

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINA AYRILAN
FİNANSMANIN, TALEP KANALINDAN (DEMAND-SIDE)
OKUL-MERKEZLİ YÖNETİM TEMELİNDE
KULLANIMI: DÜNYADAKİ UYGULAMALAR ve
TÜRKİYE PROJESİYONU
(Adıyaman Örneği)**

DOKTORA TEZİ

H. Hüseyin TAŞAR

GAZIANTEP
TEMMUZ 2009

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINA AYRILAN FİNANSMANIN, TALEP
KANALINDAN (DEMAND-SIDE) OKUL-MERKEZLİ YÖNETİM TEMELİNDE
KULLANIMI: DÜNYADAKİ UYGULAMALAR ve TÜRKİYE PROJESİYONU**

(Adıyaman Örneği)

DOKTORA TEZİ

H. Hüseyin TAŞAR

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

GAZIANTEP
TEMMUZ 2009

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Kamu İlköğretim Okullarına Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalımdan (Demand-Side) Okul-Merkezli Yönetim Temelinde Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye Projeksiyonu
(Adıyaman Örneği)**

H. Hüseyin TAŞAR

Tez Savunma Tarihi: 07.07.2009
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Eğitim Bilimleri Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK (Jüri Başkanı)

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

Prof. Dr. İbrahim H.GÜZELBEY

Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR

ÖZ

KAMU İLKÖĞRETİM OKULLARINA AYRILAN FİNANSMANININ, TALEP KANALINDAN (DEMAND-SIDE) OKUL-MERKEZLİ YÖNETİM TEMELİNDE KULLANIMI: DÜNYADAKİ UYGULAMALAR ve TÜRKİYE PROJESİYONU

(Adıyaman Örneği)

TAŞAR, H. Hüseyin

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

Temmuz 2009, 98 sayfa

Modern eğitim finansmanı paradigması, geleneksel finansman sisteminin aksine, sadece kaynakların eşit dağılımıyla değil, aynı zamanda bu kaynakların eşitlik, etkililik, çeşitlilik, uygunluk ve kalitenin sürdürülebilirliğiyle de ilgilenmektedir. Meta analiz ve nitel çalışma temelinde desenlenen bu araştırma, ülkemizde eğitim finansmanın kullanım biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda, araştırmacılar ve uygulayıcılar nezdinde bir farkındalık/ tartışma ve araştırma zemini oluşturma amacına dönüktür. Bu bağlamda, “kamu ilköğretim okullarına genel bütçeden ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanımı konusunda dünyadaki uygulamaların genel sonuçları nedir ve bu uygulama örneklerinin Türkiye’ye uyarlanabilmesi mümkün müdür?” ana ve “eğitim için ayrılan finansmanın talep kanalından kullanımı konusunda Adıyaman merkez ilçedeki kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” alt problemi çalışılmıştır. Ana probleme yönelik olarak; 1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) bağlamında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından seçilen 38 araştırma ve 2 kitap üzerinde meta analiz çalışması, alt probleme yönelik olarak da; 2008–2009 öğretim yılında Adıyaman merkezde toplam 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 35 müdür veya yardımcısı ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, “içerik analizi tekniği” ile çözümlenmiştir. Meta analiz çalışmasında elde edilen bulgular, eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanımı konusunda dünyadaki uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği ve uygulama örneklerinin Türkiye’de de olumlu sonuçlar vereceğine, görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular ise, “eğitim için ayrılan parasal kaynakların, talep kanalından/ OMY temelinden kullanımı” konusunda deneklerin olumlu bir görüşe sahip olduklarına işaret etmektedir. Araştırmada, “eğitim için ayrılan parasal kaynakların, talep kanalından/ OMY temelinden kullanımı” konusunda yönetici ve öğretmen dışındaki okulun paydaşları ile eğitim merkez ve taşra yöneticilerinin de görüş ve hazır bulunuşluk düzeylerinin araştırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Merkezli Yönetim, Bütçeleme, İlköğretim, Yetki Paylaşımı.

ABSTRACT

DEMAND-SIDE USE of STATE-ALLOCATED FINANCE in PRIMARY SCHOOLS and SCHOOL-BASED MANAGEMENT APPLICATIONS IN THE WORLD: A PROJECTION for TURKISH PUBLIC PRIMARY EDUCATION, BASED on META and MICRO LEVEL ANALYSES

(A case study in the province of Adiyaman)

TAŞAR, H. Hüseyin

Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. M. Semih SUMMAK

July 2009, 98 pages

As opposed to conventional and mostly supply-side education finance approaches which focus on arrangement of “equal inputs” only; modern educational finance paradigms are concerned with not only inputs, but also efficiency, equity, diversity, relevance and sustainable quality as an integral part of schooling outcomes. In this study, based on meta analysis and qualitative research, answer(s) were sought to the problems stated as: “What are the general outcomes of the demand-side use of public revenues allocated to public primary schools and school-based management applications in the world? Would it be possible to adjust these samples to Turkish educational system for remedial purposes? What are the views of principals of public primary schools in the province of Adiyaman, concerning the demand-side use of the public revenues in public primary schools?” In connection with the major problem, meta analysis have been carried out on 38 studies conducted between 1980-2008, and two books, mainly related with educational finance and School-Based Management. Qualitative part of the research was carried out in the form of interview with the participation of 35 primary-school principals affiliated with Adiyaman Provincial Directorate of National Education during the academic year 2008-2009. Prior to the interviews a briefing was held to inform the subjects about modern educational finance and school-based management approaches by the supervisor and the researcher. The data obtained from the literature were meta-analyzed via the ‘content analysis technique’. The findings have revealed that the allocation of public revenues through ‘demand-side’ channels yielded positive outcomes in most of the cases and seems to be a remedial alternative for Turkish education in its decentralization efforts as well. The interview data have also suggested that subjects believed demand-side use of public revenues would contribute to the overall improvement of the primary schooling in their province. They also favored the “balanced type” of School-Based Management dominated by school board. Finally it has been suggested that the views and readiness level of school stakeholders and provincial education administrators except for principals and teachers be determined and that pilot schemes be conducted for the assessment of the implementation.

Key Words: School-Based Management, Educational Finance, Primary School, Shared Authority

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, özellikle 1970’li yıllardan itibaren etkili okul araştırmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkan ve bünyesinde “bağımsız okul yönetimi” ve “katılımlı karar alma” gibi iki temel özelliği barındıran “Okul Merkezli Yönetim Modeli/ Talep Kanalından Finansman Yaklaşımı” temel alınarak çalışılmıştır. Araştırmadaki amaç, ülkemizde eğitim için genel bütçeden ayrılan finansmanın mevcut kullanım biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda mevcut bilgi ve uygulama birikimini ilgililerle paylaşarak, araştırmacı ve uygulayıcılar nezdinde bir farkındalık, tartışma ve araştırma zemini oluşturmaktır.

Tezin yöntem ve yazımına ilişkin olarak, yaklaşık on kopya üzerinde eleştiri ve önerilerini aldığım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK’a, yüksek lisans, doktora dersleri ve tez çalışmam boyunca üst düzeyde istifade ettiğim Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN’a, jüri izleme kurullarında orijinal fikir ve düşüncelerinden yararlandığım Prof. Dr. İbrahim Halil GÜZELBEY’e, araştırmanın nitel çalışma boyutuna yönelik olarak görüşlerinden yararlandığım Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ’e, çalışmanın meta analiz boyutuna ilişkin olarak bilgilerinden istifade ettiğim Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR’e ve tezi dil ve anlatım açısından inceleyen Yrd. Doç. Dr. Bekir KAYABAŐI’na araştırmaya olan ilgi ve katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca araştırma süresince, ilgisiz bıraktığım çocuklarıma ve eşime, gösterdikleri hoşgörüden dolayı teşekkür ederim.

TEMMUZ 2009

H. Hüseyin TAŞAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	ii
i	
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI.....	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.5. SAYILTILAR.....	7
1.6. SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS).....	8
1.7. TANIMLAR.....	8
2. LİTERATÜR.....	9
2.1. EĞİTİMİN YERİNDEN YÖNETİMİ ve FİNANSMANI	9
2.1.1. Merkezden Yönetim ve Yerinden Yönetime İlişkin Kavramlar.....	9
2.1.2. Merkezden Yönetimin Sakıncaları	10
2.1.3. Yerinden Yönetim Biçimleri/ Düzeyleri	11

2.1.4. Eğitimde Yerinden Yönetimin Yararları ve Sakıncaları	13
2.1.4. 1. Eğitimde yerinden yönetimin yararları	13
2.1.4. 2. Eğitimde yerinden yönetimin sakıncaları	14
2.1.5. Dünyada ve Türkiye’de Eğitimde Yerinden Yönetim Çalışmaları.....	14
2.1. 5. 1. Dünyadaki son yerinden yönetim çalışmaları ve eğitime yansımaları.....	14
2.1. 5. 2. Türkiye’de yerinden yönetim çalışmaları ve eğitime yansımaları.....	17
2.2. OKUL MERKEZLİ YÖNETİM	19
2.2.1. Okul Merkezli Yönetimi Oluşturan Unsurlar	21
2.2.2. Okul Merkezli Yönetim Modellerinin İşleyişi	23
2.2.3. Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları.....	26
2.3. EĞİTİM FİNANSMANI.....	28
2.3.1. Eğitim Hizmetlerinin Sunumu (Arzı).....	28
2.3.2. Eğitimde Finansman Yaklaşımları.....	32
2.3.3. Eğitimde Talep Kanalından Finansman (Demand-Side Financing) Kullanımı	34
2.3.4. Gelişmiş Ülkelerde Eğitimin Yönetimi ve Finansman Yaklaşımları.....	37
2.3.5. Türkiye’de İlköğretimin Finansmanı	42
2.3.6. Dünyada Yükselen Eğitim Finansmanı Paradigması ve Eğitime Yansımaları.....	43
2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	60
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	60
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	60
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	61
3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI.....	61
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	61
3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	64

4. BULGU VE YORUMLAR.....	65
4.1. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN ÇÖZÜMLEMELER.....	65
4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN ÇÖZÜMLEMELER.....	66
4.3. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	67
4.4. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	72
ÖZET, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
ÖZET	76
SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS).....	77
TARTIŞMA.....	78
SONUÇ.....	82
ÖNERİLER.....	83
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	95
EK. A. Mülakat/ Görüşme Formu.....	97
EK. B. ÖZGEÇMİŞ (VİTEA).....	99

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Okul araştırmalarının belirgin özellikleri.....	22
Tablo 2.2. OMY uygulamalarında yapılması önerilen ve önerilmeyen davranışlar.....	24
Tablo 2.3. Okul merkezli yönetim yaklaşımını uygulayan ülkeler, uygulanma tarihleri ve uygulanma amacı.....	26
Tablo 2.4. Eğitime ayrılan finansman kaynaklarının çıkış/ harcanma noktasına göre dağılımı.....	29
Tablo 2.5. Klasik iktisatçıların eğitimin finansmanına ilişkin görüşleri	31
Tablo 2.6. Talep kanalından finansman yaklaşımını esas alan OECD ülkeleri ve uygulanma biçimleri	35
Tablo 2.7. Talep kanalından finansman yaklaşımını uygulayan gelişmekte olan ülkeler ve uygulanma biçimleri.....	36
Tablo 2.8. Eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) 1980–2008 yılları arasında yapılan ve araştırmacı tarafından meta analiz çalışılan araştırmalar.....	45
Tablo 3.1. “Kamu ilköğretim okulları için ayrılan finansmanın talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinde kullanımı” konusunda görüşme yapılan denekler ve (n=35) betimsel özellikleri	63
Tablo 4.1. 1980–2008 yılları arasında yapılan ve araştırmacı tarafından meta analiz çalışılan araştırmalar	65
Tablo 4.2. Adıyaman merkez ilçede örnekleme dâhil edilen deneklerin betimsel özellikleri.....	66

KISALTMALAR

Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü: OECD

Devlet Planlama Teşkilatı: DPT

Gayri Safi Milli Hâsıla: GSMH

Kamu Yönetimi Kanunu Taslağı: KYKT

Milli Eğitim Bakanlığı: MEB

Milli Eğitim Müdürlüğü: MEM

Milli Eğitim Şurası: MEŞ

Okul Merkezli Bütçe: OMB

Okul Merkezli Yönetim: OMY

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin probleminin arka planı, probleminin tanımı, probleminin amacı, probleminin önemi, problemin sayıtları, probleminin sınırlılıkları ve problemle ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI

Kitle iletişimi ve taşıma araçlarındaki gelişmeler, toplumlar arası rekabeti de beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler sayesinde, üretilen mal ve hizmetlerin kalitesi kısa süre içerisinde dünyanın dört bir yanına yayılmış, dışardan gelen mal veya hizmetlerin kalitesiyle tanışan insanlar, içerisinde bulunduğu çevreden de aynı kaliteyi istemeye başlamışlardır. Bu yaklaşım, zamanla mevcut yönetimleri standartları daha yüksek mal ve hizmet üretmek zorunda bırakmıştır.

Nitelikli okul çıktısı için, eğitim programları, eğitim yöntem ve teknikleri gibi alanlarda yapılan iyileştirmelerin beklenen sonuçları vermemesi, eğitimde kalitenin büyük oranda okulların yönetim yapılarıyla ilişkili olduğu fikrini ön plana çıkarmıştır. Özellikle ABD’de etkili okul hareketi ekseninde yapılan araştırmalarda, “okul çıktılarının niteliği ile okul yapıları arasında olumlu bir ilişkinin” (David, 1989) gözlenmesi, “okul düzeyinde karar alma” ve “karar alma sürecine katılım” özelliklerini bünyesinde barındıran “okul merkezli yönetim yaklaşımının” doğmasında önemli bir faktör olmuştur. Okul Merkezli Yönetim (OMY) yaklaşımı, öncelikli olarak İngiltere, Kanada, Avusturya ve İsrail gibi ülkelerde değişik modellerle uygulama alanı bulmuş ve giderek eğitim reformlarının odağı haline gelmiştir. Okul Merkezli Yönetim (School-Based Management) kısaca; program, personel ve bütçe alanlarına ilişkin “karar alma yetki ve sorumluluğunun”, merkez birimlerden, “okul düzeyine” aktarılması (David, 1989: 46) olarak tanımlanabilir.

Eğitim için ayrılan paranın, arz kanalından (Supply-Side), doğrudan okul hesabına aktarılması ve verimsiz kullanımı, talep kanalından (demand-side) finansman yaklaşımını gündeme getirmiştir. Talep kanalından finansman yaklaşımı “eğitim için ayrılan paranın, eğitim merkez birimleri veya elamanları eliyle harcanmayıp, bu paranın kullanım yetkisinin, “Okul Kuponu/ Eğitim Çeki” (Voucher Schools/ Charter Schools) yoluyla öğrenci velisine, velinin de bu hakkı, okul seçme özgürlüğü temelinden istediği eğitimin niteliklerini belirten bir protokol dâhilinde çocuğunu göndereceği okula aktarması” esaslarını içermektedir.

Talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman kullanımı, modern eğitim finansmanına dayanmaktadır. Modern eğitim finansmanı, eğitimde kalitenin yakalanması ve sürdürülebilmesi için, geleneksel finansman sisteminin aksine, sadece kaynakların yeterliğiyle değil, aynı zamanda mevcut kaynakların eşitlik, etkililik ve hesap verebilirlik temelinde harcanmasıyla da ilgilenmektedir. Talep kanalından finansman yaklaşımında, eğitim için ayrılan parasal kaynakların kullanım ve denetim hakkının, okul seçme özgürlüğü temelinden, doğrudan öğrenci velisine/ eğitim hizmetini satın alan müşteriye aktarılması, özellikle kamu okullarını, öğrenci bulamama veya kayıp etme kaygısına iterek, müşteri beklentilerine/ çağdaş standartlara uygun bir eğitim hizmeti üretme yarışına itebilir.

Eğitim alanında meydana gelen bu gelişmeler karşısında, ülkemizde taşra birimlerine ve okullara ilişkin mali ve idari kararların hala eğitim merkez birimleri eliyle alındığı ve çok katlı bürokrasi aracılığıyla uygulandığı bir gerçektir. Mevcut yapı içerisinde, merkezin izin verdiği kadar gelişen okullarımız, zamanla “ulusal” (Özay, 2006) ve “PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında son sıralara düşmüştür” (Eşme, 2008). Sahip olunan merkeziyetçi yapı, yalnızca okul, öğretmen ve öğrenci sayısının az olduğu Cumhuriyetin ilk yıllarında fonksiyonel olmuş olabilir. Ancak “2007–2008 öğretim yılı itibariyle, özel öğretim kurumları dâhil 57.837 okul, 734.597 öğretmen, 19.935.227 öğrenci” (www.meb.gov.tr) sayısıyla ülkenin en büyük sektörü haline gelmiş bir kurumun, Ankara’dan etkili bir biçimde idare edilmesi mümkün görünmemektedir.

Ülkemizde, eğitimdeki başarısızlık, büyük oranda finansman yetersizliğine bağlanmaktadır. Ancak bu başarısızlığın, finansman kaynaklarındaki yetersizlik kadar, mevcut finansmanın kötü kullanımından da kaynaklanabileceği pek dikkate alınmamaktadır. Eğitimde finansman yetersizliği konusu araştırmacı ve uygulayıcılar nezdinde tartışma zemini bulurken, mevcut finansmanın ne düzeyde etkililik ve verimlilik temelinde kullanıldığı akıllara bile gelmemektedir. Ayrıca mevcut finansman kaynaklarındaki yetersizliğin, düşük başarı getireceği çıkarımı da doğru bir yaklaşım değildir. Örneğin Güney Kore ve Hollanda eğitime, OECD ülkeleri ortalamasının çok altında para ayırmasına rağmen, 2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA: Programme for International Student Assessment) ilk sıralarda yer almasını başarmıştır (www.pisa2003.acer.edu).

Mevcut eğitim finansmanı kaynaklarının kullanımına ilişkin olarak; Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, yerinden yönetim birimlerinin üstlenmesi gereken görevlerin, merkez birimlerince yerine getirilmesinin, kamu hizmetlerinin sunumunda eşitlik ve etkililik ölçütlerini yok ettiği (DPT, 1996); On Beşinci Eğitim Şurasında, eğitim için ayrılan parasal kaynakların kullanımında verimlilik ve hesap verebilirlik ölçütlerine uyulmadığı (MEŞ, 1996), Çoker (1995: 2)'in, “merkezden yönetimin, hizmet ve yatırımlarda, uygunluk ve yerindelik ölçütlerini olumsuz etkilediği”; Türkmen (2009)'in, “eğitim sistemin sürdürülebilirliğine ilişkin temel sorunlardan birinin, mevcut finansman tahsis ve kullanım biçiminin olduğu”; Tural (2002)'in, “devletin öğrenci başına genel bütçeden ayırdığı yıllık tutarı velilere, veliler de çocuğunu göndereceği okula devredebileceği”; Ercan (1998)'in, “okul merkezli yönetim yaklaşımına dayalı bir finansman sisteminin velilere okul seçme hakkı tanıyacağı”; Summak ve Roşan (2006: 318)'in, “eğitim sistemimizin, dönüşüm dinamiğinin, eğitim finansmanının okul merkezli yönetim temelinde olacağı”, yönündeki benzer yaklaşımlar, mevcut merkeziyetçi yönetim sisteminin bir değişim/ dönüşüm ihtiyacı duyduğu fikrini giderek güçlendirmektedir.

Ülkemizde eğitim için ayrılan parasal kaynakların harcanmasına ilişkin denetim sisteminin, eğitim hizmetini satın alan müşterilerinin (öğrenci, veli) beklentilerinden çok, mevcut hiyerarşi içerisinde yer alan üst birim veya kişilerin talimatlarına yönelik olarak, belge temelli işlemesi, eğitimde verimsizlik döngüsünü de

beraberinde getirmektedir. Bu durumda yapılması gereken; eğitim sisteminin yeniden yapılandırılarak, eğitim merkez veya taşra birimlerinin, okul uygulamalarına ilişkin konularda elinde tuttuğu mali ve idari yetkileri, yetki aktarımı (decentralization)/ okul merkezli yönetim temelinde dayalı olarak oluşturulacak, okul yönetim kurullarına aktarılması ve okulların kendi iç dinamiklerini (öğretmen, öğrenci, veli) ortaya çıkarmalarının sağlanmasıdır.

Bu bağlamda; “ülkemizde, eğitime ilişkin finansman kaynaklarının kullanım biçimini değiştirmeden, eğitim için ayrılan paranın oranını arttırmak çağdaş standartlarda bir eğitim hizmeti sunmak için tek başına yeterli olabilir mi?” ve “Türkiye’de eğitim hizmetlerinin sunumunda çağdaş standartları yakalamak için, eğitime ayrılan paranın mevcut kullanım biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı (demand-side), eğitim kurumlarının mevcut yapı ve işleyişinde bir değişimi başlatabilir mi?” (Summak, 2006) sorularının cevabı, ülkemizde mevcut parasal kaynakların harcanma biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda, araştırmacı ve uygulayıcılar nezdinde bir farkındalık ve araştırma zemini oluşturmasına katkıda bulunacaktır.

Talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden finansman kullanımının dünyadaki uygulama örnekleri konusunda araştırmacı ve uygulayıcılar nezdinde tartışma ve araştırma zemini oluşturma amacına dönük olarak yapılan bu araştırmada; Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan ilköğretim okullarının idari ve mali sorunlarının çözümüne yönelik olarak, bu güne kadar yapılmış çalışmaların dışında, daha çağdaş bir okul yapısının/ eğitim ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi hedefine dönük olarak, kamu ilköğretim okullarının finansman sorunlarının çözümüne yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Ülkemizde finansman kaynaklarının mevcut kullanım biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı; eğitim için ayrılan parasal kaynakların, dağıtımında; eşitlik (equality) ve hakkaniyet (equity), harcanmasında ise verimlilik (efficiency) ve hesap verebilirlik (accountability)

ölçütlerinin sağlanarak, müşteri beklentilerine uygun, yüksek standartlarda bir eğitim çıktısı elde etmek mümkün olabilir.

1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI

Araştırmanın ana problemini; “kamu ilköğretim okullarına genel bütçeden ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanılması konusunda dünyadaki uygulamaların genel sonuçları nelerdir ve bu uygulama örneklerinin Türkiye’ye uyarlanabilmesi mümkün müdür?” sorusu oluşturmaktadır. Ana probleme cevap bulmak amacıyla 1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan araştırmalar üzerinde meta analiz çalışması yapılmıştır. Araştırmanın alt problemini ise “kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinde kullanımı konusunda kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri nedir? sorusu oluşturmaktadır. Alt probleme cevap bulmak amacıyla; Adıyaman İl MEM’in 2009 yılı Nisan ayı verilerine göre, merkez ilçede toplam 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 42 okul müdürü ve 89 müdür yardımcısından, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen, “okul-merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan yaklaşık 42 denekten 35’i ile görüşmeler yapılmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada;

1. İlköğretim hizmetlerinin sunumu için genel bütçeden ayrılan parasal kaynakların, gelişmiş ülkelerde, modern eğitim finansmanı bağlamında, nasıl kullanıldığıнын yöntem açısından incelenerek, başarılı uygulama örneklerinin, Türkiye koşullarında uygulanabilirliği konusunda bir farkındalık, tartışma ve araştırma zemini oluşturmak,

2. Türkiye’de kamu ilköğretim okullarına ayrılan parasal kaynakların, dağılımında eşitlik (equality) ve hakkaniyet (Equity), eğitsel niteliklerin üretiminde ise verimlilik (efficiency) ve hesap verebilirlik (accountability) ölçütlerine uyulup-uyulmadığı konusunda ilgililer nezdinde kamuoyu oluşturmak,

3. Adıyaman İl MEM’in 2009 yılı Nisan ayı verilerine göre, merkez ilçede toplam 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 42 okul müdürü ve 89 müdür yardımcısından, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen, “okul-merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan yaklaşık 42 denekten 35’i ile “eğitim için ayrılan paranın talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden” kullanımı konusunda görüş ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek, amaçlanmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türk eğitim sisteminin politikalarının belirlenmesinde ve yürütülmesinde sorumluluğu üstlenen eğitim merkez örgütünün, zamanla taşradan gelen işleri de üstlenerek, merkezdeki birim ve çalışan sayısını artırdığı ve buna paralel giderek hantallaştığı bir gerçektir. Bu süreç içerisinde eğitim merkez örgütünün, “kuruluş ve varlık nedeninin, öncelikli olarak kendi örgütsel hedeflerini oluşturmak ve geliştirmek olduğu gerçeği de göz ardı edilmiştir” (Dönmez, 2004).

“Giderek geçerliği kalmayan mevzuat ve yoğun bürokrasi altında, kendi kimliğini kaybetmekte olan okullarımızın” (Şişman, 2002) yeniden yapılanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim merkez örgütünün, taşra ve okul birimlerine dönük görev ve sorumluluklarını il/ ilçe eğitim ve okul yönetimlerine bırakması gerektiği (Köksal, 1997; Bozkurt, 1998; Koçak (Usluel), 1995; Bucak, 2000; Kıran, 2006) eğitim merkez örgütü çalışanları dâhil tüm kesimlerce dile getirildiği bir gerçektir.

Ülkemizde daha verimli ve eşitlikçi bir eğitim ortamı oluşturma amacına dönük olarak, eğitime ayrılan parasal kaynakların kullanım biçimi konusunda dünyadaki uygulamaların genel sonuçlarının ve uygulama örneklerinin incelenerek, ülkemizde mevcut olan para harcama biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ okul merkezli

yönetim temelinden finansman kullanımı yaklaşımının esas alınması konusunda araştırmacı ve uygulayıcılar nezdinde bir tartışma ve araştırma zeminin oluşturmak önemlidir.

1.5. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

1.1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) çalışılan makale, doktora ve yüksek lisans tezi ve kitaplardaki veriler güvenilir kabul edilmiştir.

2. Adıyaman merkez ilçedeki resmi ve özel ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan okul müdürü ve yardımcılarına dönük olarak 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen “okul-merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısının hedefine ulaştığı varsayılmıştır.

3.“Kamu ilköğretim okulları için ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanımı” konusunda yapılan görüşmelerde deneklerin verdiği bilgiler, güvenilir kabul edilmiştir.

1.6. SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS)

Ana probleme ilişkin olarak; 1980–2008 yılları arasında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından meta analiz çalışılan araştırmaların tamamının finansman kullanımı ile ilgili olmaması (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli yönetim/ bütçe) ve alt probleme ilişkin olarak da, “kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımı” konusunda; 42 denekten 35’i ile görüşülmesi (tekrarlanan ziyaretlere rağmen 7 denekle görüşülememesi), araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu açıdan araştırmacı ve uygulayıcıların araştırma sonuçlarını değerlendirirken bu kısıtlılıkları/ sınırlılıkları dikkate almaları gerekmektedir.

1.7. TANIMLAR

Okul Merkezli Yönetim (OMY): Okul uygulamalarına dönük konularda, okul düzeyinde ve katılımlı karar alma sürecini ifade eder.

Okul Merkezli Bütçe (OMB): Okul düzeyinde, okul paydaşlarının katılımıyla bütçe yapma ve uygulama sürecini ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. EĞİTİMİN YERİNDEN YÖNETİMİ ve FİNANSMANI

Bu bölümde; merkezden yönetim, yerinden yönetim, Dünyada ve Türkiye’de yerinden yönetim, eğitim finansmanı, okul merkezli yönetim ile yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Merkezden Yönetim ve Yerinden Yönetime İlişkin Kavramlar

Merkezden Yönetim: Kamu hizmetlerinde birlik ve bütünlüğü sağlamak amacıyla, söz konusu hizmetlere ilişkin karar verme yetkisinin merkezi hükümet veya onun hiyerarşik yapısı içerisinde yer alan birimlerce kullanılmasıdır (Aktan, 1999). Merkezden yönetim, “merkeze bağlı birim veya örgütlerin, merkezden gelen emir ve genelgelerle yönetilmesidir” (Taymaz, 1995).

Yerinden Yönetim: “Merkezin bir kısım yetkilerini sınırlandırarak, sınırlandırılan bu yetkilerin, halka daha yakın konumda bulunan yönetim birimlerine aktarılmasıdır” (Tortop, 1994: 8). Yerinden yönetim, “merkez birimlerin bir kısım yetkilerinin yerinden yönetim birimlerince kullanılmasını esas alan bir yönetim yaklaşımıdır” (Koçak, 1995).

Yetki Genişliği: Merkeze ait bazı yetki ve sorumlulukların taşra birimlerine devredilmesi sürecidir (Nadaroğlu, 1995).

Yetki Devri: Karar verme ve uygulamaya ilişkin yetkilerin, yönetsel anlamda bu sorumlulukları üstlenebilecek kapasitedeki yerel organlara aktarılmasıdır (Koçak, 1995).

2.1.2. Merkezden Yönetimin Sakıncaları

Merkezden yönetim, kamuya ait mal ve hizmetlerin tek elden yönetimi ve denetimi açısından büyük kolaylıklar sağlamakla birlikte, çalışanlarına yönelik büyük bir iş yükünü de beraberinde getirmektedir. Mevcut kaynakları kullanma ve hizmet sağlamadaki yavaşlığı ve tekdüzeliği merkezi yönetimin en çok eleştirilen yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca merkezi yönetim yaklaşımında, özellikle parasal kaynakların harcanmasında denetim sürecinin belge temelli işlemesi, merkezi yönetimin önemli bir eksikliği olarak görülmektedir. Çoker (1995), merkeziyetçi yönetim yaklaşımının sakıncalı yönlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Merkezi yönetimde bürokratik işlemler ve kırtasiyecilik artmaktadır. Tüm bilgilerin merkezde toplanması, her türlü emirlerin merkezden verilmesi, pek çok kararın merkezden onaylanması, her türlü ödenek tahsisi yetkisinin merkezde olması, yerel ihtiyaçların karşılanmasını zorlaştırmaktadır.

2. Kamu hizmetlerine ilişkin faaliyetin, ancak merkez birimleri eliyle yapılabileceği düşüncesi, taşranın girişimciliğini yok etmektedir. Taşra çalışanlarını, yukarıdan onay alma düşüncesi ile devamlı merkeze yazı yazan, soran, emir bekleyen ve kendisine gelen talimatları kendisinden hiçbir şey katmadan uygulayan robot kişiler haline getirmektedir.

3. Yazışma ve talimat bekleme sistemi halka hizmet sunumunda, gecikmelere yol açmaktadır.

4. Merkezden yönetim, hizmet ve yatırımlarda uygunluk ve yerindelik olasılığını azaltmaktadır.

5. Merkezden yönetimde halkın, kendisini çok yakından ilgilendiren ve etkileyen kamu hizmetleri ile bağlantısını koparmaktadır.

6. Kamu kaynakları tümünden, merkezi yönetim tarafından daha yanlı ve partizanca kullanılabilir. Merkezi yönetim tarafından daha yanlı ve partizanca kullanılabilir.

7. Merkezi yönetimin tüm ülkeyi kapsayan ayrıntılı ve standart muhasebe ve yönetim kuralları, kamu hizmetini yavaşlatmakta ve geciktirmektedir.

8. Merkezden yönetimin bir gereği olarak, kamu hizmetleri ile ilgili politik faaliyetlerin, Ankara'da yoğunlaşması, Ankara bürokrasisinin ve merkez politikacılarının esas görevlerini aksatacak derecede, bir iş yükü ile karşı karşıya bırakmaktadır.

9. Hizmetler ve kaynak dağılımı ile ilgili tüm politik faaliyetlerin Ankara'da yoğunlaşması, politikacıların yetişmesini olumsuz etkilemektedir. Yerel düzeyde, yerel hizmetlerle, deneyim kazanmadan TBMM'ye gelen politikacılar, devlet adamı olmada zorlanmaktadır (s.20).

Yerinden yönetim sürecinde başarının elde edilebilmesi için, yetki ve sorumluluğun merkezle, yerinden yönetim birimleri arasında dengeli biçimde paylaşılmasının önemli bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Bu dengenin sağlanamaması durumunda, yerinden yönetim sürecinde olumsuz sonuçların alınma olasılığı daha yüksek olabilir.

2.1.3. Yerelleşme Biçimleri/ Düzeyleri

Yerelleşme, yerel sorunların, merkezden, merkez birimleri veya elamanları eliyle çözümlenmesi yerine, yerel birimler eliyle yerinden çözümlenmesi olarak tanımlanabilir. “Yerelleşme sürecinin amacı, biçimi, düzeyi ve başarı durumu ülkeden ülkeye, bir hizmet sektöründen diğerine değişiklik gösterebilir” (Duman, 1998). Yerelleşme biçimlerini/ düzeylerini; yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetim şeklinde sıralamak mümkündür. Rondinelli ve Cheema (1983) yerelleşme biçimlerini şu şekilde özetlemektedir (Akt. Summak ve Roşan, 2006: 319);

Merkezden gönderilen talimat ve yönergeleri yerel koşullara uyarılmanın yanı sıra, basit planlama ve program uygulamaları yapabilme yetki genişliği (deconcentration); bürokratik rutinler dışında, özel olarak tanımlanmış bazı yönetsel görevlerin, merkezin denetiminde kalmak kaydıyla, yerel birimlere aktarılması yetki devri (delegasyon); merkezin doğrudan denetiminde olmaksızın, yerel birimlerin yasal ve finansal kararlarını alabilen bağımsız kurumlara dönüştürülmesi yerinden yönetim (devolution), olarak tanımlanabilir.

Son yıllarda, hizmet sunumuna ilişkin yetki ve sorumluluğun, merkez birimlerden, yerinden yönetim birimlerine kaydırılması yaklaşımının (decentralization), giderek yaygınlaştığı söylenebilir. Yetki ve sorumluluğun merkezle yerel birimler arasında nasıl dağıtılacağı, ülke yönetimlerinin temel aldığı yerelleşme argümanlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Duçi (2004), gelişmekte olan ülkelerin yerinden yerelleşme sürecine ilişkin argümanlarını, şu şekilde sıralamaktadır:

1. Ülkeyi neo-liberal ideoloji temelinde modernize ederek; dünyadaki yeni düzene, global ve açık ekonomiye uyum sağlamasına katkıda bulunmak,

2. Yerinden yönetimin sosyal ve ekonomik açıdan yerel gelişimi sağlayacağı, demokrasiyi güçlendireceği, bölge ve yerel topluluklar arasında denge sağlayacağı beklentisi,

3. Açık bir biçimde ortaya konulmamasına rağmen, yerinden yönetim yoluyla, ülkedeki mevcut rejimin/ düzenin güvenilir olduğuna meşruiyet kazandırmak (s. 120).

Gelişmekte olan ülkelerin, yerelleşme sürecindeki temel hedefinin, çağdaş, ekonomisi güçlü toplumlarla birlikte hareket etmek, yerel yönetimlerini sosyal ve ekonomik açıdan güçlendirerek, toplumsal refahı arttırmak olduğu söylenebilir. Yerinden yönetim sürecinde olumsuz sonuçların alınması da mümkündür. Mizrahi (2004), Dünya Bankası verilerinden hareketle, yerinden yönetim sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kamu kaynakları yerel birimlere aktarılmasına rağmen, bu kaynakların kullanım yetki ve sorumluluğunun merkez birimlerinin elinde tutulması, bu konu da bir dengeyin oluşturulamaması
2. İdari ve mali yetkiler dağıtılırken yerel birimlerin sahip olduğu nüfus yoğunluğu ve gelişmişlik durumunun dikkate alınmaması,
3. Merkezi yönetimin yönetsel yeterlik konusunda yerel birimlere yeterince güvenememesi,
4. Merkezle yerel yönetimler arasında güçlü bir iletişim ağının oluşturulamaması,
5. Yerinden yönetime geçiş sürecinde acele edilerek hemen sonuç alınmak istenmesi (s. 51).

Yerinden yönetime geçiş sürecinde, yetki aktarımının, yerel birimler güçlendikçe yapılması daha doğru bir yaklaşım olur. Gerekli alt yapı çalışmaları yapılmadan ve yerel yönetimler yeterince güçlendirilmeden yapılan yetki aktarımı, bazı olumsuzlukların doğmasına neden olabilir. Oxhorn vd. (2004), yerelleşme sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirgeyebilmek için şunları önermektedir:

1. Yeterli sayıda ve düzeyde araştırma sonuçlarını beklemek,
2. Daha güvenilir modellerin ortaya çıkmasını beklemek,
3. Yerelleşme çalışmalarını geniş bir zaman dilimine yaymak, aceleye getirmemek,
4. Halkla, mevcut yönetim arasındaki ilişkileri arttırıcı politikalar üretmek (s.314).

Yeterli sayıda ve düzeyde araştırma ve uygulamalarla desteklenmiş bir yerelleşme yaklaşımının olumlu sonuçlar verme olasılığı daha yüksektir. Bu bağlamda, son onlu yıllarda eğitim yönetiminde merkezîyetçi yönetim yaklaşımı yerine yerinden yönetim yaklaşımlarının esas alındığı ve okul uygulamalarına ilişkin yetki ve sorumluluğun eğitim merkez birimlerinden taşra eğitim birimlerine ve okul yönetimlerine aktarıldığı gözlenmektedir.

2.1.4. Eğitimde Yerinden Yönetimin Yararları ve Sakıncaları

2.1.4. 1. Eğitimde yerinden yönetimin yararları

Merkezi yönetim yerine, yerinden yönetim yaklaşımının esas alınması yerel sorunların yerel düzeyde, daha hızlı ve kolay bir biçimde çözülebilir. Bucak (2000), yerinden yönetimin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yerel birimlere atanan memurların, yerel düzeydeki problemlere ilişkin bilgi ve duyarlılıkları artacaktır,
2. Kırtasiyecilik ve bürokratik gecikmeler azalarak, merkezin yükü hafifleyecektir,
3. Toplumdaki alt grupların karar verme sürecine katılımı tam olarak sağlanacağından, politik denge ve ulusal birlik daha çok güçlenecektir.
4. Yerel örgütlerin kapasitelerinin gelişmesine ve işlerin daha kolay bir biçimde yerine getirilmesine olanak sağlayacaktır,
5. Halka yönelik mal ve hizmetlerin en az maliyetle yerine getirilmesine katkı sağlayacaktır (s. 11–12).

Yerinden yönetimin genel kamu yönetimine getirdiği yararlar kadar, eğitim yönetiminde de olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Kurt (2006: 61) eğitimin yerinden yönetiminin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Daha kaliteli bir eğitim için iller, ilçeler ve okullar arasında rekabet ortamı oluşabilir.
2. Yerel imkânların daha iyi kullanılmasıyla kaynak sıkıntısı azalabilir,
3. Var olan kaynaklar daha etkin kullanılabilir.
4. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde halkın katılımı ve katkısı arttırılabilir.
5. Hizmet kalitesi ve kaynakların etkin kullanımı konusunda, halkın denetim sürecine katılımı sağlanabilir (s.61).

Eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimi sürecinde, taşraya ait yetki ve sorumluluğun merkez birimlerden, il/ ilçe eğitim ve okul örgütlerine aktarılması, eğitim kurumlarının çevresel imkânlardan daha fazla yararlanmasını mümkün kılabilir. Yetki aktarımının eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin olarak okula yapılması büyük önem arz etmektedir. Okul uygulamalarına dönük olmayan yetkilerin, okul düzeyine aktarımı bir takım olumsuzlukları beraberinde getirebilir.

2.1.4.2. Eğitimde yerinden yönetimin sakıncaları

Yerinden yönetim yaklaşımının yararlı yönleri kadar, sakıncalı yönlerinin de olduğu unutulmamalıdır. Yerinden yönetim sürecinde, ülke koşullarının ve uygulamaya ilişkin örneklerin iyi analiz edilmesi, ortaya çıkabilecek olumsuzlukları en aza indirgeyebilir. Karatepe (1996), yerinden yönetim yaklaşımının uygulanması sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuzlukları şu şekilde sıralamaktadır.

1. Ülke genelinde yeterli düzeyde uzman temin etmede bir takım güçlükler yaşanabilir,
2. Yerel yönetimlerin gelişim düzeyleri birbirinden farklı olduğundan, hizmetlerin yurt genelinde sunumunda dengesizlikler oluşabilir.
3. Yerel düzeyde adam kayırma ve benzeri kötü alışkanlıkların oluşmasına zemin hazırlayabilir (s.14),

Yerinden yönetim yaklaşımında, katılımcı ve müşteri odaklı bir hizmet anlayışı esas alınmadıkça istenilen hedefleri yakalamak mümkün olmayabilir. Her ne kadar Karatepe (1996), yerinden yönetim birimlerinin/ yetkililerinin mal ve hizmet sunumunda nesnel davranmayacakları ve hizmetlerin yurt geneline dağılımında bir takım dengesizlikler oluşacağı yönünde sakıncaları ileri sürse de, mevcut merkezîyetçi yönetim yaklaşımının bu sakıncaları ortadan kaldırdığı veya azalttığı da iddia edilememektedir.

2.1.5. Dünyada ve Türkiye’de Eğitimde Yerinden Yönetim Çalışmaları

2.1.5.1. Dünyadaki son yerinden yönetim çalışmaları ve eğitime yansımaları

Dünyadaki yerinden yönetim çalışmalarından söz ederken, bu süreci yakın zamanda yaşamış Meksika, Arjantin, Brezilya, Nikaragua, Şili, Güney Afrika, Filipinler ve Kenya gibi ülkeleri yakından incelemek daha doğru bir yaklaşım olabilir. Bu ülkelerdeki yerinden yönetim çalışmalarını ve eğitime yansımalarını kısaca özetleyecek olursak;

Meksika, yerinden yönetim sürecini, merkezi yönetimin yükünü hafifletmek ve ülke genelinde eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla başlatmıştır” (Rio, 2004). Meksika’da okulların merkezi yönetimden yerel yönetimlere devri 1992’lerde başlamış ve 2000’lere kadar devam etmiştir. “Okulların mali sorumluluğu dahil, bir çok yetki ve

sorumluluk belediyelere ve diğ er yerel birimlere aktarılmıştır” (Okhorn vd., 2004). Eğitimde yerinden yönetim sürecinde, okul inşaatları, personel alımı ve istihdamı gibi temel harcamalar merkez birimleri eliyle yapılırken, okulun; boya, badana, yakıt gideri,  ğrenci taşıma hizmetleri, ders araç ve gereçleri gibi uygulamaya ilişkin harcamalar ise yerel veya okul birimleri eliyle yapılmaktadır. Özellikle, “1992 yılında federal hükümetin eyalet yönetimleri ve sendikalarla, temel eğitimin modernizasyonu konusunda yaptığı bir anlaşma ile eğitimde mali ve idari alana ilişkin birçok yetki ve sorumluluk, mahalli idarelere aktarılmıştır” (Mizrahi, 2004). Meksika’da özellikle federal hükümetin, bütün eyaletlerdeki eğitim hizmetlerini iyileştirme yönünde kırsal kesime yönelik politikalarının yetersiz kalması bu bölgelerdeki yerelleşme çalışmalarını olumsuz etkilemiştir.

Arjantin’de, eğitimde yerinden yönetim hareketlerinin en yoğun olduğu dönem, 1970–1995 arası yıllar olmuştur (Salmi ve Hauptman, 2006). Bu dönemde, okul düzeyinde uygulamaya ilişkin birçok yetki ve sorumluluk, merkezi birimlerden, taşra ve okul yönetimlerine aktarılmıştır. Eğitimde yerinden yönetim süreci, özellikle ülkenin gelişmiş bölgelerinde, olumlu sonuçlar verirken, kırsal kesiminde, ciddi problemlerle karşı karşıya kalınmıştır. “Arjantin’de, okulların çalışma takvimi, ders araç ve gereçlerinin seçimi ve alınması, okul etkinliklerinin planlanması ve bunların uygulanması gibi konularda okul yönetimleri yetkili kılınırken, eğitimin ulusal düzeyde planlanması, yönetimi ve değerlendirilmesi konuları ise merkezi birimlerin yetkisine bırakılmıştır” (Derque, 2001:561).

Brezilya’da 1991 yılında, alınan bir kararla, her okuldan, okul paydaşlarının katılımıyla, okul yönetim kurullarını oluşturmaları zorunlu hale getirilmiştir (Cheng ve Mok, 2007). Ancak Brezilya’da eğitimin yerinden yönetimi sürecinde, bölgesel farklılıklar nedeni ile ülkenin kırsal kesimlerinde istenilen sonucun alındığını söylemek mümkün olmamaktadır.

Nikaragua, 1980’li yıllarda okul kalitesini arttırmak ve  ğrenci öğrenmelerini iyileştirmek amacıyla eğitim yönetiminde  dem-i merkezietçi yapıya yönelmesine rağmen, eğitimde yerinden yönetime geçiş sürecinde başarının tam olarak sağlandığını söylemek mümkün değildir (Friedman ve Kitaho, 2004. 142). Nikaragua Koalisyon

Hükümeti'nin almış olduğu yerinden yönetim kararları, ülkenin kent kesimlerinde olumlu sonuçlar verirken, kırsal kesimlerinde olumsuz sonuçlar verdiği söylenebilir.

“Şili’de, eğitimde yerinden yönetim süreci ile birlikte eğitim politikalarının oluşturulması ve denetimi merkezi yönetimin yetkisine bırakılırken, okul uygulamalarına ilişkin yetki ve sorumluluk yerinden yönetim birimlerine bırakılmıştır (Parray, 1997: 213). “Şili’de, yerinden yönetim sürecinin daha çok merkezi yönetimin ağırlığıyla sürdürülmesi, bu süreci olumsuz etkilemiştir” (Serrano, 2004: 83).

Güney Afrika Hükümetleri'nin eğitimde yerinden yönetim sürecini merkezin inisiyatifi dâhilinde sürdürmesi, yerelleşme sürecini olumsuz etkilemiştir. Güney Afrika’da, “yerel birimlere, merkezin vermiş olduğu izin dâhilinde düzenleme yapabilme yönünde bir sınırlama getirilmesi yerel yönetimlerin gelişimini olumsuz etkilemiştir” (Friedman ve Kitaho, 2004. 142). Güney Afrika Hükümetleri, eğitimde yerinden yönetim konusunda, merkezin almış olduğu kararları uygulamanın ötesinde bir varlık gösterememiştir.

Filipinler’de eğitimde yerinden yönetim sürecinde, 1991 yılında “mevcut iktidarın yerel yönetimler kanununu çıkararak, demokratikleşme konusunda olumlu adımlar atması” (Angeles ve Mango, 2004), yerelleşme sürecini hızlandırdığı söylenebilir. Filipinler’de ülkenin bütün bölgelerini güçlendirme yönünde projeler geliştirilmesine rağmen, merkezi yönetimle yerel yönetim arasında bir dengenin sağlanamaması eğitimde yerinden yönetim sürecini olumsuz etkilemiştir.

Kenya’da, eğitimde yerinden yönetim sürecinin hedefi, çok kültürlülüğü ve demokrasiyi yaymak olmuştur. “Kenya’da halkının, kendisine içten davranan, sivil düşünceye ve yapılanmaya ağırlık veren, ucuz yoldan konut yapımı, kredi ve fon sağlama gibi sosyal içerikli projeleri devreye koyan politikacıları/ iktidarları iş başına getirmeleri diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde yerinden yönetim sürecini olumlu etkilemiştir (Khadiagola ve Mitullh, 2004).

Yukarıda örnekleri verilen eğitimde yerinden yönetim uygulamalarını bir bütün olarak değerlendirdiğimizde; yerinden yönetim yaklaşımın, ülkelerin kent kesimlerinde olumlu sonuçlar verirken, kırsal kesimlerinde ise olumsuz sonuçlar verdiği gözlenmektedir. Özellikle yetki aktarımı konusunda merkezle yerel birimler arasında bir

dengenin gözetilememesi, merkez birimlerin yerel birimler üzerindeki ağırlığının kırılmaması ve yerel düzeydeki örgütlenmelerde halk desteğinin tam olarak sağlanamaması gibi uygulamalar, bu ülkelerdeki yerelleşme sürecini olumsuz etkilemiştir.

2.1.5.2. Türkiye’de yerinden yönetim çalışmaları ve eğitime yansımaları

Türkiye’deki yerinden yönetim çalışmalarını, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi yerinden yönetim çalışmaları olmak üzere iki başlık halinde incelemek yerinde olur.

Osmanlı dönemi yerinden yönetim çalışmaları ve eğitime yansımaları:

Osmanlı devletinin kuruluşuyla birlikte var olan âdem-i merkezîyetçi yapı, özellikle Tanzimat döneminde, devlet bütünlüğünü sağlama ve sürdürme adına yapılan düzenlemelerle giderek merkezileştiği söylenebilir. Ancak bu yönde yapılan düzenlemeler, yeterli düzeyde halk desteği alınamadığından olumlu sonuçlar vermemiştir” (Eryılmaz, 1995). Bu süreçte, Osmanlı devlet yönetimindeki zayıflamayı fark eden Prens Sabahattin gibi aydınlar, devletin âdem-i merkezîyetçi temelinde örgütlenmesinin daha faydalı olacağı önerilmiş, ancak devletin üniter yapısı zarar görür düşüncesiyle bu öneriler dönemin yöneticileri tarafından dikkate alınmamıştır.

Cumhuriyet döneminde yerinden yönetim çalışmaları ve eğitime yansımaları:

Cumhuriyet Dönemi eğitimde yerinden yönetim çalışmalarından söz etmeden önce, bu dönem eğitiminin genel durumundan kısaca söz etmek yerinde olur. Cumhuriyet Döneminde, kendi değerlerimize uygun, toplumun geneli tarafından paylaşılan bir eğitim felsefesinin oluşturulduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Özellikle Tanzimat’la birlikte, “geleneği koruma ve sürdürme alışkanlığı ve bunun karşıtı olan batılılaşma ve çağdaşlaşma gibi ideolojik temelli yaklaşımlar, toplumun tüm kesimlerine yayılmış, Osmanlıcılık, Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık gibi eğilimler günümüze kadar devam etmiştir” (Ergün, 1998).

Cumhuriyet Dönemine geçişle birlikte yurt dışından; 1923’te John Dewey, 1925’te Kuhne, 1927’de Buys ve 1932’de Albert Malche gibi eğitimciler ülkeye davet

edilerek, kendilerinden Türk Eğitim Sistemini yeniden yapılandırmaları istenmiştir. Dışarıdan gelen yabancı uzmanların yanı sıra, içeriden de; Emrullah Efendi, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi eğitimcilerin benzer çalışmalar yaptığı görölmektedir. Özellikle Ziya Gökalp'ın eğitimin milli, öğretimin ise çağdaş olması gerektiğini savunarak, eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli roller üstlenmiştir. Bu açıdan “Gökalp'ın cemiyetçi ve çağdaş bir eğitim anlayışını savunduğu söylenebilir” (Celkan, 1990). “Emrullah Efendi - Ziya Gökalp - Mümtaz Turhan üçlüsü Türk Eğitim Sisteminin şekillenmesinde önemli bir etken olmuştur” (Ergün, 1998).

Cumhuriyet Dönemi yerinden yönetim çalışmalarını Bucak (2000), yerel yönetimin, merkezi yönetimin bir uzantısı olduğu dönem (1923–1970); yerel yönetimin, merkezi yönetim karşısında ve özerklik arayışı içersinde olduğu dönem (1970–1980) ve kentsel işletmecilik ve girişimciliğin ön plana çıktığı dönem (1980 sonrası yılları) olmak üzere üç evreye ayırmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde eğitimde yerinden yönetim çalışmalarına örnek olarak; MEHTAP-Merkezi Hükümet Teşkilatının Yeniden Düzenlemesi Projesi (1962), KAYA- Kamu Yönetimi Araştırma Projesi (1991), TÜSİAD'ın Türkiye Eğitim Raporu (1990), METE- Mesleki ve Teknik Eğitim Raporu (2000) ve Kamu Yönetimi Temel Kanunu Taslağı (2003) gösterilebilir. Cumhuriyet döneminde yerinden yönetim adına en büyük düzenlemenin, “Kamu Yönetimi Temel Kanunu Taslağı” olduğu ve amacının, merkezi yönetim birimlerinin, taşraya ilişkin görevlerini yerel yönetim birimlerine aktararak, hem merkez hem de taşra birimlerini güçlendirmek olduğu söylenebilir.

Eğitimde yerinden yönetim çalışmaları, kalkınma planları ve eğitim şuralarına da (MEŞ) yansımıştır. Özellikle dördüncü, yedinci ve dokuzuncu kalkınma planları ile on ikinci, on dördüncü, on beşinci ve on altıncı eğitim şuralarında eğitimde yerinden yönetim sürecine ilişkin, olumlu hedefler konmasına rağmen, bu hedefleri gerçekleştirici yeterli düzeyde somut adımların atıldığı gözlenememektedir. Eğitimde yerinden yönetim yönündeki kalkınma planı hedeflerini ve eğitim şurası kararlarını kısaca özetleyecek olursak;

Dördüncü BYKP'de eğitim merkez örgütünün aşırı merkeziyetçi yapısından dolayı, topluma yönelik hizmetlerini tam olarak yerine getiremediğı, bu hizmetlerin

sağlanabilmesi için eğitimde yerinden yönetim yönünde gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği (DPT, 1979); Yedinci BYKP'de yerel yönetimlerin üstlenmesi gereken görevlerin merkezi birimlerce yerine getirilmesinin, kamu hizmetlerinin sunumunda etkililik ve verimlilik ölçütünü yok ettiği (DPT, 1996); Dokuzuncu BYKP'de, okulların sahip olduğu idari ve mali sorunların çözümünde yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının desteğinin alınmasının önemli olduğu (DPT, 2006) ifade edilmiştir.

On İkinci MEŞ'te, eğitime ayrılan parasal kaynakların kullanımında yetki ve sorumluluğun merkezi yönetimden, yerinden yönetim birimlerine aktarılmasının kaçınılmaz olduğu (MEŞ, 1988), On Dördüncü Eğitim Şurası hazırlık çalışması dokümanında, eğitim sisteminde çok katlı ve yoğun bir bürokrasinin hâkim olduğu ve bakanlığın yeniden yapılandırılarak daha fonksiyonel bir yapıya kavuşturulmasının zorunluluk haline geldiği (MEŞ, 1993), On Beşinci MEŞ'te özellikle eğitim finansmanın kullanılması konusu ele alınarak, kaynakların daha etkin ve hesap verebilirlik temelinde kullanılması gerektiği (MEŞ, 1996), On Altıncı MEŞ'te ise, eğitim yönetiminde merkeziyetçi yönetim yerine, yerinden yönetim yaklaşımının teşvik edilmesinin daha doğru olacağı, önerilmiştir.

Sonuç olarak, Osmanlı Devleti'nin kuruluşuyla birlikte mevcut olan âdem-i merkeziyetçi yapı, özellikle Tanzimat dönemiyle birlikte giderek merkezileştiği, Cumhuriyet Dönemi'nde ise, kalkınma planları ve eğitim şurası kararlarına yerinden yönetim yönünde olumlu hedefler konmasına rağmen, bu hedefleri gerçekleştireci gerçek manada somut adımların atılmadığı söylenebilir.

2.2. OKUL MERKEZLİ YÖNETİM

1960–1980 arası dönemde, okul araştırmalarının yönü merkez birimlerden (tepeden), okul (uç birimlere) birimine iken, 1980'lerden günümüze okuldaki merkez birimlere doğru bir boyut kazanmıştır (Dimmock, 1995). 1960'lardan günümüze okul araştırmalarının karakteristik özelliklerini aşağıdaki tabloda görmek mümkündür.

Tablo 2.1. Okul araştırmalarının belirgin özellikleri

Boyut	1960- 1980 arası	1980'den günümüze
Yönetimi İyileştirmenin Yönü	Merkez birimlerden okula	Okuldan merkez birimlere
Bilginin Temeli	Seçilmiş bilgi	Pratik bilgi
Yaklaşım	Örgüt/ Program merkezli	Süreç merkezli
Hedef	Eğitim ve öğretili iyileştirme	Okulu iyileştirme
Gelişimi Değerlendirme	Nicel değerlendirme	Nitel değerlendirme

Kaynak: Dimmock (1995: 188)'den derlenmiştir.

Eğitim araştırmaları, 1960-1980 arası dönemde daha çok eğitim merkez birimleri üzerine odaklanırken, özellikle 1970'lerden itibaren etkili okul çalışmalarının da etkisiyle okul yönetim yapılarına odaklanmıştır. Özellikle 1980'lerden günümüze "etkili okul araştırmalarının yoğunlaştığı konuların başında; okul merkezli yönetim yaklaşımı gelmektedir" (Dimmock, 1995). Okul merkezli yönetim; kısaca, "okul düzeyinde karar alma" ve "karara katılıma" olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, okul merkezli yönetim, "okul uygulamalarına ilişkin kararların, okul düzeyinde okul paydaşlarıyla birlikte alınmasıdır" (David, 1989).

Okul merkezli yönetim, yönetim alt ve üst kurullarını oluşturma, yetki ve sorumluluğu müdürden okul yönetim kuruluna aktarma, profesyonelliği merkeze alma, bilgiyi yayma, yöneticilikten ziyade liderliğe odaklanma, okula ait vizyon, misyon ve değerler geliştirme ve çalışanların başarılarının farkında olma ve ödüllendirme gibi temel varsayımlar üzerine kurulmuştur. Bu varsayımlar üzerine kurulan, okul merkezli yönetim yaklaşımının, "okul müdürünün", "okul yönetim kurulunun" ve "okul dış paydaşlarının" baskın olduğu üç temel modeli ve yüzlerce uygulama biçimi (Davis vd., 1996) mevcuttur. Okul merkezli yönetim modellerini kısaca şu şekilde açıklamak mümkündür:

Okul Müdürünün Baskın Olduğu Model: Bu modelde, okulun kontrolü ve yönetimi tamamıyla müdürün yetkisindedir. Bu modelde öğretmen ve velilere danışman

gözüyle bakılır. Okul müdürü, okul paydaşlarının karara katılımını sağlayarak; bütçe, personel ve program alanlarında okul paydaşlarının önerilerini alır ve uygular. Kurul üyeleri sadece öğretmenlerden oluşur. “Okul müdürü karar verme sürecinde anahtar rol oynar” (Güçlü, 2000: 158).

Okul Yönetim Kurulunun Baskın Olduğu/ Dengelenmiş Model: Okul yönetiminde okul iç ve dış paydaşlarının tümünün eşit düzeyde etkin olduğu modeldir. Bu modelde bütün üyeler eşit düzeyde temsil ve oy hakkına sahip olup, okulun yönetim sorumluluğu okul yönetim kurulundadır. Bu kurul kendi içinde iş bölümü yaparak, alt kurullar ve komisyonlar oluşturur, yönetici atar veya görevden alır. Bu modelde akademik ve idari personelin işe alınması, yükseltilmesi ve çıkarılması sorumluluğu tamamen okul yönetim kuruluna aittir.

Okul Dış Paydaşlarının Baskın Olduğu Model: Okulun yönetim ve denetim yetkisinin ağırlıklı olarak okul dış paydaşlarında olduğu modeldir. Bu kurulda üyelerin tamamı eşit oy hakkına sahip olup, okul uygulamalarına ilişkin kararlar oybirliği veya oyçokluğu ile alınır. Bu modelde, okulun yönetimi, okul yönetim kurulu tarafından atanan müdür ve oluşturacağı yönetim ekibi tarafından sağlanır. Okul çalışanları okul müdürünün vermiş olduğu görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür.

OMY yaklaşımı modelleri içerisinde, “okul paydaşlarının tümünün eşit düzeyde yer aldığı dengelenmiş modelin daha yaygın” (Davis vd., 1996) bir biçimde uygulandığı görülmektedir. Bu modelde, okul paydaşlarının okul yönetimine ve karara katılımı eşit düzeyde olduğundan, okul sorunlarının çözümü daha kolay ve kalıcı olabilmektedir.

2.2.1. Okul Merkezli Yönetimi Oluşturan Unsurlar

Okul merkezli yönetim yaklaşımı, eğitim merkez birimi, bölge eğitim yöneticiliği, okul yönetim kurulu, okul müdürü, öğretmenler, aileler, öğrenciler ve sivil toplum kuruluşu gibi temel öğeler üzerine kurulmuştur. Okul merkezli yönetim yaklaşımının tam olarak uygulanabilmesi için, bu öğelerin görev ve sorumluluklarını eksiksiz bir biçimde yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul merkezli yönetimi oluşturan bu öğeleri kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.

Eğitim Merkez Birimi: Eğitim merkez birimi, ülke genelinde bütçe, personel ve program gibi temel alanlara ilişkin eğitim politikalarının belirlenmesi, uygulanması, okul uygulama stratejilerinin geliştirilmesi, bölgeler arası koordinasyonun sağlanması ve geliştirilmesi gibi görevler üstlenir. Bu birim, bölge eğitim büroları ile işbirliği içerisinde çalışarak eğitimin genel durumu hakkında st yönetime bilgi ve belge sunar.

Bölge Eğitim Yneticilikleri/ Bölge Eğitim Büroları: Bölge eğitim yöneticisi veya başkanı, bölge eğitim bürosunun en st düzeyde yetkilisi olup, eğitimin, bölgesel düzeyde yönetimi ve denetimi görevini üstlenir. Bölge eğitim yöneticisi yapacağı toplantı ve etkinliklerle bölge içindeki okulların işbirliği ve koordinasyonunu sağlar.

Okul Yönetim Kurulu: Okul yönetim kurulu, okul uygulamalarına ilişkin konularda en yetkili birim olup, mali ve idari konularda karar alma ve uygulama konusunda bölge eğitim yöneticisi veya başkanına karşı sorumludur. Bu kurul okul düzeyinde bütçe ve eğitim programları yapma, okula araç-gereç alma ve bakımını yaptırma gibi konularda okul ihtiyaçlarını sağlamakla yükümlüdür” (Aytaç, 2000).

Okul Müdürü/ Yöneticisi: Müdür, okul merkezli yönetimin bütün modellerinde etkili bir ye/ yönetici konumundadır. “Müdür, okul faaliyetleri konusunda aileleri yönlendirme, diğer bölge okullarıyla uyumlu çalışma, okul bütçesini okul hedef ve önceliklerine göre yapma ve kullanma, ihtiyaç duyulan personeli bulma ve işe alma gibi görevler üstlenir” (Güçlü, 2000).

Öğretmenler: Öğretmenler, okul uygulamalarına ilişkin konularda, diğer okul paydaşlarıyla birlikte yönetim kuruluna ve karar verme sürecine aktif bir biçimde katılan üyelerdir. Öğretmenlerin, okul yönetimi ve karar alma sürecinde yer alması, onların okula olan bağlılığını ve okul çıktılarına ilişkin sonuçları sahiplenmeleri açısından önemlidir.

Aileler: Aileler, özellikle okul düzeyindeki harcamalar olmak üzere, okul eylem planlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında karar verme süreçlerine etkin bir biçimde katılarak, çocuklarının eğitimine katkıda bulunurlar. Okul düzeyinde karara katılım sürecinde ğrenci velilerinin sahip oldukları toplumsal statü ve deneyim n palana çıkacağından okul uygulamalarına ilişkin kararların daha sağlıklı çıkmasına katkıda bulunabilir.

Sivil Toplum Kuruluşu Üyeleri: Okul çıktıları bir taraftan çevreden etkilenirken, diğer taraftan da içinde bulunduğu çevreyi etkiler. Sivil toplum kuruluşu üyelerinin okula yönelik toplumsal beklentilerinin tam olarak karşılanması açısından, okul yönetimlerine ve okul düzeyinde alınan kararlara katılmaları önemlidir.

Öğrenciler: Okul merkezli yönetim yaklaşımında öğrenciler okul yönetim kurullarında yer almaktadırlar. Okul merkezli yönetim yaklaşımında okul yönetim kurulları oluşturulurken, en az bir üyelik de öğrenci temsilcilerine verilir. Okul merkezli yönetim yaklaşımında öğrenci konseylerinin aktif çalışması durumunda da, öğrencilerin okul yönetimi üzerindeki etkinliği artabilir. Öğrenciler, okul düzeyinde karar alma sürecine konseyler yoluyla daha güçlü ve etkili bir biçimde katılabilirler.

Özellikle okul paydaşlarının tümünün yer aldığı dengelenmiş modelde, eğitim hizmetlerinin üretiminde birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin ve bu hizmeti satın alan öğrenci velilerinin, okul uygulamalarında ortak sorumluluk üstlenmeleri, okul sorunlarının çözümüne katkı yapabilir. Öğretmen ve veliler, diğer okul paydaşlarının da desteğini alarak, okula aktarılan parasal kaynakların, daha çok öğrenci öğrenmeleri için harcanmasında inisiyatif alabilirler.

2.2.2. Okul Merkezli Yönetim Modellerinin İşleyişi

Okul merkezli yönetim yaklaşımında okulların yönetimi, okul yönetim kurulunun sorumluluğunda ve denetiminde olmak kaydıyla okul müdürü ve ekibi tarafından sağlanır. Okul yönetimi, okul düzeyindeki bütçe, personel ve program gibi alanlara ilişkin kararların alınmasında birinci derecede sorumluluk sahibidir. Okul yönetim kurulu, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve sivil toplum kuruluşu temsilcilerinden oluşur. Okul yönetim kurulunun başkanı üyeler içerisinde seçimle belirlenir. Okul yönetim kurulunun aldığı kararları, okul müdürü uygulamak zorundadır. Okul müdürü merkez veya yerel yönetim tarafından kendisine gönderilen finansman kaynaklarına dayanarak uygun bir okul bütçesi yapma ve okul önceliklerine göre harcamakla okul yönetim kuruluna karşı sorumludur. “Okul yönetim kurulunun” baskın olduğu/ dengelenmiş modelde, müdür dâhil herkes eşit oy hakkına sahip olup, kararlar oy birliği veya oy çokluğu ile alınır.

Olumlu yönleriyle ön plana çıkan okul merkezli yönetim yaklaşımının olumlu sonuçlar verebilmesi için; okul iç ve dış paydaşlarının, bu yaklaşımının uygulamasına ilişkin stratejileri bilmeleri gerekmektedir. Uygulamaya ilişkin stratejiler doğru anlaşıldığı ve uygulandığı sürece, bu yaklaşımda olumlu sonuçların alınma olasılığı daha yüksektir. Richard (1991) OMY uygulamalarında istenilen sonucun elde edilebilmesi için, başta okul yönetimi olmak üzere, okul paydaşlarının tümünün, uymaları / yerine getirmeleri ve kaçınmaları gereken davranışları şu şekilde sıralamaktadır (Tablo 2.2).

Tablo 2.2. OMY uygulamalarında yapılması önerilen ve önerilmeyen davranışlar

Yapılması Önerilen Davranışlar	Yapılması Önerilmeyen Davranışlar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kendini işe adanmak, 2. Verilen görevi tam olarak yapmak, 3. Pilot uygulamalar yapmak, 4. Uygulamalara dönük parametreler oluşturmak, 5. Çalışanların görev alanlarını belirlemek, 6. Fonların kullanımını okula bırakmak, 7. Fonların adil dağıtımını sağlamak, 8. İleriye dönük okul planları geliştirmek, 9. Bütçe arasında gelir gider dengesi kurmak, 10. Okul uygulamalarında herkesin öğretici rolde davranmasını sağlamak, 11. Okulla toplum arasında işbirliğini sağlamak, 12. Okulda en yetkili organın okul yöneticisi veya okul yönetim kurulu olmasını sağlamak, 13. Okul merkezli yönetim uygulamalarını değerlendiren bir birim oluşturmak, 14. Okul uygulama sonuçlarından dönüt almak, 15. Okul uygulama sonuçlarından yönetim kurulunu bilgilendirmek, 16. Değişimi zamana bırakmak, 17. Değişime açık ve istekli olmak, 18. İletişime istekli olmak, 19. Harcamalarda gelir gider dengesi gözetmek, 20. Yönetim kurullarının oluşturulmasında demokratik katılımı esas almak, 21. Uygulamalarda belirlenen parametrelerin dışına çıkmamak. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zarar verici davranışlara izin vermek, 2. Yeterli bilgi veri olmadan eyleme geçmek, 3. Sonucu bilinmeyen uygulamaları yapmak, 4. Eylemlerde aşırıya kaçmak, 5. Görev ve sorumluluklardaki belirsizliklere izin vermek, 6. Fonları başka alanlara kaydırmak, 7. Para harcamada nesnel davranmamak, 8. Fonların okula bırakılmasında kesintiye gitmek, 9. Geleneksel planlara bağlı kalmak, 10. Okul bütçesinde denge gözetmek, 11. Baskıcı davranmak, 12. Karar sürecinde baskıcı davranmak, 13. İşleri aceleye getirmek, 14. Planları onaylama yetkisini gelişigüzel dağıtmak, 15. Görev ve sorumlulukları açık ve net belirlememek, 16. Bürokratik engellemeleri azaltmamak, 17. Okul yöneticisine ve yönetim kuruluna karşı sorumluluk göstermemek, 18. Sonuç almada aceleci davranmak, 19. Bütçe kaynaklarının harcanmasında keyfi davranmak, 20. Önemli kararları hafife almak, 21. Üyeler arası ilişkilerde zayıf bir iletişim ağı oluşturmak.

Kaynak: Richard (1991)'den uyarlanmıştır.

OMY uygulamalarında önerilen davranışların yerine getirilmesi büyük oranda olumlu sonuçlar verirken, önerilmeyen davranışların ön plana çıkması ise olumsuz sonuçların alınma sıklığını arttırabilir. Olumsuz sonuçlar, yönetici ve diğer çalışanların olumsuz eylemlerine bağlanabileceği gibi, bu yaklaşımın zayıf/ olumsuz yönlerinden de kaynaklanabilir. OMY temelinde yapılan araştırma sonuçları, bu yaklaşımın olumlu yönlerinin, olumsuz yönlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Richard, (1991) okul merkezli yönetimin olumlu yönlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Okul düzeyindeki kararların alınmasında okul paydaşlarına daha fazla yetki vermesi,
2. Okula aktarılan paranın daha verimli bir biçimde kullanımını sağlaması,
3. Çalışanların mesleki gelişmelerine daha fazla ağırlık vermesi,
4. Çalışanların motivasyonunu sürekli kılması,
5. Okul harcamalarını ihtiyaç önceliklerine göre yapması,
6. Kaynakların yerinde ve etkili bir biçimde kullanılmasına fırsat vermesi,
7. Eğitimde fırsat eşitliğine daha fazla katkı sağlaması,
8. Okula dayalı bir bütçe oluşturması,
9. Öğrenci öğrenmelerini arttırması,
10. Okul müdürlerine liderlik fırsatı vermesi,
11. Müşterilerine karşı daha fazla sorumluluk üstlenmesi,
12. Personelin gelişimini sürekli kılması,
13. Okulda eğitimi en öncelikli konu haline getirmesi,
14. Etkili bir okul kimliği oluşturması (s. 35).

OMY yaklaşımının güçlü/ olumlu yönleri kadar zayıf/ olumsuz yönlerinin de olduğu unutulmamalıdır. Prasch (1990) OMY yaklaşımının zayıf yönlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çalışanlara daha fazla iş yükü getirmesi,
2. Uzmanlığın etkisini yok etmesi,
3. Personelin sürekli gelişmeye ihtiyaç duyması,
4. Çalışanların rol ve sorumluluklarının karışması,
5. Birimler ve kişiler arası koordinasyonda güçlükler oluşturması (s. 11).

Sonuç olarak, okul paydaşlarının tümünün ağırlıkta olduğu dengelenmiş modelin, ülkemizde/ kamu ilköğretim okullarında uygulanması durumunda, olumlu sonuçların alınma olasılığını yüksek olabilir. Bu modelin uygulanmasıyla, belge temelli denetim sistemi yerine, müşteri/ veli inisiyatifine dayalı bir denetim sisteminin geliştirilmesi kamu kaynaklarının harcamasında verimlilik ve hesap verebilirlik ölçütlerini sağlayabilir. Veli inisiyatifine dayalı bir denetim sistemi, mevcut finansman kaynaklarının, öğrenci öğrenmelerine dönük olarak, verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde harcanmasına katkıda bulunabilir.

2.2.3. Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları

Okul merkezli yönetim modellerini uygulayan ülkelerin temel hedefinin, okulun içinde bulunduğu çevre ile bütünleşmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu modelde öğrenci velisi ve sivil toplum kuruluşu üyelerinin okul yönetimine katılımının sağlanması, okulla çevre arasındaki diyalogun başlatılması açısından önemlidir. Özellikle eğitim hizmetini üreten ve bu hizmeti satın alan okul paydaşlarının ön plana çıkması, okul hedeflerinin gerçekleştirme olasılığı açısından oldukça önemli bulunmaktadır. Bu iki paydaşın, okul düzeyindeki kararlara katılımı, okul uygulamalarına ve bu uygulamalardan doğan sonuçlara ortak olmaları açısından önemlidir. Okul paydaşlarının tümünün alınan kararlara katılım göstermesi ve okul uygulama sonuçlarından kendini de sorumlu tutması, okul yönetimi açısından önemli bir değişimin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okul merkezli yönetim yaklaşımının, olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden daha baskın çıkması, bu yaklaşımının uluslararası arenada giderek yaygınlık kazanmasının temel dayanakları arasında sayılabilir. OMY yaklaşımını uygulayan bir kısım ülkeler ve bu yaklaşımın uygulanmaya başlandığı tarih ve uygulanma amacı aşağıda verilen tabloya aktarılmıştır (Tablo 2.3).

Tablo 2.3. Okul merkezli yönetim yaklaşımını uygulayan ülkeler, uygulanma tarihleri ve uygulanma amacı

Ülke	Tarih	Amacı
Avustralya	1970	Tam özerklik yoluyla okulda verimi artırmak.
Kanada	1970	Çevrenin okul yönetimine ve karara katılımını sağlamak.
Birleşik Amerika	1970	Okul iç ve dış paydaşların okul yönetimine katılımını sağlayarak, okul yönetimini güçlendirmek.
Brezilya	1982	Aile ve okul çevresinin yönetime katılımını sağlayarak, okul yönetimini güçlendirmek.
İspanya	1985	Okulda yönetimi genişleterek okul kararlarını demokratikleştirmek.
Birleşik Krallık	1988	Okula mali ve idari otonomi vererek, okulun verimliliğini artırmak.
Yeni Zelanda	1990	Çevrenin okul yönetimine katılımını sağlamak
El Salvador	1991	Okul yönetimine katılımı, çevrenin enerjisini okula yönlendirmek.
Nikaragua	1991	Çevrenin okula katılımını sağlayarak, okul çıktılarında kaliteyi sağlamak.
Hong Kong	1991	Katılımlı kararlar okulun verimliliğini artırmak.
Hollanda	1992	Okul paydaşlarının kararlara katılımıyla, okulun verimliliğini artırmak.
Çek Cumhuriyeti	1993	Okul yönetim sistemini daha açık, esnek ve demokratik hale getirmek.
Guatemala	1996	Okul yönetimine katılımı artırarak, eğitimde karar verme mekanizmasını merkezi olmaktan çıkarmak.
Meksika	1996	Çevrenin okul yönetimine katılımını sağlayarak, okul çıktılarının kalitesini artırmak.
Tayland	1997	Çevrenin okul yönetimine katılımını sağlayarak, eğitimin kalitesini artırmak.
Mozambik	1997	Ailenin ve okul çevresinin yönetime katılımını sağlayarak, ülke genelinde demokratikleşmeyi sağlamak.
İsrail	1997	Çevrenin okul yönetimlerine katılımını sağlayarak, güçlü okul yönetimleri oluşturmak.
Kamboçya	1998	Ailenin ve okul çevresinin okul yönetimlerine katılımını sağlayarak, okul yönetimlerini güçlendirmek.
Honduras	1999	Çevrenin okul yönetimine katılımını sağlayarak, okulla çevre arasında yakınlaşma sağlamak.

Kaynak: www.worldbank.org/education.

Bu ülkelerin OMY uygulamalarındaki amaç, okulla çevre arasında bir yakınlaşma sağlanarak, okulun içinde bulunduğu çevre tarafından sahiplenilmesine katkıda bulunmak olduğu söylenebilir. OMY'nin ülkemizde uygulanması durumunda okul iç ve dış paydaşlarının okul yönetimine katılımıyla, eğitimde karar verme mekanizmasını merkezi olmaktan çıkararak okul eksenli kılmak mümkün olabilir. Bu da okul uygulamalarına ilişkin kararların okul sorunlarının çözümüne yönelik olmasına katkı yapabilir.

2.3. EĞİTİM FİNANSMANI

Bu başlık altında, eğitim hizmetlerinin sunumu, eğitimde finansman yaklaşımları, dünyada yükselen eğitim finansmanı paradigması ve Türkiye'de ilköğretimin finansmanı konuları ele alınmaktadır.

2.3.1. Eğitim Hizmetlerinin Sunumu (Arzı)

Eğitimin sosyal mal olma özelliği, ülkelerin büyük çoğunluğunda eğitim giderlerinin kamu kaynaklarınca karşılanması yaklaşımını ön plana çıkarmıştır (Ünal, 1996). Eğitim hizmetlerinin sunumunda; kamu, özel ve karma finansman olmak üzere üç temel yaklaşımın olduğu söylenebilir. Eğitimin ekonomik ve sosyal kalkınma üzerindeki önemine olan inanç, eğitim giderlerinin kamu kaynaklarınca karşılanması yaklaşımını ön plana çıkarmıştır. Gelişmiş ülkelerde eğitim için ayrılan parasal kaynakların büyük oranda yerel birimler tarafından karşılandığı gözlenmektedir (Tablo 2.4). Gelişmiş ülkelerde eğitime ayrılan finansman kaynaklarının çıkış noktasını ve oranını aşağıdaki tabloda görmek mümkündür.

Tablo 2.4. Eğitime ayrılan finansman kaynaklarının çıkış/ harcanma noktasına göre dağılımı

Ülkeler	Merkez	Bölge	Yerel	Toplam
Avusturya	8.9	58.5	32.6	100
Belçika	0.0	77.8	22.2	100
Danimarka	1.1	3.4	95.6	100
Finlandiya	2.4	0.0	97.6	100
Fransa	57.1	4.3	38.7	100
Almanya	0.0	76.8	23.2	100
Yunanistan	98	2	0.0	100
İrlanda	99.9	0.0	0.01	100
İtalya	78.7	0.0	21.3	100
Lüksemburg	49	0.0	51	100
Hollanda	7.3	0.0	92.7	100
İspanya	42	48.3	9.7	100
Türkiye	99.9	0.0	0.01	100
İngiltere	2.5	0.0	97.5	100

Kaynak: Eurostat, 2000 (Akt. Yıldırım, 2004: 5).

Tablo 2.4'ya göre gelişmiş ülkelerde, eğitime ayrılan finansman kaynaklarının sağlanmasının, daha çok yerel ve bölge, az da olsa merkezi yönetim birimlerinin sorumluluğunda olduğu söylenebilir. Ülkemizde ise bu sorumluluk ağırlıklı olarak merkez birimlerin elindedir.

Ülkelerin eğitim hizmetlerini finanse etme yaklaşımlarının, eğitimi karma, tam ya da özel mal olarak görme eğilimine ve bu yönde izledikleri politikalara bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Eğitim hizmetlerinin finanse edilmesi konusunda değişik görüşler ön plana çıkmakla birlikte, bu görüşlerden en önemlisi, Karl Marx, John Galbraith, John Keynes, Milton Friedman ve Adam Smith gibi iktisatçılara aittir. Bu iktisatçıların eğitimin finansmanı konusundaki ortak görüşü, “eğitim giderlerinin devlet tarafından, sunumunun ise devlet denetiminde olmak kaydıyla serbest piyasa” tarafından yerine getirilmesi (www.worldbank.org) yönündedir.

Klasik iktisatçıların bu yaklaşımlarından hareketle, ülkemizde eğitim için ayrılan finansmanın, okullar/öğrenciler adına devlet birimleri veya elamanları eliyle merkezden harcanması yerine, bu paranın kullanım hakkının, talep kanalından “Eğitim Çeki”/ “Okul Kuponu” gibi yollarla öğrenci velisine verilmesi, velinin de bu hakkı, çocuğunu göndereceği okulla yapacağı bir protokol dâhilinde, özel okullar dâhil ilgili okulun yönetim kuruluna bırakması, eğitim hizmetlerinin sunumunda bir rekabeti ve ürün kalitesini bereberinde getirebilir.

Eğitim finansmanı konusunda Karl Marx, John Galbraith, John Keynes, Milton Friedman ve Adam Smith’in savundukları devlet politikasını devletin eğitim hizmetlerini sunuma biçimini ve eğitimi değerlendirme yaklaşımlarını aşağıdaki tabloda görmek mümkündür.

Tablo 2.5. Klasik iktisatçıların eğitimin finansmanına ilişkin görüşleri

	Karl Marx	John Keynes	John Galbraith	Milton Friedman	Adam Smith
Savunduğu Yönetim Yaklaşımı	Komünist	Müdahaleci	Liberal	Muhafazakâr	Kapitalist
Ekonominin Yönetiminde Devlete Yüklediği Görev	Ekonomik olaylara devletin müdahale ederek yön vermesi gerektiğini savunur. Devleti her açıdan ekonomik politikaları ve amaçları belirleyen bir güç olarak görür. Devletin güçlü bir bürokratik yapıya sahip olması gerektiğini savunur.	Emek, sermaye, doğal varlıklar ve girişimcilik gibi kaynakların kıt olduğunu savunarak, kıt olan bu kaynaklarla sınırsız olan insan ihtiyaçlarının karşılanamayacağını savunur. Ekonomide durgunluk dönemlerinde hükümetin kasıtlı olarak kamu harcamalarını arttırması, vergileri düşürmesi ve olumlu yönde piyasaya müdahale etmesi gerektiğini savunur.	Sosyal hayatta devletin egemen bir faktör olmasını savunur. Devleti özel sektörün üretimini denetlemekle yetkili kılar. Tüm yurttaşların refaha ulaşması için üretilen eğitim hizmetlerinden eşit düzeyde faydalanması için gerekli önlemleri almakla devleti sorumlu tutar.	Devletin küçülmesini ve piyasaya müdahale etmemesi gerektiğini savunur. Devletin görevini, piyasaya müdahaleyi en aza indirmek ve bürokrasiyi azaltmak olarak tanımlar. Daha nitelikli bir kamu hizmeti için, serbest piyasa sistemini savunur. Rekabet koşullarını oluşturmasında devlete büyük görev ve sorumluluklar yükler.	Devleti kötü bir aşçı olarak tanımlar. Devletin zorunlu kalınmadıkça ekonomiye müdahale etmemesi gerektiğini, serbest piyasanın görünmeyen elinin ekonomiyi kontrol edeceğini savunur.
Eğitim Hizmetlerini Değerlendirme Biçimi	Eğitimin planlanması ve denetimi sorumluluğunu merkezi yönetime yüklemektedir. Eğitim hizmetlerinin sunumunda devlet okullarına büyük sorumluluklar vermektedir.	Eğitimi tam kamusal hizmet sınıfına koyarak, bütün bireylere bu hizmetin eşit düzeyde verilmesi gerektiğini savunur.	Eğitimin toplumsal getirisinin bireysel getirisinden daha yüksek olduğunu savunarak, devletin bütün bireyelerine eşit düzeyde eğitim hizmeti sunması gerektiğini savunur.	Devleti, eğitimi kontrol etmekle yetkili kılar. Devletin eğitim için ayırdığı parayı direk okul hesabına aktarmak yerine öğrenci velileri eliyle kullanılmasını savunur.	Adalet ve savunma gibi hizmetleri tam kamusal, sağlık ve eğitimi ise yarı kamusal mal olarak tanımlar. Eğitim hizmetlerinin sunumunu devletin zorunlu görevleri arasında sayar.

Kaynak: www.worldbank.org/education

Tablo 2.5'deki verilerden hareketle, eğitim finansmanı konusunda klasik iktisatçıların, eğitimin toplumsal getirisinin bireysel getirisinden daha yüksek olduğuna inandıkları, eğitimi kamusal mal sınıfına koydukları, eğitim giderlerinin karşılanmasını devletin zorunlu görevleri arasında saydıkları gözlenmektedir. Klasik iktisatçılar, devleti eğitim hizmeti üretmekten çok, bireylerin bu hizmeti eşit düzeyde alıp- almadığını kontrol etmekle sorumlu tutmaktadırlar.

2.3.2. Eğitimde Finansman Yaklaşımları

Friedman ve Friedman (1980)'a göre, insanlar doğal olarak “kendi paralarını, kendileri veya başkaları için harcarken gösterdikleri titizliği, başkalarının parasını, kendileri veya başkaları için harcarken aynı düzeyde göstermemektedirler. Devletin parasını harcayan politikacı ve kamu görevlileri de benzer şekilde davranmaktadır” (Akt. Aktan, 1999). Ülkemizde genel bütçeden eğitime ayrılan parasal kaynakların harcanmasında, verimlilik ve hesap verebilirlik ölçütlerinin tam olarak gözetildiğini söylemek mümkün değildir. Mevcut finansman sisteminde parasal kaynakların harcanmasına ilişkin denetiminin, belge temelli olması, kamu kaynaklarının verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde harcanmasını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Devletler, vatandaşlarının eğitim giderlerini doğrudan karşıladıkları gibi, burs, kredi gibi yollarla da destekleyebilmektedirler. Özellikle ABD ve Batı ülkelerinde bireylerin eğitim giderlerini karşılamada, okuldaki öğrenci sayısı, öğrencilerin sağlıklı veya engelli olması, okulun kent veya kırsal kesimde yer alması gibi durumları dikkate alarak, “okul girdilerini (öğrenci kayıtlarını/ sayılarını) veya okul çıktılarını esas alan (okullardan mezun olan öğrenci sayısını ve başarı durumunu) finansman yaklaşımlarını takip ettikleri” (Salmi ve Hauptman, 2006) gözlenmektedir.

“Eğitim finansmanı, eğitimin tüm çıktılarını etkileyen ve diğer çalışma alanlarıyla iç içe olan bir disiplini ifade eder” (Koç, 2007). Eğitim finansmanı kaynakları ve bu kaynakların harcanma biçimi toplumdan topluma değişiklik göstermekle birlikte, daha çok mevcut yönetimin eğitime bakış açısına bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Ülke yönetimlerinin, eğitimi değerlendirme biçimine bağlı olarak doğrudan ve dolaylı finansman

olmak üzere iki temel yaklaşımı esas aldıkları gözlenmektedir. Salmi ve Hauptman (2006), ulusların sahip olduğu eğitim finansmanı yaklaşımlarını şu şekilde özetlemektedir:

Doğrudan Finansman Yaklaşımını Uygulayan Ülkeler:

Doğrudan finansman yaklaşımı, devlet tarafından her yıl, her bir öğrenci için belirlenen parasal değer, okuldaki öğrenci sayısına göre, doğrudan okul hesabına aktarılması esaslarını içermektedir. Doğrudan finansman aktarımı yaklaşımını temel alan ülkeler şunlardır:

1. Formüle dayalı para aktarımı (Funding Formulas) (ABD, İngiltere, Fransa, Avusturya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti Macaristan, Finlandiya, İrlanda, Danimarka, İsrail, Hollanda, Arjantin, Mozambik, Şili, Bolivya, Pakistan, Hindistan, Sri Lanka, Yeni Zelanda),
2. Okulların elde ettiği performansa dayalı olarak talep kanalından para aktarımı (performance-based funding) (ABD, İngiltere, Hollanda, Singapur, Şili, Çin, Yeni Zelanda, G. Kore, Venezüella),
3. Okulların yaptığı araştırmalara dayalı olarak para aktarımı (funding research) (ABD, İngiltere, Hollanda, Singapur, G. Kore),
4. Okulun gelişmişlik durumu ve öğrenci sayısı temel alınarak oluşturulan kategoriler/ formüller dâhilinde para aktarımı (özellikle G. Afrika),
5. Eğitim kurumlarına görüşme veya pazarlık yoluyla para aktarımı (Nepal, Malezya), (s.10-12)

Dolaylı Finansman Yaklaşımını Uygulayan Ülkeler:

Dolaylı finansman yaklaşımı, devlet tarafından her yıl, her bir öğrenci için belirlenen parasal değer, okul hesabına doğrudan aktarılması yerine, okul seçme özgürlüğünü ve okullar arası rekabeti sağlama bağlamında, “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla öğrenci velisine verilmesi, velinin de bu çeki veya kuponu çocuğunu göndereceği okulla yapacağı bir protokol dâhilinde ilgili okulun yönetim kuruluna bırakması esaslarını içermektedir. Dolaylı finansman aktarımı yaklaşımını temel alan ülkeler şunlardır:

1. Talep kanalından (Demand-Side) “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı (Özellikle ABD, İngiltere, Hollanda, Singapur, Şili, Çin, Yeni Zelanda, G. Kore, İsrail),
2. Devlet tarafından verilen burs veya kredi temelinde para aktarımı (ABD, İngiltere, Avusturya, İsrail, Hollanda, Macaristan, Portekiz, Litvanya, Polonya, Danimarka, Fransa, Şili, Finlandiya, Almanya, Yeni Zelanda, İtalya, Norveç, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Malta, Slovakya ve Bazı Afrika Ülkeleri),

3. Öğrenciyi devlete borçlandırma temelinde, kredi veya burs yoluyla para aktarımı (Yeni Zelanda, Avustralya, Meksika, Venezüella, G. Afrika, İsveç, Tayland, İngiltere, Columbia, Şili, Çin, Kore, Hong Kong, Kanada, Filipinler, Lituanya, Japonya, Danimarka, Finlandiya, Slovakya, Malta, Polonya, İskoçya, Norveç, G. Kore),

4. Okula veya öğrenciye yapılan bağış temelinde para aktarımı (Hollanda, Norveç, İsveç, ABD),

5. Öğrenci velilerinin eğitime yapmış oldukları harcamalara, vergi muafiyeti veya indirim getirilerek yapılan para aktarımı (ABD, Kanada, Avusturya, İrlanda, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Almanya, Lituanya, Hollanda, Slovenya),(s. 12-14).

Gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda, eğitim hizmetlerinin sunumunda eşitlik ve okul seçme özgürlüğünü sağlamak ve geliştirmek amacıyla, eğitim için ayrılan finansman kaynaklarının dağıtımı ve harcanmasının, veli inisiyatifine dayalı olarak talep kanalından yapıldığı gözlenmektedir. “Talep kanalından finansman yaklaşımını uygulayan ABD, İngiltere, Hollanda, Singapur, Şili, Çin, Yeni Zelanda, G. Kore (Salmi ve Hauptman, 2006) gibi ülkelerin eğitim sorunlarını büyük oranda çözen toplumlar olduğu gözlenmektedir. Bu ülkelerden özellikle Hollanda ve Singapur’un okullar arası rekabeti sağlamak ve eğitimde niteliği yükseltmek amacıyla, okul çıktılarının niteliğine/ performansına göre para aktarımı yaptıkları görülmektedir.

2.3.3. Eğitimde Talep Kanalından Finansman (Demand-Side Financing) Kullanımı

Son yıllarda merkezi yönetimin, yerel düzeydeki talepleri tam olarak karşılayamaması yerinden yönetim yaklaşımlarını gündeme getirmiştir. Eğitimde yerinden yönetim yaklaşımının uygulanma biçimleri arasında yer alan talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman yaklaşımı, okul uygulamalarına ilişkin konularda “karar verme yetkisini merkez birimlerden, okul düzeyine aktarmıştır” (Patrinis ve Ariasingam, 1997).

Okul merkezli yönetim yaklaşımına dayalı olarak ortaya çıkan talep kanalından finansman yaklaşımının, eğitim için ayrılan parasal kaynakları, öğrenci velisi inisiyatifinde okullara aktarması, mevcut parasal kaynakların verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde harcanması açısından önemlidir. Eğitim hizmetlerinin sunumu için genel bütçeden ayrılan paranın verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanımı/ harcanması ülke ekonomisine

olumlu katkılar sağlayabilir. Ülkemizde, eğitim için ayrılan parasal kaynakların, merkezdeki eğitim birimleri veya elamanları eliyle harcanması veya doğrudan okul hesabına aktarılması yerine, bu paranın kullanım hakkının, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden “eğitim çeki” veya “okul kuponu” yoluyla müşteri konumunda olan öğrenci velisine verilmesi, velinin de bu kuponu/ çeki okul seçme özgürlüğü temelinde çocuğunu göndereceği okulla yapacağı bir protokol dahilinde ilgili okulun yönetim kuruluna sunması kamu kaynaklarının etkililik ve verimlilik temelinde harcanmasını sağlayabilir.

Talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman kullanımı yaklaşımının, ağırlıklı olarak OECD ve gelişmekte olan ülkelerde kullanıldığı” (Patrinis ve Ariasingam, 1997) gözlenmektedir. Talep kanalından finansman yaklaşımını esas alan OECD ve gelişmekte olan ülkeleri ve uygulanma biçimlerini aşağıdaki tabloda görmek mümkündür.

Tablo 2.6. Talep kanalından finansman yaklaşımını esas alan OECD ülkeleri ve uygulanma biçimleri

Ülkeler	Uygulanma Biçimi
ABD	Kamu ve özel okullara “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı.
İngiltere	Kamu ve özel okullara “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla eşit düzeyde para aktarımı.
Avustralya	Okulun ve öğrencinin sahip olduğu ekonomik koşullara dayalı olarak, “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla finansman aktarımı.
Kanada	“Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla kamu ve özel okullara eşit düzeyde para aktarımı.
Japonya	Kamu ve özel okullara öğrenci sayısına ve okul performansına dayalı olarak para aktarımı.
Hollanda	Kamu ve özel okullara öğrenci sayısına göre para aktarımı.
Yeni Zelanda	Okulun ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak öğrenci sayısına göre para aktarımı.
İsveç	Öğrenci sayısına göre kamu ve özel okullara eşit düzeyde para aktarımı.

Kaynak: Bray, 1996; Fiske, 1996; West, 1996 (Akt. Patrinis ve Ariasingam, 1997: 4).

Talep kanalından finansman yaklaşımını esas alan, gelişmekte olan ülkeler ve bu yaklaşımın uygulanma biçimleri aşağıda verilen tabloya aktarılmıştır.

Tablo 2.7. Talep kanalından finansman yaklaşımını uygulayan gelişmekte olan ülkeler ve uygulanma biçimleri

Ülkeler	Uygulanma Biçimi
Brezilya	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına ve yaşadıkları çevreyi dikkate alarak belirlenen katsayılar üzerinden para aktarımı,
Şili	Tüm öğrenciler için “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı,
Çin	Okulların ve öğrencilerin sosy-ekonomik durumuna bağlı olarak belirlenen katsayılar üzerinden para aktarımı,
Gambiya	“Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı,
Hindistan	Karşılıksız hibe programları ve teşvikler (üniformlar, kitap, okula devam ödenekleri) temelinde para aktarımı,
Mozambik	Özellikle kız çocukları olmak üzere bütün öğrencileri desteklemeye yönelik “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı,
Tanzanya	Tüm öğrenciler için “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı,
Polonya	Kamu ve özel okullara, öğrenci başına eşit düzeyde para aktarımı,.
Tayland	Özellikle kırsal alanlarda oturan yoksul öğrenciler olmak üzere tüm öğrenciler için “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı,
Mozambik	Okul çıktılarının niteliğine/ okul performansına göre “Eğitim Çeki” veya “Okul Kuponu” yoluyla para aktarımı.

Kaynak: Bray, 1996; Fiske, 1996; West, 1996 (Akt. Patrinos ve Ariasingam, 1997: 4).

Gerek OECD, gerekse gelişmekte olan ülkelerin talep kanalından finansman yaklaşımını esas almalarındaki temel amacın, eğitim için ayrılan parasal kaynakların verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanımını sağlamak olduğu söylenebilir. Bu finansman yaklaşımında; özellikle eğitim hizmetlerinin üretiminde birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin ve üretilen bu hizmeti satın alan öğrenci velilerinin okul düzeyinde para harcamasına ilişkin kararların alındığı oturularda, diğer okul paydaşlarının da desteğini alarak inisiyatif almaları, nitelikli bir eğitim için okullara/

öğrencilere tahsis edilen parasal kaynakların, daha çok okul önceliklerine/ öğrenci öğrenmelerine yönelik olarak harcanmasına önemli katkılar sağlayabilir.

2.3.4. Gelişmiş Ülkelerde Eğitimin Yönetimi ve Finansman Yaklaşımları

Gelişmiş ülkelerde eğitimin finansmanı genellikle bölge ve yerel, kısmen merkezi yönetim, gelişmekte olan ülkelerde ise daha çok merkezi, kısmen de yerel birimler eliyle finanse edildiği söylenebilir. Ülkelerin eğitim yönetimi ve finansmanı yaklaşımlarını kısaca açıklayacak olursak;

ABD: Eğitimin ulusal düzeyde planlaması ve koordinasyonu gibi temel sorumluluklar merkezi birimlerin yetki ve sorumlulukları arasında yer alırken, eğitimin yerel düzeyde planlanması, uygulanması ve denetimine ilişkin görevler ise, daha çok bölge veya eyalet düzeyine yürütülmektedir. “Eğitim için ayrılan parasal kaynakların harcanmasına ve okul uygulamalarına ilişkin kararların, okul düzeyinde, okul paydaşlarının katılımıyla alındığı görülmektedir” (Caldwell, 1990).

İngiltere: İngiltere’de eğitimle ilgili görev ve sorumlulukların merkezî hükümet, yerel yönetimler ve okul yönetimleri arasında dengeli bir biçimde paylaşıldığı gözlenmektedir. “Eğitim uygulamalarına ilişkin kararlar okul yönetimlerine bırakılırken, ulusal düzeyde müfredat programları oluşturma, diploma denkliklerini onaylama gibi görevlerin ise daha çok merkez birimleri eliyle yürütüldüğü görülmektedir” (Gonnie Van Amelsvoort ve Schreens, 1997). “İngiltere’de 1998 yılında yapılan eğitim reformu hareketi ile her okuldan, okul paydaşlarının katılımı ile okul yönetim kurullarını oluşturmaları istenmiştir” (Rodriguez ve Slate, 2005). Bu reform hareketinin, ülkedeki okulları mali ve idari açıdan bağımsız hale getirdiği söylenebilir. İngiltere’de okullara para aktarımının “talep kanalından veli inisiyatifine dayalı olarak yürütüldüğü” (Salmi ve Hauptman, 2006) görülmektedir.

Avusturya: Avusturya’da eğitim giderlerinin finansmanı, merkezi hükümet ve yerel yönetimler tarafından sağlanmaktadır. Okulların yapımı, onarımı, donanımı federal veya yerel yönetim birimleri tarafından yerine getirilirken, “öğretim araç ve gereçlerin temini gibi okul uygulamalarına ilişkin görevler ise daha çok okul yönetimleri tarafından

üstlenilmektedir” (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008: 94). Avusturya’da okulda çalışan öğretmen, öğrenci ve velileri ile sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin yoğun bir biçimde okul yönetim kurullarında görev aldıkları gözlenmektedir” (Caldwell, 1990).

Kanada: Kanada’da eğitim büyük oranda yerel yönetim birimlerin sorumluluğunda olup, okulların uygulamaya ilişkin konularda karar alma serbestliğine sahip oldukları görülmektedir. Okulların karar almada serbest bırakıldığı alanlar, “okul eylem planlarının belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi gibi konuları içerirken, öğretmen ve diğer personelin atanması, genel müfredatın belirlenmesi gibi konular ise daha çok eğitim merkez birimleri tarafından yürütülmektedir” (Caldwell, 1990). Kanada’da, okul giderlerine ilişkin harcamalar okul düzeyinde yapılırken, genel düzeydeki harcamalar ise daha çok bölge veya yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır. “Kanada’da öğrenci velilerinin ve sivil toplum kuruluşu üyelerinin okul yönetimine katılımı sağlanarak, okul yönetimlerinin giderek güçlendirildiği ve bağımsız hale getirildiği görülmektedir” (Nobbs, 2006).

Hong Kong: Hong-Kong yönetimi, 1991 yılında yaptığı yasal bir düzenleme ile okulların büyük çoğunluğunu âdemi merkeziyetçi yapıya yönlendirmiş ve okul yönetimlerine büyük oranda yetki ve sorumluluk aktarmıştır. Eğitime ilişkin olarak ülke genelinde yaptığı düzenlemelerle, “okulların, katılımlı yönetim temelinde yeniden yapılandırılmaları zorunlu tutulmuştur” (Yu, 2005). Bu zorunluluğun bir sonucu olarak da “farklı tiplerde OMY modelleri ortaya çıkmıştır” (Cheng ve Mok, 2007).

Almanya: “Almanya’da eğitimle ilgili yetki ve sorumluluk baştan sona eyalet yönetimlerinin sorumluluğundadır” (Gonnie Van Amelsvoort ve Schreens, 1997). Eğitimde ulusal hedefleri belirleme, eyaletler arası koordinasyonu sağlama, gibi yetki ve sorumluluklar merkez birimlerinin elinde tutulurken, okul düzeyinde yapılacak işlere yönelik görev ve sorumluluklar ise daha çok okul yönetimlerine aktarılmıştır. “Eğitim finansmanı ile ilgili mali yetkiler büyük oranda bölge ve okul yönetimlerine bırakılmıştır (Salmi ve Hauptman, 2006).

Fransa: Eğitimin ülke düzeyinde temsil edilmesi sorumluluğu dâhil, ulusal düzeydeki planlamalar, öğretmen seçimi ve atanması gibi işler, merkezi yönetim birimlerinin sorumluluğunda tutulurken, okul etkinliklerinin planlanması, akademik

takviminin belirlenmesi ve öğretim kadrosunun oluşturulmasına ilişkin görevler ise yerel ve okul yönetimlerine bırakılmıştır (Caldwell, 1990) “Eğitimin finansmanı büyük oranda merkezi hükümet tarafından karşılanmakla birlikte, özel kurum ve kuruluşlarla, vakıf ve derneklerin de ciddi katkıları olmaktadır” (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008: 59).

İtalya: İtalya'da eğitim için ayrılan parasal kaynaklar büyük oranda yerel yönetimler ve okul yönetimleri tarafından sağlanmaktadır (Caldwell ve Spinks, 1988). Eğitimin ulusal düzeyde yönetimi ve denetimi daha çok eğitim merkez birimleri eliyle yürütülürken, okul düzeyinde yapılacak işler ise daha çok okul yönetim kurullarına bırakılmıştır.

Finlandiya: “Eğitime ilişkin yetki ve sorumluluğunun, merkez, bölge ve okul yönetimleri arasında dengeli bir biçimde paylaşıldığı söylenebilir. Eğitim kurumlarının yönetimi ve denetiminden eyalet düzeyinde oluşturulan eğitim konseyleri sorumlu tutulmuştur” (Salmi ve Hauptman, 2006). Bu konseyler okul düzeyinde yapılan harcamalar dâhil, birçok konuda yetki ve sorumluluk sahibidirler.

Tayland: Tayland hükümetinin eğitim yönetimini yerelleştirme bağlamında, 1997 yılında yaptığı bir düzenleme ile okul yönetimlerine okul paydaşlarının katılımı zorunlu hale getirilmiştir (Gamage ve Sooksomchitra, 2004). Eğitim finansmanına ilişkin konular merkez birimleri eliyle yürütülürken, okul ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görevler ise daha çok okul yönetimlerince yerine getirilmektedir.

Portekiz: Portekiz'de eğitimle ilgili ulusal düzeydeki kararlar merkez birimlerinin sorumluluğunda olup, okul uygulamalarına ilişkin konular ise daha çok bölge ve okul düzeyinde yürütülmektedir (Yavuz, 2001). Eğitimin finansmanı, ağırlıklı olarak merkezi hükümet ve yerel yönetimlerin sorumluluğunda olmakla birlikte özel kesimin de eğitime katkısı olmaktadır (Cheng ve Mok, 2007).

Lüksemburg: “Lüksemburg'da, eğitimin finansmanı merkezi hükümet, komünler ve gönüllü kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır (Salmi ve Hauptman, 2006). Eğitimin ulusal düzeyde planlanması ve yönetimi, okul programlarının hazırlanması gibi konular merkez birimleri eliyle yürütülürken, okul çalışma programlarının hazırlanması, ders kitabı, ders araç ve gereçlerinin temini gibi işler ise daha çok okul yönetimlerince

yürütülmektedir. “Okul binalarının bakım ve onarımı, öğretmen maaşları ise merkez ve yerel yönetim birimleri tarafından sağlanmaktadır” (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008: 112).

Belçika: Belçika'da eğitimin finansmanı büyük oranda, merkezi ve yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. “İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim giderleri daha çok devlet tarafından karşılanırken, yüksek öğretim giderlerinde öğrenci katkı payları alınmaktadır” (Caldwell, 1990).

Brezilya: Brezilya'da, okul müdürlerinin başkanlığında okul paydaşlarının katılımıyla 12 kişilik okul yönetim kurulları oluşturulmuştur. “Eğitim etkinliklerinin ulusal düzeyde planlanması, koordinasyonu ve denetimi eğitim merkez birimleri eliyle yürütülürken, okulların yönetimine ilişkin görev ve sorumluluklar ise okul düzeyinde yürütülmektedir” (Cheng ve Mok, 2007).

İspanya: Eğitim yatırımlarının planlaması, inşası gibi işler merkezi yönetim birimleri tarafından yapılırken, okul düzeyindeki harcamalar ise daha çok okul yönetim kurulları tarafından yapılmaktadır (Salmi ve Hauptman, 2006).

İsveç: “İsveç'te kamu okullarının eğitim giderleri devlet tarafından finanse edilmekle birlikte, gönüllü kuruluşların bağış ve yardımları da olmaktadır” (Salmi ve Hauptman, 2006). İsveç'te okul giderlerine ilişkin harcamalar daha çok okul yönetimleri tarafından yürütülmektedir.

İrlanda: “İrlanda'da kamu okullarının finansmanı, ağırlıklı olarak devlet tarafından sağlanmaktadır. Gönüllü kuruluş ve şahısların da katkıları alınmaktadır” (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008). Eğitimin ulusal düzeyde koordinasyonun sağlanması ve denetimi gibi işler eğitim merkez birimleri eliyle yürütülürken, eğitim- öğretim etkinliklerine yönelik görevler ise daha çok okul yönetimleri tarafından yerine getirilmektedir.

Danimarka: Danimarka'da eğitimin yönetimi sorumluluğu; merkezi, yerel ve okul yönetimleri arasında dengeli bir biçimde paylaşılmıştır (Salmi ve Hauptman, 2006). Danimarka'da okul düzeyinde bütçe yapma ve uygulama dâhil birçok konuda yetki ve sorumluluk okul yönetimlerine bırakılmıştır. “Ülke genelinde eğitim programlarının

çerçevesinin belirlenmesi, öğretmen ataması gibi görevler ise daha çok eğitim merkez birimleri eliyle yürütülmektedir” (Gülcan, 2003: 52).

Hollanda: Hollanda’da öğrenci velilerine, eğitim kurumları arasında rekabeti başlatmak ve kaliteyi sürdürmek amacıyla, okul seçme özgürlüğü getirilmiştir” (Ritzen, vd., 1997). Hollanda’da, uygulamaya ilişkin konularda taşra ve okul yönetimlerine geniş yetkiler verilmiştir.

İsrail: İsrail’de okul düzeyindeki bütçe, personel ve program alanlarında okul düzeyinde uygulamaya ilişkin görev ve sorumluluklar okul yönetimlerine bırakılmıştır (Gaziel, 1998). Bu alanlara ilişkin daha üst düzeydeki görevler ise eğitim merkez birimlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır. İsrail Eğitim Bakanlığı, 1992 yılında yaptığı bir düzenleme ile okul paydaşlarının okul yönetimlerine katılımı çerçevesinde okulların yeniden yapılanması zorunlu hale getirmiştir.

Yunanistan: Yunanistan’da eğitimin finansmanı büyük oranda devlet tarafından sağlanmaktadır. “Öğretmen maaşı, bina inşası, bakım ve onarımı, eğitim araç ve gereçlerinin temini gibi giderler merkezi hükümet tarafından karşılanmaktadır” (Hesapçioğlu ve İnandı, 2008: 63). Okul boya, badana, su, elektrik, telefon ve kırtasiye gibi giderler ise daha çok okul yönetimlerince karşılanmaktadır.

Türkiye: Türkiye’de eğitim giderleri büyük oranda kamu kaynaklarınca karşılanmaktadır. Özellikle ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması, bu alana ilişkin giderlerin devlet tarafından karşılanması yükümlülüğünü beraberinde getirmiştir. Eğitimin finansmanında gönüllü kuruluş ve derneklerin de katkıları sağlanmaktadır. Öğretmen maaşı, okulun bakım ve onarımı, yakıt giderleri, öğrenci ders kitapları gibi giderler eğitim merkez birimleri tarafından karşılanırken, düşük değerdeki ders araç ve gereçlerin temini, bakımı ve onarımı, telefon ve kırtasiye giderleri ise okul düzeyinde karşılanmaktadır.

Sonuç olarak gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda; ulusal düzeyde eğitimi planlama, koordinasyonunu ve denetimini sağlama gibi üst düzey görev ve sorumlulukların eğitim merkez birimlerinde toplandığı, okul uygulamalarına ilişkin konuların ise daha çok yerel yönetim birimleri ve okul yönetimleri tarafından yerine getirildiği gözlenmektedir.

2.3.5. Türkiye’de İlköğretimin Finansmanı

Türkiye’de ilköğretimin finansmanı, daha çok devlet tarafından karşılanmakla birlikte, özel kişi ve kuruluşların da bağış ve yardımları olmaktadır. Türkiye’de ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması, bu kademeye ilişkin eğitim giderlerinin devlet tarafından karşılanmasında önemli bir gerekçe oluşturmaktadır. Özellikle devletin düşük gelirli ailelerin çocuklarını ilköğretimden geçirme hedefi, ilköğretim giderlerinin kamu kaynakları ile finansmanını ön plana çıkarmıştır. 05.01.1961 tarihli ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, ilköğretimin okullarının finansman kaynaklarını şu şekilde sıralamaktadır

1. Her yıl devlet gelirlerinin % 3’ünden az olmamak üzere devlet bütçesinden yapılacak yardımlar,
2. Özel idare bütçelerine, bu kanun hükümleri gereğince sağlanacak gelirler hariç ve 1960 mali yılında ilköğretime tahsis edilen miktardan az olmamak üzere, yıllık gelirlerinin en az % 20 si oranında konulacak ödenekler,
3. Köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve okul uygulama bahçesinden elde edilen gelirler hariç, köy bütçeleri gelirlerinin en az % 10’u oranında konulacak ödenekler,
4. Mahkeme harçlarından elde edilecek gelirler,
5. Her yıl Vakıflar Genel Müdürlüğünce bütçe ile tespit edilecek gelirlerle, mütevellî heyetleri tarafından idare olunacak vakıflardan ayrılacak hisseler,
6. İktisadi Devlet Teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler,
7. Banka faizlerinden hazineye aktarılan miktarlar üzerinden elde edilecek gelirler,
8. Hurdaya çıkacak okul eşya ve levazımının, işe yaramayacağı anlaşıldığından veya yenisi yapıldığından satılmasına karar verilen okul binaları enkazının veya okul yerinin değiştirilmesi dolayısıyla bu kanuna göre istifade edilmeyecek durumda kalan arsa ve tarlaların satışından elde edilecek gelirler,
9. Sözleşmeler gereğince kısmen veya tamamen yerine getirilmeyen okul yapım işleri müteahhitlerinden alınacak gecikme ve benzeri tazminat ve müteahhitlerin irat kaydolunacak teminat akçeleri,
10. Bütçelerine yukarıda yazılı oranlarda ilköğretim ödeneği koymamış olan idareler, belediye ve köyler için bu ödenekler; bütçeleri inceleme ve onamaya yetkili makamlar tarafından doğrudan konur, bu ödeneklerin mali yılbaşında özel idarelere yatırılması sağlanır (Madde:76).

Kamu ilköğretim okullarına kaynak ayırmada, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu oldukça kapsamlı bir gelir kaynağı oluşturmasına rağmen, bu kaynaklardan elde edilen gelirin, ne düzeyde ilköğretim kurumlarına ulaştığı konusu da belirsizliğini korumaktadır. Benzer şekilde 4306 sayılı yasa ile yapılan düzenlemede, katkı payı adı altında “ilköğretim kurumları için önemli miktarlarda para toplanmasına” (Kıran, 2006) rağmen, toplanan bu paranın ne düzeyde etkililik ve hesap verebilirlik temelinde harcandığı gizemini korumaktadır.

2.3.6. Dünyada Yükselen Eğitim Finansmanı Paradigması ve Eğitime Yansımaları

Eğitim planlaması, eğitim yatırımları ile eğitim giderleri arasında bir denge kurmaya çalışır. “Eğitime ilişkin giderleri kim/ler hangi oranda karşılayacak? Kamu tarafından mı? yoksa özel şahıslar/ kesimler tarafından mı? sorularının cevabı eğitim planlamasının temel uğraşı alanları arasında yer almaktadır” (Kavak ve Burgaz, 1994). “Mevcut yönetimlerin, sahip olduğu, faşist, sosyalist, liberal ve sosyal devlet anlayışı, ülkelerin eğitimi finanse etme ve planlama yaklaşımlarını da etkilemektedir (Tural, 2002). Günümüz çağdaş toplumları, eğitimi planlamada insan gücü, sosyal talep, maliyet-etkinlik analizi ve getiri oranı gibi yaklaşımları esas aldıkları görülmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin büyük çoğunluğunda, eğitim planlamasının sosyal talep modeli yaklaşımına dayalı olarak yapıldığı gözlenmektedir (Türkmen ve Ergün, 2003).

Eğitime ilişkin taleplerin tam olarak karşılanabilmesi için, eğitim için ayrılan finansman kaynaklarının oranı kadar, mevcut finansmanın etkili ve hesap verebilirlik temelinde kullanımı da büyük bir önem arz etmektedir. Mevcut eğitim finansmanının kullanımında etkililik ve verimlilik ölçütlerinin tam olarak sağlanabilmesi için, eğitim finansmanın kullanma yetkisinin, okul merkezli yönetim yaklaşımına dayalı olarak, eğitim merkez birimlerden, içerisinde okul müdürü, öğretmen ve sivil toplum kuruluşu üyelerinin de bulunduğu “okul yönetim kuruluna bırakılması giderek yaygınlık kazanmaktadır” (Odden ve William, 1995). Talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman yaklaşımı, mevcut parasal kaynakların doğrudan okullara aktarılması yerine, veli inisiyatifine dayalı olarak okul yönetim kurullarının kullanımına sunulması esaslarını içermektedir. “Talep kanalından finansman kullanımı yaklaşımı, eğitim için ayrılan

finansman kaynaklarının harcanmasında, önceliğin öğrenci öğrenmelerine verilmesini ön görmektedir” (Odden vd, 1995: 10).

Veli inisiyatifine dayalı uygulamaları içeren talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman yaklaşımının, özellikle ABD ve Batı ülkeleri olmak üzere giderek yaygınlık kazandığı gözlenmektedir. Okullara talep kanalından finansman aktarımı, eğitim finansmanının dağıtımında okullar ve öğrenciler arasında eşitliğin sağlanması açısından önemli bir değişimi ifade etmektedir (Salmi ve Hauptman 2006). Talep kanalından finansman aktarımında, parasal kaynakların “Okul Kuponu” veya “Eğitim Çeki” yoluyla, veli inisiyatifinde kullanılması, okul seçme özgürlüğüne ve okullar arası rekabete olumlu katkılar sağlayabilir.

Talep kanalından finansman yaklaşımı, modern eğitim finansmanına dayanmaktadır (Guthrie, 2006). Modern eğitim finansmanı, eğitim için ayrılan parasal kaynakların eşit bir biçimde dağılımına odaklanan geleneksel/ arz temelli finansman sisteminin aksine, sadece kaynakların eşit bir biçimde dağılımına değil, aynı zamanda finansman kaynaklarının etkililik, eşitlik, çeşitlilik, uygunluk ve kalitenin sürdürülebilirliğiyle de ilgilenmektedir. Modern eğitim finansmanı, okul çıktılarının niteliğini doğrudan etkileyen; okul yapısı, sınıf ortamı, öğretmenlerin mesleki yeterliği, ders araç ve gereçlerinin niteliği gibi faktörlerle de ilgilenmektedir.

Modern eğitim finansmanı, eğitim için ayrılan parasal kaynakların kullanımında optimum fayda elde etmeyi amaçlamaktadır. Eğitim hizmetlerinin sunumu için genel bütçeden ayrılan parasal kaynakların kullanımında optimum faydanın sağlanması için, okullar/ öğrenciler adına yapılan harcamaların etkililik ve hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Guthrie, (2006) eğitim için harcanan parasal kaynakların değerlendirilmesinde şu ölçütlerin esas alınması gerektiğini belirtmektedir.

1. Gelir düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişki,
2. Öğretmen niteliği ve okul başarısı arasındaki ilişki,
3. Sınıf büyüklüğü ve öğretimin kalitesi arasındaki ilişki,
4. Okul yönetiminin performans düzeyi ve okul çıktıları arasındaki ilişki,
5. Okul giderleri ve öğrenci öğrenme sonuçları arasındaki ilişki,

6. Engelli çocuklar için yapılan harcamalar ve eğitimin niteliği arasındaki ilişkiler,

7. Okul giderleri ve çıktılarının niteliği, (s.7).

Modern eğitim finansmanı, mevcut kaynakların, etkililik ve verimlilik temelinde kullanımının sağlanması, ülkelerin önemli hedeflerinden biri olmuştur. Son yıllarda giderek yaygınlık kazanan talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman yaklaşımı okulların mali sorunlarının çözümüne ciddi katkılar” (Odden ve William, 1995) sağlamaktadır. Tüm okullara öğrenci sayısına göre önceden belirlenen katsayılar üzerinden eşit düzeyde para aktarması, “bu yaklaşımı giderek yükselen paradigma haline getirmiştir” (Wholstetter ve Odden, 1995).

Modern eğitim finansmanı uzmanları, eğitsel kaynakların dağıtımında, eşitlik (equality) ve hakkaniyet (Equity), harcanmasında ise verimlilik (efficiency) ve hesap verebilirlik (accountability) ölçütlerinin gözetilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Guthrie, 2006). Parasal kaynakların talep kanalından / veli inisiyatifine dayalı olarak okullara aktarılması ve velinin de üyesi bulunduğu yönetim kurulunun denetiminde harcanması, ortaya çıkacak finansman sorunlarının paylaşımı açısından önemlidir. Parasal kaynakların harcanmasında özellikle öğretmen ve velinin inisiyatif kullanması, mevcut paranın, daha öğrenci öğrenmeleri için harcanmasına öncülük edebilir.

2.4. KONUSU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

OMY bağlamında yapılan araştırmalar, daha çok okul düzeyinde karar alma, karara katılma, okul düzeyinde bütçe yapma ve uygulama gibi konular üzerine odaklanmıştır. 1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içi ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından seçilerek meta analiz çalışılan araştırmaların kim/ler tarafından ve ne zaman yapıldığı, konusunun ve amacının ne olduğu, araştırma problemimizle olan ilişki durumu bir tabloya aktarılarak aşağıda verilmiştir. Yapılan bu taramada, okul merkezli yönetim yaklaşımını inceleyen araştırmaların ağırlıkta olmasının nedeni, OMY'nin okul merkezli bütçe gerektiren yönetsel bir anlayışı benimsemesi ve finansman kullanımına bir farklılık getirmesi düşüncesinden ileri gelmektedir.

Tablo 2.8. Eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) 1980–2008 yılları arasında yapılan ve araştırmacı tarafından meta analiz çalışılan araştırmalar

S.No	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Yayın Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
1	Doktora Tezi	Kabadayı, 1982	Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Gütülenmesi	Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul düzeyinde alınan karara katılım durumlarını incelemek.	Öğretmenlerin, okul düzeyinde alınan kararlara katılımı konusunda uygun bir okul ikliminin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	Öğretmenlerin, okul düzeyinde alınan kararlara katılımı konusunda uygun bir okul iklimini bulamaması ülkemizdeki okul yapısının bir değişim ihtiyacı duyduğu ve araştırma ana problemimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
2	Makale	Howes ve McCarthy, 1982	Katılımcı Yönetim: Öğretmenlerin Okul Kararlarına Katılımı	New York okul bölgesindeki okullarda katılımcı yönetim ve etkilerini değerlendirmek.	Okul düzeyinde karar almada katılımın sağlandığı, yöneticilerle öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların azaldığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.	OMY yaklaşımının karar alma sürecinde katılımı artırması, yöneticilerle öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkları azaltması açısından, araştırma problemimizin önemini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
3	Doktora Tezi	Açıkgöz, 1984	Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılım Düzeyi	Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım düzeyini belirlemek.	Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım düzeylerinin “çok az”, karara katılım isteklerinin ise “biraz” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.	Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımlarının “çok az”, karara katılım isteklerinin ise “biraz” düzeyinde olması, mevcut okul kültürünün demokratik okul yönetimi açısından bir değişim ihtiyacı duyması açısından araştırma problemimizin temel argümanı olarak kabul edilebilir.

S.No	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
4	Makale	David, 1989	Okul Merkezli Yönetim Yaklaşımı Üzerine Yapılmış Araştırmaların Sentezi	OMY üzerine yapılmış araştırmaların bulgu ve sonuçlarından hareketle bu yönetim yaklaşımını başarılı kılan unsurların neler olduğu araştırılmıştır.	Okul merkezli yönetim yaklaşımını başarılı kılan ana unsurların okul vizyon, misyon, okul özerkliği ve karara katılım gibi değerlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Okul vizyon, misyon, okul özerkliği ve karara katılım gibi değerlerin OMY' yi başarılı kılan unsurlar arasında yer alması, okullarımızın, OMY temelinde örgütlenmesinin önemi açısından araştırma konumuzu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
5	Makale	Smylie, 1992	Okul Kararlarına Öğretmen Katılımı	Öğretmenlerin okul düzeyindeki kararlara katılım durumunu değerlendirmek.	Öğretmenlerin, okul düzeyinde bütçe, program ve personel geliştirme konularında karara katılmaya istekli oldukları görülmüştür.	Öğretmenlerin, okul düzeyindeki bütçe, program ve personel gibi yönetim alanlarına ilişkin kararlara katılım sürecini bir gereksinim olarak görmeleri, çalışma konumuzu destekler niteliktedir.
6	Makale	Wholstetter ve Odden, 1992.	Okul Temelli Yönetim Araştırmalarının Yeniden Analizi	Okul merkezli yönetim ile okulun etkinlik düzeylerini karşılaştırmak.	Okul merkezli yönetimi etkili bir biçimde uygulayan okulların, bütçe, personel ve program konularında diğer okullara göre daha hızlı bir değişim gösterdikleri ve daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.	Okul merkezli yönetimi etkili bir biçimde uygulayan okulların, diğer okullara göre kendini daha hızlı bir biçimde yenilemesi, Türkiye'deki kamu ilköğretim okullarının OMY temelinde yapılanmasının önemi açısından araştırmamız temel argümanı olarak görülebilir

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
7	Doktora Tezi	Köklü, 1994	Ortaöğretim Öğretmenlerinin Karar Katılımı Düzeyi	Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeylerini incelemek.	Öğretmenlerin eğitim- öğretim konularında karara katılım düzeylerinin yönetim konularına ilişkin kararlara katılım düzeyine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Öğretmenlerin yönetim konularına ilişkin karara katılım durumunun, eğitim- öğretim konularına göre daha yüksek düzeyde olması, mevcut okul yönetim yapısının katılımlı yönetim temelinde örgütlenmesi gerektiği açısından araştırma konumuzu destekler niteliktedir.
8	Makale	Pashiardis, 1994	Karar Vermede Öğretmen Katılımı	Öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılmasının okul başarısı üzerindeki etkilerini araştırmak.	Okul düzeyinde karar verme sürecine öğretmenlerin katılımı ile okul çıktıları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile okul çıktıları arasında anlamlı bir ilişkinin olması araştırma konumuzun öneminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.
9	Makale	David, 1994	Okul Merkezli Karar Verme: Kentucky Yerelleşme Denemesi	OMY temelinde "Kentucky Eğitim Reformu" hareketi sonuçlarını araştırmak.	Okul merkezli yönetimde, karar verme sürecinde okul konseylerinin ve demokratik katılımın büyük bir etken olduğu ortaya çıkmıştır.	Karar verme sürecinde demokratik katılımın önemli bir etken olarak ön plana çıkması OMY yönetim yaklaşımının ve çalışmamızın popülerliği açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.
10	Kitap	Newmann vd., 1995	Okul Merkezli Yönetim Yaklaşımının Uygulandığı Okullarda Ortaya Çıkan Uygulama Sonuçları	Okul merkezli yönetim yaklaşımının uygulandığı okullarda, uygulama sonuçlarını incelemek.	Okul merkezli yönetim yaklaşımının uygulandığı okullarda uygulama sonuçlarının genel olarak olumsuz olduğu, bu yaklaşımın öğrenci öğrenmeleri üzerinde bir artış sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	Bu araştırmada okul merkezli yönetim yaklaşımının uygulandığı okullarda uygulama sonuçlarının genel olarak olumsuz çıkması, OMY temelindeki araştırmaların sayısının ve türünün artırılması açısından konumuzla ilişkilendirilebilir

S.N0	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
11	Kitap	Murphy ve Beck, 1995	Okul Reformu Olarak OMY	Okul merkezli yönetim uygulamalarının, uygulama sonuçlarını araştırmak.	Okul merkezli yönetim uygulamalarının okul hedeflerinde ve öğrenci öğrenmelerinde bir değişimi sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.	OMY uygulamalarının, okul ikliminde ve öğrenci öğrenmelerinde bir iyileşme meydana getirmediği sonucunun OMY uygulamalarının olumsuz sonuçlar da verebileceği, mevcut sonuçların benzer araştırmalarla desteklenmesi gerektiği açılarından araştırmamızla ilişkilendirilebilir.
12	Doktora Tezi	Koçak (Usluel), 1995	MEB Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri	MEB merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşlerini ve eğitimde yerelleşmenin sisteme getireceği katkıları incelemek.	MEB yöneticileri uygulamaya ilişkin konularda, yerel birimlere yetki aktarımı konusunda olumlu görüş belirtirken, planlama, koordinasyon ve denetim gibi yetkilerin merkezin sorumluluğunun kalması önerilmiştir.	MEB yöneticilerinin eğitim yönetiminde uygulamaya ilişkin konularda, yerel birimlere yetki aktarımı konusunda olumlu görüş içerisinde olmaları, merkeziyetçi sisteme alternatif bir yönetim yaklaşımının arandığının göstergesi olarak kabul edilebilir.
13	Makale	Odden ve Wohlstetter, 1995	Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları Çalışması	Okul Merkezli Yönetim uygulamalarının sonuçlarını değerlendirmek	OMY uygulamalarının olumlu sonuçlar vermesi için bütçe, personel ve program alanlarına dönük iyi bir vizyon, misyon ve hedefler ile iyi bir bilgi ve iletişim sisteminin devreye konulmasının kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	OMY temelindeki okul yönetim yapılarında iyi bir vizyon, misyon ve iyi tanımlanmış hedeflerin oluşturulmasının, okul çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar vermesi, araştırma konumuzun okul merkezli yönetim temelinde seçilmesinin ne kadar anlamlı olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
14	Makale	Özden, 1996	Okullarda Katılnalı Yönetim	Öğretmenlerin okul kararlarına katılım düzeylerini araştırmak.	Okul düzeyinde karara katılım konusunda, öğretmenlerin %40'ı, "hiç" ya da "çok seyrek" olarak görüşlerine başvurulduğunu, diğer %60'ı da "oldukça sık" ya da "ilgili her konuda" görüşlerine başvurulduğunu belirtmektedir. Ancak kararların alınış şekline bakıldığında çoğunluk (%60) "kararların önceden idareciler arasında alındığını ve usulen öğretmenlerin fikirlerine" başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Kararların önceden idareciler tarafından alınması ve usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurulması, katılnalı ve bağımsız karar alma özelliklerini bünyesinde taşıyan OMY yaklaşımının çalışma konusu olarak seçilmesi açısından önemlidir.
15	Yüksek Lisans Tezi	Sarpkaya, 1996	Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkinliği Hakkında Öğretmen ve Yönetici Algıları	Yönetime katılma konusunda öğretmenler kurulunun etkinliği hakkında öğretmen ve yönetici algılarını karşılaştırmak.	Yönetime katılmada yönetici algılarının, öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.	Yönetim sürecine katılmada yönetici algılarının, öğretmen algılarına oranla daha yüksek çıkması, okul merkezli yönetim yaklaşımının okul yöneticileri tarafından daha kolay benimsenebileceği açısından araştırma problemimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
16	Makale	Gamege vd. 1996	Okul Temelli Yönetim Üzerine Viktorya Araştırması	Okul merkezli yönetimin uygulandığı okullarda, bu yönetim yaklaşımı ile okul yönetim kurullarının etkinliği ve işleyiş düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek.	Okul merkezli yönetim yaklaşımında okul yönetim kurullarının etkinlik ve işleyiş düzeyi ile okulun demokratikleşmesi arasında yakın/ anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	OMY yaklaşımının uygulandığı okullarda bu yönetim yaklaşımının etkinliği ile okuldaki karar alma sürecinin demokratikleştirilmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olması, araştırmamız ana problemine temel teşkil edebilir.

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
17	Makale	Chan vd., 1997	Hong Kong Okullarında, Okul Düzeyinde Karar Verme	Öğretmen ve velilerin okuldaki karar verme sürecine katılım düzeyleri ve bu katılımın okul hedeflerine olan yansımalarını incelemek.	Öğretmen ve velilerin okul kararlarına katılım düzeyleri konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu tutum düzeyi ile okul hedeflerinin gerçekleştirilmesi arasında anlamlı/ olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Velilerin okul kararlarına katılım düzeyleri ile okul hedeflerinin gerçekleştirilmesi arasında olumlu bir ilişkinin olması, eğitim için ayrılan finansmanın veli inisiyatifi temelinde kullanımı yaklaşımı önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
18	Makale	Codding, 1997	Amerikan Orta Öğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması	Amerikan orta öğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması sürecine katkıda bulunmak.	OMY temelinde okula yetki vermek, okulların mevcut parasal kaynaklarını en iyi şekilde kullanmasına katkı sağlamakta olduğu ve OMY yaklaşımının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili, esnek ve gelişmiş bir yönetim sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	OMY yaklaşımının, okulların parasal kaynaklarının kullanımına etkililik temelinde katkı sağlaması, araştırmamız ana probleminin temel dayanakları arasında sayılabilir.
19	Doktora Tezi	Köksal, 1997	Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi: Bir Model Önerisi	Türkiye’de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde kullanılabilecek yerelleşme modelinin yapı ve işleyiş özelliklerinin neler olabileceğine yanıt aranmıştır.	Önerilen modelinde deneklerin % 98’i uygulanabilir, %2’si uygulanamaz bulmuştur. Ayrıca, deneklerin %69’u önerilen modeldeki görev ve yetkilerin uygun dağıldığını, %29’u ise modelin bazı boyutlarında değişiklik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.	Geliştirilen modeli deneklerin % 98’i tarafından uygulanabilir bulunması, OMY benzeri modellerin mevcut merkeziyetçi yaklaşıma alternatif teşkil etmesi açısından araştırma konumuza temel teşkil edebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
20	Yüksek Lisans Tezi	Bozkurt, 1998	İlköğretimde Yeniden Yapılanma Hakkında Milletvekillerinin Görüşleri	İlköğretimde yeniden yapılanma konusunda milletvekillerinin görüşlerini incelemek.	İlköğretimde yeniden yapılanma konusunda katılımcılığın sağlanmasına ilişkin olarak dönemin tüm siyasi parti milletvekillerinin görüş birliği içinde oldukları ortaya çıkmıştır.	İlköğretimde yeniden yapılanma konusunda dönemin tüm siyasi parti milletvekillerinin yetki aktarımı (decentralization) temelindeki bir değişimi anlamlı bulmaları çalışma konumuzun temel dayanağı olarak kabul edilebilir.
21	Makale	Leithwood ve Menzies, 1998	OMY Modelleri ve Uygulama Sonuçları	OMY modelleri ve uygulamalarının öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etki düzeyini araştırmak.	OMY uygulamalarının öğrenci öğrenmeleri üzerinde düşük düzeyde bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.	OMY uygulamalarının öğrenci öğrenmeleri üzerinde düşük düzeyde etki yaptığı sonucu, araştırmamız sonuçlarının tartışılabilirliğine ışık tutması açısından araştırma konumuzla ilişkilendirilebilir.
22	Makale	Fullan ve Watson, 1999	OMY Uygulamalarının Sonuçları	OMY uygulamalarının öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmak.	OMY uygulamalarının okullarda verilen eğitim ve öğretimin niteliği üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır	OMY yaklaşımı modellerini uygulayan okullarda bu yaklaşımın, okul çıktılarını üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı sonucu, araştırmamız sonuçlarının tartışılabilirliği açısından önemlidir.
23	Makale	Aytaç, 2000	Okul Merkezli Yönetim	Okul merkezli yönetim yaklaşımının orta öğretim kurumlarında uygulanabilirlik düzeyini belirlemek.	Okul merkezli yönetim yaklaşımının uygulanabilirlik düzeyinin, kamu okullarına göre, özel öğretim kurumlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	OMY yaklaşımının kamu okullarındaki uygulanabilirlik düzeyinin, özel okullara göre daha düşük düzeyde çıkması, kamu okullarının en az özel okullar düzeyinde örgütlenmesi gerektiği konusunda araştırmamıza temel teşkil edebilir.

S.N0	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
24	Makale	Chow, 2000	OMY Temelindeki Hong Kong Eğitim Politikaları Üzerine Bir Çalışma	OMY uygulamalarının Hong Kong eğitim politikaları üzerindeki etkilerini belirlemek.	OMY uygulamalarının Hong Kong eğitim politikaları üzerinde olumlu bir etki yapmadığı, öğretmenler üzerinde bir iş yükü ve baskısı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Bu ve benzeri araştırmaların sonuçlarından hareketle OMY yaklaşımının olumsuz sonuçlar da verebileceğinin mümkün olabilirdiği öngörüsünün sonraki araştırmalarla da desteklenmesi gerektiği şeklindeki önerimiz ile örtüştüğü söylenebilir.
25	Makale	Bucak, 2000	İl ve İlçe Eğitim Örgütlerinin Durumu ve Bunun Yönetimsel Doğurguları	Milli eğitim bakanlığınca yapılmakta olan işlerin hangi düzeyde ve kim tarafından yapılması gerektiği konusunda merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin görüşlerini değerlendirmek.	Milli Eğitim Bakanlığı merkez birimleri elamanlarınca yapılmakta olan işlerin büyük oranda taşra birimlerine ait olduğu ve zaman geçirilmeden bu işlerin il/ilçe MEM'e ve okullara aktarılmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı sonucuna ulaşılmıştır.	MEB'de yapılan işlerin büyük oranda, taşra eğitim birimlerine ait olduğu bulgusu, bu işlerin taşra ve okul düzeyinde yapılması gerektiği yönündeki önerisi, merkez birimleri eliyle kullanılan parasal kaynakların, veli inisiyatifi temelinde okul düzeyinde kullanılması yönündeki önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
26	Yüksek Lisans Tezi	Başçobanlar, 2000	Yerel Yönetimlerin Örgün Öğretime İlişkin İşlevleri	İl özel idareleri, belediyeler ve köy yönetimlerinin örgün eğitime ilişkin işlevlerinin Türkiye'de ve diğer ülkelerde nasıl olduğu konusunda okuyucuya genel bir görüş ve bilgi kazandırmak.	İl özel idareleri, belediyeler ve köy yönetimlerinin, örgün eğitime ilişkin gelir kaynaklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Örgün eğitim kurumlarının parasal sıkıntı içerisinde olması, kurumlarının yeterli düzeyde parasal kaynaklarla desteklenmesi gerektiği bulgusu, araştırmamız önerisinde veli inisiyatifi temelinde öğrenci başına finansman aktarımı yaklaşımının temel argümanı olarak kabul edilebilir.

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
27	Makale	Yemenici ve Bayrak, 2001	Okula Dayalı Yönetim	İlköğretim okullarında çalışan yönetici, öğretmen ve ailelerin okul merkezli yönetime ilişkin görüşlerini incelemek	Mevcut ilköğretim yapısı ve işleyişinde, okulda görevli memur ve hizmetlilerin, okul çevresindeki mahalle muhtarlığının ve semt belediyesinin görüşlerinin alınmadığı, şube öğretmenler kuruluna öğrenci velilerinin çağrılmadığı, ilköğretim okullarında uzun dönemli planların hazırlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.	Araştırmada ilköğretim okullarının yönetiminde, okul paydaşlarının karar verme sürecine ortak kılınmadığı, okul çevresindeki kişi ve kuruluşlardan yeterince yararlanılmadığı sonucunun, okul paydaşlarının tümünün okul yönetimine ve kararlara ortak kılınması önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
28	Doktora Tezi	Yavuz, 2001	Lise Yönetici ve Öğretmenlerinin OMY ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri	Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, okulda yerinden ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin, okul düzeyinde karar verme sürecine etkilerini araştırmak.	Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim yaklaşımını “Çok” düzeyinde önemserken, merkezden yönetim yaklaşımını “Orta” düzeyde önemsedikleri, lise öğretmenlerinin ise “Az” düzeyinde önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.	Yönetici ve öğretmenlerin okulda yerinden yönetim yaklaşımını anlamlı düzeyde önemsemeleri, OMY yaklaşımını üzerine yapılan çalışmanın öneminin temel dayanağı olarak kabul edilebilir
29	Makale	Kuku vd., 2002	Karar Verme Sürecinde Öğretmen Katılımı	Öğretmenlerin; okul, vizyon, misyon, bütçeleme, personel ve müfredat alanlarına ilişkin olarak, karar alma sürecine katılım durumlarını incelemek.	Öğretmenlerin okul, vizyon, misyon, bütçeleme, personel ve müfredat alanlarında, karar verme sürecine katılım gösterdikleri ve bu sürecin, daha iyi bir okul yapısı / iklimi oluşturmak için önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.	Öğretmenlerin okul düzeyinde verilen kararlara katılım göstermeleri ile iyi bir okul yapısı/ iklimi arasında olumlu bir ilişkinin olması, okullarımızın OMY temelinde örgütlenmesi gerektiği önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
30	Yüksek Lisans Tezi	Öztürk, 2002	İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara ili Polatlı İlçesi Örneği)	İlköğretim okullarının finansman kaynaklarını incelemek.	Kamu ilköğretim okullarının mevcut finansman kaynaklarının yetersiz olduğu ve okulların bu yetersizliği gidermek için, öğrencilerden para toplama, bağış alma, dergi satışı gibi kaynak arayışları içerisine girdiği sonucuna ulaşılmıştır.	Kamu ilköğretim okullarının parasal kaynak sıkıntısı içerisinde olması ve aynı zamanda bu sıkıntıyı gidermek için, kaynak arayışları içerisinde olması sonucunun, OMY temelindeki bir finansman yaklaşımının aynı düzeydeki öğrenciye ve okula eşit düzeyde finansman aktarımının sağlanması açısından araştırmamız önerisini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
31	Doktora Tezi	Bozan, 2002	Merkeziyetçi Yaklaşımdan Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar	Merkeziyetçi yaklaşımdan yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımları değerlendirmek.	Eğitim sistemimizin sorunlarının temelinde merkeziyetçi yönetim yaklaşımının önemli bir yer tuttuğu ve eğitime ayrılan parasal kaynakların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	Bu araştırmada eğitim hizmetlerinin sunumu için ayrılan parasal kaynakların yetersiz olduğu sonucunun, kıt olan ülke kaynakların verimli ve hesap verebilirlik temelinde kullanılması açısından araştırmamıza temel teşkil edebilir.
32	Makale	Cheng ve Cheung, 2002	OMY Yaklaşımını Uygulayan "Hong Kong Okulları" Üzerine Değerlendirme.	OMY yaklaşımını uygulayan "Hong Kong Okullarının" uygulama sonuçlarını değerlendirmek	OMY yaklaşımının, Hong Kong Okullarında çalışan öğretmenlerin sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, okul kararlarına daha etkin katılma gibi tutumlarının okul çıktılarında bir kalite artışı sağladığı ve bu okullarda uygulanan OMY yaklaşımının önemli bir değişimi beraberinde getirdiği, öğretmenleri okula daha çok bağladığı sonucuna ulaşılmıştır	OMY yaklaşımının Hong Kong okullarında, öğretmenlerin sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme konusunda önemli bir değişimi beraberinde getirmesi sonucunun, okullarımızı OMY temelinde yeniden yapılandırma eksenindeki ana problemimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

S.N0	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
33	Makale	Briggs ve Wohlstetter, 2003	Başarılı Bir Okul Merkezli Yönetimin Ana Unsurları	Okul merkezli yönetim yaklaşımı ile ilgili olarak yapılmış önemli araştırma bulgu ve sonuçları bir araya getirilerek bu yaklaşımının uygulandığı okullarda başarıyı sağlayan ana unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır.	OMY uygulamalarında okulları başarılı kılan ana unsurların okul vizyon, misyon ve okul değerleri ile okul paydaşlarının bu değerleri uygulamaya dönüştürecek bağımsız karar verme ve karara katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	OMY uygulamalarında okulları başarılı kılan ana unsurun okul vizyon, misyon, okul düzeyinde karar verme ve karara katılım olması çalışma konumuz olan talep kanalından/ OMY temelinde finansman kullanımı önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
34	Makale	Yalçınka-ya, 2004	Okul Merkezli Yönetim	Müdür yardımcısı ve öğretmen yönetici adaylarının okul merkezli yönetim modelini benimseme düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek.	Araştırmada elde edilen bulgulara göre, müdür yardımcısı yönetici adaylarının, öğretmen yönetici adaylarına göre okul merkezli yönetim modelini daha yüksek oranda benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.	Araştırmada, müdür yardımcısı yönetici adaylarının, öğretmen yönetici adaylarına göre okul merkezli yönetim modelini daha yüksek oranda algılamaları çalışma konumuzun önemini ortaya çıkarması açısından önemlidir.
35	Yüksek Lisans Tezi	Altuntaş, 2005	İlköğretim Okullarının Finansman İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyleri	İlköğretim okullarının finansman ihtiyacının ne düzeyde karşılandığını tespit etmek.	Kamu ilköğretim okullarında ciddi bir finansman sorununun yaşandığı, bu sorunun ilköğretim okulu yöneticilerini, kamu dışı kaynak arayışlarına ittiği sonucuna ulaşılmıştır.	Kamu ilköğretim okullarının ciddi manada bir finansman sorunu yaşadıkları bulgusunun, çalışma konumuz olan kamu ilköğretim okulları için ayrılan finansmanın talep kanalından harcanmasının daha uygun olacağı yönündeki önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

S.NO	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
36	Makale	Rodriguez ve Slate, 2005	Okul Merkezli Yönetim Literatür Taraması	Okul merkezli yönetim yaklaşımının ABD'deki uygulama durumu ve sonuçları araştırılmaya çalışılmıştır.	OMY yaklaşımının ABD'de olumlu sonuçlar verdiği ve bu yaklaşımın giderek yaygınlık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.	OMY yaklaşımının ABD'de giderek yaygınlaşması bu yaklaşımın popülaritesinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu popülarite araştırma konumuzun temel argümanı olarak görülebilir.
37	Makale	Kıran, 2006	Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları	Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin, eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları ölçülmeye çalışılmıştır.	Milli Eğitim Bakanlığı'nın ağır işleyen merkeziyetçi yapısıyla belirlenen hedeflere ulaşmasının mümkün olmayacağı ve eğitimde yerinden yönetime geçişin kaçınılmaz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.	MEB'in ağır işleyen merkeziyetçi yapısıyla belirlenen hedeflere ulaşmasının mümkün olmayacağı, merkezin elinde tuttuğu yetkileri taşra eğitim ve okul yöntemlerine bırakması gerektiği yönündeki bulgular araştırmamızın temel argümanı olarak kabul edilebilir.
38	Makale	Summak ve Roşan, 2006	Okul Merkezli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği ne İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi	Okul merkezli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarını belirlemek.	İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul merkezli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini genel olarak yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.	Kamu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, OMY yaklaşımının uygulanabilirliğini yüksek düzeyde algılamaları sonucu ile araştırmamız nitel çalışma temelinde yürütülen; eğitim için ayrılan finansmanın talep / OMY temelinde kullanılması konusundaki yönetici görüşlerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

S.N0	Çalışmanın Türü	Araştırmacı ve Y. Yılı	Araştırmanın Konusu	Araştırmanın Amacı	Araştırmaya İlişkin Bulgu ve Sonuç	Araştırma Sonucu ile Araştırma Problemimiz Arasındaki İlişki
39	Makale	Cheng ve Mok, 2007	OMY Uygulamaları ile Eğitimdeki Paradigmatik Değişim Arasındaki İlişki	OMY uygulamaları ile eğitimdeki paradigmatik değişim arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek ve OMY uygulama sonuçları ile öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek.	OMY uygulamaları ile eğitimdeki paradigmatik değişim ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.	OMY yaklaşımı ile eğitimdeki paradigmatik değişim arasında doğrusal bir ilişkinin olması sonucu, araştırmamız konusu olan kamu ilköğretim okullarını OMY temelinde yeniden yapılandırma ve mevcut finansmanın talep kanalından kullanılması konusundaki önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.
40	Makale	Özmen ve Hozatlı, 2008	İlköğretim Müfettişlerinin OMY'nin Uygulanabilirliği ne İlişkin Görüşleri	OMY'nin Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini değerlendirmek.	Deneklerin OMY kapsamında oluşturulan "plan ve politika geliştirme", "okul topluluğu oluşturma", "yapılandırma", "yetiştirme ve değerlendirme" boyutlarının tümüne genellikle yüksek düzeyde katıldıkları gözlenmiştir.	İlköğretim Müfettişlerinin OMY temelinde "plan ve politika geliştirme", "yetiştirme ve değerlendirme" boyutlarının tümünü anlamlı bulmaları Türkiye'deki kamu ilköğretim okullarının OMY temelinde yeniden yapılanmaları gerektiği önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan araştırma (Tablo 2.8.) bulgu ve sonuçlarını bir bütün olarak değerlendirdiğimizde, gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda ve gelişmekte olan ülkelerde, hatta bazı 3. dünya ülkelerinde okul uygulamalarına ve parasal kaynakların harcanmasına ilişkin karar verme yetki ve sorumluluğunun okul düzeyine aktarıldığı görülmektedir. Bu ülkelerde eğitim için ayrılan finansmanın merkez birimleri eliyle kullanılması yerine, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden öğrenci velisi inisiyatifinde kullanılmasının giderek yoğunluk kazandığı gözlenmektedir.

1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, eğitim finansmanı gibi) yurt içinde yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan araştırmalarda (Tablo 2.8.), merkeziyetçi yönetim yaklaşımının okul yönetimleri üzerindeki ağırlığının büyük oranda devam ettiği (Açıkgöz, 1984; Koçak, 1995; Bucak, 2000; Kıran, 2006) gözlenmektedir.

Eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt dışında yapılan araştırmaların bulgu ve sonuçları, eğitim için ayrılan finansmanın ağırlıklı olarak talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinde kullanıldığına işaret etmektedir (Tablo 2.8). Ülkemizde eğitim için ayrılan finansmanın talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı, mevcut parasal kaynakların verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde harcanmasında sistemi dönüştürücü bir etken olarak düşünülebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi, yöntem ve tekniklerinden söz edilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, meta analiz ve nitel çalışma temelinde desenlenmiş olup, alt probleme ilişkin olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, “belli bir olguya yönelik bireysel görüşlerin/ düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler, bu araştırma için geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (EK. A-1) kullanılarak toplanmıştır. Adıyaman MEM’in 2009 yılı Nisan ayı verilerine göre merkez ilçedeki 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcıları, 01-30 Nisan 2009 tarihleri arasında ziyaret edilerek, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen, “okul merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan 42 denekten 35’i ile görüşmeler yapılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın nitel çalışma boyutuna ilişkin evren, Adıyaman İl MEM’in, 2009 yılı Nisan ayı verilerine göre merkez ilçedeki toplam 42 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan yaklaşık 42 müdür ve 89 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmada resmi ilköğretim okulları çalışıldığından, merkez ilçede bulunan 3 özel ilköğretim okulu ve yöneticileri evren ve örnekleme dâhil edilmemiştir.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın nitel çalışma boyutuna ilişkin örneklem, araştırma evreni içerisinde yer alan/ Adıyaman merkez ilçede bulunan, toplam 42 resmi ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan yaklaşık 42 müdür ve 89 müdür yardımcısından oluşmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri toplamak amacıyla “Denemelik Görüşme Formu” (EK. A-1) kullanılmıştır. Denemelik görüşme formu hazırlamak amacıyla, konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür (tez, makale, bildiri, kitap vs.) taranarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerden oluşturulan örnek/ denemelik görüşme formu, Adıyaman merkez ilçedeki resmi ilköğretim okulu yöneticilerinden oluşan beş kişilik bir yönetici grubu ve Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan alandaki öğretim üyeleri ve tez danışmanı ile değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmeler ve toplanan veriler ışığında hazırlanan denemelik görüşme formu, Adıyaman merkez ilçedeki kamu ilköğretim okulu yöneticilerinden oluşan beş kişilik bir gruba uygulanarak, görüşme formunun yapısına ve uygulanmasına ilişkin dönütler alınmıştır. Elde edilen dönütler çerçevesinde yeniden şekillendirilen görüşme formu, beş kişilik yönetici grubu yeniden uygulanmıştır. Son uygulamada elde edilen dönütler, öğretim üyeleri ve tez danışmanı ile yeniden değerlendirilerek, son şekli verilen görüşme formu, yeterli sayıda çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın ana problemine ilişkin verileri toplamak amacıyla, meta analiz tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, 1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan 40 araştırmanın sonuçları üzerinde meta analiz çalışılmıştır. Meta analiz çalışılan araştırmaların; “kim/ler tarafından ve ne zaman yapıldığı”, “araştırmanın konusunun ve

amacının ne olduğu”, “araştırma problemimizle olan ilişki durumu” çıkarılarak, bir tabloya aktarılmıştır (Tablo 2.8).

Araştırmanın alt problemine ilişkin veriler ise görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu amaçla Adıyaman merkez ilçedeki 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 42 okul müdürü ve 89 müdür yardımcısı, 01–30 Nisan 2009 tarihleri arasında ziyaret edilerek, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez ğrencisi tarafından, “okul merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan 42 denekten 35’i ile eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımına ilişkin, düşüncelerini almak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme ncesi, deneklere; kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırmanın bütün aşamalarında isimleri yerine Türkçe alfabenin büyük harflerinin kullanılacağı, anlaşılmayan sorulara yönelik açıklama istenebileceği, görüşme sresinin belli bir zaman dilimiyle sınırlı tutulamayacağı yönünde açıklamalar yapılmıştır.

Görüşme esnasında, katılımcıların (n=35); cinsiyet, yöneticilikteki hizmet süresi, mezun olduğu yüksek ğretim programı, öğrenim durumu ve bulunduğu okuldaki yöneticilik görevi gibi mesleki bilgileri de alınmıştır. Deneklerin mesleki bilgileri bir tabloya aktarılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. “Kamu ilköğretim okulları için ayrılan finansmanın talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinde kullanımı” konusunda görüşme yapılan denekler ve (n=35) betimsel özellikleri

Görüşme Yapılan Denek	Cinsiyeti	Yönet. Hizmet Sür. (Yıl)	Mezun Olduğu Programın Türü	Öğrenim Durumu	Yönetim Görevi
A	Bay	8	İlköğrt. Mat. Öğrt.	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Okul Müdürü
B	Bay	12	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
C	Bay	20	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Okul Müdürü
Ç	Bay	20	İlköğrt. Mat. Öğrt.	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Okul Müdürü
D	Bay	20	Fen ve Tekn. Öğrt.	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Okul Müdürü
E	Bay	13	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
F	Bay	12	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
G	Bay	22	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Okul Müdürü
Ğ	Bay	14	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
H	Bay	5	Sınıf Öğrt.	Lisans.	Müdür Yardımcısı
I	Bay	15	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Okul Müdürü
İ	Bay	14	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
J	Bay	14	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
K	Bay	12	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
L	Bay	15	Sınıf Öğrt.	Lisans	Okul Müdürü
M	Bay	12	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
N	Bay	17	İlköğrt. Mat. Öğrt	Lisans	Okul Müdürü
O	Bay	12	Türkçe Öğrt..	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Müdür Yardımcısı
Ö	Bay	14	Sınıf Öğrt.	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Müdür Yardımcısı
P	Bay	8	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
R	Bay	21	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Okul Müdürü
S	Bay	8	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
Ş	Bay	22	İlköğrt. Mat. Öğrt.	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Okul Müdürü
T	Bay	25	Sınıf Öğrt.	Lisans	Okul Müdürü
U	Bay	19	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Okul Müdürü
Ü	Bay	14	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
V	Bay	8	Din K. Ve Ahl. Bilg.	Lisans	Müdür Yardımcısı
Y	Bay	8	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
Z	Bay	17	Sınıf Öğrt.	Lisans	Okul Müdürü
A1	Bay	10	Sınıf Öğrt.	2 Yıllık Eğt. Yük.Okulu	Müdür Yardımcısı
B1	Bay	5	İlköğr. Mat. Öğrt.	3 Yıllık Eğit. Enstitüsü	Müdür Yardımcısı
C1	Bay	10	Din K. ve A. Bilg.	Lisans	Müdür Yardımcısı
Ç1	Bay	12	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
D1	Bay	14	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı
E1	Bay	8	Sınıf Öğrt.	Lisans	Müdür Yardımcısı

Kaynak: Adıyaman İl MEM, 2008

Tablo 3.1’e göre, denekler (n=35) arasında mezuniyet durumu açısından en büyük grubu lisans (n=15, % 42,9); en küçük grubu ise (n=7, %20) üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu olan yöneticilerin oluşturduğu ve deneklerin büyük çoğunluğunun (n=14, %40) 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür.

3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın ana problemine ilişkin olarak; 1980–2008 yılları arasında, eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan araştırma verilerinin çözümlenmesinde “meta analiz tekniği” kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemine ilişkin olarak, Adıyaman merkez ilçedeki 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan ve 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından, “okul merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan 42 denekten 35’i ile “eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımı” konusunda görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen verilerin çözümlenmesinde; mevcut veriler kodlanması, uygun temaların çıkarılması, bu temalara ilişkin düzenlenmelerin yapılması ve değerlendirme işlemleri yapılmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler, tematik bir yaklaşımla ele alınarak beş alt grupta toplanmıştır. Elde edilen verilerin, geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla denek görüşleri mümkün oldukça, yorum katılmadan yazılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

4.1. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN ÇÖZÜMLEMELER

Araştırmanın ana problemine ilişkin olarak, 1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan toplam 40 araştırma üzerinde meta analiz çalışması yapılmıştır. Meta analiz çalışılan araştırmaların özellikleri aşağıda verilen tabloya aktarılmıştır.

Tablo 4.1. 1980–2008 yılları arasında yapılan ve araştırmacı tarafından meta analiz çalışılan araştırmalar

Çalışılan Araştırmanın Türü	Yerli Araştırma		Yabancı Araştırma		Genel Toplam	
	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Makale	8	30,8	18	69,2	26	65,0
Doktora Tezi	7	100	-	-	7	17,5
Y.Lisans Tezi	5	100	-	-	5	12,5
Kitap	-	-	2	100	2	5,0
Toplam	20	50	20	50	40	100

Tablo 4.1'e göre, toplam 40 çalışmadaki yerli ve yabancı çalışmalar eşit sayıda olup; 26 (%65,5)'sı makale, 7 (%17,5)'si doktora tezi, 5 (%12,5)'i yüksek lisans tezi, 2 (%5,0) ise kitap çalışmasıdır.

4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN ÇÖZÜMLEMELER

Araştırmanın alt problemine ilişkin veriler, Adıyaman İl MEM'in 2009 yılı Nisan ayı verilerine göre, merkez ilçedeki toplam 42 resmi ilköğretim okulunda görev yapan, 42 okul müdürü ve 89 müdür yardımcısından, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu'nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen, “okul-merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan yaklaşık 42 denekten 35'i ile tek tek görüşülerek toplanmıştır. Görüşme yapılan 35 deneğin görev yaptığı okul türü, mezuniyet durumu ve yöneticilikteki kıdemi gibi mesleki özellikler bir tabloya aktarılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2. Adıyaman merkez ilçede örnekleme dâhil edilen deneklerin betimsel özellikleri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet (Bay)	35	100
Okul Türü (Resmi)	35	100
Görev Türü (Okul Müdürü)	13	37,1
Görev Türü (Müdür Yardımcısı)	22	62,9
Mezuniyet Durumu (2 Yıllık Eğitim Yüksek Okulu)	13	37.1
Mezuniyet Durumu (3 Yıllık Eğitim Enstitüsü)	7	20
Mezuniyet Durumu (Lisans)	15	42.9
Mesleki kıdem (0-5)	1	2.9
Mesleki kıdem (6-10)	6	17.1
Mesleki kıdem (11-15)	14	40.0
Mesleki kıdem (16-20)	6	17.1
Mesleki kıdem (21 ve üstü)	8	22.9

Tablo 4.2'ye göre, görüşme yapılan denekler (n=35), görev türü açısından, resmi ilköğretim okulu müdürü (n=13, % 37,1) ve müdür yardımcısı (n=22, % 62,9) olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Örneklem dâhilindeki tüm denekler, görüşme öncesi tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından “okul merkezli yönetim” konusunda eşit düzeyde bilgilendirildikleri için, “resmi ilköğretim okulu yöneticileri” şeklinde tanımlanarak tek grup halinde ele alınmıştır. Tez yazımında kullanılan “okul yöneticileri” kavramı, “ilköğretim okullarına ayrılan finansmanının, talep kanalından, okul-merkezli yönetim temelinde kullanımı” konusunda görüşme yapılan “resmi ilköğretim okulu müdürü ve müdür yardımcılarının” karşılığı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada evren ve örneklem olarak kamu ilköğretim okullarının alınması ve bu okullarda çalışan yöneticilerin tamamının bay olması nedeniyle, okul türü ve cinsiyet değişkeni açısından bir değerlendirme yapılamamıştır.

4.3. ARAŞTIRMANIN ANA PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Araştırma “kamu ilköğretim okullarına genel bütçeden ayrılan finansmanın, talep kanalından (Demand-Side) kullanılması konusunda dünyadaki uygulamaların genel sonuçları nelerdir ve bu uygulama örneklerinin Türkiye’ye uyarlanabilmesi mümkün müdür?” sorusunu temel almıştır. Bu ana probleme bağlı olarak, 1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim temelinde (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından seçilerek meta analiz çalışılan araştırma (Tablo 2.8) sonuçlarının, “eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında” olumlu bir değişimi/ beklentiyi ifade etmesi; ülkemizde mevcut eğitim finansmanı kullanım biçimini ya da okul yönetimini, talep kanalından finansman/ okul merkezli yönetim yaklaşımına taşıyacak bazı uygulamalara (okulda karar alma, karara katılmak, okul merkezli bütçe gibi) yönelik olumlu veriler sunduğu anlamına gelmektedir.

Özellikle, Howes ve McCarthy (1982) tarafından yapılan araştırmada, okul merkezli yönetim yaklaşımının uygulandığı okullarda öğretmenlerin, okulda alınan kararlara katılım sıklığı ile okul iklimi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Smylie (1992)’nin yapmış olduğu başka bir araştırmada, öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara büyük oranda katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. David (1994)’in yapmış olduğu başka bir araştırmada, okul merkezli yönetim yaklaşımı temelinde oluşturulan okul konseylerine, katılım düzeyi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. Cheng ve Cheung (2002), tarafından yapılan benzer bir araştırmada; OMY yaklaşımının, öğretmenlerin sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme bağlamında, önemli bir değişimi başlattığı sonucuna varılmıştır. Cheng ve Mok (2007), tarafından yapılan başka bir araştırmada ise OMY uygulama sonuçları ile eğitimde değişen paradigmatik değerler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, eğitimdeki paradigmatik değişimin OMY’ye doğru kaydığı ve

eğitimdeki değişim değerleri ile OMY uygulama sonuçları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonuçlarına varılmıştır. Benzer olan bu araştırma sonuçlarının, araştırmamız nitel çalışma boyutunda ön palan çıkan; “okul paydaşlarının katılımıyla alınan kararların, okul yöneticilerinin tek başına vereceği kararlardan daha etkili olacağı” görüşünü destekler niteliktedir. Bu araştırma sonuçlarının; ayrıca, mevcut eğitim finansmanının talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımının eğitim hizmetlerinin sunumunda verimlilik ve hesap verebilirlik ölçütlerinin sağlanmasına katkılar sağlayacağı yönündeki araştırma öngörümüzü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ana probleme ilişkin olarak, sonucu olumlu olan başka araştırmalar da mevcuttur. Özellikle Gamege vd. (1996), tarafından Viktorya’da okul merkezli yönetim yaklaşımı üzerine yapılan iki ayrı araştırmada, öğretmenlerin OMY’in uygulanmasına ilişkin bilgi düzeyleri ile OMY uygulama sonuçları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu rapor edilmiştir. David (1989)’in, “Okul Merkezli Yönetim” adlı araştırmasında, OMY yaklaşımını başarılı kılan ana unsurun bağımsız bir okul yapısı ve katılımlı karar verme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Briggs ve Wohlstetter (2003) ise, OMY yaklaşımını başarılı kılan unsurların;

1. İyi bir okul vizyonu,
2. Okul düzeyinde karar verme,
3. Dengeli güç dağılımı,
4. İyi bir iletişim sistemi,
5. Adil bir ödül sistemi,
6. Öğretimsel liderlik,

7. Okul kaynaklarının etkin kullanımı, olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aralarında uyumluluk gözlenen bu araştırma sonuçları ile araştırmamız nitel çalışma boyutunda; “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş modele” ve “okul düzeyinde karar alma” ve “ karar verme sürecine katılma” boyutlarına ilişkin denek görüşleriyle tutarlılık gösterdiği gözlenmektedir.

Ayrıca, Briggs ve Wohlstetter (2003)’in çalışmasıyla büyük benzerlikler gösteren Aytaç (2000) ve Yalçınkaya (2004)’in, okul gelişim planı, vizyon ve misyon

gibi OMY değerlerinin kamu ve özel okullardaki düzeyi, konusunun çalışıldığı farklı iki araştırmada; bu değerlerin resmi liselerde hiç bulunmadığı, özel okullar ve kamu ilköğretim okullarında ise düşük düzeyde bulunduğu ve bu okullardaki öğretmen ve yöneticilerin okul merkezli yönetim modeline ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu modeli mevcut merkeziyetçi yönetime alternatif buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Summak ve Roşan (2007) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ise; okul merkezli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının; kamu ilköğretim okullarına göre, özel ilköğretim okullarında daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul merkezli yönetime ilişkin değerlerin; kamu okullarına oranla, özel okullarda yüksek çıkması, özel okulların OMY benzeri bir yapılanmaya sahip olmaları ile açıklanabilir. Okul merkezli yönetim değerlerinin kamu ilköğretim okullarında düşük düzeyde çıkması ise, mevcut eğitim sisteminin sahip olduğu merkeziyetçi yapının kamu okulları üzerinde oluşturduğu baskıya ilişkin bir tepkinin yansıması olarak görülebilir. Bu araştırma sonuçlarının, araştırmamız nitel boyutundaki; “okul uygulamalarına ilişkin kararların, okul düzeyinde, okul paydaşlarının katılımıyla alınması, alınan kararların okul sorunlarının çözümüne daha fazla katkı yapabilir” yönündeki denek görüşleriyle uyumluluk gösterdiği söylenebilir.

Eğitim örgütünün giderek merkezileşen yapısı nedeniyle, resmi okulların, özel okullara oranla merkezi yapılanmanın olumsuzluklarından daha fazla etkilenmiş olması, OMY değerlerinin kamu okullarında düşük düzeyde çıkmasının temel nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca, kamu okullarının parasal sıkıntılar içerisinde olması ve az da olsa çeşitli yollarla elde edilen geliri özel okullar kadar serbest kullanamaması, OMY değerlerinin kamu okullarında düşük düzeyde çıkmasının başka bir nedeni olabilir.

Okul merkezli yönetim temelinde yapılan araştırmalarında olumlu sonuçlar kadar, olumsuz sonuçların da elde edildiği bir görülmektedir. Özellikle Newmann vd., (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, okul merkezli yönetim yaklaşımının uygulandığı okullarda, OMY uygulama sonuçlarının genel olarak olumsuz çıktığı ve bu yaklaşımın öğrenci öğrenmeleri üzerinde bir iyileşme meydana getirmediği, sonuçlarına ulaşılmıştır. Murphy ve Beck (1995) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, okul merkezli yönetim uygulamalarının; okul ikliminde ve öğrenci öğrenmelerinde bir nitelik

artışı meydana getirmediği sonucuna varılmıştır. Fullan ve Watson (1999) tarafından yapılan başka bir araştırmada, OMY uygulamalarının okullarda verilen eğitimin niteliği üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde “OMY’nin Öğrenci Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri” konulu araştırmada ise Chow (2000), OMY uygulamalarının öğretmenler üzerinde bir iş yükü ve iş baskısı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Aralarında benzerlik gözlenen bu araştırma sonuçlarının, “ülkemizde eğitim için ayrılan parasal kaynakların, talep kanalından/ OMY temelinden kullanımı konusunda, yönetici ve öğretmen dışındaki okul paydaşları ile eğitim merkez ve taşra yöneticilerinin de görüş ve hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi” yönündeki araştırma önerimizi destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

1980–2008 yılları arasında yurt içinde, yerinden yönetim bağlamında yapılan araştırmalarda “okul düzeyinde karar alma” ve “karara katılma” değerlerinin kamu okullarında bulunmadığı, özel okullarda ise düşük düzeyde bulunduğu (Kabadayı, 1982; Koçak, 1995; Özden,1996; Köksal, 1997; Bozkurt, 1998; Bucak, 2000; Kıran, 2006) sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle Kabadayı (1982) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin karar verme sürecine katılmak istedikleri, ancak yeterli düzeyde bir katılım ortamı bulamadıkları, bu yüzden karara katılım eylemlerini gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Açıkgöz (1984) tarafından yapılan araştırmada, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım eylemlerinin “çok az”; karara katılım isteklerinin ise “biraz” düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Koçak (1995) tarafından yapılan başka bir araştırmada, eğitim merkez birimlerinde aşırı bir iş yoğunluğunun/ yükünün olduğu ve bu işlerin büyük çoğunluğunun taşraya ait olduğu ve bu işlerin taşra birimlerine ve okullara aktarılma zamanının geldiği ifade edilmiştir. Özden (1996)’in yapmış olduğu başka bir araştırmada, okul düzeyinde karara katılım konusunda, öğretmenlerin % 40’ı “hiç” ya da “çok seyrek” düzeyde görüşlerine başvurulduğunu ifade etmişlerdir. Köksal (1997)’in “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi: Bir Model Önerisi” konulu çalışmasında geliştirmiş olduğu model, deneklerin % 98’i tarafından uygulanabilir bulunmuştur. Bozkurt (1998) tarafından yapılan benzer araştırmada, MEB’nın yeniden yapılanması ve merkezin elindeki bir kısım yetkilerin taşra ve okul yönetimlerine bırakılması yönünde, dönemin tüm siyasi parti milletvekillerinin görüş birliği içerisinde

oldukları belirlenmiştir. Bucak, (2000) tarafından yapılan araştırmada, eğitim merkez örgütü birim veya çalışanlarında aşırı bir iş yükünün olduğu, bu iş yükünün büyük oranda taşra ve okul birimlerine ait olduğu ve bu işlerin taşra ve okul birimlerine bırakılmasının kaçınılmaz bir hal aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kıran (2006) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise, bakanlığın ağır ve hantal işleyen bir bürokratik yapıya sahip olduğu, eğitimde yerinden yönetime geçişin zorunlu bir durum haline geldiği, sonuçları ortaya çıkmıştır. Aralarında paralellik gözlenen bu araştırma sonuçları ile araştırmamız nitel çalışma boyutunda deneklerin büyük çoğunluğu tarafından sıklıkla vurgulanan, “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş modele” ve “okul düzeyinde karar alma” ve “karara katılma” boyutlarına ilişkin ifadeler arasında bir paralelliğin olduğu söylenebilir.

Eğitim finansmanı temelinde yapılan yurt içi araştırma sonuçları, kamu okullarının büyük bir finansman sıkıntısı (Öztürk, 2002; Bozan, 2002; Altuntaş, 2005) içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Özellikle Başçobanlar (2000)'ın yapmış olduğu araştırmada; il özel idareleri, belediyeler ve köy yönetimlerinin, kamu okullarına yönelik finansman sorumluluklarını yerine getiremediği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2002) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, kamu ilköğretim okullarının büyük bir finansman sıkıntısı içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bozan (2002) tarafından yapılan başka bir araştırmada, okulların sahip olduğu sorunların temelinde, finansman yetersizliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “İlköğretim Okullarının Finansman İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyleri” konulu araştırmada ise Altuntaş (2005), kamu ilköğretim okullarında ciddi bir finansman sıkıntısının olduğu ve bu durumun okul yöneticilerini, kamu dışı kaynak arayışına ittiği sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki araştırma sonuçları ile araştırmamız nitel çalışma boyutunda; eğitim hizmetlerinin sunumu için genel bütçeden ayrılan parasal kaynakların, “talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımının, kamu okullarının sahip olduğu finansman sorunlarının çözümüne ciddi katkılar sağlayacağı” yönündeki denek görüşleri arasında bir paralelliğin olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve ana problemle doğrudan veya dolaylı bağlantısı olan eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) temelindeki araştırmaların bulgu ve

sonuçlarının genel olarak olumlu çıktığı gözlenmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarının büyük oranda olumlu çıkması, ülkemizde eğitim finansmanı ya da okul yönetimini ve mevcut yönetsel yapıyı, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman yaklaşımına taşıyacak olumlu veriler sunduğu anlamına gelmektedir.

4.4. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

“Kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanının, talep kanalından, okul-merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda okul müdürlerinin görüşleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?” alt problemine yönelik olarak; Adıyaman İl MEM’in 2009 Nisan ayı verilerine göre, merkez ilçedeki 42 kamu ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarında 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen, “okul merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup içerisinde yer alan 42 denekten 35’i ile “eğitim finansmanının, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinde kullanımı” konusunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler beş alt temada birleştirilerek, mümkün oldukça yorum katılmadan yazılmıştır. Denek görüşleri, Türkçe alfabenin büyük harfleri kullanılarak beş alt temada birleştirilmiştir. “Kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanının, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımına” ilişkin denek görüşleri aşağıda verilmiştir.

Deneklerin Okul Merkezli Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri:

Okul merkezli yönetim, eğitim merkez birimlerine ait yetkilerin büyük oranda okul düzeyine aktarılmasıdır (H,İ,L,P,U,Ü,R,B,F,Ş,A1,B1,Y,Z,V). Bu yaklaşımının amacı, okulların, içerisinde bulunduğu çevre tarafından desteklenmesi ve güçlendirilmesidir (L,Y,P,S). Okul merkezli yönetim anlayışındaki temel mantık, okulların uygulama boyutuna ilişkin sorunların okul paydaşlarınca ele alınıp (D,E,T,A1,B1), okul düzeyinde çözümlenmesidir (A,B,F,Ş,Ü,Y,Z,A1,B1,D1,E1,Ç,G,K,P,U,J). Okul merkezli yönetim yaklaşımı, eğitim-öğretim, bütçe, personel gibi yönetim alanlarının okul düzeyinde planlanması ve karara bağlanması (P,U,Ü,R,S,L,Y,H,İ,N) açısından önemlidir. Okul merkezli yönetim yaklaşımı, okul paydaşlarını iş birliğine ve etkileşime zorladığı (D,A1,B1,D1,E1,P,U,Ü,N,R,S,L,Y) için önemlidir. Okul merkezli yönetim yaklaşımı, okul sorunlarının yerinden çözümüne katkı

(E,Ğ,K,Ş,P,U,Ü,A1) sağlayabilir. Okul merkezli yönetim, okul sorunlarının yerinden çözümünü sağlayarak; okullarımızın niteliğinin yükseltilmesi açısından önemli (F,R,S,H,İ,L,R,U,Ü) bir fırsat olabilir. Genel bütçeden eğitim hizmetlerinin sunumu için tahsis edilen parasal kaynakların, veli inisiyatifine dayalı olarak “okul çeki” veya “okul kuponu” gibi yollarla (A1,B1,L,P,U,Ü,R,B,F,Ş) okullara aktarılması, kamu okullarının merkez birimlere bağımlı kalmadan (B,F,Ş,N,O,R) kendisinden beklenen hedefleri (A,H,İ,L,A1) gerçekleştirmesi açısından önemlidir. Her şeyden önce, bu yaklaşımda her okulun bir bütçesinin olması, okulların mali sorunlarını çözebilir (Ç,Ş,C,Ğ,H,İ,L,N,O,R,P,Y,E1,C1).

Deneklerin “Okul Düzeyinde Karar Alma” ve “Karar Verme Sürecine Katılma” Boyutuna İlişkin Görüşleri:

Okul uygulamalarına ilişkin kararların, okul paydaşlarının katılımıyla (A,G,Ç,Ü,Y,A1,B1,D1,E1,H,I), okul düzeyinde karara bağlanması (L,M,O,R,C1,Ş,N,Ö,S,Ç1), alınan kararların sonuca yönelik olmasına katkıda (U,D,G1,V,Ü,Y,A1,B1,D1,E1) bulunabilir. Özellikle, okul yönetim kurulunda tüm okul paydaşı temsilcilerinin yer alması (O,R,D,E,D1,B1,S,H,I,L,V,C1,B,M), okul kararlarının daha etkili (B,M,O,R,D,E,D1,E1,Ç,T,A,G,F,J,P,S,Y,Z) bir biçimde çıkmasına katkı sağlayabilir. Bir kısım yönetici ise, öğretmen dışındaki paydaşların okul yönetimine katılmasının, karar alma sürecini olumsuz etkileyeceğini (C,K,N,P,E) belirtmiştir. Öğretmen dışındaki paydaşların okulda karar alma sürecine katılımının (Y,A1,B1,D1,E1,S,H,I,L,V,H,L,M,O,R,C1,A,G,) avantajları kadar dezavantajlarının (N,Ö,P,S,E,Ç1) da olacağı unutulmamalıdır.

Deneklerin “Okul Düzeyinde Bütçe Yapma ve Uygulama” Boyutuna İlişkin Görüşleri:

Mevcut uygulamada kamu okulları için ayrılan parasal kaynaklar, büyük oranda bakanlık veya il/ilçe birimleri eliyle harcanmaktadır (B,Ç,F,G,Ğ,T,K,Ç1,D1,E,Ş,Ü,Y,Z,A1,B1,E1), bu kaynaklar okula ulaşmamaktadır (Ç,F,G,K,Ç1,D1,E,Ş,Ü,Y,A1,B1). Okul merkezli yönetim yaklaşımında, okullar/ öğrenciler için ayrılan para, veli inisiyatifi ile okula ulaşacağından (A1,B1,E1,B,Ç,F,G,K,Ç1,D1,D1,E,Ş,Ü,Y,Z) olumlu sonuçlar verebilir. Ayrıca okullar için ayrılan paranın kullanım/ harcama

yetkisinin, yöneticiden çok okul yönetim kurulunda olması (Ç1,D1,E,F,Ş,Ü,Y,Z,A1,B1, E1,B,Ç,F,G,K), bu yaklaşımın en güçlü yönünü oluşturmaktadır (Ü,Y,Z,A1,B1,D1, E1,Ç1). Okullara eğitim çeki yoluyla para aktarımı (A,B,F,Ş,Ü,Y,Z,A1,B1,D1,E1,A,D, M,Ç1,C1) okul yönetimini öğrencilerden/ velilerden para toplama sıkıntısından (A,B,F,R,Ç1,Ş,Ü,Y,Z,A1,B1,D1,E1,Ü,Y,A1,B1,D1,E1,O,V) kurtarabilir. OMY yaklaşımı bazı okullarımızın idari ve mali sorunlarının çözümünde etkili (Ü,Y,Z,I,N,A1, B,G,V) olabilir. Ancak bütün okullarımız için bunu söylemek yanlış (B,P,U,T) olur. Özellikle, öğrenci velisi ve sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin bütçe oluşturma ve uygulama sürecine katılımı, paranın harcanama önceliklerinin belirlenmesinde sıkıntı (B,P,U,T) oluşturabilir. Bir kısım yönetici ise, okul merkezli bütçe yaklaşımının sağlıklı işleyebilmesi için okulların iyi bir bütçe denetimine (A1,B1,İ,A,B,G,İ,H,Ş,Z,) sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Finansman kullanımının/ harcamaların, hem içeriden (A1,B1,İ,) hem de dışarıdan denetlenmesi (Z,A,Ş,G,İ,H) önemlidir.

Deneklerin “Okul Merkezli Yönetim Modellerine” İlişkin Görüşleri:

Kamu ilköğretim okullarının, okul paydaşlarından oluşacak bir kurul tarafından yönetilmesi, önemli bir yönetim yaklaşımı (A,B,G,Ç,F,Ş,P,Ü,Y,Z,A1,B1,D1,E1,E, D,I,L,N,Ö,T,V,C1) olarak değerlendirilebilir. Okul müdürünün bu kurul tarafından atanması (A1,B1,D1,E1,E,D,I,L,N) veya seçimle gelmesi (A1,B1,A,B,G,Ç,D1) okul çalışanları arasında iletişimi artırabilir (P,Ü,Y,Z,A1,B1). Okul merkezli yönetim yaklaşımında okul yönetimi okul paydaşlarından oluştuğu için, alınan kararların okul amaçlarına dönük (A1,M) olarak çıkmasını sağlayabilir. Ancak, ailelerin ve öğrencilerin okul yönetimine katılması doğru olmayabilir (K,H,J,Ğ,Ç1,) çünkü bu üyeler okul yönetimine katılacak kadar bir deneyim sahibi değildirler (J,M).

Deneklerin OMY Yaklaşımının Endişe Boyutuna İlişkin Görüşleri:

Denekler OMY yaklaşımına ilişkin endişelerinin olmadığını (Ç,U,A1,E1, H,I,L,M,N,O,R,S,F,Ç1,C1) dile getirmişlerdir. İki yönetici ise OMY'nin getireceği iş yükünün, kendilerini endişelendirdiğini (Ğ,T) söylemektedirler. Denekler, OMY bağlamında, kendilerine verilecek görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek kadar bilgi sahibi oldukları (A,B,K,B1,J,D,I,G,Y,S,Ö,R,T,C1,Ü,D1,İ,J) düşünülebilir. Okullarda söylendiği kadar bir iş yükünün olmadığı (A,U,O,F,F), zamanında

yapılmayan (U,O,F) işlerin birikiminden oluşan bir iş yoğunluğunun olduğu (O) söylenebilir.

Araştırmanın alt problemine yönelik görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; deneklerin, kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanının, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda olumlu bir görüşe ve hazır bulunuşluğa sahip oldukları gözlenmektedir. Denekler, “okul müdürünün” ve “okul dış paydaşlarının” ağırlıkta olduğu OMY modellerin uygulanabilirliğine ve “okul düzeyinde bütçe yapma” ve “bütçe uygulama” boyutlarına yönelik olarak, görece daha düşük olumlu, “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş modele” ve “okul düzeyinde karar alma” ve “karar verme sürecine katılım” boyutlarına ise daha yüksek olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Denek görüşlerinde, “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş modelin” ve “okul düzeyinde karar verme” ve “karara katılma” boyutlarına daha yüksek olumlu görüş belirtmeleri, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu’nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen “okul merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına bağlanabileceği gibi, deneklerin mevcut merkeziyetçi yönetim yaklaşımına gösterdikleri tepkinin bir yansıması olarak da değerlendirilebilir. Ancak bilgilendirme toplantısında OMY modellerinin ve bu modele ilişkin yönetim alanlarının eşit düzeyde ele alınması, birinci olasılığı zayıflatmakta ve ikinci olasılığı güçlendirmektedir. “Okul müdürünün” ve “okul dış paydaşlarının” ağırlıkta olduğu modellere ilişkin yönetici görüşlerinin düşük düzeyde çıkması ise, deneklerin, mevcut eğitim okulların, “okul müdürü” yerine, “okul yönetim kurulları” tarafından yönetilmesinin daha doğru olacağına olan inançlarına bağlanabilir.

ÖZET, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖZET

Modern eğitim finansmanı paradigması, geleneksel finansman sisteminin aksine, sadece kaynakların eşit dağılımıyla değil, aynı zamanda bu kaynakların eşitlik, etkililik, çeşitlilik, uygunluk ve kalitenin sürdürülebilirliğiyle de ilgilenmektedir. Meta analiz ve nitel çalışma temelinde desenlenen bu araştırmada, eğitim için ayrılan parasal kaynakların, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanılması konusunda dünyadaki uygulamaların genel sonuçları ve uygulama örneklerinin Türkiye'ye uyarlanabilirliği konusunda, araştırmacılar ve uygulayıcılar nezdinde farkındalık yaratarak, tartışma ve araştırma zemini oluşturmak amaçlanmıştır.

Araştırmada, “kamu ilköğretim okullarına genel bütçeden ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanılması konusunda dünyadaki uygulamaların genel sonuçları nedir ve bu uygulama örneklerinin Türkiye'ye uyarlanabilmesi mümkün müdür?” ana ve “kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda Adıyaman merkez ilçedeki kamu ilköğretim okulu müdürü ve yardımcılarının görüşleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri nedir?” alt problemi çalışılmıştır. Ana probleme ilişkin olarak; 1980–2008 yılları arasında, eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içi ve yurt dışında yapılan ve tez öğrencisi tarafından değerlendirmeye alınan 40 araştırma üzerinde meta analiz çalışılmıştır. Alt probleme ilişkin olarak da; Adıyaman İl MEM'in, 2009 yılı Nisan ayı verilerine göre merkez ilçe/ evren içerisindeki toplam 42 kamu ilköğretim okulunda görev yapan 42 müdür ve 89 müdür yardımcısından, 22.12.2008 tarihinde, Adıyaman Üniversitesi Vehbi Koç Konferans Salonu'nda, tez danışmanı ve tez öğrencisi tarafından verilen “okul-merkezli yönetim” konulu bilgilendirme toplantısına katılan grup/ örneklem içerisinde yer alan deneklerle 01–30 Nisan 2009 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ana problemine ilişkin veriler, “İçerik Analizi Tekniği” ile çözümlenmiştir.

Meta analiz çalışmasında elde edilen bulgular; “eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda dünyadaki mevcut uygulamaların genel sonuçlarının olumlu olduğu ve bu uygulama örneklerinin Türkiye’de de olumlu sonuçlar vereceğine” işaret etmektedir. Alt probleme ilişkin olarak yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular ise, Adıyaman merkez ilçede görev yapan kamu ilköğretim okulu müdür ve yardımcılarının, “eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı” konusunda; “olumlu bir görüşe ve hazır bulunuşluğa” sahip olduklarını göstermektedir. Araştırma sonunda, “eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinde kullanımı” konusunda; yönetici ve öğretmen dışındaki okul paydaşları ile eğitim merkez ve taşra yöneticilerinin de görüş ve hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi/ çalışılması önerilmiştir.

SINIRLILIKLAR (LIMITATIONS)

Ana probleme ilişkin olarak; 1980–2008 yılları arasında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından meta analiz çalışılan araştırmaların tamamının finansman kullanımı ile ilgili olmaması (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli yönetim/ bütçe) ve alt probleme ilişkin olarak da, “kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinden kullanımı” konusunda; 42 denekten 35’i ile görüşülmesi (tekrarlanan ziyaretlere rağmen 7 denekle görüşülemediği), araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu açıdan araştırmacı ve uygulayıcıların araştırma sonuçlarını değerlendirirken bu kısıtlılıkları/ sınırlılıkları dikkate almaları gerekmektedir.

TARTIŞMA

Merkeziyetçi yönetim yaklaşımının, toplumun yerel düzeydeki eğitim ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılayamaması, eğitim yönetiminin yetki aktarımı (decentralization) temelinden yeniden yapılandırılarak, okul uygulamalarına ilişkin konularda, merkez veya taşra birimlerinin elinde tuttuğu yetki ve sorumluluğun okul yönetimlerine aktarılması yaklaşımını gündeme getirmiştir. Yetki aktarımı temelindeki

bu girişimler, zamanla etkili okul araştırmalarının da etkisiyle “talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman kullanımını yaklaşımını” gündeme getirmiştir.

Okul merkezli yönetim (okul düzeyinde karar alma ve karara katılma) temelinde yurt dışında yapılan araştırmaların genelde olumlu (Howes ve McCarthy, 1982; David, 1989; Wholstetter ve Odden, 1992; Smylie,1992; Pashiardis, 1994; David, 1994, Odden ve Wohlstetter, 1995; Gamege vd. 1996; Chan vd., 1997; Coddington, 1997; Cheng ve Cheung, 2002; Kuku vd., 2002; Briggs ve Wohlstetter, 2003; Rodriguez ve Slate, 2005; Cheng ve Mog., 2007) sonuçlar verdiği gözlenmektedir. Özellikle Cheng ve Cheung, (2002) tarafından yapılan araştırmada, OMY yaklaşımının uygulandığı Hong Kong okullarında çalışan öğretmenlerin okul kararlarına katılma, okul yönetiminde sorumluluk alma davranışları ile okul çıktıları arasında anlamlı/ olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Smylie (1992) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin, okulda alınan kararlara katılım düzeyleri ile okul amaçlarını gerçekleştirme davranışları arasında anlamlı/ olumlu bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Cheng ve Mok (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin karara katılım düzeyleri ile okul uygulamalarının sonuçları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, eğitimdeki paradigmatik değişimin OMY’ye doğru kaydđı gözlenmiştir. Benzer olan bu araştırma sonuçlarıyla, araştırmamız nitel çalışma boyutunda, ağırlıklı olarak öne çıkan; “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş modelin” ve “okul düzeyinde karar alma” ve “karar alma sürecine katılım” boyutlarının uygulanabilirliğine ilişkin denek görüşleri arasında bir paralelliğin olduğu görölmektedir.

Okul merkezli yönetim (okul düzeyinde karar alma ve karara katılma) temelinde yurt içinde yapılan araştırma sonuçlarının ise genelde olumlu olduğu gözlenmektedir. Aytaç, (2000) ve Yalçınkaya, (2004)’nın “okul gelişim planı”, “vizyon” ve “misyon” gibi OMY değerlerinin kamu ve özel okullardaki düzeylerinin araştırıldığı araştırmalarda, OMY değerlerinin resmi liselerde hiç bulunmadığı, özel okullar ve kamu ilköğretim okullarında ise düşük düzeyde bulunduğu, deneklerin okul merkezli yönetim modeline ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu modeli mevcut merkeziyetçi yönetime alternatif buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Summak ve Roşan (2007) tarafından yapılan “Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi” konulu

araştırmada ise; okul merkezli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının; kamu ilköğretim okullarına göre, özel ilköğretim okullarında daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalarda; OMY yaklaşımının uygulanabilirlik düzeyinin, kamu okullarına göre, özel okullarda daha yüksek çıkması, bu okulların, okul uygulamalarına ilişkin konularda kararlarını okul düzeyinde ve okulun paydaşlarının katılımıyla almalarına ve yeterli düzeyde parasal kaynakla desteklenmelerine bağlanabilir. OMY uygulanabilirlik düzeyinin, kamu ilköğretim okullarında düşük düzeyde çıkması ise, merkeziyetçi yönetim yaklaşımının kamu okulları üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilere/ baskılara bağlanabilir. Ancak Summak ve Roşan (2006) bu durumu, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin; “okul düzeyinde ve katılımlı karar verme” temelinde bir değişim ve dönüşüm ihtiyacı duydukları şeklinde açıklamıştır.

Yurt içinde, yerinden yönetim temelinde yapılan araştırmalarda; “okul düzeyinde karar alma” ve “karara katılma” gibi süreçlerin kamu okullarında mevcut olmadığı, okul uygulamalarına ilişkin kararların hala eğitim merkez birimleri veya elamanlarınca alındığı (Kabadayı, 1982 ve Açıkgöz, 1984; Bozkurt, 1989; Köklü, 1994; Koçak, 1995; Özden, 1996; Sarpkaya, 1994; Usluel, 1995; Köksal, 1997; Bucak, 2000; Yemenici ve Bayrak, 2001; Öztürk, 2002; Kıran, 2006) sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle Kabadayı (1982) tarafından yapılan araştırmada, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin, okul düzeyinde verilen kararlara katılımını sağlayacak bir örgütsel iklimin bulunmadığı, bunun da öğretmenlerde bir iş doyumsuzluğunu ve verimsizliğini beraberinde getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Açıkgöz (1984) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım düzeylerinin “çok az”, karara katılım isteklerinin ise “biraz” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, Köklü (1994) ve Özden (1996) tarafından yapılan araştırmada, karara katılım konusunda, okul yöneticilerinin, öğretmenlere oranla daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bozkurt (1989) tarafından yapılan başka bir araştırmada; MEB’in yeniden yapılandırılarak, eğitimin finansman boyutuna ilişkin hizmet ve yatırımlarda yerinden yönetim ve katılımcılığın sağlanması konularında dönemin tüm siyasi parti milletvekillerinin görüş birliği içinde oldukları sonucuna varılmıştır. “Eğitimde

Yerelleşme” konulu araştırmada ise Bucak (2000), eğitim merkez birimlerinin/ çalışanlarının taşraya ve okula ilişkin olarak elinde tuttuğu yetkilerin bu birimlere devri konusunda olumlu bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yemenici ve Bayrak (2001) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, ğretmen, ğrenci, ğrenci velisi gibi okul paydaşlarının karar verme sürecine ortak kılınmadığı, okul çevresindeki kişi ve kuruluşlardan yeterince yararlanılmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Yurt içinde yerinden yönetim temelinde yapılan araştırmalarda elde edilen ortak sonuç; MEB’in ağır işleyen merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu, eğitim merkez birimi ve alışanlarında, taşra birimlere ait işler nedeniyle aşırı bir iş yoğunluğunun olduğu, bakanlığın mevcut örgütsel yapısıyla, eğitime ilişkin genel ilkeler belirleme, iller arası koordinasyonunu sağlama gibi st düzeydeki hedefleri gerçekleştirmede yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Aralarında büyük benzerliklerin gözlendiği bu araştırma sonuçları, araştırmamız nitel çalışma boyutunda; “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş modelin” ve OMY’nin “okul düzeyinde karar alma” ve “karara katılma” boyutlarına ilişkin denek görüşlerini destekler niteliktedir.

Ülkemizde eğitim finansmanı temelinde yapılan bir kısım araştırmalarda ise eğitim için ayrılan kaynakların, sınırlı/ kısıtlı olduğu (Başçobanlar, 2001; Bozan, 2002; Altuntaş, 2005) ve verimsiz kullanıldığı (oker, 1995; Türkmen, 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle Başçobanlar (2000)’ın çalışmasında, il özel idareleri, belediyeler ve köy yönetimlerinin, örgün eğitime ilişkin, görev ve sorumluluklarına karşın gelir kaynaklarının oldukça sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Altuntaş (2005)’in, “İlköğretim Okullarının Finansman İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyleri” konulu araştırmasında, kamu ilköğretim okullarında ciddi bir finansman sıkıntısının olduğu ve bu sıkıntının ilköğretim okulu yöneticilerini, kamu dışı kaynak arayışlarına ittiği sonucuna ulaşılmıştır. oker (1995: 2)’in, yapmış olduğu çalışmada, merkezden yönetim yaklaşımının, eğitim hizmetlerinin sunumunda uygunluk ve yerindelik ltlerini yok ettiği sonucu elde edilmiştir. Türkmen (2009)’in, yapmış olduğu çalışmada ise; eğitim sistemin sürdürülebilirliğine ilişkin temel sorunlardan birinin, mevcut finansman tahsis ve kullanım biçiminin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda elde edilen benzer sonuçlar ile araştırmamız nitel çalışma boyutunda; “eğitim için ayrılan finansmanın talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımının eğitim

hizmetlerinin sunumunda eşitlik ve verimlilik ölçütlerini sağlayacağı” yönündeki denek görüşleri arasında bir paralelliğin olduğu gözlenmektedir.

Okul merkezli yönetim bağlamında (özellikle bütçe, program ve personel alanlarında) yurt dışında yapılan araştırmalarda olumlu sonuçlar kadar, olumsuz sonuçların da (Newmann ve Wehlage, 1995; Murphy ve Beck, 1995; Leithwood ve Menzies, 1998; Fullan ve Watson, 1999; Chow, 2000) alındığı gözlenmektedir. Özellikle, Murphy ve Beck (1995) tarafından yapılan araştırmada, okul merkezli yönetim uygulamalarının, okul ikliminde ve öğrenci öğrenmelerinde bir iyileşme meydana getirmediği ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin mevcut tutumlarını değiştirmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Fullan ve Watson (1999) tarafından yapılan başka bir araştırmada, OMY uygulamalarının okul niteliği üzerinde bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aralarında benzerlikler görülen bu araştırmaların olumsuz sonuçları, eğitim finansmanı ya da okul yönetimini ve yönetsel yapıyı, OMY’ye taşıyacak bazı uygulamalar (okulda karar alma, karara katılmak, okul merkezli bütçe gibi) ile okul çıktılarının niteliği arasında organik bir bağın olmadığına işaret etmektedir. Bu araştırma sonuçlarının, araştırmanın nitel çalışma boyutunda yer alan; okul merkezli yönetim uygulamalarının olumlu sonuçları kadar, olumsuz sonuçlarının da mevcut olduğu, bu bağlamda “mevcut araştırma sonuçlarının, benzer araştırma ve pilot uygulamalarla desteklenmesi” gerektiği yönündeki araştırma önerisini destekler nitelikte olduğu gözlenmektedir.

1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve meta analiz çalışılan araştırmaların (Tablo 2.8.) bulgu ve sonuçlarını bir bütün olarak değerlendirdiğimizde; gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda ve gelişmekte olan ülkelerde, hatta bazı 3. dünya ülkelerinde okul uygulamalarına ve parasal kaynakların harcanmasına ilişkin karar verme yetki ve sorumluluğunun okul düzeyine aktarıldığı gözlenmektedir. Bu ülkelerde eğitim için ayrılan parasal kaynakların büyük oranda talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanıldığı gözlenmektedir.

SONUÇ

1980–2008 yılları arasında eğitim finansmanı ve okul merkezli yönetim bağlamında (okulda karar alma, kararlara katılma, okul merkezli bütçe gibi) yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından üzerinde meta analiz çalışılan araştırmaların sonuçları; “eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından kullanımı konusunda dünyadaki uygulamaların olumlu sonuçlar verdiği ve mevcut uygulama örneklerinin Türkiye’de de olumlu sonuçlar vereceğine” işaret etmektedir. Araştırmacı tarafından deneklerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular; deneklerin, kamu ilköğretim okullarına ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul-merkezli yönetim temelinde kullanımı konusunda olumlu yönde bir görüşe ve hazır bulunuşluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca deneklerin, okul merkezli yönetim yaklaşımının, “okul yönetim kurulunun ağırlıkta olduğu/ dengelenmiş” modeline ve “okul düzeyinde karar alma” ve “karar alma sürecine katılma” boyutlarına daha yüksek olumlu, “okul müdürünün” ve “okul dış paydaşlarının” ağırlıkta olduğu modellere ve “okul düzeyinde bütçe yapma ve uygulama” boyutlarına ise daha düşük olumlu tepki verdikleri gözlenmiştir.

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 aktararak, 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.

Konuyla ilgili çalışmalar ve eldeki nitel araştırma verileri; “talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden finansman kullanımı yaklaşımının, Türkiye’de uygulanabilir bir model olacağını göstermektedir. Kamu ilköğretim okullarını, belediyelere veya özel idarelere devir ederek yerelleştirmek yerine, yetki aktarımı

(decentralization)/ okul merkezli yönetim temelinde yeniden yapılandırmak daha doğru bir yaklaşım olabilir. Talep kanalından finansman yaklaşımı uygulama örneklerinin Türkiye'ye uyarlanması durumunda; eğitim için ayrılan parasal kaynakların dağıtımında; eşitlik (equality) ve hakkaniyet (equity), harcanmasında ise; verimlilik (efficiency) ve hesap verebilirlik (accountability) ölçütlerinin sağlanması mümkün olabilir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak, araştırmacı ve uygulayıcılara şunlar önerilebilir:

Eğitim için ayrılan finansmanın, talep kanalından/ okul merkezli yönetim temelinden kullanımı konusunda;

1. Yönetici ve öğretmen dışındaki okul paydaşları ile eğitim merkez ve taşra birim yöneticilerin de görüşlerinin alınması,
2. Köy ve mezra okullarında da benzer çalışmaların yapılması,
3. Uygulama sonuçlarını görmek için pilot uygulamaların yapılması, önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.(1994). *Öğretmenlerin Okuldaki Karara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bil. Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. (1999). *Çağdaş Liberal Düşüncede Politik İktisat*. Takav Matbaası, Ankara, ss.55-60.
- Altuntaş (Sarıbal), Y. (2005). *İlköğretim Okullarının Finansman Sorunu (Van İli Örneği)*. Yüzüncü Yıl Ün. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD, Van.
- Angeles, L. C. ve Mango, F. A. (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *Decentralization, Demoocratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective*, Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.). The Lohns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Nobel Yayın, Ankara.
- Başçobanlar, Ö. (2000). *Yerel Yönetimlerin Örgün Eğitime İlişkin Görevleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bozan, M. (2002). *Merkeziyetçi Yapıdan Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, H. (1998). *İlköğretimde Yeniden Yapılanma Hakkında Milletvekillerinin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bucak, (Balcı). E. (2000). *Eğitimde Yerelleşme*. Detay Yayıncılık Yayın No: 12, Ankara, ss.76-77.

- Briggs, K. L. ve Wohlstetter, P. (2003). Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.14,No.3, pp.351–372. <http://www.usc.edu/dept/education/cegov/publications/briggsandwohlstetter1999.pdf>. (03.10.2008).
- Caldwell, B. (1990). “*School-based Decision-making and Management, School-based Decision-making and Management: International Developments*, London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press, pp. 3–26.
- Caldwell, B.and Spinks, J. (1988) *The Self-Managing School London: The Palmer Press*
- Celkan, H. Y. (1990). *Ziya Gökalp'ın Eğitim Sosyolojisi*, Araştırma İnceleme Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Chan, M.T., Ching, Y.C. ve Cheng, Y.C., (1997). Teacher Participation in Decision Making: The Case of SMI Schools in Hong Kong. *Education Journal*, 25(2), pp.17–42. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/ej/2502/2502017.htm> (23.12.2008).
- Cheung, W.M. F. ve Cheng, Y. C. (2002). An Outlier Study of Multilevel Self Management. *Effectiveness and School Improvement*. Vol.13, No.3, pp.253-290. <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/> . (20.11.2008).
- Cheng, Y. C, ve Mok, M. C. (2007). School-Based Management And Paradigm Shift İn Education: an empirical study. *International Journal of Educational. Management*. Vol. 21 No. 6. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>. (12.02.2007).
- Chow, P.Y. (2000). To Innovate and Change: A Critique on How Education Policy is Implemented in Hong Kong, *Paper presented at the 13th International Congress for School Effectiveness and Improvement*, SAR, China.
- Codding, J. (1997). Systemic Reform: a case study on restructuring one American public high school', in Townsend, *Restructuringand Quality: Issues for Tomorrow 3s Schools*. London: Routledge. <http://books.google.com.tr/books>. (14.05.2008).
- Çoker, Z. (1995). *Yönetimde Yeniden Yapılanma Kırsal Yörede Yeni Bir Yönetim Modeli*, 20. Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yay. Ankara.

- David, J. L. (1994). School-Based Decision Making: Kentucky's Test of Decentralization. *Phi Delta Kappan*, 75 (9), pp.706-712. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>. (25.08.2008).
- David J. L. (1989). Synthesis of Research on School-Based Management. *Educational Leadership*. Vol.46, No.8, May, pp.45- 53. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>. (26.08.2008).
- Davis, B.,Audrey, N. ve Deemer, S, (1996). School-Based Management. Policy Brief, no. PB-001.1. Newark, DE: University of Delaware, Delaware Education Research and Development Center. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>. (21.11.2008).
- Derqui, J.M.G. (2001). Educational Decentralization Policies İn Argentina And Brazil: Exploring New Trends, *Journal of Education Policy*, Vol. 16 pp.561 – 583.
- DPT. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979. Ankara.
- _____. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1996. Ankara.
- _____. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2006. Ankara.
- Dimmock, C. (1995). "Reconceptualising restructuring for school effectiveness and school improvement", *International Journal of Educational Reform*, Vol. 4 No.3, pp. 285-300.
- Dönmez, B. (2004). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Amaçlarına Ulaşma Derecesine İlişkin Algıları. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Malatya
- Duçi, M.E. (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *Local Governance and Democratization: The View From The Chilean*, Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.). The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London
- Duman, A. (1998). "Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme mi?". *Kuram ve Uygulamada. Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz 1998, sayı 16, ss.467-483.

- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm*. Bilim ve Öğretim Elemanları Sendikası Yayını, İstanbul. 1998.
- Ergün, M. (1998). "Cumhuriyet Eğitiminin Genel Değerlendirmesi".*Milli Eğitim Dergisi*. 139,1998. ss.10–12
- Eryılmaz, B. (1995). *Kamu Yönetimi*, Gözden Geçirilmiş 2.Baskı. Akademi Kitapevi, İzmir.
- Eşme, İ. (2008). PISA 2006 Sonuçları ve Türkiye'de Fen Eğitimi, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=24398809/01/2008>. (11.2.2008).
- Friedman, S. ve Kitaho, C. (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *Local Governance And Democratization: South Africa's Double Reform: Decentralization And The Transition From Apartheid*, Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.). The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London
- Fullan, M ve Watson N. (1999). School-based Management: Re-conceptualizing to Improve Learning Outcomes. Paper presented at the Regional Workshop, "Improving Learning Outcomes in the Caribbean" Port of Spain. <http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/TPS1017/School-Based%20Budgeting/SBMQ&Af.pdf>
- Gamage, D. T. , Sipple, P. ve Partridge, P. (1996). Research on School Based Management in Victoria. Journal of Education Administration. Vol. 34, Iss. 1:pp.24. <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/09578239610107147> (12.08.2008)
- Gamage, D.T. ve Sooksomchitra, P. (2004). Decentralization and school-based management in Thailand, *International Review of Education*. pp. 289–305.
- Gaziel, H, (1998). School Based Management As A Factor İn School Effectiveness. *International Review of Education*, 44 no 4, pp.319-333.
- Gonnie van Amelsvoort, H. W. C., ve Scheerens, J. (1997). Policy Issues Surrounding Processes of Centralization and Decentralization in European Educational

Systems. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), pp.340-363. <http://pdfserve.informaworld.com.pdf> (12.01.2009)

- Güçlü, N.(2000). "Okula Dayalı Yönetim". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 148. ss. 23–29.
- Guthrie, James W. (2006). "Modern Education Finance: How it Differs from the 'Old' and the Analytic and Data Collection Changes it Implies," *Education Finance ve Policy*, MIT Press, Volume 1, Issue. 1.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Eğitim Yönetimi Ve Teftişi Programı). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Hesapçioğlu, M. ve İnandı, Y. (2008). *Eğitim Finansmanı: Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri'nde Karşılaştırmalı Bir Çalışma*, İstanbul: TÖDER,
- Kabadayı, R. (1982). *Kamu İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Karatepe Ş. (1996). "Türkiye'nin Yönetim Sorunları", *İslam Geleneğinden Günümüze Şehir ve Yerel Yönetimler*, İlke Yayınları, İstanbul, Cilt 2.
- Kavak, Y.ve Burgaz, B. "Eğitim Ekonomisi: Toplu Bir Bakış", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 6:281-293, 1994.
- Khadiagola ve Mitullh, (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *Kenya's Decentralization Thruh The Develutation of Power: Advances and Limits*. Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.).The Lohns Hopkins University Press. Baltimore and London
- Kıran, H. (2006). Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 2007 (1) 7. Sayı.

- Koçak (Usluel), Y. (1995). "Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, H. (2007). Eğitim Sisteminin Finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sınıflar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:20. s. 40
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Köksal, K. (1997). *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi –Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kuku, S. M., Taylor, V. ve Wesley, J. (2002). Teacher Participating In Decision Making: A Comparative Study Of School Leader And Teacher Perceptions In North Philippine Academies. http://www.aiias.edu/academics /sgs/info/v5n1/kuku_teacher_participation_decision_making.htm. (12.01.2008)
- Kurt, T. (2006). Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi, Mart 2006 Cilt:14 No:1 *Kastamonu Eğitim Dergisi* 61-72.
- Leitkwood, K, ve T. Menzies (1998). *Forms, and Effects of School-based Management: A Rewiew*, Educational Policy, ISSN: 0895-9048, AN: 5648451, 12, s. 3, ss. 325.
- MEB, İlköğretim Öğretmen Öğrenci Durumu (2000) <http://www.meb.gov.tr/stats/ist2000/b11.htm>, (06.12.2008)
- _____.MEB Bütçesi. <http://bem.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1117> (23.07.2008).
- _____.e- Okul Bütçeleri Projesi.<http://www.meb.gov.tr/haberler/ haberayrinti.asp? ID=1155> (23.07.2008)
- _____. Onikinci Milli Eğitim Şurası, Ankara, 1988.
- _____. Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, Ankara, 1993.
- _____. Onbeşinci Milli Eğitim Şurası, Ankara, 1996).

- _____. Onaltıncı Milli Eğitim Şurası, Ankara, 1999.
- _____. 2006–2007 MEB İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf. (25.01.2008).
- _____. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 12.08.2003 Sayı: 25212 (23.07.2008)
- _____. e-Kayıt ile İlgili Duyuru. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=3091>. (25.05.2008).
- Mizrahi, Y. (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *Twenty Years Of Decentralization In Mexico A Top-Down Process*. Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.) The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Murphy, J. ve Beck L. (1995). *School-based Management as School Reform*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Nadaroğlu, H. (1995). *Mahalli İdareler*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- Newmann, Fred M. Ve Wehlage, G. (1995). Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators. American Federation of Teachers. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>. (13.09.2008).
- Nobbs, C. J. (2006). Stuart; Australasian Digital Theses Program 2006. School- Based Management, Self-Managed Schools, Student Outcomes, School Performance. www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-QGU20060914.145845/index.html - 24k -(23.12.2008).
- OECD Indicators 2006 Edition Summary in Turkish. Education at a Glance: www.oecd.org/dataoecd/31/29/37393662.pdf - Similar pages (11.02.2008).
- _____. Bir Bakışta Eğitim (2007). (Education at a Glance-EAG)-digm.meb.gov.tr/Belgeler.html (10.12.2008).
- Odden, R. E. ve Wholstetter, P. (1995). *Making School-Based Management Work Educational Leadership*, Vol. 52, No.2, February, pp.32-36.

- Odden, A., ve William C. "Improving Educational Productivity and School Finance." *Educational Researcher* , 24, 9 (December 1995):6-10, 22. EJ 519 250.
- Odden, Allan; Priscilla Wohlstetter; and Eleanor Odden. "Key Issues in Effective Site-Based Management." *School Business Affairs*, 61, 5 (May 1995) 4-12, 14, 16. EJ 506 499.
- Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (2004). *Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London
- Özay, Y. (2006). "Başarısızlık hasır Altı Edilmiş". Ulusal Sabah Gazetesi. 07.06. 2006 tarihli baskı.
- Özden, Y. (1996). Okullarda Katımlı Yönetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 427–438.
- Özmen, F ve Hozatlı, M. (2008). İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 18, Sayı: 1 Sayfa: 159-174.
- Öztürk, S. (2002). *İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara ili Polatlı İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı). Ankara,
- Parry, T. R. (1997). "Achieving Balance in Decentralization: a Case Study of Education Decentralization in Chile." *World Development*. www.core.org.cn/OcwWeb/Urban-Studies.../index.htm
- Patrinos, H.A.ve Ariasingam, D.L. (1997).Decentralization Of Education: Demand-Side Financing. Washington, DC: World Bank. <http://www.unescobkk.org/fileadmin/> . (02.07.2009).

- PISA. 2003, The PISA International Database, <http://pisa2003.acer.edu.au/> (12.08.2008).
- Prasch, J. C. (1990). How to Organize for School-Based Management. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.ED328 944. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/>. (01.11.2007).
- Richard, G. N. (1991). School Based Management: A Detailed Guide For Successful Implementation. Indiana: National Educational Service. pp.35-185. www.oecs.org/oeru/documents/Outcomes.pdf. (11.03.2009).
- Ritzen, J. M., Dommelen, J. ve Vijlder, F. J. (1997). "School Finance and School Choice in the Netherlands", *Economics of Education Review*, <http://www.eric.ed.gov/> (01.03.2008).
- Rio, L. S. (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *Decentralization And Civil Society In Mexico*, Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.). The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Rodriguez, T. A. and Slate. J. R. (2005). Site-Based Management: A Review Of The Literature Part II: Past And Present Status. [Ww.usca.edu/Essays/Vol152005/Slate2.Pdf](http://www.usca.edu/essays/vol152005/Slate2.Pdf)-<http://www.usca.edu/essays/vol152005/Slate2.pdf>. (01.02.2008).
- Salmi, J. ve Hauptman, A. (2006). Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. World Bank Paper Series No. 4. Washington, DC: World Bank. Available: [ttp://siteresources.worldbank.org/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf](http://siteresources.worldbank.org/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf). (21.03.2008).
- Sarpkaya. R. (1996). *Liselerde Yönetime katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında Öğretmen ve Yöneticilerin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Serrano, C. (2004). Decentralization, Democratic Governance, and Civil Society in Comparative Perspective: Africa, Asia, and Latin America: *State Decentralization*

and Actors in Chile. Oxhorn, P., Tulchin, J. S. ve Selee, A. D. (Ed.). The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.

Summak, M. S. (2006). *Eğitim Finansmanı Lisansüstü Ders Notları*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Summak, M. S. ve Roşan Ş. (2006). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği). *Ahi Evren Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 7. Sayı 2.ss.317–335

Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı- Etkili Okullar*. PegemA Yayıncılık, Ankara. S.69.

TC. 1982 Anayasası, Ankara.

Taymaz, H. (1995), *Okul Yönetimi*, Saypa Yayın Dağıtım ve Kitapevi. Ankara.

Tortop, N. (1994). *Mahalli İdareler*. Yargı Yayınları, Beşinci Baskı. Ankara.

Tural, N. K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Türkmen, B. Ve Ergün, M. (2003). Türkiye'de Eğitim Planlaması ve Sorunları, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 11 No 2.

Türkmen, F. (2009).Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Finansman Modeli Önerisi, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/ yoksistemi.pdf>. (22.05.2009).

Ünal, I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi, Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları

Wholstetter, P. ve Odden, A. (1992). Rethinking School-Based Management Policy And Research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), pp. 529-549. <http://www.springerlink.com/content/n2173343k7525244/> .(12.12.2008).

Worldbank. 1995. A Comparative Analysis Of School-Based Management İn Central America. <http://siteresources.worldbank.org/>. (12.07.2008).

- _____. 2007. Impact Evaluation For School-Based Management Reform. *December 2007*. <http://siteresources.worldbank.org/>. (12.07.2008).
- _____. (2007). What Is School-Based Management?, November 2007. <http://worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200>. (12.12.2007).
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. *Ege Eğitim Dergisi* 2004 (5) 2: 22-34.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, DEÜ. İzmir.
- Yemenici, H. ve Bayrak, C. (2001). "Okula Dayalı Yönetim [School-Based Management]", *EJER (Eurasian Journal of Educational Research)*, Vol. 5 pp.21 - 28.
- Yıldırım, K. (2004). *İlköğretimin Finansmanına Yerel Yönetimlerin Katılımı Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri Karşılaştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sos. Bil. Enst. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım A, Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara; 2003.
- Yu, H. (2005) Implementation Of School-Based Management In Hong Kong: Recent Development And Future Challenges. *Journal of Educational Change*, 6, 253—75. <http://www.ingentaconnect.com/content/klu/jedu/2005/>. (12.02.2008).

EKLER

EK. A. Mülakat/ Görüşme Formu

Eğitime Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalından/ OMY Temelinde Kullanılmasına İlişkin Mülakat/ Görüşme Formu

Sıra No	Sorular	Cevaplar
1	Okul merkezli yönetim yaklaşımının mantığını biliyor musunuz? Cevap evet ise neler biliyorsunuz?	
2	Sizce okulunuz, okul merkezli yönetim uygulanmasına hazır mı?	
3	Sizce okul merkezli yönetim yaklaşımı, okullarımızın şu an sahip olduğu idari ve mali sorunların çözümü noktasında etkili olabilir mi?	
4	Okul merkezli yönetim yaklaşımının ön gördüğü biçimiyle okul düzeyinde bütçe yapmak ve uygulamak/ para harcamak istermisiniz? Bu uygulamaya bilgi ve beceri olarak siz ve diğer personel hazır mı?	
5	Okul merkezli yönetimin okulunuzda uygulanması durumunda görev ve sorumluluk alanınızdaki artış sizi endişelendirir mi? Bu görev ve sorumlulukların üstesinden gelebileceğinize inanıyor musunuz	
6	Okul merkezli yönetime geçişle birlikte, okulda uygulamaya dönük kararların alınmasında öğretmen, öğrenci, veli ve toplum kuruluşu temsilcilerinin karara katılmasını/ işinize karışmasını istermisiniz?	
7	Okul yöneticisi olarak; öğretmen, öğrenci, veli ve toplum kuruluşu üyelerinden oluşan “okul yönetim kurulu” organı tarafından atanma ve bu birime karşı sorumlu olmak kaydıyla 4 yıllık sürelerle okul yöneticisi olmak istermisiniz?	

EK.B. Özgeçmiş (Vitae)

ÖZGEÇMİŞ

H. Hüseyin Taşar 1963 yılında Adıyaman'da doğdu. Orta öğrenimini 1982 yılında Adana Düziçi Öğretmen Lisesinde, yüksek öğrenimini ise 1984 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Manisa-Demirci Eğitim Yüksek Okulu Sınıf Öğretmenliği ön lisans ve 1992 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması lisans programlarında tamamladı. Yüksek lisans derecesini 2000 yılında; "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerine İlişkin Sorunları (G. Antep-Adıyaman Örnekleme)" konulu tezi ile Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'ndan aldı. 1985 yılında Muş iline öğretmen olarak atanan H. Hüseyin Taşar Adana Düziçi ve Adıyaman Anadolu Öğretmen Liselerinde öğretmenlik, Van ve Adıyaman illerinde ise İlköğretim Müfettişliği yaptı. 2000 yılında, Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi'ne Öğretim Görevlisi olarak atanan H. Hüseyin Taşar halen bu görevini sürdürmekte olup, ulusal düzeyde üç bildiri, bir makale ve bir kitap bölümü çalışması bulunmaktadır.

VİTAE

H. Hüseyin Taşar was born in Adıyaman in 1963. He graduated from Adana Düziçi Anatolian High School in 1982. He graduated from Dokuz Eylül University, Manisa Demirci Educational Vocational School in 1984. He graduated from İnönü University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Supervision and Planning in 1992. He got his master degree at Gaziantep University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences with his his thesis "Problems of Primary School Supervisors regarding supervision (G. Antep Adıyaman Sampe)" in 2000. He started teaching in the province of Muş in 1985. After teaching in Adana Düziçi and Adıyaman Anatolian Teacher Training High Schools, he was appointed as a primary school supervisor in the province of Van. Following his supervision duty in Van and Adıyaman provinces, he was appointed as an academician at Gaziantep University, Faculty of Education in 2000. Mr. Taşar has three assertions at national level, one essay and one episode for a book to be published. Mr. Taşar has still been working as an academician at Adıyaman Univeristy, Faculty of Education, Primary School Teachig Department.