



**T.C.**

**Avrasya Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı**

**OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN KIRŞEHİR'DE  
İLKOKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİ**

**Feyzullah AKSOY**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Trabzon 2016**



**OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN KIRŞEHİR'DE İLKOKULLARDA  
UYGULANABİLİRLİĞİ**

**Feyzullah AKSOY**

T.C. Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı:  
Prof. Dr. Ömer GÜRKAN

Trabzon 2016

## TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans danışmanlığımı üstlenen,tez konusunun seçimi, planlanması ve çalışmaların yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Ömer GÜRKAN'a, sürekli motive ederek neşesiyle hayatımıza neşe katan Prof. Dr. Mustafa KÖKSAL 'a teşekkür ederim.



## KABUL VE ONAY SAYFASI

Feyzullah AKSOY tarafından hazırlanan “OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN KIRŞEHİR’DE İLKOKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİ” başlıklı bu çalışma, 10-10-2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

-----  
**Prof. Dr. Hilmi ZENGİN** (Başkan)

-----  
**Prof. Dr. Ömer GÜRKAN** (Danışman)

-----  
**Yrd. Doç. Dr. Muhammed SAMANCI** (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Asif YOLDAŞ

Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**AVRASYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(10/10/2016)

Feyzullah AKSOY

## ÖZET

AKSOY Feyzullah. Okul Merkezli Yönetimin Kırşehir'deki İlkokullarda Uygulanabilirliği, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2016.

Eğitimde yerelleşme, yerinden yönetim, yetki aktarımı ve yetki devri hakkında araştırmalar yapılmasına karşın bu çerçevede eğitimin üretildiği temel doku olan okulun; yapısı, amaçları, süreçleri ve dahilindeki işleyişi, iklimi üzerinde yine okulun toplumsal, ekonomik, politik, bireysel rolleri çerçevesinde, öğretmenlerin eğitim hizmetinin sunumundaki, etkinleri, davranışları, tutumları, eğilimleri ve görüşleri merkezi politikaların belirlenmesinde dolaylı da olsa önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerin okul merkezli yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin betimleyebilmektir. Aynı zamanda karmaşık görünümlü okul merkezli yönetim sistemi literatürüne sistematik bir yaklaşım sunmaktır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada öz olarak, Kırşehir'de görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okulların mevcut durumlarının temel olarak Okul Merkezli Yönetim Sistemine elverişli olduğu ancak belli konumda ve özellikteki öğretmenlerin okulların farklı hususlarda eksikliklerinin olduğunu belirttikleri sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:**Okul, Eğitimde Yerelleşme, Okul Merkezli Yönetim.

## ABSTRACT

AKSOY, Feyzullah. School-Based Management: Applicability of Primary School In Kırşehir, Master's Thesis, Trabzon, 2016.

Although researches have been made related with decentralization in education and self-based management, transferring authority, revolving authority and in these contexts, the basic texture of schools was produced education, on the schools' structures goals, processes and including operation, climates, and the framework of role of social ,economic, politic ,individual with delivering educational activity by teachers, therefore the views of teachers are important. The aim of this research was to describe the views of teachers about school based management system and at the same time, to present a more basic and systematic approach to complicated views of school based management literatures.

In this context, as self in the work that is performed, Kırşehir according to the class teachers who served in schools, school based management as the basis of the current state of the system that is best suited to, however, location and characteristics of deficiencies in certain schools, it was stated that it was concluded that teachers with different points of view.

**Key Words:**School Decentralization In Education, School-Based Management.



## İÇİNDEKİLER LİSTESİ

### KABUL VE ONAY

SAYFASI.....	0
--------------	---

ÖZET .....	İ
------------	---

ABSTRACT.....	İİ
---------------	----

İÇİNDEKİLER LİSTESİ .....	İİİ
---------------------------	-----

TABLolar LİSTESİ .....	V
------------------------	---

GİRİŞ.....	1
------------	---

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN BİLGİLER.....	3
--------------------------------------	---

1.1. ARAŞTIRMANIN ORTAYA ÇIKIŞ KAYNAĞI .....	3
--	---

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
------------------------------	---

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
------------------------------	---

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI .....	7
--------------------------------------	---

1.5. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIK LARI.....	7
--	---

### İKİNCİ BÖLÜM

2. OKUL MERKEZLİ YÖNETİM.....	8
-------------------------------	---

2.1. KAVRAMSAL OLARAK OKUL MERKEZLİ YÖNETİM .....	8
---	---

2.2. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN İLKELERİ VE AMAÇ LARI.....	15
---	----

2.3. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN ÖNEMİ .....	16
--	----

2.4. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN AVANTAJ VE DEZAVANTAJ LARI.....	18
--	----

2.5. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN ETKİLİ OLMASINI SAĞLAYACAK UNSURLAR ....	21
---	----

2.5.1. Stratejik ve Kademeli Yönetim.....	27
---	----

2.5.2. Kararların Okul Merkezli Alınması.....	29
---	----

2.5.3. Okul Merkezli Yönetim Programı .....	29
---	----

2.5.4. Okul Merkezli Bütçeleme .....	32
--------------------------------------	----

2.5.5. Okul Merkezli Yönetimde İnsan Kaynakları .....	34
2.5.6. Okul Merkezli Yönetim Sisteminin Değerlendirilmesi ve Denetimi .....	35
2.5.7. Okul Merkezli Yönetimin İşleyişi .....	36
2.5.7.1. Yönetim Kurulları .....	39
2.5.7.2. Bölgesel Ölçekte Eğitimi Yönetici ve Büroları .....	41
2.5.7.3. Okul Yönetim Kademesi .....	47
2.5.7.4. Öğretmenler ve Öğrenciler .....	53
2.5.7.5. Veliler ve Okul Konseyleri .....	57

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN İLKOKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ .....</b>	<b>61</b>
3.1. YÖNTEM .....	61
3.1.1. Araştırmanın Modeli .....	61
3.1.2. Evren ve Örneklem .....	61
3.1.3. Veri Toplama Aracı .....	61
3.1.4. Veri Toplama Yöntemi .....	62
3.1.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik .....	62
3.1.6. Verilerin Analizi .....	63
3.2. BULGULAR.....	64
<b>SONUÇ .....</b>	<b>81</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>87</b>
<b>EK : ANKET FORMU.....</b>	<b>93</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>103</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Ölçek İfadelerinin Güvenilirlik Analizi .....	62
<b>Tablo 2.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	64
<b>Tablo 3.</b> Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı .....	64
<b>Tablo 4.</b> Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı .....	64
<b>Tablo 5.</b> Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı.....	65
<b>Tablo 6.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	65
<b>Tablo 7.</b> Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	66
<b>Tablo 8.</b> Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi.....	66
<b>Tablo 9.</b> Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Yaşlarına Göre Farklılık Analizi.....	67
<b>Tablo 10.</b> Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılık Analizi .....	70
<b>Tablo 11.</b> Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Farklılık Analizi.....	71
<b>Tablo 12.</b> Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Mesleki Yayınları Takip Etmelerine Göre Farklılık Analizi.....	75
<b>Tablo 13.</b> Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Görev Yapılan Okul Sayısına Göre Farklılık Analizi .....	78

## GİRİŞ

Ülkemiz eğitim sisteminin yönetim kademesinin mevcut yapısı dinamik yapı dâhilinde meydana gelen gereksinimleri giderme noktasında yetersiz kalmakta, okullar gereksinim duyulan, çağın niteliklerine uygun bilgi ve becerileri edindirmekte zorluk çekmekte ve takip edilemeyen hızla yaşanan değişimlere ayak uydurmakta problem yaşamaktadır (Erdoğan, 2005:82). Takip edilmesi zor bir hızla gerçekleşen bu değişimler okulların problemler karşısında zaman kaybetmeksizin çözümler üretebilen, ihtiyaçlara en elverişli eğitim faaliyetini ortaya koyan kurum niteliğine bürünmesini zorunu kılmaktadır. Söz konusu durum eğitim kurumlarını, yerinden yönetim, karar almaya katılım, öğrenen örgütler, etkili okullar gibi yeni eğitim ve yönetim süreçleriyle karşı karşıya bırakmaktadır. İnsanların merkezi idareler etrafında yaşamaya başlamalarından itibaren hemen hemen her şey merkezi idare tarafından hazırlanmış veya hayata geçirilmiştir. Özellikle eğitim merkezi yönetimlerin ilgi odağında olmuştur. Ulusal eğitim programlarında merkeziyetçilik sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak bu yönetim tarzı bünyesinde birçok eksiklik barındırmaktadır.

Başta ABD ve İngiltere ,Kıta Avrupa'sı ülkelerde ve Türkiye'de 2000'li yılların gerektirdiği insan, toplum, örgüt modelleri ve yaklaşımları tartışılmaktadır. Dolayısıyla daha dar alanda , okul yönetiminde yaşanan klasik örgütlenmenin sorunları vurgulayan görüşlerin artması ,okul örgütlenmelerinde ve yönetiminde yeni arayışlara yol açmıştır(Yalçınkaya 2004:22).

Merkeziyetçi yönetim yapısının eksikliği paralelinde okulların etkinliğinin sağlanabilmesinin kendi kararlarını alan kurumsal yapılarının varlığı ve problemleri hızlı ve zamanında çözebilmesinden geçtiği söylenebilir. Çağın gerektirdiği nitelikte insan kaynağını yetiştirebilmek için, değişim ve gelişim taleplerinin arttığı günümüzün dinamik ortamında, statik bir örgütlenme biçimine sahip bir merkezi yönetimin eğitim sisteminin taleplerini karşılamaya çalışmasının bir çelişki oluşturduğu dile getirilmektedir (Balcı, 2001:495). Türk milli eğitiminin artık yerel ve yerinden yönetim anlayışına dayalı okul ve yönetim anlayışına geçmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak dile getirilmektedir(Erdoğan, 2005:90).

Eğitimde yerelleşme ,yerinden yönetim ,yetki aktarımı ve yetki devri hakkında araştırmalar yapılmasına karşın bu çerçevede eğitimin üretildiği temel doku olan okulun ;yapısı, amaçları süreçleri, ve dahilindeki işleyişi ,iklimi üzerinde yine okulun toplumsal, ekonomik, politik, bireysel rolleri çerçevesinde öğretmenlerin eğitim hizmetindeki çabaları, etkileri, davranışları, tutumları, eğilimleri ve görüşleri merkezi politikaların yeniden belirlenmesinde dolaylı da olsa önemli ve etkilidir.Bu bağlamda öğretmenlerin okul merkezli yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin alınması katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## BİRİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN BİLGİLER

#### 1.1.Araştırmanın Ortaya Çıkış Kaynağı

Günümüz koşullarında hızla oluşan gelişmelerin sadece merkeze örgütlere bırakılmasının işlevsel olduğu gözlenmektedir. Eğitimde değişim ihtiyacının, merkezi birimlerin dışında, alt düzeylerde de hissedilmeli ve başlatılabilmelidir (Erdoğan 2004:91).

Ekonomi, siyaset, sosyo-kültürel alandaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biri de eğitimidir. Aynı zamanda eğitimde değişim çabaları, bütün dünya ülkelerinde geçerli olan bir olgudur. Eğitime duyulan talebin hızla artması, eğitim verme sorumluluğunu üstlenen devleti zorlamaktadır. Bu hizmeti verebilmesi için büyük miktarda kaynak ayırması gerekmektedir. Oysa devletin savunma, adalet, sağlık, sosyal, güvenlik gibi vazgeçilmez öncelikleri de vardır (Erdoğan 2004:3-4).Yeniden örgütlenmeye gitmek için çevrede ve teknolojide belirli değişmelerin gerçekleşmesi örgütsel büyüme, siyasal değişme, önderlik gibi değişimi zorlayıcı, gelişmelerin olması gerekir (Erdoğan 2004:69).

Hawnshek ve Woessman (2007:47) eğitim/öğretim ürünlerinin, kurumsal etkinliklerini aşağıdaki üç özelliklerle tanımlamak ve temellendirmektir. Bunlar; 1.Okul seçimi ve rekabet: Aileler çocuklarının öğrenme ürünlerini ve akademik başarılarını maksimize etme eğilimindedir. Bu sebep, ebeveynlerin ve toplum üyelerinin okul üzerinde baskı kurarak okulun fonksiyonlarının öğrenme ürünlerinin üzerinde etkisinin artmasını sağlar. 2.Okul özerkliği çeşitli grupların okullarda karar olma düzeylerine katılımları ve finansmanın yerelleşmesinin , öğrenme ürünleri üzerinde etkili olacağını varsayar. 3.Okulun sorumluluğu (=hesap verebilirliği) katılımın ve finansmanın özerkleşmesi toplum üyelerine ve üst yönetimlere karşı okulun sorunluğunu artırdığını varsayar.

Günümüz okulları çok yönlü çevresel değişme ve dalgalanmalarla karşı karşıyadır ve bundan etkilenmektedir. Ekonomide yaşanan sorunlar, siyasal uzlaşmazlıklar, kültürel değişmelerin etkisi anında, okullarda da hissedilmektedir. Bu

etkenler okulun işleyişi ile içli dışlı olması,o kuralları bir merkezi yerden yönlendirilen değil, kendi kendine yönetebilen kurumlar olma yönünde zorlamaktadır. Bu durum da ve aynı zamanda, rekabetin ve her alanda yenilenmenin oldukça hızlı olduğu günümüzde, okul yöneticileri, çevre koşullarına uyum sağlayabilmek için eskiye göre daha fazla inisiyatif kullanmak zorundadırlar. Bu yüzden okulların geleceğe yönelik vizyon, misyon, amaç ve dolayısıyla stratejiler geliştirmesi gerekir (Erdoğan 2004:38–39).

Bilgi toplumu okulunun karakteristik özellikleri aşağıdaki gibi belirtmektedir. 1. Kimlik sahibidir.(=vizyonu, misyonu, temel değerlere eşliğinde bireyselleşen ) 2. Öğrenen örgüttür.(=kendi kendini yöneten) 3. Çevresine açık bir sistem, kitle eğitimine imkân veren bilgi merkezli ve çoklu iletişim merkezlidir.(=çevredeki analizini) Yerel topluluklar, ulusal, global öğeler bilgi teknolojisi, Networks (ağ sistemi) yardımıyla okullara farklı türde öğrenme öğretim kaynakları ve ürünler entelektüel düzeyde sunabilmektedir.(Cheng 2001:21).

Gelişmiş ülkelerde okullarda yapılan reformların arka planı, reformların süreç olarak nasıl isleyeceğini daha iyi kontrol edebilmektir. Gelişmekte olan ülkelerde okul merkezli yönetim fikri, arka planı okul yönetiminin, çalışanlarının ve aile (=veli), toplum üyelerinin karara katılmaların, tamamıyla hükümetin veya yürütmenin kontrol eğilimlerine göre değişiklik gösterilir. (Fasih 2007:31).

Gelişim için sürdürülebilir güç ve yeniden okulların yapılanmasına son zamanlarda bilgi ekonomisine doğru dünya çapında hızlı bir dönüşüm vardır. Bu yüzden yeni nesillerden çoklu zeka ve global bakış açısıyla değişen çevreye uyum sağlama, yaratıcılık ve kendi kendine öğrenmeyi başarabilmesi beklenilmektedir (Cheng 2001:22).

Eğitimin sisteminin bütünlüğü içinde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, sistemin temel dokusu olan okulun başarısına bağlıdır ve bu aynı zamanda eğitim sisteminin de başarısıdır (Başaran 2006:137).

1980 sonrası eğitim yönetiminde karar verme yetkisinin, okullara verilmesi en önemli eğitim stratejisidir.Okul düzeyindeki çeşitli ihtiyaçları karşılamak amacıyla

kaynakların etkili kullanımı ve etkin kararlar alma oranını artırmak anlamında, okulların yerelleşmesini vurgulayan Okul Merkezli Yönetim son on yılda uluslararası okul reform hareketlerinin en önemlisidir (Cheng 2001:22). Açık olarak da bilinmektedir ki okul merkezli yönetimin önceliği; oldukça maliyetinin olmasıdır.

Eğitimin niteliğini geliştirme amacına yönelik hizmet yerinden yönetim, katılım, özerklik, müşteri memnuniyeti, vizyoner, öğrenen örgütler ve benzeri yaklaşımlar eğitim hizmeti üreten temel birim olan okul örgütünün geliştirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında dayanak noktası niteliğindedir (Aytaç 2000a:1).

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi iyileştirme girişimlerinin temeli ve aynı zamanda devamlılığının bir parçası olarak görmek gerekir. Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için öne sürülen değişim projelerinin çoğunun gerçekleşmesi okul merkezli yönetim yaklaşımına bağlıdır (Erdoğan 2004:103).

Okul Merkezli Yönetim yaklaşımında eğitim ve öğretim ile ilgili kararların okulda alınması; demokratik seçimlerin olması, öğrenci, veli, öğretmen ve çevre liderlerinin katılımının gerçekleşmesi okul amaçlarına dönük rasyonel karar alma süreçlerinin işletilmesi, çağdaş bir denetim sisteminin yer alması gerekmektedir (Yalçınkaya 2004:23).

Etkili okul araştırmaları; okul merkezli yönetim, okul gelişim planı; nitelikli eğitim, okul güvenliği, yeni eğitim program uygulamaları gibi eğitim alanına, bilgi teknolojilerin uyumu ve uyarlanması bu reform hareketlerinin tipik örnekleridir (Cheng 2001).

Okul Merkezli Yönetim, eğitimde (1) globalleşmeyi (=küreselleşme), (2) yerelleşmeyi, (3) bireyselleşmeyi (=özelleşmeyi) bir arada içeren üçleşme (triplization) süreci boyunca ve sayesinde öğrencilerin çoklu zeka kuramı bağlamında gelişmesini vurgulayan yeni eğitim paradigmalarının uygulanmasına imkan ve olanak alanı hazırlamayı amaç edinmesi gerektiğini özellikle vurgular (Cheng 2001:24).

Yeni okul merkezli yönetim, okulun iç yönetim süreçlerini geliştirmenin yanı sıra yeni eğitsel amaçlar oluşturması ve üçleme (küreselleşme – yerelleşme - özelleşme) süreci boyunca ilgili amaçlar gelişmesini de sağlamalıdır. Yeni Okul Merkezli



Yönetim ile her bir öğrencinin yaşam boyu öğrenmeyle bağlantılı, çoklu zeka toplumu, küresel kentini oluşturmaya toplumun yapılanmasında, yaratıcı bir şekilde katkı sağlayan, bireylerin çoklu zeka kuramı çerçevesinde vatandaş olmasını desteklemesinin gerekli olduğunu öne sürer.(Cheng 2001:24).

Kimi yazarlar Okul Merkezli Yönetim her derde deva, kimi yazarlar ise bu girişimin özellikle de kaynakların kısıtlı olduğu okullarda bozulmaya neden olduğunu veya olacağını öne sürdüler. Okul merkezli yönetim, okula dayalı yönetim, okulun merkezli idare, kendi kendini yöneten okul,yerinden yönetimli okullar,karara-katılımlı okul yönetimi kavramları bazı farklı anlamlarda içerse de okulların insan, materyal,finans kaynaklarını temelde daha özerk yönetimine ve bunlara ilişkin karar alma yetki ve sorumluluk anlayışını ifade eder. Farklı anlamlar içermesi birbirine benzeyen yükselen trendlerden kaynaklanır. Aynı zamanda değişik kavramlar ülkelerin daha önceki farklı deneyimlerden de kaynaklanır. (De Grauwe 2004:27).

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Eğitimde yerelleşme ,yerinden yönetim ,yetki aktarımı ve yetki devri hakkında araştırmalar yapılmasına karşın bu çerçevede eğitimin üretildiği temel doku olan okulun ;yapısı, amaçları süreçleri, ve dahilindeki işleyişi ,iklimi üzerinde yine okulun toplumsal, ekonomik, politik, bireysel rolleri çerçevesinde öğretmenlerin eğitim hizmetindeki çabaları, etkileri, davranışları, tutumları, eğilimleri ve görüşleri merkezi politikaların yeniden belirlenmesinde dolaylı da olsa önemli ve etkilidir.Bu bağlamda öğretmenlerin okul merkezli yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin alınması katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, günümüzde gelişmiş ülkelerde örnekleri görülen okul merkezli yönetimin, başka bir ifade ile yerel eğitim kurumlarının meydana getirilmesinin Kırşehir ilinde uygulanabilirliğini, öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Ülkemizin dünya devletleri ile rekabet edebilmesi için önem verilmesi gereken en önemli alanlardan biri eğitimidir. Eğitime yapılan yatırımlar her geçen gün artmakta, eğitimin daha iyiye gitmesi ve eğitimden fayda sağlayabilmek için yapılan çalışmalar istikrarlı bir şekilde yol almaktadır. Ancak yıllardır ülkemizde tartışma konusu olan merkeziyetçi yönetimden yerel merkezli yönetim yapısına geçiş, eğitimde de yerelleşmeyi gerektirmektedir.

Merkeziyetçi yapıdaki ülkemizde okullar merkez teşkilata danışmadan karar alamamaktadır. Bu da sorunları kısa zamanda çözümünü zorlaştırmakta bazen de imkansız hala getirmektedir. Bu durum da, eğitim yönetiminin daha verimli ve etkili hale gelebilmesi için eğitimde yerelleşmeyi yani okul merkezli yönetimi önemli hale getirmektedir.

### **1.4.Araştırmanın Sayıtları**

- 1.Araştırmada kullanılan ankete, denekler samimi yanıt vermişlerdir.
- 2.Araştırmada kullanılan anket, öğretmenlerin okul merkezli yönetim uygulanması ile ilgili görüşlerini yansıtmıştır.
3. Araştırma örneklemin, evrenini yansıtmaktadır.

### **1.5.Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

- 1.Araştırma 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı Kırşehir ili merkez ilçede görev yapan 183 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### OKUL MERKEZLİ YÖNETİM

#### 1.1.Kavramsal Olarak Okul Merkezli Yönetim

Literatüre baktığımızda, okul merkezli yönetim; “okulların yöresel idaresi”, “öğrenci merkezli idare”, “okul temelli yönetim”, “ortak karar alma”, “ okul temelli bütçe”, “paylaşımlı idare”, “okul temelli öğretim çizelgesi geliştirme”, “ yalnız başına karar veren okullar”, “yerel seviyede özerk okullar”, “mahallileşme”, “yetki aktarımı”, “tekrar yapılanma”, “tekrardan yapılan okullar”, “okul temelli özerklik”, “katılımlı karar alma”, “yöreselleşmiş yönetim”, “okulu yetkilendirme”, “yöreselleşmiş idari güç”, “ okul bölgesi özerkliği”, “okul tabanlı karar alma” kavramlarıyla dile getirilmektedir (Arterbury, Hord, 1991; Cistone, Fernandez, tornillo, 1989; Johnston ve Germinario, 1985; Lewis, 1989; Clune ve White, 1988; Cotton, 1992; Kuehn, 2004). Kavram karışıklığı oluşmaması için “okul merkezli yönetim” ifadesinin kullanılması yeğlenmiştir. Malen, Ogawa ve Kranz bu kavramların genel bir biçimde, yönetim yapılarındaki farklılıkları göstermek, gelişmenin ana birimi olarak okulu tanımlamak manasına geldiğini ifade etmektedir. Demek oluyor ki okul merkezli yönetim, gelişmeleri özendirmede önemli bir vasıta olarak görülmektedir (Arterbury ve Hord, 1991: 2). Okul merkezli karar alma, okulların ve bölgelerin geleneğe dayanan bürokratik modelinden daha açık, katılımcı bir düzene geçişte ilişkileri ve rolleri değiştirmeyi özendirilmektedir (Fulbright, 1988:5).

Okul merkezli yönetim örneğinden önce, genellikle bilgilendirme yapılmamış olan öğrencilere yakın aileler ve öğrencilere benzer az kullanılmış kaynaklar okulun mekanizmasından ve karar almadan ayrı tutulmuştur (Arterbury ve Hord, 1991: 2). Öğretmenler çoğunlukla öğretmen haklarının ve sözleşmelerin koruyucuları olarak davranmalarına karşın, yeni model durum temsilcisinden esnek olma durumu gerektirmektedir. Temsilciler bu yönetim modeli öncesinde okul düzeniyle aracısız yüz yüze gelebiliyor ve konularla ilgili fikir alışverişinde bulunabiliyordu. Demek oluyor ki, okul merkezli yönetim modeli, tüm çalışma çevresindeki karar alımlarında işbirliğini ve tesanütü içine almaktadır. Öğretmenlerin ya da yöneticilerin temsil etmesi, alışılmış bir bağlantıyken, onların yöneticilerle, okul kuruluyla, öğretmenlerle ve onların kapsamlı

eğitim topluluğuyla birlikte hareket etmeye gereksinimi vardır( Arterbury ve Hord, 1991:3).

En kapsamlı tanımıyla okul merkezli yönetim, okulları en önemli karar alma birimi olarak kabul gören,değişme gösteren eğitimsel, çevresel istek ve ihtiyaçları okul seviyesinde karşılayan, eğitim- öğretimin gelişmesini sağlamak maksadıyla okul düzeyinde hak ve mesuliyetlerin çoğalmasını öngören, özerkliğe ve katılım sayısının fazla olmasıyla karar almaya yönelik eğitimin yerinden yönetim şekli olarak tanımlanmaktadır. 1980'lerde en bilinen stratejilerden biri olan ve okul reformu sonucunda meydana gelen okul merkezli yönetim, okul düzeyindekilerin bir araya gelerek karar alma sürelerine ortak edilmesi ve karar alma yetkisinin okullara yerleştirmesi olarak açıklanır. Bir hayli kurum ve yazarın destek olmalarına karşın, Malen ve arkadaşları, literatür taramasından okul merkezli karar almanın yeni oluşan bir düşünce olmadığını kamu eğitimi tenkit altındayken periyodik olarak tekrardan ortaya çıkan bir reform olduğunu söylemektedir (Arterbury ve Hord. 1991: 2). David, on yılın okul merkezli yönetiminde en mühim reformu olduğunu fakat hiç kimsenin bu reformun nasıl uygulanacağına, reformun ne olduğuna yahut neden yapılacağı üzerine kararın daha varılmamış olduğunu ifade etmektedir. Okul merkezli yönetimi kapsamındaki reformlar, ortak karar almayı, okul seçimini, uzun dersleri değişik biçimde zamanlama, yerleşmeyi, öğretmen grupları oluşturma, bütün öğrenciler için gerekli olan ortak akademik öğretim çizelgesi, yetenek grupları oluşturma gibi yeni değerlendirme şekillerini kapsamaktadır (Newmann ve Wehlage,1995: 1).

Everett, okul merkezli karar almanın okulun eğitimsel gelişme yönetimin temel birimi olduğu bir yerleşme süresinde öğretmen girdisi, ailelere, çalışana ve topluluğa (okullarla alakalı konulara aracısız ulaşabilen bireyler) yardım için bir yol yaratır ( Noel, Slate, Brown, Delgado, 2008: 50). Başka bir değerlendirmeye göre, okul merkezli karar alma, tradisyonel olarak bölge düzeyinde yönetici aracılığıyla alınan, okullara yönlendirilen ve okul yönetimi aracılığıyla alınan birtakım kararların öğretim personeliyle, öğrencilerle ve toplum üyeleriyle paylaşılan felsefi inanca dayanmaktadır ( Noel ,Slate, Brown, Delgado, 2008: 51 ).

Okul merkezli yönetim, okul yönetimindeki görevlerin özellikleri ve okul yönetimin gereksinimlerine göre yerine getirilmesi anlamına gelmektedir. Bundan

ötürü, okul üyeleri (veliler, yönetim kurulu, öğretmenler ve öğrenciler vb. ), okulun uzun mühlette gelişimini sağlamak için etkisi olan eğitim faaliyetleri yerine getirmek ve sorunları çözmek hedefiyle, kaynakları kullanabilme konusunda daha çok özerkliğe sahiptir (Cheng, 1996: 44). Fakat David; okul merkezli yönetimde herkesin bütün konular hakkında karar verebilmesi manasına gelmediğini ifade etmektedir ( David, 1995/1996: 6).

Okul merkezli yönetim, yöneticilere ve öğretmenlere daha fazla sorumluluk eklemektedir (Liontos, 1994: 2). Öğretmenleri daha önceden sorumlu sayılmadıkları birçok sorumluluğu üstlenmeleri istemektedir. Okul merkezli yönetimde, öğretmenlerin zamanlarından daha fazlasını fedakârlık yapmaları istenmektedir. Yöneticilerin daha önceden yaptıkları güvenlik kodları ve bölge düzenlemeleri konuları daha hâkim olmaları istenmektedir (Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351).

Yavuz okul merkezli yönetimi şu şekilde açıklamaktadır (Yavuz,2004:49):

“ Okulda yerinden yönetim, yönetim unsurları direk olarak okulun ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre belirlenip, okulun tüm bireylerinin (öğrenci, yönetim kurulundaki üyeler, öğretmen, müdür ve veli ) katılımıyla okulun gelişimi, sorunların çözüme kavuşması ve eğitim aktivitelerine bağlı kararları alan, merkezli yönetime göre bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim düşüncesidir.”

Carlos'un okul merkezli yönetim tanımını ise şu şekildedir:

“ Sorunların yerinde çözüme kavuşmasını sağlamak için okulda bulunan eğitim çalışanlarını yönetime katmak; bilişle ilgili yargılamalarına ve yeterliliklerine güvenerek, verilen kararların sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamaktır.”

Elmore okul merkezli yönetimi; kurumsal değişimleri öğretimsel yöntem ve öğrenmede değişimlere dönüştüren yöntem veya kısa bir izah olarak açıklamaktadır (Rodriguez ve Slate, 2005: 16 ).

Liontos, okul merkezli yönetimi, okul düzeyinde ortaklaşa bir şekilde eğitimsel kararların verilmesi sürecini olarak açıklamaktadır.

Cheng ise, okul merkezli yönetimi, eğitimin ulaşılacak noktadaki çeşitliliği olarak tanımlamaktadır (Rodriguez ve Slate, 2005:1).

Candoli'nin açıklamasına göre okul merkezli yönetim, eğitim sisteminin bütün kısımlarında hesap verebilirlik ve serbestlik arasındaki dengenin yoludur (Candoli, 1991: 34).

Eranson'a göre, okul merkezli yönetim karar verme süresinin merkez örgütten okullara verilmesidir (Kapusuzoğlu. 2008: 147).

Okul çevresindeki ve okul topluluğundaki bütün ortakların yetkisini çoğaltan okul yönetiminde olan değişimdir (Rodriguez ve Slate, 2005, 4). Morhman, Robertson ve Wohlstetter, okul merkezli yönetimin okulların yönetiminde farklı ortakların katılım seviyesini çoğaltmaya yönelik olduğunu söylemektedir. Cheng, bulunan okul merkezli yönetim hareketinin, edilgen bir uygulama düzeninden kendisini yönetebilen bir sisteme geçişi olarak algılanma ihtimalini ifade etmektedir (Cheng, 1996: 47).

Ashburner, Ferlie ve Pettgrew'e göre ise okul merkezli yönetim, yetki ve sorumluluğun işin gerçekleştiği yere en yakın bireylerle paylaşılmasıdır (Kapusuzoğlu, 2008: 147).

Söylenen bütün tanımların biriyle uyumlu olduğu görülmektedir (Cotton, 1992: 4):

- Bölge düzenlemenin bir şeklidir,
- Eğitimin yönetme işini değiştirir,
- Yetkinin yöreselleşmeye doğru bir değişimini temsil eder,
- Okulu, pedagojik değişimin ana birimi olarak açıklar,
- Karar alma yetkisini yerel okul bölgesine taşır.

Daha sınırlı tanımıyla okul temelli yönetim, insan kaynakları ve öğretim çizelgesi üzerindeki otoriteyi büyük ölçüde bağımsız okullara veren siyasi bir reform, eğitim reformu, yönetim reformu, yönetim döngüsü, yani kamu yönetimin parçası ve eğitimin gelişmesini sağlayan bir strateji ve eğitim yönetiminde yeni oluşan bir stratejidir (Rodriguez ve Slate,2005:1; David,1995/1996:5; Balcı,2000:497; Myers ve

Stonehill,1993:1; Başaran, 2006:145). Cheng, okulların yönetim ve bütçe noktalarında otonom olarak karar alabilmesine ve bu karar alma aşamasına öğretmen, öğrenci ve velilerin katılmasına okul merkezli yönetim demektedir.

Literatürde okul merkezli yönetime ilişkin başka bazı fikirlerde geçmektedir. David okul merkezli yönetim temelinin bölgede bulunan yetkinin okullara verilmesini belirtmektedir (David,1989: 46). Gene David, okul merkezli yönetimin değişik şekillerde ortaya çıkmasına karşın, merkezinde katılımcı karar alma düşüncesi olduğunu ifade etmektedir (David,1995/1996: 6). Okul merkezli yönetimin temelini karar vermenin okul bölgesinden okullara aktarılmasıdır ( Garms, Gguthrie ve Pierce, 1978: 278). Okul merkezli yönetimin tabiatında karar alma ve karar alanlarla ilgilidir (Mojkowski ve Fleming: 3). Okul merkezli yönetimin püf noktası, okul düzeninin uzmanlaşmış kadrosuna katılım yoluyla yönetimidir((Wagstaff ve Reyes, 1993: 1). Okul merkezli yönetim yaklaşımı, bütün okulda yöneticilerden, velilerden ve öğretmenlerden oluşan resmi yapılar oluşturmaktadır (Malen, Ogawa ve Kranz,1989:251). Wohltetter'a göre ise, bir hayli insan okul merkezli yönetimi siyasal durum olarak görmektedir. Bu ekipteki insanların okul merkezli yönetime görüş açısı, yerel kurullara aktarmasını kapsayan politik bir konu olduğudur ( Wohlstetter ve Mohrman, 1993:3).

Okul merkezli karar alma,bölge düzeyinde yöneticiler aracılığıyla alınan, okullara sunulan ve okul yönetimince alınan birtakım kararların öğretim çalışanıyla, öğrencilerle ve toplum üyeleriyle paylaşma işinin yapıldığı felsefi bir inanca dayanmaktadır (Noel, Slate,Brown ve delgado,2008:51).

Okul merkezli karar alma, bir hayli durumda bitimi gibi tanıtılmaktadır. Başka durumlarda, öğretmenler için okul merkezli karar alma iş çevresini uzmanlaştırmak için bir ön çalışma, okul hayatına aileleri içine katmanın bir yolu, okul kurumunun demokrasiye uygun bir hale getirmenin yolu olarak görmektedir. Bu iki amaç değerli olsa bile okul merkezli karar alma alenen öğrenen çıktılarını çoğaltmanın bir tutumu olarak düşünülebilir. Bundan ötürü, okul gelişim girişimine destek olmanın ve güçlendirmenin bir yolu niteliğinde okul merkezli karar alma hakkında odaklanmanın takip ettiği okul ve sınıf gelişimine giriş vurgusu yapılmalıdır (Arterbury ve Hord, 1991:8).

Tesirli bir okul merkezli yönetim aşağıdaki altı hususiyete odaklanır:

- Özerklik, hassaslık ve esneklik,
- Okul yöneticisinin ve toplumunun düzenlenmesi
- Okul yöneticisinin üstüne düşen görevi kabullenmesi
- Okul çevresine katılanların çoğaltılması
- Kadro arasında işbirliği ve dayanışma
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin kişisel etkinliğine olan yüksek farkındalık (Dimmock, 1993: 3).

Kapusuzoğlu okul merkezli yönetimin sebeplerini şu şekilde söylemektedir(Kapusuzoğlu, 2008: 147) :

- Yöneticiler, yönetilenlerin katılımlarını sağladıkları zaman onların şahsi gereksinimlerinin doyumunu sağlamaktadır.
- Eğitim kurumunun bulunduğu ortamdan güç alınmış olur.
- Her bir okulun kendine mahsus bir kültürü vardır. Okullar gerçekleştirmiş olduğu aktiviteler ile okula farklı bir nitelik kazandırır.
- İç ve dış desteği olmadan hiçbir düzen değiştirilemez.
- Modern ve demokrasiye uygun bir örgütün zatında insan haklarından olan katılım vardır. Sistemin devamı açısından katılım ve paylaşımın eğitim örgütlerinde gelişmesini sağlamak gereklidir.
- Karar alma yetkisi olan yöneticiler, alınacak kararı iş görenle paylaşmadığı zaman alınacak kararın başarılı olma olasılığı düşecektir.

Eğitim işi ve dış çevre, her geçen gün daha karmaşık hale geldikçe okul yönetim yapıları okul düzeyinde karar alma tarzlarını yetki paylaşımına veya katılıma şu sebeplerden dolayı dönüştürmelidir (Cheng, 1996: 53-54):

- Bir okulun amaçları birçok zaman kesin değildir ve değişebilir. Velilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ayrıca mezunların



katılması, bulunan durumu ve gelecekte olacak gereksinimleri daha fazla aksettirebilecek amaçların gelişmesine yardım edebilir,

- Bir okulun bir hayli amacı vardır ve okulun görevleri karmaşıktır. Bunları başarıya ulaştırmak için çok fazla insanın zekâsına, çabasına ve hayal gücüne ihtiyacı vardır. Okula katkı sağlamak amacıyla; velilerin, öğretmenleri ve öğrencilerin karar almaya katılımları önemlidir,
- Karar almaya katılma, üyeler ve yöneticiler için öğrenme ve gelişme hatta aynı zamanda okulu anlama ve yönetme şansı sunar;
- Okulda söz sahibi olabilmeleri amacıyla karar almaya katılma öğretmenler, öğrencileri ve velileri özendirme sürecidir.

Okul merkezli yönetimin yeni istekleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin daha öncesinde sorumlu tutulmadıkları bir hayli sorumluluğu üstlenmelerini istemektedir. Onların daha çok özverili davranmaları istenmektedir. Daha önceden yöneticilerin yapmış olduğu güvenlik kodları ve bölge düzenlemeleri gibi konulara daha aşına olmaları da istenmektedir (Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351).

Karar alma sürelerinde eğitim gerekli gibi gözükmektedir (Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 360). Sonuç olarak literatürün büyük çoğunluğu, eğitim sisteminin hedeflerine ilişkin becerileri ve anlayışı geliştirmeleri, karar almada ve planlamada meslektaş gibi davranmaları ve yerel okul değişim çalışmalarında işbirlikçi ve destekçi gibi hareket etmeleri için ailelere eğitim vermeyi savunmaktadır (Arterbury ve Hord, 1991: 2). Buna ilave olarak; Hallinger, Murphy ve Hausman'ın yapmış oldukları araştırma sonucunda; öğretmenler ve yöneticiler; öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin, merkez örgüt yöneticilerinin ve okul kurulu yöneticilerinin ve okul kurulunda bulunan üyelerin okul merkezli yönetim için hazırlanmalarında büyük ölçüde eğitimin lüzumlu olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler, yönetsel beceri ve yönlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini öğrenmek üzere eğitime gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Gene bu bağlamda, araştırmacılara göre devlet aracılığıyla sunulan yönergedeki eğitim noksanlığından ötürü yöneticiler ve öğretmenler okul merkezli karar

alma sürecine katılmayı istenildiği kadar hazır olmayabilirler (Noel, Slate, Brown ve Delgado, 2008: 58).

## **1.2.Okul Merkezli Yönetimin İlkeleri ve Amaçları**

Okul merkezli yönetimin ilkeleri şu şekildedir:

1. Okullar esas karar alma ünitesidir ve en son kararlar olabildiğince en alt seviyede alınmalıdır. Bundan dolayı, finans ve yönetimde okul özerkliği çoğaltılmalı ve merkez örgütün denetim yetkisi azaltılmalıdır.

2. Değişim, değişimin içinde bulunduğu okazyonun doğurmuş olduğu benimsemeyi ve değişimi birbirinden ayrı şartlara uygun duruma getirmek için gereken esnekliği gerektirir. Yani sonuç olarak değişim, dışarıdan empoze edilen prosedürler sonucu meydana gelmez. Karar almayı paylaşmaya ilişkin üyelerin katılımına ihtiyaç vardır.

Provenzo'ya göre; okul yönetiminin ve öğretme etkinliklerinin kaçınılmaz olarak zorlukları ve sorunları vardır ve bundan ötürü sorunlar ortaya çıktığında en kısa sürede sorunları etkili bir biçimde çözebilmeleri için okullara yetki ve sorumluluk verilmelidir ki bu durum okul merkezli yönetimin temel ilkesidir (Cheng, 1996: 46).

Okul merkezli yönetimin amaçları ise şu şekildedir(Başaran,2006: 145-146):

1. Okulun fonksiyonlarının yönetiminde öğretmenlerin ve ilgili olan kişilerin katılımını sağlamak; onların bilgilerinden faydalanmak.

2. Denetim ve değerlendirme işlerini, yönetimle eğitim çalışanları arasında pay etmek.

3. Kararları uygulamakla sorumlu ve eğitim sorunlarıyla karşı karşıya olan eğitim çalışanlarını, sorun çözüme yeterliliğine kavuşturmak.

4. Toplumun okula katılmasını sağlamak; eğitim sorunlarını çözüme kavuşturmak için, toplumun aktif üyelerini yönetime katmak.

5. Eğitim çalışanlarının yönetime katılmasıyla okulda otorite sıra dizinini yok etmek; her çalışanın düzleşen otorite akımından, yaptığı işe oranlı eşit bölüm vermek; böylelikle çözüme kavuşacak sorunun özelliğine göre çalışanlara liderlik yapma fırsatı vermek.

6. Çalışanların ilişkilerini, ekip öğretimine ve göreceli otonom ekip çalışmasına yardımcı olacak şekilde yeniden düzenlemek.

## 7. Yönetmel ve eğitsel yenilenmelere açık olmak.

Arterbury ve Hord, okul merkezli karar almada hedefin, bütün öğrenciler için gelişmiş eğitimsel çıktılar almak olduğunu belirtmektedir (Arterbury ve Hord, 1991: 4). Robertson, Mohrman ve Wohlstetter'a göre ise okul merkezli yönetimin asıl hedefi, okul başarımını ve öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini artırmaktır ( Robertson, Mohrman ve Wohlstetter, 1995: 376). Sonuç olarak Cheng, okul merkezli yönetimin okulun niteliklerine göre, öğretmenleri, öğrencileri ve okulun gelişmesini sağlamayı hedeflediğini; okulun görevinin öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmelerini ve öğretmenlerin etkili öğretimlerini kolay duruma getirmek için bütün imkânları keşfetme ve sorunları çözmeye gibi inisiyatif geliştirici bir rol olduğunu belirtmektedir.

Okul merkezli yönetim Ciston, Fernandez ve Tornillo'ya göre ise okul bölgesindeki yöneticilerin önderliklerini çoğaltmak ve okulu daha doyurucu bir işyeri ve çok üreten öğrenme platformu oluşturmak için öğretmenlerin yetkisini artırmayı özendirme amaçlanmaktadır (Ciston, Fernandez ve Tornillo, 1989: 394). Kapusuzoğlu'na göre ise okul merkezli yönetimin hedefinin okulun olduğu çevreyi geliştirmek, yönetimin verimliliğini çoğaltmak, çalışanların iş doyumunu çoğaltmak ve devamlı gelişimlerini sağlamak ve okul aktivitelerini okul etrafındaki paydaşlarla ortaklaşa iyi bir seviyeye getirmek olduğunu ifade etmektedir ( Kapusuzoğlu, 2008: 143). Cheng okul merkezli yönetimi, büyük ölçüde katılmaları sağlamak için elverişli bir ortam sağlamayı hedeflemektedir şeklinde yorumda bulunmuştur (Cheng, 1996: 48).

### **1.3.Okul Merkezli Yönetimin Önemi**

Farklı araştırmalar sonucunda eğitim sistemimizde işlevsel ve fonksiyonel sorunların olduğu görülmektedir. Farklı araştırmalarda yapı ile ilgili sorunlardan biri olarak milli eğitim teşkilatının çok fazla merkezîyetçi oluşundan bahsedilmektedir. Bu konumda bürokrasi fazla, sert bir yönetim anlayışı egemendir. Okul merkezli yönetim anlayışı merkezi yönetim düşüncesinin azalmasına olanak sağlayabilecek, bugünlerde yaygınlaşmakta olan yerinde yönetim anlayışına uygun bir modeldir. Bu tavrıyla milli eğitim teşkilatının çok fazla yapısal sorununun çözümüne yardım sağlayabilir.

Wohlstetter 'de yukarı kısımdaki düşüncelere paralel olarak okul merkezli yönetim anlayışını günümüzde olan eğitim yönetimindeki fikrinin gelişmede yeni bir

nitelik olarak merkezi bir duruma geldiğini ifade etmektedir (Wohlstetter, 1995: 2). Bu düşünce özetle, karar verme süresinde bütün paydaşların etkili katılımı; bütçe, öğretim çizelgesi, çalışan ve öğretim boyutlarında okulların otonom hale gelmesi; öğretmenin daha etkili rol alması; okul paydaşlarının görevlerinin tekrardan tanımlanması; okulu görünümü, görevini, hedef ve stratejilerinin belirlenmesinde yönetici, öğretmen, veli ve toplumun katılmasını sağlanması konularına önem verdiğini belirtir.

Yukarıda sözü edilen okul merkezli yönetim şeklinde görüldüğü gibi program, bütçe çalışan gibi konularda karar alıcı okul olup otonomluk söz konusudur. Bilhassa bütçe konusundaki otonomluk otonomluğun olmazsa olmaz şartı olarak önem bildirmektedir. Ditton ve Merz'in Almanya Bayern eyaletinde, değişik okul türleri olan Realschulei Hauptschule ve Gymnasiumlarda bulunan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle yapılan çalışmada; okulun otonomluk kazanabilmesine ait farklı dört unsuru kendilerine ne kadar yakın gördükleri öğretmenlere sorulmuştur.

Bu dört unsur ise şu şekildedir;

- Okul yöneticileri belirlenirken okul yönetimlerinin söz sahibi olması,
- Okulların öğretmen kadrosunu belirlemesi,
- Okullar sadece öğrenim hedefleri bakımından üst yönetime sorumlu olmaları ve
- Okullar üzerinde tutumda bulunabileceği bir bütçeye kendilerinin sahip olmalarıdır (Ditton ve Merz,2000: 11).

Araştırma sonuçlarında öğretmenler tarafından pozitif bulunan bütün bu unsurlarla birlikte; en yüksek puanlara özerk bütçe konusunda ulaşılmıştır. Ve bütçe konusundaki bu yüksek değerler üç okul türünde de birbirine yakın bulunmuştur (Ditton ve Merz, 2000: 10). Bu çalışma, bütçe konusundaki otonomluğun başka alanlara göre daha mühim görüldüğünü göstermesi bakımından değerlidir.

#### 1.4.Okul Merkezli Yönetimin Avantaj ve Dezavantajları

Literatüre baktığımızda bu yöntem biçiminin avantajlarından şu şekilde bahsedilmektedir:

- Okullara yetkilerin verilmesi, okullara nüfuz edebilecek öğelerin güçlerini azaltması ve okulların güçlü olması sonuçlarını çıkartır (World Bank, 2007: 4-5).
- Okulların yaptıkları işlerden dolayı hesap verebilmeleri artar.
- Okul merkezli yönetim öğeleri; karar alma yeteneği, kişiler arasında olan yetenekler, işbirliği ve dayanışma yeteneği, önderlik yeteneği ve yönetim yetenekleri kazanır.
- Okullarda önemli kararlarda söz hakkı verir (Myers ve Stonehill, 1993: 1).
- Okullardaki bilirkişilerin, eğitim-öğretim kalitesini çoğaltacak kararlar almasını sağlar.
- Okul merkezli yönetim, öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve yeteneklerini işletmeleri maksadıyla onlara daha çok esneklik ve fırsat sağlayabilir (Cheng, 1996: 53).
- Okul çizelgelerinde yaratıcılığa izin verir.
- Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için parasal ve insan kaynaklarını koordine eder.
- Öğretmenlere kullanacakları ders kitaplarını seçme olanağı verir (Sissoko, 2005: 1).
- Direk olarak öğrenci gereksinimlerini karşılamak için kaynaklar kullanılacağından öğrencilere daha iyi programlar sunar (Oswald, 1995:1).
- Okulun sınırlı olan kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını kolaylaştırır (Robertson, Wohlstetter ve Mohrman, 1995: 376).
- Okulu daha çok sahiplenmeyi yanında getirir.
- Yerel karar alıcılara, yerel gerçeklere ve ihtiyaçlara uyarlanmış eğitim politikaları ve uygun girdiler karışımını belirleme imkânı tanır.

- Daha çok insan katılımıyla daha yenilikçi yaklaşımlarla sonuçlanır (Liontos, 1994: 2).
- Kararların değerini geliştirme kapasitesi, bir kararın ve uygulanmasının kabul olmasını artırma, çalışanın moralini, adanmışlığını ve işbirliğini destekleme (Liontos,1994: 1).
- Güven kazanma, çalışanın ve yöneticilerin yeni becerilerin kazanılmasını kolay hale getirme, okul faaliyetini artırma (Liontos, 1994: 1-2).
- Okul bölgesinde artmakta olan özerkliği, nitelikli çalışanı etkileyebilir ve koruyabilir (White, 1989: 4).
- Özerklik sağlanırsa, merkezi bir okul yönetiminde alınan kararlardan daha iyi kararlar alınır (Lange, 1993: 99 ). Rosenholz özerkliğin performansı artıracığını belirtmektedir (Rodriguez ve Slate, 2005: 11 ).
- Okul çalışanı karar almada daha rahat davrandıkça ve anlamlı girdi sağladıkça okul müdürleri, çalışanların kararlarına daha çok güven geliştirecektir (Lange, 1993: 99-100).
- Okul merkezli yönetilen okullar, görevlerini takip etme, kendi sorunlarını çözme ve toplum bağlantılarını yönetme kabiliyetine sahip olur (Rodriguez ve Slate, 2005: 14).
- Okul düzeyinde yerleşme; kurumsal yenilenmeye teşvik olacak, planlamayı güçlendirecek, okul moralini ve eğitimi geliştirecek, etkili olan okullara ait niteliklerini ilerletecek ve öğrenci başarısını artıracaktır (Rodriguez ve Slate, 2005: 15 ).
- Okulun eğitimsel kararları hizmet sunacağı toplumun gereksinimlerine uygun hale getirmesine olanak sağlar ( Robertson, Wohlstetter ve Mohrman, 1995: 376).
- Okul işlevleriyle ilişkin, esnekliğe ve özerkliğe sahip okul merkezli yönetim; uzun zamanda etkin bir biçimde çok fazla ölçüt üzerine etkili olma durumunu en üst seviyeye çıkarabilmelerini ve birçok amacı başarabilmelerini kolaylaştırmak için okullara gerekli olan ortamı sağlayabilir (Cheng, 1996: 63).

Drury ve Levin okul merkezli yönetimin dört noktaya katkı sağladığını belirtmiştir ve çalışanların ve kaynakların kullanımındaki etkinlik, öğretmenlerin uzmanlaşması, müfredat düzeltmesinin uygulanması ve toplumun katılımı( Oswald, 1995: 2 ). Mohrman okul merkezli yönetimin daha fazla öğrenci katılımı, daha az uzaklaşma rasyoları ve daha az okuldan ayrılma rasyoları ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir (Rodriguez ve Slate, 2005: 10). Malen, Ogawa ve Kranz okul merkezli yönetimin hedeflerinin toplumun kıymetleriyle okulu bir araya getirmek, eğitimcilerin strese girmelerini minimuma indirmek ve eğitim düzenindeki güveni yükseltmek olduğunu belirtmektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 10 ).

Okul merkezli karar almanın başka bazı avantajları; öğretmenlerin spesiyalist olduklarını hissettikleri konularda öğretmenlerin yer almasını sağlar. Bunun yanında, mesleklerinde yeterli pozisyona sahip olmayan kişiler gibi davranmanın vermiş olduğu eziklik hissini azaltır ( Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351 ). Hiç olmazsa başlangıçta yüksek morale yol açar ve daha fazla profesyonellik hissi yaşatır ve öğretmenler bu kararlar uygulandıkça daha fazla sorumluluk üstlenirler (Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351).

Çeşitli kaynaklardan bakıldığında okul merkezli yönetimin dezavantajlarından şu şekilde bahsedilmiştir:

- Okul merkezli yönetimin öğeleri için fazla zaman ve emek gerekmektedir ve de bu durum düşük verimli olma durumuyla sonuçlanabilir.
- Okulların sahip olacağı fırsatlarda belirli ölçüleri yakalamak zordur (Sobo, 2002: 2-3 ).
- Okul yöneticileri karar verirken tek başlarına hareket edemedikleri için okul merkezli yönetimi içlerinde tehdit olarak görebilirler (Sobo, 2002: 2 ).
- Uzmanlığın tesirini azaltır (Lionton ve Lashway, 1997: 229-230 ).
- Okul merkezli yönetimi uygulamak fazladan enerji ve zaman gerektirir. Sonuç olarak; Guthrie merkeziyetçilikten okul merkezli yönetime geçişin bir ya da iki yıl olabileceğini söylemektedir (Guthrie, 1986: 308 ).

- Okul merkezli yönetim kurulu üyeleri plan yapabilmek için birlikte hareket edebilmeli. Lakin, bu onların başka işler için ayırdıkları zamanlarından alabilir (Myers ve Stonehill, 1993: 3 ).
- Okul başarımında belgisizlik yaratır.
- İnsan kaynaklarını geliştirme gereksinimi doğar.
- Yeni görevler ve sorumluluklar karıştırılabilir.
- Kurul üyeleri arasında uyum zayıflığı oluşur.
- Okulların karar alma süreçlerini bazı gruplar sahip olmak isteyebilir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 133 ).
- Tradisyonel okul yönetim modellerine göre okul merkezli yönetim daha yavaş tempoda prosedürlerde işlediği için gerginlik meydana getirebilir (Myres ve Stonehill,1993: 3 ).
- Kamu, başarısı henüz sınav puanlarında yansıtılmayan raydan çıkan sert uygulamalardan ötürü okul merkezli yönetimi son amaçları üzerine erkenden yargıda bulunabilir (Bryk, Easton, Kerbow, Rollow ve Sebring, 1994: 77).
- Okul merkezli yönetimi katılımcılar belli olmayan amaçlar açısından yargılamayabilir, hiçbir yararı yokken sürenin zaman ve enerji tüketmesine izin verebilirler (David, 1995/1996: 10 ).

### **1.5.Okul Merkezli Yönetimin Etkili Olmasını Sağlayacak Unsurlar**

Okul bölgesinde okul merkezli karar almayı uygulamada başarılı olabilmesi için karar alma sistemindeki çeşitli kurumlar uyum içerisinde çalışmalıdır. Her bir kampüs, gelişme hedefi taşıyan yerelleşme vizyonunun bir parçası olmalıdır. Fakat, benzersiz olma durumunun devam etmesi gerekmektedir. Kampüslerin hepsi ne aynı düşünmeli nede aynı olmalıdır. Ancak bir arada düşünmenin her biri bir parçası olmalıdır. Sinerjik okul bölgesi sağlamlının temel aracı planlamadır (Arterbury ve Hord, 1991: 6 ).

Başarıya ulaşabilmek için okul temelli yönetimde, güç, malumat ve beceri, haberleşme ve ödüllendirme gibi dört özellik önemli görülmektedir (Özmen ve Hozatlı, 2008:164 ).



Güç, yeterince bilgi sahibi olması sağlanmış, ehli öğretim ekibinin, kaynakların en iyi biçimde kullanılması ve en iyi eğitimle ilgili tatbikatlara ilişkin kararları alma yeteneklerine sahip olmasıdır.

Bilgi ve beceri, bireyler arasındaki ilişki, program gelişmesini sağlama, çalışanların gelişmesini sağlama, bütçe ve mali işler vb. konularda maharet ve bilgiye sahip olma, çalışanların yüksek performansı ve çıktılarını geliştirmelerini sağlayacaktır.

Enformasyon, teşkilat hedefleri, performans seviyeleri, iş süreçlerinin anahtar parametreleri vb. üzerine bilgi sahibi olmak, performansı yükseltecek hedefler üzerine karar vermede gereklidir.

Ödüllendirme, etkili performans gösteren teşkilatlar direkt olarak bilgi ve beceri değerlendirilmesini, takım çalışmasının ödüllendirilmesine önem verirler.

Öğretmenlerin, çalışanın ve yöneticinin bir ekip olarak çalıştığı kampüste okul merkezli karar almak çok daha başarılı olacaktır. Öbür taraftan, ekip belirlemiş olduğu amaçları başarmak için uyum içinde çalışamazsa karar alan en düşük seviyede olacaktır (Arterbury ve Hord, 1991: 7 ).

Başarılı olarak okul merkezli karar almanın hususiyetlerinden bazılarının bütün öğrencilerin güçlü beklentileri, sağlıklı bir okul ortamı ve okul müdürü önderliği olduğu belirtilmektedir (Rodriguez ve Slate, 2005: 14 ).

Wohstetter ve Mohrman'a göre ise; idari değişikliklerden daha çok eğitimsel değişikliklere önem verilmezse okul merkezli yönetimin başarıya ulaşma olasılığı düşmektedir (Brown ve Cooper, 2000: 79).

Yerelleşme aşağıdaki şartlarda başarıyla uygulanabilir (Winkler, 1989: 1) :

- Yerel toplumlarda geleneğe dayanan bir güven varsa,
- Yerel hükümetlerin veya toplumların kendine ilişkin vergi gelirleri ve gönüllü katkıları varsa,
- Yerelleşme tahakkümü, bakanlık planlarıyla çıkmasından çok toplumda meydana gelirse,

- Bütün önemli, güçlü olan siyasi gruplar, bilhassa öğretmenler yer alırsa ve yerleşme planlarının gelişimi hakkında bilgilendirilirse,
- Yerel seviyede idari kapasite varsa ve ya eğitimle sağlanırsa.

Okul merkezli yönetimin günlük sınıf uygulamalarında tesirli olabilmesi için gereken adımlar (Guskey ve Peterson, 1995/1996: 12-13).

- Öğrenciyi eğitime odaklayan ve öğrencinin öğrenmesine kesin bir amaçla başlama,
- Karar alma süresi için kesin ve açık amaçlar koyma,
- Okul merkezli karar almanın kendi içinde bir amaç değil de bir dizi düzeltmeler meydana getirmek için bir süre olarak algılanmasını sağlama,
- Yönetim yapılarını değiştirerek öğretmenlere, öğrencilere ve velilere güç ve yetki vermek,
- Velilerin endişelerini gidermek için onları okul toplumuna dâhil etmek,
- Takvimi düzenleyip öğretmenlere zaman vererek karar almaya katılmalarını sağlamak,
- Fazla özellikli profesyonel gelişme için yatırım yapma ve bu faaliyetlerin planlanması, organize edilme ve yerine getirilme tutumlarında önemli değişiklikler yapma,
- Kararları temellendirebilecek gerekli uzmanlığı elde etme,
- Kurumun bütün seviyelerinden etkin bir biçimde destek almayı garanti hale getirme,
- Büyük ve ya küçük başarıları ödüllendirme,
- Gelişmeye odaklı işbirlikçi bir okul kültürü oluşturmak için çalışma.

Oswald, okul merkezli yönetimde izlenecek olan adımları şu şekilde ifade etmektedir.

- Düzendeki farklılıkları geliştirmek,
- Okulun ve düzenin hazır olduğu şeyleri belirlemek,
- Okulun etrafındakilerden oluşan bir alt kurul kurmak,

- Eğitimin gelişmesini sağlamak için gerekli olan değerleri belirlemek,
- Eğitimdeki amaçları ve öncelikli olarak yapılacak olanları belirlemek,
- Alt kurul üyelerini seçme, kendini geliştirme, gerekli olan bilgileri toplama ve bütçe işlemleri için gerekli olan zamanı planlamak,
- Komite üyelerini eğitmek ve sistemi öğrenmelerini sağlamak,
- Yürütme gücünün gereksinimlerine göre yönetme, değerlendirme ve düzenleme,
- Karşımıza çıkabilecek sorunlar için hazırlıklı olmaktır (Kapusuzoğlu,2008: 148).

Oswald, okul merkezli yönetimin başarılı bir biçimde devam edebilmesi için yöneticinin karar alırken bir ekip yaklaşımı kullanması gerektiğini söylemiştir ve okul merkezleri yönetime geçen okulların şu şekilde yapması gerektiğini söylemiştir: nitelikli bir okul merkezli yönetim danışmanı bulmak, geçiş aşamasında hatalar olabileceğini kabul etmek, paydaşları gösterdikleri performanslarından dolayı ödüllendirmek ve bölge, okul ve devlet düzeyinde okul merkezli yönetime tam bir bağlılık olduğundan emin olmak (Oswald,1995: 2).

Okul merkezli karar alma süresi yeterince düşünülmeli, hedef taşınmalı ve iyi planlanmalıdır. Ulaşılması umulan hedef, program kalitesinin çoğalması ve okullarda eşitliğin sağlanmasıdır. Bu sebepten çıkan sonuçlar bütün öğrencilerin başarı çıktılarının yüksek olması olmalıdır (Arterbury ve Hord,1991:8).

Okul merkezli yönetimle ilgili yeterli eğitim, sorumlulukların, rollerin ve paydaşlardan beklenen çıktılarının netleştirilmesi önemlidir. Okul merkezli yönetimin bütün öğeleri hangi kararların kimler aracılığıyla paylaşılacağını ve bunun kurumda ne düzeyde olması gerektiğini anlamalıdır (Oswald, 1995: 3). Stine ise okul merkezli yönetim uygulamadan önce karar alma şeklinin de belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Rodriguez ve Slate, 2005: 10 ).

Fullan ve Watson, okul merkezli yönetimin daha iyi bir neticeye ulaşabilmesi için üç kavrama odaklanmaktadır (Fullan ve Watson,1999:10-11): profesyonel öğrenmek için topluluk oluşturma, okullar ve toplulukları arasında iki yönlü direk ilişki

geliştirme, dış hesap verebilirlik için bir taslak olmanın yanında, birinci ve ikinci kavramlara katkı sağlayan altyapıları kurma ve genişletme.

Okul merkezli yönetimin başarısındaki bir başka etken de öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkili olma durumudur. Öğrenci başarısı artmadığında, okul merkezli yönetim öğrenci öğrenmesini etkilemede başarısız olan yapılandırmadaki bir başka bürokratik bir çaba olabilir (Ellis ve Fouts, 1994: 79).

Okul merkezli yönetimin başarılı olabilmesi için Lindelow ve Heynderickx, sabırlı olunmasına, güven paylaşımına ve adanmışlığa gereksinim olduğunu belirtmektedir (Lindelow ve Heynderickx,1989: 125). Okul merkezli yönetimin başarılı olabilmesi için Hall ve Galluzzo ise, öğretmenlere, personellere ve topluma yabancı gelecek kapsamlı ve kökten yapılan değişikliklerin tersine değişim için küçük, giderek değişen adımların atılmasını önermektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 10).

Blase okul merkezli yönetimi başarıyla uygulayabilen okulların ortak özelliklerinden birinin de uygun zamanlarda düzenli bir şekilde gerçekleştirdikleri kurul toplantıları olduğunu söylemektedir. Hakikaten etkili bir okul merkezli yönetimle yönetilen okul olabilmek için araştırmacılar, öğretmenlerin ve yöneticilerin kampüslerindeki okul merkezli karar almanın aşamasına ve niteliğine ilişkin uzlaşmada olmalarını önermektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 18).

Okul merkezli yönetimde başarılı olmayı Oswald şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencinin eğitimi ve öğretimine odaklı bir şekilde ve net bir amaçla işe başlamalı,
- Karar vermenin geliştirilmesinde açık ve net başarı hedefleri olmalıdır,
- Bazı yenilikler geliştirilmeli,
- Velilere, öğretmenlere ve diğer toplum üyelerine okulla alakalı işlerde ve görevlerde yetki verilme, mesuliyetlerinin farkında olmaları sağlanmalıdır,
- Alanlarında uzmanlaşmış olan şahıslardan birtakım konularda yardım almalıdırlar,
- Teşkilatın her biriminden aktif bir şekilde destek sağlanmalıdır,

- Küçük büyük fark etmeksizin her başarıya ödül verilmelidir,
- Gelişmeye odaklı işbirlikçi bir okul kültürü ortaya çıkartmak için çalışılmalıdır (Kapusuzoğlu, 2008: 148).

Cotton, merkez ofis personelinin ve müfettişlerin desteği ve adanmışlığı olmadan okul merkezli yönetim yapılarının başarılı olamayacaklarını belirtmekte ve bazı araştırmalardan özetleyerek okul bölgelerine okul merkezli yönetimin başarı olasılığının artması için şu adımların atılmasını önermektedir(Cotton, 1992:12-13):

- Okul merkezli yönetimin ne anlama geldiğini ve neden bu kurumsal yapının istenmekte olduğuna dair bölgede bulunan bütün eğitimsel paydaşlarla iletişim kurmak,
- Okul merkezli yönetim uygulanacağı ve uygulanmaya devam edeceği zaman, paydaşlarla iletişim kurulduğundan emin olmak, çünkü bu yaklaşımın okul çıktılarında büyük çapta ve önemli değişiklikleri göstermeye başlaması ve tamamen uygulanması çok zaman alır.
- Okul merkezli yönetim uygulanmasının etkisinde kalanlar için okulları değerlendirmek,
- Ortak rollerin nasıl değiştiğini anlatabilmek için okullarla ve okul toplumlarıyla çalışarak ve bu oluşan değişiklikleri yapabilmeleri için onlara bu konuda yardım sağlamak,
- Okul merkezli yönetimi uygularken yönetebilecekleri sayıda etkinliği seçmeleri için okulları cesaretlendirmek,
- Geliştirme faaliyetlerini planlamaları, yerine getirmeleri ve kararları almalarını sağlamak için okullara yetkiyi aktarmak; çoğalan yetkinin okuldaki bütün anahtar paydaşlardan temsilcilerden bir bölge konseyinde olmasını sağlamak- müdür, öğretmenler, yetkisi olmayan çalışan, veliler, toplum temsilcileri ve öğrenciler.
- Okul merkezli yönetim girişimlerinin işleyişini ve uygulanmasını izlemesi için merkez ofisten birisini görevlendirmek. Bölge konseylerinin yönetici tarafından yönetilmesinden daha çok kendilerine

birakılan yetkiyi gerçekten uygulayabildiğinden emin olmak bu kişinin sorumluluklarından biri olmalıdır.

- Okul bölgesi konseylerine aşağıda bulunanlar dâhil olmak üzere eğitim ve bilgi sağlamak:
  1. Onların görevi ve yetkisinin genişliği hakkında net bir bilgi,
  2. Kararların alınabilmesi ya da etkileyebilmesi beklenen diğer durumlar, yerel ve devlet düzenlemeleri, çalışan, olanaklar, bütçe, programlar, siyasetler, öğrenci ve genel okul performansları hakkında tatmin edici bilgi,
  3. Problemi çözüme kavuşturma, karar alma, çatışma çözme gibi ekip süreçlerinde beceri eğitimi,
- Geliştirme aktivitelerini planlama ve uygulamak için zaman verme ve parasal destek gibi gereksinim duyulan kaynakları sağlamak,
- Okul düzeyinde işbirliğini sağlamak ve dayanışma normlarını desteklemek ve özendirmek,
- Mümkün olduğunca okulların devlet düzenlemelerinden ve yerel düzenlemelerden vazgeçmelerine yardım sağlayarak karar alma için okulların özgürlüğünü artırmak,
- Okul merkezli yönetim tartışmaların başlarında, öğretmenlerin işbirliği içinde olabilmeleri için birlik temsilcilerine yer vermek. Öğretmenlere yararları anlaşıldığında, birlikler anlaşma engelleri konusunda esnek olmada isteklilik göstermektedir.
- Program aktivitelerinin ve etkilerinin her zaman incelenmesine dayalı olarak okul merkezli yönetim yapılarının ve okulu geliştirmek için planlar düzenlemelerinde ve değerlendirmelerinde okullara yardım sağlamak.

### **1.5.1. Stratejik ve Kademeli Yönetim**

**Okullardaki stratejik planlama:** Toplumda oluşan değişmelerin teşkilatların üzerindeki görevlerinin artmasıyla değer kazanmıştır. Bu sebeple stratejik planlamaya iç çevre ve dış çevrenin incelenmesiyle başlanır ( Erdoğan, 2004:39).

Hedefi okulların ilerideki performansların artırılması, verimlilik ve başarının çoğaltılmasıdır. İleriye yönelik iyi bir görünüm oluşturmalarını hedefler, bu hedeflere ulaşmak için stratejik planlamalar yapar (Elma ve Demir, 2003: 6).

**Stratejik planlama ilkeleri:**Okul merkezli yönetimi destekler. Stratejik planlama; gelecekte oluşabilecek gereksinimlere göre teşkilatın bir bütün olarak uygulanmasından meydana gelen ussal bir süreçtir (Balcı, 1995: 12). Okullarda stratejik planlama süreçleri; okul amacının, vizyonunun, ana değerlerin, beklentilerin, eylem planlarını performans sonuçlarının değerlendirilmesi kapsar (Aytaç,2000: 17).

**Vizyon:** Uzun süreli düşünmeyi sağlayan ileriki zamanlara yön veren sözleşmedir (Özden, 2000, s. 38). Vizyon okulun üst düzey yöneticilerinden alt düzeye kadar herkesin katılımı ile gerçekleşir ( Erdoğan, 2004:77). Okulun ileride gelmek isteği nokta, akılda kalıcı, kolaylıkla tekrar edilebilen uygulamaya dönük olarak ifade edilir ( Elma ve Demir, 2003: 7).

**Misyon:** Okulun vizyonunun nasıl gerçekleşeceğine ilişkin ortaya koyulan değerler, beklentiler, inançlar: örgüt içindeki bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiğini ortaya koyan hedef ve görevlerdir (Aytaç, 2000: 17).

**Amaçlar:**Misyonun unsurlarını ortaya koyan ve gelişmesi için hedefler belirler. Misyon başarmak istenen hedeflere, amaçlar ise misyonun gerçekleşmesi için ortaya koyulan daha somut değerlerdir. Amaç ve misyonun belirlemede ebeveynler, kuruluşlar ve yerel topluluklar kurumlar ilgili beklentileri öğrenmek için katılımları sağlanmalıdır. Amaç ve misyonları tespit ettikten sonra aynı paralelde birçok strateji seçeneği geliştirmeye çalışılmalıdır (Erdoğan, 2004: 78-79).

**Uygulama planları:**Amaçlar ve misyonlar için gerekli olan bütçe, program, prosedürlerin hazırlanması ve uygulanmasıdır ( Erdoğan, 2004, s. 79)

Uygulama evresinde başarıya ulaşılması için çalışanın hazırlanması önemli rol oynar ( Erdoğan, 2004: 79). Bu evrede okula dayalı hizmet içi eğitimin önemli olduğunu söyleyebiliriz.

**Performans değerlendirmesi:** Değerlendirme neyin ne ölçüde ve ölçüm için hangi araçların kullanılacağı ile başlar. Sonrasında gerçek performans ölçülür. Amaçlar ile karşılaştırma yapılır ( Erdoğan, 2004: 35).

### **1.5.2. Kararların Okul Merkezli Alınması**

Karar, hareketi etkileyen her çeşit yargı şeklinde tanımlanmaktadır ( Bursalıoğlu, 2005: 96). Karar, okulda karşı karşıya kalınan sorunlarla ilgilidir ve okul yönetiminin hedefi ise alınmış olan kararlarla okulun sorunlarını çözmektir. Eğitim teşkilatlarında meydana gelen gelişmeler, alınmış olan kararları kısa bir zamanda etkisiz hale getirmekte, yeni kararların alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Kararların değişken olmasını yönetimin başarısızlığı olarak görmek yerine, devamlı değişen şartların doğal bir sonucu olarak algılamak, doğru bir davranış olabilir. Sorunların olmasına karşın yönetimin karar almama durumu bir sorun olarak kabul edilmektedir ( Özdemir ve Cemaloğlu, 1997: 20). Eğitimde karar sürecini etkileyen farklı nedenler arasında en etkili olanı merkezîyetçilik derecesidir. Bu etki, yetki ve işlevlerin ölçülü bir şekilde dağılmamasından kaynaklanır (Bursalıoğlu, 2005: 96).

Örgütsel bir eylemin hemen öncesinde bütün örgütlerde bir karar vardır. Örgütteki kişiler alınmış olan kararlar neticesinde örgütsel eylemlilikte bulunurken, o örgütte bulunuş şekillerine göre sorumluluklar da alır. Eğitimin görevlerinden olan insanları sosyalleştirme, siyasallaşması ve kültürel değerlerin bireye kazandırma sürecini etkin ve hedeflere uygun bir şekilde işleyebilmesi, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullarda doğal üyelere olarak görülen öğrenci, ebeveynler, öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimini aktif katılımıyla olanaklı olabilir. Katılımların eksiksiz olarak gerçekleşmesi yönetim sürecinin demokratik uygulamalarıyla direk olarak ilgilidir (Kepenekçi, 2003: 11).

### **1.5.3. Okul Merkezli Yönetim Programı**

Soon'a göre okul merkezli yönetimi, okul üyelerinin otonomluk ve sorumluluğuna (hesap verme) imkân tanıyan, gerekli planlama, uygulama, değerlendirme, geri dönüşüm serilerini içeren sistemdir. Bunu sağlamak maksadıyla



öncelikli olarak bağımsız bir biçimde okul eğitiminin hedeflerini belirlemek ve sonra insan, gereç ve parasal kaynaklarını okul üyelerini dağıtmak gerekir ki bununla birlikte bütün üyeler, kaynakları etkili bir biçimde işletilebilsin.

Okul merkezli yönetim sistemi daha yüksek otonomluk, sorumluluk ve her bir okulun farklılığını dikkate alan hizmetin yerinden yönetildiği bir yerelleşme sistemidir. Okul merkezli yönetiminin, programlama, karar verme ve görevlilerin yönetimi gibi etkin süreçleri aşamalı ( kişisel, ekip, okul) ve stratejik yönetimini gerektirir. Okul merkezli program yönetimi otonomluk, sorumluluk, etkinlik, yaratıcılık, uzmanlık ve katılım ussallık altında programın planlama, uygulama, değerlendirme, süreçleri ile birlikte okulun kendi yönetimine uygun süreçler serisidir. Otonomluk programının yapılandırılması ve işletilmesi olarak iki alana ayrılabilir. Karara katılım eğitim kurumlarında isteğe bağlı olarak ortak seviyede faaliyet seçimini ve konu seçimini içerir. Anne-baba ve öğrenciye, öğretmen seçme hakkının verilmesidir.

**Sorumluluk hesap verme:** Program planlama ve yönetiminden tüm okul birimleri bütünüyle sorumludur. Sorumluluğun gerçekleşebilmesi için okul merkezli yönetim programının ölçülebilir ölçütlerle ve daha önceden tanımlanmış işaretlerle değerlendirilebilmesi gerekir.

**Katılım:**Okul merkezi program yönetimi, okul merkezi yönetimi alt sistemi olarak öğretmen katılımını indükler programla ilgili karar alma ve tartışmalarda, hem öğretmen hem de okul yönetimcilerinin, demokratik tutum sergilemeleri gerekir. Tüm okul üyelerinin programın planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesine katılabilmelidirler.

**Uzmanlık:** Okul yönetimi ve öğretmenler, program geliştirilme ve yönetimi ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekir.

**Etkinlik:** Okul merkezli program etkililiği, programın hedeflerinin başarılmasıdır. Okul programı, öğrencilerin öğrenme kabiliyeti ve öğretmenlerin öğretim becerilerini okul seviyesine odaklanmasıyla tanımlanmalıdır. Kısacası öğrenme ve öğretimin faaliyetleri programın sonucudur. Okul yönetimin merkezi program

yönetimidir. Çalışanları kadrolama ve parasal destek daha çok program yönetimi için kurumsal şartlara bağlıdır.

**Yaratıcılık:**Okul merkezi yönetiminin yaratıcılığı okul merkezli program yönetiminin otonomluğu ile belirlenir. Okul merkezi programı yönetiminin yaratıcılığı ise her bir okul için kişisel özelliklere sahip programları sürdürmesi anlamını taşımaktadır.Kademeli yönetim sisteminde davranışsal, duygusal, zihinsel temel öğelerin arasında ve birey, grup, okul kademeleri içerisinde (öğrenen, yönetici, öğrenci) arasında kademeli olarak uyum gerektirir.

### **Okul merkezli program yönetimi işletimi**

#### **Planlama**

1. Okul programını işleten kurumları düzenlemek
2. Program standartları ve rehberlik programının içeriğini çözümlenmek
3. Basit alan taraması yapma
4. Okul programının temel düşüncelerini çerçeveleme
5. Kalıcı olmayan okul programı oluşturma
6. Tartışma ve okul programına karar verme

#### **Uygulama**

7. Okul programı uygulama

#### **Değerlendirme**

8. Öğrenci başarısındaki ilerleme ve devamlılığın taramasının yapılması
9. Program faaliyetini değerlendirme ( planlama ve uygulama değerlendirme dahil edilerek).

Eğitim öğretim programlarının içeriği ve kapsamı üst düzeyde yönetim kurullarınca seri standartlar halinde belirlenirken bölge yöneticileri eğitim hedeflerini

programlarla birleştirmeye çalışırlar. Bazı durumlarda merkez bürolar bölge eğitim yönetim yöneticilerinin başkanlığında üçlü veya dördü standart seri ile sınırlandırılmış ders kitaplarının belirleyebilirler. Okullar ise kendi programını bölge eğitim öğretim programına adapte edebilir ve onay ile uygulayabilirler ( Güçlü, 2000: 22).

Okullarda uygulanmakta olan eğitim programları hem bölgenin hem de ülkenin kişisel, sosyal, politik ve ekonomik koşullarından farklı olamaz. Dolayısıyla eğitim programları bir taraftan ülkenin gereksinim ve isteklerine uygun kişiler yetiştirmeyi hedeflerken, diğer taraftan bölgenin, okulun ve kişinin gereksinim ve isteklerini göz ardı edemez. Fakat bu isteklerin tek bir seviyede program geliştirme çalışmalarıyla yerine getirilmesi mümkün değildir. Bundan dolayı program geliştirme çalışmalarının genelden özele doğru farklı seviyelerde yapılması gerekmektedir. Bu seviyeler milli, bölgesel, okul ve kişisel seviyeler olarak belirlenir ( Yüksel, 2004: 11).

Ülkemizde program geliştirme çalışmaları bütünüyle merkezden yapılmakta ve bütün kararlar merkezden verilmektedir. Bundan dolayı ülkemizde yalnızca milli düzeyde programlar geliştirilmektedir. “milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” gereğince MEB bütün eğitim aşamalarında uygulanacak programların geliştirilmesinden sorumludur. Bu sorumluluğunu Milli Eğitim Bakanlığı okulların bağlı olduğu Genel Müdürlükler, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlıkları ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na aktarmıştır. Bu programların yürürlüğe geçebilmesi için Talim ve Terbiye Kurulunun, ondan sonra da MEB onayı gerekmektedir (Yüksel, 2004: 11).

#### **1.5.4. Okul Merkezli Bütçeleme**

Okul merkezli bütçe, bütçe ile ilgili karar alma sorumluluklarının merkez örgütten yöneticilere, öğretmenlere ve toplum üyelerine aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Hadderman, 1999: 1).insan kaynaklarının ve öğretim programının denetimi, daha çok bütçenin denetimiyle ilgilidir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 130). Bütçe denetim okul merkezli yönetimin kalbidir, çünkü öğretim programı ve personelle ilgili kararlar büyük ölçüde bütçe kararlarına bağlıdır ( Oswald, 1997: 196). Ve bütçenin denetim süreci, büyük ölçüde yöneticinin yönetim şekline bağlıdır. ( Oswald, 1997:195). Okul toplumundaki kişiler (ebeveynler, öğretmenler ve müdürler)

paranın nasıl harcanacağını belirleyebilir. Örneğin, herhangi bir okul kendisine o zaman için aktarılan bütçenin tümünü harcamazsa, öğrencilerin yararlanmaları için öğretmenler takip eden yılda harcanmayan o bütçenin en iyi şekilde nasıl kullanılacağına öğretmenler karar vermelidir ve aynı şekilde, okul yöneticisi aşırı harcama yaparsa takip eden yıl için okulun isteğine bağlı olarak verilecek fondan o mali açık kesilmelidir . ( Guthrie, 1986: 308).

Bir görüşe göre, okul merkezli bütçenin temel amacı, yetki yapısını değiştirerek ve katılımı artırarak okulun üretkenliğini (öğrenci başarısı) geliştirmektir ( Haddermaan, 1999: 2).Başka görüşlere göre, sistem genelindeki harcamaları azaltarak ve gelirleri artırarak okul bütçesini geliştirmek için bir stratejidir ( Hadderman, 1999: 2).

Brown, okul merkezli yönetimin kaynakların okullara dağıtım şekli konusunda farklılık yaratacağını ortaya koymaktadır( Rodriguez ve Slate, 2005: 7). Okul merkezli yönetim kapsamında çalışan okulların paranın nasıl harcanacağı ve kimle alışveriş yapılacağı konusunda geleneksel okul yönetimi modelinde çalışan okullardan daha fazla esnekliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda Cheng, çoğunlukla merkez örgütünün baskısı altındaki kamu okullarının yeni kaynak elde etmelerinin kolay olmadığından söz etmektedir ( Cheng, 1996: 55).

Okul merkezli yönetim bölgelerden paranın nasıl harcanacağını belirlemesini değil okullara toplu ödenek aktarmasını istemektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 7). Toplu ödenek aktarımı, okullara uzman olan kişileri belirleme, yeni öğretmenlerin istihdamı ve olanaklar için para biriktirme, harcama ve kullanılmayan fonların gelecek yıla aktarımına fırsat vermektedir ( Hadderman,1999: 3).Hannaway okula aktarılan para ne kadar çoksa, yerleşme de o kadar büyüktür demektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 7). Hill ve Bonan bir bölgedeki yerleşme ne kadar büyükse, güçlendirilmiş okul merkezli yönetimli okulların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekenleri satın alma yeteneği de o kadar büyüktür demektedir (Rodriguez ve Slate, 2005: 7). Lindelow'a göre ise, yerleşme seviyesi yüksek olan bölgeler kadro oluşturma ve bine bulma üzerine neredeyse bütün yetkiyi okullara verirken, düşük seviyede yerleşmeye sahip olan bölgelerde ise kadro oluşturma ve bine bulma bölgeye bırakılmaktadır ( Rodriguez ve Slate, 2005: 7).

Okul merkezli yönetimin bütçe yönetiminde süre aşağıdaki gibi işlemektedir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 130):

- Ödeneklerin bağımsız okullara toptan aktarımı: Bu oran, çeşitli öğrenci başına belli oranlar yardımıyla belirlenir.
- Okul bölgesinin bütçesini hazırlaması: Bütçe, okul çalışanlarından, toplumdan ve öğrencilerden gelen girdilerle hazırlanmalıdır.

Oswald ise, bütçe sürecinin daha farklı işlediğini ifade etmektedir. Okullar, program ihtiyaçlarına ve öğrenci sayısına dayalı olarak okul bölgesinden yıllık bir bütçe alır. Daha sonra, müdür kurum içindeki kaynakların kullanımından, dağıtımından, yönetiminden ve elde edilmesinden sorumlu olur. Bölge, destek hizmetlerinin şartlarını hazırlamak için bütçe harcamaları üzerinde denetim yetkisini korurken, her bir okul öncelikli planlarına ve gereksinimlerine göre parayı harcamakta serbesttir. Cheng, yaygın eğitim uygulanması için devlet okullarının giderlerini ve kaynaklarının büyük bir kısmının direk olarak devletten geldiğini ve devletin, okulların kaynakları nasıl kullandıklarını yakından takip etme gereği duyduğunu belirtmektedir( Cheng,1996: 55). Bu sebepten; Guthrie, okul müdürlerinin kaynak dağıtımından sorumlu tutulmaları gerektiğini belirtmektedir ( Guthrie, 1986: 307).

Okul birimlerine nasıl kaynak aktarılacağı okul konseyinin tavsiyesiyle müdür tarafından belirlenir. Çoğunlukla okulun gereksinimlerine ve öğrenci sayısına bağlı olmak şartıyla bölgelerin her bir okula sabit, toplu bir para aktarması yaygındır ( Guthrie, 1986: 307).

#### **1.5.5. Okul Merkezli Yönetimde İnsan Kaynakları**

Oswald'a göre, okul merkezli yönetimde insan kaynakları sorumluluğu ve yetkisi yöneticide toplanmıştır ( Oswald, 1997: 198). Okul merkezli yönetilen çoğu bölgede, okulda çalışacak olan kişiye yönetici karar verir( Lindelow ve Heynderickx, 1989:129). Yönetici, çalışanı işe alma konusunda ve işten çıkartmada son yetkiyi elinden tutmaktadır ( Oswald, 1997:198). Okul merkezli yönetimi uygulayan bölgelerde, yöneticinin onayı olmadan hiçbir öğretmen herhangi bir okula görevlendirilememektedir (Guthrie, 1986: 306). Bölge eğitim bürosu, nitelikli adaylardan oluşan bir havuz kurar ve bir kadro açıldığında yönetici çoğunlukla

öğretmenlerin, çalışanların ve toplumun katılımıyla bu havuzdan seçim yapar ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 130). Okul merkezli yönetimi başarı ile uygulayan bölgelerde, toplum üyeleri ile öğretmenler ve yöneticiler, iş başvurusunda bulunan bireylerle mülakat yaparlar ve son kararı verirler ( Rodriguez ve Slate, 2005: 7).

Chapman okul merkezli yönetimin çok iyi uygulandığı durumlarda yöneticinin işe alma yetkisinin okul merkezli karar alma kurullarına bırakıldığını belirtmektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 7-8). White, öğretmenlerin düşüncelerini dinlemeye ve onay vermeye istekli olan yöneticilerden öğretmenlere olumlu bir geri bildirim verilmediğini fakat öğretmenlerin işten çıkartma kararlarına katılmak istemediklerini ve kimlerin işe alınacağına dair son kararın müdür aracılığıyla verilmesi gerektiğine inandıklarını ifade etmektedir ( White, 1992: 75). Bunların yanı sıra, personel çalıştırma kararları yalnızca mevcut kaynaklara bağlı olmayıp kayıt oranlarına ve öğretmen-öğrenci oranına da bağlıdır ( Rodriguez ve Slate, 2005: 13).

Okul merkezli yönetimin başarılı olması için, okul bölgesinde bulunan kişiler bütçe, çalışan ve öğretim programı üzerinde gerçek sorumluluğa sahip olmalıdır ( Wohlstetter, 1995: 23).

#### **1.5.6. Okul Merkezli Yönetim Sisteminin Değerlendirilmesi ve Denetimi**

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan araştırmalara göre okul merkezli yönetim eş düzeltmeleri beş yıllık bir uygulamadan önce önemli değişikliklerin olmadığını ve daha sonraki sekiz yıllık uygulamalardan sonra değişikliklerin gözlenebildiği fakat test puanlarının olumlu olduğunu söylemenin zor olduğunu belirtmektedir ( Patrinos ve Fasih, 2007:9).

Okul merkezli yönetimin başka programlara göre amaçları ile birlikte değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirme, yönetim programlarını geliştirmek için bir yol olarak tanımlamamızı sağlar. Eğitim hizmetinde yararlananların istenilen amaçları elde edip etmediğini, eğitim planlaması bakımından oldukça önemlidir.

Di Gropello'ya göre iyi bir şekilde değerlendirme yapılabilmesi için gerekli olan üç aşama;

- Müdahalenin açık bir şekilde tanımını yapma; programda nelerin değiştiğini açıklama, yeni program teşvik edilen setleri belirleme ve değişikliği kimin uygulayacağı, etkinin nasıl olacağını istenilen sonuçlara göre betimlemek,
- İstenilen etkinin ürünler üzerindeki neticeleri hangi ölçüm sistemleri kullanılarak belirtileceğine önceden karar vermek.
- Müdahale ile beklenen değişkenler, değerler seti arasında nedensel ilişkilerle açıklamak.

Alan yazındaki genel çalışmaların, bazı değişkenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bunlar, devam-devamsızlık, okul terki, bir üst öğrenme devam oranı gibi, buna zıt olarak test sonuçlarına karışık, bulanık sonuçlar olduğunu belirtmektedir. Bu durum okul merkezli yönetimin maliyet-fayda analizinde de önemli eksiklikler olduğunu belirtir ( Patinos ve Fasih, 2007: 9).

Denetim süreçleri eğitim alanında otorite sahibi personel, öğretmen, okul yöneticileri ebeveyn ve öğrencilerin bakış açılarıyla okulların kalite, gelişimi için ve geniş bir alana yaymış birçok farklı okul denetim anlayışı vardır. Okul merkezli denetim sistemi de bunlardan biridir. Değişik yetki aktarımı ve karara katılım öğeleri farklı denetim sistemleri ile sonuçlanır. Okul merkezli denetim teşkilatlanma, zaman, önderlik, bağlılık, adanmışlık gerektirir. Okul merkezli denetim, okul müdürü, öğretmen, anne-baba, öğrenciler aracılığıyla öğretim süreci olarak tanınması da gerekir. Okul merkezli değerlendirme ve denetim uygulanan stratejileri kendi kendine değerlendirme olabileceği gibi dışarıdaki çalışanlarında bu değerlendirme sürecine yardımcı olmaları veya bütün personellerin kombinasyonunu içerir. Kendi içinde değerlendirme sürecine çalışanın dışında okulla çalışan danışmalar, deneticiler, bakanlıklar, okul kurullarından, öğretmen yetiştiren okullardan başka devlet enstitüsünden, özel danışmanlardan oluşabilir.

### **1.5.7. Okul Merkezli Yönetimin İşleyişi**

Alan yazına bakıldığında, okul merkezli yönetim mekanizmasının unsurlarının şunlar olduğu görülmektedir: okul kurulları, bölge eğitim yöneticileri ve büroları, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum üyeleri ve okul

konseyleri(Oswald,1997: 182). Cotton, bütün eğitim hissedarlarının rollerinin- müfettişler, başka merkez çalışanı, kurulda bulunan üyeler, müdürler, öğretmenler, başka okul çalışanları ve çoğunlukla veliler, toplum üyeleri ve öğrenciler- yüksek derecede etkilendiğini belirtmektedir ( Cotton, 1992: 69. Rodriguez ve Slate, karar alma ya da planlama kurulunun etkin bir üyesi olmasa bile bütün paydaşları okul yönetiminde yer alması gerektiğini ifade etmektedir ( Rodriguez ve Slate,2005, 18). Velilerin, toplum üyelerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin katılımı onlara önemli oranda yetki ve yerel problemleri çözebilmeleri için yeni kaynaklar sağlanarak teşvik edilmektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005, 18). Bu öğelerin karar almaya katılmaları, bir okul ya da okul bölgesindeki öğretmenler için sınıf sorumluluklarının ve faaliyetlerinin değişmesi adına programların ve politikaların düzenlenmesiyle sonuçlanabilir ( Smylie, Lazarus ve Conyers, 1996: 183).

Guthrie, okulların esas karar alma birimleri olarak görev yapabilmeleri için politika yapıcıların eğitsel sorunları belirlemeleri ve çözümleri için gerekli yetkiyi okul çalışanına vermeleri gerektiğini vurgulamakta ve böyle bir yönetim transferinin en iyi aşağıdakiler aracılığıyla başarılabilceğini belirtmektedir:

- 1 ) En üst yönetici olarak görev yapan kişiler,
- 2 ) Okul danışma kurulları,
- 3 ) Okul bölgesi bütçeleme ve muhasebesi,
- 4 ) Senelik planlama ve performans raporları.

Lindelov ve Heynderickx; çalışana, eğitim programına ve harcamalarla ilgili kararların veliler, öğrenciler ve toplum üyelerinin yardımıyla okul bölgesindeki kadro aracılığıyla alındığını belirtmektedir ( Lindelov ve Heynderickx, 1989: 107). Çoğunlukla duyurulamayan bir sesin duyulur olduğu bir işbirliği ortamı yaratmak için mümkün olduğu kadar öğretmen, veli, toplum üyeleri ve iş kuruluşları üyelerinden gelecek girdi gereklidir ( Ronriguez ve Slate, 2005: 18). David, okul merkezli yönetimin hedefinin okullarla ilgili eğitim problemlerini çözmelerine katkı sağlamak adına kaynaklar, esneklik ve yetki vererek kadroyu ve diğer paydaşları güçlendirmek olduğunu vurgulamaktadır ( David, 1989: 52).



White, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin rollerinde ve sorumluluklarında karışıklık olabileceğini eklemektedir ( White, 1989: 4). Short'a göre okul merkezli yönetim uygulaması; hangi kararların bağımsız yerleşkeler seviyesinde ne derece gerçek anlamda paylaşılacağıyla ilgili soruların su yüzüne çıkartmakta olduğunu ifade etmektedir ( Brown ve Delgado, 2008: 51). Okul merkezli yönetim okulların ne biçimde yönetildiğine dair değişiklikleri, rollardeki değişimleri ve okul toplumunda bulunan herkesin ilişkilerini kapsamaktadır ( Lontos, 1994: 1). Gibbs, müfettişlerin, diğer merkez teşkilat personelinin ve yöneticilerin de rollerinin değiştiğini ifade etmektedir ( Arterbury ve Hord, 1991: 3). Bölgenin genel müdürü ve yönetim birimi, operasyon direktörü, üstten alta emir ulaştırıcılar ve müfettiş yeni davranışlar sergileyecektir. Bu davranışlar, katılıma isteklendirme, yönetsel takımın bir üyesi gibi hizmet etme ve yukarıdan aşağıya değişimi isteklendirme ile tanımlanmaktadır. Tüm yerleşkelere aynı davranışı göstermekten daha çok müfettiş farklılıkları ve benzersizliği destekleyecektir ( Arterbury ve Hord, 1991: 3). Rodriguez ve Slate'e göre, eğitimcilerin düşüncelerine bakılmaksızın yetkideki değişim paylaşılmış yetkiye doğru kaymaktadır ( Brown ve Delgado, 2008: 51). Bu paylaşılmış yetki, manipüle edildiklerini hissetmeksizin karar alımlarında bütün paydaşların her seviyede yer almalarını teşvik etmektedir (Brown ve Delgado, 2008: 51). Paydaşlar okul merkezli karar alma süresinde bulundukça, bu süreç eğitimcilerin okulu yönetmelerine yardımcı olur ve neticeler konusunda onları sorumlu kılar (Brown ve Delgado, 2008: 51). Kısaca, bölgedeki öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalışanları sıradan bir işi geleneksel olarak yerine getirirken izledikleri yolu gittikçe değiştirmektedir ( Brown ve Delgado, 2008: 51).

Wohlstetter, Smyer ve Mohrman'a göre, okul merkezli yönetim vasıtasıyla karar alma yetkisi geleneksel olarak yer alan öğretmenlere ve velilere değil de profesyonel hiyerarşi genişletecek ve öğrencilere en yakın olan bu ekipler güçlendirildiğinde daha iyi kararlar alınacak ve okul performansı yükselecektir. Bu bağlamda, öğretmenler ve bilhassa veliler katılım göstermeden okulların gelişmesi pek mümkün görünmemektedir (David, 1995/1996:7). Okul merkezli yönetim ile ilgili yaygın bir düşüncede öğrencileri etkileyen kararların öğrencilere en yakın bireyler aracılığıyla alınması gerektiğidir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 19). Peterson, öğretmenlerin ve yöneticilerin belirli bir

okulun ve öğrencilerin gereksinimlerine daha duyarlı olmaya merkez teşkilat yöneticilerinden daha fazla eğimli olduklarını belirtmektedir.

#### **1.5.7.1.Yönetim Kurulları**

Karar almada, öğretmenlere, velilere ve toplum üyelerine resmi bir rol veren mekanizmaya okul yönetim kurulları denir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 133). Bu kurulun görevi, diğer paydaşlar gibi dikkat çekici ölçüde değişmez fakat kurulun desteği önemini korur. Bilhassa kurulun okul merkezli yönetime destek verdiğini göstermesi okul merkezli yönetim projelerine karşı toplumun olumlu tavırlarını geliştirir ve inanılabilirliği artırır ( Cotton, 1992: 7). Bölge eğitim politikalarını okul yönetim kurulları belirler. Bu kurullar, çoğunlukla politika üretir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989:133). Bu kurulların görevleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır( Oswald,1997:183).

- Okul merkezli yönetimi destekleyebilmek ve geliştirmek için politikalar oluşturup düzenleme,
- Okul merkezli yönetime yardım sağlayan bir ortamın oluşturulması
- Görüşmeleri yönetme
- Bölgeye göre öncelikleri belirleme
- Kapsamlı fonları dağıtma
- Devlet programına ters düşmeyecek bir şekilde hareket etmek
- Okul merkezli programın başarısını takip etme
- Halkın okul merkezli yönetimi kabullenmesini sağlama.

Myers ve Stonehill göre okul kurulları, okullar ve bölgeler için şümulü politikalar hazırlar ve açık, paylaşılan bir görünüm oluşturur ( Myers ve Stonehill, 1993: 1).Okul kurulu üyeleri, kaynakları pay ederek, ilerlemeyi gözlemleyerek, politikalar hazırlayarak ve amaçlar belirleyerek bölge için genel bir yön sağlamaktadır ( Cotton, 1992: 7). Prash'a göre ise; okul merkezli yönetimin tek tip biçimden daha çok çeşitliliği teşvik etmesinden ötürü kurulların bir koordinatör olarak çalışması gerektiğini ve süreçlerden daha çok sonuçları izlemesi gerektiğini ifade etmektedir.

David bölge konseyinin niteliklerini şu şekilde vermektedir( David,1995/1996: 7):

- İyi düzenlenmiş komite yapısı: İyi düzenlenmiş bir konsey, komitede alınacak olan kararların türü ile bu konuları çözecek ve tartışacak en uygun kişiler arasında iyi bir uyum vardır. Bu komiteler öğretmenlerden oluşabileceği gibi bazıları da yalnızca velilerden oluşabilir.
- Önderliğe olanak sağlama: Etkili konseyler, başkalarını harekete geçirerek önderlik etmeye çalışan müdürler aracılığıyla her zaman yönetilmese de çoğunlukla yönlendirilir. Onlar bütün grubun katılım göstermesi için isteklendirmede bulunur.
- Öğrenci öğrenmesine odaklanma: Bütün mevzuların öğrenci öğrenmesine direk olarak etkisi yoktur. Fakat etkili konseyler öğretimsel olmayan kararları öğrenme imkânlarını en yüksek seviyeye çıkaran koşullarla bilinçli bir biçimde bağlayabilir.
- Yetişkin öğrenmesine odaklanma: Burada iki konu vardır. İlki; konsey üyeleri, işleyen ve işlemeyen şeyler hakkında kanıt toplama ve zor sorular sormada pratiğe, yardıma ve yeni yeteneklere gereksinim duyar. İkincisi; konseyler müşterilerinin (veliler ve eğitimciler) hem aktif karar alıcılar olmak hem de inançlarını, öğretim ve öğrenme uygulamalarını değiştirmek için yeni bilgiye ve yeteneğe ihtiyaç duyduklarını kabul etmelidir.
- Okul genelindeki perspektif: aktif durumdaki konseyler enerjilerini okul amaçlarına, okul yönetimine, koordinasyona, iletişime, kaynakların dağıtımına ve eşitliğe vererek grupların ortak ilgilerine odaklanırlar.

Mesela; Kentucky her okulun üç öğretmen, iki veli ve yöneticiden oluşan bir kurula sahip olmasını istemektedir ve kurullara önemli düzeyde mali ve politika yetkisi sağlamaktadır. Maryland ve Texas okulların okul merkezli karar alma gruplarına sahip olmasını istemektedir ve Kentucky'nin tersine bu takımların yapısını belirtmemektedir ve legal olarak da bölgeden okullara yetki transferi yapmamaktadır. Chicago'da yasalar,

önemli ölçüde yetkiyi yerel okul kurullarına vermektedir ve bu kurulların oluşumunu şu şekilde tanımlamaktadır: iki okul temsilcisi, yönetici, altı veli ve iki öğretmen ( David, 1995/1996:4).

Lindelov ve Heynderickx, bu kurulların velilerden, öğretmenlerden ve toplumsal ekiplerden oluştuğunu belirtmektedir (Lindelov ve Heynderickx, 1989: 133). Marmurger'e göre ise, yöneticiden, belirli bir sayıda öğretmenden, okul görevlilerinden, özel eğitim verilmiş velilerden, toplum üyelerinde ve ara sıra da öğrencilerden oluştuğunu ifade etmiştir. Blase ve Blase, bu kurulların üyelerinin çoğunlukla okul toplumunun temsilcisi olduğunu ve ara sıra yöneticinin bu kurullara başkanlık ettiğini belirtmektedir. Okul kurullarının yapısı değişme özelliği gösterebilir. Öğretmene, velilere ve yöneticiye ilave olarak bu kurullar, sınıflandırılmış çalışana, toplum üyelerine, öğrencilere ve şirket temsilcilerine yer verebilir. Okul merkezli yönetimin farklı şekilleri, okulda yetkiyi yöneticiyle paylaşabilen veya sadece danışma özelliğinde olan bir tür temsili karar alma kurulu barındırmaktadır. Bazı kurullar, yöneticileri işe alma yetkisine; bazıları hem işe alma hem işten çıkarma yetkisine sahipken bazıları ikisine de sahip değildir. Bazıları ise boş kadro olduğunda başka personeli işe alabilir ( David, 1995/1996: 5).

Gibbs, birçok okul kurul üyesinin de yeni rol beklentilerini deneyim edeceğini ifade etmektedir ( Arterbury ve Hord,1991: 3). Hepsi olmasa bile birçok okul kurulu üyesi bölge çapındaki prosedürlerin ortak bir standardı olması gerektiğini ve mevcut durumun devamını savunmaktadır. Çünkü onlar tek yönlü politika üreticileridir. Onlar, esnekliği savundukça, değişimi ve gelişmeyi destekledikçe ve politika üretimine ortaklığı kabul ettikçe onların rolleri de daha eşit şekilde dağılacaktır ( Arterbury ve Hord,1991: 3).

#### **1.5.7.2.Bölgesel Ölçekte Eğitimi Yönetici ve Büroları**

Eğitim bölgelerinin meydana getirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilatları yerelleştirme ve yetkinin ilgili olan birimlere aktarılması çalışmalarına bir örnektir( MEB,1999). Kapusuzoğlu, Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi'nin okulun etrafı ile paylaşımda bulunması, okulun akademik çevreyle ortak çalışması, okulun dış ve iç ortakları, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcilerinin

eğitim yönetim ve karar sürelerine katılımları gibi hedefler taşıdığını Eğitim Bölgeleri'nde bazı unsurların benimsendiğini ifade etmektedir ( Kapusuzoğlu, 2008: 146). Bundan başka olarak, Eğitim Bölgeleri'nde ğretmen, ğrenci ve çevrenin iletişim halinde olması, çocukların yeni öğrenmeler konusunda hevesli hale getirilmesi, öğretmenlerin mesleki açıdan eksiksiz hale getirilmesi, eğitim kurumu ile çevrenin ortak çalışması amaçlanmaktadır.

Okul merkezli yönetim kapsamında denetlemenin belli bir kısmını yürütecek olan bir diğer kuruluş da bölge merkez teşkilatıdır. Merkez örgütün çalışanı bu ihtimalin farkında olduğu için okul merkezli yönetimin uygulanmasına karşı çıkan en etkin gruplar olmaya eğimlidir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 12). Buna ilişkin olarak Clune ve White, merkez teşkilat yöneticilerinin yetkilerini paylaşma konusunda isteksiz olduklarından ötürü okul merkezli yönetimin etkin olma durumunun aksayabileceğini ima etmektedir. Bununla birlikte; bir hayli çalışma yürüten araştırmacılar, merkez teşkilat yöneticilerinin okul merkezli okul merkezli karar almayı engelleme isteklerini ortaya koymuşlardır ( Rodriguez ve Slate, 2005: 12). Bundan başka; dış denetim ne kadar fazla olursa, okul yeleri merkez teşkilata o kadar çok; kendi girişken olmalarına ise o kadar az seviyede bağlı kalırlar. Kısaca, okulların bağlı olma ve yetersiz olma durumuna cevap olarak, merkez teşkilat eğitim kalitesini yükseltmeye çalıştığında denetime ve kontrole daha çok kaynak ayırmaya gerek duyar ve bu kesinlikle verimli değildir ( Cheng, 1996: 47).

Okul merkezli yönetimin ana faktörü okuldur; merkez örgüt, etkili ğretim faaliyetlerini yapılması amacıyla uzmanlıklarını ve kaynaklarını geliştirmeleri için okullara yardımda bulunan destekçi ya da danışma rolündedir (Cheng, 1996: 56). Bundan başka, merkez örgüt çalışanı okul merkezli yönetime örnek olmalıdır. Merkez rgt çalışanı ve diğer eğitimsel önderler için okul merkezli karar almaya ilişkin etkili söz söylemeyi geliştirmek çok az bir zaman gerektirir. Okul merkezli karar almada başarıya ulaşılan okul bölgelerinde, merkez örgüt kadrosu kolaylaştırıcı rolündedir ve bu rol ve davranış durumu, okulun belirlenmiş olan gereksinimlerine ve alınan kararlarına zamanında cevap vererek yardım etmeyi gerektirir( Arterbury ve Hord, 1991: 7).

Diğer merkez teşkilat çalışanının yeni davranışlarda bulunmaları da gerekecektir. Merkez teşkilatta üretilen politikaları ulaştırmak ve okullardaki uygulamalarını gözlemlemekten ziyade, onlar okula cevap vereceklerdir ve değişim gayretlerinde onlara yardımcı olmak için onlar için kolaylaştırıcı ve kaynak olarak hizmet edecektir. Çok fazla merkez teşkilat çalışanı belirli akademik alanlarda uzman ya da bilirkişi olarak yerleşkelerden ayrılmış gibi görülmektedir. Okul merkezli karar alma süresinde, onlar farklı yerleşke faaliyetleriyle bütünleşmiş olacaklardır. Onlar, bölge kapsamında insan ve materyal kaynaklarını yerleşke için koordine edebilir, okulun özerkliğine destek verebilir, eğitim sağlayabilir ve karar almayı paylaşabilir ( Arterbury ve Hord, 1991: 3).

Bölge eğitim büroları, çalışanların başarı standartlarını ve öğrenci performansını geliştiren, okullara teknik yardım sağlayan ve bölgesel yapılan giderlerde bir denetleme merkezi görevini üstlenen kurumdur ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 125). Okul merkezli yönetim düzeniyle, bu bürolara ilişkin parasal denetleyiciliği rolü yöneticiye geçer ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 125). Bu bürolar, eğitimle ilgili amaçları ve bölgenin genel politikalarını belirler ve formülize eder ( Oswald, 1995: 3). Bundan başka, uzman gelişim fırsatları sağlar, öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve rizikoya özendirir, okul ile arasında iletişim bağları kurar ( David, 1989: 47). Okul merkezli yönetimde, bölge eğitim bürolarının amacı bağımsız okullara zorbalık yapmak değil kolaylaştırmaktır( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 107). Bu anlamda, bölge eğitim büroları artık okullara ne yapmaları gerektiğine karışmamakta, okulların tek başlarına karar verdiklerini başarmaları için okullara yardım etmektedirler ( Wohlstetter ve Briggs, 1994: 14).

David, aşağıda belirtilen konularda okulların bölgeden destek alması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Uzun süreli bağlılık: Konseyler iki ya da üç yılda bir geri dönerse okul bölgesinde etkili bir şekilde karar alma birimlerine dönüşemez. Sürdürülebilir merbutiyet gereklidir. Bu süre zarfı yavaştır ve zaman gerektirir.

- Öğretim çizelgesi rehberliği: Okullar, içerisinde mutabık seçimler yapılabileceği temel bir çerçeveye gereksinim duymaktadır. Sınıf öğretmenlerinden problemi belirleyen başka üyelerine kadar herkes aracı yöntemler dâhil olmak üzere yeni uygulama yollarını öğrenme imkânları yakalamalıdır.
- Yardım ve öğrenme için imkânlar: Bölgeler, okullarda yetişkin olanların sınıf uygulamalarını değiştirebilmeleri ve konsey ve alt kurul üyeleri tesirli bir biçimde işlev yapabilmeleri için gereksinim duyacakları öğrenme imkânları çeşitleri için kaynak sağlayabilir.
- Bilgiye erişim: Okullar, parasal konudan performans bilgisine kadar bütün her şeyi içine almak üzere, karar alabilmek için gereksinim duyulan bilgiye rahat erişime sahip olmalıdır. Öğrencilerden, okullardan, tolumdan ve öğretmenlerden belli veriler toplayabilmesi karşın, büyük kurumun destek verebileceği veri toplama ve analiz kapasitesine sahip olmaları beklenmeyebilir.

Hansen ve Marburger bölge eğitim bürolarının işlevlerini aşağıda belirtmektedir:

- Bölge genelindeki öncelikleri geliştirme,
- Bütün düzeydeki öğrenciler için eğitimsel hedeflerin geliştirilmesi,
- Bölgede eğitim için ayrılmış olan bütçeyi belirleme,
- Eğitimsel hedefleri karşılamak amacıyla öğretim çizelgelerini geliştirme,
- Verilecek olan ders kitaplarını ve yönetecek olan kişileri seçme,
- Yapılacak olan harcamaları denetleme,
- İş başvurularını gözlemleme,
- Öncelikli amaçları ve geniş politikaları kısa v uzun sürede bölge planlarına uygulanması maksadıyla dönüştürme,
- Kurul tarafından belirlenmiş olan bölgenin önemli sorunlarına ve amaç alanlarına ilişkin veri sağlama,

- Eğitim çizelgelerini izleme ve onay verme,
- Onaylanmış olan okul gelişim planlarının amaçlarına ulaşmak için çalışanların gelişimini sağlaması,
- Çalışanların göstermiş olduğu performans standartlarını geliştirme,
- Okullara teknik destek sağlama,
- Sistem çerçevesinde planlama, değerlendirme ve izlemeleri yerine getirme,
- Öğrencilerin derslerden geçmeleri ya da kalmaları amacıyla geçme standartları, mezuniyet gereklilikleri ve okula devam zorunluluğu belirleme,
- Bölgenin tutumunu belirleme ve çalışanların çalışma şekillerini ve beklentilerini şekillendirme,
- Okulda geçirilecek olan günün kısalığını uzunluğunu belirleme,
- Okul yönetim kurullarına araştırma verisi sağlama,
- Okul gelirini arttırma ve pay etme,
- Bölge genelinde programlar sağlama,
- Okullar kararları kendileri alabilsin diye politik yardım sağlama,
- Okulların bölge amaçlarını giderebildiklerinden emin olmak için kalite kontrol yapma.

Bölge aynı zamanda iletişim becerileri, takım kurma, karar alma modellerinin kullanımı, çatışma yönetimi ve değişim sürecini anlama üzerine eğitim için kaynaklar sağlamalıdır ( Arterbury ve Hord, 1991: 7).

Okul kurullarının yönetim kararlarından bölge eğitim yöneticileri sorumludur ve bölgenin eğitim politikalarını belirleme yetkisine sahiptir ( Güçlü, 2000: 25).

Bölge yönetim görevlileri üç ana amaçtan sorumludur: okul bütçeleri ile ilgili parasal denetimi sürdürme, teknik destek sağlama ve bölgede yapılan harcamaları denetleme. Okul merkezli yönetim düzeninde, bölge kurulu ya da yönetici birinci işlevi yaparken diğer iki işlevi bölge yerine getirmeye devam eder ( Oswald, 1997: 186).



Bölge eğitim yöneticilerinin görevleri aşağıda belirtilmektedir ( Güçlü, 2000: 26).

- Okul kitaplarını ve eğitim harcamalarını belirleme,
- İş başvurularını inceleme ve okul yöneticilerini seçme,
- Okulların strüktürel planlarına onay verme ve yönlendirme,
- Başarı için çalışanların gelişimini sağlama,
- Personelin performans düzeyini geliştirme,
- Öğrencinin başarısız ya da başarılı olduğu ile ilgili kriterleri belirleme,
- Personel ile ilgili onun makam bakımından yükselmesi, işe alınması ya da işten çıkarılması ile ilgili tekliflerde bulunma,
- Bölgede bulunan eğitim ile ilgili aktivitelerin federal ve eyalet yasalarına uygun olup olmadığını kontrol etme,
- Kendi kararlarını alırken okullara gereksinimleri olan desteği sağlama.

Duttweiler, okul merkezli yönetim için eğitim görevlerinden şu şekilde bahsetmektedir:

- Okul merkezli yönetim mantalitesinin neden istendiği konusunda telakki ve destek sağlama,
- Değişik okulların gelişme gösterme ve değişim konusundaki farklı olma ve özgürlüklerini destekleme,
- Yöneticilere destek olma, belirlenmiş olan gereksinimlere göre geliştirme ve eğitim faaliyetleri ve gelişimi değerlendirme ve izleme yardımıyla bulunmadır ( Kapusuzoğlu, 2008: 150).

Denetim için yetki verilen bölge eğitim yöneticileri; bölgenin eğitim politikalarını ve eğitimsel hedeflerini belirleyerek ve tanımlayarak okulların hareketlerini kolaylaştırıcı bir rol üstlenir ( Oswald, 1997: 186).

Ayrıca, okul merkezli yönetimde, bölge eğitim bürosu personeli, çalışan alımlarında adaylar hakkında bilgi toplama, personel kayıtlarını sürdürmede

sorumludur. Öğrencilerin temel becerileri edindiğinden emin olmak için, bölge eğitim bürosu hem standardize edilmiş testlerle hem de ziyaret ile okulları izlemeyi sürdürmelidir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 126).

### **1.5.7.3.Okul Yönetim Kademesi**

Yönetici merkezi, okul merkezli yönetim yönteminde modeldir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 124). Wohlstetter ve Mohrman, okul yöneticisinin başarılı bir yönetimin anahtarı olduğunu belirtmektedir ( Wohlstetter ve Mohrman, 1993: 3). Güçsüz olan okul yöneticisi ile okul fazla süre etkili olamayacaktır ve araştırmacılar okulun etkililiğinde önderliği önemli bir etken olarak tanımlamaktadırlar ( Guthrie, 1986: 306). Leithwood ve Menzies, yöneticilerin buldukları okullarda okul merkezli yönetimin sonucunda neler olacağını ve okul merkezli yönetimin hangi biçimde uygulanacağını belirlerken önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir ( Leithwood ve Menzies, 1998: 341).

Okul yöneticisi, okul çapında karar almaya katılımı teşvik eden kişidir (Robertson, Wohlstetter, Mohrman, 1995: 394-395). Bundan başka, eğitimcilerin kararlara katılmada istekli olmaları esas olarak müdürleriyle olan bağlantılarıyla ilgilidir ( Brown,Boyle ve Boyle, 1999: 329).Ayrıca, idareciler, değişimin esas yöneticileri rolündedirler. Düşünceleri yazdırmaktan çok, işgörenlerle yetkilerini paylaşırlar ve öğretim idarecisi olarak işgörenleri ile eğitim vetiresinde işbirliği yapmaya çalışırlar ( Kapusuzoğlu, 2008: 148). Geçmişten günümüze yetkililerin karar almada uygulamış oldukları otoriter yöntemler ile ilgili bulgular bulunmaktadır. Kimi yetkililer, ortak karar alma sürecine okul çalışanını katmandan daha çok kendi yetkilerini verme ya da paylaşma da istekli değillerdir ( Noel, Slate, Brown ve Delgado, 2008: 51).

Kimi bölgelerde karşılıklı ilişkiler ve politikalar idarecilerin karar almaya eğitimcilerin katılmasını gerektirirken, kimi bölgeler idarecilerin başka öğeleri dahil edilmesini isteklendirmektedir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 131). Okul merkezli yönetim modellerini geliştiren okullarda okul idarecileri, yetkilerini dağıtmakta, öğrenmeye okul kapsamında olmasına isteklendirmekte, okul ile ilgili işlere eğitimcilerin katılım göstermesi için görevlendirmekte ve öğrenci öğrenmeleri konusunda eğitimcilerin öğrenmelerini isteklendirmektedir (Rodriguez ve Slate, 2005: 13).

Okul merkezli yönetim sisteminde Clune ve White'a göre idarecinin üç alanda mesuliyeti ve yetkisi daha çoktur: okul çizelgesi, paylaşımlı yönetim ve bölge kapsamında karar alma ( Oswald, 1997: 189). Oswald'a göre, idarecilerin, okul kapsamındaki gereksinimlerine göre amaçlar belirleme, öğretim çizelgesi seçme ve geliştirme, eğitim-öğretim metotlarını belirleme, ebeveynleri bilinçli duruma getirme, başka bölge okullarıyla iletişimli çalışma, okul kaynaklarını amaç ve gereksinimlere göre tahsis etme, gereksinim duyulan çalışan ve pozisyonunu belirleme ve çalışan temin etme gibi önemli görevleri vardır. Kaynakların nasıl harcanması gerektiği, eğitimcilerin nerelerde görevlendirilmesi gerektiği ve sınıflarda nelerin anlatılması-öğretilmesi gerektiği hakkında karar almada yetkilerini kullanırlar ( Wohlstetter ve Briggs, 1994: 14). Bu durum işyükünün fazla olduğu müdürler tarafından okul merkezli yönetim sistemini denemede isteksizleştirilebilir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 127). Okul merkezli yönetim uygulamasında müdürlerin yalnızca görevleri değil hesap verebilirlikleri de çoğalmıştır ( Oswald, 1997: 189). Ayrıca, Blase ve Blase etkili okulların müdürlerinin eğitici ve idarecilerin yetkilerini dengelemek için karar alma haklarını kurul temsilcilerine de genişletmek olduğunu belirtmektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 10).

İdareciler, bütünüyle okulla bağlantılı olduğu çok fazla farklı grubun koordinatörlüğünü yapmaktadır. İdareciler, okul konseyine ve de merkez teşkilata hesap verir. Tecrübesi az olan konsey üyeleri ile çalışma, katılımcı karar almayı ve yetkileri paylaşmaya isteklendirme, idareciler için değişik bir tür çalışma ortamı oluşturur ( Dimmock, 1993: 5).

Okul merkezli yönetimde, idarecilerin görevlerini kolaylaştırmak ve iyi bir ekip önderliği yapmaktır ( Oswald, 1997: 190). Eğitimcilerin çalışma arkadaşlarına önderlik yapmalarını isteklendirerek paylaşımlı önderliği kolay hale getirme ve okul idarecilerine, değişimi kolaylaştırmaya odaklanmalarına fırsat sağlama ve öğrenen toplum oluşturmaya yardım etme okul merkezli yönetimin avantajlarından ( Ravitch ve Viteritti, 1997: 3).

Olasılıkla okul merkezli karar almada idarecinin rolü kimsenin rolünden daha çok etkilenmeyecektir. İdareci, orta düzey idarecisi ve koruyucusu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, okul değişimine destek olan kişi, okul gelişiminin kahramanı,

değişim ve gelişimin kılavuzu ve başarısının yöneticisi olsa da yönetici tek başına ve yalıtılmış bir birey olarak tanımlanmaktadır ( Arterbury ve Hord, 1991: 3-4). Okul merkezli yönetime geçişten sonra idarecilerin görevlerinde ve sorumluluklarında kayda değer bir biçimde değişiklik olduğu görülmektedir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 128). Bununla birlikte Southworth, idarecilerin görevlerinin ve sorumluluklarının oransal olarak arttığını ve daha yorucu olduğunu gözlemlemiştir ( Southworth, 1999: 56). Sonuç olarak okuldaki okul merkezli yönetim süreçleri, idarecilere daha fazla zaman ve zahmet harcamaya mecbur etmektedir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 127). Okul merkezli yönetim okul idarecilerinin hazır hale getirilmeleri için yeni yolları mecbur kılmaktadır ( Klecker ve Loadma, 1998: 368). Tornillo, Cistone ve Fernandez okul merkezli yönetimin uygulanmasında bilhassa ilk basamaklarında idarecilerin işlerinin daha sıkıntılı olduğunu belirtmektedir.

Okul merkezli yönetimde, değişimden en çok etkilenen idarecinin rolüdür ( Cotton, 1992: 7).

- Bu değişim ara sıra idarecinin görevinin patron görevinden genel müdür/ceo görevine geçiş olarak ifade edilebilir.
- İdareciyi zorunlu olarak çalışanından ayıran politikaları uygulamak yerine, yönetici çalışanıyla yetki/salahiyetini paylaşarak ve eşit bir şekilde sorumluluğa sahip olarak çalışır.
- İdareci genellikle eğitimsel yönetici olarak hizmet vererek eğitimsel sürece daha da yakın olur.
- Çoğalan yetki ve yüklenen mecburu hesap vermeden ötürü idareci bölge emir-komuta zincirinde daha yükseğe çıkar.

Cotton, idarecinin okul merkezli yönetimin işleyişinde çok büyük derecede etkiye sahip olmaya devam ettiğini ifade etmekte ve aşağıda belirtilmiş olan bileşenlerden meydana gelen okul merkezli yönetimin bir biçimini takip etmesini önermektedir ( Cotton, 1992: 13).

- Okul merkezli yönetimin nasıl olduğunu öğrenmeleri konusunda çalışana ve toplum üyelerine yardımda bulunmak; öğretimi geliştirme ve diğer

okul işlevleri vasıtasıyla öğrenci çıktılarını geliştirmenin sonu için bir yol olduğunu belirtmek,

- Yaygın olan güçlükleri minimuma indirmek için ya da bunlardan korumak ve başarılı yaklaşımlar üzerine ne bilindiğinden faydalanmak için okul merkezli yönetim hakkında literatürle bilmek,
- Toplum ve aile fertleri ile iletişim kurabilmek için gayretlerini yükseltmek ve okul yönetimin bu yeniden yapılandırılmış olan biçiminde katılımı artırmak,
- Gerçekte ya da sözde salahiyyeti paylaşma istekliliğini anlatmak, sıradan birisinin görevinde bir değişimi deneme sürecine model olmak,
- Okul merkezli yönetim için lüzumlu olan görev değişimlerini anlamaları için çalışana ve toplum üyelerine yardımda bulunmak ve bu yeni görevlerine uyar duruma gelmeleri konusunda yardımda bulunmak,
- Bölge konseyinin yalnız bir danışma birimi gibi değil gerçek bir karar alma organı olarak vazife yapmasını sağlamak. Esasen bölgenin bir ihtiyacı olabilir ama onu gerçek realitesini okul bölgesinde güçlendirmeye gereksinim duymaktadır.
- Okul merkezli yönetimin bütünü ile uygulanmasının ve öğrencilerdeki değişimin uzun yıllarda gerçekleşmesinin ( beş sene ya da daha çok ) bölge mesajını kuvvetlendirmek. Okul merkezli yönetimde okulların işleyişinde olan esas değişimden daha çok kısa süreli bir proje olmadığını belirtmek,
- Okuldaki merkezi müfredat ve eğitim çizelgesi ile ilgili önemli kararları alırken öğretim çalışanını dahil etmek,
- Sınıf düzeyi ve okul düzeyi işleyişlerinde önemli kararlar verirken öğretmenleri de katmak; bunlar yükselmeyi, eğitici ve öğrencilerin sınıf ile ilgili projelerini, disiplin konusundaki davranış biçimlerini ve işleyişlerini kapsamaktadır.
- Ekip çalışması ve öğrenme faaliyetleri için zaman belirleyerek birlikte ve dayanışma kurallarına destek vermek ve isteklendirmek.

Okul merkezli yönetim birtakım durumlarda, başka ortakların girdisi olmadan kararların esas olarak idareci aracılığıyla verilmesine izin verirken, diğer durumlarda okullar beraberlik ve katılım ile yönetilmektedir. Kesin bir okul merkezli yönetim kılavuzu olmadan, okul idarecilerinin sadece kendilerinin karar almada ne zaman uygun olduğunu ya da karar almak maksadıyla eğitimcilerle ne zaman soracağını bilemeyebilir (White, 1989: 4).

Mohrman ve Wohlstetter, okul idarecilerinin okul merkezli yönetim maksadıyla okulların kurumsal dönüşümleri konusunda benzer olmaları gerektiğini tanımlamıştır (Mohrman ve Wohlstetter, 1993: 9). Galluzzo ve Hall, bölge sınırları içerisinde idarecilerinin destek vermemesi durumunda okul merkezli yönetimin başarılı olamayacağına neden olabileceğini belirtmektedir.

İdarecilerin karar alma mesuliyetlerinde, sahip oldukları imkan ve sürede ve yönetim faaliyetlerinde düşüş olacağını belirtirken; temsil ekipleri ile ve kurulları ile çalışmaya gereksinimlerinde, başka çalışanı görevlendirmede, kanıtlaya bilirliklerinde ve okul önderliğinde çoğalma olacağını belirtmektedir (Cranston, 2001: 7).

Okul merkezli yönetimde Briggs ve Wohlstetter idarecinin görevlerini şu şekilde ifade etmiştir( Wohlstetter ve Briggs, 1994: 17).

- 1) İştirak yapılarının düzenleyicisi: İdareciler karar alma ekiplerini geliştirmek için yardım sağlar ve okulla ilgili kararlara katılımlarını sağlamak maksadıyla bu ekiplere imkanlar sağlar.
- 2) İsteklendirmek: İdareciler, güven sağlayarak, risk almayı isteklendirerek, katılımları kolay hale getirerek ve bilgi paylaşarak destek sağlayan bir okul merkezli yönetim platformu oluşturmak için çalışır.
- 3) Değişme İşini Kolaylaştırıcı: İdareciler, çalışanın maddi ve manevi imkanlar vererek çalışanın gelişimini isteklendirir.
- 4) Dış Dünya ile Bağlantı: İdareciler, öğretme ve öğrenme ile ilgili yeni düşünceler ve çalışmaları okula getirir. Ayrıca maddi yardım ve materyal sağlamaya çalışır, okul kaynaklarını eksiksiz hale getirmek için çalışanın da yardım sağlamasına isteklendirir ve dikkatlerini dağıtacak olan şeyleri oradan ayırarak öğretmenlerin öğretme ve öğrenme konusuna yoğunlaşmalarını sağlar.

Lindelov ve Heyndercix, idarecilerin bir başka sorumluluklarının da, eğitimsel amaçları belirlemek ve bu gereksinimler doğrultusunda okulun eğitim çizelgesinin elverişli hale getirmek olduğunu ifade etmektedir ( Lindelow ve Heyndercix, 1989: 129).

Teksas'a göre ise yüksek ve düşük seviyede etkinlik gösteren okulların okul merkezli karar alma ile ilgili idarecinin görevleri şu şekildedir ( Noel, Slate, Brown ve Delgado, 2008: 54).

- İdareciler, okul merkezli yönetime değişkenler belirlemeli ve bu sürece destek vermelidir.
- İdareciler, bir önder olarak fikirlere açık davranarak ortakların fikirlerine saygı göstermelidir.
- İdareciler, bütün her şeyi izlemelidir. Bundan dolayı, idareciler yerleşke konusunda sorumludur.
- İdareciler, düşüncelerini kabul ettirmek için ısrarcı olmamalıdır ve alt kurulu zorunlu kılmamalıdır.
- İdareciler, öğrencilerin gereksinimlerini tekrar kontrol etmek için devamlı olarak toplum ve mali işler çalışmalıdır.
- İdareciler, insan odaklı değil konu odaklı çalışmalıdır.

İdareci, okulun gereksinimlerinin giderilmesini ve politika gelişimine çalışanın katılmasını isteklendirmek ve katılımlarını sağlamak için çalışanla birlikte hareket etmeyi geliştirmeye ihtiyaç duyacaktır ( Arterbury ve Hord, 1991: 4).

Cranson'a göre, idarecilerinin okulun olanaklarına ve gereksinimlerine göre amaçları belirleme, öğretim çizelgesini seçme ve geliştirme, eğitim-öğretim metotlarını belirleme, ebeveynleri bilinçlendirme ve başka bölgelerdeki okullarda uyumlu ve birlik içinde çalışma gibi görevleri vardır. İdareciler, yönetim süreçlerini iyi kavramalı ve insan kaynakları yönetimi, iş yönetimi, bine ve tesisatın verimli ve etkili bir biçimde kullanımı, güvenlik, iletişim ve halkla ilişkiler alanlarında kendilerini geliştirmiş olmalıdır. İdarecilerin, karar alma ekiplerini geliştirme, kuvvetlendirme, düzenleme ve örgütleme, motivasyon ve değişikliklere yön verme işlevleri vardır. Yönetilenlerin yeni rolü, bütün çalışanların okulun başarısındaki görevlerini en üst seviyeye çıkarmaya

çalışmaktır. Okul merkezli yönetimin yöneticiler üzerindeki etkisi arabulucu, dengeleyici ve uzlaştırıcı rolündeki yöneticilerin daha işbirlikçi karar alma rejimlerine doğru yaklaşımda beceri ve kapasite açısından mücadele vermeleridir. Yönetim modelinin okula kazandırdığı şey, okuldaki katılımcı işleyiş modelinin gerçekleşmesidir(Kapusuzoğlu, 2008: 149).

#### **1.5.7.4.Öğretmenler ve Öğrenciler**

Öğretmenlerin rolü okul merkezli yönetimde büyük öneme sahiptir. Öğretmenler; organizasyon yaparak, sınıf önderliği yaparak ve eğitim çizelgeleri hazırlayarak karar verme sürelerine katılım sağlarlar. Bu örnek, ebeveynleri ve toplumu kapsamaktadır ve uzmanlaşma sağlama bakımından öğretmenlere katkı sağlamaktadır (Kapusuzoğlu, 2008: 149). Kapusuzoğlu öğretmeni; disiplin biçimi, okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, bölgesel politikalara göre araç-gereç ve teknoloji seçme, öğretim unsurları ve prosedürleri, insan kaynakları gelişimi ve amaçlarının tayin edilmesi ve planlanmasında kararlara katılmalıdır( Kapusuzoğlu, 2008: 149).

Loadman ve Klecker'a göre ise öğretmenler karar alma; mesleksel ilerleme; aynı meslek gruplarındakilerinin kendi bilgi ve kompetanlıklarına saygı ve özellik; öğrenmeye yardımda bulunma, müessir programlar ve öğretme yöntemleri kullanmada faydalılık; otonomluk ve etkili olma durumlarında yetkilendirilmelidirler(Klecker ve Loadman, 1998: 359-360). Sonuç olarak Cotton, öğretmenlerin çoğunlukla önemli olan kararları almaya katılımdan ve karşılıklı sıklıkla ve anlamlı bir iletişim kurmaktan yalıtıldıklarını ifade etmektedir( Cotton, 1992: 7). Eğiticiler karar alma süresinde etkili olarak yer almaktan ayrılmıştır ve idari ve okula politika gelişimine bağlıdır. Önceden öğretmenler aynı binanın içinde birbirleri ile kısıtlı bir iletişime sahipti ve düşünce ve bilgi kaynakları olarak birbirlerinden ve bütün ekipten düşük oranda yararlanırdı. Okul merkezli karar almada, öğretmenlerin kampüstekilerle ilişkiler geliştirmeleri ve çalışanla ve ebeveynlerle bağlantılı olmaları beklenmektedir. Bu etkileşimler kampüsler için kararlar almaya katılmaları ve düşüncelerini ve korkularını paylaşmaları için öğretmenlere ortam sağlar( Arterbury ve Hord, 1991: 3).

Ramsey ve Clark, öğretmenlerin rollerini sınıf ortamında araştırma yapma, program geliştirme, okul çevresi ve çalışan değerlendirme bakımından değerlendirme,



okul merkezli çalışanlar bakımından kendini geliştirme ve gelişime destek verme ve usule uygun ya da usule uygun olmayan olarak danışman öğretmen rolü oynama şeklinde sıralanır. Okul merkezli yönetim eğitimcilerin görevlerine ve sorumluluklarında çok fazla değişiklik gerektirmezken, okul merkezli yönetim değişiklik yapabilmek için eğitimciler için çok daha fazla imkan ve esneklik sağlamaktadır (Oswald, 1997: 191). Halbuki Steinberg, uzmanlaşmış kurum temsilcileri olan eğitimcilerin görevlerinin değişmiş olduğunu göreceğini tanımlamaktadır (Arterbury ve Hord, 1991: 3). Ayrıca eğitimcilerin, okul merkezli yönetimin oluşturmuş olduğu kültürel değişimi idareciler kadar tecrübe etmekte oldukları tanımlanmaktadır (Dimmock, 1993: 5).

Güçlü 'ye göre ise öğretmen; öğrenci süresizliği, okul iklimi, disiplin biçimi, ders gereç seçimi, öğretim izlemleri, biçimleri, teknikleri, insan kaynaklarının uzmanlaşmış gelişimi ve amaçların belirlenmesinde ve düzenlenmesinde kararlara katılmalıdır. Başka öğretmen ve idarecilerle konuşma-tartışma imkanı bulan öğretmenler, geliştirme biçimlerine dahil olmaktadır (Rodriguez ve Slate, 2005: 8). Öğretmene yetki verilmesi, kararlara katılım ve öğretmenin etkili olma durumunu çoğaltmada önemli rol oynamaktadır (Noel, Slate, Brown ve Delgado, 2008: 51). Ayrıca bu noktada meydana gelen tartışma öğretmenlerin karar alma sürecinde bulduklarında ortaya çıkan kararlara bağlı olmalarıyla ilgilidir. Onlar karar alma sürecinde bulunarak aldıkları karara ilişkinlik hissi duyarlar (Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 350).

Fakat, okul merkezli yönetim durumunda işgören öğretmenler kurumun tutumu ve genel görünümünde söz sahibi olmaktan daha çok işleyişsel konuları içine alan kararlarda yer almayla sınırlı kalmaktadır (Wohlstetter ve Odden, 1992: 535). Bununla birlikte öğretmenler öğretim programına ve eğitimle ilgili kararlara etkileyebilmeyi ya da alabilmeyi istemektedir ve sınıf ile az alakalı olan işleyiş ile ilgili konularda karar almaya katılıma çoğunlukla olumlu olmayan tepki vermektedirler (Cotton, 1992: 10). Öğretmenler bu sürece katılım sağladıkça daha fazla söz sahibi olmaktadır (Rodriguez ve Slate, 2005: 8). Lakin Allen'in yapmış olduğu araştırmada, bir okulda öğretmenlerin katılımı isteklendirilse bile bütün öğretmenlerin konuya ilgisizlik, bilgi noksanlığı, huzursuz olma gibi nedenlerle katılım göstermeyeceği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, esas görevlerinin sınıf içinde olduğunu ve karar alıcı olarak idareciyi düşündüklerinden karar verici olarak yeni görevleri kabul etmek konusunda isteksizdirler (Jenni, 1991:

149-150). Öğretmenler, karar almada kuvvetli bir role sahip olmak istemekle idarecinin rollerinden ayrılmak istemek arasında kalmışken, hangi sorumlulukların kendilerine ait olması gerektiğine karar vermezken ve bunu nasıl iddia edeceklerini bilmemektedirler( Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351).

Okul merkezli yönetim öğretmenlerin aynı meslekte olanlarla yüz yüze gelmelerini ve okullarını ve kendilerini ile ilgili konularda tartışmada bulunmalarını da istemektedir. Okul merkezli yönetim ortamında, eğiticiler diğer büyükleri çalıştırmak, onlar ile tartışmak, farklılıkları çözüme kavuşturmak ve kararlara varmak mecburiyetindedir. Bundan başka, onlar bunları bilmedikleri bir çevrede yapmak durumundadır buda demek oluyor ki öğretmenlerin rutin işi olmayan görevler, öğrenmek mecburiyetinde kaldıkları görevler ve yeni kompetanlık alanlarına genişlemelerini gerektiren görevleri bilmedikleri bölgelerde yapmak durumundadırlar ( Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351).

Carnegie Forum, öğretmenlerin daha uzmanlaşmış bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarının çoğalmasını istemektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 14). AASA ve diğerleri, okul merkezli yönetim kapsamında öğretmenlerin okulun eğitim amaçlarına yetecek programları düzenlemeye katılacağını ifade etmektedir( Oswald,1997: 191).okul merkezli yönetim, eğiticilerin öğretimsel hedef ve yöntemleri kesinleştirmeye nakletmektedir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 9). Bu sürece dahil olan öğretmenlerin bu sürece dahil olmayan öğretmenlere göre daha demokratik sınıflara sahip olması muhtemeldir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 11).

Prasch'a göre ise öğretmenlerin yapmış oldukları en iyi iş öğrenciyi öğretmede görevlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir ( Oswald, 1997:: 191). Okul merkezli yönetimde öğretmenler başka öğretmeleri çalıştırır, onlar ile tartışır, farklılıkları yok eder ve kararlar alırlar( Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 351).

Öğretmenler, okul müfredatını planlamaya, geliştirmeye ve gözlem yapmaya katılarak kararları etkiler ( Oswald, 1995: 3). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları ile müdürleresınıflarda yaşanan birçok sorunun kaynağı hakkında bilgilere erişim vereceği düşünülmektedir ( Smylie, Lazarus ve Conyers, 1996: 183). Bundan dolayı öğretmenler, çocuklara ve sınıfa hakim oldukları için karar alma sürecine katkıda

bulanacak önemli bilgilere büyük olasılıkla sahiptir. Sonuç olarak, kararların çocukların gereksinimlerine göre daha iyi ayarlanması beklenmektedir ( Weiss, Cambone ve Wyeth, 1992: 350).

Okul merkezli yönetime öğretmenlerin katılmasının faydaları şu şekildedir (Hansen ve Marburger, 1989: 4):

- Gelişim yönetim kararları,
- Değişimi çok daha fazla kabul etme,
- Çoğaltılmış birliktelik ve azaltılmış çatışma,
- Daha patetik disiplin pratikleri,
- Daha etkili bilgi verilmiş öğretmenler,
- Okullar arası daha gelişmiş iletişim,
- Gelişmiş öğrenci güdülemesi,
- Nitelikli öğretmenleri tutmaya ve etkisine almak için teşvik ediciler,
- Gelişmiş okul iklimi,
- Okul merkezli yönetime kendini adama,
- Öğretmenler ve idareciler arasındaki gelişmiş bağ,

Caldwell ve Wood'a ise öğretmen katılımının faydaları şu şekildedir ( Caldwell ve Wood, 1992: 41).

- Okulunda ve çevresinde çalışanın okul merkezli yönetim düzenini sahiplenmesinde artış,
- Gelişmiş okul iklimi,
- Ortaklaşa karar almada artış,
- Okullarda alınan kararlarda öğretmenlerin katılmalarında çoğalma,
- Öğretmenler ve idareciler arasındaki bağlantıların gelişmesi.

Literatüre bakıldığında okul merkezli yönetim öğelerinden olan öğrencilerden çok fazla bahsedilmediği görülmektedir.

Güçlü ve Oswald'ın yapmış olduğu çalışmada, okul merkezli yönetimde öğrencinin okulu sahipleneceği, okula ilgi göstereceğini ve okul kararlarında, politikalarında daha çok söz hakkına sahip olacağı belirtilmektedir( Güçlü,2000: 28).

Cotton ise, öğrencilerin tradisyonel olarak politika ve işlevsel kararlardan yalıtlıldıklarını; okul merkezli yönetim kapsamında özellikle daha büyük öğrencilerin öneri ve girdi vererek bu alanlarda çoğunlukla etkiye sahip olduklarını belirtmektedir( Cotton, 1992: 7).

Okul merkezli karar almaya dahil edilmesi beklenen öğrenciler, ekipler, ebeveynler ve öğretmenlerdir. Tradisyonel modelde, öğrenciler işlevsel ve politik kararlardan ayrı tutulmaktadır. Okul merkezli yönetim modelinde büyük öğrenciler, karar almaya katıldıklarında girdi ve öneri sunarak politikaları etkileyebilmektedir ( Arterbury ve Hord, 1991: 2).

#### **1.5.7.5.Veliler ve Okul Konseyleri**

Ebeveynler ve toplum temsilcileri, ilişkin kararlarda ve eylemlerde çoğunlukla bilgisizdirler ve kendilerine çok başvurmazlar. Çok fazla okul merkezli yönetim yapısı, çoğalan ebeveyn/toplum girdisini kullanmakla kalmayıp okulun düzenleme ve karar alma gayretlerinde daha fazla katılımcılar olmalarına yardımcı bulunmak için onlara eğitim de sağlar ( Cotton, 1992: 7).

Ebeveynlerin okul merkezli yönetim sisteminde bulunmalarının, öğrencilerin başarısının artmasına, okula olumlu davranışlar sergilemelerine ve olumlu hislere barındırmalarına, isteklendirmelerinin çoğalmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir ( Oswald, 1997: 200). Googlad'ın araştırmasına göre, birçok ebeveyn ve toplum üyesi okulların aşağıda belirtilen yollarla desteklenmektedir ( Fullan ve Watson, 1999: 20).

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerine katılım ile,
- Okulun parasal desteğini ve olanaklarını garanti altına almaya katılım ile,
- Okulun faaliyetlerine katılım ile.

Heynderickx, Lindelow ve Oswald okullara olan toplum desteğinin sosyal katılımıla çoğalacağını ifade etmektedir ( Lindelow ve Heynderickx, 1989: 132).

Cranston ise, toplumsal katılım için aşağıda bulunan yapıların oluşması ile ilgili kuvvetli bir doyum olduğunu belirtmektedir ( Cranston, 2001: 11).

- Okul kurulu: ebeveynler ve öğretmenler tarafından seçilmiş üyelere sahip izlemsel planlama ve izleme birimi. Bu ekip, gelişimi takip etmek ve önceliklere destek olmak için kaynakları ayırmaktan ve okul içerisinde düzgün yollar belirlemekten sorumludur.
- İdare alt kurulu: İdareciden, yardımcılarından ve öğretim kademelerinden koordinatörler( öğretmenler)den meydana gelir. Okulda yapılması gereken günlük işleri yönetir.
- Program yöneticileri: senelik okul planını geliştirme sorumluluğunu elinde tutan her bir anahtar müfredat bölgesinden belirlenmiş öğretmenlerdir. Okul kurulu bu planları onaylar.
- Sınıf aile forumu: bütün sınıflardan belirlenen aile temsilcilerinden oluşur. Üyeler, on beş günde bir idareciler ya da yardımcılarından herhangi biriyle buluşurlar. Forum, düşüncelerin ve bilginin biçimsel olamayan alışveriş aktarımı için olanak sağlar.
- Toplum kontrol etme forumu: Çoğunlukla yukarı bahsedilen yapılarda olmayan 20 gelişigüzel seçilmiş olan ailelerden oluşur. Bu ekip, bilhassa program yöneticileri ile, ebeveyn girdisi için ekstrasdan olanak sağlama maksadı ile senede bir kez toplanır.
- Öğretim programı komiteleri: Öğretmenlerden meydana gelir. Bu komiteler, program yöneticileri ile çalışır.

Literatürde konsey ile kurul değişik anlamlarda ifade edilmektedir. Council ve Committee ara sıra aynı anlamda ara sıra farklı anlamda kullanılmıştır ( Rodriguez ve Slate, 2005: 5). Bu durumun sebebinin eğitim yapılanmalarında olan farklılıklardan meydana geldiği düşünülmektedir.

Okul merkezli yönetim unsurlarından olan okul konseylerinin esas hedefi, bu konseylerde bulunan öğretmenlerin, çocukların, ebeveynlerin, idarecilerin ve halktan olan üyelerin okul kararlarında daha çok söz hakkına sahiptirler. Hansen ve Marburger, konseyin büyük olması okul çevresindeki kişilerin temsil edilmesine bağlı olsa da

konseyin yine de yedi ile on beş arasında olması gerektiğini belirtmektedir ( Oswald, 1997:195). Aynı meslek grubundan olanlar tarafından seçilen öğretmenler, başka ebeveynler tarafından seçilen aileler, okul müdürü; iş hayatından ve ara sıra şehir yönetiminden üyelere meydana gelen eğitici olmayan üyeler ile eğitimciler arasında bir denge çoğunlukla bu konseylerde aranır ( Hanson, 1998: 122).

Bu konseyler iki türlü göreve sahiptir: birincisinde, konsey danışma kurulu gibi rol oynar. Bu kapsamda, idareci program, parasal durum, insan kaynakları konularında görüş bildirir. Ama yönetici, nihai karar vericidir. Fakat; Galuzzo ve Hall, konseyin işlevinin danışmanlık mı ya da karar alınması için yetki kapsamındaki bir görev mi olduğunu anlaması gerektiğini belirtmektedir( Rodriguez ve Slate, 2005: 10). İdarecinin karar verme yetki konseyde toplanmıştır. Son karara konsey karar verir ( Güçlü, 2000: 28). En iyi okul konseyleri, müdürler ve öğretmenleri de içine alan okul çalışanı işten çıkarabilme ve işe alabilme yetkisine sahip konseylerdir ( Rodriguez ve Slate, 2005: 13). Konsey üyeleri bazen müdürün yetkilerini korumak için fazlaca katkı sağlar ve karar alma süreçleri üzerine farz ettikleri denetimdeki bütünüyle yabancılaşma ya da yetkilerin boyutuna dair belirsizlik konseylerin bazen yetkilendirildikleri kadar yetki uygulamalarını engellemektedir( Cotton,1992: 4).

Oswald, konsey üyelerinin seçimde ve rollerin bölge mantığını, okul gereksinimlerine ve bulunan kaynaklara bağlı olarak okullara ve bölgelere göre değiştiğini ifade etmenin beraberinde, bu konseylerin çoğunlukla aşağıda belirtilen hizmetlerden tekini yerine getirdiğini ifade etmektedir:

- İdareci kendi başına karar alma yetkisine sahiptir fakat bütçe, öğretim çizelgeleri ve çalışan alanlarında idareciyi öğütler ve yardımda bulunur,
- İdareci kolaylaştırıcı rolündedir. Konsey esas karar alma organıdır. Bu süreçte, amaçların belirlenmesi ve kaynakların pay edilmesi konusunda konsey bütün yetkiye sahiptir.

Karar almaya verilen yetki, öğretim çizelgelerini, çalışanı ve bütçeyi belirlemede kullanılmaktadır. Ayrıca, idareciler, öğretmenler, ebeveynler, toplum temsilcileri ve öğrenciler karar bölge kapsamının içinde bulunmaktadır. Bu bölge

aktörleri çoğunlukla aynı meslek gruplarını temsil etmek için bir ekip ya da bölge konseyi biçiminde düzenlenmektedir( Arterbury ve Hord, 1991: 2).

Bölge konseyleri belirli kararlarda değişik rol gruplarının ya da temsilcilerin katılım seviyesini ölçmek isteyebilir. Katılım, “ katılımın olmamasından” “tamamen katılma” giden bir süreç olarak tanımlanabilir. Wallace, Piscoish, Le Mahieu ve Radvak-Shovlin, katılımın yedi seviyesini şu şekilde ifade etmektedir( Arterbury ve Hord, 1991: 4).

1. Katılım göstermemek: Eğiticilerin, ebeveynlerin ve toplum temsilcilerinin kararlara ilgi duymamaları veya idareci aracılığıyla olanak verilmediği durumlar,
2. Üst idareciye bilgi vermek: Değişik işlev gruplarının idareciye bilgiye bağlı karar almasına yardımcı bulunmak için geçerli ve güncel bilgi verdiği durumlar,
3. Seçenek üretmek: Değişik rol gruplarının sorunlara çözümleri ve düşüncelerinden ötürü idareci tarafından istendiği durumlar,
4. Belirli seçenekler sunmak: Sunulan seçeneklerden idarecinin seçimi ile rol gruplarının en iyi biçimde ilerlemek maksadında çözümler ürettiği ve fikirler sunduğu durumlar,
5. Sunulan kararlar üzerine tenkitte bulunabilmek ve yorum yapabilmek: İdarecinin sunduğu karar üzerine rol gruplarına eleştiride bulunabilme ve yorum yapabilme görevi verildiği durumlar,
6. Birlikte karar almak: Kararları belirli bir uyuma getirme ve reddetme hakkını idarecinin koruması suretiyle rol grupları ile beraber idarecinin ortak kararlara ulaştığı ve sorunları analiz ettiği durumlar,
7. Karar almak: İdarecinin grubun eşit bir üyesi olması biçimiyle, ekip bütün üyelerinin, konseyin ya da okul toplumunun uzlaşma için çaba gösterdiği ve karar almanın eşit bir biçimde dağıtıldığı durumlar.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN İLKOKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİ: KIRŞEHİR ÖRNEĞİ

#### 3.1.YÖNTEM

##### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Okul merkezli yönetimin Kırşehir ilinde uygulanabilirliğine ilişkin yapılan çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde ifade edilebilir (Karasar , 2015 :122).

##### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırşehir ilinde görev yapan 813 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Belirtilen evrenden ulaşılabilen 183 kişi ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

##### 3.1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak üzere Aytaç (2000) tarafından geliştirilen 60 maddelik “Okul merkezli yönetim” adlı anket formundan yararlanıldı.

I. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, (7 madde)

II. Bölümde, okul merkezli yönetime ilişkin sorular,(60 madde) yer almaktadır.

Okul Merkezli Yönetim ölçeği alt boyutları ise şu şekilde belirtilebilir.

1.Okulun vizyon ve misyon 4 madde

2.Okulun temel değerler 9 madde



- 3.Genel hizmetler 3 madde
- 4.İş gören hizmetler 5 madde
- 5.Öğrenci hizmetleri 5 madde
- 6.Bütçe 8 madde
- 7.Eğitim programları 6 madde
- 8.Okul liderliği 6 madde
- 9.Öğretmen 3 madde
- 10.Okul – Çevre 7 madde
- 11.Denetim boyutu 4 madde

#### **3.1.4. Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde anketler öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek doldurtulmuştur.

#### **3.1.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik**

**Tablo 1.** Ölçek İfadelerinin Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Değişken Sayısı
0,954	60

Ölçekte yer alan ifadelerin güvenilirlik katsayısını tespit etmek için yapılan Cronbach's Alpha analizinin neticesinde katsayı 0,954 olarak bulunmuştur.

Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçek güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2016, s.405);

- $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$  Ölçek güvenilir değil

- $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$  Ölçeğin güvenilirliği düşük
- $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$  Ölçek oldukça güvenilir
- $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$  Ölçek yüksek derecede güvenilir

Bu bağlamda araştırmada kullanılan veri toplama aracının ölçekleri yüksek derecede güvenilir olarak yorumlanabilmektedir.

Ayrıca çalışmanın bu evresinden sonra yapılacak analiz türlerini yani parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerini tespit edebilmek amacıyla yapılan normallik testi neticesinde ölçek ifadelerinin Skewness – Kurtosis değerlerinin  $-1 \leq 0 \leq +1$  aralığında olduğu ve parametrik testlerin uygulanmasında istatistiki olarak herhangi bir sakınca olmadığı görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde ölçek ifadelerinin geçerliliğini ortaya koyabilmek için önemsenen değer KMO test değeridir. KMO değerinin 0,60'dan büyük olması durumunda örnek sayısının geçerli olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2009: 71). Yapılan istatistik analizi sonucunda KMO test istatistiği 0,818 olarak tespit edilmiş ve geçerlilik koşulu sağlanmıştır.

### **3.1.6. Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 İstatistik paket programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanıldı.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanıldı. Sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

### 3.2.BULGULAR

**Tablo 2.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Cinsiyet	Kadın	104	62,3	62,3	62,3
	Erkek	63	37,7	37,7	100,0
	Toplam	167	100,0	100,0	

Araştırmaya dahil olan katılımcılar cinsiyetlerine göre %62,3 (104 Kişi) Kadın, %37,7 (63 Kişi) şeklinde dağılmışlardır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Yaş	22 - 30 Yaş	47	28,1	28,1	28,1
	31 - 40 Yaş	108	64,7	64,7	92,8
	41 - 50 Yaş	12	7,2	7,2	100,0
	Toplam	167	100,0	100,0	

Araştırmaya dahil olan katılımcılar yaşlarına göre %64,7 (108 Kişi) 31 – 40 Yaş, %28,1 (47 Kişi) 22 – 30 Yaş, %7,2 (12 Kişi) 41 – 50 Kişi şeklinde dağılmışlardır.

**Tablo 4.** Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

<b>Medeni Durumunuz</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bekar	53	31,7	31,7	31,7
	Evli	114	68,3	68,3	83,2
	Toplam	167	100,0	100,0	

Araştırmaya dahil olan katılımcılar medeni durumlarına göre %68,3 (114 Kişi) Evli, %31,7 (53 Kişi) Bekar şeklinde dağılmışlardır.

**Tablo 5.** Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

<b>Mesleki Kıdem Yılı</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 5 Yıl	36	21,6	21,6	21,6
	6 - 10 Yıl	56	33,5	33,5	55,1
	11 - 15 Yıl	61	36,5	36,5	91,6
	16 - 20 Yıl	10	6,0	6,0	97,6
	21 Yıl ve Üzeri	4	2,4	2,4	100,0
	Toplam	167	100,0	100,0	

Araştırmaya dahil olan katılımcılar %36,5 (61 Kişi) 11 – 15 Yıl Arası, %33,5 (56 Kişi) 6 – 10 Yıl Arası, % 21,6 (36 Kişi) 0 – 5 Yıl Arası, %6,0 (10 Kişi) 16 – 20 Yıl Üzeri, %2,4 (4 Kişi) 21 Yıl ve üzeri şeklinde dağılım göstermiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

<b>Mesleki Yayınları Takip Etme Durumu</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Düzenli Takip Ediyorum	76	45,5	45,5	45,5
	Bazen Takip Ediyorum	89	53,3	53,3	98,8
	Takip Etmiyorum	2	1,2	1,2	100,0
	Toplam	167	100,0	100,0	

Araştırmaya dahil olan katılımcılar mesleki yayınları takip etme durumuna göre %53,3 (89 Kişi) “Bazen Takip Ediyorum”, %45,5 (76 Kişi) “Düzenli Takip Ediyorum” ve %1,2 (2 Kişi) “Takip Etmiyorum” şeklinde dağılmışlardır.

**Tablo 7.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlik Yaptığınız Okul Sayısı					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 1 Okul	14	8,4	8,4	8,4
	2 - 3 Okul	97	58,1	58,1	66,5
	4 - 6 Okul	52	31,1	31,1	97,6
	7 ve Üzeri	4	2,4	2,4	100,0
	Toplam	167	100,0	100,0	

Araştırmaya dahil olan katılımcılar öğretmenlik yaptıkları okul sayısına göre %58,1 (97 Kişi) 2 – 3 Okul, %31,1 (52 Kişi) 4 – 6 Okul, %8,4 (14 Kişi) 0 – 1 Okul ve %2,4 (4 Kişi) 7 ve üzeri şeklinde dağılmışlardır.

**Tablo 8.** Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi

	Cinsiyetiniz	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Okul Vizyon - Misyon Boyutu	Kadın	104	3,9928	,60785	0,296	0,104
	Erkek	63	3,8373	,57354		
Okulun Temel Değerleri Boyutu	Kadın	104	3,7639	,62791	1,094	0,257
	Erkek	63	3,8783	,63413		
Genel Hizmetler Boyutu	Kadın	104	3,9006	,59824	17,609	<b>0,000</b>
	Erkek	63	3,4762	,84182		
İş Gören Hizmetler Boyutu	Kadın	104	2,3788	,72134	0,017	0,961
	Erkek	63	2,3841	,59166		
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	Kadın	104	3,4385	,43984	0,014	<b>0,023</b>
	Erkek	63	3,2730	,47424		
Bütçe Boyutu	Kadın	104	3,3966	,79829	10,496	<b>0,000</b>
	Erkek	63	2,8690	,62437		
Eğitim Programları Boyutu	Kadın	104	3,6667	,86181	5,257	0,054
	Erkek	63	3,4233	,63558		
Okul Liderliği Boyutu	Kadın	104	3,7356	,80707	29,781	<b>0,000</b>
	Erkek	63	3,1005	,62040		
Öğretmen Boyutu	Kadın	104	3,7436	,86553	3,417	<b>0,000</b>

	Erkek	63	3,1111	,70329		
Okul - Çevre Boyutu	Kadın	104	3,4093	,48519	0,463	<b>0,000</b>
	Erkek	63	3,0204	,60872		
Denetim Boyutu	Kadın	104	3,2764	,68966	20,671	<b>0,002</b>
	Erkek	63	2,9444	,57228		
Okul Merkezli Yönetim Ölçeği	Kadın	104	3,5071	,50640	9,388	<b>0,000</b>
	Erkek	63	3,2220	,43999		

Katılımcıların okul merkezli yönetim sistemi görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız T – Testi aracılığı ile ölçülmüştür. Analiz neticesinde kadın katılımcıların okul merkezli yönetim ölçeğinin geneli ile ölçeğin genel hizmetler, öğrenci hizmetleri, bütçe, okul liderliği, öğretmen, okul – çevre ve denetim alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması erkek katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (  $p < 0,05$ ).

**Tablo 9.** Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Yaşlarına Göre Farklılık Analizi

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Okul Vizyon - Misyon Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,8457	,56278	,762	,468
	31 - 40 Yaş	108	3,9630	,59966		
	41 - 50 Yaş	12	4,0208	,72659		
	Toplam	167	3,9341	,59819		
Okulun Temel Değerleri Boyutu	22 - 30 Yaş	47	4,0496	,47470	5,080	<b>,007</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,7140	,62839		
	41 - 50 Yaş	12	3,6944	,93339		
	Toplam	167	3,8071	,63081		
Genel Hizmetler Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,4184	,95165	10,761	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,9228	,49840		
	41 - 50 Yaş	12	3,3611	,92614		
	Toplam	167	3,7405	,72754		
İş Gören Hizmetler Boyutu	22 - 30 Yaş	47	2,5702	,70028	35,966	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	2,1685	,44019		
	41 - 50 Yaş	12	3,5500	,90704		
	Toplam	167	2,3808	,67350		
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,5915	,42724	25,320	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,2222	,35159		
	41 - 50 Yaş	12	3,9167	,67935		

	Toplam	167	3,3760	,45881		
Bütçe Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,5160	1,00934	13,846	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	2,9873	,57725		
	41 - 50 Yaş	12	3,8438	,57684		
	Toplam	167	3,1976	,77897		
Eğitim Programları Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,6241	,81462	4,674	<b>,011</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,4846	,76953		
	41 - 50 Yaş	12	4,1944	,63099		
	Toplam	167	3,5749	,79103		
Okul Liderliği Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,5248	,93508	1,111	,332
	31 - 40 Yaş	108	3,4491	,74934		
	41 - 50 Yaş	12	3,8056	,67731		
	Toplam	167	3,4960	,80201		
Öğretmen Boyutu	22 - 30 Yaş	47	4,1418	,91879	32,501	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,1667	,65170		
	41 - 50 Yaş	12	4,0556	,61682		
	Toplam	167	3,5050	,86262		
Okul - Çevre Boyutu	22 - 30 Yaş	47	3,0243	,59450	13,954	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,2950	,47971		
	41 - 50 Yaş	12	3,9048	,64274		
	Toplam	167	3,2626	,56588		
Denetim Boyutu	22 - 30 Yaş	47	2,9202	,47807	11,187	<b>,000</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,1713	,68243		
	41 - 50 Yaş	12	3,8750	,63514		
	Toplam	167	3,1512	,66595		
Okul Merkezli Yönetim Ölçeği	22 - 30 Yaş	47	3,4865	,57247	7,578	<b>,001</b>
	31 - 40 Yaş	108	3,3125	,43746		
	41 - 50 Yaş	12	3,8417	,47993		
	Toplam	167	3,3995	,50063		

Katılımcıların okul merkezli yönetim sistemi görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA Testi aracılığı ile ölçülmüştür. Analiz neticesinde katılımcıların yaşlarının okul merkezli yönetim ölçeğinin geneli ile ölçeğin okul temel değerleri, genel hizmetler, işgören hizmetler, eğitim programları, öğrenci hizmetleri, bütçe, öğretmen, okul – çevre ve denetim alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (  $p < 0,05$ ). Söz konusu farklılıkların hangi yaş grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini tespit etmek için yapılan post – hoc (Tukey Testi) analizi neticesinde;

- 22 – 30 yaş aralığındaki katılımcıların okul temel değerleri, işgören hizmetler, öğrenci hizmetleri, bütçe ve öğretmen boyutlarına ilişkin ortalamaları 31 – 40 yaş aralığındaki katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 31 – 40 yaş aralığındaki katılımcıların genel hizmetler boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 22 – 30 yaş ve 41 – 50 yaş aralığındaki katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 31 – 40 yaş aralığındaki katılımcıların okul – çevre boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 22 – 30 yaş aralığındaki katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 41 – 50 yaş aralığındaki katılımcıların işgören hizmetler, öğrenci hizmetleri, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları 22 – 30 yaş ve 31 – 40 yaş aralığındaki katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 41 – 50 yaş aralığındaki katılımcıların bütçe ve eğitim programları boyutları ile okul merkezli yönetim sistemi ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları 31 – 40 yaş aralığındaki katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.



**Tablo 10.** Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılık Analizi

	Medeni Durumunuz	N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Okul Vizyon - Misyona Boyutu	Bekar	53	3,9575	,54538	5,307	,731
	Evli	114	3,9232	,62323		
Okulun Temel Değerleri Boyutu	Bekar	53	4,2264	,33331	23,658	<b>,000</b>
	Evli	114	3,6121	,64234		
Genel Hizmetler Boyutu	Bekar	53	3,9434	,30478	59,849	<b>,014</b>
	Evli	114	3,6462	,84057		
İş Gören Hizmetler Boyutu	Bekar	53	2,3774	,69466	1,663	,964
	Evli	114	2,3825	,66655		
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	Bekar	53	3,4943	,35864	,848	<b>,023</b>
	Evli	114	3,3211	,49034		
Bütçe Boyutu	Bekar	53	3,3090	,91384	18,337	,209
	Evli	114	3,1458	,70611		
Eğitim Programları Boyutu	Bekar	53	3,9025	,53453	9,931	<b>,000</b>
	Evli	114	3,4225	,84496		
Okul Liderliği Boyutu	Bekar	53	3,5975	,64503	6,210	,266
	Evli	114	3,4488	,86393		
Öğretmen Boyutu	Bekar	53	3,6478	1,11020	74,159	,145
	Evli	114	3,4386	,71549		
Okul - Çevre Boyutu	Bekar	53	3,0755	,41043	22,106	<b>,003</b>
	Evli	114	3,3496	,60731		
Denetim Boyutu	Bekar	53	3,0377	,32298	104,364	,134
	Evli	114	3,2039	,77114		
Okul Merkezli Yönetim Ölçeği	Bekar	53	3,5192	,45958	,422	<b>,035</b>
	Evli	114	3,3439	,51103		

Katılımcıların okul merkezli yönetim sistemi görüşlerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız T – Testi aracılığı ile ölçülmüştür. Analiz neticesinde bekar katılımcıların okul merkezli yönetim ölçeğinin geneli ile ölçeğin okul temel değerleri, genel hizmetler, öğrenci hizmetleri ve bütçe boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması evli katılımcılara göre, evli katılımcıların okul – çevre boyutu

görüşlerinin ortalamasının bekar katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir (  $p < 0,05$ ).

**Tablo 11.** Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Farklılık Analizi

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Okul Vizyon - Misyon Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,9792	,15089	,351	,843
	6 - 10 Yıl	56	3,9286	,79732		
	11 - 15 Yıl	61	3,8934	,54095		
	16 - 20 Yıl	10	4,1000	,51640		
	21 Yıl ve Üzeri	4	3,8125	1,02825		
	Toplam	167	3,9341	,59819		
Okulun Temel Değerleri Boyutu	0 - 5 Yıl	36	4,2315	,25939	17,249	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,3631	,47872		
	11 - 15 Yıl	61	3,9872	,60352		
	16 - 20 Yıl	10	3,7556	,48234		
	21 Yıl ve Üzeri	4	3,5833	1,57233		
	Toplam	167	3,8071	,63081		
Genel Hizmetler Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,4630	,98651	3,439	<b>,010</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,9583	,63266		
	11 - 15 Yıl	61	3,7705	,50015		
	16 - 20 Yıl	10	3,5333	,35832		
	21 Yıl ve Üzeri	4	3,2500	1,70783		
	Toplam	167	3,7405	,72754		
İş Gören Hizmetler Boyutu	0 - 5 Yıl	36	2,6056	,72583	16,918	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	2,2107	,51511		
	11 - 15 Yıl	61	2,1607	,40958		
	16 - 20 Yıl	10	3,4400	,69793		
	21 Yıl ve Üzeri	4	3,4500	1,36991		
	Toplam	167	2,3808	,67350		
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,7278	,29141	20,157	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,2286	,38220		

	11 - 15 Yıl	61	3,1967	,35869		
	16 - 20 Yıl	10	3,6800	,45412		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,2500	,95743		
	Toplam	167	3,3760	,45881		
Bütçe Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,7257	,87873	16,250	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,1942	,75224		
	11 - 15 Yıl	61	2,7561	,44571		
	16 - 20 Yıl	10	3,5250	,19365		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,4063	,70249		
	Toplam	167	3,1976	,77897		
Eğitim Programları Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,8148	,68054	4,415	<b>,002</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,3304	1,03450		
	11 - 15 Yıl	61	3,5383	,48819		
	16 - 20 Yıl	10	3,9333	,60451		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,5000	,57735		
	Toplam	167	3,5749	,79103		
Okul Liderliği Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,7731	,79398	5,473	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,5863	1,00252		
	11 - 15 Yıl	61	3,1995	,49048		
	16 - 20 Yıl	10	3,4000	,37843		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,5000	,57735		
	Toplam	167	3,4960	,80201		
Öğretmen Boyutu	0 - 5 Yıl	36	4,5093	,64481	55,303	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,5179	,60942		
	11 - 15 Yıl	61	2,7978	,48027		
	16 - 20 Yıl	10	3,7333	,51640		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,5000	,57735		
	Toplam	167	3,5050	,86262		
Okul - Çevre Boyutu	0 - 5 Yıl	36	3,1468	,47746	8,595	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,3163	,59104		
	11 - 15 Yıl	61	3,1358	,48545		
	16 - 20 Yıl	10	3,6571	,41074		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,5000	,57735		
	Toplam	167	3,2626	,56588		

Denetim Boyutu	0 - 5 Yıl	36	2,9444	,53154	12,493	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,3884	,67406		
	11 - 15 Yıl	61	2,9016	,56693		
	16 - 20 Yıl	10	3,5500	,34960		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,5000	,57735		
	Toplam	167	3,1512	,66595		
Okul Merkezli Yönetim Ölçeği	0 - 5 Yıl	36	3,6454	,47242	8,220	<b>,000</b>
	6 - 10 Yıl	56	3,3238	,54777		
	11 - 15 Yıl	61	3,2331	,36962		
	16 - 20 Yıl	10	3,6600	,33859		
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,1333	,58957		
	Toplam	167	3,3995	,50063		

Katılımcıların okul merkezli yönetim sistemi görüşlerinin mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA Testi aracılığı ile ölçülmüştür. Analiz neticesinde katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre okulun vizyon – misyon alt boyutu dışındaki tüm boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalamasının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (  $p < 0,05$ ). Söz konusu farklılıkların hangi mesleki kıdem yılı grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini tespit etmek için yapılan post – hoc (Tukey Testi) analizi neticesinde;

- 0 – 5 yıl mesleki kıdem aralığında olan katılımcıların okul temel değerleri, genel hizmetler, işgören hizmetler, öğrenci hizmetleri, bütçe, öğretmen, eğitim programları boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin ortalamaları 6 – 10 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 0 – 5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların işgören hizmetler, öğrenci hizmetleri, bütçe, okul liderliği ve öğretmen boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine görüşlerinin ortalamaları 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 0 – 5 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

- 6 – 10 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların bütçe boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 6 – 10 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların denetim boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 0 – 5 yıl ve 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların okulun temel değerleri boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 6 - 10 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların işgören boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların öğretmen ve okul – çevre boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan katılımcıların öğrenci hizmetleri boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan katılımcıların öğrenci hizmetleri, bütçe, eğitim programları ve öğretmen boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan katılımcıların okul liderliği boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

**Tablo 12.** Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Mesleki Yayınları Takip Etmelerine Göre Farklılık Analizi

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Okul Vizyon - Misyon Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,9572	,30656	34,106	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,9803	,62978		
	Takip Etmiyorum	2	1,0000	,00000		
	Toplam	167	3,9341	,59819		
Okulun Temel Değerleri Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,8655	,65328	21,316	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,8152	,48169		
	Takip Etmiyorum	2	1,2222	,00000		
	Toplam	167	3,8071	,63081		
Genel Hizmetler Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,7939	,48064	4,110	<b>,018</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,7266	,86830		
	Takip Etmiyorum	2	2,3333	,00000		
	Toplam	167	3,7405	,72754		
İş Gören Hizmetler Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	2,2447	,62105	2,940	<b>,046</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	2,4921	,70521		
	Takip Etmiyorum	2	2,6000	,00000		
	Toplam	167	2,3808	,67350		
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,2053	,36802	33,375	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,5573	,40840		
	Takip Etmiyorum	2	1,8000	,00000		
	Toplam	167	3,3760	,45881		
Bütçe Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	2,7368	,47591	43,152	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,6180	,74629		
	Takip Etmiyorum	2	2,0000	,00000		

	Toplam	167	3,1976	,77897		
Eğitim Programları Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,3487	,76215	23,002	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,8258	,65323		
	Takip Etmiyorum	2	1,0000	,00000		
	Toplam	167	3,5749	,79103		
Okul Liderliği Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,1031	,45944	45,021	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,8876	,77678		
	Takip Etmiyorum	2	1,0000	,00000		
	Toplam	167	3,4960	,80201		
Öğretmen Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	2,8904	,50885	88,164	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	4,0712	,67508		
	Takip Etmiyorum	2	1,6667	,00000		
	Toplam	167	3,5050	,86262		
Okul - Çevre Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,1447	,41371	20,777	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,4077	,57971		
	Takip Etmiyorum	2	1,2857	,00000		
	Toplam	167	3,2626	,56588		
Denetim Boyutu	Düzenli Takip Ediyorum	76	2,9507	,47085	23,878	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,3708	,67747		
	Takip Etmiyorum	2	1,0000	,00000		
	Toplam	167	3,1512	,66595		
Okul Merkezli Yönetim Ölçeği	Düzenli Takip Ediyorum	76	3,2057	,33247	41,263	<b>,000</b>
	Bazen Takip Ediyorum	89	3,6077	,46937		
	Takip Etmiyorum	2	1,5000	,00000		
	Toplam	167	3,3995	,50063		

Katılımcıların okul merkezli yönetim sistemi görüşlerinin mesleki yayınları takip etmelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA Testi aracılığı ile

ölçülmüştür. Analiz neticesinde katılımcıların mesleki yayınları takip etme durumları tüm boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerin ortalamasının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (  $p < 0,05$ ). Söz konusu farklılıkların hangi mesleki yayını takip etme durumları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini tespit etmek için yapılan post – hoc (Tukey Testi) analizi neticesinde;

- Düzenli olarak mesleki yayınları takip ettiğini belirten katılımcılar ile bazen mesleki yayınları takip ettiğini belirten katılımcıların okul vizyon – misyon, okulun temel değerleri, genel hizmetler, öğrenci hizmetleri, eğitim programları, okul liderliği, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin ortalamaları mesleki yayınları takip etmediğini belirtenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- Bazen mesleki yayınları takip ettiğini belirten katılımcıların iş gören, öğrenci hizmetleri, bütçe, eğitim programları, okul liderliği, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin ortalamalarının mesleki yayınları düzenli takip ettiğini belirtenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- Bazen mesleki yayınları takip ettiğini belirten katılımcıların bütçe boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamalarının mesleki yayınları takip etmediğini belirtenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.



**Tablo 13.** Katılımcıların Okul Merkezli Yönetim Sistemi Görüşlerinin Görev Yapılan Okul Sayısına Göre Farklılık Analizi

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig.p.
Okul Vizyon - Misyon Boyutu	0 - 1 Okul	14	3,5536	,88892	4,544	<b>,004</b>
	2 - 3 Okul	97	4,0515	,54119		
	4 - 6 Okul	52	3,7981	,55138		
	7 ve Üzeri	4	4,1875	,55434		
	Toplam	167	3,9341	,59819		
Okulun Temel Değerleri Boyutu	0 - 1 Okul	14	3,9286	,62946	1,697	,170
	2 - 3 Okul	97	3,8488	,53147		
	4 - 6 Okul	52	3,6667	,77700		
	7 ve Üzeri	4	4,1944	,57646		
	Toplam	167	3,8071	,63081		
Genel Hizmetler Boyutu	0 - 1 Okul	14	2,3810	,61125	27,303	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,9107	,61711		
	4 - 6 Okul	52	3,8141	,51730		
	7 ve Üzeri	4	3,4167	1,06719		
	Toplam	167	3,7405	,72754		
İş Gören Hizmetler Boyutu	0 - 1 Okul	14	1,9143	,48176	13,900	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	2,4763	,60308		
	4 - 6 Okul	52	2,2077	,63488		
	7 ve Üzeri	4	3,9500	,70000		
	Toplam	167	2,3808	,67350		
Öğrenci Hizmetleri Boyutu	0 - 1 Okul	14	3,4857	,23157	9,445	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,4392	,43459		
	4 - 6 Okul	52	3,1692	,43994		
	7 ve Üzeri	4	4,1500	,59722		
	Toplam	167	3,3760	,45881		
Bütçe Boyutu	0 - 1 Okul	14	2,4554	,53396	20,705	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,5026	,74477		
	4 - 6 Okul	52	2,7764	,52763		
	7 ve Üzeri	4	3,8750	,77055		
	Toplam	167	3,1976	,77897		
Eğitim Programları Boyutu	0 - 1 Okul	14	2,8214	,42095	12,583	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,8247	,63345		
	4 - 6 Okul	52	3,2756	,90981		
	7 ve Üzeri	4	4,0417	,65793		
	Toplam	167	3,5749	,79103		

Okul Liderliği Boyutu	0 - 1 Okul	14	2,6786	,45038	19,630	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,8093	,81968		
	4 - 6 Okul	52	3,0929	,43837		
	7 ve Üzeri	4	4,0000	,70711		
	Toplam	167	3,4960	,80201		
Öğretmen Boyutu	0 - 1 Okul	14	3,7143	,50395	13,007	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,7388	,91695		
	4 - 6 Okul	52	2,9551	,54043		
	7 ve Üzeri	4	4,2500	,50000		
	Toplam	167	3,5050	,86262		
Okul - Çevre Boyutu	0 - 1 Okul	14	2,6327	,53662	16,899	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,3991	,52769		
	4 - 6 Okul	52	3,1016	,42748		
	7 ve Üzeri	4	4,2500	,50000		
	Toplam	167	3,2626	,56588		
Denetim Boyutu	0 - 1 Okul	14	2,4464	,20045	14,576	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,3015	,69028		
	4 - 6 Okul	52	2,9760	,46510		
	7 ve Üzeri	4	4,2500	,50000		
	Toplam	167	3,1512	,66595		
Okul Merkezli Yönetim Ölçeği	0 - 1 Okul	14	2,9286	,34433	18,952	<b>,000</b>
	2 - 3 Okul	97	3,5699	,46252		
	4 - 6 Okul	52	3,1571	,38589		
	7 ve Üzeri	4	4,0667	,62539		
	Toplam	167	3,3995	,50063		

Katılımcıların okul merkezli yönetim sistemi görüşlerinin görev yaptıkları okul sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA Testi aracılığı ile ölçülmüştür. Analiz neticesinde katılımcıların görev yaptıkları okul sayısına göre okulun temel değerleri boyutu dışındaki tüm boyutlar ve genel ölçeğe ilişkin görüşlerin ortalamasının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (  $p < 0,05$ ). Söz konusu farklılıkların hangi okul sayısı grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini tespit etmek için yapılan post – hoc (Tukey Testi) analizi neticesinde;

- 2 veya 3 okulda görev yaptığını belirten katılımcıların okul vizyon – misyon, genel hizmetler, işgören hizmetleri, bütçe, eğitim programları, okul liderliği, okul – çevre ve denetim boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine

ilişkin ortalamaları 0 veya 1 okulda görev yaptığını belirtenlerin görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

- 2 veya 3 okulda görev yaptığını belirten katılımcıların öğrenci hizmetleri, bütçe, eğitim programları, okul liderliği, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin ortalamaları 4 – 6 okul aralığında okulda görev yaptığını belirten katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 4 – 6 aralığında okulda görev yaptığını belirten katılımcıların genel hizmetler, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutlarına ilişkin ortalamaları 0 – 1 aralığında okulda görev yaptığını belirten katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 7 ve üzeri okulda görev yaptığını belirten katılımcıların genel hizmetler, işgören hizmetleri, öğrenci hizmetleri, bütçe, eğitim programları, okul liderliği, okul – çevre ve denetim boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin ortalamaları 0 - 1 aralığında okulda görev yaptığını belirten katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 7 ve üzeri okulda görev yaptığını belirten katılımcıların işgören hizmetleri, öğrenci hizmetleri, okul – çevre ve denetim boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları 2 – 3 okul aralığında okulda görev yaptığını belirten katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.
- 7 ve üzeri okulda görev yaptığını belirten katılımcıların işgören hizmetleri, öğrenci hizmetleri, bütçe, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutları ile okul merkezli yönetim genel ölçeğine ilişkin ortalamaları 4 – 6 aralığında okulda görev yaptığını belirten katılımcıların görüşlerinin ortalamalarından yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ

Çalışmada okul merkezli yönetim sisteminin uygulanabilirliğine ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek için Kırşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri evrenini en iyi şekilde temsil edebilecek nicelikteki örnekleme, anket araştırması uygulanmıştır. Uygulamada kullanılan ölçekte okul merkezli yönetime ilişkin öğretmenlerin görüşleri 11 farklı boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar okulun vizyon ve misyonu, okulun temel değerleri, genel hizmetler, işgören hizmetler, öğrenci hizmetleri, bütçe, eğitim programları, okul liderliği, öğretmen, okul – çevre ve denetim boyutlarıdır.

Çalışma neticesinde elde edilen veriler ve çıkarımlar şu şekilde maddeler halinde belirtilebilir:

- Öğretmenlerin okullarının vizyonu ve misyonuna ilişkin, bu iki unsura dair oluşturulan plan, program ve belirlenmiş gelişim planlarına ilişkin görüşleri neticesinde mesleki yayınları daha fazla takip eden öğretmenler ile meslek hayatlarında iki veya üç okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki yayınları takip etmeyen ve yalnızca tek okulda görev yapan öğretmenlere göre okullarının vizyon ve misyonuna ilişkin plan ve program oluşturulduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenlere okullarının temel değerlerine ilişkin yöneltilen ifadeler, kararlara katılım, öğrenci başarısına odaklanma, kolektif eylem yapısı, başarılı faaliyetlerde takdir edilme şeklinde ifadelerdir. Bu ifadelere 22 – 30 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl ve 11 – 15 yıl mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler 6 – 10 yıl aralığında mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre ve mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.
- Öğretmenler araştırma dahilinde kendilerine yöneltilen okulun fiziki yeterliliği, değişikliklerde yönetimin karar alma kabiliyeti ile okulun güvenliğinin teminine ilişkin ifadelere kadın öğretmenler erkek öğretmenlere

göre, 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenler 22 – 30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl arasında mesleki kıdem yılı olan öğretmenler 6 – 10 yıl aralığında mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre, mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre, mesleki hayatında 2 – 3, 4 – 6 ve 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir.

- Okulda çalışanların hizmetlerine ilişkin kararların okul yönetimince alınması, personel temininde sözleşme yapılması, sınav uygulamasının okul yönetimince gerçekleştirilmesi, okul yönetimi tarafından çalışanların ücretlerinin tespiti ve başarı kriterlerinin belirlenmesi, okul toplumunda yer alan yöneticilerin demokratik uygulamalarla seçilmesi, okul paydaşlarının kendilerini geliştirmelerini sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesine ilişkin, 22 – 30 yaş ve 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl arasında mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl aralığındaki öğretmenlere göre, mesleki hayatında 2 – 3 okul ile 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre belirtilen konulara daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etme yöntemlerinden birisi olan öğrenci temsilcilerinin okul kararlarında etkili olması, öğrencilerin devam durumları ile başarı düzeylerinin takip edilmesi ve velilerin bilgilendirilmesi, mezun öğrencilerin okulla ilişkilerinin kesilmemesine ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesi ve öğrencilere ilişkin rehberlik faaliyetlerinin uygulanmasına ilişkin görüşlere, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 22 – 30 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl ve 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenler 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenlere göre, ve mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre, meslek hayatlarında 2 – 3 okul aralığında

okulda görev yapan öğretmenler 4 – 6 okul aralığında okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

- Okulun kendi faaliyetleri neticesinde gelir kaynağı yaratma potansiyeli, kaynakların optimum kullanımı, okul yönetimince bütçe planlamasının yapılması, bütçe kullanımı hakkında yöneticilerin bilgi düzeylerinin yeterliliği, bütçe kararlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına ilişkin görüşlere, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 22 – 30 yaş ve 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenler 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenlere göre, 6 – 10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenler 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenlere göre, mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenler mesleki yayınları düzenli takip eden öğretmenlere göre, meslek hayatlarında 2 – 3 okul aralığı ve 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okul ve 4 – 6 aralığında okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.
- Okullarda eğitim – öğretim programlarının düzenlenmesi, mevcudiyeti ve şu anki düzeylerine ilişkin görüşlere, 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl aralığındaki öğretmenler 6 – 10 yıl aralığındaki öğretmenlere göre, , mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre ve mesleki hayatları boyunca 2 – 3 okulda görev yapan öğretmenler ile 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.
- Okul yöneticilerinin okulun geleceğine dair vizyona sahip olma, okul yöneticilerinin katılımcı liderlik özelliklerine sahip olma, demokratik uygulamaların uygulanmasında ön ayak olma, yöneticilerin yetkilerinin belli kısımlarını durumlara olan ilgisi paralelinde öğretmen, uzman vb. kişilere devretme gibi okul yöneticilerinin olumlu yöneticilik özelliklerine dair görüşlere, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl aralığında mesleki kıdem yılı olan öğretmenler 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem

yılına sahip öğretmenlere göre, , mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre ve mesleki hayatları boyunca 2 – 3 okulda görev yapan öğretmenler ile 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.

- Okullarda öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil olması, öğretmenlerin sınıf içerisinde izleyeceği ders kitabını, eğitim-öğretim araç-gereç ve yöntemlerini seçebilme yetkisine sahip olması, tecrübeli öğretmenlerin yeni öğretmenlere bilgi ve deneyimlerini aktarmasına ilişkin görüşlere, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 22 – 30 yaş ve 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, 0 – 5 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenler 6 – 10 yıl ve 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenlere göre, 16 – 20 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenler 11 – 15 yıl aralığında mesleki kıdem yılı bulunan öğretmenlere göre, mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenler mesleki yayınları düzenli takip eden öğretmenlere göre, meslek hayatlarında 2 – 3 okul aralığı ve 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okul ve 4 – 6 aralığında okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.
- Okulun başarı sağlama paralelinde okul toplumu üyelerince iyi bir konumda olduğuna, velilerin okulun aldığı kararları destekleme noktasına, okulun diğer okullarla rekabet düzeyine, okulun okul toplumu üyelerini kaynaştırıcı amaçla düzenlediği etkinliklere ilişkin görüşlere kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 31 – 40 yaş ve 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 22 – 30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre, 16 – 20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler daha az mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre, mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre, meslek hayatları boyunca 2 – 3 okulda, 4 – 6 okulda ve 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.

- Okulun hem müfettişlerce hem de kendi içinde denetimli bir şekilde eğitim – öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşlere, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 22 – 30 yaş ve 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, 6 – 10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler 0 – 5 yıl ve 11 – 15 yıl mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre, mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre, meslek hayatları boyunca 2 – 3 okulda, 4 – 6 okulda ve 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.
- Okul merkezli yönetim sistemi genel düzeyine ilişkin görüşlere kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre, 0 – 5 yaş aralığında mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlere göre, mesleki yayınları düzenli olarak takip eden öğretmenler mesleki yayınları sürekli takip etmeyen öğretmenlere göre, meslek hayatları boyunca 2 – 3 okulda, ve 7 ve üzeri okulda görev yapan öğretmenler 1 okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadırlar.

Sonuç olarak eğitim kurumlarının merkezi yönetim bünyesinden ayrılıp bireysel, kendilerini yöneten kurumlar haline gelmeleri pek çok süreçte, rol ve sorumluluklarda değişikliklerin meydana gelmesini gerektirmektedir. Rollerinde değişiklik meydana gelmesi gereken bir okul paydası da okul müdürleridir. Okul merkezli yönetim süreci eğitsel liderlik, vizyoner liderlik, karar alma sürecine paydaşlarını katılımını sağlama gibi birçok yeni liderlik becerisi ile birlikte gelecektir.

Ülkemizde çağdaş manada bir okul çıktısı / eğitim hizmetinin sunumu için, genel bütçeden ayrılan parasal kaynakların, eğitim birimleri veya çalışanları eliyle yönetim merkezinden kullanılması yerine, vergi mükellefi olan kişilerin/ velilerin inisiyatifinde/ denetiminde okullara aktarılarak, öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi gibi okulun paydaşlarının katılımıyla oluşan “okul yönetim kurulunun” sorumluluğunda harcanması daha doğru bir yaklaşım olabilir. Özellikle mevcut denetim sisteminde,



eğitim finansmanına ilişkin harcamaların kontrolünün belge temelli yapılması, kaynakların verimsiz kullanımı sonucunu da beraberinde getirmektedir. Eğitim hizmetlerinin sunumunda müşteri memnuniyetine dayalı bir kontrol sistemi, parasal kaynakların öğrenci/ okul önceliklerine göre harcanmasına daha fazla katkı yapabilir.



## KAYNAKÇA

Arterbury, E., & Hord, S. M. (1991). Site-based decision making: Its potential for enhancing learner outcomes. **Issues About Change**. Volume:1 Number:4.

Aytaç Tufan (2000). **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Balcı Ali (2001) “**Etkili Okul ve Okul Gelistirme**”. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Başaran Ethem İbrahim (2006) “**Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**”, Nobel Yayınları Ankara

Brown, B. R., & Cooper, G. R. (2000). “School-based management: how effective is it?” NASSP Bulletin, 84(616), 77- 85.

Brown, M., Boyle, B., & Boyle, T. (1999). Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools. **School Leadership and Management**. 19(3), 319-331.

Bryk, A. S., Easton, J. Q., Kerbow, D., Rollow, S. G., P. A. (1993). A view from the elementary schools: The state of reform in Chicago. Chicago: A Technical Report sponsored by the Consortium on Chicago School Research.

Bursalıoğlu Ziya (2005), “**Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama**”, 8.Baskı; PEGEMA, Ankara

Caldwell Sarah D. veFred H. WOOD (1992). Breaking ground in restructuring. **Educational Leadership**. 50, 1 September. EJ 449 918.

Candoli I. Carl (1991). **School system administration: A strategic plan for site-based management**. Lancaster, PA., Technomic Publishing Co.

Cheng, Y. C. (1996). **School based decision-making and management. School effectiveness and school-based management: a mechanism for development**. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press.

Cistone Peter J., Joseph A. FERNANDEZ ve P. Luigi TORNİLLO (1989). School-based management/shared decision making in Dade County (Miami). **Education and Urban Society**. 21,4, 393-402

Cotton Kathleen (1992). School-based management. **School Improvement Research Series**. December.

Cranston Neil (2001). Collaborative decision-making and school-based management: challenges, rhetoric and reality. **Journal of Educational Enquiry**, Vol: 2, No: 2.

David Jane L. (1989). Synthesis of research on school-based management. **Educational Leadership** 47. May: 45-53 EJ388-744.

David Jane L. (1995/1996). The who, what and why of site-based management. **Educational Leadership**. January. Volume: 53, Number: 4, 4-9.

Dimmock Clive (1993). School-based management and linkage with the curriculum. **School-based management and school effectiveness**. Edited by: Clive Dimmock. Routledge

Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1994). **Research on school restructuring**. Princeton Junction: Eye on Education, Inc.

Erdoğan İrfan (2004). “**Eğitimde Değişim Yönetimi**” İkinci Baskı Pegema Yayıncılık, Ankara

Erdoğan İrfan (2005). “**Yeni Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**”, Sistem Yayıncılık, 4. Baskı, İstanbul, s.82.

Fulbright, L. (Ed.) (1988). School-Based management: A strategy for better learning. **American Association of School Administrators, National Association of Elementary School Principals & National Association of Secondary School Principals**.

Fullan Michael ve Nancy WATSON (1999). **School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes.** Final paper prepared for The World Bank: “Improving Learning Outcomes in the Caribbean” August

Guskey Thomas R. Ve Kent D. PETERSON (1995/1996). The road to classroom change. **Educational Leadership**. 53, 4. pp.10-14, December/January.

Guthrie James W. (1986). School-based management: The next needed education reform. **Phi Delta Kappan**, 68(4), 305-309.

Hadderman M. (1999). School-based budgeting. **ERIC Digest**. Number 131.

Hanson E. Mark (1998). Strategies of educational decentralization: key questions and core issues. **Journal of Educational Administration**. Vol:36, Issue:2, pp. 111-128.

Kapusuzoğlu Şerife (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt:1, Sayı:16, Yıl:9.

Kepenekçi Yasemin (2003), “Demokratik Okul”, **Eğitim Araştırmaları**, Bahar Sayı: 11

KleckerBeverly. J., & Loadman, W. E. (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools. *Education*, 118(3), 358-371.

Lange John (1993). Site-based, shared decision making: A resource for restructuring. **NASSP Bulletin**, 76(549), 98-107

Lindelow, J., & Heynderickx, J. (1989). School-based management. Office of Educational Research and Improvement (ed). **School leadership: handbook for excellence**. 109-134.

Liontos Lynn B. (1994). Shared decision-making. Eugene, OR: ERIC **Clearinghouse on Educational Management**. ED 368 034

Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1989). **What do we know about school based management? A case study of the literature- a call for research**. Paper presented at

the conference on choice and control in American education, University of Wisconsin-Madison, May 17-19.

Mojkowski, C., & Fleming, D. (1988). **School-site management: Concepts and approaches**. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Myres Dorothy ve STONEHILL Robert (1993). School-based management. **Education Consumer Guide**, Office of Research. No: 4, January

Newmann Fred M. Ve G. Grey WEHLAGE (1995). Successful school restructuring. **A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools**.

Noel Cindi, John R. SLATE, Michelle Stallone BROWN, C. Tejada DELGADO (2008). Site-based decision-making: Views from secondary school personnel. **Florida Journal of Educational Administration & Policy**. Fall, Volume:2, Issue:1.

Oswald Lori J. (1995). School-based management. **ERIC Digest** 99 July

Özdemir Servet ve Necati CEMALOĞLU (1997). “**Eğitimde Örgütsel Yenilesme ve Karara Katılma** ”, yayım.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir.htm - 28k (erisim tarihi 15.02.2008

Özmen Fatma ve Metin Hozatlı. (2008). “İlköğretim Müfettislerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” **Fırat Üniversitesi,Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:18, Sayı:1, Sayfa: 159-174

Patrinos H. A ve Fasih T. diğerleri (2007). “ What Is School-Based Management?” World Bank, Washington, DC.[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099079934475/5476671145313948551/what\\_is\\_SBM.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099079934475/5476671145313948551/what_is_SBM.pdf) (erisim tarihi: 25.3.2008)

Ravitch Diane ve Joseph VİTERİTTİ (1997). **New schools for a new century**. New Haven: Yale University Press

Robertson, P., Wohlstetter, P. & Mohrman, S.A. (1995). Generating curriculum and instructional changes through school-based management. *Educational Administration Quarterly*,

Rodriguez Terry A. Ve John R. Slate(2005). **Site-based management**: A review of the literature Part 2: Past and Present Status

Sissoko, I. (2005). Decentralization in Education. **EQ Review**. Vol: 3, No: 4. September

Sobo Teri (2002). Decentralized decision making-it's not over. **Teacher Newsmagazine**. Vol: 14, No: 6, April

Wagstaff, L. H., & Reyes, P. (1993). School-site management. (Report presented to the Educational Economic Policy Center). Austin: University of Texas, College of Education.

Weiss Carol, Joseph Cambone CAMBONE ve Wyeth, A. (1992). Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making. **Educational Administration Quarterly**, 28,(3), 350-367.

White Paula (1992). Teacher empowerment under ideal school-site autonomy. **Educational Evaluation and Policy Analysis** 14, 1. p.69-82. Spring. March

Wohlstetter Priscilla (1995). Getting school-based management right. **Phi Delta Kappan**, 77, 22-26.

Wohlstetter Priscilla ve Briggs, K. L. (1994). The principals's role in school-based management. **Principal**, November: 14-17

Wohlstetter Priscilla ve Allan ODDEN (1992). Rethinking school-based management policy and research. **Educational Administration Quarterly**, 28(4), 529-549

Wohlstetter Priscilla ve Susan Albers MOHRMAN (1993). **School-based management: Strategies for success**. New Brunswick, NJ: CPRE Finance Briefs. January

Yavuz Yaşar (2004). Okulda yönetime ve karara katılma. **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**. Cilt:2 Sayı:6.

Yüksel S.(2004) “Merkezi ve Yerel Düzeyde Program Gelistirme” Eğitim ve Bilim 29, 132, 10-14.



## EK : ANKET FORMU

### OKUL MERKEZLİ YÖNETİM ANKET FORMU

#### Sosyo-Demografik Özellikler

- 1- Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )
- 2- Yaşınız : 22 – 30 ( ) 31 – 40 ( )  
41 – 50 ( ) 51 ve Üzeri
- 3- Medeni Durum : Bekar ( ) Evli ( )
- 4- Mesleki Kıdem Yılı : 0 – 5 Yıl ( ) 6 – 10 Yıl ( )  
11 – 15 Yıl ( ) 16 – 20 Yıl ( )  
21 Yıl ve Üzeri ( )
- 5- Mesleki Yayınları Takip Etme Durumu : Düzenli Olarak Takip Ediyorum ( )  
Bazen Takip Ediyorum ( )  
Takip Etmiyorum ( )
- 6- Öğretmenlik Yaptığınız Okul Sayısı : 0 – 1 ( ) 2 – 3 ( )  
4 – 6 ( ) 7 ve Üzeri ( )



## ***OKUL MERKEZLİ YÖNETİM***

Hiç Katılmıyorum – 1

Katılmıyorum – 2

Kararsızım – 3

Katılıyorum – 4

Tamamen Katılıyorum - 5

	1	2	3	4	5
1.Okulumuzun uzun dönemli (3–10 yıllık) yazılı, bir stratejik plan uygulanmaktadır.					
2.Okulumuzun gelişim hedeflerini, vizyonu, misyonu ve temel değerlerini içeren, okul toplumu üyelerince belirlenmiş bir okul gelişim plan uygulanmaktadır.					
3.Okulumuzun gelecekte varmak istediği noktayı ortaya koyan, okul toplumunca benimsenen yazılı bir vizyonu vardır.					
4.Okulumuzun vizyonunu açıklığa kavuşturan, gerçekçi amaçlarını ortaya koyan okul toplumunca (yönetici, öğretmen, veli,öğrenci) benimsenen yazılı bir misyonlar uygulanır.					
5.Okulumuzun öncelikli temel değeri, öğrenci başarısını yükseltmektir.					

6.Okulumuzda, öğrenci başarısını yükseltmek amacıyla nitelikli eğitim-öğretim yapılmaktadır					
7.Okulumuzu etkileyen kararlar, ilgili tarafların, katılımıyla alınmaktadır					
8.Okulumuz üyeleri (yön., öğrt, öğrenci., veli ve okul çevresindeki kişi ve kurumlar) arasında ortak amaçlara yönelik olarak, birlikte hareket eden bir toplum olma duygusu ve bilinci vardır.					
9.Okulumuzda, öğrencilerin ve okul personelinin başarıları takdir edilmekte ve ödüllendirilmektedir.					
10.Okulumuzda risk alma davranışı ve yenilik girişimleri, örgütsel gelişimi sağlamanın bir yolu olarak kabul edilmekte, okul toplumu üyeleri ve gruplar bu yönde desteklenmektedir.					
11.Okulumuzda görüş ayrılıkları ve çatışmanın varlığı sağlıklı bir okulun göstergesi olarak kabul edilmektedir					
12.Okul toplumumuzun üyeleri tarafından yapılan hatalar anlayışla karşılanmakta ve bunlardan yeni öğrenmelere gidilmektedir					
13.Okulumuzda; yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve diğer okul toplumu üyelerinden oluşan çalışma grupları, takımları yâda kurullar belirli konular					

(bütçe, personel, program vb.)üzerinde çalışmaktadır.					
14.Okulumuzun fiziki ortam ve koşullar eğitim-öğretime uygundur.					
15.Okul binamızda değişiklikler (ek bina, yıkım, tamirat vb. isler) yapmaya okul yönetimi karar verir.					
16.Okulumuzun güvenliğini sağlamak amacıyla, giriş -çıkışlar ve okul çevresi düzenli bir şekilde kontrol edilmektedir.					
17.Okulumuzun ihtiyaç duyduğu personelin (yön., ögrt., uzman ve yrd. per.) ise alınması ve çıkarılması ile ilgili kararlara okul toplumu üyeleri katılmaktadır					
18.Okulumuza personel (yön., ögrt, uzm. yrd. per.) alımında sınav (yazılı, sözlü ve uygulama)ve sözleşme yapılmaktadır.					
19.Okul personelimizin ücretleri, performans, başarı, öğrenim ve deneyim ölçütleri göz önüne alınarak okul yönetimi tarafından belirlenmektedir.					
20.Okul yöneticilerimiz, okul toplumu üyeleri (yön.,ögrt.,uzm.,yrd. per.,öğrenci,veli) tarafından seçimle göreve gelmektedir					

21.Okulumuzun ihtiyaçlarına yönelik olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini ve mesleki ilerlemelerini sağlamak amacıyla personel geliştirme programları uygulanmaktadır.					
22.Öğrencilerimiz kendilerini ilgilendiren konularda, seçtikleri temsilciler yoluyla, okulda karar alma surecine katılmaktadır.					
23.ğrencilerimizin devam-devamsızlık durumları izlenerek, veliler bilgilendirilmekte ve gerekli önlemler alınmaktadır.					
24.ğrencilerimizin başarı düzeyleri sürekli bilgi toplanmakta, ğrenci ve veli bilgilendirilir.					
25.Okulumuzdan mezun olan öğrencilerin izlenmesine ve okulla ilişkilerinin sürdürülmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır					
26.Okulumuzda, ğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sorumlu birim ve uzman personel tarafından etkili bir şekilde sunulmaktadır					
27.ğrencilerimizin tutumları sürekli gözlenmekte, ğrenci ve veli bilgilendirilir.					
28.Okulumuz gelir kaynakları yaratabilme (kurs, otopark, kantin ve döner sermaye işletmeleri					

vb.) olanağına sahiptir.					
29.Okulumuz gelir kaynakları, ihtiyaçlar doğrultusunda ve eğitim-öğretimin niteliğini artırıcı yönde, bir bütçe kapsamında planlama ve kullanma yetkisine sahiptir					
30.Okulumuzun harcamalarında, eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarı yükseltici alanlar önceliktedir					
31.Okul bütçemizin planlanması, önceliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasına yönelik bütün kararlar okul yönetimi tarafından alınmaktadır					
32.Okul yöneticilerimiz, okul bütçesini hazırlama süreci ve uygulama teknikleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahiptir					
33.Okul bütçemizin planlanması, önceliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasına yönelik karar alma sürecine öğretmenler katılmaktadır					
34.Okulumuzun yıllık gelir-giderlerinin, yapılacak işlerin ve zamanın belirlendiği ve ilgili kişilerin gösterildiği okul toplumu üyeleri tarafından, katılıma dayalı olarak oluşturulmuş Bütçe Gelişim Programı ve Takvimi uygulanmaktadır.					
35.Okul bütçemizin planlanması, önceliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasına yönelik karar alma sürecine, veliler ve okul çevresi					

katılmaktadır. (maddi-teknik-bilgi)					
36.Okulumuzda, öğrenci merkezli eğitim-öğretim programları uygulanmaktadır.					
37.Okulumuzun eğitim-öğretim programları bölgesel ve yerel ihtiyaçlara cevap vermektedir.					
38.Okulumuzda, eğitim programlarının geliştirilmesinde, öğretmenlerin katılımı esastır.					
39.Okulumuzda haftalık ders programı çizelgesi, öğretmenlerin ders ve nöbet saatleri okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ortaklaşa belirlenmektedir					
40.Veliler, okulumuzun eğitim-öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesi geliştirilmesi sürecine katılmaktadır.					
41.Okul yöneticilerimiz, okulun geleceğine yönelik bir vizyona sahiptir.					
42.Okul yöneticilerimiz, okulda alınan kararlara okul toplumu üyelerinin (öğretmen,uzman, veli, öğrenci,) katılımını sağlamaktadır.					
43.Okulumuzda, eğitim programları geliştirebilme ve uygulayabilme yetkisine sahip program geliştirme birimi ve uzman personel vardır.					

44.Okul yöneticilerimiz yetkilerinin bir bölümünü okul toplumu üyelerine(öğretmen, veli, uzman) aktarmaktadır.					
45.Okul yöneticilerimiz, okulda eğitim-öğretim için uygun bir ortam yaratma içerisindedir.					
46.Okul yöneticilerimiz, eğitim-öğretimi gözlemlemek ve yardımcı olmak amacıyla sınıfla ziyaret etmektedir					
47.Okul yöneticilerimiz, eğitim-öğretimle ilgili yeni fikirleri, uygulamalar ve araştırmaları kula getirmekte, personeliyle paylaşmaktadır.					
48.Öğretmenler, okulda, karar alma süreçlerine katılmaktadır.					
49.Okulumuz öğretmenleri, kendi sınıfı içinde izleyeceği ders kitabını, eğitim-öğretim araç-gereç ve yöntemlerini seçebilme yetkisine sahiptir.					
50.Okulumuzda, deneyimli öğretmenler yeni öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmaktadır.					
51.Okulumuz, öğrencilerinin başarıları ve davranışları bakımından, okul toplumu üyelerinin gözünde iyi bir yere, sahiptir.					

52.Veliler, çocuklarının gelişimlerini (akademik ve sosyal) öğrenmek ve okulun işleyişini gözlemlemek amacıyla, okulumuzu ziyaret etmektedir.					
53.Okulumuzun işleyişine ve eğitim-öğretimin niteliğinin yükseltilmesine yönelik alınan kararlar bütün velilere duyurulmakta ve desteklerinin sağlanmasına çalışılmaktadır.					
54.Okulumuz diğer okullarla sürekli rekabet içindedir.					
55.Müfettiş ile öğretmen birlikte, öğretmenin mesleki gelişim planı yaparak, bunun geliştirilmesine yönelik olarak ortak çalışmaktadır.					
56.Okulumuzda okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve velileri bir araya getirecek tanışma ayları, mezuniyet geceleri, pırlav günleri, yarışma, şiir ve tiyatro günleri gibi sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler yapılmaktadır.					
57.Okul-çevre ilişkimizi sağlamaya yönelik halkla ilişkileri yürüten birim yâda uzman personelimiz vardır.					
58.Okulumuzda okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim uzmanlar, veliler ve öğrencilerin katılımıyla eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun şekilde belirlenmiş okul kuralları işletilmektedir.					



59.Okul personelimizin kurallara uyumunu sağlamak ve hatalarını önlemek amacıyla okul yönetimi tarafından düzenli mesleki yardım ve rehberlik yapılmaktadır.					
60.Okulumuz öğretmenleri, meslektaş olma bilinci ve işbirliğine dayalı olarak birbirlerinin yaptıkları uygulamaları kontrol etmektedir.					



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Feyzullah AKSOY
Doğum Yeri	KIRŞEHİR
Doğum Tarihi	05/04/1980

### LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fakülte	Fatih Eğitim Fakültesi
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Milli Eğitim Bakanlığı
Görevi/Pozisyonu	Sınıf Öğretmeni
Tecrübe Süresi	11 yıl

### İLETİŞİM

Adres	Medrese Mah. 94. Sokak Aksoy Apt. No:8/2 KIRŞEHİR
E-mail	faksoy40@gmail.com