

## CUMHURİYETİN İLANINDAN BU YANA EĞİTİMDE VERİMLİLİK KONUSUNA BİR BAKIŞ

(PRODUCTIVITY IN EDUCATION SINCE THE ESTABLISHMENT OF TURKISH  
REPUBLIC)

**By: Yrd. Doç.Dr. Mehmet DİNÇER\***

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyetten bu güne eğitim sistemimizden beklenen verimliliğin genel bir değerlendirmesini yapmaktır. Anımsanacağı üzere, Cumhuriyet ilan edildikten sonra; Atatürk ve vizyon sahibi çalışma arkadaşları, eğitimin toplumsal kalkınma ve çağdaşlaşmamızdaki önemini kavramışlardır. Bu nedenle başta okuma-yazma sorununu çözmek ve devletçe yerine getirilmesi gereken bir "hizmet" olarak düşündükleri eğitimi, ulusal düzeyde yaymak için olağan üstü bir çaba harcadılar.

Kuşkusuz bu çabaların etkisiyle eğitim alanında nicel ve nitel yönden ciddi gelişmeler yaşandı. Ancak, ülkemizin eğitim haritası, hem kendi içinde hem de uluslar arası düzeyde karşılaştırıldığında durumun cesaret kırıcı olduğu da görülmektedir. Eğitim sistemimizin verimli olamamasının temelinde, aynı anda ve farklı alanlarda evrimselden devrimsele doğru değişen dünyaya (koşullara) uyum sağlayamama sorunları yatmaktadır.

Bu sorunların önemli bir bölümünün çözümü, sistemin en stratejik ögesi olan okulu ve çevre olanaklarını iyi bilen yönetim formasyonuna sahip, mesleğini seven, insan hakları, özgürlük, demokrasi, laiklik v.b. değerleri özümsemiş; bilimsel ve teknolojik yenilik ve değişmelere açık okul yöneticilerinin yetkilerini artırmaya bağlıdır.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the expected productivity in the Turkish Educational System throughout the history of the Turkish Republic. Atatürk and the other patriots had taken into consideration the importance of socioeconomic and cultural development in education and considerably invested to the field of education for contributing to literacy rate and solving the problems which society was in.

Certainly, by the contribution of these efforts qualitative and quantitative developments have been observed in the field of education. However unfortunately it is discouraging when one compared the educational map of Turkey both in the level of its own consistency and with the other industrial – modern societies which gained their power by being ‘information societies’ and which Turkey wanted to reach to.

There is no doubt that the underlying reasons for above mentioned problems are in the educational system’s lack of adaptation and lack of ability to respond to the changing world in which this change is moving from ‘evolutionary’ towards ‘revolutionary’ at the same time and also in various fields. Schools are one of the most important and variable systems. The productivity of our education depends on the immediate re- organization in the domains of its structure, its management and its physical conditions, etc.

### Giriş

Bilindiği gibi, toplum, insanlararası ilişkilerde nelerin yapılacağını ya da yapılamayacağını belirleyen kurumların (dil,

din, hukuk, evlilik, siyaset, ahlak, vb.) oluşturduğu bir varlık ya da sistemdir (Kongar, 1981, s.35). Toplumun oluşturulan ve aralarında işlevsel bağ bulunan kurumların

\* E.Ü. Eğitim Fakültesi , Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi A.D.

her biri toplumsal ilerlemenin, değişimin, bütünlüğün ya da gereksinmelerin sağlanmasında kendine düşen bazı önemli işlevlere sahiptir. Sözü edilen bu kurumlardan konumuzu ilgilendireni eğitim kurumunun verimliliğidir.

Daha sonraki tartışmalara temel oluşturacağı düşüncesiyle eğitim sürecinin tanımlanması gerekmektedir. Genelde sosyal bilimlere ilişkin kavramların tanımlarındaki çeşitlilik ve sıkıntı, kuşkusuz, eğitimin

Eğitime ilişkin farklı tanımlardan birbirine benzeyenleri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan toplumsal olanına göre eğitim, yaşlı kuşağın, toplumsal yaşam için henüz yetersiz olan genç kuşak üzerinde uyguladığı eylemdir (Bottomore, 1977, s.291; Ergun, 1987, s.15). Geleneksel yaklaşım da denilebilecek bu anlayışa göre eğitim, toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan devamını ya da yeniden üretimini sağlayan bir araç ve süreç olarak kabul edilmektedir (Meier, 1974, a.291).

Bireysel ya da psikolojik bakış açısına göre eğitim ise, bireyin, sahip olduğu bedensel ve zihinsel potansiyeli sonuna kadar geliştirebilmesi için, yeterli eğitsel koşulları oluşturarak onları başarılı ya da verimli kılmak sürecidir.

Günümüzde hakim olan eğitim anlayışı, toplumu ya da toplumsalı ön plana çıkartan geleneksel eğitim anlayışından çok, odak noktasına bireyin konulduğu eğitim anlayışıdır. Ancak eğitime yönelik olarak verilen bu farklı iki yaklaşımın salt analitik amaçla verildiği söylenebilir. Aslında biri diğerinin varlık nedeni olan birey ve toplumu birbirinden ayrı olarak düşünmek oldukça yanıltıcıdır. Hiç kuşkusuz toplumsal sorunların çözümü, yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, eldeki çalışma için gerekli ve önemli olan konu, bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik, teknolojik, siyasal vb. çok boyutu ve önemi olan eğitimden beklenen işlevlerin yerine getirilip getirilmediği; başka bir ifadeyle,

tanımı için de geçerlidir. Eğitimle ilgilenen her düşünür ya da bilim adamı, yapılmasını uygun bulduğu belli bir eğitimi dikkate alarak onu yansıtan bir tanım vermiş ve ona değişik anlam ve işlev yüklemiştir. Elbette ki, toplumun sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal, teknolojik vb. boyutlarında, gerek kendi iç dinamikleri, gerekse dış etkiler nedeniyle meydana gelen değişmelere bağlı olarak eğitimin tanım, işlev ve amaçlarında da değişimler meydana gelmektedir.

uygulanmakta olan eğitimden umulan verimin gerçekleşip, gerçekleşmediğidir.

İzleyen sayfalarda konumuzun başlığını oluşturan verimlilik kavramı tanımlanacak ve eğitimde verimliliğin ne olduğu, gerçekleşip, gerçekleşmediği genel bir bakış çerçevesinde değerlendirildikten sonra, verimliliğe ilişkin olarak öneride bulunulacaktır.

#### **Verimlilik Kavramı**

Türkçe sözlükte (TDK, 1989, s.1558) verimlilik, kendisinden beklenen, umulan sonucu elde etmek, verimli olma durumu kavramı biçiminde tanımlanmaktadır. Verimlilikle ilgili diğer bir tanım da şöyle: Belirli bir işin, istenen özellikler çerçevesinde en az masrafla, en az enerji ve kaynak harcayarak en kısa zamanda yapılmasına denir. Başka bir ifadeyle, verimlilik belirli bir amacın en düşük maliyetle, gerçekleştirilmesidir (Kaya, 1993, s.63). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, verimlilikte esas olan nokta, girdi (ham madde) ve çıktı (ürün) arasındaki oranlardan ziyade üretim sürecinde, kaynakların en ekonomik biçimde kullanılmasıdır.

Verimlilik kavramıyla iç içe olan diğer bir kavram da kalite ya da nitelik kavramıdır. Bu kavramla bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği anlatılır: Bir şey, bir kişi ve bir sistem hakkında “kaliteli” denildiğinde, bunların herhangi bakımdan mükemmelliği ya da üstünlüğü anlaşılır (Fidan, 1987, s.15). Uzmanlar, kalite kavramını, ölçme-değerlendirme sonucunda belirlenen niteliklerin bir derecelenmesi olarak kabul etmekte ve düşük nitelikten yüksek niteliğe

doğru, kalite boyutunda bir değer sıralaması saymaktadırlar (Demirtaş, 1991, s.28; Fidan, 1987, s.16). Unutulmamalıdır ki, bir okulun verimliliğinin göstergesi de mezunların istenen nitelikte yetişmesiyle doğrudan bağlantılıdır.

Ancak son günlerde kalite kavramının kapsamı giderek genişletilmekte ve çeşitlenmektedir. Örneğin kurum, işletme veya örgütlerin çeşitli yanlarının entegrasyonunu öngören bir yönetim stiline hedeflediği “Toplam Kalite” anlayışından söz edilmektedir. Genel olarak toplam kalite anlayışı mal veya hizmet alanlarının (müşteri, öğrenci) doyumu, çalışanların geliştirilmesi ve iş doyumu, örgütün yada kurumun etkililiğinin artırılması ile çalışanların katılımı gibi birkaç değişken üzerine oturtulmaktadır. (Bilgin 1999 S:3) Kuşkusuz toplam kalite anlayışının odak noktasına almaya çalıştığı değişkenlerin üretim sürecine dahil edilmesi, son tahlilde örgütün iç ve dış verimliliğiyle çok yakından ilgilidir.

### **Eğitimde Verimlilik**

Toplumun gözünde eğitim kavramı ile okulun özdeşleştiği, eğitimle ilgili sorunların, yakınmaların, aslında okulla ilgili sıkıntılar olduğu söylenebilir. Gerçekten de eğitim sisteminin yetiştirmeyi düşündüğü insanlar, saptanan ilke ve amaçlar doğrultusunda okulda yetiştirilir. Planlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme ve sınanma durumlarının tamamına yakın bir bölümü okul ortamında olanaklıdır. Bu duruma göre sistemin verimi okuldan gelmektedir. Bu nedenle de “eğitimin verimliliği” yerine “okulun verimliliği” kavramının kullanılması, pek de yanlış olmaz. Bir okulun verimliliğinin temel göstergesi ise başarılı öğrenci yetiştirmektir.

Eğitimde verimlilik, önceden kararlaştırılan ya da saptanan amaçlara, öğrencilerin ne ölçüde ulaştıkları veya istenilen niteliklerin ne kadarının kazanıldığının bir ifadesidir (Demirtaş, 1991, s.29). Bir diğer tanım ise, “*gereken en az kaynakla, mümkün olan en fazla öğrenmenin*

*sağlanması*” biçimindedir (Aydın, 1991, s.117).

Eğitimin verimliliğinin değerlendirilmesinde, iç verimlilik ve dış verimlilik ölçütleri kullanılmaktadır.

İç verimlilikle, sisteme yeni girenlerle (öğrenciler) sistemden işlenmiş olarak çıkanlar (mezunlar) arasındaki sayısal ilişkilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kastedilmektedir (Aydın, 1987, s.94). Daha başka bir söyleyişle, eğitimin ya da okulun iç verimliliği, girdilerin etkin biçimde kullanılarak istenilen nitelikte ve sayıda, diploma sahibi öğrenci yetiştirmektir (Bülbül, 1983, s.640). İç verimliliğin ölçülmesi, sınıf ve okul düzeyinde yapılabileceği gibi, bölge ve ülke bazında da yapılabilir.

İç verimliliğin sağlanabilmesi, eğitim sistemi açısından çok önemli olmakla birlikte, tek başına bir anlam taşımaz. Daha önce de ifade edildiği gibi, eğitim, bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, teknolojik vb. gereksinimleri, nicel ve nitel açılardan karşılamakla da görevli, çok yönlü bir kurumdur. Bu nedenle eğitimde nitelik, kesinlikle “*dış verimlilik*” açısından da ele alınmalıdır (Işıl, 1991, s.131; Yükseler, 1997, s.14).

Dış verimlilik, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel vb. gereksinimlerle eğitim arasındaki ilişkiye dayanmaktadır ve toplumun bugünkü ve gelecekteki gereksinimlerini karşılama gücünü ifade eder. Eğitim sisteminin amaçladığı ürünü elde etmede gösterdiği başarı, söz konusu amaçlar, toplumsal ve bireysel gereksinimlerle tutarlı olduğu ölçüde anlam taşır. Diğer bir söyleyişle eğitim süreci içinde öğrencilere kazandırılan istedik davranışlarla, çalıştığı meslek alanının istediği davranışlar arasında yakınlık ya da uyumluluk söz konusu ise dış verimlilikten söz edilebilir (Demirtaş, 1991, s.29; Adem, 1987, s.195). Eğitimin ya da okulun gerçek yaşamdan uzaklaştığı durumda, insan ve parasal kaynaklar boşa harcanmış olur.

Ancak bu konuda önemli bir noktanın da belirtilmesi gerekir. Bilindiği gibi

günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen iletişim araçları sayesinde dünyamız, giderek küçülmekte ve buna bağlı olarak da etkileşime giren dünya toplumları birbirine yakınlaşmakta ve bir takım ortak değerler ve standartlar oluşmaktadır. Örneğin, Birleşmiş Milletler Örgütü İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde yer alan "Herkes eğitim hakkı", T.C. Anayasası'nda yer almış durumdadır. Demek ki, ülkemizde de imzalanmış bulunan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, Türk Milli Eğitim Politikasına ilişkin bazı ilkelerin oluşturulmasında esas alınmıştır. Bir ülkede eğitilmiş insanlar, bilgi ve davranışları ile yalnız o toplumun ortak değerlerine göre değil, aynı zamanda dünya toplumunun evrensel değerlerine de duyarlı olmalıdırlar. Sözgelimi, Türkiye'de yetişen bir doktorun, bir fizikçinin, Yunanistan veya Suriye'de de mesleki değerlere göre davranması gerekmektedir. Kısaca, eğitimde kalite ya da amaçlar belirlenirken evrensel boyutlara uygun olmasına da özen gösterilmelidir.

İzleyen bölümde, eğitim sistemimizin bireylere kazandırmayı düşündüğü "hedef davranışlar" ya da "niteliklerin" neler oldukları ve bunları gerçekleştirmek için gösterilen çabaların başarılı ya da verimli olup olmadığı, "eğitimde verimlilikle" ilgili olarak yukarıda verilen bilgiler ışığında değerlendirilmeye çalışılacaktır.

### **Eğitimden Beklenenler, Türkiye'deki Durum ve Bazı Karşılaştırmalar**

Bilindiği üzere, "eğitimde kalite" kavramı bireylere kazandırılmaya çalışılan hedef davranışlarla doğrudan bağlantılıdır. Konunun açıklığa kavuşması için Milli Eğitimin genel hedefleri ve bununla bağlantılı olan ilkelerin bilinmesi gerekir.

### **Türk Milli Eğitiminin Genel Hedefleri**

"Türk Milleti'nin bütün fertlerini, kaderde kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde milli şuur etrafında toplamak; milli, ahlaki, insani, üstün değerlerini geliştirmek, milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ve demokratik

düzenin hakim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde, bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomik bakımdan çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir.

Bu ülkeye ulaşmak için her yaştakileri, eşit eğitim imkanları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre, en üstün seviyede yetiştirmek, milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmek, sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak milli eğitimin amacıdır" (XI. Milli Eğitim Şurası, 1982, s.4).

Eğitim sistemimizde yer alan çeşitli tür ve derecelerdeki eğitim örgütlerinin (okullar) özel amaçları, yukarıda verilen genel amaçlara ve aşağıda başlıklar halinde sıralanan "temel ilkelere" uygun olarak saptanır.

Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri:

"1)Genellik ve Eşitlik, 2)Bireyin ve Toplumun gereksinimleri, 3)Yöneltilme, 4)Eğitim Hakkı, 5)Fırsat ve İmkan Eşitliği, 6)Süreklilik, 7)Atatürk İnkıpları ve Türk Milliyetçiliği, 8)Demokrasi Eğitimi, 9)Laiklik, 10)Bilimsellik, 11)Karma Eğitim, 12)Planlılık, 13)Okul Aile İşbirliği, 14)Her Yerde Eğitim". (M.E.T.K. XI. Eğitim Şurası, 1982, s.4).

Anımsanacağı üzere çok zor koşullara rağmen ulusal bağımsızlık savaşı kazanılıp, Cumhuriyet ilan edildikten sonra; başta Atatürk olmak üzere, yurtsever ve vizyon sahibi, devlet adamı, bürokrat, aydın, asker ve benzerleri eğitimin toplumsal kalkınma ve çağdaşlaşmamızdaki önemini kavrayarak, ağır ekonomik sorunlara rağmen, öncelikle okuma yazma sorununu çözmek üzere, devletin işlevi olarak baktıkları tüm eğitim hizmetlerini ulusal düzeyde yaymak için, olağan üstü bir çaba harcamışlardır. Çok tabii ki, bu çabaların etkisiyle, eğitim alanında nicel ve nitel yönden çok şaşırtıcı gelişmeler olmuştur. Örneğin, 1923-2000 yıllarını kapsayan 77 yıllık dönemde , nüfusumuzun yalnızca 4 katlık bir artış

göstermesine karşılık, ilkokul öğrencisi sayısında 310 ve yüksek öğretim öğrencisi sayısında 289 katlık bir artış sağlanmıştır. Okulsuz ve öğretmensiz köylerimizin oranı 1930'larda yüzde 80 iken, bu oran 1995'de yüzde 15 düzeyine düşürülmüştür; Başka bir ifadeyle, okuma-yazma oranı 1927'deki yüzde 11'lik düzeyinden yüzde 85'e ulaştırılmıştır. Aynı dönemde okul öncesi eğitim örgütlerine giden öğrenci sayısı da 43 kat artarak 350.000'e ulaşmıştır. Söz konusu yıllarda, okul öncesi, ilk, orta ve yüksek öğretimdeki öğretmen sayısında ortalama 40 katlık bir artış görülmüştür. Yine, aynı dönemde, orta öğretim kurumlarının sayısı orta okullarla birlikte 159'dan 11.989'a çıkarılmış; böylece ortaokul ve liseler kırsal alanlara kadar götürülmüştür. Hatta son yıllarda, yüksek öğretim yapmış gençler köylerde, çalışmaya başlamışlardır (Kaya, 1993, s.17; Çetindağlı, 1995, s.96). 1927 yılındaki tek üniversiteye karşılık bu sayı, 2000 yılında 10'u vakıf üniversitesi olmak üzere 72'ye ulaşmıştır.

Böylece 1930'larda biraz abartılı olsa da, okuma-yazma bilenlerin kahvehanelerden toplanarak Ankara Hukuk Okuluna öğrenci olarak kaydedildiği ya da devlet memuru yapıldığı rivayet edilen Türkiye, günümüzde onbinlerce üniversite ve yüksekokul mezununun işsiz kaldığı ya da sekreterlik, gece bekçiliği gibi görevlere razı olduğu; 2000 yılında bir milyonun üzerinde lise ve dengi okul mezunlarının yükseköğretim kapısının dışında bırakıldığı bir noktaya gelmiştir.

Tabii ki eğitim alanındaki bu çarpıcı gelişmeler, kaynaklarının tamamına yakın bölümünü ulusal bağımsızlık savaşında tüketmiş olan Türkiye'de ortak bilinç oluşturarak toplumsal bütünlüğün korunmasında belli ölçülerde etkili olmuştur. Yine bu gelişmelerin etkisiyle kültürel alanda değişimler olmuş ve yeni sosyo-kültürel gereksinimler yaratılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin yetiştirdiği, insan gücü sayesinde bazı fabrikalar yapılmış, bankalar kurulmuştur (Büyükerşen, 1997, s. 49). Bugün için sıradan sayılan sıtma, verem gibi

hastalıklar “ölüm nedeni” olmaktan çıkmış, çocuk ölüm oranları azalmış ve ortalama ömür uzamıştır. Tarıma, sınırlı da olsa teknolojinin girmesi sayesinde üretim artmıştır. Bizatihi, eğitim sisteminin görece olarak bugünkü gelişmişliği de Cumhuriyetin ilk yıllarında, eğitim alanına yapılan yatırımlarla açıklanabilir.

Özetle söylemek gerekirse, Türkiye'nin, içinde bulunduğumuz 2001 tarihinde, toplumsal, ekonomik, siyasal, teknolojik, demokrasi, eğitim, özgürlük, insan hakları vb. yönlerden geldiği aşama, Cumhuriyetin ilk yıllarına göre epeyce ilerde ve sevinilecek bir noktada bulunmaktadır.

Ancak Türkiye'nin eğitimsel haritası, hem kendi içinde hem de yakalamaya çalıştığımız kalkınmış ülkelerle karşılaştırıldığında, durumumuzun hiç de iç açıcı olmadığı görülmektedir. Örneğin T.C. Anayasasında yer alan “*ilköğretim, çağ nüfusu için zorunlu ve ücretsizdir*” biçimindeki emredici hükme rağmen, 1990 yılı nüfus sayımına göre 6 ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusun %11.2'si, kadınların ise %28'i okuma yazma bilmemektedir. Kaldı ki, bu oranlar Türkiye ortalamasını yansıtmaktadır. Durum, Orta Anadolu, Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinin kırsal kesimleri yönünden değerlendirildiğinde, sorunun kadınlar aleyhine olmak üzere ciddi boyutlarda olduğu gözlenmektedir.

Tablo 1 (Çelik, 1997, s.67) zorunlu ilköğretim süresi, orta ve yüksek öğretim düzeyindeki okullaşma oranları açısından bazı ülkelere göre Türkiye'nin hangi noktada bulunduğunu daha gerçekçi olarak göstermektedir.

1998-1999 ders yılında Türkiye genelinde zorunlu 8 yıllık ilköğretim uygulamasına başlanmış olmasına rağmen, Tablo 1.'deki sayısal veriler gözönünde bulundurulduğunda, Türkiye'nin, ilköğretim süresi yönünden Pakistan ve Hindistan hariç, gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde bulunduğu görülmektedir.

Bilindiği gibi bireysel, toplumsal, ekonomik vb. yönlerden arzu edilen bilgi, beceri, hüner ve benzeri niteliklerin öğrenilip

içselleştirilmesi, çoğunlukla, görülen öğretimin düzeyi ve uzun süreli oluşuyla da doğru orantılıdır. Ancak, 1990 nüfus sayımı sonuçlarına göre mevcut işgücünün %78'inin ilköğretim ve daha alt düzeyde eğitim gördüğü düşünülürse, bu işgücünün ürettiklerinin niteliğinin istenen düzeyde olabileceği herhalde beklenemez.

**Tablo 1: Bazı Ülkelerde 1996 yılı itibarıyla Zorunlu Eğitim Süreleri, Orta ve Yüksek Öğretim Düzeyindeki Okullaşma Oranları**

Ülke	Zorunlu Eğitim	Okullaşma Oranı %	
	Süre (Yıl)	Ortaöğretim	Yükseköğretim
Almanya	12	100	33
Hollanda	12	99	34
Belçika	12	100	34
İngiltere	11	84	64
Fransa	10	85	40
İtalya	10	79	31
İspanya	10	94	32
Danimarka	9	100	32
Yunanistan	9	99	29
ABD	11	92	75
Kanada	9	100	70
Japonya	9	94	39
İsrail	11	83	33
Hindistan	5	44	7
Pakistan	5	22	4
Türkiye	8*	48	17**

\* 8 yıllık uygulamaya 1998-1999 öğretim yılında başlanmıştır.

\*\* Bu orana açık öğretim de dahildir.

Türk Eğitim Sistemi'nin orta ve yüksek öğretim düzeyindeki durumu da Batı ülkelerine göre memnuniyet verici olmaktan uzaktır. Tablo 1'deki verilere göre, Türkiye'de ortaöğretim çağ nüfusunun okullaşma oranı %48, yüksek öğretim de ise, açık öğretim dahil %17'dir. Oysa gelişmiş ülkelerdeki bu oranlar Türkiye'ye göre yaklaşık iki kat daha yüksektir. Kaldı ki tabloda yer alan ortaöğretimle ilgili sayısal veriler, Batı ülkelerinde sadece lise ve dengi okulları kapsarken, Türkiye ile ilgili sayısal verilere orta okullar da dahil edilmiştir. Bu durum gözönünde bulundurulduğunda, Türkiye'de lise düzeyindeki okullaşma oranında yarı yarıya bir azalma olacağı da düşünülmelidir.

Tabii ki, böyle bir sonuç, Temel Eğitim Yasası'nda yer alan "Temel eğitim

kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından, vatandaşlar ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlanırlar" biçimindeki ilke ile çelişmektedir. Herhalde hiç kimse, ortaöğretim çağındaki çocuklardan %75'inin ilgisiz ve yeteneksiz olduğunu söyleyemez.

Bilindiği gibi orta ve yükseköğretim sistemimiz genel ve mesleki-tekniik öğretim yapan kurumlardan oluşmaktadır. Ve yine bilinmektedir ki, bir ülkenin kalkınmasında mesleki ve teknik açıdan yetişmiş işgücünün rolü son derece önemlidir. Henri Ford, mesleki ve teknik alandaki eğitimin önemini, "makinalarımı ve fabrikalarımı tahrip edin, ama yetişmiş adamlarımı bana bırakın, çok kısa zamanda bugünkü servetime yeniden kavuşurum" diyerek belirtmiştir (Adem, 1977, s. 141).

Konunun önemi, Türkiye’de de kavrandığından, gerek Milli Eğitim Temel Kanunu, gerekse kalkınma planlarında, eğitim-insangücü-istihdam ilişkilerinin dengeli bir biçimde kurulabilmesi için mesleki, özellikle de teknik eğitime ağırlık verilmesi öngörülmüştür.

Peki, acaba, Türk Eğitim politikasında söz sahibi olanlar, bu alanda gerekenlerin gerçekleşmesi için gerektiği gibi davranmışlar mıdır? Bu soruya, hem mesleki-teknik öğretimin ortaöğretim içindeki oranı, hem de kendi içindeki denge veya gelişmeler nedeniyle olumlu cevap vermek maalesef mümkün değil. Örneğin, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında mesleki teknik öğretimin toplam ortaöğretim içindeki oranı 1995 yılı için %65 olarak düşünülmüş. Ne var ki, artış bir yana, mevcut durum bile korunamamıştır. Örneğin, 1960-1961 yılında mesleki teknik öğretimin toplam orta öğretim içindeki oranı %49 iken, bu oran, 1991-1992 yılında %40’a düşmüştür (Adem, 1993, s. 73).

Şimdi de sanayileşmiş ülkelerin meslekî-teknik eğitimle ilgili durumlarına bakalım: Toplam genel ortaöğretim içindeki meslekî-teknik eğitime devam eden öğrencilerin oranı Almanya’da %80, Belçika’da %65, İtalya’da %67, Lüksemburg’da %64, Hollanda’da %70’dir (Tatlıdil, 1996, s.31).

Görüldüğü gibi meslekî-teknik öğretimde ilgili olarak kalkınmış ülkelerin ulaştığı oransal düzey kalkınma planlarımızda ulaşmayı öngördüğümüz hedefin çok üstüne çıkmış durumdadır.

Meslekî-teknik öğretimin kendi içindeki branşlara göre gelişimi incelendiğinde ise oransal olarak en hızlı gelişmenin imam hatiplerde olduğu gözlenmektedir (Yalçınkaya, 1996, s.8). Buna karşılık, kız teknik, maliye meslek, öğretmen yetiştirme, tapu kadastro, sağlık meslek lise ve benzerlerinin oranında çok büyük düşme görülmüştür (Adem, 1993, s.180).

Meslek-teknik okul mezunları arasında en fazla istihdam sorunu olanların, imam-

hatip lisesi mezunları olmasına rağmen, yine de ısrarla okul ve öğrenci artırımına gidilmiş ve böylece beşeri ve parasal kaynaklar boşa harcanmıştır. Ayrıca tevhidî tedrisat (öğretim birliği) ilkesi de tehdit edilmiştir.

Bilindiği üzere imam-hatip mezunlarının, devlet, hukuk, siyaset, demokrasi, insan hakları vb. konularda, genel öğretim gören öğrencilerle karşıtlık içinde olan bir dünya görüşüyle yetiştirildiklerine dair bazı gözlemler mevcuttur. Hiç kuşkusuz, aynı toplumdaki öğrencilerin iki farklı eğitim anlayışına göre yetiştirilmeleri bazı sosyal ve kültürel ve yönetsel sorunları da beraberinde getirmektedir.1990’lı yıllarda yaşanan bazı toplumsal, eğitsel ve özellikle siyasal olaylarla bağlantıları nedeniyle imam-hatip ve dini eğitim veren öteki kurumlar üzerinde biraz daha durulması gerekmektedir.

Anımsanacağı üzere cumhuriyetin kurulduğu yıllarda Osmanlı döneminin izlerini taşıyan ve “kul” yetiştiren bir eğitim anlayışı ile özgür düşüncedeki insan yetiştiren bir eğitim anlayışı yan yana idi. Ancak, başta Atatürk olmak üzere aydın ve yurtsever kesimler, böyle ikili bir eğitimin toplumsal birliği ve dayanışmayı bozduğunu farkettiler. Atatürk 1923’de TBMM’ni açış konuşmasında bu konudaki kaygısını, “*Bir ülkede iki türlü eğitim, iki türlü insan yetiştirir. Bu ise duygu ve düşün birliğini ve dayanışma amaçlarını bütünüyle yok eder*” ve “*iki parça halinde yaşayan milletler zayıftır, hastadır*” sözleriyle dile getirerek “*tevhid-i tedrisat*”ın (öğretim birliği) zorunluluğunu vurgulamıştır. Ve 1924 yılında da öğretim birliği yasası çıkartılmıştır (Adem, 1993, s.180).

Ne var ki, 1950 yılından itibaren, her ne pahasına olursa olsun kararlılığıyla iktidarı ele geçirmek isteyenler, bu amaç için en kolay ve etkili yolun, halkın dinsel duygularını kullanmak olduğunu keşfetmekte gecikmemişlerdir. İktidara geldikten sonra da, halkın karşı karşıya kaldığı pahalılık, işsizlik, sağlık vb. sorunlarına çözüm üretemediklerinden iktidarda kalabilmek için yine en etkili silah

olan “inanç sömürüsüne” devam etmişlerdir. Bunun için de, el altından izinli ya da izinsiz açılan kuran kurslarına devam eden çok sayıda çocuğun, çoğu ehliyetsiz, fanatik, bilim ve demokrasi düşmanı kişilerce beyinlerinin yıkanmasına göz yumulmuştur. Bir taraftan da, daha önce de ifade edildiği gibi toplumumuzun gereksinmesinin çok çok üstünde öğrenci yetiştiren imam-hatip ortaokulu ve liseleri açılmıştır. Öyle ki, son 20 yıl içinde genel liselerdeki öğrenci sayısı 3 kat, tüm mesleki ve teknik öğretim liselerinde 4.9 kat arttığı halde, imam-hatip liselerinde 13.4 düzeyinde artmıştır (Baloğlu, 1994, s.68).

Bu tür uygulamanın doğal bir sonucu olarak da, duygu, düşünce, özgürlük, demokrasi, insan hakları, aile, eğitim, devlet, siyaset, yönetim vb. açılardan birbirleriyle taban tabana zıt; giyim, zihniyet, slogan ve selam biçimleri farklı olan iki tip insan yetişmeye başlamıştır. Bu olgu, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan, “*Milletin tüm fertlerini, bölünmez bir bütün halinde milli şuur etrafında toplamak ....*” hedef davranışının tüm çocuklara kazandırılmadığını göstermektedir.

İmam-hatiple ilgili olarak verilen bu kısa değerlendirmeden sonra izleyen sayfalarda eğitimde verimlilikle ilgili tartışmaya devam edilecektir.

Eğitimin niteliğinden söz edildiğinde ilk akla gelenlerden biri de belirli bir standarda uygun olarak yetiştirilmiş öğretmen ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Türkiye’de, her tip ve düzeydeki okullarda çalışan ve aynı dersi okutan öğretmenler arasında bile, köken, eğitim düzeyi ve mesleki formasyon açısından görülen ciddi farklılıklar ve çoğunlukla da yetersizlikler nedeniyle belirli bir standarda erişilemediği bilinmektedir. Bu durum ise, nitelikli öğrencilerin, ancak belirli bir düzeye ulaşmış nitelikli öğretmenlerce yetiştirileceği ilkesiyle çelişmektedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından da ileri ülkelere göre yetersiz durumdayız. Örneğin, ortaöğretimde, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları

Almanya’da 14, İngiltere’de 15, Fransa’da 13, Yunanistan’da 16, Portekiz’de 12 ve Türkiye’de 31’dir (Adem, 1993).

Yine, eğitimde niteliğin ya da verimin oluşmasında çok etkili olan etkenlerden bir diğeri de yeterli parasal kaynaktır. Ancak, verimlilik konusunda, parasal kaynağın tek başına yeterli olmayacağını da belirtilmesi gerekir. Örneğin; Van 100. Yıl Üniversitesi’nde okuyan öğrenci başına yapılan harcamaların, Ankara Üniversitesi’nde okuyan öğrenci başına yapılan harcamalardan yüksek olmasına rağmen, Van Üniversitesi mezunlarının nitelikçe daha düşük olduğu saptanmıştır (Adem, 1993).

Aynı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevrede (semtte) bulunan iki liseden birinin öğrencileri, üniversiteye giriş sınavında başarılı olurlarken, diğer lise öğrencilerinin aynı ölçüde başarılı olamadıkları gözlenebilmektedir. Bu örnekler, başarısız okulların, başarısızlıklarının temelinde, sahip olunan kaynakların (insan, para, araç-gereç, makine, program, yöntem vb.) etkin bir şekilde kullanılmamasının bulunduğunu göstermektedir. Oysa daha önce de ifade edildiği gibi, bir örgüt ya da işletmede verimliliğin gerçekleşmesi, mevcut kaynakların gerektiği gibi kullanılmasına bağlıdır.

Bilindiği gibi, öğrenim sürecinde başarılı olabilmenin temel ya da olmazsa olmaz koşullarından biri de öğrencinin okuduğunu anlamasıdır. Anlama, bilginin nasıl yapılandırılacağını bilmeyi içerir; parçaların nasıl birbirine bağlanacağını, bilgi parçacıklarının bir diğeriyle nasıl ilişkilendirileceğini içerir. Başka bir söyleyişle, olgular, bilgiler incilere benzetilirse, anlama bunları birbirine bağlayan bir sicim olmaktadır. Böyle bir öğretimin sonunda kazanılan bilgilerin temellendirilmesi (ezberlenmesi değil), açıklanabilmesi, yeni bilgiler üretilebilmesi olanaklı olabilecektir (Büyükdüvenci, 1991, s.32-33).

Öğrenme sürecinde “anlama”nın son derece önemli olmasına karşın, üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin önemli bir kesiminin okuduklarını anlayamadıkları gözlenmektedir. Örneğin 1996 yılında yapılan ÖSS (birinci basamak) sınavlarına giren öğrencilerden %26’sının (350.000), çoğu, sadece okuduğunu anlamaya yönelik çoktan seçmeli 176 sorudan 28 tanesini doğru cevaplayamadığı anlaşılmıştır. Aynı sınavda öğrencilerin %32’si, 88 soruluk sözel testin yarısına doğru cevap vermiş. Sayısal test için ise bu oran sadece %0.64’tür (Büyükerşen Önen, 1996, s.257). Elde bulunan veriler daha sonraki ÖSS ve ÖYS sınavlarında da benzer sonuçların alındığını göstermektedir.

Büyükerşen (1996, S.60)’in belirttiğine göre lise hatta üniversiteyi bitirmiş öğrencilerin önemli bir kesimi Türkçe’nin temel kurallarını yeterli ölçüde bilememekte ve günlük yaşamlarını çok sınırlı bir kelime hazinesiyle devam ettirmektedirler.

Halen öğretmenlik meslek dersleri verdiği öğrencilerin önemli bir kesimi, ders konuları ya da toplumsal, ekonomik, kültürel vb. sorunlar tartışılırken, düşüncelerini ifade etme güçlüğü çekmektedirler. Diğer meslektaşlarının gözlemleri de aynı doğrultudadır. Açıktır ki, öğrencilerin bu durumu onların hayal güçlerini ve soyut düşüncelerini engellemektedir.

Bilindiği gibi, meslekî ve teknik liseler, hem bir meslek dalında hem de sanayinin gerektirdiği nitelikte yardımcı ya da ara eleman yetiştirmek amacıyla öğretim yapan okullardır. Ancak, yine bilinmektedir ki, başta imam-hatip liseleri, ticaret liseleri olmak üzere, mesleki ve teknik liselerin önemli bir kesimi, asıl işlevlerini ikinci plana iterek, genel eğitim veren liseler gibi yükseköğretime öğrenci hazırlamaya başlamışlardır. Bu anlayışın etkisiyledir ki, mesleki-teknik liselerde 1950 yılında meslek dersleri ve atölye için ayrılan süre, toplam öğretim süresinin %74’ü iken, bu süre 1991’de genel derslerin lehine olmak üzere

%45’e düşmüştür (M.E.B., 1992; Aktaran, Özgen, 1994, a.119).

Mesleki teknik liselerdeki eğitim programları, bu haliyle, iş çevresi ve sanayinin gereksinme duyduğu işgücünü yetiştirmekten ve bireylere girişim gücü kazandırmaktan hızla uzaklaşmaktadır. Okul programları ve olanakları sosyo-ekonomik gereksinmelere cevap verecek biçimde hazırlanamadığı için mezun olan gençlerin önemli bir kesimi istihdam edilememektedir. Edilenlerin kayda değer bir bölümü ise yetiştirildikleri branşların ya altında ya da dışında çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu arada en fazla mağdur edilen alan ise maalesef öğretmenlik mesleği olmaktadır. Örneğin, branş öğretmenlerinden hiçbiri veteriner ya da tornacı olamazken, yükseköğretimin herhangi bir bölümünden mezun olan birisi, mesleki formasyon almamış olsa bile kolaylıkla öğretmen olabilmektedir.

Bu durum, hem bireylerin yaptıkları işe yabancılaşarak verimli olamamalarına, hem de zaten kıt olan kaynakların amaç dışı ve boşa harcanmasına neden olmaktadır.

Yine, orta ve yükseköğretime katılan öğrencilerin önemli bir bölümünün arzu etmedikleri branşta okumaya zorlanmaları, onların da yabancılaşmalarına ve dolayısıyla başarısızlıklarına neden olmaktadır (Dinçer, 1997, s.18). Bu yüzden de halen bir fakültede okuduğu veya herhangi bir bölümden mezun olduğu halde, yeniden üniversite sınavına giren çok sayıda öğrenci bulunmaktadır.

Yapılan araştırmalar, 20-25 yıldan beri ilkökula sahip köylerin, tarım, sağlık, beslenme, çocuk ölümleri vb. sorunlarını çözme konusunda okulu olmayanlardan hiçbir farklarının olmadığını göstermiştir. Yani zorunlu ilköğretim süresince çocuklara kazandırılması düşünülen eğitsel davranışların kazandırılmadığı görülmüştür.

Kuşkusuz, eğitimde verimliliğe ilişkin olarak verilen örneklerin sayısı daha da çoğaltılabilir. Kabul etmek gerekir ki, bir sistemin, dolayısıyla eğitim sisteminin verimliliği, sistemi oluşturan alt sistemlerin

ve sisteme etki eden dış sistemlerin kendilerine düşen işlevlerini gerektiği gibi yapmalarıyla sağlanabilir. Konuya bu açıdan bakıldığında, eğitim sisteminin başarılı olmasında rol oynayan onlarca iç ve dış etkenlerden söz edilebilir. Örneğin, eğitimde verimliliği etkileyen okul, yönetim, öğretmen, program, araç-gereç, öğrencinin hazır oluşu, arkadaşları, öğrenci sayısı, bina ve sınıfların düzenlenişi, eğitici olmayan iş görenler, ders ve kaynak kitapları vb. iç öğeler olarak; ana-baba, iş çevresi, eğitim müdürlükleri, teftiş organı, merkez örgütü, başta devlet ve siyasal kurumlar olmak üzere öteki kurumlar, ülkenin demografik yapısı, ülke coğrafyası ve yerleşim birimlerinin genel yapısı, toplumun etnik özellikleri, genel geçer toplumsal değerler ve inanç örüntüsü vb. de dış öğeler olarak sayılabilir. Doğaldır ki, verimliliği etkileyen bu öğelerin her biri ayrı bir makale konusu olacak kadar önemli ve irdelenmesi gereken konulardır. Ancak, sınırlı bir amaca yönelik olan ve genel bir bakış sunmaya çalışılan bu makalede verimlilikle ilgili olarak yukarıda verilen örneklerle yetinilecektir.

Buraya kadar söylenenler, daha derli toplu olarak şöyle ifade edilebilir: Cumhuriyetin ilanından bu yana, eğitim sistemimizde görülen çarpıcı gelişmelere rağmen, özellikle uluslararası karşılaştırmalar yapıldığında ve eğitim olanaklarının, çağ nüfusu, yerleşme birimleri, bölgeler ve cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde sayısal (nicel) yönden yetersizliklerle dolu olduğu görülmektedir.

Kaldı ki, yukarıda da ifade edildiği gibi niteliksel sorunlar çok daha fazla ve kapsamlıdır (Ülker, 1994, s.92). Tüm çabalara rağmen, din, mezhep etnik köken ayrımcılığı vb. nedenlerle toplumsal uzlaşma sağlanamamış; ulusal gelir artışında beslenme ve sağlık düzeyinde, kamu hizmetlerimizde, endüstrileşmemizde, siyasal yapımızda, demokratik rejimin yerleşmesi ve korunmasında; istihdam, hayat pahalılığı, işsizlik, dengesiz gelir dağılımı, vergi adaletsizliği; trafik, konut, su, enerji,

çevre kirliliği ve ulaşım alanlarında; temel insan hakları, özgürlük, örgütlenme, hoşgörü vb. konularda gereken iyileşmenin olmadığı gözlenmektedir. Bu sorunların giderilmesinde çok önemli işlevi olan eğitim sistemimiz, kendisine yapılan yatırımların karşılığını verememiştir. Başka bir söyleyişle verimli olamamıştır (Dinçer, 1997, s.21).

Peki, kalkınmış ülkelerin yukarıda bir kısmı sayılan alanlarla ilgili sorunlarının çözümünde büyük ölçüde etkili olan eğitim, acaba ülkemizde, neden beklenen ölçüde etkili olamamaktadır? Sorun nedir? Bu sorulara, izleyen bölümde cevap verilmeye çalışılacaktır.

### **Eğitim ve Değişme**

Artık bitmiş olan 20. yüzyıla damgasını vuran en belirleyici özellik, birçok köklü değişikliklerin farklı alanlarda ve aynı anda birbirleriyle ilişkili olarak gerçekleşmesidir. Üstelik bu değişmelerin hızı, bilimsel ve teknolojik alanlardaki yenilik ve gelişmelerin etkisiyle gittikçe de artmaktadır.

Bilindiği gibi hem bireyleri, hem de kurumları değişime zorlayan çok sayıda etken söz konusudur. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- a) Dünyanın bilim, yeni teknolojiler ve medya araçları yoluyla değiştirilmesi,
- b) Yaşam biçimlerinin ve sosyal ilişkilerin çoğullaşması veya bu alanda yeni anlayışların benimsenmesi,
- c) Ekoloji olgusunun bir sorun olarak gündeme gelmesi,
- d) Nüfus gelişimi ve göçler,
- e) Yaşam ilişkilerinin uluslararasılaştırılması,
- f) Toplumsal değerlerdeki değişmeler ve evrensel değerlerin giderek benimsenmeye başlaması,
- g) Her konuya ilişkin bilgi miktarındaki hızlı artış,
- h) Merkezi yönetim anlayışının değişmesi (Hesapçioğlu, 1997, s.20),
- i) Herşeyden önemlisi, tüm değerlerin yaratıcısı olan insanın en üstün değer olarak kabul edilmesi.

Kuşkusuz dünyada meydana gelen bu hızlı değişimler veya gelişmeler, hem bireylerin hem de toplumsal sistemi oluşturan kurum ya da alt sistemlerin söz konusu değişimlere yaratıcı olarak uyum sağlamalarını ve kendilerini aralıksız olarak geliştirmelerini gerektirmektedir (Hesapçioğlu, 1996, s.21; Aslan, 1998, s.81).

İşte, eğitimle ilgili beklentilerin gerçekleşmemesinin ya da verimli olamamasının temelinde, bazıları biraz önce sayılan, çeşitli alanlardaki “*evrimselden devrimsele dönüşen*” değişimlere ve bunun yarattığı gereksinmelere eğitim sisteminin yeterli ölçüde cevap verememe ya da uyum sorunları yatmaktadır. Öyle ki, okullarımızda uygulanan öğretim programları ve takip edilen ders kitaplarının içerikleri kuşaklar boyunca hiç değiştirilmeden okutulmaktadır. Örneğin, ortaöğretim programlarının 1920’lerden beri %67’sinin aynen korunduğu saptanmıştır (Ülker, 1994, s.93). Başka bir anlatımla, toplumsal dönüşümler, programlara yansıtılamamakta, öğrencilere, sınavda not ya da sertifika karşılığında geri alınmak üzere ve kısa bir süre sonra unutulmaya mahkum olan kuramsal ve ansiklopedik bilgiler ödünç olarak verilmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da, Türkiye’nin ne ile idare edildiği sorusuna “*buğdayla idare edilir*” cevabını veren lise öğrencileri ile “*karaciğerin nerede olduğunu bilemeyen doktorlar*” yetişmektedir.

Peki bu hal ve koşullar karşısında ne yapılmalı? İşe nerden başlanmalı? Doğal olarak bu sorulara alınacak cevaplar, konuyla ilgilenenlerin sayısı kadar çok ve çeşitli olacaktır. Ancak izleyen sayfalarda, bu sorulara verilebilecek cevaplardan ve kanımca en belirleyici olan birisi üzerinde durulacaktır.

### **Sonuç ve Öneri**

Kuşkusuz her sistem gibi eğitim sistemi de, bir amaca yönelik olarak birbirleriyle ve çevreyle etkileşim içinde bulunan, bölüm, sınıf, şube, öğrenci, öğretmen, personel, rol, statü, öğretim süreci, yönetim, araç-gereç gibi alt sistemleri

olan okullar ile bunların bağlı olduğu eğitim müdürlüğü, teftiş ve merkez örgütü (bakanlık) gibi öğelerden oluşan bir bütündür. Toplumdaki tüm öteki sistemler, inançları değerleri ve amaçlarıyla eğitim sisteminin çevresini oluşturur.

Yapısı gereği açık sistem olan eğitim örgütleri (okullar) yaşayabilmek için çevreden öğrenci, enerji, madde, kültürel değer, bilgi ve dönüt gibi girdiler alır. Çevreye de başta eğitilmiş insan olmak üzere çevrenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel alanlardaki gereksinmelerinin karşılanması için, öğrenmiş insan (insan gücü), bilgi, hizmet, teknoloji gibi niteliği yüksek çıktılar üretirler.

Niteliği yüksek çıktılarının üretildiği yer ise eğitim sisteminin en işlevsel birimi olan her düzeydeki okullardır. Toplumsal bir sistem olan okulu, amacına ulaştırmada etkili olan öğelerin başında da yöneticiler gelir. Çünkü okulda bulunan insan, malzeme, para, makine, yöntem ve çevresel olanakların, okulun ve toplumun belirlenmiş hedefleri doğrultusunda verimli şekilde kullanılmasında, yetkili ve sorumlu olan kişi okul yöneticisidir. Oysa ülkemizde, merkez eğitim örgütü, eğitime ilişkin karar verme, planlama, öğrenci seçme, öğretmen atama, yeni teknoloji alma ve benzeri konularda yetkilerin tamamına yakın bir bölümünü elinde bulundurmaktadır. Bu uygulamanın bir sonucu olarak da okul yöneticilerimiz, bırakın örgütlerinde, herhangi basit bir değişiklik yapmayı, tebeşir almak için bile üst yönetimin iznini almak zorundadır.

Sonuç olarak, artık okullarımız klişeleşmiş işlerden kurtarılmalıdır. Okullar çevrelerindeki başdöndürücü gelişme ve değişimlere uyum sağlamak zorundadır. Okullarımız, “*bilgi toplumuna*” dönüşmeye başlamış toplumlara yetişebilmek için tez elden yapısal, yönetsel ve fiziksel anlamda değişikliğe gitmek zorundadır.

Bunun yolu ise, öğrencilerin niteliğinin yükseltilmesinde etkili olan, okul içi ve okul dışı olanakları en iyi tanıyan ya da değerlendirebilecek konumda bulunan, yönetim formasyonuna sahip, mesleğini

seven, insan hakları, özgürlük, demokrasi, laiklik vb. değerleri özümsemiş, bilimsel ve teknolojik yenilik ve değişmelere açık okul yöneticilerinin yetkilerini arttırmaktır.

Ancak “iltifat” edilmeyen yönetici ve öğretmenlerden “marifet” beklenemeyeceğinin de unutulmaması gerekir.

## KAYNAKÇA

- Adem, Mahmut, **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası Bilim Matbaası**, Ankara, 1977.
- Adem, Mahmut, **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 172, Ankara, 1993.
- Aslan, Kadir, **Eğitime Giriş**, E.Ü. Basımevi, İzmir, 1998.
- Aydın, Mustafa, **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, .2. Basım, Ankara, 1988.
- Baloğlu, Zekayi, **Türkiye’de Eğitim Türkiye’nin Sorunları Dizisi-1**, Yeniyyüzyıl Kitaplığı.
- Bilgin Nuri, E.Ü. **Edebiyat Fakültesi Bülteni**, 1999
- Bottomore, T.B. **Toplumbilim**, Beta Basım Yayım No: 38, İstanbul, 1984.
- Bülbül, Sudi, **“Eğitim Planlaması ve Harcamaları” Cumhuriyet Döneminde Eğitim M. Eğt. Basımevi**, 1983.
- Büyükdüvenci, Sabri, **Nitelikli Eğitim Sorunu, İçinde: Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Kültür Koleji Genel Müdürlüğü, İstanbul, 1991, s.32-34.
- Büyükerşen, Yılmaz, **Çağdaş Eğitim Anlayışı Açısından Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma, İçinde: Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite**, T.C. Cumhurbaşkanlık Basımevi, Ankara, 1992, s.49-79.
- Çelik, Vehbi, **Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu, İçinde: Yeni Türkiye Dergisi**, Ankara, 1996, s.29-38.
- Çetindağlı, Ramazan, **2000’li Yıllara Girerken, Yeni Türkiye**, Ankara, 1996, s.96-100.
- Demirtaş, Abdullah, **Eğitimde Nitelik: Bugünü ve Geleceği İçinde: “Eğitimde Nitelik Geliştirme”**, Kültür Koleji Müdürlüğü, İstanbul, 1991, s.28-29.
- Diñer, Mehmet, **Eğitim Yönetimine Giriş**, E.Ü. Basımevi, İzmir, 1997.
- Ergun, Doğan, **Sosyoloji ve Eğitim**, Varlık Yayınları, Ankara, 1984.
- Fidan, Nurettin, **Eğitimde Kalite, İçinde Eğitimde Kalite Sempozyumu Bildirileri**, H.Ü. Eğitim Fak. ve Özel Yükseliş Koleji, Mayıs 1987, s.15-16.
- Hesapçioğlu, Muhsin, **Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler, İçinde: Yeni Türkiye Dergisi**, 1996, s.21-28.
- Işıl, Ünal, **Nitelik Geliştirmenin Ekonomik Boyutları, İçinde: Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Kültür Koleji Müdürlüğü, İstanbul, Nisan, 1991, s.121-133.
- Kaya, Yahya Kemal, **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Bilim Yayınları, Ankara, 1993.
- Kılıç, Veli, **Milli Eğitimde Sistem Arayışları İçinde: Yeni Türkiye Dergisi**, Ankara, 1996, s.106-110.
- Kongar, Emre, **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**, Remiz Kitabevi, İstanbul, 1981.
- Meier, Arthur, **Soziogi des Bildungswesens, Eine Aufführung Lizenz Ausgabe des Phal Rugenstein Volkseigener Verlag**, Dogu Berlin, 1974.
- Milli Eğitim Hizmetinde Öğretmen ve Eğitim Uzmanları (Durum ve Sorunlar)**, Ankara, 1982.
- XI. Milli Eğitim Şurası**, Ankara, 1982.
- Önen, Engin, **Üniversite Sınavlarının Eğitim Sistemindeki Yeri, İçinde: 3. Üniversite Kurultayı, İZÜNİDER**, 6-7 Aralık 1996.
- Özgen, Bekir, **Çağdaş, İçinde: Yönetici ve Öğretmen Gözüyle: Eğitimde Verimlilik Nasıl Sağlanır?** M.P.M. Yayınları No: 597, Ankara, 1997, s.10-11.
- Tatlıdil, Ercan, **Avrupa Birliği (AB)’ne Giriş Süresince Türk Eğitim Sisteminin Sorunları, İçinde: 3. Üniversite Kurultayı, İZÜNİDER**, 6-7 Aralık 1996.

- Ülker, Halil, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları, İçinde: Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, van, 1994, s.85-93.
- Yalçınkaya, Münevver, Akyüz, **“Laik Eğitim”** abc Dergisi, Sayı, 118, Haz. 1996, s.7-9.
- Yükseler, M. Arif, **Bilgi Toplumunda Eğitim, İçinde: Yönetici ve Öğretmen Gözüyle: Eğitim ile Verimlilik Nasıl Sağlanır?** Milli Produktivite Merkezi Yayınları No: 597, Ankara, 1997, s.10-11.