



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ A.B.D**

**MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN EĞİTİMDE YERELLEŞMENİN
OKULLARIN EKONOMİK SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNE
KATKILARINA DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Osman MUTLU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2017



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Maarif Mafettislerinin Eğitimde Yerelleşmenin
Okulların Ekonomik Sorunlarının Güzümüne
Katkılarına Dair Görüşlerinin İncelemesi

Ad-Soyad: Osman MUTLU

ONAY:

Danışman : Prof. Dr. Sefer ADA

Üye: Prof. Dr. Suat ANAR

Üye: Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

Onay Tarihi: 30/03/2017



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ A.B.D

MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN EĞİTİMDE YERELLEŞMENİN
OKULLARIN EKONOMİK SORUNLARININ ÇÖZÜMÜNE
KATKILARINA DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Osman MUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Tez Danışmanı
Prof. Dr. Sefer ADA

İSTANBUL, 2017

ÖNSÖZ

Bilindiği üzere ülkemizde okulların ekonomik sorunları tartışılan güncel bir konudur. Bu çalışmanın amacı; İstanbul ilinde görev yapan Maarif Müfettişleri örnekleminde, Maarif Müfettişlerinin eğitimde yerleşmeye bakışının okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkıları bakımından incelenmesidir. Araştırma süresince göstermiş olduğu destek ve ilgiden dolayı danışmanım Prof. Dr. Sefer ADA' ya , anket çalışmalarında veri oluşumuna katkıda bulunan Maarif Müfettişlerine ve tezimin yazım sürecinde benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili eşim Düriye MUTLU' ya, kendisine yeteri kadar zaman ayıramadığım oğlum Oğuzhan MUTLU' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2017
Osman MUTLU

ÖZET

Yerelleşme veya daha doğru kullanımla yerinden yönetim, yetkilerin yerel otoriteler tarafından kullanıldığı, yerel otoritelerin merkezi yönetimden bağımsız olarak kararlar verebildiği ve sorumluk üstlendiği yönetim biçimidir. Yerinden yönetim, bugün Dünya’da ve Türkiye’de üzerinde önemle durulan kavramlardan birisidir. Türkiye’de aşırı merkeziyetçi anlayıştan kaynaklanan hantal bir yapının olduğu ve bu durumun önemli problemlere sebep olduğu ile ilgili görüş ve tespitlere yaygın bir biçimde yer verilmektedir. Ayrıca, Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde yer alan önemli problemlerden birisi de okulların ekonomik sorunlarıdır.

Bu çalışmanın amacı; İstanbul ilinde görev yapan Maarif Müfettişleri örnekleminde, Maarif müfettişlerinin eğitimde yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, kesitsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini İstanbul’da 2015-2016 yıllarında görev yapmakta olan Maarif Müfettişleri oluşturmuştur. Örneklem ise bu evren içerisinden uygun (kolaycı) örnekleme yoluyla seçilen toplam 222 maarif müfettişinden oluşmuştur. Araştırmanın verileri toplam 21 kanıdan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Sonuç olarak, Maarif Müfettişleri örnekleminde, Maarif Müfettişlerinin eğitimde yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılan farklılık analizlerinde; Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, katılımcıların yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda göre anlamlı bir farklılık bulunduğu en fazla 42-48 yaş aralığında Maarif Müfettişinin ankete katıldığı, katılımcıların kıdem yıllarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda, kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, görev yapılan bölgeye göre yapılan analiz sonucunda yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunduğu, katılımcıların eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, katılımcıların branşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Yerinden yönetim lehine olan sorulara katılımcıların verdiği cevapların katılım ortalamasının 2,98 olduğu, katılımcıların bu sorulara genel olarak “katılıyorum” cevabını verdikleri, cevaplar detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların en fazla katıldıkları kanıların fiziki sorunların çözümü, okul aile birliklerine destek ve okul – çevre ilişkilerine katkı olduğu görülmüştür. Ayrıca, Maarif Müfettişlerine göre yerinden yönetim okulların ekonomik sorunlarının çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Yerinden yönetim aleyhine olan sorulara katılımcıların verdiği cevapların katılım ortalamasının 1,36 olduğu, katılımcıların bu sorulara genel olarak “katılmıyorum” cevabını verdikleri, cevaplar detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların en fazla katılmadıkları cevapların nitelikli personel eksikliğinin olmasının olumsuz sonuçlar doğuracağı ve fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkacağı ile ilgili kanılar olduğu görülmüştür buradaki cevaplar da katılımcıların yerinden yönetimi destekleyici cevaplar verdiklerini göstermektedir.

ABSTRACT

Decentralization or more correct usage decentralization of authority to be used by local authorities, is that form of government can make decisions independently of the central government, local authorities and responsibilities undertaken. Decentralization is today one of the concept's emphasis of the World and Turkey. In Turkey, where a bulky over-centralized structure resulting from understanding and opinions related to the significant problems caused by this situation and given the widespread detection. Also, located in one of the major problems in the education system in Turkey, it is the economic problems of the school.

The purpose of this study; Investigators working in Maarif sample provinces of Istanbul, the schools of the Ministry of Education Inspector view to decentralization in education is examined in terms of their contribution to the solution of economic problems. This research is a quantitative research in a cross-sectional survey model. The population of the study consisted of education in Istanbul inspectors who work in the 2015-2016 year. The sample is appropriate in this universe (simplistic) is composed of 222 elected superintendent of education in the samples. The research data were collected through the attitude scale developed by the researchers consists of a total of 21 and the evidence. Analysis of data obtained from participants was conducted through descriptive analysis. As a result, the Ministry of Education Inspectors sample, the gap analysis conducted in order to determine if there has been a significant difference according to different variables in terms of their contribution to the solution of economic problems in the schools of the Ministry of Education Inspector view to decentralization in education; As a result of analysis performed by gender, also there is no significant difference by gender, when we look at the mean of men 109, 55 women it was 123.06, which is more than the average for men, women's average, significant differences in the results of analyzes conducted to compare according to the age of the participants found that up to 42 -48 age range participated in the survey of the Ministry of Education Inspector, as a result of analyzes performed to compare according to participants' retirement years, where significant differences by seniority year, as Considering the average this difference of more than 16 years later that favor those with seniority, as a result of the analysis made by the region made depending on the area made it a significant difference there, as when we look at the average of the difference is in favor of working on the European side, training as a result of

analyses performed to compare according to participants' education situation in which no significant differences with respect to variable, participants significantly under the branch variable in the analysis that is made in order to compare their branches it was seen that there is no difference.

Decentralization in favor of that which is 2.98 of attendance average of the responses of the participants to the questions of the participants of these questions is generally "agree" they replied, Replies solution of physical problems of the opinion that the more involved the participants examined in detail, support schools and to parent-teacher associations - that contribute to environmental relations It was observed. In addition, according to the place of education in the government schools inspector will make an important contribution to the solution of economic problems.

Decentralization against which it is 1.36 of attendance average of the responses of the participants to the questions of the participants of these questions is generally "disagree" they replied, answers blood on the participants' most will have negative consequences for the lack of qualified personnel, lack of response they participate and inequality of which occur when examined in detail answers that were seen here and in the management of participants shows that they have in place supportive answers.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM 1 – GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	1
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4.Araştırmanın Önemi.....	2
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.7. Tanımlar	3
BÖLÜM 2-MAARİF MÜFETTİŞLERİ İLE İLGİLİ ALANYAZIN.....	5
2.1. Denetim Kavramı ve Eğitimin Denetlenmesi.....	5
2.2. Cumhuriyetin İlanından Zamanımıza Kadar Eğitimin Denetlenmesi ve Maarif Müfettişliği.....	8
<u>2.3. Yerelleşme, Yerinden Yönetim, Yerel Yönetim ve Okul Temelli Yönetim Kavramları ..</u>	<u>12</u>
2.4. Eğitimin Yerinden Yönetimi	16
2.5. İlgili Çalışmalar.....	27
2.5.1. Maarif Müfettişliğini Konu Alan Çalışmalar.....	27
2.5.2. Eğitimde Yerelleşmeyi Konu Alan Çalışmalar.....	35
BÖLÜM 3-ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Aracı	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	60

3.5. Verilerin Analizi	60
BÖLÜM 4-BULGULAR.....	62
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Analizler	62
4.2. Araştırmada Kullanılan Ankete Yönelik Betimsel Analizler	64
4.3. Güvenirlik ve Normallik Analizleri	66
4.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Analizleri	67
4.4.1.Cinsiyet.....	67
4.4.2.Yaş	68
4.4.3.Kıdem Yılı.....	68
4.4.4. Görev Yapılan Bölge	69
4.4.5. Eğitim Durumu	70
4.4.6. Branş.....	70
BÖLÜM 5-SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	72
5.1.1. Maarif Müfettişlerinin cinsiyet değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar.....	72
5.1.2.Maarif Müfettişlerinin yaş değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar.....	72
5.1.3.Maarif Müfettişlerinin kıdem yılı değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar.....	72
5.1.4.Maarif Müfettişlerinin görev yapılan bölge değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar...	73
5.1.5.Maarif Müfettişlerinin eğitim durumu değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar.....	73
5.1.6.Maarif Müfettişlerinin branş değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar.....	73
5.1.7.Maarif Müfettişlerinin ankette yerinden yönetim lehine ve aleyhine olan sorulara verdiği cevaplar ile ilgili sonuç ve tartışmalar.....	74
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
5.2.2. Karar Vericilere Yönelik Öneriler (MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI).....	78

KAYNAKLAR.....	80
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	92



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Merkezden ve Yerinden Yönetim Karşılaştırması.....	24-25
Tablo 2. Maarif Müfettişliğini Konu Alan Tezler İle İlgili Özet Tablosu	27
Tablo 3. Maarif Müfettişliğini Konu Alan Bilimsel Makaleler İle İlgili Özet Tablosu....	31
Tablo 4. Eğitimde Yerelleşmeyi Konu Alan Tezler İle İlgili Özet Tablosu	36
Tablo 5. Eğitimde Yerelleşmeyi Konu Alan Bilimsel Makaleler İle İlgili Özet Tablosu..	42
Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	62
Tablo 7. Katılımcıların Yaş Durumlarına Göre Dağılımları	62
Tablo 8. Katılımcıların Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları	63
Tablo 9. Katılımcıların Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Dağılımları	63
Tablo 10. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	63
Tablo 11. Katılımcıların Branş Durumlarına Göre Dağılımları	63
Tablo 12. Anket Sonuçları (Yerinden Yönetim Lehine Sorular)	64
Tablo 13. Anket Sonuçları (Yerinden Yönetim Aleyhine Sorular)	66
Tablo 14. Anket Ölçeğine Ait Güvenirlilik Analizi Sonucu	66
Tablo 15. Normal Dağılım Analizi Sonucu	67
Tablo 16. Cinsiyete Göre Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 17. Yaşa Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	68
Tablo 18. Kıdem Yılına Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 19. Görev Yapılan Bölgeye Göre Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları	69
Tablo 20. Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	70
Tablo 21. Branşa Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	70

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

A.k.t	Aktaran
EYTPE	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
F	Frekans
K.H.K	Kanun Hükmünde Kararname
m.d	Madde
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Kişi
Ör.	Örneğin
S.	Sayfa
SS	Standart Sapma
T.D.K	Türk Dil Kurumu
v.b	Ve benzeri
y.y	Yüz yıl
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yerleşme veya daha doğru kullanımla yerinden yönetim bugün tüm Dünya’da ve Türkiye’de üzerinde önemle durulan kavramlardan birisidir. En kısa anlatımla tüm yetkileri kendisinde toplamış tek bir merkezden yönetimin zıddı olarak, yerel merkezlerden zengin yetki ve sorumluluklara sahip olarak yönetim anlamına gelen yerinden yönetime ilgili alan yazında sıklıkla yer verilmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak Türkiye’de aşırı merkeziyetçi anlayıştan kaynaklanan hantal bir yapının olduğu ve bu durumun önemli problemlere sebep olduğu ile ilgili görüş ve tespitlere yaygın bir biçimde yer verilmektedir. Bunlara ek olarak Milli Eğitim şuralarında alınan kararlar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan çeşitli yayınlarda da mevcut merkeziyetçi yapının yerine yerinden yönetime dayalı çeşitli uygulamalara yer verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla, Türk Milli Eğitimi’nin en önemli problemlerinden birisi var olan merkeziyetçi yapısıdır.

Ayrıca, Türkiye’de eğitim sistemi içerisinde yer alan önemli problemlerden birisi de okulların ekonomik sorunlarıdır. Zira Türkiye’de okulların ihtiyaçlarının karşılanması için ayrılan ödeneklerin yeterli olmadığı eğitim camiası, yetkililer ve kamuoyu tarafından da yakından bilinmektedir. (Korkmaz ve Özdoğan, 2005. Özmen ve Yalçın, 2011. Hoşgörür ve Arslan, 2014). Dolayısıyla, okulların ekonomik sorunları da Türk Milli Eğitimi’nin önemli sorunlarından birisi durumundadır.

Bu çalışmada, yukarıda detaylı biçimde ifade edilen merkeziyetçilik ve okulların ekonomik sorunları araştırmanın problem durumu olarak ele alınmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın amacı; İstanbul ilinde görev yapan Maarif Müfettişleri örneğinde, Maarif müfettişlerinin eğitimde yerleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi; “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığı’nda görev yapmakta olan Maarif Müfettişlerinin eğitimde

yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşleri nasıl bir dağılım sergilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Belirtilen problem cümlesi doğrultusunda, araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Maarif Müfettişleri, eğitimde yerelleşmenin (yerinden yönetim) halk katılımına etkisi ile ilgili olarak ne düşünmektedirler?
- Maarif Müfettişlerine göre eğitimde yerelleşme halk ve yerel yönetimin denetlemeye katılmasına etki etmekte midir?
- Eğitimde yerelleşme öğrencilerin barınma vb. ihtiyaçlarına olumlu katkı sağlayacak mıdır?
- Eğitimin yerinden yönetimi okul aile birliklerinin çalışmalarına olumlu katkı sağlayacak mıdır?
- Maarif Müfettişlerine göre eğitimin yerinden yönetimi okul-çevre ilişkilerini nasıl etkileyecektir?
- Eğitimin yerinden yönetimi eğitime ayrılan kaynakların yerinde ve yeteri kadar kullanımına katkı sağlayacak mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Problem durumu başlığı altında da ifade edildiği üzere yerelleşme veya daha doğru kullanımla yerinden yönetimin olmaması ve okulların ekonomik sorunları bugün Türk Milli Eğitiminin en önemli problemlerinden birisidir. Türk Milli Eğitimi'nin aşırı merkeziyetçi yapısına uzun yıllardır dikkat çekilmekte ve sorunun çözümü için çeşitli öneriler sunulmaktadır. Okulların ekonomik yapılarındaki çeşitli sorunlar da en az merkeziyetçi yapı kadar dikkat çekmekte ve bu konuda çalışmalar yürütülmektedir.

Dolayısıyla, bu çalışmada detaylı olarak ele alınan bu problemlerin çözümüne yapılacak her türlü katkı Türk Eğitim Sistemi için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, Milli Eğitim'in işleyiş yapısı içinde önemli bir yere sahip olan Maarif Müfettişlerinin bu konudaki düşüncelerinin tespiti mevcut durumun ortaya çıkarılması ve gelecekte yapılacak çalışmalara yol göstermesi bakımından önem ifade etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarının alanyazın için önemli olduğu ve bu alandaki çalışmalara çok önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmanın sayılıları şunlardır:

1. Bu araştırmada kullanılan anketin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2. Anketi cevaplandıran katılımcıların tüm evreni temsil ettikleri varsayılmaktadır.
3. Katılımcıların bu çalışmada kullanılan anketi samimiyet ile doğru biçimde cevaplandıkları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma İstanbul ilinde 2015-2016 yıllarında görev yapan Maarif Müfettişleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Elde edilen tüm bilgiler araştırmada kullanılan ankette yer alan kanılar ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın sonuçları yapılan tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistiksel analizler ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Yerinden Yönetim: Yetkilerin yerel otoriteler tarafından kullanıldığı, yerel otoritelerin merkezi yönetimden bağımsız olarak kararlar verebildiği ve sorumluk üstlendiği yönetim biçimidir.

Yerelleşme: Yerinden yönetim anlamında kullanılmaktadır ancak anlam olarak ise yerelleşme yerele ait kültür vb. özellikleri koruma, dünya geneline tek tipleşmenin karşısında olma anlamına gelmektedir.

Okul Temelli Yönetim: Okulu ya da eğitim bölgesini etkileyen temel kararların okul tarafından verilebilmesi için okul müdürünün ve öğretmenlerin yetkilendirilmesini içeren yönetimdir (Taymaz, 1995. Aytaç, 2000).

Yerel Yönetim: Yerinden yönetim anlamında kullanılmaktadır ancak esasen bir parçanın bütünden tamamen ayrılarak otonom yönetimi anlamına gelmektedir.

Adem-i merkeziyet: Yerinden yönetim anlamına gelen eski kullanımdır.

Merkeziyetçi Yönetim: “Kanun gücünün bir merkezde toplandığı ve işlerin tamamının bu merkezden yönetildiği, merkezi yönetimin karar alma ve bu kararları uygulama yetkisine sahip olduğu yönetim biçimidir” (Arslan ve Atasayar, 2008).

Denetim (Teftiş): “Planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işleyişini izleme ve düzeltme sürecidir” (Başaran, 1998). “Eğitimdeki anlamı ise Eğitim ve

öğretim çalışmalarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işidir” (TDK, 2016).

Maarif Müfettişi: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen iş ve işlemlerin kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak yürütölüp yürütölmediğini denetlemekle görevli kamu görevlisidir.



BÖLÜM 2

MAARİF MÜFETTİŞLERİ İLE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın çerçevesine uygun olarak denetim, eğitimin denetlenmesi, Türkiye’de eğitimin denetlenmesi, Maarif Müfettişliği, yerelleşme, yerinden yönetim, yerel yönetim, okul temelli yönetim, eğitimin yerinden yönetimi kavramları ele alınarak detaylı olarak irdelenmiş ayrıca ilgili konular ile ilgili olarak alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Denetim Kavramı ve Eğitimin Denetlenmesi

Bir kavram olarak denetim, çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Eğitim ile ilgili olmayan çalışmalarda denetimin genel olarak ne olduğu ve anlamı genel olarak kamu yönetimi perspektifinden tanımlanırken, eğitim ile ilgili çalışmalarda ise denetime eğitim sistemindeki yeri ve işlevlerine değinilen tanımlamalar getirilmektedir.

Eğitimle ilgili olmayan çalışmalarda denetim kavramı genel olarak yapılan iş ve işlemlerin mevzuat ve görevlere göre uygun yürütülüp yürütülmediğinin “kontrolü” ve bu doğrultuda yapılan “rehberlik” veya “yol gösterme” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, (Başaran’a 1998), denetimi planlı örgütsel amaçlardan sapılmaması amacıyla, örgütsel süreçlerin işleyişlerini izleme ve düzeltme süreci olduğunu belirtmiştir. Aydın (2014) ise önceki tanıma benzer biçimde denetimi örgütsel eylemlerin örgütsel amaçlara uygun olarak, önceden belirlenmiş ilke ve kurallara uygunluğunun anlaşılması süreci olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, önemli bir eğitimci olan (Bursalıoğlu, 1991), denetimi yapılan işleri kamu yararı adına kontrol etme olarak tanımlamıştır. (Taymaz, 2005) ise yaptığı tanımda denetim kavramına “kontrol etme” yanında “rehberlik yapma” kavramını ekleme yoluna gitmiştir.” Nitekim denetime tabi tutulan faaliyetlerin verimliliğini artırmak amacıyla yapılabileceklerle ilişkin önerilerde bulunmak, çalışanlara yaptıkları işlerde ve eğitimlerinde rehberlik etmek şeklinde geniş kapsamlı hizmetleri de içine alan bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama sonraki tanımlarda görüleceği üzere eğitimde denetim kavramının tanımında oldukça kabul görmüş bir tanımlama özelliği göstermektedir.

Denetim kavramının tanımlamaları eğitim ile ilgili çalışmalarda incelendiğinde ise ortak özellik eğitim ile ilgili özelliklerin bu tanımlamalar içerisine dâhil edilmiş olmasıdır. Ancak eğitim ile ilgili olmayan tanımlamalara benzer biçimde “kontrol” ve “rehberlik” yine iki önemli özellik olarak öne çıkmıştır. En kapsayıcı tanımlamalardan birisi (Haris,

1975, Akt. Aydın 2007) tarafından yapılan tanımlamadır. Bu tanımda “denetim yönetsel bir bakış açısı ile tanımlanmış ve “yönetimsel davranış analizini görevler, süreçler ve beceriler açısından, denetimsel davranışa uygulamaktadır. Program geliştirme, öğretimin örgütlenmesi, personel alma, araç ve kolaylık sağlama, hizmetiçi eğitim düzenlenmesi, yeni personeli yönlendirme, özel hizmetler sağlama, halkla ilişkileri geliştirme ve değerlendirme konularını denetimsel görevler” olarak tanımlanmıştır.” “Rehberlik” kategorisinde yer alan yani denetimi bir rehberlik olarak açıklayan tanımlara örnek olarak ise (Krey ve Burke 1989), (Aydın 1986), (Kyte 1930), (Kimball Wiles’i 1967) göstermek mümkündür. (Krey ve Burke 1989) denetimin örgütsel etkilere destek veren, etkileşimin eşgüdümlülüğünü, öğretime yönelik programların sürekliliği ve gelişimini sağlayan, aynı zamanda amacın gerçekleşme durumunu değerlendiren bir öğretimsel liderlik olduğunu ifade etmekte (Aydın, 1986) ve istendiği ya da ihtiyaç duyulduğu her yerde ve zamanda sunulan, her düzeyde eğitime uygulanan mesleki rehberlik ve yardım şeklinde tanımlamaktadır. (Kyte’a,1930) ise denetimi işlevsel bakımdan tanımlayarak, öğretmenleri yeteneklerine göre mesleki yeterlik bakımından en iyi hale getirilmesi şeklinde açıklamaktadır. (Kimball Wiles’ e 1967) denetimi öğretmenlerin, görevlerini daha iyi şekilde yapabilmeleri için sağlanan destek şeklinde tanımlarken, okulun işleyişi bakımından zorunlu olduğunu belirtmektedir. Denetin, öğretmenlere mesleki gelişimleri yönünde teşvik niteliği taşımakta olup, eğitimin hedefleri, öğretim materyal ve metotlarının seçilmesi, incelenmesi, düzeltilmesi ve öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesini kapsamaktadır (Haris, 1963. Akt. Oktay, 1999). “Dolayısıyla denetim; durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğelerini içeren” (Başar, 1998; Gökçe, 1994) bir süreçtir.

Denetimin ne olduğunu ele alan alanyazın incelendiğinde denetimin amacı temel olarak denetim yapılan örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesinin tespiti olarak gösterilmektedir. Yapılan denetimlerde mevcut durum ve varsa sapmaların tespiti, meydana gelen sapmaların bir daha olmaması için gerekli önlemlerin alınması ve ilgililerin uyarılarak onlara rehberlik yapılması denetim mekanizmasının temel amacı olarak ifade edilmektedir. “Dolayısıyla denetim süreci her türlü örgüt için yönetsel ve işleyişsel bir zorunluluk olarak görülmektedir” (Aydın, 2014.Ekinci ve Karakuş, 2011).

Eğitim denetiminin geçmişi, bir yönetim süreci olması nedeni ile eğitim yönetimi kadar eskidir. Önceleri farklı amaçlarla, farklı şekillerde uygulanan denetim, çağdaş

bilimsel gelişmelerin ışığında, bilimsel çevrelerde, amacı eğitimle ilgili her şeyin düzeltilmesi ve geliştirilmesi olan etkinlikler bütünü olarak algılanmaktadır. Eğitim yönetimi ve eğitim anlayışındaki köklü değişikliklere rağmen bugün hala eğitim denetimi bazı kesimlerce özel bir değerlendirme süreci olarak görülmekte ve uygulanmaktadır. Oysa eğitimde kendi alanında en yetkin kişi olması gereken Maarif Müfettişinin bir okula gidip yalnızca değerlendirme yapması, olumlu ve olumsuzları belirtmesi, denetlemesi yapılan kişinin yeterliliklerinden yeterince yararlanmaması anlamına gelmektedir. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de süreç iyi işlediği takdirde bir girdi, bir de çıktı (ürün) vardır. Sistemin başarısı, değerlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Eğer sisteme girdiler amaç doğrultusunda istenilen ürüne dönüştürülebilirse orada bir başarıdan söz edilebilir. Değerlendirme, tek başına bir anlam ifade etmez. Değerlendirme demetimin üç ögesinden yalnızca biridir. Denetim, önce duruma ilişkin bilgilerin edinilip bütünleştirilmesini gerektirir. Bu bilgiler hem durumla ilgili her şeyi içeren kapsam ve bütünlükte olmalı, hem de gerçeğin bir fotoğrafı şeklinde, gerçekçi, nesnel olmalıdır. Bu denetimin birinci ögesi olan durum saptamasıdır. İkinci öge olan değerlendirmede saptanan ve olanı veren bu sonuçlar, denetsel durumlara göre değişen, olması gereken, olması daha iyi olabilen, olabilecek olan ölçütlerdeki durumun standart bir hale gelmesini sağlar. Bu karşılaştırma sonunda olumlularla olumsuzlar mukayese edilir ve betimlemeleri ile değerlendirme oluşur. Bu aşamada sorunun ne olduğuna ve özelliklerine ilişkin sonuçlara ulaşılır. Denetimin amacını gösteren üçüncü ögesi, düzeltme ve geliştirmedir. Burada eksiklerin tamamlanması, sapmaların düzeltilmesi, gereksiz artıların ortadan kaldırılması sağlanır. Bunlar düzelten etkinlikleridir ve bunlarla yetinilmemesi gerekir. Amaca götürücü asıl etkinlikler geliştirme çabalarıdır” (Başar,2006. Akt. Baysal ve Ada, 2012).

Eğitimde denetim mekanizması eğitimin amaçlarının ne kadar gerçekleştirilebildiğinin tespiti, kaynakların ne ölçüde verimli bir biçimde kullanıldığının ortaya çıkarılması, eğitim örgütlerin amaçlarından sapmaması, var olan hataların düzeltilmesi ve gelecekte yapılmaması için yol gösterilmesi amacıyla işletilmektedir. Dolayısıyla denetim, eğitimde yönetsel bir zorunluluktur ve daha etkili bir eğitim için etkili denetim ve deneticilere duyulan önemli gereksinim bulunmaktadır. Denetim süreci işletilmediğinde eğitim öğretimde önemli aksamalar ortaya çıkacaktır (Ersan, 1987. Kaya, 1991. Açıkalın, 1997).

Ayrıca bir kavram olarak denetime bugün biraz da modern bir anlayış katılarak öğretmenler için sonunda öğretim, öğrenme ve müfredatın geliştirilmesi ile sonuçlanan bir hizmet olarak kabul edilmekte ve bütün ilgili bireylerin sürekli gelişimleri yolu ile öğretimi ilerletmek için tasarlanmış pozitif, dinamik, demokratik eylemlerden oluştuğu belirtilmektedir (Ross ve Dean, 1980). Eğitim sürecinin daha etkili olmasının öğretmenlere yapılacak rehberliğin kalitesiyle mümkün olduğu bu açıdan da öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlamanın yani denetimin çok önemli bir yeri bulunduğu yaygın bir biçimde kabul edilmektedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005).

(Bursalıoğlu, 2002) denetim görevlerini “rehberlik, koordinatörlük ve kaynaklık olarak üç grupta toplamıştır. Bu görevlerin yapılması için gerekli olan davranışları ise aşağıdaki gibi maddeleştirmiştir:

- Çocukların, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından daha iyi anlaşılmasının sağlanması,
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan kendini geliştirmelerinin desteklenmesi,
- Eğitim Öğretim materyallerinin kullanımında verimliliğin artırılması,
- Öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin geliştirme çalışmalarının desteklenmesi,
- Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmene yardım edilmesi,
- Öğretmenin öğrencilerini ve kendini değerlendirmesine destek verilmesi ve
- Eğitim sistemine dahil olan herkese okulda gösterilen başarıların anlatılmasıdır.

2.2. Cumhuriyetin İlanından Zamanımıza Kadar Eğitimin Denetlenmesi ve Maarif Müfettişliği

Türkiye’de eğitimin denetlenmesi anayasal bir zorunluluktur. Zira Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesinde Türkiye’de eğitimin devletin denetimi altında yapılması kuralı açıkça belirtilmektedir. İlgili maddede kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, öğrenim hakkının kapsamının kanunla belirlenip düzenleneceği, eğitim ve öğretimin Atatürk ilke ve inkılaplarına uygun şekilde, moderne bilim ve eğitim esasları doğrultusunda, devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı ifade edilmektedir. Sayılan hususlara uygun olmayan eğitim ve öğretim yerlerinin açılmayacağı açıkça belirtilmektedir (T.C. Anayasası, 1982).

Dolayısıyla, denetim görevini yapmak Milli Eğitim Bakanlığı’nın yükümlülüğündedir.

Bu görevin yerine getirilmesinden de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Milli Eğitim Bakanlığı'nı ülkedeki eğitim ve öğretim ile ilgili her türlü iş ve işlemlerin yürütülmesinden ve denetlenmesinde sorumlu tutmuştur. Bu durum, ilgili kanunun 56. maddesinde "Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur" ifadeleri ile belirtilmektedir" (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Cumhuriyet döneminin teftiş ve denetime ilişkin ilk çalışması olan İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine ilişkin Yönetmelik 1923'te yürürlüğe girmiştir. 1927'de Müfettişlerin seçilmesiyle ilgili esasların belirtildiği İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi ise bu hususta yayınlanmış olan ilk belgelerden birisidir. Talimatnamenin 3. maddesi ilköğretim denetçisi olabilmenin koşullarını; ilköğretmen okulu mezunu, 25 ve 40 yaş aralığında ve en az 5 yıl ilkokul öğretmenliği yapmış olunması şeklinde belirtmektedir. İlköğretmen okullarında görevli müdür yardımcılarının denetçi olmaları ise aynı okullarda görev yapan eğitim dersleri öğretmenleri ile benzer şekilde isteğe bağlıydı. Denetçilerin seçimi ve atanması Milli Eğitim Müdürlerinin ya da Maarif Emirlerinin doğrudan yapabildikleri görevlerdendi. Müfettişlerin seçilmelerine ve başvuru koşullarına ilişkin hususların belirtildiği "İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname" ise 25 yaş üzeri ilköğretmen okulu müdürleri ve öğretmenlerinin sınava tabi tutulmadan denetçi olabileceklerini belirtmektedir. Aynı talimatnamede orta muallim mektebi mezunlarının da sınava girmeden denetçi olabilmeleri mümkün kılınmıştır (Başar, 1993.S.76).

İlköğretim denetçisi olarak görev yapacak kişilerde bulunması gereken meslek ve kişilik özelliklerinin sıralandığı İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi 1929'da yayınlanmıştır. Rehberde, öncelikle iyi bir öğretmen olması gereken denetçilerin mesleki başarı için mesleğine karşı sevgi duyması, özel yetenek sahibi olması ve kuramsal uygulamaları hazırlık sürecini tamamlamış olması gerektiği belirtilmektedir. 1945'te yayınlanmış olan İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliğinin müfettişlere yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin bahis açması ise bu husustaki önemli gelişmelerdendir. 1938 yılında yürürlüğe konan bir kanunla ilköğretim denetçilerinin Gazi Terbiye Enstitüsü ya da dengi bir yabancı okul mezunu olmaları zorunluluğu getirilmiş olup, atanmaları ise Bakanlık tarafından yapılmaya başlanmıştır (Başar, 1993.S.77).

1962 yılında, ilköğretim müfettişlerini ilgilendiren yeni bir yönetmelik yayınlanmış olup eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin kapsamlı maddeler yer almaktadır. Yönetmelikte ilköğretim okulları ve halk eğitimi kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin alması gereken rehberlik ve eğitimler, ilgili kurumların yapılarının inşası ve bunların yanı sıra ilköğretim sistemine ilişkin bilimsel çalışmaların yapılmasıyla ilgili konular yer almaktadır (Aydın, 1986.S.139-140). Sonraki yıl yayınlanmış olan İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinin içerdiği maddelerde önceki yönetmeliğe ek olarak milli bayramların kutlanması ve bu hususta denetçilerin görevleri belirtilmektedir.

1969'da yayınlanan diğer bir yönetmelikte ise ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesi ve görevlerine ilişkin hususlar daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Bu yönetmelikte ilköğretim müfettişlerinin görevlerinin teftiş, denetim, mesleki rehberlik, işbaşı eğitimleri, inceleme ve soruşturmada bulunduğu belirtilmektedir.

1990 yılında yayınlanarak yürürlüğe konan yönetmelikte ilköğretim müfettişlerinin görevlendirilmelerine ilişkin hususlar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Yönetmelikte il bazında müfettiş ihtiyaçlarının belirlenmesi, müfettiş yardımcılığı başvuru koşulları, adayların seçilmesi, sınav yöntemleri, müfettiş yardımcılarının atanma ve yetiştirilmesi, görevlendirilmeleri, yer değiştirmeleri ve görevden alınmalarına ilişkin esaslar yer almaktadır. Bu esaslara göre ilköğretim müfettişi olacak adaylarda yöneticilik ya da en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma, bakanlığa bağlı merkez ya da taşra teşkilatlarından birisinde görevli olma, son beş yıl içinde yetersizlik raporu almamış olma ve son üç yıla ait sicil raporlarının en az iyi derecede olması koşulları bulunmaktadır.

1993 yılında çıkarılan teftiş kurulu yönetmeliği ve ilgili yönetmeliğin 2. maddesinde “Bu Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun teşkilat ve görevleri ile Teftiş Kurulu Başkanı, müfettişler, müfettiş yardımcıları ve Teftiş Kurulu Şube Müdürlüğü'nün görev, yetki ve sorumluluklarını; Teftiş Kurulu Başkanı ile müfettiş ve müfettiş yardımcılarının atanmalarını, özlük haklarını; çalışma esas ve usullerini; Kurul'da görevlendirilecek diğer personelin belirlenmesine ilişkin esasları; denetlenenlerin yükümlülüklerini ve sorumluluklarını kapsar” denilerek bu durum açıklanmaktadır (Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1993).

14 Eylül 2011'de yayınlanan ve Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında çıkarılan 652 sayılı kanun hükmünde kararnamede (652 Sayılı KHK, 2011),

İlgili kararnamenin 17. maddesi ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuş ve görevleri;

- a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek.
- b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek.
- c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek.
- ç) Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.
- d) Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak.
- e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.”

olarak belirlenmiştir. Böylece Bakanlık bünyesinde önce Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı olmak üzere iki ayrı teftiş birimi oluşturulmuştur. Bu Kanun Hükmünde Kararnameyle bakanlık bünyesindeki müfettişlere Bakanlık Denetçisi, Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki müfettişlerine de İl Eğitim Denetmeni denilmiştir.

Ayrıca, Türkiye’de Milli Eğitim’in denetlenmesini kapsayan en güncel yönetmelik ise Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde denetlemenin amacı rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma olarak belirtilmiş ve bununla ilgili tüm görev ve sorumluluklar açıklanmıştır. (Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 2014). Buna göre “Maarif Müfettişlerinin görevi “ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme,

araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca, aynı yönetmeliğin Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri, kapsamı ve uygulanması başlığını taşıyan 69. maddesinde

“Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlara, özel öğretim kurumlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına, gönüllü kuruluşlar ile gerçek ve tüzel kişilere rehberlik yapılır”

denilmekte ve rehberlik hizmetlerinin çeşitleri;

- a) Önleyici rehberlik; denetimlerden bağımsız veya denetim esnasında, kurumsal ve bireysel performansı etkilemesi muhtemel sorun alanlarına yönelik her türlü kaynağın etkin kullanımı ve verimlilik esaslarına dayalı olarak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyet ve işlem süreçlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılır.
- b) Düzeltici ve iyileştirici rehberlik; denetim esnasında, kurumsal ve bireysel düzeyde yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorun alanlarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla yapılır.
- c) Geliştirici rehberlik; denetimlerden bağımsız, gelişimin sürekliliği ve yaşam boyu öğrenme esasına dayalı, kurumsal ve bireysel potansiyelin en üst düzeyde değerlendirilebilmesi amacıyla destekleyici nitelikte yürütülen rehberlik çalışmasıdır.”

olarak açıklanmaktadır.

Bu Kararname’de 6528 sayılı Kanun ile 14.03.2014 tarihinde yapılan değişiklik sonucu Milli Eğitim Bakanlığı’nın teftiş sisteminde köklü bir değişiklik yapılarak teftiş birimleri, Bakanlık Denetçileri ve İl Eğitim Denetmenleri Rehberlik ve Denetim Başkanlığı çatısı altında toplanmış ve “Maarif Müfettişliği” adını almıştır (KHK Değişiklik, 2014).

2.3. Yerelleşme, Yerinden Yönetim, Yerel Yönetim ve Okul Temelli Yönetim Kavramları

Yerelleşme kavramının tanımını ve detaylı olarak ne olduğunu açıklamaya geçmeden önce üzerinde durulması gereken konu Dünya’da ve Türkiye’de yerelleşme ile benzer anlamda kullanılan çeşitli kelimelerin var olduğudur. Türkiye’de özellikle “yerelleşme”, “yerinden yönetim”, “okul temelli yönetim”, “yerel yönetim” ve eskilerin deyişiyle “adem-i merkeziyet” kavramları birbiri ile aynı anlamlarda kullanılmaktadır.

Bunların İngilizce ve batı dillerindeki karşılıkları “decentralization” ve “localization” kelimeleridir ve anlam olarak tüm yetkileri kendisinde toplamış tek bir merkezden yönetimin zıddı olarak yerel bir merkezden çeşitli yetkilere sahip olarak yönetim kavramı karşılanmaya çalışılmaktadır. Yani bahsi edilen kavramların tamamı benzer anlamlı olarak İngilizce ve çeşitli batı dillerindeki “centralization” ve “central authority” kelimelerinin zıddı olarak kullanılmaktadır. Ancak, esasen bu kavramların az da olsa birbirinden farklı anlamları mevcuttur ve benzer anlamda kullanılmaları doğru değildir. Bu anlam farklılıklarına değinmeden önce burada, kullanılan kelimelerin farklılıklarını dikkate almadan genel olarak ne anlama geldikleri üzerinde durulacaktır.

Yerelleşme, yerinden yönetim, okul temelli yönetim veya yerel yönetim kavramları alanyazın incelediğinde – çok azı istisna olmak üzere – genel olarak yetkilerin yerel otoriteler tarafından kullanıldığı, yerel otoritelerin merkezi yönetimden bağımsız olarak kararlar verebildiği ve sorumluluk üstlendiği yönetim biçimi anlamında kullanılmaktadır.

Eğitimde yerinden yönetim, yönetim yetkesinin yasalarla tamamen yerel yönetime ya da özel sektöre devridir (Başaran ve Çınkır, 2012.S. 161. Akt. Demirkasımoğlu).

Eğitimin merkezden yönetimi ise Türkiye’de uygulanmakta olduğu üzere eğitim sisteminin yönetiminin Bakanlık merkezi örgütü tarafından kullanılmasıdır (Başaran ve Çınkır, 2012.S161. Akt. Demirkasımoğlu).

Farklı tanımlamalara bakılacak olursa; (Usluel, 1995 ve 1997) yerelleşmeyi merkezden yerele doğru bazı yetki biçimlerinin aktarılması olarak tanımlamıştır. Yerinden yönetim vb. değişik isimlerle anılan yerelleşme; merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi konularında yerel düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir.

(Chapman ve Dunshire, 1971. Akt. Duman1998), yerinden yönetim kavramını siyasal yerinden yönetim (devolution) ve yetki genişliği (deconcentration) olmak üzere iki başlık altında incelemişlerdir. Araştırmacılar, yerinden yönetimin karar verme gücünün merkezden yerele doğru iki şekilde aktarıldığını savunarak siyasal yerinden yönetim ve yetki genişliğini kavramlarını ortaya atmışlardır. Buna göre siyasal yerinden yönetim kavramı karar verme gücünün alt yönetim birimleri seviyesine aktarılması şeklinde tanımlanırken, yetki genişliği kavramı karar verme yetkisinin alt seviyedeki kamu örgütlerine, merkezi yönetim adına kullanma yetkisinin verilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Yetki genişliğinde temel hedef, özeysel yönetimin bazı sınırlılıklarına

karşı bazı yetkilerin özek adına kullanılması için alt kuruluşlara devridir. (Stevens,1995. Akt. Duman 1998), siyasal yerinden yönetime ilişkin tanımlamasında siyasi gücün merkezden alt kademelere aktarılması şeklinde açıklarken, yetki genişliğini yönetim kapasitesinin merkezden alt kademelere aktarılması olarak ifade etmektedir. Stevens, bu tanımlamalara ilaveten siyaset ve yönetim bilimlerinin yerinden yönetimi farklı açıdan ele alındığını belirtmektedir. Siyaset bilimi yerinden yönetimin, karar verme gücünün bölgelere dağıtılması ve bölgesel politik faaliyetlerin yasallığı bakımından seçime dayalı olması ile ilgilenirken; yönetim bilimi ise yerinden yönetime konu hizmetlerin niteliği ve etkililiği ile ilgilenmektedir.

(Lauglo'ya 1995) göre ise “yerelleşme nesnelerin bir merkezden uzağa dağıtılması şeklinde açıklamaktadır. (Hurst 1985), eğitimde yerinden yönetim kavramını eğitime ilişkin bazı kararların verilmesinde bu kararlara katılma aracı şeklinde açıklamakta ve yürürlükteki eğitim sisteminde yapısal değişikliklere gidilmeden yapılacak olan yetki devirleri olarak ifade etmektedir. Yerelleşme kavramına ilişkin tanımlar genel olarak incelendiğinde karar verme gücü ve sorumluluğunun paylaşımı ile yerel kaynakların yerel yönetimler tarafından etkin ve verimli bir şekilde kullanımı özellikleri öne çıkmaktadır (Weiler, 1990; Bray, 1991).

Eğitimde yerelleşme kavramının kullanımına ilişkin bilim dünyasında ve alan yazında önemli bir sorun yaşandığı görülmektedir. Araştırmacılar kimi zaman yenilik içeren bir metinde bu terime başvururken kimi zaman da bir beklentinin karşılanması için kullanmaktadır. Kavramın gerçek anlamından yoksun olarak kullanılması ya da yerelleşmenin hedeflerine ilişkin anlamlarından uzak tutulması, yerelleşmenin ve yerelleşme ile ulaşılması beklenen hedeflerin elde edilememesinde önemli rol oynamaktadır (Erdoğan, 1996).

Esas olarak eğitim sisteminin kontrolü ile ilgili olan eğitimde yerelleşme kavramı, bu kontrolün merkezi organlardan yerel organlara aktarılmasını ifade etmektedir. Yerelleşme kavramında olduğu gibi eğitimde yerelleşmede de sadece denetim gücü değil, aynı zamanda mali sorumluluklar da yerel organlar tarafından üstlenilmektedir (Louglo ve Lean,1985. Akt. Erdoğan 1985).

Özellikle batılı ülkelerin eğitim yönetiminin temsil edilmesinde hak sahibi olmak konusundaki yaklaşımları, bölgesel bazda katkı yapabilmek şeklinde algılanmaktadır.

Türkiye’de ise eğitimin yerelleştirilmesine ilişkin tartışmalarda yerel katkılar üzerinde gerektiği kadar durulmayan bir konu olarak göz ardı edilmektedir (Erdoğan, 1996).

Biçim olarak yerelleşmeden; bütçeleme, personel alma ve karar verme gibi etkinlikler anlaşılır. Yani yerelleşmiş sistemde; bütçe hazırlama, personel alma ve daha geniş alanda karar verme gibi yetkilerin merkezi otoritenin kontrolü olmadan kullanılabilmesi beklenir. Diğer taraftan yerelleşmiş bir eğitim sisteminin merkezi otoriteye ait olan tüm yetki ve sorumluluklara sahip olması beklenemez (Louglo ve Lean, 1985. Akt, Erdoğan 1985). Nitekim eğitim sisteminde yerelleşme sürecini başarıyla tamamladığı kabul edilen çoğu ülkede merkezi otoritenin tamamıyla dışarıda tutulduğu söylenemez. Bu konuda öğretmen yetiştirme, belgelendirme, atama, ücretlendirme ve çalışma koşullarını belirleme gibi konularda merkezi yönetimin düzenleyici konumda olduğu Fransa iyi bir örnektir. Diğer taraftan Fransa örneğinde sayılan uygulamaların, ABD’de eyaletler düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Erdoğan, 1996).

ABD’ de eğitimde yerelleşme tartışmaları özellikle 1980’li yıllarda ve oldukça uç bir noktaya oturmuş hem merkezi hem de yerel otoritelerin eğitim kurumlarının işleyişi üzerinde hiçbir kontrolünün olmaması yani okul merkezli yönetim anlayışının benimsenmesi önerilmiştir (Prasch,1990.Akt. Erdoğan1995).

Yerelleşme veya benzer anlamlı olarak kullanılan kavramlar ile anlatılmak istenenleri daha detaylı olarak irdeleyebilmek için zıddı olan merkezden yönetimin ne olduğunu açıklamak da fayda vardır. Buna göre; merkezi yönetimde kanun gücü bir merkezde toplanmakta ve işlerin tamamı bu merkezden yönetilmektedir. Dolayısı ile karar alma ve kararların uygulanması merkezi yönetimin yetkisi dahilindedir. Merkezi yönetimde hizmetlerin merkezde yürütülmesi ve bu hizmetlere ilişkin kaynakların merkezileştirilmesi söz konusudur. Yerelleşmede ise merkezi yönetimin sahip olduğu karar alma, planlama ve hizmetlere ilişkin yetkiler yerel organlara devredilmektedir. Yerelleşmenin başarısı bakımından özellikle karar alma yetkisinin alt yönetimlere devri önemli görülmektedir (Arslan ve Atasayar, 2008). Dolayısıyla, yerelleşmede yetki ve yetki devri esastır.

Yerelleşme ve aynı anlamda kullanılan kelimeleri bunların zıddı olan merkezi yönetim kavramı ile birlikte detaylı olarak açıkladıktan sonra başta belirttiğimiz kelimeler arasındaki küçük farklılıklara temas etmek yerinde olacaktır. Buna göre; “yerelleşme” kavram olarak küreselleşme kelimesinin zıddıdır. İngilizce’de localization olarak ifade

edilmekte ve globalization kelimesinin zıddı için kullanılmaktadır. Anlam olarak ise yerelleşme yerele ait kültür vb. özellikleri koruma, dünya geneline tek tipleşmenin karşısında olma anlamına gelmektedir. Dolayısıyla “yerinden yönetim” kelimesinin anlamını karşılamamaktadır ve bu anlamda kullanılmamalıdır. “Okul temelli yönetim” kelimesi ile anlatılmak istenen de yerinden yönetimdir. Ancak bu defa da kelimenin anlamı okul özelinde daraltılmaktadır.

Yerel yönetim ise esasen bir parçanın bütünden tamamen ayrılarak otonom yönetimi anlamına gelmektedir. Yani, yerinden yönetimde (adem-i merkeziyetçilik) bölünmez bir bütünün parçası olarak yerinden verilen yetki ve kararlar varken; yerel yönetimde bağlı olmama yani özerklik vardır. Ayrıca, yerel yönetimde finansman da merkeze bağlı olmadan bulunup harcanırken, yerinden yönetimde (yani ademi merkeziyetçilikte) finansman merkez tarafından sağlanmaktadır. Dolayısıyla kavramların bu küçük farklılıkları bilinerek kullanılmalarında fayda vardır. Eğitim çalışmalarında değinilen ve bazı sorumluluk ve yetkilerin yerel otoriteler bırakılması anlamına gelen en doğru kavram “yerinden yönetim” kavramıdır, bu anlamda kullanılan “yerelleşme” ve “yerel yönetim” yanlış bir kullanımdır.

2.4. Eğitimin Yerinden Yönetimi

Önceki bölümde ifade edilen kavramlara benzer biçimde Türkiye’de eğitimin yerinden yönetimi “yerel okul yönetimi”, “okula dayalı yönetim”, “yerelleşme”, “okulda yerinden yönetim”, “okul merkezli yönetim” gibi farklı kelimeler ile ifade edilmektedir. “Okul merkezli yönetim, genel olarak okulu ya da eğitim bölgesini etkileyen temel kararların okul tarafından verilebilmesi için okul müdürünün ve öğretmenlerin yetkilendirilmesini yada güçlendirilmesini ifade etmektedir. Yerinden yönetim, siyasi, ekonomik ve eğitsel açılardan yaklaşıldığında genel olarak katılım, fırsat eşitliği, reform gibi kavramlarla birlikte kullanılan ve merkezi olmayan, bağlama göre yerel politikalar geliştirilmesi esasına dayanan bir yönetim anlayışı ifade etmektedir” (Taymaz, 1995. Aytaç, 2000, Şişman ve Turan, 2003, Duman, 1988).

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla, okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların arttırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir. Okul otonomisi, desantralize yönetim, okul merkezli bütçe, paylaşılmış yönetim, okul merkezli program geliştirme gibi farklı anlamları çağırırsa da genel olarak yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde yoğunlaşmasına dayalı olan bir uygulamadır. Dolayısıyla okul merkezli

yönetim, okul merkezli karar verme olarak da algılanabilir. Okul merkezli yönetim, otonomi ile karara katılmanın bileşimi olarak da tanımlanabilir (Özdemir,1996. Akt.Erdoğan 1996).

Okul Merkezli yönetimin en belirgin yararlarından birisi öğrenciyi merkez alan bir eğitim ve öğretimi sunmada etkili olmasıdır. Bu sistem altında okulların, öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılaması daha etkili olur. Bir başka anlatımla okullar bu sistem ile öğrencilerin, toplumun ve çevrenin gereksinimlerine ve özelliklerine daha etkili cevap verebilecek programlara sahip olabilir (Lieberman,1989. Akt.Erdoğan 1996).

Merkezi sistemin işleyişinde etkili kullanılamayan insan kaynaklarından daha iyi yararlanılabilir. Çalışanların sadakati, yaratıcılığı ve kendisini çalıştığı okula adanması daha yüksek olur (Louglo ve Lean.1985. Akt.Erdoğan 1985).

Eğitim işlerinde halkın sorumluluk alması, “benim okulum” duygusuyla eğitime katkıda bulunması daha yüksek olur. Ayrıca öğrencilerinde okula ait olma duygusu bu sistem altında güçlenir (Başaran,1994.Erdoğan 1985).

Okul Merkezli Yönetim Modeli ile eğitim uygulamalarının yerinden denetlenmesi gerçekleşir ve yapılan uygulamalar için etkili kontrol mekanizması gelişir (Louglo ve Lean.1985. Akt. Erdoğan 1996).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de yerinden yönetime geçişin gerekliliğinin pek çok çalışmada yaygın bir biçimde ifade edildiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise genel olarak Türkiye’de merkezi sistemin hantal yapıda olduğu ve çok çeşitli problemlere yol açtığı gelişmiş ülkelerde bu yapının olmadığına atıfta bulunularak değinilmektedir. Türk Milli Eğitimi’nin aşırı merkeziyetçi olduğu ve merkez teşkilâtının çok fazla büyük olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Dolayısıyla, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin katılımının artırılması ile yerel düzeydeki sorunlara çözüm üretilmesi konusunda daha başarılı olunacağı kabul edilmektedir (Usluel, 1995; Paqueo ve Lammert, 2000; Aytaç, 2000, Erdoğan, 1996).

Son yıllarda eğitim sistemine ilişkin pek çok farklı konuda yeniden yapılanma arayışları gündemdedir. Bu arayışlar arasında yerinden yönetim, özel okul sayısının artırılması, ders geçme ve kredi sistemine geçilmesi, zorunlu eğitim süresi ve daha yüksek okullaşma oranı şeklinde örneklendirilebilir. Sayılan arayışların her biri eğitim sisteminde yapısal değişiklikler gerektirmekte olup, değişim süreçlerinin etkin olarak yönetilmesi gerekmektedir. Süreç içerisinde çevresel koşullarda meydana gelebilecek değişimlere

uyum sağlanabilmesi için yeniden değişim ihtiyacının olacağı da bilinmelidir. Dolayısı ile değişimin kendisi kadar değişim sürecinin nasıl yönetileceği de üzerinde durulması ve açıklanması gereken konulardandır. Eğitim kurumlarının merkeziyetçilikten uzaklaşarak yerinden yönetim ilkesine uygun olarak yönetilmesi gerektiği yaygın kabul gören görüş olarak ifade edilmektedir. Bu yönde gerçekleştirilen ilk çalışmalar arasında bölge eğitim kurullarının oluşturulmasının başlamış olması yer almaktadır. Bu kurulların, sorumluluk alanlarına giren bölgelerde eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön vermeleri gerekmektedir. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunumunda daha fazla inisiyatif sahibi olacak olan okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin bu çalışmalara ilişkin bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Erdoğan, 2015).

Birçok ülkede merkeziyetçi sistem hala etkilidir. Merkezi sistem; katı, hiyerarşik ve bürokrasi hakimiyetinin fazla olduğu bir sistemdir. Bu yapı 21.yy. sistem özelliklerine uygun olmadığından eğitimde yerelleştirilmiş sisteme geçmek gerekmektedir. Yerelleştirilmiş sistem, normalde örgütün merkezinde toplanmış olan yetki ve etkinliklerin bir kısmının sistemi oluşturan ögelere dağıtılmasıdır (Şimşek.1997, Akt. Ünal ve Ada, 2011).

Bugün merkezi örgütün üzerinde görünen bir çok işlev okullara verilebilir. Okulların yetki ve sorumlulukla donatıldığı bir yerel sistem öğretmeni profesyonel olmaya zorlayabilir. Böylece öğretmen, mesleki açıdan kendini geliştirme zorunluluğu duyabilir. Yerelleştirilmiş sistemler merkezi sistemlere göre daha yaratıcıdır ve daha kolay öğrenir. Bu sistemler iyi eşgüdümlendiğinde gelişme ve değişmelere daha kolay uyum gösterir” (Tezcan.1988. Akt. Ünal ve Ada,2011).

Türkiye’ nin sosyal, ekonomik ve siyasal yapısında önemli değişmeler yaşanmaktadır. Yıllardan beri demokratikleşmeye çalışılmaktadır. Endüstriyel bir ülke olmak için yoğun çabalar sarfedilmektedir. Endüstriyel üretimin toplam üretim ve ihracat içindeki payında artış kaydedilmektedir. Ekonomik yapıda devlet sektörünün ağırlığı düşürülmeye çalışılmaktadır.

Böyle bir değişim süreci içinde olan bir ülkenin eğitim ihtiyaçlarının merkezi bir sistem altında yapılan planlamalar ile karşılanması ve gerekli değişmelerin bir merkezden yönlendirilmesi bir tutarsızlık göstermektedir. Bu nedenle ülkedeki değişmelere cevap verebilmesi için Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının azaltılıp yetki ve sorumlulukların bir çoğunun yerel düzeye transfer edilmesi gerekmektedir. Çünkü

yerelleşmiş sistem ani değişen ekonomik gelişmelere daha etkili cevap verebilmesi ve çevresel değişmelere cevap verecek şekilde yapılanabilir (Lauglo ve Lean, 1985. Akt. Erdoğan 1995). olması açısından daha elverişlidir.

Eğitimde yerelleşmenin siyasal açıdan da yararları vardır. Merkezi kontrolün yoğun olduğu eğitim sistemi içinde okullarda sunulan programlar genellikle “kalıplaşmış programlar” dır. Bu programlarda “doğru” ve “gerçekler” merkezi sistemin çizdiği paradigmlar çerçevesinde öğretilir. Böyle bir sistem içinde çok sesliliğe dayalı bir demokrasi kültürünün oluşması zordur. Yerelleşmiş sistem ise demokratik toplum için gerekli olan çok sesliliğin ve katılımın yaşanabilmesi üzerine kuruludur (Lauglo ve Lean, 1985. Akt. Erdoğan 1995). Yerelleşme ile daha fazla akademik serbestlik getirilebilir ve çok yönlü programlara açık olan okulların yaygınlaşması sağlanabilir. Bu da siyasal sistemin niteliğini geliştirir (Lieberman.1989. Akt. Erdoğan 1995). Yerelleşme ile eğitim konusunda alınan kararlar için geniş bir katılım tabanı oluşturabilir. Ayrıca eğitim uygulamalarının kontrolü ve denetlenmesinde de çok yönlü dengeli bir kontrol mekanizması gelişir. Bütün bunlar eğitimde alınan kararları daha verimli kılar (Lauglo ve Lean, 1985. Akt. Erdoğan 1995). Teknolojideki gelişmeler bir yıl gibi kısa bir dönem içinde bile akıllara durgunluk verecek biçimdedir. Merkezi yönetim biçimine sahip olan kurumların bu değişmelere ayak uydurması zordur. Nitekim okulların araç gereç donanımının çok kısa zaman içinde demode hale gelmesinde merkeziyetçi yapının büyük etkisi vardır. Yerelleşmiş yetkilerle donatılmış okullarda ise inisiyatif yerel düzeyde olduğu için teknolojideki yenilikleri adapte etmek daha kolay olur (Lieberman.1989. Akt. Erdoğan 1996). Eğitimde yerelleşme pedagojik açıdan da önemlidir. Rousseau’dan Dewey ve Freire’ ye kadar bir çok eğitimci öğrenmenin otonom ve aktif bir süreç olduğundan bahseder. Bireyin kendisini en yakın çevresine göre tam olarak gerçekleştirmesi eğitimin temeli olarak kabul edilir. Otonom, bireyi ve çevresini merkez alan eğitim, yerel otoritenin etkin olduğu sistem içinde daha iyi gerçekleşebilir. Yerelleşme ile eğitime bölgesel kaynaklar mobilize edilebilir (Lauglo ve Lean.1985. Akt. Erdoğan 1995). Yerelleşmiş sistem ile okullar arasında rekabet yükselir ve bu şekilde daha fazla eğitimsel hizmetler sunulur, eğitim kurumları kendi imkanlarını kullanarak ekstra kaynaklar kullanabilir (Weiller.1991. Akt. Erdoğan 1995). Programlar daha çok öğrencilerin ihtiyacına yönelik olur (Lieberman, 1989. Akt. Erdoğan 1995). Her şeyden önemlisi sistemin yeniden yapılanması ve kendini yenilemesi kolaylaşır. Merkezi sistemin işleyişinde etkili

kullanılmayan insan kaynaklarından daha iyi yararlanılır. Yerelleşmiş sistemde çalışan personelin sadakati, yaratıcılığı ve kendisini çalıştığı kuruma adanması daha yüksek olur. Eğitimde gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlar daha netleşir. Eğitim örgütlerindeki iletişim daha nitelikli hale gelir (Laouglo ve Lean.1985. Akt. Erdoğan 1995).

Genel olarak yerinden yönetime geçişte temel amaç, toplumun genel refah seviyesinin yükseltilmesidir. Bunun için de üç temel ölçüt göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar, sosyal etkinlik, teknik etkinlik ve eşitliktir. Bunların geliştirilebilmesi için de öncelikle bir ülkede eğitimin nasıl finanse edildiği, ülkenin siyasi bağamı, yönetim yapısı, tarihi ve kültürel bağlam göz önüne alınmalıdır (Paqueo ve Lammert, 2000. Akt. Şişman ve Turan 2003). Eğitim açısından yaklaşıldığında eğitimde yerinden yönetim kapsamında yapılan tartışmalar, genel olarak dört boyutta toplanabilmektedir. Bunlardan birincisi, yeniden dağıtım (redistribition) kavramı ile ilgili olup bu durum siyasi gücün dağılımı ile ilişkilidir. ikincisi, etkililik, etkinlik, kalite, yenilik adları altında yapılan tartışmalar olup bunlar da eğitimde kaynakların etkili ve verimli kullanımını ve yönetimini kapsamaktadır. Üçüncüsü, eğitimin finansmanı ile ilgilidir. Dördüncüsü ise, öğrenme kültürü (cultures of learning) başlığı altında toplanan tartışmalar olup bu da daha çok eğitimin içeriğinin yerleştirilmesine vurgu yapmaktadır (Weiler, 1990 Akt. Şişman ve Turan 2003).

Bu kavramların hepsi, eğitim politikaları ile ilgili retorik tartışmalarda yer almakta olup bunların arka planında yer alan gerekçeler de birbirinden farklılaşmaktadır. Bunlardan birincisi, modern devlette gücün dağılımı ve etkili kontrolün sağlanıp sürdürülmesi ile ilgili olup gücün dağıtımının esas itibariyle modern devletin doğasıyla örtüşmediği ileri sürülmektedir. Modern devlet, doğası itibariyle dev bir kontrol mekanizmasından başka bir şey değildir. Eğitim de söz konusu kontrol mekanizmasının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Siyasi gücün kurumlar arasında yeniden paylaşılması ile vatandaşlara daha geniş ölçüde yönetim rolü verilmekte ve böylelikle kurumların meşruiyetinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu söylem, çağcıl katılımcı ve şeffaf devlet anlayışıyla da örtüşmesi nedeniyle demokrasi teorisyenleri ve açık toplum taraftarlarınca da desteklenmektedir. Siyasi açıdan eğitimde yerel yönetim uygulamalarına geçişte öne çıkan ve göz önünde bulundurulması gereken, birbiriyle çatışma halinde olan iki husus, bir taraftan kuralların meşruiyetinin sağlanmaya çalışılmasına karşılık diğer taraftan kontrolün sağlanmaya çalışılmasıdır. Merkezi yönetim, kontrolü beslerken merkezi olmayan yönetim de meşruiyeti öne çıkarmaktadır. Bu durum ise, devletin okulu yerine toplumun okulu

fikirini popüler kılmakta ve vatandaşların aktif ve demokratik olarak okula ilişkin kararlara katılma arzularını güçlendirmektedir. ikinci olarak yerinden yönetim, eğitimde kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması, kalite ve niteliğin artırılması için gerekli görülmektedir. Bununla birlikte, kaynakların etkin kullanımı, yerinden yönetim konusunda önceden belirlenen varsayımların geçerli ve doğru olmasına bağlıdır. Yani, yerinden yönetimle beklenen faydalar, her zaman aynı ölçüde gerçekleşmeyebilir. Eğitimde kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması, en az maliyet ile en yüksek düzeyde verimin sağlanması temel amaçlardan biridir. Eğitim yönetiminde yerinden yönetim ilkesinin uygulanmaya başlaması ile yerel yönetim birimlerinin daha etkin, verimli ve istekli çalışabilmelerinin önündeki bürokratik engellerin önemli ölçüde azalacağı kabul edilmektedir. Böylelikle yerel yönetim birimlerinin, eğitim faaliyetlerinin verimliliğini artırma ve yerel kaynakların adil kullanımı konularında daha doğru kararlar alabilecekleri belirtilmektedir. Bununla birlikte performansın niteliği ile ilgili olarak öğretmen ve okul yöneticilerine sorumluluk verilmesi, eğitimde daha nitelikli sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Böylelikle eğitim sisteminde rekabetin ortaya çıkması ve bunun da eğitim kalitesine yansıyacağı savunulmaktadır. Üçüncü olarak, yerinden yönetimle eğitimin finansmanına ilişkin önemli katkılar sağlanması beklenmektedir. Eğitimde yerinden yönetimle yerel kaynak ve vergilerin eğitimde daha etkili' kullanılacağı, maliyetlerin azaltılacağı ve halkın kendi vergilerinin ve kaynaklarının kendileri tarafından kontrol edilmesine ve denetlenmesine imkan sağlanacağı beklenmektedir. Bu durum ise, demokratik toplumlarda toplanan vergilerin şeffaf ve sorumlu bir biçimde kullanılmasına imkan vermekte olup demokratik ve açık toplum bilincinin ve kültürünün yerleşmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde yerinden yönetim kavramı toplumun ürettiği kaynakların yine toplumun kendisi tarafından, kendi gelecekleri için etkili bir şekilde kullanımı anlamına gelmekte olup merkezi yapıların aksine sorumluluğu da vergiyi verenlere aktarmakta; mali şeffaflığı getirmesi bakımından da büyük bir önem taşımaktadır. Dördüncü boyutta yapılan tartışmaların, öğrenmenin bağlam ve içeriğinin değişmesi, farklılıkların ve farklı kültür çevrelerinin tanınması bakımından anlamlı ve geçerli olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte farklı bağlam ve kültürlerde öğrenmenin içeriğinin nasıl düzenleneceği pek net olmayıp tartışmalara açık ve üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Demokratik toplumda okul, topluma aittir. Bu aitlik, okulun amaçlarının, eğitim programlarının ve eğitimin içeriğinin belirlenmesi yetkisinin de okulun

paydaşlarına aktarılmasını zorunlu kılmaktadır. Okulun program içeriklerinin yerelleştirilmesi, ders programlarının merkezi bir hükümet tarafından belirlenmesi yerine okulun yer aldığı yerel toplum tarafından belirlenmesi anlamına gelmektedir. Burada milli devletin milli eğitime ilişkin ana politikalarının ve standartlarının merkezi hükümet tarafından belirlenmesi sorumluluğu unutulmamalıdır. Eğitimde yerinden yönetim, bir toplumda gerçekleştirilecek bir dizi siyasi reformların da bir parçası olarak görülebilir. Dolayısıyla eğitimde yerinden yönetimi tartışırken bunun arka planında yer alan sosyal-ekonomik bağlam ve siyasi güçleri iyi anlamak ve çözümlemek gerekir. Bu sebeple her ülke yerinden yönetime ilişkin farklı gerekçelere dayalı farklı yöntemler izleyebilir. Bu farklı gerekçe ve yöntemlerin önceden etraflıca çalışılarak ve analiz edilerek yazılı bir metin ve politika haline getirilmesi, bunun bütün paydaşlarca paylaşılması zorunludur. Özetle, yerinden yönetin çalışmaları esas itibarıyla üç sınıfta toplanabilir:

- Yerinden yönetim geniş bir yerleşme programının bir parçası olabilir,
- Halihazırdaki merkezi hükümet tarafından başlatılmış olan devletin yapı ve işlevlerinin yeniden tanımlanması sürecinin bir parçası olabilir.
- Kamu yönetiminin diğer alanları bir tarafa bırakılarak yerinden yönetim, doğrudan eğitim alanıyla sınırlı olarak ele alınabilir (Şişman ve Turan 2003).

(Holmes, 1985.Akt. Duman 1988) Eğitimde yerinden yönetimde öncelikle politikaların belirlenmesi, seçimi ve uygulanması arasındaki farkın göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Üzerinde durulması gereken diğer bir konu ise eğitimin sorunlarından hangilerinin yerinden yönetim uygulamaları kapsamında değerlendirileceği konusunda dikkatli bir şekilde karar verilmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Yerinden yönetim kapsamına alınabilecek ve birbirinden ayrı olarak değerlendirilmesi gereken eğitim sorunları ise eğitimin amaçları, yönetimi, finansmanı, örgütsel yapılanması, eğitim programları, öğretmen yetiştirme şeklinde örneklendirilmektedir (Hurst, 1985. Akt. Duman 1988). Eğitimde yerinden yönetim kavramının eğitim hizmetlerine ilişkin karar verme alanlarının bazılarında bu kararlara katılma şeklinde tanımlandığı düşünüldüğünde bu süreçte bazı temel noktaların bulunduğu görülmektedir. Bu temel noktalar; alınacak kararlara katılımın düzeyi, katılım sağlanacak karar verme alanları ve karar verme alanlarının her biri için hangi düzeyde yönetilmesi gerektiğidir. Yerinden yönetim sürecinde karar verme alanları olarak mali kaynakların kullanımı, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, öğretim dili, programlar, sınav sistemi, ders

kitapları, okul binalarının yapılması, onarım ve bakım hizmetleri, öğretim yönetimleri, akademik takvim şeklinde örneklendirilebilir. Eğitimde yerinden yönetim kavramı çoğunlukla örgütsel bir yönetim biçimini çağrıştırmakta olup, birtakım amaçları gerçekleştirmek için eğitim sisteminde yapısal değişiklikler yapılması şeklinde ifade edilmektedir. Fakat Türkiye’de yerinden yönetim kavramının eğitim hizmetleri bakımından ele alınmasında farklı alanlardaki reform çalışmaları ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile Türk eğitim sisteminde köklü bir değişikliğin yapılabilmesi için aynı zamanda siyasal yaşam ve kamu yönetiminde de bazı önemli yapısal değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Eğitimde yerinden yönetimin gerektirdiği bu değişiklikler, Türkiye Cumhuriyeti’nin üniter yapısına, laik-demokratik ve çok partili parlamenter bir cumhuriyet olma özelliklerine sadık kalınarak gerçekleştirilebilir. Eğitimin yerinden yönetimi çalışmalarının ülkedeki yönetim biçimine herhangi bir etkisi olmadan gerçekleştirilebileceği hususunun açıkça belirtilmesi ve anlatılması, eğitimde yerinden yönetim konusunu yerelleşme ya da mahallileşme gibi kavramları kullanarak eleştiren kesimler bulunması bakımından önem taşımaktadır (Köksal 1998, Türkiye Diyanet Vakfı 1996, Erdoğan 1995, 1996, Kabadayı 1997, Akt. Duman 1988). Yerinden yönetim ve eğitimin yerinden yönetimi konularına ilişkin bu eleştirel tutum Türkiye’de de benzer şekilde yaygın olarak görülmektedir. Bu kavramların yeteri kadar iyi anlaşılamamış olması, Türkiye’deki eğitimciler, siyasetçiler, bürokratlar ve eğitim alanında çalışma yapan araştırmacıların şüphe ile yaklaşımlarına neden olmaktadır. Tüm eleştiri ve şüpheli yaklaşımlara karşın Türkiye’deki bu merkeziyetçi yaklaşımın eğitimin sisteminde neden olduğu bürokrasi, yavaşlık, antidemokratiklik, kapalılık gibi özellikleri ve eğitimin çağdaş gereksinimlerini karşılamaktan uzak olması gibi nedenlerle değiştirilmesi gerekliliği açıktır. Bu noktada eğitimin yerinden yönetiminin, Milli Eğitim Bakanlığı’nın sahip olduğu bazı yetkilerin şu anki eğitim dizgesi ve örgütünde yer alan kurumlara devredilmesi şeklinde anlaşılması yanlıştır. Bu tanımlama, eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmasını gerektirmeden uygulanabilen yerelleşme ya da mahallileşme kavramları ile ifade edilebilmektedir. Eğitimin yerelleşmesi ise eğitimin yerinden yönetiminin amaçlarından birisi olarak bazı yetkilerin devredilmesini ifade etmektedir. Daha açık bir ifade ile eğitimin yerinden yönetimi merkeziyetçi yönetimin sahip olduğu karar alma erki ve yetkilerini, halk tarafından seçilmiş olan meclislere yasalarla devretmesidir. Geniş bir kesim tarafından eğitimin yerinden yönetimi yerine bir

alternatif olarak değerlendirilen yetki genişliği ise eğitim sisteminin sorunlarını çözmekten uzak bir yetki devri yaklaşımıdır. Dünyada pek çok ülkenin çoktan uygulamaya başlamış olduğu yerinden yönetim ilkesinin Türkiye’de de uygulanmaya başlanması ve bu konuda gerekli olan reformların yapılması önem arz etmektedir. Yerinden yönetim ilkesine uygun bir eğitim sisteminin hayata geçirilebilmesi için kamu sisteminde yerinden yönetim konusunda deneyimli olunması önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu konuda yerel yönetimlerin özerkliği bakımından güçlü bir yapıya sahip olan İskandinav ülkelerinin avantajlı olduğu kabul edilebilir. Bu noktada Türkiye ile benzer özelliklere sahip olan Fransa’nın 1982’de yerinden yönetime yönelik reformlara başlamış ve günümüze kadar kayda değer bir gelişim süreci kat ettiği düşünüldüğünde, Türkiye’de yürütülecek çalışmalara rehber olması açısından bir örnek olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan Fransa, Türkiye’de eğitimin yerinden yönetimi reformlarının gerçekleştirilmesi sürecinde önemli ipuçları verecek ve bu konudaki tartışmaların daha anlamlı olmasını sağlayacaktır. Tanımı itibarıyla eğitimin yerinden yönetiminin uygulanması sürecinde Türkiye’deki eğitim sisteminde de önemli yapısal değişikliklerin gerekeceği açıktır. Eğitim sisteminde yapılacak değişiklikler üç boyutta ele alınabilir. Bunlar merkezi yönetim, yerel yönetimler ve okullar şeklinde sıralanmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitimde yerinden yönetim, eğitim sisteminin merkezi yönetim olan bakanlık düzeyinde, il ve ilçe müdürlüklerinden oluşan taşra yapılanması düzeyinde ve okullar düzeyinde amaçları, yapısı, işleyişi ve görev, yetki ve sorumlulukların paylaşımında köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Duman,1998).

Tablo 1. Merkezden ve Yerinden Yönetimin Karşılaştırması

(Akçay, 2006; Akt. Demirkasımoğlu 2012)

Merkezden Yönetim	Yerinden Yönetim
Ülkenin özellikleri ve gereksinimlerine göre belirlenen standart eğitim programları vardır.	Okullarda bölgenin özellikleri ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlanan eğitim programları uygulanır.
Eğitimde fırsat eşitliğinin kolaylıkla sağlanabilmesi için okullar eşit niteliklere sahiptir.	Ülke ve yerel bazda okullar arasında eşitlik değil, rekabet ortamı ve yarış bulunmaktadır.
Eğitim toplumdaki egemen güçlerin baskısından kurtarılabilir.	Bu etkilerin yerel bazda başarıyı getirmesi gibi olumlu sonuçları da olabilir.
Eğitim ülke düzeyinde planlamak daha kolaydır.	Planlama yerel düzeyde olmaktadır.

Eğitimin finansmanı ve insan kaynaklarının kullanımında dengeli ve rasyonel bir dağılım mümkündür.	Eğitimin finansmanı ve insan kaynaklarının temin edilmesinde yerel kaynakların kullanılabilir olması, aynı zamanda ülke genelinde rasyonel olmayan bir dağılıma neden olabilir.
Yerel insan kaynaklarından merkezde yararlanmak zordur.	İnsan kaynağı ihtiyacının karşılanmasında yerel olanaklardan yararlanmak daha kolaydır.
Eğitim işgörenlerinin iş güvencelerini sağlamak daha kolay görülmektedir.	Yarışmacı özelliği dolayısı ile işgörenlerin iş güvencelerinin sağlanması daha zordur.
İşgörenlerin ücret ve yükselmeleri daha dengeli olabilmektedir.	İşgören ücretleri yerel özelliklere bağlıdır.
Nitelikli personele sadece merkezde ihtiyaç duyulması nedeniyle taşrada nitelikli personel istihdamına gerek kalmayacağından personel giderlerinde tasarruf sağlanır.	Yerel kurumlarda ihtiyaç duyulan nitelikli personel istihdamı, işgören giderlerinin artmasına neden olur.
Sorunlara dışarıdan ve daha tarafsız, nesnel olarak bakmak mümkündür.	Yerel sorunların tanınması daha kolay olmakla birlikte tarafsızlık zorlaşmakta ve yerel etki güçlerinin sorunların çözümünü zorlaştırıcı etkisi bulunmaktadır.
Bazı kritik durumlarda merkez örgütün acil kararlar alması mümkündür.	Karşılaşılan sorunların çözümünde yerel yöneticilerin katkısı sağlanabilir.
Merkez örgütü, genellikle eksik bilgi ile karar vermektedir.	Yerel yönetimin verdiği kararlar daha fazla bilgiye dayanır.
Okul bina, araç-gereç ve donanımları konularında standartlar geliştirmek daha olasıdır.	Yerel özelliklere uygun bina ve donanım sağlama olanağı daha fazladır.
Okul-aile işbirliğini sağlamak daha zor olabilmektedir.	Okul-aile işbirliğini sağlamada daha yüksek başarı elde edilebilmektedir.
Okulun toplum tarafından benimsenmesi daha zordur.	Yerel toplum okuluna daha fazla sahip çıkar.

Tablo1’de merkezden yönetim ve yerinden yönetiminin karşılaştırılması sunulmuştur. Tabloda yer alan karşılaştırma genel olarak ele alındığında, eğitimde yerinden yönetimin sağlayacağı bazı üstünlükler; bölgenin ihtiyaçları ve özellikleri ile uyumlu bir eğitim programı geliştirilmesinin mümkün olacağı, ülke genelinde ya da yerel olarak eğitim kurumları arasında gelişecek olan rekabet ortamının okullarda başarı sağlayacağı, yerel düzeyde planlamalar yapılabileceği, eğitim hizmetlerinin finansmanı ve insan kaynaklarının sağlanmasında yerel kaynaklara daha kolay ulaşılabilceği, merkezi yönetimin aşırı büyümesinden kaynaklanan hantallaşmadan kurtularak dinamik bir yapı kazanılacağı, bina ve donanımın temin edilmesinde bölgenin özelliklerine uygunluğun

daha kolay sağlanabileceği ve okul-aile arasında işbirliğinin sağlanmasında daha başarılı olunacağı şeklinde sıralanabilir. Bunun yanında eğitim yerinden yönetiminde eğitim hizmetlerinin ve kaynaklarının ülke genelinde rasyonel bir şekilde dağıtılmasında sorunlar yaşanabileceği, sistemin rekabeti doğurması nedeniyle personelin iş güvencesinin azalabileceği, ücretlerin belirlenmesinde yerel özelliklerin değerlendirmeye alınarak ülke genelindeki standartlardan uzaklaşılabilmesi, personel giderlerinde artışlar olabileceği, yerel sorunların daha iyi tanınmasına karşın tarafsızlık konusunda ve yerel otoritenin etkisiyle sorunların çözümünde zorluklar yaşanabileceği gibi olumsuzluklar da tabloda elde edilen sonuçlardandır (Tablo 1).

Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu Milli Eğitim Şuralarında, yönetmelik vb. çalışmalarda da bu duruma değinilmiş ve çözümü için çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. 1996 yılında yapılan 15. Eğitim Şurası'nda (15. Milli Eğitim Şurası, 1996) eğitimin finansmanı başlığı altında yerinden yetime vurgu yapılmıştır. Burada kabul edilen ilgili maddeler şunlardır:

- 5- Yatırımların tespitinde ve kaynakların kullanımında yerelleşme ve katılımcılık ilkesine geçilmelidir.
- 6- Yerel yönetimler tarafından tespit edilerek planlanan ve programlanan projelere öncelik verilmelidir.
- 7- Yerel yönetimlere yetki devri çerçevesinde, yerel birimlerin öğretmen dağılımı ve yatırımların planlanmasında söz sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- 8- Kaynakların yerinde kullanımı açısından, eğitimde yerel yapılanmaya geçilmeli, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, sendika ve meslek kuruluşlarının eğitim yönetimine katılımları sağlanmalıdır. Teşkilatın yeniden düzenlenmesi sırasında eğitim kuruluşları düzeyinde bütçe birimleri kurulmalıdır.

15. Şura'dan sonra 1999 yılında gerçekleştirilen 16. Şura'da da "kaynak kullanımında yerelleşme ve katılımcılık ilkesinin yaşama geçirilmesine azamî özen gösterilmelidir." ifadesine yer verilmiştir (16. Milli Eğitim Şurası, 1999). Ayrıca, yine aynı yıl hazırlanan bir yönerge ile illerde eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları oluşturulmuş ancak bu yönerge incelediğinde konunun yine merkeziyetçi bir tutum içinde ele alındığı görülmektedir (Turan ve Şişman, 2002).

Eğitimde yerinden yetime atıflar 2006 ve 2010'da gerçekleştirilen 17 ve 18. Milli Eğitim şuralarında da devam etmiştir (17. Milli Eğitim Şurası, 2006; 18. Milli Eğitim

Şurası, 2010). 17. Şura'nın 39. Maddesinde “kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir” ifadesi yer almıştır. 18. Şura'nın 47. Maddesinde de “okullara, yerel yönetim ve toplum katkılarının arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır” ifadesi eklenmiştir. Ayrıca 14 Eylül 2011 tarihinde yürürlüğe giren MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin gerekçesinde, mevcut yönetim yapısının, karmaşıklığı, büyüklüğü ve hantallığı ile işleyiş süreçlerindeki zorluk” dile getirilmiş, OECD raporuna göre 32 ülke arasında Uruguay'dan sonra en merkeziyetçi yapıya sahip olduğu vurgulanmış ve “tüm sosyal ortakların dâhil edilebileceği katılımcı bir yaklaşım, kamu kaynaklarının etkin kullanımı ve kamu desteğine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Başbakanlık, 2011).

2.5. İlgili Çalışmalar

2.5.1. Maarif Müfettişliğini Konu Alan Çalışmalar

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi verileri incelendiğinde Maarif Müfettişliğini konu alan 6 farklı tez dikkat çekmektedir. Bu tezlerden biri doktora, diğerleri ise yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. 2014 ve sonrasında hazırlanan bu tezlerde genel olarak öğretmen, idareci veya Maarif Müfettişlerinin çeşitli konulardaki algıları veya görüşleri incelenmiştir.

Tablo 2’de bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuş, detaylı bilgilere ise aşağıda ayrı paragraflar halinde yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye de Maarif Müfettişliğini Konu Alan Tezler İle İlgili Özet Tablosu

Araştırmanın Adı	Yılı	Düzeyi	Hazırlandığı Yer
MEB taşra örgütündeki Maarif Müfettişleri ve yöneticilerin görev tanımları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi	2016	Doktora	Ankara
Öğretmen ve Maarif Müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi	2015	Yüksek lisans	Ankara
Maarif Müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki	2015	Yüksek lisans	Uşak
Kadın Maarif Müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri	2015	Yüksek lisans	İstanbul
Maarif Müfettişlerinin denetlemede karşılaştıkları sorunlara karşı algı düzeylerinin incelenmesi (Çanakkale örneği)	2014	Yüksek lisans	Çanakkale
Çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve Maarif Müfettişlerinin algıları	2014	Yüksek lisans	İstanbul

Türkoğlu (2016), tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanmış olduğu “MEB taşra örgütündeki Maarif Müfettişleri ve yöneticilerin görev tanımları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi” adlı doktora tezi çalışmasında Maarif Müfettişleri ve yöneticilerin görev tanımları ve bu görevlerine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, görev, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki kıdem) ve temalar göz önünde bulundurularak belirlenmesini amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışma sonucunda Maarif Müfettişleri ve şeflerin mevzuattan gelen görev tanımlarının, yaptıkları işler ile tam uyumlu olmadığı, iş analizine dayalı görevlerin belirlenmediği, görevli olduğu işler ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğu ve ilgili mevzuatın iş analizi yapılarak güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sığırtmacı (2015), tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapılan “öğretmen ve Maarif Müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında Maarif Müfettişi ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, Maarif Müfettişi ve öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığı, görüşlerin bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelinde desenlenmiş olan çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara’nın merkez ilçelerinden Çankaya’da MEB’ e bağlı resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan toplam 326 sınıf öğretmeni, 323 ortaokul branş öğretmeni ve Ankara’da görev yapan 142 Maarif Müfettişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin Maarif Müfettişlerinin algılarının; sınıf ve ortaokul branş öğretmenleri algılarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Maarif Müfettişlerinin, sınıf yönetimi yönünden sınıf öğretmenlerini branş öğretmenlerine göre daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin Maarif Müfettişi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

Demir (2015), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırladığı “Maarif Müfettişlerinin sınıf öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tezinde maarif müfettişlerinin sınıf

öğretmenlerine mesleki rehberlik yapma düzeylerine ve bu davranışların öğretmenleri ne düzeyde motive ettiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, aynı çalışmada Maarif Müfettişlerinin mesleki rehberlik davranışları ile bu davranışların öğretmenleri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uşak il merkezinde bulunan 31 ilkokulda görev yapan toplam 216 sınıf öğretmenin katıldığı çalışma sonucunda öğretmenlerin Maarif Müfettişlerinin mesleki rehberlik yapma rollerine ilişkin görüşlerinin birbirlerine benzer olduğu görülmüştür. Müfettişlerin bu rollerini “az” derecede gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Maarif Müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik konularında gösterdiği davranışların öğretmenlerin motivasyonuna etkisi ise “orta” derecede çıkmıştır. Ayrıca, Maarif Müfettişlerinin mesleki rehberlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile bu davranışların öğretmenleri motive etme derecesi arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Ergül Düz (2015), Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırladığı “kadın maarif müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında kadın Maarif Müfettişlerinin önündeki cam tavan sendromunu ortaya çıkaran unsurlara yer vermeyi ve kadın Maarif Müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Standart açık uçlu görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada 18 kadın Maarif Müfettişi ile toplam 15 saat 31 dakika görüşme yapılmıştır. İçerik analiziyle değerlendirilen çalışma sonucunda kadın Maarif Müfettişlerinin eğitilmiş olarak donanımlı ve iş hayatında başarılı olmalarına rağmen ataerkil bir toplum yapısından dolayı müfettişlik rollerini yaparken kadın olmalarından kaynaklı cinsiyet eşitsizliğine bağlı sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. Araştırmada görüşmeye katılan kadın Maarif Müfettişlerinin tamamı müfettişlik mesleğinin erkek mesleği olmadığını belirtmişlerdir, kadın Maarif Müfettişlerinin büyük çoğunluğu erkek müfettişlerin kadınlara karşı önyargılı olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir. Erkeklere göre daha fazla çalışarak kendilerini ispatlama çabası içine girdiklerini belirtmişlerdir. Kadın Maarif Müfettişlerinin sık dile getirdikleri konulardan biri de erkeklerin eşlerini bu meslekte istememeleri durumudur. Araştırmada görüşme yapılan kadın Maarif Müfettişlerinin yarısından fazlasının cam tavan sendromu yaşadıkları bulunmuştur.

Serpen (2014), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırladığı “Maarif Müfettişlerinin denetlemede karşılaştıkları sorunlara

karşı algı düzeylerinin incelenmesi (Çanakkale örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında müfettişlerin denetimde karşılaşılan problemleri algılama derecelerini belirlemeyi, Türkiye’de denetimde var olan sorunları tespit etmeyi ve çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, bunları cinsiyete, müfettişlik için görev öncesi alınan eğitime ve kıdeme göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde görev yapan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilerek anketi cevaplandıran 1 kadın 17 erkek Maarif Müfettişi ve görüşmeye katılan 1 kadın 12 Maarif Müfettişi oluşturmuştur. Anket ve yarı yapılandırılmış ölçek formu kullanılan çalışmanın sonuçları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, müfettişlik öncesi göreve hazırlık için gidilen okul ya da kurslara ve kıdeme göre denetimde karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Görüşme sonucu elde edilen bilgilere göre, müfettişler öğretmen ve yöneticilerle çok sorun yaşamamaktadırlar. Ancak, fazla iş yükü, müfettiş sayısının azlığı, ani çıkan soruşturmalar ve hizmet içi eğitim yoluyla kendilerini geliştirme imkânı bulamamaları müfettişlerin görevlerini tam olarak yapmalarına engel oluşturmaktadır.

Sivrikaya, (2014), tarafından Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve Maarif Müfettişlerinin algıları” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmen, yönetici ve Maarif Müfettişlerinin çağdaş denetime ilişkin algılarının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada 100 öğretmen, 100 okul yöneticisi ve 100 Maarif Müfettişi yer almış ve katılımcıların çağdaş denetim algıları ölçülmüştür. Bunlar arasındaki farklılıklar tespit edilmiş, ayrıca çağdaş denetim algısının cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna göre farkları bulunmuştur. Sonuç olarak; öğretmenlerin, yöneticilerin ve Maarif Müfettişlerinin halen uygulanan bilimsel denetim anlayışından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin, yöneticilerin ve Maarif Müfettişlerinin insan davranışlarını ön planda tutan çağdaş denetim anlayışına yatkın oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, çağdaş denetim algısının; öğretmen, yönetici ve Maarif Müfettişleri arasında eğitim durumuna, kıdeme ve görev dağılımına göre değişkenlik gösterdiği de tespit edilmiştir.

Yukarıda detaylı olarak açıklanan tez çalışmalarının yanı sıra Türkiye’deki araştırmacıların ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınladıkları bilimsel makaleler incelendiğinde Maarif Müfettişliğini konu alan çeşitli çalışmalar dikkat çekmektedir. Burada bunlardan 11’ine yer verilmiştir. Maarif Müfettişliğini konu alan bu bilimsel

çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde ise bu çalışmaların yarısından fazlasının Maarif Müfettişliği ile ilgili çeşitli konularda öğrencilerin, öğretmenlerin veya yöneticilerin görüşlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Maarif Müfettişliği yönetmelikleri, denetim uygulamaları ve Maarif Müfettişlerinin çeşitli özellikleri ile ilgili görüşlerin tespiti amaçlanmaktadır. Bunların dışındaki bazı çalışmalarda ise Maarif Müfettişlerinin çeşitli konulardaki görüşleri incelenmektedir. Az sayıdaki bazı çalışmalarda ise denetim ile ilgili amaçlar, işlevler ve ilkeler gibi konular incelenmektedir.

Tablo 3’ te bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuş, detaylı bilgilere ise aşağıda ayrı paragraflar halinde yer verilmiştir.

Tablo 3. Maarif Müfettişliğini Konu Alan Bilimsel Makaleler İle İlgili Özet Tablosu

Çalışmanın Adı	Yılı
Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi	2016
Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri	2016
Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi	2016
Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri	2016
Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi	2015
Yöneticilerin maarif müfettişlerince yapılan kurum denetimine yönelik algıları	2015
Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre maarif müfettişlerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi	2015
Risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin maarif müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi	2014
Tanzimat’tan günümüze maarif müfettişliği ile ilgili düzenlemeler bağlamında etik ilkeler	2014
Eğitimde denetimsel davranışın amaç ve işlevleri	2013
Müfettiş yardımcılarının müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi	2009

Memişoğlu (2016), “Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilgili yönetmeliği eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğrenim gören yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmaya toplam dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı

ile Maarif Müfettişlerinin aynı yönetmelikte birleştirilmesinin olumlu bir gelişme olabileceği ancak uygulamada sorunlar yaşanabileceği bulunmuştur. Ayrıca, müfettişlerin seçiminde yaş kıstasından ziyade uzmanlık niteliklerinin ne çıkması gerektiği ve 120 saatlik hizmet içi eğitimin müfettiş yetiştirmede kabul edilemez çok az bir süre olduğu gibi önemli sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın önemli sonuçlarından birisi de müfettişlerin alanında uzman, iyi yetişmiş, sistemin içinden gelen ve sorunları yakından bilen, eğitimin çeşitli kademelerinde başarılı görevler yapmış kişiler içerisinden seçilmesi gerektiği olmuştur.

Yıldız, Akbaşlı ve redi (2016), “Maarif Müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin ğretmen görüşleri” adlı çalışmada ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin Maarif Müfettişlerinin sınıflarda rutin olarak uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın rneklemine Mersin ili merkez ilçelerinden Mezitli, Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Erdemli’ de yer alan toplam 82 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 512 ğretmen oluşturmuştur. Verilerin anket yöntemiyle toplandığı araştırma sonucunda Maarif Müfettişlerinin sınıflarda rutin olarak yaptığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılması temasına öğretmenlerin ölçekteki görüşleri çoğunlukla “kararsızım” yönünde olmuştur. Ayrıca, ğretmenlerin görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan program ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Demir ve Tok (2016), tarafından yapılan “lisansüstü ğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi” adlı çalışmada Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında yüksek lisans yapan öğrencilere göre denetimin öneminin tespit edilmesi ve ders denetimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Özel bir vakıf niversitesinin EYTPE alanında yüksek lisans yapan 43 öğrencisinin katıldığı çalışmada katılımcılara açık uçlu sorular içeren görüşme formları verilmiş ve verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Sonuç olarak denetim; eğitimdeki eksikliklerin tespit edilmesi, giderilmesi ve öğretmenin mesleki gelişimi açısından önemli grlmştir. Denetim olmayınca kargaşa ortamının oluşacağı görüşü tespit edilmiş ve kendisinden ders denetimi yapması beklenen müdürlerin bu konuda yeterliliklerini arttırmak için gerekli eğitimleri almalarının sağlanması önerilmiştir.

Demirtaş ve Akarsu (2016), tarafından yapılan “öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmada Maarif Müfettişleri yerine okul müdürlerinin öğretmen teftişi yapacak olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak seçilen toplam 53 anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin Maarif Müfettişleri tarafından yapılan teftiş uygulamalarını olumlu bulmadıkları, bunun yerine bazı kaygılara rağmen müdür teftişine olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

Altun, Şanlı ve Tan (2015), tarafından yapılan “Maarif Müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmada Malatya’da 2014 – 2015 öğretim yılında görev yapmakta olan farklı branşlarda 15 Maarif Müfettişi ile görüşmeler yapılmış ve müfettişlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın amacı; okul müdürlerinin denetmenlik görevlerini yerine getirmede tarafsız ve objektif olarak davranıp davranmayacağı, görevleri için yeterli olup olmayacakları, okul müdürleri ile öğretmen ilişkileri ve bu ilişkilerin doğuracağı sonuçlar gibi çeşitli konularda Maarif Müfettişlerinin görüşleri ışığında okul müdürlerinin değerlendirilmelerini yapmaktır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılan çalışmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış ve verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretmenler ile informal bir ortamda çalışıyor olmaları ve informal bir ilişkiye sahip olmalarının müdürlerin sağlıklı denetim yapmasını engelleyeceği görüşü tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin başarılı bir denetim gerçekleştiremeyecekleri ve aynı kurumda çalışan öğretmenleri denetlemelerinin etik olmadığı gibi çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Gökkyer ve Namlı (2015) yaptıkları “yöneticilerin Maarif Müfettişlerince yapılan kurum denetimine yönelik algıları” adlı çalışmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının, Maarif Müfettişlerince yapılan kurum denetimlerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmış ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Elâzığ il merkezinde bulunan 153 okuldan tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 41 müdür ile 101 müdür yardımcısı üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, müdür yardımcılara göre denetimlerde yöneticilerin kendilerini yetiştirmelerine ve çevre ile ilişkilerini geliştirici çalışmalar

yapmalarına katkı sağlamaları gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca, Maarif Müfettişlerinin eğitim, öğretim ve değerlendirme, yönetim-çevre ilişkileri ve kendini yetiştirme boyutlarının denetiminde daha dikkatli ve titiz davranmaları gerektiği bulgulanmıştır.

Yıldız (2014), “Tanzimat’tan günümüze Maarif Müfettişliği ile ilgili düzenlemeler bağlamında etik ilkeler” adlı çalışmada Osmanlı döneminde eğitimin teftişi görevinin ortaya çıkışı, gelişmesi ve bugüne yansımalarının yanında teftiş görevini yürüten müfettiş ve muhakkiklerin uyması gereken kuralların kaynakları ile ilgili bilgi ve belgelerin etik açıdan değerlendirmesini yapmıştır.

Yıldız (2015), “yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Maarif Müfettişlerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada Maarif Müfettişlerinin konuşma becerilerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirerek Maarif Müfettişlerinin etkili konuşma becerisine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesini amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler içerisinden tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 851 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Etkili konuşma ölçeği kullanılarak toplanan veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve çalışma sonucunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Maarif Müfettişlerinin konuşma becerilerinin “yetersiz” ve “orta derecede yeterli” olduğu tespit edilmiştir.

Köse ve Döş (2014), yaptıkları “risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin Maarif Müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi” adlı çalışmada risk tabanlı denetimin eğitim örgütlerine uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veriler Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan on Maarif Müfettişinden açık uçlu üç sorunun bulunduğu form kullanılarak görüşme yolu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda okullarda risk tabanlı denetimin uygulanmasının gerekliliği açıkça ortaya konmuştur. Risk tabanlı denetimi gerekli kılan temel durum ise okulların yüksek risk pozisyonuna sahip örgütler olmasıdır. Bu konuda öncelikle risk haritalarının hazırlanması, risk kimliklerinin çıkartılması ve benzeri çalışmaların yapılması ve böylelikle risk tabanlı denetimin uygulanarak okulları tehdit eden risk faktörlerinin azaltılmasının mümkün olabileceği belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca, ülke genelinde risk tabanlı denetimin yaygın olarak kullanılabilmesi için ilgili mevzuatın hazırlanması, bu yönde pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve pilot uygulamalardan elde edilecek sonuçlar doğrultusunda risk tabanlı denetimin halihazırda uygulanmakta olan denetim uygulamalarıyla birlikte

uygulanmaya başlanabileceği şeklinde öneriler getirilmiştir. Bunun yanında risk tabanlı denetimin bir denetim türü olarak eğitim sistemine uygulanabilirliği konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüş alınması da çalışmada belirtilen hususlardandır.

Bilir (2013), “eğitimde denetimsel davranışın amaç ve işlevleri” adlı çalışmasında denetimsel davranışın amaç ve işlevlerini tarihsel süreç içerisinde irdelemeyi ve olması gerekenleri analiz ederek bir senteze ulaşmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, eğitim sisteminde denetimin tarihsel gelişimi dünyada ve Türkiye’de olmak üzere iki ayrı başlık halinde sunulmuştur. Türkiye’deki durum ise köy enstitüleri dönemi, çok partili dönem ve 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile gelen yeni düzenlemeler olmak üzere incelenmiştir.

Ekinci (2009), “ilköğretim müfettiş yardımcılarının müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinin ilköğretim müfettişlerini seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin mevcut uygulamaya dair ilköğretim müfettiş yardımcılarının görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmanın evrenini 2007 yılında atanan 319 ilköğretim müfettiş yardımcısı, örneklemi ise bu müfettiş yardımcılardan gönüllü şekilde araştırmaya katılmayı kabul eden 34 ilköğretim müfettiş yardımcısı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretim müfettişi seçme ve yetiştirmeye ilişkin çok çeşitli görüş ve öneriler sunulmuştur.

2.5.2. Eğitimde Yerelleşmeyi Konu Alan Çalışmalar

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi verileri incelendiğinde eğitimde yerelleşmeyi konu alan 5 farklı tez dikkat çekmektedir. Bu tezlerden tamamı yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. 2005 ve sonrasında hazırlanan bu tezlerde, birisi hariç olmak üzere öğretmen, okul yöneticisi veya sendika yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili olarak görüşleri incelenmiştir. Çalışmalardan birisinde ise yerelleşmenin Türk Eğitim Sistemine etkileri analiz edilerek irdelenmiştir.

Tablo 4’te bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuş, detaylı bilgilere ise aşağıda ayrı paragraflar halinde yer verilmiştir.

Tablo 4. Eğitimde Yerelleşmeyi Konu Alan Tezler İle İlgili Özet Tablosu

Araştırmanın Adı	Yılı	Düzeyi	Hazırlandığı Yer
Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimde yerelleşmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi	2014	Yüksek Lisans	Gaziantep
Eğitimin yerelleşmesi aracılığıyla yerel birimlerin Türk eğitim sistemine etkileri	2014	Yüksek Lisans	İstanbul
Türkiye’deki eğitim sendikaları genel merkez yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili görüşleri	2012	Yüksek Lisans	Samsun
Yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitimde yerelleşmeye ilişkin kendilerini hazır görme durumları	2008	Yüksek Lisans	Çanakkale
Eğitimde yerelleşmenin endüstri meslek lisesi müdürlerinin kişisel gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)	2005	Yüksek Lisans	İstanbul

Kaynak (2014), Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırlamış olduğu “okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimde yerelleşmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yerelleşmeye (okul temelli yönetime) ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplam 498 öğretmen ve yönetici katılmış, çalışma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin, okul temelli yönetimin ülkemizde uygulanabilirliği ile ilgili düşüncelerinin “çok iyi olur” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, görüşler üzerinde görev türünün anlamlı farklılık yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır.

İlinoğlu (2014), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırlamış olduğu “eğitimin yerelleşmesi aracılığıyla yerel birimlerin Türk eğitim sistemine etkileri” adlı yüksek Lisans tezinde devletlerin siyasal yapılarının eğitim yönetimlerine etkisi, iyi örneklerin birbirlerinde uygulanabilirliği ve bu kapsamda Türk Eğitim Sistemi’nin yanı sıra eğitimde yerelleşme modelini uygulayan değişik ülkelerden kimi örnek uygulamaları incelemiştir. Ankara’nın Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki on beş Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi müdür ve öğretmenin katıldığı çalışma sonucunda; Araştırmanın birinci alt problemi; okul müdürü, öğretmen ve eğitim müfettişi olarak belirlenen on beş katılımcının yerel otorite olarak kabul ettikleri kurumların neler olduğu ve yaptıkları işbirliğine ilişkindir. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak, okul müdürü, öğretmen ve eğitim müfettişi olarak belirlenen on beş katılımcının yerel otorite olarak kabul ettikleri kurumları; belediyeler, kaymakamlık, esnaf dernekleri, meslek odaları,

işyerleri, okul-aile birliği, ASKİ Genel Müdürlüğü, Büyükşehir Belediyesi, İl Sağlık Müdürlüğü ve sivil toplum örgütleri olarak ifade ettikleri anlaşılmıştır. Yerel otorite olarak katılımcıların özellikle belediye ve okul- aile birliği üzerinde ortak bir kabule ulaştıkları görülmüştür. Merkezden yönetim, yönetsel hizmetlerin merkezde toplanması ve bu hizmetlerin merkez ve merkez hiyerarşik yapısı içindeki kuruluşlar tarafından yürütülmesidir (Türkiye Kamu-Sen, 2004. Akt. İlimoğlu 2014). Eğitim Müfettişlerinin görevleri gereği denetim yaptıklarından ve yazılı usulü kullandıklarından, yerel otoritelerle iş birliğinin en zayıf olduğu meslek grubu olduğu anlaşılmıştır. Merkezden yönetimde yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için yerinden yönetim yetkisi tanınmıştır (Dikici, 2004. Akt. İlimoğlu). Okul müdürleri ve öğretmenlerin ise, okulların ve dersliklerin fiziki ihtiyaçları nedeni ile de başta belediyeler olmak üzere yerel otoritelerle daha sıkı işbirliğine gittikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların yerel otoritelerle işbirliğinde subjektif faktörleri, bu bağlamda kişisel çabaların önemini vurguladıkları anlaşılmıştır. Sivil toplum iştir. Oluşturulan yerinden yönetim şekilleri sayesinde merkez ile bölgeler arasındaki iletişim hatlarının kısılacağı; karar vermenin daha hızlı olacağı; eğitime ayrılan kaynakların okulun öncelikleri doğrultusunda daha etkin ve verimli olarak kullanılabileceği; aile, yerel otorite, yerel toplum gibi ilgili grupların eğitim planlaması sürecine katılımlarının sağlanacağı; merkez yönetiminin, bir takım yetki ve sorumluluklarını alt birimlere aktaracağından merkezin iş yükünün önemli ölçüde azalacağı ve toplumun usta, yapıcı, önder, girişken kişilerinden eğitimin geliştirilmesi sürecinde daha yüksek düzeyde yararlanılabileceği savunulmaktadır (Türkoğlu, 2004. Akt. İlimoğlu). Okul müdürü, öğretmen ve eğitim denetmeni olarak belirlenen on beş katılımcının yerel ve merkezden yönetim sistemlerinin kendi yapıları içinde bulunabilecek olumlu ve olumsuz hallerinin neler olabileceği verdikleri cevaplar; merkezi yönetimin olumlu ve olumsuz yönleri başlıkları altında toplanmıştır. Merkezi yönetimin olumlu yönlerine ilişkin olarak verilen cevaplar; Devletin yapısı ile ilgili nedenler, ekonomik nedenler, Eğitim Sistemi ile ilgili nedenler ve kişisel nedenler olarak sınıflandırılmıştır. Merkezi yönetimin olumsuz yönlerine ilişkin olarak verilen cevaplar da; Türkiye' nin coğrafyası ve Devletin yapısına bağlı nedenler, ekonomik nedenler, eğitim sistemi ile ilgili nedenler ve kişisel nedenler olarak sınıflandırılmıştır. Okul müdürü, öğretmen ve eğitim denetmeni olarak belirlenen on beş katılımcının yerel ve merkezden yönetim sistemlerinin kendi yapıları içinde bulunabilecek olumlu ve olumsuz hallerinin neler olabileceği konusunda görüşleri incelendiğinde; eğitim sisteminin

merkezden yönetiminin olumlu yanları ile ilgili olarak; ülke çapında eğitimde birliği sağlamasını, bütçenin tek elden belirlenmesini, müfredatın M.E.B. tarafından düzenlenmesini, ortak bir eğitim anlayışı ve birlikteliği oluşturmasını, bir kısım katılımcı tarafından personel alımı ve dağıtımında (tayinler) objektifliği sağlaması, vatandaşlık bilinci oluşturmasını, hiyerarşi kurmasını, eğitimde milliliği sağlamasını ve merkezi yönetimin çıkardığı mevzuat ile uygulama birliğinin sağlanması ifade olunmuştur. Bir devletin ülkesi içindeki bütün kamu hizmetlerini tek elde ve başkent adı verilen tüzel kişiliğinde birleştirilmesi, merkezden yönetim ilkesidir (Dikici,2004.Akt. İlimoğlu). Özellikle eğitim, kültür, sağlık ve enerji konularında yerel kamu işlerinin, yerel nüfusun çıkarları doğrultusunda yerel makamlarca yürütülmesi ilkesinin milli politika ve hedeflerle çelişmemesi gerekmektedir (Bayar, 2003, s.19. Akt. İlimoğlu). Eğitim sisteminin merkezileşmesinin olumsuz yanları olarak katılımcıların; kırtasiyeciliği, merkeze çabuk ulaşamamasını, ülkemizin coğrafi büyüklüğü dikkate alındığında eğitim- öğretim programlarının tıpa tıp aynı olmasının yerinde olmadığı, okulların ihtiyaçlarının merkezden yeterince tespit edilemediğini, merkezi bürokrasi içinde kaybolup gittiklerini, hantallığını, zaman ve mali kayba yol açmasını,sorumluluğun fazla olmakla beraber yetkinin azlığını, atamalarda siyasi davranıp,liyakatin yeterince göz önünde bulundurulmadığını, eğitim bütçesinin hazırlanmasında eğitimcilerin de söz sahibi olmaları gerektiğini, merkeziyetçiliğin acil ihtiyaçların karşılanmasında yeterince hızlı olmadığını, daha pahalıya mal olduğunu, merkezi bürokraside yer alanların ellerindeki yetkiyi kaybetmekten çekindiklerini, siyasi mülahazalarla atamalar yapıldığını ve yatırım tercihlerinde yeterince rasyonel davranılmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların hemen hemen hepsinin merkezi yönetimin olumsuz yanı olarak eğitim sistemi ile ilgili nedenleri vurgulamaları dikkat çekicidir. Katılımcılar merkezi yönetimin eğitimin yönetiminde ve kalitesinde yetersiz kaldığını hep bir ağızdan ifade etmektedirler. Merkezden yönetimin taşra teşkilatında görev yapan personelin karar alma ve uygulama sürecinde pasif kalmasına, her konuda merkeze danışma ihtiyacı duymasına ve böylelikle uzun zaman alan danışma ve yazışma işlerine neden olmasından dolayı, hizmetlerin görülmesinde gecikme ve aksamalara yol açmaktadır (Dikici, 2004. Akt. İlimoğlu). Merkezi yönetimin yapısı gereği bölgesel farklılıkları göz önünde bulunduramadığından yakınılmaktadır. Yerel yönetimlerin yerel olanakları daha yakından tanımaları, hizmet üretmede daha hızlı olmaları ya da sorunların çözümünde bürokrasiden daha az etkilenmeleri mümkündür (Akyar, 2008; Akt. İlimoğlu).

Katılımcıların merkezi sistemin olumlu yanları olarak; milli eğitim aracılığı ile ülkede birliği ve eşgüdümü sağlamasını ön plana çıkardıkları, olumsuz yanlar olarak da kırtasiyeciliği artırmasını, yerel ihtiyaçları yeterince tespit edememesini ve siyasi mülahazalarla atamalar yapıp, liyakate yeterince önem vermemesini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılar, ülkemizin üniter yapısına özel önem vermişler ve ülke genelinde eğitim politikaları ve müfredatın tek elden yürütülmesinin yerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte; merkezi yönetimin bürokrasiyi artırması, yeterince hızlı olmaması ve pahalı olması ortak eleştiriler olarak göze çarpmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi; okul müdürü, öğretmen ve eğitim denetmeni olarak belirlenen on beş katılımcının, Türk Eğitim Sisteminde merkezi otorite olan Milli Eğitim Bakanlığı' nın daha etkin ve verimli olabilmesi için yerel otoritelerle işbirliğinin hangi alanlarda ve nasıl artırılabilceğine ilişkin verdikleri cevaplar; Türkiye şartlarında yerinden yönetim uygulamalarının olası sonuçları başlığı altında toplanmıştır. Olası sonuçlar; yetki ve sorumluluk, ekonomik, objektif ve sübjektif açılardan incelenmiştir. Katılımcılar, merkezi otorite olan M.E.B.' nın daha etkin ve verimli olabilmesi için, yerel otoritelerle işbirliği yapmanın gerekli olduğu ve bu bağlamda yerel otoritelere yetki aktarımının uygun olduğu konusunda iki eğitim müfettişi dışında görüş birliğine varmışlardır. Katılımcıların %80,66 sı yerel otoritelere yetki aktarımının olumlu olacağı konusunda görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan, katılımcılar Türkiye şartlarında yerinden yönetim uygulamalarının yetki ve sorumluluk açısından Türkiye ihtiyaçlarına daha uygun ve etkili cevaplar verebileceğini oy birliği ile ifade etmişlerdir. Türk Eğitim Sistemindeki merkezi yapı ve hiyerarşinin günün değişen şartlarına yeterli cevabı veremediği ve eğitimcilerin de bu konuda değişime destek verdikleri anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminin halen fiziki sorunları çözmemesi nedeniyle özellikle fiziki ihtiyaçların başta belediyeler olmak üzere yerel otoritelerle işbirliği yaparak giderilmesinin yerinde olacağı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca, ülke çapında eğitim politikasının genel çerçevesinin M.E.B. tarafından çizilmesinin ve içeriğinin okullar bazında düzenlenmesinin yerinde olduğu ifade olunmuştur. Katılımcıların çoğunluğu, yerel otoritelerle işbirliğinin ve bu çerçevede olası yetki devrinin ülkenin üniter yapısına zarar vermeyeceği ve daha olumlu sonuçlar yaratacağı kanaatine varmışlardır. Bununla birlikte; M.E.B.' in, ülke genelinde müfredatı belirlemesi ve personel alımlarıyla eğitim kurumlarının denetlenmesinde merkezi rol oynaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ülkedeki kutuplaşma ve farklılıklar nedeniyle yerel otoritelerin fazlasıyla

tarafgir davranıp, merkezi otoriteye göre yetkilerini daha da kötüye kullanabileceğinden endişe etmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri, yerel yönetimlerin katkısının çok önemli olduğunu, pilot okullar seçilerek, yerel otoritelere yetki devri için yumuşak geçişin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, eğitimin yerelleşmesi konusunda başarılı örnekler sergileyen başta federal devletler olmak üzere, kalkınmasını sağlamış batılı ülkelerin uygulamalarının aynen kopya edilmesi yerine, ülkemize özgü koşulların dikkate alınarak kendi yapımıza uygun, yerel işbirliğini sağlayan eğitim sisteminin geliştirilmesinin yerinde olacağını vurgulamışlardır. Adem-i merkeziyetçi bir eğitim sistemi, bazı konularda merkezi otorite tarafından denetime tabi olmak kaydı ile zorunlu eğitimin bir çok alanında asli yetkilerin yerel düzeyde kullanılmasında diğer sistemlerden ayrılabilir. Sorumluluk bir bölgeye, bir alan ile kasabaya, tek bir okula veya bir kısım okullara verilebilir. Uygulamada bir çok eğitim sistemi hem merkezi hem de adem-i merkeziyetçi unsurlar taşır. Eğitimin yerelleşmesi konusunda reformları planlayanlar, eğitim sisteminin hangi alanlarının merkezi hangi alanlarının ise yerel düzeyde yönetilebileceğini, ele alınan ülkenin kendine özgü koşulları ve reformun hedeflerini göz önünde bulundurarak belirlemelidirler (Florestal & Cooper,1997, s. 1. Akt. İlimoğlu). Katılımcılarda eğitimin yerelleşmesi konusunda güçlü bir isteğin bulunduğu ancak bununla birlikte eğitimin yerelleşmesinin sakıncalarının da vurgulandığı tespit edilmiştir.

Topaloğlu (2012), “Türkiye’deki eğitim sendikaları genel merkez yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında eğitimin yerelleştirilmesine ilişkin eğitim sendikalarının genel merkez yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla 28 eğitim sendikası ve bu sendikalara üye toplam 605,691 kişiyi temsilen toplam 592.384 üyeye sahip dört sendikanın merkez yöneticileri ile görüşülmüştür. Sonuç olarak katılımcıların eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde yetkinin yerele devredilmesi ile eğitim sisteminde yeni bir hiyerarşik yapının oluşacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak, yöneticiler öğretmenlerin seçimi, atanması ve özlük haklarının takibinin yerel yönetimlerce yapılmasına ise olumsuz yaklaşmaktadırlar.

Taşcı, (2008), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlamış olduğu “yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitimde yerelleşmeye ilişkin kendilerini hazır görme durumları” adlı yüksek lisans tezinde yerel yöneticilerin ve okul yöneticilerin eğitim yönetiminin yerelleşmesine yönelik olarak kendilerini hazır görme durumlarını incelemiştir. Çalışmada, ayrıca eğitim yönetiminin

yerelleşmesi durumunda oluşturulması öne sürülen yönetim kurulunda kimlerin görev alabileceği ve yerelleşmenin olumlu ve olumsuz sonuçları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Tarama modelinde ele alınan çalışmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilindeki yerel yöneticiler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, yerel yöneticiler ile okul yöneticilerinin eğitim yönetimine ilişkin görüşleri arasında genel olarak paralellik ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetiminin yerelleşmesinin gecikmiş bir model olduğunu düşünmektedirler. Para kaynağının yönetiminde; yerel yöneticilerin eğitim için öncelikli ihtiyaçları daha doğru bir şekilde tespit edebileceklerini ve bütçeyi buna göre tanzim edebileceklerini savunmuşlardır. Eğitim yönetiminin daha etkili yürütülebilmesi için gerekli koşullarda hemfikirdirler. Halkın eğitime katkısının artacağı, ihtiyaca yönelik öğrenci istihdamı sağlanarak işsizlik oranında düşeceğini belirtmişlerdir. Her ne kadar eğitim yönetiminin yerel yöneticilerce yapılmasının olumlu sonuçlar getireceği düşüncesi hakim olsa da gerekli hazırlıklar yapılmadan yönetim şeklinin değiştirilmesi ile ulusal bütünlük açısından büyük tehlikeler oluşturacağını savunmuşlardır. Alınması gereken önlemlerin arasında öncelikle halkın hazırlanması, yerel yönetim kültürünün hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimde bütünlüğün sağlanabilmesi için de denetleme kurullarının merkeze bağlı kalması gerektiği ve artırılması gerektiğini öne sürmüşlerdir. En çok sorun yaşanabilecek konular olarak eğitim programının yerel yönetimlerce ulusal hedefler doğrultusunda hazırlanmasının ve ihtiyaca göre ve kriterlerini yerel yöneticilerin belirlediği eğitim personelinin işe alınması ile ilgili maddelerde olumsuz sonuçlar doğabileceğini bu nedenle de tüm hazırlıklar yapılmadan eğitimde yerelleşmeye gidilmesinin çok yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yapılan analizler sonucunda birçok konuda merkezi yönetimden, yerel yönetimlere yetki verilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı, öğrenci hizmetlerinde, personel yönetiminde, genel hizmetlerin yönetiminde, bütçe kaynağının yönetiminde ve üretimin yönetiminde daha verimli olunacağı” ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2005) “eğitimde yerelleşmenin endüstri meslek lisesi müdürlerinin kişisel gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında eğitimdeki yerelleşme faaliyetlerinin, İstanbul ilindeki tüm endüstri meslek lisesi müdürlerinin kişisel gelişimleri üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Anket yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada İstanbul ilindeki tüm endüstri meslek lisesi

müdürlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin neredeyse tamamı eğitimin yerinden yönetimini talep etmişlerdir. Yine büyük bir çoğunluğu yerel yönetimin, sanayi kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin, okul yönetimi üzerindeki etkisini arttıracaklarını belirtmiştir ve karar sürecinde öğretmen, öğrenci ve velinin olmasının, müdürleri, kendisini geliştirmesi yönünde zorlayacağını ifade etmiştir.

Yukarıda detaylı olarak açıklanan tez çalışmalarının yanı sıra Türkiye’deki araştırmacıların ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınladıkları bilimsel makaleler incelendiğinde eğitimin yerelleşmesini konu alan çeşitli çalışmaları dikkat çekmektedir. Burada bunlardan 14’üne yer verilmiştir. Eğitimde yerelleşmeyi konu alan bu bilimsel çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde ise bu çalışmaların yarısından fazlasının eğitimde yerelleşme ile ilgili olarak öğretmenlerin, okul idarecilerinin veya Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerinin görüşlerini veya tutumlarını tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunların dışındaki diğer çalışmalarda ise Türkiye’de eğitimin yerelleşmesi analiz edilmekte, tanımlanmaya çalışılmakta, avantajları ve kazanımları irdelenmekte ve model önerileri sunulmaktadır.

Tablo 5’te bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler sunulmuş, detaylı bilgilere ise aşağıda ayrı paragraflar halinde yer verilmiştir.

Tablo 5. Eğitimde Yerelleşmeyi Konu Alan Bilimsel Makaleler İle İlgili Özet Tablosu

Çalışmanın Adı	Yılı
Decentralization as an Educational Planning Strategy in Turkish Education System	2015
Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Katılımı Sağlamak İçin Bir Model Önerisi: Yerel Eğitim Şûrâları	2012
Eğitimin yerel yönetimlere devri	2012
Türkiye’de Eğitimde Yerelleşme ve Ailelerin Okul Yönetimine Katılımının Güçlendirilmesi: Değişen Ne?	2011
Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları	2010
Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri	2010
Yerel Yönetimlerin Eğitim Yönetimine Katkısı (9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu)	2010
Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler	2009
İlköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri	2008
Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme	2008

Konusundaki Görüşleri	
Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi (Gaziantep Örneği)	2006
Okul merkezli yönetim	2004
Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları	2003
Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları	2001

Balkar ve Kasurka (2015), “decentralization as an educational planning strategy in Turkish education system” adlı çalışmada Türkiye’de bir eğitim planlaması stratejisi olarak yerelleşmeyi incelemişlerdir. Bu amaçla 5 yıllık kalkınma planları detaylı olarak incelenmiş ve çeşitli analizler yapılmıştır. Çalışma sonucunda kalkınma planlarında eğitimin yerelleşmesi ile ilgili olarak sadece amaç ve stratejilerin yer aldığı, uygulamaya dönük bir politikanın bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonucunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Karataş (2012), “Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Katılımı Sağlamak İçin Bir Model Önerisi: Yerel Eğitim Şuraları” adlı araştırmasında eğitim şuralarının yerel düzeyde yapılmasına ilişkin bir model önerisi getirmektedir. Araştırmada, Milli Eğitim Şuralarında edinilen deneyimleri Milli Eğitim Şuraları uygulamaları değerlendirilmiştir. Eğitim sisteminde yerel örgütlerin kapasitelerinin artırılması amacıyla ortaya attığı yerel eğitim şurası modeline ilişkin tereddütleri gidermeyi de hedefleyen araştırmada bu modelin bir geçiş uygulaması niteliği taşıyacağı belirtilmiştir.

Gürdal (2012), “Eğitimin Yerel Yönetimlere Devri” adlı çalışmada, yerel yönetimlere devredilmesini savunan yaklaşım başlığı altında; “Dünyada, gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğu eğitimi yerel yönetimlerle (belediye veya okul meclislerinin) yönettiği, genel olarak merkez, temel eğitimin müfredatı ve ilkelerini belirlediği, yerel yönetimlerin ise denetlediği, bu şekilde sorunların kısa sürede tespit edilip çözüldüğü, eğitimi, yerel yönetimlerle yönetilen ülkelerin her birinin müfredatının birbirinden farklı olduğu, fakat genel olarak yerel yönetimlerin; müfredatın uygulanması, personel istihdamı, çalışma takvimi oluşturulması, sınav vb. gibi çalışmaları yaptığı, gelişmiş ülkelerin çoğunun, 30 yılı aşkın süredir eğitimi yerel yönetimlere devretmiş bulunduğu, ülkemizde ise; merkezi sistem uygulamasının devam ettiği, üniversite ve eğitim çevresinden bir çok uzmanın eğitimi, merkezi sistemin bu hantallığından kurtarıp daha dinamik bir hale getirilmesini istediği belirtilmektedir.

Yerel yönetimlere devredilmemesini savunan yaklaşım başlığı altında; Eğitimim Milli Eğitim çizgisinden sapması, kadrolaşma, bölgelerin kalkınmışlık farkının olması, siyasi tarafın görüşünün eğitime negatif etkisi olması ihtimali gibi sakıncalar içerdiği belirtilmektedir.

Eğitimde yerelleşmeye ilişkin görüş belirten otoriteler arasında Dünya Bankası da bulunmaktadır. Kurum, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesine yönelik uygulamaların her ülkede aynı sonucu vermediğini, bazı ülkelerde yeniden yapılanma amaçlı reformların başarılı sonuçlar vermesine karşın bazı ülkelerde hedeflenen sonuçlara ulaşılamadığını belirtmektedir. Dünya Bankası, bazı ülkelerde eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesin önermiş ve bu ülkelerde gerçekleştirilen uygulamalar neticesinde birtakım sonuçlar elde etmiştir. Bu deneyimlere bağlı olarak yerelleşmenin sakıncalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Yerelleşme ile birlikte özellikle siyasetçilere devredilen mali kaynakların kullanımı yetkisi, bu kaynakların farklı eğitim dışındaki hizmetler için kullanılması gibi önemli bir riski taşımaktadır. Siyasetçilerin, kendilerine verilen bu yetkiyi eğitimin dönüşleri uzun zaman alan yatırımları yerine karayolları ya da sulama kanalı gibi kısa vadede kazanç getirecek yatırımlar için kullanması, hedeflere ulaşmada engelleyici unsur olarak ortaya çıkmaktadır.
2. Yerelleşme ile yerel halk içerisinde bulunan sosyo-ekonomik farklılıkların eğitim kurumlarına da yansması ve bu farklılığın daha da artması riski bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile varlıklı bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilere eğitim kalitesinin artmasına yönelik daha fazla olanak sağlanırken, yoksul bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin bu olanaklardan yararlanamayacak olması ve böylelikle varlıklı ve yoksul bölgelerdeki öğrenciler arasındaki uçurumun artması riski vardır.
3. Eğitimde hizmet kalitesinin ölçülmesinin zor ve uzun zaman alıcı olması gibi, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi sürecinde gerçekleştirilen reformların öğrenci başarısına etkilerinin ölçülmesi de zordur. Bu tür bir değerlendirmenin yapılabilmesi için araştırmalara ve deneyimlere ihtiyaç bulunmaktadır. Dünya Bankası tarafından gerçekleştirilen çoğu projede, yerelleşme uygulamalarının sonuçlarının değerlendirmesini yapmaya yönelik göstergeler bulunmamaktadır.

Bazı ülkelerin ve Türkiye' nin eğitim sisteminin yönetimine dair kısa bilgiler başlığı altındaki bazı ülkelerin eğitim sisteminin yönetimi konusundaki bilgiler şunlardır:

Okul bölgelerinde yerel politikaların belirlenmesi için birimler kurulması anayasasında yer alan ABD' de, bu birimler ve bakanlar kurulu ile birlikte bir devlet sorumluluğu vardır (Caldwell,1990). Federal hükümetin örneğin okulların ihtiyaç duyduğu arsayı temin etme sorumluluğu 1785 yılında yürürlüğe giren bir yasa ile anayasaya girmiştir. Yerel eğitime ilişkin alınacak kararlarda bine yakın grubun görüşleri etkili olup, bu kararlar Temsilciler Meclisi ve Senatonun onayına sunulmaktadır. Federal düzeyde bir kuruluş olan Ulusal Bilim Vakfı ise eğitim araştırmaları ve fen eğitimine ilişkin çalışmalar yapmakta ve böylelikle yerel eğitim kurumlarına destek vermektedir. Eyaletlerde yönetim birimleri eğitim hizmetleri ile doğrudan ilgilenmekte olup, eğitimle ilgili etkinlikleri yönlendiren kurullar ve daireler bulunmaktadır (Erdoğan 1990). Eyaletlerde eğitimle ilgili çalışmaları yürüten bölge eğitim kurullarının mali kaynakların kullanımı, istihdam uygulamaları ve programlara ilişkin yetkileri bulunmakta olup bu kurullar genellikle halk tarafından seçilmektedir. Görüldüğü üzere ABD'de merkezi yönetimin eğitim sistemi üzerindeki denetimi oldukça sınırlı olup, yetki ve sorumlulukların büyük kısmı yerel yönetimlerde dir. Yerel yönetimleri eğitime ilişkin kararların alınmasında güçlü kılan bu sistemin ülke genelinde yaygınlaşması için yapılan çalışmalar hızlanarak sürmektedir.

Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemi üzerindeki etkisi koordinatörlükle sınırlandırılmış olan Japonya'da yerinden yönetim ilkesi eğitim sisteminde etkili bir şekilde uygulanmaktadır.

Eğitimde yerinden yönetimin etkili örneklerinden birisi olan Avustralya'da okul yönetimi 1975'te bütün devlet okullarında kurulan okul konseylerine verilmiştir. Veliler, öğretmenler ve okul komitesinden oluşan okul konseyleri sayesinde okullarda müdür ve öğretmenler okulu yönetime erkine sahip olmuşlardır.

1995 yılında yürürlüğe giren yasa ile İspanya'da okul yönetim kurullarına okulun genel amaçları ile müfredatın belirlenmesi yetkisi verilmiş ve böylelikle bu kurulların okul yönetiminde özerklik kazanarak daha etkili olmaları sağlanmıştır.

Okulların bütçe ve mali kaynaklar konusunda yönetimi yetkisini büyük ölçüde okulların kendisine veren İngiltere bu yönetim sistemini 1986'da başöğretmenlikle ilgili gerçekleştirmiş olduğu bir düzenleme ile hayata geçirmiştir. Mali kararların yanı sıra istihdam uygulamaları, okulun eğitim amaçlarının belirlenmesi ve eğitim politikaları da

başöğretmenin yetki ve sorumluluk alanına girmekte olup, başöğretmenler bu yetkilerini ulusal müfredata uygun olarak kullanmakla sorumludur.

Eyalet sistemi ile yönetilen Kanada'nın eğitim sistemi de eyaletler düzeyinde yerinden yönetim ilkesine dayanmaktadır. Her eyalette oluşturulan okul bölgeleri ise okulların kendi politikalarını üretebilmelerini sağlamaktadır. Bu sistem sayesinde Kanada'nın eğitim hizmetlerinin sunumunda okul düzeyinde kararlar alınabilmesi mümkün ve yaygındır.

Devletin, okulların işleyişine ilişkin hazırladığı bir taslak bulunan İsveç'te okulların bu taslağa uyma zorunluluğu bulunmamaktadır. Okulların işleyişi ile ilgili kararlar belediyelerin tasarrufunda bulunmaktadır. 1991 yılında uygulanmaya başlayan bu sistem sayesinde ülkede yerel yönetimler, okulların işleyişinde oldukça etkili olmaktadır.

Yukarıda sayılan örnekler, eğitimde yerinden yönetimin başarı ile uygulandığı ülkelere aittir. Yerinden yönetimin yerel eğitim sisteminin ihtiyaçlarını hızlı, esnek ve gerçekçi bir şekilde karşılayabilme yeteneğine bağlı olarak bu ülkelerde eğitim başarısının süreç içerisinde arttığı kabul edilmektedir. Ancak yerinden yönetimin başarısız uygulamaları da bulunmaktadır.

Şili'de yerinden yönetim ilkesinin uygulanmasından sonra istihdam uygulamalarında söz sahibi olan belediyeler, öğretmenlerin kamu görevlisi statülerini kaldırmış ve sözleşmeli öğretmenliği yaygınlaştırmışlardır. Böylelikle eğitimde kamu ve özel sektör istihdamları arasındaki fark ortadan kalkmıştır. 1991'de yürürlüğe giren bir yasa ile tüm ülkede öğretmenlere yönelik deneyim ve eğitim seviyesine bağlı ücretlendirme uygulaması hayata geçirilmiştir. Bununla birlikte devlet okulları belediyelere devredilmiş ve öğretmenlere daha esnek çalışma koşulları kazandırılmıştır. Ancak bu uygulama öğretmenlerin iş güvencelerini kaybetmeleri, tatillerde maaş kesintisi, haftalık çalışma sürelerinin azalması ve örgütlenme haklarının ellerinden alınması gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin gün içinde iki farklı okulda çalışmak zorunda kalmalarına neden olmuştur. Eğitimde yerelleşmeye bağlı olarak devlet okullarında öğretmenler açısından yaşanan bu olumsuzluklar, özel okullarda ise asgari ücret garantisinin kaybolması ve benzeri sorunlar şeklinde ortaya çıkmıştır. 1980-2000 yılları arasında Şili'de gerçekleştirilen ve eğitimde yerelleşmenin okul düzeyindeki sonuçlarını tespit etmeyi hedefleyen araştırmalarda yönetimi belediyelere devredilen okullarda matematik ve anadil eğitimlerinin özel okullara oranla daha verimsiz olduğu

belirlenmiştir. Yoğun veri tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda, özel okullarda sunulan eğitimin devlet okullarından daha başarılı olduğu görüşünü desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Ülkede kamu okullarındaki eğitim başarısını yakalayabilen dini özel okulların başarısı ise bu okullarda kullanılan kaynakların yüksek olmasına bağlanmaktadır. Şili’de eğitimin yerelleşmesi deneyiminin devlet okullarının başarısına önemsiz kabul edilebilecek seviyede artış sağladığı kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile eğitimde rekabet, eğitimin kalitesine olumlu yansımamıştır.

Yolcu (2011), “Türkiye’de Eğitimde Yerelleşme ve Ailelerin Okul Yönetimine Katılımının Güçlendirilmesi: Değişen Ne?” adlı araştırmada eğitimin yerelleşmesi ile ilgili olarak farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Amaçlı örnekleme ile gerçekleştirilen çalışmaya 15 okul yöneticisi katılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların görüşlerinin içinde bulunulan çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yolcu (2010), “Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları” adlı çalışmada okul özerkliğinin, neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde çeşitli programlar yoluyla uygulamaya konulduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, çalışmada konuya olumsuz bir bakış açısı getirilerek yapılan araştırmaların okul özerkliğinin beklenilenden öte, karışık ve eşitsizlik üreten bir süreç olduğunu ortaya koyduğuna yer verilmektedir.

Yolcu (2011), yerelleşmenin neo-liberal eğitim reformları bakımından bir paradoks olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Yerelleşme, eğitim kurumlarında karar alma yetkilerinin çeşitli kademelerde dağıtılmasını ifade eden bir kavramdır (Rado, 2001. Akt. Yolcu.2011). Bu bakımdan kurumun ekonomik, politik ve yönetsel sorumluluklarının önemli bir bölümü alt birimlere, yerel örgütlere, topluluklara ve okullara aktarılır. Yetki ve sorumlulukların paylaşılması, yönetimde katılımcılıkla bir araya gelerek demokratik bir ortamın gelişmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmacı, eğitim yönetiminde demokrasinin yerleşmesiyle öğrencilerden öğretmenlere, ailelerden sivil toplum kurumlarına kadar toplumun her kesiminin eğitim yönetimine dahil olma eğiliminin arttığını ifade etmektedir (Anderson, 1999; Lewis ve Naidoo, 2004; Lindblad, Ozga ve Zambeta, 2002. Akt. Yolcu. 2011). Her bireyin eğitim hizmetlerinin sunumuna destek verme ve eğitim faaliyetlerini etkileme hakkının bulunduğu görüşünden destek alan eğitimde yönetiminin yerelleşmesi

yaklaşımı ile her düzeyde geniş katılımı ile kararlar alınabilir olmuştur. Bu geniş katılım isteği gerek yerel gerekse ulusal düzeyde alınan kararları etkileyecek olan birey ve gruplara birtakım koşullar sunulmasını gerektirmiştir. Eğitim yönetiminde yerelleşme aynı zamanda toplum-yönetim yakınlaşmasını, yönetimin hesap verebilirliğini ve yönetimde demokrasinin güçlenmesini sağlama potansiyeli bakımından önem taşımaktadır (Vincent, 1996. Akt. Yolcu.2011). Neo-liberal ideolojiye göre bu durum, politik gücün tekrar dağıtılması anlamına gelmektedir. Bu gelişmelerin, okulları ailelere ve toplumun bazı kesimlerine karşı savunmasız bırakacak olması ise üzerinde durulması gereken bir başka konudur (Naidoo ve Kong, 2003; United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007. Akt. Yolcu.2011).

Öngörüler, karar alma yetkisine sahip olan okulların, sahip oldukları sorunların çözümüne ilişkin alacakları kararlarda merkezi yönetimlere kıyasla daha etkili olacakları yönündedir. Katılımcı yaklaşım sayesinde okul ve çevresinde yer alan kişi ve grupların okul yönetiminde söz sahibi olmaları mümkün olacakken, bu büyük katılıma bağlı olarak okul yönetimini etkileyen kişi ve grupların kendi çıkarları doğrultusunda etkilemeleri de söz konusu olacaktır. Bu durumu, bireysel çıkarlar doğrultusunda kurumun sömürgeleşmesi şeklinde adlandırmak mümkündür. Okul yönetiminin görev ve sorumluluklarının değiştirilmesi suretiyle ortaya çıkacak olan bu tehlikeli durum aynı zamanda okul yönetimini etkileyen unsurlar arasındaki ilişkileri de etkileyecektir. Bu bakımdan okul yönetiminde katılımın okul-aile ilişkilerini geleneksellikten çıkarıp daha geniş kapsamlı yeni bir boyuta taşıdığı görülmektedir. Bu yeni boyutta öğrenci ve aileler eğitim sisteminin müşterileri şeklinde algılanmakta ve bu algı bağlamında okul yönetiminde daha etkin olmaları sağlanmaktadır. Ailelerin okul yönetimindeki etkileri kurul ve komisyonlarda rol almaları ya da var olan rollerinin güçlendirilmesi suretiyle artırılmaktadır. Ailelerin okul yönetimindeki etkileri sadece örgütsel performansı değil aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin davranışlarını da etkilemektedir. Dolayısı ile öğretim sonuçlarının tüm bu gelişmelerden etkilenmemesi düşünülemez. Neo-liberal görüşün savunduğu eğitimin yerelleştirilmesi yaklaşımı genel olarak ele alındığında, bu konudaki temel gerekçesi olan demokratikleşmenin, ailelerin okul yönetimine katılımlarının sözde bir hedef olarak öne çıkartılırken, okullarda karar alma süreçlerinde yer alan kurumsal hiyerarşiyi değiştirmeyi temel aldığı görülmektedir (Anderson, 1999. Akt. Yolcu.2011). Hiyerarşik süreçlerin değişimini belirleyen temel unsur, eğitimde yer

alan bütün süreçlere ailenin katılımını düzenleyen yasal mevzuattır. İlgili mevzuatta okulların işleyişleri ve yapıları ele alınmakta ve bu sayede aileler, okullar ve öğretmenleri nitelikleri, öğretim etkinlikleri ve uygulamaları bakımından eleştirel yaklaşımla sorgular hale gelmişlerdir (Humes, 2000; Lasky ve Moore, 1999. Akt. Yolcu.2011).

Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası kamu sektörünün küçültülmesine yönelik ve içerisinde ekonomik serbestleşmeyi de barındıran dışa açılma birtakım programlar uygulamaya koymuştur. Bu programlar 1970'lerin bitimine doğru Türkiye'de de uygulanmaya başlanmıştır (Sezen, 1999). Türkiye'de merkeziyetçi yaklaşıma sahip olan eğitim sistemine 1990'larda etki etmeye başlayan bir başka unsur ise neo-liberal politikalar olmuştur. Özellikle Dünya Bankası'nın desteklediği ya da teşvik ettiği programların bu değişimde etkili olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Bu ve benzeri projelerle birlikte Türkiye'de eğitim sisteminde farklı kademelerde ciddi değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Turan (2010), "okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri" adlı çalışmada 'Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısı' ile gündeme gelen eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim yöneticilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Eskişehir merkezdeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 52 okul müdürünün katıldığı çalışma sonucunda katılımcıların bölge, ilçe ve belediyelerin yerleşme konusunda pek fazla etkin olmasını istemedikleri; bu birimleri birer karar düzeyi olarak kabul etmedikleri görülmüştür. Eğitim yöneticilerinde, eğitimin yerinden yönetimi konusunda ortak kültür oluşturma eksikliği ve bilgi yetersizliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Atay (2010), "Yerel Yönetimlerin Eğitim Yönetimine Katkısı" adlı çalışmada; Türk eğitim sisteminde yönetim erki veya karar alma yetkisinin merkezi idarede toplandığını ve merkezi yönetimin pek çok önemli ve faydalı hizmeti bir arada yürüttüğünü belirtmektedir. Merkezi idarenin yürüttüğü hizmetler arasında hizmetlerin ülke geneline dengeli bir şekilde dağılımının ve fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimde sosyal adalet ilkesinin uygulanması ve ulusal projelerin gerçekleştirilmesine yönelik birleştirici hizmetler yer almaktadır. Fakat merkezi yönetimin eğitim sisteminin yerel düzeydeki ihtiyaçlarının karşılanması konusunda yeterli olamadığı, bunun nedeninin ise yerel sorunlar, öncelikler ve çözümlerin belirlenmesi konusunda eyleme geçememesi olduğu belirtilmektedir (Köksal 1997, Akt. Atay,2010). Merkezi eğitim sisteminin sahip olduğu bu sınırlıklar ve sakıncalarının Türk eğitim sisteminin işleyişini olumsuz etkilediği

anlaşılmaktadır. Eğitim hizmetlerinde merkeziyetçiliğin etkilerini; Bakanlık örgütlenmesi içerisinde ve il genelinde yetki devri ve genişlemesinin uygulanmaması, yerel eğitim sistemleri düzeyinde ise yetki ve görev devrinin gerçekleştirilmiyor olması şeklinde görmek mümkündür (TÜSİAD,2008:108. Akt. Atay, 2010).

Türk eğitim sisteminin istihdam politikalarının merkeziyetçiliğini gösteren uygulamalardan birisi olarak, sistemin önemli girdilerinden birisi olan eğitim çalışanlarının Bakanlık tarafından alınıyor olması görülmektedir. Bunun yanı sıra sistemin bütün bileşenlerini ilgilendiren mevzuat da Bakanlık bünyesinde hazırlanmaktadır (Köksal, 1997: 14. Akt. Atay,2010). Eğitim yönetiminde bu seviyedeki merkeziyetçilik genel olarak incelendiğinde 20. yüzyılın başlarında yaygınlaşmış olan Taylorizm ve benzeri diğer klasik yönetim yaklaşımlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir (Altınok,1997:126 Akt. Atay,2010).

Eğitim yönetiminde yerleşmeden oldukça uzak olduğu kabul edilen Türk eğitim sisteminin görünen sonuçlarından birisi de başkentte yer alan idari yapılanmanın “ürkütücü boyutlara” ulaşmış olmasıdır. 2002 yılı verilerine göre 1996’da 4764 personelden oluşan Milli Eğitim Bakanlığı Ankara kadrosunun 2002’de 2958’e düşürülebildiğini göstermektedir (MEB, 2002). Nüfusu bakımından Türkiye ile yakın olan Fransa’nın Milli Eğitim Bakanlığı’nın bir apartmanın sadece 3 dairesinde hizmet veriyor olması, Türkiye’deki merkezi yapılanmanın büyüklüğünü gösteren örneklerden birisidir (Altınok,1997:114 Akt. Atay,2010). Örgütlenmenin bu büyüklükte olması, beraberinde kırtasiye işleri ve maliyetlerinin ve hantallığın da artmasına neden olmaktadır. Nitekim Türkiye’de bu sorunların uzun süredir yaşandığı kabul edilebilir (Duman,1998:89. Akt.Atay. 2010).

Türkiye’de uzun zamandan bu yana sürdürülmesine karşın merkeziyetçi yaklaşımın başta yöneticiler olmak üzere eğitim sisteminin pek çok kesimi tarafından sorunlu bir sistem olarak kabul edildiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin (Özdemir, 1996: 70) eğitim sisteminde merkeziyetçiliğe ilişkin gördükleri temel sorunlar yetersizliği ve verimsizliğidir. Diğer taraftan yönetim-öğretmen ilişkilerinin kötü olduğu ve okulun aileler ve çevre ile ilişkilerinin gerektiği gibi kurulamadığı da merkeziyetçi sistemin sorunları arasında sayılmaktadır.

Merkeziyetçi yaklaşıma sahip eğitim yönetiminin sayılan sorunları nedeniyle güncel koşullara uygun hale getirilmesi, sunulan hizmetlerin merkezi idare ile yerel

idareler arasında dengeli ve tutarlı bir şekilde paylaştırılması gerekmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde verimliliğin artırılması, hizmetlere hız kazandırılması ve halkın katkısının sağlanması amaçları doğrultusunda diğer kamu kurumları ile işbirliğine gitmenin yanı sıra görevlerinin bir bölümünü yerel kuruluşlara devretmesinin yararlı olacağı belirtilmektedir (TODAİE,2007:166. Akt. Atay 2010).

Eğitim hizmetlerinde yerelleştirme pek çok faydası nedeniyle savunulmasına karşın bir takım uygulamaya geçmesi konusunda çekincelere sahip olan kesimler de bulunmaktadır. Başta merkezi yönetimin kendisi olmak üzere eğitimde yerel yönetimlerin katkısını artıracak girişimlerin karşılaşılabileceği engelleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Merkezi idarenin kendisi,
2. Merkeziyetçi yaklaşımın kazandırdığı alışkanlıklar,
3. Yerel idarelere karşı güvensizlik,
4. Yerel yönetimin sahip olması gereken niteliklere sahip olmayan yerel yönetimlerin varlığı ve
5. Siyasal alışkanlıklardır.

Diğer taraftan merkezi yönetimlerin, yerel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin yetkilerini yerel yönetimlere devretmelerinin sağlayacağı kazanımlar şu şekilde örneklendirilebilir:

1. İl ve ilçeler düzeyinde ve okullar arasında eğitim kalitesinin artması yönünde rekabetin ortaya çıkması ve bu rekabetin okullardaki eğitim kalitesini artırması,
2. Yerel kaynakların daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılmasına bağlı olarak yerel eğitim kurumlarında görülen kaynak sıkıntısının azalması,
3. Halkın eğitim hizmetlerinin sunumuna katılımının ve katkısının sağlanması,
4. Eğitim personelinin niteliklerinin ve performanslarının artması ve
5. Yerel eğitim kurumlarının hizmet sunumu ve kaynak kullanımı konularında sadece merkezi idare tarafından değil aynı zamanda yerel yönetimler ve halkın kendisi tarafından denetlenebilmesidir (Atay, 2010).

Taşar (2009), “Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler” adlı araştırmasında Türkiye’deki kamusal sistemin karar alma ve alınan

kararların uygulanması yetkilerinin merkezi idarede, sorumluluğun ise yerel birimlerde toplanmasını öngören bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Dengesizliğe neden olan bu duruma bağlı olarak eğitim yönetiminin idari ve mali konularında kararların merkezi yönetim tarafından alınırken okul yöneticilerinin kişisel ve örgütsel faaliyetlerde inisiyatif kullanamadıkları görülmektedir.

Özmen ve Hozatlı (2008), “ilköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim okulu müfettişlerinin okul temelli eğitimin uygulanabilmesine yönelik görüşlerinin elde edilmesini ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde, öneriler geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışmada önemli sonuçlar aktarılmıştır.

Arslan, ve Atasayar (2008), “Millî Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri” başlıklı çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı taşra örgütü yöneticileri ve denetçilerinin iş gören hizmetleri, bütçe hizmetleri, genel hizmetler, eğitim programları ve öğretim ile ilgili hizmetler alanında yerelleşme konusundaki görüşlerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda inceleme grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. En fazla, eğitimin millî birliği sağlama işlevinin azalacağı ve yerelleşme ile ekonomik ve sosyal kalkınmanın daha hızlı gerçekleşeceği konularında görüş ayrılığına düşüldüğü sonucuna varılmıştır.

Summak ve Roan (2006), “okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi (Gaziantep Örneği)” adlı çalışmada bu amaçla 2005-2006 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerde 133 resmi ve özel okulda görev yapan 400 yönetici ve öğretmen üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanmasının “iyi olacağı” düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, katılımcılar okul temelli bütçe ve finansmanın uygulanabilirliği konusunda daha düşük olumlu görüş belirtmişlerdir ve bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Yalçinkaya (2004), “okul merkezli yönetim” adlı çalışmada okullara yönelik geliştirme ve yeniden yapılandırma çalışmalarının gündemde yer almaya başlamasıyla birlikte önemi artan okul merkezli yönetimin Türk eğitim sistemiyle uygunluğunu ele almıştır. Örneklemine 1999- 2000 öğretim yılında “Yönetici Eğitimi” programına katılan 132 yönetici adayının oluşturduğu çalışma sonucunda okul merkezli yönetim yaklaşımına karşı olumlu tutumun yaygın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yaklaşıma yönetici adaylarından müdür yardımcılarının, öğretmenlere oranla daha yakın oldukları da araştırmanın sonuçlarından birisidir.

Şişman ve Turan (2003) “ Eğitimde yerelleşme ve Demokratikleşme çabaları” çalışmasında; Yerinden yönetime geçişte en önemli konulardan birisi, karar verme gücünün kimde/kimlerde olacağıdır. Bu güç, yerel yönetimlere, yerel hükümet otoritelerine, topluma veya okula devredilebilir (Fiske 1996. Akt. Şişman ve Turan 2003) 'ye göre bu durum, politik yerinden yönetim ve idari yerinden yönetim olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Politik açıdan yerel yönetim, merkezi hükümetin, karar verme gücünü vatandaşlara yada onların meşru temsilcilerine devretmesi olarak tanımlanabilir. Burada temel amaç, katılımcı demokrasi ve toplum fikrinin güçlendirilmesi, toplumun siyasi ve ekonomik, sürece etkin katılımının ve bu konulara ilişkin sorumluluk üstlenmesinin sağlanmasıdır. Politik açıdan yerinden yönetim, bütün tarafların katılımını ve birbirleriyle görüş alış-verişinde bulunmasını zorunlu kılmaktadır. idari açıdan yerinden yönetimde ise güç, merkezi hükümetin elinde olmakla birlikte planlama, yönetim, finansman ve diğer faaliyetlerle ilgili gücün ve sorumluluğun bir kısmının devredilmesini söz konusudur. idari açıdan yerinden yönetim, çeşitli biçimlerde olabilir. Bunlardan birincisi, yönetim sorumluluklarının merkezi hükümetten bölgesel yada yerel düzeye aktarılmasıdır. Böylelikle merkezi hükümet, yönetim sorumluluklarını devretmesine karşılık yine kontrolü merkezde tutmaktadır. ikincisi ise merkezi hükümetin görevlerinin, yerel hükümet örgütlerine yada yarı özerk kuruluşlara devrini. öngörmektedir. Yetkinin devredildiği kurum ve kuruluşlar, merkezi hükümetten finans desteği almakta olup merkezi hükümete karşı sorumludurlar. Üçüncüsü, merkezi hükümetten bağımsız özerk alt yönetim birimleri oluşturmaktır. Daha çok federal yapılarda görülen bu sistem, finans, yönetim ve pedagojik konularda merkezi ve yerel yönetimler arasında sorumluluğun kesin hatlarıyla

paylaşılmasını öngörmektedir. Bu alt birimler, kendi mali finansmanlarını kendileri sağlamakta olup kaynaklarını bağımsız bir şekilde kullanma hakkına sahiptirler. idari yerinden yönetimin son biçimi ise, özelleştirme. Bu durum, otoritenin bütünüyle özel kesime aktarılmasını kapsamaktadır. Eğitimde yerinden yönetim için bir model oluştururken planlamacıların göz önünde bulundurması gereken iki husus, merkezden ve yerinden eğitim yönetimi yönetilecek ögeler arasında bir denge sağlamaktır. Bu bağlamda eğitimle ilgili işlevler dört grupta toplanmaktadır (Paqueo ve Lammert, 2000 Akt. Şişman ve Turan 2003).

- Öğretimin düzenlenmesi (ders kitapları, öğretim yöntemleri, müfredat programları, is takvimi,
- insan kaynaklarının yönetimi (istihdam ve isten çıkarma, ödemeler, öğretim sorumlulukların belirlenmesi, eğitim),
- Planlama ve yapılar (sınav geliştirme, okulun açılıp kapanması, ders içerikleri,
- Kaynaklar (harcamalar, bütçe tahsisi, okul geliştirme planları).

Geçen yüzyılın son çeyreğinde gelişmekte olan bir çok ülkede eğitimde yerinden yönetim konusunda önemli adımlar atılmış olup bu konudaki çabalar hızla devam etmektedir. Eğitimle ilgili göstergelere ilişkin, olarak OECD tarafından hazırlanan raporlarda OECD ülkeleri içinde Türkiye ve Norveç dışında öğretimle ilgili kararlar büyük ölçüde merkezi hükümetlerin dışında yerel otorite ve okullar tarafından verilmektedir (Paqueo ve Lammert, 2000; Winkler, 1991 Akt. Şişman ve Turan 2003). Her ne kadar ülkelere göre farklılaşmakla birlikte eğitimde yerinden yönetimle ilgili olarak göz önünde bulundurulması ve cevaplanması gereken bazı temel noktalar şunlardır:

1. Kalite ve sorumluluğu yükseltilecek teşvik yapısı nasıl oluşturulacaktır?
2. Gücün paylaşılmasına ilişkin bir plan nasıl geliştirilecektir?
3. Eğitimde yerinden yönetimin amaçlarının gerçekleşebilmesi için gerekli kişiler nasıl seçilecektir?
4. Eğitimde reform çabalarının bir parçası olarak yerinden yönetimin eşitlik üzerindeki etkileri nasıl ölçülecektir?

5. Kültürel farklılıklar, eğitimde reform ve yerinden yönetim çabalarını nasıl etkileyebilir? Yerinden yönetim, okul bölgelerinin yeniden yapılandırılma yollarından biridir. Yerinden yönetimle ilgili kavramlar, daha özele indirgenerek okul ve eğitimle ilişkili olarak ele alındığında, eğitimde yerelleşmenin gerekçeleri özetle üç başlıkta

toplanabilir. Bunlar; karar alma süreçlerinde esnekliğin sağlanması, eğitim yönetimi ve hizmetlerin sunumuna ilişkin sorumlulukların okul, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından paylaşılması ve okulda verimliliğin artırılmasıdır (Şişman ve Turan 2003).

Kıran, (2001) “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları” çalışmasında yönetim kavramını; önceden belirlenmiş olan örgütsel ulaşılması amacıyla insan ve maddi kaynakların etkin ve verimli kullanılabilmesini sağlayacak kararların alınması ve alınan kararların uygulanması süreçlerinin bütünü şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim, en önemli kamu hizmetlerinden birisidir. Bu nedenle eğitim hizmetlerinin tüm halka etkin ve verimli olarak sunulması kamu ve eğitim yönetiminin görevlerinden birisidir. Eğitimle ilgili hizmetlerin sunulmasında genel olarak merkezi yönetim, yetki genişliği ve yerinden yönetim şeklinde üç yaklaşım benimsenmektedir. Bunlardan merkezden yönetim tüm hizmetlerin devlet elinde toplanması, yetki genişliği merkezi yönetim yaklaşımının yumuşatılmış hali ve yerinden yönetim ise hizmetlerin merkezi yönetim dışında kalan diğer kamu kurumları eliyle yürütülmesidir. Yerinden ve merkezden yönetim arasında kaldığı kabul edilebilecek olan yetki genişliğinde, yerel yönetimlerin merkezi yönetim tarafından belirlenmiş olan bazı hususlarda karar alma yetkileri bulunmaktadır (Gözübüyük, 1988, s.31 Akt . Kıran 2001).

Merkezden yönetim ve yerinden yönetim yaklaşımlarından birisinin tercih edilmesi, ülkelerin siyasi, sosyal ve ekonomik yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Kamu hizmetlerinin sunumunda merkeziyetçi yaklaşıma uygun politikalar sergileyen Türkiye’nin, iller bazında yetki genişliği yaklaşımını uyguladığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, Anayasa’nın 126. maddesinde yer alan “illerin idaresi yetki genişliğine dayanır” ifadesine dayanarak Türkiye’de merkezden yönetimin yumuşatıldığı ve merkezi yönetimin bazı yetkilerini valilerin kullanabilmesinin sağlandığı görülmektedir. Kamu hizmetlerinde merkeziyetçi yönetimi benimseyen Türkiye’nin eğitim hizmetlerinin sunumundaki yaklaşımı da benzer şekilde olup, Milli Eğitim Bakanlığı’nın örgütlenmesi merkezden yönetim ilkesine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Yine Anayasa’nın 126. maddesine dayanarak eğitim hizmetlerinde de yetki genişliği ilkesine uygun düzenlemeler yapılmış olup, Milli Eğitim Bakanlığı’nın bazı görev ve yetkileri yerel eğitim yöneticilerine devredilmiştir. 22 Mart 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 22 Haziran 1933 tarihli Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Kanunu, 13 Aralık 1983 tarihli 179 sayılı

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 8 Haziran 1984 tarihli kanun hükmünde kararname ve 30 Nisan 1992 tarihli 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Türkiye'de eğitim hizmetlerinde yetki genişliğine ilişkin düzenlemeleri içeren mevzuatın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Merkezi yönetimin yükünü hafifletme ve yerel yönetimlerin özellikle kaynak sorunlarının çözümüne ilişkin bu düzenlemeler her ne kadar önemli gelişmeler sağlamış olsa da yeterli olamamıştır. Eğitim yönetiminin sahip olduğu sorun ve çözümlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmalarda, yerelleşmeye ilişkin çabaların yetersizliği belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı bu konudaki tespitleri ile yapılan çalışmalara ilişkin açıklamalarında öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel açıdan organik bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Fonksiyonellikten uzak yapısı ve fazla sayıdaki birimlerinde yine fazla sayıda personel bulundurulması, kurumun hantallaşmasına neden olmaktadır. Örgütün yapısal olarak yeniden düzenlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalarda Bakanlığın örgütsel yapısının güncel ihtiyaçları karşılayabilecek niteliğe sahip olması, Türkiye'nin çağdaşlaşması ve demokratikleşmesi hedeflenmektedir. Bu yönde, Milli Eğitim Bakanlığı merkezi yapılanmasının plan, program ve denetim işlevlerini, taşra örgütlerinin ise icra işlevlerini gerçekleştirecek olan insan ve maddi kaynaklara önem verilmektedir. Bakanlığa bağlı merkez ve taşra teşkilatlarında görevli personelin örgüt kaynaklarını en etkin ve verimli biçimde kullanabilecek ve sorunlara karşı hızlı ve doğru çözümler üretebilecek olmaları için gerekli düzenlemelerin yapılmasına çalışılmaktadır (MEB,2000, S.258.Akt. Kıran,2001).

Her ne kadar yetki genişliği, yerel yönetimlere bir takım yetki ve sorumlulukların verilmesini sağlıyor olsa da eğitim yönetiminde var olan sorunların çözümünde yetersiz kalacağı açıktır. Özellikle yerel örgütlenmelerde yaşanan sorunların çözümü bakımında yetki genişliğine değil, yerinden yönetim ilkesine göre yasal düzenlemelerin yapılması daha etkin ve kalıcı çözümler elde edilmesini sağlayacaktır. Örgütlenmelerde yapısal değişiklikleri gerektiren yerinden yönetim ilkesinin başarılı örneklerinden birisi olarak Fransa'da 1982'den bu yana merkezden yönetim yaklaşımı terk edilmiştir (Ferrez, J., Périé, R. 1989,Dutercq 2000. Akt. Kıran 2001). Yerinden yönetim ilkesini tercih eden Fransa'da birtakım sorunlara karşın eğitim alanında yeni gelişmelerin yaşanmış olduğu

görülmektedir. Türkiye’de de bilimsel toplantılarda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yerinden yönetim ilkesine uygun olarak yeniden yapılanmasının gerekliliğine yönelik olarak başta akademisyenler olmak üzere pek çok kesim tarafından görüş bildirilmiştir (Bkz. MEB. X. Milli Eğitim Şurası 1981, MEB. XIV. Milli Eğitim Şurası 1993, Başaran 1993, Okçabol 1999, Eğitimsen 1988, Kabadayı 1993, Kaya 1989, Duman 1998, Gedikoğlu 1997, Köksal 1997, Balcı 2000 Akt . Kıran 2001). Türkiye’de gerek personel sayısı, gerek birimler ve gerekse iş yükünün günden güne artmasına bağlı olarak karar alma ve sorunlara çözüm üretme konusunda milli eğitim sisteminin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu duruma gerçekçi çözüm üretilmesi hususunda yerel yönetimlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesinin yararlı olacağı görüşü hakimdir. Yerinden yönetim yaklaşımı merkezi yönetimin yükünü hafifletmenin yanında eğitim programlarının çevresel özelliklere uygunluk, kırtasiye alışverişinin azalması, hizmet sunumunun hızlanması gibi katkıları da olacaktır. Tüm bunların yanı sıra halkın eğitim yönetimine katılımının sağlanması gibi önemli bir kazanım da yerinden yönetim ilkesinin uygulanması ile mümkün olabilecektir. Eğitimde yerinden yönetimin sayılan özellikleri nedeniyle geniş kitleler tarafından savunulmasına karşın birtakım sakıncalarının bulunduğu da görülmektedir. Yerinden yönetimin en önemli sakıncalarından birisi devletin üniter yapısına ve siyasal birliğine karşı tehdit doğurabileceği endişesidir (Usluel, (1995 Akt. Kıran 2001). Merkezi yönetimde görevli yöneticilerin eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye ilişkin görüşleri yerleşmenin yararlı olacağı şeklinde olsa da birtakım sakıncalı yanlarının bulunduğu görüşünün de hakim olduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin %90’ı yerleşmenin merkezi idarenin iş yükünü hafifleteceği yönünde görüş bildirirken, %85’i yerel eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve sorunların çözümüne ilişkin kararların alınmasında hız kazandıracığı görüşünü bildirmişlerdir (Usluel,1995 Akt. Kıran 2001). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde görevli yöneticilerin, eğitim hizmetlerinde yerleşmenin doğuracağı sorunlara ilişkin görüşleri ise ulusal birlik, bütünleşme ve eğitimin ulusal standartlarına uyulması konularında yoğunlaşmaktadır. Merkez örgütü yöneticileri yerelleşmeye bağlı olarak ortaya çıkabileceğini belirttikleri bu sorunlar nedeniyle yetki genişliği yaklaşımının uygulanmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Usluel,1995 Akt . Kıran 2001).

Kıran (2001), “Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları” adlı çalışmada Türkiye’de farklı bölgelerde görev yapmakta olan eğitim kurumu yöneticilerinin eğitim yönetiminde yerelleşme konusundaki tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 11 farklı ilde görevli olan 224 eğitim yöneticisi katılmıştır. Araştırma, yürürlükte olan merkeziyetçi eğitim sisteminin hedeflerine ulaşma konusunda yapısal açıdan yetersiz olduğu ve dolayısı ile yerel eğitim yönetimi sistemine ihtiyaç bulunduğu görüşünün hakim olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, yerel eğitim yönetimi sisteminin hedefine ulaşması için bu sistemi benimsemiş ve yetki ve sorumluluklar bakımından gerekli donanımına sahip olan yöneticilere ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır.

Bütün bu çalışmalardan eğitimde yerinden yönetimin eğitimdeki başarıyı artıracığı, öğretmen kalitesini yükselteceği, merkeziyetçi yapıdan kaynaklanan bürokratik işlemlerin azalacağı, sorunların tespiti ve çözümünde gecikme ve aksamaların önleneceği, halkın okullara ilgisinin ve okul aile birliklerinin etkinliğinin artacağı dolayısıyla bazı sakıncalarının yanında eğitimde yerinden yönetimin daha yararlı olacağı sonucu çıkmaktadır

BÖLÜM 3

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma amaçları ve veri toplamaya ait zaman boyutları göz önünde bulundurulduğunda çok sayıda Maarif Müfettişinden belirli bir zaman zarfında veri toplandığı için kesitsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Kesitsel tarama modeli değişkenlerin bir defa ve anlık olarak ölçülmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırma hâlihazırda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, görev yapılan bölge ve benzeri çeşitli değişkenlere göre var olan farklı grupların tutum ve düşüncelerinin karşılaştırılması sebebiyle nedensel karşılaştırma modeline sahiptir. Nedensel karşılaştırma modeline sahip araştırmalar bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Ayrıca, araştırmada bir olgunun derinlemesine irdelenmesi bakımından nitel araştırma yöntemi de kullanılmıştır. Nitel araştırma bir olguyu kişilerin bakış açısından incelemeyi ve böylece ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlayan (Sezgin, Kavgacı ve Çağatay, 2011) yöntemdir. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği ve istatistiksel analizler kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul'da 2015-2016 yıllarında görev yapmakta olan Maarif Müfettişleri oluşturmuştur. Örneklem ise bu evren içerisinde rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun (kolaycı) örnekleme yoluyla seçilen toplam 222 maarif müfettişinden oluşmuştur.

Rastgele olmayan örnekleme, ana kütle içerisinde örneklem seçiminin rastgele değil belirli bir ölçüt veya düşünce ile yapıldığı örneklemedir. Uygun (kolaycı) örnekleme ise birimlerin seçiminin kolay ulaşılabilir ve ana kütleyle temsile uygun olduğu düşünülen birimler arasından yapıldığı örneklemedir (Tuna, 2016).

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri toplam 21 kanıdan oluşan ve araştırmacı tarafından oluşturulan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin geçerliliğini artırmak için uzman

görüşlerine başvurulmuş ve geri dönütlere göre ölçek yeniden düzenlenmiştir. Böylece kapsam geçerliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Kapsam geçerliği bir testin veya anketin ölçmek istediği ünite, konu, kanı, yaklaşım, davranış vb. kapsama derecesidir (Tuna, 2016). Ayrıca, görünüş geçerliği üzerinde de çeşitli uzmanların görüşlerine başvurularak düzenlemeler yapılmış, katılımcılara uygulamalar öncesinde açıklamalarda bulunulmuş, açık ve anlaşılır bir dil kullanımına önem verilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirliğini artırmak için ise soru sayısı fazla tutulmuş ve araştırma öncesinde pilot uygulama yapılarak objektiflik yöntemi doğrultusunda alınan cevaplar birden fazla okuyucu ve uzman tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, Cronbach Alpha Yöntemi ile analiz yapılarak güvenirliliğin yüksek tutulması sağlanmıştır. Nitekim tutum ölçeğinin güvenirlilik katsayısı %93,4 olarak (0,934) olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan anketler araştırmaya katılan kişilere verilmeden önce kendilerine çalışmanın amacı, kapsamı ve önemi hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Burada katılımcılara kendilerinden toplanan verilerin araştırmadan başka bir yerde ve başka bir amaçla kullanılmayacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı söylenmiştir. Bu şekilde davranılarak, herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan görüşlerini samimiyetle ifade etmeleri geçerlik ve güvenirliliğin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca, verilerin toplanması her bir katılımcının yaklaşık 30 dakikalık cevaplandırma süresi ile mümkün olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır.

Betimsel analiz sürecinde, toplanmış olan verilerin orijinal yapısına sadık kalmak koşulu ile ve gerek duyulduğunda katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizinde SPSS 20.0 kullanılmıştır. Bu analizler için tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistik yöntemlerine başvurulmuştur. Kullanılan testler; demografik özelliklerin bulunması için frekans analizi, normallik durumunun tespiti için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri, farklılık analizleri için ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Çünkü normallik testi sonucunda elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları sonucu bulunmuştur. Mann-Whitney U ve

Kruskal Wallis-H testleri normal dağılıma sahip olmayan verilerin alt grupları arasındaki farklılıkları test etmeye yarayan istatistiksel testlerdir (Tuna, 2016).



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, ana problem cümlesi “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığı’ nda görev yapmakta olan Maarif müfettişlerinin eğitimde yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşleri nasıl bir dağılım sergilemektedir?” sorusu olan bu çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo ve grafikler halinde sunulmuş ve detaylı olarak açıklanmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Analizler

Bu bölümde, katılımcıların demografik özelliklerine yönelik analizlerin sonuçları tablolar halinde detaylı olarak verilmiştir.

Araştırmaya katılanların cinsiyet durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %14,4'ünün kadın, %85,6'sının ise erkek olduğu belirlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	190	85,6
Kadın	32	14,4
Toplam	222	100

Katılımcıların yaş durumlarına göre dağılımları incelendiğinde %26,1'inin 34-41 yaş aralığında, %36,5'inin 42-48 yaş aralığında, %14,0'ının 49-55 yaş aralığında ve %23,4'ünün 56 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların yaş ortalaması 48'dir (Tablo 7).

Tablo 7. Katılımcıların Yaş Durumlarına Göre Dağılımları

Yaş	f	%
34-41	58	26,1
42-48	81	36,5
49-55	31	14,0
56 yaş ve üzeri	52	23,4
Toplam	222	100

Katılımcıların müfettişlikteki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %17,1'inin 5-10 yıl arasında, %39,2'sinin 10-15 yıl arasında, %43,7'sinin 16 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Katılımcıların Kıdem Durumlarına Göre Dağılımları

Müfettişlikteki Kıdem	f	%
5-10	38	17,1
10-15	87	39,2
16 yıl ve üzeri	97	43,7
Toplam	222	100

Maarif Müfettişlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %46,8'inin Avrupa yakasında, %53,2'sinin Anadolu yakasında görev yaptıkları belirlenmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Katılımcıların Görev Yaptıkları Bölgeye Göre Dağılımları

Görev Yapılan Bölge	f	%
Avrupa Yakası	104	46,8
Anadolu Yakası	118	53,2
Toplam	222	100

Maarif Müfettişlerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %62,2'sinin lisans, %18,9'unun yüksek lisans (tezsiz) ve %18,9'unun yüksek lisans (tezli) mezunu olduğu belirlenmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	138	62,2
Yüksek Lisans (tezsiz)	42	18,9
Yüksek Lisans (tezli)	42	18,9
Doktora	0	0,0
Toplam	222	100

Maarif müfettişlerin branş durumlarına göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %9,5'i dil branşı, %4,1'i fen bilimler branşı, %5,0'nın sayısal branş, %81,5'nin ise sosyal bilimler branşından olduğu belirlenmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Katılımcıların Branş Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Dil	21	9,5
Fen Bilimler	9	4,1
Sayısal	11	5,0
Sosyal bilimler	181	81,5
Toplam	222	100

4.2. Araştırmada Kullanılan Ankete Yönelik Betimsel Analizler

Bu bölümde, katılımcıların ankete verdikleri cevapların frekans analizine tabi tutulması sonucunda elde edilen sonuçlar tablolar halinde detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 10’da cevapları yerinden yönetim lehine olan soruların sonuçları sunulmuştur. Bu sorulara katılımcıların verdiği cevapların katılım ortalaması 2,98 olarak bulunmuştur. Yani, katılımcılar bu sorulara genel olarak “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

Cevaplar detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların en fazla katıldıkları kanıların fiziki sorunların çözümü, okul aile birliklerine destek ve okul – çevre ilişkilerine katkı olduğu görülmüştür (Tablo 12).

Tablo 12. Araştırmada Kullanılan Ankette (Yerinden Yönetim Lehine Sorular)

KANILAR	f/%	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ort.	ss
10.Eğitimin yerinden yönetimi, okulların fiziki sorunlarının yerinde ve zamanında çözülmesini sağlayabilir.	f 15	16	96	95		3,2	0,9
	% 6,8	7,2	43	43			
11.Eğitimin yerinden yönetimi, Okul Aile Birliklerinin çalışmalarını etkinleştirilebilir.	f 22	16	91	93		3,2	0,9
	% 9,9	7,2	41	42			
12. Eğitimin yerinden yönetimi, okul çevre ilişkilerinin daha etkili bir şekilde kurulabilmesi için halkın katılımını daha kolay sağlayabilir.	f 21	9	98	94		3,2	0,9
	% 9,5	4,1	44	42			
2.Eğitimin yerinden yönetimi, yerel imkânların eğitim için daha etkili kullanılmasını sağlayabilir.	f 17	20	100	85		3,1	0,9
	% 7,7	9	45	38			
4.Eğitimin yerinden yönetimi, eğitim hizmetlerinin gerçekleşmesinde halk katılımını ve katkısını artırabilir.	f 25	19	94	84		3,1	1
	% 11	8,6	42	38			
5.Eğitimin yerinden yönetimi, eğitime harcanan kaynakların kullanımını merkezi yönetimin yanı sıra yerel yönetimler ve halk tarafından da denetlenmesini sağlayabilir.	f 17	18	103	84		3,1	0,9
	% 7,7	8,1	46	38			
8.Eğitimin yerinden yönetimi, öğrencilerin barınma, yiyecek ve çalışma ihtiyaçlarını daha kolay sağlayabilir.	f 17	24	103	78		3,1	0,9
	% 7,7	11	46	35			
9.Eğitimin yerinden yönetimi, öğrenci başarısını artırıcı çalışmaları (takviye dersleri, etüt v.b) daha da kolaylaştırabilir.	f 18	22	99	83		3,1	0,9
	% 8,1	9,9	45	37			
13.Eğitimin yerinden yönetimi, kaynakların öncelikli	f 21	29	87	85		3,1	0,9

ihtiyaçlar için kullanılmasını sağlayabilir.	%	9,5	13	39	38		
16.Eğitimin yerinden yönetimi, atıl yatırımları önleyebilir.	f	22	24	94	82	3,1	0,9
Savurganlık önlenabilir.	%	9,9	11	42	37		
17.Eğitimin yerinden yönetimi, okullarda sosyal ve kültürel faaliyetleri artırabilir.	f	22	12	100	88	3,1	0,9
	%	9,9	5,4	45	40		
19.Bütün yetki ve sorumluluğun merkez çalışanlarında olması, taşra teşkilatında görev yapan personelin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne yönelik karar alma ve uygulama sürecinde pasif kalmasına neden olabilir.	f	16	33	95	78	3,1	0,9
	%	7,2	15	43	35		
1.Eğitimin yerinden yönetimi, iller, ilçeler ve okullar arasında daha kaliteli bir eğitim- öğretim sağlamak adına olumlu bir rekabet olabilir.	f	34	13	95	80	3	1
	%	15	5,9	43	36		
20. Taşra teşkilatında görev yapan personelin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne yönelik konularda merkeze danışma ihtiyacı duymasından dolayı hizmetlerin görülmesinde gecikme ve aksamalara yol açabilir.	f	30	26	94	72	2,9	1
	%	14	12	42	32		
14.Eğitimin yerinden yönetimi, eğitime ayrılan kaynakları arttırılabilir.	f	39	48	82	53	2,7	1
	%	18	22	37	24		
15.Eğitimin yerinden yönetimi, kaynakların okullar arasında eşit bir şekilde dağılımını sağlayabilir.	f	62	63	49	48	2,4	1,1
	%	28	28	22	22		
3. Eğitimin yerinden yönetimi, okulların kaynak sıkıntısını azaltabilir.	f	53	77	65	27	2,3	1
	%	24	35	29	12		

Tablo 13’ te ise cevapları yerinden yönetim aleyhine olan soruların sonuçları sunulmuştur. Bu sorulara katılımcıların verdiği cevapların katılım ortalaması 1,36 olarak bulunmuştur. Yani, katılımcılar bu sorulara genel olarak “katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Cevaplar detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların en fazla katılmadıkları cevapların nitelikli personel eksikliğinin olmasının olumsuz sonuçlar doğuracağı ve fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkacağı ile ilgili kanılar olduğu görülmüştür (Tablo 13).

Dolayısıyla, buradaki cevaplar da katılımcıların yerinden yönetimi destekleyici cevaplar verdiklerini göstermektedir.

Tablo 13. Araştırmada Kullanılan Ankette (Yerinden Yönetim Aleyhine Sorular)

KANILAR	f/%	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ort.	s.s.
6.Eğitimin yerinden yönetimi, okulların ekonomik sorunlarının çözümünü daha da güçleştirebilir.	f	77	53	46	46	1,7	1,2
	%	35	24	21	21		
21. Yerel siyasetçiler kaynakları eğitim için kullanmak yerine, kaldırım yapmak ya da park inşa etmek gibi kısa vadeli kazançlar için kullanabilirler	f	42	65	56	59	1,4	1,1
	%	19	29	25	27		
7.Eğitimin yerinden yönetimi, yerel birimlerin gelir ve servet düzeylerine bağlı olarak eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarabilir	f	35	44	79	64	1,2	1
	%	16	20	36	29		
18. Yerel yönetimlerde okulların kendi ihtiyaçlarına, bölgesel özelliklerine göre eğitim harcamalarının yerel yönetimlerce karşılanmasını sağlayacak nitelikli personel eksikliğinin olması olumsuz sonuçlar doğurabilir	f	23	42	85	72	1,1	1
	%	10	19	38	32		

4.3. Güvenirlik ve Normallik Analizleri

Elde edilen sonuçların güvenirlilik analizi SPSS programı aracılığıyla Cronbach Alpha Yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 21 maddeden oluşan anketin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının %93,4 olduğu (0,934) bulunmuştur (Tablo 14).

Tablo 14. Araştırmada Kullanılan Ankete Ait Güvenirlilik Analizi Sonucu
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,934	21

Yine elde edilen sonuçların normal dağılıma sahip olup olmadıklarının tespiti (dolayısıyla farklılık analizlerinde kullanılacak testlerin belirlenmesi) için yapılan normallik testi sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olmadıkları bulunmuştur. Bunun için Kolmogorov Smirnov testine göre daha güçlü bir test olarak bilinen (Tuna, 2016) Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Dolayısıyla veriler nonparametrik özellik göstermektedir ($p < 0,05$ olduğu için) ve farklılık analizlerinde nonparametrik testler kullanılacaktır. Tablo 15'te Shapiro Wilk testi sonucu verilmiştir.

Tablo 15. Normal Dağılım Analizi Sonucu

Shapiro-Wilk		
Statistic	df	P.
0,959	222	0,000

Normal dağılım testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:

H₀: Veriler normal dağılıma uygundur. Ortalamalar arasında fark yoktur. (Geçersiz hipotez, $p>0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

H₁: Veriler normal dağılıma uygun değildir. Ortalamalar arasında fark vardır. (Alternatif hipotez, $p<0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $p<0,05$ olduğu için alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Veriler normal dağılıma uygun değildir.

4.4. Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Analizleri

Araştırmaya katılan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapmakta olan Maarif müfettişlerinin eğitimde yerleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşlerinin nasıl bir dağılım sergilediğinin tespiti amacıyla farklılık analizleri yapılmıştır. Bunun için iki kategoriden oluşan değişkenler arasındaki farklılık analizlerinde nonparametrik bir test olan Mann-Whitney U testi; ikiden fazla kategoriler için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

4.4.1. Cinsiyet

Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda $U=2670,00$ ve $p=0,271$ bulunmuştur. Buna göre $P>0,05$ olduğu için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo 16).

Tablo 16. Cinsiyete Göre Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	P
Erkek	190	109,55	2670,00	0,271
Kadın	32	123,06		

Farklılık testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:

H₀: Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Geçersiz hipotez, $p>0,05$ olduğunda kabul edilecektir.

H₁: Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Alternatif hipotez, $p < 0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $P > 0,05$ olduğu içingeçersiz hipotez kabul edilmiştir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.2. Yaş

Maarif Müfettişlerinin yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda χ^2 yani kaykare değeri 21,151 ve $p = 0,000$ bulunmuştur. Buna göre $p < 0,05$ olduğu için yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, sıra ortalamalarına bakıldığında ve ilave ikili testler uygulandığında bu farkın 1 ve 3. gruplar (34-41 ve 49-55 yaş grupları) arasında ve 2 ve 3. gruplar (42-48 ve 49-55 yaş grupları) arasında olduğu görülmüştür (Tablo 17).

Tablo 17. Yaşa Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Dağılımı	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	P	Anlamlı Fark
34-41 ⁽¹⁾	58	103,84	3	21,151	0,00	1-3
42-48 ⁽²⁾	81	89,58				
49-55 ⁽³⁾	31	144,50				
56 yaş ve üzeri ⁽⁴⁾	52	134,52				

Farklılık testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:
H₀: Yaşa göre anlamlı bir farklılık yoktur. Geçersiz hipotez, $p > 0,05$ olduğunda kabul edilecektir.

H₁: Yaşa göre anlamlı bir farklılık vardır. Alternatif hipotez, $p < 0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $p < 0,05$ olduğu için alternatif hipotez kabul edilmiştir. Yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.4.3. Kıdem Yılı

Katılımcıların kıdem yıllarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda χ^2 yani kaykare değeri 5,669 ve $p = 0,059$ bulunmuştur. Buna göre $P > 0,05$ olduğu için kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. (Tablo 18).

Tablo 18. Kıdem Yılına Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Müfettişlikteki Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	P
5-10	38	99,92	2	5,669	0,059
10-15	87	103,68			
16 yıl ve üzeri	97	123,05			

Farklılık testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:

H₀: Kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Geçersiz hipotez, $p>0,05$ olduğunda kabul edilecektir.

H₁: Kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık vardır. Alternatif hipotez, $p<0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $P>0,05$ olduğu için geçersiz hipotez kabul edilmiştir. Kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

4.4.4. Görev Yapılan Bölge

Görev yapılan bölgeye göre yapılan analiz sonucunda $U=4992,00$ ve $p=0,017$ bulunmuştur. Buna göre $p<0,05$ olduğu için görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, sıra ortalamalarına bakıldığında bu fark Avrupa yakasında görev yapanlar lehinedir. Yani Avrupa yakasında görev yapanların ortalaması Anadolu yakasında görev yapanların ortalamasından daha fazladır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farktır (Tablo 19).

Tablo 19. Görev Yapılan Bölgeye Göre Farklılığı Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Görev Bölgesi	N	Sıra Ortalaması	U	P
Avrupa Yakası	104	122,50	4992,00	0,017
Anadolu Yakası	118	101,81		

Farklılık testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:

H₀: Görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık yoktur. Geçersiz hipotez, $p>0,05$ olduğunda kabul edilecektir.

H₁: Görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık vardır. Alternatif hipotez, $p<0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $p < 0,05$ olduğu için alternatif hipotez kabul edilmiştir. Görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.4.5. Eğitim Durumu

Katılımcıların eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda χ^2 yani kaykare değeri 4,419 ve $p = 0,110$ bulunmuştur. Buna göre $p > 0,05$ olduğu için eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir (Tablo 20).

Tablo 20. Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi

Sonuçları					
Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	P
Lisans	138	118,01	2	4,419	0,110
Yüksek Lisans (tezsiz)	42	106,55			
Yüksek Lisans (tezli)	42	95,070			

Farklılık testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:

H₀: Eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Geçersiz hipotez, $p > 0,05$ olduğunda kabul edilecektir.

H₁: Eğitim durumuna anlamlı bir farklılık vardır. Alternatif hipotez, $p < 0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $p > 0,05$ olduğu için geçersiz hipotez kabul edilmiştir. Eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.6. Branş

Katılımcıların branşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda χ^2 yani kaykare değeri 3,263 ve $p = 0,353$ bulunmuştur. Buna göre $p > 0,05$ olduğu için branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir (Tablo 21).

Tablo 21. Branşa Göre Farklılığı Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş Durumu	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	P
Dil	21	105,45	3	3,263	0,353
Fen Bilimler	9	129,17			
Sayısal	11	140,41			
Sosyal bilimler	181	109,57			

Farklılık testi sonuçlarının hipotez testine göre gösterimi ise aşağıdaki gibidir:

H₀: Branşa göre anlamlı bir farklılık yoktur. Geçersiz hipotez, $p>0,05$ olduğunda kabul edilecektir.

H₁: Branşa göre anlamlı bir farklılık vardır. Alternatif hipotez, $p<0,05$ olduğunda kabul edilecektir).

Burada elde edilen sonuca göre $p>0,05$ olduğu için geçersiz hipotez kabul edilmiştir. Branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ana problem cümlesi “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığı’ nda görev yapmakta olan Maarif müfettişlerinin eğitimde yerleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşleri nasıl bir dağılım sergilemektedir?” sorusu olan bu çalışma sonucunda önemli bulgular elde edilmiştir.

5.1.1. Maarif Müfettişlerinin cinsiyet değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar

- Araştırmaya Maarif Müfettişlerinden %14,4’ü kadın %85,6’sı ise erkektir.
- Araştırmaya katılan kadın Maarif Müfettişlerinin oranı oldukça düşüktür.
- Cinsiyete göre yapılan analiz sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.2. Maarif Müfettişlerinin yaş değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar

- Araştırmaya katılan Maarif Müfettişlerinin %26,1’inin 34-41 yaş aralığında, %36,5’inin 42-48 yaş aralığında, %14,0’ının 49-55 yaş aralığında ve %23,4’ünün 56 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Maarif Müfettişlerinin yaş ortalaması 48’dir.
- Maarif Müfettişlerinin yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

5.1.3. Maarif Müfettişlerinin kıdem yılı değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar

- Müfettişlikteki kıdemlerine göre Maarif Müfettişlerinin %17,1’inin 5-10 yıl arasında, %39,2’sinin 10-15 yıl arasında, %43,7’sinin 16 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir ,
- 16 yıl ve üzeri müfettişlerin sayısı çoğunluktadır.
- Katılımcıların kıdem yıllarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.4.Maarif Müfettişlerinin görev yapılan bölge değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar

- İstanbul da görev yapan Maarif Müfettişlerin görev yaptıkları bölgelere göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %46,8'inin Avrupa yakasında, %53,2'sinin Anadolu yakasında görev yaptıkları belirlenmiştir
- İstanbulu' un Anadolu Yakasındaki müfettiş sayısı Avrupa Yakasından daha fazladır.
- Görev yapılan bölgeye göre yapılan analiz sonucunda görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu fark Avrupa yakasında görev yapanlar lehinedir. Avrupa yakasında görev yapanların ortalaması Anadolu yakasında görev yapanların ortalamasından daha fazladır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir farktır

5.1.5.Maarif Müfettişlerinin eğitim durumu değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar

- Maarif Müfettişlerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %62,2'sinin lisans, %18,9'unun yüksek lisans (tezsiz) ve %18,9'unun yüksek lisans (tezli) mezunu olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcıların eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.6.Maarif Müfettişlerinin branş değişkenine ile ilgili sonuç ve tartışmalar

- Maarif müfettişlerin branş durumlarına göre dağılımları incelendiğinde müfettişlerin %9,5'i dil branşı, %4,1'i fen bilimler branşı, %5,0'nın sayısal branş, %81,5'nin ise sosyal bilimler branşından olduğu belirlenmiştir. Maarif Müfettişlerinin büyük bir çoğunluğu sosyal bilimler branşındadır.
- Katılımcıların branşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonucunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Maarif müfettişlerinin eğitimde yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşlerinin incelenmesi sonucunda yaş ve görev yaptıkları bölge değişkenlerine göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark bulunduğu, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

5.1.7.Maarif Müfettişlerinin ankette yerinden yönetim lehine ve aleyhine olan sorulara verdiği cevapların ile ilgili sonuç ve tartışmalar

Maarif müfettişlerinin eğitimde yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşlerinin incelenmesi çalışmasında, uygulanan ankette yerinden yönetim lehine olan sorulara katılımcıların verdiği cevapların katılım ortalamasının 2,98 olduğu, katılımcıların bu sorulara genel olarak “katılıyorum” cevabını verdikleri ortaya çıkmıştır.

Maarif Müfettişlerinin verdikleri cevaplar detaylı olarak incelendiğinde ise yerinden yönetimin en fazla katkıyı üç konuda yapacağını düşündükleri görülmektedir. Yerinden yönetimin en fazla katkı sağlayacağı bu üç konu sırasıyla;

- (I) Okulların fiziki sorunlarının yerinde ve zamanında çözümü,
- (II) Okul aile birliklerinin çalışmalarının daha etkin hale gelmesi,
- (III) Okul – çevre ilişkilerinin daha etkin bir biçime dönüşmesi için halk katılımının artmasıdır.

Dolayısıyla Maarif Müfettişleri mevcut merkeziyetçi yönetim yapısının en fazla zararı okulların fiziki sorunlarının yerinde ve zamanında çözülmesi, okul aile birliklerinin etkin çalışması ve okul – çevre ilişkilerine verdiğini düşündükleri görülmektedir.

Maarif Müfettişlerinin yukarıda belirtilen üç konudan sonra yerinden yönetimin en fazla katkı sağlayacağını düşündükleri konular ise sırasıyla;

- (I) Yerel imkânların eğitim için daha etkili kullanılması,
- (II) Eğitim hizmetlerinin gerçekleşmesinde halk katılımının artması,
- (III) Eğitime harcanan kaynakların kullanımının yerel yönetimler ve halk tarafından da denetlenmesine katkıdır.

Dolayısıyla Maarif Müfettişleri mevcut merkeziyetçi yapının yerel imkânların daha etkili kullanılması, eğitime halk katılımının artması ve yerel yönetimler ile halkın denetlemeye katılımı önünde engel oluşturduğunu düşünmektedirler.

Ayrıca, Maarif Müfettişleri yerinden yönetimin belirtilen katkılarının dışında çeşitli konularda da katkı sağlayacağına inanmaktadırlar. Bu konuları aşağıdaki gibi bir liste halinde sunmak mümkündür:

- (I) Öğrencilerin barınma, yiyecek ve çalışma ihtiyaçlarını kolaylaştırma,
- (II) Öğrencilerin başarılarını artırıcı faaliyetleri arttırma,

- (III) Kaynakların öncelikli ihtiyaçlara kanalizasyonu sağlama,
- (IV) Atıl yatırımları ve savurganlığı önleme,
- (V) Sosyal ve kültürel faaliyetleri arttırma,
- (VI) Karar vericilerin daha aktif olmalarını sağlama,
- (VII) İller arasındaki rekabeti arttırarak eğitim kalitesini yükseltme,
- (VIII) Çeşitli hizmetlerin gecikme ve aksamalarını önleme,

Maarif Müfettişlerinin yerinden yönetim aleyhine olan sorulara katılımcıların verdiği cevapların katılım ortalamasının 1,36 olduğu, katılımcıların bu sorulara genel olarak “katılmıyorum” cevabını verdikleri, cevaplar detaylı olarak incelendiğinde katılımcıların en fazla katılmadıkları cevapların nitelikli personel eksikliğinin olmasının olumsuz sonuçlar doğuracağı ve fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkacağı ile ilgili kanılar olduğu görülmüştür buradaki cevaplar da katılımcıların yerinden yönetimi destekleyici cevaplar verdiklerini göstermektedir.

Eğitimin yerinden yönetimi ile ilgili yapılan diğer yüksek lisans tezi çalışmalarında; Kaynak (2014), Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde hazırlamış olduğu “okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimde yerelleşmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; öğretmen ve yöneticilerin, okul temelli yönetimin ülkemizde uygulanabilirliği ile ilgili düşüncelerinin “çok iyi olur” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

İlinoğlu (2014) Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırlamış olduğu “eğitimin yerelleşmesi aracılığıyla yerel birimlerin Türk eğitim sistemine etkileri” adlı yüksek Lisans tezinde; çalışma sonucunda katılımcılarda eğitimin yerelleşmesi konusunda güçlü bir isteğin bulunduğu ancak bununla birlikte eğitimin yerelleşmesinin sakıncalarının da vurgulandığı tespit edilmiştir.

Topaloğlu (2012), “Türkiye’deki eğitim sendikaları genel merkez yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili görüşleri” adlı çalışmada; katılımcıların eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde yetkinin yerele devredilmesi ile eğitim sisteminde yeni bir hiyerarşik yapının oluşacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak, yöneticiler öğretmenlerin seçimi, atanması ve özlük haklarının takibinin yerel yönetimlerce yapılmasına ise olumsuz yaklaşmaktadırlar.

Taşcı (2008), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlamış olduğu “Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları” başlıklı çalışmada; yerel

yöneticiler ile okul yöneticilerinin eğitim yönetimine ilişkin görüşleri arasında genel olarak paralellik ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetiminin yerelleşmesinin gecikmiş bir model olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, yapılan analizler sonucunda birçok konuda merkezi yönetimden, yerel yönetimlere yetki verilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı, öğrenci hizmetlerinde, personel yönetiminde, genel hizmetlerin yönetiminde, bütçe kaynağının yönetiminde ve üretimin yönetiminde daha verimli olunacağı ortaya çıkmıştır.

Yıldız 2005 yılında gerçekleştirdiği “Eğitimde Yerelleşmenin Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Kişisel Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi (İstanbul ili örneği)” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında eğitimdeki yerelleşme faaliyetlerinin, İstanbul ilindeki tüm endüstri meslek lisesi müdürlerinin kişisel gelişimleri üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Anket yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada İstanbul ilindeki tüm endüstri meslek lisesi müdürlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda müdürlerin neredeyse tamamı eğitimin yerinden yönetimini talep etmişlerdir. Yine büyük bir çoğunluğu yerel yönetimin, sanayi kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin, okul yönetimi üzerindeki etkisini arttıracaklarını belirtmiştir ve karar sürecinde öğretmen, öğrenci ve velinin olmasının, müdürleri, kendisini geliştirmesi yönünde zorlayacağını ifade etmiştir.

Yukarıdaki tez çalışmalarının sonuçlarında da anlaşıldığına göre bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak bazı sakıncalar dışında eğitimde yerelleşme konusunda genel olarak olumlu bakılmaktadır. Dolayısı ile sendikalar, okul müdürleri, öğretmenler ve yerel yöneticiler ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın ana problem cümlesi olan “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığı’nda görev yapmakta olan Maarif müfettişlerinin eğitimde yerelleşmenin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne katkılarına dair görüşleri nasıl bir dağılım sergilemektedir?” özelinde değerlendirilmesi sonucunda da Maarif Müfettişlerinin bu soruya yerinden yönetim lehine cevap verdikleri görülmektedir. Maarif Müfettişlerine göre yerinden yönetim okulların ekonomik sorunlarının çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır. Zira alınan cevaplar içerisinde yer alan okulların fiziki sorunlarının yerinde ve zamanında çözümü, okul – aile birliklerinin daha etkin hale gelmesi, okul – çevre ilişkilerinin gelişmesi, yerel imkânların daha etkin ve yerinde kullanımı, halkın yönetime katılması, kaynakların daha etkin kullanımı ve savurganlığın önlenmesi doğrudan okulların ekonomik sorunlarını çözücü etkenlerdir. Buna göre, yerinden yönetimin

sağlanması ile özellikle yerel yönetimler, okul çevresinde yer alan halk, okul – aile birlikleri aracılığıyla veliler okulların işleyişine daha etkin bir biçimde katılma fırsatı bulacaklardır. Böylece, gereken ihtiyaçların ilk elden tespiti ve tedariki sağlanacak ve bu tedarik sürecinde savurganlık vb. olumsuz süreçler yaşanmamış olacaktır. Dolayısıyla Maarif Müfettişleri yerinden yönetimin okulların ekonomik sorunları için önemli bir çözüm olduğunu düşünmektedirler.

Ayrıca yapılan çalışmanın, araştırmanın alt problemleri ile ilgili olarak analiz edilmesi sonucunda da önemli sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, ilk olarak Maarif Müfettişleri eğitimde yerelleşmenin halk katılımına etkisi ile ilgili olarak önemli katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili olarak okul – çevre ilişkileri, okul – aile birliklerinin etkinliği ve halk katılımı gibi sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde halk katılımının kolaylaşacağı ve bunun eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Maarif Müfettişlerine göre eğitimde yerleşme halk ve yerel yönetimin denetlemeye katılmasına etki edecektir.

Eğitimde yerelleşme öğrencilerin barınma vb. ihtiyaçlarına olumlu katkı sağlayacak mıdır sorusuna cevap olarak da Maarif Müfettişleri yerinden yönetimin katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu soru en fazla katkı sağlanacağı belirtilen cevaplar arasında yer almaktadır. Yani, Maarif Müfettişlerine göre yerinden yönetimin en fazla katkı sağlayacağı konulardan birisi öğrencilerin barınma vb. ihtiyaçları olacaktır.

Ayrıca, diğer alt problemler olan okul aile birliklerinin çalışmalarına olumlu katkı sağlayacak mıdır? Okul-çevre ilişkilerini nasıl etkileyecektir? Eğitime ayrılan kaynakların yerinde ve yeteri kadar kullanımına katkı sağlayacak mıdır? Sorularına cevap olarak da Maarif Müfettişleri olumlu kanaatlerini bildirmişlerdir. Bu konuların tamamında Maarif Müfettişleri yerinden yönetimin önemli katkılar sağlayacağını düşünmektedirler.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Maarif Müfettişlerinin, yerinden yönetim ile ilgili olarak özelde okulların ekonomik sorunlarının çözümü genelde de farklı konulardaki etkileri ile ilgili düşüncelerini tespit etmeye dönük olarak yapılan bu çalışma sonucunda önemli sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışma bu yönüyle ilk olma özelliği göstermektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Maarif Müfettişlerinin genel olarak denetim ile ilgili çeşitli konulardaki görüşleri incelenmiş ancak burada ele alınan konu ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

Ayrıca, yerinden yönetim ile ilgili olarak genelde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, sendika temsilcilerinin ve taşra örgütü yöneticilerinin bakış açılarını tespit etmeye dönük çalışmalar yapılmıştır. Maarif Müfettişlerinin bakış açılarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ancak, yapılan bu çalışma ankette yer alan sorular ve çalışma yapılan alan olan İstanbul ilinde 2015-2016 yıllarında görev yapan Maarif Müfettişleri ile sınırlıdır.

1-Maarif Müfettişlerinin bu çalışmada hedeflenen bakış açılarının tespiti için farklı soruları içeren anketlerle veya değişik ölçeklerle benzer çalışmalara ve farklı il ve ilçelerde yapılacak çalışmalar yapılabilir.

2-Eğitimde yerinden yönetim ile ilgili eğitim ile ilgili çalışmalar yapan akademisyenlerin, öğrencilerin ve velilerin eğitimin yerinden yönetimi ile ilgili görüşlerini yansıtan çalışmalar yapılabilir.

3-Gelişmiş bölgelerdeki ve az gelişmiş bölgelerdeki paydaşlarla yapılacak çalışmalara, topluma sosyal açıdan nasıl etkileri olabileceğine dair çalışmalar yapılabilir.

4-Farklı ülkelerdeki eğitimde yerinden yönetim uygulamaları sonuçları ile ilgili çalışmalar yapıp ülkemizdeki uygulanan eğitim modeli karşılaştırması yapılabilir.

5-Araştırmacılara örnekleme artırarak çeşitli toplum kesimlerinde, farklı çalışma alanlarında benzer çalışmalar yaparak sonuçlarını paylaşmaları önerilmektedir. Böylece hem daha doğru ve ayrıntılı bilgiler elde edilebilecek, gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacak ve katkı sağlayacak hem de bu konunun gündemde tutulması mümkün olacaktır.

5.2.2. Karar Vericilere Yönelik Öneriler (MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI)

Bu çalışmanın alanyazın bölümünde detaylı olarak verilen çalışmaların sonuçları detaylı olarak incelendiğinde ve bu çalışmada katılımcı olarak yer alan Maarif Müfettişlerinin bakış açıları ortaya konulduğunda bu araştırmadan çıkan sonuç; eğitim camiasının hemen tüm paydaşlarının mevcut eğitim yapımızın aşırı merkeziyetçi yapısından şikayetçi oldukları görülmektedir. Tüm paydaşlarca yerinden yönetime geçilmesi gerektiği yoğun bir biçimde ifade edilmekte ve bunun eğitim sistemimizdeki pek çok problemin çözümü için önemli bir kurtuluş reçetesi olacağı belirtilmektedir.

1-Karar verici konumunda yer alan kurum, kuruluş ve yetkililerin yerinden yönetime geçiş ile ilgili olarak araştırma ve girişimlerde bulunmaları ivedi bir gereklilik olarak görülmektedir. Dolayısıyla gerekli iş ve işlemlere vakit kaybedilmeden başlanmalı ve gerekli adımlar atılmalıdır.

2-Konu ile ilgili olarak Ülkemizde uygulanmakta olan Bölge Eğitim Kurullarına daha fazla yetki ve sorumluluk verilerek sonuçları değerlendirilmelidir.

3-Gelişmiş ülkelerde uygulanan eğitim modelleri incelenerek, tartışılarak siyasal yapımız, ekonomik yapımız, toplumsal yapımız ve kültürümüz göz önünde bulundurularak ülkemize uygun bir model oluşturulmalıdır.

4-Yerel yönetimlerin yetkileri, sorumluluklarının, eğitim kurumları ve üst yönetimleri arasında nasıl bir ilişki ve koordinasyonun sağlanması gerektiği konusunda akademisyenler, eğitimciler, yerel yöneticiler ve diğer paydaşlarla çalışma yapılmalıdır.

5-Eğitim politikaları, müfredatlar ve öğretim yöntemleri gibi çeşitli alt unsurları ile birlikte eğitimin sürekli yenilenen ve gelişen dinamik bir yapıya sahip olduğu özellikle eğitimciler tarafından yakından bilinmektedir. Bu nedenle, bugün özellikle gelişmiş ülkeler, yaşanan her türlü gelişmeyi eğitim sistemlerine vakit kaybetmeden yansıtmaktadırlar. Ayrıca, ülkemizde eğitimde yaşanan çeşitli problemler yetkililerin ve kamuoyunun malumudur. Milli Eğitim Bakanlığı ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okullar arasındaki resmi yazışmalar dolayısı ile oluşan iş yükü zaman kaybına ve hantallığa, eğitim hizmetleri sunumunun dolayısı ile okulların ekonomik sorunlarının çözüme kavuşturulmasında gecikmelere neden olmaktadır. Eğitimin yerinden yönetimi sorunların yerinde çözümlenebilmesi ve işlemlerin zaman kaybedilmeden başlatılabilmesi ve verimlilik açısından önemlidir. Bu nedenle konu tartışmaya açılmalıdır.

6-Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Milli Eğitim Bakanlığı' nın temel ilkelerine ve amaçlarından sapmaları önlemek, aykırılıkların ve sakıncaların kontrolü ve denetimi açısından eğitimim denetimi kesinlikle merkezden ve sıklıkla yapılmalıdır.

7-Okulların ekonomik sorunlarının çözüme kavuşturulması zincirleme olarak kamu hizmeti sunumu olan eğitim hizmetinin sunumundaki yetersizliklerin giderilmesi, eğitimdeki kaliteyi artırması, çalışma şartlarını iyileştirmesi ve eğitim çalışanlarının moral ve iş doyumlarını artırması, bunun sonucunda eğitimdeki başarı ortalamasının yükselmesi adına toplumun bütün kesimleri ile Ülkemizin kendine özgü şartları göz önünde bulundurularak Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalar yaparak bir sonuca varmalı ve örnek uygulamalar yapılmalıdır. Dolayısıyla hem gelişmeleri yakından takip etmek hem de okulların ekonomik sorunlarının çözümü adına yerinden yönetim karar vericiler tarafından ele alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1977). Milli Eğitim Müdürlerinin Teftiş Görevleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Atay,yerel yönetimlerin eğitim yönetimine katkısı
- Ünal S., Ada S. (2011) Eğitim Bilimine Giriş, Ankara
- Baysal Z.N., Ada S.(2012). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi, Ankara
- Altun, M., Şanlı, Ö., Tan, Ç. (2015). Maarif Müfettişlerin, Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Turkish Studies, 10(3), s. 79-96.
DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7913.
- Arslan, M.M, Atasayar, H.H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), s. 59-79.
- Aydın, İ. (2005), Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: İlksan Matbaası.
- Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aytaç, T. (2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel.
- Atay, 2010.Yerel Yönetimlerin Eğitim Yönetimine Katkısı (9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu) Elazığ
- Balkar, B., Kasurka, M.G. (2015). Decentralization As An Educational Planning Strategy in Turkish Education System, International Journal of Education, 7(2), s. 415-436.
- Başbakanlık (2011). MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. Ankara: T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü.
- Bilir, A.(2013). Eğitimde Denetimsel Davranışın Amaç ve İşlevleri, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 11(44), s. 8-31.
- Bray, M. (1991). Centralization Versus Decentralization in Educational Administration, Educational Policy, 5(4), s. 371–385.
- Bursalıoğlu (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. , Demirel, F.(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

- Demir, M. (2015). Maarif Müfettişlerinin Sınıf Öğretmenlerine Mesleki Rehberlik Yapma Düzeyleri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demir, M. Tok, T.N. (2016). Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Denetimi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), s. 102-125.
- Demirkasımoğlu,(2012), Türk Eğitim Sisteminin Yapısı
- Demirtaş, H., Akarsu, M. (2016). Öğretmen Teftişini Müfettiş Yerine Okul Müdürünün Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), s. 69-93. DOI: 10.17679/iuefd.17251239.
- Duman, A. (1988). Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme Mi?, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 41, s. 467-483.
- Ekinci, A. (2009). İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Müfettiş Seçme Ve Yetiştirme Esaslarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Millî Eğitim, 184, s. 82-101.
- Ekinci, A., Karakuş, M. (2011). İlköğretim Okullarında Müfettişlerce Yapılan Rehberlik ve Denetim Çalışmalarının İşlevselliği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), s.1849 – 1867.
- Erdoğan, İ. (1996). Okula Dayalı Eğitim, Yasadıkça Eğitim, 49, s. 24-29.
- Erdoğan, (2015) Eğitimde Eğişim Yönetimi Ankara, Pegem Akademi
- Ergül Düz, H. (2015). Kadın Maarif Müfettişlerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (2006). How to Design and Evaluate Research in Education, New York: Mac Graw Hill, Inc.
- Gökyer, N., Namlı, A. (2015). Yöneticilerin Maarif Müfettişlerince Yapılan Kurum Denetimine Yönelik Algıları, Turkish Studies, 10(11), s. 707-724. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Gürdal, (2012). Eğitimin Yerel Yönetimlere Devri, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, eğitim ist eğitim, kültür ve sanat dergisi. 1(1), s. 18-19.
- İlmoğlu, İ. (2014). Eğitimin Yerelleşmesi Aracılığıyla Yerel Birimlerin Türk Eğitim Sistemine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karataş, İ.H. (2012). Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Katılımı Sağlamak İçin Bir Model Önerisi: Yerel Eğitim Şûrâları, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 151-166.
- Kaya, Y.K. (1991). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaynak, Ö. (2014). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimde yerelleşmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- KHK Değişiklik (2014). [Http://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2014/03/20140314-1.Htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm) adresinden 12.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, s. 1-9.
- Korkmaz, M., Özdoğan, O. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), s. 431-443.
- Köse, A., Döş, İ. (2014). Risk Tabanlı Denetimin Eğitim Alanında Uygulanabilirliğinin Maarif Müfettişlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), s. 45-64. DOI: 10.17679/iuefd.53153.
- Krey, D., Burke, P.J. (1989). A Design For Instructional Supervision. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Kyte, G. (1930). How To Supervise. Houghton Mifflin Company. Boston.
- Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014). [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Maarifmuf_0/Maarifmuf_1.Html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/maarifmuf_1.html) adresinden 26.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Karar Sayısı: KHK/652, Resmi Gazete Sayı: 28054.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 29009, 24 Mayıs 2014.
- Memişoğlu, S.P. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Turkish Studies, 11(3), s. 1703-1722. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9200>.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).

[Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html) adresinden
26.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Oktay, F. (1999), Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma Ankara:
Armağan Yayınevi.

Özmen, F., Hozatlı, M. (2008). İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin
Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,
18(1), s. 159-174.

Paqueo, V.İ., Lammert, J. (2000). Decentralization in Education: Q & F For The Web.
Washington: World Bank.

Ross, L.N., Dean, E. (1980). Handbook For Effective Supervision of Instruction. N.J.
Prentice Hall.

Serpen, Ş. (2014). Maarif Müfettişlerinin Denetlemede Karşılaştıkları Sorunlara Karşı Algı
Düzeylerinin İncelenmesi (Çanakkale Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sığırtmaç, G.Ş. (2015). Öğretmen ve Maarif Müfettişi Görüşlerine Göre Sınıf Yönetimi
Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sivrikaya, İ. (2014). Çağdaş Denetime İlişkin Öğretmen Yönetici ve Maarif Müfettişlerinin
Algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, İstanbul.

Summak, M.S., Roan, Ş. (2006). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında
Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi
(Gaziantep Örneği), Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
(Kefad), 7(2), s. 317-334.

Şişman, M., Turan, S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları: Teorik
Bir Çözümleme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, s. 300-315.

T.C. Anayasası (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden
16.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Taşar, H.H. (2009). Merkeziyetçi Yönetim Yapısının Kamu Okulları Üzerinde Bıraktığı
Olumsuz Etkiler, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2), s.
108-119.

- Taşcı, H. (2008). Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Taymaz, H. (1995). Okul Yönetimi. Ankara: Saypa.
- Taymaz, H. (2005), Eğitim Sisteminde Teftiş, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- TDK (2016).
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57b178a179b5f6.81620004 adresinden 31.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993). [Http://Rdb.Meb.Gov.Tr/Mevzuat/Tkb_Yonetmelik.Pdf](http://Rdb.Meb.Gov.Tr/Mevzuat/Tkb_Yonetmelik.Pdf) adresinden 26.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Topaloğlu, H. (2012). Türkiye'deki Eğitim Sendikaları Genel Merkez Yöneticilerinin Eğitimin Yerelleşmesi İle İlgili Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tuna, F. (2016). Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-318-487-4.
- Turan, S., Şişman, M. (2002). Eğitim ve Okul Yönetiminde Eğitim Bölgesi Danışma Kurullarının İşlevi: Kavramsal Bir Çözümleme, Eğitim Araştırmaları, 2(6), s. 136-146.
- Turan, S., Şişman, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar 2003 ,s. 309-310
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., Demirhan, G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), s. 1-18.
- Türkoğlu, R. (2016). MEB Taşra Örgütündeki Maarif Müfettişleri ve Yöneticilerin Görev Tanımları ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usluel, Y. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weiler, H. N. (1990). Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction, Educational Evaluation and Policy Analysis, 12(4), 433-448.
- Yalçinkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim, Ege Eğitim Dergisi, (5)2, s.2-34.

- Yıldız, B., Akbaşlı, S., Üredi, L. (2016). Maarif Müfettişlerinin Sınıflarda Uyguladığı Rehberlik ve Denetim Uygulamalarının Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Turkish Studies*, 11(3), s. 2427-2446, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9251>.
- Yıldız, D. (2015). Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Maarif Müfettişlerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), s. 1-20.
- Yıldız, H. (2014). Tanzimat'tan Günümüze Maarif Müfettişliği İle İlgili Düzenlemeler Bağlamında Etik İlkeler, *Türkiyat Mecmuası*, 24, s. 261-284.
- Yıldız, O. (2005). Eğitimde Yerelleşmenin Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Kişisel Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), s. 253-273.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme ve Ailelerin Okul Yönetimine Katılımının Güçlendirilmesi: Değişen Ne? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1229-1251.
15. Milli Eğitim Şurası (1996). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf adresinden 26.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
16. Milli Eğitim Şurası (1999). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113618_16_sura.pdf adresinden 27.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
17. Milli Eğitim Şurası (2006). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf adresinden 27.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
18. Milli Eğitim Şurası (2010). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf adresinden 27.07.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- 652 Sayılı KHK (2011). [Http://www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2011/09/20110914-1.Htm](http://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2011/09/20110914-1.htm)

EKLER

Ek – 1: Araştırmada Kullanılan Anket

BÖLÜM 1: AÇIKLAMA

Lütfen aşağıdaki sorulara ilgili seçeneklerden, durumunuza uygun olanın içine (X) işareti koyunuz, boş kısımları doldurunuz.

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

GÖREV YAPTIĞINIZ KURUM ADI: Milli Eğitim Bakanlığı

1. Cinsiyetiniz: A- Kadın ☐ B- Erkek ☐

2. Yaşınız:

A- 35-41 yaş ☐ B- 42-48 yaş ☐ C- 49-55 yaş ☐

D- 56 yaş ve üzeri ☐

3. Müfettişlikteki kıdeminiz:

A- 0-5 yıl ☐ B- 6-10 yıl ☐ C-10-15 yıl ☐

D-16 yıl ve üstü ☐

4.Görev yaptığınız bölge:

Avrupa yakası ☐ Anadolu Yakası ☐

5. Eğitim durumunuz:

A-Ön Lisans ☐ B- Lisans ☐

C - Yüksek Lisans (tezsiz) ☐ D- Yüksek Lisans (tezli) ☐

E- Doktora ☐

6 .Branşınız:.....

BÖLÜM 2: AÇIKLAMA

Lütfen aşağıdaki sorularda size göre doğru olduğunu düşündüğünüz seçenekleri (X) işareti ile işaretleyiniz.

Lütfen her soruyu cevaplandırınız!

	Aşağıdaki maddeleri lütfen önem derecesine göre (X) işareti ile işaretleyiniz.	(1) KATILMI	(2) KARARSI	(3) KATILYI	(4) KESİNLİ KLE
1	Eğitimin yerinden yönetimi, iller, ilçeler ve okullar arasında daha kaliteli bir eğitim- öğretim sağlamak adına olumlu bir rekabet olabilir.	()	()	()	()
2	Eğitimin yerinden yönetimi, yerel imkanların eğitim için daha etkili kullanılmasını sağlayabilir.	()	()	()	()
3	Eğitimin yerinden yönetimi, okulların kaynak sıkıntısını azalabilir.	()	()	()	()
4	Eğitimin yerinden yönetimi, eğitim hizmetlerinin gerçekleşmesinde halk katılımını ve katkısını artırabilir.	()	()	()	()
5	Eğitimin yerinden yönetimi, eğitime harcanan kaynakların kullanımını merkezi yönetimin yanı sıra yerel yönetimler ve halk tarafından da denetlenmesini sağlayabilir.	()	()	()	()
6	Eğitimin yerinden yönetimi, okulların ekonomik sorunlarının çözümünü daha da güçleştirebilir.	()	()	()	()
7	Eğitimin yerinden yönetimi, yerel birimlerin gelir ve servet düzeylerine bağlı olarak eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarabilir.	()	()	()	()
8	Eğitimin yerinden yönetimi, öğrencilerin barınma, yiyecek ve çalışma ihtiyaçlarını daha kolay sağlayabilir.	()	()	()	()
9	Eğitimin yerinden yönetimi, öğrenci başarısını artırıcı çalışmaları (takviye dersleri, etüt v.b) daha da kolaylaştırabilir.	()	()	()	()

10	Eğitimin yerinden yönetimi, okulların fiziki sorunlarının yerinde ve zamanında çözülmesini sağlayabilir.	()	()	()	()
11	Eğitimin yerinden yönetimi, Okul Aile Birliklerinin çalışmalarını etkinleştirilebilir.	()	()	()	()
12	Eğitimin yerinden yönetimi, okul çevre ilişkilerinin daha etkili bir şekilde kurulabilmesi için halkın katılımını daha kolay sağlanabilir.	()	()	()	()
13	Eğitimin yerinden yönetimi, kaynakların öncelikli ihtiyaçlar için kullanılmasını sağlayabilir.	()	()	()	()
14	Eğitimin yerinden yönetimi, eğitime ayrılan kaynakları artırılabilir.	()	()	()	()
15	Eğitimin yerinden yönetimi, kaynakların okullar arasında eşit bir şekilde dağılımını sağlayabilir.	()	()	()	()
16	Eğitimin yerinden yönetimi, atıl yatırımları önleyebilir. savurganlık önlenebilir.	()	()	()	()
17	Eğitimin yerinden yönetimi, okullarda sosyal ve kültürel faaliyetleri artırabilir.	()	()	()	()
18	Yerel yönetimlerde okulların kendi ihtiyaçlarına, bölgesel özelliklerine göre eğitim harcamalarının yerel yönetimlerce karşılanmasını sağlayacak nitelikli personel eksikliğinin olması olumsuz sonuçlar doğurabilir.	()	()	()	()
19	Bütün yetki ve sorumluluğun merkez çalışanlarında olması, taşra teşkilatında görev yapan personelin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne yönelik karar alma ve uygulama sürecinde pasif kalmasına neden olabilir.	()	()	()	()
20	Taşra teşkilatında görev yapan personelin okulların ekonomik sorunlarının çözümüne yönelik konularda merkeze danışma ihtiyacı duymasından dolayı hizmetlerin görülmesinde gecikme ve aksamalara yol açabilir,	()	()	()	()
21	Yerel siyasetçilerin kaynakları eğitim için kullanmak yerine, kaldırım yapmak ya da park inşa etmek gibi kısa vadeli kazançlar için kullanabilirler.	()	()	()	()

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT VE GÖREVLERİ HAKKINDA KANUN HÜKMÜNDE KARARNAME

Kanun Hük. Kar. nin Tarihi : 25/8/2011, No : 652

Yetki Kanununun Tarihi : 6/4/2011, No : 6223

Yayımlandığı R.G. Tarihi : 14/9/2011, No : 28054

Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 50

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı

MADDE 17 –(Değişik: 1/3/2014-6528/17 md.)

(1) Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri şunlardır:

a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim

kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek

b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile

gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek

c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş

birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve

kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen

sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek

ç) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin

olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri

çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak

d) Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik,

işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla

yürütmek

e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak

(2) Denetime tabi olan gerçek ve tüzel kişiler, gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde

ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve ayniyatı ilk talep hâlinde göstermek, sayılmasına ve incelenmesine yardımcı

olmakla mükelleftir. Maarif Müfettişleri, görevleri sırasında kamu kurum ve kuruluşları ve kamuya yararlı dernekler ile

gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup kanuni engel bulunmadıkça bu

talebin yerine getirilmesi zorunludur.

(3) Başkanlığa verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla illerde il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde Maarif

Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur.

(4) Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının görev, yetki ve sorumlulukları, Maarif Müfettişlerinin görev, yetki ve

sorumluluklarına ilişkin usul ve esaslar ile diğer hususlar yönetmelikle düzenlenir.

Maarif Müfettişleri(2)

MADDE 41 – (Ek: 1/3/2014-6528/23 md.)

(1) İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığında Maarif Müfettişleri ve Maarif Müfettiş Yardımcıları istihdam edilir.

(2) Maarif Müfettiş Yardımcılığına atanabilmek için 657 sayılı Kanunun 48 inci maddesinde sayılan genel şartlara ek olarak aşağıdaki şartlar aranır:

a) En az dört yıllık lisans eğitimi veren eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat, işletme, ilahiyat fakülteleri ile hizmet birimlerinin görev alanına giren ve yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurt içindeki veya yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak b) Yapılacak yarışma sınavında başarılı olmak

(3) Maarif Müfettiş Yardımcısı kadrolarına, öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar arasından ayrıca yapılacak yarışma sınavında başarılı olanlar arasından da atama yapılabilir.

(4) Maarif Müfettiş Yardımcılığına atananlar, en az üç yıl fiilen çalışmak kaydıyla yapılacak yeterlik sınavına girmeye hak kazanırlar. Sınavda başarılı olamayanlara veya sınava girmeye hak kazandığı hâlde geçerli mazereti olmaksızın sınav hakkını kullanmayanlara, bir yıl içinde ikinci kez sınav hakkı verilir. İkinci sınavda da başarı gösteremeyen veya sınav hakkını

kullanmayanlar Maarif Müfettiş Yardımcısı unvanını kaybeder ve Bakanlıkta durumlarına uygun kadrolara atanırlar.

(5) İhtiyaç hâlinde Maarif Müfettişleri, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görevlendirilebilir.

(6) Maarif Müfettişlerinin, her hizmet bölgesinde iki yıldan az olmamak üzere Bakanlıkça belirlenecek süreler kadar çalışmaları esastır. Hizmet bölgelerinin oluşturulması ve bu bölgelerdeki çalışma süreleri; Maarif Müfettişleri ve Maarif Müfettiş Yardımcılarının nitelikleri, mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, yarışma ve yeterlik sınavları, atanmaları, çalışma ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir. Maarif Müfettişleri ve Maarif Müfettiş Yardımcıları, 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye ekli (I) sayılı cetvelin “A-Aylıklarını 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa Göre Alanlar” kısmının (1) numaralı bölümünün (j) sırasında öngörülen ek ödemeden aynı usul ve esaslar dâhilinde yararlandırılır.

(1)1/3/2014 tarihli ve 6528 sayılı Kanunun 26 ncı maddesiyle bu maddenin başlığında yer alan “ve Denetçi” ibaresi ile birinci fıkrasında yer alan “ile Millî Eğitim Denetçileri ve Denetçi Yardımcıları” ibaresi yürürlükten kaldırılmıştır.

(2)1/3/2014 tarihli ve 6528 sayılı Kanunun 23 üncü maddesiyle bu maddenin başlığı “İl Eğitim Denetmenleri” iken metne işlendiği şekilde değiştirilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi : 29/11/1971
Doğum Yeri : Düzce
Medeni Durumu : Evli

Eğitim :

Lise	1983-1990	Düzce İmam Hatip Lisesi
Lisans	1991-1995	Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2014-2016	Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Çalıştığı Kurumlar:

	1995-1997	Ağrı Merkez Gazi İlkokulu Sınıf Öğretmeni
	1998-2004	Zonguldak- Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni
	2004-2008	Zonguldak- Ereğli Sinitli İlköğretim Okulu Müdürü
	2009-2013	Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişi
2014-		İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişi

ORIGINALITY REPORT

%**19**

SIMILARITY INDEX

%**17**

INTERNET SOURCES

%**7**

PUBLICATIONS

%**8**

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

ogm.meb.gov.tr

Internet Source

%**1**

2

www.kanunum.com

Internet Source

%**1**

3

www.turkishstudies.net

Internet Source

%**1**

4

Submitted to Istanbul Aydin University

Student Paper

%**1**

5

tebesirtozu.blogcu.com

Internet Source

%**1**

6

www.temder.org.tr

Internet Source

%**1**

7

sbed.mku.edu.tr

Internet Source

%**1**

8

www.eab.org.tr

Internet Source

<%**1**

9

www.egitimistdergisi.com

Internet Source

<%**1**

10

sosyaldergi.usak.edu.tr

Internet Source

<%**1**

11 bekirhoca.com <% 1
Internet Source

12 dergipark.ulakbim.gov.tr <% 1
Internet Source

13 www.j-humansciences.com <% 1
Internet Source

14 acikerisim.deu.edu.tr <% 1
Internet Source

15 Submitted to Turkiye ve Orta Dogu Amme
Idaresi Enstit <% 1
Student Paper

16 ttkb.meb.gov.tr <% 1
Internet Source

17 www.eyed-der.org <% 1
Internet Source

18 efdergi.inonu.edu.tr <% 1
Internet Source

19 dergi.amasya.edu.tr <% 1
Internet Source

20 Submitted to TechKnowledge Turkey <% 1
Student Paper

21 kefad.ahievran.edu.tr <% 1
Internet Source

22 www.okuloncesi.net <% 1
Internet Source
