uzviyet alabilmek için her uzvunun birbiriyle alakalı, birbiriyle münasebetli bir suretle işlemesi lazımdır. Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikayetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımız şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İllkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitte başlayan bu şikayet dairesi, burada kapanmış gibi görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikayet ediyor ve devre, bu şikayetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor.

Mevcut öğretim bünyesini nasıl kurmalıyız ki her parçası birbirinden haberli olarak işleyebilsin.

Şurada alınan en önemli karar tek tip devlet kitabı sistemine gidilmesi olmuştur. Ayrıca yüksekokul ve fakülteler Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.

15- 21 Şubat 1943 tarihinde yapılan II. Milli Eğitim Şurasının ana temasını ise Türk Dili çalışmaları ile Türk Tarihi ve ahlak eğitimi oluşturmuştur. (MEB, 2006a: 18)

2- 10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan III. Milli Eğitim Şurasının çalışmalarında ağırlık merkezini mesleki ve teknik öğretim meseleleri teşkil etmiştir. (MEB, 2006a: 20)

22- 31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında yeni ortaokul projesi incelenmesi, ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatlarının yeniden düzenlenmesi konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2006a: 22).

Beşinci Milli Eğitim Şurası 4- 14 Şubat 1953 tarihleri arasında yapılmıştır. İlköğretim programının amaç ve ilkeleri, ilköğretim kanunu tasarısı, ilkokullara öğretmen yetiştirilmesi konuları ele alınmıştır (MEB, 2006a: 23).

18- 23 Mart 1957 tarihleri arasında yapılan altıncı Milli Eğitim Şurasında mesleki ve teknik öğretim ile halk eğitimi mevzuları görülmüştür (MEB, 2006a: 25).

Yedinci Milli Eğitim Şurası 5- 15 Şubat 1962 tarihinde yapılmıştır. İlköğretim, ortaöğretim, kız-erkek teknik öğretim, ticaret eğitimi, eğitimimizde

ölçme ve değerlendirme, çeşitli olgunluk sınavları, yüksek öğretim, dış kültür ilişkileri, din ile ilgili eğitim ve öğretim, beden eğitimi ve sağlık, milli savunma ile ilgili eğitim ve öğretim ve eğitim vakıfları konuları ele alınmıştır (MEB, 2006a: 27).

23 Eylül- 3 Ekim 1970 tarihinde düzenlenen sekizinci Milli Eğitim Şurasında ortaöğretimin kuruluşu ile yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi konusu ele alınmıştır (MEB, 2006a: 42).

24 Haziran- 4 Temmuz 1974 tarihinde düzenlenen dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında program ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar üzerinde durulmuştur (MEB, 2006a: 53).

23- 26 Haziran 1981 tarihinde düzenlenen onuncu Milli Eğitim Şurasında Türk Milli Eğitimi, bu sistem içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar ve öğretmen yetiştirme konuları ele alınmıştır (MEB, 2006a: 93).

8- 11 Haziran 1981 tarihinde on birinci Milli Eğitim Şurası dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Sağlam'ın başkanlığında toplanmıştır. Şurada öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim ve sorunları, eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmen ve uzmanların sorunları çözüm önerileri ile birlikte ele alınmıştır (MEB, 2006a: 97).

18- 22 Haziran 1988 tarihinde on ikinci Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Şurada yükseköğretime geçiş, yükseköğretimde öğretmen yetiştirme, Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi, eğitim finansmanı ve müfredat programları ele alınmıştır (MEB, 2006a: 148).

On üçüncü Milli Eğitim Şurası 15- 19 Ocak 1990 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un başkanlığında toplanmıştır. Şura gündemini yaygın eğitimde kavram, kapsam, organizasyon ve işbirliği, yatırım ve finansman ile personel oluşturmuştur (MEB, 2006a: 173).

On dördüncü Milli Eğitim Şurası 27- 29 Eylül 1993 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Nahit Menteşe başkanlığında toplanmıştır. Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği ile okulöncesi eğitim konuları ele alınmıştır (MEB, 2006a : 179).

13- 17 Mayıs 1996 tarihinde on beşinci Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Şurada ilköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimde yeniden yapılanma, yükseköğretime geçişin düzenlenmesi, eğitimin finansmanı konuları ele alınmıştır (MEB, 2006a: 186).

13- 17 Kasım 1999 tarihinde toplanan on altıncı Milli Eğitim Şurasının gündemini mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde mesleki eğitim ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme, mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yükseköğretime geçiş ve mesleki, teknik eğitimde finansman ve dokuz yıllık zorunlu eğitim konuları oluşturmuştur (MEB, 2006a: 216).

1.3.2. On Yedinci Milli Eğitim Şurası

Yedi yıl aradan sonra 13- 17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen On yedinci Milli Eğitim Şurasında eğitim sistemimiz, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk Eğitim sistemi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Davet edilen yaklaşık 850 kişinin tamamına yakınının katıldığı şuraya katılımcıların, %14.55'i tabii üyelerden, %36.49'u MEB mensubu resmi-özel kuruluş temsilcilerinden, %17,09'u akademisyenlerden, %10.97'si sivil toplum kuruluşları temsilcilerinden, %10.97'si diğer kamu kurumları temsilcilerinden, %6.24'ü yerel yönetim temsilcilerinden ve %3.70'i de yurt dışından gelen temsilcilerden oluşmuştur (MEB, 20 Kasım 2007).

08- 16 Haziran 2006 tarihleri arasında 114 üyenin katılımı ile ön komisyon; 26- 30 Haziran tarihleri arasında 81 ilde 120 üyenin katılımı ile il; 03- 05 Temmuz 2006 tarihleri arasında 13 ilde 1296 üyenin katılımı ile bölge çalışmaları yapılmıştır. Ön komisyon çalışmaları ile akademisyenlerce yapılan araştırmalar kitap haline getirilerek şura üyelerine gönderilmiştir.

1.3.2.1. On Yedinci Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı (Araştırma Raporları)

Şuraya hazırlık amacıyla ön komisyon çalışmalarının yanı sıra öğretim üyelerinden de destek almak amacıyla hazırlık dokümanı hazırlanmıştır. Bu raporda ‘Kademeler Arası Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi’ ile ‘Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi’ boyutları ele alınmıştır.

1.3.2.1.1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi

Baykal (2006)’a göre eğitimin her aşaması önemlidir. Okulöncesi bireysel, ilköğretim toplumsal benliğin oluşmasında önem kazanırken; ortaöğretim üretici, yükseköğretim de toplumun yönetici insan gücü kaynağını belirler.

Talebe oranla yetersiz arz olması durumunda seçme sınavları kaçınılmazdır. Nicel yeterlilik olsa dahi nitel farklılıkların olduğu durumlarda seçme ve yerleştirme sınavları olmalıdır.

Gençler hiçbir rehberlik görmeden genel ve mesleki eğitimi tercih etmektedir. Genel öğretim uygulamadan uzak, mesleki öğretim ise kurama yabancıdır. Diğer bir deyişle öğrenciler ya bilgiden ya da beceriden yoksun kalmaktadır. Gençlerimize hem gerçekten hak edilmiş bir lise diploması hem de en az iki mesleğe hazırlık sertifikası ile mezun olabilecekleri bir ‘tümleşik lise’ kurulabilir.

Ortaöğretimin başarı ile bitirilmesi yükseköğretime giriş için bir ön koşuldur, ancak yeterli değildir. Sadece 10 öğrenciden bir tanesine yükseköğretimde yer vardır. Diğer bir deyişle talebe oranla yeterli arz olmadığı için, sınav kaçınılmazdır. Yükseköğretime giriş için ön koşul, liseyi 3,00 genel başarı ortalaması ile bitirmesi aranarak, 180- 240 dakika sürecek tek oturumluk bir sınav yapılabilir.

Bugün var olan sistemde ÖSS kapsamındaki sorularla, kılavuzdaki mesleklere sağlıklı bir yönlendirme yapılamamaktadır. Örneğin tıp fakültelerine

girmek için fizik, kimya, matematik biyolojiden daha etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler programlara değil fakülte ya da yüksekokullara yerleştirilmelidir. Böylelikle öğrencilerin tercih yanılmaları önlenebilir.

Adaylar severek çalışabilecekleri, yenilikler getirebilecekleri yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri meslekleri seçmelidirler. Tercihlerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapmalıdırlar. Genel olarak, eğitimde seçme işleminin iki gerekçesi vardır:

1. Eğitim talebinin eğitim arzını aşmış olması
2. Girilecek öğretim programı için gerekli önkoşullar.

Ülkemizde her yıl dört yüz bin ortaöğretim mezununa yükseköğretim imkanı sunulmaktadır. Oysa talep bir milyonun üzerindedir. Bu durum bir seçme sınavını zorunlu kılmaktadır. Seçme sınavı bir ölçme aracıdır ve geliştirilebilir. Sınavda ders içeriğinin yanı sıra, zihinsel yetenekler de ölçülmelidir. Sözel yetenekler ulusal ölçekli, sayısal ve uzaysal yetenekler evrensel ölçekli olmalıdır. Okuduğunu kavrama, verileri yorumlama, tutarlılık değerlendirme, ilişkisel düşünme, sayısal çözümlenme, boyutsal dönüşümleri canlandırma vb. genel yetenek boyutları tüm öğretim düzeylerinde gereklidir (MEB, 2006b: 13-47).

1.3.2.1.2. Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi

Ülkeyi yönetenlerin, bireylerin yeni istemlerine yanıt verebilmek için, ülkenin kendi toplumsal dinamikleri ile diğer ülkelerdeki oluşumları da dikkate alarak eğitim sisteminde eğitsel ve yapısal yönden gerekli düzenlemeleri zamanında en doğru biçimde gerçekleştirmeleri gereklidir. Bugün bir yandan bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler ile bunların ekonomik alana ve toplumsal yaşama yansıyan etkileri, bir yandan da küreselleşme ve Avrupa Birliği gibi uluslararası oluşumların etkileri, Türk eğitim sisteminde eğitsel ve yapısal yönden yeni düzenlemelere gidilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu raporda, küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sisteminde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim alanlarında ve bu alanlar arasındaki

öğrenci akışında yapılması gereken yeni düzenlemelerin gerekçelerinin açıklanması ve bu düzenlemelere dönük AB ülkelerindeki örneklerle dayandırılan önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda raporda, önce küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sisteminde yeniden yapılanmanın gerekliliği açıklandıktan sonra, AB ülkelerindeki eğitim sistemi ana hatlarıyla tanıtılmış, daha sonra da Türk eğitim sisteminde eğitim basamaklarında ve basamaklar arasında öğrenci akışının düzenlenmesine dönük önerilere yer verilmiştir.

Eğitimde yeniden yapılanmayı gerekli kılan etmenler birkaç ana başlık altında toplanmıştır:

1. Eğitim basamaklarının işlevlerinin çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda yeniden tanımlanmasının gerekliliği
2. Küresel ekonominin istemlerinin karşılanması zorunluluğu
3. Yükseköğrenime olan yoğun talep baskının azaltılması gerekliliği.

Raporda Avrupa Birliği (AB) Ülkelerinde eğitim sisteminin yapısal özellikleri ülkeler bazında açıklandıktan sonra, Türk eğitim sisteminin genel değerlendirmesi şu şekilde yapılmıştır:

Türkiye'deki okul öncesi eğitimin durumu AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim alanındaki yaklaşık %15'lik bir okullaşma oranı ile Türkiye en son sırada yer almaktadır. Bu açıdan Türkiye'nin eğitim sistemi yönünden Avrupa birliğine uyum sağlaması gereken öncelikli alanların başında, okulöncesi eğitim alanındaki okullaşma durumu gelmektedir. Bu nedenle, Türkiye'nin bu eğitim basamağındaki okullaşma oranını hızlı bir biçimde yükseltecek düzenlemeleri yapması ve bir an önce uygulamaya koyması gerekmektedir.

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde zorunlu eğitimin süresi 9-14 yıl arasında değişmektedir. Pek çok AB ülkesinde zorunlu eğitimin tamamı tam zamanlı genel eğitim olarak uygulanır. Kimi AB ülkelerinde de zorunlu büyük bir bölümü tam zamanlı genel eğitim, son birkaç yılı da yarı zamanlı mesleki eğitim olarak çıraklık eğitimi kapsamında uygulanır. Bu ülkelerde zorunlu eğitim genellikle 6- 18 yaş

arasını kapsar. Bu tür uygulamada, zorunlu genel eğitimlerini tamamlayan, ancak örgün üst öğrenim okullarına devam edemeyen öğrencilere bir meslek dalında en azından temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanır.

Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunluğunda tam zamanlı zorunlu eğitim, ya doğrudan ilköğretimi, ya da ilkokul ile ortaöğretim I. Devreyi kapsar. Kimi ülkelerde ise, tam zamanlı zorunlu eğitim ortaöğretim II. Devrede de bir veya iki yılı kapsar. Zorunlu eğitimin son bir iki yılının yarı zamanlı olarak uygulandığı ülkelerde, bu süre daha çok ortaöğretim II. Devreye taşar.

Ülkemizde ise, zorunlu genel eğitimin süresi sekiz yıldır. AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, zorunlu eğitim süresi en kısa olan ülke Türkiye'dir. Bu nedenle Türkiye'nin Avrupa Birliğine uyum sürecinde zorunlu eğitim süresini yükseltmesi gereklidir.

Avrupa Birliği ülkelerinin kimilerinde zorunlu eğitimin ilk basamağını, kimilerinde de tamamını kapsayan ilköğretimin süresi 4-10 yıl, ilkokula başlama yaşı da 4- 7 yaş arasında değişir.

İlköğretimin 8- 10 yıl arasında uzun süreli düzenlendiği ülkelerde, bu süre genellikle aynı çatı altında bulunan ilkokulu ve I. devre okulunu kapsar. Bu ülkelerde ilkokulu bitiren öğrenci ortaöğretim I. devrede doğrudan izleyen sınıfa devam eder. Kimi ülkelerde ise, ilköğretim süresi 4- 6 yıl arasında değişen ilkokulu kapsar. Bu ülkelerde ilkokulu bitiren öğrenciler öğrenimlerini ortaöğretim I. devrede yer alan ya tek tip bir okulda veya farklı okul türlerinde sürdürürler. Bu tür düzenlemede ilkokul ile ortaöğretim I. devre kapsamında yer alan okullar genellikle ayrı okul binalarında bulunurlar. İlkokuldan sonra ortaöğretim I. devrede farklı okul türlerinin yer aldığı ülkelerde öğrenciler başarıları doğrultusunda bu okullardan birine yönlendirilir. Kimi ülkelerde bu okullara seçme sınavı ile öğrenci alınır.

Öte yandan AB ülkelerinin pek çoğunda ilköğretimi bitiren öğrencilerin ortaöğretimde ya da ortaöğretim I. devreyi bitiren öğrencilerin ortaöğretim ikinci

devrede izleyebilecekleri eğitim programının belirlenmesinde ya öğrencilerin bu devredeki genel başarı ortalaması, ya bazı derslerdeki notları ya da bitirme veya seçme sınavındaki başarısı dikkate alınır. İlköğretim ya da ortaöğretim I. devrenin sonunda bitirme sınavı yapılan ülkelerin sayısı bir hayli fazladır. Ancak ilkokulda ya da ortaöğretim I. devrede başarılı öğrencilerin akademik yükseköğrenime hazırlayan genel eğitim programlarının uygulandığı okullara yönlendirilmeleri ya da seçilmeleri, hemen tüm AB ülkelerinde ortak bir uygulamadır.

Türkiye’de ilköğretim sekiz yıllık ilköğretim okulunda verilir. Eğitimin gerek eğitsel gerekse fiziksel mekan yönünden kesintisiz olarak uygulandığı ilköğretimden sonra öğrencilerin ortaöğretim basamağına gidebilecekleri okul ve program türünün belirlenmesi, bir seçme sınavı sonucuna göre yapılması ve en başarılı öğrencilerin genel eğitim programlarına yönlendirilmeleri, çoğu AB ülkesindeki uygulamalarla örtüşmektedir. Ancak eğitim tercihlerinin sınava ve sınav sonucuna göre yapılması, sistem içinde sınavı bir amaç konumuna getirmiş, bu nedenle ilköğretimde öğretme-öğrenme süreçlerinin önemli bir kesimi sınava hazırlık çalışmalarına odaklanmıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerinden çok sınava hazırlanma çabasına girmesine, bunun için de özel derse ve özel dersanelere yönelmelerine neden olmuştur. Bu açıdan eğitim sistemi içinde, özellikle ilköğretimde öğrencilerin başarıları yanında ilgi, eğitim ve istekleri yönünde eğitim tercihi yapabilmelerini sağlayıcı eğitsel ve mesleki yönlendirme giderek önem kazanmaktadır. Bunun için okullarda eğitim danışmanlığı hizmetini verebilecek uzman birimlerin kurulmasına gereksinim vardır.

AB ülkelerinde ortaöğretim veya II. Devre basamağında yer alan okullar ve eğitim programları yükseköğretime hazırlama ve mesleğe hazırlama şeklinde iki yönlü işleve göre örgütlenmişlerdir. AB ülkelerinin hemen tamamında mesleki ortaöğretim programını seçenler ya da seçilenlerin oranı, genel eğitim programındaki öğrencilerin oranından daha fazladır. Bu durum, daha az sayıdaki öğrencinin daha nitelikli olarak yükseköğretime hazırlanmasını sağlarken, daha fazla sayıda öğrencinin ara insan gücü olarak yetiştirilmesine ve bunların daha kısa yoldan iş yaşamına girmelerine neden olmaktadır. Türkiye’de ise, ortaöğretim programlarının yapısı ve amacı AB ülkeleri ile örtüşmekle birlikte, ortaöğretim programlarına

öğrenci akışında zıtlık vardır. Çünkü Türkiye’de ortaöğretim programlarındaki öğrenci dağılımı, AB ülkelerinin tersine, genel eğitim programlarında yoğunlaşmıştır. Bu durum ve ayrıca mesleki- teknik eğitim amaçlı programları bitiren öğrencilerin de çalışma yaşamı yerine yükseköğretime yönelmeleri, yükseköğretim önünde alınabilecek öğrenci sayısının çok üzerinde bir yığılmaya neden olmaktadır. Bu olumsuzluğun giderilmesi için ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim amaçlı programların çekiciliğinin artırılması gerekmektedir (MEB, 2006b: 59-69).

1.3.2.2. On Yedinci Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlar:

Yedi yıl aradan sonra 13- 17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen On yedinci Milli Eğitim Şurasında eğitim sistemimiz,;

- 1) Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme Ve Sınav Sistemi
 - A. Özel Eğitim
 - B. Okul Öncesi Eğitim
 - C. İlköğretim
 - D. Orta Öğretimde Kademeler Arasında Geçiş, Yönlendirme ve Sınav Sistemi

 - 2) Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi
 - A. Yaşam Boyu öğrenme
 - B. Eğitimde Hareketlilik
 - C. Eğitimde Nitelik
- boyutları ile ele alınmıştır. Şurada alınan kararların tümü Ek 3’de verilmiştir.

1.3.2.3. On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Bazı Görüşler

On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)’ın görüşleri 16 Kasım 2006 tarihinde Milliyet gazetesinde şu şekilde yer almıştır:

"Danışma kurulu niteliğinde olan şuranın, gündemi, zamanlaması ve katılımcı profili bakımlarından siyasi mülahazalardan uzak tutulması, eğitimde çağdaş düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak, On yedinci

Milli Eğitim Şurası'nda, bir alt komisyon toplantısında, daha önce ülke gündemine getirilen ancak kamuoyundaki yoğun tartışma ve tepkiler nedeniyle geri çekilen 'yükseköğretime girişte katsayı uygulaması' konusunda alınan karar, şuranın siyasete alet edildiği izlenimini doğurarak kamuoyunda yine rahatsızlık yaratmıştır. Eğitim sistemini derinden etkileyecek konuların iktidarın etkisinin hissedildiği değil, konunun akademik ve pedagojik düzlemde tartışılabilmesi ortamlarda ele alınması gereklidir. Şura siyasete alet edilmemeli, genel kurulunda ve kapanışta, konular siyasi mülahazalardan arındırılarak, ülkenin insan kaynağı ihtiyacı göz önünde tutularak ele alınmalıdır." (Milliyet, 20/11/2007).

Şuraya ilişkin olarak 22 Kasım 2006 tarihli Hürriyet gazetesinde Rektörler Komitesinin görüşlerini yansıtan bildiri de şöyle denilmiştir:

“Rektörler Komitesi, yaklaşmakta olan 2007 ÖSS sürecini de dikkate alarak, bu konuyu da görüşmüş, öğrencilerde ve yakınlarında doğabilecek tereddütleri gidermek amacıyla aşağıdaki açıklamanın kamuoyuna duyurulmasına karar vermiştir:

1- Mesleki eğitim ile genel eğitim; amaçları, konuları ve fiziki altyapıları farklı olan iki ayrı eğitim-öğretim alanıdır. Mesleki eğitim, uygulamaya yönelik özel bilgi ve beceri ile donatılmış ara insan gücünü yetiştirmeyi hedef alırken, genel liselerin amacı üniversiteye hazırlamaktır. Kaldı ki özellikle belirli meslek liseleri ve öğretmen liselerinin devamı niteliğinde olan eğitim fakülteleri, ilahiyat fakülteleri de mesleki ve teknik eğitim fakültelerine öğrenci yerleştirmede bu liselerden mezun olanlara özel avantaj sağlayan ek katsayı uygulaması mevcuttur.

2- Şura kararları bilindiği üzere uygulanma zorunluluğu olmayan, temenni niteliği taşıyan kararlardır. Şunu da hatırlatalım ki bu tür bir temenni kararının doğuracağı vahim sonuçlardan biri de meslek lisesi öğrencilerinin üniversiteye girebilme beklentisiyle mesleki eğitim ve öğrenimlerini sekteye uğratmaları tehlikesidir.

Rektörler Komitesi, Türk yüksek öğretiminde ve ülkemizin insan kaynağı planlamasında onarılamayacak tahribata yol açacağını düşündüğü bu temenniye kesinlikle benimsememektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için yüksek öğretim üst kurullarının iradesi dışında girişimde bulunulması halinde, bu girişimleri engelleyebilmek amacıyla her zamanki gibi yasal zeminde bütün gayretleri sebatla sürdüreceğini ve yaklaşan ÖSS'de bu konuda değişiklik yapılmayacağını kamuoyuna açıklamayı bir görev bilir.” (Hürriyet, 20/11/2007).

On yedinci Milli Eğitim Şurası Genel Kurul görüşmelerinde söz alan Aydın, Türk milli eğitiminin sorunlarını konuşmak açısından önemli bir platform olan Şurada öncelikli konulara değinildiği konusunda kamuoyunda ciddi bir kaygının var olduğunu belirtmiştir. Özel sektörden hizmet satın alınmasına ilişkin maddenin, 1739 sayılı yasada yer alan ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız olması ilkesine ters düştüğünü ifade etmiştir. Öğretmen eğitiminin kalitesi konusuna vurgu yaparak, Türkçe eğitimi konusunda ciddi sıkıntılarımızın olduğunu; Türkçe'nin Arap aksarıyla konuşulmaması gerektiğini söylemiştir. Üniversiteye geçişte hiçbir ilke

gözetilmeksizin herkese eşit şekilde davranılmasının ortaöğretimde farklı okul çeşitlerinin bulunması ile çelişkili olduğu fikrini savunmuştur. Ayrıca eğitimin bütünlük, ardışıklık, tamamlayıcılık gibi ilkelerinin bulunduğunu, ortaöğretime prim vermeden herkesin üniversite kapısında yığılmasına neden olacak tarihi bir hataya ortak olunmayacağı inancında olduğunu ifade etmiştir (MEB, 2007: 105-106).

Ataman, On yedinci Milli Eğitim Şurasında özel eğitime yer verilmiş olmasını mutlulukla karşıladığını belirttikten sonra, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin çok önemli bir kazanç olduğunu vurgulamıştır. Ortaöğretimle ilgili kararlar alınırken katsayıya yoğunlaşmak yerine okullardaki programların tartışılmasının gerekliliğini savunmuştur. Özellikle Mesleki ve Teknik eğitimde okuyan öğrencilerin önünü açmanın yolunun katsayıyı kaldırmak olmadığını; bunun yerine yatay geçişlerin sağlanmasının yerinde olacağını belirtmiştir (MEB, 2007: 93-94).

Ortaöğretimde Kademeler Arası Geçiş, Yönlendirme ve Sınav Sistemi alt komisyonunda görev almış olan Yıldırım, sabit fikirlere bağlı ve bilimsel verilerden yoksun bir çalışmanın yapıldığını, özellikle üç günlük bir sürenin katsayı konusuna ayrılmış olduğunu ve asıl önemli olan yükseköğretime giriş, yönlendirme konularının yeterince tartışılmadığını belirtmiştir. Ayrıca Baykal tarafından hazırlanan yükseköğretime geçişle ilgili rapordan faydalanılmadığını; diğer bir deyişle bilimsel verilere dayalı çalışılmadığını vurgulamıştır (MEB, 2007:116- 117).

Yavuz, ‘ Milli Eğitim Şuraları Cumhuriyet Eğitimine Özgü Çağdaş, Laik ve Demokratik Organlardır- On yedinci Milli Eğitim Şurası, Bu Tarihsel Misyonu Yerine Getirebildi mi?’ adlı makalesinde önceden kurgulanmış, Şurada ele alınıp enine boyuna tartışılması gereken demokratik bir ‘süreci’ değil, sadece amaçlanan ‘sonuca’ odaklanmış ‘dayatmacı/yönlendirici’ bir şuranın yaşanmış olduğunu belirtmiştir. Yavuz’a göre bundan 83 yıl önce, çağdaş ve demokratik bir söylemle bilime ve bilim insanına olan saygı ve güveni ifade eden Talim ve Terbiye Kurulları ve Şuralar bugün kararları ve uygulamaları ile ‘tarihsel misyon’larından uzaklaşmışlardır (Yavuz, 2006: 11- 21).

Erdoğan kişisel web sayfasında On yedinci milli eğitim şurası üzerine bir değerlendirme yaparak, görüşlerini belirtmiştir. Erdoğan şuranın, son derece demokrat ve katılımcı bir ortamda gerçekleştiğini, her biri kendi alanının uzmanı olan katılımcıların, milli eğitimimizin sorunları ile ilgili görüşlerini demokratik bir ortamda dile getirme olanağı bulduklarını ifade etmiştir. Şûrada zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, yerel yönetimlere eğitim hizmetlerinin sunulmasında daha fazla sorumluluk verilmesi ve özel sektörden hizmet satın alınması gibi Türk millî eğitim sistemi açısından önemli sonuçlara ulaşıldığını, şûrada ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin alanlarının devamı niteliğindeki yüksek öğretim programlarına geçişlerinde mevcut katsayı farkının kaldırılması ve bu öğrencilere ek puan verilmesi önerisinin şuranın en yankı uyandıran kararı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, Şûrada son dönemlere özgü çok önemli eğitim sorunlarına dikkat çekilmiş olduğunu ve köklü çözümlere ışık tutacak kararlar verildiğini söylemiştir (Erdoğan, 18.5.2008).

Milli eğitim eski bakanı sıfatıyla üye olarak On yedinci Milli Eğitim Şurasına iştirak eden Güzel, şura gündeminin son derece isabetli tespit edildiğini, kademeler arası geçişlerin sınırlandırılmasının, sosyal talep ile 'insangücü talebi' (ekonomik talep) arasındaki dengeyi bozduğunu ifade etmiştir. Türkiye'de hâlen meslekî-teknik işgücü arzı ve talebi arasında dengesizliğin mevcut olduğunu belirtmiştir. On yedinci Milli eğitim Şurasını gerçekleştirenleri tebrik ederek, değişim ve gelişime açık olmanın önemini vurgulamıştır (Güzel, 18.5.2008).

Kulaksızoğlu, tüm ortaöğretim mezunlarının istedikleri programa girmelerini getireceği sakıncalardan bahsetmiştir. Meslek liselerinin ara insan gücü ihtiyacını karşılamak üzere kurulan okullar olduğunu, genel lise mezunlarının bir meslek ya da nitelik sahibi olmadıklarını, dolayısıyla meslek lisesi mezunlarını hem meslek hem de genel lise mezunu haline getirmenin genel lise mezununa yapılmış bir haksızlık olacağını belirtmiştir. Ancak bir meslek lisesi mezununun kulvar değiştirmek isterse, fark derslerini vererek, yatay geçiş yapabileceğini eklemiştir (MEB, 2007: 78).

Gündoğdu, genel kurul görüşmelerinde, katsayı engelini elektrik bölümündeki bir öğrencinin elektrik mühendisliğine gidememesini; kimya

bölümündekinin kimya mühendisliğine gidememesini Türkiye’de Anayasa’nın eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ihlali olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ortaöğretim kurumları arasında her türlü yatay ve dikey geçişe 10. sınıf sınırlaması getirilmeden imkan verilmesini önermiştir (MEB, 2007: 90-91).

Genel kurul görüşmelerinde söz alan Demirel, komisyon çalışmaları ile ilgili bir değerlendirme yapmıştır. Hazırlık dokümanları ile araştırma raporları arasında çapraz bir ilişki kurulamadığını belirtmiştir. Ayrıca eğitim sistemimizin 12 yıla çıkarılması konusunun gündeme getirilemediğini, bu konunun 18. Eğitim Şurasına kaldığını ifade etmiştir. Yükseköğretimin akademik ve mesleki olmak üzere ikiye ayırmanın, mesleki teknik eğitimin nitelik sorununu çözmemize yardımcı olabileceğini belirtmiştir (MEB, 2007: 251).

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, 13-17 Kasım 2006 tarihinde yapılan On yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararlara ilişkin okul yöneticilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, ‘On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarının ve karar sürecinin karar alma ve planlama esasları açısından nasıl değerlendirildiği’, ‘On yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararların mevcut Milli Eğitim sorunlarına ne ölçüde çözüm üretebildiği’, ‘On yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararların ne ölçüde güncel ve önemli konulara yer verdiği’ sorularına yanıt aranacak ve bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi karar ve planlama esasları açısından yeniden gözden geçirilecektir.

1.5. PROBLEM CÜMLESİ

On yedinci Milli Eğitim şurasında alınan kararlara ilişkin okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri nelerdir? Bu görüşler görev, mesleki kıdem, yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem, eğitim durumu ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. ALT PROBLEMLER

1. Milli Eğitim Şuraları genel olarak okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
2. On yedinci Milli Eğitim şurasında alınan kararlar okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
3. Bu görüşler, görev, mesleki kıdem, yöneticilik ya da müfettişlikteki kıdem, eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Milli Eğitim Şuraları, Türk Milli Eğitiminin seçkin temsilcilerinin katılımlarıyla gerçekleşen önemli bir danışma organı olarak, eğitim tarihimizde önemli bir yere sahiptir. Şuralarda alınan kararlar ve karar alma süreci, eğitimin bütünüyle ele alınması, uygulayıcılara yol göstermesi, eğitim çevrelerinin görüşlerini yansıtması ve demokratik anlayışın gelişmesine yardımcı olması bakımından üzerinde durulması ve araştırılması gerekli bilimsel bir konu niteliği taşımaktadır. Araştırma, eğitim tarihimizde bu denli önemli olan Milli Eğitim Şuralarının ve alınan kararların gözden geçirilerek, On yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararların uygulayıcılar tarafından, karar alma süreci ve planlama esasları bakımından değerlendirilmesi, kararların ne ölçüde önemli ve güncel konulara yer verip, eğitim sorunlarına ne ölçüde çözüm üretebildiğinin ortaya konulması ve uygulamada ortaya çıkabilecek problemlerin saptanması bakımından önemlidir.

1.8. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir Merkez İlçeye bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişliği Başkanlığına bağlı çalışan ilköğretim müfettişleri ile sınırlıdır.

1. 10. TANIMLAR

Eğitim politikası: Eğitim sisteminin işlevlerini, ulusal, toplumsal kalkınma erekleriyle tutarlı, s¼rekli bir b¼t¼nl¼k i¼inde ger¼ekleřtirebilmek i¼in; izlenmesi gereken ilkeler ile yaklaşımları ayrıca örg¼tsel ve y¼netsel d¼zenlemeler ile insan ve madde kaynaklarının kullanımına ait ¼nlemleri kapsayan plan, program ve uygulamaların b¼t¼n¼.

şura: T¼rk Milli Eğitim Sistemi'ni geliştirmek, niteliğini y¼kseltmek i¼in eğitim ve ¼đretimle ilgili konuları tetkik eden, gerekli kararları alan Bakanlığın en y¼ksek danışma kurulu.

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde karar alma, planlama ve Milli Eğitim Şuraları ile ilgili alanda yapılan araştırmalar ve ulaşılan sonuçlardan örnekler verilmektedir.

2.1. KARAR SÜRECİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kim (2001) çalışmasında, Kore’de ortaöğretimde görevli öğretmenlerin iş doyumunu ile karara katılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Karara Katılma Analizleri ve İş Doyumu adlı anketler ortaöğretimde görev yapan 710 öğretmene uygulanmış ve %83 oranında geri dönmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretmenlik pozisyonlarından memnun olmadıkları, yönetim ile ilgili konularda daha fazla karara katılmayı istedikleri, gerçek karara katılma oranının iş doyumunu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca karara katılmanın, algı, cinsiyet, kıdem, okulun büyüklüğü, branş gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Kesici (2002), üniversite öğrencilerinin karar alma stratejilerinin psikolojik örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırılarak, incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre karar alma stratejilerinin farklılaştığı, kız öğrencilerin mantıklı karar alma stratejilerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. İçtepisel ve kararsız karar alma stratejileri puan ortalamaları arasında bilim dallarına göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca mantıklı ve bağımsız karar alma stratejileri puan ortalamaları arasında bilim dallarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sağır (2006) yapmış olduğu araştırmanın literatür bölümünde karar sürecini etkileyen faktörleri, karar verici ya da vericiler, kararın önemi, çevresel koşullar, zaman faktörü, seçenekler, kısıtlar ve sonuçlar olarak sıralamıştır. Araştırmanın uygulama bölümünde ise, karar vericilerin hangi faktörlerden etkilendikleri, değer yönelimleri, çalıştıkları örgütteki etik iklimin varlığı ve karar alma sürecinde etki ilkelerinin ne ölçüde göz önünde bulundurulduğu tarama modeli kullanılarak ortaya konulmuştur.

Arın (2006) yapmış olduğu araştırmada, okul örgütlerindeki yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile karar alma stratejileri ve problem çözme becerilerini ne düzeyde yerine getirdikleri ve aralarındaki ilişki düzeyinin ne olduğu sorusuna cevap aramıştır. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkiyi belirlemeye dönük bir çalışma olması nedeniyle ilişkisel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Bilecik, Afyon ve Eskişehir il Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, bütün resmi Lise ve dengi okullarda görev yapan Müdür ve Müdür Yardımcıları oluşturmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, lise yöneticileri genel olarak öğretim liderliği davranış boyutlarını yerine getirmekte, ancak “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda diğer boyutlara oranla daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lise yöneticileri kararlarında çoğunlukla seçenekleri dikkatle inceleyerek mantıklı karar almakta ve genelde problem çözme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Yöneticilerin genel olarak problem çözme becerileri ile öğretim liderliği davranışları uyum göstermektedir. Lise yöneticilerinin öğretim liderliği, karar stratejileri ve problem çözme becerileri demografik açıdan da incelenmiş kıdem, branş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Giray (2006) okul yöneticilerinin yönetimle ilgili karar alma/sorun çözme sürecindeki yeterliliklerini araştırmıştır. Çalışma evrenini İstanbul Kadıköy il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, yöneticiler karar alma sürecine ilişkin davranışları tam ve çoğunlukla yerine getirdiklerini belirtirken, öğretmenler yöneticilerin bu davranışları orta derecede sergiledikleri görüşünü ortaya koymuşlardır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Jackson (2007) çalışmasında, ilköğretim okullarında yöneticilerin, örgütsel yapı ve katılımcı karar almada öğretmen katılımını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Üç örgütsel yapı – merkeziyetçi, formal ve kompleks- üzerinde durulmuştur. Michigan eyaletinde 200 okul yöneticisine 3 farklı anket uygulanmıştır; yapısal özellikler anketi, katılımcı karar alma ve kısa demografik anket. 81 yönetici

araştırmaya katılmıştır. Katılım oranı %40.5 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çok sayıda yönetici örgütsel yapılarını merkeziyetçi ve formal olarak tanımlamıştır. Öğretmenler, kurum programları, öğretim metodları ve ders kitaplarının seçimi konusunda alınan kararlara katılırken, müfredat önerilerinde daha az etkili olmuşlardır.

2.2. PLANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Halverson (1996) araştırmasında, 1980'lerde Yeni Zelanda' da eğitim planlamasını yöneten politik ideolojideki değişimin nasıl gerçekleştiğini ve niçin 'Pazar' politikalarının var olan problemlere evrensel çözüm olarak seçildiği sorusuna yanıt aramıştır. Çalışmasının teorik temellerini politik sistemler ve makropolitik davranış teorileri üzerine oturtmuştur. Araştırmayı değişimin dört ajanı olan, katılımcılar, problemler, politikalar ve politikacılar ile sınırlandırmıştır. Araştırma sonuçları Yeni Zelanda'da eğitim planlamasında görülen bu değişimin ve reformun doğasının, tezde belirtilen teorik bilgilerle çeliştiğini göstermiştir. Politik sistem yaklaşımında yer alan geleneksel yaklaşımlar bu uygulamayı kısmen açıklayabilmektedir. Reaktif olması beklenen makropolitik davranış modelleri bu değişim gerçekleşirken proaktif olarak saptanmıştır.

Iaaga (1999) çalışmasında, Doğu Afrika'da batıdan ithal edilen eğitim planlaması modellerinin uygulanabilirliğini, bölgenin sosyal, ekonomik ve politik gerçeklerinin ışığında araştırmıştır. Kenya, Tanzanya ve Uganda'nın eğitim politikalarının yer aldığı dokümanları analiz etmiştir. Sonuçlar Doğu Afrika gerçeklerine uygun modern planlama yöntem uyumunu açıklamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre bu şekilde teknoloji transferinin dezavantajları olmasına rağmen, eğitim finansmanının ve gelişiminin sağlanması için teşvik edilmesi gerekmektedir.

Negash (1999) araştırmasında, merkezi sistemden eyalet sistemine geçen Etiyopya'nın bütçe ve planlama fonksiyonlarındaki değişimlerin neler olduğu sorusuna yanıt aramıştır. Çalışmada, doküman özetleri, Etiyopya Eğitim Bakanlığı ve yeni oluşturulmuş dört Etiyopya eğitim bölgesinde önemli görülen kişiler ile yapılan

görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitim otoriteleri öğretmen eğitimi, ortaöğretim ve ilköğretim için yönetim ve akademik sorumlulukları üzerlerine almışlardır. Bağımsız eğitim planlaması ve bütçe çalışmaları için fırsatlar tanınmıştır. Okul yöneticileri, aileler, sivil toplum örgütleri, öğretmenler eğitim yönetiminde etkili olmaya başlamışlardır.

Tuzcu (2005)'nin tarama modeliyle yapılan araştırmasında AB ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim ilkeleri ve anlayışları, nüfusu ve eğitim durumu, işgücü ve eğitim durumu, eğitim finansmanı ve harcamaları konuları tarihsel bir süreçte incelenmiştir. Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri esas alınarak, Türkiye için 2005-2020 dönemini kapsayan kestirmeler yapılmıştır. Kestirmelerde 2020 yılına kadar Türkiye'de nüfusun, eğitim çağı nüfusunun, okullaşma oranlarının, öğrenci-öğretmen-derslik sayılarının ve bütçe gereksiniminin gelişimi esas alınmıştır. Sonuç olarak, Türkiye nüfusunun eğitim düzeyinin ve okullaşma oranının, tüm AB ülkeleri nüfusunun eğitim düzeyinden ve okullaşma oranından oldukça geride olduğu, AB işgücünün azalma eğilimi ile Türkiye işgücünün artma eğiliminin aynı döneme rastlamasının, Türkiye'ye önemli bir fırsat ve eğitim görevi yüklediği, işgücünün yarısının ilkokul mezunu olduğu bir Türkiye'nin, AB ülkelerinin düşük nitelik düzeyini bile yakalayamadığı, Türkiye'de tarım istihdamının azalacağı, sanayi istihdamının durağanlaşacağı ve asıl istihdam artışını hizmet sektörünün sağlayacağı göz önüne alındığında, varolan insan sermayesinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Diğer bir deyişle Türkiye'nin eğitim düzeyi düşük işgücü, değişen dünyada yüksek ücretli ve verimli istihdam için gereken bilgi ve beceri donanımından yoksundur. Bu nedenle Türkiye, eğitim olanaklarını ve eğitime erişilebilirliği artırma ve tüm nüfusun meslekî nitelik kazanmasını sağlama çalışmalarına hız vermek durumundadır. Ayrıca AB ülkelerinde eğitimin finansmanı, merkezî-bölgesel-yerel yönetimlerce ortaklaşa sağlanmaktadır. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde bölgesel ve yerel yönetimlerin; yükseköğretimde ise merkezi yönetimlerin payı yüksektir. Türkiye'de ise eğitimin her tür ve düzeyinde merkezi kaynakların payı yüksektir. AB ülkeleri ile Türkiye karşılaştırıldığında, eğitime en az kaynak harcayan ülke, Türkiye'dir. Eğitim tür ve düzeyleri toplamında (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim)

Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılında 15 milyon, 2020-2021 öğretim yılında ise 23 milyon öğrenci olacaktır. Bu öğrencilerin AB normlarında öğrenim görebilmeleri için gerekli finansal kaynak, 2005-2006 öğretim yılında 18 milyar Dolar, 2020-2021 öğretim yılında 145 milyar Dolar olarak hesaplanmıştır.

Slocum (2006)’a göre Amerika ve Fransa, gelişmiş ülkelerde düşük gelirli ve yüksek gelirli bölgelerde yer alan okullar arasındaki başarı farklılığının olması nedeniyle, okul sistemlerini yeniden yapılandırmışlardır. Ancak ortaya çıkan sorunlar sebebiyle tüm bu reformların baştan aşağı yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Slocum, araştırmasında kültürel-kurumsal bir yaklaşımla, ulusal planlama ile iki düşük gelirli bölge okulundaki (Porty City/USA ve Montuelier/Fransa) uygulamalar karşılaştırılmıştır. 2002-2003 ve 2003-2004 öğretim yıllarında öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemler ile okulda eğitim ile ilgili alınan kararların, ulusal planlarda yer alan amaçlarla örtüşüp örtüşmediği araştırılmıştır. Sonuç olarak, Porty City’de ulusal modele yönelik önemli adımlar atıldığı, sadece kullanılan metot ve içerikte farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu değişimin sebebi olarak da, New Jersey eyaleti için, ilgili grupların Amerikan eğitim politikalarının tarihi ile birlikte oluşturduğu güçlü kurumsal çerçeve gösterilmiştir. Montuelier’de ise Fransa’daki reformların ikiye ayrılması (sadece eğitimi değil tüm alanları kapsayan geniş devlet reformu ve hedeflenen eğitim politikalarının tüm öğrenciler için değil sadece düşük gelirli öğrencilere yönelik olması) ve yürütülen politikaların Fransız Eğitim Sistemini yeniden yapılanmaya zorlamamış olması nedeniyle farklılık gözlenmemiştir.

2.3. ŞURALAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aydın (1996) ‘Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar’ isimli çalışmasında, şuraların eğitim politikası oluşturmadaki etkinliğini tartışmış ve eğitim sistemi içinde ne tür bir örgüt yapısı ve işleyişine kavuşturulmasının gerekli olduğu sorusuna yanıt aramıştır. Araştırmada, tabii üyeler ile akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, şuraların önemli bir danışma organı olarak algılandığı, ancak şura kararlarının uygulamaya aktarılma düzeyinin ve Milli Eğitim Politikalarına yön verme niteliğinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara

göre, Milli Eğitim politikası, hem toplumsal beklentileri karşılamakta, hem de mevcut eğitim sorunlarını çözmede, önemli güçlükler yaratmaktadır. Şuralarda alınan kararlara katılmada demokratik yaklaşımların uygulanmasına ilişkin problemlerin olduğu saptanmıştır. Bakanlık bünyesinde şura kararlarının uygulamaya aktarılmasından ve izlenmesinden sorumlu bir birimin oluşturulması düşüncesine geniş ölçüde katılım olmuştur.

Eriş (2006) 1961- 1987 yıllarını kapsayan Milli Eğitim Şuraları ve bu şuralarda ilköğretimle ilgili alınan kararların uygulamaları konusunda araştırma yapmış ve bu araştırmanın sonucunda, Türk eğitim tarihi başlangıçtan günümüze kadar gözden geçirilmiş, şuralarda ilköğretimle ilgili alınan kararların uygulamaya yansıyan taraflarına açıklık getirilmiştir. Eğitime ne kadar önem verildiği sayısal veriler ile tarafsız bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda, şuralarda alınan kararların, sorunların çözümüne yönelik olduğu halde uygulamaya aktarılmadığı belirtilmiştir. Bazı şuralarda alınan kararların ise birbirinin tekrarı niteliğinde olduğu ifade edilmiştir.

Üçler (2006) 1988-2005 yılları arasında yapılan Millî Eğitim Şuraları ve uygulamalarını ele alarak, şuraların gündemini oluşturan konuları, şurada alınan kararları, ve bu bağlamda ilköğretim kararlarının yerini ve uygulamalarını incelemiştir. 1988-2006 yılları arasında yapılan Millî Eğitim Şuralarında pek çok konunun gündemi oluşturduğu fakat şuralardan çıkan kararların tam olarak uygulanmadığı saptanmıştır. Bunun sebebi olarak Millî Eğitim Şurasının bir danışma kurulu görevi üstlenmesi ve dönemin hükümetlerinin eğitime bakış açıları gösterilmiştir.

Carpenter Kılınç (2007) araştırmasında tek partili sistemden çok partili sisteme geçiş dönemindeki milli eğitim sisteminde devamlılık ve değişikliği incelemek amacıyla, 1940'lı ve 1950'li yıllarda yapılan Milli Eğitim Şuralarını incelemiştir. Çalışmanın amacı, içinde çok önemli toplumsal değişikliklerin yer aldığı yirmi yıllık bir dönemde şuraların rolü, görevi ve algılanışının nasıl bir evrim geçirdiğini detaylarıyla ortaya koymaktır. Sonuç olarak, şuraların Türkiye

Cumhuriyeti eğitim tarihine ışık tutabileceği ama sadece önerilerin içeriğine bakarak değil, tartışmaların bağlam ve arka planının da dikkate alınması gerektiği yargısına varılmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgi verilmekte; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yapılmaktadır.

1.9.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma tarama modelinde bir alan çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan durumları olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1995: 77). Tarama modelindeki araştırmalar ilk ve temel araştırma eylemi niteliği taşırlar. Eğitim sorunlarının tanımlanabilir nitelikte olması nedeniyle, tarama modelindeki araştırmalar, bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 2001: 95).

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir Merkez İlçeye bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişliği Başkanlığına bağlı çalışan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tümü çalışma kapsamına alınmış, ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışma evreni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Çalışma Evreni

	Dağıtılan Anket Sayısı	Yanıtlanan Anket Sayısı		Yanıtlanmayan Anket Sayısı		Değerlendirilen Anket Sayısı	
	Sayı (n)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
İlköğretim Müfettişi	36	25	70	9	30	25	70
Okul Yöneticisi	350	263	75	87	25	263	75

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma evrenini oluşturan 350 okul yöneticisinden % 75’i ve 36 ilköğretim müfettişinden % 70’i anketi yanıtlamıştır. Çalışma evreninin % 25’ini oluşturan okul yöneticilerinin ve % 30’unu oluşturan ilköğretim müfettişlerinin izinli ya da raporlu olmaları, kişisel gerekçeler ve istekli olmamaları gibi nedenlerle araştırmaya katılmamıştır.

3.2.1. Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan çalışma grubu görev, eğitim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak analiz edilmiştir.

Çalışma grubu ‘görev’ değişkeni baz alınarak incelendiğinde, % 91.3 okul yöneticisi ve % 8.7 ilköğretim müfettişi olduğu görülmektedir.

Tablo 2
Çalışma Grubunun ‘Görev’ Değişkenine Göre Dağılımı

Görev	f	%
İlköğretim müfettişi	25	8,7
Okul yöneticisi	263	91,3
Toplam	288	100,0

Çalışma grubu ‘eğitim durumu’ değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 12.8 ön lisans, % 76.7 lisans, % 10.4 lisans üstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Çalışma Grubunun ‘Eğitim Durumu’ Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim durumu	f	%
Ön lisans	37	12,8
Lisans	221	76,7
Lisans üstü	30	10,4
Toplam	288	100,0

Çalışma grubu ‘mesleki kıdem’ değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 28.5 1-15 yıl, % 27.1 16-25 yıl, % 44.4 26 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4
Çalışma Grubunun ‘Mesleki Kıdem’ Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	f	%
1-15 yıl	82	28,5
16-25 yıl	78	27,1
26yıl ve yukarı	128	44,4
Toplam	288	100,0

Çalışma grubu ‘yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem’ değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 22.9 1-5 yıl, % 45.5 6-15 yıl, % 31.6 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Çalışma Grubunun ‘Yöneticilik veya Müfettişlikteki Kıdem’ Değişkenine Göre Dağılımı

Yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem	f	%
1-5 yıl	66	22,9
6-15 yıl	131	45,5
16 yıl ve yukarı	91	31,6
Toplam	288	100,0

Çalışma grubu ‘cinsiyet’ değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 13.5 kadın ve % 86.5 erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Çalışma Grubunun ‘Cinsiyet’ Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	39	13,5
Erkek	249	86,5
Toplam	288	100,0

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma amaçlarını gerçekleştirmeye dönük verilerin toplanması aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen ‘On yedinci Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlara İlişkin Okul Yöneticilerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın temel verilerini, On yedinci Milli Eğitim Şurası ve alınan kararlar ile ilgili alan yazının taranması sonucunda elde edilen bilgiler oluşturmuştur. Ayrıca, Aydın (1996) tarafından geliştirilmiş ve ‘Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar’ adlı araştırmada kullanılmış olan veri toplama aracından geniş ölçüde yararlanılmıştır.

Gerçekleştirilen incelemeler doğrultusunda ikinci aşamada bir taslak anket oluşturulmuştur. Hazırlanan anket çoğaltılarak konu ile ilgili uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Ölçme aracının geçerlilik çalışması kapsamında, soru maddeleri ve anlatımların anlaşılabilirliği, araştırma amacına uygunluğu, soruların niceliksel yeterliliği alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilerek ankete son şekli verilmiştir. .

‘On yedinci Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlara İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ‘ adlı anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan okul yöneticileri

ile ilköğretim müfettişlerinin görev, mesleki kıdem, yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem, eğitim durumu ve cinsiyetleri yer almaktadır. İkinci bölüm ise On yedinci Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlara İlişkin Okul Yöneticilerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerini betimlemeye dönük olarak geliştirilmiştir. Araştırmada dörtlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır . Derecelendirme 4,3,2,1 şeklinde yapılmıştır. Bu doğrultuda yanıtlama sınıfları ‘kesinlikle katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘ katılmıyorum’ ve ‘hiç katılmıyorum’ biçiminde ifade edilmiştir.

Veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması seksen üç okul yöneticisine uygulama yapılması yolu ile sağlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmede 13, 16, 22, 31 ve 32. sorular, korelasyon katsayısının düşük olması sebebiyle elenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı için güvenilirliğe ilişkin Cronbach Alfa değeri faktör analizi sonucuna göre 0,91 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı için; açıklanan varyans 32.6, tek faktörün öz değeri 8.8 olarak bulunmuştur. Tek faktörde her bir maddenin faktör yük değeri 0.20- 0.78 arasındadır. Bu da anketin aynı yapıyı ölçen tek bir bileşenden oluştuğunu göstermektedir.

3.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirildikten sonra, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerine uygulanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak gerekli izin onayı alınmıştır. Anketler 2007-2008 eğitim öğretim yılı Mart- Nisan ayları içerisinde dağıtılarak toplanmıştır. Anketler 263 okul yöneticisi ve 25 ilköğretim müfettişi tarafından yanıtlanmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ ve YORUMLANMASI

Araştırma verilerinin elde edildiği anket formları toplandıktan sonra kodlama işlemi yapılmıştır. Daha sonra tek tek kodlanan araştırma anketlerinin dökümü yapılmıştır.

Katılımcıların her soru maddesine ilişkin görüşlerinin dörtlü derecelendirme ölçeğine göre belirlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama ve Standard sapma değerleri

hesaplanmıştır. Böylece katılımcıların her soru maddesine katılma oranları belirlenmiş, hem de soru maddeleri arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlanmıştır. Dörtlü derecelendirme ölçeğinde, katılma derecelerinin sınırları şöyle belirlenmiştir; 0-1 arasındaki oranlar ‘ Çok Düşük’ , 1 ile 2 arasındaki oranlar ’Düşük’, 2 ile 3 arasındaki oranlar ‘Orta’, 3 ile 4 arasındaki oranlar ise ‘Yüksek’ olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı görüşlerinin değişkenler açısından analizi yapılmıştır. ‘Görev’ değişkenine bağlı değerlendirmede MannWhitney-U testi kullanılmıştır. ‘Eğitim durumu’, ‘mesleki kıdem’ ve ‘yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem’ değişkenlerine bağlı değerlendirme de ise, Kruskal-Vallis testi kullanılmıştır.

Araştırma verilerini istatistiksel çözümlerinde ‘SPSS 13.0 for Windows’ paket programı kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Önce katılımcıların her maddeye ilişkin görüşleri verilerek, ankette yer alan maddelerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Daha sonra ise, araştırmaya katılan okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ankette yer alan maddelere ilişkin görüşleri, bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

4.1. OKUL YÖNETİCİLERİ VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ANKETTE YER ALAN MADDELERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın örnekleminde yer alan okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ankette yer alan maddelere ilişkin görüşleri ve her bir maddeye ilişkin ortalama değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Ankette Yer Alan Maddelere İlişkin Görüşleri

Anket Maddeleri	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Madde 1	9	3,1	44	15,3	185	64,2	50	17,4	2,96
Madde 2	8	2,8	144	50,0	133	46,2	3	1,0	2,45
Madde 3	4	1,4	28	9,7	156	54,2	100	34,7	3,22
Madde 4	18	6,3	106	36,8	149	51,7	15	5,2	2,56
Madde 5	14	4,9	123	42,7	142	49,3	9	3,1	2,51
Madde 6	20	6,9	126	43,8	132	45,8	10	3,5	2,46
Madde 7	35	12,2	120	41,7	122	42,4	11	3,8	2,38
Madde 8	34	11,8	122	42,4	122	42,4	10	3,5	2,38
Madde 9	17	5,9	93	32,3	161	55,9	17	5,9	2,62
Madde 10	26	9,0	117	40,6	19	44,8	16	5,6	2,47
Madde 11	28	9,7	135	46,9	113	39,2	12	4,2	2,38
Madde 12	27	9,4	117	40,6	131	45,5	13	4,5	2,45
Madde 13	20	6,9	97	33,7	153	53,1	18	6,3	2,59
Madde 14	12	4,2	76	26,4	180	62,5	20	6,9	2,72
Madde 15	6	2,1	27	9,4	155	53,8	100	34,7	3,21
Madde 16	12	4,2	70	24,3	152	52,8	54	18,8	2,86
Madde 17	4	1,4	10	3,5	186	64,6	88	30,6	3,24
Madde 18	9	3,1	22	7,6	160	55,6	97	33,7	3,20
Madde 19	3	1,0	17	5,9	161	55,9	107	37,2	3,29
Madde 20	8	2,8	85	29,5	175	60,8	20	6,9	2,72
Madde 21	11	3,8	52	18,1	163	56,6	62	21,5	2,96
Madde 22	4	1,4	21	7,3	160	55,6	103	35,8	3,26
Madde 23	12	4,2	75	26,0	173	60,1	28	9,7	2,75
Madde 24	16	5,6	68	23,6	180	62,5	24	8,3	2,74
Madde 25	17	5,9	50	17,4	164	56,9	57	19,8	2,91
Madde 26	14	4,9	88	30,6	160	55,6	26	9,0	2,69
Madde 27	11	3,8	38	13,2	150	52,1	89	30,9	3,10

Tablo 7 incelendiğinde;

Anketteki birinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %64,2'si 'katılıyorum', %17,4'ü 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş belirtirken, %15,3'ü 'katılmıyorum' ve %3,1'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca her iki grubun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,96$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına dayanarak, % 81,6'sının Milli Eğitim Şuralarını önemli bir danışma organı olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bulgu Aydın'ın (1996) Milli Eğitim Politikaları ve Şuralara ilişkin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Anketteki ikinci maddeye ilişkin olarak katılımcıların %46,2'si 'katılıyorum', %1'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş belirtirken, %50'si 'katılmıyorum' ve %2,8'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,45$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına dayanarak, katılımcıların %52,8'inin şura kararlarının uygulamaya aktarıldığı görüşüne katılmadıkları söylenebilir. Karar alma sürecinde en etkin adım karar almak değil, alınan kararı uygulamaktır. Bulgu, Aydın'ın (1996), Eriş'in (2006) ve Üçler'in (2006) araştırma sonuçlarında yer alan şura kararlarının uygulamaya aktarılmasına ilişkin bulguları desteklemektedir.

Anketteki üçüncü maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %54,2'si 'katılıyorum', %34,7'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş belirtirken, %9,7'si 'katılmıyorum' ve %1,4'ü 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,22$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en yüksek 4. ortalama niteliğindedir. Araştırma bulgularına dayanarak, katılımcıların %88,9'unun bakanlık bünyesinde, şura kararlarının uygulamaya aktarılmasından ve izlenmesinde yaşanan yetersizlikleri gidermek amacıyla bir birimin oluşturulması görüşüne katıldıkları söylenebilir. Karar alma sürecinde yer alan 'kontrol etme' faktörü, alınan kararın çalışıp çalışmadığını anlamak için süreci gözetim altında tutmaktır. Diğer bir deyişle, uygulamaları izleyip, geri dönüt verecek bir birimin oluşturulması teorik olarak da destek

görmektedir. Bulgu, Aydın'ın (1996) öngördüğü biçimde uygulamada yaşanan aksaklıkları gidermek amacıyla Bakanlık bünyesinde bir birimin oluşturulması önerisini destekler niteliktedir.

Anketteki dördüncü maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %51,7'si 'katılıyorum', %5,2'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş belirtirken, %36,8'i 'katılmıyorum' ve %6,3'ü 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,56$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına dayanarak, katılımcıların %56,9'unun şura kararlarının uygulanabilirlik düzeyinin yüksek olduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Anketteki beşinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %49,3'ü 'katılıyorum', %3,1'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş belirtirken, %42,7'si 'katılmıyorum' ve %4,9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,51$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına dayanarak, katılımcıların %52,4'ünün olumlu yönde görüş belirtirken, %47,6'sının olumsuz yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Anketteki altıncı maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %45,8'i 'katılıyorum', %3,5'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %43,8'i 'katılmıyorum', %6,9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,46$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en düşük ortalamaya sahip üç anket maddesinden bir tanesidir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %49,3'ü olumlu yönde görüş bildirirken, %50,7'si olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Özetle katılımcılar, şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarından daha fazla yararlanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Karar alma sürecini sınırlayan etmenlerden bir tanesi de bilgi ve seçeneklerin yetersizliğidir. Bu nedenle ön komisyon çalışmalarının sonuçları mutlaka dikkate alınmalıdır. Bulgu, Aydın'ın (1996) şura öncesi çalışmaları için ayrılan zamanın ve sağlanan olanakların artırılmasına ilişkin araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Anketteki yedinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %42,4'ü 'katılıyorum', %3,8'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %41,7'i 'katılmıyorum', %12,2'si 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,38$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en düşük ortalamaya sahip üç anket maddesinden bir tanesidir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %53,9'unun şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarında eğitim paydaşlarının demokratik bir biçimde temsil edilmesi konusunda sorunlar bulunduğu görüşünü taşıdıkları savunulabilir. Sadece merkez örgütü tarafından alınan kararlar ve hazırlanan planlar okullarda var olan bir takım problemleri işaret etmekte yetersiz kalmaktadır.

Anketteki sekizinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %42,4'ü 'katılıyorum', %3,5'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %42,4'ü 'katılmıyorum', %11,8'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,38$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %45,9'u olumlu yönde görüş bildirirken, %54,2'si olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Özetle, katılımcılar, şura katılımcılarının belirlenmesinde demokratik yaklaşımların kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Karar alma sürecinde yer alan 'danışma' faktörü, alınan karardan etkilenecek diğer bireylerin, konuyu araştırmada, kararı almada ve uygulamada sürece dahil edilmesini ifade etmektedir. Ayrıca iyi ve doğru karar almanın birinci kuralı, örgütün doğru kademelerindeki doğru insanları sürece katmaktır. Örgütün amaçlarına ulaşmasında, kararları veren yöneticiler kadar, uygulayıcılar da önemlidir. Bulgu, Aydın'ın (1996) şuralarda alınan kararlarda demokratik yaklaşımların kullanılmasında örgütsel ve yönetsel problemlerin bulunduğu gösteren araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Anketteki dokuzuncu maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %55,9'u 'katılıyorum', %5,9'u 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %32,3'ü 'katılmıyorum', %5,9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,62$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma

bulgularına göre, katılımcıların %61,8'i şura kararlarının bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bulgu, Aydın'ın (1996) ilgili maddeye ilişkin araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Bu fark hedef kitle ve sorunun niteliğinden kaynaklanabilir.

Anketteki onuncu maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %44,8'i 'katılıyorum', %5,6'sı 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %40,6'sı 'katılmıyorum', %9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,47$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %50,4'ü olumlu yönde görüş bildirirken, %49,6'sı olumsuz yönde görüş bildirmiştir.

Anketteki on birinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %39,2'si 'katılıyorum', %4,2'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %46,9'u 'katılmıyorum', %9,7'si 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,38$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en düşük ortalamaya sahip üç soru maddesinden bir tanesidir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %56,6'sı şura kararlarının toplumsal beklentileri karşılamak yönünden yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, şura kararlarının toplumsal beklentileri karşılamada yetersizliği konusunda kamuoyunda yapılan eleştirilerin, ilgili uygulayıcılarca da paylaşıldığını doğrulaması açısından düşündürücüdür. Ayrıca eğitim planlarının sosyal içerikli olması gerekliliği araştırmacılarca kabul görmektedir. Bulgu, Aydın'ın (1996) Milli Eğitim politikasının toplumsal beklentileri karşılamakta güçlükler yarattığına ilişkin araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Anketteki on ikinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %45,5'i 'katılıyorum', %4,5'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %40,6'sı 'katılmıyorum', %9,4'ü 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,45$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma

bulgularına göre, katılımcıların %50'si olumlu yönde görüş bildirirken, %50'si olumsuz yönde görüş bildirmiştir.

Anketteki on üçüncü maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %53,1'i 'katılıyorum', %6,3'ü 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %33,7'si 'katılmıyorum', %6,9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,59$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %59,4 şura kararlarının güncel eğitim sorunlarının çözümüne ışık tuttuğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki on dördüncü maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %62,5'i 'katılıyorum', %6,9'u 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %26,4'ü 'katılmıyorum', %4,2'si 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,72$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %69,4'ü şurada, öncelikli eğitim sorunlarına yer verildiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki on beşinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %53,8'i 'katılıyorum', %34,7'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %9,4'ü 'katılmıyorum', %2,1'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,21$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en yüksek ortalamaya sahip beşinci ortalama niteliğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %88,5'i 'okul öncesi eğitimin 60 ile 72 aylık çocukları kapsayan bölümünün zorunlu hale getirilmesi' önerisinin önemli bir açılım olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, şura araştırma raporlarını hazırlayan akademisyenlerce ifade edilen bu görüşün eğitim yöneticileri tarafından da paylaşıldığını göstermektedir.

Anketteki on altıncı maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %52,8'i 'katılıyorum', %18,8'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %24,3'ü

'katılmıyorum', %4,2'si 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,86$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %81,6'sı 'rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır' önerisinin uygulanabilirlik düzeyinin yüksek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki On yedinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %64,6'sı 'katılıyorum', %30,6'sı 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %3,5'i 'katılmıyorum', %1,4'ü 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,24$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en yüksek ortalamaya sahip üçüncü ortalama niteliğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %95,2'si orta öğretimin yeniden yapılandırılması ile ilgili; okul türlerinin genel akademik liseler, mesleki ve teknik liseler ve açık liseler olarak sınıflandırılmasının uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki on sekizinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %55,6'sı 'katılıyorum', %33,7'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %7,6'sı 'katılmıyorum', %3,1'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,20$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %89,3'ü 'genel, mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin, öğrenim gördükleri alanının devamı niteliğindeki yükseköğretim programlarına geçişlerinde ek puan almaları sağlanmalıdır' önerisinin uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki on dokuzuncu maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %55,9'u 'katılıyorum', %37,2'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %5,9'u 'katılmıyorum', %1'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,29$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en yüksek ortalamaya sahip soru niteliğindedir. Araştırma bulgularına göre,

katılımcıların %93,1'i mesleki ve teknik eğitimin genel ortaöğretime oranla, ağırlığının artırılmasının uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, araştırmacı ve bilim insanları tarafından sık sık dile getirilen bu gerçeğin eğitim yöneticilerince de paylaşıldığını göstermektedir.

Anketteki yirminci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %60,8'i 'katılıyorum', %6,9'u 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %29,5'i 'katılmıyorum', %2,8'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,72$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %67,7'si burada, 'kademeler arası geçiş' sorununun çözümüne yönelik bilimsel yönlendirme yöntem ve modellerinin tartışıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki yirmi birinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %56,6'sı 'katılıyorum', %21,5'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %18,1'i 'katılmıyorum', %3,8'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,96$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %78,1'i ilköğretim müfettişliğinin 'eğitim müfettişliği' adı altında bakanlık merkez örgütüne bağlanmasının uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki yirmi ikinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %55,6'sı 'katılıyorum', %35,8'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %7,3'ü 'katılmıyorum', %1,4'ü 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,26$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma anketinde yer alan diğer maddelere ilişkin Ağırlıklı Ortalama sıralamasında, en yüksek ortalamaya sahip ikinci ortalama niteliğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %91,4'ü eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okul öncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmaları yönünde alınan kararın uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, alınan kararın hem okul yöneticileri

hem de ilköğretim müfettişleri tarafından memnuniyetle karşılandığını göstermektedir.

Anketteki yirmi üçüncü maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %60,1'i 'katılıyorum', %9,7'si 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %26'sı 'katılmıyorum', %4,2'si 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,75$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların % 69,8'i özel eğitimle ilgili şura kararları göz önüne alındığında, ' özel eğitim gerektiren çocukların topluma entegre edilmesi ve toplumla bütünleştirilmesi' konusuna yeterli duyarlılığın gösterilmiş olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki yirmi dördüncü maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %62,5'i 'katılıyorum', %8,3'ü 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %23,6'sı 'katılmıyorum', %5,6'sı 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,74$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların % 70,8'i 'yaşam boyu öğrenme' konusu ile ilgili kararlar göz önüne alındığında, bu yaklaşımı destekleyecek ve yaygınlaştıracak nitelikte kararların alındığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki yirmi beşinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %56,9'u 'katılıyorum', %19,8'i 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %17,4'ü 'katılmıyorum', %5,9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,91$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %76,7'si 'yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır' önerisinin uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki yirmi altıncı maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %55,6'sı 'katılıyorum', %9'u 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %30,6'sı 'katılmıyorum', %4,9'u 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=2,69$) 'orta' ölçeğindedir. Araştırma

bulgularına göre, katılımcıların %64,6'sı şura kararlarının eğitimde hareketliliği kolaylaştırdığı ve özendirdiğine yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anketteki yirmi yedinci maddeye ilişkin olarak, katılımcıların %52,1'i 'katılıyorum', %30,9'u 'kesinlikle katılıyorum' yönünde görüş bildirirken, %13,2'si 'katılmıyorum', %3,8'i 'hiç katılmıyorum' yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki denek grubunun Ağırlıklı Ortalaması ($\bar{X}=3,10$) 'yüksek' ölçeğindedir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların %84'ü 'öğretmen niteliğinin artırılması için eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır' önerisinin öğretmen niteliğini arttırmak açısından önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim planlamasının en önemli esaslarından bir tanesi ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Ayrıca eğitim planlaması sadece nicel değil, nitel bir olgudur.

4.2. OKUL YÖNETİCİLERİ VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ON YEDİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞURASI KARARLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin anket maddelerine ilişkin görüşleri bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

4.2.1. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin görüşlerinin 'görev' değişkenine göre analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkeni Açısından Analizi

Anket Maddeleri	Görev	N	Ortalama Rank	Ranklar Toplamı	Z	p
Madde 1	Müfettiş	25	132,86	3321,50	-,858	,391
	Müdür	263	145,61	38294,50		
Madde 2	Müfettiş	25	110,70	2767,50	-2,410	,016
	Müdür	263	147,71	38848,50		
Madde 3	Müfettiş	25	144,10	3602,50	-,028	,978
	Müdür	263	144,54	38013,50		
Madde 4	Müfettiş	25	147,12	3678,00	-,183	,855
	Müdür	263	144,25	37938,00		
Madde 5	Müfettiş	25	104,88	2622,00	-2,779	,005
	Müdür	263	148,27	38994,00		
Madde 6	Müfettiş	25	110,86	2771,50	-2,334	,020
	Müdür	263	147,70	38844,50		
Madde 7	Müfettiş	25	129,76	3244,00	-1,005	,315
	Müdür	263	145,90	38372,00		
Madde 8	Müfettiş	25	147,82	3695,50	-,227	,821
	Müdür	263	144,18	37920,50		
Madde 9	Müfettiş	25	142,24	3556,00	-,160	,873
	Müdür	263	144,71	38060,00		
Madde 10	Müfettiş	25	160,90	4022,50	-1,123	,262
	Müdür	263	142,94	37593,50		
Madde 11	Müfettiş	25	149,04	3726,00	-,312	,755
	Müdür	263	144,07	37890,00		
Madde 12	Müfettiş	25	150,48	3762,00	-,410	,681
	Müdür	263	143,93	37854,00		
Madde 13	Müfettiş	25	148,50	3712,50	-,279	,780
	Müdür	263	144,12	37903,50		
Madde 14	Müfettiş	25	142,66	3566,50	-,135	,893
	Müdür	263	144,67	38049,50		
Madde 15	Müfettiş	25	164,92	4123,00	-1,433	,152
	Müdür	263	142,56	37493,00		
Madde 16	Müfettiş	25	133,70	3342,50	-,744	,457
	Müdür	263	145,53	38273,50		
Madde 17	Müfettiş	25	138,02	3450,50	-,486	,627
	Müdür	263	145,12	38165,50		
Madde 18	Müfettiş	25	133,18	3329,50	-,800	,424
	Müdür	263	145,58	38286,50		
Madde 19	Müfettiş	25	136,76	3419,00	-,553	,580
	Müdür	263	145,24	38197,00		
Madde 20	Müfettiş	25	131,60	3290,00	-,936	,349
	Müdür	263	145,73	38326,00		
Madde 21	Müfettiş	25	230,50	5762,50	-6,030	,000
	Müdür	263	136,33	35853,50		
Madde 22	Müfettiş	25	179,14	4478,50	-2,460	,014
	Müdür	263	141,21	37137,50		
Madde 23	Müfettiş	25	166,22	4155,50	-1,561	,119
	Müdür	263	142,44	37460,50		
Madde 24	Müfettiş	25	139,78	3494,50	-,344	,731
	Müdür	263	144,95	38121,50		
Madde 25	Müfettiş	25	137,08	3427,00	-,520	,603
	Müdür	263	145,21	38189,00		
Madde 26	Müfettiş	25	151,50	3787,50	-,492	,623
	Müdür	263	143,83	37828,50		
Madde 27	Müfettiş	25	139,86	3496,50	-,321	,749
	Müdür	263	144,94	38119,50		

Tablo 8 incelendiğinde;

1. Şimdiye kadar alınan şura kararlarının uygulamaya aktarıldığı (madde 2) yönünde, okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerine oranla, nispeten daha olumlu görüşler taşıdıkları görülmektedir ($p= 0,016<0,05$). Karar alma süreci analiz edildiğinde görülmektedir ki, uygulama bu sürecin tam kalbindedir ve alınan kararın gerçekleştiği aşamayı tanımlamaktadır.

2. On yedinci Milli Eğitim şurası kararlarının uygulanmaya başlandığı (madde 5), ayrıca şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarından yeterince yararlanıldığı (madde 6) yönünde, okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerine oranla, nispeten daha olumlu görüşler taşıdıkları görülmektedir ($p= 0,005<0,05$ ve $p= 0,020<0,05$).

3. İlköğretim müfettişliğinin ‘eğitim müfettişliği’ adı altında Bakanlık merkez örgütüne bağlanmasına ilişkin önerinin uygun olduğu (madde 21) yönünde, ilköğretim müfettişlerinin okul yöneticilerine oranla, daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p= 0,000<0,05$). Söz konusu fark ‘ilköğretim müfettişi’ adı ile anılan ve il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışan söz konusu katılımcıların, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ‘eğitim müfettişleri’ adı ile değiştirilmeyi talep etmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim, On yedinci Milli Eğitim Şurası Genel Kurul Çalışmalarında söz alan İstanbul İli ilköğretim müfettişi Muzaffer Canıdemir bu konudaki hassasiyetlerini ve beklentilerini dile getirmiştir.

4. Eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okulöncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalarına ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde 22) yönünde, ilköğretim müfettişlerinin okul yöneticilerine oranla, daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p= 0,014<0,05$). Bu fark okulöncesi, ilköğretim, özel eğitim kurumlarında hem denetim hem rehberlik işlevlerini bir arada yürüten ilköğretim müfettişlerinin özel uzmanlık alanına sahip olma isteklerinden kaynaklanabilir.

Özetle, araştırmanın alt problemlerinde yer alan ‘görev’ değişkenine göre belirtilen anket maddelerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.2.2. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin görüşlerinin ‘eğitim durumu’ değişkenine göre analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin 17. Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Analizi

Anket Maddeleri	Eğitim Durumu	N	Ortalama Rank	Ki-kare	P
MADDE 1	ön lisans	37	138,15	1,996	,369
	lisans	221	143,31		
	lisansüstü	30	161,08		
MADDE 2	ön lisans	37	158,68	1,584	,453
	lisans	221	142,38		
	lisansüstü	30	142,60		
MADDE 3	ön lisans	37	158,39	2,174	,337
	lisans	221	143,89		
	lisansüstü	30	131,83		
MADDE 4	ön lisans	37	149,62	1,516	,469
	lisans	221	141,74		
	lisansüstü	30	158,50		
MADDE 5	ön lisans	37	154,85	3,193	,203
	lisans	221	140,30		
	lisansüstü	30	162,67		
MADDE 6	ön lisans	37	150,74	3,721	,156
	lisans	221	140,33		
	lisansüstü	30	167,50		
MADDE 7	ön lisans	37	151,68	2,405	,300
	lisans	221	140,90		
	lisansüstü	30	162,20		
MADDE 8	ön lisans	37	147,88	2,618	,270
	lisans	221	141,17		
	lisansüstü	30	164,90		
MADDE 9	ön lisans	37	148,11	,256	,880
	lisans	221	143,29		
	lisansüstü	30	148,97		
MADDE 10	ön lisans	37	144,35	3,170	,205
	lisans	221	141,36		
	lisansüstü	30	167,83		
MADDE 11	ön lisans	37	142,53	1,312	,519
	lisans	221	142,79		
	lisansüstü	30	159,57		

MADDE 12	ön lisans	37	136,59	1,729	,421
	lisans	221	143,67		
	lisansüstü	30	160,40		
MADDE 13	ön lisans	37	136,15	4,811	,090
	lisans	221	142,12		
	lisansüstü	30	172,33		
MADDE 14	ön lisans	37	159,26	3,669	,160
	lisans	221	140,06		
	lisansüstü	30	159,03		
MADDE 15	ön lisans	37	138,62	1,115	,573
	lisans	221	143,77		
	lisansüstü	30	157,15		
MADDE 16	ön lisans	37	143,34	,102	,951
	lisans	221	145,21		
	lisansüstü	30	140,73		
MADDE 17	ön lisans	37	134,47	,997	,608
	lisans	221	146,54		
	lisansüstü	30	141,83		
MADDE 18	ön lisans	37	129,03	2,067	,356
	lisans	221	147,57		
	lisansüstü	30	140,95		
MADDE 19	ön lisans	37	119,81	6,633	,036
	lisans	221	145,85		
	lisansüstü	30	165,03		
MADDE 20	ön lisans	37	134,19	,944	,624
	lisans	221	146,48		
	lisansüstü	30	142,62		
MADDE 21	ön lisans	37	136,69	,989	,610
	lisans	221	146,91		
	lisansüstü	30	136,40		
MADDE 22	ön lisans	37	118,92	6,835	,033
	lisans	221	146,03		
	lisansüstü	30	164,80		
MADDE 23	ön lisans	37	130,80	1,561	,458
	lisans	221	146,11		
	lisansüstü	30	149,53		
MADDE 24	ön lisans	37	138,55	1,000	,607
	lisans	221	146,78		
	lisansüstü	30	135,03		
MADDE 25	ön lisans	37	138,96	6,856	,032
	lisans	221	140,85		
	lisansüstü	30	178,20		
MADDE 26	ön lisans	37	138,15	,792	,673
	lisans	221	144,23		
	lisansüstü	30	154,30		
MADDE 27	ön lisans	37	150,64	,609	,737
	lisans	221	144,61		
	lisansüstü	30	136,13		

Tablo 9 incelendiğinde;

1. Mesleki ve teknik eğitimin genel ortaöğretime oranla ağırlığının artırılmasına ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde 19) yönünde, lisans üstü

mezunlarının lisans ve ön lisans mezunlarına oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür ($p= 0,036<0,05$).

2. Eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okulöncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalarına ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde 22) yönünde, lisans üstü mezunlarının lisans ve ön lisans mezunlarına oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür ($p= 0,033<0,05$).

3. Yaşam boyu öğrenmenin, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamasına ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde 25) yönünde, lisans üstü mezunlarının lisans ve ön lisans mezunlarına oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür ($p= 0,032<0,05$).

Bu bulgulara dayanarak denek gruplarının arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Bu durum, katılımcıların eğitim düzeyi yükseldikçe eğitimdeki olumlu değişiklere duyarlılıklarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin görüşlerinin 'mesleki kıdem' değişkenine göre analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Anket Maddeleri	Mesleki Kıdem	N	Ortalama Rank	Ki-kare	P
MADDE 1	1-15 yıl	82	137,77	2,914	,233
	16-25 yıl	78	155,87		
	26 yıl ve yukarı	128	141,88		
MADDE 2	1-15 yıl	82	150,58	,886	,642
	16-25 yıl	78	144,15		
	26 yıl ve yukarı	128	140,82		
MADDE 3	1-15 yıl	82	130,50	7,854	,020
	16-25 yıl	78	163,01		
	26 yıl ve yukarı	128	142,19		
MADDE 4	1-15 yıl	82	145,31	,380	,827
	16-25 yıl	78	148,23		
	26 yıl ve yukarı	128	141,71		
MADDE 5	1-15 yıl	82	147,55	,592	,744
	16-25 yıl	78	147,50		
	26 yıl ve yukarı	128	140,72		
MADDE 6	1-15 yıl	82	149,48	1,467	,480
	16-25 yıl	78	149,14		
	26 yıl ve yukarı	128	138,48		
MADDE 7	1-15 yıl	82	155,31	2,722	,256
	16-25 yıl	78	144,79		
	26 yıl ve yukarı	128	137,40		
MADDE 8	1-15 yıl	82	161,04	7,180	,028
	16-25 yıl	78	147,19		
	26 yıl ve yukarı	128	132,27		
MADDE 9	1-15 yıl	82	155,90	2,988	,224
	16-25 yıl	78	143,41		
	26 yıl ve yukarı	128	137,86		
MADDE 10	1-15 yıl	82	154,07	2,211	,331
	16-25 yıl	78	136,31		
	26 yıl ve yukarı	128	143,36		
MADDE 11	1-15 yıl	82	154,09	2,210	,331
	16-25 yıl	78	136,44		
	26 yıl ve yukarı	128	143,27		
MADDE 12	1-15 yıl	82	156,20	7,509	,023
	16-25 yıl	78	154,77		
	26 yıl ve yukarı	128	130,75		
MADDE 13	1-15 yıl	82	151,19	1,402	,496
	16-25 yıl	78	137,15		
	26 yıl ve yukarı	128	144,70		
MADDE 14	1-15 yıl	82	139,28	1,914	,633
	16-25 yıl	78	143,06		
	26 yıl ve yukarı	128	148,72		
MADDE 15	1-15 yıl	82	156,80	3,355	,187
	16-25 yıl	78	142,81		
	26 yıl ve yukarı	128	137,65		
MADDE 16	1-15 yıl	82	148,78	1,490	,783
	16-25 yıl	78	145,21		
	26 yıl ve yukarı	128	141,33		
MADDE 17	1-15 yıl	82	135,96	4,945	,084
	16-25 yıl	78	159,09		
	26 yıl ve yukarı	128	141,08		

MADDE 18	1-15 yıl	82	146,96	3,942	,139
	16-25 yıl	78	156,42		
	26 yıl ve yukarı	128	135,66		
MADDE 19	1-15 yıl	82	143,51	6,195	,045
	16-25 yıl	78	161,14		
	26 yıl ve yukarı	128	134,99		
MADDE 20	1-15 yıl	82	158,07	5,309	,070
	16-25 yıl	78	146,29		
	26 yıl ve yukarı	128	134,71		
MADDE 21	1-15 yıl	82	146,68	1,714	,424
	16-25 yıl	78	135,17		
	26 yıl ve yukarı	128	148,79		
MADDE 22	1-15 yıl	82	157,56	6,052	,048
	16-25 yıl	78	149,59		
	26 yıl ve yukarı	128	133,03		
MADDE 23	1-15 yıl	82	161,53	6,316	,043
	16-25 yıl	78	136,32		
	26 yıl ve yukarı	128	138,57		
MADDE 24	1-15 yıl	82	154,38	2,450	,294
	16-25 yıl	78	143,94		
	26 yıl ve yukarı	128	138,52		
MADDE 25	1-15 yıl	82	154,35	3,446	,179
	16-25 yıl	78	148,59		
	26 yıl ve yukarı	128	135,70		
MADDE 26	1-15 yıl	82	151,04	1,509	,470
	16-25 yıl	78	147,15		
	26 yıl ve yukarı	128	138,70		
MADDE 27	1-15 yıl	82	148,67	1,619	,445
	16-25 yıl	78	150,46		
	26 yıl ve yukarı	128	138,20		

Tablo 10 incelendiğinde;

1. Şura kararlarının uygulamaya aktarılması ve izlenmesinden sorumlu bir birimin bakanlık bünyesinde oluşturulmasına ilişkin önerinin yararlı olacağı (madde 3) yönünde 16-25 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 1-15 yıl ve 26 yıl ve yukarı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür ($p=0,020<0,05$). Bu fark, söz konusu kıdeme sahip olan katılımcıların daha önce alınan şura kararlarının uygulamaya aktarılmasında gerçekleşen aksaklıkları yaşayarak görmelerinden ve bu nedenle bu soruna ivedilikle çözüm bulunması yönündeki beklentilerinden kaynaklanabilir. Karar alma süreci incelendiğinde, alınan kararların her aşamasının yürütülmesinden kimin sorumlu olduğu belirlenmemişse, var olanın bir karar değil sadece bir niyetten ibaret olduğu görülmektedir. Ayrıca uygulamada yaşanan aksaklıkların giderilmesinde geri dönüt alınması gereklidir. Unutulmamalıdır ki kararlar insanlar tarafından alınır ve insanlar yanılabilirler.

2. Şura katılımcılarının belirlenmesinde demokratik davranıldığına (madde 8) ilişkin, 1-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 16 - 25 yıl ve 26 yıl ve yukarısı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür ($p=0,028<0,05$). Bu bulgulara dayanarak, kıdemi yüksek olan katılımcıların, Milli Eğitim Şuralarında eğitim kamuoyunun demokratik ölçütlerde temsil edilemediği görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Karar almaya katılımın sağlanması doğru kararların alınması bakımından çok önemlidir. Böylece karara katılan örgüt çalışanları örgütün amaçları ile özdeşleşebilir

3. Şura kararlarının önyargısız ve objektif bir anlayışla alındığına (madde 12) ilişkin, 1-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 16-25 yıl ve 26 yıl ve yukarısı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmüştür ($p=0,023<0,05$). Bu bulgulara dayanarak, yüksek kıdeme sahip katılımcıların, şura kararlarının önyargısız ve objektif bir anlayışla alınması konusunda problemlerin yaşandığı görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Bu fark söz konusu denek grubunun daha nitelikli ve kaliteli eğitim politikalarına duydukları gereksinimden kaynaklanabilir.

4. Mesleki ve teknik eğitimin genel ortaöğretime oranla, ağırlığının artırılmasına ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde19) yönünde, 16-25 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 1-15 yıl ve 26 yıl ve yukarısı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,045<0,05$). Bu bulgulara dayanarak, orta kıdeme sahip katılımcıların, mesleki ve teknik eğitimin genel ortaöğretime oranla, ağırlığının artırılmasının gerekli olduğu görüşünü paylaştıkları söylenebilir.

5. Eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okul öncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalarına ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde 22) yönünde, 16-25 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 1-15 yıl ve 26 yıl ve yukarısı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,048<0,05$). Bu bulgulara dayanarak, orta kıdeme sahip katılımcıların, eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okul öncesi, özel eğitim gibi

alanlarda uzmanlaşmalarının, teftiş ve rehberlik adına önemli bir açılım olacağı görüşünü paylaştıkları söylenebilir.

6. Özel eğitimle ilgili şura kararları göz önüne alındığında, “özel eğitim gerektiren çocukların topluma entegre edilmesi ve toplumla bütünleştirilmesi” konusuna yeterli duyarlılığın gösterildiğine ilişkin alınan kararın uygun olduğu (madde 23) yönünde 1-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 16-25 yıl ve 26 yıl ve yukarısı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p= 0,043 < 0,05$).

Özetle, araştırmanın alt problemlerinden ‘mesleki kıdem’ değişkenine göre belirtilen anket maddelerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

4.2.4. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik veya Müfettişlikteki Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin görüşlerinin ‘yöneticilik veya müfettişlikteki kıdem’ değişkenine göre analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin On yedinci Milli Eğitim Şurası Kararlarına İlişkin Görüşlerinin Yöneticilik veya Müfettişlikteki Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Anket Maddeleri	Yöneticilik kıdemi	N	Ortalama Rank	Ki-kare	p
MADDE 1	1-5 yıl	66	147,12	1,219	,544
	6-15 yıl	131	139,55		
	16 yıl ve yukarı	91	149,72		
MADDE 2	1-5 yıl	66	152,80	1,144	,564
	6-15 yıl	131	141,12		
	16 yıl ve yukarı	91	143,35		
MADDE 3	1-5 yıl	66	128,44	5,715	,057
	6-15 yıl	131	154,74		
	16 yıl ve yukarı	91	141,40		
MADDE 4	1-5 yıl	66	150,23	,536	,765
	6-15 yıl	131	143,59		
	16 yıl ve yukarı	91	141,65		
MADDE 5	1-5 yıl	66	162,99	5,298	,071
	6-15 yıl	131	138,23		
	16 yıl ve yukarı	91	140,12		
MADDE 6	1-5 yıl	66	156,58	2,232	,328
	6-15 yıl	131	141,71		
	16 yıl ve yukarı	91	139,76		
MADDE 7	1-5 yıl	66	169,98	9,540	,008
	6-15 yıl	131	138,36		
	16 yıl ve yukarı	91	134,86		
MADDE 8	1-5 yıl	66	167,86	9,694	,008
	6-15 yıl	131	143,19		
	16 yıl ve yukarı	91	129,43		
MADDE 9	1-5 yıl	66	163,62	5,889	,053
	6-15 yıl	131	140,60		
	16 yıl ve yukarı	91	136,25		
MADDE 10	1-5 yıl	66	165,52	7,147	,028
	6-15 yıl	131	134,74		
	16 yıl ve yukarı	91	143,30		
MADDE 11	1-5 yıl	66	160,02	3,880	,144
	6-15 yıl	131	137,47		
	16 yıl ve yukarı	91	143,37		
MADDE 12	1-5 yıl	66	164,91	8,525	,014
	6-15 yıl	131	145,02		
	16 yıl ve yukarı	91	128,95		
MADDE 13	1-5 yıl	66	153,37	1,226	,542
	6-15 yıl	131	142,58		
	16 yıl ve yukarı	91	140,84		
MADDE 14	1-5 yıl	66	141,59	,498	,780
	6-15 yıl	131	147,75		
	16 yıl ve yukarı	91	141,93		
MADDE 15	1-5 yıl	66	150,83	,796	,672
	6-15 yıl	131	144,39		
	16 yıl ve yukarı	91	140,07		
MADDE 16	1-5 yıl	66	144,97	,476	,788
	6-15 yıl	131	141,44		
	16 yıl ve yukarı	91	148,57		
MADDE 17	1-5 yıl	66	136,64	1,165	,558
	6-15 yıl	131	147,93		
	16 yıl ve yukarı	91	145,27		

MADDE 18	1-5 yıl	66	149,96	2,509	,285
	6-15 yıl	131	148,79		
	16 yıl ve yukarı	91	134,36		
MADDE 19	1-5 yıl	66	142,98	,588	,745
	6-15 yıl	131	147,99		
	16 yıl ve yukarı	91	140,57		
MADDE 20	1-5 yıl	66	160,17	4,312	,116
	6-15 yıl	131	137,76		
	16 yıl ve yukarı	91	142,84		
MADDE 21	1-5 yıl	66	141,82	,808	,668
	6-15 yıl	131	148,78		
	16 yıl ve yukarı	91	140,28		
MADDE 22	1-5 yıl	66	154,24	6,035	,049
	6-15 yıl	131	150,38		
	16 yıl ve yukarı	91	128,97		
MADDE 23	1-5 yıl	66	155,87	2,836	,242
	6-15 yıl	131	137,60		
	16 yıl ve yukarı	91	146,19		
MADDE 24	1-5 yıl	66	151,74	1,272	,529
	6-15 yıl	131	144,88		
	16 yıl ve yukarı	91	138,70		
MADDE 25	1-5 yıl	66	155,82	2,941	,230
	6-15 yıl	131	145,24		
	16 yıl ve yukarı	91	135,22		
MADDE 26	1-5 yıl	66	151,23	,833	,659
	6-15 yıl	131	144,03		
	16 yıl ve yukarı	91	140,30		
MADDE 27	1-5 yıl	66	149,75	1,483	,476
	6-15 yıl	131	147,32		
	16 yıl ve yukarı	91	136,63		

Tablo 11 incelendiğinde;

1. Şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarında eğitim paydaşlarının demokratik bir biçimde temsil edildiğine (madde 7) ilişkin, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların 6-15 ve 16 yıl ve yukarı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,008<0,05$).

2. Şura katılımcılarının belirlenmesinde demokratik davranıldığına (madde 8) ilişkin, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların 6-15 ve 16 yıl ve yukarı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,008<0,05$). Bu bulgulara dayanarak, kıdemi yüksek olan katılımcıların, Milli Eğitim Şuralarında eğitim kamuoyunun demokratik ölçütlerde temsil edilemediği görüşünü paylaştıkları söylenebilir.

3. Şura kararlarının mevcut eğitim sorunlarını çözme yeterliliği taşıdığına (madde 10) ilişkin, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 6-15 yıl ve 16 yıl ve yukarı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,028<0,05$).

4. Şura kararlarının önyargısız ve objektif bir anlayışla alındığına (madde 12) ilişkin, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 6-15 yıl ve 16 yıl ve yukarı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,014<0,05$).

5. Eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okul öncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmaları (madde 22) yönünde alınan karara ilişkin, 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların, 6-15 yıl ve 16 yıl ve yukarı kıdeme sahip katılımcılara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir ($p=0,049<0,05$).

Özetle, araştırmanın alt problemlerinden, ‘ yöneticilik ya da müfettişlikteki kıdem’ değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Kıdemi düşük olan yönetici ve müfettişlerin kıdemi yüksek olanlara oranla daha olumlu görüş taşıdıkları söylenebilir. Bu farkın, mesleki tükenmişlik olgusu ile ilgili olduğu düşünülebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

1. Katılımcılar, Milli Eğitim Şuralarını önemli bir danışma organı olarak nitelendirmiş, ancak şimdiye kadar alınan şura kararlarının uygulamaya aktarılmasında problemlerin yaşandığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

2. Şura kararlarının uygulamaya aktarılmasında yaşanan bu problemlerin ortadan kaldırılması ve öneri-dilek niteliğinde olan bu kararların hayata geçirilmesi için, katılımcıların, şura kararlarının uygulamaya aktarılması ve izlenmesinden sorumlu bir birimin Bakanlık bünyesinde oluşturulması düşüncesine geniş ölçüde katıldıkları görülmektedir.

3. Katılımcılar, On yedinci Milli Eğitim Şurası kararlarının uygulanabilirlik düzeyinin yüksek olduğu ve alınan kararların uygulamaya başlandığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

4. Katılımcılar, şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarında eğitim paydaşlarının demokratik bir biçimde temsil edilmesi konusunda sorunlar bulunduğu ve yapılan bu çalışmalardan daha fazla yararlanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir..

5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin, şura katılımcılarının belirlenmesinde demokratik yaklaşımların uygulandığı konusundaki görüşleri, karar sürecine ilişkin bazı örgütsel ve yönetsel sorunların bulunduğunu göstermektedir.

6. Katılımcıların şura kararlarının bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirildiği yönünde görüş taşıdıkları anlaşılmaktadır.

7. Katılımcılar, şurada öncelikli eğitim sorunlarına yer verildiği ancak alınan kararların toplumsal beklentileri karşılamakta yetersiz kaldığı görüşünü taşımaktadır.

8. Katılımcılar, şura kararlarının güncel eğitim sorunlarına ışık tuttuğu, ancak mevcut eğitim sorunlarını çözme yeterliliği taşıdığı konusunda problemlerin yaşandığı görüşünü taşımaktadır.

9. Katılımcıların okul öncesi eğitimin 60 ile 72 aylık çocukları kapsayan bölümünün zorunlu hale getirilmesi ve rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanması yönünde görüş taşıdıkları anlaşılmaktadır.

10. Katılımcılar, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması ile ilgili; okul türlerinin genel akademik liseler, mesleki ve teknik liseler ve açık liseler olarak sınıflandırılmasının uygun olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar.

11. Katılımcıların genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilere öğrenim gördükleri alanın devamı niteliğindeki yüksek öğretim programlarına geçişlerinde ek puan sağlanması ve mesleki ve teknik eğitimin genel ortaöğretime oranla, ağırlığının artırılması görüşünü taşıdıkları görülmektedir.

12. Katılımcılar, şurada 'kademeler arası geçiş' sorununun çözümüne yönelik bilimsel yönlendirme yöntem ve modellerinin tartışıldığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

13. Katılımcılar, şurada, ilköğretim müfettişliğinin 'eğitim müfettişliği' adı altında Bakanlık merkez örgütüne bağlanması ve eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalarına ilişkin alınan kararların uygun olduğu yönünde görüş taşımaktadırlar.

14. Katılımcılar, özel eğitimle ilgili şura kararları göz önüne alındığında, özel eğitim gerektiren çocukların topluma entegre edilmesi ve toplumla bütünleştirilmesi konusuna yeterli duyarlılığın gösterildiği görüşünü paylaşmaktadır.

15. Katılımcılar, şurada, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyip yaygınlaştıracak nitelikte kararların alındığı görüşünü paylaşmaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenmenin 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmaması görüşünü desteklemektedir.

16. Katılımcıların şura kararlarının eğitimde hareketliliği kolaylaştırdığı ve özendirildiği yönünde görüş taşıdıkları anlaşılmaktadır.

17. Katılımcılar, öğretmen niteliğinin artırılması için eğitim fakültelerinin sayılarının ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılması ve istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakültelerinin açılması görüşünü büyük ölçüde paylaşmaktadırlar.

Araştırmanın sonuçları genel olarak göz önüne alındığında; 17. Milli Eğitim Şurası gündeminde yer alan konuların akademik ve pedagojik içerikli olduğu, ancak ele alınış şekli ve uygulamaya ilişkin konularda problemlerin yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Aydın(1996), Eriş (2006) ve Üçler (2006)'in araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların uygulanabilmesi için, Talim ve Terbiye Kurulu'nun etkinliği artırılarak, kurul özerk, bilimsel ve akademik bir yapıya kavuşturulabilir. Daha rasyonel ve işlevsel bir şura modeli için gerekli yönetsel ve hukuksal düzenlemeler yapılarak, Milli Eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir yeri olan şuralara bilimsel araştırmaların ışığında devam edilmesi gerekli görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek amacıyla, Milli Eğitim hedeflerinin ve politikalarının belirlendiği Bakanlığın en üst danışma kurulu olan şuralara ilişkin araştırma bulgularından yararlanılabilir. Bu bağlamda, araştırma bulgularına dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Milli eğitim şuralarının Cumhuriyet eğitime özgü çağdaş, bilimsel, laik ve demokratik organlar olduğu unutulmadan, şura kararları bilimsel araştırmalara dayalı olarak geliştirilmelidir. Karar sürecinin her aşamasında Bakanlık ve akademik çevreler ile işbirliği yapılması önerilebilir.

2. Bakanlık bünyesinde, şura kararlarının uygulamaya aktarılması ve izlenmesinden sorumlu bir birimin oluşturulması uygun olabilir. Söz konusu birim, araştırma projeleri üretmek, geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek gibi teknik görevleri de üstlenebilir.

3. Şura öncesi komisyon çalışmalarında eğitim paydaşlarının temsilinde ve şura katımcılarının belirlenmesinde geniş ölçüde demokratik yaklaşımların uygulanması uygun olabilir.

4. Şura kararlarının toplumsal beklentileri karşılamak ve mevcut eğitim sorunlarına çözüm üretmek açısından yarattığı sıkıntılar göz önünde bulundurularak gerekli önlemler alınabilir. Bu amaçla, şura organizasyonunun, politika geliştirmede etkinleştirilerek, kararlarının uygulamaya aktarılmasını zorunlu kılan düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Planlama sadece ekonomik değil toplumsal bir olgudur. Diğer bir deyişle, planlama toplumsal değişimi denetlemektedir.

5. ‘Bütünsel sistem yaklaşımı’ gereği, Türk eğitim sisteminin parçalı bakış açısından kurtarılarak, sistem/alt sistem ve kademeler arası geçişin bilimsel bağlantısı kurulabilir. Eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri olan ‘ortaöğretimin yeniden yapılandırılması ve yükseköğretime geçiş’ konusu bütünsel olarak ele alınabilir.

6. Araştırma bulguları Eskişehir il merkezinde görevli okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ile sınırlı olduğundan, yapılacak yeni araştırmalarda, Türkiye'nin değişik bölgelerinden seçilecek il merkezlerinde de benzer çalışmalar yapılarak, Milli Eğitim şuraları ve eğitim politikaları hakkında genel bir yargıya varılması, Türk Eğitim Sistemine katkı sağlaması açısından önerilebilir.

7. Yapılacak benzer çalışmalarda, şura kararlarına ilişkin olarak n komisyon çalışmalarında görev alan bireylerin görüşlerine başvurulması, konuya ilişkin daha güvenilir değerlendirmelerin yapılması açısından önerilebilir.

Kaynakça

- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması. Kavramlar Yöntemler Teknikler*, A. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, Yayın No:1, Ankara.
- Arın, A. (2006). ‘Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki’, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, A. (1996). *Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar*, Gelişim Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Atatürk, M. K. (1952). *Söylev ve Demeçler- 2*, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Barker, A. (1998). *Daha İyi Nasıl Karar alma*, (Çeviren: Ali Çimen), Timaş Yayınları, İstanbul.
- Bazerman, M. H. ve Chugh, D. (2007). ‘*At Gözlüksüz Kararlar*’, Doğru Karar Alma. (Çeviren: Ahmet Kardam). Harvard Business Review on Making Smarter Decisions. MESS, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime Giriş*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Boz, H. A. (1988). ‘ İnsangücü Planlaması’, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C: 21, No: 1-2, ss.47.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Carpenter, Kılınç, S. (2007). ‘The National Education Board Conferences and Political Transition (1939-1960)’, Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Coombs, P. H. (1973). *Eğitim Planlaması Nedir?*, (Çeviren: C. Mihçioğlu), M.E. Basımevi, Ankara.

Demirel, A. (2006). *Onyedinci Milli Eğitim Şurası Araştırma Raporları*, MEB Şura Genel Sekreterliği Yayını, Ankara.

Drucker, P. F. (2001). '*Etkin Karar*', Karar Alma. (Çeviren; Ahmet Kardam). Harvard Business Review on Decision Making. MESS, İstanbul.

Emhan, A. (2007). 'Karar alma Süreci ve Bu Süreçte Bilişim Sistemlerinin Kullanılması', *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C:6, S: 21,ss.212-224, (Çevrimiçi) <http://www.e-sosder.com>, 21 Mart 2008.

Erdoğan, İ., 'Onyedinci Milli Eğitim Şurası Üzerine Bir Değerlendirme', <http://www.irfanerdogan.com.tr>, 18.5.2008.

Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*,. Beta Basım Yayım ve Dağıtım A.Ş, İstanbul.

Eriş, S. (2006). '1961-1987 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları', Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek lisans Tezi.

Etzioni, A. (2001). '*Alçakgönüllü Karar Alma*', Karar Alma. (Çeviren; Ahmet Kardam). Harvard Business Review on Decision Making. MESS, İstanbul.

Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*, Sir Issac Pitman, London.

Folsom, M. B. (1962). *Executive Decision Making*, McGraw-Hill Book Comp, New York.

Gregg, R.T. (1957). *The Administrative Process in Admininstrative Behavior in Education*, Edited by Ronald F. C. ve Russel T. Gr. Harper ve Row Publishers, New York.

Giray, N. (2006). 'Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği', İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Güzel, H. C. ' Eğitim Şurası Değişim ve Küreselleşme', *Radikal Gazetesi*, 18.5.2008.

Halverson, T. J. (1996). 'An Examination of The Process of Educational Planning and Reform Policymaking in New Zealand During The Decade of The 1980s', *ProQuest Disertations and Theses*, Vol: 0514, p.168.

Hammond, J. S. Vd. (2001). ‘ *Karar Alma Sürecindeki Gizli Tuzaklar*’, Karar Alma. (Çeviren; Ahmet Kardam). Harvard Business Review on Decision Making. MESS, İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. (1984). *Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması*, A. Ü. Fakültesi Yayınları, Ankara.

Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim Planlaması ve Yönetim*, Marmara Üniversitesi Yayını, İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *İnsan Kaynaklarının Yönetimi ve Ekonomisi*, Beta Basım Yayım A.Ş., İstanbul.

Hicks, H. G. (1979). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*, (Çeviren: O.Tekok, B. AYTEK, B. BUMİN), Turhan Kitabevi, Ankara.

Hürriyet Gazetesi, [http:// www. hurriyet.com.tr](http://www.hurriyet.com.tr), 20 Kasım 2007.

Itaaga, N. (1999). ‘Educational Planning In East Africa: The Role Of Imported Planning Technology’, University Of Calgary (Canada), M.D.

Jackson, J. M. (2007). ‘An Examination of The Relationship Between Elementary School Principals’ Perceptions of Shared Decision Making and Three Organizational Structures’, Wayne-State University, Ed. D.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 3A Araştırma, Eğitim Danışmanlık, Ankara.

Kaya,Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi- Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara.

Kesici, Ş. (2002). ‘Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi’, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kim, E. G. (2001). ‘The Relationships Between Decision-Making Participation and Job Satisfaction Among Korean High School Teachers ‘, *Proquest Disertations and Theses*, Vol: 0514, p.166.

Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayınları, İstanbul.

M.E.B. (2006a). *Milli Eğitim Şuraları 1921-2006*, MEB Şura Genel Sekreterliği Yayını, Ankara.

M.E.B. (2006b). *On Yedinci Milli eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı/Araştırma Raporları*, MEB Şura Genel Sekreterliği Yayını, Ankara.

M.E.B. (2007). *Onyedinci Milli Eğitim Şurası Raporları, Görüşler ve Kararlar*, M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.

M.E.B., <http://ttkb.meb.gov.tr>, 20 Kasım 2007.

McCamy, J. L. (1947). 'An Analysis of the Process of Decision Making', *Public Administration Review*, 7, 1, ss. 41-48.

Milliyet Gazetesi, <http://www.milliyet.com.tr>, 20 Kasım 2007.

Negash, T. (1999). 'The Implications of Decentralization For Educational Planning In A Transition From A Centralized To A Federal State: The Case of Ethiopia', University of Pittsburgh, Ph.D.

Newman, W.H. (1979). *Yönetim. İşletmelerde ve Kamu Yönetiminde Sevk ve İdare*, TODAİE Yayınları, Ankara.

Onaran, O.(1975).*Örgütlerde Karar alma*, A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.

Pfeffer, J. ve Sutton, R. (2007). '*Kanıtı Dayalı Yönetim*', Doğru Karar Alma. (Çeviren: Ahmet Kardam). Harvard Business Review on Making Smarter Decisions. MESS, İstanbul.

Rogers, P. ve Blenko, M. (2007). '*Karar Yetkisi Kimde?*', Doğru Karar Alma. (Çeviren: Ahmet Kardam). Harvard Business Review on Making Smarter Decisions. MESS, İstanbul.

Sağır, C. (2006). 'Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler ve Karar Verme Sürecinde Etiğin Önemi: Uygulamalı Bir Araştırma', Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Simon H. A. (1958), *Administrative Behavior- A Study of Decision Making Processes in Administrative Organization*, The Macmillan Comp, New York.

Simon H. A. (1960). *The New Science of Management Decision*, Harper ve Row Publishers, New York.

Slocum, S. B. (2006). 'From National Planning to Classroom Practice: Comparing Education In Two Low-Income Districts, Portcity, United States Of America And Montvelier, France, Branders University(USA), Ph.D.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr>, 17 Mart 2008.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Turan, S. (1999). 'Toward a Critical Practice of Educational Planning', *Educational Planning*, 11(4), ss.45- 52, (Çevrimiçi) <http://www.sturan.info/>, 09 Mart 2008.

Turan, S. (2001). 'Do We Really Need a Planning At All? A Critical Review of The Turkish Education Planning Experience', *Paper presented at the International Society for Educational Planning's 31st Annual Meeting, October 10-14 2001, Atlanta, GA, USA.* ss. 1-16.

Tuzcu, G. (2005). 'Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Eğitim Planlaması', Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.

Üçler, C. (2006). '1988-2005 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları', Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi

Ünal, I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, Epar Yayınları, Ankara.

Vroom, V. (1973). "A New Look At Managerial Decision Making", *Organizational Dynamics*, Vol:1, No:4, ss.66-80.

Yavuz, A. (2006). 'Milli Eğitim Şuraları Cumhuriyet Eğitimine Özgü Çağdaş, Laik ve Demokratik Organlardır- Onyedinci Milli Eğitim Şurası, Bu Tarihsel Misyonu Yerine Getirebildi mi?', *Çağdaş Eğitim Dergisi*, C: 31, No: 336, ss.11-21

EK-1**Onyedinci Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararlara İlişkin Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri****ANKET FORMU****Değerli Eğitim Yöneticisi,**

Bu anketle sizlerin görüşleri doğrultusunda Onyedinci Milli Eğitim Şurasında alınan kararların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, şura kararlarının karar alma ve planlama süreçleri açısından değerlendirilerek, alınan kararların mevcut eğitim sorunlarına ne ölçüde çözüm üretebildiği ve yine ne ölçüde güncel ve önemli konulara yer verildiği ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırmadan güvenilir sonuçlar alınabilmesi için gerekli özeni göstereceğinize inanıyorum. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Şengül Uysal**Adres**

Eskişehir Merkez Kılıçoğlu Anadolu Lisesi
Yenikent Eskişehir

Tel : 05057155453

E-posta : uysalsengul@yahoo.com.tr

BÖLÜM 1

Kişisel Bilgiler

Lütfen aşağıdaki soruları uygun yerlere (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Göreviniz

- İlköğretim müfettişi
 Okul müdürü
 Okul müdür yardımcısı

2. Eğitim Durumunuz

- Ön lisans
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora

3. Mesleki Kıdeminiz

- 1- 5 yıl
 6- 15 yıl
 16- 25 yıl
 26 yıl ve yukarısı

4. Yöneticilik veya müfettişlikteki kıdeminiz

- 1- 5 yıl
 6- 15 yıl
 16- 25 yıl
 26 yıl ve yukarısı

5. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

BÜLÜM 2:

Aşağıda Milli Eğitim Şuralarına ilişkin önermeler yer almaktadır. İlk üç önerme genel olarak şimdiye kadar yapılan şuralarla ilgilidir. Diğerleri 17. Milli Eğitim Şurası kararlarına ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla belirlenmiştir. Her önermenin karşısında, katılma dereceleri; Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum biçiminde verilmiştir. Lütfen her önermeye ilişkin katılma derecenizi size en uygun gelen seçeneğe (X) koyarak belirtiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Milli Eğitim Şuraları genel olarak önemli bir danışma organı niteliği taşımaktadır.				
2. Şimdiye kadar alınan şura kararları uygulamaya konulmuştur.				
3. Şura kararlarının uygulamaya aktarılması ve izlenmesinden sorumlu bir birimin bakanlık bünyesinde oluşturulması yararlı olacaktır.				
4.17. Milli Eğitim Şurası kararlarının uygulanabilirlik düzeyi yüksektir.				
5. Şura kararları uygulanmaya başlanmıştır.				
6. Karar aşamasında şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarından, yeterince yararlanılmıştır.				
7. Şura öncesi yapılan ön komisyon çalışmalarında eğitim paydaşları demokratik bir biçimde temsil edilmiştir.				
8. Şura katılımcılarının belirlenmesinde demokratik davranılmıştır.				
9. Şura kararları bilimsel araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilmiştir.				
10. Şura kararları mevcut eğitim sorunlarını çözmeye yeterliliği taşımaktadır.				
11. Şura kararları toplumsal beklentileri karşılamak yönünden yeterlidir.				
12. Şura kararları önyargısız ve objektif bir anlayışla alınmıştır.				
13. Şura kararları güncel eğitim sorunlarının çözümüne ışık tutmaktadır.				
14. Şurada, öncelikli eğitim sorunlarına yer verilmiştir.				
15. "Okul öncesi eğitimin 60 ile 72 aylık çocukları kapsayan bölümünün zorunlu hale getirilmesi" önerisi önemli bir açılımdır.				
16. "Rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır." önerisinin uygulanabilirlik düzeyi yüksektir.				

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
17.Orta öğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin; okul türlerinin genel akademik liseler, mesleki ve teknik liseler ve açık liseler olarak sınıflandırılması uygundur.				
18."Genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin, öğrenim gördükleri alanın devamı niteliğindeki yükseköğretim programlarına geçişlerinde ek puan almaları sağlanmalıdır." önerisi uygundur.				
19. Mesleki ve teknik eğitimin genel ortaöğretime oranla, ağırlığının artırılması uygundur.				
20.Şurada, "kademeler arası geçiş" sorununun çözümüne yönelik bilimsel yönlendirme yöntem ve modelleri tartışılmıştır.				
21. Şurada, ilköğretim müfettişliğinin "eğitim müfettişliği" adı altında Bakanlık merkez örgütüne bağlanmasına ilişkin öneri uygundur.				
22. Eğitim müfettişlerinin kendi içlerinde rehberlik, denetim, okul öncesi, özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmaları yönünde alınan karar uygundur.				
23.Özel eğitimle ilgili şura kararları göz önüne alındığında, "Özel eğitim gerektiren çocukların topluma entegre edilmesi ve toplumla bütünleştirilmesi" konusuna yeterli duyarlılık gösterilmiştir.				
24. "Yaşam boyu öğrenme " konusu ile ilgili kararlar gözönüne alındığında, bu yaklaşımı destekleyecek ve yaygınlaştıracak nitelikte kararlar alınmıştır.				
25. "Yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır." önerisi uygundur.				
26.Şura kararları eğitimde hareketliliği kolaylaştırmakta ve özendirilmektedir.				
27. "Öğretmen niteliğinin artırılması için eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır." önerisi öğretmen niteliğinin artırılması açısından önemlidir.				

EK-3**On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararları****1.3.2.2.1. Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi****A. Özel Eğitim**

1. İlköğretim okullarını bitiren öğrencilerin; velisi, bitirdiği okulun bir yöneticisi, rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ile birlikte mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından bir rehber öğretmen ve RAM bünyesinde çalışan gezici öğretmenlerden oluşan bir komisyon, özellikleri doğrultusunda başarılı olabileceği meslek liselerine yerleştirilmesine karar almalıdır.
2. Engelli çocukların okul öncesi eğitiminin zorunlu olması nedeniyle, hafif ve orta dereceli engelli çocuklar, normal anaokullarına kaynaştırma eğitimi almak üzere gitmeli, ağır derecede engelli ve birden fazla engeli bulunan çocuklar iller bazında açılmış özel ve resmî özel eğitim kurumlarına bağlı ana sınıflarında eğitim almalıdır.
3. Özel gereksinimli çocuklar için yeterli sayıda özel eğitim sınıfının bulunmaması, mevcut özel eğitim sınıflarının fiziki koşullarının yetersiz olması ve alan öğretmenlerinin sayısal yetersizliği sorunları en kısa sürede giderilmelidir.
4. Özel ve resmî özel eğitim okullarında normal öğretim yapılmaktadır; altyapı koşulları uygun olmayan okullarda ikili öğretim yapılabilmesi imkânı tanınmalıdır.
5. Özel gereksinimli çocukların tanınması ve yönlendirilmesi için gerekli olan ölçme araçları geliştirilmeli, Türkçe'ye uyarlanmalı, geçerlik-güvenirlilik ve standardizasyon çalışmaları yapılmalı, bunları uygulayacak uzmanlar yetiştirilmelidir.
6. Kaynaştırma eğitimine tabi tutulan öğrencilerin ilköğretim sonrasında gidecekleri bir kurum belirlenerek çocuğun yöneltme formuna açıkça yazılmalı; kaynaştırma eğitimine tabi tutulamayacak öğrencilerin ise iş okullarına yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

7. Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflara destek hizmet personeli verilmeli ve bu personelin ücreti yerel imkânlarla karşılanmalıdır.
8. Özel eğitim kurumlarında gezici öğretmenlerin sayıları artırılmalıdır.
9. Destek özel eğitim hizmetlerinde çalışan kişi ve uzmanlar kendi yeterlilik alanlarına ilişkin görevleri (özel eğitim öğretmenin öğretmenlik yapması, çocuk gelişimcinin gelişim envanterlerini uygulaması, fizyoterapistin fizyoterapi yapması, psikoloğun aile danışmanlığı yapması, sosyal hizmet uzmanının sosyal çalışma, planlama, aile takibi ve yönlendirmede rapor hazırlaması gibi) yerine getirecek şekilde düzenleme yapılmalıdır.
10. Tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri konusunda en az 180 saat hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
11. Özel eğitimde yaş sınırına bakılmaksızın, tüm engellilere hizmet sunulabilmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
12. Engellilerin ailelerine yönelik eğitim çalışmaları programlanmalıdır.
13. Özel gereksinimli bireyler için engel türüne göre yerel yönetimlerce korumalı iş yerleri açılmalı ve mevcutlarının kotaları artırılmalıdır.
14. Yerel yönetimlerce, özel eğitime ve bakıma muhtaç bireylerin ailelerini kaybettikten sonra da yaşamlarını sürdürebilecekleri yaşam evi alanları oluşturularak yaygınlaştırılmalıdır.
15. Öğrencilerin yaş sınırı ve gelişim alanları dikkate alınarak iş eğitim merkezi, özel eğitim kurumu ve iş okullarında eğitim görmeleri sağlanmalıdır.
16. Mesleki eğitimde ve çıraklık eğitiminde engelli öğrenci kontenjanları artırılmalıdır.
17. Üstün zekâlı çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulmalıdır.
18. Üstün zekâlı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır.
19. Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerce yapılan etkinlik ve projeler, okul/kurumlarında kredilendirilmelidir.
20. Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi vb. ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı, yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılmalıdır.

21. Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için madalyon okullar, cazibe merkezi olacak araştırma birimleri vb. kurumlar açılmalı, bu kurumlara gidecek öğrencilerin aileleri maddi olarak desteklenmelidir.
22. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 6-12. sınıfları arasında öğrenci odaklı sınıf sisteminden disiplin (ders) odaklı sınıf sistemine geçilmeli ve üstün zekâlı çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır.
23. Özel yeteneğe sahip engelli öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına girişleri ile ilgili engelleyici hükümler kaldırılmalıdır.
24. Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde fen lisesi ve Anadolu lisesindeki öğretmen seçimine benzer kriterler getirilmelidir.
25. TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yaz-kış kampları, bilim danışmanlığı vb. etkinliklerin düzenlenmesinde iş birliği yapılmalıdır.
26. Özel eğitimde kaynaştırma eğitimini yapabilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hizmet öncesi eğitimde bu alanları dikkate alacak program düzenlemeleri yapılmalıdır.
27. Bütün eğitim çalışanlarının özlük haklarında iyileştirme yapılmalıdır.
28. Rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenliğine alan dışından öğretmen atamaları yapılmamalıdır.
29. Özel eğitim kurumlarındaki sınıf öğretmeni açığı, bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları ile görev öncesinde yetiştirilerek kapatılmalıdır.
30. Özel eğitim okullarında hizmet alımı yapılmalıdır.
31. Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için kadrolu veya sözleşmeli olarak ek ders ücreti ödemek koşuluyla öğretmen istihdamının sağlanması gerekmektedir.
32. Sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmelidir.
33. Bütünleştirilmiş özel eğitim uygulamalarına geçebilmek için hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programlarına özel eğitim dersi konulmalıdır.
34. Özel eğitim gereksinimli öğrencilere yönelik öğrenci ve öğretmen projeleri daha fazla hazırlanmalı ve projeler desteklenmelidir.

35. Engelli öğrencilerin Erasmus, Comenius vb. hareketlilik programlarına katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

B. Okul Öncesi Eğitim

36. 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi için çalışmalara başlanmalıdır.

37. Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir.

38. Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.

39. Kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir.

40. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürllüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir.

41. Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir.

42. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, "Okul Öncesi Eğitimi Kanunu" çıkarılmalıdır.

43. Ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile millî eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanmalıdır.

44. Rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanmalıdır.

45. Cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranı % 80'e ulaşmalıdır.

46. Genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

C. İlköğretim

47. İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılmalı; bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık

verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır.

48. Yöneltilme 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda, öğrenciyi tanıma ve meslekleri tanıtmaya yönelik olarak ailelerle iş birliği içinde yapılmalıdır. İş gücü piyasasının beklentileri de göz önünde tutularak bu konuda meslek örgütlerinden yardım alınmalıdır.

49. Yöneltilme Yönergesi önerilen sisteme göre yeniden düzenlenmelidir.

50. Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir.

51. Sınıf öğretmenliği 1, 2 ve 3. sınıflara kadar olmalı, 4 ve 5. sınıflarda dersler branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.

52. İlköğretimde seçmeli ders sayısı artırılmalıdır. Seçmeli beceri dersleri dışındaki dersler notla değerlendirilmelidir.

53. Özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmeli ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanmalıdır.

54. Rehberlik hizmetlerinden okulların yanında, yaşam boyu öğrenme kapsamında da yararlanılmalıdır.

55. İlköğretim müfettişliği “Eğitim Müfettişliği” adı altında Bakanlık merkez teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılmalıdır. Yeni düzenleme doğrultusunda “Eğitim Müfettişleri” yeni oluşturulacak çalışma merkezlerinde/bölgelerinde görevlendirilmeli, kendi içerisinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalıdır.

56. Mesleklerin tanıtılması bağlamında medyanın desteği sağlanmalıdır.

57. Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmeleri ve öğretmenlerin mesleki hazırlıkları için okulda kalma süreleri yeniden ayarlanmalı, özellikle taşınmalı eğitim yapılan okullarda gerekli önlemler alınmalıdır.

58. Bu öneriler doğrultusunda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

D. Ortaöğretimde Kademeler Arasında Geçiş, Yönlendirme ve Sınav Sistemi

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

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

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

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

a) Genel Akademik Liseler

b) Mesleki ve Teknik Liseler

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

64. Yönlendirme, rehber öğretmenler başta olmak üzere öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri, meslek odaları, yerel yönetimler, resmî ve özel işverenler, yazılı ve görsel medyanın ortak çabaları ile gerçekleştirilmelidir.

65. Mesleki ve teknik eğitimi seçen öğrencilerin ilgili kurumlarca ekonomik ve sosyal yönden desteklenmesi sağlanmalıdır.

66. Ortaöğretim kurumlarına kaydolmuş öğrencilerin 10. sınıfın sonuna kadar bu kurumlar arasında yatay ve dikey geçiş yapabilmelerine izin verilmelidir.

1.3.2.2.2.Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi

A. Yaşam Boyu Öğrenme

1. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikaları oluşturulmalıdır.

2. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili tüm kurum ve kuruluşlardan alınan bilgilere dayanılarak bir eğitim haritası çıkarılmalı, konuyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının uluslararası standartlara uygun olmasına dikkat edilmelidir.

4. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda, ulusal ve uluslararası standartlarda belgeler düzenlenmelidir.
 5. Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerin belirlenmesinde bilimsel ölçütlere dayalı ve uzmanlar tarafından yapılan bölgesel gereksinim analizleri esas alınmalıdır.
 6. Sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin gelir seviyesi düşük olan kesimlere finansman, proje ve ekipman yönünden katkı sağlaması teşvik edilmelidir.
 7. Eğitim, ulusal istihdam politikası ile desteklenerek yapılandırılmalıdır.
 8. Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilinçlendirmede kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır.
 9. Özel öğretim kurumlarının, mesleki ve teknik eğitim ile yaygın eğitim alanlarında da eğitim sunmaları sağlanmalıdır.
 10. Okulların, halk eğitim merkezlerinin fiziki yapı ve donanım yetersizlikleri giderilmeli ve bu kurumlara mali destek sağlanmalıdır.
 11. Mesleki eğitim veren okullara meslek odaları ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının daha fazla destek vermesi sağlanmalıdır.
 12. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
 13. Yaşam boyu öğrenme uygulamaları aracılığıyla engelli bireylerin eğitimine daha fazla önem verilmeli ve bu bireylerin toplumla bütünleşmeleri sağlanmalıdır.
 14. Millî Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler, sosyal hizmetler ve ilgili gönüllü kuruluşların iş birliği ile sokakta yaşayan ve çalışan çocukların ailelerine yönelik eğitim, rehabilitasyon ve maddi imkânlar sunmayı da içine alan çalışmalar yapılmalıdır.
 15. Tüm eğitim kurumlarında hafta sonu ve akşamları yapılacak kurs ve seminerlerde yöneticilere ve yardımcı personele ücret ödenmelidir.
 16. Özel kurum ve kuruluşların fiziki ortamlarından ve imkânlarından yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kapsamında yararlanılmalıdır.
- Onyedinci Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin yaygınlaştırılması için yeniden kurum açmak yerine, var olan kurumların geliştirilerek kullanılması sağlanmalıdır.

18. Küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmeli, hızlandırılmış dil öğretim merkezleri, web destekli öğrenme ortamları aracılığıyla bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmeleri sağlanmalıdır.
19. Yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır.
20. Yaşam boyu öğrenme, sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmamalı, aile eğitimine de önem verilmelidir. Bu nedenle anne baba okulları açılarak, toplumsal entegrasyonu sağlayamayan ailelere yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Buna yönelik var olan programlar akredite edilmeli, bu konuda aile destek uzmanları yetiştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
21. Yükseköğretim Kurulunun 1997 yılında kaldırdığı yetişkin eğitimi lisans programları yeniden açılmalıdır.
22. İnsan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitimine önem verilmelidir.
23. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılan etkinliklerle ilgili istatistiki bilgiler Türkiye İstatistik Kurumu tarafından belirli sürelerle tespit edilmeli ve yayımlanmalıdır.
24. Kamu İnternet Erişimi Projesi yaygınlaştırılmalıdır.
25. Herkesin yüksek öğrenim görebileceği açık üniversite açılmalıdır.
26. Yaşam boyu öğrenmede işsizlik sigortası kaynaklarından yararlanılmalıdır.

B. Eğitimde Hareketlilik

27. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin daha etkin ve verimli hale gelmesi sağlanmalıdır. Ayrıca tüm kamu personelinin yabancı dil öğrenmesi için ülkemizin değişik bölgelerinde yabancı dil öğretim merkezleri açılmalıdır.
28. Yurt dışına öğrenim amacıyla giden öğrencilerin geri dönmeleri konusunda teşvik edici tedbirler alınmalıdır.
29. Eğitim kurumlarındaki yabancı öğrenci kontenjanları artırılmalı ve bu konuda teşvik edici tedbirler alınmalıdır.
30. Kurum ve kuruluşlarda proje hazırlama ve yürütmeyi teşvik edici yasal ve yönetsel düzenlemeler yapılmalıdır.
31. Eğitimde hareketlilik konusunda uygulayıcı kurumlar ile yurt dışı temsilcilikleri arasında daha iyi koordinasyon sağlanmalıdır.

32. Yeni gelişmeye başlayan inanç ve kültür turizmi çalışmaları bağlamında ulusal kültürümüzü tanıtmak amacıyla yetkin rehberler yetiştirilmelidir.
33. Öğrencilerin ve öğretmen/öğretim elemanlarının öğrenim gördükleri ve görev yaptıkları kurumlar arasında belirli dönemler içinde hareketliliği sağlanmalıdır. Öğretim üyeleri “hareketli öğretim elemanı” statüsüne kavuşturulmalıdır.
34. Uluslararası hareketlilikte yararlanıcıların seçiminde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.
35. İç hareketliliği kolaylaştırıcı ve teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır.
36. Sanal hareketlilikte teknoloji ve bilgi iletişimini sağlamak için, tüm okulların kendilerine ait web sitesi (Türkçe ve diğer yabancı resmî dillerde) hazırlanmalıdır.
37. Türk Cumhuriyetlerinden üniversitelerimize ikili anlaşmalar yoluyla gelen öğrencilerin sayıları artırılmalıdır. Ayrıca, Türk Cumhuriyetlerinde Türkiye Türkçesiyle eğitim öğretim yapılan okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim kurumları açılmalı, TÖMER tarafından yürütülen Türkiye Türkçesinin öğretilmesi daha kapsamlı hale getirilmelidir.
38. Eğitim, araştırma, temsil ve kültürel amaçlı olarak yurt dışına çıkacak kişi ve grupların vize işlemleri kolaylaştırılmalıdır.
39. Stratejik planlamalarda eğitimde hareketliliğe yer verilmelidir.
40. Eğitim amaçlı olarak yurt dışına gönderilen öğrencilerimizin kültürel bağlarının korunmasına yönelik etkinlikler yurt dışındaki temsilciliklerimiz tarafından yaygınlaştırılmalıdır.
41. Yazılı ve görsel medya, hareketliliği özendirici yayınlar için teşvik edilmelidir.
42. Hareketlilik, sadece AB ülkelerine değil; küreselleşme ve ülkemizin ilişkileri dikkate alınarak tüm ülkelere yönelik olmalıdır.
43. Türkiye dışında yaşayan çocukların, buldukları ülke okullarında Türk dili, kültür ve inançlarına yönelik eğitimleri etkin bir şekilde sürdürülmelidir.
44. Yurt dışından ülkemize gelecek öğrenciler için Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi, üniversitelerin hazırlık okullarında ve bu amaçla açılacak dil merkezlerinde yaygınlaştırılarak sürdürülmeli; üniversitelerde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi” bölümleri açılarak bu konuda donanımlı öğretmenler yetiştirilmelidir.
45. İlk ve ortaöğretimde yer alan “sosyal etkinlik” çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan “topluma hizmet uygulamaları” çerçevesinde yabancı dil eğitimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmeli; böylelikle hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanmalıdır.

46. İç ve dış hareketliliği artırmak için ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki kulüp çalışmaları bağlamında yükseköğretim kurumları ve öğrenci kültür merkezleri ile de iş birliği sağlanmalıdır.
47. Erasmus Programlarından yararlanan öğrenciler için AB Komisyonu tarafından sağlanan ökatılımcılar, özellikle metropollerde yetersiz kaldığı için, ikili anlaşma yapılmış olan üniversitelerde Erasmus öğrencilerine yönelik kampüs içi yarı zamanlı çalışma ortamlarının oluşturulması girişimlerinde bulunulmalıdır.
48. Yükseköğretim alanındaki hareketliliğin ve iş birliğinin artırılması yönünde ortak yüksek lisans programlarının geliştirilmesi ve öğrencilerimizin Erasmus Mundus Programlarındaki burslardan yararlanabilmesi için girişimlerde bulunulmalıdır.
49. Türkiye’deki gençlik kamplarından yurt dışındaki Türk çocuklarının da faydalanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
50. Uluslararası platformda Türkiye’nin doğru ve etkin tanıtımının sağlanması amacı ile dünya ülkelerinden 15-18 yaş grubu öğrencilerinin “değişim öğrencisi” olarak “eğitim ortamlarında bulunmak” üzere bir akademik yıl için Türkiye’ye gelişlerinin esaslarını belirleyecek “ortaöğretim düzeyi öğrenci değişim” programları, “aile” olgusu ile bütünleştirilerek bir ana plan çerçevesinde ele alınmalı ve sistem oluşturulmalıdır.

C. Eğitimde Nitelik

51. Öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır. Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde de ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedefleri göz önüne alınmalıdır.
52. Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulmalı; bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme süreci yeniden gözden geçirilmelidir.
53. Öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını kurmasını sağlayacak, toplumsal sorumluluklarını kazandıracak ve geliştirecek

derslerle ilgili eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır. YÖK tarafından üniversitelere gönderilen paket programlar; üniversite, MEB ve meslek örgütleri arasında iş birliği ile AB standartları da dikkate alınarak, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir.

54. Tezsiz yüksek lisans programlarının yarattığı sorunlar ve sonuçlar incelenmeli ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanmalıdır.

55. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili eğitim fakültesi, MEB ve uygulama okulları arasında etkili bir iş birliği ve eş güdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirilmesinde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri, arasında sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmeli ve uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.

56. Hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitimi gerçek yaşama yaklaştırılmalı, sürecin bu yönde zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin, mesleğe uyum ve oryantasyon süreçleri yönetmelikte öngörüldüğü şekilde (yeterli kadro ve donanıma sahip merkezi okullarda) değerlendirilmeli ve bu süreçte üniversitelerle iş birliği yapılmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, mesleğin tüm yeterlik alanlarını ve çalışanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. 3797 sayılı Kanun'un 55' inci maddesinde öngörülen "Milli Eğitim Akademisi" ne işlerlik kazandırılmalıdır.

57. Eğitimin tüm kademelerinde öğretim elemanlarının ilgili oldukları öğretim düzeyinde ve kendi alanlarında görev yapmaları sağlanmalıdır.

58. Öğretim elemanlarının kendilerini yetiştirmeleri yönünden, fakülte yöneticileri ile öğretim elemanları arasında iletişim ve etkileşim yoluyla birbirlerine katkıda bulunacakları bir örgüt kültürü oluşturma yönünde çaba gösterilmeli, sürekli gelişmelerini canlı tutacak öz denetim mekanizmalarının neler olabileceği araştırılmalı, farklı deneyimlerinin paylaşıldığı ortamlar oluşturulmalıdır.

59. Eğitim fakülteleri, üniversite bünyesinde eğitim ve öğretimin niteliğine katkı sağlayan önemli bir akademik birim olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

60. Öğretmen yetiştirmede kaliteyi yükseltmek, eğitim ve toplum yaşamına katkı sağlamak amacıyla eğitim fakülteleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra üniversitelerin diğer fakülteleriyle de iş birliği yapılmalıdır.
61. Öğretim elemanları alanlarında kendilerini yetiştirme ve yenilemeleri için teşvik edilmeli ve bu bağlamda kendilerine ulusal ve uluslararası düzeyde, özellikle Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları çerçevesinde olanaklar sunulmalıdır.
62. Eğitim fakülteleri, ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılmalıdır.
63. İş birliği ve paylaşımı artırmak için öğretim elemanlarına ortak çalışmalar yürütmeleri, araştırma ve yayınlardan haberdar olmaları, örnek çalışmalarını paylaşmaları amacıyla çeşitli eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
64. Mezunların izlenmesi, dönüt alınması, niteliği yükseltecek yeni uygulamaların hayata geçirilmesi, mezuniyet sonrası mesleki gelişime yönelik etkinliklerin elektronik ortam ya da karşılıklı etkileşim ile gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Mezunlar derneğinin kurulması, özendirilmesi, işlevselleştirilmesi için üniversite ve MEB'in desteği sağlanmalıdır.
65. Ortak dersler ve alan derslerinin ağırlıkları, bilimsel verilere göre yeniden belirlenmeli ve bu derslerin içeriklerinin birbirinin alanına girmemesine özen gösterilmelidir. 66. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için çalışmalara başlanmalı, bunun için gerekli alt yapı hazırlık çalışmaları hızlandırılmalıdır.
67. Üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetleri amaca uygun hâle getirilmelidir.
68. Öğretim elemanlarına hizmet veren akademik gelişim birimleri/merkezleri oluşturulmalıdır.
69. Eğitim fakültelerinin programları, öğrencilerin yaratıcılıklarını, düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü anlatım güçlerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.
70. Öğretmenler, yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri açısından desteklenmelidir.
71. Öğretmenler, kendi kültür değer ve varlıklarından haberdar, farklı kültürleri algılamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmalı; kültürlerarası iletişim kurmada sorun yaşamamalıdır. Ayrıca, özellikle eğitim tarihimizin engin

birikimini öğrenmeli, kendilerinde bir tarih bilinci oluşturmak için çaba harcamalıdır.

72. Eğitim fakültelerinde “eğiticinin eğitimi” konusuna mutlaka önem verilmelidir.

73. Yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı “yönetici yeterlikleri” saptanmalıdır.

74. Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yolu ile üniversitelerce yetiştirilmelidir.

75. Öğretimde niteliği yükseltmek üzere, eğitim ortamının paydaşlarının tümü için, sürekli eğitim olanakları artırılmalıdır.

76. Öğrencilerin “barış kültürü” kavramını içselleştirebilmeleri için özellikle ortaöğretimde spor etkinliklerine yönlendirilmeleri ve beden eğitimi derslerinin saat sayısı artırılarak bütün sınıflarda zorunlu ders hâline getirilmelidir.

77. Veli, öğretmen ve yönetici görüşmelerini sıklaştırmak, ilişkileri sıcak bir duruma getirmek ve aynı zamanda öğrencinin olumlu yaklaşımını sağlamak adına, okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklere geniş yer verilmeli; öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli sık sık ortak etkinliklerde yer almalıdır. Okul aile birliklerinin köy, ilçe, il ve ülke düzeyinde birleşerek örgütlenmesi için teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır.

78. Öğretim sürecini izlerken, sistemin girdileri üzerine yapılan istatistik çalışmalarından daha doğru ve verimli yararlanılabilmesi için konu uzmanları istihdam edilmelidir.

79. Tüm eğitim kademelerinde niteliğin belli standartlara göre denetlenmesini sağlamak amacıyla niteliği değerlendirme (akreditasyon) çalışmaları yapılmalıdır. Bu kapsamda iç ve dış denetim boyutları göz önünde bulundurulmalıdır.

80. Her okulda, öğrencilerin boş zamanlarında, kendi belirledikleri sosyal etkinlikleri yürütmek üzere, eğitim materyali ile donatılmış çalışma alanları bulunmalı ve bu alanların etkin kullanımı sağlanmalıdır.

81. Teknik hizmet verecek elemanların yetiştirilip okullarda istihdam edilmesi sağlanmalıdır.

82. Yurt dışında uygulanan eğitim öğretim programlarındaki materyallerin kullanımına yönelik eş güdümlü çalışmalar yürütülerek materyal geliştirme ve mevcut materyalleri iyileştirmeye önem verilmelidir.
83. Eğitimin her kademesinde Türkçenin öğretimine önem verilmelidir. Bu bağlamda öğrencilere kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler Türkçeyi gereksiz yabancı sözcüklerle kirletmekten kesinlikle kaçınmalı, Türkçeye ilişkin sorumluluklarının bilincinde olarak dilimizi özenle kullanmalıdırlar.
84. “e-öğrenme” yaygınlaştırılmalı; İnternet üzerinden öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılması eğitimin tüm paydaşları için özendirilmelidir.
85. Öğrenci niteliğini artırmak amacıyla bölgeler arası farklılıklar dikkate alınmalı, bölgelere ait sosyal, ekonomik ve kültürel yapının eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından iyice tanınması sağlanmalıdır.
86. Medyanın eğitim bağlamında sorumlulukları olduğu dikkate alınmalı ve kitle iletişim araçlarından “yaygın eğitim ortamı” olarak yararlanmanın yolları aranmalı ve bu çalışmalar teşvik edilmelidir.
87. İletişim devriminin yaşandığı, dünyanın giderek küçüldüğü, her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğu günümüz dünyasında, küreselleşme ve AB’ye giriş sürecinde Türk eğitim sisteminin ulusal öğelerinin nasıl korunacağı konusunda eğitimin tüm paydaşlarının duyarlı olmaları gerekmektedir. Ayrıca konuya ilişkin düşünce üreten bilim insanlarının da görüşleri dikkate alınmalıdır.
88. Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır.
89. Merkez teşkilatı, süreç odaklı olarak yeniden yapılandırılarak görev alanı; stratejik planlama, yönlendirme ve denetim ile sınırlandırılmalıdır.
90. Millî eğitim müdürlüklerinin her kararına vali onayının getirilmesine son verilmelidir.
91. Eğitim kurumlarında her geçen gün artan yardımcı hizmetli personel ihtiyacının karşılanması amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı ve il özel idareleri tarafından hizmet satın almaya yönelik bütçe ayrılmalıdır.

92. Okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulmalıdır.
93. AB ülkelerindeki örnekler de dikkate alınarak Türkiye’de mesleki yüksek öğretimin örgütsel yapısı ve öğretim programları yönünden öğrenci akışına imkân verecek bir düzenleme yapılmalıdır.
94. Öğretmenlerin zorunlu hizmet bölgelerinde çalışmalarını teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır.
95. Göreve yeni başlayan öğretmenler, atandıkları ilin sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak oryantasyon eğitimine tabi tutulmalıdır.
96. Gençlerimizi, emek ve başarı olmadan şöhret olma ve para kazanmayı teşvik eden programlar ile şiddet ve cinsel içerikli programların da televizyonlarda yayınlanmaması konusunda kamuoyu oluşturularak, bu tür programların denetimlerinde daha hassas davranılmalıdır.
97. Fransa’nın tarihe, akla, bilime ve hukuka aykırı olan sözde ermeni soykırımı yalanı ile Türkiye’yi ve Türk milletini haksız yere suçlayan politikaları kınanmalıdır (MEB, 20 Kasım 2007).

EK-4

Milli Eğitim Şuraları Ve Ele Alınan Konular

Adı	Tarihi	Ele Alınan Konular
Birinci Milli Eğitim Şurası	17-29 Temmuz 1939	Cumhuriyet Milli Eğitiminin Esasları Çeşitli Öğretim Derecelerindeki Kurumlara Ait Yönetmeliklerin İncelenmesi Öğretim Programlarının İncelenmesi
İkinci Milli Eğitim Şurası	15-21 Şubat 1943	Türk Dili Çalışmaları Türk Tarihi ve Ahlak Eğitimi
Üçüncü Milli Eğitim Şurası	2-10 Aralık 1946	Mesleki ve Teknik Öğretim Sorunları
Dördüncü Milli Eğitim Şurası	23-31 Ağustos 1949	Ortaokul Projesi Ortaokullara ve Liselere Öğretmen Yetiştiren Enstitü ve Yüksek Öğretmen Okulu Teşkilatlarının Yeniden Düzenlenmesi Eğitim ve Öğretimde Demokratik Esaslar
Beşinci Milli Eğitim Şurası	4-14 Şubat 1953	İlkokul Programının İncelenmesi İlköğretim Kanunu Tasarısı İlkokullara Öğretmen Yetiştirilmesi
Altıncı Milli Eğitim Şurası	18-23 Mart 1957	Mesleki ve Teknik Öğretim Halk Eğitimi
Yedinci Milli Eğitim Şurası	5-15 Şubat 1962	İlköğretim- Ortaöğretim Kız Teknik Öğretim- Erkek Teknik Öğretim Ticaret Öğretimi Ölçme Değerlendirme-Çeşitli Olgunluk Sınavları Yükseköğretim Özel Konular- Dış Kültür İlişkileri Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim Beden Eğitim ve Sağlık Milli Savunma İle İlgili Eğitim ve Öğretim Eğitim Vakıfları
Sekizinci Milli Eğitim Şurası	28 Eylül- 3 Ekim 1970	Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi
Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası	24 Haziran-4 Temmuz 1981	Programlar Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar
Onuncu Milli Eğitim Şurası	23-26 Haziran 1981	Türk Milli Eğitim Sistemi Sistem Bütünlüğü İçinde Eğitim Programları Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar Öğretmen Yetiştirme
On Birinci Milli Eğitim Şurası	8-11 Haziran 1982	Öğretmen Eğitimi Hizmet Öncesi Eğitim ve Sorunları Eğitim Uzmanlarının Eğitimi ve Sorunları
On İkinci Milli Eğitim Şurası	18-22 Haziran 1988	Yükseköğretime Geçiş Yükseköğretimde Öğretmen Yetiştirme Türkçe ve Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Eğitim Finansmanı Müfredat Programları
On Üçüncü Milli Eğitim Şurası	15-19 Ocak 1990	Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam, Organizasyon ve İşbirliği, Yatırım Finansman ve Personel Sorunları
On Dördüncü Milli Eğitim Şurası	27- 29 Eylül 1993	Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği Okul Öncesi Eğitim
On Beşinci Milli Eğitim Şurası	13-17 Mayıs 1996	İlköğretim ve Yönlendirme Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi Eğitim Sisteminin Finansmanı Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşlanması
On Altıncı Milli Eğitim Şurası	13-17 Kasım 1999	Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Mesleki Teknik Eğitimde Sınavsız Yükseköğretime Geçiş Dokuz Yıllık Zorunlu Eğitim