

TÜRKİYE VE AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ'NDEKİ YÜKSEKÖĞRETİMİN VERİ ZARFLAMA ANALİZİ İLE ETKİNLİK ANALİZİ

Ersin YENİSU¹

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin etkinliğinin ölçülmesi her ülkenin eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Literatürde etkinlik ölçüm yöntemi olarak kullanılan analiz araçlarından bir tanesi de veri zarflama analizidir. Türkiye ve 18 Avrupa Birliği (AB) ülkesinin yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı teknik etkinliğini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada söz konusu ülkelerin ulaşılabilen en son verileri olan 2016 yılı girdi-çıkıtı verileri kullanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan veriler ulusal ve uluslararası kaynaklardan derlenmiş ve analizler için DEAP programından yararlanılmıştır. Literatürde daha önce yapılmış olan benzer çalışmaların bir güncellemesi niteliğinde olan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre Türkiye 19 AB ülkesi arasında en düşük teknik etkinliğe sahip olan ülkedir. Sonuç olarak, Türk yükseköğretim sisteminin yapısal durumu açısından etkinlik artışı doğrultusundaki iyileştirici adımların arttırılması gereklidir.
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Yükseköğretim Sistemi, Etkinlik Analizi, Veri Zarflama Analizi (VZA), Tobit Model	

HIGHER EDUCATION EFFICIENCY REVIEW WITH DATA ENVELOPMENT ANALYSIS: THE CASE OF TURKEY AND EUROPEAN UNION COUNTRIES

Article Information	Abstract
Research Paper	Measuring the efficiency of the higher education systems of the countries is important in terms of achieving the educational goals of each country. One of the analysis tools used in the literature as an efficiency measurement method is data envelopment analysis. Our goal in this study in Turkey and 18 European Union (EU) is to measure the technical efficiency of the higher education system of the country. In this study, the input-output data of these countries in 2016 were used. The data used in the study were compiled from national and international sources and DEAP program was used to analyses. According to the findings, Turkey is the country with the lowest technical efficiency in 19 countries. As a result, the structural status of the Turkish higher education system needs to be reexamined.
<i>Keywords:</i> Higher Education System, Data Envelopment Analysis (DEA), Tobit Model	

¹ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, ersinyenisu@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-0235-4270

1. GİRİŞ

Yükseköğretimin iki temel amacı vardır. Birincisi eğitim faaliyetlerine katkıda bulunmak, ikincisi araştırma yapmak suretiyle insanlık için pratik faydalar ortaya koymaktır. Şüphesiz yükseköğretimin en temel kurumları üniversitelerdir. Üniversiteler tüm dünyada genellikle bilimsel özgürlüğe sahip kısmen özerk kurumlardır. Gerek uzmanlaşmış personel ihtiyacını gerek ara eleman ihtiyacını karşılayan üniversiteler toplumsal açıdan sürükleyici güç unsurlarıdır. Nitekim günümüzde sanattan spora her meslek dalının teorik bir boyutu vardır. Bu nedenle herhangi bir meslek sahasında en ileri aşamaya ulaşmak isteyenler için üniversiteler önemli birer yardımcıdır. Nihayetinde üniversiteler bilginin üretildiği, işlendiği ve uygulamacılar için hazır hale getirildiği organizasyonlardır.

Etkinlik, elde bulunan kaynaklardan en yüksek çıktı bileşimine ulaşmaktır. Etkinlik ölçümü hem geçmişin değerlendirilmesi hem de geleceğin tasarlanması için gereklidir. Nitekim yönetim performansının söz konusu olduğu her alanda etkinlik düzeyi araştırılabilir. 20. yüzyılın ikinci yarısında geliştirilen veri zarflama analizi de farklı girdi ve çıktıların olduğu sistemlerde etkinlik ölçüm aracı olarak kullanılmaktadır. Çalışmamızda Türkiye ve 18 Avrupa Birliği (AB) ülkesi yükseköğretim sistemlerinin etkinlik analizi yapılmıştır. Bu konu literatürde Toth (2009) ve Bursalioğlu ve Selim (2015) tarafından benzer bir örneklem üzerinde incelenmiştir. Nitekim 2006 ve 2008 yılları verileri üzerine yapılan söz konusu analizlere küçük bir katkı olarak bu çalışmada 2016 yılı verileri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular değinilen araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Çalışmamızın izleyen bölümünde literatüre değinilmiş, üçüncü bölüm veri seti ve metodolojinin tanıtılmasına ayrılmış ve son olarak dördüncü bölümde analizler yapılarak bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

2. LİTERATÜR

Sayısal yöntemler içerisinde parametrik olmayan bir yöntem olan Veri Zarflama Analizi'nin (VZA) çok farklı alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu yöntem çeşitli girdi-çıkıtı değişkenleri kullanılarak imalat sanayi sektöründe (Ulucan, 2000; Ulucan, 2002; Kayalıdere ve Kargın, 2004; Kula ve Özdemir, 2007; Yalama ve Sayım, 2008; Altın, 2010; Tektüfekçi, 2010; Cenger, 2011), bankacılık sektöründe (Atan, 2003; Behdioğlu ve Özcan, 2009; Seyrek ve Ata, 2010; Budak, 2011), sağlık sektöründe (Tetik, 2003; Çakmak vd., 2009 ; Ayanoğlu vd., 2010; Özata ve Sevinç, 2010; Atmaca vd., 2012; Gülsevin ve Türkan, 2012) eğitim sektöründe (Atan vd., 2002; Kutlar ve Kartal, 2004; Baysal vd., 2005; Özden, 2008; Soummakie, 2020), sigortacılık sektöründe (Başkaya ve Akar, 2005; Altan, 2010) ulaştırma sektöründe (Baysal vd., 2004; Kıyıldı ve Karaşahin, 2006), futbol endüstrisinde (Keskin ve Öndes, 2020), tarım sektöründe (Mentes vd., 2020), uluslararası karşılaştırmalarda (Tokatlıoğlu ve Ertong, 2020; Mollavelioğlu vd., 2020) ve diğer çok sayıda farklı alanda kullanılmıştır.

Bu çalışmada Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki yükseköğretim sistemlerinin veri zarflama analizi ile göreceli etkinlik analizi yapılmaya çalışılmıştır. Ulusal ve uluslararası literatürde yükseköğretimdeki etkinlik söz konusu yöntemle hem ülke içi hem de ülkelerarası karşılaştırmalarda kullanılmıştır. VZA ile yükseköğretim kurumlarının karşılaştırmalı etkinliğini inceleyen Türkçe çalışmalar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: *Türkçe Literatürde VZA ile Yükseköğretimdeki Etkinliği İnceleyen Çalışmalar*

Yazar(lar)	Örneklem	Girdi	Çıktı
Dikmen (2008)	Türkiye'deki 53 Devlet Üniversitesi	*Öğretim üyesi sayısı *İdari personel sayısı *Bütçe ödenekleri	*Lisans mezunu öğrenci sayısı *Yüksek lisans mezunu öğrenci sayısı *Yurtiçi ve yurtdışı yayın sayısı
Özden (2008)	Türkiye'deki 24 Vakıf Üniversitesi	*Toplam giderler *Öğretim üyesi sayısı *Diğer akademik personel sayısı	*Önlisans ve lisans öğrenci sayısı *Lisansüstü öğrenci sayısı *Yayın sayısı *Eğitim-öğretim gelirleri *Diğer gelirler
Oruç vd. (2009)	Türkiye'deki 24 Devlet Üniversitesi	*Öğretim üyesi sayısı *Öğretim görevlisi ve okutman sayısı *Araştırma görevlisi sayısı *Toplam personel giderleri *Mal ve hizmet alım giderleri *Kapalı kullanım alanı	*Önlisans ve lisans öğrenci sayısı *Lisansüstü öğrenci sayısı *Proje sayısı *Proje bütçeleri *Uluslararası yayın sayısı *Ulusal yayın sayısı *Öz gelirler
Çınar (2013)	Türkiye'deki 24 Devlet Üniversitesi	*Genel harcama *Yatırım harcaması	*Yayın sayısı *TÜBİTAK tarafından onaylanmış proje tutarı *Lisans öğrenci sayısı *Yüksek lisans öğrenci sayısı *Doktora öğrenci sayısı
Günay vd. (2017)	Türkiye'deki 23 Devlet Üniversitesi (2004-2013)	*Akademik personel sayısı *İdari personel sayısı *Kapalı kullanım alanı *Personel giderleri *Mal ve hizmet alım giderleri	*Öğrenci sayısı *Yayın sayısı *Proje sayısı

Veri olanaklarıyla sınırlandırılmış olan yukarıdaki çalışmalarda benzer fakat farklı girdi-çıkıtı setlerinin Türkçe literatürde kullanıldığı görülmektedir. VZA ile yükseköğretim kurumlarının etkinliğini ölçen uluslararası yayınlar ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Uluslararası Literatürde VZA ile Yükseköğretimdeki Etkinliği İnceleyen Çalışmalar

Yazar(lar)	Örneklem	Girdi	Çıktı
Abbott ve Doucouliagos (2003)	Avusturya’daki 36 Kamu Üniversitesi	*Akademisyen sayısı *Akademisyenler hariç personel sayısı *Ücret dışı giderler *Sabit sermaye stoku	*Lisans öğrenci sayısı *Yüksek lisans öğrenci sayısı *Doktora öğrenci sayısı *Proje Tutarı
Emrouznejad ve Thanassoulis (2005)	İngilere’deki 15 Üniversite	*Toplam tekrarlayan ödemeler *Toplam sabit ödemeler	*Araştırma ödemeleri ve sözleşme gelirleri *Doktora mezun sayısı *Yüksek lisans öğrenci sayısı *Lisans öğrenci sayısı
Agasisti ve Pe’ rez- Esparrells (2010)	57 İtalya ve 46 İspanya Üniversitesi	*Finansal kaynaklar *İnsan kaynakları *Hizmet binaları ve laboratuvarlar	*İnsan sermayesi *Araştırma ürünleri *Toplum için hizmetler
Selim ve Bursalioğlu (2013)	Türkiye’deki 24 Devlet Üniversitesi (2006-2010)	*Merkezi hükümet bütçe ödeneği *Öz gelirler *Proje tahsisi (TÜBİTAK) *Proje tahsisi (diğer) *Akademisyen sayısı	*Akademisyen başına lisans öğrenci sayısı *Akademisyen başına yüksek lisans öğrenci sayısı *Akademisyen başına doktora öğrenci sayısı *Yayın sayısı *İstihdam oranı
Veiderpass ve McKelvey (2016)	17 Avrupa Ülkesinden 944 Yükseköğretim Kurumu	*Ücret dışı harcamalar *Toplam gelir *Akademik personel sayısı *Diğer personel sayısı	*Önlisans mezun sayısı *Lisans mezun sayısı *Master mezun sayısı *Doktora mezun sayısı

Uluslararası yayınlara bakıldığında VZA yönteminin girdi ve çıkıtı değişkenleri olarak kantitatif ve kalitatif değişkenlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi, VZA ile ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin etkinliğini ölçen yerli ve yabancı çalışmalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: VZA ile Ülkelerin Yükseköğretim Sistemleri Etkinliğini İnceleyen Çalışmalar

Yazar(lar)	Örneklem	Girdi	Çıktı
Toth (2009)	19 AB Ülkesi	*GSYİH içerisinde yükseköğretim harcamalarının oranı	*Toplam nüfus içindeki yükseköğretim mezun sayısı *Yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı
Aristovnik ve Obadik (2014)	22 OECD ve AB Ülkesi	MODEL 1	
		*Her bir yükseköğretim öğrencisi için harcanan tutar	*Toplam öğrenci sayısı içinde yükseköğretime kayıt oranı *Toplam işgücündeki yükseköğretim mezun oranı *Toplam işsizlik içinde yükseköğretimli oranı
		MODEL 2	
*Her bir yükseköğretim öğrencisi için harcanan tutar	*Toplam öğrenci sayısı içinde yükseköğretime kayıt oranı *Toplam işgücündeki yükseköğretim mezun oranı *Toplam işsizlik içinde yükseköğretimli oranı		
		MODEL 3	
*Toplam öğrenci sayısı içinde yükseköğretime kayıt oranı	*Toplam işgücündeki yükseköğretim mezun oranı *Toplam işsizlik içinde yükseköğretimli oranı		
Bursalioğlu ve Selim (2015)	Türkiye ve 17 AB Üyesi Ülke	* Yükseköğretim kamu harcamaları / Toplam kamu harcamaları * Yükseköğretim öğrenci sayısı / Akademisyen sayısı	* Yükseköğretim mezunları sayısı / Toplam nüfus * Yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı *Yükseköğretimli bireylerin yaşam memnuniyeti
Yotova ve Stefanova (2017)	9 Orta Avrupa Ülkesi	*Her bir yükseköğretim öğrencisine harcanan tutarın kişi başı milli gelire oranı	*Yükseköğretime katılım oranı (25-34 yaş) *Yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı (25-64 yaş) *Yükseköğretim mezunlarının sosyal dışlanma ve yoksulluk riskinin dışında olma oranı *Yükseköğretim mezunlarının aylık kazanç ortalamalarının kişi başı gelire oranı
Jelic ve Kedzo (2018)	24 Avrupa Birliği Ülkesi (2004-2015)	*GSYİH içerisinde yükseköğretim harcamalarının oranı *Toplam kamu harcamaları içinde yükseköğretim öğrencilerine yapılan finansal yardım *Eğitmen başına düşen öğrenci sayısı	*Yükseköğretimden mezun oranı (20-29 yaş) *15-64 yaş arası yükseköğretim mezun oranı *Toplam işsiz sayısı içindeki yükseköğretim mezunu oranı

Tablo 3’teki çalışmalardan özellikle Bursalioğlu ve Selim (2015)’in bulguları çalışmamız açısından önem taşımaktadır. Türkiye ve 17 Avrupa Birliği (AB) ülkesinin yükseköğretim sistemi etkinliğini inceleyen söz konusu

çalışmada Türkiye'nin 18 ülke arasında en düşük etkinliğe sahip ülke olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine daha önce yapılmış bir çalışma olan ve 18 AB ülkesi ve Türkiye'de yükseköğretim etkinliğini çıktı yönelimli VZA ile analiz eden Toth (2009) çalışmasında Türkiye'nin 19 ülke çerisinde en etkin olmayan ülke olduğu sonucuna varmıştır. Kısacası değinilen iki çalışmada, 2006 ve 2008 yılı verileri kullanılarak, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin analize dâhil edilen ülkeler arasında en düşük etkinliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise AB ve Türkiye yükseköğretim sistemleri etkinlik analizi 2016 yılı verileriyle yapılmaya çalışılacaktır.

3. VERİ SETİ VE METODOLOJİ

3.1. Veri Seti

Veri zarflama analizinde kullanılan veriler Tablo 4'te sunulan veri kaynaklarından derlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla ulaşılabilen ve uyumlaştırılabilen en güncel veriler olan 2016 yılı verileri analizlerde kullanılmıştır. Bu yönüyle çalışma zaman unsurunu dikkate almayan statik bir çalışmadır. Araştırmacılar Tablo 4'teki veri kaynakları ve diğer çeşitli veri kaynaklarından yararlanarak farklı girdi-çıkıtı setleri oluşturmak suretiyle bu çalışmayı geliştirme imkânına sahiptirler.

Tablo 4: Veri Zarflama Analizi İçin Veri Tanımlamaları ve Veri Kaynakları

	Kısaltma	Veri Tanımı	Veri Kaynağı
Girdiler	G1	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları X 100	OECD Education at a Glance – 2019 https://www.oecd-ilibrary.org/education
	G2	Yükseköğretim Öğrenci Sayısı / Akademisyen Sayısı	Eurostat https://ec.europa.eu/eurostat/data/database
Çıktılar	Ç1	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus X 100	Eurostat https://ec.europa.eu/eurostat/data/database
	Ç2	Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı (%)	OECD Education at a Glance – 2017 https://www.oecd-ilibrary.org/education
	Ç3	Uluslararası Makale Sayısı / Akademisyen Sayısı	Dünya Bankası https://databank.worldbank.org UNESCO http://data.uis.unesco.org

Tablo 4'ten de görüleceği üzere çalışmamızda iki girdi (G1, G2) ve üç çıktı (Ç1, Ç2, Ç3) değişkeni bulunmaktadır. Söz konusu değişkenlerin seçiminde Bursahoğlu ve Selim (2015)'in çalışmaları referans alınmıştır. Bursahoğlu ve Selim (2015)'in çalışmalarında çıktı değişkenlerinin üçüncüsü “*Yükseköğretimli Bireylerin Yaşam Memnuniyeti*” göstergesiyken, bu çalışmada bu değişkenin yerine “Akademisyen Başına Düşen Makale Sayısı (Uluslararası Makale Sayısı / Akademisyen Sayısı)” değişkeni kullanılmıştır. Analizlerde kullanılan verilerin orijinal halleri analiz öncesinde de anlamlı bulgular içermesi nedeniyle Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Veri Zarflama Analizinde Kullanılan Veriler

Ülkeler*	Girdiler (G1, G2)		Çıktılar (Ç1, Ç2, Ç3)		
	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları X 100	Yükseköğretim Öğrenci Sayısı / Akademisyen	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus X	Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	Uluslararası Makale Sayısı / Akademisyen
Türkiye	1,9	23,1	1,02	75	0,24
Almanya	1,2	12,1	0,68	88	0,27
Fransa	1,4	16,3	1,16	85	0,65
Birleşik Krallık	1,7	15,8	1,15	85	0,66
İtalya	0,9	20,2	0,62	80	0,79

İspanya	1,2	12,2	0,94	80	0,34
Polonya	1,2	14,6	1,28	88	0,36
Hollanda	1,7	14,8	0,89	88	0,48
Belçika	1,5	21,2	1,05	85	0,55
Çekya	0,9	18,9	0,88	86	1,01
Portekiz	1,2	14,4	0,71	85	0,44
Macaristan	1,1	13,7	0,69	85	0,30
İsveç	1,6	10,4	0,79	90	0,61
Avusturya	1,8	14,4	0,96	86	0,22
Finlandiya	1,7	15,3	1,02	83	0,74
Slovakya	1	15,1	1,04	81	0,44
Slovenya	1	15,3	1,50	85	0,47
Letonya	1	18,6	0,80	87	0,20
Lüksemburg	0,5	7,6	0,29	86	1,13
Ortalama	1,3	15,5	0,92	84	0,52

*Ülkeler 2020 yılı nüfus büyüklüklerine göre sıralanmıştır. **Kaynak:** OECD Education at a Glance 2017-2019 (<https://www.oecd-ilibrary.org/education>), Dünya Bankası (<https://databank.worldbank.org>), UNESCO (<http://data.uis.unesco.org>), Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>).

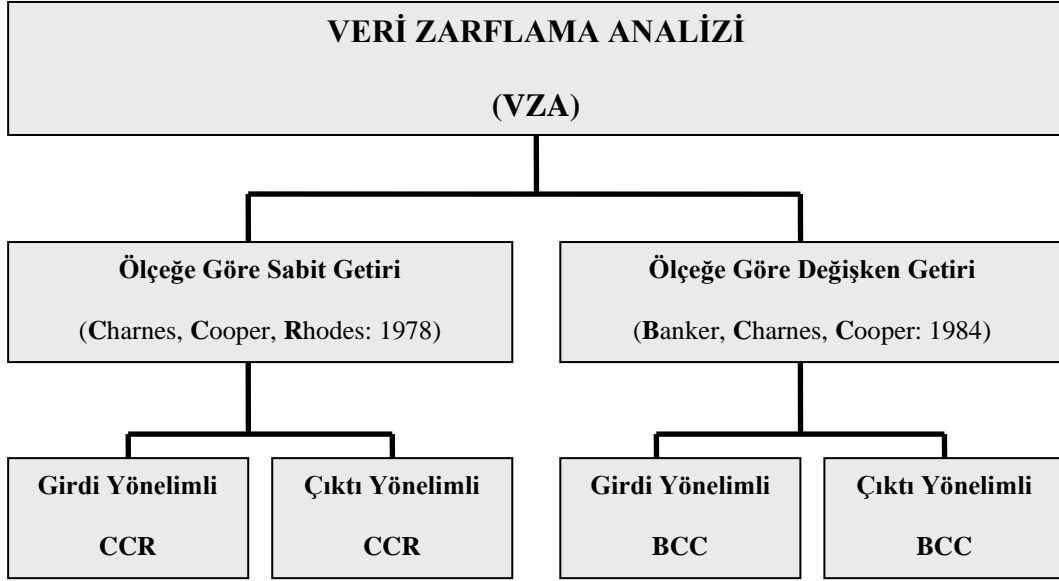
Yukarıdaki tabloda Türkiye açısından en dikkat çekici durumların ilki akademisyen başına düşen öğrenci sayısı açısından ülkemizin sıralamada en üstte olmasıdır. İkinci olarak ise Türkiye yükseköğretim mezunlarının istihdam edilmesi konusunda seçilen ülkeler arasında en sondadır. Buna ek olarak Tablo 5'e göre Türkiye'de akademisyenlerin uluslararası yayın performansı Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ortalamasının önemli ölçüde gerisindedir. Diğer taraftan Türkiye'de yükseköğretime yapılan kamu harcama veya yatırımlarının AB ortalamasının (% 1,3) üzerinde olduğu (% 1,9) ve benzer şekilde yükseköğretimde okullaşma oranı açısından AB ortalamasının (% 0,92) üzerinde bulunduğu (% 1,02) görülmektedir.

3.2. Metodoloji

3.2.1. Veri Zarflama Analizi

Veri zarflama analizi (VZA) bir amaç fonksiyonu (maksimizasyon ya da minimizasyon), kısıtlar ve koşullardan oluşan doğrusal programlama tabanlı parametrik olmayan bir yöntemdir. Parametrik olmayan testler değişkenlerin normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda kullanılan, genellikle parametrik yöntemlerden daha esnek yapıya sahip olan ve daha kuvvetli uygulama sonuçları veren analiz araçlarıdır. VZA, bir örgütsel birimin belirli çıktıları üretmede kaynaklarını (girdilerini) diğer birimlere nazaran ne kadar etkin kullandığını ölçmektedir.

Veri zarflama analizi 20. yüzyılda açıklanan diğer birçok sayısal yöntem gibi günümüze kadar yeni katkılarla gelişme göstermiştir. Söz konusu sürecin ve bu çalışmada kullanılan yöntemin gelişim aşamalarının anlaşılabilmesi için Şekil 1'de VZA yöntemi özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 1: Veri Zarflama Analizi'nde Kullanılan Modeller

Benzer stratejik hedeflere sahip olup aynı tür girdiyi kullanarak aynı tür çıktıları üreten karar verme birimleri (**KVB-DMU: Decision Making Unit**)'nin göreceli etkinlik performanslarının ölçüldüğü VZA'nın uygulanmasında izlenecek adımlar şöyledir (Oruç vd., 2009):

- 1-) Uygun KVB'lerin belirlenmesi
- 2-) Girdi ve çıktıların belirlenmesi
- 3-) Göreceli etkinlik ölçümü
- 4-) Etkin olmayan KVB'ler için referans KVB'lerin belirlenmesi
- 6-) Etkin olmayan KVB'ler için hedef değerlerin belirlenmesi
- 7-) Sonuçların karşılaştırılması ve değerlendirilmesi

VZA'da çıktıların ağırlıklı toplamlarının girdilerin ağırlıklı toplamlarına bölünmesiyle etkinlik değeri ulaşılır. Bu dönüşüm sürecinde toplam girdi ve toplam çıktı aşağıdaki gibi gösterilir (Tütek vd., 2016; 231-232).¹

$$\text{Toplam Girdi} = \sum_{i=1}^m v_i x_i$$

m = KVB'nin kullandığı toplam girdi sayısı
 i = Girdi
 v_i = i 'inci girdinin toplam girdi içerisindeki ağırlık katsayısı

x_i = m girdiden i 'inci girdi

$$\text{Toplam Çıktı} = \sum_{r=1}^s u_r y_r$$

s = KVB'nin kullandığı toplam çıktı sayısı
 r = Çıktı
 u_r = r 'inci çıktının toplam çıktı içerisindeki ağırlık katsayısı

y_r = s çıktıdan r 'inci çıktı

¹ Matematiksel denklem yazımları için "MathType" programından yararlanılmıştır.

Oluşturulan toplam çıktının toplam girdiye bölümüyle KVB'nin girdileri çıktılara dönüştürmedeki etkinliği elde edilir.

$$Etkinlik = \frac{\text{Toplam Çıktı}}{\text{Toplam Girdi}} = \frac{\sum_{r=1}^s u_r y_r}{\sum_{i=1}^m v_i x_i} = \frac{u_1 y_1 + u_2 y_2 + \dots + u_s y_s}{v_1 x_1 + v_2 x_2 + \dots + v_m x_m} \quad (1)$$

Yukarıdaki etkinlik skoru hesaplamasında girdi ve çıktıların ağırlık katsayıları kurulacak olan modelin (Örn. CCR veya BCC) çözülmesiyle bulunur. Söz konusu değerler her bir KVB'nin diğer KVB'ler içerisindeki göreceli etkinliğini maksimize edecek olan ağırlık değerleridir (Tütek vd., 2016; 232).

3.2.1.1. CCR (Charnes, Cooper, Rhodes) Modelleri

CCR modelinin temelini oluşturan girdi yönelimli kesirli VZA modeli aşağıdaki gibidir.

$$Max \frac{\sum_{r=1}^s u_r y_{rk}}{\sum_{i=1}^m v_i x_{ik}} = Max \frac{u_1 y_{1k} + u_2 y_{2k} + \dots + u_s y_{sk}}{v_1 x_{1k} + v_2 x_{2k} + \dots + v_m x_{mk}} \quad (2)$$

$$\frac{\sum_{r=1}^s u_r y_{rj}}{\sum_{i=1}^m v_i x_{ij}} \leq 1 \Rightarrow \frac{u_1 y_{1j} + u_2 y_{2j} + \dots + u_s y_{sj}}{v_1 x_{1j} + v_2 x_{2j} + \dots + v_m x_{mj}} \leq 1 \quad ; \quad j=1, \dots, n \quad (3)$$

$$u_r \geq \varepsilon \geq 0 \quad ; \quad r=1, \dots, s \quad (4)$$

$$v_i \geq \varepsilon \geq 0 \quad ; \quad i=1, \dots, m$$

Yukarıdaki (2), (3) ve (4) numaralı denklemlerde; Max = Maksimizasyon (Enbüyükleme), k = Karar verme birimi (KVB), j = Karar verme birimi (KVB), u_r = k KVB tarafından r'inci çıktıya verilen ağırlık katsayısı, v_i = k KVB tarafından i'inci girdiye verilen ağırlık katsayısı, y_{rk} = k KVB tarafından üretilen r'inci çıktı, x_{ik} = k KVB tarafından kullanılan i'inci girdi, y_{rj} = j'inci KVB tarafından üretilen r'inci çıktı, x_{ij} = j'inci KVB tarafından kullanılan i'inci girdi, ε = Pozitif çok küçük bir değeri ifade etmektedir (Özden, 2008; 170-171).

(2) numaralı denklem göreceli etkinlik değerinin maksimize edilmesini, (3) numaralı denklem etkinlik değerinin 1'den büyük olmama kısıtını ve (4) numaralı denklem de girdi ve çıktı ağırlık katsayılarının negatif olmama koşulunu göstermektedir.

(2), (3) ve (4) numaralı denklemlerin çözümündeki en önemli sorun modelin sonsuz sayıda çözüme sahip olmasıdır (Kök ve Deliktaş, 2003; 222). Bu sorunun giderilmesi için modele yeni bir kısıt daha eklenerek model bir doğrusal programlama modeline dönüştürülmüştür. Söz konusu girdi yönelimli CCR modelinin temeli olan formülasyon şöyledir:

Amac fonksiyonu:

$$Max h_k = \sum_{r=1}^s u_{rk} y_{rk} \quad (5)$$

Kısıtlar:

$$\sum_{i=1}^m v_{ik} x_{ik} = 1 \quad (6)$$

$$\sum_{r=1}^s u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^m v_i x_{ij} \leq 0 \quad (7)$$

Pozitiflik kosulu:

$$u_r \geq 0; \quad v_i \geq 0 \quad (8)$$

Tablo 3: CCR Modelleri

Girdi Yönelimli CCR Modeli	Çıktı Yönelimli CCR Modeli
<i>Amaç Fonksiyonu</i>	<i>Amaç Fonksiyonu</i>
$Max h_k = \sum_{r=1}^s u_{rk} y_{rk}$	$Min h_k = \sum_{i=1}^m v_{ik} x_{ik}$
<i>Kısıtlar</i>	<i>Kısıtlar</i>
$\sum_{i=1}^m v_{ik} x_{ik} = 1$	$\sum_{r=1}^s u_{rk} y_{rk} = 1$
$\sum_{r=1}^s u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^m v_i x_{ij} \leq 0$	$\sum_{i=1}^m v_i x_{ij} - \sum_{r=1}^s u_r y_{rj} \geq 0$
<i>Pozitiflik Kosulu</i>	<i>Pozitiflik Kosulu</i>
$u_r \geq 0; \quad v_i \geq 0$	$u_r \geq 0; \quad v_i \geq 0$

Kaynak: Cooper vd. (2004)

3.2.1.2 BCC (Banker, Charnes, Cooper) Modelleri

Banker, Charnes ve Cooper (1984) tarafından geliştirilen BCC modeli, CCR modelindeki ölçeğe göre sabit getiri varsayımının geçerli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. BCC modeli ölçeğe göre değişken getiriye dikkate alarak ölçek farklılaşmasını veri zarflama analizine dâhil etmektedir. Diğer bir deyişle etkinliğin ölçek büyüklüklerinden etkilendiği durumlarda ölçeğe göre değişken getiriye dikkate alan BCC modelinin kullanılması uygundur.

Banker, Charnes ve Cooper (1984) karar verme birimlerinin ölçeğe göre getiri farklılığı taşıdığı durumları açıklamak üzere CCR modeline konvekslik kısıtı ekleyerek bu probleme çözüm aramışlardır.

Söz konusu konvekslik kısıtı şöyledir:

$$\sum_{j=1}^n o_{jk} = 1 \quad (9)$$

CCR modellerinde olduğu gibi BCC modelleri de girdi yönelimli ya da çıktı yönelimli olabilmektedirler.

Tablo 4: BCC Modelleri

Girdi Yönelimli BCC Modeli	Çıktı Yönelimli BCC Modeli
<i>Amaç Fonksiyonu</i>	<i>Amaç Fonksiyonu</i>
$Min t_k$	$Max Z_k$
<i>Kısıtlar</i>	<i>Kısıtlar</i>
$t_k x_{ik} - \sum_{j=1}^n O_{jk} x_{ij} \geq 0 \quad i=1,2,3,\dots,m$	$Z_k y_{rk} - \sum_{j=1}^n k_{jk} y_{rj} \leq 0$
$\sum_{j=1}^n O_{jk} y_{rj} \geq y_{rk} \quad r=1,2,3,\dots,s$	$\sum_{j=1}^n k_{jk} x_{ij} \leq x_{ik}$
$\sum_{j=1}^n O_{jk} = 1$	$\sum_{j=1}^n k_{jk} = 1$
<i>Pozitiflik Kosulu</i>	<i>Pozitiflik Kosulu</i>
$O_{jk} \geq 0$	$k_{jk} \geq 0$

Kaynak: Banker vd. (2004)

3.2.2. Tobit Model

Tobit modeli nitel bağımlı değişkenli modeldir. Belirli bir alt ve üst limit sınırı taşıyan bağımlı değişkenlerin kullanıldığı modele Tobit modeli denilmektedir (Olsen, 1978; 1211). Model sansürlü (*censored*) veya kesikli regresyon modeli olarak da adlandırılmaktadır. Alt ve üst limit belirlenmiş diğer bir ifadeyle belirli bir aralığın dışındaki gözlemler tamamen dışlanmış ise kesikli model veya sansürlü model kullanılabilir.

Tobit model literatürde ilk olarak Tobin tarafından, dayanıklı mallara olan talebin incelenmesinde bağımlı değişkeni temsil eden hanehalkı harcamalarının negatif olamayacağını dikkate alan bir regresyon analizinde kullanılmıştır (Tobin, 1958; 24). Tobit modelin temeli olan klasik regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

$$y_t^* = \beta x_t + u_t \quad (10)$$

(10) nolu denklemde (y_t^*) bağımlı (açıklanan) değişken, (x_t) bağımsız (dışsal) değişken, (β) bilinmeyen katsayı, (t) zaman boyutu ve (u_t) ortalaması sıfır ve varyansı sabit (σ^2) normal dağılıma sahip hata terimidir.

$$\begin{aligned} \beta x_t + u_t &> 0 \\ \beta x_t + u_t &\leq 0 \\ t &= 1, 2, 3, \dots, n \end{aligned} \quad (11)$$

(11) nolu denklemde (y_t^*) 'ye eşit olan ($\beta x_t + u_t$) yalnızca pozitif durumlarda gözlemlenebilen ve nihayetinde gözlemlenmiş bir değişken özelliğini taşıyan stokastik bir indeks sürecidir (McDonald ve Moffitt, 1980: 318).

(10) numaralı denklemde analizi basitleştirmek için bağımsız (açıklayıcı) değişkenin yalnızca bir tane olduğu varsayılmıştır. Bununla birlikte (11) numaralı denklem ise logit ve probit modellerde gözlemlenebilen kukla değişkeni ifade etmektedir. Diğer bir gösterimle;

$$y_t = \begin{cases} (1) \beta x_t + u_t > 0 \\ (0) \beta x_t + u_t \leq 0 \end{cases} \quad (12)$$

Tobit modelde; $u_t \sim IN(0, \sigma^2)$ dir. Diğer bir ifadeyle, Tobit modellerde hata terimi (u_t) ortalaması sıfır, varyansı sabit (σ^2) ve normal dağılımlıdır. Bununla birlikte bu modellerde; ($y_t^* > 0$) ise (y_t^*) gözlenebilen bağımlı değişken, ($y_t^* \leq 0$) ise (y_t^*) görünmeyen bir değişkendir (Daşkiran ve Özkoç, 2019; 1057). Sonuç olarak;

$$y_t = \begin{cases} y_t^* = \beta x_t + u_t & \text{eğer } y_t^* > 0 \\ 0 & \text{eğer } y_t^* \leq 0 \end{cases} \quad (13)$$

(13) nolu denklem sansürlenmiş regresyon modelidir. Çünkü ($y_t^* \leq 0$) olan diğer bir ifadeyle negatif ve sıfır olan değerler modelden dışlanmıştır (Maddala, 1992; 338-339)

4. ANALİZ VE BULGULAR

Veri zarflama analizine geçmeden önce, 2 girdi (G1, G2) ve 3 çıktı (Ç1, Ç2, Ç3) değişkeni olmak üzere toplam 5 değişken arasındaki ilişkinin yönü ve gücü korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. SPSS programında yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Korelasyon Analizi

	G1	G2	Ç1	Ç2	Ç3
G1 Korelasyon Katsayısı	1	-	-	--	-
Olasılık	19				
G2 Korelasyon Katsayısı	0,277	1	-	-	-
Olasılık	0,251	19			
Ç1 Korelasyon Katsayısı	0,347	0,401*	1	-	-
Olasılık	0,145	0,089	19		
Ç2 Korelasyon Katsayısı	-0,507**	-0,099	-0,087	1	-
Olasılık	0,027	0,687	0,724	19	
Ç3 Korelasyon Katsayısı	-0,153	-0,397*	-0,297	0,091	1
Olasılık	0,531	0,097	0,217	0,712	19

G1 (Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları X 100), **G2** (Yükseköğretim Öğrenci Sayısı / Akademisyen Sayısı), **Ç1** (Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus X 100), **Ç2** (Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı (%)), **Ç3** (Uluslararası Makale Sayısı / Akademisyen Sayısı), **N:** Örneklem (Ülke) Sayısı, **: % 5 ve *: % 10 önem seviyesinde anlamlı.

Bir ön test niteliğinde olan korelasyon analizi sonuçlarına göre % 5 önem seviyesinde yükseköğretim harcamalarının kamu harcamalarına oranı arttıkça yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı ($r = -0,507$; Sig.= 0,027) azalmaktadır. Diğer taraftan % 10 anlamlılıkla akademisyen başına öğrenci sayısı arttıkça yükseköğretim mezunlarının toplam nüfusa oranı ($r = 0,401$, Sig.= 0,089) artmaktadır. Benzer şekilde % 10 anlamlılıkla akademisyen başına öğrenci sayısı arttıkça akademisyen başına yapılan uluslararası yayın sayısı ($r = -0,397$; Sig.= 0,097) azalmaktadır. Kısacası korelasyon analizi sonuçlarına göre yükseköğretime yapılan kamu harcamalarındaki

artış hedeflenen değerler üzerinde genellikle negatif etki taşımaktadır. Buna ek olarak akademisyen başına düşen öğrenci sayısının artması akademik personelin yayın sayısına olumsuz yansımaktadır.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre yapılan bu ön değerlendirmeyi bir de VZA ile irdelemek yararlı olabilir. Bu amaçla yapılan, Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye yükseköğretim sistemlerinin çıktı odaklı BCC modeliyle teknik etkinlik analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Analizde çıktı odaklı BCC modeli girdilerin sabit kabul edilip çıktı düzeyindeki değişimi açıkladığı için tercih edilmiştir.

Tablo 7: AB Ülkeleri ve Türkiye Yükseköğretim Sistemleri Etkinlik Analizi Sonuçları

Ülkeler	BCC-VRS Modeline Göre Etkinlik Skorları		
	VRS	Sıralama	Referans Alman Ülke(ler)
Polonya	1,000	1	Polonya
Çekya	1,000	1	Çekya
İsveç	1,000	1	İsveç
Slovenya	1,000	1	Slovenya
Lüksemburg	1,000	1	Lüksemburg
Almanya	0,995	6	Polonya, İsveç, Lüksemburg
Letonya	0,993	7	İsveç, Lüksemburg, Polonya
Fransa	0,985	8	Çekya, Polonya, Slovenya, İsveç
Birleşik Krallık	0,985	8	Slovenya, Polonya, Çekya, İsveç
Hollanda	0,983	10	Polonya, İsveç
Belçika	0,967	11	Çekya, İsveç, Polonya
Finlandiya	0,966	12	Slovenya, İsveç, Çekya, Lüksemburg
Macaristan	0,966	12	Polonya, İsveç, Lüksemburg
Avusturya	0,965	14	Polonya, İsveç
Portekiz	0,963	15	Polonya, İsveç, Lüksemburg
Slovakya	0,933	16	Slovenya, Polonya, Lüksemburg
İtalya	0,918	17	Polonya, İsveç, Çekya, Lüksemburg
İspanya	0,915	18	Slovenya, Polonya, Sweden, Lüksemburg
Türkiye	0,849	19	İsveç, Polonya

Kaynak: OECD Education at a Glance 2017-2019) (<https://www.oecd-ilibrary.org/education>), Dünya Bankası (<https://databank.worldbank.org>), UNESCO (<http://data.uis.unesco.org>), Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>). Değerlenen veri kaynaklarından 2016 yılı için veriler derlenmiş ve DEAP programıyla analiz edilerek yukarıdaki tablodaki bulgulara ulaşılmıştır. Programın kurulumu ve kullanımı hakkında Özden vd. (2012)’den yararlanılabilir.

Veri zarflama analizi sonuçlarına göre 5 ülke (Polonya, Çekya, İsveç, Slovenya ve Lüksemburg) % 100 etkindirler (VRS: 1). Türkiye yükseköğretimde 19 ülke arasında en düşük etkinliğe sahip olan ülkedir (VRS: 0,849, 19. Sıra). Diğer taraftan Türkiye yükseköğretim sistemini daha etkin hale getirmek için ise ilk olarak İsveç ve Polonya yükseköğretim sistemlerini referans almalıdır.

Yukarıdaki analizde % 100 etkin (VRS: 1) olmayan ülkeler diğer bir ifadeyle etkin olmayan karar verme birimleri; Almanya, Letonya, Fransa, Birleşik Krallık, Hollanda, Belçika, Finlandiya, Macaristan, Avusturya, Portekiz, Slovakya, İtalya, İspanya ve Türkiye için “Potansiyel İyileştirme” alanları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Etkin Olmayan Karar Verme Birimleri İçin Potansiyel İyileştirme Tablosu

		Gerçekleşen Veriler	Hedeflenen Veriler	Potansiyel İyileştirme	
Almanya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,2	1,4	% 17 Artış
		Öğrenci / Akademisyen	12,1	12,2	% 1 Artış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,68	0,68	---
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	88	88,5	% 1 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,27	0,75	% 178 Artış
Letonya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1	1	---
		Öğrenci / Akademisyen	18,6	11,1	% 40 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,80	0,80	---
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	87	87,6	% 1 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,20	0,71	% 255 Artış
Fransa	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,4	1	% 28 Azalış
		Öğrenci / Akademisyen	16,3	16,3	---
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	1,16	1,18	% 1 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	85	86,3	% 1 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,65	0,66	% 1 Artış
Birleşik Krallık	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,7	1,7	---
		Öğrenci / Akademisyen	15,8	15,8	---
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	1,15	1,17	% 2 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	85	86,3	% 2 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,66	0,67	% 2 Artış

Hollanda	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,7	1,5	% 12 Azalış
		Öğrenci / Akademisyen	14,8	11,4	% 23 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,89	0,91	% 2 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	88	89,5	% 2 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,48	0,55	% 15 Artış
Belçika	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,5	1,2	% 20 Azalış
		Öğrenci / Akademisyen	21,2	14,8	% 32 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	1,05	1,09	% 4 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	85	87,9	% 3 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,55	0,57	% 4 Artış
Finlandiya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,7	0,96	% 44 Azalış
		Öğrenci / Akademisyen	15,3	15,3	---
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	1,02	1,06	% 4 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	83	85,9	% 3 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,74	0,77	% 4 Artış
Macaristan	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,1	1,1	---
		Öğrenci / Akademisyen	13,7	10,3	% 25 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,69	0,71	% 3 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	85	88,1	% 4 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,30	0,75	% 150 Artış
Avusturya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,8	1,4	% 22 Azalış

		Öğrenci / Akademisyen	14,4	12,2	% 15 Azalış
		Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,96	1	% 4 Artış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	86	89,2	% 4 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,22	0,51	% 132 Artış
Portekiz	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,2	1,2	---
		Öğrenci / Akademisyen	14,4	10,4	% 28 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,71	0,74	% 4 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	85	88,4	% 4 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,44	0,71	% 61 Artış
Slovakya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1	1	---
		Öğrenci / Akademisyen	15,1	13,2	% 7 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	1,04	1,12	% 8 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	81	86,9	% 7 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,44	0,55	% 25 Artış
İtalya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	0,9	0,9	---
		Öğrenci / Akademisyen	20,2	11,3	% 44 Azalış
	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,62	0,68	% 10 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	80	87,1	% 9 Artış
		Makale Sayısı / Akademisyen	0,79	0,86	% 9 Artış
İspanya	Girdi	Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,2	1,2	---
		Öğrenci / Akademisyen	12,2	12,2	---

Türkiye	Çıktı	Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,94	1,03	% 10 Artış
		Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	80	87,5	% 9 Artış
	Girdi	Makale Sayısı / Akademisyen	0,34	0,61	% 79 Artış
		Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları	1,9	1,3	% 32 Azalış
	Çıktı	Öğrenci / Akademisyen	23,1	13,9	% 40 Azalış
		Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	1,02	1,2	% 18 Artış
Çıktı	Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	75	88,3	% 18 Artış	
	Makale Sayısı / Akademisyen	0,24	0,40	% 67 Artış	

Kaynak: OECD Education at a Glance 2017-2019) (<https://www.oecd-ilibrary.org/education>), Dünya Bankası (<https://databank.worldbank.org>), UNESCO (<http://data.uis.unesco.org>), Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>). Tablodaki “Gerçekleşen Veriler” sütunu belirtilen veri kaynaklarından 2016 yılı için derlenmiş; “Hedeflenen Veriler” sütunu DEAP programının sonuç dosyasından (*target*) alınmış ve “Potansiyel İyileştirme” oranları (14) nolu formül kullanılarak tarafımızca hesaplanmıştır.

Tablo 8’de etkin olmayan KVB (DMU)’ler için hem girdi hem de çıktı etkinliğinin sağlanarak hedeflenmesi gereken rakamsal büyüklükler görülmektedir. Tablo 8’deki “Potansiyel İyileştirme” sütunu ise şöyle hesaplanmıştır.

$$\text{Potansiyel İyileştirme} = \frac{\text{Hedeflenen Veriler} - \text{Gerçekleşen Veriler}}{\text{Gerçekleşen Veriler}} * 100 \quad (14)$$

Yukarıdaki tabloya göre; en düşük teknik etkinliğe sahip olan Türkiye toplam kamu harcamaları içerisindeki yükseköğretim harcamalarını % 32 azaltarak, akademisyen başına düşen öğrenci sayısını % 40 azaltarak, toplam nüfus içindeki yükseköğretim mezunu sayısını % 18 arttırarak, yükseköğretim mezunlarının istihdam oranını % 18 arttırarak ve akademisyen başına düşen makale sayısını da % 67 arttırarak daha etkin olabilir.

Çalışmanın bu kısmında veri zarflama analizi neticesinde elde edilen teknik etkinlik (VRS) değeri nitel bağımlı değişken ve girdi-çıktı değişkenleri de bağımsız değişken alınarak “Tobit” model hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 9: Tobit Model Tahmin Bulguları

Nitel Bağımlı Değişken: VRS (Teknik Etkinlik)			
Bağımsız Değişkenler	Katsayı	z istatistiği	Olasılık (Prob.)
Yükseköğretim Kamu Harca./Toplam Kamu Harc.	-0,021***	-3,973	0,0001
Öğrenci / Akademisyen	-0,000	-0,438	0,6607
Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus	0,035***	4,728	0,0000
Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı	0,010***	17,56	0,0000
Makale Sayısı / Akademisyen	0,031***	4,087	0,0000
Akademisyen Sayısı	0,000	0,476	0,6338
Sabit	0,103*	1,935	0,0530

Pseude R²	0,97
Log Likelihood	66,51

***: % 1, *: % 10 önem seviyesinde anlamlı.

Yukarıdaki tabloda beş adet girdi-çıkıtkı değişkenine ek olarak ‘‘Akademisyen Sayısı’’ da etkinlik üzerinde etkili olabilecek bir bağımsız değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Tahmin bulguları ‘‘Log Likelihood’’ değeri yüksek çıkması nedeniyle bütün olarak anlamlıdır. Benzer şekilde nitel bağımlı değişkenli modellerde modelin açıklama gücünü gösteren ‘‘Pseude R²’’ değeri 0,97’dir. Buna göre bağımsız değişkenler bağımlı değişkenlerdeki değişimlerin yaklaşık % 97’sini açıklama gücüne sahiptir. Tahmin sonuçlarına göre hem ‘‘Öğrenci/Akademisyen’’ (Prop. :0,6607) hem de ‘‘Akademisyen Sayısı’’ (Prop. :0,6338) değişkenlerinin katsayıları istatistikî olarak anlamsızdır. Diğer taraftan istatistikî açıdan anlamlı katsayılara sahip olan ‘‘Yükseköğretim Kamu Harcamaları / Toplam Kamu Harcamaları’’ değişkeni etkinlik değerleri üzerinde negatif yönlü etkiye sahipken; ‘‘Yükseköğretim Mezunları Sayısı / Toplam Nüfus’’, ‘‘Yükseköğretim Mezunlarının İstihdam Oranı’’ ve ‘‘Makale Sayısı / Akademisyen’’ değişkenleri etkinlik değerleri üzerinde pozitif yönlü etkiye sahiptir.

5. SONUÇ

Yükseköğretim kurumları toplumsal gelişim için önemli organizasyonlardır. Yükseköğretim kurumlarının oluşturduğu yükseköğretim sisteminin etkinliği şüphesiz ki bir ülkenin eğitim hedeflerinin başarısı açısından kritiktir. Diğer taraftan yönetim performansının söz konusu olduğu her sistemde girdi-çıkıtkı etkinliği sürekli ölçülüp düzenleyici önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada Türkiye ve 18 Avrupa Birliği (AB) ülkesinin yükseköğretim sistemlerinin teknik etkinliği karşılaştırmalı olarak veri zarflama analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın literatürden temel farkı ulaşılabilen en güncel veriler kullanılarak etkinlik analizinin yapılmış olması ve analiz sonuçlarının farklı zaman boyutları açısından önceki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılabilmesidir.

Veri zarflama analizi doğrusal programlama tabanlı, parametrik olmayan ve bir sistemde sınırlı kaynaklarla üretilebilecek çıktı düzeyi arasındaki teknik ilişkiyi açıklayan bir yöntemdir. Söz konusu yöntemle seçilen karar verme birimleri arasında etkinlik karşılaştırılması yapılabilir ve zaman unsurunu dikkate alan veri analizleriyle dinamik bulgulara ulaşılabılır. Bu çalışmada kısmen homojen olmayan karar verme birimlerinin diğer bir ifadeyle birbirlerine açıkça benzemeyen yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı etkinliği incelenmiştir. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmalarda gelişmekte olan ülkeler yükseköğretim sistemleri ve Türk yükseköğretim sistemi örneği gibi daha homojen birimler üzerine de etkinlik analizi yapılabilir. Dahası araştırmacılar söz konusu yöntemle çok farklı alanlarda ve yine çok farklı girdi-çıkıtkı setleriyle daha detaylı analizler yapma fırsatına sahiptirler.

Bu çalışmada Toth (2009) ve Bursalioğlu ve Selim (2015)’in bulguları güncel verilerle yeniden test edilmiş olup, Türkiye ve 18 AB ülkesi yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırmalı etkinlik gelişimi incelenmiştir. Nitekim benzer bir örneklem üzerinde, benzer veri setleriyle ve aynı yöntemle yükseköğretim sistemlerinde etkinlik konusunu araştıran söz konusu iki çalışmada Türkiye’nin AB ülkeleri arasında etkinlik sıralamasında en sonda yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Nihayetinde bu çalışmada ise eldeki en güncel veri setinin oluşturulabileceği 2016 yılı verileri kullanılmış ve elde edilen sonuçların Toth (2009) ve Bursalioğlu ve Selim (2015)’in bulgularıyla aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

Bulgular Türk yükseköğretim sisteminin geleceği için gerçekleştirilen yapısal düzenlemelerin daha detaylı analiz edilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Türk yükseköğretim sisteminde etkinliğin sağlanabilmesi için performansa, sürece ve veriye dayalı yönetim ilkelerinin benimsenmesi ve uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. ve Doucouliagos, C. (2003) The Efficiency of Australian Universities: A Data Envelopment Analysis. *Economics of Education Review*, 22, 89-97.
- Agasisti, T. ve Esparrells, C. P. (2010) Comparing Efficiency in a Cross-Country Perspective: The Case of Italian and Spanish State Universities. *High Education*, 59, 88-103.
- Altan, M. S. (2010) Türk Sigortacılık Sektöründe Etkinlik: Veri Zarflama Analizi Yöntemi ile Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1),185-204.
- Altın, H. (2010) Küresel Kriz Ortamında İMKB Sınai Şirketlerine Yönelik Finansal Etkinlik Sınaması: Veri Zarflama Analizi Uygulaması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 15-30.
- Aristovnik, A. (2014) The Funding and Efficiency of Higher Education in Croatia and Slovenia: A Nonparametric Comparison. *Amfiteatru Economic*, 1-23.
- Atan, M. (2003) Türkiye Bankacılık Sektöründe Veri Zarflama Analizi ile Bilançoaya Dayalı Mali Etkinlik ve Verimlilik Analizi, *Ekonomik Yaklaşım*, 14(48), 71-86.
- Atan, M., Karpat, G. ve Göksel, A. (2002) Ankara'daki Anadolu Liselerin Toplam Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Saptanması. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1-10.
- Atmaca, E., Turan, F., Kartal, G. ve Çiğdem, E. S. (2012) Ankara İli Özel Hastanelerinin Veri Zarflama Analizi ile Etkinlik Ölçümü. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16(2), 135-153.
- Ayanoğlu, Y., Atan, M. ve Beylik, U. (2010) Hastanelerde Veri Zarflama Analizi (VZA) Yöntemiyle Finansal Performans Ölçümü ve Değerlendirilmesi. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 40-62.
- Banker, R. D., Charnes, A. and Cooper, W.W. (1984). Some Models for Estimating Technical and Scale Inefficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science*, 30(9), 1078-1092.
- Banker, R. D., Cooper, W. W., Seiford, L. M., Thrall, R. M. and Zhu, J. (2004). "Returns to Scale in Different DEA Models". *European Journal of Operational Research*, 154, 345-362.
- Başkaya, Z. ve Akar, C. (2005) Sigorta Şirketlerinin Satış Performanslarının Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Belirlenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 37-51.
- Baysal, M. E., Alçılar, B., Çerçioğlu, H. ve Toklu, B. (2005) Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin 2004 Yılı Performanslarının Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Belirlenip Buna Göre 2005 Yılı Bütçe Tahsislerinin Yapılması. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 67-73.
- Baysal, M. E., Uygur, M. ve Toklu, B. (2004) Veri Zarflama Analizi ile TCDD Limanlarında Bir Etkinlik Ölçümü Çalışması. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(4), 437-442.
- Behdioğlu, S. ve Özcan, G. (2009) Veri Zarflama Analizi ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 301-326.
- Budak, H. (2011) Veri Zarflama Analizi ve Türk Bankacılık Sektöründe Uygulaması. *Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 23(3), 95-110.
- Bursalıoğlu, S. A. ve Selim, S. (2015) Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretimde Etkinliği Belirleyen Faktörler. *Bilgi (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 74, 45-69.
- Cenger, H. (2011) İMKB'de İşlem Gören Çimento Şirketlerinin Performanslarının Ölçülmesinde Veri Zarflama Analizi Yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 31-44.
- Charnes, A., Cooper, W. W. and Rhodes, E. (1978). Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, 2, 429-444.
- Charnes, A., Cooper, W. W. and Rhodes, E. (1979). Short Communication: Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, 3, 339-361.

- Charnes, A., Cooper, W. W. and Rhodes, E. (1981). Evaluating Program and Managerial Efficiency: An Application of Data Envelopment Analysis to Program Follow Through. *Management Science*, 27(6), 668-697.
- Cooper, W.W., Seiford, L. M. and Zhu, J. (2004) Data Envelopment Analysis: History, Models and Interpretations. *Handbook on Data Envelopment Analysis*. Ed. William W.Cooper, Lawrence M. Seiford, Joe Zhu. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Çakmak, M., Öktem, M. K. ve Ömürganülşen, U. (2009) Türk Kamu Hastanelerinde Teknik Verimlilik Sorunu: Veri Zarflama Analizi Tekniği ile Sağlık Bakanlığı'na Bağlı Kadın Doğum Hastanelerinin Teknik Verimliliklerinin Ölçülmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(1), 1-35.
- Çınar, Y. (2013) Türkiye'de Kamu Üniversitelerinin Eğitim-Araştırma Etkinlikleri ve Etkinlik Artışında Stratejik Önceliklerin Rolü: Çok-Aktiviteli VZA Uygulaması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(2), 27-62.
- Daşkiran, F. ve Özkoç, H. H. (2019) Türkiye'deki Hanehalkının Tatil Harcama Yapısının İncelenmesi: Tobit Model. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1051-1065.
- Dikmen, F. C. (2008) Veri Zarflama Analizi ile Üniversitelerin Etkinliğinin Ölçülmesi. *Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (6), 1-22.
- Emrouznejad, A. ve E. Thanassoulis (2005) A Mathematical Model for Dynamic Efficiency Using Data Envelopment Analysis. *Applied Mathematics and Computation*, 160, 363-378.
- Eurostat (2021) Avrupa Komisyonu Online Veri Tabanı, <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database/>, Erişim Tarihi: 04.01.2021
- Gülsevin, G. ve Türkan, A. H. (2012) Afyonkarahisar Hastanelerinin Etkinliklerinin Veri Zarflama Analizi ile Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Günay, A., Dulupçu, M. A. ve Oruç, K. O. (2017) Türkiye'de Devlet Üniversitelerinin Etkinlik ve Verimlilik Analizi: Veri Zarflama Analizi ve Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi Uygulamaları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 85-113.
- Jelic, O. N. ve Kedzo, M. G. (2018) Efficiency vs Effectiveness: An Analysis of Tertiary Education Across Europe, *Public Sector Economics*, 42(4), 381-414.
- Kayalıdere, K. ve Kargın, S. (2004) Çimento ve Tekstil Sektörlerindeki Etkinlik Çalışması ve Veri Zarflama Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 196-219.
- Keskin, H. İ. ve Öndes, H. (2020) Seçilmiş Avrupa Futbol Kulüplerinin Etkinliğinin Ölçülmesi: VZA ve Panel Tobit Modeli. *Sosyoekonomi*, 28(43), 153-174.
- Kıyıldı, R. K. ve Kardeşahin, M. (2006) Türkiye'deki Hava Alanlarının Veri Zarflama Analizi ile Altyapı Performansının Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 391-397.
- Kök, R. ve Deliktaş, E. (2003) *Endüstri İktisadında Verimlilik Ölçme ve Strateji Geliştirme Teknikleri*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Matbaası.
- Kula, V. ve Özdemir, L. (2007) Çimento Sektöründe Göreceli Etkinsizlik Alanlarının Veri Zarflama Analizi Yöntemi ile Tespiti, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 55-70.
- Kutlar, A. ve Kartal, M. (2004) Cumhuriyet Üniversitesinin Verimlilik Analizi: Fakülteler Düzeyinde Veri Zarflama Yöntemiyle Bir Uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 49-79.
- Maddala, G. S. (1992) Introduction to Econometrics. New York: Macmillan Publishing Company.
- McDonald, J. F. and Moffitt, R. A. (1980) The Uses of Tobit Analysis. *The Review of Economics and Statistics*, 62(2), 318-321.

- Menten, C., Çekiç, C. ve Atıcı, K. B. (2020) Türkiye Tarım Sektöründe Ürünler Bazında Etkinlik Değerlendirmesi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 117-141.
- Mollaveliöglü, M.Ş., Kanberoğlu Z., ve Oğuz, A., (2020). Veri Zarflama Analizi ile İnsani Kalkınmanın Değerlendirilmesi: Afro-Avrasya Örneği. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 155-167.
- OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/>, Erişim Tarihi: 05.01.2021
- OECD (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/>, Erişim Tarihi: 05.01.2021
- Olsen, R. J. (1978) Note on the Uniqueness of the Maximum Likelihood Estimator for the Tobit Model. *Econometrica*, 46 (5), 1211-1215.
- Oruç, K. O., Güngör, İ. ve Demiral, M. F. (2009) Üniversitelerin Etkinlik Ölçümünde Bulanık Veri Zarflama Analizi Uygulaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 280-294.
- Özata, M. ve Sevinç, İ (2010) Konya'daki Sağlık Ocaklarının Etkinlik Düzeylerinin Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 77-87.
- Özden, A., Özer, O. O. ve Çınar, G. (2012) Etkinlik Ölçümünde Kullanılan Bir Bilgisayar Yazılımı: DEAP 2.1. *10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi*, Konya.
- Özden, Ü. H. (2008) Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Türkiye'deki Vakıf Üniversitelerinin Etkinliğinin Ölçülmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 167-185.
- Selim, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013) Analysis of the Determinants of Universities Efficiency in Turkey: Application of the Data Envelopment Analysis and Panel Tobit Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 895-900.
- Seyrek, İ. H. ve Ata, H. A. (2010) Veri Zarflama Analizi ve Veri Madenciliği ile Mevduat Bankalarında Etkinlik Ölçümü. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar*, 4(2), 67-84.
- Soummakie, B. (2020) Efficiency and Performance Measurement of Turkish Universities via Data Envelopment Analysis. *Hacettepe University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 38(1), 115-138.
- Tektüfekçi, F. (2010) İMKB'ye Kayıtlı Halka Açık Teknoloji Şirketlerinde Finansal Etkinliğin Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Değerlendirilmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 69-77.
- Tetik, S. (2003) İşletme Performansını Belirlemede Veri Zarflama Analizi, *Yönetim ve Ekonomi*, 10(2), 221-229.
- Tobin, J. (1958). Estimation of Relationships for Limited Dependent Variables. *Econometrica*, 26, 24-36.
- Tokatlıoğlu, Y. ve Ertong, C. B. (2020) OECD Ülkelerinin Sağlık Sektörlerinin Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi ile Değerlendirilmesi. *Türkiye Ekonomik Siyasal ve Stratejik Araştırmalar Merkezi (TESAM) Akademi Dergisi*, 7(1), 251-276.
- Toth, R. (2009) Using DEA to Evaluate Efficiency of Higher Education. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, Conference Papers.
- Tütek, H. H., Gümüşoğlu, Ş. ve Özdemir, A. (2016) Sayısal Yöntemler-Yönetimsel Yaklaşım, Ankara: Beta Basım Yayın.
- Ulucan, A. (2000) Şirket Performanslarının Ölçülmesinde Veri Zarflama Analizi Yaklaşımı: Genel ve Sektörel Bazda Değerlendirmeler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 405-418.
- Ulucan, A. (2002) ISO500 Şirketlerinin Etkinliklerinin Ölçülmesinde Veri Zarflama Analizi Yaklaşımı: Farklı Girdi Çıktı Bileşenleri ve Ölçeğe Göre Getiri Yaklaşımları ile Değerlendirmeler. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57(2), 185-202.

- UNESCO (2021) Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Online Veri Tabanı, <http://data.uis.unesco.org/>, Erişim Tarihi: 02.01.2021
- Veiderpass, A. ve M. Mckelvey (2016) Evaluating The Performance of Higher Education Institutions in Europe: A Nonparametric Efficiency Analysis of 944 Institutions. *Applied Economics*, 48(16), 1504-1514.
- Worldbank Data (2021) Dünya Bankası Veri Tabanı, <https://databank.worldbank.org/>, Erişim Tarihi: 05.01.2021
- Yalama, A. ve Sayım, M. (2008) Veri Zarflama Analizi ile İmalat Sektörünün Performans Değerlendirmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 89-107.
- Yotova, L. ve K. Stefanova (2017) Efficiency of Tertiary Education Expenditure in CEE Countries: Data Envelopment Analysis. *Economic Alternatives*, 3, 352-364.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT YAPISININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Münevver Ölçüm ÇETİN¹
Abdussamet AKTAŞ²

Makale Bilgisi

Araştırma Makalesi

Özet

Araştırmanın amacı eğitim örgütlerindeki örgüt yapısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Beykoz ilçesinde resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 233 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Tuysuz (2019) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Örgüt Yapısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen görüşleri eğitim örgütlerinde yapının mekanik ile organik yapıların karışımı niteliğinde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın diğer bulgularına göre öğretmenlerin örgüt yapısına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin eğitim örgütlerini mekanik yapıya daha yakın gördükleri tespit edilse de lisans ve lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre örgüt yapısı kıdem ve okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre örgüt yapısının kıdem yükseldikçe daha organik, okul kademesi yükseldikçe daha mekanik olarak algılandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Anahtar Örgüt Yapısı,
Eğitim Örgütleri,
Öğretmen.

EXAMINATION OF ORGANIZATIONAL STRUCTURE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ACCORDING TO TEACHER'S OPINIONS

Article Information

Research Article

Abstract

The aim of the study is to examine the organizational structure in educational organizations according to teachers' opinions. For this purpose, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of 233 teachers who work in public primary, secondary and high schools in Beykoz district of Istanbul province and reached using the stratified sampling method. The data in the study were collected through the Organizational Structure Scale, which was adapted into Turkish by Tuysuz (2019). The analysis of the data was carried out using independent groups t test and ANOVA test. According to the results obtained in the study, teachers' opinions show that the structure in educational organizations is a mixture of mechanical and organic structures. According to the other findings of the study, teachers' views on the organizational structure do not show a significant difference according to gender, although it is determined that teachers with graduate education see educational organizations closer to mechanical structure, there is no significant difference between undergraduate and graduate education levels. According to another finding of the research, organizational structure shows a significant difference according to seniority and school level. Accordingly, it was observed that the organizational structure was perceived as more organic as seniority increased, and more mechanical as the school level increased.

Keywords:

Organizational Structure,
Educational
Organizations,
Teachers.

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, mccetin@marmara.edu.tr, 0000-0002-1203-9098

² Eğitim Uzmanı, Marmara Üniversitesi, abdussametaktas@marun.edu.tr, 0000-0002-8363-0053

1. GİRİŞ

İnsanların bir arada yaşamaya başlamasıyla birlikte bireysel ihtiyaçlar toplumsal ihtiyaçlara dönüşmüştür. Bu ihtiyaçların giderilmesi ve aynı zamanda belirli amaçların gerçekleştirilmesi için kasıtlı ve bilinçli olarak çeşitli örgütler kurulmuştur (Dissanayake ve Takahashi, 2006). Bu ihtiyaçlardan biri de toplumların gelişimi ve geleceği için önem arz eden eğitimidir. Toplumlar eğitim ihtiyacını gidermeye yönelik okul öncesinden yükseköğretime kadar birçok eğitim örgütü kurmuş ve yapılandırmıştır.

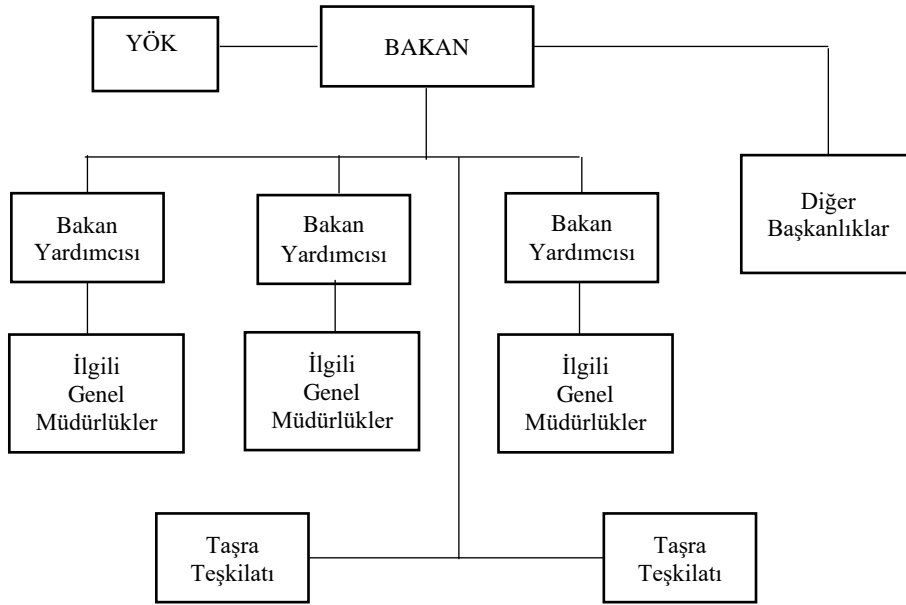
Kurulan bu örgütlerin misyonlarını gerçekleştirebilmesi ve vizyonlarına ulaşabilmesi belirli bir düzen içerisinde hareket etmesine bağlıdır. Bu düzenin ve birlikteliğin sağlanması adına örgütler ayrı ayrı görevleri olan bölümleri olacak şekilde organize edilmektedir. Örgütlerdeki bu bölümlerin oluşturulması, bölümlere düşen görevlerin paylaşımı, sorumluluk ve otorite alanlarının belirlenmesi, bölümler arası iletişim ve etkileşimin sağlanması örgüt yapısını belirlemektedir (Kovats, 2018; Walton, 1986). Örgüt yapısının oluşturulmasındaki amaç bireylerin kendi kendine gerçekleştiremeyecekleri ortak hedeflerin belirli bir iş bölümü ve sorumluluk dâhilinde gerçekleşmesini sağlamaktır (Türkkan, 2015).

Örgütün yapısı, bölümler arası sorumlulukların belirlenmesi, birbirleriyle olan ilişkilerinin düzenlenmesi, örgütte hiyerarşinin sağlanması neticesinde örgütün sahip olduğu özelliklerdir (Marasi, Bennet ve Budden, 2018). Örgütte yapı, işlerin resmi olarak düzenlenmesi ve örgüt hedeflerine ulaşılması için çalışanları takım olarak kontrol eden, koordine eden ve ilham veren, aynı zamanda çeşitli boyutlardan oluşan ağdır (Ajagbe, Bih, Olujobi ve Udo, 2016). Örgütte yapıyı oluşturan bu boyutlar merkezileşme, formalizasyon, uzmanlaşma, hiyerarşi olarak nitelendirilmekle birlikte karmaşıklık ve iletişim de yapının boyutları arasına dâhil edilmektedir (İbrahim, Sulaiman, Kahtani ve Jarad, 2012).

Formalizasyon; formların açıkça formüle edilmesini, kararların, çalışma ilişkilerinin kurallar ve prosedürlerle yönetilme derecesini, örgütte iletişimin ve prosedürlerin yazılı hale getirilme ve dosyalanma derecesini ifade etmektedir (Pugh, Hickson, Hinings, Macdonald, Turner ve Lupton, 1963). Büyük çaplı örgütler genellikle normları yazılı prosedür ve talimatlarla belirtirken, küçük çaplı örgütler yazılı olmasa bile açıkça belli olan resmi normlara sahiptir. Kurallar ve prosedürler işlerin standartlaştırılmasını ve örgütte uygun davranışların yapılmasını sağlamaktadır. Formalizasyonun yoğun olduğu örgütlerde, iş oldukça resmîleştirilmekte ve çalışana neyi, nasıl, ne zaman, ne şekilde yapacağı konusunda seçim hakkı tanınmamaktadır. Çalışanların girdiyi aynı şekilde ele alması istenmekte ve tek tip çıktı vermesi beklenmektedir. Bürokrasinin yoğun şekilde hissedildiği bu örgütler çalışanların müdahalelerini ve değişikliklerini kısıtlamakta, çalışanlara esneklik tanımamaktadır. Formalizasyonun düzeyi yoğun olmayan örgütlerde görevler ve davranışlar nispeten yapılandırılmamıştır. Ayrıca çalışanlar bürokratik engellerle nadiren karşılaşmakta, işleri konusunda belirli derecede özgürlükleri bulunmaktadır (Robbins, Coulter ve Decenzo, 2015).

Merkezileşme, örgütte karar vermenin tek bir noktada yoğunlaşma derecesini tanımlamaktadır. Üst kademe yöneticiler kuruluş kararlarını astlarından, alt kademelerden fikir almadan ya da en az düzeyde fikir alarak veriyorsa örgüt merkezileşmiş demektir. Astlar ve alt düzey çalışanlar karar alımına ne kadar çok etki ederse merkezileşme derecesi artmaktadır (Robbins, Decenzo, Coulter ve Anderson, 2014). Merkezileşmiş örgütlerde kararlar yalnızca üst yönetim tarafından alınmaktadır, çalışanların karar alma sürecine katılımı söz konusu değildir (Ogidi, 2014). Bu örgütlerde yürütme hızlı fakat istikrarlı ve esnek olmayan ortamda gerçekleşmektedir. Sorunları tespit etme ve çözüme sunma noktasında ağır olan merkezileşmiş örgütlerde, sorun tespit edilebilse de merkezin haberi olmadan müdahale edilemez. Bu örgütlerde çalışanlar alınan kararlara katılım gösteremedikleri için örgüte yeterince bağlılık hissetmemektedir (Tata ve Prasad, 2004). Bu bağlamda merkezileşme örgütün yakından kontrolü, politika ve uygulamalarda belli bir standart, çalışanların uzmanlaşması ve verimlilik gibi avantajlar sağlarken; ortak karar alamama, değişimler karşısında reaksiyon gösterememe, alınan kararların koşullara adapte edilememesi gibi dezavantajlara sahiptir (Montana ve Charnov, 1993).

Örgütün merkezileşmesinde büyüklüğü, bölümlendirmesi, coğrafi dağılımı, personel sayısı gibi etkenler etkili olmaktadır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezileşmiş örgüt yapısına sahip olması coğrafik olarak geniş yayılım göstermesinden, personel sayısının fazlalığından, büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Şekil 1'de Milli Eğitim Bakanlığının merkezi örgüt yapılanması gösterilmektedir.



Şekil 1: MEB Teşkilat Şeması
Kaynak: MEB (2020).

Karmaşıklık ve uzmanlaşma, örgütte yer alan mesleki uzmanların sayısını ve her bir uzman için gereken eğitim süresini belirtmektedir. Örgütte uzman sayısı arttıkça çalışanın uzmanlaşması için gereken eğitim süresi de artacak dolayısıyla örgütte karmaşıklık artacaktır (Lunenberg, 2012). Çevrenin ve dış tedarikçilerin örgüte etkisi, çevrenin örgütteki nüfuzunun artması (Bidwell, 2012), uzmanlık gerektiren işi yapan çalışanların meslekleri ile ilgili faaliyetlere katılmaları, meslekleriyle ilgili veya örgüt faaliyetleriyle ilgili bilgi edinme çabası içine girmeleri (Hage ve Aiken, 1970), uzmanlaşmanın fazla olması, fazla yetki devri yapılması, örgüt içi denetleme alanının daralması (Hatch, 1997) gibi faktörler karmaşıklığı artırmaktadır.

Hiyerarşi, örgüt çalışanlarının her birinin kime bağlı olarak çalıştığını, as üst ilişkisini, örgütün en alttan en üst seviyeye kadar kaç kademeye sahip olduğunu belirtmektedir (Ajagbe, vd., 2016). Yüksek hiyerarşik yapı örgütte karar verme sürecinin aksamasına neden olmaktadır, verilen kararların uygulanma oranını yükseltmektedir (Long, Ajagbe ve Kowang, 2014). Hiyerarşinin yüksek olması örgütün dikey yapılanmasına ve dikey iletişimin oluşmasına neden olmakta, bürokratik yapılanmayı, bütçeleme ve evrak işlerini beraberinde getirmektedir.

İletişim, örgüt çalışanlarının ve birimlerin haberleşmesi anlamına gelmektedir. Görevlerin tam ve eksiksiz yerine getirilmesi ve örgüt hedeflerine ulaşılması açısından sağlıklı iletişim önemlidir. İletişim; örgüt içi iletişim ve örgütün dış çevresi ile iletişim şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Bovee ve Thill, 2010). Örgüt içi iletişim; bilgilerin çalışanlarla paylaşılması, çalışanların fikirlerinin alınması, faaliyetlerin organize edilmesi, iş birliği yapılması gibi tüm olayları kapsamaktadır. Dış çevre ile iletişim ise örgütün diğer örgütlerle ve toplumla ilişki içerisine girmesi, iş birliği yapması, bilgi alışverişinde bulunması anlamına gelmektedir. Örgüt iç iletişim sayesinde çalışanlar arasında bir ağ ve bağ kurarken, dış iletişim sayesinde çevresi ile bütünleşmekte, girdi almakta, çıktı vermektedir. Bu ağın ve bağın güçlü olmasının iletişime bağlı olduğunu belirten Widhiastuti (2012), iletişimi etkileyen faktörler olarak; örgüt üyelerinin iletişime açık ya da kapalı olması ve kişisel özellikleri, çevre, lider ve örgüt yapısını göstermektedir. Bu doğrultuda örgütlerde iletişim; formal, informal, yatay, dikey ve çapraz şeklinde adlandırılmaktadır.

Formal iletişim, örgüt içi ya da örgüt dışı gerçekleşen tüm etkileşimlerde kurallar ve prosedürlerin belirlediği şekilde iletişim kurulmasını gerektirmektedir. Formal iletişim direktif ve planların aşağı yönlü hareketi ve raporların yukarıya doğru hareketi ile gerçekleşmekte, bireyler yerine örgütsel rollere hitap etmektedir. Bu iletişim türü hedeflere yönelik olup verimliliği artırmayı amaçlamakta ve ön yargıları azaltmaktadır (Gomez ve Dailey, 2017). İnfomal iletişim ise çalışanlar arasında kendiliğinden gerçekleşen, kurallara, prosedürlere göre hareket etmeyen ve grupların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan iletişim türüdür. İnfomal iletişim özellikle otoriter yöneticilerin olduğu örgütlerde çalışanların düşüncelerini ifade edememeleri nedeniyle yoğun olarak görülmekte ve informal grupların oluşumuna sebep olmaktadır (Bektaş, 2014). Buradan hareketle örgüt yapısının iletişime etki ettiğini ve katı kurallara sahip, bürokratik ve mekanik örgütlerde informal iletişimin çalışanlar arasında yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Genellikle geleneksel yapıli hiyerarşik örgütlerde gözlemlenen dikey iletişim, üstten alta bilgi aktarımı şeklinde gerçekleşmekte ve asttan üste doğru iletişime izin vermemektedir. Yatay iletişim ise çalışanlar ve birbirine

denk birimler arasında iletişime, bilgi alışverişine ve iş birliğine imkân tanımaktadır (Sabuncuoğlu, 2001). Hiyerarşik olmayan yapılarda karşılaştığımız çapraz iletişimde ise hiyerarşinin farklı seviyelerindeki birim ve bireylerin hiyerarşiyi kullanmadan iletişim kurmaları sağlanmaktadır. Karmaşık ve hızla çözülmesi gereken durumlarda hiyerarşiyi göz ardı ederek kısa sürede iletişime geçilmesi çapraz iletişimin en büyük avantajıdır (Genç, 2004). Örgüt içi iletişimde fikirlere önem verilen açık ve yatay iletişimin tercih edilmesi; çalışanların örgüte bağlılıklarını artıracak, özverili olmalarını ve performanslarının yükselmesini sağlayacaktır (Argon ve Kösterlioğlu, 2009). Dolayısıyla doğru tercih edilmiş ve sağlıklı şekilde kurulmuş iletişim; çalışanların zamanında ve eksiksiz bilgilendirilmesini, çalışanlar arası iş birliğini, çalışanların kararlara katılımını ve örgütün sorunsuz işleyişini sağlayacaktır. Sağlıklı bir iletişim olmaması durumunda ise örgüt içinde kırgınlık, isteksizlik, motivasyon düşüklüğü gibi durumların oluşmasına ve örgüt amaçlarına ulaşmanın güçleşmesi muhtemeldir.

Örgütsel yapı oluşturma sürecinde yöneticiler; “belirli kişiler veya gruplar tarafından gerçekleştirilecek görevleri organize etme, iş uzmanlığı ve birimlerin boyutlarına bağlı olarak bölümler oluşturularak işleri birimlere ayırma” faaliyetlerini dikkatle gerçekleştirmek durumundadır (Skripak, 2016). Robbins ve Judge (2017) ise örgüt yapısının oluşturulmasında yöneticilerin dikkate alması gereken hususları şu şekilde sıralamaktadır;

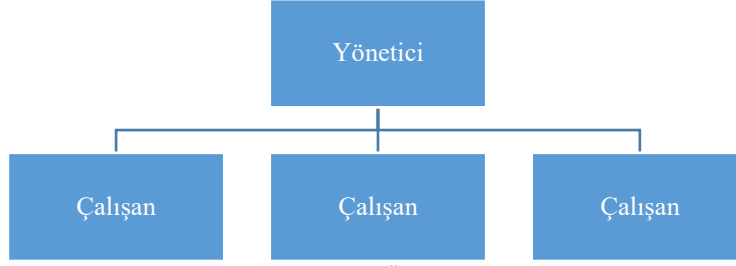
- ✓ Çalışanların görevlerinde uzmanlaşması ya da görev paylaşımı yapılmasını ifade eden işin özelliği,
- ✓ İşlerin gruplandırılmasını ifade eden bölümlendirme,
- ✓ Örgütün en tepesinden en alt kademesine kadar uzanan ve kimin kime rapor vereceğini ifade eden emir komuta zinciri,
- ✓ Örgütün kademe sayısı ve yöneticilerin doğrudan kaç çalışana denetleyebildiği ve böylece örgüt etkililiğini ifade eden denetim alanı,
- ✓ Karar verme gücünün örgütte nerede toplandığını ifade eden merkezileşme,
- ✓ Belirgin iş tanımları, örgütsel kural ve iş tanımları, açıkça tanımlanmış prosedürleri, çalışanların neyi ne zaman, nasıl, ne şekilde yapacağını belli olmasını sağlayan biçimselleşme.

Diğer taraftan Mintzberg’e (2015) göre örgüt yapısının oluşturulması sadece yöneticinin belirli hususları dikkate alması ile tamamlanacak bir süreç değildir ve bu süreci, çevre, teknoloji, örgüt yaşı, örgüt büyüklüğü ve örgütün gücü gibi faktörler etkilemektedir:

- ✓ Çevre; Örgüt, içinde bulunduğu çevrenin ekonomik, politik, siyasal durumundan, ekolojik gelişmelerinden, sosyal ve kültürel değişim ve beklentilerinden etkilenecek tepkiler vermektedir. Bu durum aynı zamanda açık sistemlerin gereğidir. Açık sistem modeli örgütlerin yalnızca çevrelerinden etkilendiğini değil aynı anda bu etkilere bağlı tepkiler verdiğini belirtmektedir. Örneğin okullar çevrelerinden aldıkları öğrenci girdisinden ya da politik düzenlemelerden de etkilenebilirler (Hoy ve Miskel, 2012).
- ✓ Teknoloji; Mintzberg (1981) teknolojiyi örgütün kaynaklarını çıktılara dönüştürmede aracı olarak kullanılan teknolojik metotlar, teknik sistemler olarak tanımlamaktadır. Teknoloji örgütün üretim ya da hizmetini sunarken kullandığı mekanizma ve süreçleri ifade etmektedir (Uslu, 2016).
- ✓ Örgütün yaşı; Örgütün kuruluşundan itibaren ne kadar süre geçtiği kast edilmektedir. Örgütler ilk yıllarında genellikle basit yapıya sahip olmakta, yaşlandıkça daha fazla biçimselleşmektedir. Örgütün yaşlanması aynı zamanda örgüt tarihi anlamına da gelmektedir (Mintzberg, 2015).
- ✓ Örgüt büyüklüğü; Çalışan sayısı ile ilgilidir. Örgütler basit yapıdayken daha az bireye ve birime sahiptir fakat örgüt büyüdükçe birey ve birim sayısı artmaktadır. Dolayısıyla yetki devri, biçimlendirme, merkezileşme artmaktadır. Ayrıca örgüt büyüklüğü arttıkça örgütün çevreye uyum sağlama yeteneği zayıflamaktadır (Uslu, 2016).
- ✓ Güç; Güçten kasıt hem örgüt gücü hem de örgüt dışındakilerin örgüte karşı gücüdür. Dış güç ve kontrol ne kadar büyük olursa örgüt o kadar resmileşmekte ve merkezileşmektedir. Örgütün kendi gücü ise hem çalışanlarını hem de çevresini etkileme/kontrol edebilmesi ile doğru orantılı olarak örgüt yapısını etkilemektedir (Mintzberg, 2015).

Her örgüt; görevleri birimlere ayırması, birimler arası iletişim tarzı, hiyerarşinin düzeyi, merkezileşmenin derecesi, görevlerde uzmanlaşma oranı, görevlerin yerine getirilmesinde esneklik tanınması gibi özellikler taşımaktadır. Bu özelliklerin farklı şekillerde bir araya gelmesi ile basit, şebeke, matriks, dikey, yatay, mekanik ve organik şeklinde isimlendirilen örgüt yapıları oluşmaktadır.

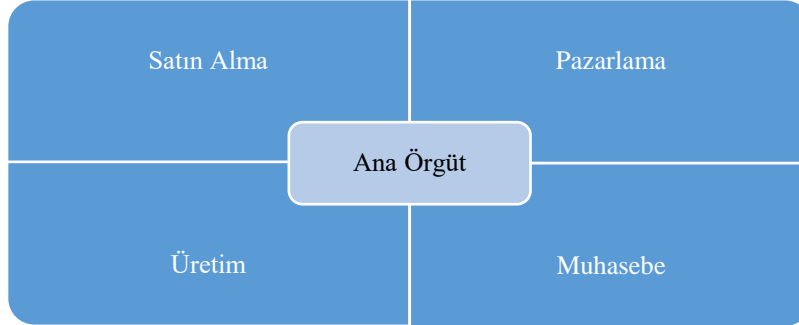
Basit yapı, çalışan rolleri tanımlanmış olmakla birlikte minimum düzeyde hiyerarşi bulunmaktadır. Son derece esnek, bu sayede çalışanların görevlerini yerine getirirken ve kendi aralarında meydana gelecek duvarlar en aza indirilmektedir. Bu yapıya sahip örgütlerde çalışanlar ve görevlerin koordinesi doğrudan örgüt yöneticisine bağlıdır. Bu yüzden basit yapıların büyümesi zordur (McShane ve Glinow, 2016). Bu bağlamda Şekil 2’de basit yapı şeması verilmiştir.



Şekil 2: Basit Örgüt Yapısı
Kaynak: (Mintzberg, 2015).

Basit yapıda az sayıda uzman ve çalışan ile gevşek bir iş bölümü bulunmaktadır. Yöneticinin tek yetkili konumunda bulunduğu basit yapılarda çalışanlar, ihtiyaç duyuldukça sözleşmeli personel olarak istihdam edilmektedir. Örgütte her şeyin yöneticiye bağlı olması, beklenmeyen bir durumda örgütün temel merkezi çökmesi gibi durumlarla karşılaşılabilmesi nedeniyle basit yapı en riskli yapı olarak gösterilmektedir (Mintzberg, 2015). Basit yapı genellikle yeni kurulmuş ya da henüz büyüme geçekleşirememiş örgütlerde yaygın olduğu için girişimci örgüt yapı olarak da adlandırılmaktadır. Basit yapıda iletişim informaldır ve yönetici ile çalışan arasında da görülebilmektedir (Can, 2006). Düşük derecede iş bölümü ve uzmanlaşma bulunan bu yapıda strateji, hedef ve faaliyetler yönetici tarafından belirlenmekte, fırsatlar sıkı sıkıya takip edilmektedir. Bu yapıda örgüt denetimi bizzat yönetici tarafından gerçekleştirilmektedir (Aydoğdu, 2013). Bölümlendirmenin fonksiyonel olmaması ve iletişimin tek yönlü olmamasından dolayı bu yapı organik olarak nitelendirilmektedir (Kumbalı, 2018).

Şebeke yapı, iki ya da daha fazla örgütün aralarında iş bölümü yapmak suretiyle bir araya gelmesi, iş birliği yapması ile oluşmaktadır. Aralarında üstünlük olmayan ve aynı zamanda birbirinden bağımsız olan bu örgütler kurulan şebeke yapı ile ortak mal ve hizmet üretmektedirler. Üretilen ürünün her bir parçası farklı örgütler tarafından üretilmekte, ana örgüt bu parçaları birleştirerek ürünü ortaya koymaktadır. Örnek olarak bir otomobil üreticisinin motor kısmını, farları, tekerleri, iskeleti teker teker ayrı örgütlere yaptırması, ya da bir örgütün satın alma, pazarlama gibi iş bölümlerini farklı örgütlere yaptırması verilebilir. Şebeke örgüt yapısı Şekil 3'te gösterilmiştir.

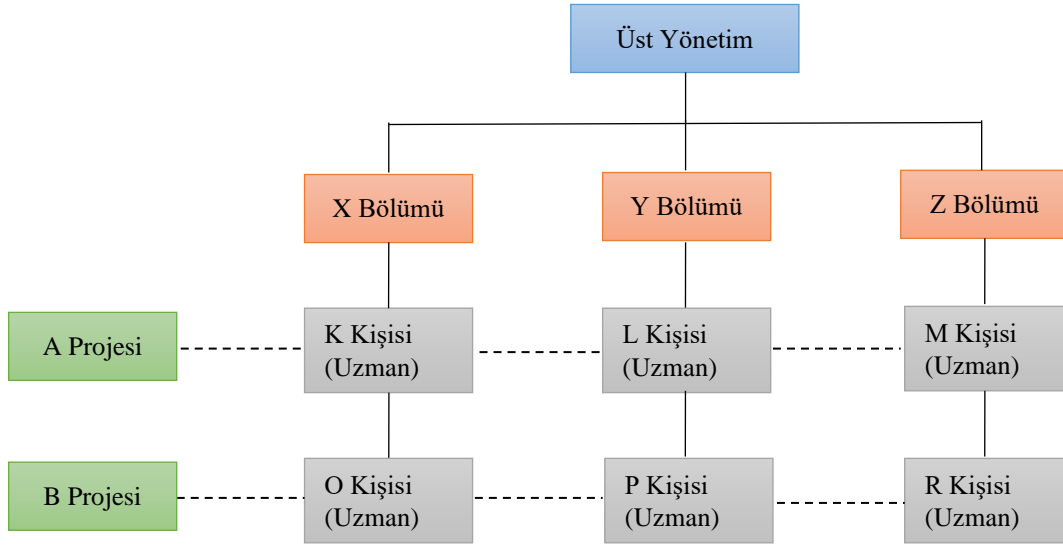


Şekil 3: Şebeke Örgüt Yapısı
Kaynak: Eren (2016).

Kurulan iş birliği ve ağ sayesinde görev dağılımı yapılan şebeke örgüt yapısı teknolojik gelişmelerin hızlı yaşanması, kısa ürün ömrü ve uzman pazar ortamlarında avantaj sağlamaktadır (Ahmady, Mehrpour ve Nikooravesh, 2016). Şebeke yapıların diğer özellikleri Eren (2016) tarafından şu şekilde belirtilmektedir;

- ✓ Birbirinden bağımsız olan örgütler ülkeye ya da dünyaya dağılım gösterebilmektedir,
- ✓ Birden fazla örgütün bir araya gelmesinde uygun örgütleri tespit edecek, koordinasyonu sağlayacak aracı organizatöre ihtiyaç duyulmaktadır,
- ✓ Şebeke örgüt kurulurken kendi alanında en etkili örgütlerle iş birliği yapmak şebeke örgütün etkililiğini artırmaktadır,
- ✓ Karmaşık iletişim ağına sahiptir,
- ✓ Şebeke örgütlerin başarılı olması birbirinden bağımsız örgütlerin şebeke yapısı içinde birbirlerine güvenmeleri ile sağlanmaktadır.

Matriks yapı, bu yapı fonksiyonel departman ve yatay, dikey ekipler tarafından organizasyonu içermektedir. Her dikey birimden katılan katılım uzmanlarla oluşturulan yatay etkileşim içinde olan ekip ve ekibi yöneten liderinden oluşmaktadır. Proje yönetimi için bir araya gelen ekip proje bitiminde dağılmaktadır (Montana ve Charnov, 1993). Matriks yapı Şekil 4 ile özetlenmiştir.



Şekil 4: Matriks Örgüt Yapısı
Kaynak: Eren (2016).

Matriks yapıda dikey bölümlerden uzmanlar yatay şekilde bir araya gelmektedir. Bu nedenle ekip dikeyde amirlere, yatayda proje yöneticilerine bağlıdır ve bu durum matriks yapının en belirgin özelliği olan ikili komuta zincirini oluşturmaktadır. Matriks yapıda süreç boyutu ve fonksiyonel boyut önemlidir. Süreç boyutunun iş süreçlerini ve projeleri yürüttüğünü, müşteri için bir şeyler üretmekten sorumlu olduğunu, fonksiyonel boyutun ise kaynak sağlama, kaynak kapasitesini, kabiliyetini ve teknik standartları koruma görevlerini yürüttüğünü belirten (Horney ve O'shea, 2009) matriks yapının iki önemli avantajını vurgulamaktadır;

- ✓ Birden çok perspektife aynı anda odaklanma; bir matriks yapı bir kişiyi ya da birimi birden fazla gruba, işe duyarlı hale getirmektedir.
- ✓ Teknik, mali ve insani kaynakların daha etkin kullanımı; matriks yapı uzmanların farklı birim ve işlerde de görev almasını sağlayarak insan kaynağının paylaşılmasına imkân tanımaktadır.

Bu yapının diğer avantajlarını; değişen pazar ve teknik gereksinimlere esneklik ve hızlı adaptasyon, etkili kaynak tahsisi, yatay iletişim şeklinde belirten Schmetler, Steyn ve Staden (2015) dezavantajlarını ise şu şekilde özetlemektedir;

- ✓ Personelin ne zaman kime karşı sorumlu olduğunu bilememesinden kaynaklı anarşiye eğilimin artması,
- ✓ Otorite ve sorumluluk alanlarının tam ve net şekilde belirli olmaması nedeniyle güç mücadeleleri yaşanması,
- ✓ Ekonomik kriz anında matriks örgütünün dağılması,
- ✓ Aşırı genel masraflar,
- ✓ Geciken karar alma mekanizması, karar mekanizmasının bozulması,
- ✓ Bireylere, birimlere ve örgüte zarar verecek cinste yıkıcı çatışmalar oluşabilmesi.

Dikey yapı, otoriter yapıyı da içine alan ve tüm çalışanların dikey olarak birbirine bağlandığı yapı türüdür. Her çalışanın bir üstü bulunur ve bu şekilde tüm çalışanlar en üst yöneticiye bağlıdır. Kararlar yönetici tarafından alınır ve çalışanlar tarafından uygulanır (Maral, 2019). Dikey örgütlerde emir komutayı, hiyerarşiyi takip etmek önemli görülmektedir. Her çalışan bağlı olduğu yöneticiden emir alırken her yönetici de kendisine bağlı çalışana emir verebilmektedir. Örgütün üst yöneticileri ile çalışanlar arasında iletişim kopuktur. Disiplin sorunu olmaması, çalışanın kime bağlı olduğunu bilmesi, diğer yöneticilerin emir verememesi gibi avantajları mevcut iken, örgütün büyümesi ile meydana gelebilecek yönetimsel zorluklar ve artan hiyerarşik basamaklar bu yapının dezavantajlarını oluşturmaktadır (Güleç, 2008).

Yatay yapı, katı hiyerarşi barındırmayan, emirlerin hem üst yöneticiden hem de faaliyete göre ilgili görevlilerden geldiği, iş birliğine elverişli yapı tarzıdır. Yatay yapıda iş bölümü ve sorumluluk paylaşımı yapılmasına rağmen koordinasyon ve denetimde zorluklarla karşılaşabilmektedir (Haman, 2016). Yatay örgüt

yapısı özellikleri itibariyle uzmanlık oluşumunu teşvik etmekte ve dolaylı olarak üretimin artmasına katkı sağlamaktadır.

Mekanik yapı, kural, politika ve prosedürlere katı bir şekilde bağlı, dikey iletişimin, uzmanlaşma ve merkezileşmenin yoğun, dar ve net tanımlanmış görevlerin olduğu örgüt yapısıdır (Lunenburg, 2012). Bu yapı askeri örgütlerin yapılarına benzetilebilir. Çalışanlardan ne tür görevler beklendiği, hangi durumlarda ne tür davranışlar sergilenmesi gerektiği açıkça belirlenerek çalışanların katı kurallar dışında hareket etmesi istenmemektedir. Mekanik yapıda iletişim dikey olup emirler aşağı yönlü iletilirken geri dönüşler yukarı yönlüdür (Jewczyn, 2010).

Mekanik yapı Fayol'un ilkeleri ve Weber'in bürokratik yapısının birleşimi ile oluşmaktadır. Fayol ilkeleri; işin standartlaştırılmasını ve çalışanların uzmanlaşmasını, işlerin uzmanlık alanına göre gruplanmasını, merkezi otoritenin gücünü, dikey iletişim ile katı hiyerarşik düzeni vurgulamaktadır. Disiplin ve sertliği ön planda tutan Weber'in bürokratik yapısı ise, işte uzmanlaşma sayesinde görevlerin etkin olarak yerine getirilmesini, kurallara bağlılığı, kesilmeyen emir komuta zincirini, resmi iletişimi, sadakat ve görevde başarıyı vurgulamaktadır (Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 2011). Bu tip örgütün uzmanlaşma, merkezileşme, formalizasyon, iş hiyerarşisi ve katı otoritesi gibi özellikleri yüksek üretimi ve verimliliği sağlamaktadır. Verimlilik, iş bölümü, hesap sorma, ceza ve bölümlendirmenin yoğunluğu mekanik örgüt yapısı klasik yönetim anlayışının bir sonucu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Mekanik örgüt yapısı çevresel değişimlerin yaşanmadığı ya da değişimlerin tahmin edilebildiği, örgütün değişim ve yeniliğe ihtiyaç duymadığı, yeni ürün geliştirme fikrinin olmadığı örgütler için uygundur (Tuysuz, 2019). Mekanik yapılarda denetimin sıklığı, kural ve yasaklar örgütün esnek hareket etmesini engellemekte ve dolayısıyla karar verme hızını yavaşlatmakta, verimliliği düşürmektedir.

Organik yapı, ekip yönetimli, hiyerarşinin zayıf olduğu, yatay uzmanlaşmanın olduğu, karar vermenin merkezileşmediği, iletişimin çok yönlü olduğu, görevlerin değişen koşullara uyarlanabildiği örgüt yapısıdır. Organik yapıda, daha az yatay farklılaşma, yüksek iş birliği, esnek görevler, resmi olmayan işler, gayri resmi çalışmalar ve esneklik belirgindir (Ahmady, vd., 2016). Mekanik örgütler kadar sıkı yapılandırılmamış olan, daha az kural içeren organik örgüt yapısı, değişimlerin öngörülemediği istikrarsız çevrelere ve değişimlere hızla uyum sağlaması yönünden avantajlıdır. İletişimin çok yönlü olduğu bu tip örgüt yapısında çalışana değer verilerek kararlara katılımı sağlanır ve fikir paylaşımı teşvik edilir (Burns ve Stalker, 1971). Değişime ve yeniliğe açık olan organik yapıda çalışanlar değişim ve yenilik için teşvik edilmekte, çalışanın tecrübesi ve donanımını işine yansıtması önemsenmektedir. Üst ile çalışanlar arasında mekanik yapıdaki emir komuta zinciri değil, danışan ile öğrenen ilişkisi, bilgi paylaşımı ve iş birliği bulunmaktadır (Hatch ve Cunliffe, 2006).

Hızla gelişen teknoloji ve artan rekabet, örgütlerin yeniliklere ve değişime açık olmalarını zorunlu kılmaktadır. Yaşanan bu değişim ve yenilikler örgütte çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Organik örgüt yapısı tanıdığı esneklik sayesinde örgütün yenilik ve değişimlere daha çabuk uyum sağlamasına katkı sunmakta ve örgütü bir anlamda açık sistem olarak ele almakta iken; genellikle örgütün büyümesiyle bürokratik yapının yerleşmesi şeklinde ortaya çıkan mekanik yapı ise çevresel değişimlere uyum sağlamakta zorlanmakta örgütü kapalı sistem olarak değerlendirmektedir (Reyhanoğlu, 2009). Bu bilgiler bağlamında mekanik ve organik örgüt yapısı karşılaştırması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Mekanik ve Organik Yapı

<i>Süreç</i>	<i>Mekanik Yapı</i>	<i>Organik Yapı</i>
<i>Liderlik</i>	Güven içermez; İşle ilgili problemleri üstlerin üstleriyle tartışması söz konusu değildir.	Çalışan ve üst arasında her konuda güven tamdır; iş ile ilgili problemler çalışanlar tarafından rahatça dile getirilebilir.
<i>Motivasyon</i>	Korku ve yaptırım; fiziksel, güvenlik ve ekonomik güdü kullanılır, çalışanlar örgüte karşı olumsuz tutuma sahiptir.	Katılımcı yöntemleri kullanarak geniş yelpazede güdüleme vardır; tutumlar kuruma ve hedeflere karşı olumludur.
<i>İletişim</i>	Bilgi aşağı doğru akar; iletişim dikey yönlüdür, bilgi bozulmaya uğrar.	İletişim her yönlüdür; bilgi aşağı, yukarı, yatay bozulmaya uğramadan akabilir, doğrudur, doğru kalır.
<i>Etkileşim</i>	Etkileşim kısıtlı ya da kapalıdır; çalışanların hedef, söylem ve faaliyetler üzerinde etkisi çok azdır.	Etkileşim açık ve kapsamlıdır; hem üst hem çalışan hedef, yöntem ve faaliyetler üzerinde etkilidir.

Karar	Merkezidir; örgütün tepesinde gerçekleşir.	Merkezileşmemiştir; gruplarda ve sürecin her aşamasında gerçekleşmektedir.
Hedef Belirleme	Örgütün tepesi tarafından gerçekleştirilir; çalışanların cesareti kırılır.	Çalışanların katılımı cesaretlendirilir; birlikte belirlemek önemlidir.
Kontrol	Merkezidir; hatalar için suçun çözülmesi vurgulanır.	Örgüte dağılmıştır; öz kontrol ve problem çözme vurgulanır.
Performans Amaçları	Kuruluşun insan kaynaklarını geliştirmek için hiçbir taahhütte bulunmayan yöneticiler tarafından düşük ve pasif olarak aranır.	Örgütün insan kaynaklarını eğiterek geliştirme konusunda tam bağlılık ihtiyacını kabul eden üstler tarafından aktif olarak aranır.

Kaynak: Likert (1967).

Tablo 1 incelendiğinde örgüt yapısının liderlik, motivasyon, iletişim, etkileşim, karar verme, hedefler, kontrol ve performans bağlamlarında örgütü ve çalışanları etkilediği anlaşılmaktadır. Eğitim örgütleri, merkezileşmiş ve bürokratik bir yapıya sahip olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olsalar da çevre, politikalar, kararların alınma biçimi, okul yöneticisinin uygulamaları gibi birçok faktörden etkilenerek mekanik ya da organik örgüt yapısına bürünebilmektedir. Bu yapılar okullarda genellikle öğretmenlerin desteklenmesi ya da engellenmesi şeklinde kendini göstermektedir. Bu bağlamda mekanik ve organik yapıya ait engelleyici ve destekleyici davranışlar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Okullarda Destekleyici ve Engelleyici Yapı Davranışları

	Destekleyici Yapı	Engelleyici Yapı
Biçimlendirme	Esnek kurallar ve prosedürleri destekler, Problemleri öğrenme fırsatı olarak görür, Değerlerde farklılığa saygı, Girişimi destekler, Güven verir.	Katı kuralları ve prosedürleri destekler, Problemleri tehdit olarak görür, Görüş birliği ister, Hataları cezalandırır, Şüphelidir.
Merkezileşme	Problem çözmeyi kolaylaştırır, İşbirliğini destekler, Açıklığı destekler, Öğretmeni cezalandırır, Yenilikleri destekler, İş birliği arar.	İtaat ister, Kontrol sağlar, Güvensizliği besler, Öğretmeni korur, Değişmeyi istemez, Otokratik kurullarla yönetir.
Süreç	Birlikte karar verme, Problem çözme.	Tek taraflı karar, İtaate zorlama.
Bağlam	Öğretmenin güveni, Doğruluk ve gerçeklik, Kaynaşma, Öğretmenin güçlülük hissi.	Öğretmenin güvensizliği, Gerçeği saklama ve aldatma, Kargaşa, Öğretmenin güçsüzlük hissi.

Kaynak: Hoy ve Miskel (2012).

Tablo 2’ye göre eğitim örgütlerinde destekleyici yapı girişimciliği desteklemekte, personele güven vermekte, problem çözmeyi kolaylaştırmakta, iş birliğini desteklemekte, kararların ortak alınmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda esnek olan destekleyici yapı organik örgüt yapısının özelliklerini taşımaktadır. Engelleyici okul yapısı ise katı kurallar, itaatin ön planda olması, değişime karşı tutumu, örgütte oluşturduğu güvensizlik ve güçsüzlük hissi ile mekanik organik yapısı ile benzeşmektedir.

Eğitim örgütlerinin ülkelerin geleceğinde oynadığı rol düşünüldüğünde örgüt yapısının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Örgüt yapısı, genellikle işletmeler ile ilişkilendirilmektedir ve araştırmaların genellikle bu alanda yoğunlaştığı görülmektedir (Ertürk, 2019; Kretschmer ve Khashabi, 2020; Sevik, 2019). Ancak örgüt yapıları ile eğitim örgütlerini bir arada inceleyen araştırmalar sınırlı sayıda da olsa mevcuttur (Bibi ve Akhtar, 2020; Bhebhe, 2019; Bozkuş, 2016; Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten, 2019; Küçükçayır ve Güçlü, 2017; Tyler, 1985; Zapata, 2019). Örgüt yapısı ile eğitim örgütlerini bir arada elen alan bu çalışmalar incelendiğinde eğitim örgütlerinin yapısını öğretmen görüşlerine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi “Eğitim örgütlerinde örgüt yapısı öğretmenler tarafından ne düzeyde algılanmaktadır” şeklindedir. Bu bağlamda araştırma okullarda örgüt yapısını öğretmen görüşlerine göre ortaya koyacak olması

bakımından, okul yöneticilerinin okullarındaki örgüt yapısını fark etmeleri açısından önemli görülmekte ve literatüre katkı sunması beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmada şu alt sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmen görüşlerine göre okulların örgüt yapısı mekanik ve organik yapılar bağlamında hangi düzeydedir?

2-Okulların mekanik ve organik örgüt yapılarına ilişkin öğretmen görüşleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Eğitim Durumu
- c. Mesleki Yıl,
- d. Okul Kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma eğitim örgütlerinin yapıları hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamadığından dolayı nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, bir olay ya da durumun herhangi bir müdahale olmaksızın mevcut haliyle belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Karasar, 2010).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan İstanbul ili Beykoz ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme; araştırma evrenindeki alt grupların belirlenmesinden sonra bu grupların evren içindeki oranlarına göre temsil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Öğretmenler görev yaptıkları okul türlerine göre ilkökul, ortaokul ve lise olarak tabakalara ayrılmış, daha sonra ölçek bu okullara ulaştırılmış, öğretmenlerden araştırmaya katılmaları istenmiş ve bu yöntem ile 233 öğretmene ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikleri bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	135	57.9
	Erkek	98	42.1
Eğitim Durumu	Lisans	174	74.7
	Lisansüstü	59	25.3
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	33	14.2
	6-10 Yıl	63	27
	11-15 Yıl	58	24.9
	16 + Yıl	79	33.9
Okul Kademesi	İlkokul	110	47.2
	Ortaokul	67	28.8
	Lise	56	24
Toplam		233	%100

Tablo 3'e göre araştırma örneklemini %57.9'u kadın, %42.1'i erkek; %74.7'si lisans, %25.3'ü lisansüstü mezunu olan 233 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %14.2'si 0-5 yıl, %27'si 6-10 yıl, %24.9'u 11-15 yıl aralığında görev yapmaktayken, %33.9'u 16 yıldan daha uzun süreli olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47.2'si ilkökul, %28.8'i ortaokul ve % 24'ü lise kademesinde görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, mesleki yıl/kıdem, okul kademesi ve eğitim durumu sorularını içeren demografik bilgiler bölümüdür. İkinci bölümde Örgüt

Yapısı ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek Khandwalla (1977) tarafından geliştirilmiş olup, Tuysuz (2019) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe 'ye uyarlanmış ve yine Tuysuz (2019) tarafından doktora tez çalışmasında kullanılmıştır. Tuysuz (2019) ölçeğin KMO değerini 0.83 ve Cronbach Alfa değerini 0.79 olarak tespit etmiştir. 7 ifade bulunan ölçekte 6'lı dereceleme kullanılmış olup; 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Pek Katılmıyorum, 4: Biraz Katılıyorum, 5: Katılıyorum, 6: Tamamen Katılıyorum ifadelerine karşılık gelmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması Verilerin Analizi

Tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen okullara ulaştırılan ölçekler toplanmış ve ölçeklerde yer alan veriler önce Excel programına işlenmiş, ardından SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmış olup; örgüt yapısı algısının cinsiyet değişkeni ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için bağımsız grup t testi, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizi için ANOVA testi uygulanmıştır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir.

3. BULGULAR

Örneklem grubunun Örgüt Yapısı Ölçeğinden elde edilen puanların ortalama, standart sapma, Cronbach Alfa, basıklık, çarpıklık değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğe Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Cronbach Alfa</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>
Örgüt Yapısı	233	3.88	1.2	.80	-.159	-.690

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerine göre eğitim örgütlerinde örgüt yapısının ($\bar{X}=3.88$; $ss=1.2$) hem mekanik hem organik yapıların karışımı niteliği taşıdığı ifade edilebilir. Ölçekte katılımcıların verdikleri puanlar arttıkça algılanan örgüt yapısının organiklik derecesi artmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan ölçeğin analizinde Cronbach Alfa değeri 0.80 ve basıklık çarpıklık değerleri -.159 ile -.690 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeğin güvenilirliği yüksek ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlere göre örgüt yapısı ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örgüt Yapısı Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Analizi

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgüt Yapısı	<i>Kadın</i>	135	3.89	1.2	.97	231	.900
	<i>Erkek</i>	98	3.87	1.3			

Tablo 5'te görüldüğü üzere Örgüt Yapısı için $p=.900$, $t=.97$ olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen değerlere göre $p>0.05$ olduğu için cinsiyet değişkeninin örgüt yapısı algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre örgüt yapısı ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Örgüt Yapısı Puanlarının Mezuniyete Göre t Testi Analizi

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgüt Yapısı	<i>Lisans</i>	174	3.95	1.2	1.4	231	.144
	<i>Lisansüstü</i>	59	3.67	1.3			

Tablo 6'da görüldüğü üzere Örgüt Yapısı için $p=.144$, $t=1.4$ olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen değerlere göre $p>0.05$ olduğu için mezuniyet değişkeninin örgüt yapısı algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgüt yapısı algılarında mesleki yıl/kıdeme göre fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Örgüt Yapısı Puanlarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre ANOVA Analizi

Değ.	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	V.K	KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgüt Yapısı	A-0-5	33	3.54	1.2	G.A.	13.55	3	4.5			
	B-6-10	63	3.72	1.2	G.İ.	358.36	229	1.5			D>C
	C-11-15	58	3.81	1.2	Top.	371.91	232		2.8	.036	C>B
	D-16+	79	4.2	1.3							B>A
	Toplam	233	3.88	1.2							

Tablo 7 incelendiğinde örgüt yapısı için $p=.036$ olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla $p=.036<0.05$ olduğu için öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığı ortaya koymak adına yapılan LSD testine göre, 16+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.2$) diğer kıdemdeki öğretmenlere göre örgütlerini daha fazla organik olarak algılamaktadır. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.54$), okullarını diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla mekanik olarak algılamaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen kıdemlerinin artmasıyla örgüt yapısının organik algılanma durumunun arttığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin örgüt yapısı algılarında okul kademesine göre fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Örgüt Yapısı Puanlarının Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre ANOVA Analizi

Değ.	Kademe	N	\bar{X}	Ss	V.K	KT	sd	KO	F	p	Fark
Örgüt Yapısı	A-İlkokul	110	4.1	1.2	G.A.	39.03	2	19.51			
	B-Ortaokul	67	4.0	1.1	G.İ.	332.88	230	1.4	13.48	.000	A>C; B>C;
	C-Lise	56	3.1	1.1	Top.	371.91	232				
	Toplam	233	3.88	1.2							

Tablo 8 incelendiğinde örgüt yapısı için $p=.000$ olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla $p=.000<0.05$ olduğu için öğretmenlerin okul kademeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul kademeleri arasında bulunan anlamlı farklılıkları ortaya koymak adına LSD testi yapılmıştır. Teste göre lise öğretmenlerinin algılamaları ($\bar{X}=3.1$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.1$) ve ortaokul öğretmenlerinin algılamalarına ($\bar{X}=4.0$) göre daha düşük seviyededir. Dolayısıyla lise öğretmenlerinin diğer kademelere göre örgüt yapısını daha mekanik algıladığını ifade edebiliriz.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma eğitim örgütlerinde örgüt yapısının öğretmenlerin algılarına göre belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bulgulara göre öğretmenler okullarının örgüt yapısını mekanik ve organik yapının karışımı niteliğinde algılamaktadırlar. Bu durumda öğretmenlerin okuldaki süreçlerden bir kısmını mekanik bir kısmını ise organik algıladıkları söylenebilir.

Araştırmanın bulgusuna göre öğretmenlerin örgüt yapısı algılamaları cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Cinsiyete göre verilen cevapların ortalaması incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin örgüt yapısı algılamalarının birbirine yakın ve mekanik ile organik yapının karışımı şeklinde olduğu görülmektedir. Fakat eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgüt yapısı algılamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre okullarının örgüt yapısını daha mekanik algıladığı görülmektedir. Bu durumun sebebi lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sırasında örgüt yapıları konusunda farkındalık kazanmaları ve bilinç düzeylerinin artması şeklinde belirtilebilir.

Araştırmanın diğer bulgusuna göre öğretmenlerin mesleki yıl/kıdemlerine göre okullarının örgüt yapısı algılamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okullarını en yüksek ortalamayla organik olarak algılayan öğretmenler 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler olmuştur. Okullarını mekaniğe en yakın algılayan grup ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olmuştur. Dolayısıyla kıdem artması okulların organik olarak algılanmasına neden olmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun açıklaması ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle mesleğinde deneyimli öğretmenlere karşı okullarda gerçekleştirilen uygulamalar ve yaklaşımların farklı olması; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenlerin mesleğe karşı tutumları, duyguları, okuldaki diğer personel ve yöneticilerle iletişimleri arasındaki farklılıklar gösterilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin okul kademelerine göre okullarının örgüt yapısı algılamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre lise öğretmenleri okullarının örgüt yapılarını mekanik olarak algılayan ilkokul kademesi öğretmenleri okullarının örgüt yapılarını organik olarak algılamaktadır. Sonuçlara göre okul kademesi artarken okulların mekanik yapıları daha fazla hissedilmektedir. Bunun sebebi olarak lise kademesinin okul mevcudu, öğrencilerin yaşları, derslerin ve programların karmaşıklığı, okul müdürünün liderlik stili gibi özellikler gösterilebilir. Nitekim Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından yapılan araştırmada da lise öğretmenlerinin okul yönetimlerini daha otokratik olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Benzer

şekilde okullarda uygulanan yönetim şekillerinin örgüt yapısını etkilediği Sert (2016) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmaktadır.

Örgüt yapıları okullarda olumlu ve olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Bu nedenle organik yapının eğitim örgütlerinin misyonu doğrultusunda daha işlevsel olacağı belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda Bhebhe (2019) tarafından yapılan araştırmada okullarda örgüt yapısının esnekliğinin artması ile koşulların öğretme ve öğrenmeye daha elverişli hale geldiği, öğretmen ve öğrenciler için daha kontrollü, yüksek motivasyonlu ve işbirlikçi öğrenme fırsatlarının oluşmasını sağladığı belirtilmektedir. Türkiye’de eğitim örgütleri bazında merkezi ve bürokratik örgüt yapının öne çıktığını belirten Küçükçayır ve Güçlü (2017) ise okullarda karşılaşılan yıldırma sorununun en etkili sebeplerinden biri olarak örgüt yapısını göstermektedirler. Diğer taraftan Bibi ve Akhtar (2020) ise örgüt yapısı ile öğretmen performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtmektedir.

Sonuç olarak örgüt yapısının okullarda öğrenme ortamını, öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu etkilediği, eğitim örgütlerinin misyonunu yerine getirmesi ve vizyonuna ulaşılması noktasında önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda başta lise kademesi olmak üzere okul müdürleri, örgüt yapısını oluşturma sürecinde bu etkilerin ve öğretmenlerinin yapı algılamalarının farkında olmalı, okullarında organik yapıyı hâkim kılabacak uygulamalara yönelmeli, öğretmenleri performans, motivasyon, iş birliği, güven gibi birçok alanda olumsuz etkileyecek mekanik yapının oluşumuna izin vermemelidir.

KAYNAKLAR

- Ahmady, G. A., Mehrpour, M. ve Nikooravesh, A. (2016). Organizational structure. *Procedia, Social and Behavioral Science*, 230, 455-462.
- Ajagbe, M. A., Bih, J., Olujobi, J. O. ve Udo, E. E. (2016). Which precedes the other? Organizational strategy or organizational structure. *International Institute of Academic Research and Development*, 2(6), 50-66.
- Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. A. (2009). Akademisyenlerin akademik iletişim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Aydoğdu, A. (2013). *Örgüt yapısının inovasyon ve örgüt kültürüne etkisi ve bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bektaş, M. (2014). *Yönetim tarzlarının örgütlerdeki informal iletişim kanallarına etkisi: Burdur ili kamu kurumları örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Bhebhe, S. (2019). The organisational structure and teachers' performance in high schools: perceptions from head teachers and teachers. *International Open Journal of Educational Research*, 2(5), 1-12.
- Bibi, N. ve Akhtar, M. S. (2020). Relationship between organizational structure and job performance of teaching faculty at higher education level. *Journal of Research and Reflections in Education*, 14(1), 113-122.
- Bidwell, M. (2012). Politics and firm boundaries: How organizational structure, group interests and resources affect outsourcing. *Organization Science*, 23(6), 1622-1642.
- Bovee, C. L. ve Thill, J. V. (2010). *Business communication today*. Pearson.
- Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 236-260.
- Burns, T. ve Stalker, G. M. (1971). *The Management of innovation*. Tavistock Public.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, D. (2006). *Bilişim sistemlerinin örgüt yapısına etkisi: Çerkezköy organize sanayi bölgesinde bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Covin, J. V. ve Slevin, D. P. (1989). Strategic management of small firms in hostile and benign environments. *Strategic Management Journal*, 10, 75-87.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2847-2866.
- Dissanayake, K. ve Takahashi, M. (2006). The construction of organizational structure: Connections with autopoietic systems theory. *Contemporary Management Research*, 2(2), 105-116.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve organizasyon*. (12. Basım). Beta Basım.
- Ertürk, M. (2019). *Risk yönetiminde örgüt yapısı boyutlarının önem derecelerinin belirlenmesi: Türkiye'deki uçuş eğitim organizasyonları üzerine bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Genç, N. (2004). *Yönetim organizasyon*. Seçkin Yayınları.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, H. H. ve Konopaske, R. (2011). *Organizations: Behavior, structure, processes*. Mc Graw-Hill.
- Gomez, L. F. ve Dailey, S. L. (2017). Formal communication. C. R. Scott ve L. Lewis (Ed.) The international encyclopedia of organizational communication. John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118955567.wbieoc083>
- Güleç, O. (2008). *Örgüt kültürünün bir yansıması olarak işletmelerde ast üst ilişkisi ve Denizli'de bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Hage, J. ve Aiken, M. (1970). *Social change in complex organizations*. Random House.
- Haman, Ö. (2016). *Örgüt yapısı ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization theory*. Oxford University.

- Hatch, M. J. ve Cunliffe, A. (2006). *Organizational theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford University Press.
- Horney, N. ve O'shea, T. (2009). Matrix organizations: Design for collaboration and agility. *Agility Consulting and Training*, 1-14.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (7.Bsk.). S., Turan. (Çev.). Nobel Yayın Dağıtım
- Ibrahim, M., Sulaiman, M., Kahtani, A. ve Jarad, I. (2012). The relationship between strategy implementation and performance of manufacturing firms in Indonesia: The role of formality structure as maderator. *World Applied Sciences Journal* 20(7), 955-964.
- Jewczyn, N. (2010). Assessing mechanistic and organic organizational structures: measuring organizational uncertainty and determining an organization's proper structure. *Journal of Business Management and Entrepreneurship*, 1(6), 1-12.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik
- Khandwalla, P. N. (1977). *The design of organizations*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Kovats, G. (2018). The chage of organizational structure of higher education institutions in Hungry: A contingency theory analysis. *International Review of Social Research*, 8(1), 74-86.
- Kretschmer, T. ve Khashabi, P. (2020). Digital transformation and organizational design: An integrated approach. *California Management Review*, 62(4), 86-104.
- Kumbalı, H. Ç. (2018). Örgüt yapısına göre bilgi yönetimi ve örgütsel dayanıklılık ilişkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Küçükçayır, G. A. ve Güçlü, N. (2017). Eğitim örgütlerinin yapıları ve örgütsel bir sorun: Yıldırma. *12.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 11-13 Mayıs.
- Likert, R. (1967). *The Human organization*. Mc Graw-Hill.
- Long, C. S., Ajagbe, A. M. ve Kowang, O. T. (2014). Addressing the issues on employees' turnover intention in the perspective of hrm practices in SME. *Social and Behavioal Sciences*, 129, 99-104.
- Lunenberg, F. C. (2012). Mechanistic organic organizations an axiomatic theory: Authority based on bureaucracy or professional norms. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 14(1), 1-7.
- Maral, S. (2019). Pazarlama stratejileri ve örgüt yapısının firma performansı üzerindeki etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Marasi, S., Bennet, R. J. ve Budden, H. (2018). The structure of an organization: Does it iinfluence workplace deviance and its' dimensions and to what extent? *Journal of Managerial Issues*, 1, 8-27.
- McShane, S. L. ve Glinow, M. A. V. (2016). *Örgütsel davranış*. (2. Bsk.). A., Günsel ve S., Bozkurt. (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve yapılar*. (1.Bsk.). A., Aypay (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Montana, P. ve Charnov, B. (1993). *Management: A Streamlined course for students and business people*. (Hauppge). Barron's Business Review Series.
- Ogidi, A. E. (2014). Organizational structure, function and performance of agribusiness enterprise in Nigeria. *SCSR Journal of Development*, 1(3), 28-41.
- Özgenel, M. ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Pugh, D. S., Hickson, D. J., Hinings, C. R., Macdonald, K. M., Turner, C. ve Lupton, T. (1963). A conceptual scheme for organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 8(3), 289-315.
- Reyhanoğlu, M. (2009). Mintzberg'in örgütlenme boyutları ve örgüt yapıları. 10 Ekim 2020 tarihinde <http://www.mku.edu.tr/files/347-42762f43-c95d-47d6-a003-ecbb77ae3286.pdf> adresinden erişildi.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., Coulter, M. ve Anderson, I. (2014). *Fundamentals of management*. Pearson.
- Robbins, S. P., Coulter, M. ve Decenzo, D. A. (2015). *Fundamentals of management*. Pearson.
- Robbins, S. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış*. (14.Bsk.). Erdem, İ. (Edt.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. (2001). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. Ezgi Yayınları.

- Schnetler, R., Steyn, H. ve Staden, P. J. (2015). Characteristics of matrix structures and their effects on project success. *South African Journal of Industrial Engineering* 26(1), 11-26.
- Sert, H. T. (2016). *Liderlik tarzları ve örgütsel yapı arasındaki ilişkiler: Düzce ilindeki kobiler üzerinde nicel bir araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Sevik, G. (2019). *Örgüt kültürü, örgüt yapısı ve bilgi yönetim süreçleri arasındaki ilişkiler: ilaç sektöründe bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sevinç, B. (2011). Survey araştırma yöntemi. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Skripak, S. J. (2016). *Fundamentals of business*. Virginia: Pamplin College of Business and Virginia Tech Libraries.
- Tata, J. ve Prasad, S. (2004). Team self management, organizational structure and judgments of team effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 16(2), 248-265.
- Tuysuz, M. (2019). *İnsan kaynakları departmanı rollerinin yöneticilerin insan kaynakları yönetimine ilişkin algısına etkisi ve bu süreçte örgüt yapısının düzenleyici rolü* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Türkkan, L. (2015). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılığa etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Tyler, W. B. (1985). The organizational structure of the school. *Annual Reviews Social*, 11, 49-73.
- Uslu, Y. D. (2016). Örgüt yapılarını tasarlama. Günsel, S. ve Bozkurt, S. (Edt). *Örgütsel davranış*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Walton, R. E. (1986). A vision led approach to management restructuring. *Organizational Dynamics*, 14(4), 5-17.
- Widhiastuti, H. (2012). The effectiveness of communications in hierarchical organizational structure. *International Journal of Social Science And Humanity*, 2(3), 185-190.
- Zapata, I. T. (2019). University research centers: Organizational structures and performance. *Journal of Technology management & Innovation*:14(3), 29-42.

HOLAKRATİK ÖRGÜTLENME VE TAKIM ÖĞRENMESİ

Mesut DEMİRBILEK¹

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü	Örgütsel yapıların işleyişi ve rekabeti açısından en önemli odak noktalardan biri örgütlerin örgütlenme biçimidir. Bu doğrultuda kamu ve özel teşebbüs niteliği taşıyan organizasyonlar, örgütlerinin verimliliği açısından sürekli bir model arayışı içerisindeyler. Bu yönüyle Holokratik örgütlenme modeli, bu arayış içerisinde son yıllarda önemli bir yer edinmiştir. Bu modelin yapısal işleyişinde takım öğrenmelerine yönelik dinamikleri araştırmak da önem teşkil etmektedir. Araştırma, derleme türü bir çalışma olup ilgili konu alanını kapsayan literatür ele alınarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, Holokratik örgütlenme modeli ve takım öğrenmesi arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmaktır. Holokrasi, en kısa tanımıyla işi yapan insana değil, yapılan işe odaklanan bir örgütlenme modeli olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel yönetim modellerinin katı, emredici hiyerarşik yapılarının aksine holokrasi, işin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan daireler veya holonlar şeklinde bir örgütlenme yapısına sahip olup örgüt içerisindeki bireylerin birden fazla role sahip oldukları dinamik bir yapısal süreci örgütlere sunmaktadır. Bu modelde unvanlar, yaptıkları görev, genel olarak dairelerine ve örgütlerine katkıda bulunma biçimlerine göre açıkça tanımlanmış olan çalışanların rolleriyle yer değiştirir. Her ekip veya takım, örgütün ve bulunduğu dairenin amaçlarına ve hedeflerine odaklanmakta ve örgütün amaçları açısından işbirliği yaparak birlikte öğrenmektedirler. Eş yapılar arası işbirliğinin genel şirket dairesine ve örgüte hâkim olduğu bu modelde işbirliği, alt dairelerde takım öğrenmelerinin gelişmesine ve yayılmasına neden olmaktadır. Her çalışanın gerektiğinde farklı rollerde kendini bulduğu bu model, daireler içerisindeki bireylerin işbirliği yapması ve birlikte öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu birlikte öğrenmeler, örgütün gelişmesi ve büyümesinin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Aynı zamanda işlevsel toplantıların da sürece hâkim olduğu bir yapı ortaya koyan Holakraside bu toplantılar, takım öğrenme süreçlerinin aktif olarak yapılandırıldığı bir nitelik taşımaktadır. Takım öğrenmelerinin yoğun yaşandığı bu model, genellikle özel şirketler bazında uygulanmış olmasına rağmen kamu örgüt yapılarına özellikle de eğitim örgütlerine adapte edilmesi, örgütlerin verimliliği açısından yararlı olacaktır.
Anahtar Kelimeler: Holokrasi, Takım Öğrenmesi, Kendi Kendine Yönetim, Holokratik Örgütlenme, Eğitim Örgütleri, İşbirliği	

HOLACRATIC ORGANIZATION AND TEAM LEARNING

Article Information	Abstract
Article Type	One of the most important focal points in terms of the functioning and competition of organizational structures is the way in which the organization is organized. In this respect, organizations that are public and private enterprises are in search of a continuous model in terms of the efficiency of their organizations. Holacratic organization model has taken an important place in this direction in recent years. It is also important to investigate the dynamics of team learning in the structural functioning of this model. This study is a review of literature involving a compilation of research studies on the relevant subject matter. The aim of this research is to reveal the connections between Holacratic organization model and team learning. In short, Holacracy is defined as an organization model that focuses on the work done, not the person doing the work. Contrary to the strict,
Keywords: Holacracy, Team Learning,	

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, demirbilekmesut@gmail.com, 0000-0002-7570-7807

Self-Management,
Holacratic Organization,
Education Organizations,
Cooperation

mandatory hierarchical structures of the traditional governance models, holacracy has an organization structure in the form of circles or holons, which arise from the realization of the work, and presents a dynamic structural process in which the individuals within the organization have more than one role. In this model, titles are generally replaced by the roles of employees, which are clearly defined according to the way they contribute to their work, their departments and organizations. Each crew or team focuses on the aims and objectives of the organization and the departments in which they studied, and learns in cooperation in the light of organization's purposes. In this model, where collaboration between peer groups dominates all units and organizations, team learning develops and disseminates in the sub-units. In this model, where each employee finds himself / herself in different roles when necessary, individuals in units have to turn to cooperate and learn together. These co-learning forms create the basic building blocks of the development and growth of the organization. At the same time, holacratic organization, which sets out a structure where functional meetings dominate the process, has a quality in which team learning processes are actively structured. At the same time, in a holacratic organization, where functional meetings dominate the process, these meetings are of a nature in which team learning processes are actively structured. Although this model, which is intensely experienced in team learning, is generally applied in private companies, adaptation to public organization (especially to educational organizations) structures will be beneficial for the efficiency of organizations.

1. GİRİŞ

Günümüz değişim ve dönüşüm çağında geleneksel kontrol etmeye ve denetlemeye dayalı yönetim yaklaşımlarının hâkim olduğu örgütlerin sürdürülebilirlikleri pek mümkün olmamaktadır. Geleneksel yönetim yaklaşımları, aşırı derecede rekabetçi ve hızlı değişen bir ortam ile baş etmekte yetersiz kalmaktadır (Rishipal, 2014). Yaşayan birer organizma niteliği taşıyan örgütler de çağın yeterliliklerine göre evrimleşmektedir. Bu nedenle yoğun işbirliği ve birlikte öğrenmelerin sürece hâkim olduğu, dağıtılmış rollere dayanan bir örgütsel evrim, tüm örgütler açısından zorunluluk arz etmektedir. Son yıllarda bu anlayış çerçevesinde başta ABD'deki şirketler olmak üzere çeşitli örgütlerde hâkim rol üstlenen örgütlenme biçimlerinden biri de Holokratik Örgütlenme yapısıdır. Bir örgütsel yönetim sistemi olarak holakrası, karar verme güç ve otoritesinin, üst düzey yönetime verilmek yerine örgütsel takımlar boyunca dağıtıldığı bir yapı sunmaktadır (Omicsgroup, 2019). Bu yapıda çalışanlar, belirli dairelerde roller almasına rağmen temel felsefe, tüm çalışanların sürekli katılımını temele almaktadır ve çalışanlara sorumluluklarının gerektirdiği roller dâhilinde hareket etme özgürlüğü tanımaktadır (Holacracy Introductory Whitepaper, 2015). Bu örgütlenme biçimi “kendi kendine yönetim” ve “yöneticisiz yönetim” felsefesini örgüte hâkim kılan, rollere dayalı ve unvanların etkisiz kılındığı dinamik bir yapıya sahiptir. Bu dinamiklik ve rollere dayalı esneklik, holokratik örgütlenme yapısını günümüzde ön plana çıkaran faktör olmuştur.

Holokratik örgütsel yapılar, holon veya daire adı verilen kendi kendini organize eden takımlardan oluşur (Krasulja, Radojević ve Janjušić, 2016, s.189). Holokratik yapılarda bireyler, çok çeşitli dairelerde, çok farklı rollerde görev almakta ve bu roller arasında süregelen bağlantılar, daireler arasında bilgi akışına neden olmaktadır (Coughlan ve College, 2016, s. 11) ve örgüt yapısı içerisinde bireysel çıkarılardan daha çok örgütün çıkarlarına uyum artmaktadır (Uğur, 2017, s. 216). Daireler (holonlar) şeklinde bir yapı arz eden holokratik örgütlenme modelinde, birlikte öğrenmeler sürece hâkimdir. Nitekim her daire kendi yapısını ayarlamakta ve tamamen işbirliğine dayalı toplantılar ile takım öğrenmeleri yoluyla gelişim süreçlerini kendileri yönetmektedir. Bu öğrenmeler, gerek takım içerisindeki gerilimler gerekse de paylaşımlar ve deneyimler yoluyla gerçekleşmektedir. Aynı zamanda takım öğrenmeleri sürecini geliştiren önemli bir nokta da, örgüt içerisindeki bireylerin aynı rolde kalmayıp süreç içerisinde değişik rollerde görev almalarıdır. Bu yönüyle değişik rollerde görev alan bireyler, gittikleri dairede yeni birlikte öğrenmeler sağlamak veya deneyimlediği rollerdeki öğrenmeleri de dairenin gelişim sürecine adapte etmektedir. Bu nedenle takım öğrenmeleri ve holokratik örgütlenme yapısı birbirini destekleyen ve besleyen bir birliktelik oluşturmaktadır.

Bu birlikteliğin eğitim örgütlerine de yansıtılması ve eğitim örgütlerine yönelik modellemelerin oluşturulması önem taşımaktadır. Robertson, 2015 yılında bir dergiye verdiği demeçte “*bir örgütte düzenin sağlanması, genellikle yöneticilerin görevi olarak düşünülmekte ve hiyerarşi aranmaktadır*” demiştir. Eğitim örgütlerinde de bu hiyerarşi arayışı yoğun bir şekilde hissedilmekte ve eğitimin doğasına aykırı bir nitelik oluşturmaktadır. Özden (2005, s. 52)'e göre günümüzün yeni değerleri, okullardaki bürokratik yapı ve hiyerarşinin yerini yerinden yönetilen, daha az hiyerarşik olan profesyonel bakış açılarına terk etmesini zorunlu kılmaktadır. Akyüz (2002, s.110)'e göre ise okullar, öğrenen örgütler anlayışı çerçevesinde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu durum, eğitim örgütlerinde de yeni bir örgütlenme arayışını zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'de holokratik örgütlenme modelini ele alan araştırmalar çok az olup Küçük (2017) tarafından bir yüksek lisans dersi çalışması, Uğur (2017) tarafından derleme türü bir araştırma, Işık ve Çiçek (2018) tarafından kitap bölümü bulunmakta ve ayrıca çeşitli online dergi, gazete ve bloglarda (Türkishtime e dergi, Hürriyet, Unibusiness gibi) bu yeni yönetim modeli ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Fakat holokratik yapının takım öğrenmeleri ile ilişkisi üzerine ise herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle ele alınan bu çalışma alan yazında ilk olma niteliği taşımakta olup bu bağlamda literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma derleme türü bir çalışma olup ilgili konu alanını kapsayan alan yazın ele alınarak hazırlanmıştır. Derleme türü makalelerde amaç, okuyucuya belirli bir konu hakkında alan yazındaki birikimleri aktarmak ve ele alınan konunun güçlü ve zayıf yönlerini vurgulamaktır (Herdman, 2006, s.2). Bu bağlamda holokratik yapı içerisinde takım öğrenmesinin boyutlarının belirlenmesi amacıyla holokratik örgütlenme modeli ve takım öğrenmesini ele alan çeşitli kaynaklar taranmış ve elde edilen veriler belirli başlıklar altında sunulmuştur. Ardından holokratik örgütlenme modeli ve takım öğrenmesi ilişkisi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırma süresince, otoriteler tarafından belirlenmiş olan araştırma ve yayın etiğine dikkat edilmiştir.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Holakrasi Kavramı ve Özellikleri

Holokratik örgütsel yapı, sistemde yer alan ve kendi kendine organize olan, daire veya holon olarak adlandırılan takımlardan oluşmaktadır. Holon, ayrı bir varlıktır, ancak aynı zamanda daha büyük bir varlığın parçasıdır. Bu terim ilk olarak yazar Arthur Koestler tarafından tanıtılmıştır ve “bütün” anlamına gelen Yunanca “holos” kelimesinden gelmektedir (Koestler, 1990’den akt. Krasulja, Radojević ve Janjušić, 2016, s.189).

Çağdaş bir filozof Ken Wilber, holonu sürekli gelişim ve genişleme aşamasında bir kimlik olarak tanımlar. Terimi açıklama girişiminde bulunan yazarlar, holon örneklerinin çevremizdeki herhangi bir yerde bulunabileceğini belirtmektedir. Atom bir varlıktır, ancak bir molekülün parçasıdır, bir harf kelimenin bir parçasıdır ve sözcük bir cümlenin parçasıdır. Örgütsel bağlamda da proje takımları, belirli bölümlerin bir kısmıdır ve departmanlar bir bütün olarak şirketin bir parçasıdır. Örgüt, o anda yürüttüğü göreve bağlı olarak ihtiyaç duyulduğunda daireler /holonlar oluşturur. Böylelikle işin kendisi ve süreçleri çerçevesinde doğal ve gerçekten gerekli bir hiyerarşi yaratılır (MacGregor, 2014).

Holakrasi ve geleneksel yapılar arasındaki en büyük farklılıklardan biri, bir örgütteki unvanların tahsis edilme biçiminde görülebilmektedir. Unvanlar holakraside yer almamaktadır. Unvanlar, yaptıkları göreve, genel olarak dairelerine ve örgütlerine katkıda bulunma biçimlerine göre açıkça tanımlanmış olan çalışanların rolleriyle yer değiştirmiştir. Bir çalışanın rolünün, belirlenen bir hedef için artık önemli olmadığı görüldüğünde, o rol iptal edilmektedir. Bu sistemde, tüm liderler yaptıkları işte ve sahip oldukları görevlerden sorumludurlar. Holokrasi için önceden belirlenmiş kurallar bulunmadığına işaret etmek son derece önemlidir ve kurallar işin gerçekleştirilmesiyle aynı anda ortaya çıkmakta ve yapılandırılmaktadırlar. Böylelikle, örgütün tüm üyeleri kendilerinden bekleneni açıkça anlamakta, sorumluluk ve görevlerin karışması ortadan kalkmaktadır. Yine yapılan iş süreci sırasında, bireylerin daha fazla görevi olabilmekte ve bu nedenle daha fazla daire/holonda işlev görebilmektedirler. Her rol kendi başına belli bir sorumluluk ve otorite seviyesi taşımakta ve her çalışan, kendisinden beklenenleri açıkça tanımlayabilmektedir. Belirli bir role bağlı sorumlulukların bir bireyin yeteneklerini aştığı bir durumda, rol birkaç küçük kısma ayrılabilen ve bu şekilde yeni bir daire oluşturulabilmektedir. Holakrasinin işleyişi en iyi şekilde “iş yapan insanlara değil, yapılması gereken işe odaklanan şirketin örgütlenmesi” olarak tanımlanmaktadır (MacGregor, 2014).

Holakraside her dairenin belirli bir işlev etrafında gruplandırılmış rolleri bulunmaktadır ve hepsi de genellikle Genel Şirket Dairesi olarak bilinen büyük bir örgüt çemberinin içine yerleştirilmiştir. Ayrıca, daireler veya holonların, kendi hakları ve özerklikleri vardır, ancak sürekli olarak karşılıklı koordinasyon içinde olmaları gerekmektedir. Hiyerarşik (Topdown sistemi) yönetimin uygulandığı geleneksel yapıların aksine, holakraside her düzeyde örgütlenme yer almaktadır. Bu durum klasik CEO pozisyonunun gereksiz hale gelmesini sağlamıştır. Bunun yerine, herkesin katılım hakkına sahip olduğu eş yapılar arası işbirliği bulunmaktadır. Örgütte takımın herhangi bir üyesi gerçek durum ile olması gereken durum arasında bir boşluk noktayı gördüğünde, tüm çalışanların katılacağı bir toplantı yapılabilen ve herkesin bir problemi çözmeye (ya da bir şansa sahip olmaya) katkıda bulunması beklenmektedir (Robertson, 2015).

Holacracy.org. (2018) tarafından holakrasi, “*geleneksel yönetim hiyerarşisinin yerini alan, örgütleri yapılandırmanın ve yönetmenin yeni yolu olarak ve hiyerarşik yönetim (Top-Down) yerine amaç doğrultusunda örgütün kendi kendini yönetmesi için bireyler ve takımlara daha fazla özgürlük verme ve gücün örgüte dağıtılması*” şeklinde tanımlanmıştır ve bu sistem şunları içermektedir:

1. Yeni ve evrimleşen örgütsel yapı
2. Hızlı uygulama için tasarlanmış yenilikçi toplantı uygulamaları
3. Daha fazla otonomiye ve harekete geçmeye yönelik bir zihniyet değişimi

Aynı zamanda Holacracy.org (2018) tarafından holakrasinin çeşitli çekirdek özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Amaç Odaklı: Holakrasi ile güçlendirilmiş örgütler, her düzeyde amaçlar üzerine odaklanmaktadır. Bu amaçlar, örgütsel amaç, ekip (takım) amacı ve bireysel amaçlardır. Bu amaçların hepsi açık, belirgin ve uyumludur. Her takım üyesi, örgütün bütün potansiyelini ortaya çıkaran, örgütün misyonu ile uyumlu bir şekilde enerjilerini yönetmektedir.







Duyarlı: Bu sistemde her birey, örgüt için bir “algılayıcı (sensor)” olarak hareket eder ve onların zorluklarını ve fırsatlarını örgütsel değişime dönüştürmek için doğrudan yollara sahiptir. Bu sistemde daha küçük adımlı kararlar, büyük yeniden organizasyonların yerini almakta ve böylece örgütler, değişen bir çevreye hızlı bir şekilde yanıt vererek iş çevikliğini geliştirmektedirler.

Açık Oyun Kuralları: Holakrasi, yönetim hiyerarşisini, örgütte her düzeyde karar verme otoritesini şeffaflaştırarak ve açık beklentileri belirleyen açık ve hafif kural setleri ile değiştirmektedir. Kural kümesini açık hale getirmek, işin nasıl yapıldığı varsayımını ortadan kaldırmakta, gizli güç dinamiklerine ket vurarak daha temiz çalışma ilişkileri yaratmaktadır.

Roller ve Sorumluluklar: Bu sistemde sabit iş tanımları, örgüt değiştikçe şeffaflaşan ve evrimleşen dinamik rol ve sorumluluklar haline gelmektedir. Her takım, örgütün amaçları ile uyumlu bir şekilde kendi yapısını ayarlayarak ve izleyerek kendi kendini organize etmektedir.

Bu özellikler doğrultusunda konumlanmış ve hayata geçirilen günümüz holokratik şirket uygulamalarına ait çeşitli örnekler aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur;

Tablo 1: Holakrasiyi Kabul Eden Şirketler ve Özellikleri

Şirket Adı	Şirket İş Alanı
	Nakit taşıma (dağıtım) çözümleri üreten bir şirket olup 50’den fazla ülkede faaliyet göstermektedir.
	Küresel bir eğitim ve danışmanlık şirketi olup, kurumsal ve kişisel üretkenlik alanında otoriteye sahiptir. 2011 yılında Holakrasiyi kabul etmiştir.
	Precision Nutrition, Toronto merkezli olup beslenme ve bedenen formda kalma (fitness) endüstrisinin öncüsüdür. Dünya ölçeğinde beslenme ve fitness konusunda danışmanlık ve koçluk eğitimi vermektedirler.
	Müşteri hizmetleri ile ünlenmiş olan çevrimiçi ayakkabı ve giyim satıcısıdır. 1500 çalışanı bulunan bu şirket 2012 yılında holakrasiyi kabul etmiştir.
	Washington Teknoloji Çözümleri (WaTech), Washington Eyaleti’nin eyalet ve yerel yönetimlerinin BT (Bilişim Teknolojileri) hizmetlerini sağlayan teknoloji ajansıdır. 2015 yılında holakrasiyi kabul etmiştir.
	Eğitim programları, kurslar, e öğrenme, kitaplar, etkinlikler ve koçluk gibi öğrenme ürünleri için online pazarlama ve organizasyonlar için Avrupa ölçeğinde liderlik yapan öğrenme platformudur. 2012 yılında holakrasiyi kabul etmiştir.

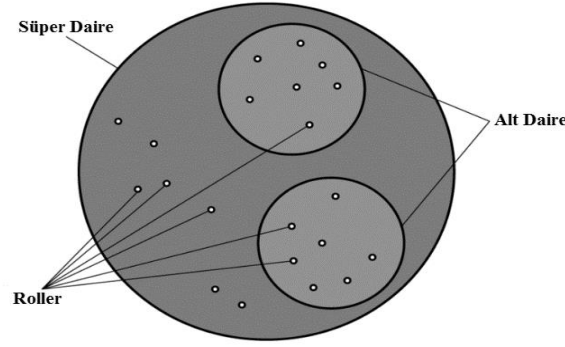
Kaynak: (Holacracy.org, 2018)

3.2.Holokratik Örgütlenme Modelinin Ortaya Çıkışı

Bu modelin yaratıcısı, “Holakrasi: Hızlı Değişen Dünya için Yeni Yönetim Sistemi (Holacracy: The New Management System for a Rapidly Changing World)” adlı kitabın yazarı da olan eski bir program yazılımcısı ve girişimci olan Brian Robertson’dır. 2001 yılında sahip olduğu yazılım şirketini büyütme çalışırken hiyerarşik yönetim sisteminin çevik ve uyarlanabilir olmadığını fark etmiş ve yönetim hiyerarşisinin, insanlardaki kabiliyetleri kullanma ve gerçekten katkıda bulunma yeteneklerini engellediğini belirtmiştir. Robertson, sonrasında çok fazla kendi kendine yönetim (öz yönetim) teorileri okumaya başlamış ve kendi yaklaşımı olan Holakrasi’yi geliştirmiştir. 2010 yılında yazılım şirketini kapatarak, onun yönetim ilkelerini benimseyen şirketlere koçluk ve araçsal destek sağlayan “HolacracyOne” adlı bir şirket kurmuştur. Sistem, adını yazar Arthur Koestler’in 1967’de yazdığı felsefi psikoloji kitabı olan "Makinedeki Hayalet” (The Ghost in the Machine) adlı kitabında geçen "holarchy" kelimesinden almıştır. Robertson bu sistemde bir bedendeki organlar gibi parçalar ve bütün olarak aynı anda işlev gören holonların (dairelerin) toplamına atıfta bulunmaktadır (Feloni, 2015).

3.3.Holokratik Yapının Örgütlenme Biçimi

Holokratik yapıda daireler, geleneksel piramit hiyerarşinin yerini almaktadır ve bu yapıdaki genel bileşenler ise şu şekilde yapılandırılmıştır (Feloni, 2015);



Şekil 1: Holokratik Örgütlenme Yapısı (Kaynak: Feloni, 2015)

Şekil 1’de görüldüğü gibi dairesel (holokratik) örgütlenme biçiminde en geniş anlamda süper daire bulunmakta ve bu kapsamlı daire içerisinde ise alt daireler yer almaktadır. Aynı zamanda daireler içerisine dağılmış roller örgütle ilgili işlevleri yerine getirmektedir.

Bununla birlikte bu örgütlenme içerisinde yer alan farklı daire ve roller de bulunmaktadır. Örneğin *çapa* (Anchor) dairesi tipik olarak kurulları içerirken *genel şirket dairesi* şirketin geleneksel yönetici liderliğini içermektedir, aynı zamanda *alt daireler* bir şirketin pazarlama ve üretim gibi belirli işlevlerine adanmıştır, *roller* ise bir göreve ayrılmış geleneksel işin bir unsurudur, örneğin bir pazarlama dairesi; sosyal medya, reklam, web pazarlama ve marka geliştirme gibi rolleri içerebilmektedir. Her rolün, üzerinde anlaşılabilir hesap verebilirlikleri bulunmaktadır. Bir rolün sorumlulukları bir kişinin taşıyamayacağı kadar fazla olduğunda o zaman o roller yeni alt dairelere genişleyebilmektedir. Bu sistemde tek bir rolün sadece bir kişiyi temsil etmemesine dikkat etmek önemlidir. Aynı zamanda bir çalışanın birden fazla rolü olabilmekte ve bu roller her zaman değişebilmektedir (Feloni, 2015).

Aynı zamanda eğer bir dairenin alt bir dairesi var ise o zaman onlar *Lider Bağı* (Lead Link) ve *Temsilci Bağı* (Representative Link) rolleriyle bağlanmış olmalıdır. Her iki bağlantı, her iki dairede de yönetim ve uygulama toplantılarına katılmaktadır. Bu bağlantılar kısaca şu şekilde işlev görmektedir (Feloni, 2015):

Lider Bağı (Lead link): Çemberin genel amacını, önceliklerini ve stratejilerini belirlemekten, çalışanları rollere atamaktan, onların performansını izlemekten, daha iyi uyum sağlamak için rolleri yeniden belirlemekten, dairenin kaynaklarını ayırmaktan, dairenin sınırlarını tanımlamaktan sorumludur. Bu rol sahipleri sorumlu oldukları rollerin takipçisi olmayı amaçlarlar. Daire (çember) üyeleri arasında anlaşmazlıklar ortaya çıktığında son karar, bir sonraki uygulama toplantısına kalmaktadır, fakat lider bağı, her bir rolün benimsenmesinden ne beklendiğine ilişkin karar çığırsı da yapabilmektedir.

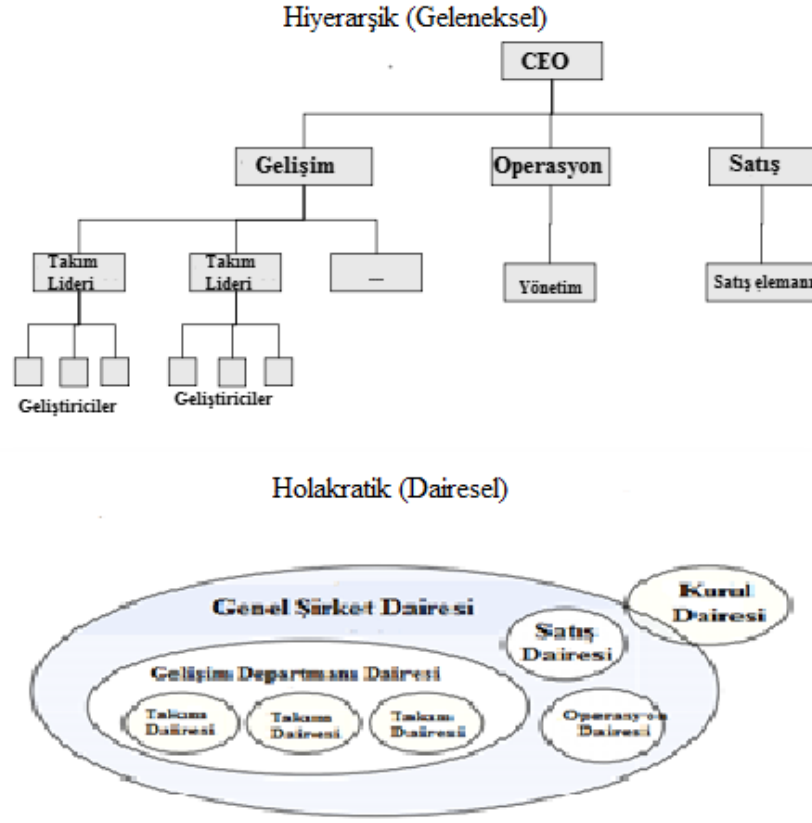
Temsilci Bağı (Representative Link): Onun alt dairelerinin üyeleri tarafından seçildiği zorunlu alt daire rolüdür. Lider bağı, onun süper dairesi için bir alt dairenin yönünü ve amacını temsil ederken, temsilci bağı, alt dairenin süper daireyle olan problemlerini belirlemekten ve bunları çözmekten sorumludur. Temsilci bağı aynı zamanda alt dairenin sağlığını süper daireye bildirmekten de sorumludur.

Çapraz Bağı (Cross Link): Amaçlarından uzakta olan ancak hala misyonu için önemli olan dairesini, hem bir paralel olana, hem de bir daireye bağlamaktan sorumlu olan seçimlik bir roldür. Robertson sadece gelişmiş olan holokratik yapıların çapraz bağlantıları kullandığını ifade etmektedir; ancak anchor çemberi (çapa) ve GCC (genel şirket dairesi) arasındaki bir çapraz bağı (veya bağlantıların) oldukça yararlı olabileceğini söylemektedir.

Kolaylaştırıcı (Facilitator): Daire üyeleri tarafından seçilen her daire için zorunlu bir roldür. Toplantılara liderlik etmektedir.

Sekreter (Secretary): Daire üyeleri tarafından seçilen her daire için zorunlu bir roldür. Toplantıların kayıtlarını tutmaktadır.

Aşağıda Şekil 2’de bir yazılım geliştirme örgütü olan Ternary Software’ın organizasyon şeması görülmektedir. Şekilde geleneksel örgüt şeması üzerine holokratik (dairesel) örgüt yapısı adapte edilerek bu iki organizasyon şemasının işlevsel durumları ortaya konmuştur (Robertson, 2007, s.10-11).



Şekil 2: Ternary Geleneksel Örgüt Şemasına Holokratik Modelin Adaptasyonu (Kaynak: Robertson, 2007)

Şekil 2’de görüldüğü gibi geleneksel örgüt şemasında hiyerarşik unsurlar ve bağlantılar yoğun olarak hissedilirken holokratik yapıya geçişle birlikte bu hiyerarşik yapı yerini unvan ve yöneticilerin ortadan kalktığı dairesel örgütlenmelere bırakmıştır. Aynı zamanda hiyerarşik sınıflamadaki katı ve yönlendirilmiş bilgi akışı ortadan kaldırılarak daire içerisindeki işbirliğine dayalı birlikte öğrenmeler ve paylaşımlar artırılmıştır.

3.4.Holokratik Örgütlenme Yapılarında Toplantılar

Holakraside yapılandırılmış toplantılar da bulunmaktadır. Holakrasi, biri yorumlamaya daha açık olan son derece yapılandırılmış üç toplantı biçimini kullanır. Robertson, toplantıların formalitesinin, üzerine katmanlar eklemekten ziyade karar verme sürecini kolaylaştırmaya yönelik olduğunu söylemektedir. Bu toplantıların amacı, kararlarla ilgili küçük günlük etkileşimlerin sayısını azaltmak ve düşük verimli zaman kaybettiren toplantıları ortadan kaldırmaktır. *Yönetişim toplantıları*, aylık olarak gerçekleştirilmekte olup amacı bir dairenin çalışma yapısını (rolleri, politikaları veya alt daireleri kaldırmak, oluşturmak veya değiştirmek; bir kolaylaştırıcı, sekreter veya temsilci bağı seçmek) rafine etmektir. *Taktik toplantılar*, haftalık olarak yapılmakta olup amacı ilerlemeyi engelleyen herhangi bir problemi çözmek ve her daire üyesini aynı yerde bir araya getirmektir. *Stratejik toplantılar* ise her altı ayda bir yapılmakta olup amaç, dairenin genel gelişimini gözden geçirmek ve uzun vadeli hedefler geliştirmektir (Feloni, 2015).

Dairenin sekreteri, daire yönetim sürecini hayata geçirmek için yönetim toplantılarını planlamaktan sorumludur. Sekreterin düzenli olarak yönetim toplantıları düzenlemesine ek olarak, aynı zamanda herhangi bir asli daire üyesinin talebi üzerine derhal ek özel yönetim toplantıları planlamaktan sorumludur. Kolaylaştırıcı, tüm yönetim toplantılarına dairenin ilgili politikalarına uygun olarak başkanlık etmekten sorumludur. Tüm asli daire üyeleri, bir dairenin tüm yönetim toplantılarına tam olarak katılma hakkına sahiptir. Kolaylaştırıcı ve sekreter de aynı zamanda tüm bu toplantılara katılma hakkına sahiptir ve asli daire üyesi olmamalarına rağmen yönetim toplantısı süresince asli daire üyesi olmaktadır. Buna ek olarak lider bağı, temsilci bağı ve çapraz bağlar da herhangi bir özel gerilim sürecinde yardımcı olmak için ek bir kişi olarak çağrılabilir. Davet edilen kişi, yönetim toplantısı süresince asli bir daire üyesi olmaktadır. Bunların dışında daire politikaları tarafından açıkça davet edilmedikçe hiç kimse daire yönetim toplantılarına katılamaz. Bir yönetim toplantısı'na

katılmayan asli üye, toplantıda sunulan teklifleri ve alınan kararları kabul etmiş sayılmaktadır (Holacracy Constitution, 2015, s.18-19).

Kolaylaştırıcı, bir dairenin yönetim toplantısı sürecinde aşağıdaki aşamaları dikkate almak zorundadır (Holacracy Constitution, 2015, s.19);

Kontrol: Kolaylaştırıcı, her bir katılımcının kendi mevcut durumunu veya düşüncelerini paylaşmasına ya da toplantı için başka bir açılış yorumu sunmasına izin verir. Yanıtlara izin verilmez.

İdari Endişeler: Kolaylaştırıcı, dikkat etmeye değer bulduğu herhangi bir idari veya lojistik meseleyi tartışmak ve çözmek için alan sağlar.

Gündem Oluşturma ve İşleme: Kolaylaştırıcı, işlemek için bir gerilim gündemi oluşturur ve daha sonra her bir gündem maddesini işler.

Kapanış: Kolaylaştırıcı, her katılımcının toplantı tarafından tetiklenen bir kapanış düşüncesini veya başka bir düşüncüyü paylaşmasına olanak tanır. Yanıtlara izin verilmez.

3.5.Holokratik Örgütlenme Yapılarında Unvanlar

Geleneksel örgütsel yönetim ile holokratik örgütsel yönetim arasındaki en önemli farklardan biri, bireylerin artık iş unvanı taşımamasıdır. Herhangi bir yönetim unvanı bulunmamaktadır. Holakrasi, iş unvanlarının genellikle statü ile ilgili olduğunu ve çoğu kez bireylerin günlük olarak yaptığı işlerle ilgili olarak belirsizlik taşıdığını ifade etmektedir. Holakrasi ile roller, yalnızca dairenin hedefleri ve örgütün amaçlarına katkıda buldukları noktada belirgin amaçlarla tanımlanır. Bir rol, artık daha fazla katkıda bulunmadığında bu rol geri çekilir ve bireyler çoklu rollere güç verebilir. Roller, belirli amaçlara hizmet eder ve gerçek sorumluluk ve otoriteyi içerir. Herkes kendi rollerinin bir lideri ve diğer rollerin de takipçileri olur. Holakrasi, yapılması gereken bir dizi rolleri emretmez, roller yapılacak olan işte zamanla ortaya çıkar. İş unvanlarını kaldırarak ve ihtiyaç duyulduğunda rolleri tanımlayarak yapılacak olan işlere açıklık getirir. Örgütte yer alan rollere, otorite ve sorumluluklar vererek karar verme, örgüt boyunca dağıtılır (Kamp, 2014, s.17).

Kendi kendini yöneten örgütlerde liderlik, bireyler arasında değil roller arasında dağıtılmaktadır (genellikle farklı takımlarda birden fazla rol oynar). Liderlik sorumlulukları, iş değiştikçe ve takımlar yeni roller oluşturdukça ve tanımladıkça sürekli olarak değişmektedir. Bu değişiklikleri korumak için teknoloji önemlidir. Örneğin, bir holakraside, “GlassFrog” veya “HoloSpirit” gibi kurumsal yazılımlar, her daire ve rolün karar hakları, amaç ve hesap verebilirliğini kodlamak için kullanılmaktadır ve bu bilgiler kuruluştaki herkes tarafından erişilebilir hale gelmektedir. Böylece şeffaflık, takım bütünleşmesini sağlamakta ve tüm farklılaştırılmış roller geleneksel bir örgüte göre daha kolay bulunmaktadır. Bununla birlikte holokratik örgütlenmelerde birisi bir rol için uygun değil ise o rol başkasına yeniden atanabilmektedir. Elbette rolleri atamak kendi içinde bir iştir, ancak holakraside bunu sağlamak için de bir rol bulunmaktadır, aynı zamanda onu çevreleyen daha büyük daireleri diğer dairelere bağlamak için sorumluluk üstlenen “Lider bağı (bağlantısı)” adı verilen bir rol de bulunmaktadır. Geleneksel yönetimlerde patronun, neyin nasıl yapılması gerektiğini belirtmesi örgütsel açıdan pek verimli değildir, çünkü arzu edilen sonucu verecek olan şey hakkında belirli bir iç görüye sahip değillerdir. Bu nedenle kendi kendini yöneten örgütler, düzeni ve açıklığı korumak için yapılandırma süreçlerini kullanarak bu buyurma, emretme becerilerinin çoğunu ortadan kaldırmaktadırlar (Bernstein, Bunch, Canner ve Lee, 2016, s.10-11).

3.6.Hiyerarşik ve Holokratik Örgüt Yapılarının Karşılaştırılması

Eremina (2017, s.27-28), örgütsel yapıyı tanımlayan on bir faktör belirlemiş ve bu faktörleri üç grup altında toplayarak (çevresel faktörler, yapısal faktörler, iç faktörler) hiyerarşik örgüt yapısı ile holokratik örgüt yapısını karşılaştırmıştır:

Tablo 2: Hiyerarşik ve Holokratik Örgüt Yapılarının Karşılaştırılması

Yapıyı Tanımlayan Faktörler		Hiyerarşi	Holakrası
Çevresel Faktörler	Teknoloji İnovasyonu	Değişimlere yavaş adaptasyon; şirketin geleceği için meydan okuma	Yapının sürekli gelişmesi nedeniyle değişikliklere hızlı adaptasyon
	İşin Algılanışı	Rutin işleri yerine getirmede başarısızlık ve vefasızlık nedeniyle uygulama üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.	Benzersiz görevi yerine getirerek ve yerine getirilen rolün sahipliğini göstererek yaratıcılığı artırma yeteneği nedeniyle uygulamalar üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.
	Yapının Şekli	Piramit olarak organize edilmiş olup yüksek düzeyler daha alt düzeylerin kontrolüne sahiptir.	Yerleştirilmiş daireler olarak organize edilmiş olup, her rolün ve alt dairenin kendi yetkisi vardır, ancak onların hepsi süper örgüt dairesinin parçalarıdır
Yapısal Faktörler	Üstlerle İlişkiler	Üstler, “patron” olarak algılanır ve patronlar, çalışanların işlerini kontrol etmek, kolaylaştırmak ve atamaktan sorumludur.	“Koç” olarak algılanır ve bu kişiler rollere rehberlik eder ve iletişim sağlar, fakat müdahale etmez.
	Çalışan Katılımı	Çalışan katılımı çok düşük olup işler, hayatta kalmak için gereklilik olarak algılanmaktadır.	Çalışan katılımı çok yüksek olup çalışanlar, örgütü ileriye taşıyan ve değiştiren kişiler olarak algılanmaktadır.
	İş Tanımı ve Sorumluluk	İş tanımı açıktır ve nadiren değişir. Sorumluluk hem çalışanda hem de yöneticidedir.	İş tanımı mevcut değildir. Bunun yerine her çalışanın yerine getirdiği rolü vardır. Sorumluluk, tamamen uygulayıcı üzerindedir.
	Yetkilerin Sınırları	Düşük düzeylere sahiptir. Çalışanların hiç veya çok az yetki gücü vardır. Karar verme süreci üstten aşağıya doğru gider.	Üstler, yetki haklarını çalışanlarına devretmektedir. Karar verme süreci takımların ve alt dairelerin yönetim toplantıları yoluyla yapılmaktadır.
	İç Kültür ve İletişim	Kültür, üstler tarafından resmi olarak tanıtılır ve departmanlar tarafından geliştirilir. Dikey iletişim olumsuz bir şekilde gelişir.	Kültür, çalışma sürecinin bir parçasıdır, kültürün gelişimi herkesin katkısıyla yapılır; iletişim süreci düz ve örgütlüdür.
İç Faktörler	Motivasyon	Çalışanlar çoğunlukla maaş ikramiyeleri ve hiyerarşik kariyer gelişimi ile motive olurlar.	Kendini gerçekleştirme önemli bir unsurdur; Her çalışan en iyisini yapabileceği şeyi yapar.
	İş ve Yaşam Dengesi	Tatil, izin, doğum izni gibi unsurları sağlayarak gerçekleştirir.	İş ve yaşam entegrasyon ilkelerini kullanır.
	İç Değişimlere Adaptasyon	Yukarıdan aşağıya eğitimlerle yapılır. Genellikle daha hızlı ve kolay	Yönetişim toplantıları ile yapılır. Uzun ve şartıcı olabilir, uygulama faaliyetlerinin önemli bir değişimini gerektirebilir.

(Kaynak: Eremina, 2017)

3.7.Örgütün Amaçları ile Bireysel Yetenekleri Birleştiren Holakrası

Geleneksel örgütlerde, her çalışan tek, geniş olarak tanımlanmış bir rol içinde çalışmaktadır ve insanların işleri şekillendirmesi veya değiştirmesi genellikle zordur. Kendi kendini yöneten sistemlerde ise bireyler, çok

çeşitli rollerin portfolyosuna sahiptir (Örneğin Zappos şirketi çalışanları ortalama 7.4 role sahiptir). Bu da onların değişen örgütsel ve bireysel ihtiyaçları ele almalarını ve gözden geçirmelerini sağlamaktadır. Çalışanlar, onlara en uygun görevi paylaşmak için birbirleriyle müzakere etmektedirler. Süreç, bireylerin güçlü yanları ve ilgi alanlarına uygun rol oynamalarına izin vermekte ve bir kişi için faydalı olabilecek, ancak takım veya örgüt için zararlı olabilecek rollere karşı bir güvenlik kontrolü görevi görmektedir. Örneğin Zappos şirketi, çalışanlarının becerilerinin bir bakışta görülmesini sağlayacak olan bir “rozet” sistemi geliştirmiştir. Holakraside eğer bir daire üyesi, daireyi geriletirse o üyenin başka bir role atanması için itiraz edilebilmektedir. Rol tasarımına yönelik bu yaklaşım, insanlara işlerini büyütme fırsatını sağlamaktadır. Kendilerini tam zamanlı bir işleve adanmış uzmanların etrafında inşa edilen sabit yapıların aksine bu yeni örgütsel formlar çalışanların, işlerinin çoklu alanlarını doldurabilen yüksek düzeyde odaklanmış roller ile “yararlı oyuncular” olmasına izin vermektedir (Bernstein, Bunch, Canner ve Lee, 2016, s.11-15).

3.8.Holakrasinin Avantajları ve Sınırlılıkları

ABD ve Avrupa’da birçok şirket holokratik yapıya geçmiştir. Bu yapıyı savunanlar, daha düz bir yapıya geçişin sadece yararlı değil aynı zamanda kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedirler. Uygulayıcılar tarafından Holakrasi, her değişen iş çevresine ideal bir cevap olarak görülmekte ve hayatta kalan örgütlerin değişime daha hızlı cevap veren örgütler olduğunu savunmaktadırlar. Bu durum Robertson tarafından şu şekilde örneklendirilmiştir; “*çalışanlar, insan bedenindeki hücreleri temsil etmekte, her birinin belirli bir görevi bulunmaktadır ve vücudun geri kalanıyla temas halinde olmaktadır*”. Holokratik modelin diğer avantajı ise şeffaflığı arttırması ve örgütteki tartışmaları azaltmasıdır. Örneğin tüm iş unvanlarının kaldırılması, çalışanlar ve yöneticiler arasında şirket içerisinde gerilime ve verimsizliğe neden olan uyuşmazlık ve çatışma riskini azaltmaktadır. Holakrasinin bir diğer yararı ise daha yüksek personel bağlılığıdır. Bütün çalışanlar, eşit bir şekilde sorumlu ve yetkilendirilmiş ise iş gücüne katılım düzeyi daha yüksek olmaktadır. Bu durum üretimin ve rekabetin artmasına yol açmaktadır. Fakat holakrasie geçiş çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, holakrasi genellikle sadece hızlı büyüyen şirketlerde uygulanmış olup ekonomik kriz durumlarında nasıl reaksiyon vereceği bilinmemektedir. Yine çalışanların ve iş gücünün yetkilendirilmesi kendi içerisinde takdir şayan olmasına rağmen bazı çalışanlar, sorumluluklarının dozunun artmasını istemeyebilmektedirler ve bu bireylerin ne yapılacağı, soru işareti oluşturmaktadır. Yine holokratik kültür, çeşitliliğe ulaşmak için yeterince kapsayıcı mıdır? sorusu da sorulmaktadır, bununla birlikte holakrasinin karşı karşıya kalabileceği en büyük zorluklardan biri de sürdürülebilirliğidir. MIT (Massachusetts Institute of Technology) 'deki kıdemli öğretim görevlisi Janice Klein'a göre, benzer denemeler geçmişte (büyük ölçekli işletmeler tarafından) denendi fakat birkaç ay hayatta kalamadı. Klein'e göre sorun, takımların kendi kendilerini düzenlemeleri konusunda yetersizlikleri olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Çünkü insanoğlu kendisini yönetmek için gerekli olan disipline sahip olmama eğilimi göstermektedir ve bu durum holakrasinin temelinde bulunan öz düzenleme çabalarını geçersiz kılmaktadır (Russo, 2014).

Braudis (2016)'e göre ise Holakrasinin avantajları ve dezavantajları şunlardır:

Avantajları;

1. Karar vericiler, değer noktasına (iş ve üretimin meydana geldiği yer) daha yakın oldukları için hızlı karar verilebilmektedir.
2. Takım üyeleri, karar vermede, yön belirlemede buldukları için daha yüksek düzeyde katılıma sahiplerdir.
3. Yükleriyle birlikte her daire bir takımdır. Onlar, takımın misyonunu başarmak için birlikte çalışırlar.
4. Genel olarak takım üyeleriyle uyumsuzluğu tespit etmek daha kolaydır. Yıkıcı davranışlar ve merhamet (acıma) için daha az alan bırakılmaktadır.

Dezavantajları;

5. Takımlar veya dairelerin başarılı bir şekilde çalışmadıkları algılanırsa ortadan kaldırılabilir.
6. Bazıları için konsensus, demokratik karar verme ve herkesin fikrini alma, kaotik ve çok fazla çaba olarak görülebilir.
7. Acemiler olduğunda takımda uygulama zor olabilir.

Geleneksel işlerden, daha fazla sayıda olan mikro rollere geçişin belirgin bir fayda sağlaması dışında, rollerin artmasının da maliyeti bulunmaktadır. Nitekim rollerin çoğalması örgütte insan sermayesi ile ilgili 3 tür karmaşa yaratabilmektedir. Bunlar (Bernstein vd., 2016, s.14-15);

8. Çalışanlar, çoklu roller dâhilinde parçalanmalar yaşayabilmektedir. Nitekim Marc Effron ve Miriam Ort, “One Page Talent Management” adlı kitabında çalışanların bir hedeften ziyade, her hedefe daha az performans gösterdiklerini belirtmektedir. Örneğin Zappos şirketinde her bir birey için 7.4 rolün,

ortalama 3.47 farklı sorumluluk içerdiği ve toplamda bu da çalışan başına 25'ten fazla sorumluluk ile sonuçlandığı görülmüştür.

9. Çalışanların bu kadar çok role sahip olması, bu çalışanların tazminat haklarını da zora sokmaktadır. İnsanlar, kendi kişisel rollerinin portfolyolarını topladıkça net kıyaslamalar ve pazar oranları elde etmek zorlaşır.
10. Rollerin çoğalması, hem örgüt içinde hem de belirli rollerde işe almayı zorlaştırır. Yeni çalışanlar ihtiyaçları karşılamak için işe alınsa da onlar hızlı bir şekilde portföylerine diğer rolleri de eklemeye başlarlar. 2015 yılının son üç ayında, Zappos'un yaklaşık 1.500 çalışanına, 17.624 rol (çalışan başına 11.7) ataması yapılmıştır.

3.9.Örgütlerde Takım Öğrenmesi ve Süreçleri

Cohen ve Bailey (1997, s.241)'e göre takım, sonuçlar için sorumlulukları paylaşan, kendilerini gören ve diğerleri tarafından bir veya daha büyük sosyal sisteme gömülü sağlam bir sosyal varlık olarak görülen, görevlerinde bağımsız olan bireylerin toplamıdır. Öğrenme, takım üyelerinin, takımlar arasında ve takım dışındaki başka kişilerle bilgi oluşturmasını ve değişen durumlara uyum sağlaması için çevre ile etkileşimde bulunmasını sağlayarak örgütsel etkililiğe katkıda bulunur. Takım öğrenmesi, örgütsel performans içerisinde daha fazla dönüşen, takım içerisinde büyüyen performansla yol açar. Öğrenme, takım üyeleri arasında, takımın dışındaki diğerleriyle ve çevre ile etkileşimini içerir. Bu süreç, gelişmiş takım ve örgüt performansına yol açar (Kayes, 2006, s.3). Bossche, Gijssels, Segers, Woltjer ve Kirschner (2011, s.295)'e göre takım öğrenme davranışları, paylaşılan zihinsel modelin gelişimi ile ilişkilidir ve yapıcı çatışma, paylaşılan zihinsel modelin inşa edilmesinde önemli bir davranıştır. Takım öğreniminin temel yapı taşları, takımın uyarlayabileceği veya dönüşebileceği bir şekilde verileri işlemesine olanak tanıyan geribildirim sağlama, bilgi paylaşma, yardım etmeyi isteme gibi takım üyelerinin iletişimsel davranışlarıdır (Edmondson, 1999). Tüm bu farklı diyalogsal davranışlar, alanında önde gelen araştırmacılar tarafından (London vd., 2005; Bossche 2006) “ortak yapım (co-construction)” ve “yapıcı çatışma (constructive conflict)” adını verdikleri iki merkezi takım öğrenme sürecine ayrılmıştır. Ortak yapım, bir şekilde bir orijinal teklifin, rafine edilmesi, inşa edilmesi veya değiştirilmesi ya da kişiler arası uyumun ortak arayış ve onaylanması yoluyla karşılıklı anlamlandırma sürecidir (London vd., 2005; Bossche 2006). Yapıcı çatışmalar, çeşitlilikten ve açık iletişimden kaynaklanan çatışmalar ya da ayrıntılı tartışmalardır ve daha fazla iletişime ve bir tür geçici anlaşmaya yol açarlar (Bossche, 2006). Takım öğrenmeleri, takım üyeleri arasında ve takım üyeleri ile takımın dış paydaşları arasında “ortak yapım” ve “yapıcı çatışma”nın dengelenmesinin aktif, refleksif sürecidir. Etkili bir ortak yapım ve yapıcı çatışma, takım düzeyinde hem kavramsal hem de performans iyileştirmelerine yönelik takım yansımaları, eşgüdümlü takım faaliyeti ve iletişim yoluyla yönetilir (Decuyper vd., 2010).

Vera ve Crossan (2004, s.227-229), takım öğrenmesini oluşturan iki süreç tanımlamaktadır. Bunlar; geribildirim-geri beslemeli öğrenme (feedback learning) ve ileri beslemeli öğrenme (feed-forward learning)'dir. Geri bildirim öğrenmesi, kurumsal öğrenmenin bireyi nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Bu yüzden, takımın kurumsallaşmış yapısıyla başlar ve takım bağlamı içerisinde öğrenme sürecini değerlendiren ve sezen bireysel takım üyelerine doğru akış gösterir. İleri beslemeli öğrenme ise bir takım üyesinin sezgilerinin ve değerlendirmelerinin, kolektif takım öğreniminin kurumsallaşmış parçaları haline geldiği süreci ifade eder. Bu süreç, paylaşılan anlayış olan grup deneyimi, risk alma ve inovasyon yoluyla şekillenen bireysel algılar, akıl yürütme ve sezgi ile karakterize edilir. Tipik olarak, öğrenmeyi geliştirmek için ileri beslemeli süreç, geri bildirim öğrenmeyle deneyimlenenlerden daha fazla performans çeşitliliği ile sonuçlanır.

3.10.Takım Öğrenmesinin Boyutları

Kayes (2006, s.5-6)'e göre takım öğrenmesi beş boyutu içermektedir. Bunlar:

1. *Değişim Derecesi*: Takım öğrenmesi, değişimin derecesinde hem evrimsel olarak hem de devrimsel olarak görülebilir. Gelişimsel modeller gibi birçok modelde görüşler, yavaş ilerleyen öğrenmenin bir fonksiyonu olarak değişir. Diğer taraftan devrimsel bakış açısı takım öğrenmelerinin noktalanmış bir şekilde gerçekleştiğini ve öğrenmelerin takımın davranış ve inançlarında anlık ve dinamik değişiklikler yarattığını öne sürmektedir.
2. *Geçirgenlik (Permeability)*: Takım öğrenmeleri geçirgenlik derecesine göre tartışılır. Geçirgenlik, takım öğrenmelerinin, gruplar üzerinde önemli ve kalıcı bir etkiye sahip olarak görüldüğü veya öğrenmenin takımlar üzerinde yalnızca geçici ve önemsiz bir etkiye sahip olarak görülüp görülmediğinin derecesini tanımlar.
3. *Değişkenliğin (Varyansın) Kaynağı*: Takım öğrenmelerinin bazı kavramsallaştırmaları, öğrenmenin takım varyansı içerisinde ortaya çıktığı varsayımına dayanmaktadır. Burada bireysel takım üyeleri,

takım öğrenmesine katkıda bulunan çeşitlilik deneyimlerini getirmektedir. Örneğin kimi yazarlar (Kayes, Kayes ve Kolb, 2005) takım öğrenimini, bireysel deneyimin bir işlevi olarak ve bu deneyimin takım içinde nasıl etkileşimde bulunduğu görüşüyle, diğerleri ise takım öğrenimini, takım öğrenimi perspektifinden incelemişlerdir. Takım normları perspektifi ile tutarlı olarak takım öğrenmeleri, takımların nispeten istikrarlı bir ölçüsü olarak ve bir takım içerisindeki ortak inançlar ve davranışlar kümesi olarak görülebilir.

4. *Bilginin Doğası*: Öğrenmeye çalışanların ortak çıkarları, öznel ve nesnel bilgi arasındaki ayrımdır. Bilgiye olan bu ilgi, genel olarak daha fazla öğrenme çalışmalarında epistemoloji ile ilgili genel bir endişeyi yansıtmaktadır. Subjektif ve objektif bilgi arasındaki ayrım, takım öğrenimini çalışmak için kullanılan çeşitli metodolojilere yansıtılmıştır. Örneğin, Weick ve Roberts (1993), öğrenmeyi öznel bilişsel süreçlerin koordinasyonunun bir fonksiyonu olarak görürken, Edmondson, ölçülen sonuç değişkenlerinin doğasıyla kanıtlandığı gibi, nesnel bir bakış açısından bilgiyi görmeye eğilimlidir. Bilginin doğası, öğrenmenin bir süreç ya da sonuç olarak kavramsallaştırılması ile yakından bağlantılıdır.
5. *Sonuca Karşı Süreç*: Empirik nicel araştırmaların çoğu performans sonuçlarının iyileştirilmesini sağlayan bir davranış veya süreç olarak öğrenmeyi kavramsallaştırmaya eğilim göstermesine rağmen, öğrenmenin bir süreç veya sonuç olup olmadığı üzerine alan yazında çeşitli anlaşmazlıklar vardır. Hem geniş hem de derin bir öğrenme anlayışını geliştirmek için, takım öğrenimini bireysel öğrenme, grup gelişimi ve takım performansı gibi ilgili kavramlardan ayırt etmek yararlı olabilir.

3.11. Takım Öğrenme Süreç Modelleri (Team Learning Process Models)

Knapp (2010, s.290-294), takımların süreç yapılarına (IPO input-girdi, process-süreç, output-çıktı veya IMOI input-girdi, mediator-arabulucu, output-çıktı, input-girdi) göre, takım öğrenme süreç modellerini dört grupta toplamıştır ve bu süreçleri, teorik temelleri, anahtar yapıları, kolektif öğrenmenin kavramsallaştırılması ve anahtar araştırma bulgularına bağlı olarak karşılaştırmıştır. Bu dört model şu şekildedir;

1. *Çalışma Takımlarında Öğrenme Davranışları (Learning Behaviors in Work Teams)*: Edmondson (1999) tarafından kavramsallaştırılan bu modelde Edmondson (1999), takım çalışmasını sorular sormak, geri bildirim sağlamak, sonuçlara yansıtma ve sonuçların denenmesi, hataların ya da beklenmedik eylem sonuçlarının tartışılması ile karakterize edilen sürekli bir yansıtma ve eylem süreci” olarak tanımlamıştır. Edmondson (1999) tarafından ortaya atılan model, örtülü olarak bir I-P-O sistemi takım modeline dayanmaktadır (girdi olarak öğrenme geçmişi, süreç olarak takım öğrenmesi, sonuç olarak takım performansı). Bu doğrusal yaklaşım, doğada davranışsal olan ve sonuç olarak performansı gösteren modellerle tutarlıdır, ancak doğrusal olmayan döngüsel süreçlerde karmaşık, adaptif sistemler olarak takımlara uygulamada sınırlamalar getirmektedir. Edmondson (1999)'un takım öğrenimi modeli, çeşitli bağlamlardaki birçok çalışma takımına geniş çapta uygulanacak şekilde tasarlanmıştır, ancak tek bir örgütün tesadüfi olmayan örnekleme ile sınırlandırılmıştır.
2. *Takımlarda Deneyimsel Öğrenme (Experiential Learning in Teams)*: Takımlarda deneyimsel öğrenme modeli, deneyimsel öğrenme kuramına dayanmaktadır ve 1946'dan itibaren Lewin ve T-gruplarının çalışmalarına dayanmaktadır. Kayes ve diğ. (2005), Takımların, önerilen takım öğrenme modeline liderlik eden deneyimsel bir öğrenme döngüsünü takip ettiklerini iddia etmişlerdir. Deneyimsel öğrenme teorisi, öğrenmeyi, “bilginin deneyim dönüşümü yoluyla yaratıldığı süreç” olarak tanımlamaktadır. Kayes ve diğ. (2005) deneyimsel öğrenme teorisini, takım öğrenme modellerini oluşturmak için Mills'in (1967) takımların gelişim aşamalarıyla birleştirmiştir. Model, takım üye rolleri tarafından ele alınması gereken dört kapsamlı çevresel bağlam talebi sunmaktadır. Bunlar, (1) kişilerarası bağlam veya takımın birlikte çalışmasını gerektiren yönler, (2) takımın amacına ulaşmak için gerekli bilgi talepleri, (3) analitik talepler veya takımın, yüz yüze kaldığı şeylerin tutarlı bir resmini analiz etme ve sentezleme yeteneği, (4) takımın amaçlarını yürütmek için gerekli eylem talepleridir.
3. *Takım Öğrenmesi ve Metabiliz (Team Learning and Metacognition)*: McCarthy ve Garavan (2008), Pawlowsky (2001)'in çalışmasına dayanan metabiliz içeren, takım öğrenme modeli ileri sürmüşlerdir. Onların modeli, kavramsal olarak sosyal bilişsel teoriye ve metabilizsel teoriye dayanmaktadır. McCarthy ve Garavan (2001), paylaşılan bilişin, takım öğrenmelerinin kritik bir bileşeni olacağını öne sürmüştür. Metabiliz ile ilgili önceki çalışmalara dayanarak McCarthy ve Garavan (2001), yeni bilgi ve davranışlara dayanarak harekete geçmeyi sürdüren, takım süreçleri ve rutinlerinin modifikasyonu veya entegrasyonu, takım boyunca bilginin yayılması, yeni bilgi veya bilgilerin üretilmesi ve tanınmasının periyodik bir süreci olarak bir takım öğrenme modeli öne sürmüştür. McCarthy ve Garavan (2001) “daha yüksek

düzye de metabilişe sahip takımların, kolektif düzye de daha etkin öğrenmeyi kolaylaştıran rutinleri, normları ve alışkanlıkları daha iyi tanımlayabileceklerini” öne sürmektedir.

4. *Takım Öğrenme İnançları ve Davranışları (Team Learning Beliefs and Behaviors)*: Van den Bossche vd. (2006), takım öğrenmesini, karşılıklı olarak paylaşılmış bilişin gelişimi veya belirli bir anda paylaşılan anlayışın geliştirilmesi olarak kavramsallaştırılan, temelde sosyal bilgi oluşturma süreci olarak görmektedir. Paylaşılan biliş, aynı zamanda grup seviyesinde paylaşılan bilişsel yapılar ve süreçler olarak da tanımlanmaktadır. Onlara göre, karşılıklı paylaşılan biliş, takım öğrenme davranışı tarafından anlamlı bir şekilde tahmin edilmekte ve paylaşılan bu biliş takım etkinliğini yordamaktadır. Yine karşılıklı olarak paylaşılan biliş, takım öğrenme davranışı ve takım etkililiği arasındaki ilişkiye, kısmen aracılık etmektedir. Van den Bossche ve ark. (2006), takım öğrenme davranışlarını, anlamın inşası, anlamın birlikte inşası ve yapıcı çatışmayı içeren yapıların bir kombinasyonu olarak sunmuşlardır. Başka bir deyişle, anlamın bireysel inşası, daha önce mevcut olmayan yeni anlamlar geliştirmek için anlamın işbirlikçi yapısıyla birleştirilir. Van den Bossche ve diğ. (2006)’nin öğrenci takımından anket verileri yoluyla bilgiler toplayarak kendi takım öğrenme modelini değerlendirdiği çalışmada takım etkililiğinin, takım öğrenme davranışlarının sonucu olan karşılıklı paylaşılan bilişten etkilendiğini ve takım öğrenme inançlarının, modelinin tahmin ettiği şekilde takım öğreniminin altında kaldığını doğrulamıştır. Ayrıca, karşılıklı paylaşılan bilişin, takım öğrenme davranışları ve takım etkililiği arasındaki ilişkiye, tam olarak aracılık ettiğini belirlemiştir.

3.12.Holakrasi ve Takım Öğrenmesi İlişkisi

Öğrenme, çevredeki taleplere cevap veren dinamik bir örgüt haline gelmek isteyen örgütler açısından hayati bir unsurdur. Bir örgüt, bireysel düzye de öğrenmeye başlar, ancak bireysel öğrenme yeterli değildir. Takımlar içerisinde meydana gelen öğrenmeler hayatidir. Örgütler, çalışanları öğrenmeye başlayana kadar öğrenemedikleri için takım oluşturma, öğrenen bir örgüt oluşturmanın hayati bir bileşenidir. Örgütler ve toplumlar, yalnız çalışan bireylerden ziyade yaratıcı takımların veya insan gruplarının, gittikçe bağımlı hale gelen bir dünyanın yarattığı zorluklarla daha etkili bir şekilde baş etmektedir (Kassim ve Nor, 2007, s.56). Bu anlamda Senge (1990, s.236), takımları örgütlerde önemli bir öğrenme birimi olarak görmektedir. Ona göre takım öğrenmesi “bir takımın, üyelerinin gerçekten arzu ettiği sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Yetenekli takımlar yetenekli bireylerden oluştuğu için kişisel uzmanlık üzerine kuruludur”, Senge ayrıca takım öğrenmesinin üç boyutu olduğunu belirtmiştir. Bunlar; (1) karmaşık konular hakkında içgörüs el düşünme yeteneği, (2) yenilikçi ve koordineli harekete geçme yeteneği, (3) diğer takımların da harekete geçmelerini sağlayacak bir ağ oluşturma yeteneğidir. French ve Bell (1995) ise takımları, “genellikle ortak bir üste rapor sunan ve yüz yüze etkileşime sahip olan ve örgütsel amaçlara ulaşmak için görevlerini yerine getirme konusunda belirli derecede karşılıklı bağımlılığı olan bir dizi insan” olarak tanımlamıştır. Appelbaum ve Goransson (1997)’a göre serbest akan diyalog ile başlayan takım öğrenmesi, üyelerin yeni ve yaratıcı fikirler geliştirmesine ve nihayetinde kendilerinin ötesini görmelerine ve örgütsel perspektife odaklanmalarına izin vermektedir.

Holokratik yapıyı temele alan örgütlerde de örgüte dinamiklik kazandıran takımlar şeklinde yapılandırılmış daireler içerisindeki öğrenmeler önem teşkil etmektedir. Bu yönüyle holakrasi de Senge (1990)’nin belirttiği, üyelerin arzu edilen sonucu yaratma kapasitesini geliştirme ve French ve Bell (1995)’in üyelerin karşılıklı bağımlılığı olgusunun holonlar (daireler) içerisinde evrimleştiği bir yapıyı kapsamaktadır. Farklı roller içerisinde meydana gelen diyaloglar, Appelbaum ve Goransson (1997)’un belirttiği takım içerisindeki yeni ve yaratıcı süreçleri harekete geçirmektedir. Holakraside her takım üyesi, enerjisini, örgütün bütün potansiyelini kullanarak örgütün misyonuyla birleştirmektedir. Yine her takım, örgütün amacına uygun olarak neredeyse gerçek zamanlı olarak kendi yapılarını izleyerek ve ayarlayarak kendi kendini organize etmektedir (Holacracy.org, 2018). Bu bağlamda yeniden organizasyon sürecinde takımlar, kolektif öğrenmenin itici gücüyle yapılarını oluşturmaktadır. Holokratik örgütlenmelerde, London vd. (2005) ve Bossche (2006)’nin dikkat çektiği takım öğrenmelerindeki “ortak yapım” ve “yapıcı çatışma” süreçleri ilkesel olarak önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim daireler şeklinde organize olan ve işlevsel toplantıların yoğun yaşandığı örgüt yapısında, her bireyin, farklı rollerde buldukları takımlarda “ortak yapım” önemli bir katkısı bulunmaktadır. Bu dairese l takım kültüründe yaşanan çatışmalar, holokratik örgütlenmelerde yeni alt dairelerin oluşmasına ve yapıcı bir yönde örgütün gelişimine katkı sunmaktadır. Aynı zamanda Kayes vd. (2005)’nin belirttiği, takımlarda deneyimsel öğrenme, holokratik yapıların çoklu roller edinme ilkesiyle doğrudan bağdaşmakta ve çoklu roller, rol sahipleri tarafından takımlara deneyim aktarımının gerçekleşmesine ve takım öğrenmelerinin kolaylaşmasına neden olmaktadır. Çoklu rollere ve farklı dairelerde görev almaya dayalı bu süreç, McCarthy ve Garavan (2008)’in takımlardaki “biliş paylaşımı” önermesini destekleyen aktif işbirliği temelinde yapısal gelişime izin vermektedir. Sonuç olarak Uğur (2017, s.217)’un da belirttiği gibi takım çalışmalarına yatkın olan alanlarda holakrasinin uygulanması daha kolay olmaktadır. Bu açılardan bakıldığında yönetici kavramının varlığını yitirdiği Holokratik örgütlenme yapıları,

tamamen işbirliğine dayalı daireler içerisindeki rollere dayanan takım öğrenmelerini destekleyen ve yöneten bir örgüt yapısı sunmaktadır.

3.13. Takım Öğrenmesi Temelinde Holakrasi ve Eğitim Örgütleri

Dinamik bir yapıya sahip olan Holokratik örgütlenme modelinin, model arayışı içerisinde olan eğitim örgütlerine adapte edilmesi önem teşkil etmektedir. Nitekim Thordarson (2015)'a göre eğitim örgütleri de hiyerarşik bir şekilde yapılandırılmış olup, kararlar üst hiyerarşik kademelerde alınmakta ve alınan kararlar sınıf gerçekliği ile uyuşmamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler müfredat yetiştirmeye ve diğer girişimlere odaklandıkları için öğrencilerini görmezden gelebilmektedirler. Bu doğrultuda Holakrasi, kişilerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlayan özgürlüğü tanıdığı için eğitim kuruluşlarında da yönetsel açıdan yeni rollerin ortaya çıkmasını veya rollerin değişmesini sağlamaktadır. Bu roller, okuldaki liderin haftanın belirli gün ve saatlerini sınıfta öğrencilere öğretmekle harcamasını, öğrencileriyle yakın iletişim kurmasını gerektirmektedir. Bu durum, yeni öğretim modelleri oluşturmak için birlikte çalışmaya fırsat tanıdığı için daha zengin konuşmaların ve daha iyi okul tasarımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitime holokratik bakış açısı, bir sınıfta öğrencilerin bir proje boyunca farklı rollere girmelerine ve farklı rollere geçmelerine izin vermesiyle, öğrencilerin zayıf oldukları alanlarda yeteneklerini geliştirmelerine ve inovatif alanlarda büyümelerine neden olmaktadır.

Rees (2016)'e göre ise eğitim örgütlerinde holakrasinin uygulanmasının bazı çekinceleri bulunmaktadır. Ona göre eğitim ortamlarının kültürü, dağıtılmış güç ve şeffaflık sisteminin uygulanması konusunda zorluk yaratabilecektir, en yaratıcı öğretmenler bu ortamda kendilerini geliştirirken diğerleri bu gelişmeyi kaçırabileceklerdir. Yine ona göre Holakrasinin eğitimde çalışıp çalışmayacağını bilmenin tek gerçek yolu, bazı cesur eğitim örgütlerinin deneysel test durumları haline gelmesidir. Bu yönüyle Velinov, Vassilev ve Denisov (2018, s.333), holakrasiyi uygulayan doksan yedi şirketin %12.63'ünün öğretim, koçluk ve eğitim alanında faaliyet yürüttüğünü bulgulamıştır. Fakat bu oran, sınıf ortamını temele alan okul merkezli bir uygulama olmayıp daha çok eğitim şirketlerini kapsayan bir gelişim izlemiştir. Bu anlamda okul ve sınıf merkezli holokratik uygulamaların da hayata geçmesi önem teşkil etmektedir.

Temel eğitim ve ortaöğretim kurumları bağlamında holakrasi deneyimi olmamasına rağmen yükseköğretim düzeyinde İsviçre'de bulunan Lozan İşletme Okulu'nda Holakrasi deneyimi 2015 yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Onlar, kendi kendini organize eden ve duyarlı bir öğrenen örgüt olabilmek için holakrasiyi örgütsel bir yönetim sistemi olarak seçmişlerdir (www.bsl-lausanne.ch). BSL (Business School Lausanne)'de örgüt, yönetim hiyerarşisine bağlı değildir ve yönetim anayasasına göre BSL'yi yönetim kuruluna ve okul sahiplerine bağlayan anchor (çaba) çemberi vardır. Çapa çemberine bağlı birkaç daire bulunmakta ve gerektiğinde yeni daireler oluşturulmakta ve değiştirilmektedir. Daireler, odak alanları etrafında oluşmakta ve tüm roller, tanımlanmış dairenin kapsadığı kolektif amaca hizmet etmektedir. Örneğin, tüm okul meseleleri okul çemberi içinde, tüm pazarlama meseleleri kayıt-kabul çemberi içinde ele alınmaktadır. Roller, örgüt için iyi olan ve ihtiyaç duyduğu unsurlar etrafında oluşturulmuştur. Örgütte bir işten kimin sorunlu olacağına odaklanmak, örgütsel ihtiyaçlar içerisinde ikinci plandadır. Bu yeni durum örgüte şeffaflık ve canlılık getirmiştir. Burada oluşan kültür, bir soruna en yakın olan kişi veya kişilerin o sorunu ele alıp ilgilenmesi olmuştur. Yönetişim toplantılarında roller ve hesap verilebilirlik tartışılmakta ve toplantıya katılan herkes bir rolün başlatılmasını veya kaldırılmasını önerebilmektedir. Holakrasiyi benimsemiş olan BSL, daha önce problem yönetimi odaklı bir organizasyonda henüz keşfedilmemiş olan becerilere, güçlere ve olanaklara odaklanmak için çok sayıda fırsat bulmuştur. Bu yönüyle örgütsel yönetime odaklanmak için işlevsel bir yapı oluşmuş ve hızlı, verimli karar alma kolaylaşmıştır. BSL'de örgütsel dönüşüm, kişisel gelişimi tetiklemiş ve bütün örgüt üyeleri kişisel gelişime hem katkıda bulunmuş hem de her takım üyesi kişisel yolculuğunu diğer takım üyeleri ile paylaşmıştır. Bu doğrultuda, öğrenci konseylerinin karar alma süreçlerine katılımı sağlanarak kendi kendini organize eden, takım çalışmasına dayalı birlikte öğrenen bir örgüt oluşturma hedefi ortaya konmuştur (Muff, 2016, s.24-26). Bu yönüyle yükseköğretim uygulaması bağlamında düşünüldüğünde takım öğrenmelerinin veya birlikte öğrenmelerin, holokratik örgütlenme içerisinde önemli bir etkiye sahip olduğu gerçeği eğitim örgütlerinde de karşımıza çıkmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında modern örgütlerde ve eğitimde, birlikte öğrenme ve çalışmanın önemi son yıllarda artmış olup, özellikle de takım çalışmalarının kullanımı, eğitim örgütlerinde son otuz yılda yükseliş göstermiştir. Bu anlamda probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme, halen devam etmekte olan ve popüleritesini artıran, bu anlamdaki eğitimsel yenilikler olarak düşünülebilir. Bu yenilikler, öğrencilerin veya okul paydaşlarının, işbirliği ve takım öğrenmeleri içerisinde bireysel olarak öğrendiklerinden daha iyi öğrenebilecekleri felsefesine dayanmaktadır. (Dochy, Gijbels, Raes ve Kyndt, 2014). Bu doğrultuda modern bir örgütlenme modeli olan Holokratik örgütlenme modelinin dairelerde işbirliğine dayanan yapısının ortaya koyduğu takım öğrenmeleri doğrultusunda meydana gelen örgütsel değişim, eğitim örgütlerinde bu sistemin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Nitekim eğitim örgütlerinde işbirliği ve takım çalışmaları, okul ve sınıf işleyişinin, aynı zamanda öğrenci

öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır. Eğitim yılı içerisinde süreklilik arz eden öğrenci işbirliği takımları, karar alma süreçlerine öğrenci ve personelin katılımı, zümre toplantıları, kurul ve komisyonlar ile öğretmenlerin ve okul idaresinin işbirliği yapmasını gerektiren projeler, eğitim örgütlerindeki takım öğrenme süreçlerini zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle eğitim örgütlerindeki karar alma ve öğrenme mekanizmalarının işbirliğine dayanması ve birlikte öğrenmeler, holokratik yapıya geçişi kolaylaştırmaktadır.

4. SONUÇ

Holakrasi, kendi kendini yöneten örgüt yapıları için önemli bir model sunmaktadır. Yönetici kavramının yavaş yavaş varlığını yitirdiği günümüz değişim ve inovasyon dünyasında, örgüt içerisindeki roller ve sorumluluklar örgüte ve çalışanlara yayılmakta ve değişimin gerektirdiği durumlarda ve işin gerekliliklerinin olduğu durumlarda lider rolleri, örgütün tüm çalışanlarına dağıtılmaktadır. Bu anlamda geleneksel yönetim modellerinin katı, emredici hiyerarşik yapılarının aksine holakrasi, işin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan daireler veya holonlar şeklinde bir örgütlenme yapısına sahip olup örgüt içerisindeki bireylerin birden fazla role sahip oldukları dinamik bir yapısal süreci örgütlere sunmaktadır. Aynı zamanda unvanların işlevini yitirdiği bir model olan holakraside bireylere ve takımlara daha fazla özgürlük verilmekte ve bireylerin takıma, örgüte veya daireye olan bağlılıkları artmaktadır. Her ekip veya takım, örgütün ve bulunduğu dairenin amaçlarına ve hedeflerine odaklanmakta ve örgütün amaçları açısından işbirliği yaparak birlikte öğrenmektedirler. Bu anlamda işin gerektirdiği proje ve rol odaklı ilerleyen dairesel yapı formatında bir nitelik taşıyan holakraside takım öğrenmesi ve işbirliği yoğun bir şekilde uygulanmaktadır. Nitekim farklı rollerde görev alan ve rol çeşitliliğinin olduğu bir ortam olan holakraside her çalışan, farklı rollerin gerektirdiği öğrenmeleri daire süreci içerisinde takım olarak gerçekleştirmektedir. Her daire içerisindeki takımların kararlarında özgür ve özerk olmaları da takım öğrenme sürecini arttırmaktadır. Eş yapılar arası işbirliğinin genel şirket dairesine ve örgüte hâkim olduğu bu modelde işbirliği, alt dairelerde takım öğrenmelerinin gelişmesine ve yayılmasına neden olmaktadır. Her çalışanın gerektiğinde farklı rollerde kendini bulduğu bu model, daireler içerisindeki bireylerin işbirliği yapması ve birlikte öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu birlikte öğrenmeler, örgütün gelişmesi ve büyümesinin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Holakraside işlevsel toplantılar da yoğun olarak gerçekleştirilmekte ve stratejik, yönetişimsel ve taktiksel toplantılar yapılmaktadır. Bu toplantılar, varlığı itibarıyla aynı zamanda takım öğrenmelerini desteklemekte ve örgüt gelişim hedefleri bağlamında, değişen şartlara uygun kararlar ve rol atamalarının gerçekleştirilerek birçok öğrenme sürecinin planlandığı ve sonuçlandığı fikir üretme olanakları tanımaktadır. Her daire içerisindeki her takımın, örgüt amaçları dâhilinde kendi yapısını ayarlaması ve organize etmesi aynı zamanda takım öğrenmelerini de gerekli kılmaktadır. Nitekim kendine uygun bir yapı oluşturma süreci, öğrenmeleri ve öğrenme süreçlerini hızlandırmakta, birlikte çalışmayı teşvik etmektedir. Daireler içerisindeki takımlar, paylaşılan zihinsel bilişleri kullanarak yenilikçi, çözüm üreten yeni dinamik süreçler geliştirebilmektedir. Böylece örgütün ilerlemesine katkıda bulunabilmektedirler.

Bu doğrultuda eğitim örgütlerinin de hiyerarşik, donuk yapılardan kurtulması bulunduğumuz çağın bir gerekliliği olup, öğrenmeye dayalı dinamik yapıları dolayısıyla okulların ve eğitim kurumlarının, kendi örgüt yapılarını oluşturmaları önem arz etmektedir. Holokratik örgütlenme yapısı, bu ihtiyacı gidermeye uygun yapısal unsurlar barındırmaktadır. Nitekim okul kavramı kendi içerisinde çoklu roller barındırmakta ve öğrenci öğrenmeleri çoklu deneyimleri içermektedir. Bu yönüyle roller arası geçişgenliğin ve gruplar arası paylaşım deneyimlerinin etkin olduğu eğitim örgütleri de çeşitli zümre, konu veya branş alanlarında belirli daireler etrafında örgütlenebilmektedir. Daireler arası rol geçişgenliği, aynı zamanda eğitimin felsefi alt yapısını oluşturan deneyim aktarımı ve disiplinler arası işbirliğini de kolaylaştırabilmektedir. Bu çerçevede yapılandırılacak eğitim örgütlerinde daireler içerisindeki yoğun işbirliği ve takım öğrenmeleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlarda gelişimine izin verecek olup öğrenci öğrenmelerini, dayatılan ders ve konuların baskısından kurtaracaktır. Yine, bu yapılandırma çerçevesinde, unvan barındırması sebebiyle okul paydaşları üzerinde hiyerarşik baskı unsuru olan okul yöneticilerinin bu olumsuz işlevi son bulacaktır. Aynı zamanda kendi kendine yönetimi esas alan bu örgüt yapısında, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının, bireysel ihtiyaçlarını ve örgütün amaçlarını birleştirerek geliştirilmesi zor olan vicdani sorumluluk hissetmeleri sağlanabilecektir.

Tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde holakrasi, alan yazında genellikle özel sektör ve şirket örgütlenmeleri çerçevesinde ele alınmış ve uygulamaya konmuş olmasına rağmen, çeşitli düzenlemelerle holakrasinin, günümüz kamu örgütlerine, özellikle de eğitim kurumlarına uyarlanabilmesi açısından çalışmaların gerçekleştirilmesi önem taşımakta olup bu yönlü holakrasi modellerinin geliştirilmesi ve araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Holokratik örgütlenme yapısı, son yıllarda gelişme gösteren ve ABD merkezli bir örgüt yapısı niteliği taşımaktadır ve bu nedenle ulaşılabilecek kaynak sayısı ve çeşitliliği sınırlıdır. Aynı zamanda bu örgüt yapısı ile ilgili yapılan araştırma sayısının az olması da araştırma açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2), 109-119.
- Appelbaum, S. H. & Goransson, L. (1997). Transformational and adaptive learning. *The Learning Organization*, 4 (3), 115-28.
- Bernstein, E., Bunch, J., Canner, N. & Lee, M. (2016). *Beyond The Holacracy Hype*. Harvard Business Review. <http://hetprogrammahuis.nl/wp-content/uploads/2016/08/Beyond-the-Holacracy-Hype.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Braudis B. (2016). *What are the advantages and disadvantages of Holacracy?* <https://www.quora.com/What-are-the-advantages-and-disadvantages-of-Holacracy> adresinden edinilmiştir.
- BSL (Business School Lausanne). A brief overview of BSL's history. <https://www.bsl-lausanne.ch/bsl-history/> adresinden edinilmiştir.
- Coughlan, T. & College, M. (2016). Structured for Success: How the Structure of Today's Professional Organizations Are Changing. *Journal of Management and Innovation*, 2 (1), 1-18.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
- Dochy F., Gijbels D., Raes E., & Kyndt E. (2014) Team Learning in Education and Professional Organisations. Billett S., Harteis C., Gruber H. (Ed.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 987-1020). Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383
- Eremina, A. (2017). *Comparison Of Organizational Structures – Case Zappos*. (Master's Thesis). University Of Oulu/Oulu Business School. Finland.
- Feloni, R. (2015). *Here's how the 'self-management' system that zappos is using actually works*. <https://www.businessinsider.com/how-zappos-self-management-system-holacracy-works-2015-6> adresinden edinilmiştir.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1995). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme Makale Yazımında, Konferans ve Bildiri Sunumu Hazırlamada Pratik Bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 2-4.
- Holacracy Constitution (2015). *Holacracy Constitution v4.1*. <https://www.holacracy.org/wp-content/uploads/2015/07/Holacracy-Constitution-v4.1.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Holacracy. org. (2018). *What is Holacracy*. <https://www.holacracy.org/what-is-holacracy> adresinden edinilmiştir.
- Holacracy Introductory Whitepaper (2015). *Holacracy: Discover A Better Way of Working*. <https://www.holacracy.org/wp-content/uploads/2016/08/Holacracy-WhitePaper-v5.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Işık, M., & Çiçek, B. (2018). Alternatif Bir Örgütsel Yönetim Modeli: Holakrasi. M. Reyhanoğlu (Edt.). *Araştırmalar Işığında Yönetimde Güncel Konular* (s. 351-367), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kamp, P.V.D. (2014). Holacracy – A Radical Approach To Organizational Design. H. Dekkers, W. Leeuwis & I. Plantevin (Edt.), *Elements Of The Software Development Process* (pp.13-25). University of Amsterdam.
- Kassim, N. A., & Nor, A. M. (2007). Team Learning in A Learning Organization: The Practices of Team Learning Among University Librarians In Malaysia. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 12(1), 55-64.

- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, (36), 330-354.
- Kayes, D. C. (2006). *Team Learning in Organizations: A Review and Integration*. Submitted to OLKC 2006 Conference at the University of Warwick, Coventry on 20th - 22nd March 2006.
- Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: a conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285–299.
- Krasulja, N., Radojević, I. & Janjušić, D. (2016). *Holacracy - The New Management System*. Submitted to The Priority Directions Of National Economy Development International Scientific Conference, Faculty of Economics, University of Niš, 13 October 2016.
- Küçük, C. (2017). *Eğitim Liderliğine Holakrasi Üzerinden Bir Bakış*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Ders Ödevi.
- London, M., Polzer, K. T., & Omoregie, H. (2005). Interpersonal congruence, transactive memory, and feedback processes: An integrative model of group learning. *Human Resource Development Review*, 4(2), 114–135.
- MacGregor, J. (2014, 3 Haziran) “Zappos says goodbye to bosses,” *The Wall Street Journal*, https://www.washingtonpost.com/news/on-leadership/wp/2014/01/03/zappos-gets-rid-of-all-managers/?noredirect=on&utm_&utm_content=buffer93d6c&utm_medium=twitter&utm_source=buffer&utm_term=.8bf03b206368 adresinden edinilmiştir.
- McCarthy, A., & Garavan, T. N. (2008). Team learning and metacognition: A neglected area of HRD research and practice. *Advances in Developing Human Resources*, (19), 509-524.
- Muff, K. (2016). Achieving power-distribution and self-organisation through Holacracy. John North (Edt.). *Global Responsibility* (pp. 24-27). Belgium: GRLI Press
- Omicsgroup (2019). *Holacracy*. <http://research.omicsgroup.org/index.php/Holacracy> adresinden edinilmiştir.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Rees, L. (2016, 9 Nisan). *Can Holacracy Work in Education?* (Blog Post). <https://www.sycol.com/can-holacracy-work-education/> adresinden edinilmiştir.
- Rishipal (2014). Analytical Comparison of Flat and Vertical Organizational Structures. *European Journal of Business and Management*, 6(36), 56-66.
- Robertson, B. J. (2007). *Organization at the Leading Edge: Introducing Holacracy™*. http://library.uniteddiversity.coop/Decision_Making_and_Democracy/Holacracy/HolacracyIntro2007-06.pdf adresinden edinilmiştir.
- Robertson, B.J. (2015). *Holacracy - The New Management System for a Rapidly Changing World*. New York: Henry Holt and Company.
- Russo, S. (2014, 31 Ocak). *Holacracy: pros and cons of a radical challenge to the traditional organisation*. HRreview. <http://www.hrreview.co.uk/hr-news/strategy-news/holacracy-pros-and-cons-of-a-radical-challenge-to-the-traditional-organisation/50404> adresinden edinilmiştir.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Thordarson, K. (2015, 10 Kasım). *Holacracy in the Classroom?* (Blog Post). <http://www.kamithordarson.com/blog-1/2015/11/9/holacracy-in-the-classroom> adresinden edinilmiştir.
- Uğur, S. S. (2017). Yönetimde Yeni Bir Örgütsel Davranış Modeli: Holakrasi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (59), 211-218

- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments. *Small Group Research*, 37(5), 490–521.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W.H., Segers, M. Woltjer, G. & Kirschner, P. A. (2011). Team learning: building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283-301
- Velinov, E., Vassilev, V.& Denisov, I. (2018). Holacracy and Obliquity: contingency management approaches in organizing companies. *Problems and Perspectives in Management*, 16(1), 330-335
- Vera, D. & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222–240.
- Wilber, K. (2001). *A brief history of everything*. Boulder, Shambhala.

TÜRKİYE’DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN BELİRLENMESİNDE “LİYAKAT İLKESİ”

İsmail EROL¹

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Türkiye’de hem kamuda hem de özel sektörde faaliyet gösteren okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirme kriterleri incelendiğinde liyakat ilkesinin yazılı kaynaklarda önemli bir yere sahip olduğu fakat atama uygulamalarında ise değer görmediği görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin yönetici olarak göreve başlaması, görevde yükselmesi ve yer değiştirmesi süreçlerinde liyakat ilkesinin önemsenmesi ve dikkate alınması tüm kamuoyu tarafından arzu edilen bir durumdur. Liyakat; göreve getirilen personelin görevi en çok hak eden, göreve en uygun ve görevde en üstün başarıyı gösterecek birey olmasını sağlar. Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de eğitim alanında faaliyet gösteren okullarda görev yapan ya da yapmaya aday okul yöneticilerinin belirlenmesinde “liyakat ilkesi” kavramının öneminin araştırılması; kaynaklarda ve uygulamadaki yerinin belirlenmesidir. Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında “liyakat ilkesi” ile ilgili olarak 2021 yılına kadar yazılan kitaplar, tezler, makaleler ve projelerin içerisinde yer alan “eğitimde liyakat”, “atama süreçlerinde liyakat” ve “eğitim yönetiminde liyakat” kavramları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; araştırmanın amaçlarına uygun olarak yorumlanmış ve elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Okul Yöneticileri, Kamu Yönetimi, Liyakat İlkesi, Liyakat.	

DETERMINATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN TURKEY “MERIT PRINCIPLE”

Article Information	Abstract
Research Article	When the appointment and relocation criteria of both public administrators and school administrators in Turkey are examined, it is seen that the merit principle has an important place in written sources, but it does not find much value in appointment practices. It is a situation desired by the whole public to pay attention to the principle of merit, especially in the processes of starting, promoting and relocating teachers as managers. Merit ensures that the personnel assigned to the task are the most deserving of the task, the most suitable for the task and the individual who will show the highest success in the task. The purpose of this research is to investigate the importance of the concept of "merit principle" and determine its place in determining the school administrators who work or are candidates in schools in Turkey. Research was carried out with document analysis method which is one of the qualitative research methods. Within the scope of the research, the concepts of "merit in education", "merit in appointment processes" and "merit in educational administration" included in the books, theses, articles and projects written on the "merit principle" until 2021 were examined. The findings obtained from the research were interpreted in accordance with the aims of the research and suggestions were made according to the results obtained.
Keywords: Education Management, School Administrators, Public Administration, Merit Principle, Merit.	

¹ Dr. Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, ismailerol59@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0001-8531-6001

1. GİRİŞ

Türkiye’de sadece eğitim yönetiminde değil, kamu yönetiminin bütün alanlarında göreve başlama, görevde yükselme ve farklı görevlere terfi süreçlerinde; görevi hak eden, göreve kendi başarıları sayesinde gelen ve geldiği görevi layığıyla, adil bir şekilde yürüten yöneticilerin atanması büyük bir temenni oluşturmaktadır. Özellikle kamuda çalışan yöneticilerin adaletli, şeffaf, hesap vermeye açık ve “liyakat” sahibi olması arzu edilen bir durumdur. Yıldız’a (2016) göre daha kaliteli bir yönetim sistemi adına ihtiyaç duyulan ilke ve esaslar düşünüldüğü vakit akıllara gelen ilk kavram hep “liyakat ilkesi” olmuştur.

Liyakat ilkesinin tanımına bakıldığında göreve en uygun çalışanın alınması olarak açıklandığı görülmektedir (McCourt, 2007, s. 5). Özellikle yönetsel süreçlerde, liyakat ilkesi önemli bir kriterdir. Kamu alanında ve özel sektörde her geçen gün artan personel sayıları ile beraber yönetilecek kurum ve okulların da sorumlulukları bir o kadar artmaktadır. Bu noktada da Karatepe ve Kurnaz’ın (2019) ifade ettiği gibi; “adama göre iş” değil, “işe göre adam” kıstası göz önüne alınması gerekmektedir. Kısacası kurumların yöneticileri özenle seçilmeli, görevini layığıyla yerine getirebilecek bireyler olmalı ve kurumların kapasitesini arttırmak adına çaba gösterebilmelidir. Bu hususların gerçekleştirilmesi için liyakat ilkesinin sürekliliği önemlidir. Liyakat ilkesi; tarafsız, beklentisiz, adil ve hak edilmiş bir şekilde göreve gelme; görevde yükselme ve görevi sürdürebilmeyi amaçlayan bir ilkedir. Eğitim yönetiminde de, yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde kıstaslar belirlenirken, “liyakat ilkesi” göz önünde bulundurulmalı ve bu ilke geri plana atılmamalıdır.

Türkiye’de okul yöneticilerinin de içinde yer bulunduğu kamuda çalışan personelin; çalışma koşulları, atamaları, görevde yükselmeleri, hakları ve yasal yükümlülükleri “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu” ile düzenli hale getirilmiştir. Bu kanunda yer alan 3. maddenin c bendi neticesinde liyakat ile ilgili olarak: “Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkânlarla uygulanmasında devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır.” ifadesi bulunmasına rağmen toplumda ve kamuoyunda liyakat ilkesi ile ilgili gelişmelerin çok sağlıklı yürütülmediği ile ilgili bir inanış bulunmaktadır. Bu sebeple özellikle okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde liyakat ilkesinin uygulanabilirliği, kamu yönetiminde liyakatin önemi ve liyakat sahibi yöneticilerin göreve gelmesi, görevde yükselmesi ve farklı görevlere terfisinin sağlanması noktasında yapılabilecekler önem arz etmektedir. Türkiye’de hem kamuoyunun, hem de göreve başlayacak, görevde yükselmeye aday kamu çalışanlarının liyakatin uygulanabilirliği noktasında inançları bulunmasına karşın, ümitleri ise düşük seviyededir. Bu sebeple geleceğin yetişkinleri, günümüzün genç ve çocuklarını yetiştiren okullarının yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde liyakat ilkesinin uygulanabilirliği önem arz etmektedir.

Eğitimin akademik temelleri okullarda atılmaktadır. Bu sebeple okulların fiziksel yönden gelişmiş, altyapı bakımından donanımları tam ve teknolojik açıdan geniş imkânlarla sahip olması beklenir. Fakat asıl önemli olan husus; okullarda geleceğin parlak ve idealist gençlerini yetiştirmek adına kaliteli bir eğitim kadrosuna sahip olunmasıdır. Bu eğitim kadrosunun sevk ve idaresi de iyi yetişmiş, alanında uzman, günceli takip eden, modern, sosyal aynı zamanda adaletli, tarafsız ve “liyakat” sahibi okul yöneticileri ile sağlanması gerekir. Özellikle son yıllarda insanların birbirlerine karşı güven duygusunun azaldığı, ön yargıların arttığı bir dönem içerisindeyiz. Bu dönemde hem kamudaki hem de özel sektördeki eğitim kurumlarında atama ve görevde yükselme süreçlerinde iddia edilen şaibeli durumlar, yönetici atamalarının süresiz ve düzensiz bir şekilde yapılması, sendikaların bu süreçlerde şeffaf olmayan müdahalelerde bulunması okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde “liyakat ilkesi” kavramını tekrardan gündeme getirmiştir. Okullarımız özellikle geleceğin Türkiye’sini inşa etme sürecinde kilit rol oynayacak ise, onların yöneticilerinin de “liyakat sahibi” olup olmadığının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye’deki okullarda görev yapan ya da yapmaya aday okul yöneticilerinin belirlenmesinde “liyakat ilkesi” kavramının önemini araştırılması ve uygulamadaki yerinin belirlenmesidir. Özellikle 2020 yılı ve sonrasında hem YÖK (Yükseköğretim Kurulu) hem de MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) “liyakat” ile ilgili projeler ve araştırmalar gerçekleştirmiş, aynı zamanda yöneticilerini belirleme sürecinde bu ilkeye daha fazla dikkat edileceğinin sinyallerini vermiştir. Bu araştırma ile öncelikle literatür araştırması yapılarak liyakatin ne olduğu tanımlanmış, liyakate sahip okul yöneticinin tanımı yapılmış, okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde liyakat ilkesinin yeri ve önemi belirlenmiş ve okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirme süreçlerinde için liyakat ilkesine önem verilmesi gerektiği ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur ve yorumlamalar yapılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde liyakat ilkesinin teori ve uygulama bakımından incelenmesi “Eğitimde Liyakat”, “Atama Süreçlerinde Liyakat” ve “Eğitim Yönetiminde Liyakat” kriterleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Liyakat ilkesi temel olarak ne anlama gelmektedir?
2. Liyakat sahibi olan okul yöneticisi kime denilir?
3. Okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde etik olmayan durumlar nelerdir?
4. Liyakate ilkesine uygun olmayan okul yöneticisi atama süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?
5. Okul yöneticilerinin atanması sürecindeki liyakat ilkesinin etkisi nedir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “Doküman analizi” tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda araştırılan olaylar, olgular veya kişilerin sayısı, ortalaması, miktarı şeklinde ölçülebilir özellikler yerine; genellikle kapsamlı bir şekilde incelemeye ve detaylandırmaya yönelik gerçekleştirilen “niçin ve nasıl” soruları vasıtasıyla açığa çıkarılması hedeflenen çalışmalar olarak göze çarpmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1998). Doküman analizinde ise çalışmaların amacına yönelik olacak bir biçimde verilere ulaşmak için dokümanları incelenme süreci gerçekleşmektedir (Çepni, 2012). Doküman analizi aynı zamanda yazılı olan veri içeriklerinin titiz bir şekilde ve sistemli bir biçimde analiz edilmesi için kullanılmakta olan nitel bir araştırma metodudur (Wach ve Ward 2013). Araştırma kapsamında kurumsal dokümanlar incelenmiştir. Guba ve Lincoln (1981) kanunları, yönetmelikleri, okulla alakalı dokümanları ve defterleri, adli kayıtları, gazeteleri ve buna benzer bir takım dokümanları “kurumsal dokümanlar” olarak adlandırmaktadır (Guba ve Lincoln, 1981). Araştırma kapsamında Türkiye’de faaliyet gösteren eğitim kurumlarının yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde “liyakat ilkesi” ile ilgili yazılan kitaplar, tezler, makaleler ve projeler incelenmiştir. Araştırma belgesi olarak ele alınan yazılı dokümanlar, YÖK Ulusal Tez Merkezi bünyesindeki tezler, erişime açık olan makale ve projeler ve kitaplardır. Araştırmada verileri toplamak için liyakat ile ilgili ön araştırmalar yapılmış; üniversitelerin, dergilerin ve yükseköğretim kurulunun (YÖK) internet sitelerine gidilerek, ilgili kaynaklarda “Eğitimde Liyakat”, “Atama Süreçlerinde Liyakat” ve “Eğitim Yönetiminde Liyakat” kelimeleri ile aramalar gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Liyakat

Okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmesi süreçlerinde liyakat ilkesinin önemi ve gerekliliğine değinmeden önce liyakatin kavram olarak ne ifade ettiğini tanımlamakta fayda görülmektedir. Çünkü ehliyet ve liyakat terimleri; atama ve istihdam süreçlerinde yoğun bir şekilde vurgulanan ve genel olarak kabul gören değerleri ifade etmektedir (Özçelik ve Yılmaz, 2019). Liyakat; yeterli olma, ehliyet sahibi olma, göreve elverişlilik ve merit kavramları ile ilişkilendirilmektedir (Eğitim Bir Sen, 2017). Aynı zamanda liyakat; elde edilmek istenen şeyleri hak ediş, bir göreve getirilmeye layık olma, işin ehli olma anlamına da gelmektedir. Liyakat kavramını Türk Dil Kurumu; “kifayet, bir bireyin; kendisine iş verilmeğe uygun olması, yaraşırılık durumu, eğitim” biçiminde ifade etmektedir (TDK, 2021).

Liyakat; münhal bulunan kadrolara işe alım, atama, görevde yükselme ve görevi sonlandırmanın eşitlik ve adalet esaslarına göre yapılması ve bu uygulamanın tüm çalışanları kapsaması durumu olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2020). Liyakat ilkesine göre din, dil, ırk, köken, mezhep, parti, sendika ayrımı yapılmadan açık olan kadrolarda çalışabilme kriterlerine sahip tüm vatandaşlara eşit bir şekilde yaklaşılır ve bu kadrolara yerleştirme süreçlerinde adil davranılır. Görevi hakkaniyet ile yerine getirebilme, göreve yakışma, görevin hakkını verme durumları liyakat ilkesinde önem arz etmektedir. Karagözoğlu (2013) liyakati; görev sorumluluklarını yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak, makamın gereksinim duyduğu görevleri karşılayabilmek olarak tanımlamaktadır. İyi eğitim almış, kendini görev alanında yetiştirmiş, kurumdaki bireyler ile ilişkileri üst düzeyde olan, kurumun kapasitesini arttırmak adına çaba gösteren, hakkaniyetli ve adil çalışanların liyakate göre görevlerinde yükselmesi, daha üst makamlara getirilmesi uygun bir durum olarak görülmektedir.

Kelime kökeni olarak irdelendiğinde layık sözcüğünden üretilen liyakat kavramı, aldığı eğitimler sonucu ile edindiği bilgi ve deneyim ile kendisine uygun olan görevleri elde etme hakkı anlamına da gelir (Eğitim Bir Sen, 2017). Alanında eğitim almış tüm vatandaşlar, eğitimlerini bitirdikten sonra yaşamlarını sürdürmek ve kazanç elde edebilmek adına iyi bir işe başlamak, başladığı işte mutlu olmak ve bu işte kariyer basamaklarını bir bir tırmanarak kariyer sahibi olmak isterler. Liyakat kavramı; bireylerin eğitim gördükleri ve bu eğitim alanında göreve başladıkları mesleklerde, hak ettikleri yerlere gelebilmesinde adaletin ve hakkaniyetin sağlanması adına önemli bir unsurdur.

Hoy ve Miskel, (2010) liyakatli olabilmek adına gerekli görülen yetenekleri 3 (üç) temel başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar: teknik, kişilerarası yetenekler ve kavramsal yeteneklerdir. Bu yeteneklerin tanımına baktığımızda;

Teknik yetenekler; belirlenen işler, aktiviteler, yöntemler ya da işleri bitirme teknikleri ile ilgili olarak özel bilgi birikimine sahip olma,

Kişilerarası yetenekler ise; sözlü ve yazılı bir biçimde iletişim kurabilme, birliktelikler kurabilme, sosyalleşebilme, duygudaşlık, empati kurabilme ve zarafet sahibi olma,

Kavramsal yetenekler de; bilişsel yetenekler olarak adlandırılmakla beraber, mantık kurma, akıl yürütme, analitik ve buna benzer kavramlar ile çalışma yeterliliklerini içermektedir.

Liyakat kavramı; işlerin ehil kişilere verilmesi şeklinde özetlenebilecek bir kavram olmakla birlikte; verilecek hizmetlerin olası en çok hak eden kişiler aracılığı ile gerçekleştirilmesini sağlamak ve makamda yükselme kriterleri toplamı olarak açıklanır (Şahin, 2016).

Liyakat (merit) kavramı çok geniş bir kavramı ifade etmek ile beraber; eğitim, deneyim ve yetenek kavramlarını da içermektedir. Liyakat birçok kesim tarafından ideal ve adaleti temsil eden bir prensip olarak kabul edilmektedir. Çünkü liyakatte sadece başarı ve yetenek ile ilgili girdilere dikkat edilirken; etnik kökene, cinsiyete ve alakasız unsurlara önem verilmez (So Hing, Bobocel, Zanna, Garcia, Gee ve Oraziotti, 2011).

Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok ülke yasal ve yazılı metinlerinde liyakat ilkesine yer vermektedir. Fakat liyakat uygulamalarına bakıldığında ülkeden ülkeye büyük farklılıkların olduğu görülmektedir. Önemli olan liyakatin temel ilke biçiminde benimsenmiş olmasından ziyade, uygulamadaki adımların bu ilkeye göre atılıp atılmadığıdır (Aykaç, 1990).

Özellikle Türkiye'de yasa, yönetmelik, kanun hükmünde kararname vb. yasal metinlerde liyakat ilkesi sık bir şekilde tekrarlanmasına rağmen; uygulamadaki yeri, geçerliği ve güvenilirliği konusunda soru işaretleri bulunmaktadır. Bu soru işaretlerinin giderilmesi adına yapılan en son çalışma ise yükseköğretim kurulu tarafından gerçekleştirilmiştir. 11 Şubat 2021 tarihinde Ankara'da Cumhurbaşkanlığı Külliyesi bünyesinde gerçekleşen "YÖK Anadolu Projesi" tanıtım toplantısı içerisinde Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın ilk defa kamuoyuna duyurusunu yaptığı "**YÖK Akademik Kariyer-Liyakat Platformu**" yükseköğretim kurulu tarafından üniversite ve akademisyenlerin kullanımına sunulmuştur. Bu platform sayesinde **üniversitelerde daha "şeffaf ve liyakat odaklı" istihdam olanakları yaratılacak ve** doktoralı insan kaynaklarının istihdamına imkân sağlanacaktır. Üniversiteler bu dijital platform aracılığı ile istihdam etmek istedikleri alanlarda kendileri ile çalışmaya aday doktora mezunu insan kaynakları ile buluşabileceklerdir (YÖK, 2021).

3.2. Kamu yönetiminin bir alanı olan okul yöneticiliğinde "liyakat ilkesi"

Türkiye'de kamu personeli hukuku içerisinde yeterlilik sistemi olarak adlandırılan liyakat sistemi, temel anlamda merit sistem olarak tanımlanır (Tortop, 1994). Liyakat ilkesi, kamu sektöründe gerekli olan hizmetleri sağlayacak görevlilerin seçiminde, o hizmet için en uygun ve en yeterli vatandaşların seçimini sağlayan hukuki ilke konumundadır (Diler, 2018). Aynı zamanda liyakat ilkesi, kim görev adına gerekli liyakate, değere ve bilgi birikimine sahip ise, o bireyin siyasi parti yakınlığına ve görevdeki kişilere yakınlığına bakılmaksızın işe alınması olarak tanımlanır (Akgüner, 1988). Yasal metinler ve mesleki anlamdaki sorumluluklar ile beraber okul yöneticilerinde toplumsal ve sosyal beklentileri karşılayacak ahlaki bir takım sorumluluklar da bulunmalıdır. Bu sebep ile okul yöneticisi seçim süreçlerinde temel faktörler arasında; liyakat, kariyer, eşitlik ve adalet gibi ilkeler önemlidir (Aslanargun, 2012).

Recepoğlu ve Kılınc (2014) araştırmalarında okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçilmesi süreçlerinde günümüz Türkiye'sinde bir keyfilik dönemi yaşandığını ifade etmektedir. Bu durumun üstesinden gelinebilmesi adına Erdemir (2018); Türkiye'de kamusal alanda yöneticilerinin yönetim ekiplerini oluşturma sürecinde dikkate alınması gereken, tüm kesimler tarafından hak ve hukuka uygun ve âdil kabul edilen 21 liyakat kriterini şöyle sıralamaktadır:

- Ortak motivasyona duygusuna sahip kişileri yönetici seçme,
- Sorgulama becerileri yüksek adayları tercih etme,
- Yenilikçilik özellikleri yüksek adayları tercih etme,
- Mücadeleci bir ruh taşıyan adayları tercih etme,
- Eğitim seviyeleri yüksek olan bireyleri tercih etme,
- Çalışılacak görev ile alakalı uzman olan bireyleri tercih etme,
- Çalışılacak görevde tecrübe sahibi bireyleri tercih etme,
- Ekip çalışması süreçlerine yatkın bireyleri tercih etme,
- Vizyona sahip bireyleri tercih etme,
- Çalışma alanında daha önce başarı elde etmiş bireyleri tercih etme,
- İletişim becerileri yüksek bireyleri tercih etme,
- Uyum becerileri yüksek bireyleri tercih etme,

- Yabancı dil bilgisi iyi seviyede olan bireyleri tercih etme,
- Teknolojik imkânları iyi bir şekilde kullanan bireyleri tercih etme,
- Çalışkan bireyleri tercih etme,
- Kişisel ahlaki seviyesi yüksek bireyleri tercih etme,
- Meslekî ahlaki seviyesi yüksek bireyleri tercih etme,
- Hakkaniyet duygusuna sahip bireyleri tercih etme,
- Paylaşımçı kişiliğe sahip bireyleri tercih etme,
- Girişken yapıya sahip bireyleri tercih etme,
- Sorun çözebilme becerileri yüksek bireyleri tercih etme (Erdemir, 2018).

Okul yöneticilerinin atanması, görevde yükselmesi ve yer değiştirmesi süreçlerinde, özellikle bu 21 kriterin büyük bir çoğunluğunun yönetici adaylarında aranması gerekmektedir. Okulların adil, tarafsız, hakkaniyetli, gelişime açık, modern, toplumsal sorunlara çözüm üreten bir yönetim kadrosuna sahip olması; hem nitelikli öğretmenlerin okullarda sayı olarak artmasına; hem de eğitim seviyesi yüksek, gelecek adına umut veren gençlerin yetişmesine bir teminat olacaktır.

Liyakat ilkesinin özellikle kamu alanında göreve getirilecek personeller düşünüldüğünde bazı esasları bulunmaktadır. Akgüner (1988) bu ilke ve esasları şu şekilde özetlemiştir:

- Memurların işe alımında temel prensip, toplumdaki tüm kesimlerin temsilini sağlayacak bir yöntem ile belirlenmelidir. Uygun kaynaklar ve nitelikli adayların içinden yapılacak seçimler sonucu ile memurlar işe alınmalıdır. Gerek hizmete başlama sürecinde, gerek hizmet sona erdiğinde, gerek ilerleme sürecinde tek kıstas, bireylerin yetenekleri, bilgileri ve imkânlar dâhilinde katıldığı nesnel yarışmalar neticesi ile oluşmalıdır.
- Memurun hepsine eşitlik ilkesine uygun bir biçimde davranılmalı ve dilleri, dinleri, ırkları, cinsiyetleri ve buna benzer nedenler ile farklı davranışlarda bulunulmamalıdır.
- Kamuda çalışan tüm görevliler davranış ve karakter üstünlüğüyle kamunun yararını dikkate alarak hareketler sergilemelidir.
- Kamu hizmetlerini sağlayan memurlar, en etkin ve en verimli şekilde kullanılmalı, göreve devam etmeleri ve görevde yükselme süreçleri liyakat ilkesine uygun bir biçimde gerçekleştirilmeli, aynı zamanda memurların eğitim süreçlerine ve öğretim imkânlarına özen gösterilmelidir.
- Memur olarak çalışanlar, siyasi kesimden gelecek baskı unsurlarına ve kayırmacılığa karşı yasal boyutta korunmaya alınmalı, resmi yetki ve güçlerini hiçbir siyasi oluşum ve düşüncenin menfaatine veya aleyhine kullanmamalı, seçimlerde sonuçlara etki gösterecek hareket ve davranışlardan uzak durmalıdır.
- Memur olarak çalışan personeller, resmi belge ve bilgileri kanunların izin verdiği miktarda açıklamalı ve kanunlara karşı gelerek idareyi zarara uğratmamalıdır.
- Nitelikli ve kalifiye kamu görevlileri bulabilme ve bu görevlileri kamuda tutabilme adına, etkin bir ücret organizasyonu geliştirilmeli; “eşit işe eşit ücret” kıstası ile bu ücretler memuru ve memur adaylarını özendirilmeli ve teşvik etmelidir (Akgüner, 1988).

Okul yöneticilerini belirleme sürecinde de liyakat ilkesi uygulamasının nasıl işlemesi gerektiği ile ilgili olarak okul yöneticisi öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; mevzuatı ölçen yazılı sınavların olması, liyakat komisyonlarının oluşturulması, makamın gerektirdiği beceri ve gereksinimleri ölçen uygulamalı mülakatların olması, yönetim üzerine gerçekleştirilen lisansüstü eğitimlere gerekli önemin gösterilmesi ve yöneticilik görevine başladıktan sonra liyakat kriterlerinin sürece bağlı olarak takip edilmesi ön plana çıkmaktadır (Özdoğru, 2019).

Özdemir (2013) okullardaki yöneticilerin liyakat sahibi olmasının okullardaki çalışanlarda gayret ve sadakati yükselttiğini ifade eder ve liyakatli okul yöneticilerinin sayılarının eğitim sistemi içerisinde artmasının aynı zamanda okullardaki başarı durumları açısından da gerekli olduğunu aktarır. Biçakcı (2017) ise okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde liyakat ilkesi ile ilgili göz önüne alınması gerekli görülen bazı değerlere ulaşmıştır. Bu değerler önem sırasına göre;

- Tarafsız ve adil sınavlar ile atamaların yapılması,
- Siyasi görüş ve mensubiyete göre atamaların yapılmaması,

- İdarecilik kabiliyet ve yeteneklerine bakılması,
- İnsani değer ve tutumlarına bakılması,
- Kişilik ve karakter özelliklerine bakılması,
- Liyakate uygun atamaların yapılması,
- Çalışkan olma durumlarına bakılması,
- Elini gerekli durumlarda taşın altına koyabilmesi,
- Ahlak seviyesine bakılması ve
- Hoşgörü bağlamına bakılması olarak sıralanmıştır (Bıçakcı, 2017).

Bu değerler genel olarak incelendiğinde, toplumun özellikle gerçekleştirilen sınavların niteliğinden; siyasetin ve siyasetçilerin yönetici atamalarındaki etkisinden; yönetici adaylarının kabiliyet, insani değerler, kişilik özellikleri ve liyakate uygunlarından; çalışkanlık, fedakârlık, ahlak düzeyi ve hoşgörü açısından hoşnut olmadığı sonucu çıkarılmaktadır. Bu hoşnut olunmayan durumların giderilmesi ve toplum bakış açısı ile şeffaflaşabilmek adına liyakat ilkesinin daha belirgin ve daha somut adımlar atılarak görevlendirme süreçlerinde kullanılmasına gayret edilmesi gerekmektedir.

3.3. Okul yöneticisi atama süreçlerinde “etik dışı durumlar”

Okul yöneticilerinin atanması ve görevde yükselmesi süreçlerinde sözlü mülakatların gerçekleştirildiği sınavlar mevcuttur. Bu sözlü sınavlarda etik olmayan durumlar ile karşılaşmaktadır. Özellikle okul yöneticisi adayı öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri durumların başında; mülakatlardaki jürilerin siyasi otoritelere yakın ve yetkili sendikaya mensup kişilerden oluşması; bu jüri üyelerinin de kendi sendikalarına üye olan ya da olmayı taahhüt etmiş yönetici adaylarına kolaylık sağlaması ve yönetici seçim süreçlerinde kayırmacılık gerçekleştirmesi gelmektedir. Kayıkcı, Özdemir ve Özyıldırım (2015) araştırmalarına katılan yöneticileri; sözlü yapılan sınavların objektif olmadığını ve sözlü sınavlar ile yönetici belirlenmesinin isabetli olmayacağını ifade ettiklerini aktarmışlardır. Yönetici atamalarında mülakat uygulamalarında kesinlikle tarafsız bir jüri oluşturulması gerekmektedir. Bu durumların giderilmesi adına her sendikadan bir temsilcinin jürilerde bulunması ya da ilgili üniversitelerin akademik personellerinden oluşacak alanında uzman akademisyenlerin bu jürilerde görev alması sürecin daha etik, liyakat ilkelerine uygun ve tarafsız yürütülmesini sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin seçimi, belirlenmesi, atamalarının yapılmasında özellikle birçok eğitim paydaşının istediği ve etik olarak uygun gördüğü bir diğer durum ise “okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi” sürecidir. Fakat bu seçim süreçlerinde de etik olmayan durumların ortaya çıkması muhtemeldir. Özellikle, sendikaların belirleyeceği yönetici adayları ya da yönetici adaylarının siyasi görüşleri; eğitimleri, idarecilik vasıfları ve liyakat unsurlarından daha ağır basabilir. Konu ile ilgili olarak Sezer (2016) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yönetimlerinin demokratik ve katılımcı bir anlayış ile seçimlerle belirlenmesinin mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Fakat bununla beraber araştırma katılımcıları olan okul yöneticileri; farklı bir takım kaygılar sebebiyle okul yöneticisi adaylarının seçim ile belirlenmesinin uygun olmadığını yönünde görüşler de bildirmişlerdir. Bu kaygıların içerisinde adil bir biçimde, dürüstçe ve hakkaniyetli şekilde seçimlerin yapılamayacağına dayanan kaygılar ilk sıraları oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcısı olan okul yöneticileri aynı zamanda yönetici adaylarının politik ve taraflı tutumlar sergileyeceğini, okullarda yönetici seçme ve seçilme süreçleri ile yaşanan rekabet unsurlarının okullardaki iş barışını zedeleyeceğine ilişkin etik kaygılar taşıdıklarını dile getirmişlerdir. Bu sebeple araştırma sonuçlarına ve toplumun beklentilerine göre; adil bir biçimde, dürüstçe ve hakkaniyetle gerçekleşecek seçim süreçlerinin yürütülmesi halinde okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlerin, okul paydaşları tarafından demokrasi çerçevesinde seçimle göreve getirilebileceği etik bir durum olarak ifade edilebilir.

Okul yöneticiliği son düzenlemeler ile geçici sürelerde ve görevlendirmeler ile yürütülmektedir. Çoğu ülkede bir meslek haline dönüştürülen eğitim yöneticiliği görevlendirmesi, ülkemizde sona erdikten sonra öğretmenliğe geri dönüş sürecini başlatmaktadır. Bu geri dönüş sürecinde bazı etik olmayan durumlar ile karşılaşılabilir. Örneğin; yöneticilik görevi sonrası öğretmenliğe geri dönen eğitimcilerin birçoğu okul yöneticiliği rollerine alışınca tekrardan eğitim-öğretme odaklanma süreçleri zorlaşabilmektedir. Öğretmenlikten fiili olarak uzak kalmış eğitimcilerin bu süreçte mesleğe yabancılaşma, düşük seviyede öz yeterlik, iş doyumunu ve iş motivasyonu, mesleki süreç ile ilgili gelişmeleri yeteri kadar takip edememe sonucunda, aşırı stres ve kaygı yaşamaları gibi sorunlar ile karşı karşıya kalmaları doğaldır. Bu olası problemlerin sınıflarda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini ve sonuç olarak da öğrencilerin öğrenmesini olumsuz bir şekilde etkilemesi ortaya çıkabilir (Kılınç vd., 2017). Bu hususlar, okullardaki etik olmayan durumların yaşanmasına sebebiyet verebilir.

Yöneticilik görevi sona ermiş öğretmenler kendilerini hala yönetici gibi görebilir ve öğrencilerine faydalı olamayabilir. Öğrenciler de bu süreçlerde kendilerini doğal olarak geliştiremez, öğrenmeye açık olamaz, öğretmene ve okula karşı bir önyargı geliştirebilir. Okulların da akademik olarak bu durumlardan dolayı ilerlemesi beklenemez. İşte bu etik olmayan durumların ortaya çıkmasında okul yöneticilerinin göreve atama yerine görevlendirme ile başlaması ve yöneticiliğin bir meslek olarak değil bir görev olarak görülmesi ana etmendir.

3.4. Liyakat ilkesi ile bağdaşmayan okul yöneticisi atama süreçleri

Liyakat ve yeterlilik ilkelerinin tıkandığı ve zorlandığı nokta ilk göreve başlama süreçlerinde değil, genelde görevde yükselme durumlarında belirginleşmektedir. Gerçek anlamda liyakat sahibi ve yeterli makam potansiyeline sahip olmayan görevliler, gerek kamu alanında gerek ise özel sektörde bazı imtiyazlar ile daha üst makamlarda görevlere atanabilmektedir (Tunçer, 2017). Ağaoğlu vd. (2012) araştırmalarında her meslekte olduğu gibi okul yöneticisi olabilmenin de yeterliklerinin ortaya konması, yönetici verimliliğinin ve etkinliğinin değerlendirilebilmesi, bir takım baskı unsurlarının ve güç odaklarının okullar üzerinde oluşan baskılarının dengelenmesi, yöneticiler ve yönetici adaylarının görev tanımları ve kapsamlarının da net bir biçimde ortaya konmasının önem arz ettiğini belirtmişlerdir. Böylece yönetici adayı öğretmenlerin ve mevcut durumdaki okul yöneticilerinin görevlerine konsantre olabilmesi kolaylaşır, okullarını bir adım daha öteye götürebilmek adına motive olur ve aynı zamanda görev kapsamı konusunda kafalarında oluşabilecek soru işaretleri giderilebilir. Fakat Türkiye’de okul yöneticilerinin atama süreçlerinde maalesef ki liyakat ilkesi ön planda tutulmamaktadır. Bunun yerine sendikal yönlendirme ve tavsiyeler, siyasi parti temsilcilerinin yönlendirmeleri, bakan ve milletvekili referansları, üst düzeydeki idarecilerin tercihleri ve talepleri ön planda tutulmakta ve özellikle vatandaşların, sivil toplum kuruluşlarının ve okullarda görev yapan idari ve akademik personelin ve en önemlisi de öğrencilerin görüş ve önerileri göz ardı edilmektedir. Bu durum liyakat ilkesi ile bağdaşmamaktadır.

Okul yöneticilerinin atanması ya da görevlendirmelerinde yaşanan durumlar bütün kurumlarda olduğu gibi, personellerin özellikle de yönetici adayı öğretmenlerin seçilmesi, atanması ya da görevlendirilmesi süreçlerinde dikkat edilmesi gerekli olan “yeterlilik”, “nesnellik”, “açıklık”, “hesap verebilirlik”, “etkililik” ve “insan kaynaklarını etkili kullanma” gibi birçok kriter bağlamında oldukça problemlidir (Gülşen ve Dayıoğlu, 2015). Arabacı, Şanlı ve Altun (2015) araştırmalarında mevcut durumdaki yönetici yetiştirme ve atama uygulamalarının ne gibi problemleri beraberinde getirdiği ile alakalı olarak katılımcıların görüşlerini incelemiştir. Katılımcılar; yeni atama yöntemlerinin taraflı olduğunu, eğitim sisteminin siyasallaştırıldığını, atama yöntemlerinin şeffaf olmadığını, görev yapan ve yapmaya aday öğretmenler içerisinde güven problemleri oluşturduğu, yenilikten ve modernleşmeden uzak olduğunu, deneyimsizliğin ve tecrübesizliğin sıkıntılar meydana getirdiğini, atama kıstaslarında sendikal faktörlerin maalesef ki en belirgin etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumlar, okul yöneticilerinin liyakat ilkesinin aksine göreve başladıklarında makamın gerektirdiği ağırlığa sahip olamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sebeple teorikte değil, pratikte liyakat ilkesinin uygulanabilirliği üzerine değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Çevik ve Demirci (2015) bürokratik durumlarda kayırmacılık, korumacılık ve himayeciliğin kamu kurumlarının veya politikalarının başarısızlığını direk olarak etkilediğini dile getirmektedir.

Türkiye’deki okul yöneticilerinin birçoğu liyakat ilkesinin uygulanabilirliğinin aksine, alanda uzman olmayan ve yönetim süreçleri ile ilgili herhangi bir lisans veyahut lisansüstü eğitime sahip olmayan öğretmenlerden seçilmektedir. Aktepe (2014) araştırmasında; okul yöneticisi öğretmen adaylarının yönetim alanında yeterli bireyler olabilmesi adına eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları gerektiğini, merkezi yönetimlerin de bu yönetim alanındaki yetiştirme eğitimlerine teşvik vermesi gerektiğini, lisans seviyesinde eğitim yönetimi ve denetimi programlarının tekrardan açılmasının gerekliliğini, eğitim ve okul yöneticisi olacak adayların bu programlardan mezun olduktan sonra yöneticilik görevine başlayabilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada; mevcut görevde bulunan okul yöneticilerinin hepsinin hizmetiçi eğitimlere tabi tutulmasının gerekliliği ve eğitim yönetimi alanı ile ilgili bilgi ve beceriler edinmelerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Okul yöneticilerinin atama süreçlerinde bir diğer liyakat ilkesi ile bağdaşmayan ve yönetim süreçlerini aksatan durum vekâleten görevlendirmelerdir. Arabacı, Şanlı ve Altun (2015) araştırmalarında; okul yöneticisi olarak görev yapan öğretmenlerin asaleten değil de görevlendirilme ile göreve getirilmesi ile ilgili sordukları soruya genel olarak; okul yöneticilerinin görevlerine asaleten atanmalarının bir gereksinim olduğu cevabını almışlardır. Araştırma katılımcıları aynı zamanda görevlendirme yapılan okul yöneticisi öğretmenlerin kendilerini görev süresince emanet gibi hissettiklerini, bu durumun ise yöneticiler üzerinde tehdit oluşturacağını, bu ortamda çalışmak zorunda kalan yöneticilerin okullarının vizyonuna da katkı sağlayamayacaklarını belirtmişlerdir. Araştırma katılımcıları, görevden alınma korkusu yaşayan vekâleten yönetici öğretmenlerin okulların amaçlarına uygun hizmet veremeyeceği ve bu vekil okul yöneticisi öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçacağını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin atanması vekâleten değil, asaleten yapılmalıdır. Okul yöneticileri de görevini

layıkıyla yaptığı sürece görevde kalacağını bilmelidir. Liyakat ilkelerine uygun olarak atanan bir okul yöneticisi her zaman görevini layıkıyla yapacaktır.

3.5. Okul yöneticisi atamalarında “liyakat ilkesinin etkisi”

Okul yöneticilerinin atama ve görevlendirme süreçlerinde liyakate özen gösterilmesi gerektiği tüm eğitim paydaşları tarafından ifade edilmekte ve önemsenmektedir. Özellikle 2020 yılı ve sonrası kamuoyunda liyakat sahibi olmayan personellerin yönetim kadrolarında göreve başlamasının tepkilerinin hızlı bir biçimde artmasından dolayı; hükümet ve ilgili bakanlıklar hem kamu alanında, hem yükseköğretimde, hem de Milli eğitim sisteminde liyakate daha fazla önem verilmeye başlamış ve yönetici seçimlerinde liyakat kriterlerini tekrardan gözden geçirmiştir. Şentürk (2020) dediği gibi liyakat ve ehliyete dayanan bir düzen yoksa o toplumlarda adalet olmaz, adaletin olmadığı yerde toplumsal barış da olmaz... Tüm dünya üzerinde bir kesim liyakat ve ehliyet ile bir yere gelmeye çabalarken, bir kesim de imaj ve etiketleri ile bağlantılar ile bir yere gelmek istemektedir. Gök (2019) liyakat sahibi eğitim yöneticilerinde olması gereken en önemli niteliklerin başında; iletişim becerileri, liderlik vasıfları ve alan uzmanlığı ile adil davranmanın geldiğini ifade etmiştir. Nitelikler ile alakalı olarak elde edilen boyutlar kategorilere ayrıldığında ise; liderlik edebilme becerileri, iletişim kurabilme becerileri, sanatsal/egitsel beceriler, mesleki anlamda yeterlilik ve uzmanlık unsurlarının önem arz ettiği dile getirilmiştir. EğitimBirSen (2017) okul yöneticisi atamalarında “liyakat ilkesi” ile ilgili bir rapor yayımlamıştır. Bu raporun sunumunda Sendika Genel Başkanı Ali Yalçın: *“Hak edenin görev almasını, hakkını verenin görevde kalmasını ve yeterliliğini kaybedenlerin görevine son verilmesini öngören bir modelin hayata geçirilmesi, eğitimin hem yönetimini hem de nitelik artırıcı etkisini kolaylaştıracaktır”* ifadesinde bulunmuş ve sendikasının eğitim ve okul yönetiminde liyakat ile ilgili tutumunu ortaya koymuştur.

Lider okul yöneticilerinin yeterliklerinin incelendiği bir araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin genellikle; liyakat sahibi, lider, kriz yönetebilen, kararlı, plan ve programlı, işbirliğine açık, girişimci özellikleri ortaya çıkarılmıştır (Diş ve Akbaşlı, 2019).

Okul yöneticilerin atama ve görevlendirme süreçlerinde uygulamada liyakatin çok etkisi bulunmamaktadır. Fakat liyakatin etkisinin artması gerektiği tüm kesimler tarafından dile getirmektedirler. Doğan'ın (2019) araştırmasının bulgularında okul yöneticilerinin *“2023 Eğitim Vizyon Belgesine İlişkin Okul Yöneticilerinin Beklentileri”* başlığı içerisinde özellikle uygulama süreçlerinde liyakate önem verilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye'deki okul yöneticilerinin belirlenmesinde liyakat ilkesinin anlamı, önemi, teori ve uygulamadaki yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirme süreçlerinde eğitimin bütün paydaşlarının temennisi liyakat ilkesinin önemini artırılması ve uygulama süreçlerinde daha fazla dikkate alınmasıdır. Özellikle okullardaki öğretmen ve yönetici görüşlerini inceleyen araştırmaların sonuçları incelendiğinde Türkiye'de liyakat ilkesinin kâğıt üzerinde kaldığı, yöneticilerin belirlenmesi genellikle siyasi kayırmacılık, sendikal yönlendirmeler, üst yönetimin tercihlerinin ön planda tutulduğu görülmektedir.

Sadece eğitim yönetiminde değil, tüm kamu yönetiminde toplumun beklentisi hemen hemen aynı yöndedir. Toplumun yönetme potansiyelini elinde bulunduran kamu sektöründe, yükseköğretim yönetiminde ve milli eğitimde liyakat sahibi, alanında uzman, kendini geliştirmiş ve günceli takip edebilen personellerin yönetici olarak görevlendirilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Türkiye'de genel olarak vatandaşların tepkisi ölçüldüğünde; okul yöneticilerin büyük bir bölümünün liyakat sahibi olmadığı, görevlerine tanındık, yakınlık, siyasi güç, sendikal üyelik ile geldikleri ifade edilmektedir. Bununla beraber yönetici adayı öğretmenlerin düşünceleri dinlendiğinde, arkalarında siyasi bir güç, yerel bir dinamik, ya da güçlü bir sendika olmadan yönetici adayı olmalarının bir anlam ifade etmediği ortaya çıkmaktadır. Bu durum ve düşünceler okulların gelişim ve kendini yenileme süreçlerini etkilemektedir. Günümüz dünyasında artık kurumlar, gelişen teknoloji ve küresel etmenlerden dolayı kendilerini yenilemeye, sürekli gelişmeye ve çağın gereksinimlerine ayak uydurmaya mecburdurlar. Eğitim yönetiminde de bu süreçlere ayak uydurabilecek okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreci yönetebilecek okul yöneticilerin teminatını da “liyakat ilkesi” vermektedir. Tanımlardan da anlaşılabilceği gibi liyakat ilkesi; işe uygunluk, işi gerçekten hak etme, görev verilecek işin ehli, uzmanı, görevi hakkaniyet ile ve adil bir şekilde yapacak kişilerin seçilmesine öncülük etmektedir. Aynı zamanda liyakat ilkesi yönetim bilimlerinde hiçbir vatandaşı siyasi görüşü, sendikal üyeliği, dini, dili, ırkı, soyu ve memleketi bakımından ayırmadan göreve gelmesini sağlayacak bir yapının temellerini oluşturmaktadır.

Tüm toplumlarda olduğu gibi artık Türk toplumu da kayırmacılığın, adamcılığın, yandaşlığın aynı zamanda liyakatsiz bireylerin göreve getirilmesinin kendi kültür ve geleceğine zarar verdiğini; bu durumun ivedi bir şekilde düzenlenmesi gerektiğinin farkına varmıştır. YÖK, MEB ve ilgili bakanlıklar kendi idari kadrolarına yönetici atamalarında artık daha şeffaf, adil ve liyakati ön plana alan tercihler yapmaya gayret göstermektedir. Fakat tüm bu kurumlar özellikle kamu alanında yöneticilerin belirlenmesi süreçlerindeki ilke ve esasları daha belirgin ve somut bir şekilde ifade etmelidirler. Görev verilen yöneticiler kendilerini hiçbir siyasi güç, hiçbir sendikal güç ve hiçbir bireysel gücün etkisi altında hissetmemelidirler. Daha net bir ifade ile yönetici atama kriterleri keyfilikten uzaklaşarak daha somut hale getirilmeli ve yöneticilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamalıdır.

Ülkemizde liyakat kriterleri uzun metinler, yasal düzenlemeler ve akademik çalışmalar ile belirlenmiştir. Fakat önemli olan bu belirlenen kriterlerin kamu ve okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerindeki uygulanabilirliğidir. Okul yöneticileri belirlenirken artık çağımızın gereksinimlerine uygun, okulların problemlerine çözüm üretebilecek adayları belirleyebilen, okulun içindeki ve çevresindeki bireylerin kafalarında soru işaretleri bırakmayan ve şeffaf bir süreç oluşturulmalıdır.

Araştırma bulgularına göre araştırmacı tarafından aşağıdaki önerilerin sunulması uygun görülmüştür:

- Hem yönetici adaylarının, hem de yönetici adaylarını belirleyen zümrelerin “liyakat ilkesi” konusunda bilgi sahibi olması ve bu ilkeye uygun davranışlarda bulunmaları sağlanabilir.
- Özellikle okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde daha şeffaf, daha adil, hesap verebilirlik boyutu daha yüksek ve liyakati önemseyen bir uygulamaya geçilebilir.
- Okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde sendikaların sürece müdahaleleri ve yönlendirmelerinin önüne geçilmesi gereklidir.
- Okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde “kayırmacılık” ile ilgili önlemlerin alınması gerekmektedir.
- Okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinde siyasi referanslar ve tercihler önemsenmemeli, liyakat ilkesi hatırlanmalıdır.
- Yönetici adaylarının belirlenmesi süreçlerinde okulun bütün paydaşlarının hemfikir olduğu, okulun çevresi tarafından benimsenen ve değer gören, okulun içindeki öğretmenler ve idari personel tarafından sempati duyulan ve okulları tanıyan adayların seçimine özen gösterilmesi gereklidir.
- Eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okul yöneticisi olarak görev alması isabet olacaktır.
- Okul yöneticisi olmaya aday öğretmenlerin iletişim becerileri yüksek, belli bir vizyona sahip, eğitim alanında tecrübeli, inovasyon süreçlerine uyum sağlayabilen, yabancı dil bilgisi gelişmiş, teknolojiyi iyi kullanan, girişimci bireyler olması liyakat ilkesinin uygulanabilirliğini kolaylaştırabilir.
- Liyakat sahibi bir okul yöneticisinin ahlaki düzeyi yüksek, adaletli ve sorgulanmaya açık olması beklenir. Bu yapıdaki yönetici adayları, okul yöneticileri belirlenmesi süreçlerinde tercih sebebi olmalıdır.
- Okul yöneticilerini belirleme süreçlerinde liyakatin tanımı net bir şekilde yapılmalı ve liyakate uygunluk göreve geldikten sonra da izlenmeye devam etmelidir.
- Okul yöneticiliği artık görev almaktan ziyade bir meslek haline getirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164).
- Akgüner, T. (1988). *Kamu personel yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2) 89-105.
- Arabacı, İ., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Aytaç, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs, 59-64.
- Bıçakçı, M. F. (2017). *Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (Geliştirilmiş 6. Baskı). Bursa: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, H. H., & Demirci, S. (2015). *Kamu politikası*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The lanscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Diler, İ. K. (2018). *Kamu personel hukukunda liyakat ilkesi*. Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Diş. O., & Akbaşı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 571-592.
- Eğitimciler Birliği Sendikası (EğitimBirSen). (2017). *Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi*. Ankara: Semih Ofset.
- Erdemir, A. (2018). *Türk kamu yöneticilerinin yönetim takımını seçerken dikkat ettikleri faktörlere dair kamuoyu algısı: Isparta örneği*. Doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 39-64.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Gülşen, C., & Dayioğlu, Ş. (2015). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1487-1499.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Edit. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Karagözoğlu, A. A. (2013). *Eğitim kurumları yöneticisi yetiştirme ve atamada meritokrasi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karatepe, S., & Kurnaz, S. (2019). Kamu yönetiminde liyakat ilkesi: İngiltere örneği üzerinden Türkiye için bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(46), 77-104.
- Kayıkcı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 471-498.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Emre, E. R., & Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 53-73.
- McCourt, W. (2007). *The Merit System and Integrity in the Public Service*. Development Economics and Public Policy Working Papers Series No.20.

- Özçelik, E., & Yılmaz, S. (2019). İstihdam politikalarında ehliyet ve liyakat unsurlarının kapsam derlemesi. *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 87-100.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 1(1), 99-117.
- Özdoğan, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 111-121.
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*. 9(2), 1817-1845.
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 351-373.
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The merit of meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 433-450.
- Şahin, B. (2016). Kamu personel sisteminde işe girme ve yükselmeye çağdaş liyakat kavramları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 231-242.
- Şentürk, R. (2020). Eğitim alanında ehliyet ve liyakat. *Tohum*, 166, 8-17.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı (2021), Mevzuat Bilgi Sistemi, Kanunlar, *Devlet Memurları Kanunu*. Kanun No: 657, Kabul Tarihi: 14.07.1965, Yayın Tarihi: 23.07.1965, Sayı: 12056, Erişim Linki: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> Erişim Tarihi: 10.04.2021.
- Tortop, N. (1994). *Personel Yönetimi*. (3.Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tunçer, M. (2017). Stratejik insan kaynakları yönetimi ve liyakat ilkesi: Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Liyakat Kavramı*. Erişim Linki: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 04.05.2021.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Impact and Learning Team Practice Paper in Brief, Institute of Development Studies.
- Yıldız, G. (2016). Türk kamu yönetiminde liyakat ilkesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 140-180.
- Yılmaz, F. (2020). *Kamu çalışanları bakış açısından liyakat ihlali algısı, kaynakları ve yansımaları*. Doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021). YÖK’ten üniversitelerin daha “şeffaf ve liyakat odaklı” istihdamına imkân sağlayacak yeni bir uygulama: “Yök kariyer-liyakat (akademik kariyer-liyakat platformu)”. Erişim Linki: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-akademik-kariyer-liyakat-projesi-tanitildi.aspx> Erişim Tarihi: 10.05.2021.

OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRİRKEN KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹

İnci SADIKOĞLU²
Cem TUNA³

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü	Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin mevzuata göre sahip oldukları hak ve sorumluluklarına, hak ve sorumluluklara ilişkin problem durumlarına ve bu problem durumlarının çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel nitelikteki araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamındaki çalışma grubu, amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme stratejisi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Rize il merkezindeki; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 25 okul müdürü oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından okul müdürlerinin haklarına ve sorumluluklarına ilişkin görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmaya gönüllülük ile katılım gösteren tüm okul müdürleriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde, görüşme ile elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan temalara ve alt temalara ilişkin, araştırma katılımcılarının doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Okul müdürlerinin; sorumluluk bilinci ve yüklerinin haklarına oranla fazla olduğu, mesleğe sahip olmamalarının hak algısı ve kullanımını olumsuz etkilediği ve mevzuattaki hak ve sorumluluklar alanında oluşabilecek problem durumlarının önüne geçilmesi için ise okul müdürlerine özel düzenlemelerin yapılması gerektiği araştırmanın önemli sonuçlarındandır.
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Eğitim Hukuku, Okul Müdürü, Hak, Sorumluluk, Problem Durumu, Çözüm Önerisi	

PROBLEMS ENCOUNTERED BY SCHOOL PRINCIPALS WHILE FULFILLING THEIR DUTIES AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

Article Information	Abstract
Article Type	The purpose of this study is to examine the views of school principals on their rights and responsibilities according to the legislation, the problems related to their rights and responsibilities and their suggestions on the solution proposals. In the descriptive study conducted in the survey model qualitative research method was used. The study group was determined by the maximum diversity and criterion sampling method. The study group of the research, center in Rize there are 25 school principals who work in pre-school, primary and secondary education levels. In the scope of this study, a research form was formed by the researchers about the rights and responsibilities of school principals. A face-to-face interview was held with all school principals who voluntarily participated in the study. In the Findings section, the direct expressions of the research participants are given regarding the themes and sub-themes created based on the data obtained by the interview. School principals; it is seen that the responsibility consciousness and the burdens are higher than their rights, that they do not have a profession adversely affect the perception and use of rights and that the problem situations that may occur in the field of rights and responsibilities in legislation in order to need for special arrangements to be made to school principals is one of the important results of the research.
<i>Keywords:</i> Education Law, Legislation, School Principal, Rights, Problem Status, Solution Proposal	

¹ Bu makale Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında hazırlanan, "Okul Müdürlerinin Mevzuata Göre Sahip Oldukları Hak ve Sorumluluklara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı teze dayanmaktadır.

² Bilim Uzmanı Okul Öncesi Öğretmeni, Rize Gülbahar Hatun Anaokulu, incisadikoglu06@gmail.com, Orcid:0000-0002-3771-1063

³ Prof. Dr.,Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cem.topsakal@erdogan.edu.tr, Orcid:0000-0002-6846-8676

1. GİRİŞ

Eğitim, insanların yaşamlarını sürdürebilme becerilerini elde edebilmeleri için kendilerine sunulan değerli bir yol haritasıdır. Bu yol haritası ile adım adım gerçekleştirilen yaşam serüveninde ise her anın istenilen ve hedeflenen bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitimin hukuksal temelleri çerçevesinde hazırlanmış olan ve eğitimle ilgili tüm unsurlara yol gösterici niteliği taşıyacak bir eğitim hukukunun önemi büyüktür.

Eğitim hukuku; eğitim örgütlerinin yapısı ve yönetim şekli ile bu örgütlerde bulunan başta yöneticiler olmak üzere, müfettiş, öğretmen, öğrenci, veliler ve diğer tüm çalışanların haklarını ve sorumluluklarını düzenleyen ulusal ve uluslararası hukuk kurallarının tümünü kapsayan bir hukuk dalıdır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 50-51).

Karaman Kepenekçi (2006) “Türkiye’de Eğitim Hukuku” adlı çalışmasında belirttiği üzere; eğitim hukukunun kaynakları anayasa, kanun, kanun hükmünde kararname, uluslararası sözleşmeler, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgelerden oluşmaktadır. Eğitim hukukunun konuları eğitim kurumunun örgütlenişi, yapısı, yönetim biçimi, organlar arasındaki ilişkileri, personel, öğrencilerin temel hak ve görevlerini düzenleyen tüm hukuk kurallarını kapsamaktadır. Eğitim hukukunun ilgililerini ise öğrenci, öğretmen, müfettiş, veliler, kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşları oluşturmaktadır (Topsakal, 2015: 80).

Eğitim hukukunun temel öğeleri olarak ifade edilmekte olan haklar ve sorumluluklar, eğitimin yöneticileri ve eğitimin uygulayıcılarının bilgi sahibi olmasına olanak tanıyan mevzuat içerisinde birçok öğeyi barındırmaktadır. Eğitim kurumlarının yönetsel, hukuksal unsurlarındaki tüm çalışmaların gerçekleştirilmesinden en üst düzeyde sorumlu olan eğitim yöneticileri okul müdürleridir. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde yönetsel ve hukuksal alanda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri doğrultusunda karar verme ve bu kararların uygulanabilmesi için yetkilerini kullanabilmelerine olanak tanıyan temel kaynak ise mevzuattır. Milli eğitim mevzuatında; kanun, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge, bakanlık kurulu kararları, tebliğler, usul ve esaslar ile genelgeler yer almaktadır.

Eğitim hukuku ile ilgili belirtilen bilgiler ışığında eğitim hukuku hususunda; Karaman Kepenekçi ve Taşkın (2017: 5), ülkede sınırlı sayıda ve dar kapsamlı çalışmaların olması nedeniyle eğitimci, araştırmacı, akademisyen ve hukukçuların çalışmaları ile bu alana katkı sağlamaları gerektiğini belirtmektedirler. Karaman Kepenekçi (2006: 310), kapsamlı bir alana sahip olan eğitim hukuku ayrıntılı ve derinlemesine çalışmalar yapmayı gerekli kılmakla beraber çoğunlukla çalışma alanı olarak belirlenen çocuk hakları alanı dışında, okul hukuku kapsamında okulun tüm yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli öğelerinin hak ve sorumluluklarının yer aldığı mevcut hukuk kurallarının değerlendirilmesi ile okul hukuku dışında yer alan eğitim mevzuatı analizleri gibi konu alanlarına sahip çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Karaman Kepenekçi (2011: 2), okul müdürlerinin özel eğitimler ile hak ve sorumluluklarını bilmeleri ve bir hak ihlali ile karşılaştıkları durumda haklarını arayabilmeleri için gerekli olan temel hukuk bilgilerine sahip olmalarında eğitim hukuku ile birlikte eğitim hukuku eğitiminin de önemli olduğunu belirtmiştir.

Eğitim kurumlarının ve bu eğitim kurumların da gerçekleştirilecek eğitim sürecinin yönetiminin eğitim yönetimi ve eğitim hukuku ölçütlerine göre gerçekleştirilmesi ile eğitim kurumlarının vizyon ve misyonlarında yer alan amaçlarına göre gelişiminin sağlanması için okul yöneticilerine belirli hakların tanınmış olması gerekmektedir (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 224). Alan yazındaki eserlerde bu haklar yetki kavramı içerisinde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu [TDK] (2006) yetkiyi, bir görevi veya işi yasal mevzuatın verdiği olanaklara göre yürütmeyi sağlayan hak olarak tanımlamaktadır. Taymaz (2011: 58), ise yetkiyi bir örgütte görevlerin yerine getirilmesi için sorumlu kişilere verilen güç, yöneticinin örgütteki diğer çalışanların davranışlarını yönlendiren kararları verme gücü ve örgüt üyelerini örgüt amaçlarını gerçekleştirecek davranışları gösterecek biçimde yönetme gücü ifadeleri ile tanımlamıştır.

Bir eğitim kurumunun en üst düzeyde sorumlusu olan okul müdürleri birer öğretmendir. Öğretmenler, 789 sayılı Maarif Teşkilatı’na Dair Kanunun [MTDK] 12. maddesinde “Meslekte asıl olan öğretmenliktir.” ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. maddesi ile “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas alanı” ifadeleri ile tanımlanmıştır. Bu ifadelerle beraber Devlet Memurları Kanunu [DMK] 34. maddesi kapsamında “Eğitim ve öğretim hizmetleri” sınıfında eğitim ve öğretim vazifesiyle görevlendirilen ve MEB “Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmeliğin” ise [MEB EKYG]. 5. maddesi ile “okul yöneticisi olarak görevlendirilmekte bakanlık kadrolarında öğretmenlik görevi yapıyor olma şartını taşıyan” okul müdürleridir. Devlet Memurları Kanunu’nun 17. Maddesine göre ise “Devlet memurları, bu kanun ve kanuna dayanılarak tüzük ve yönetmeliklere göre tayin ve tespit olunup yürürlükte bulunan hükümlerin kendileri hakkında aynen uygulanmasını isteme hakkına sahiptirler.” tanımlamaları okul müdürlerinin öğretmenlerle aynı hakları olduğunu göstergesini ile yasal zeminini oluşturmaktadır. (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 189, METK [1973: madde 43-50]).

Devlet memurları kanunu kapsamındaki mesleki, mali, korunma, sosyal haklar ile milli eğitim mevzuatı kapsamındaki eğitim alma, kariyer, hizmet içinde yetiştirilme, yurt içinde ve yurt dışında yetiştirilme, konut hakkı ile ve sadece okul müdürlerine özgü olarak sunulan ek ders ücreti alma hakları eğitim hukukunun okul müdürlerine kazanımları olarak ifade edilebilir.

“Mesleki haklar” güvenlik, hizmet, terfi etme, izin, müracaat, şikayet ve dava açma, sendika kurma, sendikaya üye olma ve sınıf değiştirme haklarını içermekte ve Devlet Memurları Kanunu kapsamında yer almaktadır (Günday, 2012, Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 171). “Mali haklar”, maaş ve ders görevi ücreti, yolluk, eğitim öğretim tazminatı, emekli maaşı ve emekli ikramiyesi ve yabancı dil tazminatı haklarını da içeren Devlet Memurları Kanunu kapsamındaki haklardır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 183). “Korunma hakları”, isnat ve iftiralar karşı korunma hakkı ile özlük dosyası hakkını içeren ve Devlet Memurları Kanunu kapsamında yer almakta olan haklardır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 183). “Sosyal haklar” ise Devlet Memurları Kanunu kapsamında yer alan emeklilik, aile yardımı ödeneği, sosyal tesis ihtiyaçlarının karşılanması, konut kredisi ve konut edinme, doğum ve ölüm yardımı haklarıdır (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 184).

Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatı [MEBM] kapsamında, “eğitim alma hakkı”, “kariyer hakkı”, “hizmet içinde yetiştirilme hakkı”, “yurt içi ve yurt dışında yetiştirilme hakkı” ve “konut hakkı” başlıkları ile okul müdürlerine tanınan hakların yer aldığı belirtilebilir (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 189). Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], (1973), ile Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsamaktadır. Bu araştırmada yer verilen okul müdürlerinin Milli Eğitim mevzuatı kapsamında incelenecek haklarının temel çerçevesi Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir.

Bir eğitim kurumunun başarısı eğitim hukukunun ve eğitim yönetiminin kapsamında yer alan iç faktörler ve dış faktörlere bağlıdır (Leithwood, 2005: 622). İç faktörler; okul müdürlerinin teknik ve kavramsal yeterlikleri, yaş ve cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları ve kişilik özellikleri gibi unsurları (Açıkgöz, 1994: 10), dış faktörler ise okul müdürlerinin sorumluluklarını içerecek şekilde belirlenmiştir (Keser, 2007: 6). Okul müdürlerinin eğitim yönetimi ve eğitim hukuku kapsamında yer alan sorumlulukları ise temel olarak eğitim kurumunu belirlenen amaçlarına ulaştırmak için yapılacak tüm faaliyetlerin yükümlülüğü üstlenmek olarak ifade edilmektedir (Cereci, 2016: 43). Okul müdürlerinin sorumluluklarına ilişkin yasal mevzuat incelendiğinde, öğretmenlik mesleğine sahip olmaları ve bir devlet memuru olmalarının neticesinde okul müdürlerinin öğretmenlerin sorumluluklarına sahip oldukları görülmektedir. (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2017: 226). Eğitimde kurumlarında yöneticilik görevlerini gerçekleştiren okul müdürlerinin sorumluluklarına ilişkin özel düzenlemelere ise Devlet Memurları Kanunu (1965: madde 10) içerisinde yer verilmektedir. Devlet Memurları Kanunu ödevler ve sorumluluklar bölümünde ve amir durumda olan devlet memurlarının görev ve sorumlulukları kısmında ilgili kanun maddesi yer almaktadır. İlgili bu madde “*Amiri oldukları kuruluşlarda kanun ve mevzuatla belirli görevleri zamanında eksiksiz olarak yapmak ve yaptırmaktan, memurlarını yetiştirmekten ve onları kontrol etmekten sorumluurlar.*” hükümleri ile sorumluluk alanlarını belirtmektedir.

Alan yazında, eğitim hukuku ile okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken sorumluluklarına ilişkin farklı tanımlamaların yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmada kapsam geçerliliğini sağlamak ve okul müdürlerinin sorumluluklarını, mevzuat kapsamında incelemek için Lashway’ın (2003) ifade ettiği okul müdürü sorumluluklarına yer verilmiştir. Mesleki etik ile yerine getirilmesi öngörülen; eğitim öğretim etkinlikleri ile öğrenci ve personel işleri ile mali işler, fiziksel ortam ve okul çevre ilişkileri ve okul geliştirme alanlarındaki görev tanımlamaları bu araştırmada okul müdürü sorumlulukları kavramını açıklamaktadır.

Okul müdürlerinin sorumlulukları, 2000 yılı Ocak ayında yayımlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi [TD] ile her eğitim kademesinde (okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) görev yapmakta olan okul müdürleri için özel olarak belirlenmiştir.

2508 sayılı Tebliğler Dergisi ile okul müdürlerinin eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları;

• Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenen ilke ve amaçlarla, okulun özel amaçlarını gerçekleştirmek için çalışma planları yapma,

• Okulun bütün çalışmalarını eğitim paydaşlarıyla iş birliği yaparak öğretim yılından önce planlamak ve düzenleme,

• Ders dışı eğitici, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, milli gün ve haftalara ilişkin faaliyetlerin düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlama,

• Okuldaki rehberlik hizmetlerine başkanlık etme,

• Diploma, öğrenim durumu ve öğrenci belgesi ile resmi yazıları imzalama ve onaylama,

- Nöbet defterlerinin kontrolü ile nöbetlerin titizlikle tutulmasını sağlama,
- Rutin işleri standartlaştırma (Cereci, 2016: 72).

2508 sayılı Tebliğler Dergisi ile okul müdürlerinin öğrenci ve personel işleri ile mali sorumluluklar alanında yer alan sorumlulukları;

- Öğrenci dosyalarının düzenli tutulmasını ve korunmasını sağlama,
- Özel eğitimi öğrencilerin eğitimi ile ilgili tedbirleri alma,
- Personelin görev alanlarında yapılan iş bölümü çerçevesinde, işlemlerin yürütülmesi ile koordinasyon, rehberlik faaliyetlerini yürütme,
- Öğretmenlerin mesleki alanda yetişmelerini teşvik etme, yeteneklerine göre iş başında yetişmelerini sağlama,
- Göreve gelemeyen öğretmenin yerine eğitim hizmetlerinin aksamaması için görevlendirme yapma
- Okulun ayniyat ve bütçe işlemlerinin mevzuata göre yapılmasını sağlama,
- Ödenekleri yerinde harcanması işlemini titizlikle yapmak (Cereci, 2016:74-78).

2508 sayılı Tebliğler Dergisi ile okul müdürlerinin fiziksel ortam ve okul çevre ilişkileri sorumlulukları;

- İnsan, maddi, zaman ve mekan unsurlarını verimli kullanma için okulun tesislerini ve tüm araç gereçleri eğitim hizmetine hazır bulundurma,
- Okul bina ve tesisleri ile ders araç gereçlerinin bakımı, temizliği, düzeni, korunması ve güvenliği için gereken tedbirleri alma,
- Demirbaşın personele devir ve teslim işlemlerini yapma,
- Okulun kültür ve eğitim merkezi olduğu ilkesi ile çevre ile ilişki kurmasını ve velilerle iş birliğini sağlama,
- Eğitim faaliyetini plânlamada çevrenin ihtiyacını göz önünde bulundurma,
- Eğitim kurumunun dış öğeleri ile iş birliği içinde çalışmak, (Cereci, 2016: 79-81).

2508 sayılı Tebliğler Dergisi ile okul müdürlerinin okul geliştirme sorumlulukları alanındaki sorumlulukları;

- Okulun gelişim hedefleri ile stratejik plânlamaları ve okul gelişim planını hazırlama ve bu planların hayata geçirilmesini sağlama,
- Okulda öğrenen birey ve öğrenen kurum felsefesinin yerleşmesini sağlayıcı tüm tedbirleri alma,
- Personelin eğitim ihtiyaçlarını tespit etme ve personelin yetiştirilmesi ile ilgili gerekli tedbirleri alma ve hizmetleri sağlamak, (Cereci, 2016: 83) şeklinde sıralanmıştır.

Eğitim yöneticisi olan okul müdürlerinin, mevzuat ve kanun kapsamında kendilerine tanınmış olan birçok sorumluluğun var olması durumu sorumlulukların yerine getirilmesinde yaşanan problem durumları görüşlerinin ortaya konmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin mevzuat ve kanun kapsamında yer alan sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için ise kendilerine verilmiş olan haklar bulunmaktadır. Bu hakları kullanmada karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konması aynı derecede öneme sahip olmaktadır. Ancak gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda hak konusunun sorumluluk konusuna oranla daha az nitelikte yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle ile okul müdürlerinin sahip oldukları haklarını kullanırken yaşadıkları problem durumlarının neler olduğu ve bu problem durumlarının nasıl çözülebileceğine ilişkin okul müdürlerinden alınan önemli çözüm önerisi görüşlerinin de ortaya çıkarılması ve tartışılması gerekmektedir.

Karaman Kepenekçi'nin (2006: 310), "Türkiye'de Eğitim Hukuku" adlı değerli araştırmasında da belirttiği üzere eğitim hukuku alanı geniş kapsamlı ve ayrıntılı çalışma yapılmasını gerektiren bir alandır. Okulun öğelerinden olan eğitim yöneticilerinin hak ve sorumluluklarını düzenleyen mevcut hukuk kurallarının değerlendirilebileceği çalışmaların yapılabileceği önerisi ise bu araştırmanın şekillenmesine büyük katkı sağlamıştır.

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin; görevlerini yerine getirirken mevzuata göre sahip oldukları hakları kullanma ve sorumlulukları yerine getirme durumlarında karşılaştıkları problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise aşağıda yer alan alt amaçlar oluşturulmuştur.

Okul müdürlerinin;

1. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı kapsamında sahip oldukları;

1.1. Mesleki haklar

1.2. Mali haklar

1.3. Korunma haklar

1.4. Sosyal haklar

1.5. Eğitim alma hakkı

1.6. Kariyer hakkı

1.7. Hizmet içinde yetiştirilme hakkı

1.8. Yurt içi ve yurt dışında yetiştirilme hakkı

1.9. Konut haklarını kullanmada karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları;

2.1. Eğitim öğretim etkinlikleri sorumlulukları

2.2. Öğrenci ve personel işleri ile mali işler sorumlulukları

2.3. Fiziksel ortam ve okul çevre ilişkileri sorumlulukları

2.4. Okul geliştirme sorumlulukları yerine getirmede karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Okul müdürlerinin görüşlerinin olduğu haliyle betimlendiği bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın tarama modelinde yapılmasının temel nedeni var olan durumun olduğu haliyle betimlenmesidir. Tarama modeli araştırmalarının geçmişte olan veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar olduğu ifade edilmektedir (Karasar, 2004: 77).

Araştırma nitel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılandırılmasındaki amaç ise var olan durumla ilgili derinlemesine bir betimleme yapmaktır. Nitel araştırmalar; derin ve ayrıntılı konular ile ilgili olarak az sayıda kişi veya durum üzerinde çok ve detaylı bilgi edinilmesine olanak tanıyan araştırmalardır (Patton, 2014: 14). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak ifade edilen nitel araştırmalar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39) kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada ise okul müdürü görüşleri nitel veri yöntemlerinden biri olan görüşme ile elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma desenlerinden; durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasıyla araştırma konusunun analitik, yorum bilimsel ve organik yöntemlerle araştırılmasına olanak tanınır (Stake, 2005: 445).

Nitel araştırmalarda derinlemesine analiz edilen küçük örneklemeler ile çalışılır ve bu örneklemeler ise “amaçlı örneklem” yöntemleri ile belirlenir (Miles & Huberman, 2016: 27). Bu araştırmanın çalışma grubu; bulguların güvenilirliğini artırmak amacı doğrultusunda “çoklu durum örnekleme” (Miles & Huberman, 2016: 29) yoluna gidilerek amaçlı örneklem stratejilerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme stratejileri ile belirlenmiştir (Patton, 2014: 243). Ölçüt örnekleme kapsamında okul müdürlerinden oluşan çalışma grubu için “araştırmaya katılmaya gönüllü olma” ile “merkeze bağlı eğitim kurumlarında görev yapma” ölçütleri belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda ise tüm eğitim kademeleri esas alınarak görüşme yapılacak okul müdürleri çalışma grubu oluşturulmuştur. Hedef evreni temsil etme durumu ve sorumluluk alanlarındaki özel farklılıklar nedeniyle bu araştırmanın çalışma grubunda 2018-2019 eğitim öğretim yılında Rize il merkezinde (2) anaokulu, (2) ilkokul, (3) ortaokul, (8) ilkokul ve ortaokul, (1) imam hatip ortaokulu, (4) Anadolu lisesi, (1), sosyal bilimler lisesi, (2) mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve (2) Anadolu imam hatip lisesinde görev yapmakta olan 25 okul müdürü yer almıştır.

Nitel araştırmalar; derinlemesine açık uçlu görüşmeler, doğrudan gözlemler ve dokümanlar aracılığı ile nitel verilere ulaşılmasına olanak tanır (Patton, 2014: 4). Bu araştırmada ise okul müdürlerinin mevzuata göre sahip oldukları hakları kullanırken ve sorumlulukları yerine getirirken karşılaştıkları problem durumlarına çözüm önerilerine ilişkin derinlemesine görüşlerinin alınması amacı doğrultusunda ilgili verilere görüşme ile ulaşılmıştır.

Araştırma, araştırmacı tarafından belirlenen odak konu olan okul müdürlerinin mevzuata göre sahip oldukları hak ve sorumluluklarına ilişkin; iyi derece odaklanmış sorulara yer verilmesi, katılımcıların kendilerine ayrılan süreleri verimli olarak kullanmalarına olanak tanınması ve katılımcı cevaplarının karşılaştırma kolaylığının bulunması (Patton, 2014: 346) faktörleri göz önünde bulundurularak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları aracılığı ile gerçekleşen görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın görüşme formu hazırlanırken Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçinin de kaleme aldığı (2017) “Eğitim Hukuku” adlı eser ile değerli görüş ve önerilerinden geniş ölçüde yararlanmıştıdır.

Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler bir saat (altmış dakika) ile iki buçuk saat (yüz elli dakika) zaman aralıklarında gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin tümü not tutma ile kayıt altına alınmıştır. Patton’ a göre (2014:383), not tutma, kayda değer veriler hususunda geri bildirim sağlayarak görüşmelerin hızını ayarlama ve kişilerde önemli bir şeyler söylendiği itibarının oluşmasında etkili bir teknik olarak ifade edilmektedir. Tüm görüşmeler ayrıca Microsoft Word programı ile kayıt altına alınmış ve bu verilerin transkriptleri yüz yirmi beş (125) sayfalık veri setini oluşturmuştur. Betimsel analiz süreci bu süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Patton’ a göre (2014: 453) içerik analizi, hacimli nitel bir materyali ele alarak temel tutarlılıklar ve anlamları belirlemek için bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimi olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma verilerinin içerik analizine tabi tutulmasının nedeni, görüşme süreci sonucunda elde edilen kapsamlı verilerin birbirine benzer özellikteki temalar altında bir araya getirilerek düzenli bir içerikle sunulmasına olanak sağlamasıdır. Araştırmanın içerik analizi Cresweel’in (2016: 182) içerik analizi aşamaları çerçevesinde; verileri düzenleme okuma ve hatırlatıcı notlar alma, kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma, verileri yorumlama ve sunma ile görselleştirme süreçlerine yer verilmiştir.

İçerik analizin betimsel analizle özetlenerek yorumlanan verilerin, daha derin bir işleme tabi tutulmalarının ardından verilerden betimsel bir yaklaşım ile fark edilemeyecek kavramlar, kodlar ve temalar keşfedilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259-216). Bu çalışmada yer almış olan temalar ve alt temalar araştırmanın amaçlarına paralel olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren okul müdürü görüşlerinin dağılımının frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış ve tablolar haline getirilmiştir, bu tablolar ise bulgular bölümünde görsel ve ayrıntılı olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulguların sunulması ve desteklenmesi amacı ile katılımcıların görüşlerine görüşme belgelerinden katılımcıların kendi ifadelerinin yansıtıldığı doğrudan alıntılar ile yer verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında çalışma grubu araştırmanın amacı ve gizliliği hususunda bilgilendirilmiş, gönüllü olarak katılım sağlayan okul müdürleri ile okul müdür odalarında bireysel ve geniş kapsamlı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik içeren çalışma grubundan elde edilen araştırma verileri kavramsal çerçeve ile uyumlu olmakla beraber araştırma sorusu ile tutarlılık göstermektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmalarla araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel veri analizinde güvenilirlik çalışmaları kapsamında inandırıcılığın ve tutarlılığın sağlanabilmesi ise kodlayıcılar arasında uzlaşmanın sağlanması ile mümkün olmaktadır. (Creswell, 2017: 200). Güvenirliğin sağlanması amacıyla ise verilerin analiz süreçleri düzenli olarak kontrol edilmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırma verilerinin analiz edilmesinin sonucunda akademisyenlerden, okul müdürlerinin görüşlerine ilişkin oluşturulan tema ile alt temaların dağılımlarını incelenmesi ve alt temaların temalara uygunluğunun kontrol edilmesi istenmiştir.

Çalışmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (2016: 64) önermiş olduğu güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Buna göre: Güvenirlik} = [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş ayrılığı})] \times 100$$

Miles ve Huberman’a göre (2016: 64), araştırmacı dışında bir kişinin içerik analizi gerçekleştirmesi ile her iki sonucun karşılaştırılması sonrası %80 oranında bir fikir birliğinin sağlanması kodlamanın güvenilirliğini gösterecektir. Söz konusu formüle göre üst temalara ilişkin [1.00=13(13+0)], temalara [1.00 =35(35+0)] ve alt temalara ilişkin [.93=149(149+10)] hesaplanan değerlere göz önüne alındığında iki akademisyen ve araştırmacı analiz sonuçlarının birbiriyle uyduğu görülmektedir. Miles ve Huberman uzlaşma yüzdesinin %80’in üstünde bir değer güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu veriler doğrultusunda nitel veri analizi sonucunda güvenilir bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları haklara ilişkin görüşlerinin veri analizi sonucunda ortaya çıkan sınıflamalar doğrultusunda “Mesleki Haklara İlişkin Çözüm Önerileri”, “Mali Haklara İlişkin Çözüm Önerileri”, “Eğitim Alma Hakkına İlişkin Çözüm Önerileri”, “Sosyal Haklara İlişkin Çözüm Önerileri”, “Yurt Dışında Eğitim Alma Hakkına İlişkin Çözüm Önerileri” alt boyutları ile sunulmuştur.

Okul müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları sorumluluklara ilişkin görüşleri ise veri analizi sonucunda ortaya çıkan sınıflamalar doğrultusunda “Personel İşleri Sorumlulukları Çözüm Önerileri”, “Mali İşler Sorumlulukları Çözüm Önerileri”, “Okul Geliştirme Sorumlulukları Çözüm Önerileri”, “Öğrenci İşleri Sorumlulukları Çözüm Önerileri”, “Eğitim Öğretim Sorumlulukları Çözüm Önerileri” ve “Fiziksel Ortam Sorumlulukları Çözüm Önerileri” alt boyutlarında sunulmuştur.

Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatına göre okul müdürlerinin sahip oldukları hakları kullanmada karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri görüşlerine Tablo 1’de yer verilirken, okul müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatına göre sahip oldukları sorumluluklarını yerine getirmede karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri görüşlerine ise Tablo 2’de yer verilmiştir. Okul müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile sahip oldukları hakları kullanma ve sorumluluklarını yerine getirmede karşılaşılan problem durumlarına ilişkin genel çözüm önerileri görüşlerine ise “Mevzuata Yönelik Çözüm Önerileri” ve “Okul Müdürlerine Yönelik Çözüm Önerileri” alt boyutları ile Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 1: Okul Müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile Sahip oldukları Hakları Kullanmada Karşılaşılan Problem Durumlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Üst Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)*	Yüzde (%)*
Okul Müdürlerinin Haklarına İlişkin Problem Durumlarına Çözüm Önerileri	Mesleki Haklara İlişkin Çözüm Önerileri	Müdürlerin izin alma ve verme hakkı iyileştirilmeli	OM8,OM12,OM21	3	20,0
		Müdür görevlendirmesinde güvenlik hakkı korunmalı	OM5,OM23	2	13,3
		Sendikalar güçlendirilmeli	OM17	1	6,7
	Mali Haklara İlişkin Çözüm Önerileri	Müdürlerin aylık maaş hakları iyileştirilmeli	OM5,OM17,OM18,OM23	4	26,6
	Eğitim Alma Hakkına İlişkin Çözüm Önerileri	Okul müdürlerine özel eğitim olanakları verilmeli	OM5,OM8,OM21	3	20,0
	Sosyal Haklara İlişkin Çözüm Önerileri	Emeklilik kanunu iyileştirmesi yapılması	OM8	1	6,7
Yurt Dışında Eğitim Hakkına İlişkin Çözüm Önerileri	Okul müdürlerine özel yurt dışı eğitim imkanı verilmeli	OM5	1	6,7	
		Toplam		15	%100

(N=25) (*Görüş sıklığını belirtmektedir.) (*Kimi okul müdürleri birden fazla görüş bildirmiştir.)

Tablo 1 incelendiğinde, okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları haklarını kullanırken karşılaştıkları problem durumlarına ilişkin oluşturulan “okul müdürlerinin haklarına ilişkin problem durumlarına çözüm önerileri” temasının beş üst tema ve toplam yedi alt temada olduğu görülmektedir. İlk üst tema olan “mesleki haklara ilişkin çözüm önerileri” (f=6) üç alt tema ile en yüksek frekans değerini temsil ederken, “sosyal haklara ilişkin çözüm önerileri” ve “yurt dışında eğitim hakkına ilişkin çözüm önerileri” (f=1) bir alt tema ile en düşük frekans değerini temsil etmektedir.

Okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları mesleki haklara ilişkin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “müdürlerin izin alma ve verme hakkı iyileştirilmeli” (f=3) alt temasının üç okul müdürünün görüşü ile en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir.

“İdarecilerin yaz tatilinde ücretli izinli sayılması durumu olmamalıdır. Tatile ihtiyacımız olmaktadır ama birçok idareci yaz tatilinde ücret alamayacağı için tatile çıkmak istememektedir. Okul müdürleri yaz tatilinde ücretsiz izin hakkına sahip olmalıdırlar.” (OM8)

“Amirin izin verme hakkının olması.” (OM21)

Mesleki hakları kullanmada problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde “müdür görevlendirmesinde güvenlik hakkı korunmalı” (f=2) alt temasının en yüksek ikinci frekans değerine sahip olduğu görülmektedir.

“Herhangi bir siyasi veya sosyal baskıdan dolayı idarecilik görevi kişinin elinden alınmamalı.” (OM5)

“Önümüzü görebilme adına kadro verilmesi gerekiyor.” (OM23)

Okul müdürlerinin sahip oldukları mesleki haklara ilişkin çözüm önerileri görüşlerinin yer aldığı “sendikalar güçlendirilmeli” (f=1) alt temasının ise bir okul müdürünün görüşü ile en düşük frekans değerine sahip oldukları görülmektedir.

“Öğretmenlere verilen sendika hakkı, dernek değil de gerçek sendika olmalı. Sendikalar hükümetlerden haklarımızı alabilecek güçte olmalı. Sendikanın güçlü olması, hak araması, haklarını sosyal alanda da alması çok önemli. Son olarak biz eğitim ordusunu ne kadar önemsersek ve ekonomik olarak güçlendirirsek öğretmenler de güçlenir.” (OM17)

Mali haklara ilişkin okul müdürlerinin çözüm önerileri incelendiğinde “müdürlerin aylık maaş hakları iyileştirilmeli” (f=4) alt temasının üç okul müdürü görüşü ile temsil edildiği görülmektedir.

“Öğretmenlerin bir müdürden fazla maaş almalarının önü kapatılmalı. Yöneticilerin maaşı yüksek olmalıdır.” (OM5)

“...İkinci bir iş yapma durumunda olmadan mali olarak özlük hakları olarak güçlendirilmelidir. Hayatlarını idam ettirebilmeleri için ikinci bir işe gerek duymayacakları ücret hakları olmalı.” (OM17)

“Ek ders olarak değil maaş olarak ödeme yapılmalı. Hafta sonu görevleri de ayrıca ücretlendirilmelidir.” (OM23)

Okul müdürlerine tanınan eğitim alma hakkına ilişkin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “okul müdürlerine özel eğitim olanakları verilmeli” (f=3) alt temasının da üç okul müdürü görüşüne sahip olduğu görülmektedir.

“Yöneticilik, mevzuat ile ilgili milli eğitim tarafından okul müdürlerine özel eğitimler verilmeli ve bu eğitimleri alanında uzman kişiler vermeli.” (OM8)

“Soruşturma teknikleri dersinin verilmesi. Öğretim programlarının tüm sınıf seviyelerine göre idarecilere öğretilmesi. Mevzuatla ilgili hizmet içi eğitimlere yöneticilerin alınması.” (OM21)

Okul müdürlerinin sahip olduğu sosyal haklara ilişkin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “sosyal haklara ilişkin çözüm önerileri” (f=1) alt temasının ise bir okul müdürü görüşü ile temsil edildiği görülmektedir.

“Emeklilik yaşı uzatılmamalı.” (OM8)

Yurt dışında eğitim hakkına ilişkin okul müdürlerinin çözüm önerileri incelendiğinde ise bir okul müdür görüşü ile “okul müdürlerine özel yurt dışı eğitim imkanı verilmeli” (f=1) alt temasının temsil edildiği görülmektedir.

“...Yurt dışında da farklı eğitim sistemlerini gözlemleyebilmeleri için gezmesi ve görmesi gerekmektedir çünkü ancak bu şekilde daha farklı eğitim sistemlerine tanıklık ederek eğitim yaşantılarını zenginleştirebilmelerine de olanak tanınacaktır.” (OM5)

Tablo 2: Okul Müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile Sahip Oldukları Sorumluluklarını Yerine Getirirken Karşılaşılan Problem Durumlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Üst Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)*	Yüzde (%)*
Okul Müdürlerinin Sorumluluklarına İlişkin Problem Durumlarına Çözüm Önerileri	Personel İşleri Sorumlulukları Çözüm Önerileri	Eğitim personeli özel eğitimlere tabi tutulmalı	OM1,OM7,OM8,OM10,OM11,OM12,OM23	7	19,4
		Personel performansı ölçümü kriterlerle yapılmalı	OM13,OM15,OM19,OM21	4	11,1
		Okullara yardımcı personel kadrosu verilmeli	OM1,OM7,OM11,OM24	4	11,1
		Müdürlere eğitim personeli seçme yetkisi verilmeli	OM4,OM5,OM9	3	8,4
	Mali İşler Sorumlulukları Çözüm Önerileri	Müdürlere bütçe desteği ve yetkisi verilmeli	OM3,OM7,OM11,OM15,OM22,OM23,OM24	7	19,4
		Okul aile birliği güçlendirilmeli	OM5,OM10	2	5,6
	Okul Geliştirme Sorumlulukları Çözüm Önerileri	Müdürlere proje yetkisi ve desteği verilmeli	OM1,OM3,OM17,OM22	4	11,1
	Öğrenci İşleri Sorumlulukları Çözüm Önerileri	Aileler çocukların eğitimine olumlu destek için eğitilmeli	OM2,OM4,OM10	3	8,3
	Eğitim Öğretim Sorumlulukları Çözüm Önerileri	Eğitim devamlılığı için joker öğretmen uygulaması yapılmalı	OM1	1	2,8
	Fiziksel Ortam Sorumlulukları Çözüm Önerileri	Müdürlere okul onarımında bütçe veya iş temini yapılmalı	OM1	1	2,8
Toplam				36	%100

(N=25) (*Görüş sıklığını belirtmektedir.) (*Kimi okul müdürleri birden fazla görüş bildirmiştir.)

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri ile oluşan “okul müdürlerinin sorumluluklarına ilişkin problem durumlarına çözüm önerileri” temasının altı üst tema ve toplam on altı tema ile bir araya geldiği görülmektedir. İlk üst tema olan “personel işleri sorumlulukları çözüm önerileri” (f=18) dört alt tema ile en yüksek, “eğitim öğretim sorumlulukları çözüm önerileri” ve “fiziksel ortam sorumlulukları çözüm önerileri” (f=1) temaları ise birer alt tema ile en düşük frekans değerini temsil etmektedir.

Okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları sorumluluklardan personel işleri sorumluluklarına ilişkin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “eğitim personeli özel eğitimlere tabi tutulmalı” (f=7) alt teması en yüksek frekans değeri ile önemli bir değere sahip olmaktadır.

“Eğitimde başarısızlığı konuşurken verileri çok iyi görmek gerekir. Biz öğretmenler ile eğitim yapıyoruz. Öğretmelerin hizmet içi eğitimlerle de çok iyi eğitilmesi gerekmektedir.” (OM10)

“Öğretmenlerin; velilerle olan iletişim bozuklukları, verilen emirleri yerine getirmeme durumları, plana uygun ders işlenmemesi, derse geç gelme veya dersten erken çıkma, öğretmenler arası dargınlık ve iletişim bozuklukları,

ekip çalışmasına uyum sağlayamama ve öğrencilere karşı yaklaşım gibi önemli hususlarda eğitimi ve yetiştirilmesi gerekliliği.” (OM12)

Personel işleri sorumluluklarına ilişkin okul müdürlerinin çözüm önerilerinde en yüksek ikinci frekans değerine yedi okul müdürünün görüşünü alan “personel performansı ölçümü kriterlerle yapılmalı” (f=4) ve “okullara yardımcı personel kadrosu verilmeli” (f=3) alt temalarının sahip olduğu görülmektedir.

“Gönüllü olanlar çalışıp, gönülsüz olanlar da çalışıyor gibi gözükmeleler. Gerçek performans ölçütlerinin olduğu bir eğitim ve eğitimci anlayışı ile devam etmeliyiz.” (OM15)

“Okullara yeterli miktarda ve daimi olarak personel verilmesini sağlamak. Yönetmelik veya kanunlarla personeli koruyucu ciddi önlemler almak.” (OM7)

Personel işleri sorumluluklarına ilişkin okul müdürlerinin çözüm önerileri incelendiğinde en düşük frekans değerine ise “müdürlere eğitim personelinin seçme yetkisi verilmeli” (f=3) alt temasının sahip olduğu görülmektedir.

“Rize’de gerek idareci ve gerekse öğretmenler açısından nitelikli ve atama usulü ile değil de beceri ve deneyimlere göre özel olarak belirlenen öğretmen kadrosu ile oluşturulan bir okul daha olduğunu düşünmüyorum. Okul idarecileri kendi kadrolarını kendileri de belirleyebilmelidir. Ben okulda kendimi bir idareci olarak görüyorum ama tüm kadromla ben birim. Onlara değer veriyorum, onlarla eğitim ile ilgili her alanda beraber olmaya özen gösteriyorum ve sevilen bir idareci olduğum için bunu başardığımı, başarımızın da bu şekilde gerçekleştiğini ve büyüdüğümü düşünüyorum.” (OM4)

Okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları sorumluluklardan mali işler sorumluluklarına ilişkin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “müdürlere bütçe desteği ve yetkisi verilmeli” (f=7) alt temasının en yüksek frekans değeri ile ilgili üst temada önemle temsil edildiği görülmektedir.

“Maddi anlamda düşündüklerimizle beraber hayal ettiklerimizi yerine getirebileceğimiz olanaklara bolca ihtiyacımız bulunmaktadır. Yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleri eğitime ve eğitim kurumlarına destek vererek yükümüzü hafifletebilirler.” (OM3)

“Kurumların %100 bütçeleri olmak zorundadır. Bütçeyi kurumlar okul aile birliği marifeti ile harcamak zorunda kalmalıdır. ‘... sayıda öğrencinin okullara teslim edilmesi söz konusu ama bütçe teslim etmede güvensizlik hissedilmesi çok düşündürücü’ Okullar sürekli harcama yapılan ve yenilenmesi gereken alanlara sahip kurumlardır...” (OM15)

Mali işler sorumluluklarına ilişkin okul müdürlerinin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde iki okul müdürünün görüşü ile en düşük frekans değerine sahip olan “okul aile birliği güçlendirilmeli” (f=2) alt temasının sahip olduğu görülmektedir.

“Okul aile birliği güçlendirilmelidir. İdarecilerin işi sadece eğitim sürecini ve eğitimin unsurlarını yönetmek olmalı, bütçe sıkıntılarını bu süreçte kendilerine dert haline getirmelerine olanak tanınmamalıdır.” (OM5)

Okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları sorumluluklardan okul geliştirme sorumluluklarına ilişkin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “müdürlere proje yetkisi ve desteği verilmeli” (f=4) alt temasının sahip olduğu frekans değeri ile üst temada önemli değer ve tek olarak temsil edildiği görülmektedir.

“Farklı bakanlıklarla ortak projeler yürütülmesi konusunda planlama yapabilme ve proje planlama yetkimiz yok. Örneğin Gençlik ve Spor Bakanlığı ile kapsamlı projeler kapsamında yaz kampları, doğa sporları gibi aktivite ve projeler düzenleme yetkimiz olabilir. Biz sadece bakanlıklar tarafından düzenlenen farklı etkinliklere katılım sağlayabiliyoruz.” (OM22)

Öğrenci işleri sorumluluklarına ilişkin okul müdürlerinin çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde ise “aileler çocukların eğitimine olumlu destek için eğitilmeli” (f=3) alt temasının da sahip olduğu frekans değeri ile üst temada önemli değer ve tek olarak temsil edildiği görülmektedir.

“... öğrenciye sahip bir okul olarak; velilerin -burada sadece birtakım velilerden bahsediyorum- çocuklarıyla daha çok ilgilenmesi gerekmektedir. Eğitimin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve akademik başarının devam edebilmesi için bu husus önemli. Velilerin isteğe bağlı veya zorunlu olarak eğitim alabilmelerine olanak tanıyacak veli eğitimleri düzenlenebilir. ... her veli kendi imkanları doğrultusunda kendi çocuğuna belirli olanakları sunabilmektedir. Başarı oranımızın yüksek olmasına rağmen öğrencilerimizin hala %30’luk bir bölümü ile ailelerinin daha çok ilgilenmesi gerektiğini ve bu çocukların da kendi eğitimleri için daha çok çaba harcamaları gerektiğini düşünmekteyiz.” (OM2)

Okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları sorumluluklardan eğitim öğretim sorumlulukları çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “eğitim devamlılığı için joker öğretmen uygulaması yapılmalı” (f=1) alt temasının ve fiziksel ortam sorumlulukları çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde ise “müdürlere okul onarımında bütçe veya iş temini yapılmalı” (f=1) alt temasının bir okul müdürü görüşü ile ilgili üst temada temsil edildikleri görülmektedir.

“Herhangi bir sebeple göreve gelemeyen öğretmenimizin yerine joker öğretmenlerin görevlendirilmesinin sağlanarak eğitimde devamlılık sağlanmalıdır...Eğitimin tüm çocuklar açısından aynı şekilde devam etmesinin sağlanmasında öğretmenlerin yerine görevlendirilecek öğretmenlerimiz bulunmamaktadır... Milli Eğitim de joker öğretmen sisteminin uygulanması ile bir telefon ile öğretmeni izinli veya raporlu olan sınıfımızın eğitime devam etmesini sağlayabileceğiz. Avrupa’da uygulanan bu sistemde deneyimli birçok eğitimci joker öğretmen olarak görevlendiriliyor, ihtiyaç durumunda telefon ile iletişim sağlanarak eğitimcilerin hem mesleki deneyimlerini artırması sağlanıyor hem de çocukların eğitim yaşantılarında eksikliklerin oluşmamasının yanı sıra tecrübeli bir eğitimci ile zengin bir eğitim yaşantısına sahip olabiliyorlar.” (OM1)

“Okulların fiziksel mekan, bakım ve onarımlarının, tadilatlarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki “Bakım ve Onarım Teknik Servisleri” ekipleri tarafından gerçekleştirilmesi. Örneğin ÇAYKUR’un bünyesinde barındırdığı teknik servis, bu kuruluşlarda oluşan tüm bakım ve onarımlar ile ilgilenebilecek bir altyapıya sahiptir. Bunun gibi bir teknik servisin belediye veya bakanlık bağlantılı bir yapı ile okullarımız için Milli Eğitim’de var olması, herhangi bir bakım, onarım ve arıza durumunda okulun maddi sorumluluğunu ortadan kaldıracaktır çünkü bu işler için büyük maddi sorumluluk yükleri ortaya çıkmakta ve eğitimin işleyişinde aksaklığın ortaya çıkmasını engelleyerek güvenli ve kaliteli eğitim süreçlerinin gerçekleşmesine imkan tanıyacaktır.” (OM1)

Tablo 3: Okul Müdürlerinin Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Mevzuatı ile Sahip Oldukları Hakları Kullanma ve Sorumluluklarını Yerine Getirmede Karşılaşılan Problem Durumlarına İlişkin Genel Çözüm Önerileri

Tema	Üst Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)*	Yüzde (%)*
Okul Müdürlerinin Hak ve Sorumluluklarına İlişkin Problem Durumlarına Çözüm Önerileri	Okul Müdürlerine Yönelik Çözüm Önerileri	Müdür görevlendirmeleri adaletli ve liyakat esashi olmalı	OM4,OM11,OM14,OM16, OM19,OM24	6	21,4
		Yöneticilik meslek kanunu çıkarılmalı	OM1,OM5,OM8,OM13, OM18	5	17,8
		Okul müdürlerine değer verilmesi	OM15,OM16,OM18,OM25	4	14,3
		Okul müdürleri hak sorumluluk bilincinde olmalı	OM2,OM4,OM16	3	10,7
		Okul müdürü performans ölçümü yapılmalı	OM5	1	3,6
	Mevzuata Yönelik Çözüm Önerileri	Mevzuattaki sorumluluklar hak ve yetki ile dengelenmeli	OM8,OM11,OM12,OM18, OM20,OM22,OM23,OM24	8	28,6
		Mevzuat içeriği anlaşılır olmalı ve devamlılık sağlamalı	OM14	1	3,6
	Toplam			28	% 100

(N=25) (*Görüş sıklığını belirtmektedir.) (*Kimi okul müdürleri birden fazla görüş bildirmiştir.)

Tablo 3 incelendiğinde ise okul müdürlerinin 657 sayılı devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları hakları kullanma ve sorumluluklarını yerine getirmede karşılaşılan problem durumlarına ilişkin çözüm önerileri ile oluşturulan “okul müdürlerinin hak ve sorumluluklarına ilişkin problem durumlarına çözüm önerileri” temanın iki üst tema ve altı alt temada bir araya geldiği görülmektedir. İlk üst tema olan “okul müdürlerine yönelik çözüm önerileri” (f=17) beş alt tema ile en yüksek, “mevzuata yönelik çözüm önerileri” (f=9) üst teması ise iki alt tema ile en düşük frekans değerlerini temsil etmektedir.

Okul müdürlerinin devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile sahip oldukları hak ve sorumluluklar problem durumlarına ilişkin genel çözüm önerilerinde okul müdürlerine yönelik çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde “müdür görevlendirmeleri adaletli ve liyakat esaslı olmalı” (f=6) alt temasının en yüksek frekans değeriyle üst temada önemle temsil edildiği görülmektedir.

“Okul müdürlerinin milli eğitimin içinden işin mutfağında gelen kurullar tarafından atanması.” (OM11)

“Liyakat önemlidir. İş ehline vermelisin. 25 yıllık tecrübem ile; koltuklar geçicidir ama kişilik bakidir. Bazı insanlar gücünü koltuktan alır bazı insanlar ise gücünü kişiliğinden alır. Eğer sen gücünü kişiliğinden alıyorsan aradan yıllar geçtiğinde ve dört yıl sonra görevin bittiğinde selam verenlerin olur ama gücünü koltuğundan alıyorsan selam verenleri olmaz.” (OM14)

Okul müdürlerine yönelik çözüm önerileri görüşlerinde “yöneticilik meslek kanunu çıkarılmalı” (f=5) alt temasının ise en yüksek ikinci frekans değeri ile ilgili üst temada önemle temsil edildikleri görülmektedir.

“Eğitimciler ve yöneticiler için özel kanunlar çıkarılabilir.” (OM1)

“Yöneticilik alanında yöneticilik meslek kanunu çıkarılmalı ve yöneticilik kadrosu için “kadro unvanı hakkı” verilmeli.” (OM13)

Hak ve sorumluluklara ilişkin okul müdürlerinin problem durumu çözüm önerilerinde “okul müdürlerine değer verilmesi” (f=4) alt temasının en yüksek üçüncü frekans değerine sahip olduğu görülmektedir.

“Okullar müdürü kadar ise okullara verilen değer kadar okul müdürlerine değer verilsin. Ben sadece değer istiyorum. Bu değer de üstten gelmelidir. Bakan değer verirse halkta değer verir. Saygı gösterilirse insanlar da onun hakkını vermek için çalışır. Yasal mevzuat ve haklarda bunun peşinden gelir zaten. Değer yoksa her şey göstermelik olur.” (OM16)

“Meslek konumumuzun yükseltilmesi. İdarecilik kariyer mesleği statüsüne yükseltilmelidir.” (OM18)

Okul müdürlerinin sahip olduğu hak ve sorumluluklarla ilgili yaşanan problem durumlarına ilişkin genel çözüm önerilerinde okul müdürlerine yönelik çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde en düşük frekans değerlerine “okul müdürleri hak sorumluluk bilincinde olmalı” (f=3) ile “okul müdürü performans ölçümü yapılmalı” (f=1) alt temalarının sahip olduğu görülmektedir.

“Her alanda hedeflenen başarı düzeyinin oluşmasında hak ve sorumluluk bilincinde olunması önemlidir. Sorumluluklar kadar başarıların da paylaşılması gerekmektedir. İdareciler, yönetmelik ve kanunlarda belirtilen görev, hak ve sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Yöneticilikte özellikle özverili çalışmak esastır ve bir yönetici olarak da yönetmelikler ile ilgili uygulamaları ve alınan kararları yerinde uygulamalar ile gerçekleştirme ile gerçek verim alınır.” (OM2)

“İdarecilik görevi ölçümü veli öğretmen ve öğrenci memnuniyeti ile yapılmalı.” (OM5)

Hak ve sorumluluklar problem durumlarına ilişkin okul müdürlerinin genel çözüm önerilerinde mevzuata yönelik çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde ise “mevzuattaki sorumluluklar hak ve yetki ile dengelenmeli” (f=6) alt temasının en yüksek frekans değerine sahip olarak ilgili üst temada önemle temsil edildiği görülmektedir.

“Tüm sorumlulukların tek bir kişiye yüklenmesi görevlerimiz tam anlamıyla yerine getiremeyecek duruma gelen idarecilerin var olmasını sağlayabilir, sorumluluklar hafifletilebilir veya sorumluluklar oranında ücretlendirme yapılabilir veya sorumluluklarını idealist bir şekilde yerine getireceklere idarecilik görevi verilmelidir.” (OM8)

Devlet memurları kanunu ve milli eğitim mevzuatı ile okul müdürlerinin sahip olduğu hak ve sorumluluklarla ilgili yaşanan problem durumlarına ilişkin genel çözüm önerilerinde yer alan mevzuata yönelik çözüm önerileri görüşleri incelendiğinde bir okul müdürünün görüşü ile en düşük frekans değerinde “mevzuat içeriği anlaşılır olmalı ve devamlılık sağlamalı” (f=1) alt temasının yer aldığı görülmektedir.

“Çıkarılan yönetmelikler, kanunlar ve tüzüklerin standartları çok iyi belirlenmeli ve bunlar uzun süreli olmalıdır, bir özel duruma göre değişmemeli ve eksiklikleri de tabi ki zamana göre güncellenmelidir.” (OM14)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmayı alanda gerçekleştirilen diğer araştırmalardan ayırması ve araştırmanın temel amacını içermesi özelliğinin yansıtıldığı bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. İlgili alan yazında görüldüğü üzere okul müdürlerinin mevzuata göre sahip oldukları hakları ile sorumluluklarının bir arada yer aldığı bilimsel çalışma örneği çok ama çok az orandadır ve bu nedenle bu bölüm araştırma sonuçları açısından değerlidir. Araştırma kapsamında okul müdürlerinin mevzuata göre sahip oldukları hakları kullanmada karşılaşılan problem durumları çözüm önerilerinde; mesleki haklar (%40) ve mali haklar (%26,6) çözüm önerisi görüşlerinin en yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin mevzuattaki sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları problem durumlarına çözüm önerilerinde; personel sorumlulukları (%50) ile mali sorumluluklar (%25) çözüm önerilerinin en yüksek değerde yer aldığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin hak ve sorumluluklarına ilişkin problem durumlarına çözüm önerileri incelendiğinde, okul müdürlerine ilişkin “müdür görevlendirmeleri adaletli ve liyakat esaslı olmalı” (%21,4) ve mevzuata ilişkin “mevzuattaki sorumluluklar hak ve yetki ile dengelenmeli” (%28,6) çözüm önerilerinin en yüksek değere sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Aslanargun ve Bozkurt (2012), okul müdürlerinin yönetiminde karşılaştığı sorunları ele aldığı araştırmada; okul müdürlerinin mesleki sorumluluk ve ahlaki sorumluluklarından önce yasal sorumluluklara öncelik verdiklerini belirtmektedir. Bu araştırma bulgularında da yer aldığı üzere okul müdürleri meslek hakkına sahip olmak istemektedir. Pelit (2013), bu konuyu ele aldığı araştırmasında Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi konusunda sıkıntılar olduğunu belirlemekte ve okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çetin, Konan ve Yılmaz (2017), okul müdürlerinin görevlendirmelerinin adil, objektif, liyakat esaslarına dayalı bir değerlendirme ile gerçekleştirilmesine yönelik elde ettiği sonuç ile bu araştırmanın da ilgili sonucunu desteklemektedir.

Cereci (2016) ise, okul müdürlerinin yönetsel sorumluluklarını da incelediği bir araştırmasında; okul müdürlerinin okul geliştirme ile mali işler sorumluluklarını yerine getirirken en fazla, öğrenci işleri sorumluluklarını yerine getirirken ise en az sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmaktadır. Mali işler ile personel işleri kapsamında fazla sorumluluğa sahip olan okul müdürleri mali iş sorumluluklarının, sorumluluk alanları dışında olması gerektiğini düşünmektedir. Bu bilgiler ile bu araştırmanın sonuçları göstermektedir ki, okul müdürleri mali ve personel işleri sorumlulukları alanında problem durumu ile karşılaşabilmekte bu nedenle mevzuatın ilgili alanı düzenleme gerektirmektedir.

Karaman Kepenekçi (2004), okul müdürlerinin mevzuata ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında ise, okul müdürlerinin mevzuatı yeterli bulmadıkları ve mevzuatı uygulamada sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmaktadır. Mevzuatın haklardan çok sorumlulukları vurgulaması durumunun ise eğitim yönetimi sürecini olumsuz etkilediği ve bu süreçte yaşanan problemlerin temelinde mevzuatı eğitimci, yönetici, öğrenci ile velilerin yeterince bilmemesi durumundan kaynaklandığını belirterek bu araştırmanın da sonuçlarını birçok yönden desteklemektedir. Topsakal (2018), eğitim mevzuatı üzerine genel bir değerlendirme yaptığı çalışmada; mevzuatın normlar hiyerarşisine uymayan düzenlemelerinin değiştirilmesi, kısa ve anlaşılır bir mevzuat olması ve dilinin güncellenmesinde edebiyat alanı akademisyenlerinden yararlanılması ve mevzuat oluşturulurken tüm paydaşların görüşlerine yer verilmesi önerilerinde bulunarak mevzuata yönelik problem durumlarının da temel nedenlerini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda ise bu alanda gelecekteki bilimsel araştırmalara ve eğitimdeki yönetsel ve hukuksal politika düzenlemelerine ilişkin öneriler aşağıda sıralanmıştır;

Okul müdürlerinin hak kullanımı ve bilincinin artması, sorumluluk alanlarının netleşmesi ve azaltılması, hak ve sorumluluk alanlarında yaşanabilecek problem durumlarının önüne geçilebilmesi için okul müdürlüğü mesleğinin kabulü sağlanmalı ve eğitim ile ilgili tüm yasal düzenlemeler sadeleştirilerek özel bir hukuk dalı olarak oluşturulan eğitim hukuku kapsamına alınmalıdır. Eğitim hukuku kapsamında hak ve sorumluluklarının yenilenmesinde, müdürlerin de ilgili görüşlerinin alınması sağlanmalı ve bu alanda gerçekleştirilmiş olan akademik çalışmalarda yer alan bulgu ve sonuçlardan yararlanılmalıdır.

Okul müdürlerinin en çok problem durumu ile karşı karşıya kaldıkları ve tüm sorumluluk alanlarında etkisi görülen mali işlerde okul müdürlerine bütçe verilmesi sağlanabilir veya mali işlere ilişkin tüm sorumluluklar okul müdürlerinin yetki alanlarından çıkarılabilir.

Okul müdürlerine, eğitim hukuku ile ilgili konularda danışabilecekleri merciler oluşturulmalı, bu merciler ise okul müdürlerinin haklarını kullanırken ve sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları problem durumlarının çözümlerine ilişkin yardım etmelidir.

Eğitim hukuku alanın temel yapı taşı olan ve düzenli yenilenme ve değişme süreçlerine tabi tutulan mevzuat kapsamında yer alan haklarla beraber sorumluluklara yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin yer verildiği bu araştırma, mevzuatın geliştirilebilir ve yenilenebilir özelliklerinin açığa çıkması ve eğitim hukukunun temelinin oluşturulmasına katkı sağlayabilecek nitelikte çalışmalara ışık tutacaktır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları* (1. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Cereci, C. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri. (Doktora tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, B. R., Konan, N. ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 147-160.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). *T.C. Resmi Gazete*, 12056, 14 Temmuz 1965.
- Günday, M. (2012). *İdare hukuku* (1. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (Ed.). *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde (s. 297-313). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(6), 159-174.
- Karaman-Kepenekci, Y. (2006) Türkiye’de Eğitim Hukuku, Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi (Editör: M. Hesapçioğlu), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Karaman Kepenekçi, Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin hukuk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 1-16.
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku* (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keser, Z. (2007). *Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Lashway, L. (2003). Role of school leader: Trends and issues. *Journal Of Curriculum And Supervision*, 18(3), 240-258.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal Of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926). *T.C. Resmi Gazete*, 789, 3 Haziran 1926.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. Edt. S. Akbaba Altun & a. Ersoy) Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30455, 21 Haziran 2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (2000). *T.C. Resmi Gazete*, 2508, Ocak 2000.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Stake, R. E. (2005). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 443-467). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Topsakal, C. (2015). Eğitimin hukuksal temelleri. Memduhoğlu, H. B ve Yılmaz, K. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 77-96). Ankara: Pegem Akademi.

Topsakal, C. (2018). Türk eğitim mevzuatı üzerine genel bir değerlendirme. Karaman Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (Ed.) *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan Akademisyenlikte 50 yıl çocuk hakları eğitim hukuku vatandaşlık eğitimi içinde* (370-380). Ankara: Pegem A Akademi.

Türk Dil Kurumu (2006). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.