



2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?

Education Vision 2023: Is it a solution for problems?

Abbas ERTÜRK*

• Geliş Tarihi: 08.03.2019 • Kabul Tarihi: 19.08.2019 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 19.08.2019

Öz

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin eğitim yönetimi açısından incelenmesidir. Bu bağlamda ele alınan belge günümüzde Türk Eğitim Sisteminde bulunan ve eğitim yönetimi alanı ile ilgili olan sorunlar çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup vizyon belgesinde bulunan içerik temel alınmıştır. Araştırma doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, vizyon belgesi ile belirtilen ve yapılması düşünülen yeniliklerin, eğitim yönetimi alanına gire beş tema belirlenmiştir. Bu temalar; vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman ve teftiş ve rehberlik hizmetleri başlıkları ile adlandırılmıştır. Bu temalar alan yazında belirtilen sorunlarla birlikte ele alınmış ve vizyon belgesinin bu sorunlara çözüm getirip getirmediği incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda vizyon belgesinin eğitim yönetimi alanında olumlu yönde yeniliklerin planlandığı saptanmıştır. Ancak yapılması planlanan bu yeniliklerin var olan ve adım atılması beklenen sorunların çözümü noktasında yeterli olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: eğitim vizyonu, okul gelişim planı, finansman, denetim.

Atıf:

Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,48, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273

* Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – Eğitim Fakültesi – Eğitim Bilimleri Bölümü, abbasertu@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-3324-6731>

Abstract

The aim of this study is to investigate the Turkey's Education Vision 2023 document, that issued by the Ministry of National Education, in terms of educational management. In this context, the document is investigated within the problems related to the field of educational management in the Turkish Education System. The study was designed as qualitative research, and it is based on the content of the Turkey's Education Vision 2023 document. The research was carried out using document analysis method. Five themes, included in the field of education management, were determined to investigate in the research. These themes; vision, school development model, human resources, financing, and inspection and guidance services. These themes were handled together with the problems mentioned in the literature and discussed whether the vision document addresses these problems or not. As a result of the research, it was determined that positive innovations in the field of education management were planned through the vision document. However, it is seen that these innovations are not sufficient to solve existing problems.

Keywords: education vision, school development plan, financing, inspection.

Cited:

Ertürk, A. (2020). Education Vision 2023: Is it a solution for problems? *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 321-345. doi: 10.9779/pauefd.537273

Giriş

Öngörü, sistemlerin gelişmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü bir sistemin hayatta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için geleceği görüp bu geleceğe yönelik gerekli hazırlıkları yapması gerekir. Aksi takdirde diğer sistemler arasında ve rekabet ortamında yaşamını idame ettirmesi zorlaşır. Geleceğin ön görülmesi ve gelecek için hazırlıkların yapılması sistemlerin yönetimini ilgilendiren bir sorumluluktur. Sistemlerde bulunan yönetim organları sistemlerin geleceğini görmeye ve hatta tasarlamaya çalışması bu yüzdendir. Bu bağlamda bir sistemin başarısı, yönetim organının öngörüdeki başarısına bağlıdır. Sistemin yönetim organı, geleceği ne kadar doğru görebilirse ve de tasarlayabilirse sistem o kadar başarılıdır. Bu durum yönetimin vizyon oluşturma yeteneğini gösterir.

Vizyon kavramı yönetim biliminde birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda vizyon, genelde geleceği görme ya da gelecekte varılması istenen nokta olarak ele alınır. Kotter'e (1990, 68) göre vizyon, geleceğin resmidir ve örgüt bu geleceği neden yaratmaya çalıştığına dair olan açıklamalardır. Sabuncuoğlu ve Gök'e (2008) göre vizyon, örgütün olmak, başarmak ve erişmek istediği geleceğe yönelik amaç ve hedefleri kapsayan ifadeler bütünüdür. Bunun yanı sıra vizyon bir örgütün belirli tercihlerinin olduğunu göstermektedir (Dalay, Coşkun ve Altunışık, 2002). Bu tercihler sayesinde geleceğe dair bir resim oluşturabilmektedir. Aksi takdirde örgütün herhangi bir tercihi yoksa meydana gelebilecek dalgalanmalar ve değişimler karşısında kısa vadeli çözümler üretmek zorunda kalır. Bu durum ise örgütün yaşanabilecek dalgalanmalar arasında yok olmasına kadar gidebilir. Daha da ötesi, bir örgütün oluşturduğu vizyonun düzeyi de örgütün hangi düzeyde bir gelecek tasarımına sahip olduğunu da gösterir. Burnside (1994) vizyonu, arzu edilen durum ve geleceğin canlı olan bir resmi olarak tanımlamıştır. Bu gelecek canlıdır çünkü yazılı olmaktan öte insanların zihninde yaşar, aynı zamanda resimdir çünkü herkes tarafından aynı şekilde görülebilir bir gelecektir. Öte yandan vizyon, bir değişimi gerçekleştirmek için alınan bir referans noktası olarak da tanımlanmıştır. Buna göre vizyon, değişimi ve yeniden örgütlenmeyi planlayan bir işletmenin yönetimi için bir referans ve dönüm noktasıdır (Ülgen ve Mirze, 2010, 70). Bu referans noktası, değişim ile varılması istenen noktanın görülmesi amacıyla bir başlangıç noktası olarak görülmektedir. Kouzes ve Posner'a (2012, 18) göre vizyon, geleceği yaratma gücü ile ilgili bir rüyadır, bu rüya gerçekleşebilir ancak henüz hiç kimse tarafından gerçekleştirilmemiş bir rüyadır.

Vizyonun varlığı önemlidir. Vizyonun gerekliliği ve önemi örgütün ya da kurumun gelecekte var olup olmamasıyla ilgilidir. Kouzes ve Posner'a (2012) göre değişim ve gelişmeyi arzu eden her örgüt geride kalmak istemez. Bu yüzden geleceğe bakmayı ve onu görmeyi ister. Vizyonun var edilmesi ve görülmesi bu noktada kurumların geleceği açısından önemlidir. Ancak vizyonun gücünü belirleyen en önemli faktörlerden biri onun paylaşılmasıdır. Başka bir ifadeyle kurumun gelecekteki resmini oluşturarak vizyonun gerçek bir etkiye sahip olması için yeterli değildir. Bunun yanı sıra bu resmin örgüt çalışanlarıyla birlikte oluşturulması ve paylaşılması gerekir. Bu sayede kurum çalışanları amaca doğru yolculukta hangi yöne yolculuk ettiklerini algılamış olurlar. Kurumun hangi durumlar karşısında hangi tepkiyi vereceğini bilirler. Böylece çalışanlar, kurum çevresini doğru algırlar ve kurum çevresinin ihtiyaçlarını önceden saptarlar ve daha kısa sürede bu ihtiyaçlara yanıt verirler (Özdem, 2011). Başka bir ifadeyle vizyonun varlığıyla kurum çalışanı rutin işleri yaparken, kurum için önemli olanın ne olduğunu anlar ve önemli olan bu hedefe yönelik kendi katkısını da sağlar. Oluşturulan vizyon

kurum çalışanları tarafından kabul edilip paylaşıldığı kadar güçlüdür. Başka bir ifadeyle, kurum için oluşturulan gelecek resminin kurum paydaşları tarafından ne kadar çok kabul görürse paylaşılan vizyon o kadar güçlüdür. Fidan'a (1999: 202) kurumun vizyonu belirlendiğinde çalışanlar bu hedeflere ulaşmak için istekle çalışır ve yetersizliğini hissettiğinde kendini geliştirir. Ülgen ve Mirze'ye (2010) göre vizyon insanları bir araya getirmesi ve geleceğe yönlendirmesiyle ortak bir yol haritası görevi görür. Böylece kurumda çalışan bireyler, kurumda kendilerinden ne beklendiğini hissetmelerini sağlar (Hitt, Ireland ve Hoskisson, 2000, 17). Öte yandan kurum çalışanları arasında paylaşılan vizyonun çalışanlarını rutinden kurtarıp onlarda kurumla ilgili heyecan yaratması da beklenir. Küçüksüleymanoğlu'a (2008) göre, vizyon kurumda tüm kademelerdeki çalışanları heyecanlandırır ve onları motive eder. Bu bağlamda vizyonun paylaşılması vizyonun gücünü belirler.

Vizyonun varlığı tüm kurumlar için olduğu kadar eğitim kurumunda eğitim politikası belirlemek açısından da önemli bir adımdır. Mingat ve Tan (2003) göre, eğitim politikasının belirlenebilmesi için bir vizyona ve bu vizyonun paylaşılması ve destek görmesine ihtiyaç vardır. Eğitim politikasını belirleyecek olanlar bunu yapmak zorundadır. Bu bağlamda bakıldığında Türk Eğitim Sistemi için bir eğitim politikasının belirlenebilmesi için eğitim alanında bir vizyonun ortaya konulması ve tüm paydaşlar tarafından desteklenmesine ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin ortaya konulması Türk Eğitim Sistemi için önemli ve gerekli bir adımdır.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinin açıklanmasıyla birlikte Türkiye genelinde eğitim ile ilgili tüm tarafları örgütsel amaçlarla ilgili yeni bir heyecan sarmıştır. Bunun nedeni, vizyon belgesiyle uzun yıllardır çözümü beklenen sorunların ele alınmasıdır. Ayrıca ulusal düzeyde sosyal kurumların en başında gelen eğitim kurumu gibi bir kurumun ileriye yönelik hamleleri, toplumdaki herkesi ilgilendirdiği için, toplumun tüm kesimleri bu heyecanı paylaşmıştır. (Uyan, 2018 & Abdullah, 2018). Vizyon belgesi bu sayede toplum üyelerinin aynı yöne bakmaları sağlar ve aynı geleceği zihinlerinde tasarlarlar. Bu sayede belirlenen vizyon, toplum bireylerini bir arada tutup zihinsel olarak aynı geleceğe yönlendirir ve motive olmalarını sağlayan bir yol haritasıdır (Ülgen ve Mirze, 2010: 70). Bu yönüyle 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim kurumundaki tüm çalışanlara "bundan sonra hep beraber neler yapacağız" mesajını vermiştir. Diğer paydaşlara ise gelecekte nasıl bir Türkiye göreceklerine dair bir resim çizmeye çalışmıştır. Öte yandan vizyon belgesi eğitim kurumu için belirlenecek olan politikaların da ortaya konular insan odaklı politikalar olmasını bir vizyon olarak sunduğu da ifade edilebilir.

Vizyon belgesi ülke çapında uzun vadeli politikalara duyulan ihtiyaç olarak görünmektedir. Bu ihtiyaç eğitim alanında uzun vadeli hedeflerin ve planlamaların yoksunluğundan ve gündelik politikalara göre yönetsel uygulamalarda görünmektedir. Bu alanda bir örnek vermek gerekirse öğretmen ihtiyacının planlanmasındaki sorunlar verilebilir. Öğretmen ihtiyacının saptanması ve eğitim fakültelerinin kontenjanının bu ihtiyaçlara göre düzenlenmemesi uzun vadeli politikalara duyulan ihtiyacın bir göstergesi olarak görülebilir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) eğitim politikası alanında bir çok ihtiyacın olduğunu vurgulayarak, vizyon belgesinin böyle bir ihtiyacı da karşılamada umut verici bir adım olarak nitelenmektedir. Örneğin; veriye dayalı yönetim araçlarının kurgulanması, üniversiteler ile sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen araştırmaların kullanılması yönündeki hedefler bu alanda umut vericidir (Düşkün, Arık ve Aydagül, 2018).

Vizyon ve önemi tüm yönetim sistemleri için geçerli olduğu gibi eğitim yönetimi sisteminin her düzeyi için de geçerlidir. Erdoğan'a (2015, 70) göre vizyon, okul çalışanları için ufuk çizer ve geleceğinin görülmesine ışık tutar. Okula, yöneticiye ve çalışanlara enerji verir, coşku ve bağlılık yaratır. Bu bağlamda eğitim kurumunun bir vizyona sahip olması bir gerekliliktir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim kurumu için bir ihtiyaç meselesidir. Ancak aynı zamanda vizyon, kurumda var olan kökleşmiş sorunların aşılması için atılması gerekli adımlar açısından da yol gösterici olması beklenir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi için de bu beklenti geçerlidir. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin tartışılma ihtiyacı buradan doğmuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin eğitim yönetimi sorunlarına ne kadar cevap verdiğini irdelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1- 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, Türk Eğitim Sistemine kurumsal vizyon oluşturması açısından hangi yeterliliklere sahiptir?

2- 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile yaratılması istenen değişim, eğitim yönetimi açısından aşağıdaki konularda nasıl değerlendirilmektedir?

- a- Okul Gelişim Modeli
- b- İnsan Kaynakları
- c- Finansman
- d- Teftiş ve Rehberlik Hizmetleri

Yöntem

2023 Eğitim Vizyonu belgesini eğitim yönetimi bağlamında ele alan bu çalışma, nitel araştırma temelinde desenlenmiş, gerekli bilgilerin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulduğu bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:45). Bu yöntemde dokümanların incelenmesinde 1) dokümanlara ulaşma, 2) orijinalliğin kontrol edilmesi, 3) dokümanların anlaşılması, 4) verilerin analiz edilmesi ve 5) verilerin kullanılması aşamalı takip edilmiştir (Forster, 1995 Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013, 193). Bu yöntemde verilerin analiz edilebilmesi için 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim yönetimi bağlamında incelenmiş ve beş tema saptanmıştır. Bu temalar, belgede eğitim yönetimi alanına ilişkin değişim başlıklardan oluşmuştur (vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman, teftiş ve rehberlik hizmetleri). Bu konular eğitim yönetimi alanına ilişkin temel olan konular arasında yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2013; Özdemir, Sezgin ve Koşar, 2013; Can, 2018 ve Cemaloğlu ve Özdemir, 2019).

Belirlenen temalara ilişkin belgede öngörülen değişim alanları belirlenmiştir. Daha sonra alanyazında bu konuların ele alındığı çalışmalar araştırılmıştır. Alanyazında Türk Eğitim Sistemi ile ilgili sorunların ve oluşan beklentilerin neler olduğu araştırılmıştır. Sonrasında saptanan temalar çerçevesinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile bu beklentilerin ne kadar karşılandığı tartışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 197) göre oluşturulan temalar

doğrultusunda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, yanlışlayıcı veya alternatif açıklamalara olanak tanıyacak bölümler üzerinde durur. Buna göre 2023 Eğitim Vizyonu belgesinden belirlenen ve yukarıda başlıkları verilen beş tema alanyazındaki kaynaklarda geçen sorunlara ne kadar cevap verdiği ve bu alanların geliştirilmesinde ne kadar katkı sağlayacağı tartışılmıştır.

Verilerin analizi sırasında öncelikle Bailey (1982) tarafından belirlenen dört aşamalı yöntem benimsenmiştir. Bu aşamalar analize konu olan belgeden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Son aşamada bulunan sayısallaştırma aşaması gerek görülmediğinden uygulanmamıştır. Analize konu olan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim yönetimi ile ilgili birçok alanı kapsamaktadır. Burada örneklem seçme aşamasında, belgeden sadece eğitim yönetimi alanını direkt olarak ilgilendiren konular seçilmiştir (vizyon, okul gelişimi modeli, insan kaynakları, finansman, teftiş ve rehberlik hizmetleri). İkinci aşamada, seçilen her tema için farklı kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler, belgenin vadettiği değişim başlıklarından oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmada belirlenen temalar ve kategoriler aşağıdaki gibi belirlenmiştir. 1. Tema: Vizyon (Değerler, vizyon oluşturma yöntemi ve uzun vadeli görüş). 2. Tema: Okul gelişim modeli (Sivil toplum örgütleri, işbirliğine dayalı çalışmalar ve okul gelişim bütçesi). 3. Tema: İnsan Kaynakları (Seçme, kariyer, personel geliştirme, hizmet içi eğitim, öğretmenlik programları ve verimlilik ve hakkaniyet). 4. Tema: Finansman (Yardım ve bağışlar ve farklı kaynaklar). 5. Tema: Teftiş (Rehberlik ve soruşturma, bakanlık ve il denetmenlerinin statüleri ve sınıf içi rehberlik).

Bu kategorilerin seçiminde verilerin tek kategori altında yer almasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek'e (2013:198). Analiz birimi ise, içerik olarak saptanmıştır. Bu analiz biçiminde analizler kelime ya da cümle birimi olarak değil içerik olarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 200).

Bu tartışmaların sonunda mevcut sorunlarla ilgili çözüm önerileri de getirilmiştir. Tartışılan konuların bütünlüğünün bozulmaması amacıyla çalışmada öne sürülen öneriler tartışılan konularla birlikte sunulması uygun görülmüştür.

Alanyazın araştırılmasında öncelikle eğitim yönetimi alanında bulunan çalışmalar incelenmiştir. Makale, tez, kitap, kanun, yönetmelik, rapor vb. kaynakların taramasında, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinden seçilen temalara dikkat edilmiştir. Kavramlarla ilgili ihtiyaç duyulduğunda, Türk Eğitim Sistemi ile ilgili olmayan yayınlara da başvurulmuştur.

Bulgular, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ve Türk Eğitim Sistemi ile ilgili alan yazında yer alan ilgili kaynaklardan elde edilen bilgiler tartışılmıştır. Tartışma, çalışmanın amaçlarında belirtilen alt amaçlar sıralamasıyla ele alınmıştır.

1. Tema: Vizyon

Sosyolojik anlamda eğitim kurumunun yaşamının anlamlı olabilmesi, kurumsal bir vizyona sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Erdoğan'a (2015, 69) göre okulun yaşamı, vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır. Bu anlamda 2023 Eğitim Vizyonu Türk Eğitim Sistemi için önemlidir. Ayrıca belgede, çift kanat metaforu ile anlatılmış olan, eğitim kurumunun hem akla hem de kalbe hitap eden insan odaklı bir kurum olmasını, insan mutluluğunu hedeflemesi gerektiğini, mutlu yaşanan çocukların güçlü bir Türkiye getireceği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Vizyon

belgesinin bu ifadeleri hem kurum hem de çalışanlar için bir yol haritası mahiyeti taşımaktadır. Bunun daha da somut hale getirilmesi için bundan sonra Türk Eğitim Sistemi için misyon, hedefler ve eylemlerin de yine bu minvalde hazırlanması gerekmektedir. Çünkü vizyon misyonu, misyon hedefleri, hedefler ise eylemleri belirler (Erdoğan, 2015, 70).

Nanus'a (1992: 8) göre vizyon, geleceğe kurulan köprüdür. Clayton'a (2002: 305) göre vizyon, değerlere dayanmalıdır. Değerler kurum kültüründe moral unsurudur. Erdoğan'a (2015, 69) göre vizyon, değerler üzerinden yaratılmış bir imgedir. Bu bağlamda vizyon kurum değerlerini içermelidir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimde evrensel değerlerin önemine ve gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Vizyon belgesinin, çocukların her anlamda başarılı olmalarının yolu akademik başarının yanı sıra insanlığa hizmet etmek suretiyle evrensel medeniyete katkı sağlamak, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamaya çalışan bir vizyon olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2018). Bu haliyle, değerlere vurgu bakımından zayıf olmaması anlamında, vizyon belgesinin Türk Eğitim Sistem çalışanlarına yol göstermesi açısından önemli bir belgedir.

Kurumsal bir vizyonun daha iyi palyaşılabilmesi için vizyonun ortaya çıkma süreci çok önemlidir. Akgemici ve Güleş'e (2008, 7) göre vizyon, iç ve dış paydaşlarca paylaşıldığı ve uygulamaya konulduğu sürece bir anlam teşkil eder. Wilson'e (1992, 25) göre, çalışanların eylemlerini etkileyebilmesi için bir vizyonun iletişim kanalları kullanılarak çalışanlar arasında paylaşılmasını sağlamak gerekir. Ayrıca kurum çalışanlarının aynı kurumsal vizyonu paylaşabilmeleri için çalışanlar arasındaki iletişimin çok iyi olması gerekir (Ülgen ve Mirze, 2010, 183). Çünkü iyi olan iletişim aynı zamanda kısa vadeli küçük sorunların da konuşulmasını sağlar. Bu da, Wilson'a (1992, 26) göre, vizyonun yaşaması için bir gerekliliktir. Ülgen ve Mirze'ye (2010, 183) göre vizyon oluşturmada iki farklı yol izlenebilir. İlki lider tarafından önceden belirlenen bir vizyonun çalışanlarla paylaşılması. İkincisi ise vizyonun çalışanlarla birlikte geliştirilmesi. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi oluşturulurken ikinci yol izlenmiştir. Bunun için vizyonun oluşturulması aşamasında önceden yapılan çalışmalar değerlendirilmiş, okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin görüşleri titizlikle değerlendirilmiştir (MEB, 2018, 11). Başka bir ifadeyle paydaşlara arzular, istekler ve hedefler sorulmuştur. Bu durum kurumsal vizyonun çalışanlarla daha iyi paylaşılmasını sağlar. Bu anlamda 2023 eğitim vizyonunun ortaya çıkarılma sürecinde doğru bir yol izlenmiştir.

Vizyon, kurumlar için belirlenmiş uzun vadeli temel kararlar anlamına gelir (Fidan, 1999, 202; Akgemici ve Güleş, 2008, 7 & Erdoğan, 2015, 70). Bu kararlar kurumun uzun vadedeki olmak istediği yerin ne olduğunu gösterir. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bu özelliği taşıdığı söylenemez. Vizyon belgesi sadece üç yıllık bir sürede nelerin planlandığını ortaya koymaktadır. Belge bu anlamda üç yıllık icraatı öngörmektedir. Bu belgede; 2018-2019 eğitim öğretim yılında tasarım, simülasyon ve öncü pilot uygulamalar yapılacağı ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke çapında pilot uygulamaların yapılacağı ve tasarımı biten eylemlerin uygulamaya geçirileceği ifade edilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise ana hedefler altında yer alan eylemlerin tümü hayata geçirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2018, 11). Belge bu açıdan incelendiğinde, vizyon kavramının karşılığını ne kadar verdiği tartışılır. Çünkü neredeyse yüzyıllık bir geçmişe sahip olan Türk Eğitim Sistemine üç yıllık bir vizyon biçmek kısa olmasının yanısıra sistemin geçmişiyle karşılaştırıldığında vizyon kavramı ile teknik anlamda

örtüşmemektedir. Bu anlamda bakıldığında, belge çalışanları uzun vadeli bir beklenti çerçevesinde topladığı söylenemez. Bu bağlamda belgenin vizyon belgesi olarak adlandırılması yerine kısa vadeli eylem planı ya da icraat planı olarak adlandırılması yerinde olurdu.

2. Tema: Okul gelişim modeli

Okullar diğer kurumlar gibi kendilerini geliştirmek isterler. Gelişmek için gösterilen çabalar sadece okulların gelişmesine neden olmaz, aynı zamanda öğrencilerin ve çalışanların da gelişmesini sağlar. Haynes, Emmons ve Woodruff (1998), okulların gelişim planlarının gerekliliği ve eğitime olan yararını saptamak için yaptıkları araştırmada, doğru yapılmış okul gelişim plan ve uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini pozitif yönde etkilediğini ve okul çıktısına katkı yaptığını saptamıştır. MEB, vizyon belgesi ile, okul gelişim modelinin hayata geçirileceğini ifade etmektedir. Bu model ile

- Her bir okulun kendi hazırlayacağı Okul Gelişim Planı, yıllık bazda merkez teşkilatla birlikte izlenecek bir yol haritası niteliğinde olacaktır.
- Bu gelişim modeliyle tüm kademelerde yarışma ve rekabet odaklı değil, paylaşım temelli bir anlayış benimsenecektir.
- Okul gelişiminin değerlendirilmesindeki temel ilke, okulun gelişmeye yönelik mutlak bir ölçüte ulaşması, başarılı olarak etiketlenmesi, sınıflanması ve diğer okullarla karşılaştırılması değildir. Okul gelişimindeki başarı, her bir okulun var olan imkânlarını göz önüne alarak yapacağı planla, kendi hedefleri doğrultusunda bulunduğu yerden kat ettiği mesafeyle değerlendirilecektir (MEB, 2018, 27).

Vizyon belgesinde ifade edilen bu model Türk Eğitim Sisteminde uzun süredir uygulanan bir modeldir. Okullarda bulunan Okul Gelişim Yönetim Ekipleri (OGYE), okulları geliştirme amaçlı uzun yıldır okullarda vardır ve toplam kalite yönetimi modeliyle okulların gelişimi için faaliyet göstermektedir. MEB'e (2002) göre, bu geliştirme ekipleri ilk olarak Müfredat Laboratuvar Okullarında kurulmuştur. Daha sonra bu ekipler, 2011 yılında yayımlanan 8051 sayılı makam onaylı, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi ile tüm okullarda kurulmuştur (MEB, 2011). Başka bir ifadeyle bu model halen okullarımızda uygulanmaktadır ve yeni bir model değildir. Ancak vizyon belgesinde ifade edilen model bazı yenilikler içermektedir.

Birinci yenilik, bu ekiplerde yer alan üyelerin kapsamı genişletilmiştir. Eğitim sendikalarının temsilcilerinin de bu ekiplerde yer almasının önü açılmıştır (MEB, 2011, 27). Eğitim ile ilgili tüm aktörlerin, STK'ların ve eğitim sendikalarının okulları geliştirmeye yönelik destek sunmaları okulların gelişimi için her zaman önemsenen bir durumdur. Ancak bu durum beraberinde bazı sorunları da getirebilir. Örneğin bir okulda bulunan gelişim ekibine hangi sendika temsilcisinin ne ölçüde katılacağı nasıl belirleneceği açık değildir. Ayrıca bu durum, okulların gelişim ekiplerine katılan bu aktörlere okul yönetimine, eğitim ve öğretim süreçlerine müdahale imkânını da getirebilir. Bu durum gerçekleştiğinde okul yönetiminin okulu yönetmesi zorlaşacaktır. Bu nedenle bu değişim uygulanırken bu risklerin iyi düşünülmesi gerekmektedir.

İkinci yenilik, önceki modelde (OGYE), okullar eşit düzeyde oldukları kabul edilerek birbirleri ile yarışmakta iken yeni modelde her okulun imkânları ve bulunduğu konum dikkate alınacaktır. Aynı zamanda bu geliştirmeler okullar arası rekabet odaklı değil paylaşım odaklı bir anlayışla

yürütüleceği ifade edilmektedir. Vizyon belgesi bu yönüyle, okullar arasındaki rekabetin işbirliğine çevirmesi doğru olarak atılmış bir adım olduğu değerlendirilmektedir.

Üçüncü yenilik, okulun hazırlamış olduğu okul geliştirme planlarını desteklemek için verilen bütçedir. Önceki modelde (OGYE), her okul hazırladığı planları kendi imkanlarıyla uygulamaktaydı. Ancak yeni modelde her okula “Okul Gelişim Planı” hedefleriyle uyumlu okul gelişim bütçesi verilecektir (MEB, 2011, 46). Bu bütçe sayesinde her okul kendi hazırladığı okul gelişim planını, ya da bir kısmını, uygulama şansı elde edecektir. Düşkün, Arık ve Aydagül’e (2018) göre, Okul Gelişim Planı çerçevesinde her okula bütçe verilmesi hedefi okullara güçlenme olanağı tanıyacaktır.

Ancak yeni modelin getirmiş olduğu bu yenilikler önceki (OGYE) modelinde ver olan temel soruna çözüm getirmemektedir. Önceki model ile ilgili yapılan araştırmalarda, çoğu okulda öğretmenlerin bu iş için gönülsüz olduğunu ve yapılan planlamaların sadece bir zorunluluk olduğu için yapıldığını göstermektedir. Şahin’in (2006) yaptığı çalışmada, okullarda yürütülen (OGYE) çalışmalarının ve okul gelişim planının hazırlanması, çoğunlukla bir ya da iki kişi tarafından yapıldığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra, OGYE’nin oluşturulmasında hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerde çok büyük bir isteksizlik olduğunu saptamıştır. Şahin (2015, 630) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen ve okul müdürlerinin bu isteksizlikleri saptanmıştır. Bu araştırmada ilköğretim okullarının yaklaşık üçte birinde ve ortaöğretim okullarının beşte birinde OGYE görevlendirmelerinin okul müdürleri tarafından zorunlu görevlendirme şeklinde yapıldığı saptanmıştır. Baş ve Korkmaz (2017, 43) tarafından yapılan araştırmada ise OGYE gruplarının başarısız olmasındaki en başlıca nedenin bu isteksizlik olduğu saptanmıştır. Hoşgörür (2014) tarafından yapılan araştırmada görevlendirmelerin gönüllülük esasına göre yapılmadığı ve görevlendirilen öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin olmadığını saptamıştır. Bu durum, birçok okulda, okul çalışanlarının bu çalışmalarda isteksiz olduklarını ve okuldaki çalışanların yanı sıra veliler ve çevreden alınması gereken katkılar olmadan bu çalışmalar sadece evrak üzerinde yapılmış gibi gösterilmiş olduğunu göstermektedir. Gökyer’in (2011, 356) çalışmasında ise, öğretmenlerin bir kısmı OGYE ekiplerinin sadece adını duyarken, bazıları ise bu ekibin bir üyesi olmasına rağmen görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda okul geliştirmede izlenen bu modelin her ne kadar doğru olduğu söylene bile, sistemin iyi çalışmadığı ve uygulama yönteminin doğru olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlere fazladan bir iş yükü getirdiği, gönüllü çalışmaları istendiği ve herhangi bir teşvik mekanizması olmamasıdır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile getirilen model bu temel soruna hiçbir çözüm getirmemiştir. Modelin temel sorunu öğretmenlerin zorunlu olarak görevlendirilmesi sorunudur. Modelde bulunan bu sorun çözüm beklerken modele farklı değişkenlerin eklenmesi sorunların çözümü noktasında sonuçsuz kalacağı düşünülmektedir.

3. Tema: İnsan kaynakları

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bulunan ve eğitim yöneticilerin dikkatini çeken bir başka madde ise insan kaynakları konusunda uygulanacak olan yeniliklerdir. Vizyon belgesinin getirdiği yenilikler aşağıda verilmiştir:

- Üniversite sınavlarında sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler yapılacaktır.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır ve bu basamaklara yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır.
- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü programları, yüz yüze, örgün ve uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.
- Sertifikaya dayalı “Pedagojik Formasyon” uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt dışında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” açılacaktır (MEB, 2018, 42).

Vizyon belgesi ile MEB ilk defa insan kaynaklarının geliştirmesini başlangıçtan itibaren planladığı görülmektedir. Bu da insan kaynaklarının ilgilendiği sürenin tamamıdır. Açıkalın (1994:64) personel geliştirmeyi, personelin kuruma girişinden ayrılmasına kadar, performansın artırılması için yönetimce girilen çabaların tümü olarak ifade etmiştir. Eğitim fakültelerine alınacak öğrencilerin puan sıralamalarındaki üst dilimlerden seçilme durumu 2018 yılında uygulama geçmiştir (240 bin başarı sıralaması). Ancak daha sonra bu limit 300 bin başarı sıralamasına çekilmiştir (Yök, 2018). Bu puan diliminin daha da yukarıya çekilmesi öğretmenlik mesleğine yönelen öğrencilerin niteliğinde bir artışa neden olacaktır. Bu anlamda yapılan bu planlama çoğu öğretmenlik programları için doğru bir adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu başarı sıralaması, yeteneğe dayalı programlarda öğretmen alımını olumsuz yönde etkiler nitelikte olduğu da düşünülmektedir. Çünkü bu durumda, öğrenci çok yetenekli olmasına rağmen bu sıralama dışında kaldığında yetenekli olduğu programa giremeyecektir. Örneğin müzik alanında uluslararası düzeyde başarı elde eden veya milli sporcuların başarı gösterdikleri dallardaki programlara girmeleri mümkün olmayacaktır. Bu nedenle getirilecek olan yeni başarı sıralaması barajının yeteneğe dayalı programlarda kullanılmasında farklı bir yolun geliştirilmesi ve izlenmesi gereklidir.

Öğretmenlikte kariyer basamakları MEB tarafından ilk defa 2005 yılında uygulama konulmuş 2009 yılında anayasa mahkemesine açılan bir dava ile bazı maddeleri iptal edildiğinden dolayı uygulanması da durdurulmuştur (Altunışık, 2010). İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik yeniden bir kariyer planlaması yapılması uzun süredir beklenen ve arzulanan bir durumdur. Mercin’e (2005, 136) göre, çalışanlara verilen eğitim ve geliştirme programları, onlara meslekte yükselme imkânı sağlar. Bu imkân çalışanlarda istek uyandırır, morallerini yükseltir ve kendilerine değer verildiği duygusunu uyandırır. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlikte bir kariyer planlamasının yeniden getirilmesi doğru bir adım olarak değerlendirilmiştir. Ancak gerçekleştirilecek olan lisansüstü eğitim programlarının kolay erişilebilir olması amacıyla büyük gruplara yüz yüze ya da uzaktan eğitim gibi uygulamalar şeklinde olması doğru bir adım olmayacaktır. Çünkü bu tür uygulamalarda genelde nitelik değil nicelik düşünülmektedir. Eğitim sisteminin insan kaynaklarında doğru bir geliştirme sağlanabilmesi için kısa vadeli programlar yeterli olmadığı açıktır. Bunun yerine, öncelikle tüm mevcut öğretmen ve okul yöneticilerinin yüksek lisans derecesine sahip olmalarını sağlayacak daha uzun vadeli bir plan oluşturulmalıdır. Bu planlamada, eğitim sistemine uzun yıllar kalacak olan öğretmenlerin yaş grubunu belirleyerek verimlilik hesaplaması yapılabilir. Örneğin 25 ve daha fazla yıl hizmette kalacak olan öğretmenler belirlenir. Bu öğretmenler, buldukları illerdeki üniversitelerde, yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir. Bunun için, kısa vadeli bir planlama yerine 20-30 yıllık bir planlama

öngörülmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu planlamanın devreye girmesiyle birlikte yapılacak yeni öğretmen atamalarında, yüksek lisans derecesine sahip adaylara daha çok puan avantajı sağlanmalıdır. Bu puan avantajı her yıl artarak devam etmeli ve belirli bir süre sonra öğretmenlik atamalarında da yüksek lisans derecesi bir şart olarak aranmalıdır. Bu sayede sisteme yeni girecek olanlar içinde her geçen yıl daha çok yüksek lisanslı öğretmenler olacaktır. Ayrıca bu planlamanın devreye girmesiyle birlikte yeni yapılacak olan okul yöneticileri atamalarında yüksek lisans derecesi bir şart olarak aranmalıdır. Bugün Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda bir vizyon oluşturulacaksa bu yönde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonellik düzeyinin artırılması, cazip hale getirilmesi ve toplumda sahip oldukları statülerinin iyileştirilmesi yönündeki niyetler hep var olmuştur. Ancak uygulamada kendini göstermemiştir. Bu niyet Onuncu Kalkınma Planında da bulunmaktadır. Bu planın 152. maddede, öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi, öğretmen yetiştiren fakülteler arasındaki etkileşim güçlendirilmesi, öğretmen yetiştirme ve geliştirmede, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alınması, kişisel ve mesleki gelişimin sürekli teşvik edilmesi, kariyer gelişimi ve performans dayanan bir yapıda düzenlenmesi atılması gereken adımlar olarak ifade edilmiştir (YPK, 2013, 31). Benzer niyetler Öğretmen Strateji Belgesinde de ifade edilmiştir. Bu belgede öğretmenlerin gelişimine yönelik üç amaç ve otuzbeş eylem belirlenmiştir. Bu amaçlar arasında; Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek gibi amaçlar da vardır (MEB, 2017, 10).

Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlik için gereken asgari eğitim süresi 1972-1989 yılları arasında artış göstermiştir. 1973 yılına kadar öğretmenlerin ortaöğretim düzeyinde eğitim görmeleri şartı yeterli iken, 1973 yılından sonra önlisans düzeyi şartı aranmıştır. 1982 yılından itibaren lisans düzeyi şartı aranmıştır (Akyüz, 2007: 383). 2019 yılında halen lisans düzeyi şartı aranmaktadır. Öğretmenlik eğitim düzeyi yaklaşık her on yıl arayıla 2 yıl artarak lisans düzeyine gelmiştir. Ancak son otuzyediy yıldır öğretmenlerin eğitim düzeyinde bir iyileştirmeye gidilmemiştir. Bu nedenle bu yönde bir adımın atılması için zaman gelmiştir.

Vizyon belgesinde yer alan ve personel geliştirmeyle ilgili olan bir başka madde öğretmen ve okul yöneticilerinin katıldığı hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgilidir.

- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin katıldığı hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir (MEB, 2018, 42).

Vizyon belgesindeki bu ifadeler öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini yeniden ele aldığını göstermektedir. Bu durum MEB için önemli bir adımdır. Çünkü yapılan araştırmalar MEB çalışanlarının almakta oldukları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çok az olduğunu göstermektedir. 2010-2014 yıllarını kapsayan stratejik planda önceki yıllar için SWOT analizi yapılmış ve bu analiz “Personel sayısının çok olması nedeniyle herkesin hizmetiçi eğitimlerden yeterince yararlanamaması” sonucunu kurum için bir sorun olarak gösterilmiştir (MEB, 2009). Ancak bu sorun, fark edilmesine rağmen bu alanda iyileşme sağlanmamıştır. Bu nedenle MEB’de çalışan başına düşen yıllık hizmet içi eğitim süresi 2012 yılı için 1.2 saat, 2013 yılı için 2.3 saat, 2014 yılı için 1.6 saat olduğu görülmüş 2019 yılı için öngörülen süre ise 3 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2015, 54). Gelişmiş ülkeler ile ilgili

yapılan araştırmalarda bu sürelerin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Parmaksız ve Kısakürerek (2013, 121), Almanya’da hem okulların hem de bölge yönetiminin hizmetiçi eğitim seminerleri olduğunu ifade etmektedirler. Okullarda verilen hizmetiçi eğitim sürelerinin yıllık 1.5 gün olduğunu ayrıca merkezi hizmetiçi eğitim sürelerinin yıllık 2.5 - 5 gün olduğu ifade etmektedirler. Danimarka’da ise okullarda 1 gün, bölgesel düzeyde 1 gün ve ulusal çapta yapılanlar ise 3-4 gün sürdüğünü ifade etmektedirler. Ayrıca Yazıcı ve Gündüz (2011) tarafından yapılan araştırmada, ABD, Almanya, Avustralya, Danimarka, Fransa, İngiltere, İsviçre ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde hizmetiçi eğitim öğretmenler için zorunlu, terfi sistemini ya da ücret sistemini etkileyecek şekilde tasarlanmıştır. Oysa Türkiye’de katılma zorunluluğu olmadığı gibi terfi ve ücret sistemini de etkilememektedir.

MEB insan kaynakları için yapılması düşünülen bir başka değişim, öğretmenlik programındadır.

- Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacaktır. (MEB, 2018, 42).

Bu değişim ile öğretmenlik programlarının yeniden ele alınması ve uygulama ağırlıklı bir programın düşünüldüğünü göstermektedir. MEB, bu değişimi daha önce, 2017 yılında yayınlanan, Öğretmen Strateji Belgesi’nin üçüncü eylem başlığı altında ve 2019 yılının sonuna kadar yapılacaklar arasında ifade etmiştir. “Öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim programlarını uygulama ağırlıklı olarak yapılandırmak; lisans programlarından mezun olanlara uygulanacak öğretmen yetiştirme programlarını da uygulama ağırlıklı olacak şekilde yeniden düzenlemek (MEB, 2017, 10).

Öğretmenlik programlarında uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini eğitim bilimleri bilim insanları uzun zamandan beridir dile getirmektedir. Bu anlamda yapılacak olan bu değişim arzulan bir değişim olur. Ancak merkezi bir programla tüm Türkiye’de öğretmen yetiştirilmesi Türk Eğitim Sistemini nicel ve nitel anlamda belirli bir çığaya kadar yükseltmiştir. Bu tür tek tip merkezi programların topluma daha fazla katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama saat sayısını değiştirmekten çok daha büyük değişime ihtiyacı vardır. Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlendirilmesi veya çeşitlenmesine izin verilmesinin zamanı geldiği düşünülmektedir. Türkiye’deki birçok eğitim fakültesi kendi öğretmen yetiştirme programını oluşturma yeterliliğine sahiptir. Bu konuda yeterliliği ve vizyonu olan eğitim fakültelerine, belirli ilkeler çerçevesinde, kendi programlarını geliştirilmelerine izin verilmelidir. Eğitimde, yöntemde ve yönetimde tektipçilikten uzaklaşmak isteniyorsa öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlenmesini izin verilmeli hatta teşvik edilmelidir. Böyle bir adımın atılacağı, Öğretmen Strateji Belgesinde altıncı eylem başlığı altında ve 2019 yılı sonuna kadar yetiştirilmesi gerekenler arasında ifade edilmiştir. “Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlara sahip olan kurumlara bu eğitimler kapsamında geliştirdikleri alternatif eğitim programlarını uygulayabilecekleri imkânlar oluşturmak” (MEB, 2017, 10). Ancak bir yıl sonrasında yayımlanan vizyon belgesinde bu değişimden vazgeçildiği ve geliştirilecek olan yeni programın merkezi olacağı ifade edilmiştir.

Türkiye her geçen gün rutinleri, şekilciliği ve tektipçiliği yıkan ya da yıkmaya çalışan bunun yerine çeşitliliğe ve farklı renklerin oluşumunu destekleyen bir ülke haline gelmektedir.

2023 eğitim vizyonunun temelinde de bu durum belirtilmiştir. Vizyon belgesinde MEB bakanının ifadelerinde şu cümleler yer almaktadır. “Uzun zamandır milletçe şekilciliği, tektipçiliği, rutinleri kutsamayan bir zemine duyulan bu özlemin fazlasıyla farkındayız. Bu vizyon belgesi, böyle bir özleme verdiğimiz yanıtlardan oluşmaktadır” (MEB, 2018, 7).

Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlenmesi toplumdaki tektipçilikten ve rutinleri kutsamaktan kurtulmanın en ideal yoludur. Farklı eğitim fakültelerinin izleyeceği farklı öğretmenlik programlarının oluşturacağı farklılık, öncelikle öğretmenlere sonrasında öğrencilere ve dolayısıyla topluma yansımaktır. Bu adım sadece öğretmen eğitimi değişim modeli olarak görülmemelidir. Bunun da ötesinde bir toplumsal değişim modeli olarak görülmesi gerekir. Öte yandan bu modelin işleme mekanizması Türk toplumunun yakından bildiği bir modeli de akla getirmektedir. Bu model, Eğitim Bakanı Emrullah Efendi'ye ait olan ve Tuba Ağacı metaforu ile anlatılan modelle uyusmaktadır. II. Meşrutiyet döneminden günümüze gelen, eğitimin yenileşmesi ile ilgili tartışılan Tuba ağacı modeli eğitimde yenileşme hareketinin en alt kademedeki öğrencilerden değil en üst kademedeki eğitimcilerden başlaması gerektiğini ifade eder (Tarık, 1917).

Vizyon belgesinde eğitim fakültelerinin değerlendirilmesi de ifade edilmektedir. Bu değerlendirmelerin YÖK ile MEB tarafından birlikte yapılacağı da ifade edilmektedir.

- YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alacaktır (MEB, 2018, 43).

YÖK ve MEB'in eğitim fakültelerine olan ziyaretleri işbirliği ya da fikir teatisi ziyaretleri olması doğru karşılanabilir ancak bu ziyaretler denetim, iyileştirme ve değişim ziyaretleri olması sisteme herhangi bir yenilik getirmez. Günümüzde yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesinde ve iyileştirilmesinde kullanılan model akreditasyon sistemidir. Bu sistem ABD ve Avrupa'da kullanılmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007).

Eğitim fakültelerinin kalitesini ve akreditasyonunun YÖK tarafından yapılması doğru olmadığı gibi MEB'in bu denetim ziyaretlerine katılması da bir yarar sağlamayacağı düşünülmektedir. Çünkü eğer eğitim fakültelerinde bir sorun varsa bu sorun muhtemelen YÖK ya da MEB'in yaratmış olduğu bir sorun olabilir. Sorunları yaratan kurumlar bu sorunları doğru sorun olarak algılamayabilir. Dolayısıyla eğer eğitim fakültelerinde bir denetim, değerlendirme ve değişim planlanıyorsa bu denetim, değerlendirme ve değişimin YÖK ve MEB dışındaki bağımsız kurumlar tarafından yapılması daha doğru olur. Çünkü akreditasyon, değerlendirme ve iyileştirme sistemleri, bağımsız ve objektif bir kurum tarafından iyileştirme amacıyla girilmiş bir yöntemidir.

Vizyon belgesinde insan kaynakları konusunda ele alınan bir başka nokta insan kaynaklarında verimlilik ve hakkaniyet ile ilgilidir.

- Sözleşmeli öğretilerimizin görev sürelerinin kısaltılması ve ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir.
- Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir.

- Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav ve diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır (MEB, 18).

İnsan kaynakları ile ilgili yapılan araştırmalar Türkiye'deki personel rejiminin, genelde gündelik siyasi ve ekonomik değişimler sonucu şekillendiği, var olan sorunlara kalıcı çözümler üretmek yerine kısa dönemli ve stratejik olmayan, günü kurtarmaya çalışan çözümler üretildiğini. Bu çözümler ise insan kaynakları alanında temel dayanaklar olan liyakat, kariyer ve sınıflandırma ilkeleri genelde göz ardı edilerek sadece ücret yönetimine odaklanmıştır (Eroğlu, 2016, 190). Eğitim kurumu özelinde ise, insan kaynakları sorunları genelde bölgeler arası hizmet süresi farklılığı, nüfus projeksiyonuna göre öğretmen ihtiyacı planlanmaması, emeklilik, atama vb. gibi alanlardan kaynaklanmaktadır (Dumlu, 2018). Bunun yanı sıra MEB tarafından saptanan ve stratejik planlarda yer alan başlıca insan kaynakları sorunlarından biri öğretmenlerin geri kalmış bölgelerde çalışma sürelerinin kısa olması ve bu konuda öğretmenlere sağlanan teşviklerin yetersiz olduğudur (MEB, 2015, 20). MEB bu sorunların çözümü için 2016 yılından itibaren sözleşmeli öğretmen istihdamına başlamıştır. Bu öğretmenler ihtiyacının yoğun olduğu yerlerde çalışmak üzere atanmaktadırlar. Atandıkları okullarda dört yıl sözleşmeli statüde çalışacaklardır (MEB, 2017: 8). MEB'in getirmiş olduğu, dört yıllık sözleşmeli çözüm, 2023 vizyon belgesinde yumuşatılması planlanmaktadır.

Öğretmenlerde okula bağlılık düzeyi, öğretmenlerin verimliliğini etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalarda ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır (Budak, 2009 ve Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013, 1097). Çalışanların bağlılık düzeylerini arttırmak için yaptıkları görevin devamlı olması önemlidir. Çalışanların yaptıkları görevin geleceğine ilişkin güvensizlik hissi örgütlerine olan güveni ve bağlılık düzeyini azaltır (Poyraz ve Kama, 2008). Armstrong (1992:14), çalışanları motive eden en önemli ihtiyacın kuruma bağlılık olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda bakıldığında ücretli ve sözleşmeli uygulamalarının kaldırılması ve çalıştırılan öğretmenlere tüm haklarının verilmesi eğitim kurumunun verimliliğini arttırması açısından önemlidir.

4. Tema: Finansman

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bulunan ve eğitim yönetimini yakından ilgilendiren bir konu finans konusudur. Bu başlık altında, eğitime yapılan yardım ve bağışların nasıl arttırılacağı ve değerlendirileceğiyle ilgili neler yapılacağı ele alınmıştır.

- Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak okul gelişim bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır.
- Eğitime ve okullarımıza bağış yapacak kişilerin farklı miktar, tema ve yöntemlerle bağış yapabilmeleri için il ve bakanlık düzeyinde bir yapı kurulacak mevzuat, yazılım ve erişim düzenlemeleri gerçekleştirilecektir.
- Türkiye genelinde eğitimde elverişsiz koşullara sahip okulların görülebildiği Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinden eğitim hayırseverlerine bağış için seçenekler sunulacaktır.
- Diğer bakanlıklarla ortak projeler gerçekleştirilerek farklı finans kaynakları harekete geçirilecektir.
- Özel sektör ve sivil toplum iş birlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanına destek sağlanacaktır (MEB, 18).

Eğitim kurumu, toplumlar için önemli olduğu kadar işlevlerinin yerine getirilebilmesi için aynı zamanda maliyetli bir kurumdur. Bu maliyet kısa vadede bir tüketim olarak görünse de aslında uzun vadede bir yatırımdır. Hem de toplumsal kalkınma için en önemli yatırımdır. Bu nedenle eğitimin bütçesi, genel bütçeye oranla küçük de olsa, işlevselliği nedeniyle ülke bütçesinin önemli ayaklarından biridir. Çünkü eğitimi finanse etme süreci, eğitimde kalkınma için belirlediğiniz hedeflere ulaşma süreci ile birebir ilintilidir. Kurul Tural'a (2002, 27) göre eğitim finansmanı, eğitimsel hedeflere ulaşmak için gerekli maddi kaynakları sağlama ve bunları eşitlik ve etkinlik ölçütleri temelinde dağıtma sürecini tanımlar.

Türk Eğitim Sisteminde finans sorunu her ne kadar ülke ekonomisi ile ilgili bir durum olsa da, bu sorunun devamını sağlayan belki de sorunu büyüten faktör eğitim sisteminde gerçekleştirmek istenen gelişmelerdir. Bu gelişmeler Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilmesi istenen nicel ve nitel gelişmelerdir. Türk Eğitim Sisteminde; zorunlu eğitim düzeyinin yükseltilmesi, okullaşma oranının artırılması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması ve tekli eğitime geçiş gibi hedefler, sistemin gelişmesi için ortaya konulmuş hedeflerdir. Her geçen gün bu hedeflere adım adım yaklaşırken yeni öğretmen ve yeni derslik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ve bunun gibi gelişmeye dayalı birçok hedef daha çok maddi kaynak gerektirdiği açıktır. Eğitime ayrılan maddi kaynağın artışı Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloda her ne kadar 2005-2018 yıllarındaki sayılar görünüyorsa da aslında 1970'li yıllardan itibaren bu kaynak artışı devam etmektedir. Buna karşın eğitim kurumuna GSYH içinde ayrılan pay da artış göstermektedir. Ancak finansman sorununun devam etmesi, GSYH içindeki bu artışın yeterli olmadığını göstermektedir (Tablo 1). Ayrıca yapılan araştırmalar da eğitime ayrılan kaynakların yetersiz olduğunu göstermektedir. Kavak, Ekinci ve Gökçe'ye (1997) göre, tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi, ilköğretimde nicelik ve nitelik açısından ulaşılan durum ile uluslararası göstergeler dikkate alındığında, devlet bütçesinden eğitime ve ilköğretime ayrılan kaynaklar yetersizdir.

Tablo 1. 2005-2018 yılları arasında öğretmen ve derslik sayıları

Eğitim Yılı	İlköğretim		Ortaöğretim		GSYH'den eğitime ayrılan pay
	Derslik	Öğretmen	Derslik	Öğretmen	
2005-2006	297 000	389 859	93 488	185 317	2005 - 4,18
2011-2012	344 710	515 852	121 914	235 814	2011 - 5,7
2015-2016	411 033	625 641	182 530	335 690	2015 - 5,8
2017-2018	437 945	637 026	204 268	347 969	2017 - 5,7

Tuik, 2016; Tuik, 2017 ve MEB, 2019 kaynaklardan uyarlanmıştır.

Vizyon belgesinde, finansmandaki sorunların çözümü için bütçe artışı gerekliliğinden söz edilmezken bunun yerine hayırsever ve STK'ların katkısından söz edilmektedir. Bu anlamda vizyon belgesinde eğitime yapılan bağışların Coğrafi Bilgi Sistemine dayalı yapılması, özel sektör ve STK'ların eğitim finansmana destek olması vs. yöntemlerden söz edilmiştir. Bu tür adımlar eğitim finansmanına yeni bir hareketlilik getirmesi açısından ve yeni kaynakların sağlanması için doğru bir adımdır ancak yetersizdir. Çünkü burada esas olan devlet eliyle yapılması gereken girişimlere güvenmek gerekir. Yani GSYH'den eğitime ayrılan paydaki artışa güvenmek gerekir. Bu bağlamda eğitim yatırımlarının devlet eliyle ve devletin kurumsal bütçesine (genel bütçeye) dayandırılarak yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde bağışçıların ya da STK'ların yapacakları katkılar süreklilik arz etmeyen küçük katkılardır. Öte yandan, bağışçıların farklı amaçlarla bağış yapmaları ve bu bağışlar karşılığında yönetime ve karara etki

etmek istemesi riskleri her zaman vardır. Turan'a (1998: 132) göre bu tür grupları baskı grupları olarak tanımlar ve iktidara geçmeyi amaçlamadan siyasal sistemi etkilemeye çalışan topluluk olarak tanımlar.

Okul temelinde düşünüldüğünde de finans sorunu kendini göstermektedir. Okulların yıllık alacağı para miktarını belirlemede genellikle önceden tanımlanmış kriterler kullanılır. Bunun içinde, öğretim kadrosu ve eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için alacağı mal ve hizmetler gibi giderleri içerir (Eurydice, 2014). Ancak sahada yapılan araştırmada okulların kendilerine has bütçelerinin olmadığı göstermektedir (Hoşgörür & Arslan, 2014, 91). Yapılan araştırmalarda okul müdürleri, okulun özerk bir bütçesinin olmaması ve devlet bütçesinden sağlanan eğitim katkılarının okullara yansıtılmaması yaşadıkları sorunların başında geldiğini ve bu nedenle okulu yönetmede zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Çınkır, 2010; Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Yani okullar düzenli bir ödeme almamaktadırlar. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bu duruma karşı yeni bir uygulama getirmektedir. Bu uygulama ile okullara okul gelişim bütçesi verilmesi planlanmaktadır. Bu planlamada dezavantajlı durumda bulunan okullara pozitif ayrımcılık yapılacağı düşünülmüştür. Bu adım özellikle imkan bakımından düşük düzeyde olan okulların durumunu iyileştirmek için olumlu bir adımdır. Aynı zamanda eğitimde eşitlik ilkesinin sağlanması yönünde atılmış bir adım olarak düşünülebilir.

Türkiye'de okul-STK arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara bakıldığında bu ilişkinin eğitim öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkilemede istenen düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bunun birçok nedeni vardır. Çaha'ya (1997) göre bu nedenlerin başında STK'ların eğitim faaliyetlerine katılmada gönüllü olmamasıdır. Gönel'e (1998) göre, STK'lar uzmanlık, deneyim ve maddi yönden yeterli olmamasıdır. Karataş'a (2013) göre STK'lar sayıca yeterli değildir. Ayrıca bu araştırmada okul müdürleri, STK'ların geleneksel yardım işlevlerinden çok politik belirleyicilik ve baskı grubu olma rolüne doğru evrim gösterdiğini ifade etmiştir (Karataş, 2013, 213). Bu nedenlerden dolayı okul yöneticileri STK'lardan gelen yardımlara temkinli yaklaşmaktadırlar. Altunay (2017, 705), buna karşın okul yöneticilerin daha çok kamu finansman modelini desteklediğini ifade etmektedir.

Durum böyleyken, eğitimdeki gelişmeleri devam ettirmenin en güvenilir ve en kurumsal yolu devlet tarafından sağlanan bütçedir. Hayırseverler ve STK'ların eğitimde üstleneceği görev ve yapacakları katkının olması toplumsal bütünlüğün sağlanması ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi açısından tabii ki önemlidir. Ancak üstlenecekleri bu toplumsal görev kendilerine yönetsel uygulamaları belirleyici bir hak doğurmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında vizyon belgesinde bulunan ve uygulanması düşünülen değişimler dikkatle tartışılmalıdır.

5. Tema: Teftiş ve rehberlik hizmetleri

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde bulunan ve eğitim yönetimi ile direkt ilgili olan bir başka değişim teftiş sisteminde planlanan değişimdir.

- Teftiş sistemimizin kurumsal rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenleri ayrılıp okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik, özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılacaktır.
- Teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmen ve okullarımızın ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacaktır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri araştırma, inceleme ve soruşturma görevlerinin yanında; yerinde yaptıkları yapılandırılmış

gözlemler, paydaşların görüşleri, yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla ve elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını, doğrudan okula ve Millî Eğitim Bakanlığına sunacaklardır. Bu raporlar, gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimlerle paylaşılacak, sadece hata ve eksiklik tespiti olarak değil, gelişimsel veri olarak da hizmet sunacaktır.

- Okul gelişimine yönelik rehberlik bileşeni, il ve ilçe düzeyinde de yapılandırılacaktır.

- Okul ve program türlerine bağlı ihtisaslaşmış “Kurumsal Rehberlik ve Teftiş” dalları oluşturulacaktır (MEB, 18).

MEB - Teftiş Sisteminin rehberlik ve soruşturma bileşenlerinin birbirinden ayrılması ve okul gelişimine yönelik kurumsal rehberliğin özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılması yerinde bir karar olarak değerlendirilmiştir. Bu durum alan yazında uzun yıllardır dile getirilen ve arzulanan bir durumdur (Özmen & Yasan, 2007, 210). Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda gelişmiş ülkelerde bulunan eğitim sistemlerinin rehberlik ve soruşturma birimlerinin birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür. Demirkasımoglu'nun (2011, 46) İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Japonya, Rusya, İran, G. Afrika, gibi ülkelerin eğitim denetimi sistemlerini Türkiye eğitim denetim sistemi ile karşılaştırmıştır. Bu çalışmada sadece Türk Eğitim Sisteminde bulunan müfettişlerin soruşturma görevi olduğu saptanmıştır. Araştırmacı, müfettişlerin sahip oldukları soruşturma görevlerinin mesleki rehberlik ve mesleki yardım görevleri birbiri ile çeliştiğini, bu durumda ‘soruşturma’ görevlerinin, sistemi iyileştirme ve geliştirme rollerinin önüne geçebileceğini ifade etmektedir.

Ancak bu ihtisaslaşma teftiş sisteminde var olan sorunlara çözüm getirmede yeterli olacağı söylenemez. Çünkü bu sistemde başka daha büyük sorunlar vardır. Bugün Türk Eğitim Sisteminin teftiş ayağında işbirliği yapmaları için bir araya getirilmiş iki teftiş grubu vardır. Ancak bu gruplar arasında işbirliğinden ziyade bir çatışma bulunmaktadır. Teftiş sisteminde böyle bir sorun varken 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile getirilecek olan değişimin teftiş sistemindeki hangi soruna hangi çözümü nasıl getireceği tartışılması gereken önemli bir konudur.

Türk eğitim sisteminin önemli bir ayağı olan teftiş sistemi hem Anayasa'nın 42. Maddesinde hem de Milli Eğitim Temel Kanununun 56. Maddesinde ele alınmıştır. Bu kadar köklü bir sistem olan teftiş sistemi temel ve kalıcı bir yapıya sahip olması beklenir. Oysa bu sistemde altı yıl içinde üç defa köklü değişimler yapılmıştır. Teftiş sistemi 2011 yılına kadar iki farklı birim olarak faaliyet göstermiştir. Bu birimler, illerde bulunan ilköğretim eğitim müfettişleri ve bakanlık düzeyinde bulunan bakanlık müfettişleri şeklinde faaliyet göstermişlerdir. 2011 yılında çıkarılan 652 Sayılı KHK ile müfettişlerin görev tanımları ve unvan isimleri değiştirilmiştir (MEB, 2011b). 2014 yılında ise bu yapı 6528 Sayılı Kanun ile yeniden yapılandırılmıştır (TBMM, 2014). Bu yeni yapılanmanın yasal gerekçesi eğitimin etkililiğini artırma ve teftiş sistemine dair verilerin tek merkezde toplanması ve iki teftiş grubu arasında işbirliğinin sağlanması olarak belirtilmiştir. Ancak yeni yapılanma ile beklenen bu amaca ulaşamamıştır ve bunun tersine iki grup arasında çatışmaya neden olmuştur. Çünkü birleşmeye rağmen il müfettişleri (il eğitim denetmenleri) ve bakanlık müfettişleri (Millî Eğitim Denetmenleri) arasındaki özlük haklarındaki farklar korunmuştur. Kurum ve Çınkır'a, (2017, 41) göre, bu birleşme İl Eğitim Denetmenlerini memnun etmiş olsa da var olan özlük haklarındaki farkların da ortadan kaldırılmasını istemişlerdir. Ancak Millî Eğitim Denetmenleri

statü kaybı nedeniyle bu birleşmeden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda tarafların isteği ve onayı olmadan yapılan bu birleşme cehennemde yapılan bir evliliğe benzetilmiştir.

Teftiş sistemi 2016 yılında ise 6764 Sayılı Kanun ile yeniden değiştirilmiştir (Çiçek Sağlam, 2013: 264-265). Bu değişimde de bu iki birimde görev yapan müfettişlerin özlük haklarından bazıları farklılığını korumuştur. Özer'e (2015) göre, bu birleşmenin, etkilenecek olanların fikri alınmadan yapılması maarif müfettişleri arasında çatışmaya sebep olmuştur. Ayrıca görev ve sorumluluk alanlarında belirsizlik, görev binişmeleri, mesleki doyumsuzluk, tükenmişlik gibi pek çok soruna sebep olmuştur. Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş'a (2016, 27) göre, bu değişim bir taraftan getirdiği artan iş yükü ile müfettişlerin öğretmenlere ve yöneticilere yönelik rehberlik ve güdüleme rolleri daha da zorlaşmış diğer taraftan sorun ve tartışmaları azaltmak bir yana, daha da artırmıştır. Bu bağlamda teftiş sisteminde bugün çözülmesi gereken bir sorun varsa öncelikle iki teftiş grubu arasındaki çalışma barışının sağlanmasıdır.

Teftiş sisteminde bir başka sorun ise ders denetimi ve sınıf içi rehberlik sorunudur. 2014 yılında yapılan değişiklikte müfettişlerin ders denetimi ve sınıf içi rehberlik ile ilgili sorumluluklarına son verilmiştir. Ders denetimi okul yöneticilerine devredilmiş ve müfettişlere okul yöneticilerini yetiştirme görevi verilmiştir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, 34). Bu değişiklikte birlikte teftiş sisteminde bulunan müfettişlerin yetkileri, eğitim öğretimle direkt ilgisi olmayan; okul gelir gideri, muhasebe, yazışmalar, işletme, soruşturma vs. işlerle sınırlı hale getirilmiştir. Bu uygulamanın birden çok olumsuz yönü vardır. Birincisi, okul müdürlerinin okullarda üstlenmiş oldukları bir liderlik görevleri vardır. Bu liderlik görevini yerine getirirken okuldaki öğretmenleri denetleyen ve eksiklerini saptayan bir görev değil öğretmenleri destekleyici ve güçlendirici bir görev üstlenmektedirler. Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş'a (2016, 34) göre, okul müdürlerine verilen ders denetim görevi ön plana çıkarsa bu uygulama yarar yerine zarar görür. Bu açıklama yumuşak bir açıklama olduğu ifade edilebilir. Çünkü ders denetimi görevinin okul müdürüne verilmesi okul müdürünün lider imajına zarar vermiş olur. Çünkü okul müdürünün ders denetim görevi ile lider olarak üstlenmiş olması gereken görevlerle aynı kimlik altında bulunması mümkün değildir. Başka bir ifadeyle ders denetimi okul müdürü tarafından yerine getirilmesiyle, ön plana çıkarılmamış olsa bile, zaten okul müdürünün lider olarak okulda edindiği imaj zarar görmüş olur. Böylece bu durum okuldaki liderlik görevinin ve imajının sonlanması anlamına gelir.

İkincisi, ders denetimi ayrı bir uzmanlık alanı gerektiren bir görevdir. Okul müdürlerinin bu alanda uzmanlıklarının olmadığı açıktır. Bu durum Kurum ve Çınkır'ın (2017, 52) müfettişler üzerinde yapmış oldukları araştırmada müfettişlerin görüşlerinde de kendini göstermiştir. Müfettişlerin görüşlerine göre “ders denetiminin uzmanlık gerektiren bir alan olması, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yeterli olmaması, ders denetimini objektif yapamayacağı, okullar arasında karşılaştırma yapamayacağı ve iyi örnekleri taşıyamayacağı” gibi nedenler sıralanmıştır. Bunun yanı sıra Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikasının hazırladığı raporda da, ders denetimindeki değişim ile birlikte “Yönetici ve öğretmenlerin alanında uzman maarif müfettişlerinin rehberliğinden, bilgi ve tecrübelerinden yararlanması engellenmiştir. Bu durumdan en çok mağdur olan özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki kadrolara ilk atanan öğretmenler ve yöneticiler olmuştur. Bu bölgelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin çoğu eğitim – öğretim, yönetim işleri başta olmak üzere

birçok işi el yordamıyla yapmakta, yapmak zorunda bırakılmaktadırlar. Pek çok okul ve kurumda eğitim problemleri yaşanmakta olup, problemler her yıl katlanarak katmanlaşmaktadır” (TEM-SEN, 2018, 6) şeklinde eleştiride bulunmuştur. MEB’in önce ders denetimini ve sınıf içi rehberlik yetki ve sorunluluğunu, bu alanda uzmanlık sahibi olan teftiş sisteminden alınması MEB’in kurumsal gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Ancak bunun ardından 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “teftiş sisteminde uzmanlığa gidileceğini” açıklayan MEB’in bu alanda bir stratejisinin ve kurumsal bir hedefinin olmadığını göstermektedir.

Son olarak 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin açıklanmasıyla birlikte Türkiye genelinde eğitim ile ilgili tüm tarafları örgütsel amaçlarla ilgili yeni bir heyecan sarmıştır. Bu heyecanın iki nedeni olduğu düşünülmektedir. Birincisi eğitim kurumu için yeni bir ufku çizilmesi ve yeni bir bakış açısının getirilmesidir. İkincisi ise eğitim kurumunda yıllardır beklenen sorunların çözümü için bir umut ışığı doğurmasıdır. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesi var olan sorunların bir kısmına çözüm getirirken diğer bazı sorunlara çözüm getirmediği görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, doğru bir vizyon geliştirmek için daha uzun vadeli hedeflere ve daha kalıcı çözümlerle ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Abdullah, D. (2018). *2023 Eğitim vizyon belgesinin güçlü ve zayıf yönleri*. Kamu gündemi haber sitesi. https://www.kamugundemi.com/abdullah-damar/2023-egitim-vizyon-belgesinin-guclu-ve-zayif-yonleri_h114225.html
- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akgemci, T., Güleş H.K. (2009) *İşletmelerde stratejik yönetim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aktan, C.C. & Gencil, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C.C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında öğretim* (s. 1-14) içinde. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi* (11. baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Armstrong, M. (1992). *Strategic human resource management: A guide to Action* (3. Baskı). London and Philadelphia: Kogan Page, https://www.amazon.co.uk/dp/0749476826/ref=sr_ob_1/257-7441246-3780643?s=books&ie=UTF8&qid=1551633730&sr=1-1 (02.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Baş, M. & Korkmaz, E. (2017). Okul gelişim planlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 43-56
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Burnside, R. M. (1994). Visioning: Building pictures of the future. S.S. Grysiewicz, & D.A. Hills (Ed.) *Reading in Innovation*, (s. 235-243) içinde. London: Sage. <https://books.google.com.tr/books?id=tts5DwAAQBAJ&pg=PT227&lpg=PT227&dq=Visioning:+Building+pictures+of+the+future+burnside&source=bl&ots=I5eF2> (02.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. 13. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Can, N. (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi yayıncılık
- Cemaloğlu, N. & Özdemir, M. (2019). *Eğitim yönetimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Clayton, S. (2002). *Takımımızın yeteneklerini geliştirmede strateji geliştirme*. (Çev: M. Zaman). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Çaha, H. (1997). Çıkar ve baskı gruplarının iktisadî analizi. *Yeni Türkiye dergisi*, 3(18), ss. 417-428.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online dergisi*, 9(3), 1027-1036
- Çiçek Sağlam, A. & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37
- Çiçek Sağlam, A. (2013). Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. A. Çiçek Sağlam (Edt.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 253-272) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Dalay, İ., Coşkun, R. & Altunışık, R. (2002). *Modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Demirkasimoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 24-48
- Dumlu, N.N. (2018). Meb'in insan kaynakları planlamasındaki sorunlar nelerdir? *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 100-108

- Düşkün, Y., Arık, B.M. & Aydagül, B. (2018). *Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir?* Eğitim Reformu Girişimi (ERG). http://www.egitimreformu.girisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/MebVizyonBelgesi_BilgiNotu.pdf (03.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Eroğlu, O. (2016). 1923'ten günümüze Türkiye'de insan kaynakları yönetiminin gelişimi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(29), 181-193
- Eurydice (2014) *Eurydice özetleri: Avrupa'da okulları finanse etmek: Mekanizmalar*, kamu finansmanında yöntemler ve kriterler. European Commission. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Okullarin_Finansmani/Avrupada_Okullarin_Finansmani_highlight.pdf (17.02.2019 tarihinde indirilmiştir).
- Fidan, Y. (1999). Bir etkinlik aracı olarak örgüt vizyonu. *Yönetim ve Ekonomi - Celal Bayar Üniversitesi İİBF Dergisi*, (5), 199-224
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 245-358
- Gönel, A. (1998). *Araştırma raporu: Önde gelen STK'lar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. & Woodruff, D. W. (1998). School development program effects: Linking implementation to outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 3(1), 71-85.
- Hitt, M.A., Ireland, R.D. & Hoskisson R.E. (2000). *Strategic management: Competitiveness & glolization* (10. Baskı). South-Western: Cengage Learning. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qaIKAAAQBAJ&oi> (12.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Hoşgörür, V. & Arslan, İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102
- Hoşgörür, V. (2014). School development applications in Turkey. *Education*, 134 (3), 404-419
- Karataş, İ. H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde sivil toplum kuruluşlarının STK'ların konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, (198), 196-218.
- Kavak, Y. Ekinci, E. & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3 (3), 309-320.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: The Free Press. https://books.google.com.tr/books?id=CN3XeWdVvWkC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (18.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5th ed.). San Francisco: Jossey-Bass. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4402711/mod_resource/content/2/LEADERSHIP%20CHALLENGE.pdf (22.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Kurul T. N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kurum, G. & Çinkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim* 42(192), 35-57
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412
- MEB (2002). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli* (3. Baskı). Ankara: Semih Ofset.
- MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. (Karar tarihi: 31.05.2017). *Resmi Gazete*, (30091), Yayın Tarihi: 09.06.2017.
- MEB (2019). *Ortaöğretim kurumlarının genel müdürlüklere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 (17.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir).

- MEB, (2009). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*– Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB, (2011). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları standartları uygulama yönergesi. Milli eğitim bakanlığı. *Tebliğler Dergisi*, (2646), 480-491
- MEB, (2011b). Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname. (Karar Sayısı: KHK/652). *Resmî Gazete*, (28054). Yayın Tarihi: 14.09. 2011.
- MEB, (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*– Strateji Geliştirme Başkanlığı
- MEB, (2016). Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. (Kanun No: 6764). *Resmî Gazete*, (29913). Yayın Tarihi: 09.12.2016.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.10.2018 Tarihinde İndirilmiştir)
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetimi'nin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14), 128-144
- Mingat, A. & Tan, J.P. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington DC: World Bank
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: creating a compelling sense of direction for your organization*. SanFrancisco: Jossey-Bass, <https://archive.org/details/visionaryleade rs00nanu>. (22.12.2018 Tarihinde İndirilmiştir)
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099. <http://ilkogretim-online.org.tr> (02.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4),1869-1894
- Özdemir, S.; Sezgin, F. & Koşar, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Özer, N., Demirtaş, H. & Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 17-39
- Özer, Z. (2015). Eğitim denetiminde değişim süreci ve paradigma arayışları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(33), 62-67.
- Özmen, F. & Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve Avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 6(1), 204-210. <http://web.firat.edu.tr/daum/default.asp?id=80> (06.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Parmaksız R. Ş.& Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü / güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 112-129.
- Poyraz, K. & Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143–164
- Sabuncuoğlu, A., Gök, O. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10 (1), 123-141.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi -Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633, <http://ilkogretim-online.org.tr> (16.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir)

- Tarik, H. (1917) İki mesele: 1- Tuba ağacı nazariyesi. *Donanma, Sayı 132/83*. (Belge üzerindeki tarihler “Hicri 27 Şevval 1335 ve Rumi 16 Ağustos 1333” dir. Türk Tarih Kurumu online tarih çevirme sitesi kullanılarak miladi tarihe çevrilmiştir “16 Ağustos 1917”).
- TBMM, (2014). Milli eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. (Kanun No. 6528). *Resmî Gazete*, (28941) Yayınlanma Tarihi: 14 Mart 2014.
- TEM-SEN (2018). *Milli eğitim bakanlığı teftiş sistemi ve maarif müfettişliği. Tem – sen - tüm eğitimciler ve eğitim müfettişleri sendikası raporu*.
<http://www.temsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/09/MEB-TEFT> (26.01.2019 Tarihinde İndirilmiştir)
- Tuik (2016). *Eğitim İstatistikleri*. http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 (17.02.2019 Tarihinde İndirilmiştir).
- Tuik, (2017). *Eğitim Harcamaları İstatistikleri. Türkiye istatistik kurumu haber bülteni*, sayı 24679 Tarih: 19.12.2017
- Turan, İ. (1998). 1972-1996 döneminde İstanbul’da derneksel hayat. A. N. Yücekok, İ. Turan, & M. Ö. Alkan, (Ed.) *Tazimattan Günümüze İstanbul’da STK’lar*, (197-227) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Uyan, S. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. *Türkiye Gazetesi* 30.10.2018
<https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/salih-uyan/604886.aspx>
- Ülgen, H. & Mirze, S.K. (2010). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Wilson, I. (1992). Realizing the power of strategic vision. *Long Range Planning*, 25(5), 18-22.
<https://www.servicesource.org/wp-content/uploads/2017/02/Realizing-the-power-of-a-strategic-vision-003.pdf> (17.11.2018 Tarihinde İndirilmiştir).
- Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 1-15.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK. (2018) *Tercih yapacak öğrenciler için barajlarda düzenleme*. (22 Ekim 2018 tarihli açıklama) 22.04 tarihinde indirilmiştir: <https://www.yok.gov.tr/arama?k=sarf%C4%B1nazar>
- YPK, (Yüksek Planlama Kurulu). (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*, Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü.

Extended Abstract

Introduction

Vision is the picture of the future that imagined by the organization and its employees. By using the vision an organization can explain of why it is trying to create this future. The vision refers the whole of the expressions covering the goals and objectives for the future that the organization wants to achieve. In addition, the vision indicates that an organization has specific preferences which are thought by the organization and its employees. The vision and its importance is valid for all management systems as well as the educational management systems. Via the visions, educational systems draw a horizon for the school staff and shed light on the future and what is important for them. The aim of this study is to examine the Education Vision 2023 document, has been issued by the Ministry of National Education, in terms of educational management. In this context, the document is examined within the problems related to the field of educational management in the Turkish Education System. In this context, the Education Vision 2023 document has been investigated in five areas of educational management (Vision, school development model, human resources, financing, and inspection and guidance services), and has been discussed whether it brings solutions to the existing problems in this areas.

Method

The study was designed as a qualitative research, and it is based on the content of the 2023 Education Vision 2023 document. The research was carried out using document analysis method.

There are five stage In this method, (1- access to the documents, 2- checking the authenticity, 3- understanding the documents, 4- analyzing the data, and 5- using the data were followed in stages (Forster, 1995 cited by Yıldırım and Şimşek, 2013, 193).

Five themes, included in the field of education management, were determined to investigate in the research. These themes; vision, school development model, human resources, financing, and inspection and guidance services. These themes were handled together with the problems mentioned in the literature and discussed whether the vision document addresses these problems or not.

During the analysis, firstly, four-step method determined by Bailey (1982) was adopted. These steps are the selection of sample from the document subject to analysis, development of categories, determination of analysis unit and digitization. Firstly, the document was examined in terms of creating vision in the field of education. Then, the innovations, that are mentioned by this document and which are thought to be made, has been identified. These innovations were evaluated together with the problems stated in the educational management literature. Articles, theses, books, laws, regulations, and reports are used in the literature review. The innovations mentioned in Education Vision 2023 document were taken into consideration during this literature review. The innovations that are described in the vision document and the problems that are expressed in the literature were discussed together, and tried to be evaluated whether the vision document addresses these problems or not.

Results and Discussion

Vision means long-term fundamental decisions for organizations. So the vision of an organization is expected to be a guide in the long-term to solve the problems of the organization. These decisions show what the organization wants to be in the long term. However, the Education Vision 2023 paper cannot be said to have this characteristic, because this vision document reveals what is planned in just three years. The vision document states the innovations and which areas they have been planned for, and also how these innovations will be implemented in the next three years. In the 2018-2019 academic year, the innovations design, simulation and pre-pilot applications has been started. in the 2019-2020 academic year, country-wide pilot applications will be made. In the 2020-2021 academic year, all the actions will start in all the country. When the document is evaluated in this respect, it is seen that the document does not create a vision for the Turkish Education System. Because the Turkish Education System, which has almost a century of history, should have a longer-term vision and not only for three years term. In this sense, it cannot be stated that the Education Vision 2023 document mobilise employees around for long-term purposes. In this context, it would be appropriate to call the document as a short-term action plan rather than a vision document.

On the other hand, the vision document was evaluated regarding the problems waiting for solutions in the field of educational management. In this evaluation, the innovations planned by the vision document in the field of educational management have been evaluated. As a result of this evaluation it is seen that the innovations have been planned in fields like; school development model, developing of human resources, school financing and innovations in inspection and guidance services. However, these innovations were considered insufficient.

As a result of the research, it has seen that the vision document is thought to make some improvements in the field of educational management. However, it is seen that these innovations are not enough to solve the problems of the field of educational management which are expressed in the literature and waiting for solutions.