

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMDE YERİNDEN KARAR VERME YETKİSİNİN
KULLANIMI VE MALİ SORUMLULUKLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Nilgün KORKMAZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Cevat CELEP

KOCAELİ, 2009

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
EĞİTİMDE YERİNDEN KARAR VERME YETKİSİNİN
KULLANIMI VE MALİ SORUMLULUKLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Nilgün KORKMAZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Cevat CELEP

KOCAELİ, 2009

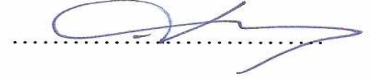
Nilgün KORKMAZ tarafından hazırlanan, **İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimde Yerinden Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ve Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri** adlı bu çalışma jürimizce Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Tarihi: 29/06/2009

Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu:

İmzası

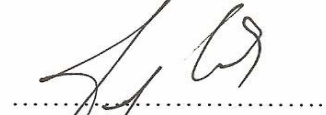
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Vehbi ÇELİK
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi : Prof. Dr. Cevat CELEP (Tez Danışmanı)
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi : Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Jüri Üyesi : Prof. Dr. Selahattin TURAN
Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

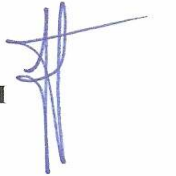


Enstitü Yönetim Kurulunun Onay Tarih ve No: 01.07.2009/16

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

14..09/2009

Prof. Dr. Vasfi HAFTACI
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Hizmetlerin olanaklı olduğu ölçüde halka en yakın yönetim birimleri tarafından yerine getirilmesi, son yıllarda başta eğitim ve sağlık olmak üzere pek çok kamu hizmetinde hızla yayılan bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Alt yönetim birimlerine daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi, paydaşların katılımının artırılması yoluyla hizmetlerde bürokrasinin azaltılması, demokrasi ve kalitenin artırılması amaçlanmaktadır. Bizden önce bu deneyimi yaşamış olan Avrupa, Asya, Afrika ve Latin Amerika ülkelerinde yerinden yönetim ile ilgili farklı yaklaşımlar olduğu araştırmalarda görülmektedir. Yerinden yönetim ile eğitim çıktıları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiden bahseden araştırmaların yanı sıra, bu ilişkiyi diğer değişkenlerin etkilerinden ayıramayan ve net bulgulardan söz edemeyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Son yıllardaki bazı uygulamalarla yerinden yönetim uygulamalarına yer veren eğitim sistemimizdeki bu dönüşüm konusunda uygulayıcılar olan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri bu çalışmada araştırılmaktadır.

Doktora öğrenimim ve tez çalışmam sırasında, bilgi ve deneyimi ile beni yönlendiren danışman hocam sayın Prof. Dr. Cevat CELEP'e, tez izleme jürimde yer alarak bana rehberlik eden hocalarım Prof. Dr. Nuray Sungur OAKLEY ve Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ'ne katkıları ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Eğitim yaşamım boyunca beni sürekli destekleyen sevgili anneme, babama, ablama, doktora tezimi hazırlarken katkı sağlayan, anlayışı ve fedakarlığı ile bana destek olan sevgili eşim Hakan KORKMAZ'a, doktora sayesinde tanıdığım ve hep yanımda olan arkadaşım Elif YAPICI'ya, bana her zaman destek ve moral veren okul müdürüm sayın Mustafa ERGEMİCİ ve müdür yardımcım Seyfettin ŞAHİN'e, veri girişlerinde sabırla bana yardım eden sevgili arkadaşım Demet YILMAZ'a, sabır ve anlayışla moral desteğini hiç esirgemeyen sevgili arkadaşım Meltem ÖRENCİK'e, doktoramın bitmesini sabırla bekleyen tüm arkadaşlarıma sevgilerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	II
ÖZET	VI
ABSTRACT	VIII
KISALTMALAR	X
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
I. BÖLÜM : GİRİŞ	1
Problem	4
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	10
Varsayımlar	12
Sınırlılıklar	12
Tanımlar	13
II. BÖLÜM : ALANYAZIN TARAMASI	15
Yerinden Yönetim	15
Kamu Yönetimi ve Yerinden Yönetim	16
Yerel Yönetim Modelleri	21
Yerinden Yönetim ve Eğitim	23
Türk Eğitim Sisteminde Örgütlenme	27
Osmanlı Devleti Döneminde Eğitim Sistemi	27
Klasik Dönemde Eğitim Sistemi (1299-1776)	28
İlk Yenileşme (1776-1839) ve Yenileşme Döneminde (1839-1876) Eğitim Sistemi	30
Mutlakiyet Dönemi Eğitim Sistemi (1878-1908)	32
II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Sistemi (1908-1918)	33
Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sistemi (1923'ten Sonraki Dönem). Türk Eğitim Sisteminde Yapısal Sorunlar	33
Eğitimde Yerinden Yönetim ile İlgili OECD, UNESCO, Dünya	36

Bankası ve Diğer Araştırmacıların Sınıflamaları	39
OECD'nin Sınıflaması	39
UNESCO'nun Sınıflaması	40
Dünya Bankası'nın Sınıflaması	46
Avrupa Ülkelerinde Eğitim Yönetimi ve Yerinden Yönetim	48
Asya Ülkelerinde Eğitim Yönetimi ve Yerinden Yönetim	59
Afrika Ülkelerinde Eğitim Yönetimi ve Yerinden Yönetim	64
ABD ve Latin Amerika Ülkelerinde Eğitim Yönetimi ve Yerinden Yönetim	73
Türkiye'de Eğitimde Yerinden Yönetim Çalışmaları	77
Yerinden Yönetim ile İlgili Araştırmalar	79
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	79
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	83
III. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	91
Araştırmanın Deseni	91
Araştırma Evreni	91
Örnekleme	92
Veri Toplama Araçları	95
Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi	99
Araştırma Etiği	100
IV. BÖLÜM : BULGULAR VE YORUM	101
Yöneticilerin İlköğretim'de Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	101
Yöneticilerin İlköğretim Okullarında Genel Olarak Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri	101
Okul Yöneticilerinin, Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	103
Öğretmenlerin İlköğretim'de Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	110
Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında Genel Olarak Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri	110

Öğretmenlerin, Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	112
Yöneticilerin İlköğretim’de Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri	121
Yöneticilerin İlköğretim Okullarında Genel Olarak Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri	121
Okul Yöneticilerinin Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri	123
Öğretmenlerin İlköğretim’de Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri ...	127
Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında Genel Olarak Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri	127
Öğretmenlerin Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri	129
Farklı Coğrafi Bölgelerde Görev Yapan Yöneticilerin Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	135
Farklı Bölgelerde Görev Yapan Yöneticilerin Farklı Yönetim Birimlerinin Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri	135
Farklı Bölgelerde Görev Yapan Yöneticilerin Mali Sorumluluğa İlişkin Görüşleri	139
Farklı Bölgelerde Görev Yapan Yöneticilerin Farklı Yönetim Birimlerinin Mali Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri	139
Farklı Coğrafi Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	143
Farklı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Farklı Yönetim Birimlerinin Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri	143
Farklı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Mali Sorumluluğa İlişkin Görüşleri	147
Farklı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Farklı Yönetim Birimlerinin Mali Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri	147
Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Yetki Kullanımı ve Mali Sorumluluğa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	153
Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İlköğretim’de Yetki Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Yönetim Birimleri Açısından Karşılaştırılması	153
Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İlköğretim’de Mali Sorumluluklara	

İlişkin Görüşlerinin Yönetim Birimleri Açısından Karşılaştırılması	156
Genel Değerlendirme	159
Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Açık Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlar	162
İlköğretim’de Karar Verme Yetkisinin Kullanımı İle İlgili Sorulara Verilen Yanıtlar	162
İlköğretim’de Mali Sorumluluklarla İlgili Sorulara Verilen Yanıtlar.	169
V. BÖLÜM : SONUÇ VE ÖNERİLER	174
Sonuçlar	174
İlköğretim Okullarında Karar Verme Yetkisinin Kullanımı	175
İlköğretim Okullarında Mali Sorumluluk	176
Farklı Bölgeler	177
Öneriler	180
Uygulayıcılara Öneriler	180
Araştırmacılara Öneriler	181
Kaynakça	182
EKLER	198
Ek 1 İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği	198
Ek 2 İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği	202
Ek 3 İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları	204
Ek 4 İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	205
Ek 5 İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	206
Ek 6 İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları	207
Ek 7 İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	207
Ek 8 İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	208
Ek 9 Araştırma İzni	209

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim sisteminin yerinden yönetim anlayışına dayalı olarak yeniden yapılandırılması konusunda, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini saptayarak, bu görüşler doğrultusunda yerinden yönetime ilişkin öneriler geliştirmektir.

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki bütün ilköğretim okullarında görev yapan 33.565 yönetici ve 370.316 öğretmenler oluşturmaktadır. Oranlı tabakalama örneklem seçme yoluyla Türkiye'deki yedi coğrafi bölgeyi temsilen her bölgeden tesadüfen 22 il seçilmiştir. Bu şekilde seçilen 22 ildeki 8.342 ilköğretim okullarındaki toplam 8.342 yönetici ve 73.618 öğretmen çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, alanyazın taraması sonucu geliştirilen "İlköğretim'de Karar Verme Yetkisi Ölçeği" ve "İlköğretim'de Mali Sorumluluklar Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, ilişkili örneklem için tek faktörlü ANOVA testi, tek yönlü ANOVA testi, bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarında **karar verme yetkisinin dağılımına** ilişkin görüşlerine bakıldığında; öncelikle Bakanlık, ikinci derecede ise yerel yönetimi, okul yönetimi ve okul yönetim kurulunu tercih ettikleri, bu üç birim arasında önceliklerinin olmadığı; öğretmenlerin ise öncelikle Bakanlık, ikinci sırada yerel yönetimi, üçüncü sırada bölgesel yönetimi tercih ettikleri bulunmuştur. Bulgulara, alt boyutlar açısından bakıldığında, yöneticilerin, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin kullanımında eğitim-öğretim ve okulun işleyişi konularında, Bakanlığın çizeceği çerçevede Yerel yönetimlerin, okul yönetimlerinin ve okul konseylerinin katılımını destekledikleri; işgörenler ve denetim konularında ise çok açık bir biçimde Bakanlık tercih ederek, diğer yönetim birimlerinin yetki kullanmasını reddettiler; öğretmenlerin ise yöneticilerin aksine, tüm kararlarda, Bakanlıktan sonra Coğrafi Bölge Yönetimlerine de yer verdikleri bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına **mali sorumluluklar** açısından okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarında öğrenci giderlerinin bir kısmının aile tarafından karşılanması dışında, tüm giderlerle ilgili sorumlulukları farklı katılım düzeylerinde Bakanlık, Yerel yönetimler ve Coğrafi Bölge Yönetimleri olmak üzere devlet kademelerine

bıktıkları; öğretmenlerin ise sadece okul giderleri konusunda aileye sorumluluk vermezken, tüm diğer giderlerde Bakanlık, Yerel yönetimler, Coğrafi Bölge Yönetimleri ve ailelerin farklı derecelerde sorumluluk almasından, okul giderleri konusunda okul yönetiminin de sorumluluğu paylaşmasından yana görüş bildirdikleri bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına, ilköğretim okullarının ve öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgeler açısından bakıldığında, hem karar verme yetkisinin kullanımı hem de mali sorumluluklar konusunda, İç Anadolu Bölgesi'nin merkeziyetçi bir tutum; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yerelleşmeye yönelik biri tutum sergilemesi dikkat çekici bulgudur.

Anahtar kelimeler : Yerinden yönetim, eğitimde yerelleşme, karar verme yetkisi, mali yerelleşme.

ABSTRACT

The purpose of this research is to offer suggestions about decentralization by identifying the primary school administrators and teachers views' about the restructuring education system based on decentralization.

The space of this descriptive screening model consists of 33.565 administrators and 370.316 teachers who are actively working in all primary schools of Turkey in 2007-2008 education period. 22 provinces were selected randomly representing each seven geographical regions of Turkey by the help of selecting proportional layers of sampling method. In this way, the study space consists of totally 8.342 administrators and 73.618 teachers through 8.342 primary schools of 22 provinces selected. The survey data has been collected by the "Scale of Decision Making Authority in Primary School" and "Scale of Fiscal Responsibility in Primary School" which were developed according to the literature survey. For the related sampling one factor ANOVA test, one way ANOVA test, independent sample t- test were used to analyze the data.

As a result of this research, school administrators views' about primary school decision making authority are as follows; school administrators give the priority to Ministry first, secondly to local government, school management and school council together, no priority through these last three units. Teachers give priority to Ministry, secondly local government and thirdly regional management. When analyzing the subfactors; the school administrators support the participation of local government, school management and school council in use of Decision Making Authority in Primary School, but in education and school functioning areas, their preference is to follow the Ministry specified agenda. School Administrators don't require the other management units to use their power for the personel management and the audit issues, only the Ministry for this issue. Teachers, contrary to school administrators, prefer to Regional Government after Ministry in all the decisions taking. According to the result of research regarding the fiscal responsibilities, school administrators views' are; in primary schools some of the expenses may be covered by the families, but the rest of the expenses must be covered through Ministry, Local government and Regional

Government in different degrees of responsibility. Teachers do not give any fiscal responsibility to families in school expenses, all expenses may be covered by the Ministry, Local government and Regional government, also the school management has to share the responsibility of school expenses.

According to the result of research regarding the geographical regions, primary schools and teachers working in these regions, the most interesting result is that Central Anatolian Region exhibits the centralization attitude whereas South East Anatolian Region exhibits decentralization attitude in both use of Decision Making Authority and Fiscal Responsibility.

Key words: Decentralization, Local Administration, Educational Decentralization, Centralization, Decision-making Authority, Fiscal Decentralization.

KISALTMALAR

AB : Avrupa Birliği

EEA : European Economic Area (Avrupa Ekonomik Alanı)

EFTA : European Free Trade Association (Avrupa Serbest Ticaret Topluluğu)

IMF : International Money Fone

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEM : Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼

MİGM : Mahalli İdareler Genel M¼d¼rl¼đ¼

OECD : Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik işbirliği ve Kalkınma Örg¼t¼)

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve K¼lt¼r Örg¼t¼)

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1	Bazı Avrupa Ülkelerinde Eğitim Programı ile İlgili Yerleşen Kararlar	50
2	Bazı Asya Ülkelerinde Öğretim, Personel ve Finansman İle İlgili Kararlarda Yetkili Yönetim Birimleri	63
3	Afrika Ülkelerinde Okul Düzeylerinde Yerleşebilecek Kararlar ..	71
4	Ülkelerin Okul Düzeyinde Yerleşen Kararları ve Yerleşme Düzeyleri	88
5	OECD Verilerine Göre Ülkelerin Eğitimde Karar Alma Süreçlerine Katılım Oranları	89
6	OECD Verilerine Göre Ülkelerin Eğitime Mali Desteği	90
7	Türkiye'deki İlköğretim Okulları ile Bu Okullarda Çalışan Yönetici ve Öğretmen Sayıları	92
8	Örneklem Seçilen İllerdeki Okul, Yönetici ve Öğretmen Sayıları ..	94
9	Örneklem Seçilen İllerden Ulaşılabilen Yönetici ve Öğretmen	95
10	Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	102
11	Okul Yöneticilerinin Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	102
12	Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları	104
13	Okul Yöneticilerinin Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	105

Tablo	Sayfa
14 Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	110
15 Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	111
16 Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları	112
17 Öğretmenlerin Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	113
18 Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	121
19 Okul Yöneticilerinin Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Genel Olarak Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	122
20 Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları	123
21 Okul Yöneticilerinin Mali Sorumluluk ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	124
22 Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	128

Tablo	Sayfa
23	Öğretmenlerin Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları 128
24	Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları 130
25	Öğretmenlerin Mali Sorumluluk ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları 130
26	Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları 136
27	Okul Yöneticilerinin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları 137
28	Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları 140
29	Okul Yöneticilerinin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Anova Sonuçları 141
30	Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları 144
31	Öğretmenlerin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları 145
32	Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları 148
33	Öğretmenlerin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları 149
34	Bakanlık Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları 154

Tablo	Sayfa
35 Coğrafi Bölge Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	154
36 Yerel Yönetim Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	155
37 Okul Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	155
38 Okul Yönetim Kurulu Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	156
39 Bakanlık Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	157
40 Coğrafi Bölge Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	157
41 Yerel Yönetim Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	158
42 Okul Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	158
43 Aile Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları	159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1 Arjantin'in Yerinden Yönetim Reformu Diyagramı	75
2 Boines Aires Eğitim Yönetimi Modeli	76
3 Yöneticilerin Görüşlerine Uygun Olarak Geliştirilen Yerinden Yönetim Şeması	178
4 Öğretmenlerin Görüşlerine Uygun Olarak Geliştirilen Yerinden Yönetim Şeması	179

BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine sınırlılıklarına, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmektedir.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi çağının yaşamımıza getirdiği yenilikler, teknolojiyi, insanları, örgütleri değiştirmeye ve yenileşmeye zorlamaktadır. Değişimin çok hızlı olması örgütlerin de merkezi yapılarını korumalarını zorlaştırmaktadır. Eğitim örgütlerinin temel işlevinin bilgi üretmek ve aktarmak olduğu düşünüldüğünde, karar alma, planlama, uygulama ve denetim konularında bilgi çağının hızına uyum sağlayabilecekleri bir yapılanmaya gereksinimlerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Yerinden yönetim, dünya üzerindeki pek çok ülkede bu yeniden yapılanma süreci için bir seçenek olarak ortaya çıkmaktadır.

Yerinden yönetim, siyasi ve yönetsel yetkilerin bir bölümünün merkezi yönetim dışındaki birimlere aktarılması biçiminde tanımlanmaktadır (McGinn ve Welsh, 1999).

Siddiquee (1999)'ye göre, yerinden yönetim, kişilerin, gelişim programlarının, planlama, karar verme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katılımını artırmaya yönelik amaçları gerçekleştirmek için bir yol olarak kullanılmaktadır. Katılımın sağlanabilmesi için merkezdeki yetkilerin taşradaki birimlere dağıtılması ancak aynı zamanda taşranın yetkinliğinin artırılması gerekmektedir (Akt; Kamukama, 2007). Benzer biçimde, OECD (2008) de yerinden yönetimin amaçlarını, verimliliği artırmak, mali kontrolü geliştirmek,

bürokrasiyi azaltmak, yerel yönetimlerin sorumluluklarını artırmak, insan kaynaklarında yönetsel yaratıcılığı artırmak, bireylerin yenilikçilik güçlerini geliştirmek, okulların niteliklerinin geliştirilmesi için uygun koşullar yaratmak olarak tanımlanmaktadır.

Yerinden yönetimin aynı zamanda, Latin Amerika, Çin ve Hindistan örneklerinde olduğu gibi endüstriyel ve ekonomik gelişmişliğe katkısı olduğu iddia edilmektedir (Dünya Bankası, 2000). Yerinden yönetimin, yönetim sistemine sağladığı bir diğer yarar ise, Ahmad ve Devarajan (2005), Shah ve Thompson (2005), Gropello (2004) ve Mody (2004) tarafından, hesapverilebilirlik olarak tanımlanmaktadır. Seçmenin uygulamalar konusunda daha fazla bilgi sahibi olması, performansın değerlendirilmesinde katılımının olması, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve halk arasındaki mesafenin daraltılması, hesapverilebilirliği artırmaktadır. Hesapverilebilirlik; politika yapıcılar ve yerel uygulayıcılar, politikacılar ve halk, hizmeti verenler ve alanlar, yerel uygulayıcılar ve hizmeti veren profesyoneller olmak üzere 4 farklı alanda ortaya çıkmaktadır. Halka karşı hesapverilebilirliğin artırılması ile her düzeydeki kamu çalışanlarının performansın artırılması ve yolsuzluğun, rüşvetin önüne geçilmesi, hizmet kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır.

Yerinden yönetim, planlama, yönetim, kaynaklara ulaşma ve onları kullanma sorumluluğunun, merkezden taşradaki farklı düzeylerdeki devlet kademelerine, özerk kurumlara, gönüllü örgütlere aktarılmasıdır (McGinn ve Welsh, 1999; Dyer ve Rose, 2005). Alanyazın aynı zamanda farklı yerinden yönetim biçiminden bahsetmektedir. Bazı yazarlar, politik, yönetsel ve mali olmak üzere üç; bazı yazarlar ise işlevsel ve bölgesel olmak üzere iki farklı yerinden yönetim biçimi tanımlamaktadırlar (Shah ve Thompson, 2004; Bray & Mukundan, 2003).

Bu yerinden yönetim biçimlerinin uygulanması ile ilgili de farklı yaklaşımlar söz konusu olmaktadır. Örneğin Rodinelli (1989), Bray ve Mukundan (2003), bu sınıflamayı, yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetim olarak yaparken; Siddique (1999), Agarwall (1999), Dahl, Uprety ve Subba (2002) ise ağırlıklı olarak kamunun küçülmesini öneren, yerelleştirme, serbestleştirme ve özelleştirme olarak yapmaktadır (Akt; Kamukama, 2007).

Kingdon (1995)'a göre, tüm dünyada yerinden yönetimin, yönetimin geliştirilmesi, etkinliğin artırılması, eğitim finansmanı ve okul gelişimi konusunda çözüm olarak sunulması önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çözüme nasıl katkı sağlayacağı konusuna yeterince açıklık getirilmemektedir. Bu konuda kendi geliştirdiği üç aşamalı yaklaşımın yerinden yönetimin anlaşılmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Birincisi, öncelikle ülke çapında problemlerin fark edilmesi ve doğru bir biçimde tanımlanması, ikincisi alternatif çözüm yollarının üretilmesi ve bu çözüme katkı sağlayacak birimlerin belirlenmesi, üçüncüsü ise uygulama yani seçimlerle göreve gelen yöneticiler ve ilgili sivil toplum kuruluşları aracılığı ile belirlenen politikaların hayata geçirilmesi olmaktadır.

Her ülke kendine özgü nedenlerle yerinden yönetimi hayata geçirmektedir. Örneğin, Ahmad ve Devarajan (2005) göre, yerinden yönetim, Doğu Avrupa'da politik ve ekonomik bir dönüşümü sağlamak; Shah ve Tompson (2004)'a göre, Latin Amerika'da demokrasiye geçişi güçlendirmek; Asya ve Güney Afrika'da etnik ve yerel çatışmaları çözmek için kullanılmaktadır. Hangi nedenlerle olursa olsun, eğitim hizmetlerinde yerinden yönetim her ülkede uygulama alanı bulmaktadır. Çünkü ülkelerin tüm siyasal yapılarına yayılmadan önce, çoğu zaman eğitim ve sağlık hizmetlerindeki uygulamalarla başlamaktadır.

Uygulamalarının yaygınlığına rağmen, alanyazında yerinden yönetimin güçlü yönleri kadar zayıf yönlerine de vurgu yapılmaktadır. Eğitimde yerinden yönetimi destekleyen Das (2003), Fernandez ve Rogerson (1996) gibi yazarlar, yerinden yönetimin, eğitime ulaşılabilirliği ve fırsat eşitliğini artırdığını, Hindistan, Japonya, Avusturya ve ABD örneklerinde olduğu gibi azınlıkların ve mahrumiyetleri çok olan grupların problemleriyle ilgili olarak seslerini politikacılara daha fazla duyurduklarını vurgulamaktadırlar (Akt; Mody, 2004). Buna karşın, UNESCO (2005) ve Dünya Bankası (2005), yerel yönetimlerin, vergiler vb. kaynaklardan gelen güçlü bir mali kapasiteleri varsa ise halkına fırsat eşitliğini sunmada daha başarılı olduklarını ancak gelirler konusunda merkeze bağımlılıkları yüksek ise etkili üretim ve dağıtma, hizmet sunma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler.

Eğitimde yerinden yönetim ile birlikte, yerel yönetimler, genellikle eğitim maliyetlerini, vergi ve işletme gelirlerine yansıtacaklarını yada özel sektörün kendilerine destek olacağına inanmaktadırlar. Oysa, yerel yönetimler gelir düzeyi açısından ne kadar güçlü ve özerk iseler mali yerinden yönetim o derece iyi gerçekleşebilmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde, mali açıdan merkeze bağımlılığın yüksek olması, Nijerya, Meksika, Pakistan, Güney Afrika’da olduğu gibi yerel yönetimlerin özerkliğinin kaybolmasına ve yerinden yönetimden beklenen yararın sağlanamamasına neden olmaktadır (Shah ve Thompson, 2005). Kee (2003)’de, mali yerinden yönetim reformu konusunda, dünya çapında örnek oluşturabilecek düzeyde olan Brezilya ve Çin ile ilgili araştırmasında; ulusal ekonomik gelişmişlik ile mali yerinden yönetim arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Tüm tartışmalara rağmen eğitimde yerinden yönetimin en temel varsayımlarından biri, kaynakların olabilecek en verimli şekilde kullanılması ve problemlerin çözümünde sorumluluk alınması nedeniyle, eğitimde kalitenin ve başarının artacağı olmaktadır (Dünya Bankası, 2005; UNESCO, 2005).

Tüm bu bakış açılarından yola çıkarak, eğitimde yerinden yönetime araştırmamızın problemi açısından bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

PROBLEM

Tanzimat’tan bu yana Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti’nde yönetimde önemli bir özellik olarak merkeziyetçilik ön plana çıkmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti; taşra kuruluşlarına ve yerel yönetimlere karar alma, bu kararları uygulama konularında çok az yetki verilmesi ilkesine dayalı “coğrafi merkeziyetçilik” ve bir kurumda karar alma ve uygulama yetkisinin en üst otorite ve organlarda toplanması ilkesine dayalı “örgütsel merkeziyetçilik” esasına göre yönetilmektedir (MEB, 2006). Ancak Avrupa Birliği genelinde yaşanan gelişmeler ve Türkiye’de yerel yönetimlerin içinde bulunduğu durum, Türkiye’de de kurumların yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 13.7.2005 tarihinde 5393 sayılı Belediye Kanunu, 4.3.2005

tarihinde 5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu ve 23.7.2004 tarihinde 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girdiği görülmektedir. Bu kanunlar ile özellikle Belediyeler önemli özerkliklere sahip olmaktadır (Kaya, 2006).

Kamu Yönetimi Temel Kanunu, kamu yönetiminde bir reform olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kanuna göre altı bakanlık hariç diğer tüm hizmet bakanlıklarının taşradaki örgütlenmelerinin, il özel idaresi ve belediyelere devredilmesi ve taşrada yeniden örgütlenmelerinin de yasaklanması gündeme gelmektedir. Kanun, kamuoyu tarafından olumsuz değerlendirilmekte çünkü merkezi idarenin organik açıdan daraltılması ve güçsüzleştirilmesi şeklinde yorumlanmaktadır. Kanun ile ayrıca merkezi idarenin görevleri arasında sayılan hizmetlerden bakanlıkça öngörülenlerin, gerekli ödenek aktarılacak suretiyle yerel yönetimlere eliyle görülebileceğini belirtilmektedir (Günday, 1996).

Bir bütün olarak bakıldığında, Kamu Yönetimi Temel Kanunu başta olmak üzere, çıkarılan tüm kanunlar ademi merkezîyetçi bir düşünceyle hazırlanmaktadır. Kamusal alandaki bu dönüşüm, eğitim alanında da farklı politika ve uygulamalara neden olmaktadır. Bu politika değişikliklerinden biri de yaygınlaşan bir biçimde yerel yönetimlere daha fazla yetki ve sorumluluk vermek biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde yerinden yönetim, öncelikle ülkelerin politikalarıyla ilgilidir ve yasal dayanaklarının olması gerekmektedir. Okulların öğrenci seçiminde ve öğrencilerin okul seçimlerinde, standartların kimin tarafından belirleneceğinin, öğretmenlerle (seçim, terfi, ücretlendirme vb.) ve öğretim programı ile ilgili kararların nasıl alınacağını, öğrencilerin öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğinin, okul olanaklarının nasıl geliştirileceğinin, parasal kaynakların sağlanması ve kullanımının nasıl olacağını, yasal düzenlemeler yapılırken dikkate alınması gerekmektedir (Florestal ve Cooper, 1997).

Ülkelerin eğitim sisteminde bazı işlevleri merkezileştirmenin nedeni, farklı ekonomik araçlarla kaynakların eşit dağıtımını sağlamaktır. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda, eğitimin merkezden yönetimi ile ulusal bütünlüğün sağlandığı konusunda görüş birliği olduğu görülmektedir. Bu nedenle, ulusal kimliği

sürdürmek ve geri kalmışlığı ortadan kaldırmak için eğitimin merkezden yönetilmesi gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır (Çınkır, 2002).

Öte yandan, eğitim sistemin demokratik bir işleyişe kavuşturulması çabaları, genellikle eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından arındırılması çabalarını gündeme getirmektedir. Eğitim yönetiminde, merkeziyetçiliğin, kaynakların daha rasyonel ve eşitlikçi dağıtımını sağlayacağı yönündeki inancın sarsıldığı görülmektedir. Merkeziyetçi yapı ile kaynakların rasyonel ve eşitlikçi dağıtımı arasında sıkı bir ilişki olmadığı gibi, merkeziyetçilikten uzaklaşmanın demokratikliğe yol açacağı yönündeki beklenti de, yanlış bir yaklaşımı ifade etmektedir (Uysal, 2003).

Ghodsı (2006)'ye göre; eğitimde yerinden yönetimin etkililiği çoğunlukla literatürde henüz çözülememektedir. Deneysel analizlerde, her ülkenin kendine özgüllüğü, yerinden yönetim ile ilgili tutarlı bir model önermeyi güçleştirmektedir. Ayrıca eğitimdeki ve öğrenciler üzerindeki etkisini anlamının uzun zaman alması uygulama sonuçlarının değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmen direnişi, ekonomik kriz yada yönetsel değişiklikler vb. nedeniyle gelişmiş ülkelerde yerinden yönetim ile ilgili güvenilir bilgiler elde edilememektedir.

Buna karşın, eğitimde yerinden yönetim başta Avrupa ülkeleri olmak üzere, Latin Amerika ve Afrika ülkelerinde hızla yayılan bir yönetim politikası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk kamu yönetimi sistemine de eğitim hizmetlerinin yürütülmesi açısından bakıldığında; sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığı'nda olduğu görülmektedir. Mevcut yapı incelendiğinde, Bakanlık Merkez Örgütü 15 genel müdürlük ve bir daire başkanlığı olmak üzere, 16 ana hizmet birimi, 13 yardımcı hizmet birimi, Talim ve Terbiye Kurulu ve beş danışma ve denetim birimi, buna ek olarak onayla kurulmuş dört birim olmak üzere toplam 40 birimden oluşmaktadır. Merkezi örgüt yapısı içinde yer alan ana hizmet birimlerinin görev alanları incelendiğinde; bunların görev yönünden ilgi alanlarının genellikle belirli okul türlerine yönelik hizmetlerinin yapılması biçiminde sınırlanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu sınırlandırmalara, görevsel açıdan yaklaşıldığında, tam bir belirsizlikle karşılaşılmaktadır (Eryılmaz, 2006).

Türk eğitim sisteminde, sistemin önemli girdisi olan öğretmen ve diğer işgörenler Bakanlıkça işe alınmakta; yönetici, öğretmen, öğrenci ve genel hizmetlerle, bütçeye ilişkin tüzük, yönetmelik, genelge gibi yönetsel belgeler, kararlar Bakanlıkça hazırlanmakta; eğitim sisteminin öğrenci, hizmet, araştırma, yayın gibi çıktıklarına ilişkin kararlar Bakanlıkça verilmektedir (Köksal, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığının taşra örgütü, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde oluşturulmaktadır. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, hizmet alanlarındaki okul ve kurumların amaçlarına uygun olarak verimli çalışmasını sağlamakla görevlendirilmektedir. 1980 yıllardan itibaren sürdürülen bürokrasiyi azaltma çabaları 1990'lı yıllarda yerinden yönetim eğiliminin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu anlamda bazı işlevlerinde taşra örgütlerine yetki devrini gerçekleştirmektedir. İl milli eğitim müdürleri, müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilköğretim müfettişleri, ilçe milli eğitim müdürleri ve şube müdürlerinin dışında kalan personelin sicil dosyalarının tutulması, il ve ilçe milli eğitim müdürleri, müdür yardımcıları, şube müdürleri ve ortaöğretim okul müdürlerinin dışındaki yöneticilerin atama işlemleri, öğretmenlerin stajyerlik işlemleri, öğretmenlerin emeklilik işlemleri, derece yükselmeleri, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlara ait açma kapatma ve ad verme işlemleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sanatsal etkinlikleri ile ilgili işlemler taşra örgütleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Atasayar, 2005).

Yerel yönetimlerin eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili sorumluluk alanlarına bakıldığında ise Türkiye’de, “il özel idaresi”, “belediye” ve “köy” adıyla hizmet veren üç yerel yönetim biriminin kanunlarla belirlenmiş sınırlı sorumlulukları olduğu görülmektedir.

İl özel idareleri; belediye sınırları dışında kalan ilk ve orta öğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarım ile diğer ihtiyaçlarını; *Belediyeler*; devlete ait her derecedeki okul binalarının yapım, bakım, onarım ve her türlü malzeme ihtiyaçlarını karşılanmakta; *Köy Yönetimi* okul yapılmasını sağlamaktadır (MİGM, 2009).

Ancak son yıllardaki gelişmelere bakıldığında yerel yönetimlerin eğitim-öğretimle ilgili sorumluluklarının artırılması yönünde bir eğilim olduğu görülmektedir.

Bu anlamda, Türk eğitim sistemindeki en önemli reform hareketlerinden birisi de 2008 yılında başlayan MEBGEP projesidir. Projenin amacı, sektörün kurumsal yönetim etkinliği ve verimliliği için MEB'in yürütme sisteminin iyileştirilmesi ve mekanizmalarının güçlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar eğitim sistemini daha verimli ve etkin hale getirmek için, Bakanlığın iletişim, örgütlenme ve yönetim, finans, izleme ve değerlendirme kapasitesini artırmaya yönelik olarak yeniden yapılanma hedeflenmektedir. Bu projenin hedefleri arasında yer alan; MEB'in yapılanması, yönetimi ve işlevleri ile ilgili merkezi ve bölgesel olarak politika ve stratejilerin geliştirilmesi; Bakanlığın merkezi ve yerel yapılanma birimlerinde rollerin, sorumlulukların ve iletişim kurallarının yeniden tanımlanması; eğitimde ilgili taraflar için rollerin ve sorumlulukların belirlenmesi (öğrenciler, öğretmenler, okul müdürleri, aileler, sivil toplum örgütleri, sosyal ortaklar) biçimindeki ifadeler eğitimde yerinden yönetim çalışmalarının, yeniden yapılanma sürecindeki yeri ile ilgili önemli ipuçları vermektedir (MEBGEP, 2009).

Türkiye'de yerinden yönetim tartışmalarının, eğitim alanındaki yansımalarını ve MEB örgütlenmesindeki olası dönüşümü anlamak için öncelikle yerinden yönetim modellerini anlamak gerekmektedir. Eğitimin yerel düzeydeki uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin, yerinden yönetim ile ilgili görüşlerinin araştırılmasının da, uygulamada eğitimciler tarafından desteklenen bir eğitim yönetimi modelinin oluşturulmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, eğitimde yerinden karar verme yetkisinin kullanımı ve mali sorumluluklar konusunda, ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini saptayarak, bu görüşler doğrultusunda yerinden yönetime ilişkin öneriler sunulabilmektir. Eğitim sisteminde yerinden yönetim odaklı bir yapılandırmaya gidilmesi durumunda, yetki kullanımı ve mali sorumlulukların,

Bakanlık, coğrafi bölge yönetimi, yerel yönetim, okul yönetimi, okul yönetim kurulu yada aile arasında nasıl yapılması gerektiği konusunda, yönetici ve öğretmen görüşlerini saptamak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlköğretim düzeyinde, karar verme yetkisinin hangi yönetim birimleri tarafından kullanması gerektiği ile ilgili, yönetici görüşleri arasında genel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. İlköğretim düzeyinde, karar verme yetkisinin hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili, yönetici görüşleri arasında, eğitim-öğretim, öğretmenler ve uzmanlar, yönetici, idari işgören ve denetleyiciler, okulun işleyişi ve denetim boyutları açısından anlamlı fark var mıdır?
3. İlköğretim düzeyinde, karar verme yetkisinin hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili, öğretmen görüşleri arasında genel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. İlköğretim düzeyinde, karar verme yetkisinin hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili, öğretmen görüşleri arasında, eğitim-öğretim, öğretmenler ve uzmanlar, yönetici, idari işgören ve denetleyiciler, okulun işleyişi ve denetim boyutları açısından anlamlı fark var mıdır?
5. İlköğretim düzeyinde, mali sorumluluğun hangi yönetim birimlerinde olması gerektiği ile ilgili, yönetici görüşleri arasında genel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. İlköğretim düzeyinde, mali sorumluluğun hangi yönetim birimlerinde olması gerektiği ile ilgili, yönetici görüşleri arasında, özel durumu olan öğrencilerin giderleri, öğrenci giderleri ve okul giderleri boyutları açısından anlamlı fark var mıdır?
7. İlköğretim düzeyinde, mali sorumluluğun hangi yönetim birimlerinde olması gerektiği ile ilgili, öğretmen görüşleri arasında genel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. İlköğretim düzeyinde, mali sorumluluğun hangi yönetim birimlerinde olması gerektiği ile ilgili, öğretmen görüşleri arasında, özel durumu olan

- öğrencilerin giderleri, öğrenci giderleri ve okul giderleri boyutları açısından anlamlı fark var mıdır?
9. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan yöneticilerin, karar verme yetkisinin hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 10. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan yöneticilerin, mali sorumluluğun hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 11. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, karar verme yetkisinin hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 12. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, mali sorumluluğun hangi yönetim birimleri tarafından kullanılması gerektiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
 13. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, ilköğretim düzeyinde yetki kullanımına ilişkin görüşleri yönetim birimleri açısından farklılık göstermekte midir?
 14. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, ilköğretim düzeyinde mali sorumluluğa ilişkin görüşleri yönetim birimleri açısından farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Son yıllarda hizmetlerin olanaklı olduğu ölçüde halka en yakın yönetim birimleri tarafından yerine getirilmesi, yerel yönetimlere daha fazla özerklik verilmesi, merkezi yönetimin yerel yönetimler üzerindeki vesayetinin azaltılması ve yerel yönetimlerin sayılarının azaltılmasına karşılık, etkinliklerinin artırılması yönünde Avrupa Birliği çapında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler, yönetimler arası ilişkilerin düzenleniş biçimini etkilemekte, birçok ülke anayasa ve yasalarında değişiklikler yaparak bu yönde önemli gelişmeler kaydetmektedir (Kaya, 2006).

AB ülkelerinin eğitim sistemlerinde amaç ve ilkeler bakımından gerek Sokrates, Leonardo Da Vinci ve Avrupa gençliği gibi ortak programlar yoluyla,

gerekse Herkes İçin Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme ve Mesleki Eğitimde İşbirliği gibi ortak politika ve kararlar yoluyla giderek bir yakınlaşma ve benzeşmenin olduğu görülmektedir. Aynı yönde gelişmeyi AB ülkelerinin eğitim örgütlenmesinde de izlemek mümkün olmaktadır. Aşırı merkeziyetçi örgütlenmeye sahip, Fransa, Portekiz, İspanya gibi ülkelerin yerel yönetimlere yetki devri yaparak, Belçika, Hollanda ve Almanya gibi ülkelerin ise yerel yönetimlerin yetkilerini merkeze doğru kaydırarak merkez-taşra dengesini kurmaya çalıştıkları görülmektedir (Gülcan, 2005).

Türkiye'nin AB adaylık sürecinde de, eğitim sisteminin yapısal sorunları sık sık gündeme gelmektedir. Bu sorunları gidermek üzere geliştirilen uyum modeli, 14. ve 15. Milli Eğitim Şuralarının kararlarında da yer almaktadır.

AB'ye uyum amacıyla geliştirilen model ile Türk Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunlarına dayalı olarak, Bakanlık merkez örgütü, taşra örgütü, okul sistem yapısı, yatırım, bütçe ve eğitim personeli ile ilgili yeniden yapılanmaya gidilmesi önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra örgütlerinin yeniden yapılanmasını içeren bu çalışma, yetki ve sorumlulukların olabildiğince merkezden taşraya devredilmesini, Bakanlığın merkez örgütünün eğitim politikalarını, uygulama stratejilerini belirleyen, eşgüdümü sağlayan, araştırma, geliştirme, program yönetme etkinliklerini yerine getirip, denetim yapan bir yapıya kavuşturulmasını hedeflemektedir. Aynı şura kararlarıyla, okulların yönetim ve finansmanına, yerel yönetimlerin, meslek kuruluşlarının katılmaları için gerekli düzenlemeler yapılmasının gerekliliği de vurgulanmaktadır (MEB Şuraları, 1993-1996).

Şura kararlarıyla da resmiyet kazanan eğitimde reform çalışmalarının farklı çalışmalar ve uygulamalarla son yıllarda sık sık gündeme geldiği görülmektedir. 3 Kasım 2003 tarihinde kamuoyuna resmen açıklanan Kamu Yönetimi yasa tasarısında, eğitimde sisteminde reform niteliğinde olan yerinden yönetim ile ilgili kararlara yer verilmesi, son yıllarda Bakanlığın bazı yetkilerini il milli eğitime devretmesi, yine Bakanlık tarafından, AB desteği ile MEB kapasitesinin güçlendirilmesi amacıyla yürütülen MEBGEP projesi ile yönetim ve yerinden yönetim ilkeleri çerçevesinde yeniden yapılanmaya gidilmesi, Dünya Bankası ile 1990'dan sonra imzalanan anlaşmalarda yerinden yönetimi

destekleyen “okul temelli pilot projeler” uygulamasının hayata geçirilmesi gibi çalışmalar, eğitim alanında önemli değişimlere işaret etmektedir.

Eğitim sektöründeki işgörenleri ve eğitim paydaşlarını yakından ilgilendiren bu değişim süreci başlamadan önce, maddi ve uzmanlık altyapısının kurulmasının, uygulamada hazır bulunuşluğu sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, sistemin uygulayıcılarından olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, eğitimde yerinden yönetim konusundaki görüşlerinin bilinmesinin, politika oluşturucular açısından da katkı sağlaması beklenmektedir.

VARSAYIMLAR

Araştırmanın içeriği ve sürecine ilişkin varsayımları aşağıda özetlenmektedir.

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, elde edilecek bilgileri ölçmek için yeterlidir.
2. Ölçek yoluyla toplanan veriler, örneklem içinde bulunan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
3. Araştırmaya katılan ilköğretim okulları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, görev yaptıkları bölgelerin koşullarını dikkate alarak ölçekleri yanıtlamışlardır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın kapsamına ilişkin sınırlılıklar aşağıda özetlenmektedir.

Araştırma;

1. Örnekleme dahil olan ilköğretim okullarında, 2007-2008 öğretim yılında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle,

2. Dünya Bankası, OECD ve UNESCO'nun, yerinden yönetim deneyimi yaşayan ülkelerle ilgili raporlarında yer alan eğitimde yerinden yönetim sınıflamaları ve bu çerçevede geliştirilen ölçme araçlarının kapsamıyla,
3. Genel amaç ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda verilmektedir:

Yerelleşme: Merkez örgütü yöneticilerinin, güçlerinin bir kısmının yada tamamının taşradaki eğitim örgütlerine aktarılmasıdır.

Yetki Genişliği: Merkezi örgütlerin, merkezden uzakta olan bir örgüte, belli işlevleri yerine getirmelerine yetecek kadar yetkiyi kendi adlarına kullanmak üzere aktarılmasıdır.

Yetki Devri: Belli konularda karar verme yetkisinin, merkezden alt ulusal birimlere aktarılmasıdır.

Yerinden Yönetim: siyasi ve yönetsel yetkilerin bir bölümünün merkezi idare dışındaki birimlere aktarılmasıdır.

Transfer: Yetkinin, izin istemeden bağımsız hareket eden bölümlere geçmesidir.

Karar Yetkisinin Serbestleştirilmesi: Devletin karar alanını daraltılması veya kaldırılması, kamu kudretinin özel sektöre ve sermayeye devredilmesi yönünde yapılan yasal düzenlemelerdir.

Mülkiyetin Serbestleştirilmesi: Gayri millileştirme, kamu mülkiyetine son verme, ihale, halka açma, çalışanlara devretme vb. çeşitli özelleştirme yöntemleriyle işletmeler üzerindeki kamu mülkiyetinin ortadan kaldırılmasıdır.

Coğrafi Bölge Yönetimi: Türkiye'deki coğrafi bölgeler (Örneğin; Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi vb.).

Yerel Yönetim: Valilik, kaymakamlık, belediye başkanlığı, muhtarlık vb. yönetim birimleriyle temsil edilen taşradaki yönetim birimleridir.

Okul Yönetimi: Okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan yönetici kadro.

Okul Yönetim Kurulu: Okul merkezli yönetim kurulu olarak da adlandırılan, yönetici, öğretmen, uzman, veli ve gerektiğinde öğrenci ve çevre grup temsilcilerinden oluşan, seçimle iş başına gelen kurul.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, yerinden yönetim, “Kamu Yönetimi ve Yerinden Yönetim, Yerel Yönetim Modelleri, Yerinden Yönetim ve Eğitim, Türk Eğitim Sisteminde Örgütlenme, Türk Eğitim Sisteminde Yapısal Sorunlar, Eğitimde Yerinden Yönetim ile İlgili OECD, UNESCO, Dünya Bankası ve Diğer Araştırmacıların Sınıflamaları, Dünya Ülkelerinde Eğitim Yönetimi ve Yerinden Yönetim Uygulamaları, Yerinden Yönetim İle İlgili Araştırmalar” başlıkları altında incelenmekte, farklı ülkelerdeki uygulamalara ilişkin bilgiler verilmekte, yurt içinde ve dışındaki ilgili araştırma sonuçları özetlenmektedir.

YERİNDEN YÖNETİM

Dünyadaki değişim eğilimi gözlemlendiğinde küreselleşme ile birlikte dikkati çeken bir diğer olgunun yerelleşme olduğu görülmektedir. İngilizce Globalleşme ve Yerelleşme kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş "Glokalleşme" (Glocalization) kavramı son zamanlarda yaygın olarak benimsenen ve kullanılan kavramlar arasında yer almaktadır. Glokalleşme, kısaca “uluslararası ilişkilerde global gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim kanalıyla ekonomiyi ve siyaseti yönlendirme yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirmeyi” ifade etmektedir. Yerinden yönetimin, siyasal gücün tek elde toplanmasını önleyeceği ve böylece yerel demokrasiyi güçlendireceği ifade

edilmektedir. Ancak yerinden yönetim bir taraftan, yerel halkın yönetime katılmasını sağlayarak demokrasiyi geliştirecek bir görevi yerine getirirken, öte taraftan yerel zorbalığı ortaya çıkarabilecek bir etki gösterebilmektedir. Koordinasyon, standart oluşturma, genel kuralları ve ilkeleri tesbit etme, hukuka uygunluğun denetimi gibi görevler merkezi yönetimin, yerel yönetimlerden daha iyi yapabileceği görevler olarak ortaya çıkmaktadır (Aktan, 2007).

Yerinden yönetim; en basit biçimi ile kamu kaynaklarının daha etkin ve verimli bir şekilde, ihtiyaca uygun olarak kullanılabilmesi için siyasi ve idari yetkilerin bir bölümünün merkezi idare dışındaki birimlere aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 2000). Hanson, (2000), McGinn (1992), Bray (1985) ve Rodinelli (1981) ise, yetki genişliği, yetki devri ve yerinden yönetim olmak üzere yerleşmenin üç temel biçiminden bahsetmektedirler (Akt; Andrada, 2003).

Sonuç olarak, yerinden yönetim, siyasi yada idari biçimlerde ve farklı derecelerde uygulanabilen, katılım ve hesapverilebilirlik yolu ile demokrasinin güçlenmesine de katkı sağlayan, bu nedenlerle ülkelerin gündeminde önemli yer tutan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kamu Yönetimi ve Yerinden Yönetim

Yerinden yönetim ve merkezi yönetim anlayışının ülkelerin kamu yönetimlerine yansımalarını incelemenin, eğitim yönetimlerine olan yansımaların anlaşılmasını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

Merkezi ve yerinden yönetim, yönetsel güç ve karar verme yetkisinin çoğunlukla merkezi yönetimde olduğu uç ile yerel yönetimlerde olduğu uca kadar herhangi bir noktada yer alabilmektedir. Ülkelerin yönetim biçimleri her iki uca yakın bir yerde alarak, merkezilik yada yerellik açısından farklı yapılanma ve özellikler gösterebilmektedirler (Winckler ve Gersberg, 2000).

Kamu tarafından yetkilileri ve kurumları hesap vermeye zorlanan ve sosyal toplum geleneğine sahip ülkelerde yerinden yönetim daha başarılı olmaktadır. Yerinden yönetimin uygulamada başarılı olabilmesi için, uygulayıcıların aklında yerinden yönetim fikrinin kökleşmesi, yerinden yönetim

kültürünün oluşması gerekmektedir. Bu anlamda, yerinden yönetim politikaları, sosyal katılımı zorlayıcı bir araç olabilmekte, demokrasiyi artırıcı bir rol oynayabilmektedir. Merkezi yönetimlerin, sorumlulukların ve kaynakların yerel yönetimlere devredilmesi konusunda istikrarlı ve istekli olması yerinden yönetimde başarıyı artırmaktadır (Lauwers, 2007).

Merkezi yönetim geçmişi uzun yıllara dayanan, sivil toplum kuruluşlarının sayısı ve etkiliği sınırlı olan ülkemizde yerinden yönetimin anlayışının yerleşmesinde zamana gereksinim olduğu düşünülmektedir. Doğru işleyen bir süreç için merkezden yönetimin ve yerinden yönetimin yararlarını ve sakıncalarını iyi anlamak gerekmektedir.

Merkezden Yönetim : Merkezden yönetim, kamu hizmetlerinde birlik ve bütünlüğü sağlamak amacıyla söz konusu hizmetler ilişkin karar ve faaliyetlerin merkezi hükümet ve onun hiyerarşik yapısı içinde yer alan örgütlerce yürütülmesi anlamına gelmektedir (Eryılmaz, 2006).

Derdiman (2003) ve Eryılmaz (2006), merkezden yönetimin yararlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Merkezden yönetim, merkezi hükümetin siyasi ve idari bakımdan güçlenmesine olanak sağlarken, yönetimde birlik ve bütünlüğün gerçekleşmesine yardımcı olabilmektedir.
- Merkezden yönetim, ekonomik ve sosyal kalkınmanın bölgeler arasında dengeli bir şekilde yürütülmesini ve kamu hizmetlerinin aynı düzeyde ülkeye yayılmasını sağlayabilmektedir.
- Merkezden yönetimde yönetimin tarafsızlığı daha fazla temin edilebilmekte, kamu görevlilerinin bölgesel etkiler altında kalmadan merkezin denetimi ve gözetimi altında tarafsız hizmet yürütmeleri gerçekleştirilebilmektedir. Kamu görevlileri, kendini atayan makama karşı sorumlu olduklarından yöresel etkilerden çok merkezin emir ve yönlendirmesi altında çalışmaktadırlar.
- Milli Savunma ve diplomasi gibi hizmetler, yerinden yönetime göre örgütlenmesi uygun olmamakta, bu nedenle söz konusu hizmetlerin merkezi idare tarafından planlanması ve yürütülmesi zorunlu kılınmaktadır.

Derdiman (2003) ve Eryılmaz (2006), merkezden yönetimin sakıncaları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Merkezden yönetim, kamu hizmetlerinde gecikmeye neden olabilmekte; hizmetlerin yerel gereksinimlere uygun olmaması sonucunu doğurabilmektedir. Karar alma yetkisi merkezde toplanması, alınan kararların ilgili birimlere aktarılması ve bunların izlenmesi güçlü bir bürokrasiyi gerektirirken, kırtasiyeciliği de artırmaktadır. Merkezi yönetimin bölge ve il kuruluşları, halkla merkez arasında bir köprü görevini yapmakta, bu nedenle de kamu hizmetlerine ilişkin etkinlikleri merkez ile yazışarak ve görüşerek yürütmeye çalışmaktadırlar.
- Taşrada görev yapan işgörenlere kendi alanlarında fazla bir inisiyatif tanınmaması, bu da memurların bilgi ve becerilerini değerlendirmeye, geliştirmeye engel olabilmekte ve hizmetler konusunda ilgisizlik ve isteksizlik ortaya çıkabilmektedir.
- Merkezi yönetimin, esas itibariyle, ulusal düzeyde stratejik kararlar alan ve bunların yürütülmesini izleyen bir organ olması gerekmektedir. Merkezi yönetimin, günlük ve rutin işlerin içine girmesi ise aşırı derecede hizmetle yükümlü olması sonucunu doğurmaktadır. Hizmet yükünün artması da, temel işlevlerin yürütülmesine engel olabilmekte ve giderek etkisizleştirebilmektedir.
- Merkezden yönetim, halkın kamu hizmetlerine karşı ilgisini ve katılımını azaltabilmekte çünkü halk kendini ilgilendiren konularda görüşü alınmadığından pasif kalabilmekte ve giderek her şeyi merkezi idareden ve dolayısıyla devletten bekler hale gelebilmektedir. Bu durum da, halkın yönetime katılmasını ve sosyal sorumluluğu geliştirmeyi amaçlayan demokrasi anlayışına ters düşmekte ve halkın yönetime katılımını zayıflatabilmektedir.

Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan ülkemizin ekonomik koşulları ve çok kültürlü yapısı göz önüne alındığında milli birlik, fırsat eşitliği, ulusal kalkınma gibi nedenlerle uzun yıllardır katı bir merkeziyetçi anlayışla yönetilmesi anlaşılır olmaktadır.

Yerinden Yönetim : Yerinden yönetim, siyasi gücün merkezi yönetim ile mahalli yönetim birimleri arasında bölüşü anlamına gelmektedir. Yerel yönetimler, belirli bir coğrafi alanda yaşayan yerel topluluğun ortak gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulan, karar organları yerel toplulukça seçilerek göreve getirilen, yasalarla belirlenmiş görevlere ve yetkilere, özel gelirlere, bütçeye ve işgörene sahip, üstlendiği hizmetler için kendi örgütsel yapısını kurabilen, merkezi yönetim ile ilişkilerinde idari özerklikten yararlanan kamu tüzel kişileri olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2006).

Bucak (2000), Koçak (1995) ve Begg (1993), yerinden yönetimin yararlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Yerel düzeyde atanan Merkezî Örgüt memurlarının, yerelleştirilen işlevler ile yerel sorun ve gereksinimlere ilişkin bilgi ve duyarlılıkları artabilmektedir.
- Kırtasiyeciliğin ve bürokratik gecikmeleri azalması ile merkezin yükü hafifleyebilmektedir.
- Yerel bölgedeki seçkinler tarafından önemsenmeyen yada kırsal halk tarafından göz ardı edilen veya bilinmeyen; merkezi hükümet planlarında, ulusal kalkınma planlarında desteklenmeyen ya da desteğin zayıf olduğu ulusal yatırımlardan uzak alanlarda, hükümet politikalarının yönetsel ve politik yayılımının daha fazla olmasını sağlanabilmektedir.
- Çeşitli politik, dinsel ve etnik grupların karar verme sürecinde daha çok temsil edilmelerine olanak tanıyabilmektedir.
- Yerel yönetim örgütlerinin ve taşra örgütlerinin yönetim kapasitelerinin gelişmesi ve işlerin daha etkin biçimde gerçekleştirilmesi sağlanabilmektedir.
- Karar verme sürecinde, ülkenin çeşitli bölgelerindeki politik grupların doğrudan katılımının sağlanmasıyla politik denge ve ulusal birliği artırabilmektedir.
- Ulusal yatırımlarda, aşırı merkeziyetçiliğin sakıncalarını azaltan yerinden yönetim, halkın ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerin en az maliyetle, yeterli sayı ve nitelikte halka ulaşmasını sağlayabilmektedir.

- Uygulamada esnekliği ve değişen evre koşullarına daha rahat uyum gösterilmesini sağlayabilmektedir.
- Katılımcı demokrasinin gelişmesine katkıda bulunduğu için demokrasinin sadece oy vermektan çıkıp, katılmak ve destek vermek boyutunu da glendirebilmekte ve demokratik anlamda katılım sadece sze dayalı olmaktan çıkıp kurumsallaşmasını sağlayabilmektedir. Politik denge ve ulusal birlik ortaya çıkararak yenilikçi ve yaratıcı yönetim oluşabilmekte, böylece katılımcılara yerel kaynakları harekete geçirilip kaynak ayrılması sağlanabilmektedir.
- Yerel düzeydeki merkez rgt memurları, yerelleştirilen görevler konusunda yerel kişilerle yakın ilişkiler kurarak, projelerin daha etkin biçimde yapılmasını sağlayabilmektedirler.
- Yerel gereksinimlere uygun hizmet verilebilmektedir.

Koçak (1995) ve Begg (1993), yerinden yönetimin sakıncalarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Yerinden yönetim çalışmaları, bir grubun diğerlerini dışarıda bırakarak etkisini arttırmasıyla sonuçlanabilmektedir.
- Yerinden yönetimde, katılımın fazla olması alınacak kararların yenilikçi yönde olacağı anlamına gelmediğinden, insanlara yeniliği reddetme şansını da vermekte, bu nedenle bazen yerinden yönetimden yarar sağlanamamaktadır.
- Tek rnek bir politika izlenmesi gleşebilmekte, örgütsel birimlerin eşgüdümünde karışıklık yaşanabilmektedir.
- Devlerin genel bütçe ve muhasebe usullerinin dışına çıkararak, mali denetimin gleştirilmesine neden olabilmekte, bu durumda denetim teknikleri yetersiz kalabilmektedir.
- Bazı durumlarda ulusal birliği ve ulusal eğitim sisteminin birliğini tehdit edici olabilmekte ve bu nedenle bireylerin işteki hareketliliğini engelleyebilmektedir.

- Seçimle işbaşına gelen yöneticiler kısa sürede sonuç veren ve gösterişli hizmetlere önem verip, uzun vadeli olanları serteleme eğiliminde olabilmekte, bu durum da ülke çapında eşitlik olanağını bozabilmektedir.
- Yerinden yönetim kurumları hizmet yönünden özerklikleri nedeniyle bazen toplumun gerisinde kalabilmekte, merkezin mali yardımına ihtiyaç duyabilmektedirler.
- İdeolojik, dinsel, siyasi çıkar-yarar gruplarının yasal-meşru ve gayri meşru etkileri fazlalaşabilmekte, yönetim sürecinde tarafsızlığı sağlamak güçleşebilmektedir.
- Merkezdeki çoğu bürokrat ve politikacının yerinden yönetim nedeniyle güçlerinin azalacağını düşünmelerine neden olabilmektedir.

Ülkemiz hızla artan genç nüfusu ile paralel olarak hızla büyüyen ve çeşitlenen bir eğitim örgütlenmesine sahip olmaktadır. MEB, örgütü büyüdükçe merkezi örgütlenmenin sakıncalarını daha fazla yaşamakta, yerinden yönetimin merkezin yükünü hafifletecek biçimde yetki ve sorumluluk almasına gerksinim duymaktadır. Son yıllarda öğretmenlerin stajyerlik, terfi, ödüllendirme, sözleşmeli olarak işe alınması ile ilgili işlemlerin taşra örgütleri tarafından gerçekleştirilmesi de bu gerksinimden ortaya çıkmaktadır.

Yerel Yönetim Modelleri

Yerel yönetim modelleri, Avrupa ve dünyadaki uygulamaları açısından farklı sınıflamalar göstermektedir. Özerklik durumlarına göre, yerinden yönetim modelleri; Anglo-Sakson modeli, İskandinav modeli, Fransız modeli ve Orta ve Dogu Avrupa modeli olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Keleş, 2000; Erten, 1999; Parlak, 2002; Gault ve Vega, 2004). Başka bir sınıflama ise, Anglo Sakson, Fransız, Alman ve İskandinav modelleri olarak 4 grupta yapılmaktadır (Keating ve Loughlin ve Centre, 1997; Caraman, 2008):

Anglo-Sakson modelinde, yerel yönetimlerin, anayasal statüleri bulunmamaktadır. Kurulmaları, değiştirilmeleri yada kaldırılmaları yasa ile

olmaktadır. Merkezi yönetim, yerel yönetimler üzerinde bir denetim uygulamadığı gibi merkezi yönetimin taşradaki birimleriyle yerel yönetimler arasında da herhangi bir iç içelik göze çarpmamaktadır. Tersine merkezi yönetim, yerel yönetimlerden tümüyle ayrı bir kişilik olarak kalmaya özen göstermektedir. Yerel yönetimler, günlük etkinliklerinde, oldukça geniş bir özerklikten yararlanmaktadırlar. Yerel yönetimlerin devletle ilişkisi daha çok yatay nitelikte olmakta, dikey ilişkiler, az sayıda hizmet ile sınırlı kalmaktadır. İngiltere, İrlanda, Kanada, Avustralya ve bir ölçüde de ABD ve Yeni Zelanda bu kümede yer almaktadırlar.

İskandinav modelinde, yerel yönetimlerle merkezi yönetim arasındaki ilişkiler, özellikle yerel birimlerin hizmet sunma yetenekleri açısından, Anglo-Sakson modelini andırmaktadır. Ancak ondan farklı olarak, yerel demokrasiye de giderek artan bir önem verilmektedir. Yerel yönetimler, yasalarla genel olarak kendilerine verilmiş yetkilerin dışında ve üstünde genel bir yetkiye sahip olmaktadır. Bu modelin geçerli olduğu ülkelerde, çeşitli yönetim kademeleri arasındaki ilişkileri yöneten katı yöntemsel kurallar bulunmaktadır. Yerel yönetimler hem anayasal statüden, hem de oldukça geniş bir idari ve mali özerklikten yararlanmaktadırlar. İsveç, Norveç ve Danimarka bu grupta yer almaktadır. Modelin bazı özellikleri bakımından farklılık gösterebilir de, Avusturya, İsviçre, Almanya, Hollanda ve Japonya da bu gruba dahil edilebilmektedir.

Fransız modelinde, yerel yönetimlerin statüleri ve özerklikleri anayasal güvence altına alınmaktadır. Yerel hizmetlerin görülmesi konusunda yerel yönetimlere genel bir yetki verilmektedir. Bununla birlikte, yerel hizmetlerin sunulması açısından, merkez yönetim, taşra örgütünün yardım ve desteğine ihtiyacı duymaktadır. Anayasalar, yerel yönetimlerin hepsine eşit bir statü tanımaktadır. Yerel yönetimler, taşrada devleti temsil eden ve “vali” adı verilen bir merkezi yönetim temsilcisinin gözetim ve denetimi altında çalışmaktadırlar. Modelin özelliklerinden biri de yerel yönetimlerin; belediye başkanlığı, belediye meclisi ve il genel meclisi üyeliği gibi görevler ile milletvekilliğinin birleşmesine olanak tanıyarak merkezi yönetim üzerinde, fiilen etkili olabilecek bir konumda

bulunmaları olmaktadır. Fransa, Türkiye, İtalya, Belçika, İspanya, Portekiz ve Yunanistan bu gruba giren ülkeler arasında yer almaktadır.

Orta ve Doğu Avrupa modelinde, devlet sistemi, yasama ve yürütmenin birlikteliğine dayanmaktadır. Her basamaktaki birimin kararları, bir üst basamağın onayına bağlı olmakta, yerel hizmetlerin yürütülmesinden sorumlu özerk bir yerel yönetimden söz edilememektedir. Son yıllarda devlet yapılarını demokratikleştirme çabalarına girişen bu ülkeler, Batı örneğini referans alan yerel yönetimler oluşturmaya ve yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Sovyetler Birliği'nde önce Lenin ve daha sonra Stalin tarafından kurulup geliştirilen ve Yugoslavya, Arnavutluk, Bulgaristan, Macaristan, Polonya, Romanya, zorla benimsetilen bu modelde, yönetsel ve ekonomik yapılar üst üste bindirilmektedir.

Merkezden yönetimin temelini, klasik yönetim yaklaşımlarının oluşturduğu düşünüldüğünde, örgüt üyelerinin karara katılmaları söz konusu olmamaktadır. Örgütle ilgili her türlü karar, bürokratik yapılanma gereği merkezde oluşturulmakta ve işgörenlere bu kararların gerektirdiği etkinlikleri yapma yükümlülüğü verilmektedir. Yerinden yönetim yaklaşımında ise örgüt üyelerinin örgütsel kararlara katılımları önemli ve gerekli görülmektedir.

Yerinden Yönetim ve Eğitim

Eğitimde yerinden yönetim, öncelikle ülkelerin politikalarıyla ilgilidir ve yasal dayanaklarının olması gerekmektedir. Okulların öğrenci seçiminde ve öğrencilerin okul seçiminde standartların kimin tarafından belirleneceğinin, öğretmenlerle (seçim, terfi, ücretlendirme vb.) ve öğretim programı ile ilgili kararların nasıl alınacağına, öğrencilerin öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğinin, okul olanaklarının nasıl geliştirileceğinin, parasal kaynakların sağlanması ve kullanımının nasıl olacağına, yasal düzenlemeler yapılırken dikkate alınması gerekmektedir (Florestal ve Cooper, 1997). Eğitimde yerinden yönetim reformları, politik alanda kökleri olması nedeniyle, devletlerinin otokratik yönetim yapısından kurtulup demokratik bir yapıya kavuşmalarını amaçlayan, devlet kurumlarının işleyişine toplumun katılımını arttırmayı

amaçlayan yapısal ve yönetsel dönüşümler olarak ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2005).

Eğitimde daha düşük düzeydeki birimlere karar verme yetkisinin aktarılması uluslararası bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır. Yerinden yönetim; örgütsel, yönetsel, mali konular ve okul temelli karar verme (program seçimi, öğretim yöntemlerinin seçimi vb.) ile ilgili olmaktadır (Brandt ve Rymenans, 2000).

Jacobs ve Kritsonis (2006)'e göre; yönetimin yerelleşmesi, sadece yönetim gücünün artırılması anlamına gelmemekte, okul işgörenlerini doğrudan etkileyen yapısal parçalarla ilgili kontrolün, yönetici tarafından işgörelere dağıtılması anlamına da gelmektedir. Bazı yönetsel güçlerin yerelleştirilmesi, esnekliği, hesapverilebilirliği ve verimliliği artırmaktadır. Esneklik, işgörelere okullarındaki gerçek problemleri belirlemeleri için fırsat vermektedir. Yerinden yönetim, çalışanların hesapverilebilirliğini artırmakta çünkü örgütte neyin iyi çalışıp çalışmadığı ile ilgili ölçme ve değerlendirme, işgörelere tarafından hızla yapılarak, bölüm başkanlarına kısa sürede geri bildirim verilmektedir. Yerinden yönetim, yöneticiler tarafından okul kaynaklarının daha verimli kullanılmasına da fırsat vererek verimliliğin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

Alanyazında yerinden yönetimin savunucuları ve karşıtları olmak üzere iki grubu görmek mümkün olmaktadır. Birinci grup, karar vermeyi topluma ve okula en yakın olanlara bırakan, böylece yerel gereksinimleri karşılayacak konumda olanların karar vermede etkin rol oynamalarını sağlayan bir eylem ve etkinlik olarak görmektedirler. Aynı zamanda, yerinden yönetimi, toplumun katılımını ve okullara finansal desteğin sağlanmasının bir yolu olarak görmektedirler. Öte yandan yerinden yönetim karşıtları ise merkezi otoritenin elinde bulunan yetki ve sorumlulukların yerel birimlere aktarılmasının, merkezdeki var olan sorunların yerel birimlere de bulaşması anlamına geleceği ve yerel birimde işgörelere bu sorunlarla başa çıkacak bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaması da bu sorunların daha katmerleşmesine ve yeğınleşmesine neden olacağını belirtmektedirler (Çınkır, 2002).

Eğitimde yerinden yönetim ile merkez yönetimin taşrada örgütlenmesi kastedilmemektedir. Eğitimde yerinden yönetim, karar verme, örgütlenme ve

uygulama yetkilerinin, merkezin vesayeti altında olmayan, onlarla hiyerarşik ilişki içinde bulunmayan özerk birimlerce kullanılması anlamına gelmektedir. Eğitim sisteminin yerel birimlerin istemlerini karşılayacak örgütsel yapıya ve işleyişe kavuşturulabilmesi için eğitimin her tür ve düzeyinde örgütlenme yetkisinin, yeni kurumların açılması dahil, tamamen yerel birimlere ait olması gerekmektedir. Böylelikle eğitim kurumları, gereksinimlerine yönelik plan ve programları kendileri düzenleyebilecekleri gibi, yürütmeye ilgili her türlü yönetsel kararı, geniş katılımlı kurulları eliyle kendileri alabilmektedirler (Uysal, 2003).

Başaran (2000), sorunların yerinde çözülmesini sağlamak için okuldaki eğitim işgörenlerinin yönetime katılmasının, onların yeterliklerine güvenerek, verilen kararları uygulama sorumluluğu yüklenmesini sağlayacağını belirtmektedir.

Naidoo (2003), okul düzeyinde alınabilecek kararların yerelleşme biçimini; örgütün yapılanması, işgören yönetimi, planlama ve kaynaklar olmak üzere dört başlık altında toplamaktadır. Yerel yönetimlerin, yerel vergilerin, toplum kuruluşlarının ve ailelerin eğitim finansmanına katkı sağlamasının, kaynakların kullanımında yerel düzeyde karar almanın etkililiği artırmasının, karar vermede ve politika geliştirilmesinde yetkinin dağıtılmasının, etkili öğrenme ve öğretimin yerel düzeyde geliştirilmesinin, okulların ve yerel toplulukları daha sorumlu davranmalarında ve hesapverilebilirliklerinin artırılmasında etkili olacağını belirtmektedir.

Ghodsı (2006)'ye göre; eğitimde yerinden yönetimin etkililiği çoğunlukla alanyazında henüz çözülememektedir. Deneysel analizlerde, her ülkenin kendine özgülüğü, yerinden yönetim ile ilgili tutarlı bir model önermeyi güçleştirmektedir. Ayrıca eğitimdeki ve öğrenciler üzerindeki etkisinin anlamının uzun zaman alması, uygulama sonuçlarının değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmen direnişi, ekonomik kriz ya da yönetsel değişiklikler nedeniyle gelişmiş ülkelerde yerinden yönetim ile ilgili güvenilir bilgiler elde edilememektedir.

Son çeyrek yüzyılda, yerinden yönetimin, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde en çok tartışılan politikalardan biri olduğu görülmektedir. UNESCO

(2005)'nin yerinden yönetim ile ilgili ülke raporlarında tartışılan temel varsayımlar aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir:

- Yerinden yönetim, devletin kaçınılmaz sorumluluklarını ortadan kaldırmamaktadır. Devletin, ulusal bütünlüğü ve tekliği sağlayacak biçimde, demokratik eşitliği, vatandaşlık ve eğitim haklarını koruyabilmesi önem taşımaktadır.
- Yerinden yönetime amaç olarak değil, eğitimde kaliteyi ve yönetimde gelişmeyi sağlayacak bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır. Kaynakların etkili bir biçimde kullanımını ve karar verme süreçlerinin gelişimini sağlayabilmektedir.
- Yerinden yönetim, teori ile ülkenin eğitim gereksinimlerinin bir bileşimi olarak ortaya çıkmaktadır.
- Eğitimin paydaşlarından olan toplum ile iletişimi ve işbirliğini sağlamaktadır.
- Yerinden yönetim politikaları, pazar modelindeki gibi bireysel gelişimi desteklemektedir.
- Yapının ve kuralların iyi takip edilmesi ile uygulamalarda etik ve şeffaf bir yapının ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir.
- Yerinden yönetim; iyi planlama, iyi hazırlık, rollerin ve sorumlulukların açık bir biçimde dağılımı, merkeziyet ve yerinden yönetim arasında dengenin sağlanması, ilave finansal kaynakların elde edilmesini içermektedir.
- Eğitim sisteminde kaliteyi artırabilmek için okulun karar verme merkezi haline gelmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Winkler ve Gershberg (2000)'e göre; merkezi modele dayalı eğitim yönetiminde; okul ihtiyaçları en az düzeyde dikkate alınmakta, ders planı, eğitim materyallerini ve öğretme yöntemlerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte, sınavlar, değerlendirmeler ve öğretmen performansı ile ilgili değerlendirmeler Bakanlık tarafından yapılmaktadır. Yerel yönetime dayalı modelde ise eğitim-öğretimin içeriğini merkez belirlemekte ancak okulların süreleri ve düzeyleri ile ilgili kararlar yerel yönetimlere bırakılmaktadır. Programın içeriğine merkez karar verirken, hangi kitapların kullanılacağı yerel

yönetimler tarafından belirlenmektedir. Ulusal sınavlar yerine, yerel düzeyde sınavlar ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Öğretmenlere merkezden rehberlik çok sınırlı düzeyde olmakta, öğretmen seçimi ve ücretlendirilmesi yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır. Kalite standartları merkezi yönetim tarafından belirlenmekte ancak uygulanması konusunda yerel yönetimlere baskı yapılmamaktadır. İlköğretim ve orta öğretim düzeyindeki eğitim giderleri de yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır.

Ülkelerin yönetim sistemlerinin yada eğitim sistemlerinin yerelleşebilmesi için, öncelikle var olan sistemin iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı Devleti'nden günümüze kadar olan süreçteki eğitim-öğretim örgütlenmesinin incelenmesinin, günümüzdeki reform çalışmalarının anlaşılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖRGÜTLENME

Bu bölümde Türk eğitim sisteminin örgütlenme biçimi, Osmanlı Devleti Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere iki ana başlık altında, tarihsel sıralama ile verilmektedir.

Osmanlı Devleti Döneminde Eğitim Sistemi

Osmanlı'da eğitim; Klasik Dönem Eğitimi ve Tanzimat Dönemi (Yenileşme) Eğitimi olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır. Çünkü, Tanzimat Fermanı ile başlayan Batılılaşma süreci, eğitim alanında da kendini hissettirerek Klâsik Dönem'den ayrılmaktadır (Çınar, 2005).

Klasik dönem Osmanlı'da eğitim sisteminde merkezi bir örgütlenmenin henüz gerçekleştirilmediği, Tanzimat dönemi ise Batılılaşma ile birlikte merkezi yönetimin etkin bir biçimde yapılandırıldığı dönemler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde, dönemler eğitim sistemlerine ve yönetsel yapılarına göre incelenmektedir.

Klasik Dönemde Eğitim Sistemi (1299-1776)

Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. yüzyıla kadar sivil eğitimi bir devlet politikası olarak kabul etmediği görülmektedir. II. Mahmud'un 1824 fermanına kadar ilköğretimle ilgili merkezin örgütlediği herhangi bir düzenlemeden bahsedilememektedir (Nurdoğan, 2005).

Selçuklularda olduğu gibi Osmanlıda da, eğitim işi devlet işlerinden ayrı ve vakıflara bağlı bir hizmet olarak yürütülmektedir. Tanzimat'tan önceki dönemde eğitim işlerinin sürekli bir düzeni olmadığı gibi, tam anlamıyla merkezi bir idareye de bağlı olmadığı bilinmektedir. 19. yüzyıl başlarına kadar “Şeyhülislâm ulemanın reisidir” hükmünün uygulamada kaldığı, Enderun Mektebi hariç tüm okul ve kültür kurumlarının vakıflara bağlı kurulduğu görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde eğitim, yenileşme dönemine kadar sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun mektepleri aracılığı ile yürütülmektedir (Kayıran, 1998).

Bu okullar genel olarak merkezi bir örgütlenmeye sahip olmamalarına karşın, içlerinden özellikle medreseler, farklı vakıfların ve mahalli idarelerin etkisinde uzun süre ve güçlü etkileri olan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Kapatılmaları gündeme geldiği dönemde de yerel halkın ve yöneticilerinin direnişleri sonucu varlıklarını korumaya çalışmaktadırlar.

1. Sıbyan Mektepleri: Osmanlı Devleti'nde ilk eğitim ve öğretimin yapıldığı bu okullar, klasik İslam medeniyetindeki küttab adlı okulların devamı niteliğinde öğretim vermektedir. Bu mektepler mali ve mekan açısından fazla bir yük gerektirmediğinden her köyde, her mahallede ve her semtte açılmakta, Müslüman olan her ailenin çocuğu bu mekteplere girebilmektedir. Bu okulların genel amacı çocuğa okuma yazma, İslam dininin kurallarını ve Kuran-ı Kerim'i öğretmektir (Ergün, 2000).

2. Medreseler: Medreselerin kuruluş esası, fıkıh ilmini öğretmektir. 11. Yüzyılda Nizamiye medreseleri çoğunlukla “fakih” yetiştirmek üzere kurulduğu, Osmanlı fetih politikasına göre fethedilen yerlerde ilk önce cami, ve yanında medrese açılmasının bir gelenek olduğu bilinmektedir. Bu gelenek, topluma ve devlete gerekli din, ilim ve eğitim hizmetleri yanında devlet idaresinde ihtiyaç duyulan idari ve adli işgörenlerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Böylece,

Osmanlılar devlet işlerinde bilgili ve aynı zamanda yapılan işlerin kanunlara uygun olmasını sağlayan yetişkin insan gücüne sahip olarak, merkezi idarenin sağlam ve güçlü olmasını sağlamaktadırlar (İhsanoğlu,1999). Medreseler, öğrencilerin öğrenim ihtiyaçları kadar yeme, içme ve barınma ihtiyaçlarının vakıflar tarafından karşılandığı yatılı okullar biçiminde örgütlenmektedirler (Sarıkaya,1997). Osmanlı'da medreseler konusunda, yetkili makam şeyhülislamlık olduğu ancak, şeyhülislamlık makamının, bir eğitim bakanlığı gibi görev ve yetkilere sahip olmadığı görülmektedir. Ülkenin her tarafına yayılmış bulunan ve vakıflar tarafından kurulup yönetilen medreseler, vakıfnamelerinde belirtilen kurallara göre idare edilmektedir (Başar, 2004). Medreselerin, zihniyet bakımından dini kurumların güdümünde, yapısal açısından vakıf sisteminin içinde, mali yönden ise muhtar bir kuruluş olup, hizmetlerini devlet denetiminde yüzyıllar boyu sürdürdüğü bilinmektedir (İhsanoğlu,1999).

3. Enderun Mektebi: Enderun mektebi, imparatorluğun idari mekanizmasını yürütecek seçkin işgörenlerin yetiştirildiği saray örgütü içerisinde yer alan bir eğitim kurumu olarak yapılanmaktadır. Dolayısıyla bu özellikleriyle Enderun mektebi Osmanlı Devleti'nde medrese dışında ikinci köklü eğitim kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı Devleti'nde klasik dönemde, tüm bu eğitim kurumlarının yanında, ağırlıklı olarak topçu eğitimlerinin verildiği bazı teknik eğitim kurumları, tasavvufi eğitim veren tekke ve zaviyeler, serbest eğitim veren konak ve meclisler de bulunmaktadır (İhsanoğlu,1999).

Yönetmel Yapılanma: Şeyhülislamlık, Osmanlı Devleti'nde eğitim-öğretim alanında en yüksek makam olarak, müderrislerin tayin ve azletme, medreselerin bakımı ve adliye ile ilgili görevleri yerine getirmektedir. Eğitim ve Adalet Bakanlığı görevlerini bir arada yapmakta ancak bu makam, Eğitim Bakanlığı'nın tüm görev ve yetkileri tam olarak kapsamamakta, medreseler üzerinde fazla bir idari yetkileri bulunmamaktadır. Ülkenin her köşesindeki medreseler, bağlı oldukları vakıfların mahalli öğretim kürsülerinde yer alan müftülerin denetiminde öğretim vermektedir (Akyüz, 2009).

Osmanlı Devleti'nin bu döneminde, merkezi bir eğitim-öğretim yapılanmasından söz etmek zor olmakta, mahalli idarenin ve vakıfların etkisinde öğretim yapılmaktadır. Ancak klasik dönemin ardından Osmanlı'da devlet

yönetiminde başlayan reform hareketlerinin, eğitim öğretim alanında da pek çok yeniliğe yol açtığı bilinmektedir.

İlk Yenileşme (1776-1839) ve Yenileşme Döneminde (1839-1876) Eğitim Sistemi

İlköğretim zorunluluğu ile ilgili bir girişim eğitimde ilk yenileşme dönemine rastlamaktadır. II. Mahmut'un 1824 yılında yayınladığı ferman, ilköğretimi zorunlu hale getirerek bütün halka yaymakta ancak o zamana kadar devleti ilgilendirmeyen, sadece vakıf yoluyla gelişen ilköğretim problemlerine bir çözüm getirememektedir. Öğretimin ağırlık merkezini yine dini çerçevenin oluşturduğu, hiçbir ciddi teşkilata dayanmadan, eğitim araç-gereçleri ve öğretmeni yeterince sağlanmadan ortaya atılan bu fermanın sadece kağıt üzerinde kaldığı görülmektedir (Topzaş, 2003).

II. Mahmut'un eğitim yönetimi alanında da düzenlemeler yaptığı bilinmektedir. Bu dönemde, dağınık olan vakıflara düzen vermek ve kontrol etmek için Evkaf-ı Hümayun Nezareti kurulmakta, bu nezaret sıbyan okullarının yönetimiyle yetkilendirilmektedir. Ayrıca Meclis-i Umur-ı Nafia'nın (Yararlı İşler Meclisi) görevlerine eğitim ile ilgili işler de eklenerek, eğitimin medrese etkisinden kurtarılıp devletin denetimine alındığı görülmektedir (Başar, 2004).

Osmanlı Devleti medreselerin ıslahı ile uğraşırken Batı'da ilmi alanda sürekli gelişmeler yaşanmakta, diğer taraftan devletin gerileme içinde olması yöneticileri bir çıkış noktası aramaya zorlamaktadır. Bunun yolunun eğitim dahil her alanda Batı'ya yönelmek olduğu görüşü ağırlık kazanmakta ve yeni modern eğitim kurumları kurulmaktadır (Zengin, 2002). Tanzimat döneminde Avrupa'yı gezip gören, orada resmi görevler yada öğrenim yapan aydınların, ülkeye daha sık gelmeye başlayan yabancıların, hatta ülkedeki azınlık ve yabancı okullarının, dolaylı yada dolaysız biçimde, Osmanlı eğitiminin yenileşmesine etkili olduğu görülmektedir (Akyüz, 2009).

Osmanlılar, Avrupa'da gelişen teknolojiye ve özellikle askeri sahalardaki ilerlemelerden etkilenmeleri sonucunda, klasik eğitim kurumlarına dokunmadan yeni eğitim kurumları kurarak, imparatorlukta yeni bir bilim ve eğitim anlayışının

doğuşunu hazırlamaktadırlar. Askeri Mühendislik eğitimi veren Humbaracı Ocağı, Hendeshane, Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn, Mühendishane-i Cedid; sivil mühendislik eğitimi veren, Telgraf Mektebi ve Sanayi Mektebi, tıp mektepleri, Mekteb-i Harbiye bu yeni eğitim kurumlarının örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır (İhsanoğlu, 1999).

Tanzimat Dönemi'nde gerçekleştirilen bu reformların, Osmanlı Devleti'nin çağdaşlaşmasında en büyük etkiyi sağladığı bilinmektedir. Reformlara askeri alandan başlandığı, askeri alanda görülen güçsüzlüğe bir çözüm bulmak ve ordunun ihtiyacı olan elemanları yetiştirmek amacıyla çağın gereklerine uygun okulların kurulduğu görülmektedir (Kayıran, 1998). Tanzimat'ın ilanıyla beraber, sivil eğitim alanında da önemli gelişmeler yaşanmakta, eğitim işleri kamu hizmeti niteliğinde bir devlet görevi haline almaktadır. Nitekim Osmanlı Devletinin son iki yüzyılı incelendiğinde, siyasal tarih açısından olduğu kadar eğitim tarihi açısından da önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Tanzimat fermanında eğitimle ilgili bir tek kelime bile olmamasına rağmen, bu dönemde eğitim ve öğretimle ilgili yenileşme çabaları “Batılılaşma” veya “Modernleşme” çalışmalarının bir parçası haline gelmektedir. Bu dönemde eğitimde köklü değişiklikler yapma yoluna gidilerek, örgün eğitim ülke geneline yayılmaya çalışılmaktadır (Karataş, 2002).

Yine kapsamlı eğitim düzenlemeleri (1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin çıkarılması) bu dönemde düşünülmekte ve gerçekleştirilmektedir. 1851 yılından Islahat Fermanına kadar maarif alanında, bazı yerlerde açılan rüştiye okulları dışında, önemli bir iş yapılmadığı bilinmektedir. 1838'de kurulan Mekatib-i Rüşdiye Nezareti ile geleneksel Osmanlı eğitim ve öğretim sisteminde bir çatlama meydana gelmektedir. Bu çatlama Tanzimat döneminde daha da artarak, Osmanlı eğitiminde dünya görüşleriyle; eğitim anlayış ve metotlarıyla birbirine tamamen zıt iki kutbun doğmasına yol açmaktadır. Eğitim alanında oluşan bu ikilik (eski-yeni, medrese-mektep, dini-laik, ulema-aydın, batı-doğu, şariat-hukuk, dünyevi-dini bilgiler vb.) Cumhuriyet devrine kadar sürmektedir (Topzaş, 2003).

Kısacası bu dönem, eski ile yeni anlayışın ürünü olan eğitim sisteminin ve okullarının bir arada olduğu ve eğitimde ikiliklerin, karmaşanın yaşandığı,

yönetmel açıdan da tam olarak tutarlılığın sağlanamadığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yönetmel Yapılanma : Tanzimat döneminde örgün eğitim geliştirilirken, eğitimde yeni bir yönetmel yapılanmaya gidildiği görölmektedir. Bu çalışmalarda ve yönetmel reformların yapılmasında, Mart 1838'de kurulan Meclis-i Vala adındaki en üst düzeydeki devlet kurumunun planlayıcı ve denetleyici rolü olduğu bilinmektedir. 1839'da Rüştiyelerin idaresinden sorumlu, Şeyhülislamın denetiminde Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulduğunda, bir genel müdürlük gibi hizmet etmektedir. 1845'te Geçici Maarif Meclisi'nin ardından, milli eğitim işlerinden sorumlu ve doğrudan hükümet başkanlığına bağlı ilk örgütün çekirdeği olan Meclis-i Maarif'i Umumiye 1846'da, meclise bağlı olarak idare edilmek üzere Mekatib_i Umumiye Nezareti yine 1846'da, bilim akademisi olarak çalışan Encümen-i Daniş 1851'de, Bakanlık düzeyinde ilk eğitim örgütü olan Maarif-i Umumiye Nezareti 1857'de, ilmi ve idari iki daireden oluşan ve Meclis-i Kebir-i Maarif (Büyük Eğitim Meclisi) 1869'da kurularak, Osmanlı'da eğitim alanında yeniden yapılanmaya gidilmektedir (Akyüz, 2009).

Kısacası, bu dönem eğitimde merkezi örgütlenmenin etkisinin yoğun olarak hissedilmeye başlandığı, örgün eğitim ve zorunlu eğitim alanlarında da önemli reformların gerçekleştiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mutlakıyet Dönemi Eğitim Sistemi (1878-1908)

Bu dönemde, Osmanlı'da pek çok meslek ve sanat okulları, özel eğitim okulları, azınlık okulları açıldığı, orta öğretimde kızların eğitiminin desteklendiği bilinmektedir. Ancak nicelik bakımından sağlanan başarılar, eğitimin niteliğini yükseltme amacından yoksun gerçekleşmektedir. Nezaret Merkez Teşkilatı'nın, Cumhuriyet döneminde de geçerli olacak biçimde öğretim basamaklarına göre düzenlenmesi 1879 yılına denk gelmektedir. Teftiş amacıyla, bağımsız bir daire olarak Mekatib-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Müfettişiliği 1886'da, Mekatib-i İdadiye Dairesi de 1892 yılında kurulmaktadır (Akyüz, 2009).

II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Sistemi (1908-1918)

Meşrutiyetten sonra Meclis-i Kebir-i Maarif, bir başkan ve beş üyeden kurulu sürekli bir Encümen olarak düzenlenerek, Maarif Nezareti'nin farklı dairelerden oluşan bir örgüt yapısına kavuşturulmaktadır (Akyüz, 2009).

Sonuç olarak, Osmanlı dönemine bir bütün olarak bakıldığında, başlangıçta örgütlü bir eğitimden söz etmek zor olmaktadır. Başlangıçta farklı kişi ve kurumların etkisinde yapılan eğitim yenileşme hareketleri işle birlikte daha örgütlü, sistematik bir biçimde, merkezden yapılandırılmaya başlamaktadır. Bu örgütlenme Cumhuriyet döneminde daha köklü ve sistematik hale gelmektedir.

Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sistemi (1923'ten Sonraki Dönem)

Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde, reform hareketleri ve yeniden yapılanma Atatürk ile başlamakta, Batı felsefesini temel alan bir anlayış ve pek çok uygulama ile günümüze kadar devam etmektedir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün, 15 Temmuz 1921'deki Ankara'da bir eğitim kongresinden itibaren eğitimin milli olmasını savunduğu ve Kurtuluş savaşı sırasında da Milli Eğitim Bakanı (Maarif Vekili) görevini yerine getirdiği bilinmektedir (Kayıran, 1998).

3 Mayıs 1920'de TBMM'nin kurduğu Bakanlıklar arasında Eğitim İşleri Bakanlığı da yer almaktadır. Daha sonra birkaç kez adı değiştirilen bakanlık, ilk kez 1946 yılında Milli Eğitim Bakanlığı adını almaktadır. Ayrıca 1926'da yürürlüğe giren kanun ile Talim ve Terbiye Dairesi kurulmaktadır (Akyüz, 2009).

Uzun süren zorlu savaş yıllarının ardından 1923-1938 yılları arasındaki çalışmalarla eğitim sistemimizin temelleri atılmaktadır. 3 Mart 1924 Eğitim ve Öğretimi Birleştirme (Tevhid-i Tedrisad) Kanunu ile mektep-medrese ikiliği kaldırılarak Milli Eğitim Bakanlığının çatısı altında toplanmaktadır. Milli eğitim, içte ve dışta ilgili uzmanlara danışılarak, modern, çağdaş görüşlere uygun programlar düzenlenmektedir. 1926-1927 den başlayarak karma eğitime geçilmekte, 1 Kasım 1928'de Yeni Türk Harfleri kabul edilmekte, yeni harflerin

kabulünden sonra geniş halk kitlelerine okuma-yazma öğretmek üzere, Millet Mektepleri kurulmakta, 1932 yılında kültür ve eğitim kurumları olarak Halkevleri faaliyete geçirilmektedir. Ülkede bulunan tek üniversite olan Darûl Fünun'da 1933 yılında İstanbul Üniversitesi olarak düzenlenmekte, daha sonra her gün sayıları artan diğer üniversitelerle eğitim ve öğretim alanında çabalar devam etmektedir (Kara, 2005).

Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen “Millî Eğitim Devrimi”: O'nun görüşlerine uygun olarak eğitimin “millî” olması, eğitim-öğretim birliğinin temel alınması, “Millî Eğitim Sistemi'nin bilime dayandırılması, laikliğin esas alınması, eğitimin yaygınlaştırılması, kadınların eğitimine eşit biçimde önem verilmesi, eğitimde düşünce ve hareket birliğinin sağlanması, uygulamaya da öncelik verilmesi, öğretmenlik mesleğinin çekici hale getirilmesi vb. ilkeler çerçevesinde düzenlenmektedir (Kayıran, 1998).

Milli Mücadelenin kazanılmasında etkili olan milli birlik anlayışı, yeni devletin eğitim politikasının da esasını oluşturmaktadır. Osmanlı'dan farklı olarak üniter milli bir devlet olarak kurulan Cumhuriyet'in, eğitim politikası da milli anlayışla belirlenmektedir. Bu dönemde milli eğitimin, aynı zamanda çağdaş ve laik özellikler taşıması için çalışılmaktadır (İhsanoğlu, 1999).

O dönemde, Türk toplumunun çağdaşlaşabilmesi için Batı medeniyetlerinin akılcılık ve gerçeklik temeline dayalı bilimsel düşünce esas alınmakta, eğitimin dinin tesirinden kurtarılarak, laik esaslara göre yeniden düzenlenmesine çalışılmaktadır. Böylece, milli ve laik bir eğitim politikası ile ümmet toplumundan millet toplumuna geçiş sağlanmasına çalışılmaktadır. Bunların yanı sıra dönemin milli eğitim politikasının bir özelliği de halkçı, halka doğru olması, özellikle ilk ve orta öğretimde belirgin eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılarak, okulların bütün ülke çocuklarına açık ve parasız hale getirilmesi anlayışı ile kendini göstermektedir. Cumhuriyetin ilk Maarif Vekili olan İsmail Safa (Özler) döneminde eğitim politikasının tespiti için oluşturulan Misak-ı Maarif'te de eğitim ve öğretimin hedefleri bu anlayış çerçevesinde belirlenmektedir (Akyüz, 2009) .

Cumhuriyet döneminde, öncelikli sorun olarak cehaletin ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla parasız eğitim esas alınarak, ilköğretim

bütün ülke çocuklarına zorunlu kılınmaktadır. Tevhid-i Tedrisat ile birlikte merkezileştirilen eğitim ilk kez milli bir devlet politikası haline getirilmektedir. Yeni devletin kısa sürede gelişip kalkınmasını sağlayacak kadrolar yetişmesi için mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilerek, öğretimin her kademesinde pratik hayatta işe yarar bilgilerin verilmesi esas alınmaktadır (İhsanoğlu, 1999).

Eğitimin bugünkü şeklini alması 1923 yılından itibaren yapılan bir dizi reformlar yoluyla gerçekleştirilmekte, Türk toplumunun ekonomik, politik ve sosyal yapısı, Batı dünyasının etkisi, bilim ve teknikteki gelişmeler, yabancı uzmanların görüşleri, Cumhuriyet dönemindeki eğitim anlayışını etkilemektedir (Özodaşık,1999).

Sonuç olarak; 18. yüzyılda askeri okulların açılmasıyla Batı'nın eğitim programları, dersleri, öğretim araç gereçleri ve yöntemleri Osmanlılarca benimsenmeye başlanması Tanzimat Döneminde hızlanarak devam etmektedir. Osmanlı Devleti'nin Avrupa'ya bakarak çeşitli yeniliklere girişmesi, hem yöneticilerin artık bunu tarihin gelişim süreci içinde görmelerinden, hem de Avrupa Devletlerinin baskıları, istekleri ve Avrupa kamuoylarını kazanma düşüncesinden kaynaklanmaktadır. 1856'da Osmanlı Devleti'nin Avrupa Devletler Topluluğu denen diplomatik anlayışın içine alınmasıyla, siyasi ilişkilerde Avrupa Devletleri arasında görülmektedir. Bu siyasal yakınlaşma pek çok yabancı okulun açılmasına da rol oynamaktadır. Cumhuriyet döneminde Atatürk ise Batı uygarlığının taklit edilmemesini, ilerleme için çağdaş uygarlığın üstüne çıkılmasını hedef göstermektedir. 1950'den beri gelişen bir süreç sonucu Avrupa Birliği'nin kurulması ile Türkiye bu birliğe girme çabası göstermektedir. Buna karşılık, AB'nin Türkiye'den siyasi, hukuki, sosyal, ekonomik ve eğitimsel alandan pek çok isteği bulunmaktadır. AB'nin uyum sürecinde Türkiye'den beklenen değişiklikler aşağıda özetlenmektedir (Akyüz, 2009):

- MEB'in merkeziyetçi örgüt yapısını değiştirmek ve yerinden yönetime doğru gitmek.
- Okul yönetiminde demokratikleşme ve katılımcılığı sağlamak.
- Öğretmen yetiştirme niteliğini yükseltmek.
- Her düzeydeki eğitim öğretimin nicelik ve niteliğini artırmak.
- Zorunlu eğitimi 8 yıldan 10 yada 12 yıla çıkarmak.

- Cinsiyet yada bölgelerden kaynaklanan eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliğini gidermede çok yol aramak.
- Ana dilde eğitim öğretimi gerçekleştirmek
- Azınlık ve yabancı okulları, bunların vakıfları, mal edinmeleri, genişletilmeleri ile ilgili yeni düzenlemeler yapmak ve onlara yeni imkanlar sağlamak.
- Programları, dersleri, ders kitaplarını AB vatandaşı olma açısından gözden geçirip yeniden düzenlemek ve yetiştirilecek vatandaş tipinde bu olguyu göz önünde tutmak.

Kısaca Cumhuriyet dönemi ile birlikte yeni eğitim anlayışı pekçok reform ile hayata geçirilmekte, yapılan reformlarda laiklik ve birlik anlayışı temele alınmaktadır. Özellikle Cumhuriyet döneminde hız kazanan yenileşme hareketleri, günümüzde AB'ye uyum süreci ile paralel bir biçimde sürdürülmektedir.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YAPISAL SORUNLAR

Türk eğitim sisteminin, Osmanlı devletinden başlayarak, Cumhuriyet dönemi boyunca çeşitli yenileşme politikalarının etkisinde kalmaktadır. Bu yenileşme hareketlerinde Fransa, Almanya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin model alındığı, yapılan her reformun bu sistemler üzerine inşa edildiği görülmektedir. Cumhuriyet döneminde eğitimde yenileşme Atatürk'ün devrimleri ile başlamaktadır.

Atatürk eğitimde yenileşmeyi, milli birliğin ve laik toplumun temeli olarak görmektedir. Sadece politik bağımsızlığı değil ekonomik gelişmeyi de bu yenileşmeye dayalı düşünmektedir ve modernleşmenin en etkili aracı olarak eğitime işaret etmektedir. Atatürk döneminin eğitim felsefesinin oluşturan Kemalist felsefe, bu dönemdeki eğitim yeniliklerine de yön vermektedir. Milli eğitim ve halk eğitim kavramlarına büyük önem veren Atatürk, Cumhuriyetin eğitim politikasını da laiklik ve halkçılık ilkelerine dayandırmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitimin felsefi temelini; ikincisi de örgüt modelini oluşturmaktadır.

Aynı zamanda, yeni bir eğitim sistemini, batılılaşmanın ilk koşulu olarak görmektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Ancak Türk Eğitim Sistemi'nin kuruluş yıllarına damgasını vuran Batı kaynaklı bu yenileşme hareketleri, *Fabrika Okul* anlayışını temel almakta ve neredeyse hemen hemen tüm özellikleriyle Türk Eğitim Sistemi'ne aynen uyarlandığı görülmektedir. Batı kaynaklı bu paradigma yine Batı'da İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşen reform dalgasıyla epey yenilenmekte, nihayet 1980'lerde başlayan 3. reform dalgasıyla yerini yeni bir eğitim anlayışına bırakmaktadır. Ancak batıdaki değişimlere rağmen, ülkemizde eğitimin temel sorunlarının kaynağı, adı geçen bu *Fabrika Okul* anlayışına Cumhuriyet tarihi boyunca özünü değiştirmeden sıkı sıkıya bağlı kalmasına dayanmaktadır (Şimşek, 2006).

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin 1945'li yıllara kadar eğitim etkinliklerini, üstlendiği misyon doğrultusunda başarıyla yönlendirdiği görülmektedir. Eğitim düşüncesinin yüklediği misyon doğrultusunda elde ettiği bu başarı; 1940'lı yıllardan itibaren ortaokul, lise ve üniversite kapılarında yığılma, eğitim talebi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Fakat 1950'li yıllardan itibaren zenginleşmeye başlayan toplumsal yaşam, artan iş bölümü karşısında bu düşünce giderek işlevini yitirmeye başlamakta, buna bağlı olarak da eğitim sistemi her geçen gün biraz daha artan bir karmaşa içine sürüklenmektedir. Eğitim sistemi içinde her geçen gün artan karışıklığa rağmen, modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinden geleceğin çağdaş Türkiye'sini hazırlayacak bir eğitim düşüncesi; ihtiyaç duyulan eğitim reformuna yön verecek bir düşüncenin henüz geliştirilemediği görülmektedir (Türer, 2007).

1950 yılına kadar eğitim konularında bir kongre, üç bilimsel kurul ve dört milli eğitim şurası toplandığı bilinmektedir. Bu toplantılarda 1923'ten 1950'ye kadar eğitim örgütünün ve öğretimin nicelik ve nitelikçe geliştirilmesini sağlayan pek çok karar alınmaktadır. Şuralar, köy okullarının üç yıldan beş yıla çıkarılması; mesleki ve teknik öğretimin geliştirilmesi; her düzeydeki eğitim programlarının çağın gereklerine uydurulması; eğitim ve yönetime ilişkin güncel sorunların çözülmesi konularında, Bakanlığa öneriler geliştirerek yol göstermektedir (Başaran, 2008).

Sonraki yıllarda da kalkınma planlarında okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim konularında pek çok sorun tartışılarak, hedefler konulduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranının artırılması, zorunlu eğitimin dört yaşında başlaması bu kararların arasında önemli yer tutan ancak ulaşılamayan hedefler arasında yer almaktadır. Devletin hızlı hareket edememesi de özel sektörün bu boşluğu doldurmasına yol açmaktadır. Yine benzer biçimde ilköğretimde okullaşma oranı yüzde yüz gerçekleştirilememekte, devamsızlıkların önüne geçilememekte, zorunlu eğitim çocuk gelişimine uygun olarak 12 yıla çıkarılmamakta, özel eğitim hedeflenen düzeyde gerçekleştirilememekte, mesleki yöneltme programları ilköğretimden itibaren çocuklara verilememektedir. Ortaöğretimde ise mesleki ve teknik okullar amaçlarından saptırılarak üniversitelere öğrenci yetiştiren okullara dönüştürülmekte, mesleki eğitim almış insangücü açığı devam etmekte, ortaöğretim okullarını yöneten değişik genel müdürlükler arasında eşgüdümün yetersiz olması, okullaşma oranı yetersizliği sonucu çağ nüfusuna ulaşamayan Bakanlık özel okulları çare olarak görmekte ve özel girişimcileri desteklemektedir (Başaran, 2008).

Sonuç olarak, Türkiye'nin modernleşmesi sırasında, gerek bilim ve teknolojiyi almada gerekse bunların ortaya çıkardığı bazı sosyal problemleri çözmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle de sık sık modernleşme veya başka bir deyişle Batılılaşma hareketimiz sorguya çekilmekte, eleştirilmekte ve değişik yollar teklif edilmektedir. Batılılaşma konusunda acele kararlar verilmesi, Avrupa ülkelerinin dış politikalarıyla, bu konuda hür bir seçim yapmamızı engellemesi bu sürecin işleyişini olumsuz etkilemektedir (Ergün, 1990)

Başaran (2008)'a göre, Bakanlık eğitim sistemindeki sorunları çözmede yetersiz kaldığından, yerel yönetimleri ve özel kesim örgütlerini sistemin ortakları haline getirmeye çalışmaktadır. Sorunlar yönetsel gücün kullanımı, kaynakların dağıtımı, yeni kaynakların sağlanması, eğitim sisteminin ve eğitimin niteliğinin artırılması gibi pek çok alanda yaşanmaktadır.

Son yıllarda, kredili sistem, 8 yıllık kesintisiz eğitim, yabancı dille eğitim, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Okulda Performans Yönetimi Modeli, Eğitim Bölgelerinin Oluşturulması, Okul Gelişim Modeli, Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi, Çocuk Dostu Okul Projesi, gibi hayata geçirilen pekçok uygulama,

yenileşme adı altında AB'ye uyum sürecinde, alt yapı ve kültürel değişim yetersizlikleri nedeniyle hayal kırıklıklarına ve sorunlara neden olmaktadır. Milli eğitim teşkilatının hızla büyümesi ve merkezîyetçi örgütlenmesi de sistemin sorunlarını çözmekte yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Eğitim paydaşlarının daha aktif rol alacağı, yönetici ve öğretmenlerin daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olacağı bir eğitim sisteminin, merkezin yükünü hafifletirken, demokratik bir eğitim yönetimi için de zemin oluşturabileceği anlaşılmaktadır.

Türkiye'de yerinden yönetim reformlarıyla ilgili çalışmalar da AB'ye uyum çerçevesinde gerçekleştirilirken, Dünya Bankası ve UNESCO ile yürütülen bazı projelerin de hedefleri arasında yer almaktadır. Bu açıdan, OECD, UNESCO ve Dünya Bankası gibi örgütlenmelerin yerinden yönetim ile ilgili çalışmaları incelemenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

EĞİTİMDE YERİNDEN YÖNETİM İLE İLGİLİ OECD, UNESCO, DÜNYA BANKASI VE DİĞER ARAŞTIRMACILARIN SINIFLAMALARI

Yerinden yönetimle ilgili en kapsamlı çalışmalar, OECD, UNESCO ve Dünya Bankası'nın ülke raporlarında yer almaktadır. Bu ülke raporlarındaki yerinden yönetim ilkeleri ve boyutları bu araştırmanın da çerçevesini oluşturmaktadır.

OECD'nin Sınıflaması

OECD (2008), eğitimde yerinden yönetimin iki temel boyutundan söz edilmektedir. Birinci boyutta, karar alma süreçlerinde katılımın, merkez, eyalet, bölge, alt bölge, yerel ve okul düzeyinde nasıl gerçekleşeceği ile ilgili sorulara; ikinci boyutta ise mali desteğin merkezi, bölgesel ve yerel düzeyde nasıl dağılacağı ile ilgili sorulara yanıt aranmaktadır.

Bir başka çalışmada, Ansel ve Gingrich (1998), OECD ülkelerinde yerinden yönetimin gerçekleşme derecesini anlamak için çeşitli ölçümler kullanılabileceğini belirtmektedirler :

1. *Devlet kademeleriyle kamusal işe alımları paylaşmanın ölçülmesi:* Avusturya, Kanada, Finlandiya, Fransa, Almanya'da merkez taşra ile bu yetkiyi daha az ve yavaş paylaşıırken; İrlanda, Hollanda ve Yeni Zelanda daha hızlı paylaşmaktadır.
2. *Parasal kaynakların ölçülmesi:* Yerinden yönetim ve özerkliğin etkililiği konusunda başka bir ölçümdür. Avusturya, İrlanda, İtalya, Yeni Zelanda, Norveç'te kamu harcamalarının taşra yönetimleri ve paylaşımları artış göstermektedir. Avusturya, Belçika, Kanada, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç, İsviçre, İngiltere'de bu eğilim azalmaktadır.
3. Taşra yöneticileri tarafından alınan vergi gelirlerinin oranlı olarak paylaşılması.
4. *Yerel yönetimlerin kendi vergi gelirlerini toplamaları:* Avusturya, Belçika, Kanada, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Japonya, Hollanda, İsveç, İngiltere'de yerel yönetimlerin kendi gelirlerini toplama yüzdeleri artmaktadır.

UNESCO'nun Sınıflaması

Eğitimde yerinden yönetimin anlaşılabilmesinde UNESCO raporları da önemli katkılar sağlamaktadır. UNESCO (2007), ülkelerin okul düzeyinde yerleşen kararlarını beş boyutta toplamaktadır. Bu kararlar; yönetsel konular, pedagojik kararlar, kaynak yönetimi, personel yönetimi ve ortaklıklar kurulması konularında olmaktadır (Bkz.: Tablo 4).

UNESCO'nun eğitim planlama raporunda, McGinn ve Welsh (1999), eğitimde yerinden yönetimi, yönetenlerin güçlerinin bir kısmının yada tamamının eğitim örgütlerine aktarılması olarak tanımlamaktadır. Yetki dağılımında dört olası güç merkezi belirlenmektedir: merkezi devlet, eyaletler, belediyeler ve

okullar. Hangi yetkinin transfer edilebileceği ile ilgili kararlar beş boyutta sınıflandırılır: misyon, işletme, personel, müşteri ve finans. Eğitimde yerinden yönetim deneyimi yaşayacak ülkeler için bu beş başlık çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranması önerilmektedir:

1-Örgütün misyonu ile ilgili kararlar: Örgütün misyonu ile ilgili kararlar dört alt boyutta ele alınmaktadır.

a- **Örgütün misyonunun belirlenmesi ve değiştirilmesi:** Misyon terimi, hedefleri ve örgütün son amaçlarını içermektedir. Ulusal kuruluşlar daha çok geniş misyonları hedeflemektedirler. Örneğin; bütün vatandaşlara eğitim sağlamak ya da bilimsel ilkeleri benimsemiş kadın ve erkekler yetiştirmek vb. Yerel örgütlerin de misyonları olmaktadır. Bunlar, bazen kendileri tarafından tanımlanabileceği gibi bazen de onlara verilmektedir. Misyon ile ilgili yetersiz tanımlamalar örgütün performansını düşürmekte, misyona bağlılığın yüksek olması için, paydaşların tümünün tanımlama sürecine katılımının sağlaması ve bu tanımın ulusal politikalarla ters düşmemesi gerekmektedir. Misyonun anayasa ile değil, yasalarla tanımlanması değişiklik yapmayı kolaylaştırmaktadır. *Profesyonel* bakış açısında, misyonu üreticiler belirlemekte ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. *Politik* bakış açısında misyonu kullanıcılar belirlemekte; *Politik ve piyasa* bakış açısında ise misyon, tüm paydaşların katılımı ile belirlenmektedir.

b- **Örgütün, misyonunu devam ettirip ettirmediğine karar verilmesi:** Açık misyon cümleleri, örgütün performansını belirlemede kolaylık sağlamaktadır. Buna karşın, eğitimde performansı değerlendirmek diğer örgütlere göre daha zor olmaktadır. Ancak, misyona bağlı olarak, gerçekleşme derecesi, verimliliği, kalite ve öğrenci başarısı, iş ortamında mezunların performansı ya da toplumdaki performansları ölçüm parametreleri olarak kullanılabilir.

c- **Örgütün kapatılmasına karar verilmesi:** Bir okulun kapatılmasında kapsamlı bilgiye ihtiyaç vardır çünkü çok sayıda paydaş bu karardan etkilenmektedir. Eğer kaynak sorunu yaşıyorsa yerel yönetim tarafından, misyonunu gerçekleştiremiyorsa merkezi yönetim tarafından kapatılabilmektedir.

d- Misyonun başarılı olup olamayacağına riskinin takip edilmesi ve sonuçlarla ilgili hesap verilmesi: Başarısızlık riskinden sorumlu tutulan kişiler çoğunlukla uygulayıcılar olmaktadır. Çoğu ülkede bugün başarısızlıktan, öğretmenler ve yöneticiler sorumlu tutulmaktadır.

2-Eğitim örgütlerinde yapılanmanın ve uygulamaların nasıl olacağı ile ilgili karar: Yapılanma ve uygulamalar ile ilgili kararlar üç alt boyutta ele alınmaktadır.

a- **Örgütün nasıl çalışacağına karar verilmesi:** Merkezi kararların etkili olduğu yönetimlerde bazen verimlilik sorunu yaşanmakta çünkü, o bölgenin ve okulun ihtiyaçları gözardı edilebilmektedir. Yöneticilere yetki vermek kaliteyi artırmak için çözüm olmamakta, yöneticilerin yeterliliklerini de geliştirmek gerekmektedir. Aksi halde yetki devri dezavantaja dönüşebilmektedir. Yapısal kararlar aşağıdakileri öğeleri kapsamaktadır:

- *Zaman:* Kademelere göre eğitim-öğretimin kaç yıl olacağına, günlük eğitim süresinin, yıl içinde kaç gün okula gidileceğinin belirlenmesi.
- *Okul binası:* Binanın özellikleri,yeri ve büyüklüğünün, sınıf sayısının, mobilyaların, malzemelerin belirlenmesi.
- *Müfredat:* Konuların seçilmesi, zamanı ve içeriğinin belirlenmesi.
- *Ders kitapları:* Onaylanmış ders kitaplarının belirlenmesi.
- *Personel:* Kadronun içeriği ve sayısı, öğretmen-öğrenci oranlarının belirlenmesi.
- *Değerlendirme:* Mezuniyet, yeterlilik ya da kabul sınavlarının belirlenmesi.
- *Diploma:* Diplomaların çeşidinin ve gereklerinin belirlenmesi.

Örgüt ile ilgili kararlar aşağıdakileri kapsar:

- *Zaman:* Haftalık ders saatlerinin ve programının ayarlanması.
- *Okul binası:* Bakımının yapılması.
- *Müfredat:* Konuların sırası, öğrencilerin sınıflara dağılımının belirlenmesi.
- *Ders kitapları:* Ders kitaplarının seçilmesi.
- *İşgören:* Öğretim yöntemlerinin belirlenmesi.

- *Değerlendirme:* Ara sınavların içeriği ve yapıma sayısının belirlenmesi.
- *Diploma:* Diplomaların derecelendirilmesi.

b- *Hangi bölümlerin birlikte çalışacağına ve örgütün geliştirilmesi için işçilik girdileri ve paranın nasıl harcanacağına karara verilmesi:* Yerel yöneticiler, işletme ile ilgili karar alabilmektedirler. Bu kararları alabilmeleri için girdilerin ve süreç değişikliklerinin çıktılar üzerindeki etkilerin ne olacağını bilmeleri, bunun için de eğitim alarak cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Yöneticilerin sadece merkezden emir almakla yetinmeyerek, performanslarını geliştirici kararlar alabilmeleri beklenmektedir. Eğitimde standartlaşma mantığı yerel yöneticilerin karar almalarını engellemektedir. Yerinden yönetimde, yöneticiler profesyonel olması, politik eğilimlerine göre seçilmemesi, okul yönetim kurulu tarafından seçilebilmesi öngörülmektedir. Kısacası, yerinden yönetimde hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin önemli olan, yöneticilerin profesyonel yönetim konusunda yeterliliklerinin artırılması olmaktadır.

c- *Yönetim sürecine paydaşların katılımı:* Bazı eğitim sistemlerinde yerel yöneticiler, ailelerin ve diğer toplum üyelerinin okul işletme sürecine katılıma izin verebilmektedir. Katılımlar, finansal destekten, karar verme ve değerlendirme sürecine kadar değişiklik gösterebilmektedir. Bazı ülkelerde bu katılım okul düzeyinde iken bazı ülkelerde yerel düzeyde olabilmektedir.

3-Örgüt İşgöreni ile İlgili Kararlar : Örgüt işgörenleri ile ilgili kararlar beş alt boyutta ele alınmaktadır.

a- *Eğitim personelinin yeteneklerinin belirlenmesi:* Merkezi yönetim, performansa göre hesapverilebilirlik ölçütleri belirlediye, yerel yönetimleri bu kararları alabilmektedirler. Bu kararları almada en önemli ölçüt müfredatın iyi bilinmesi olmaktadır. Eğer merkezi yönetim çok özel bir müfredat istiyorsa personelin kontrolünü bizzat yapabilmekte ancak bu tür merkeziyetçi yaklaşımda pek çok ülkede sorunlar yaşanabilmektedir. Çünkü iyi yetişmiş öğretmenler çalışmak için gelişmemiş bölgeleri tercih etmemektedir. Bunun sonucunda da, resmi programlar, yetkin personelin olmaması nedeniyle uygulanamamaktadır. Yerel yönetimlerin, kendi müfredatlarını oluşturmada

uzmanlaşmalarının bu kararları kendi başlarına almasını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

b- Öğretmenlerin işe alınması yada işten çıkarılmasına karar verilmesi: Çoğu ülkede öğretmen seçimi yerel yönetimlere bırakılmaktadır. Asıl problem, seçim sürecinde yaşanmakta; öğretmenler müfredatı uygulamadaki yetenekleri dikkate alınmadan işe alınmakta ya da işten çıkarılmaktadırlar. Bu konuda, adaletsizliğin engellenebilmesi için prosedürlerin şeffaf, hesapverilebilirlik mekanizmalarının güçlü ve etkili olması gerekmektedir.

c- Öğretmenlerin tayinlerinin yapılması: Öğretmen tayinleri, eğitim-öğretim sürelerini aksatan zaman alıcı bir konu olmaktadır. Tayinlerin yerel yönetimlere bırakılmaması için en az iki neden ortaya konmaktadır. Birincisi, okulların öğretmen transferi konusunda baskı görme ihtimali, ikincisi ise yerel okulların öğretmenlerin tayin istekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması olarak belirtilmektedir. Bu nedenle bir üst seviyede tayinlerin organize edilmesinin daha yararlı olacağı tartışılmaktadır.

d- Maaşların belirlenmesi: Çoğu yerinden yönetim reformlarında, ödeme planları yerel yönetimlere bırakılmaktadır. Bu yetki devri, farklı ücretlendirmelere yol açmakta hatta zamanla maaşları düşürme eğilimi göstermektedir. Bu durum da ne yazık ki kaliteyi olumsuz etkilemektedir. Bazı ülkelerde farklı ulusal maaş planları oluşturulmakta, yerel yönetimlerin bu planlardan birini kullanmaları sağlanmaktadır. Ancak maaş ödemeleri, ülkelere göre değişen politik bir konu olması nedeniyle farklılık göstermektedir.

e- Maaş artırımı ve terfilerin belirlenmesi: Öğretmen sendikaları bu kararların otomatik olarak işlemlenmesini ve bu süreçte; çalışma süresi, akademik kariyer vb. kriterlerin geçerli olması istemektedir. Sadece güven duydukları durumlarda ise yerel yönetimleri tercih edebilmektedirler.

4. Hizmet Verilenler ile İlgili Kararlar: Eğitim hizmetlerinden doğrudan ve dolaylı olarak yararlananları iyi belirlemek gerekmektedir. Doğrudan yararlananlar öğrenciler, dolaylı yararlananlar ise paydaşlar olmaktadır.

a- Hizmet verilen öğrencilerin oranının belirlenmesi: Bazı ülkelerde, ilköğretim zorunlu olduğu için ilköğretim düzeyinde bu karar yetkisi

yerel yönetimlere devredilebilmektedir. Çoğu ülke mali sorunlar nedeniyle, lise eğitime pekçok başvuru kabul edilememektedir. Yerel yönetimler, sınıf sayılarını ve öğretmen ihtiyacını düşünerek öğrenci kabulüne karar verebilmektedirler. Özel okullar ise devletten daha çok ödenek alabilmek için daha fazla öğrenciyi kabul edebilmektedirler.

b- ***Kabul ölçütlerinin belirlenmesi:*** Her seviyede ve türde eğitim için kabul koşulları, hatta ilköğretimde bile yaş kriteri bulunmaktadır. En yaygın ölçüt sınav sonuçları olmaktadır. Zaman zaman paydaşlar buna karşı çıkabilmekte, azınlıklar, sınavların kendi dillerinde olmamasının eşitsizliğe yol açtığını söylemektedirler. Yerel yönetimlerin, kabul etme kriterlerini değiştirebilme, cinsiyet, yerleşim bölgesi, etnik gruplar vb. kotalar oluşturma yetkileri bulunmaktadır.

c- ***Öğrencilerin ne alacağıının belirlenmesi:*** Öğrencilerin hangi programı alacağı ve hangi dersleri göreceği daha önceden müfredat programı ile belirlenmektedir. Merkezi sistemlerde, öğrenciler belirli programlara kabul edilmekte ve aynı dersleri almaktadırlar.

d- ***Okullara ödenecek ücretin belirlenmesi:*** Çoğu ülkede devlet okullarında bile belli miktarlarda ücret alınmakta ve öğrencilerden defter, kitap vb. malzemelerini kendilerinin alması istenmektedir. Bazı ülkelerde aileler gönüllü olarak okul giderlerini karşılamak için para vermekte, bazen bu paralar okul için yetersiz olurken, ailelere büyük yük getirebilmektedir.

5. Kaynakların sınıflandırılması ve miktarları ile ilgili kararlar:

Eğitimin yerelleşmesinde, en tartışılan konulardan biri de parasal destek olmaktadır. Yıllarca finansman ve kaynak konusu göz ardı edilmektedir. Kaynakların kullanımı konusunda iki bakış açısı ortaya konmaktadır: Birincisi, IMF'nin baskısı ile devletlerin kaynaklarda kısıtlamaya gitmesi ve bu kısıtlamaya eğitim giderlerinden başlaması; ikincisi de, kamu eğitimde kalitenin düşmesi ile yeni parasal kaynak arayışının ortaya çıkması biçiminde olmaktadır.

a- ***Kaynak finansmanına karar verilmesi:*** Kaynak finansmanı, kimin ve ne kadar ödeyeceğine karar vermeyi içermektedir. Çoğu ülkede, kamu eğitimi

merkezi yönetimin topladığı genel gelirlerden, bazı ülkelerde, hem merkezi, hem de yerel yönetimlerin gelirlerinden finanse edilmektedir.

b- **Gelirlerinin ne kadar olacağına karar verilmesi:** Çoğu ülkede bu kararlar yasama meclisinde bütçe yapılırken alınmaktadır. Merkezi yönetimlerde, maliye bakanlığı; yerelleşmiş sistemde belediye mali komitesi karar vermektedir.

c- **Ödeneklere ve gelirlerin bütçeleşmesine karar verilmesi:** Belediyeler elde ettikleri gelirleri istedikleri gibi harcayabilmektedirler. Merkezi yönetimler ise çoğunlukla hangi paranın nerede harcanacağını belirlemektedirler.

d- **Gerçek harcamalar konusunda karar verilmesi:** Yöneticiler, genellikle bir üst yönetimin belirlediği konularda harcama yapma kararı alabilmektedirler. Gelirlerinin dağılımını kategorilere göre belirlerken, merkezden verilen kararlar doğrultusunda %10 inisiyatif kullanabilmektedirler.

Dünya Bankası'nın Sınıflaması

Dünya Bankası'nın raporları incelendiğinde de eğitimde yerinden yönetim ile ilgili benzer sınıflamalara rastlanmaktadır. Gershberg (2005), bu sınıflamayı; kitapların seçimi, programın yapılması, önerilen programlardan seçimin yapılması, öğretilecek konuların kapsamı ve ders içeriğinin tanımı olmak üzere beş boyutta yapmaktadır.

Gershberg ve Meade (2005), Dünya Bankası için yaptıkları bir başka çalışmada okul düzeyinde yerleşebilecek kararları dört boyutta incelemektedirler (Bkz.: Tablo 3):

1. **Öğretim:** Öğretim zamanı, yöntemi, programın içeriği ve kitap seçimi gibi kararları içermektedir.
2. **İşgören yönetimi:** Okul yöneticisi ve öğretmenlerin işe alınması, işten çıkarılması, maaşlarının ve sorumluluklarının belirlenmesi ile ilgili kararları içermektedir.
3. **Planlama ve yapılar:** Okulun açılması, kapanması, program seçimi, sınavların hazırlanması ile ilgili kararları içermektedir.

4. **Kaynaklar:** İşgören ve işgören dışı bütçenin, eğitim hizmetleri ile ilgili kaynakların oluşturulmasını içermektedir.

Benzer bir biçimde King ve Guerra (2005), eğitimde yerinden yönetimi, öğretim, personel yönetimi ve kaynaklar olarak üç boyutta incelerken, Coelho (2003), yerinden yönetimin; örgütün tanımı, personel yönetimi, planlama-yapı ve kaynaklar olmak üzere dört alanda işlevsel olarak ortaya çıktığını belirtmektedir:

Örgütün tanımı alanı: öğrencilerin kabulü, öğrencilerin kariyeri, giriş saati, kitapların seçimi, öğrencilerin sınıflanması, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin değerlendirilmesini içermektedir.

İş gören yönetimi alanı: Öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin işe alınması ve işten çıkarılmasının, ücretlerinin, terfilerinin ve görev dağılımının belirlenmesini içermektedir.

Planlama ve yapı alanı: Okulun açılması ve kapatılması, çalışma programlarının belirlenmesini, kalite sınavlarının hazırlanmasını içermektedir.

Kaynaklar alanı: Öğretmenler ve diğer işgörenler için kaynakların temin edilmesi, kullanılması ve diğer giderlerin karşılanmasını içermektedir.

Tüm bu kuramsal temeller ve araştırmalar, pek çok ülkedeki yerinden yönetim deneyimi için genel çerçeve oluşturmakta ancak her ülkedeki uygulamalar kendilerine özgü modelleri ve çıktıları ortaya koymaktadır. Tüm bu modellerin ortak noktasının, yerinden yönetim deneyimi planlanırken eğitim kurumlarının bir sistem olarak kabul edilmesi olduğu açıkça görülmektedir. Sistemin tüm öğelerinin işleyişiyle ilgili sorulara aranan cevaplar, yerinden yönetim deneyiminde benimsenecek modeli ortaya koymaktadır. Avrupa, Afrika, ABD ve Latin Amerika Ülkelerindeki yerinden yönetim deneyimlerini incelemek, farklı modellerin anlaşılmasında örnek oluşturmaktadır.

King ve Guerra (2005)'ya göre, okulların yerel düzeyde kontrolü, toplumun katılımı ile gelişen yönetim anlayışı, okul temelli eğitim yönetimi, 1970'li yıllardan itibaren Avustralya, Yeni Zelanda, ABD, Kanada'dan başlayarak, Avrupa ülkelerinde, ardından Honkong, Meksika, Güney Afrika'da, Çin, Japonya ve Güneydoğu Asya ülkelerinde uygulanmaktadır.

Sonuç olarak, coğrafi, siyasi ve kültürel açıdan daha fazla paydaya ve geçmişe sahip olduğumuz Avrupa ülkeleri başta olmak üzere, yerinden yönetim

deneyimi yaşıyan diğerk ülkelerin eğitim sistemlerini incelemenin, ülkeler arası farkların, ihtiyaçların ve sistemlerin anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

AVRUPA ÜLKELERİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ VE YERİNDEN YÖNETİM

Avrupa’da yerel yönetim son otuz yıl içinde önemli değışimler geçirmektedir. Avrupa ülkeleri yerel özerklik açısından birbirlerinden pekçok bakımdan farklılık göstermelerine rağmen, yerel yönetim bu ülkelerin hepsinin siyasi sistemlerinde iki nedenden ötürü kilit bir unsur olmaktadır: Birincisi, yerel yönetim örgütlerinin, eğitim, refah temini ve şehir planlaması gibi bazı hizmetlerin sunulmasından sorumlu olması; ikincisi ise demokrasi ilke ve uygulamalarının, katılımın görece daha kolay olması ve kazanımların daha çabuk elde edilmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır (Morata, 2002).

Avrupa Birliğı’nde, tüm üyelerin uyması gereken zorunlu bir kamu yönetimi modeli bulunmamaktadır. Bölgesel farklılıkların ve geri kalmışlığın önlenmesi ve giderilmesi ilk olarak üye devletlerin sorumlulukları altında olmaktadır. Bununla birlikte ülkelerin yönetim modelleri de birbirine farklılık göstermektedir. Kimi ülkeler federal yönetim tarzına sahipken kimi ülkeler üniter yönetim anlayışını devam ettirmektedir. Ancak üniter devlet anlayışının en sıkı uygulayıcısı Fransa’nın bile son yıllarda gerçekleştirdiğı kamu reformları ile âdem-i merkeziyetçi bir yönetime doğru kaymaktadır (Aydın, 2007).

Gerek Avrupa Birliğı kurumları gerekse Avrupa Konseyi’nin büyük önem atfettiğı "yerindenlik" ilkesi, yerel ve bölgesel yönetimlere daha çok yetki aktarılarak özerkliklerinin arttırılmasını öngörmektedir. Bunun da, uzun dönemde Kuzey ülkelerinin yerel ve bölgesel yönetimleri ile Güney ülkelerinin sistemlerinin daha da yakınlaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim üye ülkelerin birçoğunda bu yönde adımlar atılmaktadır. Belçika’da son 12 yıl içinde bölge yönetimlerinin oluşturulması ile sonuçlanan bir yerinden yönetim gerçekleştirilmektedir. Anayasal ve politik olarak güçlü bir merkeze sahip

Fransa'da ise 1982'de başlayan yerinden yönetim süreci, 17 Mart 2003'de kabul edilen değişikliklerle ivme kazanmaktadır. Anayasasının ilk maddesinin "Cumhuriyet yerinden yönetim ilkesine göre örgütlenir" biçiminde değiştirilerek "üniter devlet" ifadesinin çıkarıldığı, böylece, yerindenlik ilkesinin ve Cumhuriyetin adem-i merkeziyetçi niteliğinin, anayasa hükmü haline getirildiği görülmektedir. Ayrıca, yeni yerel yönetim modellerinin oluşturulmasına ve sınıanmasına olanak tanınarak, mali denkleştirme ile desteklenmiş bir mali özerklik garanti altına alınmaktadır. İtalya'da gerek hükümetler gerekse kamuoyu bütünleşme yanlısı bir görüntü çizmekle birlikte, yerel yönetimler açısından bakıldığında durum biraz daha farklı görünmektedir. İtalya halen, Birliğin çıkardığı kanun ve yönetmelikleri uygulamakta en sona kalan ve Avrupa Adalet Mahkemesi'nden en çok ceza alan ülke olarak dikkati çekmektedir. Danimarka ve Hollanda'nın ise güçlü ve refah devleti anlayışına dönük yerel yönetim sistemlerine sahip olduğu görülmektedir. İsveç ve Finlandiya da, güçlü bir idari denetimden vazgeçmeden önemli ölçüde yetki devrine gitmektedirler. Eski bir idari yapıya sahip Portekiz, diğer Avrupa ülkelerine göre az gelişmiş bir ülke görünümü çizmektedir. Portekiz, Yunanistan ile birlikte Birliğin en az gelişmiş yerel yönetim sistemlerine sahip ülkeleri olarak bilinmektedir. Son çeyrek yüzyılı sürekli değişim içinde geçiren İngiltere ise genel kanının tersine, ulusaltı yönetimlerin en zayıf olduğu örneklerden birini oluşturmaktadır. İngiliz yerel yönetimlerin 80'ler ve 90'lar boyunca geçirdikleri değişim sonucu geleneksel güçlü yerel yönetim imajından oldukça uzaklaştıkları bilinmektedir. Gittikçe merkezileşen, sıkı biçimde denetlenen ve sözleşmelerle işleyen bir sistem oluşurken, merkezi yönetimin birçok konuda yerel hizmet amaçlı birimler oluşturduğu görülmektedir (Arıkan, 2004).

Gershberg (2005), okul düzeyinde yerelleşebilecek kararlar açısından Türkiye'deki eğitim yönetimini değerlendirdiği Dünya Bankası raporunda; Türkiye'nin yüksek düzeyde merkezi bir yapılanmaya sahip olduğunu ve eğitim harcamalarının tamamının merkezi kaynaklardan sağlandığını ancak 1998'den sonra bazı yerinden yönetim girişimlerinin olduğunu belirtmektedir. 1998 OECD verileri kararların %94'ünün merkezi düzeyde verildiğini rapor etmektedir. Aynı verilere göre; yerel yönetimlerin eğitime parasal desteği Fransa'da %27,

Macaristan’da %37, Polonya’da da benzer oranlarda olduğu belirtilmektedir. 1998 OECD verilerine göre; Çek Cumhuriyeti, Fransa, Macaristan, İrlanda ve Türkiye’deki devlet okullarında orta okul düzeyinde eğitim programı ile ilgili yerleşen kararlar karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1

Bazı Avrupa Ülkelerinde Eğitim Programı ile İlgili Yerleşen Kararlar

Ülkeler	Kitapların Seçimi	Programın Yapılması	Önerilen Programlardan Seçimin Yapılması	Öğretilecek Konuların Kapsamı	Ders İçeriğinin Tanımı
Çek Cumhuriyeti	Okul düzeyinde	Merkezi düzeyde	Okul düzeyinde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde
Fransa	Okul düzeyinde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde
Macaristan	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde
İrlanda	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde	Okul düzeyinde
Türkiye	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde	Merkezi düzeyde

Kaynak : Gershberg, A., I. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience. *Policy Note for the Turkey Education Sector Study, HDNED The World Bank*, 6-11.

Tablo 1 incelendiğinde, kitap, program, konu kapsamı ve ders içeriği açısından araştırmaya konu olan ülkelere, Çek Cumhuriyeti ve Fransa’nın ağırlıklı olarak, Türkiye’nin tamamen merkezi düzeyde, Macaristan ve İrlanda’nın ise tamamen okul düzeyinde karar alma mekanizmalarının olduğu görülmektedir.

Avrupa Birliği’nde ve EFTA/EEA ülkelerinde, kamuya ait okullarda eğitim ücret verilmektedir. Aileler çocuklarını istedikleri okullara göndermek konusunda özgürdürler ancak evlerine en yakın okulu seçmezlerse ücretsiz ulaşım desteğinden yararlanamamaktadırlar. Eğitimdeki harcama alanlarına baktığımızda, okul kitapları, ulaştırma, yemek, ailelere maddi yardım ve gönüllü para yardımları karşımıza çıkmaktadır (<http://www.eurydice.org>):

Kitaplar; pekçok ülkede kamu tarafından finanse edilmektedir. Genellikle hangi kitabın satın alınacağı ile ilgili kararlar, yerinden yönetimin derecesine göre, mal ve hizmetin alınmasından sorumlu yetkililer (belediyeler/okullar) tarafından karar verilmektedir. Örneğin; Danimarka, Fransa, Finlandiya, İsveç, İngiltere, Norveç, İtalya, Hollanda. Yunanistan ve Norveç'te ise kitaplar ulusal ofisler tarafından, devletin sorumluluğunda basılmaktadır. Fransa, Belçika, Almanya ve Liechtenstein'da %10 oranında ailelerin katılımı istenmektedir. İrlanda'da kitap ücretleri tamamen aileler tarafından karşılanmaktadır. *Ulaşım;* pekçok ülkede okul-ev arasındaki mesafe birkaç km'yi geçerse ulaşım kamu yetkilileri tarafından karşılanmaktadır. Daha kısa mesafedeki ulaşım ücretlendirilebilmektedir. Ücretler genellikle yerel yetkililer tarafından karşılanmaktadır. Örneğin; Danimarka, Fransa, Yunanistan, Lüksemburg, Portekiz temel eğitimin ilk 2 yılında, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Liechtenstein'da ilköğretim boyunca karşılanmaktadır. Finlandiya, İsveç ve İtalya'daki bazı belediyeler ücretsiz yemek sağlamaktadırlar ancak diğer ülkelerde velilerin maddi durumları önem kazanmaktadır. İspanya'da velilerin gelirlerine göre katkı sağlamaları istenmekte, Fransa'da sosyal yardımlaşma vb. kurumlar yemek ücretini karşılarken, İngiltere'de burs gibi olanaklarla yemek ücreti karşılanmaktadır. Diğer ülkelerde yemek masrafları devler tarafından karşılanmamaktadır. Zorunlu eğitim süresince ailelere, para yardımı ya da kredi desteği verilmektedir. Örneğin; Almanya'da bazı ailelerden gelir vergisi alınmamakta, bazı ülkelerde vergi indirimine ek olarak maddi destek sağlanırken, bazı ülkelerde hiçbir biçimde destek sağlanmamaktadır. Bazı ülkelerde, okullar ders dışı etkinlikler için ailelerden katkı istenmekte ancak bu katkı için aileler zorlanmamaktadır. Almanya'da olduğu gibi bazı ülkelerde bu ücretleri tamamen aileler karşılamakta, Fransa'da ise, ailelerin belli oranlarda katkı sağlamalarına izin verilmektedir.

Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim kapsamında, eğitim kurumlarının finansmanı, yönetim ve denetim mekanizmalarındaki yetki ve sorumlulukların paylaşımı aşağıda özetlenmektedir:

Almanya: Yönetim yetkileri, federal devlet, eyaletler ve belediyeler olmak üzere üç düzeyde dağıtılmaktadır. Yerindenlik ilkesi, belediyelere mali

özerklik de tanıyacak şekilde anayasa tarafından düzenlenmektedir. Devletin üst düzeyi gelişmede sadece genel bir çerçeve sunmaktadır. Belediyeler bütçe plan yapısını oluşturma, yürütme ve denetlemede komisyonlar oluşturmaktadırlar. Okullar, sosyal ve kültürel etkinliklerle ilgili kararları bu komisyonlar aracılığı ile almaktadır (Keller, 2006). Almanya’da; öğrencilerin % 94’ü kamu tarafından finanse edilen ilköğretim okullarında öğrenim görmektedir. Zorunlu eğitimin tamamı ücretsiz olarak verilmektedir. Eğitim mevzuatı ve yönetimi, Milli Eğitim, Kültür İşleri ve Bilim Bakanlıkları’nın bölge temsilcilikleri, bölgesel makamlar ve daha alt düzeydeki okul denetleme birimlerinin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Her eyalette okul denetleme birimleri vardır ve eğitim sisteminin akademik, yasal ve personel denetimini yapmaktadırlar (<http://www.eurydice.org>). Her okulda akademik konulardan sorumlu bir öğretmenler kurulu ve yönetmelikler ile disiplin konularında karar veren, öğretmenler, aileler ve öğrencilerden oluşan bir okul konseyi bulunmaktadır. Öğretmenler genellikle eyalet tarafından işe alınmaktadır (Daun, 2004).

Avusturya: Öğrencilerin yaklaşık % 89’u devlet tarafından finanse edilen eğitim kurumlarına devam etmektedir. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, Mesleki/Teknik Yükseköğretim ve üniversitelerin yanı sıra ilk öğretim, orta öğretim ve üniversite dışında eğitim veren kurumlardan; Federal eyaletler ise kamu okullarındaki zorunlu eğitimden sorumlu olmaktadır. Eyaletler okulların yapılması ve korunması için fon oluşturmakta ve kreşler ile ana okullarının sorumluluklarını almaktadırlar (<http://www.eurydice.org>). Okulların, parasal kaynaklar ve öğretim programları konusunda sınırlı özerklikleri bulunmaktadır. Eyaletlerdeki il ve ilçe müfettişleri denetimlerini yapmakta, Bakanlık ders kitaplarını onaylamaktadır. Öğretmen, aile ve ayrıca öğrencilerden oluşan özel bir kurul belirli konularda danışma ve karar verme işlevi yürütmektedir. Öğretmenler valilik tarafından istihdam edilmektedirler (Levacic ve Downes, 2004).

Çek Cumhuriyeti: İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerinin çoğu devlet okullarına gitmektedir. Okulların yönetimi ile ilgili yetki, merkezi hükümet, bölgeler ve iller arasında paylaştırılmaktadır. Bölgelere yüksek düzeyde özerklik verilmektedir. Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı özellikle; eğitim sisteminin geliştirilmesiyle ilgili kararlardan, eğitim standartlarından, öğretim

programından, öğretmen maaşlarından, pedagojik merkezlerden sorumlu tutulmaktadır. Zorunlu eğitim kapsamındaki okul öncesi eğitim ve ilköğretim illerin sorumluluğuna verilmektedir (<http://www.eurydice.org>). Okulların finansmanı bölgesel/yerel yönetimler ve ve merkezi yönetim tarafından ortaklaşa sağlanmaktadır. Eğitim sürecinin kalitesi, okulun mali yönetimi, öğretmenlerin atanması ve görevden alınması ile ilgili sorumluluklar okul müdürlerine verilmektedir. Denetim merkez tarafından yapılmaktadır. Her okul istediği öğretim metotlarını ve ders kitaplarını kullanabilmekte, merkezi yönetimin onayladığı öğretim programlarından birini seçebilmektedir (Daun, 2004).

Danimarka: Öğrencilerin %85,1'i kamu tarafından finanse edilen ilköğretim ve ortaokul birinci devre okullarında öğrenim görmektedir. Eğitim Bakanlığı, belediye konseyleri ile birlikte okul öncesi sınıfının ve ilköğretim ve ortaöğretim birinci devrenin ilk yılında yetkili ve sorumlu olmaktadır. Bakanlık ortaöğretimin ikinci devresinde yetki ve sorumluluklarını ilçe/okul konseyleri ile paylaşmaktadır. Denetim, belediye ya da ilçe makamlarının sorumluluğuna verilmektedir. Eğitim Bakanlığı, genel öğretim programının amaçlarını seçmeli olarak ortaya koyarak ve kitap seçiminde serbestlik sağlayarak yerel yönetimlere belli ölçülerde özerklik tanımaktadır (<http://www.eurydice.org>).

Finlandiya: Öğrencilerin %98'i kamu tarafından finanse edilen ilköğretim okullarında öğrenim görmektedir. Tüm temel öğretim ücretsiz verilmektedir. Finlandiya'da eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altında yapılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim ikinci devrede öğretim sunan kurumların çoğu yerel yönetimler tarafından idare edilmektedir. Parasal kaynaklarla ilgili sorumluluk merkezi yönetim ile yerel yönetim arasında paylaşılmaktadır. Okullara ne kadar özerklik verileceğine yerel yetkililer karar vermektedirler. Okullar ve yerel yönetimler içinde buldukları çevreye uygun olarak kendi öğretim programını ve yönetmeliklerini oluşturmakta, öğretmenler kendi öğretim metotlarını seçebilmektedirler (<http://www.eurydice.org>).

Fransa: Öğrencilerin %86,5'i kamu tarafından finanse edilen ilköğretim okullarında öğrenim görmektedir. Fransa'da eğitim, Gençlik, Eğitim ve Araştırma Bakanlığının sorumluluğunda, parasız olarak verilmektedir (<http://www.eurydice.org>). Merkezîyetçilikten uzaklaşma çalışmalarıyla birlikte

okullarının yapımı ve bakımı ile ilgili sorumluluk yerel yetkililerine devredilmektedir ancak merkezi hükümet eğitim politikaları konusunda hala belirleyici olmaktadır. Bakanlık, detaylı bir biçimde öğretim programı hazırlamakta ve öğretmenlere yol gösterici olmaktadır. Eğitim personelinin işe alımını ve eğitimini, sınavları ve yeterlilik derecelerini Bakanlık belirlemektedir. Ulusal eğitim müfettişleri ilkokul öğretmenlerinin performansını izlemektedir. Eğitim Bakanlığı, okul öğretim programını ve öğrenciler tarafından kazanılan bilgi ve becerilerin temelini oluşturan amaçları belirlemektedir. Öğretmenler kendi öğretim yöntemlerini ve okul ders kitaplarını seçebilmektedir (Daun, 2004).

Hollanda: Anayasa bireylere okul kurma ve dini yada ideolojik eğitim verme hakkı vermektedir. Öğrencilerin %70 kadarı özel okullara devam etmektedir ancak 16 yaşına kadar olan zorunlu eğitim ücretsiz verilmektedir. Okullar, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'nın belirlediği standartlar çerçevesinde eğitim-öğretimde özgür hareket edebilmektedirler. İlk ve ortaöğretim bölgesel ve yerel düzeyde idare edilmektedir. Denetim il düzeyinde yapılmaktadır. Belediyeler ve okul kurulları yerel düzeyde yetkili kılınmaktadır. Okul kurulları, bütçe kullanımı, öğretim programları, personel yönetimi, öğrenci kabulü, okulun ve derslerin süresi konularında, bakanlığın genel çerçevesinin dışına çıkmamak koşulu ile yetki kullanmaktadır (<http://www.eurydice.org>).

İngiltere: Öğrencilerin %96'sı kamu tarafından finanse edilen okullarda eğitim görmektedir. Bu okullar ücretsizdir ve aileler istedikleri okullara başvurabilmektedir. Eğitim hizmeti sorumluluğu İngiltere'de Eğitim ve Beceri Bakanlığı'nın, Galler'de Gal Meclisi Hükümeti Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'nın ve Kuzey İrlanda'da ise Eğitim Bakanlığı'nın ve İstihdam ve Öğrenim Bakanlığı'na verilmektedir. Okulların teftişi bakanlığa bağlı olmayan Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından yapılmaktadır (<http://www.eurydice.org>). Okullarda genel yönetiminden sorumlu olan ve okulun temsilcilerinden oluşan kurullar bulunmaktadır. Tüm okulların yüksek oranda özerkliği bulunmaktadır. İngiltere müfredat programını merkezileştirme politikasını benimsemektedir ancak okullar, kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim programı geliştirebilmektedirler. Öğretmenler okulun türüne göre, yerel makamlar tarafından yada bireysel kurumlar tarafından işe alınmaktadır (Daun, 2004).

İspanya: Öğrencilerin % 71,6'sı devlet okullarında öğrenim görmektedir. Zorunlu eğitim, devlet okullarında ve özel okullarda ücret olarak verilmektedir (<http://www.eurydice.org>). Son on yıldır İspanya'daki eğitim politikalarında yerinden yönetim önemli bir yer tutmaktadır. 1990 yılında başlayan yerinden yönetime ilişkin yasama süreci hala devam etmektedir. Araştırmalar eğitimdeki yerleşmenin değişen yeni devlet yapısıyla paralellik gösterdiğini vurgulamaktadır. Yönetim, özerk bölgelere, bu bölgelerdeki yetkililere ve okul merkezlerine olmak üzere farklı düzeylerdeki özerk birimlere verilmektedir. Yerinden yönetim, program ve verilen hizmet konusunda okullara özgürlük tanımakta, öğretmenlere daha fazla sorumluluk vermekte, eğitim kaynaklarının (materyal, personel ve finansal kaynaklar vb.) daha etkili bir biçimde yönetilmesine, aynı zamanda eğitim programlarının yerel koşullara açık ve esnek olmasına olanak tanımaktadır. İspanya'da son yıllarda meydana gelen bu farklılaşma 16 yaşa kadar devam eden zorunlu eğitimi kapsamakta ve eğitimde demokratikleşmeyi sağladığı belirtilmektedir. Bu sürecin etkililiğinde öğretmenlerin rolü çok kritik olmasına rağmen araştırmalar, öğretmenlerin eğitim reformuna bağlı değişikliklere karşı direnç gösterdiklerini ve profesyonel olarak uyum sağlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Öğretmenler, merkezi yönetim yada bölgesel yönetimin kendilerine daha fazla rehberlik etmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Sistem ailelerin de eğitime daha güçlü katılımını sağlamaktadır. İspanya'daki reform sürecindeki keskin ve büyük dönüşüm doğal bir gerilime neden olmaktadır. Farklı düzeylerdeki İspanyol özerk yönetimler, eğitim reformundan önce sosyal eşitliğin ve bütünleşmenin yapılandırılmasına, ekonomik gelişime, merkezi yönlendirme ve kontrole ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Pereyra, 2002).

İsveç: Tüm öğrenciler devlet okullarına gitmektedir. Hükümet her düzeyde eğitim için çerçeve program oluşturmakta, belediyeler sorumlu oldukları okullar için hedefler belirlemekte, okullar da öğretim programına ve yerel ihtiyaçlara bağlı öğretim programı oluşturmaktadırlar. Okullar ve öğretmenler, öğretim yöntemlerini seçmekte özgür bırakılmaktadır. Belediye okullarındaki öğretmenler belediye tarafından işe alınmakta, diğer okullar öğretmen alımına kendileri karar vermektedirler. İstihdam edilirken bağımsız okullardaki

öğretmenler okul tarafından istihdam edilmektedirler (<http://www.eurydice.org>). 1980'den sonra eğitim sisteminde kökten değişimle yaşandığı, karar verme yetkisinin ulusal düzeyden alt düzeye aktarılmaya başlandığı görülmektedir. 2003 yılında İsveç'te Ulusal Eğitim Birimi, gelişim ve değerlendirme-rehberlik olmak üzere iki birime ayrılmakta, değerlendirme, teftiş ve geliştirme sorumluluğu belediyelere bırakılırken, pekçok karar da, belediyelere yada doğrudan okul yönetimleri tarafından alınmaktadır (Daun, 2003).

İtalya: Zorunlu eğitim parasız yapılmakta ve tüm sorumluluk Eğitim, Üniversite ve Araştırma Bakanlığı'na verilmektedir. Bölgelerin, illerin ve belediyelerin eğitim-öğretim ile ilgili belli yetki ve sorumlulukları olmasına rağmen okullar pekçok konuda özerk hareket edebilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamındaki okullar, ulusal düzeyde hazırlanan programı yerel ihtiyaçlara uyarlayabilmektedir (<http://www.eurydice.org>; Brandt ve Rymenans, 2000).

Macaristan: Öğrenciler çoğunlukla yerel yönetimler tarafından finanse edilen okullara gitmektedirler. Eğitim Bakanlığı sorumluluk ve yetkilerini, İstihdam ve Sosyal İlişkiler Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı ve yerel yönetimler ile paylaşmaktadır. Yerel yönetimler, okul öncesi, ilkökul ve ortaöğretim birinci devre öğretimlerinden sorumlu tutulmaktadır. İşleyiş ve bütçe açısından özerklikleri bulunmaktadır. Öğretmenler, Ulusal Öğretim Programı, Çerçeve Öğretim Programı ve yerel öğretim programları çerçevesinde kendi ders programlarını geliştirerek, öğretim yöntemlerine okul paydaşlarıyla birlikte karar verebilmektedirler. Öğretmenler, Bakanlığın onayladığı liste içerisinde ders kitaplarını seçmek konusunda da özgür hareket edebilmektedirler (<http://www.eurydice.org>).

Polonya: Öğrencilerin %98'i devlet okullarında öğrenim görmektedir. Parasal kaynaklar, devlet bütçesinden gelmektedir (<http://www.eurydice.org>). Kaynakların kullanımı, okul yönetimi, yerel yönetimler ve bölgesel yönetimlerin ortak kararına dayanmaktadır. Okullar, ders kitaplarını bakanlık tarafından onaylanan bir listeden seçebilmektedirler. Öğretim ve değerlendirme yöntemlerini seçmekte, yenilikçi öğretim yöntemlerini hayata geçirmekte Bakanlığın çizdiği çerçevede serbest davranabilmektedirler. Ayrıca yine öngörülen öğretim

programına dayalı olarak kendi öğretim programlarını geliştirip onay için bakanlığa sunabilmektedirler (Levacic ve Downes, 2004; Rado, 2004).

Portekiz: Öğrencilerin yaklaşık % 82'si devlet tarafından finanse edilen okullara devam etmektedir. Devlet okulları ücretsizdir ve aileler ikamet ettikleri yere yada işyerlerine en yakın okula başvurabilmektedirler. Eğitim Bakanlığı geniş eğitim politikaları hazırlamaktadır. Bakanlık içindeki bir bölüm, eğitimin her seviyesinde yönetim ve idarenin planlanması ile koordinasyonu gerçekleştirmektedir. Beş bölgesel organ (anakara üzerinde) Bakanlık politikalarını uygulamakta ve yüksek öğretim dışı tüm kuruluşlara yönerge, koordinasyon ve destek sağlamaktadır. Son zamanlarda, her bir okulda yada okul gruplarında yönetim organlarına daha fazla özerklik verilmektedir. Denetim, eğitimin tüm yönlerini denetleyen bölgesel heyetlere sahip olan Eğitim Genel Teftiş Heyeti tarafından yapılmaktadır. Eğitim Bakanlığı öğretim programını belirlemekte, okullar ise yöresel şartlara göre öğretim programının organizasyonunu uyarlayabilmektedirler. Öğretim metodolojisine gelince ise Eğitim Bakanlığı konuları geneldir, bu konular her bir müfredat alanı için bir heyetin olduğu ders heyetleri tarafından okul düzeyinde belirlenmektedir. Eğitim Bakanlığı zorunlu ders materyallerinin üretimine katılmaktadır. Değerlendirme ulusal olarak düzenlenmekte, biçimlendirici ve özetleyici yöntemler kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmen tarafından toplanan verilere dayanmakta, öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmek ve ailelere haber vermek için kullanılmaktadır. Birinci devrede özetleyici değerlendirme okulun ikinci yılından önce yapılmamaktadır. Devlet okullarındaki tüm öğretmenler devlet memuru olarak görev yapmaktadır (<http://www.eurydice.org>).

Romanya: Ülkedeki tüm öğrenci nüfusunun %95,6'sı, finansmanı Devlet tarafından sağlanan kamu okullarında eğitim görmektedir. Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, farklı görevlerden ve eğitim düzeylerinden sorumlu pek çok birimden oluşmaktadır (<http://www.eurydice.org>). Romanya, ulusal ve yerel düzeydeki yönetim birimleri arasında orta düzeyde yönetim biriminin de olduğu 3 katlı yönetim sistemine sahiptir. Orta düzey yönetim birimleri, bölgelerdeki halkın seçtiği konseylerden oluşmakta ve diğer Avrupa ülkelerindeki orta düzey yönetim birimleriyle benzerlik göstermektedir. Ulusal (merkezi) yönetim tarafından

doğrudan kontrol edilmektedir. Eğitimin genel yönetimi hala Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Merkezi düzeydeki eğitim yönetimi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlı ajanslar tarafından yerel düzeyde temsil edilerek, zincir tamamlanmaktadır. Yerel yönetimler, önceleri sadece okulun bakımı ile ilgiliyken giderek finansman, öğretmen ücretleri ve okul politikaları konusunda daha fazla söz sahibi olarak eğitimde daha fazla rol almaktadırlar. Okul yöneticileri, okul gelişim planının hazırlanması, merkezi yönetim tarafından ayrılan ödeneğin yönetimi, öğretmenin ve diğer personelin değerlendirilmesi ve gerekirse ödüllendirilmesi, yerel düzeydeki okul paydaşları ile işbirliği içinde okula dayalı müfredat programının geliştirilmesini görevlerini yerine getirmektedirler. Her okul aynı zamanda, öğrenci, aile ve öğretmen temsilcileri ile okul yöneticilerinden oluşan bir "yönetim konseyine" tarafından yönetilmektedir (Rado, 2004).

Yunanistan: Öğrencilerin %93.5'i kamu tarafından finanse edilen ilköğretim okullarında öğrenim görmektedir. İlk ve orta okul eyalet okullarına girebilmek için öğrencilerin okulun bulunduğu bölgede ikamet etmeleri gerekmektedir. Tüm eyalet ilk ve ortaokulları ücretsiz eğitim vermektedir. Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı, mevzuatı düzenleme ve uygulama, bölgesel hizmetleri koordine etme ve değerlendirme, mali desteği yönetme, okulların öğretim programını onaylama, eğitici kadroyu tayin etme görevlerini yerine getirmektedir. Valilikler (yada eğitim büroları) okulları idare ederken , okullar arası eşgüdümü kolaylaştırmakta, okul binaları ve ekipmanlarının geliştirilmesini sağlamaktadırlar. Baş öğretmen okul aktivitelerini düzenlenmesini ve okulun yasal gerekliliklere uymasını sağlamaktadır. Öğretmenler konseyi öğretim programı denetimini ve yönetimini düzenlemekte, öğrencinin devamsızlığını ve disiplinini gözlemlemektedir. Okul kurulunun yönetim sorumlulukları bulunmakta ve ısınma, aydınlatma, okulun onarım işlerini ve ekipmanlarını sağlamaktadır. Valilikler ve eğitim büroları denetim yapmakta, okul danışmanları da öğretmenlere rehberlik sağlamaktadır. Okulların eğitim çalışmalarını Eğitim Araştırma Merkezi ve Pedagoji Enstitüsü değerlendirmektedir. Pedagoji Enstitüsü öğretmen rehberliğini sağlamakta fakat öğretmenler kendi metotlarını da seçebilmektedirler. Öğretim materyalleri ve kitaplar, Milli Eğitim ve Din İşleri

Bakanlığı'nın onayladığı öğretim programına uygun seçilmektedir. Öğretim programı Pedagoji Enstitüsü tarafından hazırlanmakta ve Bakanlık tarafından onaylanmaktadır. Tüm okul öncesi, ilkokul ve orta okul öğretmenleri devlet memuru olarak görev yapmaktadır (<http://www.eurydice.org>).

Avrupa ülkelerinin, farklı biçimlerde ve derecelerde eğitimde yerinden yönetim anlayışına uzun yıllardır sahip oldukları görülmektedir. Asya, Afrika yada Latin Amerika ülkelerine göre çok daha yerleşmiş bir yerinden yönetim geleneğine ve kalkınmışlıkları ile doğru orantılı olarak çok daha başarılı uygulamalara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

ASYA ÜLKELERİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ VE YERİNDEN YÖNETİM

Okulların yerel düzeyde kontrolü, toplumun katılımı ile gelişen yönetim anlayışı, okul temelli eğitim yönetimi, 1970'li yıllardan itibaren Avustralya, Yeni Zelanda, ABD, Kanada'dan başlayarak, İspanya, Honkong, Meksika, Güney Afrika'nın ardından Çin, Japonya ve Güneydoğu Asya ülkelerinde uygulanmaya devam etmektedir (King ve Guerra, 2005).

Asya ülkelerindeki yerinden yönetim çalışmalarından bazıları aşağıda özetlenmektedir:

Çin, Japonya, Kore: 1970'lerdeki yerinden yönetim reformları ile birlikte sosyal hizmetlerle ilgili sorumluluklar yerel yönetimlere devredilmeye başlanmaktadır. Endonezya 1999'da çıkardığı yasa ile karar verme süreçlerinde, 2000'de çıkardığı yasa ile finans boyutunda yerelleşmeyi sağlayacak çalışmalara başlamaktadır. Bu yasalarla yetki yerel yönetimlere aktarılırken, hesapverilebilirlik de artırılmaya çalışılmaktadır. Pakistan Ulusal Yeniden Yapılanma Bürosu'nun 2000 yılında hazırladığı yerel yönetimler planı ile yerel yönetimlerin güçlendirilmesi ve yetkilendirilmesi konusunda dönüm noktası yaşanmaktadır. Yerinden yönetim, anayasa ile devlet yönetimine çok bağlayıcı bir biçimde yer almaktadır. Sonradan, 1999'da çıkarılan yasalar ve uygulanan politikalarla, 2002'de uygulamaya konan Yerel Yönetimler Çalışma Planı ile yerinden yönetim konusunda ciddi uygulamalar gündeme gelmektedir.

Filipinler’de Yerel Yönetim Yasası ile de ekonomik reformları sosyal alandaki reformlar izlemektedir. Demokratikleşmenin sağlanabilmesi için, toplumsal katılımın artırıldığı, şeffaf ve hesap verebilir yerel yönetimler oluşturulmaya çalışılmaktadır. Asya’daki endüstri toplumlarından Japonya ve Kore’de yaptıkları reformlarla yerel yönetimleri güçlendirmeyi amaçlamaktadırlar. 1995’de Yerinden Yönetimi Destekleme Yasası çıkarılmakta ancak 1998’de uygulamaya geçirilmektedir. Kore’de de Japonya’da olduğu gibi merkezden yerel yönetimlere geniş yetkiler aktaran yasal düzenlemeler 1949’da Yerel Özerklik Kanunu ile başlayarak, yeniden gözden geçirmelerle 1990 yılına kadar pek çok yasal düzenleme ile devam etmektedir (Brillantes, 2003; Akramov, 2008).

Pakistan: Bölgesel yönetimleri ve il yönetimleri ile federal bir yapı göstermektedir. 2001 yılından itibaren ülkede, borçların ve yoksulluğun azaltılması amacıyla yürütülen stratejik eylem planı ile yerinden yönetim çalışmaları başladığı görülmektedir. Eğitim sisteminde yaşanan en önemli sorunlar; öğretmen devamsızlıkları, nitelikli öğretmen sayısının az olması, çok sayıda öğrencinin sınıf tekrarı yapması, ilköğretimi tamamlama oranlarının düşük olması, cinsiyet açısından eşitsizlikler yaşanması, okuma-yazma oranının düşüklüğü olmaktadır. Yerinden yönetim ile bölgesel yönetimlere, planlama, yönetim ve değerlendirme konularında, öğretmen ve diğer personel ile ilgili kararlarda yetki verilmektedir. Ancak henüz bu yetkilerin daha düşük yönetim düzeylerine, okullara aktarılması söz konusu olmamaktadır. Gelecekte toplum kurulları, okul yönetimi komitelerinin yetki ve sorumluluk sahibi olması planlanmaktadır (Shah, 2003; UNESCO,2005).

Doğu Asya Ülkeleri: Eğitimde yerinden yönetim açısından belirgin bir benzerlik görülmektedir. Yerel yönetimler temel eğitimden, bölgesel ve merkezi yönetim ise daha üst düzey eğitim çalışmalarından sorumlu tutulmaktadır. Japonya, Kore, Tayvan, Singapur, Honkong gibi Asya ülkelerinde öğrencilerin uluslar arası sınavlardaki başarıları dikkat çekicidir. Eğitim kaliteleri bu ülkeler kadar iyi olamayan ancak ekonomilerindeki iyileşme ile beraber eğitimde de atılım yaparak diğer Asya ülkelerini geride bırakan Çin, Malezya, Endonezya, Filipinler ve Tayland eğitim sistemlerindeki eşitsizliği ortadan kaldıracak tedbirler almaktadır. Laos, Kamboçya ve Papua Yeni Gine gibi gelir düzeyleri düşük

ülkelerin eğitim sistemlerinde ise hem mali hem de idari anlamda önemli sıkıntılar yaşanmaktadır (King ve Guerra, 2005).

Doğu Asya'daki bir diğer önemli yerinden yönetim adımı, toplum komitelerinin ve ailelerden, öğrencilerden, sivil liderlerden, yerel görevlilerden oluşan okul komitelerinin eğitim yönetiminde söz sahibi olmasıdır. Tayland ve Endonezya'da okullarda kurulan bu komiteler, bilgi, deneyim ve uzmanlıklarıyla okul yönetimini destekleyen kişilerden oluşmaktadır. Çin'de ise eski yıllara oranla okul müdürlerine çok daha fazla özerklik verilmektedir. Öğretmen seçimine bile karar verebilen okullar, eğitim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Çin yasaları, bununla birlikte, Ulusal Eğitim Denetleme Ajansı'nı da içine alan çoklu ve kademeli bir denetim mekanizmasını şart koşmaktadır. Taşra yönetimi, ulusal eğitim amaçlarını uygulama ve geliştirmekten, aynı zamanda finansal kaynaklar sağlamaktan sorumludur. Nikaragua'da öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan komiteler; okul ödeneklerin artırılması, öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması, Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenler için belirlediği sorumlulukların takip edilmesi, hatta okul müdürünün kararlarını veto etme yetkisine sahiptirler (Behrman, Deolalikar ve Soon, 2002).

Endonezya'da yerinden yönetim, 1999 yılında yaşanan ekonomik ve siyasi istikrasızlıklar sonucu mali yerelleşme ile başlamaktadır. Endonezya çok çeşitli etnik grupları din ve dilleri olan bir yapı gösterdiği için yerel yönetimlerin bu çeşitliliği yönetmesi beklenmektedir. Endonezya'da 1999'da çıkarılan yasalar ile temel eğitim kapsamındaki ilköğretimden yerel yönetimler, orta öğretimden de bölgesel yönetimler sorumlu tutulmaktadır. 2003 Eğitim Yasası ile bir adım daha ileri gidilerek, ilköğretimlerin yönetimi okullara bırakılmaktadır (Bayhaqi, 2004).

Yerinden yönetim bazı kararların merkezi yönetim yetkisinde, bazı kararların da yerel yönetimlere aktarılması olsa da, bu yetkilendirmenin birbiri ile ilişkili kararlarda, yönetimleri ve uygulayıcıları çelişkiye düşürmeyecek biçimde planlanması gerekmektedir. Örneğin okullar öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılmasında söz sahibi olurken, ödüllendirilmesinde, tazminatlarının verilmesinde, mesleki gelişimlerinin sağlanmasında yetki ve sorumluluk sahibi olmazlarsa çelişkili ve yetersiz uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Dünya Bankası'nın 2003 verileri incelendiğinde Kamboçya'da eğitim yönetimi ile ilgili

kararlarda merkezi yönetimin etkili olduğu, Çin başta olmak üzere, Endonezya, Tayland ve Filipinler’de farklı yönetim birimlerine karar yetkisinin aktarıldığı görülmektedir (King ve Guerra, 2005).

Mısır: Mısır’da 2000 yılından beri gündemde olan yerinden yönetim çalışmalarıyla, valilikler, öğretmenler, belediyeler, aileler ve toplum katılımlı kurullar daha fazla eğitimde söz sahibi olmaktadır. Ulusal Eğitim Reformu Programı, eğitimdeki sorunlar dikkate alınarak hazırlanmakta, kültürel ve coğrafi mesafeler yerel yönetimler ile aşılmaya çalışılmakta, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin eğitimin gelişimi için katkı sağlamalarına çalışılmaktadır (Ghodsı, 2006).

Asya ülkelerindeki eğitimde yerinden yönetim çalışmalarına bakıldığında çok geniş bir uygulama alanının olduğu görülmektedir. Bu ülkelerin ekonomik kalkınma düzeyleri ile paralel olarak, eğitimde yerinden yönetime ilişkin sonuçlarının başarı oranının da arttığı görülmektedir. Asya ülkelerinin öğretim, personel ve finansman konularında yönetim birimleri tarafından yetki kullanıma durumları Tablo 2’ de verilmektedir.

Tablo 2

Bazı Asya Ülkelerinde Öğretim, Personel ve Finansman İle İlgili Kararlarda Yetkili Yönetim Birimleri

	Karar Konuları	Kamboçya	Çin	Endonezya	Filipinler	Tayland	
Öğretim	Öğretim zamanları	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Çalışma programının hazırlanması	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Eğitimin içeriğinin belirlenmesi	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Kitapların belirlenmesi	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Okul Yönetimi	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	
	Öğretim yöntemlerine karar verilmesi	Okul Yönetimi	Yerel Yönetimi	Okul Yönetimi	Bölgesel Yönetim	Bölgesel Yönetim	
	Öğrencilerin sınıflarının belirlenmesinde uygulanacak yöntemlere karar verilmesi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	
	Öğrenci etkinliklerinin desteklenmesi	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	
	Okulun açılması/kapatılması	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Sınıfların açılması/kapatılması	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Ortak sınavların hazırlanması	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	
	Diplomaların (güven belgelerinin) verilmesi	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	Okul Yönetimi	
	Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	
	Personel Yönetimi	Öğretmenlerin işe alınması	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Bölgesel Yönetim	Merkezi Yönetim
		Okul müdürlerinin işe alınması	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Bölgesel Yönetim	Merkezi Yönetim
		Öğretmen maaşlarına karar verilmesi	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim
		Okul müdürlerinin maaşlarına karar verilmesi	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim
		Öğretmenlerin kariyerlerinin planlanması	Merkezi Yönetim	Okul Yönetimi	Yerel Yönetim	Bölgesel Yönetim	Bölgesel Yönetim
		Öğretmenlerin kariyerlerinin planlanması	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Bölgesel Yönetim	Merkezi Yönetim
Kaynaklar	Öğretmenlerin ve diğer personelin maaşlarını karşılamak	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Maaş dışındaki sürekli giderleri karşılamak	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Okulun donanımı ile ilgili giderleri karşılamak	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Yerel Yönetim	Merkezi Yönetim	
	Okulun donanımı ile ilgili giderleri karşılamak için okulu yararlı bir biçimde kullanmak	Merkezi Yönetim	Yerel Yönetim	Okul Yönetimi	Merkezi Yönetim	Merkezi Yönetim	

Kaynak : King, E. M. ve Guerra, S. C. (2005). Education Reforms in East Asia: Policy, Process, and Impact. [Electronic version] Web : <http://siteresources.worldbank.org/INTEAPDECEN/Resources/Chapter-9.pdf>

AFRİKA ÜLKELERİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ VE YERİNDEN YÖNETİM

Afrika'daki yerinden yönetim çalışmaları Birleşmiş Milletlerin yerinden yönetim politikaları kapsamında, Avrupa ülkeleri ile Afrika ülkelerinin birlikte yürüttüğü, karşılıklı değişim ve ortaklık projeleri ile son 15 yıldır devam etmektedir. Angola, Benin, Botsvana, Burkina Faso, Burundi, Kamerun, Keyp Verde, Merkezi Afrika Cumhuriyeti, Çad, Komoros, Kongo-Brazzaville, Kongo-Kinshasa, Cibuti, Ekvatorial Gine, Eritre, Etopya, Gabon Cumhuriyeti, Gambia, Gana, Gine Bisseu, Kenya Lesotho, Liberya, Madagaskar, Malavi, Mali, Maritanya, Maritus Cumhuriyeti, Mozambik, Namibya, Nigerya, Ruvanda, Sao Tome and Príncipe Cumhuriyeti, Senegal, Seyşel, Sierra Leone, Somali, Güney Afrika Cumhuriyeti, Sudan, Svaziland, Tanzania, Togo, Uganda, Zambiya ve Zimbabve, Avrupa ülkeleri ile ortaklaşa olarak yerinden yönetim projelerini yürüten Afrika ülkeleridir (Bertucci, 2008).

Afrika ülkelerdeki yerinden yönetim deneyimleri yönetim ile ilgili yetkilerin eyaletlerden, belediyelere, okullara kadar pek çok yönetim kademesine aktarılması ile ilgili geniş bir yelpaze sunmaktadır. Eğitimde yerinden yönetim açık ve belirgin bir sistematiğe sahip olmasına rağmen, yerel yönetimlerin rol ve ilgilerini sağlayabilmek zor olmaktadır. Yöneticilerin kendilerini güvende hissedebilmek için örgütsel rutinlere bağlı kalma istekleriyle, yetki ve uzmanlıkla ilgili varsayımlarıyla başa çıkabilmek, katılımı hesapverilebilir hale getirmek, yerinden yönetim uygulamalarında sıkıntı yaratmaktadır. Etkili yerinden yönetim, gücün paylaşılmasıyla ilgili çok iyi bir planlama gerektirmektedir (Nadioo, 2003).

Pek çok Afrika ülkesinde, sömürgeci geçmişlerine dayanan tipik yönetim kültürlerine rağmen eğitimde yerinden yönetim reformları yapılmakta ancak eğitim sistemi de, sınırlı kaynaklara, kırılğan politik sisteme, düşük kapasiteye sahip ülke koşulları ile benzerlik göstermektedir. Eğitimdeki büyük reform çalışmalarına rağmen Afrika'daki eğitim yönetimi, Eğitim Bakanlığı tarafından

yönetilen piramit şeklinde bir yapılanma göstermektedir (Brandt ve Rymenans, 2000; Nadioo, 2003).

Afrika'daki kamu okullarında, merkezi ve yerel olmak üzere iki temel eğitim yönetimi sistemi bulunmaktadır. Francofoni ülkeleri (anadil olarak Fransızca konuşulan ülkeler: Güney Afrika Cumhuriyeti, Kongo Demokratik Cumhuriyeti; Nijerya; Senegal; Maritus Cumhuriyeti vb.) genellikle, Eğitim Bakanlığı'nın tüm yetkileri elinde tuttuğu merkezi yönetim sistemlerine ve Lusofonia (anadil olarak Portekizce konuşulan ülkeler: Angola, Yeşil Burun (Keyp Verde), Gine Bissau, Mozambik, Sao Tome ve Principe Cumhuriyeti vb.) ülkeleri de, yetkinin merkez, bölge ve taşra yönetimleri arasında paylaşıldığı yerleşmiş yönetim sistemlerine sahiptirler. Ancak her ülkenin merkezlik ve yerellik düzeyleri, federal yönetim sistemlerine göre çeşitlilik göstermektedir (Tamukong, 2004).

Brosio (2000)'e göre; Afrika'nın demokratikleşme çabası ve devlet yapılanmasındaki yaratıcılık şartıcı bir süreç ortaya koymaktadır. Etopya ve Güney Afrika federal (birleşik) bir yapı göstermektedir. Kıtanın doğu ve batısındaki pek çok ülke çoklu kademelerden oluşan bir devlet yapılanmasına sahiptir. Merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında orta kademe yönetimler yer almaktadır. Diğer ülkelerde de yerleşme; kırsal ve kentsel bölgelerdeki yerel yönetimlerin güçlendirilmesi şeklinde olmaktadır. Farklı yapılanmalar, her ülkenin iç ve dış politikalarının baskısı sonucu ortaya çıkmaktadır. Genellikle Etopya gibi etnik rekabetin yoğun yaşandığı ülkelerde, federal sistem halkları bir arada tutmak için etkili bir çözüm olarak gündeme gelmektedir. Mali, Madagaskar ve Senegal gibi ülkelerde de, merkezi yönetim ile yerel yönetim arasındaki orta kademe yönetimler, parasal kaynakların eşit dağılımını sağlayabilmek için önem taşımaktadır.

Briseid ve Caillods (2004); OECD ülkelerinin yerinden yönetim deneyimlerinin Afrika ülkelerindeki yerleşme çalışmaları için örnek oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. OECD ülkelerinde eğitimde yerinden yönetim ile ilgili eğilim incelendiğinde; eğitim programlarına ve ulaşılabilir hedeflere merkezden karar verildiği, sınavlarda merkezi yönetimlerle yerel yönetimlerin işbirliği yaptıkları, ders seçimi, okulun işleyişi, öğretmenler de dahil olmak üzere

insan kaynaklarının kullanımı, öğretim süreci ve yöntemleri konusunda okullara geniş özerklik verildiği görülmektedir. Ayrıca, yerinden yönetim, aileler, öğretmenler, sosyal ortaklar ve yerel toplum gibi paydaşların katılımının sağlandığı dolayısı ile eğitimde hesapverilebilirliğin artırıldığı bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Uygulama açısından bakıldığında, bu sürecin her basamağı Afrika ülkelerinin yerinden yönetim deneyimlerinde, çözmeleri gereken önemli problemler olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim masraflarının yerel ve merkezi yönetim arasında paylaşılması da, yerinden yönetimin bir başka gerekliliği olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu ülkelerin şartlarının birbirinden çok farklı olduğu, Afrika'da eğitime yapılan yatırımların ve insan kaynağının çok sınırlı olduğu çok açıktır. Afrika ülkelerinin gelişim düzeylerinin, OECD ülkelerinden farklı olması, yerinden yönetim çalışmalarında farklı politikalar izlemelerini gerektirmektedir. Afrika ülkeleri, sınırlı maddi kaynaklarına rağmen, yeni bilgi teknolojilerinin yarattığı fırsatlardan vazgeçmeden eğitim politikaları üretmek zorundadırlar. Aksi takdirde uzun vadede diğer ülkelerle aralarında büyük farklar ortaya çıkma riskini göze almak zorundadırlar.

Dünyanın diğer bölgeleri ile karşılaştırıldığında Afrika, devlet giderlerinin ve çalışanlarının en az olduğu, resmi yerel yönetim yapılanmasının en zayıf olduğu bölge olarak görülmektedir. Afrika için yerinden yönetim yeni bir deneyim değildir. 1917'den sonra Batı Afrika'da dört kez yerinden yönetim dalgası yaşanmaktadır. Dünya Savaşları'ndan sonra, 1960'lardaki bağımsızlık hareketlerinde ve son 10 yıldaki gelişmeler sırasında yerinden yönetim Afrika ülkelerinde gündemdeki yerini korumaktadır. 1970'lerde yaşanan ekonomik krizi 1980'lerdeki ve 1990'lardaki politik reformlar ve yapısal uyum süreci, eğitim alanında da kendini göstermektedir. Eğitim sektöründe, yavaş ancak emin adımlarla ilerleyen bir yerinden yönetim süreci, hazırlık, karar verme ve eğitim servislerinin kontrolü alanlarında yaşanmaktadır (Nadioo, 2003).

Afrika ülkelerindeki eğitimde yerinden yönetim çalışmalarının genel bir eğilim içinde değerlendirildiği çalışmaların yanı sıra, ülkelere göre ayrı ayrı incelemelere yer verilen, ülkeler bazında eğitim reformlarına ait sonuçların tartışıldığı çalışmalar da alan yazında yer almaktadır.

Güney Afrika: 1994 yılından itibaren, Güney Afrika’da eğitimde yerinden yönetime dayalı yeniden yapılanma sürecinin başladığı görülmektedir. 1994 yılında demokratik devlete geçişten önce Güney Afrika’da eğitim sistemi merkezi yönetim ve yerinden yönetimin farklı bir kombinasyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Ulusal Eğitim Bölümü, ulusal standartların belirlenmesi ve uygulamaların denetlenmesini yapmaktadır. 1998 yılına kadar Eğitim Bakanlığı, yüksek öğretim de dahil olmak üzere taşradaki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu dört bölümden oluşmaktadır. Farklı bölgelerdeki gereğinden fazla eğitim bölümleri olmasına rağmen önemli unsurlar merkezi yönetimin sorumluluğunda yürütülmektedir. Eğitim politikalarının temelini oluşturan, eğitim programları, sınavlar, öğretmen eğitimleri ve işe alımları, okul örgütü ve yapılanması ile ilgili standartlar Ulusal Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte, eğitim finansmanı da merkezden kontrol edilmektedir. Eğitimde yetki kullanımı ve hesapverilebilirlik konusunda yerel yada bölgesel düzeyde herhangi bir devlet yapılanması, okulların herhangi bir konuda gerçekten karar verme yetkileri bulunmamaktadır. 1990’dan sonra özel okulların sayısında artışlar başlamaktadır. Öncesinde özel okullar ülkedeki okulların %2’sini, öğrenciler de %1’ni oluşturmakta ve devlet özel okullara sıcak bakmamaktayken, 1990’dan sonra devlet politikaları özelleştirmeyi destekleyen politikalarla daha toleranslı hale gelmektedir (Buckland ve Hofmeyr, 2003).

Pampallis (2002)’ye göre; Güney Afrika’da ırk ayrımının sona ermeye başlamasıyla eğitimde yerinden yönetim konusunda önemli adımlar atılmaya başlamaktadır. Güney Afrika’daki okulların %7’sini oluşturan beyaz okullarının statüsünün, ailelerin çoğunluğunun kararı ile farklılaşmasına devlet izin vermektedir. Kısa sürede bu okullar, eğitim giderlerinin, giriş ücretleri ve bağışlar yoluyla aileler tarafından karşılandığı okullara dönüşmektedirler. Okul yöneticileri seçimle göreve gelmeye, okul arazisi ve donatımı dışındaki konularda okullar büyük bir özerkliğe sahip olmaya başlamaktadır. 1996 yılında çıkarılan okul yasası ile eğitimde yerinden yönetim konusunda önemli bir adım atılmaktadır. Bu yasa ile çoklu okul modelleri ortadan kalkarak, okullar kamu okulları ve bağımsız (özel) okullar olmak üzere 2 kategoride yer almaktadır. Bu yasayı, 1998 yılında çıkarılan “Okul Finansmanı ile İlgili İlke ve Standartlar” yasası izlemektedir. Böylece maddi durumu iyi olmayan

aileler, okula giriş ücretlerinden kısmen yada tamamen muaf tutularak, yasa ile yerinden yönetimin bir diğer boyutu olan finansman konusunda bazı adımlar atılmaktadır.

Güney Afrika'da, kamu okullarında, önemli yetkilere sahip "yönetim kurulları" görev yapmaktadırlar. Bu yönetim kurulları; okul müdürü, seçimle görev yapan aile temsilcileri, öğretmenler ve diğer personel temsilcilerinden oluşmakta, zaman zaman seçimlere katılmayan kişiler de üye olarak kabul edilebilmektedirler. Bu kurallarda görev yapan üyeler, sonu dava açılmaya kadar giden, resmi anlaşmalara bağlı olarak görev yapmaktadırlar. Okul sisteminde heterojen bir dağılımın sağlandığı düzenin oluşturulabilmesi için, eğitim yasası her okula farklı yetki ve çalışma imkanı vermektedir. Ancak tüm kamu okullarının yerine getirmesi gereken asgari sorumlulukları vardır:

- Her okulun kendi vizyon ve misyon cümlelerini geliştirmesi ve benimsemesi,
- Öğrencilerin okula kabul koşullarının belirlenmesi,
- Okul arazisi, binası ve bahçesinin yönetilmesi, korunması ve geliştirilmesi, okul gelirinin artırılabilmesi için bu mülklerin kiralanması,
- Taşradan sorumlu Eğitim Bölümü'nün eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili önerilerini yerine getirmesi, onayını alabilecek bir okul bütçe oluşturabilmesi,
- Taşradan sorumlu Eğitim Bölümü tarafından önerilen müfredat programları arasından seçim yapılması, programının farklı etkinliklerle zenginleştirilmesi (Brosio, 2000; Pampallis, 2002).

Kameron: Okul yönetimi 1998'de çıkarılan eğitim kanunu ile yerleşmekte, okullar yönetim kurulları tarafından yönetilmeye başlanmaktadır. Yönetim kurulları 18 kişiden oluşmakta, bunlardan 6 kişi okulda görevli kişilerden diğerleri de paydaşlardan seçimle göreve gelmektedir. Her dönem başı yönetim kurulu göreve gelerek; okulun işleyişi ile ilgili görevlerin yerine getirilmesi, izlenmesi, değerlendirilmesi ve tavsiyeler verilmesi gibi konularda yetki kullanmaktadır. Öğretmen yönetimi, merkezi yönetimin en zayıf olduğu konulardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin işe alımı, maaşı, ödüllendirilmesi vb. konularda takip zor olmakta bürokrasi nedeniyle zaman

kaybedilmekte, uzak şehirlere ataması masraflı olmaktadır. Tüm bu sıkıntıların yerinden yönetim ile kolayca çözüldüğü belirtilmektedir. Nigeria, Botsvana, Kenya, Papau Yeni Gine, Guyana, Burma, Zambiya, Ruvanda, Burundi, Nijerya, Sudan ve Etiyopya da yerinden yönetim çalışmalarına son yıllarda önem veren ve Kamerun ile paralel bir eğitim yönetimi sistemi geliştiren Afrika ülkeleri arasında yer almaktadır (Tamukong, 2004).

Uganda: UNESCO'nun 2007 gelişim raporuna göre; Uganda'da 1997 yılında başlayan eğitimde yerinden yönetim çalışmaları ile, ilköğretim düzeyinde okullaşma oranı 3 katına çıktığını, kız-erkek oranlarının birbirine yakın hale geldiğini, öğretmen eğitimleri için daha fazla ödenek sağlandığı ve özel okulların sayıları arttığını belirtilmektedir. Buna karşın dersliklerdeki öğrenci sayılarının arttığı, devlet okullarındaki başarı oranının özel okullardaki başarı oranının gerisinde kaldığı ancak her şeye rağmen gelişmelerin umut verici olduğu vurgulanmaktadır. Yine aynı raporda, yerel yönetimlere daha fazla özerklik tanımdan önce, maddi durumu iyi olan ailelerin okullardaki olası egemenliğinin önüne geçilmesi için çözümler üretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul işleri ve eğitim politikalarının planlanmasında maddi durumu kötü olan velilerin de katılımı için yaratıcı çözümler üretilmesi, veli temsilcilerinin artırılması, denetim mekanizmasının güçlendirilmesi için daha fazla kaynak ayrılması, yerel yönetimlerle daha fazla iletişim içinde olarak geribildirim alınması gerektiği belirtilmektedir (Yan, 2007).

Kenya: Uluslararası etki ile yerinden yönetimi destekleyen bir devlet yönetimi yaklaşımını 1980'lerin ortalarından itibaren uygulamaya başlamasına rağmen merkezi yönetimin güçlü etkisi hissedilmektedir. Bölgesel ve yerel yönetimler de merkezi yönetimin etkisi ile politik kararlar almaktadırlar. Uganda'da 1995 anayasası ve 1997 yerel yönetim yasası ile seçimle göreve gelen yerel yönetim konseyi kaynakların oluşturulması, katılımcı planlama, yönetim gibi pek çok alanda yetki kullanmaya başlamakta, yerinden yönetimin en ciddi uygulayıcılarından biri olmaktadır. Merkezi yönetim, ulusal politikaların uygulanmasında, standartların belirlenmesinde, yerel yönetimlerin denetlenmesinde, teknik, süper vizyon ve eğitim desteği sağlanmaktadır. Bölgesel

yönetimler, ilköğretim ve orta öğretim konusunda özerk hareket edebilmektedirler (Gabon, 2006).

Malavi Cumhuriyeti: Yerinden yönetim çalışmaları, politikalar ve uygulamalar arasındaki farkın yaşandığı süreci inceleyerek, yerinden yönetim ile ilgili alan yazındaki boşlukları doldurmaya yönelik bir örnek oluşturmaktadır. Malavi Cumhuriyeti dünyanın en fakir ve en az gelişmiş ülkeleri arasında yer almaktadır. Geçmişte, yerel yönetimlerin, para, donatım, yönetim becerileri ve koordinasyon açısından yetersiz olduğu bu ülkede, tüm karar süreçleri, dikey, uzun ve hantal bir yapıda merkeze bağlı olduğu, inisiyatif kullanma ve yaratıcılık çok sınırlı olduğu belirtilmektedir. Malavi Cumhuriyeti'nde 2000 yılında, yönetim, finans, planlama, eğitim, sağlık-çevre, ticaret-endüstri alanlarında bölgesel birimler seçimle göreve gelmeye başlamaktadır. Eğitim, Spor ve Kültür Bakanlığı tarafından süreç takip edilmekte ancak henüz manidar bir gelişme yaşanmadığı belirtilmektedir (Davies ve Harber, 2003).

İrk ayrımı döneminin ardından yerinden yönetim, devlet okullarında demokrasi ve hesapverilebilirliği yerleştirebilmek için kullanılmaktadır. Bu önemli amaca rağmen, yerinden yönetim politikası ve yapısı ile yerinden yönetim süreci ve kültürler arasında önemli farklar ortaya çıkmaktadır. Yeniden yapılanma, yeniden kültürlenmeyi sağlamadığı için resmi yapıları değiştirmek, ilkeleri, alışkanlıkları, becerileri ve inançları değiştirememektedir. Yerinden yönetim, okullarda yeni bir örgüt kültürünün oluşturulmasını, yeni rollerin ve becerilerin geliştirilmesini, yeni liderlik ve iletişim biçimlerinin benimsenmesini, kısacası bir dönüşümü gerektirmektedir. Uluslar arası Gelişim Ajansı (Agency for International Development-USAID)'nın, 11 Afrika ülkesindeki eğitimde yerinden yönetim projeleri kapsamında, alan yazındaki yerinden yönetim ile ilgili birkaç boşluğa dikkat çekilmektedir. Hemen hemen her çalışma yerinden yönetimin önemi amaçlarından bahsederken, çok az çalışma yerinden yönetim sürecinin analizini yapmakta, yerel düzeydeki yapılanma kapasitesine odaklanmaktadır (Davies ve Harber, 2003).

Gershberg ve Winkler (2003); Afrika'da 8 ülkenin (Etopya, Nijerya, Güney Afrika, Tanzanya, Uganda, Mali, Senegal, Burkina Faso) yerinden yönetim deneyimlerinden yola çıkarak, gerçekçi bir biçimde karar verme yetkisinin

dağılımını ölçmek zorlaştığında birkaç anahtar göstergenin kullanılabileceğini söylemektedir. Bu temel soruların cevaplarında yer alan yönetim birimlerinin merkezi yönetime uzaklığı, yerinden yönetimin derecesini göstermektedir:

1. Öğretmenlerin durumları ile ilgili önemli değişikliklere kim karar verir?
2. Öğretmenlerin işe alımı ya da özel bir okula transferi ile ilgili kararları kim karar verir?
3. Okul müdürünün seçimine kim karar verir?
4. Okul paydaşları ve yerel yönetimler okulun mali durumuna katkı sağlar mı?
5. Okulun yıllık bütçesinin nasıl ayarlanacağına kim karar verir?

Ayrıca Gershberg (2005), Afrika ülkelerinde okul düzeyinde yerelleşebilecek kararları; eğitim örgütü, personel, planlama ve kaynaklar ile ilgili kararlar olarak olmak üzere dört grupta incelemektedir.

Tablo 3

Afrika Ülkelerinde Okul Düzeylerinde Yerelleşebilecek Kararlar

Öğretim	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretim zamanının belirlenmesi. - Kitapların seçimi. - Programın içeriğinin belirlenmesi. - Öğretim yöntemlerine karar verilmesi.
İşgören yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> - Okul yöneticisinin işe alınması ve işten çıkarılması. - Öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması. - Öğretmenlerin ödeme cetvellerinin belirlenmesi. - Eğitim-öğretim ile ilgili sorumluluklarının belirlenmesi. - Eğitim donanımlarının, araç ve gereçlerin sağlanması.
Planlama ve yapılar	<ul style="list-style-type: none"> - Okulun açılması/kapanması. - Okul için önerilen programların seçilmesi. - Eğitimin içeriğinin tanımlanması. - Okul performansını belirlemeye yönelik sınavların hazırlanması.
Kaynaklar	<ul style="list-style-type: none"> - Okul gelişim planının hazırlanması. - Personel bütçesinin ayrılması. - Personel dışı bütçesinin ayrılması. - Öğretmen eğitimi hizmetleriyle ilgili kaynakların ayrılması.

Kaynak : Gershberg, A. I. ve Meade, B., M. (2005). Parent Contributions, School-Level Finances and Decentralization: An Analysis of Nicaraguan Autonomous School Budgets. *Comparative Education*, 41(3), 291-308.

UNESCO (2007) ise, okul düzeyinde yerleşen kararları; idari konular, pedagojik kararlar, kaynak yönetimi, personel yönetimi ve ortaklıklar kurulması olarak üzere beş boyutta incelemektedir (Bkz.: Tablo 4).

Tamukong (2004), ülkelerin merkezi yönetim ve yerel yönetim deneyimlerinin sonuçları karşılaştırıldığında, eğitimde yerinden yönetimin doğru uygulandığında daha iyi sonuçlar sağladığını; Pampallis (2002), yerinden yönetim çalışmalarında taşrada finansal eşitliği sağlamak için, belediyelerden ailelere kadar pek çok kaynaktan parasal desteğe ihtiyaç olduğunu; Davies ve Harber (2003), yerinden yönetim ile gerçek anlamda bir fayda sağlandığını söylemenin zor olduğunu; Nadioo (2003), yerinden yönetimin, okullaşma koşulları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin yeterince açık olmadığını, sorumlulukların merkezden daha düşük düzeylere aktarılmasında sınırlılıklar yaşandığını, program geliştirme, öğretmen eğitimleri ve sınavları, öğretim yöntemleri ve kitap hazırlanması gibi görevlerin, merkezi yönetim tarafından gerçekleştirildiği vurgulamaktadırlar.

Brosio (2000), yerinden yönetimin ülkelere pek çok fırsat sunduğunu ancak bunun için yerinden yönetim ilkelerini doğru anlamak ve hakkını vererek uygulamak gerektiğini, aksi halde yerinden yönetimin, Afrika ülkeleri gibi gelişmekte olan ve demokrasisi zayıf, kırılgan ülkelerde çok riskli bir maceraya atılmak anlamına geleceğini belirtmektedir.

Uluslararası deneyimler, Afrika ülkelerindeki eğitimde yerinden yönetim çalışmalarının daha verimli ve etkili olması için bazı önerilerde bulunmaktadır. Okulların, yerel yönetimlerin ve bölgesel yönetimlerin hesap verilebilirliğinin artırılması, hesapverilebilirlik için eğitimsel ve finansal yetkiler, sorumluluklar ile ilgili açık bilgilendirmenin yapılması, karar verme yetkisinin ailelerin katılımının artırıldığı okul kurullarına aktarılması, okul müdürlerine yeni liderlik ve yönetim becerileri kazandırılması, finansal kaynakların yerel yönetimlere aktarılması, tüm yönetim birimlerinin ve kurullarının yeni bilgi ve becerilerle donatılması bu sürecin daha sağlıklı işlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Nadioo, 2003).

Afrika ülkelerinde demokratikleşmenin önemli bir aracı olarak yıllardır uygulanmaya çalışılan yerinden yönetim çalışmaları sınırlı kaynaklar nedeniyle istenen hedeflere ulaşamamaktadır.

LATİN AMERİKA ÜLKELERİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ VE YERİNDEN YÖNETİM

Latin Amerika’da eğitimde yeni eğilim olarak vurgulanan yerinden yönetim; karar verme yetkisinin okullara yaklaştırılması, gücün ve sorumlulukların yerel topluluklara aktarılması olarak ortaya çıkmaktadır. Arjantin’de, ilköğretim ve orta öğretimde eğitimin geliştirilmesi ve finansmanı ile ilgili sorumluluk merkezden, seçimle yönetim yetkisine sahip olan taşradaki yetkililere aktarılmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin transfer ve ücret işleri de taşraya bırakılmaktadır. Şili’de, eğitimi geliştirme ve kısmen finans sorumluluğu merkezi yönetimden belediyelerin sorumluluğuna veilmektedir. Brezilya’da, seçimle göreve gelen ve öğretmen, veli, öğrenci temsilcilerinden oluşan okul kurulları okul müdürlerini seçerek, göreve getirmektedirler. Eyalet yönetimi, bu kurulların kişisel olmayan harcamaları için gerekli kaynağı sağlamaktadır. El Salvador’da, velilerden oluşan okul konseyleri, tüm veliler adına okullarını yönetme ve öğretmenleri işe alıp, işten çıkarma konusunda yetki kullanmaktadırlar (Nadio, 2003).

Yerinden yönetimin etkili ve verimli olması, hizmet verenlerin (okullar, yerel yada bölgesel yöneticiler) yaptıkları işlerin sonuçlarıyla ilgili hesap vermeleri ile mümkün olmaktadır. Performansı kötü olanlar sonuçlarına katlanmak zorunda kalırken, iyi olanlar da ödüllendirilmektedir. Bu değerlendirme okullarda gizli oylama ile yapılmakta, performansı beklentilerin altında olan öğretmen ve okul yöneticilerinin sözleşmeleri yenilenmemektedir (Ör; El Salvador, Brezilya ve Yeni Zelanda’daki uygulamalar.). Mali açıdan yerelleşmenin artması ile hizmet verenlerin hesap verme dereceleri de artmaktadır. Okulların karar verme güçlerinin yerelleşmesi, okul kurulları aracılığı ile müşterilerin eğitim konusunda daha fazla söz sahibi olmaları, ailelerin

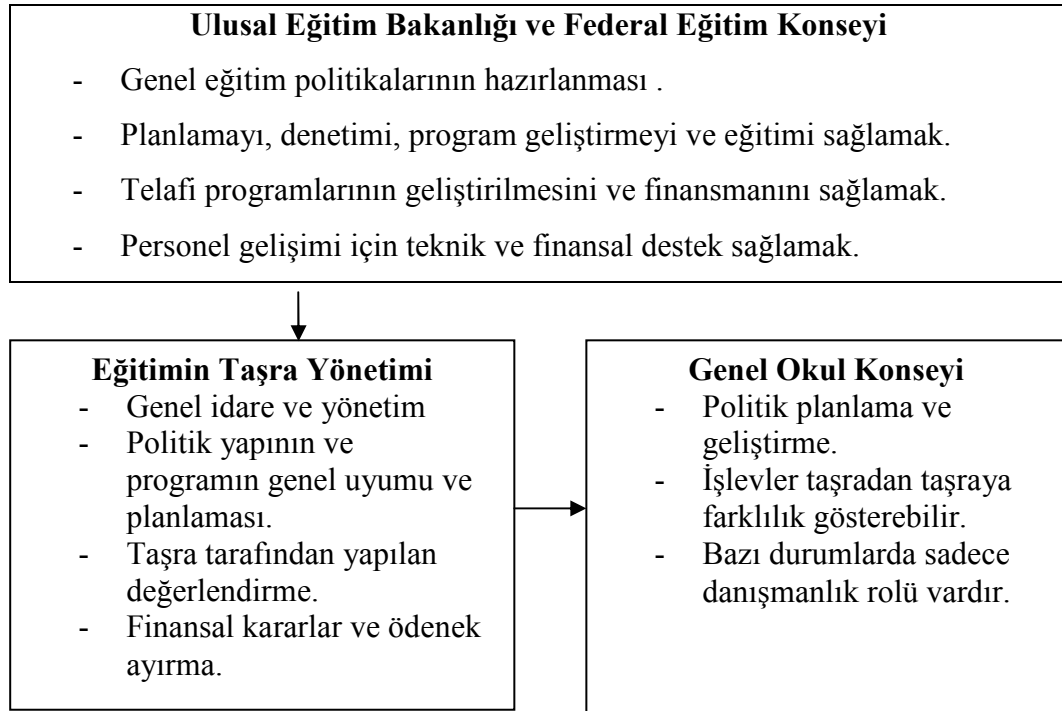
daha fazla kararlara katılması anlamına gelmektedir. Bazen bu katılım tavsiye düzeyinde olurken, bazen öğretmenlerin seçilmesi, ücretlerinin belirlenmesi gibi önemli yönetsel kararlar düzeyinde olabilmektedir (Levy ve Kpundeh, 2004).

Brezilya ve El Salvador'da okul öncesi eğitim ve ilköğretim'de, Toplumsal Katılımlı Eğitim Yönetimi Programı ile seçimle göreve gelen, ailelerden ve toplumdan temsilcilerle oluşturulan komiteler, eğitim yönetiminde söz sahibi olmaktadır. Bu komiteler, yasal olarak okul ödeneklerin artırılmasından, öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılmasından, başarının artırılmasından sorumlu olmaktadır (King ve Guerra, 2005).

Arjantin, Bolivya, Brezilya, Şili Kolombiya, Kosta Rika, El Salvador, Meksika, Peru, Venezuela gibi Latin Amerika ülkelerinde 1990'dan itibaren yerinden yönetim reformları, çıkarılan pek çok yasa ile gündeme gelmektedir. Kaliteyi artırmaya yönelik yapılan reformlar, yöneticiler tarafından genellikle iş, ödenek ve karar verme gücünün kaybına yol açan potansiyel nedenler olarak görülmektedir. Bu durum da öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler yeni beklentilerle kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Ülkede söz sahibi olan öğretmen birlikleri, öğretmenlerin uzun dönemli kariyer planlarını ve haklarını kaybedeceklerini, bürokratlar ise eğitimden hiç anlamayan kişilere yetki vermenin yanlış olacağını savunmaktadırlar. Tüm bu savunmaların temelinde, öğretmen ve yöneticilerin kendilerini kaybedenler olarak görmeleri yatmaktadır. Öğretmenler işlerini, kazançlarını ve güvencelerini kaybetmekten çekindikleri için reformları protesto ve grevlerle, büyük bir direnç ile karşılamaktadırlar. Eğitim yöneticileri de yetkilerini ve işlerini kaybetmelerine yol açabilecek yeni performans standartları karşılaşmaktan endişe duymaktadırlar. Valiler ve bölgesel yönetimler ise kendilerine yeni sorumluluklar verilmesini istemedikleri için direnç göstermektedirler. Aileler ise, reformların oluşturulması sürecinde yer almadıkları için çoğunlukla değişimi ve kendilerine sağlayacağı yararları anlayamamakta ve eğitim profesyonellerinin kendilerini yönlendirmelerine izin vermektedirler. Tüm bu nedenlerle de yasaların uygulanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır (Grindle, 2004).

Astiz, (2002), eğitimde yerinden yönetim ile ilgili pek çok örneğin yaşandığı Latin Amerika ülkelerinden Arjantin'deki yerelleşme modelini bir diyagram ile özetlemektedir.

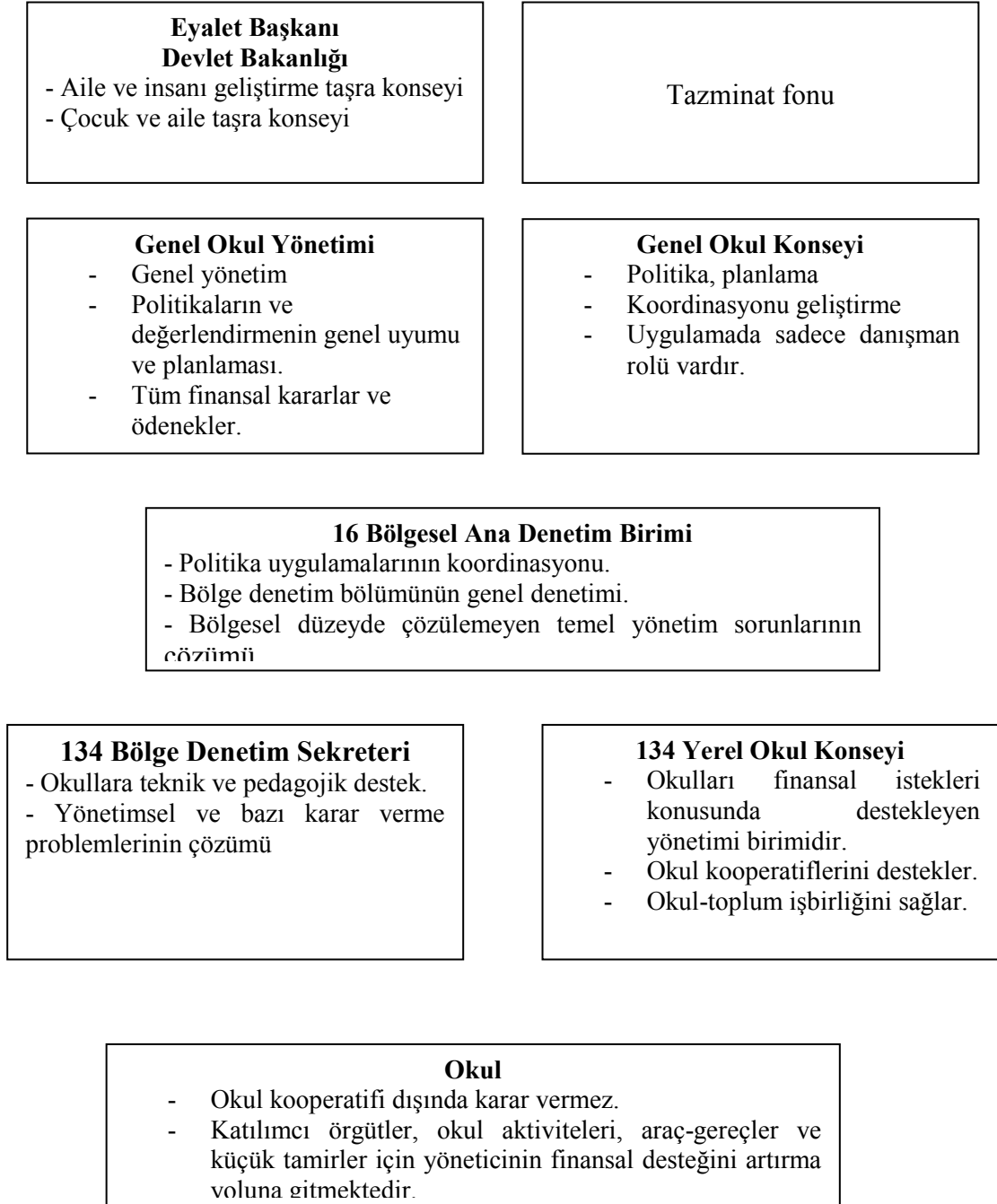
Şekil 1. Arjantin'in Yerinden Yönetim Reformu Diyagramı



Kaynak: Astiz, M. F. (2002). *Institutions, Socio-Political Environments, and Educational Change: Lessons From Decentralization of Educational Services in Buenos Aires, Argentina. A Comparative Analysis Between two Municipalities.* Unpublished Doctoral Thesis. Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.

Ansel (1998), Boines Aires'deki eğitim yönetimi modeli üzerinde yaptığı incelemede eyalet yönetimi ile başlayan yapılanmanın, bölgesel, yerel ve okul düzeyinde farklı yetki ve sorumlulukları olduğunu bir diyagram ile ortaya koymaktadır:

Şekil 2. Boines Aires Eğitim Yönetimi Modeli



Kaynak :Ansel, C. ve Gingrich J. (1998). Trends in Decentralization. [Electronic version]. Web: polisci.berkeley.edu/faculty/bio/permanent/Ansell,C/Articles/TrendsInDecentralization.pdf

Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Latin Amerika ülkelerinde eğitimde yerinden yönetim ile ilgili çalışmaların veliler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından yeterince anlaşılmadan hayata geçirilmeye çalışıldığı ve

dirençle karşılaştığı görülmektedir. Altyapı sorunlarının kültürel değişimi ve paydaşların gerçek katılımını sağlayacak biçimde çözülmemesinin reform çalışmalarının etkililiğini azalttığı anlaşılmaktadır.

TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE YERİNDEN YÖNETİM ÇALIŞMALARI

Türkiye’de eğitimde yerinden yönetim, 1990’lı yıllarda imzalanan Dünya Bankası proje kredileri temelinde uygulamaya geçirmektedir. Eğitimde yerinden yönetime verilebilecek en iyi örnek “okul temelli pilot projeler” uygulamasıdır. Temel Eğitim Programının uygulanması sırasında okul temelli projelere finansal destek sağlamak üzere 'İyileştirme Fonu' oluşturulmuştur. İyileştirme Fonunun amacı okulların genel bütçe ile yapamadıkları faaliyetleri finansal açıdan desteklemek ve okulların ihtiyaçlarını karşılamak için kendi çabaları ile proje hazırlamalarına olanak sağlamaktır. Bir proje maliyetinin üst sınırı 30 bin dolardır. Okul temelli pilot projeler "eğitime katılımcı yaklaşımla yenilik getirmek" ve "sistemin bütününe örnek oluşturmak" amacıyla desteklenmiştir. Bu amaçla "eğitimde kaliteyi ve okula devam oranını artırmayı" hedefleyen "okul bazlı projeler" hazırlanarak bir kısmı uygulamaya konulmuş, bir kısmı da uygulamaya geçmek üzeredir. Söz konusu projeler “*okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çevrenin önderi olan kişiler*” tarafından hazırlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’na göre okul temelli projeler, halkın ve sivil toplum örgütlerinin “*eğitim sorunlarını sahiplenmesine*”, “*aynî ve nakdî katkılar sağlanmasına*”, “*devlet-halk iş birliğinin ve iş bölümünün gerçekleştirilmesine*” zemin hazırlayarak “*eğitim sorunlarının katılımcı yaklaşımla yenilikçi yöntemlerle çözümlenmesine*” olanak vermektedir (Keskin, 2003).

Türkiye’de kamu reformu başlığı altında Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ile Mahalli İdareler kanun tasarıları dikkati çekmektedir. Ancak bu kanun tasarılarının anayasal dayanağının olamaması taslakların gücünü ve etkisini önemli ölçüde azaltmaktadır. Mevcut 1982 Anayasası’nın 127. maddesi "mahalli idarelerin kuruluş ve görevleri ile yetkileri, yerinden yönetim ilkesine uygun

olarak düzenlenir" hükmünü taşımakla birlikte bu kavramları tanımlamamaktadır. KYTKT'nın 5-e maddesinde "görev, yetki ve sorumluluklar, hizmetten yararlananlara en uygun ve en yakın birime verilir" ifadesi bulunmaktadır (Arıkan, 2004).

Türkiye için ise uyum süreci aşamasında bölgesel politikalar başlığında yerel yönetimlerin sorumlulukları yeniden düzenlenmesi ve artırılması gerekmektedir. Ancak bu geçişte ülkemizin bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Yerel yönetimler konusu Türkiye'nin yıllardır ele aldığı hassas bir konu olarak varlığını sürdürmektedir (Aydın, 2007).

Yerel yönetimlerin sundukları hizmetlerin verimliliğini ve etkinliğini artırdığına inanılan hizmette halka yakınlık ilkesine, Avrupa Konseyi'nin 1985 yılında benimsediği Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nda yer verilmektedir. Şart'ın başlangıç kısmında: yerel yönetimlerin demokratik rejimin temel kuruluşlarından biri olduğu, yurttaşların kamusal işlere katılma hakkının Avrupa Konseyinin tüm üye devletlerince paylaşılan demokratik ilkelerden biri olduğu hususlarını dikkate alarak; bu hakkın, yerel düzeyde en uygun biçimde kullanılabilmesi ve yerel yönetimlerin gerçek sorumluları ile var olmaları, hem etkili ve hem de yurttaşlara yakın bir idare sağlayabileceği inancı vurgulanmaktadır. Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nın Özerk Yerel Yönetimin Kapsamı başlığını taşıyan 4. maddesinin 3. fıkrasında şöyle denilmektedir: "Kamusal sorumluluklar genellikle ve tercihen, yurttaşın en yakın olan yönetimlerce yerine getirilir. Sorumluluğun bir başka yönetime bırakılmasında, görevin kapsamı ve niteliği ile etkinlik ve ekonomi ilkelerinin gerekleri göz önünde bulundurulmalıdır." Bu şart Türk hükümetince 21.11.1988 tarihinde bazı maddelerine çekince konularak imzalanmış ve bu şartı 08. 05. 1991 gün ve 3723 sayılı kanunla onaylamaya uygun bulmuştur (Şan, 2006).

Yasal düzenlemeler ve uygulamaya geçirilen projelerden de anlaşıldığı gibi; ülkelerin siyasal açıdan birlikler oluşturduğu günümüzde, Avrupa Birliği coğrafi ve siyasal açıdan Türkiye'nin uyum sürecine girdiği en önemli siyasi yapılanma olmaktadır. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde gerçekleştirilen Kamu Reformu öncelikle Kamu yönetiminde yerellik ilkesini gündeme getirmektedir. Kamudaki yerinden yönetim eğiliminin eğitim sistemini de etkilemesi kaçınılmaz

olmaktadır. Bu nedenle, ülkelerin eğitim sistemlerini, siyasal sistemlerinin bir parçası olarak incelemenin, yerinden yönetim sürecinin anlaşılmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

YERİNDEN YÖNETİM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim yönetiminde yerinden yönetim ile ilgili görüş ve uygulamalara ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmektedir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koçak, (1995) “Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme ile ilgili görüşleri” konulu doktora tezinde, eğitimde yerelleşmenin yarar ve sakıncaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin genel olarak yerelleşmeyi yararlı bulduklarını ancak nüfuz sahibi kişilerin yerel düzeydeki eğitim örgütü yöneticilerini etkilemeleri, ulusal bütünlüğü bozulması, ulusal standartların sağlanamaması gibi endişeleri taşıdıklarını ortaya koymuştur.

Köksal (1997), “Türkiye’de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bir model önerisi” konulu doktora tezinde, Milli Eğitim Bakanlığının ülke düzeyinde eğitimi geliştirmekle, politika belirlemekle görevli olması, taşra örgütünde ise il ve ilçelerde yetki ve sorumluluk üstlenen eğitim kurullarının seçilmesi önerilmiştir. Araştırmada, ortaya konan modele ilişkin değerlendirmelerin genel olarak olumlu olduğu ancak yerel örgüt yöneticilerinin yandaşlarına taraflı davranacağı, bölücü örgütlerin yerel örgütlerle işbirliği yapabileceği gibi endişelerle olumsuz bazı değerlendirmelerin de yapıldığı belirtilmiştir.

Aytaç (2000), “eğitim yönetiminde yeni bir paradigma okul merkezli yönetim” konulu araştırmasında, okul merkezli yönetim anlayışının genel, özel, endüstri meslek ve teknik liselerdeki uygulanabilirliğini 99 okul yönetici ve 691 öğretmenden, ilişkisel tarama modeli ile elde ettiği verilerle yorumlamıştır.

Araştırma sonucunda, okul merkezli yönetimin değerlerinin, öğretimsel, katılımcı, yetkilendirici, vizyoner ve yeniliklere açık liderlik anlayışının, öğretmenlerin karar alma ve uygulama sürecine katılımının, güçlü okul-çevre ilişkisinin, özel okullarda devlet okullarına göre daha geçerli olduğu bulunmuştur.

Kıran (2001), “Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları” konulu araştırmasında, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde bulunan farklı özelliklere sahip 11 ildeki eğitim yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma, Denizli, Muğla, Balıkesir, Antalya, Burdur, Çanakkale, Eskişehir, Kırşehir, Trabzon, Zonguldak ve Gaziantep illerinde görev yapan 224 il-ilçe milli eğitim müdürü, milli eğitim müdür yardımcısı ve şube müdürleri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; eğitim yöneticilerinin, eğitimde yerinden yönetimde politik davranışlarla gündemden düşmeyen belediyelere karşı olumsuz tutum içinde oldukları; yerinden yönetimin merkezi ve yerel yönetimlerince oluşturulan karma bir kurul tarafından yapılmasını tercih ettikleri; eğitimde yerinden yönetimin, kaynakların rasyonel kullanımını sağlayacağı, bürokrasi ve kırtasiyeciliği önleyeceği, farklı yerel grupları bütünleştireceği, sorunların etkin çözümünü sağlayacağı, karar sürecini hızlandıracağını, hizmetin niteliğini arttıracığını ve halkın yönetime katılmasını sağlayacağını düşündükleri ortaya konmuştur.

Açıkgöz (2001), “lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme süreçlerine etkileri” konulu doktora tezinde, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinden yola çıkarak uygun yönetim anlayışı belirlenmeye çalışılmıştır. İzmir’de liselerde görev yapan 70 yönetici ve 403 öğretmen ile yürütülen çalışmada yönetim yönelimi ve karara katılma ölçekleri ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin merkezden yönetim yönelimli, öğretmenlerin yerinden yönetim yönelimli oldukları; yöneticilerin okullarındaki öğretmenleri karara çok kattıklarını düşündükleri, öğretmenlerin karara az katıldıklarını düşündükleri; yerinden yönetim yönelimli öğretmenlerin karara katılma konusunda, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlerden daha istekli oldukları bulunmuştur.

Roşan (2006), “okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğinin incelenmesi: Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği” konulu yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini, rastgele seçilen 11 ilköğretim okulu ve 9 özel ilköğretim okulunda görev yapan 400 yönetici ve öğretmenden betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre, kendi geliştirdiği ölçek ile elde ettiği verilerle araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin ağırlıklı olarak, okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanmasının iyi olacağı yönünde görüş bildirdikleri bulunmuştur.

Bozan (2002), "merkeziyetçi yönetimden yerel yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar" konulu doktora tezinde, olarak hazırlanan bu çalışmada, Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların temel nedeninin yönetimin merkeziyetçi bir anlayışla uygulanmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün bütün yetkileri elinde toplaması ve taşra örgütü tarafından yapılabilecek hizmetleri de kendi üstlenmesi nedeniyle asıl görevlerini yapamadığı, bu yüzden de eğitim hizmetlerinin aksadığı belirtilmiştir. Merkez örgütünün bir kısım yetkilerini taşra örgütleri ile paylaşmasının bir zorunluluk haline geldiği, ancak taşra örgütlerine yetki devredilirken il milli eğitim müdürlüklerinin öncelikli olması gerektiği ortaya konulmuştur.

Türkoğlu (2004), eğitimde yerelleşme sorununa Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ve Yerel Yönetimler Yasa Tasarısının getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, yerel yöneticilerin, yasa tasarıları hakkındaki görüşlerinin, MEB taşra örgütünün İl Özel İdaresi'ne (İÖİ), devredilmesinde, İÖİ'nin mevcut durumunun uygun olmadığını ve iyileştirilmesi gerektiğini, bu devir sürecinin bir geçiş dönemi ile pilot uygulama ile yapılması gerektiğini, yerel yönetimlerin kaynaklarının az olduğunu ve artırılması gerektiğini, MEB'in mevcut denetim uygulamalarında sorunların olduğunu ve Sayıştay'ın bu yeni denetim uygulamaları çerçevesinde yapılandırılması gerektiği noktalarında birleştikleri görülmüştür.

Atasayar (2005), “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) taşra örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri” konulu yüksek lisans tezi ile,

MEB taşra örgütü yöneticileri ve denetçilerinin, iş gören hizmetleri, bütçe hizmetleri, genel hizmetler, eğitim programları ve öğretim ile ilgili hizmetler alanında yerleşme konusundaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. MEB il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan 334 ilköğretim müfettişi, 22 il milli eğitim müdür yardımcısı, 24 şube müdürü, 56 şef olmak üzere 436 eğitim yöneticisi ve denetçisinin örnekleme dahil edildiği araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim yöneticileri ve denetçilerinin çoğunluğunun, MEB'in karar verme yetkisinin üst yönetim birimlerinde toplandığı ve merkeziyetçi yapısıyla işlevlerini etkili bir şekilde yerine getiremediği, yetkilerinin bir kısmını yerel örgütlere devretmesi ve eğitim sisteminin yeniden yapılanması gerektiğini, merkez örgütünün yerel örgütlere yetki devretmesi durumunda, bakanlık merkez örgütünün yerel örgütlerden gelen bilgileri kullanarak daha gerçekçi eğitim politikaları oluşturması ve yerel düzeyde bulunan eğitim araç-gereçleri, personel, bina ve diğer kaynakların daha verimli kullanılması konularında yararlı olacağı, buna karşın halk arasındaki nüfuzlu kişilerin kendi çıkarları yönünde eğitim yönetimini etkilemesi, böylece eğitimde tarafsızlığı sağlanmanın güçleşeceği, eğitimin genel amaç ve ilkelerinden uzaklaşabileceği konularında sakıncalı olacağı görüşünde oldukları bulunmuştur.

Taşçı (2008), “yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitimde yerleşmeye ilişkin kendilerini hazır görme durumları” konulu yüksek lisans tezinde, yerel yöneticilerin ve okul müdürlerinin görüşleri alınırken eğitim yönetimi, üretimin yönetimi, insan kaynaklarının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi ve para kaynağının yönetimi olarak beş boyutuyla değerlendirilmiştir. Çanakkale ilindeki 12 yerel yönetici ve 16 okul yöneticisinden, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Çalışma sonucunda, yerel yöneticiler ile okul yöneticilerinin eğitim yönetimine ilişkin görüşleri arasında genel olarak paralellik olduğu; okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetiminin yerleşmesinin gecikmiş bir model olduğunu ve örnek ülkelerdeki yerel yönetim modelinin ülkemizde de uygulanması için herhangi bir sorun olmadığını; yerel yöneticiler ve okul yöneticileri için yerel yönetim modelini tanıtıcı bir eğitim almanın şart olduğunu; vurgulamaktadırlar. Yapılan analiz sonucu bir çok konuda merkezi yönetimden,

yerel yönetimlere yetki verilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı, öğrenci hizmetlerinde, personel yönetiminde, genel hizmetlerin yönetiminde, bütçe kaynağının yönetiminde ve üretimin yönetiminde daha verimli olunacağı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

King ve Özler (1998), klasik eğitim üretim fonksiyonlarını kullanarak Nikaraguay'daki Otonom Okul Programındaki okul düzeyinde karar verme ve öğrenci çıktılarının etkilerini analiz etmişlerdir. Yerelleşme, geniş bir alandaki özerkleşmeyi kapsadığını fark etmişler ve buna göre okulların karar verme yetkilerinin düzeyine bakarak yerelleşme düzeyi için ölçüm geliştirmişlerdir. Bu ölçümlerde, okulun özellikleri, çevre ve aile değişkenlerinin, öğrenci çıktıları ve yerelleşmede karara katılımı etkilediğini varsayarak, bu değişkenlerin etkisini kontrol etmeye çalışmışlardır. Bu yöntemle yaptıkları araştırmada, öğrenci çıktıları ile yerelleşme arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu, öğretmen, okul çalışanları ve izleme ile ilgili kararların okul tarafından alındığında okul çıktılarının yüksek düzeyde olumlu etkilendiğini bulmuşlardır.

Jimenez ve Sawada (1998), El Salvador'da yerel yönetimlere verilen okullarda yaptıkları çalışmalarda, yerelleşmenin okul çıktılarına olumlu ve anlamlı bir katkısı olduğu ile ilgili istatistiksel bir kanıt bulamamışlardır.

Buna karşın, Galiani ve Schargrotsky (2002), Arjantin'deki yerelleşme çalışmalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmışlar. Yerelleşmenin 2 yıldır uygulandığı okullarda, okul çıktılarıyla ilgili test sonuçlarının anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Osorio (2003), "Yerelleşme ve eğitim" konulu doktora tezinde Kolombiya Eğitim Bakanlığı'nın 1990-1999 yılları arasında 1830 okuldan topladığı verilerden ve eğitim istatistiklerinden yararlanarak yerelleşme öncesi ve sonrası dönemle ilgili bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Bu çalışmada, öğrenci nitelikleri, öğretmen özellikleri ve öğretmen-öğrenci karşılaştırmaları olmak üzere okul

düzeyinde 3 tip veri kullanmıştır. Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde yaptığı araştırmasında, yerelleşmeden sonra sınıf geçemeyen öğrenci sayılarında %0.17 oranında bir düşüş; öğretmenlerin eğitim düzeylerinde %0.011 oranında çok düşük bir artış, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında da %0.007 oranında bir artış olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, yerelleşme ile birlikte öğretmen ve eğitim kalitesinde beklenen iyileşmeye dönük hedeflere ulaşamadığını, değişimlerin etkisinin hissedilemeyecek kadar sınırlı düzeyde kaldığı bulunmuştur.

Arphattanon (2005), “Tayland’da Eğitimde Yerelleşme” konulu tezinde, yerelleşme çalışmaları kapsamında kurulan Eğitim Hizmetleri Bölge Ofisleri (EHBO)’ni incelemiştir. Yerelleşme çalışmaları ile birlikte Tayland’da Bakanlık, bütçe, personel ve program ile ilgili bazı kararlarda yetkilerini 175 EHBO’ye aktarmıştır. Sosyo ekonomik düzeyi farklı olan 175 bölgeyi temsilen, büyük şehirlerden, endüstrileşmiş taşradan ve küçük taşra şehirlerinden oluşan 3 bölge örnekleme dahil edilmiştir. Politika ve planlama, bütçe ve ulusal testlerden sorumlu, Bakanlıktan 7, bölgelerden 33 olmak üzere 40 yönetici ile yüz yüze görüşme yapılmış, 2 ay boyunca EHBO’ların tüm eğitim ve seminerlerine katılarak, servislerin işleyişleri, öğretmen, aile ve okul yöneticilerine nasıl destek verildiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonunda; EHBO’ların kendilerine ayrılan bütçenin nereye harcanacağını merkezden belirlendiği ve herhangi bir özerkliğe sahip olmadıkları, personel kalitesi ve sayısının merkez tarafından belirlendiği, işe alım, işten çıkarma, ödüllendirme, maaş artışı, mesleki gelişim gibi konularda bölgelere ve okul komitelerine yetki verilmesine rağmen merkezin çizdiği çerçeve nedeniyle özerkliklerin çok kısıtlı olduğu, problemlerin yerinde çözümünde yetersiz kalmakta, okullar en geniş özerkliği akademik konularda yaşamakta, programın uygulanmasında öğrenci ve toplum ihtiyaçları göz önüne alınarak, öğrenci merkezli eğitim benimsenmekte, bölge ofisleri öğretmenlere teknik destek vererek problem çözümüne katkı sağlamaktadır. Öğrencilere ait ulusal test sonuçlarını, örnekleme seçilen bölgelerden sadece 2. bölge (endüstrileşmiş taşra) okullarının destek ihtiyacını belirlemede kullanmış, diğer bölgelerin bu sonuçları okullarını geliştirmek için nasıl kullanabilecekleri konusunda hiçbir girişimi olmamıştır. Araştırma sonuçları

yerelleşme ile ilgili yapısal değişikliğin, yöneticiler tarafından kaliteyi arttırmada yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

Nakhokwe (2005), “Etkili Bir Bilgi Sistemi ile Yerelleşme” konulu doktora tezinde, Malawi eğitim sisteminin en büyük probleminin, kaynakların kullanımında etkili karar verme mekanizmalarının işlemeyişi olduğunu savunarak, görüşme, gözlem, soru listesi ve doküman analizleri ile eğitimde yerelleşme uygulamalarını araştırmıştır. Malawi'nin hiyerarşik eğitim yapılanmasından yola çıkarak, örneklem seçiminde de farklı yönetim düzeylerinin temsiline dikkat edilmiş, kasıtlı örnekleme yöntemiyle merkez, bölge ve taşradaki eğitim ofislerinden 23 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada, kültür değişimi, eğitimde yerelleşme hedeflerinin belirsizliği, yetki kaybından duyulan korku, düşük düzeyde katılım, direnç, koordinasyon eksikliği, düşük örgütsel bağlılık gibi problem alanlarına odaklanmıştır. Araştırma sonucunda; merkezi kontrolün fazla olduğu, bilgi sisteminin etkili bir biçimde kullanılmadığı, gelişimsel etkinliklere yeterince yer verilmediği, gelişim projeleriyle ilgili koordinasyonun çok zayıf olduğu, yerelleşme karşıtı güçlerin (kültürel değişim yetersizliği, direnç, düşük bağlılık, yerelleşme politikalarını desteklemeyen yöneticiler vb.) var olduğu belirtilerek, yerelleşmenin daha sağlıklı yürütülebilmesi için, uygulama planının ve destekleme sisteminin, bölgelerdeki bilgi akışının güçlendirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Gershberg ve Meade (2005), King ve Özler'in ölçme yöntemini kullanarak, Nikaragua'da, yerelleşmeye bağlı olarak öğrenci çıktıları üzerinde ailelerin katkılarının etkisini anlamaya çalışmışlardır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelere ailelerin okula katkılarının çok büyük oranda olduğu ancak sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda bu katkının düşük olması nedeniyle eğitimde fırsat eşitliğinin zedelendiğini bulmuşlardır.

Ortiz (2006), “eğitim çıktılarında yerelleşme uygulamalarıyla ilgili uluslar arası bir çalışma” konulu tezinde, eğitimde yerelleşmenin, mali ve karar alma boyutlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Yerelleşmenin mali boyutunun analizinde, 62 ülkenin 1970-2004 yılları arasındaki eğitimle ilgili maliye istatistikleri; karar alma boyutunun analizinde 38 ülkeye ait 1990-2004 yılları arasındaki OECD verileri ile Dünya Bankası'nın eğitim istatistikleri veri tabanı

temel alınmıştır. Finansal, yönetsel ve pedagojik yetkinin merkezi, bölgesel, yerel ve okul yönetimi arasında ne düzeyde paylaşıldığının, OECD metodolojisi temel alarak araştırıldığı bu çalışmada; kararların, %16 bölgesel, %18 yerel ve %38 ile okul düzeyinde olmak üzere %71'inin merkez dışındaki yönetim birimlerinde alındığı bulunmuştur. Eğitim çıktıları olarak matematik, dil ve fen derslerinin sınav sonuçları dikkate alınmış, yerleşme ve eğitim çıktıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda karar almadaki her %10'luk yerleşmenin öğrenci başarısında %1'lik bir artışa, mali konulardaki her %10'luk yerleşmenin ise öğrenci başarısında %1.7'lik bir artışa neden olduğu bulunmuştur.

Peiro (2006), Meksika'da temel eğitimde yerleşme çalışmalarının kapsamı ve yeterliliğini araştırdığı "Daha iyi eğitim için daha iyi düzenleme: Yerleşme işe yarar mı?" konulu doktora tezinde; eğitimle ilgili sorumlulukların, kaynakların ve karar verme yetkisinin alt yönetim birimlerine aktarılmasının eğitim çıktılarını iyileştirip iyileştirmediğine odaklanmıştır. Son 10 yıldır Meksika'da eğitimdeki ilerlemeye öncülük yapan ve eğitimdeki başarısı ile Bakanlık tarafından diğer bölgelere örnek gösterilen Quintana Roo'da kamu yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler olmak üzere 30 katılımcı ile yapılan yapılandırılmış görüşmeler, devlete bağlı eğitim ajansları ve okullara yapılan ziyaretlerden elde edilen dokümanlar ve gözlemler sonucu araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimde yerleşmenin iyi yada kötü olduğu yargısına varılamayacağı, yerleşmenin öncelikle değişim fırsatı sunduğu, ailelerin ve uygulayıcıların katılımını sağladığı, problemlerin yerinde ve daha hızlı çözülebildiği, eğitim çıktıları ile ilgili sorumluluk almayı ve yaratıcılığı artırdığı, bunlara karşın okul yöneticilerinin parasal kaynaklar konusunda sıkıntılar yaşamamasına neden olduğu görüşleri tartışılmıştır.

Kamukama (2007), "ortaöğretimde yerleşme uygulamalarıyla ilgili paydaşların görüşleri" konulu doktora tezinde, kendi geliştirdiği likert tipi ölçek ve açık uçlu sorularla politika ve planlama, öğretmen yönetimi, tesislerin sağlanması, eğitim finansmanı, denetim, program ve öğretim konularında, ulusal, bölgesel ve okul düzeyindeki işlevselliği araştırmıştır. Uganda'da seçilen 5 bölgeden 267 katılımcıya ölçek doldurtulmuş, 27 katılımcı ile de yüz yüze

görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilköğretimde yerelleşme için kullanılan stratejilerin ortaöğretimin yerelleşmesinde kullanılmasının uygulamada başarı için yeterli olmadığı, daha başarılı bir yerelleşme için, merkezi yönetimin, personel yönetimi ve finans konusunda yerel yönetimleri desteklemeleri ve geliştirmeleri gerektiğini bulmuştur.

Merrouche (2007), İspanya'da 1980'de, 17 bölgede eğitimin harcamaları ile ilgili sorumluluklar yerelleştirildiğini, reformun bireyler açısından uzun vadeli sonuçları incelendiğinde, yerelleşmenin yaraları olduğu yönünde bir saptamada bulunmak teorik açıdan mümkün olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın iki önemli sonucundan birincisi, eğitim harcamalarının ciddi bir biçimde artması, gelirlerin kullanılmasında bölgelere göre önceliklerin keyfiyet kazanması ve ödenekler konusunda bölgeler arasında dengesizlikler yaşanması; ikincisi ise; ulusal eğitim programının küçülmesi, bölgeler arası eğitim programlarında farkı büyümesi, özellikle göçmen çocukların, bölgeler arası eğitim programlarındaki farklılıklara uyum sağlayamaması nedeniyle okulu bırakmaları olmuştur.

UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi örgütlenmeler, eğitimde yerelleşme ile çok geniş kapsamlı araştırmalar sunmaktadır. UNESCO (2007) verilerine göre yerelleşme deneyimi yaşayan ülkelerde, idari konular, pedagojik kararlar, kaynak yönetimi, personel yönetimi ve çevre ile ortaklıklar kurulması konularında, okul düzeyinde büyük oranda yerleşen kararlar Tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4

Ülkelerin Okul Düzeyinde Yerleşen Kararları ve Yerleşme Düzeyleri

Kararlar	Karar Kategorileri	Yüzdeler	Ülkeler
İdari Konular	- Kuruluş için tüzüklerin oluşturulması - Kararlara katılımın sağlanması - Öğretmen-öğrenci oranlarının belirlenmesi - Sınıf programlarının oluşturulması - Öğrenme çevresinin oluşturulması	%100	Arjantin, Bangladeş, Brezilya, Kolombiya, Etopya, Hindistan, Endonezya, Kenya, Madagaskar, Mali, Nikaragua, Nijerya, Pakistan, Filipinler, Peru, Rusya, Güney Afrika, Tanzanya, Tayland
Pedagojik Kararlar	- Öğretim yöntemlerinin belirlenmesi - Bilgi ve müfredat programının hazırlanması	% 75'ten fazla	Arjantin, Bangladeş, Brezilya, Kolombiya, Kamboçya, Etopya, Hindistan, Endonezya, Madagaskar, Mali, Nikaragua, Nijerya, Pakistan, Peru, Rusya, Güney Afrika, Tayland.
Kaynak Yönetimi	- Merkezden ayrılan kaynakların kullanılması - Kendi kaynaklarının oluşturulması ve dağıtılması	Yaklaşık %75	Arjantin, Bangladeş, Brezilya, Hindistan, Endonezya, Kenya, Madagaskar, Mali, Nikaragua, Nijerya, Pakistan, Peru, Filipinler.
Personel Yönetimi	- Öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması - Öğretmen yeterliliklerinin artırılması - Öğretmenlerin disipline edilmesi	%75	Bengladeş, Brezilya, Kolombiya, Etopya, Hindistan, Kenya, Madagaskar, Mali, Nikaragua, Nijerya, Pakistan, Peru, Rusya, Güney Afrika, Tayland.
Ortaklıklar Kurulması	- Çevre ile sosyal bütünleşmenin sağlanması - Çevrenin önde gelenleri ile işbirliğinin sağlanması	%50-75	Arjantin, Bengladeş, Brezilya, Kolombiya, Hindistan, Madagaskar, Mali, Nijerya, Pakistan, Peru, Filipinler, Güney Afrika, Tayland.

Kaynak : UNESCO (2007). Educational Governance At Local Level. *Policy Paper and Evaluation Guidilenes*. Paris, Fransa.

Eğitimde yerinden yönetim ile ilgili bir başka önemli kaynak da, OECD tarafından sunulmaktadır. Gershberg (2005), OECD verilerinden yola çıkarak yayınladığı araştırmasında, Türkiye'nin %100 merkezi parasal kaynaklar ve %94 merkezi karar alma süreçleri ile eğitimde merkeziyetçi bir yapı gösterdiğini belirtmektedir. OECD (2008) verilerine göre ülkelerin eğitimde karar alma süreçlerine katılım oranları Tablo 5'te ve OECD (2005) verilerine göre ülkelerin eğitime mali destek oranları Tablo 6 'da karşılaştırmalı olarak verilmektedir.

Tablo 5***OECD Verilerine Göre Ülkelerin Eğitimde Karar Alma Süreçlerine Katılım Oranları***

	2007						2003						2003 ile 2007 arasındaki fark					
	Merkez	Eyalet	Bölge	Alt Bölge	Yerel	Okul	Merkez	Eyalet	Bölge	Alt Bölge	Yerel	Okul	Merkez	Eyalet	Bölge	Alt Bölge	Yerel	Okul
Avustralya	-	56	-	-	-	44	-	76	-	-	-	24	-	-20	-	-	-	20
Avusturya	27	22	-	-	22	30	27	22	-	-	23	29	-	-	-	-	-1	1
Belçika	-	29	-	-	-	71	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çek Cum.	6	-	-	-	33	61	7	-	1	-	32	60	-	-	-1	-	1	-
Danimarka	19	-	-	-	40	41	19	-	-	-	38	44	-	-	-	-	3	-3
İngiltere	4	-	-	-	5	91	11	-	-	-	4	85	-7	-	-	-	1	6
Finlandiya	2	-	-	-	76	22	2	-	-	-	71	27	-	-	-	-	5	-5
Fransa	27	-	6	28	-	39	24	-	10	35	-	31	3	-	-4	-7	-	8
Almanya	4	31	17	-	18	30	4	30	17	-	17	32	-	1	-	-	-	-2
Macaristan	4	-	-	-	27	69	4	-	-	-	29	68	1	-	-	-	-1	1
İzlanda	23	-	-	-	37	40	25	-	-	-	50	25	-2	-	-	-	-13	15
İtalya	31	-	16	-	6	47	23	-	16	-	15	46	8	-	-	-	-8	-
Japonya	13	-	21	-	45	21	13	-	21	-	44	23	-	-	-	-	2	-2
Lüksemburg	68	-	-	-	-	32	66	-	-	-	-	34	2	-	-	-	-	-2
Meksika	30	48	2	-	-	20	30	45	2	-	-	22	-	3	-	-	-	-2
Hollanda	6	-	-	-	-	94	4	-	-	-	-	96	2	-	-	-	-	-2
Yeni Zelanda	24	-	-	-	-	76	25	-	-	-	-	75	-1	-	-	-	-	1
Norveç	25	-	-	-	40	35	32	-	-	-	32	37	-7	-	-	-	8	-1
Portekiz	57	-	-	-	-	43	50	-	8	-	-	41	6	-	-8	-	-	2
İskoçya	17	-	-	-	53	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İspanya	9	42	10	-	3	36	-	57	15	-	-	28	9	-15	-4	-	3	8
İsveç	18	-	-	-	35	47	18	-	-	-	36	47	-	-	-	-	-	-
Türkiye	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estonya	4	-	-	-	30	66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Slovenya	38	-	-	-	4	58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak : OECD (2008). Education at a Glance 2008. [Electronic version]. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>

Tablo 5 incelendiğinde, Avustralya ve Belçika'nın karar alma yetkisini tamamen merkez dışındaki yönetim birimlerine devrettiği, Lüksemburg ve Portekiz'in daha merkeziyetçi bir yapı gösterirken, diğer ülkelerde büyük oranda yetki devri yaşandığı görülmektedir.

Tablo 6***OECD Verilerine Göre Ülkelerin Eğitime Mali Desteği***

Ülke Adı	Merkezi Düzeyde	Bölgesel Düzeyde	Yerel Düzeyde
Avusturalya	19	81	---
Avusturya	37	41	23
Belçika	---	95	5
Kanada	2	11	87
Çek Cumhuriyeti	82	---	18
Danimarka	33	12	55
Finlandiya	13	---	87
Fransa	71	13	16
Almanya	2	68	30
Yunanistan	97	3	---
Macaristan	6	---	94
İrlanda	81	---	19
İtalya	81	2	17
Japonya	---	80	20
Lüksemburg	72	---	28
Meksika	36	64	---
Hollanda	75	---	25
Yeni Zelanda	100	---	---
Norveç	17	---	83
Polonya	64	---	36
İspanya	45	49	6
İsviçre	1	57	42
Türkiye	100	---	---
İngiltere	16	---	84
Amerika	1	1	98

Kaynak : Gershberg, A., I. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience. *Policy Note for the Turkey Education Sector Study, HDNED The World Bank*, 6-11.

Tablo 6 incelendiğinde; Çek Cumhuriyeti, İrlanda, İtalya, Fransa, Yunanistan, Portekiz, Lüksemburg, Hollanda, Yeni Zelanda, Polonya ve Türkiye dışındaki ülkelerin eğitimle ilgili parasal kaynakları bölgesel yada yerel düzeyde oluşturdukları görülmektedir. Belçika, Kanada, Almanya, Macaristan, İsviçre, ABD’de parasal kaynakların tamamının yada tamamına yakınının bölgesel ve yerel yönetimler tarafından sağlandığı görülmektedir. Her iki tablodaki veriler karşılaştırıldığında; OECD ülkelerinin, eğitimde parasal kaynakların oluşturulması konusunda, karar alma süreçlerinde yetki kullanımına göre daha merkeziyetçi bir yapılanma gösterdikleri söylenebilir.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma ilköğretim okulları yöneticileri ve öğretmenlerinin, okullarda “karar verme yetkisi”nin ve “mali sorumluluğun” hangi yönetim birimlerinde olması gerektiği ile ilgili görüşlerini saptamaya yönelik olduğundan betimsel nitelikte tarama modelindedir.

ARAŞTIRMA EVRENİ

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 7’de MEB 2006-2007 istatistik verilerine göre ilköğretim okullarının sayısı ve bu okullarda çalışan öğretmen sayısı verilmiştir. Toplam 33.565 ilköğretim okulundaki 370.316 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 7***Türkiye’deki İlköğretim Okulları ile Bu Okullarda Çalışan Yönetici ve Öğretmen Sayıları***

	İlköğretim Okulları
Okul sayısı	33.565
Yönetici sayısı	33.565
Öğretmen sayısı	370.316

ÖRNEKLEM

Oranlı tabakalama örneklem seçme yoluyla Türkiye’deki yedi coğrafi bölgeyi temsilen her bölgeden en az 2 il olmak üzere tesadüfen 22 il seçilmiştir. Bu şekilde seçilen 22 ildeki, 8.342 ilköğretim okulundaki toplam 8.342 yönetici ve 73.618 öğretmen tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile tekrar örneklenmiştir.

Tabakalı örneklemede, örneklem büyüklüğünü belirlemede Cochran (1962)’in örneklem büyüklüğü saptama formülü kullanılmıştır.

n = Örneklem büyüklüğü

N = Evren büyüklüğü N= 8342

PQ = (.50) (.50)=.25 maksimum PQ= 0.25

örneklem büyüklüğü için örneklem t= 1.96

yüzdesi d= 0.05

t = Güven düzeyinin tablo değeri

(t :1.96 veya 2.58)

d = Tolerans düzeyi (.05 yada .02)

$$n \text{ (yönetici)} = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1+(1/N) t^2 (PQ)/d^2} = \frac{(1.96)^2 \times (0.50 \times 0.50) / (0.05)^2}{1+(1/8342) \times (1.96)^2 \times (0.50 \times 0.50) / (0.05)^2} = \frac{384.16}{1.046} = 367$$

Tabaka ağırlığı (yönetici) : Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

$$\text{Tabaka ağırlığı (yönetici)} = 367 / 8342 = 0,044$$

Bu formüle dayalı olarak tabaka ağırlığı 0,044 bulunmuştur. Böylece çalışma evrenin % 4.4'ü alınarak, yöneticiler için örneklem büyüklüğü olan 367 kişi 22 ile dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.

$$n (\text{öğretmen}) = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1+(1/N) t^2 (PQ)/d^2} = \frac{(1.96)^2 \times (0.50 \times 0.50) / (0.02)^2}{1+(1/73618) \times (1.96)^2 \times (0.50 \times 0.50) / (0.02)^2} = \frac{2401}{1.031} = 2328$$

Tabaka ağırlığı (öğretmen) : Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü

$$\text{Tabaka ağırlığı (öğretmen)} = 2328 / 73618 = 0,032$$

Bu formüle dayalı olarak tabaka ağırlığı 0,032 bulunmuştur. Böylece çalışma evrenin % 3.2'si alınarak, öğretmenler için örneklem büyüklüğü olan 2.328 kişi 22 ile dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.

MEB 2006-07 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre örneklemde yer alan iller, illerdeki okul ve öğretmen sayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Örneklem Seçilen İllerdeki Okul, Yönetici ve Öğretmen Sayıları

Bölgeler	İller	İlköğretim Okulları				
		Okul Sayısı	Yönetici Sayısı	Örneklem Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı
Akdeniz Bölgesi (2 il)	Antalya	679	679	29	9424	299
	Burdur	169	169	8	1613	51
Doğu Anadolu Bölgesi (4 il)	Ağrı	670	670	29	2360	75
	Bingöl	336	336	15	1592	50
	Tunceli	47	47	2	579	18
	Van	793	793	34	4973	157
Güneydoğu Anadolu Bölgesi (3 il)	Batman	392	392	18	3050	96
	Şırnak	250	250	11	1563	49
	Urfa	1326	1326	55	7352	232
İç Anadolu Bölgesi (4 il)	Çankırı	144	144	7	1046	33
	Çorum	497	497	22	3768	119
	Kayseri	568	568	25	6743	213
	Kırşehir	134	134	6	1734	55
Ege Bölgesi (2 il)	Aydın	501	501	22	5753	182
	Kütahya	352	352	16	3254	103
Karadeniz Bölgesi (4 il)	Artvin	174	174	8	1224	39
	Bayburt	126	126	6	650	21
	Bolu	95	95	4	1494	47
	Sinop	250	250	11	1543	49
Marmara Bölgesi (3 il)	Bursa	605	605	27	11415	362
	Bilecik	81	81	4	921	29
	Kırklareli	153	153	8	1567	50
Toplam	22	8.342	8.342	367	73.618	2.328

Evren büyüklüğünün, 5.000 ile 50.000 arasında olan gruplarda %5 hata ile 356; 100.000 ile 1.000.000 arasında olan gruplarda % 5 hata ile 384, %3 hata payı ile 1065, %2 hata ile 2.344 kişinin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır (Balcı, 2006). Örneklem sayısı öngörülen örneklem sayısından yüksektir. Bu nedenle örneklem evreni temsil eder niteliktedir.

Tablo 9

Örneklem Seçilen İllerden Ulaşılabilen Yönetici ve Öğretmen Sayıları

Bölgeler	İller	İlköğretim Okulları		
		Okul Sayısı	Geri Dönen Yönetici Anketi Sayısı	Geri Dönen Öğretmen Anketi Sayısı
Akdeniz Bölgesi (2 il)	Antalya	679	28	283
	Burdur	169	8	48
Doğu Anadolu Bölgesi (4 il)	Ağrı	670	---	---
	Bingöl	336	15	41
	Tunceli	47	2	17
	Van	793	29	139
Güneydoğu Anadolu Bölgesi (3 il)	Batman	392	18	62
	Şırnak	250	12	35
	Urfa	1326	38	171
İç Anadolu Bölgesi (4 il)	Çankırı	144	---	---
	Çorum	497	22	102
	Kayseri	568	24	162
	Kırşehir	134	6	51
Ege Bölgesi (2 il)	Aydın	501	19	173
	Kütahya	352	16	98
Karadeniz Bölgesi (4 il)	Artvin	174	8	23
	Bayburt	126	---	---
	Bolu	95	5	23
	Sinop	250	12	37
Marmara Bölgesi (3 il)	Bursa	605	28	302
	Bilecik	81	3	28
	Kırklareli	153	8	40
Toplam	22	8.342	301	1.835

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerden veri toplayabilmek için alanyazın taraması sonucu likert tipi 2 ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerde, açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. “İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği” (Ek 1) karar verme yetkisinin; “İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği” (Ek 2) mali sorumluluğun hangi yönetim birimlerinde olması gerektiği ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ölçeklerin iki ayrı form biçiminde

geliştirilmesinde, OECD (2008)'nin, yerel düzeyde, eğitimde karar alma süreçlerine katılım ve eğitime mali destek yaklaşımı benimsenmiştir. Ölçeklerin maddeleri oluşturulurken, OECD, UNESCO ve Dünya Bankası'nın ülke raporlarındaki sınıflamalar temel alınmıştır.

Ölçekler iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; cinsiyet, kadro ve branş belirlemeye yönelik kişisel bilgilere ait sorulara, ikinci bölümde ise araştırmanın ölçeklerine ait sorulara yer verilmiştir. Ek olarak, araştırmacı tarafından katılımcılara, araştırmanın amacı, araştırmacının kimliği, araştırmadan elde edilecek verilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklama yazılı olarak ölçeklerle birlikte verilmiştir. Ölçekler hazırlanırken, maddelerin kolay anlaşılabilir olmasına, çok boyutlu olmamasına, farklı türden olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Ölçekler, kapsam geçerliliklerinin belirlenmesi için üç uzman tarafından incelenmiştir. İlköğretim'de Karar Verme Yetkisi Ölçeği'nde; yönetim birimlerinin karar verme yetkisini kullanmalarıyla ilgili, öğretmen ve yönetici görüşlerini ölçmeyi amaçlayan 51 madde, faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,838 ve Bartlett's testi anlamlı ($p < .01$) bulunmuştur. Analiz ölçeğin beş faktörlü olduğunu göstermiştir. Belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %31,99'unu, ikinci faktör %11,79'unu, üçüncü faktör %11,20'sini, dördüncü faktör %10,01'ini ve beşinci faktör %6,12'sini açıklamaktadır. Bu beş faktörün açıkladığı toplam varyans %71,11'dir. Faktör yükü değeri 0.40'ın üzerindeki maddeler ölçeğe alınmış, "okulun işleyişi" boyutunda yer alan 3 madde faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. 3 madde çıkarıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılan 48 madde, faktör döndürme sonrasında yine beş boyutta toplanmıştır. Bu sonuçlar, Dünya Bankası'nın, karar verme yetkisi ile ilgili, öğretim, işgören yönetimi, planlama-yapılar olarak belirlediği üç boyutlu sınıflamasından farklılık göstermiştir. İşgörenler ile ilgili maddeler iki ayrı boyutta toplanmış, bu boyutlar "öğretmenler ve uzmanlar" ile "yönetici, idari işgören ve denetleyiciler" olarak; denetim ile ilgili maddeler de ayrı bir boyutta toplandığı için "denetim" olarak

ayrıca adlandırılmıştır. Belirlenen beş faktör, içerikleri dikkate alınarak alanyazına uygun biçimde aşağıdaki gibi adlandırılarak, yeniden tanımlanmıştır :

1. **Eğitim-öğretim ile ilgili kararlar:** Okulun misyonunun belirlenmesi, değiştirilmesi, öğrenci kabul koşullarının belirlenmesi, öğrenciye kazandırılacak genel ve her derste kazandırılacak davranışların belirlenmesi, müfredatta yar alacak konuların, öğretim yöntemlerinin ve kitapların belirlenmesi, sınavların içeriğinin ve sayısının, öğrenci sayılarının belirlenmesi ile ilgili kararları içerir.
2. **Öğretmenler-uzmanlar ile ilgili kararlar:** Öğretmenler ve uzmanların, işe alınması, işten çıkarılması, maaş ve terfileri ile ilgili kararları içerir.
3. **Yönetici, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili kararlar:** Yönetici, idari personel ve denetleyicilerin, işe alınması, işten çıkarılması, maaş ve terfileri ile ilgili kararları içerir.
4. **Okulun işleyişi ile ilgili kararlar:** Okul binasının yapımı, ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapımı, demirbaş alımı, okul giderleri, okulun süresi gibi konulardaki kararları içerir.
5. **Denetim:** Okul yönetiminin, öğretmenlerin, personelin, eğitim-öğretimin niteliğinin ve parasal kaynakların kullanımının denetimini içerir.

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği’nin güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.96 bulunmuştur. Analiz sonucunda belirlenen her bir faktörün güvenilirlikleri de hesaplanmıştır (Ek 4). Ölçeğin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği’nde; eğitim-öğretim etkinliklerinin paydaşları içinde yer alan yönetim birimlerinin ve ailelerin eğitim giderlerine olası katkıları ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşlerini ölçmeyi amaçlayan 22 madde, faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,861 ve Bartlett's testi anlamlı ($p < .01$) bulunmuştur. Analiz ölçeğin üç faktörlü olduğunu göstermiştir. Belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe

ilişkin toplam varyansın %34,50'sini, ikinci faktör %24,72'sini ve üçüncü faktör %18,75'ini, açıklamaktadır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans %77,97'dir. Faktör yükü değeri 0.40'ın üzerindeki maddeler ölçeğe alınmış, 'öğrenci giderleri' boyutunda yer alan 2 madde ve 'okul giderleri' boyutunda yer alan 2 madde faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. 4 madde çıkarıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılan 18 madde, faktör döndürme sonrasında yine üç boyutta toplanmıştır. Bu sonuçlar, alanyazından yola çıkarak belirlenen, öğrenci giderleri ve okul giderlerini kapsayan iki boyutlu sınıflamadan farklılık göstermiştir. Öğrenci giderleri ile ilgili maddeler, iki ayrı boyutta toplanmış, bu boyutlar "özel durumu olan öğrenci giderleri" ve "öğrenci giderleri" olarak ayrıca adlandırılmıştır. Belirlenen üç faktör, içerikleri dikkate alınarak alanyazına uygun biçimde aşağıdaki gibi adlandırılarak, yeniden tanımlanmıştır:

1. **Özel durumu olan öğrencilerin giderleri:** İç göç ile gelen ve maddi sıkıntılar çeken yada dar gelirli ailelerden gelen, üstün yetenekli olan, zihinsel yada fiziksel engelli olan, bölge okullarında okuyan öğrencilerin giderlerini içerir.
2. **Öğrenci giderleri:** Öğrencilerin, kitap, yemek, ulaşım, barınma ve sağlık masraflarını içerir.
3. **Okul giderleri:** Okul binasının yapımı, ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapımı, demirbaş alımı, okul giderleri ile ilgili masrafları içerir.

İlköğretim'de Mali Sorumluluklar Ölçeği'nin güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.91 bulunmuştur. Analiz sonucunda belirlenen her bir faktörün güvenilirlikleri de hesaplanmıştır (Ek 7). Ölçeğin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle toplanan verilerin çözümlenmesinde betimleyici çözümlmeden istatistiksel veri analizi kullanılmıştır. “İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği”ne ve “İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği”ne ait ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak, alt problemler test edilmiştir. Alt problemlerin test edilmesinde kullanılan yöntemler aşağıda özetlenmiştir (Büyüköztürk, 2004; Eymen, 2007) :

- “İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği”ne ait Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, *tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi*,
- “İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği”ne ait Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, *tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi*,
- “İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği” Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarının, görev yapılan coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, *tek yönlü anova testi*,
- “İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği” Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanlarının, görev yapılan coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, *tek yönlü anova testi*,
- Yönetici ve öğretmenlere ait “İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği” Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, *bağımsız grup t-testi*,
- Yönetici ve öğretmenlere ait “İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği” Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile

puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, *bağımsız grup t-testi* ile test edilmiştir.

- Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise, bulguların yorumlanmasında ve Türkiye'nin kültürel yapısına uygun öneriler sunulmasında kullanılmıştır.

ARAŞTIRMA ETİĞİ

Araştırmanın yürütülmesi sırasında, gerekli izinler alınarak, uygulayıcılara konuyla ilgili bilgilendirmeler yapılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kişi ve kurumlar ile ilgili bilgilerde gizliliğe, bilgilerin izin verilen ölçüde, doğru kullanılmasına ve sunulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada yararlanılan, yazarlara, araştırmacılara yada kurumlara ait her türlü bilginin sunumunda başvuru kaynaklarına yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin çözümleri ile ulaşılan bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular alan yazın ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ölçekte yüksek puan verdikleri yönetim birimlerini neden tercih ettikleriyle ilgili görüşleri çerçevesinde tartışılmaktadır.

YÖNETİCİLERİN İLKÖĞRETİM'DE KARAR VERME YETKİSİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yöneticilerin, ilköğretimde karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşleri 5 boyut ve 48 maddeden oluşan ölçek ile belirlenmiştir.

Yöneticilerin İlköğretim Okullarında Genel Olarak Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10'da, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi Sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
1. Bakanlık	2,559	,970
2. Coğrafi bölge yönetimi	1,426	,558
3. Yerel Yönetim	1,706	,685
4. Okul Yönetimi	1,818	,638
5. Okul Yönetim Kurulu	1,684	,690

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplarası	3365,210	301	3365,210			1-2, 1-3
Gruplariçi	145,435	4	36,359	56,01		1-4, 1-5
Hata	514,112	792	,649			2-3, 2-4
Toplam	4024,757	1097			,000*	2-5

1:Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Y. 3:Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5:Okul Yönetim K.

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Okul yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(4,792)} \geq 56,01$; $p < .01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,559$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,426$), Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,706$), Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,818$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,684$) göre daha yüksektir. Öte

yandan, okul yöneticilerinin Coğrafi bölge yönetimi puanı, Bakanlık, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarından daha düşüktür.

Bu bulgu; okul yöneticilerinin, karar alma süreçlerinde en çok Bakanlık tarafından yetki kullanılmasını, en az Coğrafi Bölge Yönetimleri tarafından yetki kullanılmasını uygun bulduklarını göstermektedir.

Yöneticilerin eğitim-öğretim konusunda uzmanlığı ve altyapısı olmayan coğrafi bölge yönetimlerinin ve yerel yönetimlerin eğitimde yetkili olmalarını istemedikleri anlaşılmaktadır. Ancak okul yönetim kurullarına yetki verilmesi konusunda da belirgin bir eğilimlerinin olmaması, demokrasi ve katılım kültürünü benimsemekte zorlandıklarını düşündürmekte, okul yönetimleri olarak kendilerine verilebilecek yetki konusunda bile isteksiz oldukları göstermektedir. Bu durum yöneticilerin geleneksel yönetim anlayışını güçlü bir biçimde benimsedikleri biçiminde de yorumlanabilir.

Okul Yöneticilerinin, Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, eğitim-öğretim, öğretmenler ve uzmanlar, yöneticiler, idari personel ve denetçiler, okulun işleyişi ve denetim ile ilgili kararlarda Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12’de, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Eğitim-öğretim	1. Bakanlık	2,277	,931
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,326	,461
	3. Yerel Yönetim	1,401	,430
	4. Okul Yönetimi	2,228	,811
	5. Okul Yönetim Kurulu	2,034	,873
Öğretmenler ve Uzmanlar	1. Bakanlık	3,017	1,386
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,473	,830
	3. Yerel Yönetim	1,579	,814
	4. Okul Yönetimi	1,564	,784
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,540	,766
Yeticiler, İdari Personel ve Denetçiler	1. Bakanlık	2,945	1,406
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,440	,796
	3. Yerel Yönetim	1,699	,976
	4. Okul Yönetimi	1,519	,806
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,542	,903
Okulun İşleyişi	1. Bakanlık	2,290	,911
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,414	,605
	3. Yerel Yönetim	1,918	,814
	4. Okul Yönetimi	1,943	,805
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,646	,806
Denetim	1. Bakanlık	2,265	1,246
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,477	,666
	3. Yerel Yönetim	1,931	,943
	4. Okul Yönetimi	1,838	,776
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,658	,936

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Eğitim-öğretim	Gruplararası	3418,906	301	3418,906			1-2, 1-3
	Gruplariçi	166,163	4	41,541	62,33	,000*	2-4, 2-5
	Hata	527,829	792	,666			3-4, 3-5
	Toplam	4112,898	1097				
Öğretmenler ve Uzmanlar	Gruplararası	5,581	301	,028			1-2
	Gruplariçi	349,100	4	87,275	78,47	,000*	1-3
	Hata	880,868	792	1,112			1-4
	Toplam	1235,549	1097				1-5
Yeticiler, İdari Personel ve Denetçiler	Gruplararası	5,323	301	,027			1-2
	Gruplariçi	316,714	4	79,178			1-3
	Hata	991,046	792	1,251	63,27	,000*	1-4
	Toplam	1313,083	1097				1-5
Okulun İşleyişi	Gruplararası	4,725	301	,024			1-2, 1-3
	Gruplariçi	87,017	4	21,754	27,75	,000*	1-4, 1-5
	Hata	620,885	792	,784			2-3, 2-4
	Toplam	712,627	1097				2-5, 3-5, 4-5
Denetim	Gruplararası	3,938	301	,020			1-2, 1-4
	Gruplariçi	70,391	4	17,598			1-5, 2-3
	Hata	861,253	792	1,087	16,18	,000*	2-4
	Toplam	935,582	1097				

1:Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Y. 3:Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5:Okul Yönetim K.

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Eğitim-öğretim: Okul yöneticilerinin, eğitim-öğretim ile ilgili Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(4,792) = 62,33$; $p < .05$]. Farkın

hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, eğitim-öğretim ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,277$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}= 1,326$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}= 1,401$) göre daha yüksek; Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}= 1,326$), Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=2,228$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=2,034$) göre daha düşük; Yerel Yönetim ortalama puanı da ($\bar{x}= 1,401$), Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=2,228$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=2,034$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu, okul yöneticilerinin; eğitim-öğretim ile ilgili kararlarda yetki kullanımı konusunda en fazla Bakanlık, daha sonra sırasıyla Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu'nu tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, *Bakanlık* etme nedenlerini; eğitim-öğretimin aynı zamanda ulusal politikalarla ilgili olması ve bu politikaların ülke çapındaki birlik beraberlik ve fırsat eşitliği için gerekli olduğu, ulusal sınavlara (ÖSS, SBS) uygun standartların her okul tarafından yakalanması gerekliliği gibi vazgeçilemez önkoşullar ve bakanlığın adaletine, uzmanlığına duyulan güven ile açıklamaktadırlar.

Okul yönetimini tercih etme nedenlerini; bürokrasinin azaltılarak problemlere hızla çözüm bulunabilmesi, yerel koşulları, ihtiyaçları, kültürü ve nüfus hareketlerini daha iyi analiz edilerek okula yansıtılabilmesi, okul ile çevrenin uyum ve işbirliğinin artırılabilmesi, aynı zamanda okul yönetiminin uzmanlığına ve deneyimine duyulan güven ile açıklamaktadırlar.

Okul yönetim kurulunu tercih etme nedenlerini de yine yerel farkların ortaya konabilmesi, uygulayıcıların amaca sahip çıkmaları, hızla çözüm üretilebilmesi gibi nedenlerin yanı sıra demokrasi kültürünün önemine vurgu yaparak açıklamaktadırlar. Okul konseylerinin, pek çok görüşü, geniş tabanlı bir katılımı, nesnelliliği, söz hakkını, demokrasi kültürünü temsil ettiğini, bu nedenle büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

Öğretmenler ve uzmanlar: Okul yöneticilerinin, öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul

Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F<4,792>=78,47$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,017$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,473$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,579$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,564$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,540$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu, okul yöneticilerinin; öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili kararlar konusunda Bakanlığı, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu'na tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, *Bakanlığı* tercih etme nedenlerini; bölgesel zenginliklerden kaynaklanan gelir dağılımındaki adaletsizlikler, siyasi kayırma, torpil, makam sahibi kişilerin güçlerini çevrelerindekiyle karşı koz olarak kullanmaları, taraflı ve adaletsiz uygulamaların kontrol edilememesi gibi tehlikelere karşı Bakanlığın çok daha güvenilir ve profesyonel olması ile açıklamaktadırlar.

Yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler: Okul yöneticilerinin, yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F<4,792>=63,27$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,945$); Coğrafi Bölge Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,440$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,699$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,519$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x} =1,542$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu, okul yöneticilerinin; yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili kararlarda yetki kullanımı konusunda Bakanlığı, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kuruluna tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticilerin, *Bakanlığı* tercih etme nedenleri; öğretmenler ve uzmanlarla ilgili kararlarda Bakanlığı tercih etme nedenleriyle benzerlik göstermektedir. Tercihlerini, Bakanlığın çok daha güvenilir, adaletli ve profesyonel olduğuna ilişkin görüşleriyle açıklamaktadırlar.

Okulun işleyişi: Okul yöneticilerinin, okulun işleyişi ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(4,792) = 7,75; p < .01$. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, okulun işleyişi ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x} = 2,290$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x} = 1,414$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x} = 1,918$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x} = 1,943$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x} = 1,646$) göre daha yüksek; Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x} = 1,414$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x} = 2,290$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x} = 1,943$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x} = 1,646$) göre daha düşük ; Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x} = 1,918$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x} = 1,414$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x} = 1,646$); Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x} = 1,943$), Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x} = 1,646$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu, okul yöneticilerinin; okulun işleyişi ile ilgili kararlarda yetki kullanımı konusunda en fazla Bakanlığı, daha sonra sırasıyla Okul Yönetimi ve Yerel Yönetimi, Okul Yönetim Kurulunu tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, bu konuda *Bakanlığa* öncelik verme nedenlerini deneyim faktörü ile sınırlamakta, *yerel yönetimleri ve okul yönetimlerini* tercih etme nedenlerini benzer biçimde, her şeyi Bakanlıktan beklememeleri, sorumlu oldukları yerleşim birimlerinin ihtiyaçlarına ve problemlerine karşı duyarlı olmaları, sorumluluk alarak çözüm üreten ve bürokrasiyi azaltan, imkanları ölçüsünde etkin rol oynayan ve halkın muhatabı olan yönetim birimleri olmaları gerektiğine işaret ederek açıklamaktadırlar.

Yöneticilerin, *Okul Yönetim Kurulu* tercihleri ise yine geniş çaplı bir katılım ile demokrasiye vurgu yaparken, keyfi ve bireysel uygulamalardan kaçınmanın bir güvencesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Denetim: Okul yöneticilerinin, denetim ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(4,792) = 16,18; p < .01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, denetim ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,265$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,477$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,838$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,658$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,477$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,265$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,931$) ve Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,838$) daha düşüktür.

Bu bulgu, okul yöneticilerinin; denetim ile ilgili kararlarda yetki kullanımı konusunda en çok Bakanlığı, en az Coğrafi bölge yönetimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, *Bakanlığı* tercih etme nedenlerini; aynı çevrede yaşayan, birbirini tanıyan hatta arkadaş olan kişilerin denetimde objektif olamayacakları, Bakanlık görevlilerinin duygusal tepkilerden uzak, daha objektif değerlendirmeler yapabilecekleri görüşleriyle açıklamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin dağılımına ilişkin görüşlerine genel çerçeveden bakıldığında; yöneticiler, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin dağılımında ***eğitim-öğretim*** ve ***okulun işleyişi*** konularında, Bakanlığın çizeceği çerçevede Yerel yönetimlerin, okul yönetimlerinin ve okul yönetim kurullarının katılımını desteklemektedirler. Bakanlıktan, bilgi birikimini, deneyimini ve güvenilirliğini, eğitim öğretimin ulusal düzeydeki hedeflerinin belirlenmesi ve standartların oluşturulmasında ortaya koymasını, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurullarından da belirlenen çerçevede sorumluluk almalarını, eğitim öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda çalışmalarını, yerel koşulları, ihtiyaçları ve kültürü iyi tanıyan, bu donanımlarını problemlerin çözümünde kullanabilen, demokratik katılım

kültürünü benimseyen ve uygulayan, etkili yönetim birimleri olarak görmek istediklerini açıkça ortaya koymaktadırlar.

ÖĞRETMENLERİN İLKÖĞRETİM'DE KARAR VERME YETKİSİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerin, İlköğretim'de karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşleri, 5 boyut ve 48 maddeden oluşan ölçek ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında Genel Olarak Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 14'te, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
1. Bakanlık	3,070	,870
2. Coğrafi bölge yönetimi	1,620	,424
3. Yerel Yönetim	1,483	,432
4. Okul Yönetimi	1,689	,447
5. Okul Yönetim Kurulu	1,592	,595

Tablo 15

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Gruplararası	33,141	1834	,018			1-2, 1-3, 1-4
Gruplarıçi	3232,036	4	808,009	1946	,000*	1-5, 2-3, 2-4
Hata	3045,940	7336	,415			3-4, 3-5, 4-5
Toplam	6311,117	9174				

1:Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Y. 3:Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5:Okul Yönetim K.

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F < 4,7336 > = 1946$; $p < .01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,070$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,620$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,483$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,689$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,592$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,620$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,483$) göre yüksek; Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=3,070$) ve Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,689$) göre düşüktür. Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,689$), Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,592$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,620$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,483$) göre yüksek; Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=3,070$) göre düşüktür.

Bu bulgu; öğretmenlerin, karar alma süreçlerinde en çok Bakanlık tarafından yetki kullanılmasını, daha sonra sırasıyla Okul Yönetimi, Coğrafi bölge yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu tarafından yetki kullanılmasını uygun bulduklarını göstermektedir. Genel çerçeveden bakıldığında bu bulgu, öğretmenlerin Bakanlığın çizeceği çerçevede yetki kullanımını konusunda istekli

olduklarını göstermektedir. Ancak kendilerinin de söz sahibi olacağı Okul Yönetim Kurullarından daha önce Okul Yönetiminin yetki kullanmasını tercih etmeleri, dikey örgütlenmeyi benimseme düzeylerini göstermesi yada yetki ve sorumluluk almaktan kaçınmaları açısından manidardır.

Öğretmenlerin, Karar Verme Yetkisinin Kullanımına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim, öğretmenler ve uzmanlar, yöneticiler, idari personel ve denetçiler, okulun işleyişi ve denetim ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 16’da, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	x	ss
Eğitim-öğretim	1. Bakanlık	2,517	,912
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,509	,427
	3. Yerel Yönetim	1,380	,406
	4. Okul Yönetimi	2,021	,673
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,947	,819
Öğretmenler ve Uzmanlar	1. Bakanlık	3,699	1,214
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,658	5,283
	3. Yerel Yönetim	1,312	,497
	4. Okul Yönetimi	1,351	,538
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,358	,676
Yeticiler, İdari Personel ve Denetçiler	1. Bakanlık	3,504	1,252
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,573	,567
	3. Yerel Yönetim	1,386	,549
	4. Okul Yönetimi	1,378	,558
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,423	,761
Okulun İşleyişi	1. Bakanlık	2,465	,891
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,801	,518
	3. Yerel Yönetim	1,655	,632
	4. Okul Yönetimi	1,928	,709
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,673	,787
Denetim	1. Bakanlık	2,564	1,223
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,645	,792
	3. Yerel Yönetim	1,680	,781
	4. Okul Yönetimi	1,769	,762
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,559	,811

Tablo 17

Öğretmenlerin Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Eğitim-öğretim	Gruplararası	55,748	1834	,030	659,93	,000*	1-2, 1-3
	Gruplariçi	1500,777	4	375,194			1-4, 1-5
	Hata	4170,747	7336	,569			2-3, 2-4
	Toplam	5727,272	9174				2-5, 3-4
Öğretmenler ve Uzmanlar	Gruplararası	54,675	1834	,030	2857	,000*	1-2
	Gruplariçi	7770,736	4	1942,684			1-3
	Hata	4988,712	7336	,680			1-4
	Toplam	12814,123	9174				1-5
Yeticiler, İdari Personel ve Denetçiler	Gruplararası	38,188	1834	,021	2057	,000*	2-3
	Gruplariçi	6302,886	4	1575,721			2-4
	Hata	5620,954	7336	,766			2-5
	Toplam	11962,028	9174				1-2
Okulun İşleyişi	Gruplararası	74,395	1834	,041	318,17	,000*	1-3
	Gruplariçi	810,564	4	202,641			1-4, 1-5
	Hata	4672,219	7336	,637			2-3, 2-4
	Toplam	5557,178	9174				2-5, 3-4
Denetim	Gruplararası	55,727	1834	,030	312,66	,000*	4-5
	Gruplariçi	1233,608	4	308,402			1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4,
	Hata	7235,959	7336	,986			2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	Toplam	8525,294	9174				

1: Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Y. 3: Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5: Okul Yönetim K.

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Eğitim-öğretim: Öğretmenlerin, eğitim-öğretim ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(4,7336) = 659,93$; $p < .01$].

Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, eğitim-öğretim ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,517$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,509$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,380$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=2,021$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,947$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,509$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,380$) göre daha yüksek ; ortalama puanına ($\bar{x}=2,517$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=2,021$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,947$) göre daha düşüktür. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,380$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,517$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,509$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=2,021$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,947$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu, öğretmenlerin; eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili kararlarda yetki kullanımını konusunda en fazla Bakanlığı, 2. sırada Okul Yönetimini ve Okul Yönetim Kurulunu, 3. sırada coğrafi bölge yönetimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler, yöneticilerden farklı olarak *Coğrafi bölge yönetimlerini*, eğitim-öğretim ile ilgili kararlara katma nedenlerini, bölgesel koşulları, ihtiyaçları, kültürü ve nüfus hareketlerini daha iyi analiz edilerek okula yansıtılabilmeleri ile açıklamaktadırlar. Bu açıklamadan da öğretmenlerin, yerel yönetimlerle aynı nedenlerle coğrafi bölge yönetimlerini karara kattıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler ve uzmanlar: Öğretmenlerin, öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F<4,1834>=2857$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,699$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,658$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,312$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,351$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,358$)

göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}= 1,658$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,312$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,351$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,358$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu, öğretmenlerin; öğretmenler ve uzmanlar ile ilgili kararlar konusunda en çok Bakanlığı daha sonra Coğrafi bölge yönetimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler, kendileri ve uzmanlar ilgili kararlarda *Bakanlığı* tercih etme nedenlerini; *Coğrafi bölge yönetimi* tercihlerine benzer bir biçimde, güvenilirlik, adalet ve eşitliğe ek olarak bölgenin ihtiyaçlarını daha iyi analiz edebilme, seçme özgürlüğü ve hesapverilebilirlik ile açıklamaktadırlar.

Yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler: Öğretmenlerin, yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F<4, 1834 \geq 2057$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,504$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,573$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,386$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,378$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,423$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,573$), Bakanlık ($\bar{x}=3,504$) ortalama puanına göre düşük; Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,386$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,378$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,423$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu, öğretmenlerin; yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ile ilgili kararlar konusunda en çok Bakanlığı daha sonra Coğrafi bölge yönetimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler; yöneticiler, idari personel ve denetleyiciler ilgili kararlarda *Bakanlığı ve Coğrafi bölge yönetimlerini* tercih etme nedenlerini, öğretmenler ve uzmanlara ilişkin kararlardaki nedenlerle benzer biçimde açıklamaktadırlar.

Okulun işleyişi: Öğretmenlerin, okulun işleyişi ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F<4, 1834 \geq 318,17$; $p<.01$]. Farkın hangi

değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, okulun işleyişi ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,465$); Coğrafi Bölge Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,801$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,655$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,928$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,673$) göre yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}= 1,801$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,465$) ve Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,928$) göre daha düşük; Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,655$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,673$) göre yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,655$), Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,673$) ve Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,928$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu, öğretmenlerin; “okulun işleyişi” konusunda en fazla Bakanlığı, daha sonra sırasıyla Okul Yönetimi ve Coğrafi bölge yönetimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler, yöneticilerden farklı olarak, üst makamların daha doğru kararlar alabileceği düşüncesinden yola çıkarak, bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek olumsuzlukların *coğrafi bölge yönetimleri* tarafından giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Denetim: Öğretmenlerin, denetim ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F<4, 1834>=312,66$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, denetim ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,564$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,645$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,680$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,769$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,559$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,645$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,564$) ve Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,769$) göre daha düşük; Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,559$) göre daha yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,680$), Bakanlık ortalama puanına

($\bar{x}=2,564$) ve Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,769$) göre daha düşük; Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,559$) göre daha yüksektir. Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,769$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,564$) düşük; Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,645$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,680$) ve Okul Yönetim Kurulu ortalama puanına ($\bar{x}=1,559$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu, öğretmenlerin, denetim konusunda en çok Bakanlığı, daha sonra sırasıyla Okul Yönetimini, Bölgesel ve Yerel Yönetimleri tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler, denetim ile ilgili kararlarda *Okul Yönetimini* seçme nedenlerini, işgörenlerin performansını daha yakından takip ederek hedeflerine ulaşma derecelerini ve verimliliklerini daha gerçekçi değerlendirebilecekleri, ödüllendirmenin daha doğru yapılabileceği; *Coğrafi bölge yönetimlerin*, daha objektif, adaletli ve tarafsız ama aynı zamanda bölgesel koşulları farkında olarak değerlendirme yapabileceklerini; *Yerel yönetimlerin* ise daha iyi izleme ve değerlendirme yapabileceklerini, ödül ve ceza mekanizmasını daha iyi işletebileceklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşlerine genel çerçeveden bakıldığında; öncelikle Bakanlığı, ikinci derecede okul yönetimini, üçüncü derecede coğrafi bölge yönetimi ve Okul Yönetim Kurulunu tercih ettikleri; eğitim-öğretim ile ilgili kararlarda birinci derecede Bakanlığı, ikinci derecede Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu, üçüncü derecede coğrafi bölge yönetimini; işgörenlerin özlük hakları ile ilgili kararlarda birinci derecede Bakanlığı, ikinci derecede coğrafi bölge yönetimini; okulun işleyişi ile ilgili kararlarda, birinci derecede Bakanlığı, ikinci derecede Okul Yönetimini, üçüncü derecede coğrafi bölge yönetimini; denetim ile ilgili konularda birinci dercede Bakanlığı, ikinci derecede okul yönetimini, üçüncü derecede bölgesel ve yerel yönetimleri tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenler, yöneticilerin aksine, tüm kararlarda, Bakanlıktan sonra Coğrafi bölge yönetimlere de yer vermektedirler. Öğretmenler Coğrafi bölge yönetimleri, bir açıdan Bakanlık gibi daha nesnel ve tarafsız buldukları, bir

açından da yerel yönetimler gibi bölgesel şartları ve kültürü tanıyan birimler olarak kabul ettikleri için karara kattıklarını belirtmektedirler.

Yönetici ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşlerine alan yazın ve diğer ülkelerdeki uygulamalar açısından bakıldığında, örtüşen ve ayrılan yönleri olduğu görülmektedir.

Jacobs ve Kritsonis (2006)'a göre, eğitim yönetimin yerelleşmesi, okul işgörenlerini doğrudan etkileyen konularda kontrolün, işgörelere dağıtılması, bazı yönetsel güçlerin yerleştirilmesi, esnekliğin, hesapverilebilirliğin ve verimliliğin artması, okullardaki gerçek problemlere odaklanması; Peiro (2006), Kıran (2001), Bucak (2000), Başaran (1996), Koçak (1995) ve Begg (1993)'a göre, yerel problem ve gereksinimlere ilişkin bilgi ve duyarlılıkları artması, kırtasiyeciliğin ve bürokratik gecikmelerin azalması, merkezin yükünün hafiflemesi, işlerin daha etkin biçimde gerçekleştirilmesi, ihtiyaç duyulan mal ve hizmetlerin en az maliyetle, yeterli sayı ve nitelikte halka ulaşması, uygulamada esnekliği ve değişen çevre koşullarına daha rahat uyum sağlanması, ihtiyaçlara uygun hizmet verilmesi anlamına gelmektedir.

Alanyazından yola çıkarak, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin, eğitim-öğretim ve okulun işleyişi konularında karar verme yetkisinin dağılımıyla ilgili beklentilerine, ülkemiz koşullarındaki uygulamalar açısından bakılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

1999 yılında çıkarılan “Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesi” ile eğitim sistemimize, katılım kültürünün yerleştirilmesi adına önemli bir adım atıldığı bilinmektedir. Keskin (2003)'e göre, “okul öğrenci kurulları” ile öğrenciler, “okul zümre başkanları kurulu” ile öğretmenler “eğitim bölgesi danışma kurulu” ile de mahalle muhtarları ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) temsilcilerinin, eğitim ile ilgili kararlarda söz sahibi olması sağlanmaktadır. Bu kurullar ile “okul, yerel yönetim, özel sektör ve STK işbirliğinin sağlanması”, “eğitimde demokrasi ve katılımçılık anlayışının yaygınlaşması”, “okul ve çevre bütünleşmesi”, “yönetimde daha az merkezi daha çok yerel inisiyatif” ve “eğitimde kalitenin artırılması” hedeflenmektedir.

Ancak uygulamaya bakıldığında, ülkemizdeki eğitim kurulları, karara katılım yönündeki ihtiyacı karşılayacak nitelikten uzak görünmektedir. Çünkü

toplantılarında alınan kararların hayata geçirilmesi için öncelikle Bakanlığa kadar uzanan bürokratik bir yolun aşılması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin, **eğitim-öğretim** ve **okulun işleyişi ile** ilgili konularda, Bakanlığın çerçeveyi belirlemesi koşuluyla katılımcı bir yönetim biçimine sıcak bakmaları, Winkler ve Gershberg (2000)'in yerel yönetime dayalı modelde; eğitim-öğretimin içeriğini merkez belirler ancak okulların süreleri, düzeyleri ve kalite standartları yerel yönetimler tarafından belirlense de yerel yönetimlere baskı yapılmaz; Aktan (2007)'in, koordinasyon, standart oluşturma, genel kuralları ve ilkeleri tespit etme, hukuka uygunluğun denetimi gibi görevler merkezi yönetimin, yerel yönetimlerden daha iyi yapabileceği görevlerdir, görüşleriyle de özetlenebilir.

Konu, **öğretmenler, uzmanlar, yöneticiler, idari personel, denetleyiciler** ve **denetim** ile ilgili kararlar olduğunda ise yöneticiler çok açık bir biçimde Bakanlığı tercih ederek, diğer yönetim birimlerinin yetki kullanmasını reddetmektedirler. Bu muhalif tavrı da alt düzeydeki yönetim birimlerine duyulan güvensizlikle açıklamaktadırlar.

Bu bulgu, Aktan (2007)'in; “yerinden yönetim bir taraftan, yerel halkın yönetime katılmasını sağlayarak demokrasiyi geliştirecek bir görevi yerine getirirken, öte taraftan yerel zorbalık ve despotizmi de ortaya çıkarabilecek bir etki gösterebilir. Koordinasyon, standart oluşturma, genel kuralları ve ilkeleri tespit etme, hukuka uygunluğun denetimi gibi görevler merkezi yönetimin, yerel yönetimlerden daha iyi yapabileceği görevlerdir” görüşlerini destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları; yerel yönetici ve grupların, yönetimde tarafsızlığı olumsuz yönde etkileyebileceği görüşlerinin tartışıldığı, Köksal (1997), Türkoğlu (2004) ve Atasayar (2005)'in araştırma sonuçlarıyla; Bucak (2000), Koçak (1995) ve Begg (1993)'in, yerinden yönetimin sakıncalarını açıklarken söyledikleri, “yerinden yönetim, yönetim sürecinde tarafsızlığı sağlama konusunda bir sakınca yaratabilir; ideolojik, dinsel, siyasi çıkar-yarar gruplarının yasal-meşru ve gayri meşru etkileri fazlalaşabilir”, görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin aksine öğretmenlerin, **denetim** konusunda, Bakanlık dışında Okul yönetimi, Coğrafi bölge yönetimi ve Yerel yönetimleri karara katmaları,

kademeli ve çoklu bir denetim anlayışını yöneticilerden daha fazla benimsediklerini göstermektedir.

Eurydice'nin verilerine göre; Almanya'da her eyalette okul denetleme birimleri vardır ve eğitim sisteminin akademik, yasal ve işgören denetimini yapmaktadırlar. Avusturya'da eyaletlerdeki il ve ilçe müfettişleri denetimden sorumludurlar. Danimarka'da, denetim, belediye ya da ilçe makamlarının sorumluluğundadır. Hollanda'da denetim il düzeyinde yapılmaktadır. Okul konseyleri, eğitim yönetimi ve denetiminde katılımcı bir role sahiptir. Çin, çoklu ve kademeli bir denetim mekanizmasını şart koşmaktadır.

Yerinden yönetim deneyimini yaşayan ülkeler açısından sonuçlara bakıldığında, yöneticilerin *denetim* ile ilgili görüşlerinin, pek çok ülkedeki eğitimde yerinden yönetim deneyimleri ile ters düştüğü, öğretmenlerin görüşlerinin ise yurt dışındaki uygulamalarla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki bu görüş farklılığının, sistemdeki rollerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin değerlendirmedeki nesnellik ve adaletinden kuşku duymuş olabilecekleri, çalışan ile çalışmayan arasındaki farkın yeterince ortaya konulmadığının bir yansıması olarak, denetim mekanizmasında farklı arayışlar içinde olabilecekleri düşünülmektedir. Yöneticilerin ise okullarını denetleyen, illerdeki ilköğretim müfettişlerini yeterince güvenilir, nesnel ve uzman bulmadıkları biçiminde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde, kademeli bir denetim sisteminin öncelikle kurumlar ve birimler arasında güvenin oluşturulması ve uzmanlığa olan inancın artırılmasını sağlayacak altyapı tedbirleri mümkün olacağı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin, denetim konusundaki yetkiyi tamamen Bakanlığa bırakmak istemelerinin, yerel makamların değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ve objektifliklerine olan güvensizlikten kaynaklandığı açıkça görülmektedir. Bu güvensizliğin üstesinden gelme konusunda, yerel yöneticilerin daha farklı ve çağdaş bir yönetim anlayışını benimsemelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu anlayış Toksöz (2008) tarafından yönetişim olarak tanımlanmaktadır. Demokratik bir yönetimin kurulması için gerekli olan katılımcılık, saydamlık, hesapverebilirlik, etkinlik, tutarlılık, adillik ve hukuka

bağlılık gibi pek çok ilkeyi içeren bu yönetim yaklaşımı, tüm yöneticilerimizin en kısa zamanda iyi analiz ederek hayata geçirmesi gerek bir zorunluluk gibi görünmektedir. Çünkü, Kamu yönetimi düzeyinde iyi yönetişim, devlet organlarının ve kamu hizmeti veren kuruluşların katılımcılığı özendirilmesi ile başlamakta, yaklaşımlarındaki tutarlılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik, kararların ve uygulamaların adil ve etkin olmasıyla sonuçlanmaktadır.

YÖNETİCİLERİN İLKÖĞRETİM'DE MALİ SORUMLULUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yöneticilerin, İlköğretim'de mali sorumluluklara ilişkin görüşleri 3 boyut ve 18 maddeden oluşan ölçek ile ölçülmüştür.

Yöneticilerin İlköğretim'de Genel Olarak Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 18'de, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yönetim Birimi	\bar{x}	SS
1. Bakanlık	3,050	1,207
2. Coğrafi bölge yönetimi	1,449	,584
3. Yerel Yönetim	2,088	1,123
4. Okul Yönetimi	1,247	,557
5. Okul Yönetim Kurulu	1,301	,434

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Genel Olarak Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Gruplararası	3,254	301	,017			1-2, 1-3, 1-4,
Gruplarıçi	459,099	4	114,775	129,50		1-5, 2-3, 2-4
Hata	698,388	788	,886			2-5, 3-4, 3-5
Toplam	1160,741	1093			,000*	

1: Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Yönetimi 3: Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5: Aile

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Okul yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F < 4, 788 \geq 129,50$; $p < .01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,050$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,449$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=2,088$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,247$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,301$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,449$), Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,050$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=2,088$) göre daha düşük; Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,247$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,301$) göre daha yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=2,088$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,449$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,247$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,301$) göre daha yüksek; Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=3,050$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu; okul yöneticilerinin, eğitim giderleri ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, daha Yerel Yönetimlerin ve Coğrafi bölge yönetimlerin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir. Yöneticiler finansman konusunda, kendi gelirleri ve bütçeleri olan farklı düzeylerdeki devlet kademelerinin sorumlu

olması gerektiğini açıkça göstererek, kaynak oluşturma konusunda sorumluluk almak istememekte, uzmanlıkları doğrultusunda eğitim-öğretim etkinliklerine odaklanmayı tercih etmektedirler. Bu sonuçlar, okulların yapısal sorunları ve işletme giderleri nedeniyle akademik konulara yeterinde yoğunlaşamadığını dile getiren yöneticilerin görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Yöneticilerin, Mali Sorumluluğa İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, özel durumu olan öğrencilerin giderleri, öğrenci giderleri ve okul giderleri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 20’de, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri	1. Bakanlık	2,925	1,423
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,452	,719
	3. Yerel Yönetim	2,164	1,274
	4. Okul Yönetimi	1,298	,728
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,291	,513
Öğrenci Giderleri	1. Bakanlık	3,293	1,342
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,325	,562
	3. Yerel Yönetim	1,868	1,088
	4. Okul Yönetimi	1,213	,627
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,430	,738
Okul Giderleri	1. Bakanlık	2,931	1,437
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,569	,839
	3. Yerel Yönetim	2,231	1,364
	4. Okul Yönetimi	1,231	,527
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,183	,444

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Mali Sorumluluk ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Alt Boyutlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri	Gruplararası	3,476	301	,018	81,17	,000*	1-2
	Gruplarıçi	401,299	4	100,325			1-3
	Hata	973,932	788	1,236			1-4
	Toplam	1378,707	1093				1-5
							2-3
Öğrenci Giderleri	Gruplararası	3,717	301	,019	137,75	,000*	1-2
	Gruplarıçi	582,041	4	145,510			1-3
	Hata	832,359	788	1,056			1-4
	Toplam	1418,117	1093				1-5
							2-3
Okul Giderleri	Gruplararası	5,731	301	,029	86,44	,000*	1-2, 1-3
	Gruplarıçi	439,095	4	109,774			1-4, 1-5
	Hata	1000,633	788	1,270			2-3, 2-4
	Toplam	1445,459	1093				2-5, 3-4
							3-5

1: Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Yönetimi 3: Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5: Aile

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri: Okul yöneticilerinin, özel durumu olan öğrencilerin giderleriyle ilgili, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{4, 788} = 81,17$; $p < .01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x} = 2,925$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x} = 1,452$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x} = 2,164$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x} = 1,298$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x} = 1,291$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x} = 1,452$); Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x} = 2,925$) ve Yerel

Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=2,164$) göre daha düşük; Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=2,164$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,298$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,291$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu; okul yöneticilerinin, özel durumu olan öğrencilerin eğitim giderleri ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, daha sonra Yerel Yönetimlerin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, bu konuda *Bakanlığa* öncelik verme nedenlerini; zorunlu eğitimin tüm bireyler için parasız ve devlet güvencesinde olması gerektiği, sosyal devlet ilkesi, eğitimde fırsat eşitliği, üstün yetenekli çocukların devletin geleceği açısından çok önemli olduğu ve özel statüde eğitim almalarının devletin sorumluluğunda olması gerektiği, bütçesinin daha büyük olduğu biçiminde açıklamaktadırlar.

Yöneticiler, *Yerel Yönetimleri* tercih etme nedenlerini ise toplumsal konularda herkesin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi ve sosyal hizmetlerin taşrada da iyi örgütlenebilmesi gerektiği, bu şekilde parasal kaynakların daha doğru ve etkili kullanılabileceği biçiminde açıklamaktadırlar.

Öğrenci Giderleri: Okul yöneticilerinin, öğrenci giderleri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(4, 788) = 137,75; p < .01$. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, öğrenci giderleri ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=3,293$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,325$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,868$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,213$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,430$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,325$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=3,293$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,868$) göre daha düşük; Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,868$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,213$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,430$) göre daha yüksektir. Okul Yönetimi ortalama puanının da ($\bar{x}=1,213$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=3,293$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,868$), ortalama puanına ($\bar{x}=1,430$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu; okul yöneticilerinin, öğrenci giderleri ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, 2. sırada Yerel Yönetimlerin, 3. sırada ailelerin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, bu konuda *Bakanlığa* öncelik verme nedenlerini; zorunlu eğitimin parasız olması gerektiği, sosyal devlet olmanın gereği, devlete verilen verginin dönüşümü eğitime de yansımali, taşımali eğitim yada YİBO'lar devletin halka dayatması ise çözümü de devlet olmalı, öğrencilerin dengeli ve iyi beslenmesi devlet eliyle olmalı, okullarda öğretmenin katkı payı toplaması eğitimci rolüne zarar verir görüşleriyle açıklamaktadırlar.

Yöneticiler, bu konuda *Yerel Yönetimlerin* sorumluluklarını, imkanları ölçüsünde dar gelirli öğrencileri bulmalı ve desteklemeli, merkezi yönetimin yükünü paylaşmalı görüşleri ile; ailelerin katılımını ise, imkanları ölçüsünde devletin yükünü hafifletmeli, böylece ailelerin hazırcılığı ve israfı önlenmeli, aileler devletin çocuğa yaptığı yatırımın kıymetini anlamak için katkı sağlamalı, görüşleri ile açıklamaktadırlar.

Okul Giderleri: Okul yöneticilerinin, okul giderleri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(4,788)=86,44; p<.01]$. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, okul giderleri ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=2,931$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,569$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=2,231$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,231$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,183$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,569$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,931$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=2,231$) göre düşük ; Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,231$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,183$) göre daha yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=2,231$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=2,931$) göre düşük; Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,569$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,231$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,183$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu; okul yöneticilerinin, okul giderleri ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, 2. sırada Yerel Yönetimlerin, 3. sırada Coğrafi bölge yönetimlerinin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Yöneticiler, bu konuda *Bakanlığa* öncelik verme nedenlerini, fırsat eşitliği, kargaşanın önlenmesi, güvenilir olması, genç nesillere yapılacak yatırımın önemi, sosyal bir devlet olmanın gereği, maddi kaynaklarının fazla olması, halktan alınan vergilerin geri dönmesi gerektiği, kişisel çıkarların engellenmesi görüşleriyle açıklamaktadırlar.

Yöneticiler, ayrıca *yerel ve coğrafi bölge yönetimlerinin*, maddi gelirleri oranında ve bölgelerindeki özel kuruluşları teşvik ederek, merkezi yönetimin yükünü hafifletmeleri, kaynakların israf edilmeden etkin kullanımı için katkı sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarında mali sorumluluğa ilişkin görüşlerine genel çerçeveden bakıldığında; ilköğretim okullarında öğrenci giderlerinin bir kısmının aile tarafından karşılanması dışında, tüm giderlerle ilgili sorumlulukları farklı katılım düzeylerinde Bakanlık, Yerel yönetimler ve Coğrafi bölge yönetimleri olmak üzere devlet kademelerine bıraktıkları görülmektedir.

ÖĞRETMENLERİN İLKÖĞRETİM'DE MALİ SORUMLULUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerin, İlköğretim'de mali sorumluluklara ilişkin görüşleri, 3 boyut ve 18 maddeden oluşan anket ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin İlköğretim'de Genel Olarak Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 22'de, bu

puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yönetim Birimi	\bar{x}	SS
1. Bakanlık	5,525	2,718
2. Coğrafi bölge yönetimi	1,713	1,689
3. Yerel Yönetim	1,367	1,461
4. Okul Yönetimi	,562	1,086
5. Okul Yönetim Kurulu	,809	1,088

Tablo 23

Öğretmenlerin Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı
	Toplamı		Ortalaması			Fark**
Gruplararası	50,715	1834	,028			1-2, 1-3 1-4, 1-5
Gruplarıçi	30085,717	4	7521,429	2044	,000*	2-3, 2-4 2-5, 3-4
Hata	26995,646	7336	3,680			3-5, 4-5
Toplam	57132,078	9174				

1: Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Yönetimi 3: Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5: Aile

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{4,1834} = 2044; p < .05$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=5,525$); Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,713$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,367$), Okul Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=,562$) ve Aile

ortalama puanına ($\bar{x}=0,809$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,713$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=5,525$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,367$) göre düşük; Okul Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=0,562$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,809$) göre daha yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,367$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,713$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,6343$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,809$) göre yüksektir. Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=0,562$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=5,525$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,713$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,367$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,809$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu; öğretmenlerin, eğitim finansmanı ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, daha sonra sırasıyla Coğrafi bölge yönetimlerin, Yerel Yönetimlerin, Aile ve Okul Yönetimlerinin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, eğitim finansmanı ile ilgili konularda okul yönetimlerine ve ailelere de sorumluluk vermeleri, okul aile birlikleri aracılığı ile velilerin okullara maddi desteklerinin artırılması biçiminde yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin, Mali Sorumluluğa İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, özel durumu olan öğrencilerin giderleri, öğrenci giderleri ve okul giderleri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 24'te, bu puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Varyans Analizi ve Bonferroni testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Alt Boyutlara Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri	1. Bakanlık	5,218	3,198
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,454	1,707
	3. Yerel Yönetim	1,898	2,127
	4. Okul Yönetimi	,634	1,303
	5. Okul Yönetim Kurulu	,774	1,289
Öğrenci Giderleri	1. Bakanlık	5,937	3,247
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,163	1,693
	3. Yerel Yönetim	1,184	1,768
	4. Okul Yönetimi	,382	1,153
	5. Okul Yönetim Kurulu	1,308	2,086
Okul Giderleri	1. Bakanlık	5,604	3,269
	2. Coğrafi bölge yönetimi	1,431	1,781
	3. Yerel Yönetim	1,944	2,279
	4. Okul Yönetimi	,628	1,313
	5. Okul Yönetim Kurulu	,366	,850

Tablo 25

Öğretmenlerin Mali Sorumluluk ile İlgili, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri	Gruplararası	38557,311	7336	5,256	1225	,000*	1-2, 1-3
	Gruplarıçi	25752,020	4	6438,005			1-4, 1-5
	Hata	25,198	1834	,014			2-3, 2-4
	Toplam	64334,529	9174				2-5, 3-4
Öğrenci Giderleri	Gruplararası	83,651	1834	,046	1652	,000*	1-2,1-3,
	Gruplarıçi	36635,931	4	9158,983			1-4, 1-5,
	Hata	40670,629	7336	5,544			2-4, 3-4,
	Toplam	77390,211	9174				4-5
Okul Giderleri	Gruplararası	95,793	1834	,052	1525	,000*	1-2, 1-3
	Gruplarıçi	32791,389	4	8197,847			1-4, 1-5
	Hata	39352,691	7336	5,364			2-3, 2-4
	Toplam	72239,873	9174				2-5, 3-4
							3-5, 4-5

1:Bakanlık 2: Coğrafi Bölge Yönetimi 3:Yerel Yönetim 4: Okul Yönetimi 5:Aile

* p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri: Öğretmenlerin, özel durumu olan öğrencilerin eğitim gideri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F_{(4,1834)}=1225$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=5,218$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,454$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,898$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,634$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,774$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}= 1,4548$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=5,218$) ve Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,8984$) göre düşük; Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,6343$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,7743$) göre daha yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,8984$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,454$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,6343$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,7743$) göre yüksek; Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=5,218$) göre düşüktür. Okul Yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=0,6343$), Bakanlık ortalama puanına ($\bar{x}=5,218$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}= 1,454$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,898$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,774$) göre daha düşüktür.

Bu bulgu; öğretmenlerin, özel durumu olan öğrencilerin giderleri' ilgili konulardan en çok Bakanlığın, daha sonra sırasıyla Yerel Yönetimlerin, Coğrafi bölge yönetimlerinin, Aile ve Okul Yönetimlerinin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler, yöneticilerin Bakanlık ve Yerel Yönetim tercihlerine ek olarak, *Coğrafi bölge yönetimini* tercih etme nedenlerini, toplumsal meselelere herkes geliri oranında katkı sağlamalı; *aileyi* tercih etme nedenlerini ise kıymet bilmeleri için katkı sağlamalılar, imkanları ölçüsünde sorumluluk almalılar biçiminde açıklamaktadırlar.

Öğrenci Giderleri: Öğretmenlerin, öğrenci giderleri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F_{(4,1834)}=1652$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, öğrenci giderleri ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=5,937$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,163$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,184$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,382$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=1,308$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,1638$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,3820$) göre; Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,1849$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,3820$) göre; Aile ortalama puanı ($\bar{x}=1,3089$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,3820$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu; öğretmenlerin, öğrenci giderleri ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, en az Okul Yönetimlerinin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir. Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim ve Aile tercihleri arasında da herhangi bir önceliklerinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenler, yöneticilerden farklı olarak, öğrenci giderleri konusunda, ikinci sırada *Coğrafi bölge yönetimlerinin* de sorumluluk alması gerektiğini söylemektedirler. Neden olarak da; yerel yönetimlerde olduğu gibi imkanları ölçüsünde sorumluluk almaları gerektiğini belirtmektedirler.

Okul Giderleri: Öğretmenlerin, okul giderleri ile ilgili Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $F(4,1834)=1525$; $p<.01$]. Farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi sonuçları incelenmiştir.

Bonferroni testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin, okul giderleri ile ilgili Bakanlık ortalama puanı ($\bar{x}=5,604$), Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=1,431$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,944$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,628$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,366$) göre daha yüksektir. Coğrafi bölge yönetimi ortalama puanı ($\bar{x}=1,431$), Yerel Yönetim ortalama puanına ($\bar{x}=1,944$) göre daha düşük; Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,628$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,366$) göre daha yüksektir. Yerel Yönetim ortalama puanı ($\bar{x}=1,944$), Okul Yönetimi ortalama puanına ($\bar{x}=0,628$) ve Aile ortalama puanına ($\bar{x}=0,366$) göre daha yüksektir. OY ortalama puanı ($\bar{x}=0,628$), A ortalama puanına ($\bar{x}=0,366$) göre daha yüksektir.

Bu bulgu; öğretmenlerin, okul giderleri ile ilgili konulardan en çok Bakanlığın, sonra sırasıyla Yerel Yönetim, Coğrafi bölge yönetimi ve Okul Yönetiminin, en az Ailelerin sorumlu olmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenler, okulların maddi kaynakları olmadığını savunan yöneticilerden farklı olarak, okul giderleri konusunda *okul yönetimlerinin* de sorumluluk almaları gerektiğini, emekleri ve harcadıkları para oranında yapılanları koruyacaklarını ve israfı önleyeceklerini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin, ilköğretim okullarında mali sorumluluğa ilişkin görüşlerine genel çerçeveden bakıldığında; sadece okul giderleri konusunda aileye sorumluluk vermezken, tüm diğer giderlerde Bakanlık, Yerel yönetimler, Coğrafi bölge yönetimleri ve ailelerin farklı derecelerde sorumluluk almasından, okul giderleri konusunda okul yönetiminin de sorumluluğu paylaşmasından yana görüş bildirdikleri görülmektedirler. Sonuçlardan, öğretmenlerin, öğrenci giderleri konusunda ailelere, okul giderleri konusunda da yöneticilere daha fazla sorumluluk verme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında mali sorumluluğa ilişkin görüşlerine alanyazın açısından bakıldığında ise; mali yerinden yönetimin başarılı olabilmesi için merkez desteğinin şart olduğunu vurgulayan bazı araştırmacıların görüşleri, okul yöneticilerinin görüşlerini destekler niteliktedir.

Kamukama (2007), daha başarılı bir yerinden yönetim için merkezi yönetimin yerel yönetimleri desteklemeleri gerektiğini; Peiro (2006), yerinden yönetimin, okul yöneticilerinin parasal kaynaklar konusunda sıkıntılar yaşamasına neden olduğunu; Mody (2004), UNESCO (2005) ve Dünya Bankası (2005), yerel yönetimlerin, vergiler vb. kaynaklardan gelen güçlü bir mali kapasiteleri varsa ise halkına fırsat eşitliğini sunmada daha başarılı olduklarını ancak gelirler konusunda merkeze bağımlılıkları yüksek ise etkili üretim ve dağıtma, hizmet sunma konusunda sorunlar yaşadıklarını; Shah ve Thompson (2005), yerel yönetimlerin gelir düzeyi açısından güçlü ve özerk iseler, mali yerinden yönetimin o derece iyi gerçekleştirebildiğini, gelişmekte olan ülkelerdeki gibi mali açıdan merkeze bağımlılığın yüksek olmasının, yerel yönetimlerin özerkliğinin kaybolmasına ve yerinden yönetimden beklenen yararın sağlanamamasına neden olduğunu belirtmektedirler.

İlköğretim okulu yöneticilerimizin, uygulamada kendi kaynaklarını yaratma konusundaki zorunlulukları nedeniyle, yüz yüze oldukları maddi sıkıntılar ve yerel yönetimlerden alamadıkları destek düşünüldüğünde, mali konularda, yerel ve coğrafi bölge yönetimlerden daha güvenilir buldukları Bakanlıktan, öncelikli olarak, destek beklmeleri anlaşılır hale gelmektedir. Ancak yöneticilerimizin ve öğretmenlerimizin, mali konularda bölgesel ve yerel yönetimler ile ailelerin de elini taşın altına koymaları, sorumluluk alarak harcanan emeğin daha iyi anlaşılması, okullara, öğretmenlere ve öğrencilere daha fazla sahip çıkılmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Tüm bu görüşler; Jimenez ve Pacqueo (1996)'nın, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda, ailelerin düşük düzeydeki finansal katılımının bile okul verimliliğini artırdığı; Dünya Bankası (2005) ve UNESCO (2004)'nin, eğitimde yerinden yönetimin en temel varsayımlarından birisi olarak, kaynakların olabilecek en verimli şekilde kullanılması ve problemlerin çözümünde sorumluluk alınması nedeniyle, eğitimde kalitenin ve başarının artacağı; Ahmad ve Devarajan (2005), Shah ve Thompson (2005), Gropello (2004) ve Mody (2004)'nin, seçmenin uygulamalar konusunda daha fazla bilgi sahibi olması, performansın değerlendirilmesinde katılımının olması, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve halk arasındaki mesafeyi daraltarak, hesapverilebilirliği artıracığı; Kıran (2001)'in, eğitimde yerinden yönetimin, kaynakların rasyonel kullanımını sağlayacağı yönündeki görüşleriyle; Ortiz (2006)'in, mali konudaki yerelleşmenin öğrenci başarısında, karar almadaki yerelleşmeden daha etkili olduğunu; Taşçı (2008), yerinden yönetim ile bütçe kaynağının yönetiminde ve üretimin yönetiminde daha verimli olunacağı yönündeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Alanyazında, eğitimde mali yerelleşmeyi destekleyen ve karşı olan pek çok görüş ve bulgunun olduğu açıkça görülmektedir. Dolayısı ile uygulayıcıların bu konuda endişeler yaşamaları çok doğal karşılanmalıdır. Yönetici yada öğretmenlerimizin, eğitim giderleri konusunda yaşadıkları sıkıntılara rağmen, çareyi sadece Bakanlıkta görmemeleri, bölgesel ve yerel yönetimler gibi, ailelerden de üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerini beklmeleri, katılımcı bir örgütlenme biçimi sunması açısından dikkat çekicidir (sevindiricidir).

FARKLI COĞRAFI BÖLGELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN KARAR VERME YETKİSİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Farklı Coğrafi Bölgelerde görev yapan yöneticilerin karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşleri açısından fark olup olmadığı test edilirken, kalkınma düzeyi indeksi farklı olan coğrafi bölgelerde görev yapan yöneticilerin yerinden yönetim açısından görüşlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Özellikle kalkınma indeksi yüksek olan coğrafi bölgelerdeki yöneticilerin, eğitim düzeyi yüksek aileleri ve sivil toplum kuruluşlarını daha fazla karara katmak isteyebilecekleri düşünülmekte, sonuçlara bu nedenlerle bir de coğrafi bölgeler açısından bakılmaktadır.

Farklı Bölgelerde Görev Yapan Yöneticilerin Farklı Yönetim Birimlerinin Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, yönetim birimleri puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 26'da, bu puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Analizi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 26

Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Bakanlık	Marmara Bölgesi	2,788	1,012
	Ege Bölgesi	2,532	,948
	İç Anadolu Bölgesi	3,150	,605
	Karadeniz Bölgesi	2,591	,783
	Akdeniz Bölgesi	2,920	,857
	Doğu Anadolu Bölgesi	2,328	,909
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	2,007	1,036
Coğrafi Bölge Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,349	,823
	Ege Bölgesi	1,542	,546
	İç Anadolu Bölgesi	1,613	,494
	Karadeniz Bölgesi	1,438	,441
	Akdeniz Bölgesi	1,400	,372
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,533	,592
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,172	,487
Yerel Yönetim	Marmara Bölgesi	1,176	,232
	Ege Bölgesi	1,543	,476
	İç Anadolu Bölgesi	1,536	,287
	Karadeniz Bölgesi	1,419	,295
	Akdeniz Bölgesi	1,464	,418
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,541	,420
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	2,538	,844
Okul Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,714	,625
	Ege Bölgesi	2,095	1,000
	İç Anadolu Bölgesi	1,648	,238
	Karadeniz Bölgesi	1,530	,429
	Akdeniz Bölgesi	1,849	,451
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,849	,718
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,866	,608
Okul Yönetim Kurulu	Marmara Bölgesi	2,012	,979
	Ege Bölgesi	1,456	,477
	İç Anadolu Bölgesi	1,325	,331
	Karadeniz Bölgesi	2,452	,710
	Akdeniz Bölgesi	1,552	,535
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,979	,828
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,538	,442

Tablo 27

Okul Yöneticilerinin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları

Yönetim Birimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Bakanlık	Gruplararası	30,923	6	5,154			3-6
	Gruplariçi	155,107	295	,812	6,34	,000*	3-7
	Toplam	186,03	301				5-7
Cografi Bölge Yönetimi	Gruplararası	4,878	6	,813			
	Gruplariçi	56,821	295	,297	2,733	,000*	---
	Toplam	61,699	301				
Yerel Yönetim	Gruplararası	41,225	6	6,871			1-7, 2-7
	Gruplariçi	51,714	295	,271	25,37	,000*	3-7, 4-7
	Toplam	92,939	301				5-7, 6-7
Okul Yönetimi	Gruplararası	4,372	6	,729			
	Gruplariçi	76,315	295	,400	1,82		
	Toplam	80,687	301			,000*	---
Okul Yönetim Kurulu	Gruplararası	19,990	6	3,332			1-3, 2-4
	Gruplariçi	74,095	295	,338	8,58	,000*	3-4, 3-6
	Toplam	94,085	301				4-5, 4-7

1:Marmara B. 2: Ege B. 3:İç A. B. 4: Karadeniz B 5:Akdeniz B. 6 : Doğu A. B. 7 : Güney D A.B.

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Scheffe testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Bakanlık: Okul yöneticilerinin, Bakanlık puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F(6,295)=6,34; p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ; İç Anadolu B.'nin ($\bar{x}=3,150$), Doğu A. B.'ye ($\bar{x}=2,328$) ve Güneydoğu A. B.'ye ($\bar{x}=2,007$) göre,

Akdeniz B.'nin ($\bar{x}=2,920$) de Güneydoğu A. B.'ye ($\bar{x}=2,007$) göre Bakanlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Coğrafi Bölge Yönetimi: Okul Yöneticilerinin, coğrafi bölge yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$F<6,295>=2,75$; $p<.01$].

Yerel Yönetim: Okul yöneticilerinin, yerel yönetim puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,295>=25,37$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ; Güneydoğu A. B.'nin ($\bar{x}=2,007$) ; Marmara B. ($\bar{x}=1,176$), Ege B. ($\bar{x}=1,543$), İç Anadolu B. ($\bar{x}=3,150$), Karadeniz B. ($\bar{x}=1,419$), Akdeniz B. ($\bar{x}=2,920$)'ne göre Yerel Yönetim puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Yönetimi: Okul yöneticilerinin, okul yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$F<6,295>=1,82$; $p<.01$].

Okul Yönetim Kurulu: Okul yöneticilerinin, Okul Yönetim Kurulu puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,295>=8,58$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ; Marmara B. ($\bar{x}=2,012$)'nin, İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,325$)'ne göre; Karadeniz B. ($\bar{x}=2,452$)'nin, Ege B. ($\bar{x}=1,456$), İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,325$), Akdeniz B. ($\bar{x}=1,552$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,538$)'ne göre; Doğu A. B. ($\bar{x}=1,979$)'nin, İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,325$)'ne göre Okul Yönetim Kurulu puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin karar verme yetkisinin dağılımı konusundaki tercihlerine bakıldığında; İç Anadolu B.'deki yöneticilerin Bakanlık tercihlerinin, Güneydoğu Anadolu B.'deki yöneticilerin Yerel Yönetim tercihlerinin; Doğu Anadolu B.'deki yöneticilerin Okul Yönetim Kurulu tercihlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir.

FARKLI BÖLGELERDE GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN MALİ SORUMLULUĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Farklı Coğrafi Bölgelerde görev yapan yöneticilerin mali sorumluluğa ilişkin görüşleri açısından fark olup olmadığı test edilirken kalkınma düzeyi indeksi farklı olan coğrafi bölgelerde görev yapan yöneticilerin yerinden yönetim açısından görüşlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Özellikle kalkınma indeksi yüksek olan coğrafi bölgelerdeki yöneticilerin, geliri yüksek olan yerel yönetimlere ve ailelere mali konularda daha fazla sorumluluk vermek isteyebilecekleri düşünülmekte, sonuçlara bu nedenlerle bir de coğrafi bölgeler açısından bakılmaktadır.

Farklı Bölgelerde Görev Yapan Yöneticilerin Farklı Yönetim Birimlerinin Mali Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin, yönetim birimleri puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 28’de, bu puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Analizi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28

Okul Yöneticilerinin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Bakanlık	Marmara Bölgesi	3,281	1,251
	Ege Bölgesi	3,103	1,130
	İç Anadolu Bölgesi	2,985	,889
	Karadeniz Bölgesi	3,932	1,083
	Akdeniz Bölgesi	3,748	,945
	Doğu Anadolu Bölgesi	3,008	1,269
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	2,339	1,180
Coğrafi Bölge Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,543	1,022
	Ege Bölgesi	1,687	,593
	İç Anadolu Bölgesi	1,728	,521
	Karadeniz Bölgesi	1,307	,438
	Akdeniz Bölgesi	1,349	,465
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,438	,497
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,169	,354
Yerel Yönetim	Marmara Bölgesi	1,618	,710
	Ege Bölgesi	1,836	,697
	İç Anadolu Bölgesi	1,748	,429
	Karadeniz Bölgesi	1,559	,526
	Akdeniz Bölgesi	1,676	,676
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,878	1,049
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	3,268	1,410
Okul Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,425	,982
	Ege Bölgesi	1,197	,184
	İç Anadolu Bölgesi	1,241	,296
	Karadeniz Bölgesi	1,179	,375
	Akdeniz Bölgesi	1,046	,116
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,449	,805
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,161	,473
Aile	Marmara Bölgesi	1,173	,319
	Ege Bölgesi	1,498	,563
	İç Anadolu Bölgesi	1,582	,366
	Karadeniz Bölgesi	1,226	,364
	Akdeniz Bölgesi	1,180	,301
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,384	,558
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,060	,130

Tablo 29

Okul Yöneticilerinin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre Anova Sonuçları

Yönetim Birimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Bakanlık	Gruplararası	45,845	6	7,641	6,04	,000*	4-7
	Gruplarıçi	241,408	295	1,264			5-7
	Toplam	287,253	301				
Cografî Bölge Yönetimi	Gruplararası	8,117	6	1,353	4,36	,000*	2-7
	Gruplarıçi	59,180	295	,310			3-7
	Toplam	67,297	301				
Yerel Yönetim	Gruplararası	80,637	6	13,440	15,27	,000*	1-7
	Gruplarıçi	168,052	295	,880			2-7
	Toplam	248,690	301				3-7
Okul Yönetimi	Gruplararası	3,647	6	,608	2,01	,000*	4-7
	Gruplarıçi	57,584	295	,301			5-7
	Toplam	61,231	301				6-7
Aile	Gruplararası	7,717	6	1,186	7,53	,000*	1-3
	Gruplarıçi	30,053	295	,157			2-7
	Toplam	37,171	301				3-5

1: Marmara B. 2: Ege B. 3: İç A. B. 4: Karadeniz B. 5: Akdeniz B. 6: Doğu A. B. 7: Güney D A.B.

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Scheffe testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Bakanlık: Okul yöneticilerinin, Bakanlık puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F < 6,295 > = 6,04$; $p < .01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Karadeniz B. ($\bar{x} = 3,932$) ve Akdeniz B. ($\bar{x} = 3,748$)'ne göre; Güneydoğu A. B. ($\bar{x} = 2,339$)'nin, Bakanlık puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Coğrafi Bölge Yönetimi: Okul yöneticilerinin, Coğrafi Bölge Yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(6,295)}=4,36$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Ege B. ($\bar{x}=1,687$) ve İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,728$)'nin, Güneydoğu A.B. ($\bar{x}=1,169$)'ne göre Coğrafi bölge yönetimi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yerel Yönetim: Okul yöneticilerinin, yerel yönetim puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(6,295)}=15,27$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=3,268$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,618$), Ege B. ($\bar{x}=1,836$), İç A. B. ($\bar{x}=1,748$), Karadeniz B. ($\bar{x}=1,559$), Akdeniz B. ($\bar{x}=1,676$), Doğu A. B. ($\bar{x}=1,878$)'ne göre Yerel Yönetim puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Yönetimi: Okul yöneticilerinin, okul yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$F_{(6,295)}=2,01$; $p<.01$].

Aile: Okul yöneticilerinin, aile puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(6,295)}=7,53$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; İç A. B. ($\bar{x}=1,582$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,173$), Akdeniz B. ($\bar{x}=1,180$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,060$)'ne göre Aile puanlarının daha yüksek olduğu; Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,060$)'nin, Ege B. ($\bar{x}=1,498$), İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,582$) ve Doğu A. B. ($\bar{x}=1,384$)'ne göre Aile puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin mali sorumluluk konusundaki tercihlerine bakıldığında; Karadeniz B. ve Akdeniz B.'deki yöneticilerin Bakanlık tercihlerinin, İç Anadolu B. ve Ege B.'deki yöneticilerin Coğrafi bölge yönetimi tercihlerinin; Güneydoğu Anadolu B.'deki yöneticilerin Yerel Yönetim tercihlerinin; İç Anadolu B.'deki yöneticilerin Aile tercihlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir.

FARKLI BÖLGELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KARAR VERME YETKİSİNİN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Farklı Coğrafi Bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşleri açısından fark olup olmadığı test edilirken, kalkınma düzeyi indeksi farklı olan coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yerinden yönetim açısından görüşlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir

Farklı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Farklı Yönetim Birimlerinin Yetki Kullanımına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, yönetim birimlerinin puanlarının, ortalama ve standart sapmaları Tablo 30'da, bu puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Analizi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Bakanlık	Marmara Bölgesi	3,072	,806
	Ege Bölgesi	2,937	,849
	İç Anadolu Bölgesi	3,427	,670
	Karadeniz Bölgesi	3,043	,905
	Akdeniz Bölgesi	3,285	,843
	Doğu Anadolu Bölgesi	2,672	,902
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	2,819	,954
Coğrafi Bölge Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,527	,421
	Ege Bölgesi	1,618	,421
	İç Anadolu Bölgesi	1,710	,394
	Karadeniz Bölgesi	1,466	,287
	Akdeniz Bölgesi	1,623	,412
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,635	,458
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,676	,453
Yerel Yönetim	Marmara Bölgesi	1,399	,396
	Ege Bölgesi	1,511	,409
	İç Anadolu Bölgesi	1,453	,293
	Karadeniz Bölgesi	1,422	,400
	Akdeniz Bölgesi	1,384	,359
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,563	,500
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,685	,575
Okul Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,739	,449
	Ege Bölgesi	1,682	,476
	İç Anadolu Bölgesi	1,605	,336
	Karadeniz Bölgesi	1,664	,453
	Akdeniz Bölgesi	1,583	,363
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,767	,485
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,810	,535
Okul Yönetim Kurulu	Marmara Bölgesi	1,684	,658
	Ege Bölgesi	1,719	,657
	İç Anadolu Bölgesi	1,348	,307
	Karadeniz Bölgesi	1,904	,661
	Akdeniz Bölgesi	1,501	,565
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,810	,720
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,477	,433

Tablo 31

Öğretmenlerin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları

Yönetim Birimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Bakanlık	Gruplararası	108,418	6	18,070	25,77	,000*	1-3, 1-6
	Gruplarıçi	1281,352	1828	,701			1-7, 2-3
	Toplam	1389,771	1834				2-5, 3-4
Cografî Bölge Yönetimi	Gruplararası	8,602	6	1,434	8,15	,002*	1-3
	Gruplarıçi	321,419	1828	,176			1-7
	Toplam	330,021	1834				3-4
Yerel Yönetim	Gruplararası	18,836	6	3,319	17,72	,000*	4-7
	Gruplarıçi	323,812	1828	,177			1-6
	Toplam	342,648	1834				2-5
Okul Yönetimi	Gruplararası	12,052	6	2,009	10,35	,000*	2-7
	Gruplarıçi	354,738	1828	,194			3-7
	Toplam	366,789	1834				5-6
Okul Yönetim Kurulu	Gruplararası	50,063	6	8,344	25,43	,000*	5-7
	Gruplarıçi	599,790	1828	,328			1-3, 1-5
	Toplam	649,854	1834				1-7, 2-3

1:Marmara B. 2: Ege B. 3:İç A. B. 4: Karadeniz B 5:Akdeniz B. 6 : Doğu A. B.
7 : Güney D A.B.

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Scheffe testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Bakanlık: Öğretmenlerin, Bakanlık puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F < 6,1834 \geq 25,77$; $p < .01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Marmara B. ($\bar{x}=3,072$)'nin, İç A. B. ($\bar{x}=3,427$)'e göre; Ege B. ($\bar{x}=2,937$)'nin İç A. B. ($\bar{x}=3,427$) ve Akdeniz B.

($\bar{x}=3,285$)'ne göre Bakanlık puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Marmara B. ($\bar{x}=3,072$)'nin, Doğu A. B. ($\bar{x}=2,672$)'ne göre; İç A. B. ($\bar{x}=3,427$)'nin Karadeniz B. ($\bar{x}=3,043$), Doğu A. B. ($\bar{x}=2,672$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=2,819$)'ne göre; Akdeniz B. ($\bar{x}=3,285$)'nin, Doğu A. B. ($\bar{x}=2,672$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=2,819$)'ne göre Bakanlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Coğrafi Bölge Yönetimi: Öğretmenlerin, coğrafi bölge yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1834>=8,15$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,710$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,527$) ve Karadeniz B. ($\bar{x}=1,466$)'ne göre; Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,676$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,527$) ve Karadeniz B. ($\bar{x}=1,466$)'ne göre Coğrafi bölge yönetimi puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yerel Yönetim: Öğretmenlerin, yerel yönetim puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1834>=17,72$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,685$)'nin, Ege B. ($\bar{x}=1,511$), İç A. B. ($\bar{x}=1,453$), Karadeniz B. ($\bar{x}=1,422$) ve Akdeniz B. ($\bar{x}=1,384$)'ne göre; Doğu A. B. ($\bar{x}=1,563$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,399$) ve Akdeniz B. ($\bar{x}=1,384$)'ne göre; Ege B. ($\bar{x}=1,511$)'nin, Akdeniz B. ($\bar{x}=1,384$)'ne göre Yerel Yönetim puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul Yönetimi: Öğretmenlerin, okul yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<1,1834>=10,35$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; İç A. B. ($\bar{x}=1,605$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,739$), Doğu A. B. ($\bar{x}=1,767$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,810$)'ne göre; Akdeniz B. ($\bar{x}=1,583$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=1,739$), Doğu A. B. ($\bar{x}=1,767$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,810$)'ne göre Yerel Yönetim puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Okul Yönetim Kurulu: Öğretmenlerin, Okul Yönetim Kurulu puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1828>=25,43$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar

arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Marmara B. ($\bar{x}=1,684$) ve Ege B. ($\bar{x}=1,719$)'nin, İç A. B. ($\bar{x}=1,348$), Akdeniz B. ($\bar{x}=1,501$), ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,477$)'ne göre; Karadeniz B. ($\bar{x}=1,904$)'nin İç A. B. ($\bar{x}=1,348$)'ne göre; Doğu A. B. ($\bar{x}=1,810$)'nin, İç A. B. ($\bar{x}=1,348$), Akdeniz B. ($\bar{x}=1,501$), ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,477$)'ne göre Aile puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karar verme yetkisinin dağılımı konusundaki tercihlerine bakıldığında; İç Anadolu B.'deki öğretmenlerin Bakanlık ve coğrafi bölge yönetimi tercihlerinin; Karadeniz B.'deki öğretmenlerin Bakanlık tercihlerinin; Güneydoğu Anadolu B.'deki öğretmenlerin Yerel Yönetim tercihlerinin; Doğu Anadolu B.'deki öğretmenlerin Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu tercihlerinin; Karadeniz B.'deki öğretmenlerin Okul Yönetim Kurulu tercihlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir.

FARKLI BÖLGELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MALİ SORUMLULUĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Farklı Coğrafi Bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mali sorumluluğa ilişkin görüşleri açısından fark olup olmadığı test edilirken, kalkınma düzeyi indeksi farklı olan coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yerinden yönetim açısından görüşlerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Farklı Bölgelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Farklı Yönetim Birimlerinin Mali Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, yönetim birimleri puanlarının ortalaması ve standart sapmaları Tablo 32'de, bu puanların görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Analizi ve Scheffe testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin, Bakanlık, Coğrafi Bölge Yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Aile Puanlarının Bölgelere Göre Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Boyutlar	Yönetim Birimi	\bar{x}	ss
Bakanlık	Marmara Bölgesi	5,158	2,535
	Ege Bölgesi	5,802	2,771
	İç Anadolu Bölgesi	4,837	2,597
	Karadeniz Bölgesi	6,640	3,016
	Akdeniz Bölgesi	5,992	2,546
	Doğu Anadolu Bölgesi	5,913	2,891
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5,355	2,760
Coğrafi Bölge Yönetimi	Marmara Bölgesi	1,369	1,534
	Ege Bölgesi	1,336	1,556
	İç Anadolu Bölgesi	1,616	1,236
	Karadeniz Bölgesi	,876	1,148
	Akdeniz Bölgesi	1,411	1,622
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,331	1,590
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,228	1,220
Yerel Yönetim	Marmara Bölgesi	2,002	1,899
	Ege Bölgesi	1,601	1,519
	İç Anadolu Bölgesi	1,757	1,201
	Karadeniz Bölgesi	1,724	2,104
	Akdeniz Bölgesi	1,392	1,507
	Doğu Anadolu Bölgesi	1,484	1,784
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	1,934	1,929
Okul Yönetimi	Marmara Bölgesi	,775	1,691
	Ege Bölgesi	,504	,794
	İç Anadolu Bölgesi	,508	,686
	Karadeniz Bölgesi	,344	,630
	Akdeniz Bölgesi	,337	,654
	Doğu Anadolu Bölgesi	,580	1,217
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	,724	1,024
Aile	Marmara Bölgesi	,695	1,053
	Ege Bölgesi	,747	1,051
	İç Anadolu Bölgesi	1,281	1,050
	Karadeniz Bölgesi	,415	,714
	Akdeniz Bölgesi	,758	1,168
	Doğu Anadolu Bölgesi	,679	1,151
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	,756	1,006

Tablo 33

Öğretmenlerin, Farklı Yönetim Birimlerine Ait Puanlarının, Görev Yaptıkları Coğrafi Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları

Yönetim Birimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark**
Bakanlık	Gruplararası	432,860	6	72,143	10,04	,000*	1-4, 1-5, 2-3, 3-4, 3-5, 3-6, 4-7
	Gruplariçi	13124,794	1828	7,180			
	Toplam	13557,654	1834				
Coğrafi Bölge Yönetimi	Gruplararası	45,811	6	7,635	3,60	,001*	3-4
	Gruplariçi	3872,879	1828	2,119			
	Toplam	3918,690	1834				
Yerel Yönetim	Gruplararası	92,593	6	15,432	5,48	,000*	1-5 5-7
	Gruplariçi	5140,603	1828	2,812			
	Toplam	5233,196	1834				
Okul Yönetimi	Gruplararası	46,416	6	7,736	6,67	,000*	1-5 5-7
	Gruplariçi	2119,294	1828	1,159			
	Toplam	2165,710	1834				
Aile	Gruplararası	93,881	6	15,647	13,76	,000*	1-3, 2-3, 3-4, 3-5, 3-6, 3-7
	Gruplariçi	2077,229	1828	1,136			
	Toplam	2171,110	1834				

1:Marmara B. 2: Ege B. 3:İç A. B. 4: Karadeniz B 5:Akdeniz B. 6 : Doğu A. B. 7 : Güney D A.B.

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Scheffe testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Bakanlık: Öğretmenlerin, Bakanlık puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F < 6,1828 > = 10,04$; $p < .01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Marmara B. ($\bar{x} = 5,158$)'nin, Karadeniz B. ($\bar{x} = 6,640$) ve Akdeniz B. ($\bar{x} = 5,992$)'ne göre; İç Anadolu B. ($\bar{x} = 4,837$)'nin, Ege B. ($\bar{x} = 5,802$), Karadeniz B. ($\bar{x} = 6,640$), Akdeniz B. ($\bar{x} = 5,992$) ve Doğu A. B.

($\bar{x}=5,913$)'ne göre; Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=5,355$)'nin, Karadeniz B. ($\bar{x}=6,640$)'ne göre Bakanlık puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Coğrafi Bölge Yönetimi: Öğretmenlerin, coğrafi bölge yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1828>=3,60$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; İç Anadolu B. ($\bar{x}=1,616$)'nin, Karadeniz B. ($\bar{x}=0,876$)'ne göre Coğrafi bölge yönetimi puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yerel Yönetim: Öğretmenlerin, yerel yönetim puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1828>=5,48$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Akdeniz B. ($\bar{x}=1,392$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=2,002$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=1,934$)'ne göre Yerel Yönetim puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Okul Yönetimi: Öğretmenlerin, okul yönetimi puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1828>=6,67$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Akdeniz B. ($\bar{x}=,337$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=,775$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=,724$)'ne göre Yerel Yönetim puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Aile: Öğretmenlerin, aile puanları arasında görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F<6,1828>=13,76$; $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; İç A. B. ($\bar{x}=,1,281$)'nin, Marmara B. ($\bar{x}=,695$), Ege B. ($\bar{x}=,695$), Karadeniz B. ($\bar{x}=,415$), Akdeniz B. ($\bar{x}=,758$), Doğu A. B. ($\bar{x}=,679$) ve Güneydoğu A. B. ($\bar{x}=,756$)'ne göre Aile puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mali sorumluluk konusundaki tercihlerine bakıldığında; Karadeniz B. ve Akdeniz B.'deki öğretmenlerin Bakanlık tercihlerinin, İç Anadolu B.'deki öğretmenlerin Coğrafi bölge yönetimi tercihlerinin; Güneydoğu Anadolu ve Marmara B.'deki

öğretmenlerin Yerel Yönetim tercihlerinin; İç Anadolu B.'deki öğretmenlerin aile tercihlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına bölgesel açıdan bakıldığında, hem karar verme yetkisinin dağılımı hem de mali sorumluluklar konusunda, İç Anadolu Bölgesi'nin merkeziyetçi bir tutum; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yerinden yönetime yönelik bir tutum sergilemesi en dikkat çekici bulgudur.

Bu sonuçlar ilk bakışta, İç Anadolu Bölgesi'nin, mesafe olarak Bakanlığa daha yakın olması nedeniyle, merkezdeki yöneticilere daha kolay ulaşabildikleri, sorunlarını yüz yüze iletişimle çözme şanslarının olabildiğini düşündürmektedir. Ancak sonuçları yorumlamada, merkeziyetçiliğe ve yerinden yönetime daha geniş bir açıdan bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Her ne kadar yerinden yönetimin ekonomik kalkınmaya olumlu etkileri olduğunu söyleyen görüşler olsa da Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da olduğu gibi, yerinden yönetim fikrinin, uygulayıcılar ve etkilenenler tarafından kabul görebilmesi, başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, öncelikle toplumun gelişmişlik düzeyinin yüksek olması, demokrasi ve katılım kültürünün yerleşmesi ile ilgili olmaktadır. Aksi halde, El Salvador'da Jimenez ve Sawada (1998), Nikaragua'da Gershberg ve Meade (2005), Kolombiya'da Osorio (2003), Afrika'da Gershberg ve Winkler (2003), Tayland'da Arphattanon (2005), Malavi'de Nakhokwe (2005) tarafından yapılan eğitimde yerinden yönetim ile ilgili araştırma ve analizlerde olduğu gibi; demokrasi ve katılım yoluyla hizmet kalitesini arttırmaya yönelik uygulanan yerinden yönetim politikalarının, bölgesel geri kalmışlığa ilişkin izleri derinleştirdiği, eğitim çıktılarında kalitenin artırılmadığını, parasal kaynaklar konusunda sıkıntılar yaşandığını, katılımcıların yetersizlikleri nedeniyle endişe, korku ve direnç yaşandığı ve konan hedeflere ulaşamadığı anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına yurt dışındaki başarılı ve başarısız uygulamalar açısından bakıldığında, ülkemizde kalkınmışlık ve gelişmişlik düzeyi yüksek olan bölgelerdeki yönetici ve öğretmenlerin yerinden yönetim fikrini daha fazla desteklemeleri beklenmektedir. Kalkınmışlığın bir göstergesi olarak kabul edilen, ortalama insan ömrü, okur-yazar oranı ve bileşik ilk-orta-yüksek okullaşma oranı,

kişi başına düşen milli gelirden oluşan “beşeri kalkınma indeksi”nin, bölgelere göre farklılık gösterip göstermediği TÜİK verilerine göre, Saraçlı, Yılmaz ve Kaygısız (2005) ve Ünal (2008) tarafından araştırılmış ve Marmara Bölgesi (0,832), Ege Bölgesi (0,771), Akdeniz Bölgesi (0,770), İç Anadolu Bölgesi (0,731) ile Karadeniz Bölgesi’nin (0,687) kalkınma indekslerinin Güneydoğu Anadolu Bölgesi (0,600) ve Doğu Anadolu Bölgesi (0,568) kalkınma indekslerinden yüksek olduğu bulunmuştur.

Kalkınma indekslerine, araştırmanın beklentisi açısından bakıldığında, Marmara, İç Anadolu ve Ege Bölgeleri’nin kalkınmışlık düzeyi ile paralel olarak, mali sorumluluklar açısından, farklı düzeylerde, yerinden yönetim fikrine daha sıcak baktığı görülmektedir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nin ise ülke çapında en düşük kalkınma indeksine sahip olmalarına rağmen yerinden yönetim konusunda istekli olmaları, akla başka nedenler olabileceğini getirmektedir.

29 Mart 2009 Türkiye yerel seçim sonuçlarına (www.ysk.gov.tr) da, araştırmanın bulguları açısından bakıldığında, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgeleri’nde bazı illerin, %19, %21 yada %39 oy oranı ile sıralamada ilk üçü paylaşan ve mecliste ciddi temsil güçleri olan partiler yerine, %3 oy potansiyeli olan partinin adaylarını kendi bölgelerinde yerel yöneticiler olarak seçmeleri dikkat çekicidir.

Kalkınma indekslerine ve 2009 yerel seçim sonuçlarına, araştırmanın bulguları açısından bakıldığında, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgeleri’ndeki yerinden yönetim ile ilgili algılamaların, bu bölgelerdeki etnik köken ve alt kimlik politikalarıyla ilişkili olabileceği akla gelmekte, bu durum, bölgedeki eğitim yöneticileri ve öğretmenlerinin yerinden yönetim ile ilgili hazır bulunuşluklarının fazla olduğunu söylemek konusunda çekince yaratmaktadır.

Bölgeler arasındaki yerinden yönetime ilişkin farklı görüşleri açıklarken, konuya bir de kavramsal açıdan bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de katılımcı demokrasinin ve yerel yönetimlerin geliştirilmesini amaçlayan ve Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen Sivil Toplum Geliştirme Merkezi’nin (STGM), “örgütlenme” ile “Sivil Toplum Kuruluşu (STK)” kavramlarının, farklı coğrafi bölgeler, cinsiyetler, yaş grupları ve sosyal ekonomik

statü grupları için ne ifade ettiğini araştıran anket çalışması sonucunda; örgütlenmenin Akdeniz, Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri için “demokratik hak”, “birlik ve dayanışma” ve “güç kaynağı” gibi olumlu değerlere, Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgeleri için ise “korku ve kuşku”, “terör” ve “toplumun huzurunu bozan” gibi olumsuz değerlere işaret ettiği bulunmuştur (www.stgm.org.tr). Bu sonuçlar, tıpkı “örgütlenme” kavramında olduğu gibi “yerinden yönetim” kavramının da, yeni bir kavram olması nedeniyle, henüz tam ve doğru olarak anlaşılamayabileceği, kimi bölgelerde “demokrasi, katılım, halka yakınlık ve hesapverilebilirlik” olarak, kimi bölgelerde ise “bölünme, parçalanma ve ulusallığın tehdidi” olarak algılanabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu nedenler, İç Anadolu Bölgesi’nin yerinden yönetim fikrini neden desteklemediği yada Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin neden desteklediği, Karadeniz Bölgesi’nin Okul Yönetim Kurulu konusunda neden daha istekli olduğunu açıklamak konusunda farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN YETKİ KULLANIMI VE MALİ SORUMLULUĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yöneticilerin ve öğretmenlerin, İlköğretim’de karar verme yetkisinin dağılımına ilişkin görüşleri 5 boyut ve 48 maddeden oluşan ölçek ile; İlköğretim’de mali sorumluluklara ilişkin görüşleri 3 boyut ve 18 maddeden oluşan ölçek ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin İlköğretim’de Yetki Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Yönetim Birimleri Açısından Karşılaştırılması

Bakanlık puanının, öğretmen ve yönetici (kadro) görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34***Bakanlık Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	3,07	0,87	2032	7,78	,007
Yönetici	301	2,55	0,97			

İlköğretim’de karar verme yetkisinin Bakanlık tarafından kullanılması ile ilgili, öğretmen ve yönetici (kadro) görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=7,78, p<.01]. Öğretmenlerin Bakanlık Puan ortalamaları ($\bar{x}= 3,07$), Yöneticilerin Bakanlık Puan ortalamalarına ($\bar{x}=2,55$) göre daha yüksektir.

Coğrafi bölge yönetimi puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35***Coğrafi Bölge Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	1,62	0,42	2032	5,90	,000
Yönetici	301	1,42	0,55			

İlköğretim’de karar verme yetkisinin Coğrafi bölge yönetimleri tarafından kullanılması ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. [t=5,90, p<.01]. Öğretmenlerin Coğrafi bölge yönetimi Puan ortalamaları ($\bar{x}=1,62$), Yöneticilerin Coğrafi bölge yönetimi Puan ortalamalarına ($\bar{x}=1,42$) göre daha yüksektir.

Yerel yönetim puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36***Yerel Yönetim Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	1,48	,43	2032	6,45	,000
Yönetici	301	1,70	,68			

İlköğretim’de karar verme yetkisinin Yerel Yönetimler tarafından kullanılması ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=6,45$, $p<.01$]. Yöneticilerin Yerel Yönetim Puan ortalamaları ($\bar{x}=1,70$), Öğretmenlerin Yerel Yönetim Puan ortalamalarına ($\bar{x}=1,48$) göre daha yüksektir.

Okul Yönetimi puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37***Okul Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	1,68	,44	2032	3,68	,000
Yönetici	301	1,81	,63			

İlköğretim’de karar verme yetkisinin Okul Yönetimleri tarafından kullanılması ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$t=3,68$, $p<.01$]. Yöneticilerin Okul Yönetimi Puan ortalamaları ($\bar{x}=1,81$), Öğretmenlerin Okul Yönetimi Puan ortalamalarına ($\bar{x}=1,68$) göre daha yüksektir.

Okul Yönetim Kurulu puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38***Okul Yönetim Kurulu Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	1,59	,59	2032	2,03	,003
Yönetici	301	1,68	,69			

İlköğretim’de karar verme yetkisinin Okul Konseyleri tarafından kullanılması ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. [t=2,03, p<.01]. Yöneticilerin Okul Yönetim Kurulu Puan ortalamaları (\bar{x} = 1,68), Öğretmenlerin Okul Yönetim Kurulu Puan ortalamalarına (\bar{x} =1,59) göre daha yüksektir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin, İlköğretim’de karar verme yetkisinin kullanımına ilişkin görüşleri ile ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında; Öğretmenlerin Bakanlık ve Coğrafi bölge yönetimi puanlarının yöneticilere göre, yöneticilerin ise Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu puanlarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine genel açıdan karşılaştırmalı bakıldığında, karar verme yetkisinin dağılımıyla ilgili olarak, öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla Bakanlık ve Coğrafi bölge yönetimi yönelimli oldukları; yöneticilerin ise daha fazla Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu yönelimli oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin, İlköğretim’de Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşlerinin Yönetim Birimleri Açısından Karşılaştırılması

Bakanlık puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39***Bakanlık Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	5,52	2,71	2031	12,67	,000
Yönetici	301	3,05	1,20			

İlköğretim’de Mali Sorumlulukların Bakanlık tarafından yerine getirilmesi ile ilgili, öğretmen ve yönetici (kadro) görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=12,67, p<.01]. Yöneticilerin Bakanlık Puan ortalamaları (\bar{x} =3,05), Öğretmenlerin Bakanlık Puan ortalamalarına (\bar{x} =5,52) göre daha düşüktür.

Coğrafi bölge yönetimi puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40***Coğrafi Bölge Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	1,36	1,46	2031	6,72	,000
Yönetici	301	2,08	1,12			

İlköğretim’de Mali Sorumlulukların Coğrafi bölge yönetimleri tarafından yerine getirilmesi ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=6,72, p<.01]. Yöneticilerin Coğrafi bölge yönetimi Puan ortalamaları (\bar{x} =2,08), Öğretmenlerin Coğrafi bölge yönetimi Puan ortalamalarına (\bar{x} =1,36) göre daha yüksektir.

Yerel yönetim puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41***Yerel Yönetim Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	1,71	1,68	2031	2,18	,000
Yönetici	301	1,44	,58			

İlköğretim’de Mali Sorumlulukların Yerel Yönetimler tarafından yerine getirilmesi ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=2,18, p<.01]. Yöneticilerin Yerel Yönetim Puan ortalamaları (\bar{x} =1,44), Öğretmenlerin Yerel Yönetim puan ortalamalarına (\bar{x} =1,71) göre daha düşüktür.

Okul Yönetimi puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42***Okul Yönetimi Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	,56	1,08	2031	8,74	,000
Yönetici	301	1,24	,55			

İlköğretim’de Mali Sorumlulukların Okul Yönetimleri tarafından yerine getirilmesi ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=8,74, p<.01]. Yöneticilerin Okul Yönetimi Puan ortalamaları (\bar{x} =1,24), Öğretmenlerin Okul Yönetimi puan ortalamalarına (\bar{x} =,56) göre daha yüksektir.

Aile puanının, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre t-testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43***Aile Puanının, Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre t-Testi Sonuçları***

Kadro	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğretmen	1834	,80	1,08	2031	6,31	,000
Yönetici	301	1,30	,43			

İlköğretim’de Mali Sorumlulukların Aileler tarafından yerine getirilmesi ile ilgili, öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=6,31, p<.01]. Yöneticilerin Aile Puan ortalamaları (\bar{x} =1,30), Öğretmenlerin Aile puan ortalamalarına (\bar{x} =,80) göre daha yüksektir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin, İlköğretim’de mali sorumluluklara ilişkin görüşleriyle ilgili analiz sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin, Bakanlık ve Yerel Yönetim puanlarının yöneticilere göre, yöneticilerin ise Coğrafi bölge yönetimi, Okul Yönetimi ve Aile puanlarının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine genel açıdan karşılaştırmalı bakıldığında, mali sorumluluk konusunda öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla Bakanlık ve Yerel Yönetim yönelimli oldukları; yöneticilerin ise daha fazla Coğrafi bölge yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu yönelimli oldukları görülmektedir.

Genel Değerlendirme

Ülkemizdeki kamu yönetimi uygulamaları açısından bakıldığında, yerinden yönetime ait bazı ipuçlarına rastlamak mümkün olmaktadır. Belediyelerin işleyişlerinde özerkliğe kavuşturucu adımların atılmasının, belediyelerde, sağlık hizmetleri ve eğitim hizmetlerinde gündeme gelen sözleşmeli işgören uygulamalarında olmasının, işgören görevlendirmeleri konusunda, ilçe ve il müdürlüklerinin yetkili olmasının, okullardaki okul aile

birliklerinin etkililiklerinin artırılmaya çalışılmasının, ilköğretimde ailenin izni olmadan öğrenciye sınıf tekrarı yaptırılmamasının, okul öğrenci kurullarının, okul zümre başkanları kurullarının, eğitim bölgesi danışma kurullarının, yerinden yönetimin hayata geçirilmesinde ön hazırlık niteliğinde adımlar olduğu düşünülmektedir.

Erder (2006)'e göre, Türk belediyeçilik sistemindeki önemli dönüm noktalarından biri olan Belediye Kanununun, Kent Konseyleri aracılığı ile katılımı sağlamaya çalışırken, kuruluş amaçları ve nasıl çalışacakları konularında netlik olmaması nedeniyle keyfiliği ve standarttan uzaklığı getirmesi, etkin ve demokratik bir katılımın oluşumunu engellemesi; Seçkin (2009)'e göre, 1992'deki Birleşmiş Milletler "Yeryüzü Zirvesi"nin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve ülkemizdeki *Yerel Gündem 21* uygulaması ile hayat bulan, demokratik yerel yönetim anlayışının, yerel danışma kurullarının oluşturulması, sivil toplum örgütleri, meslek kuruluşları, özel sektör grupları ile iletişim ve danışma sistemlerinin geliştirilmesi; yerel yönetim kültürünün, demokratik kültürün, kentlilik bilinci ve sorumluluğun geliştirilmesi yönünden dikkate değer örneklerdir.

Ancak, belediyelerde çok büyük rakamlara dayalı rantın oluşması ve kamu kaynaklarının usulsüz kullanılması, bazı belediye başkanlarının yöneticiliklerinin sağladığı güçle, genel siyasette etkin ve belirleyici konuma gelmeleri, yerel yönetimleri şeffaf ve denetime açık hale getirici düzenlemelerin olmaması, iktidar olan kişilerin yerel yönetimlerde kendilerini örgütlenme çabası içerisine girmeleri, birçok siyasi yandaşını kadrolu ve sözleşmeli işe almaları, bu yolla kaynakların israf edilmesi, hizmet üretiminde verimliliğin ve üretkenliğin düşmesi olumsuz etkileyen bir gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Mert, 2009).

Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin, yerinden yönetim konusunda bazı endişeler yaşaması ve Bakanlığı en güvenilir makam olarak ilk sırada tercih etmeleri daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu güvenin yerel makamlar düzeyinde de oluşturulması konusunda, ilk akla gelen, kurumların hesapverilebilirliklerinin artırılması olmaktadır. Bunun için de öncelikle, özel sektörde olduğu gibi kamuda da kurumsallaşmaya gidilmesi ve Mert (2009), Okutan (2008), Köse (2002)'nin vurguladığı gibi, sivil toplum

örgütlerinin güçlendirilerek, kurullar aracılığı ile yönetime katılması, yerel yönetimlerin şeffaf ve denetime açık hale getirilmesi gerekmektedir.

Eğitim alanında da yerinden yönetimin olmazsa olmaz ilkeleri; katılım, hesap verme sorumluluğu, sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanmasının ancak iyi bir yönetişim ile olabileceği düşünülmektedir. Toksöz (2008), iyi yönetişimin temeli olan katılımcılığın arttırılabilmesi için, katılıma açık süreçlerin oluşturulması, etkin katılımı sağlayacak STK'ların örgütlenmesinin sağlanması ve katılımcılarının eğitimin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin yerinden yönetim ile ilgili kaygılarının nedenlerine bakıldığında, yönetişim yaklaşımının, kurumlar ile kişiler arasındaki güveni geliştireceği, kurumlarda katılımcı demokrasi kültürünü yerleştireceği ve çalışanların endişelerinden sıyrılarak, yetki kullanımı ve sorumluluk almak konularında daha cesaretli ve istekli olacakları düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, bizlere aynı zamanda, değişimin yasalar yada yapısal uyum modelleriyle sınırlı kalmaması gerektiği, kültürel yapı üzerinde de çalışılması gerektiğini göstermektedir. Çünkü her alanda, yönetici ve öğretmenlerin, Bakanlığı öncelikli olarak tercih etmelerinin, alışa geldikleri, bildikleri, içinden yetiştikleri ve kendilerini daha güvende hissettikleri sistemi, değişime tercih ettikleri, sorumluluk alma ve hesap verme ile ilgili olası kaygılarının, yönetime katılma isteklerini sınırladığı düşünülmektedir.

Okul Yöneticilerinin ve öğretmenlerin, eğitimde yerinden yönetim ile ilgili tutumları, Lane (2008)'in, eğitim reformunun desteklenmesi için yerel kültürün, normların, beklentilerin ve değerlerin değiştirilmesi gerektiği; Lauwers (2007)'in, yerinden yönetimin uygulamada başarılı olabilmesi için, uygulayıcıların aklında yerinden yönetim fikrinin kökleşmesi, yerinden yönetim kültürünün oluşmasının gerektiği; Osorio (2003), Arphattanon (2005), Nakhokwe (2005)'nin, kültürel değişim olmadan, sadece yapısal değişikliklerle ve yöneticiler tarafından reformlar desteklenmeden yerinden yönetimin sağlanamayacağı yönündeki görüşleri ile paralellik göstermektedir.

ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN AÇIK UÇLU SORULARA VERDİKLERİ YANITLAR

Yönetici ve öğretmenlere, “İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği” ve “İlköğretim’de Mali Sorumluluk Ölçeği”nde yüksek puan verdikleri yönetim birimlerini tercih etme nedenleri sorulmuştur. Nedenleri açıklamaya yönelik verdikleri yanıtlar, anlamı bozulmadan ifade edilmeye çalışılmış, birbiri ile çok benzerlik gösterdiği için öğretmen ve yönetici görüşleri birlikte özetlenmiş; farklı görüşler hangi gruba ait ise parantez içinde belirtilmiştir.

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisinin Kullanımı İle İlgili Sorulara Verilen Yanıtlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, eğitim-öğretim, öğretmenler ve uzmanlar, yöneticiler-idari personel ve denetleyiciler, okulun işleyişi ve denetim olmak üzere ölçeğin 5 alt boyutunda, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi yada Okul Yönetim Kurulunu daha fazla tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir.

1. Eğitim-Öğretim ile İlgili Kararlar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, eğitim-öğretim ile ilgili kararlarda farklı yönetim birimlerini tercih etme nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

Bakanlık:

- Eğitim-öğretim devlet politikaları ile ilgilidir ve amaçlarında ulusal birlik sağlanmalıdır,
- Tüm ülkedeki okulların aynı misyona sahip olmaları ve ulaşmaya çalışmaları sağlanabilir,
- Farklı uygulamaların önüne geçerek, fırsat eşitliği sağlanabilir,

- Bakanlığın imkanlarının daha fazla olması nedeniyle daha fazla araştırarak güncel yöntemleri takip edebilir,
- Uzmanlık gerektirdiği için Bakanlıktaki uzmanlar tarafından karar alma, planlama ve geliştirmenin yapılması gerekir,
- Her bölge yada okulun kendilerine göre eğitim hedefleri belirlemesi standart oluşturulmasını engelleyebilir,
- Farklı uygulamalar nedeniyle karmaşa ve çatışma yaşanabilir,
- Uygulamaların daha doğru ve tarafsızlığının olması sağlanabilir,
- Sınavların geçerli, güvenilir ve objektif olması sağlanabilir,
- Müfredat dışı yayınların okutulmasının ve yayınevleri ile ticari ilişkilerin gelişmesi engellenir,
- Bakanlık en deneyimli kurum olduğu için daha doğru kararlar alabilir,
- Ortak sınavlar olduğuna göre (SBS,ÖSS vb.) tüm okulların da misyonu ortak olmalı ve merkezden belirlenmeli,
- Bakanlık daha güvenilir olduğu için son kararı veren onay makamı olmalı.

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- Bölgesel koşulları, kültürü ve ihtiyaçları daha iyi analiz edebilirler,
- Nüfus hareketlerini daha iyi bilirler ve belli okullara yığılmalar engellenebilir.

Yerel Yönetim:

- Yerel farklılıkları okula yansıtılabilirler,
- Çevre koşullarını ve ihtiyaçlarını daha iyi bilirler,
- Yakın amaçları belirleyebilirler,
- Çevrenin kültürünü ve öğrencilerin düzeylerinin daha iyi bilirler,
- Nüfus hareketlerini daha iyi bilirler ve belli okullara yığılmalar engellenebilir.

Okul Yönetimi:

- Okulun durumunu en iyi bilenler şartları da belirlemeli,
- Okulun misyonu okul olanaklarına uygun olmalı,

- Yerel farklılıklar okula yansıtılmalı,
- Sosyo ekonomik düzeyi farklı olan okulların eğitim ihtiyaçları da farklıdır,
- Amaçlar daha gerçekçi ve yaşama dönük olur,
- Okulun içinde bulunduğu çevreye ile uyumu artar,
- Yeterli altyapı ve uzmanlığa sahip oldukları için,
- Öğrencinin düzeyinin tespitinde kapsam geçerliliği artar,
- Nüfus hareketlerini daha iyi bilirler ve belli okullara yığılmalar engellenebilir,
- Problemlerle karşılaştıklarında birebir ve hemen çözüm üretebilirler.

Okul Yönetim Kurulu:

- Uygulayıcılar olarak öğretmenler daha çok amaca sahip çıkar,
- Okulun içinde bulunduğu çevreye ile uyumu artar,
- Her bölge insanının hayati algılama yöntemi, bakış açısı ve kültürü farklıdır. Bu farkların ve öğrenci düzeylerinin bilinmesi, çevre koşullarına uygun yöntemler belirlenmesini kolaylaştırır,
- Nüfus hareketlerini daha iyi bilirler ve belli okullara yığılmalar engellenebilir,
- Problemlerle karşılaştıklarında birebir ve hemen çözüm üretebilirler,
- Daha demokratik olur,
- Kurullar pek çok görüşün katılımıyla kararlarda dengeyi ve objektifliği sağlar,
- Kurum kültürünün oluşturulması sağlanır,
- Okul paydaşlarına da söz hakkı ve sorumluluk verilir,
- Kazandırılacak davranışların tespitinde geniş konsensusun olması önemlidir.

2. “Öğretmenler ve Uzmanlar” ile “Yöneticiler, İdari Personel ve Denetleyiciler” İlgili Kararlar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, işgörenlerin özlük hakları ile ilgili kararlarda farklı yönetim birimlerini tercih etme nedenlerini aşağıdaki

gibi açıklamaktadırlar. Bu bölümde 2. ve 3. boyuta ilişkin nedenler benzerlik gösterdiği için aynı başlık altında verilmiştir.

Bakanlık:

- Bölgesel zenginlikler maaş farkı yaratabilir,
- Görev yaparken iletişim içinde olunan insanların yetkilerini koz olarak kullanmadıkları, güvenli bir ortamda çalışabilmek için,
- Denetimde birlik ve objektiflik için,
- Üst makamlar daha doğru kararlar alırlar, bakanlık en deneyimli kurumdur
- Torpil, siyasi kayırmanın ve haksız rekabetin engellenerek, tarafsızlığın sağlanması için,
- Adaletli seçim için, mağduriyet olmaması için.

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- Torpil, siyasi kayırmanın ve haksız rekabetin engellenerek, tarafsızlığın sağlanması için,
- Adaletli seçim için, mağduriyet olmaması için,
- Görev yaparken iletişim içinde olunan insanların yetkilerini koz olarak kullanmadıkları, güvenli bir ortamda çalışabilmek için,
- Tayinlerde bölgenin ihtiyacını daha iyi bilirler,
- Çalışma koşulları bölgelere göre farklı olacağı için seçimler daha isabetli yapılabilir,
- Yöneticiler coğrafi bölge yönetimlerine hesap verebilmeli, coğrafi bölge yönetimleri de birlikte çalışacakları yöneticileri seçmekte söz sahibi olmalılar (öğretmen görüşü).

Yerel Yönetimi:

- Tayinlerde okulun ve çevrenin ihtiyacını daha iyi bilirler,
- Maaş ve terfiyi kişilerin performansına göre belirlerler,
- Öğretmenlerin ve yöneticilerin, verimli bir şekilde çalışıp çalışmadıklarını, sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini görüp, gerçekçi değerlendirme yapabilirler.

Okul Yönetimi:

- Personelle bu birimler çalışacağı için kendileri karar vermeli (okul yöneticilerinin görüşü).

Okul Yönetim Kurulu:

- İşbirliği içinde hareket edilmeli, bireysel hareketler ve istismardan kaçınılmalı,
- Öğretmen, yönetici, personel ve denetçide aranan özellikler açısından yerel özelliklerin dikkate alınabilmesi ve fark gözetebilmek için değerlendirme ortak yapılmalı.

3. Okulun İşleyişi İle İlgili Kararlar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, okulun işleyişi ile ilgili kararlarda farklı yönetim birimlerini tercih etme nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

Bakanlık:

- Yerel yönetimlere bırakılmayacak kadar ciddi bir konudur,
- Bakanlık bu konuda daha deneyimlidir..

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- Üst makamlar daha doğru kararlar alırlar,
- Bölgesel iklim ve coğrafi koşullar dikkate alınmalı,
- Bölgedeki halkın geri kalmışlığı dikkate alınarak ek programlar uygulanabilir,
- İmkanları ölçüsünde görev almalılar.

Yerel Yönetimi:

- İşin içinde olduğu sürece okula sahip çıkar,
- Her detayla bakanlık uğraşmamalı,
- Yerel iklim ve coğrafi koşullar dikkate alınmalı,

- Yerel halkın geri kalmışlığı dikkate alınarak ek programlar uygulanabilir,
- Kırtasiyecilik ve bürokrasi azalır. İşlerin yapılması hızlanır(karar, problem çözümü ve uygulama açısından),
- İhtiyaç belirlemede bölge dikkate alınmalı, merkezden sağlıklı bir biçimde ihtiyaç analizi yapılamaz,
- İhalelerle yapılanlar kısa sürede kullanılmaz hale geliyor. Paranın nerede ve nasıl en etkili biçimde harcanacağını en yakındaki yönetim birimleri bilir,
- Muhatap bulmak kolaylaşır. Acil ve küçük ihtiyaçların zaman kaybedilmeden karşılanması sağlanır,
- İmkanları ölçüsünde görev almalılar.

Okul Yönetimi:

- Kullanıcı kendi ihtiyaçlarını daha iyi bilir,
- Kullanıcı kendi karar verirse daha sorumlu ve iktisatlı kullanır,
- Zaman, ekonomi ve planlama açısından tasarruf sağlanır,
- Koşulları yakından görüp değerlendirdikleri ve detaylı bilgiye sahip oldukları için,
- İhtiyaç belirlemede okul koşulları dikkate alınmalı, merkezden sağlıklı bir biçimde ihtiyaç analizi yapılamaz,
- İhalelerle yapılanlar kısa sürede kullanılmaz hale geliyor. Paranın nerede ve nasıl en etkili biçimde harcanacağını en yakındaki yönetim birimleri bilir (yönetici görüşü),
- Muhatap bulmak kolaylaşır. Acil ve küçük ihtiyaçların zaman kaybedilmeden karşılanması sağlanır.

Okul Yönetim Kurulu:

- Bireysel hareketler ve istismardan kaçınmak için,
- Karar verenler, işin içinde olduğu sürece okula sahip çıkar.

4. Denetim İle ilgili Kararlar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, denetim ile ilgili konularda farklı yönetim birimlerini tercih etme nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

Bakanlık:

- Ülke genelindeki şartları daha iyi bildikleri için daha objektif değerlendirmeler yapabilirler,
- Aynı çevrede yaşayan, birbirini tanıyan hatta arkadaş olan kişilerin birbirlerini objektif olarak denetlemeleri mümkün değildir,
- Bakanlık bu işi daha profesyonel yapabilir. Olaylara dışarıdan bakarak, duygusal tepkiler vermek yerine daha objektif değerlendirmeler yapabilir.

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- Ülke genelindeki şartları daha iyi bildikleri için daha objektif değerlendirmeler yapabilirler,
- Aynı çevrede yaşayan, birbirini tanıyan hatta arkadaş olan kişilerin birbirlerini objektif olarak denetlemeleri mümkün değildir,
- Tarafsız olacağı için coğrafi bölge yönetimi yapmalı,
- Çevre koşullarını daha iyi bildiği için daha doğru değerlendirme yapabilir, amacına uygunluğu daha iyi değerlendirirler.

Yerel Yönetim:

- Eğitim merkezi statüko ve siyasetten kurtarılmalı,
- Eğitimde güçlü ve işleyen bir sistem kurulabilmesi için ödül ve ceza mekanizmasını, gelir-gider durumunu, denetim ve karar mekanizmalarını kullanacak yetkiye sahip olmalı,
- Özellikle idari konularda etkili olmalı, eğitimle ilgili konularda daha uzman kişiler söz sahibi olmalı,
- Takibi daha iyi yapabilirler,

Okul Yönetimi:

- Öğretmenin performansının en iyi okul yönetimi bilir bu nedenle denetim vasfına sahip olmalı,
- Ödül ve ceza mekanizmalarının işlemesi ile öğretmenlerin motivasyonu arttırılabilir,
- Personelin hedefini ve performansının en iyi okul yönetimi bilir,
- Okul misyonunun çalışanlar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini en iyi okul yönetimi bilir,
- İşin içinde olanlar durumu daha iyi değerlendirebilirler.

Okul Yönetim Kurulu:

- Hizmeti alan kişiler ve kesimin demokratik müdahalesini geliştirmek için,
- Tabandan gelen talepler doğrultusunda planlamanın yapılabilmesi için,
- Yerinde, etkili ve hızlı müdahale için,
- Şeffaflık için.

İlköğretim'de Mali Sorumluluklarla İlgili Sorulara Verilen Yanıtlar

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, özel durumu olan öğrencilerin giderleri, öğrenci giderleri ve okul giderleri olmak üzere ölçeğin 3 alt boyutunda, Bakanlık, Coğrafi bölge yönetimi, Yerel Yönetim, Okul Yönetimi yada Aileyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmektedir.

1. Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri İle İlgili Mali Sorumluluklar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, özel durumu olan öğrencilerin giderleri konusunda farklı yönetim birimlerine yada ailelere sorumluluk verme nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

Bakanlık:

- Üstün yetenekli çocuklar için yüksek eğitim standartlarının oluşturulabilmesi için,

- Üstün yetenekli çocuklar ülkenin geleceği açısından çok önemli ve devlet tarafından özel statüde eğitim almalılar,
- Zorunlu eğitim toplumun tüm bireyleri için parasız olmalıdır,
- Eğitimde fırsat eşitliği için,
- Sosyal devlet olmanın gereğidir. Her kesimden öğrencinin rahatça okuyabilmesi devlet güvencesinde olmalıdır,
- Bütçesi daha büyüktür,
- Toplumsal meseleler olduğu için herkes çözümün bir parçası olmalı,

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- Kendi yetki alanlarındaki eğitim-öğretim kurumlarını desteklemeli, gelir kaynaklarını bölge halkının eğitimi için de kullanmalı,
- Bütçesi büyük olan bölgelerin katkısı daha fazla olmalı. Fakir bölgeleri merkezi yönetimler desteklemeli,
- Herkes taşın altına elini koymalı,
- Toplumsal meseleler olduğu için herkes çözümün bir parçası olmalı,

Yerel Yönetim:

- Özel durumu olan öğrencileri tespit ve takip etmeleri, parasal kaynakları daha uygun kullanmaları kolay olacağı için,
- Yerinde ve ihtiyacı olanlar için kullanabilmeyi kontrol edebilmek için,
- Sosyal hizmetler birimlerinin daha etkili ve sistemli çalışması ve örgütlenmesi için,
- Çevereye örnek olması ve diğerlerine örnek olması açısından,
- Herkes taşın altına elini koymalı,
- Toplumsal meseleler olduğu için herkes çözümün bir parçası olmalı,

Okul Yönetimi:

- Herkes imkanları ölçüsünde katkı sağlamalı,
- Toplumsal meseleler olduğu için herkes çözümün bir parçası olmalı,

Aile:

- Dar gelirli değilse aile karşılamalı,
- Maddi durumu iyi olan aileler mutlaka üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli,
- Kıymetini bilmeleri için aile bu yükün altına girmeli
- Toplumsal meseleler olduğu için herkes çözümün bir parçası olmalı,

2. Öğrencilerin Giderleri İle İlgili Mali Sorumluluklar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, öğrencilerin giderleri konusunda farklı yönetim birimlerine yada ailelere sorumluluk verme nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

Bakanlık:

- Sosyal devlet olmanın gereğidir. Her kesimden öğrencinin rahatça okuyabilmesi devlet güvencesinde olmalıdır,
- Parasal kaynakları dengeli dağıtılabilir ve bölgeler arası dengesizlikleri giderebilir,
- Köylere kadar eğitim imkanı gönderemeyen devlet, taşınmalı eğitimi yada YİBO'yu tercih ederek aileye başka bir seçenek bırakmıyorsa, o çocukların tüm giderlerini karşılamak görevidir,
- Okullarda katkı payının toplanması, öğretmenin okuldaki eğitimci rolüne ve imajına zarar vermektedir.
- Zorunlu eğitim var ise masrafları karşılamak da devletin görevidir.
- Eğitim hizmetini alabilmek için devlete vergi veriyoruz.
- İyi beslenemeyen çocuklara doğru ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazandırabilmek için,

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- İmkanları ölçüsünde yemek, barınma, eğitim-öğretim masrafları konusunda devlete destek vermeli,
- Bölgesindeki fakir öğrencileri bulmalı ve desteklemeli,

Yerel Yönetim:

- İmkanları ölçüsünde yemek, barınma, eğitim-öğretim masrafları konusunda devlete destek vermeli,
- Çevresindeki fakir öğrencileri bulmalı ve desteklemeli.

Aile:

- Bedava olunca yeterinde değere verilmiyor,
- İsraftan kaçınmak için,
- Her birime imkanları ve sorumlulukları ölçüsünde görev düşmeli. Tüm masrafları karşılanan ve sürekli maddi yardımlar yapılan aileler sorumluluklarını yerine getirmeyerek, sürekli hazır bekler hale geliyorlar,

3. Okul Giderleri İle İlgili Mali Sorumluluklar

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, okul giderleri konusunda farklı yönetim birimlerine yada ailelere sorumluluk verme nedenlerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

Bakanlık:

- Eğitim öğretimin alt yapısı bakanlık tarafından karşılanmalı ki, fırsat eşitliği sağlanabilsin,
- Çok seslilik kargaşa ve torpili ön plana çıkaracağı için bakanlık çözüm üretmeli,
- Bağanlık daha güvenilir,
- Genç nesillere yapılacak masraf, ülkemizin geleceğine yapacağı yatırımdır, aile yada okulun insiyatifine bırakılamayacak kadar önemli bir konudur,
- Merkezin masrafları üstlenmesi ve bu konuda politikalar oluşturması, bölgesel farkların ve eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını sağlar,
- Bakanlığın maddi kaynakları daha fazla olduğu için,
- Anayasada belirtildiği gibi sosyal bir devlet olmanın ve zorunlu eğitimin, fırsat eşitliğinin gereği bakanlığın sorumluluğudur,
- Ödenen vergiler halka eğitim giderleri olarak geri dönmeli,

- Kişisel çıkarların engellenmesi için,
- Devlet karşılamak zorunda,
- Yerel yönetimler kendi çıkarları için kullanabilirler.

Coğrafi Bölge Yönetimi:

- Parasal kaynaklara sahip olan coğrafi bölge yönetimleri eğitimin tüm yükünü merkeze atmadan, gelirleri oranında katkı sağlamalıdır,
- Okulların maddi kaynakları yok. O bölgedeki özel sektörün okul yapması ve sürekli masraflarını karşılaması zorunlu tutulmalı,

Yerel Yönetim:

- Parasal kaynaklara sahip olan yerel yönetimler eğitimin tüm yükünü merkeze atmadan, gelirleri oranında katkı sağlamalıdır,
- Parasal kaynakları, yerinde ve ihtiyacı olanlar için kullanabilmeyi kontrol edebilmek için,
- İsrafın önlenmesi için,
- Eğitim merkezi statüko ve siyasetten kurtarılmalı.

Okul Yönetimi:

- Okulda benim de emeğim, param var diyerek daha iyi korurlar,
- Demirbaşların ve malzemelerin korunması, israfın önlenmesi,

Aile:

- Maddi durumu iyi olan aileler, her şeyi devletten beklememelidir,
- Kendilerine verilen hizmetin kıymetini bilmeleri için aile bu yükün altına girmeli,
- Okulda benim de emeğim, param var diyerek daha iyi korurlar,
- Demirbaşların ve malzemelerin korunması, israfın önlenmesi,
- Yetkililer ile aileler arasında dayanışma artmasını sağlar.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek, araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunmaktadır.

SONUÇLAR

Eğitimde yerinden yönetim ile ilgili olarak, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine genel açıdan karşılaştırmalı bakıldığında, *karar verme yetkisinin dağılımı* konusunda öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla Bakanlık ve Coğrafi bölge yönetimi yönelimli oldukları; yöneticilerin ise daha fazla Yerel Yönetim, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu yönelimli oldukları görülmektedir.

Sonuçlara, *mali sorumluluğa ilişkin görüşleri* açısından bakıldığında, öğretmenlerin yöneticilere göre daha fazla Bakanlık ve Yerel Yönetim yönelimli oldukları; yöneticilerin ise daha fazla Coğrafi bölge yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yönetim Kurulu yönelimli oldukları görülmektedir.

İlköğretim Okullarında Karar Verme Yetkisinin Kullanımı

Okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarında karar verme yetkisinin dağılımına ilişkin görüşlerine genel çerçeveden bakıldığında; öncelikle Bakanlığ, ikinci derecede ise yerel yönetimi, okul yönetimi ve okul yönetim kurulunu tercih ettikleri, bu üç birim arasında önceliklerinin olmadığı; *öğretmenlerin* ise öncelikle Bakanlığ, ikinci sırada yerel yönetimi, üçüncü sırada coğrafi bölge yönetimini tercih ettikleri görülmektedir.

Bulgulara, eğitim-öğretim, öğretmenler ve uzmanlar, yöneticiler-idari personel ve denetleyiciler, okulun işleyişi ve denetim olarak alt boyutlar açısından bakıldığında ise öncelikler açısından farklı sonuçlara rastlanmaktadır.

Eğitim-Öğretim: *Yöneticiler*, okulun misyonunun, öğrenci kabul koşullarının ve öğretmen başına düşecek öğrenci sayısının, genel amaçların, derslerde kazandırılacak davranışların, okutulacak kitapların, öğretim yöntemlerinin, bitirme ve yeterlik sınavlarının, müfredatta yer alacak konuların içeriği ve zamanının belirlenmesi ile ilgili kararlarda, Bakanlıkla birlikte, uygulayıcıların ve paydaşların da, söz sahibi olması gerektiğini okul yönetimi ve okul yönetim kurulunu tercih ederek göstermektedirler. *Öğretmenler* ise, bu sıralamaya Coğrafi Bölge Yönetimini de eklemektedirler.

Okulun İşleyişi : *Yöneticiler*, okul binası, ek bina, salon, atölye, laboratuvar yapımı, demirbaş ve işletme giderleri, eğitim süresi ve takvimi, okulun kapatılması ile ilgili kararlarda önceliği bakanlığa vermek koşuluyla okul yönetimi, yerel yönetim ve Okul Yönetim Kurulu aracılığıyla geniş çaplı bir katılımı tercih etmektedirler. *Öğretmenler* ise bu sıralamayı, Bakanlık, Okul Yönetimi ve Coğrafi bölge yönetimi biçiminde yapmaktadır.

Yöneticiler, Öğretmenler, Uzmanlar, İdari Personel, Denetleyiciler ve Denetim : *Yöneticiler*; kendileri, öğretmenler, uzmanlar, idari personel, denetleyicilerin işe alınması, işten çıkarılması, aranan özelliklerin belirlenmesi, terfi, tayin, maaş belirlenmesi ve artırılması, okul yönetimi-öğretmen ve personel denetimi, okulun misyonunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin, kalitesinin düşüp düşmediğinin ve parasal kaynakların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığının denetlenmesi konularında, hiç tereddütsüz bir biçimde

Bakanlığı tercih etmektedirler. *Öğretmenler* ise, kendileri, uzmanlar, yöneticiler, idari personel, denetleyicilerle ilgili kararlarda Bakanlıktan sonra Coğrafi bölge yönetimilerin; denetim konusunda da, Bakanlıktan sonra Okul Yönetimi, Coğrafi bölge yönetimi ve Yerel Yönetimlerin yetkili olmasını tercih etmektedirler.

İlköğretim Okullarında Mali Sorumluluk

Okul yöneticilerinin, ilköğretim okullarında mali sorumluluğa ilişkin görüşlerine genel çerçeveden bakıldığında; öncelikle Bakanlığı, ikinci derecede yerel yönetimi, üçüncü derecede coğrafi bölge yönetimini tercih ettikleri; *öğretmenlerin* ise yine önceliği Bakanlığa verirken, ikinci derecede coğrafi bölge yönetimini, üçüncü derecede Yerel Yönetimi ve dördüncü derecede aileyi tercih ettikleri görülmektedir.

Bulgulara, özel durumu olan öğrencilerin giderleri, öğrenci giderleri ve okul giderleri olarak alt boyutlar açısından bakıldığında ise, önceliklerde değil ancak katılımda bazı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri İle İlgili Mali Sorumluluk :

Yöneticiler, iç göç nedeniyle gelen ve maddi sıkıntılar çeken, dar gelirli olan, üstün yetenekli olan, zihinsel yada fiziksel engelli olan, köy, gecekondulu yada bölge okullarında okuyan öğrencilerin eğitim giderlerinin karşılanması konusunda sorumluluğun öncelikle Bakanlık, daha sonra Yerel Yönetimlerde olması gerektiğini düşünmektedirler. *Öğretmenler* ise bu sıralamaya Coğrafi Bölge Yönetimi ve aileyi de eklemektedirler.

Öğrencileri Giderleri İle İlgili Mali Sorumluluk :

Yöneticiler, öğrencilerin kitap, ulaşım, yemek, sağlık ve barınma ile ilgili giderlerinin öncelikle Bakanlık, ikinci sırada Yerel Yönetimler ve üçüncü sırada aileler tarafından karşılanması gerektiğini düşünmektedirler. *Öğretmenler* ise bu sıralamayı; Bakanlık, Bölgesel ve yerel yönetimler, aile biçiminde yapmaktadırlar.

Okulun Giderleri İle İlgili Mali Sorumluluk : *Yöneticiler*, okul binası, ek bina, salon, atölye, laboratuvar yapımı ve onarımı, demirbaş ve işletme giderleri gibi okul giderlerinin karşılanmasında ilk sırada Bakanlık, ikinci sırada yerel yönetim ve üçüncü sırada coğrafi bölge yönetimi olmak üzere tüm devlet birimlerinin sorumluluk alması gerektiğini belirtmektedirler. *Öğretmenler* ise bu sıralamanın sonuna Okul Yönetimini de eklemektedirler.

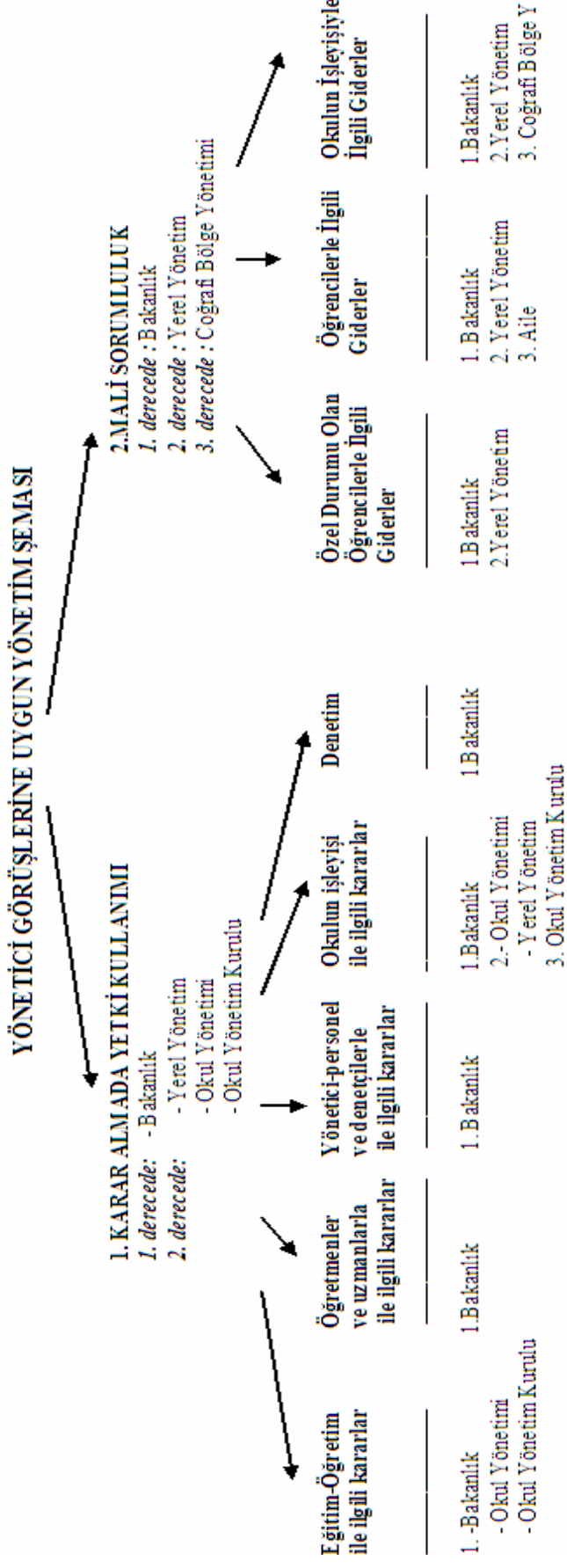
Farklı Coğrafi Bölgeler

İlköğretim okullarında karar verme yetkisinin dağılımı konusunda, İç Anadolu Bölgesi'nin daha merkeziyetçi bir tutum sergilediği; buna karşın Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgeleri'nin yerinden yönetime daha yakın bir tutum sergiledikleri; Karadeniz Bölgesi'nin merkeziyetçi tutumunun ise, Okul Yönetim Kurulu tercihleri nedeniyle katılımcı demokrasiye daha yakın olduğu düşünülmektedir.

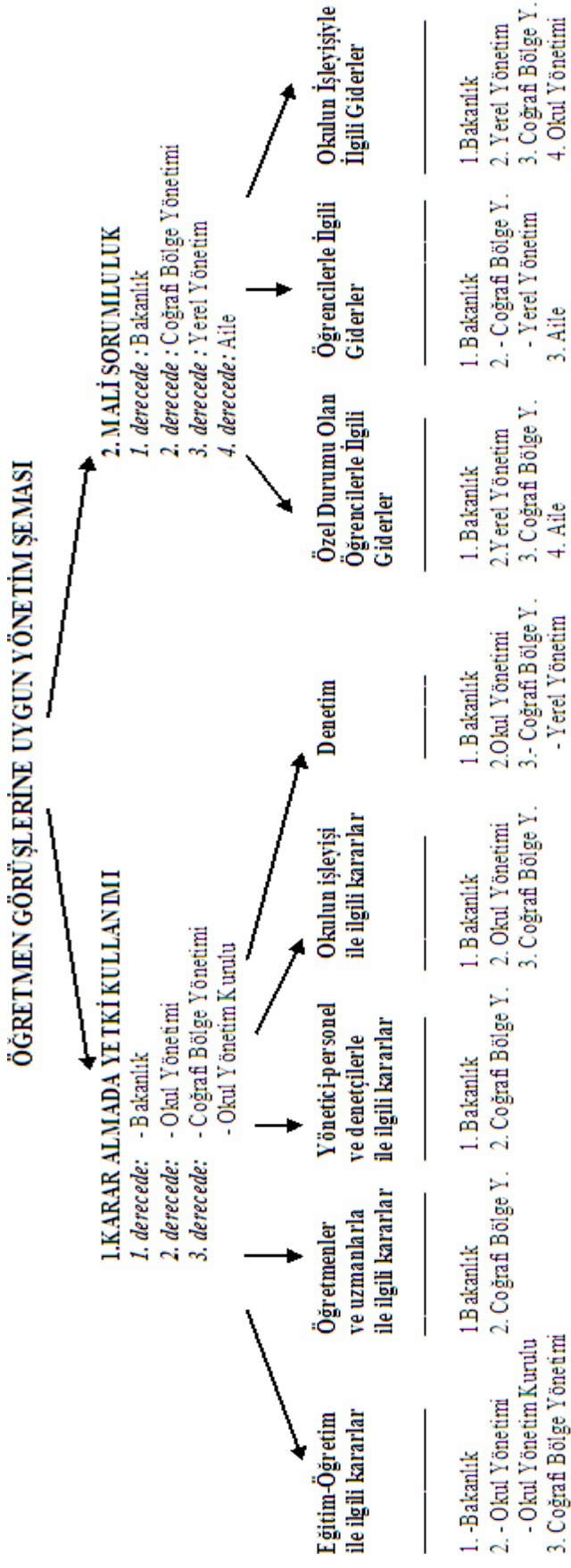
İlköğretim okullarında mali sorumluluk konusunda ise Karadeniz, Akdeniz ve Ege Bölgeleri'nin daha merkeziyetçi bir tutum sergiledikleri; İç Anadolu Bölgesi'nin merkeziyetçi tutumuna karşı aile katılımını da istediği; Güneydoğu Anadolu ve Marmara Bölgeleri'nin yerinden yönetime daha yakın bir tutum sergiledikleri düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, eğitim sisteminin yerinden yönetim anlayışına dayalı olarak yeniden yapılandırılması konusunda, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okulları için yönetim şemaları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu şemalar, yönetici ve öğretmen görüşlerine uygun biçimde ayrı ayrı aşağıda verilmektedir.

Şekil 3 Yöneticilerin Görüşlerine Uygun Olarak Geliştirilen Yerinden Yönetim Şeması



Şekil 4 Öğretmenlerin Görüşlerine Uygun Olarak Geliştirilen Yerinden Yönetim Şeması



ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve alanyazın çerçevesinde, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunmaktadır.

Uygulayıcılara Öneriler

Araştırmanın sonucunda, yerinden yönetim kültürünün ve bilincinin geliştirilebilmesi, yerinden yönetimin eğitim sistemi için uygulanabilirliğine ilişkin bazı öneriler sunulmaktadır:

1. Karar verme yetkisinin kullanımı ve mali sorumluluklar konusunda, Bakanlığın tüm yetkilerini tamamen alt yönetim birimlerine devretmeden yapılandırılması uygun olabilir.
2. Yöneticilerin ve öğretmenlerin desteğinin daha fazla olabilmesi için, yerinden yönetim uygulamalarına, eğitim-öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili kararların alınmasından başlanabilir.
3. Öğretmenler, uzmanlar, yöneticiler ve idari personel ile ilgili kararlardaki çekinceler dikkate alınarak, Bakanlığın yetki ve sorumluluklarının devam etmesi daha uygun olabilir.
4. Denetim konusunda, Bakanlığın çizeceği çerçevede farklı kademelere yetki devri yapılabilir.
5. Mali konularda yerel yönetimlere ve ailelere imkanları ölçüsünde katkı sağlama fırsatı verilebilir.
6. Yerinden yönetim ile ilgili çalışmalara, kalkınma indeksi yüksek coğrafi bölgelerden yada illerden pilot uygulamalar biçiminde başlanabilir.
7. Okul Yönetim Kurullarının oluşturulması ve etkin çalışabilmeleri için, demokratik ve katılımcı bir örgüt kültürü geliştirici çalışmalar yapılabilir.
8. Yerel yönetim ve hesapverilebilirlik anlayışının geliştirilebilmesi için, sivil toplum kuruluşlarının sayıları artırılarak, vatandaşların bu kuruluşlara katılımı özendirilebilir.

9. Okul-yerel yönetim-aile işbirliğini geliştirici projeler hayata geçirilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

Eğitim sisteminin yerelleşmesi ile ilgili Türkiye’de çok sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Farklı gruplar ve problemlerle yapılacak niteliksel ve niceliksel araştırmaların, Türkiye koşullarında, ihtiyaçların ve yönetim modellerinin belirlenmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle, araştırmacılar için bazı öneriler sunulmaktadır:

1. Bu araştırma, görüşme gibi niteliksel araştırma modelleriyle yada deneysel olarak çalışılabilir,
2. Araştırma ilköğretim okullarında yapılmıştır. Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında tekrarlanabilir,
3. Araştırma sonuçlarının, yurt dışındaki araştırma sonuçlarından farklılık gösteren bölümlerinin, kültürel, ekonomik, eğitim vb. hangi nedenlerden kaynaklandığı karşılaştırmalı olarak incelenebilir,
4. Araştırma konusu, yurt dışındaki yerinden yönetim deneyimlerinden yola çıkarak, model kurularak test edilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkğöz, K. (2001). *Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim Ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Süreçlerine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Agarwal, R.D. (1983). *Organization and Management*. New Delhi: McGraw-Hill Publishing.

Ahmad, J. ve Devarajan, S. (2005). Decentralization and Service Delivery. [Electronic version]. *Policy Research Working Paper*. World Bank, Washington D.C. 3603. Web: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/05/12/000011823_20050512104803/Rendered/PDF/wps3603.pdf (Erişim Tarihi: 31 Ekim 2008).

Akramov, K.T. (2008). Reducing Poverty and Hunger in Asia. Decentralization and Public Service Delivery to the Rural Poor. [Electronic version]. Web: http://www.ifpri.org/2020/focus/focus15/focus15_14.pdf (Erişim Tarihi: 31 Ekim 2008).

Aktan, C. (2007). Globalleşme, Bölgeselleşme ve Yerleşme. [Electronic version]. Web: <http://www.dtm.gov.tr/dtmweb/yaziciDostu.cfm?dokuman=pdf&action=detayrk&yayinID=767&icerikID=869&dil=TR> (Erişim Tarihi: 27 Haziran 2008).

Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Andrada, B. (2003). Decentralization, Regulation and Models of Autonomy A Comparative Perspective of Buenos Aires and San Pablo (1996-2002). *Mexican Journal of Educational Research*, 18 (8), 283-290.

Ansel, C. ve Gingrich J. (1998). Trends in Decentralization. [Electronic version]. Web:polisci.berkeley.edu/faculty/bio/permanent/Ansell,C/Articles/TrendsInDecentralization.pdf (Erişim Tarihi: 4 Haziran 2007).

Arıkan, Y., E. (2004). Bütünleşen Avrupa'da Yerel Yönetimler. [Electronic version]. *Görüş Dergisi TÜSİAD Yayınları*, 38-50. Web: www.deu.edu.tr/.../yerel%20yönetimler/bütünleşene%20avrupa'da%20yerel%20yönetimler.pdf (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2007).

Arphattanon, T. (2005). *Decentralization of Education in Thailand: How Were Power, Information, Knowledge and Rewards Devolved to The OESAS? And How Did The OESAS Responded The Change?*. Unpublished Doctoral Thesis. Madison University, Wisconsin, USA.

Astiz, M. F. (2002). *Institutions, Socio-Political Environments, and Educational Change: Lessons From Decentralization of Educational Services in Buenos Aires, Argentina. A Comparative Analysis Between two Municipalities*. Unpublished Doctoral Thesis. Pennsylvania State University, Pennsylvania, USA.

Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.

Avrupa Yerel yönetimler Özerklik Şartı 21.11.1988 tarihinde imzalanmış ve daha sonra 3723 sayılı yasa ile onaylanmış ve 21.05.1991 tarih ve 20877 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır. Daha sonra Bakanlar Kurulu kararı ile tekrar onaylanmış ve 03.10.1992 tarih ve 21364 sayılı Resmi Gazetede yayınlanmıştır.

Aydın, E. V. (2007). Avrupa Birliğinin Yerelleşme Politikası, Bölgeselleşme Kavramı ve Yerel Yönetimler. [Electronic version]. Web: http://www.ekocerceve.com/ (Erişim Tarihi: 16 Temmuz 2008).

- Aytaç, T. (2000). Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21 (1), 55-81.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayhaqi, A. (2004). Decentralization in Indonesia: The Possible Impact on Education (Schooling) and Human Resource Development for Local Regions. *Paper presented at The 2nd International Conference on Indonesia: Decentralization and Structural Reformation, Faculty of Social and Political Sciences, Diponegoro University, Semarang*.
- Begg, D. (1993). Monitoring European Integration. Making Sense of Subsidiarity. [Electronic version]. Web : <http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=L10anJilpJMC&oi=fnd&pg=PR3&dq=%22Begg%22+%22Making+sense+of+subsidiarity:+How+much+centralization+...%22+&ots=Q-GH-zC9uu&sig=SGdn7nLBcD3KEkc1j1XKkmLqSnc#PPP1,M1> (Erişim Tarihi: 24 Şubat 2007).
- Behrman, J. R., Deolalikar A. B. ve Soon L. Y. (2002). Conceptual Issues in the Role of Education Decentralization in Promoting Effective Schooling in Asian Developing Countries. *ERD Working Paper*, 22.
- Bertucci, G. (2008). From Policy to Implementation: Challenges and Strategies for Effective Implementation of Decentralized Governance in Africa. [Electronic version]. Web : <http://www.unpan.org> (Erişim Tarihi: 27 Ocak 2009).

- Bozan, M. (2002). *Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Brandt, W. & Rymenans, R. (2000). Recruitment of educational personel. *International Labour Office, Sectoral Activities Programme Working Paper Geneva, 158*, 10-16.
- Bray, M. & Mukundan, M. V. (2004). Management and Governance for EFA: Is Decentralization Really The Answer. *Education for All Global Monitoring Report 2003/4*. [Electronic version]. Web: unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146754e.pdf (Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2007).
- Brillantes, A. (2003). Decentralization Imperatives: Lessons from Some Asian Countries. [Electronic version]. Web: <http://www.research.kobe-u.ac.jp/gsics-publication/jics/brillantes12-1.pdf> (Erişim Tarihi: 14 Haziran 2007).
- Briseid, O. ve Caillods, F. (2004). Trends in Secondary Education in Industrialized Countries: Are They Relevant for African Countries? [Electronic version]. Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139018e.pdf> (Erişim Tarihi: 14 Haziran 2007).
- Brosio, G. (2000). Decentralization in Africa. [Electronic version]. Web: <http://www.worldbank.org/afr/wps/wp40.pdf> (Erişim Tarihi: 4 Haziran 2007).
- Buckland, P. ve Hofmeyr, J. (1993). Education and Governance in South Africa. [Electronic version]. Web: <http://eprints.ru.ac.za/259/01/Rembe-PhD.pdf> (Erişim Tarihi: 4 Haziran 2007).
- Bucak, E. B. (2000). İl ve İlçe Eğitim Örgütlerinin Durumu ve Bunun Yönetimsel Bulguları. *Eğitimde Yansımalar VI*, 5-6.

- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caraman, D. (2008). *Comparative Politics*. UK: Oxford Press.
- Coelho, M.,C. (2003). The Effect of Organizational Structure on Education Efficiency: Public-Private Provision and Decentralization. *Institute of Local Government Studies*, 5-16.
- Çınar, (2005). *Eskişehir Eğitim Tarihi (1876-2004)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınkır, Ş. (2002). Eğitim Yönetiminde Yerelleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları. *Eğitim Araştırmaları*, 8 (8), 8-14.
- Daun, H. (2004). Privatisation, Decentralisation and Governance in Education in The Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. *International Review of Education*. 50 (3), 325–346.
- Davies, L. ve Harber, C. (2003). Educational Decentralization in Malawi: a Study of Process. *British Association for International and Comparative Education*, 33 (2), 139-154.
- Derdiman, R. C. (2003). *Türkiye İdaresinin Hukuksal Yönü ve Yapısı: Temel Bilgiler, İdari Teşkilat, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dyer, C. ve Rose, P. (2005). Decentralisation for Educational Development? An Editorial Introduction. [Electronic version] *Oxford Conference on The State of Education: Quantity, Quality and Outcomes*. 35 (2), 105–113.

- Erder, S. (2006). Dosya: Kentleri Paylaşmak? [Electronic version]. *Mimarlık Dergisi*, 327 (1), 14-16.
- Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17 (2), 453-457.
- Ergün, M. (2000). Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemi. *Yeni Türkiye*, 32, 735-753.
- Erten, M. (1999). *Nasıl Bir Yerel Yönetim?*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Eryılmaz, B. (2006). *Kamu Yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Eurydice page. Education, Audiovisual and Culture. <<http://www.eurydice.org>>.
- Florestal, K. ve Cooper, R. (1997). Decentralization of Education Legal Issues. [Electronic version] *The World Bank, Washington, D.C.*, 1-51.
- Gabon, L. (2006). Association For the Development of Education in Africa. *Biennale on Education in Africa*, 3, 27-31.
- Gault, D.A. ve Vega, A.C. (2004). Maturation of Public Administration in A Multicultural Environment: Lessons From The Anglo Saxon, Latin, Scandinavian Political Traditions. *International Journal of Public Administrations*. 27 (7), 519-528.
- Galiani, S. & Schargrodsky, E. (2002). Evaluating the Impact of School Decentralization on Education Quality. [Electronic version] *Economia* 2, 19, 275-314.
- Gershberg I., A. ve Winkler D. (2003). Educational Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice. *Washington D.C. World Bank*, 4-11.

- Gershberg, A., I. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience. *Policy Note for the Turkey Education Sector Study, HDNED The World Bank*, 6-11.
- Gershberg, A. I. ve Meade, B., M. (2005). Parent Contributions, School-Level Finances and Decentralization: An Analysis of Nicaraguan Autonomous School Budgets. *Comparative Education*, 41(3), 291-308.
- Ghods, N. (2006). What is the Effect of Educational Decentralization on Student Outcomes in Egypt? [Electronic version]. Web: economics.stanford.edu/files/Theses/Theses_2006/Nasser-Ghods.pdf (Erişim Tarihi:04 Haziran 2008).
- Grindle, M. S. (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Educational Reform. Princeton Paperbacks*. [Electronic version]. Web: <http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=62l5dlpVhwYC&oi=fnd&pg=PP12&dq=national+politics+and+educational+decentralization+implementations&ots=gqklSo5MgG&sig=9cGRiUTmSCA9ygzUK7zPFDSIfbs#PPA11,M1> (Erişim Tarihi: 16 Ocak 2008).
- Gropello, E. (2004). Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin America. *Policy Research Working Paper WPS3453*. Washington D.C.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci: AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları Yapısal Uyum Modeli*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günday, M. (1996); *İdare Hukuku Dersleri*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Hanson E. M. (2000). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.

- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- İhsanoğlu, E. (1999). *Osmanlılar ve Bilim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Jacobs, K. D. ve Kritsonis, V.A. (2006). Partially Decentralizing Administrative Practices In Secondary Schools To Develop Collective Staff Efficacy and Improve Student Achievement. *Doctoral Forum National Journal For Publishing And Mentoring Doctoral Student Research*, 3 (1), 110-129.
- Jimenez, E. ve Paqueo, V. (1996). Do Local Contributions Affect the Efficiency of Public Primary Schools? *Economics of Education Review*, 15(4), 377-386.
- Jimenez, E. ve Sawada, Y. (1998). Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program. *Impact Evaluation of Education Reforms Working Paper*, 8.
- Kamukama, W. W.(2007). *Policy Implementation: Stakeholder Perspectives on The Implementations of Secondary Education in Uganda*. Unpublished Master Thesis. Minnesota University, Minnesota, USA.
- Kara, (2005). Atatürk ve Eğitim. [Electronic version]. Web: http://atailkuyg.ege.edu.tr/files/n_n_k-ata_egitim.pdf (Erişim Tarihi: 10 Şubat 2008).
- Kaya, Y. (2006). *Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de Yerel Yönetim Politikaları, Subsidiarite ilkesi Bağlamında Gelişmeler ve Karşılaştırmalı Değerlendirmeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Kayıran, M. (1998). Atatürkçü Düşünce Işığında Çağdaş Eğitim. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 42 (19), 34-42.
- Keating, M. & Loughlin, J. & Centre, R. S. (1997). *The Political Economy of Regionalism*. UK: Taylor&Francis.
- Keleş, R. (2000). *Yerinden Yönetim ve Siyaset*. İstanbul: CemYayınevi.
- Keller, A. (2006). Belediyelerin Yerel Gelişmedeki Rolü: Almanya Örneği. [Electronic version]. Web: <http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/ArastirmaAlanlari/documents/ArnoKeller.pdf> (Erişim Tarihi: 16 Haziran 2007).
- Keskin, N. (2003). Eğitimde Reform. [Electronic version]. Web: <http://www.antimai.org/gr/nurayegitref.htm> (Erişim Tarihi: 26 Mayıs 2007).
- Kıran, Hüseyin (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-9.
- King, E. M. ve Özler B. (1998). What's Decentralization Got To Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform. *The World Bank. Presented at the Annual Meetings of the American Educational Research Association Held in San Diego, 13-17*.
- King, E. M. ve Guerra, S. C. (2005). Education Reforms in East Asia: Policy, Process, and Impact. [Electronic version] Web : <http://siteresources.worldbank.org/INTEAPDECEN/Resources/Chapter-9.pdf> (Erişim Tarihi: 27 Mayıs 2007).
- Kingdon, J.W. (1995). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. New York: Harper Collins College Publishers.

- Koçak, U. Y. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme İle İlgili Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Köksal, K. (1997). *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Köse, H. Ö. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Yerel Yönetim ve Demokrasi*. Yayımlanmamış TODAİE Tezi.
- Lane, P. G. ve Daft, R. L.(2008). *New Era of Management :Aise Management*. International Student Edition. 2nd edition. [Electronic version]. Web: <http://books.google.com/books?id=RhwMpK19nj0C&pg=PT321&dq=%22organization+structure%22+vertical&hl=tr#PPT326,M1> (Erişim Tarihi: 10 Ocak 2009).
- Lauwers, G. (2007). *Where Has Decentralization Been Most Successful? The Framework. Conference On Decentralization And Municipalisation and On The Role Of Local Authorities and Autonomy Of Schools in Education*, 14-16.
- Levacic, R. ve Downes, P. (2004). *Formula Funding of Schools, Decentralization and Corruption: A Comparative Analysis*. [Electronic version]. Web: www.unesco.org/iiep (Erişim Tarihi: 16 haziran 2007).
- Levy, B. ve Kpundeh, S. J. (2004). *Building State Capacity in Africa*. USA: World Bank Institute. [Electronic version]. Web: <http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=iA0g24egA7AC&oi=fnd&pg=PA323&dq=obstacles+of+educational+decentralization&ots=uMTxDZlbdL&sig=QQa5MqXGkUK-WrJpvy9fhSTxgpA#PPA330,M1> (Erişim Tarihi: 5 Şubat 2008).

McGinn, T. Welsh, N. (1999). Decentralization of Education: Why, When, What and How? [Electronic version]. Web: unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120275E.pdf (Erişim Tarihi: 12 Ocak 2006).

MEB (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Grevde Ykselme Eğitimi Ders Notları*. [Electronic version]. Web: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/hed/g%C3%B6revdeyükselme_dersnotlari.pdf (Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2007).

MEB şurası 1993/1996 <<http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm>>.

Merrouche, Q. (2007). *The Long Term Effect of Education Spending Decentralization on Human Capital in Spain. Working Paper*. [Electronic version]. Web: http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=u1Syve4eytoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=national+politics+and+educational+decentralization+implementations&ots=qH9nlCbr1h&sig=ECIgPmVl85Utfu_UFuEAZL7Gia8#PPA10,M1 (Erişim Tarihi: 24 Ağustos 2008).

Mert, (2009). Katılımcı Demokrasi İçin Yerel Yönetimlerin Önemi. [Electronic version]. Web: http://www.olympiader.org/v2/index.php?option=com_content&task=view&id=4&Itemid=13 (Erişim Tarihi: 24 Nisan 2009).

MİGM (2009). *Mahalli İdareler*. [Electronic version]. Web: <http://www.mahalli-idareler.gov.tr> (Erişim Tarihi: 23 Nisan 2009).

Mody, J. (2004). Achieving Accountability Through Decentralization. *Policy Research Working Paper WPS3346. Washington D.C.*

- Morata, F. (2002). Yerel Yönetim ve Yenilikçi Yönetişim: İspanya Örneği, 2. [Electronic version]. Web: ipc.sabanciuniv.edu/tr/ArastirmaAlanlari/documents/FrancescMorata.pdf (Erişim Tarihi: 19 Mart 2008).
- Naidoo, J. (2003). Implementing Educational Decentralization. [Electronic version]. *Policy and Strategy Paper 6*. Web: <http://unjobs.org/authors/jordan-naidoo> (Erişim Tarihi: 14 haziran 2007).
- Nakhokwe, M. S. (2005). *Decentralization By An Efficient Information System: Enabling Efficient Decisions For Basic Education in Malawi*. Unpublished Doctoral Thesis, Massachusetts Amherst University, Massachusetts, USA.
- OECD (2008). Education at a Glance 2008. [Electronic version]. Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf> (Erişim Tarihi: 12 Şubat 2009).
- Okutan, E. (2008). Yerel Yönetimler ve Sivil Toplum Örgütlerinin Gelişmiş İşbirliği: İngiltere örneği. [Electronic version]. Web: www.sayistay.gov.tr/yayin/dergi/dergi3.asp?id=566 (Erişim Tarihi: 18 Mart 2009).
- Ortiz, E. H. (2006). *The Impact Of Education Decentralization On Education Output: A Cross-Country Study*. Unpublished Doctoral Thesis, Georgia State University, Georgia, USA.
- Osorio, F. B. (2003). *Decentralization and Education: An Empirical Investigation*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School, New York, USA.
- Özodaşık, M. (1998). Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923-1950. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Pampallis, J. (2002). The Nature of Educational Decentralisation in South Africa. *Presented to The Decentralisation and Education Conference, Johannesburg, South Africa.*
- Parlak, B.(2002). *Avrupa Birliği Perspektifinden Merkezi Yönetim-Yerel Yönetim İlişkileri: Türkiye'de Yerel Yönetimler.* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Peiro, H.R. (2006). *Better Settings for Better Education: Does Decentralization Work?.* Unpublished Doctoral Thesis, University of Texas, Texas, USA.
- Pereyra, M. A. (2002). Chancing Educational Governance in Spain: Decentralization and Control in The Aotonomous Communities. *European Educational Research Journal, 1(4), 667-676.*
- Rado, P. (2004). Decentralization and The Governance Of Education The State of Education Systems in Bosnia and Herzegovina, Poland and Romania. *Open Society Institute, Budapest.* [Electronic version].
- Roşan, Şükrü (2006). *Okul Temelli Yönetim Yaklaşımının İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğinin İncelenmesi: Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Saraçlı S. ve Yılmaz, V. ve Z. Kaygısız (2005). Türkiye'de Beşeri Kalkınmışlığın Coğrafi Dağılımının Çok Değişkenli İstatistiksel Tekniklerle İncelenmesi. [Electronic version] Web : <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/01-03.pdf> (Erişim Tarihi: 10 Şubat 2008).
- Sarıkaya, Y. (1997). *Medreseler ve Modernleşme.* İstanbul: İz Yayınları.

Seçkin, M. (2009). Yerel Yönetimlerde Sivil Toplum Kuruluşları. [Electronic version] Web : http://www.stratejikboyut.com/article_print.php?id=4 (Erişim Tarihi: 18 Mart 2009).

Shah, D. (2003). Decentralization in The Education System of Pakistan: Policies and Strategies. *Academy of Educational Planning and Management Ministry of Education, Government of Pakistan, 9*, 21-29.

Shah, A. ve Tompson, T. (2004). Implementing Decentralized Local Governance: A Treacherous Road With Potholes, Detours and Road Closures. [Electronic version]. Web: <http://siteresources.worldbank.org/INTWBIGOVANTCOR/Resources/ImplementingDecentralizedLocalGovernance.pdf> (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2007).

Sivil Toplum Geliştirme Merkezi (STGM). Mart 2009. <www.stgm.org.tr>.

Şimşek, H. (2009). Türkiye’de Okul Liderliği. [Electronic version]. Web: http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/OECD_OLIG_2009/7.%20Prof.%20Dr.%20Hasan%20SIMSEK%20Sunusu.ppt#9 (Erişim Tarihi: 13 Mayıs 2009).

Tamukong, J. A. (2004). Towards Better Management of Public Education in Cameroon: The Case for Decentralisation. *Africa Development, 29(2)*, 134–157. [Electronic version]. Web: www.codesria.org/Links/Publications/ad2_04/tamukong.pdf (Erişim Tarihi: 13 Temmuz 2007).

Taşçı, Hafize (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Tirole, J. (2007). *The Theory of Industrial Organization*. USA: The MIT Press.

Toksöz, F. (2008). *İyi Yönetişim El Kitabı*. İstanbul: TESEV Yayınları.

Topzaş, (2003). *Osmanlı Devleti'nde Yenilik Hareketleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Tosun, K. (1986). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Venüs Matbaası.

Türer, A. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değişim ve Dönüşüme Engel Düşünel Ayak Bağları Üzerine Bir İnceleme. [Electronic version]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ayakbaglari.html> (Erişim Tarihi: 20 Ocak 2008).

Türkoğlu, R. (2004), Eğitimde Yerelleşme Sorununa Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ve Yerel Yönetimler Yasa Tasarısının Getirdiği Çözümler. [Electronic version]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Web: <http://www.pegem.net/akademi/3-8247-Egitimde-Yerellesme-Sorununa-Kamu-Yonetimi-Temel-Kanunu-Tasarisi-ve-Yerel-Yonetim-Yasa-Tasarisinin-Getirdigi-Cozumler-Konusunda-Yerel-Yoneticilerin-Gorusleri.aspx> (Erişim Tarihi: 15 Mart 2008).

UNESCO Report (2005). Decentralization in Education: National Practise and Policies. [Electronic version]. Educational Policies and Strategies 7. Web: unesdoc.unesco.org/images/0014/001412/141221e.pdf (Erişim Tarihi: 20 Nisan 2008).

UNESCO (2007). Educational Governance at Local Level. *Policy Paper and Evaluation Guidilenes*. Paris.

Uysal, M. (2003). Eğitimde Demokratikleşme. Eğitim Yönetimi ve Üniversitelerde Demokratik Yapılanma, *Sempozyum, Eğitim-Sen Yayınları*. 15-55.

- Ünal, Ç. (2008). İnsani Gelişmişlik Endeksine Göre Türkiye'nin Bölgesel Farklılıkları, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 6 (2), 89-113.
- Winkler, D. ve Gershberg, I. A. (2000). Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling. [Electronic version]. *World Bank Human Development Department, LCSHD Paper Series No: 59*. Web: www-wds.worldbank.org/servlet/main?menuPK (Erişim Tarihi: 18 Ocak 2006).
- World Bank (2000). World Development Report 2000/2001. [Electronic version]. *Washington D.C.* Web: web.worldbank.org/.../0,,contentMDK:20194762~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:336992,00.html (Erişim Tarihi: 18 Ocak 2006).
- World Bank (2005). Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education. [Electronic version]. *Washington D.C.* Web: siteresources.worldbank.org/.../Expanding_Opportunities_Secondary.pdf (Erişim Tarihi: 5 Şubat 2008).
- Yan, T. (2007). Poverty Reduction and Education Decentralisation in Uganda. *Development Planning Unit: UNESCO Field Trip Report*. [Electronic version]. Web: www.ucl.ac.uk/dpu/courses/2007%20Fieldtrip/Educatopm%20Decentralisation.pdf (Erişim Tarihi: 5 Şubat 2008).
- Zengin, Z. S. (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

EKLER

EK 1

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği

Sevgili yöneticiler ve öğretmenler;

Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTPE) Bilim Dalı, “Doktora Programı” çerçevesinde yürütülmektedir. Araştırmada amaç, kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Araştırmanın amacı, eğitim-öğretim süreciyle ilgili olarak siz eğitimcilerin görüş ve önerilerinizden, bilimsel bir çalışma temelinde oluşturulacak “model önerisi” geliştirme sürecinde yararlanabilmektir. **Ölçek 1 ve Ölçek 2**’deki her soruyu işaretlemeniz ve anketlere **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Anket maddelerini puanlarken; **Ölçek 1** ‘de her maddede yer alan “**B,CBY, YY, OY ve OYK**” seçeneklerine; **Ölçek 2**’de “**B,CBY, YY, OY ve A**” seçeneklerine 1-5 arası puan veriniz.

- (1)Hiç katılmıyorum (2)Az Katılıyorum (3)Orta Derecede Katılıyorum,
(4)Çok Katılıyorum (5)Tamamen Katılıyorum.

B: Bakanlık (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB)

CBY: Coğrafi Bölge Yönetimi (Marmara Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi vb.)

YY: Yerel Yönetim (Valilik, kaymakamlık, belediye başkanlığı, muhtarlık vb. yönetim birimleriyle temsil edilen taşradaki yönetim birimleridir.)

OY : Okul Yönetimi (Okul müdürleri ve müdür yardımcılarında oluşan idari kadro).

OYK: Okul Yönetim Kurulu (Yönetici, öğretmen, uzman, veli ve gerektiğinde öğrenci ve çevre grup temsilcilerinden oluşan, seçimle iş başına gelen ve karar alma yetkileri olan kurul).

A : Aile

ÖRNEK 1

OKULUN EĞİTİM-ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ KARARLARIN ALINMASI	B	CBY	YY	OY	OYK
1-Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli	3	2	2	4	4

ÖRNEK 2

OKULUN EĞİTİM-ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ KARARLARIN ALINMASI	B	CBY	YY	OY	OYK
1-Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli	5	5	5	5	5

ÖRNEK 3

OKULUN EĞİTİM-ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ KARARLARIN ALINMASI	B	CBY	YY	OY	OYK
1-Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli	1	1	1	3	3

Prof. Dr. Cevat CELEP
(Kocaeli Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)
Tez Danışmanı

Nilgün ELBİR
(nelbir@hotmail.com)
Araştırma Yöneticisi

ANKET SORULARI

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz? a)Kadın b) Erkek
2. Çalıştığınız kadro? a) Okul Müdürü b) Öğretmen
3. Branşınız?

ÖLÇEK 1		Bakanlık (B)	Coğrafî Bölge Yürütme (CBY)	Yerel Yürütme (YY)	Okul Yürütme (OY)	Okul Yürütme Kurulu (OYK)
A-OKULUN EĞİTİM-ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ İLE İLGİLİ KARARLARIN ALINMASINDA YETKİ KULLANIMI						
1	Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli					
2	Öğrencilerin okula kabul koşullarını belirlemeli					
3	Okulda öğrenciye kazandırılacak genel davranışların (genel amaçların) neler olacağına karar vermeli					
4	Her derste (Matematik, Türkçe, Sosyal B. Resim, Müzik vb.) kazandırılacak davranışların neler olacağına karar vermeli					
5	Müfredatta yer alacak konuların seçimine, zamanına ve içeriğine karar vermeli					
6	Ders kitaplarını seçmeli					
7	Bitirme ve yeterlik sınavlarının içeriğini belirlemeli ve uygulamalı					
8	Ara sınavların sayısını ve içeriğini belirlemeli					
9	Öğretim yöntemlerini belirlemeli					
10	Öğretmen başına kaç öğrenci düşeceğine karar vermeli					
<p>A-İlköğretim okullarında, " okulun eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili kararların alınması" bölümünde "yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri"ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...</p> <p>1- (Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli) <i>maddesi ile ilgili cevabınızın nedenleri:</i>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2-(Öğrencilerin okula kabul koşullarını belirlemeli) <i>maddesi ile ilgili cevabınızın nedenleri:</i>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3- (Okulda öğrenciye kazandırılacak genel davranışların (genel amaçların) <i>neler olacağına karar vermeli</i>) <i>maddesi ile ilgili cevabınızın nedenleri:</i>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>4- (Her derste (Matematik, Türkçe, Sosyal B. Resim, Müzik vb.) kazandırılacak davranışların neler olacağına karar vermeli) <i>maddesi ile ilgili cevabınızın nedenleri:</i>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>5. <i>madde ile ilgili cevabınızın nedenleri :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>6. <i>madde ile ilgili cevabınızın nedenleri :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>7. <i>madde ile ilgili cevabınızın nedenleri :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>8. <i>madde ile ilgili cevabınızın nedenleri :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>9. <i>madde ile ilgili cevabınızın nedenleri :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>10. <i>madde ile ilgili cevabınızın nedenleri :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p>						

B- ÖĞRETMEN VE UZMANLAR İLE İLGİLİ KARARLARDA YETKİ KULLANIMI		B	CBY	YY	OY	OYK
11	Öğretmenlerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli					
12	Öğretmenlerin tavinlerine karar vermeli					
13	Öğretmenlerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli					
14	Öğretmenlerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli					
15	Öğretmenlerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli					
16	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb.) işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli					
17	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb.) tavinlerine karar vermeli					
18	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb.) maaşlarının belirlenmesine karar vermeli					
19	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb.) maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli					
20	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb.) işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli					
<p>B-İlköğretim okullarında, “öğretmen ve uzmanlarla” ile ilgili kararların alınmasında “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...</p> <p>-11,12,13,14,15. (Öğretmenler ile ilgili kararlar) <i>maddeler ile ilgili cevaplarınızın nedenleri</i> :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>- 16,17,18,19,20. (Uzmanlar ile ilgili kararlar) <i>maddeler ile ilgili cevaplarınızın nedenleri</i> :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						
C-YÖNETİCİ, İDARİ PERSONEL VE DENETLEYİCİLER İLE İLGİLİ KARARLARDA YETKİ KULLANIMI		B	CBY	YY	OY	OYK
21	Yöneticilerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli					
22	Yöneticilerin tavinlerine karar vermeli					
23	Yöneticilerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli					
24	Yöneticilerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli					
25	Yöneticilerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli					
26	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli					
27	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) tavinlerine karar vermeli					
28	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) maaşlarının belirlenmesine karar vermeli					
29	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli					
30	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli					
31	Denetleyicilerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli					
32	Denetleyicilerin tavinlerine karar vermeli					
33	Denetleyicilerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli					
34	Denetleyicilerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli					
35	Denetleyicilerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli					
<p>C-İlköğretim okullarında, “yönetici, idari personel ve denetleyiciler” ile ilgili kararların alınmasında “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...</p> <p>- 21,22,23,24,25. (Yöneticiler ile ilgili kararlar) <i>maddeler ile ilgili cevaplarınızın nedenleri</i> :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>- 26,27,28,29,30. (İdari personel ile ilgili kararlar) <i>maddeler ile ilgili cevaplarınızın nedenleri</i> :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>- 31,32,33,34,35. (Denetleyiciler ile ilgili kararlar) <i>maddeler ile ilgili cevaplarınızın nedenleri</i> :</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						
D-OKULUN İŞLEYİŞİ İLE İLGİLİ KARARLARDA YETKİ KULLANIMI		B	CBY	YY	OY	OYK
36	Okul binasının yapımına karar vermeli					
37	Ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapımına karar vermeli					
38	Demirbaş (dolap, sandalye, bilgisayar vb.) alımına karar vermeli					
39	Okulun işletilmesi (elektrik, su, ısıtma, telefon, posta, temizlik vb.) ile ilgili kararları vermeli					
40	Öğretim kademeslerine göre okulun eğitim-öğretim süresinin kaç yıl olacağını belirlemeli					
41	Yıl içinde kaç gün okula gidileceğini ve günlük eğitim-öğretim süresinin ne kadar olacağına karar vermeli					
42	Misyonunu gerçekleştirmediğinde okulun kapatılmasına karar vermeli					

C-İlköğretim okullarında, “ okulun yapılanması ve işleyişi ” ile ilgili kararların alınmasında “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...

36. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

37. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

38. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

39. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

40. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

41. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

42. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

E-OKULUN DENETİMİ İLE İLGİLİ YETKİ KULLANIMI

	B	CBY	YY	OY	OYK
43 Okul yönetiminin denetimini yapmalı					
44 Öğretmenlerin denetimini yapmalı					
45 Personelin denetimini yapmalı					
46 Okulun misyonunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini denetlemeli					
47 Parasal kaynakların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığını denetlemeli					
48 Eğitim politikalarında okulun niteliğinde, sorunlar yaşanmaya başladığında müdahale etmeli					

C-İlköğretim okullarında, “ okulun denetimi ile ilgili yetki kullanımı” ile ilgili “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...

43. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

44. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

45. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

46. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

47. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

48. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:

EK 2

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği

ÖLÇEK 2		Bakanlık (B)	Coğrafi Bölge Yönetimi (CBY)	Yerel yönetimler (YY)	Okul Yönetimi (OY)	Aile (A)
A-ÖZEL DURUMU OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM GİDERLERİNİN KARŞILANMASI						
1	İç göç ile sonradan gelen ve maddî sıkıntı çeken çocukların (köyden göç edenler vb.) eğitim giderlerini karşılamalı					
2	Dar gelirli ailelerin çocuklarının (çalışan çocuklar, hasta, işsiz anne babalar vb.) eğitim giderlerini karşılamalı					
3	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı					
4	Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı					
5	Fiziksel (ortopedik) engelli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı					
6	Köy okullarında okuyan öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı					
7	Gecekondu bölgelerindeki okulları öğrencilerinin eğitim giderlerini karşılamalı					
8	Bölge okullarında (YİBO, taşınmaz eğitim veren okullar) okuyan öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı					
<p>A-İlköğretim okullarında, “özel durumu olan öğrencilerin eğitim giderlerinin karşılanması” ile ilgili “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...</p> <p>1. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>2. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>3. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>4. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>5. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>6. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>7. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>8. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p>						

B-ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM GİDERLERİNİN KARŞILANMASI		B	CBY	YY	OY	A
9	Öğrencilerin kitap masraflarını karşılamalı					
10	Yatılı okuyan öğrencilerin barınma masraflarını karşılamalı					
11	Öğrencilerin ulaşım masraflarını karşılamalı					
12	Öğrencilerin yemek masraflarını karşılamalı					
13	Öğrencilerin sağlık giderlerini karşılamalı					
<p>B-İlköğretim okullarında, “ öğrencilerin eğitim giderlerinin karşılanması ” ile ilgili “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...</p> <p>9.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>10. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>11.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>12.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>13.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						
C-OKUL İLE İLGİLİ GİDERLERİN KARŞILANMASI		B	CBY	YY	OY	A
14	Okul binasının yapım masraflarını karşılamalı					
15	Ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapım masrafları karşılamalı					
16	Okul binasının bakım ve onarım masraflarını karşılamalı					
17	Okulun işletme giderlerini (elektrik, su, ısıtma, telefon, posta, temizlik vb.) karşılamalı					
18	Okulun demirbaşlarını almalı					
<p>C-İlköğretim okullarında, “okul giderlerinin karşılanması ” ile ilgili “yüksek puan verdiğiniz yönetim birimleri”ne yüksek puan verme nedenlerinizi açıklayınız...</p> <p>14.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>15. madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>16.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>17.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>18.madde ile ilgili cevabınızın nedenleri:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>						

EK 3**İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları**

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği Boyutları	Açıklanan Varyans	Toplamlı Varyans
1 Yönetici, idari personel ve denetleyiciler	31,99	31,99
2 Öğretmen ve uzmanlar	11,79	43,78
3 Okulun işleyişi	11,20	54,98
4 Eğitim-öğretim	10,01	64,99
5 Denetim	6,12	71,11

EK 4

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği		
A- Eğitim-Öğretim	$\alpha = ,88$	f
1	Ders kitaplarını seçmeli	.79
2	Müfredatta yer alacak konuların seçimine, zamanına ve içeriğine karar vermeli	.77
3	Ara sınavların sayısını ve içeriğini belirlemeli	.74
4	Her derste (Matematik, Türkçe, Sosyal B. Resim, Müzik vb.) kazandırılacak davranışların neler olacağına karar vermeli	.69
5	Bitirme ve yeterlik sınavlarının içeriğini belirlemeli ve uygulamalı	.65
6	Öğretmen başına kaç öğrenci düşeceğine karar vermeli	.65
7	Öğrencilerin okula kabul koşullarını belirlemeli	.57
8	Öğretim yöntemlerini belirlemeli	.56
9	Okulda öğrenciye kazandırılacak genel davranışların (genel amaçların) neler olacağına karar vermeli	.55
10	Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli	.48
B- Öğretmen ve Uzmanlar $\alpha = ,96$		
11	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	.90
12	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) tayinlerine karar vermeli	.90
13	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	.88
14	Öğretmenlerin tayinlerine karar vermeli	.87
15	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	.87
16	Öğretmenlerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	.85
17	Öğretmenlerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	.84
18	Öğretmenlerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	.83
19	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	.79
20	Öğretmenlerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	.78
C-Yönetici, İdari Personel ve Denetleyiciler $\alpha = ,97$		
21	Yöneticilerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	.93
22	Yöneticilerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	.90
23	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) tayinlerine karar vermeli	.88
24	Yöneticilerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	.86
25	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	.84
26	Yöneticilerin tayinlerine karar vermeli	.80
27	Yöneticilerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	.79
28	Denetleyicilerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	.78
29	Denetleyicilerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	.77
30	Denetleyicilerin tayinlerine karar vermeli	.77
31	Denetleyicilerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	.75
32	Denetleyicilerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	.75
33	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	.73
34	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	.73
35	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	.71
D-Okulun İşleyişi $\alpha = ,81$		
36	Misyonunu gerçekleştirmediğinde okulun kapatılmasına karar vermeli	.69
37	Yıl içinde kaç gün okula gidileceğini ve günlük eğitim-öğretim süresinin ne kadar olacağına karar vermeli	.67
38	Okul binasının yapımına karar vermeli	.65
39	Öğretim kademelerine göre okulun eğitim-öğretim süresinin kaç yıl olacağını belirlemeli	.61
40	Demirbaş (dolap, sandalye, bilgisayar vb.) alımına karar vermeli	.58
41	Okulun işletilmesi (elektrik, su, ısıtma, telefon, posta, temizlik vb.) ile ilgili kararları vermeli	.52
42	Ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapımına karar vermeli	.49
E-Denetim $\alpha = ,93$		
43	Personelin denetimini yapmalı	.72
44	Öğretmenlerin denetimini yapmalı	.71
45	Parasal kaynakların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığını denetlemeli	.63
46	Okulun misyonunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini denetlemeli	.61
47	Eğitim politikalarında/okulun niteliğinde, sorunlar yaşanmaya başladığında müdahale etmeli	.58
48	Okul yönetiminin denetimini yapmalı	.56
Ölçeğin Toplam Güvenirlik Katsayısı $\alpha = ,96$		

EK 5

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İlköğretim’de Karar Verme Yetkisi Ölçeği				
A- Eğitim-Öğretim		\bar{x}	SS	v
1	Okulun misyonunu belirlemeli ve değiştirmeli	1,75	1,12	1,25
2	Öğrencilerin okula kabul koşullarını belirlemeli	1,94	1,29	1,67
3	Okulda öğrenciyi kazandırılacak genel davranışların (genel amaçların) neler olacağına karar vermeli	2,33	1,27	1,61
4	Her derste (Matematik, Türkçe, Sosyal B. Resim, Müzik vb.) kazandırılacak davranışların neler olacağına karar vermeli	2,67	1,44	2,09
5	Müfredatta yer alacak konuların seçimine, zamanına ve içeriğine karar vermeli	2,46	1,30	1,71
6	Ders kitaplarını seçmeli	2,36	1,31	1,73
7	Bitirme ve yeterlik sınavlarının içeriğini belirlemeli ve uygulamalı	2,39	1,42	2,03
8	Ara sınavların sayısını ve içeriğini belirlemeli	2,26	1,42	2,04
9	Öğretim yöntemlerini belirlemeli	2,40	1,31	1,72
10	Öğretmen başına kaç öğrenci düşeceğine karar vermeli	2,17	1,28	1,66
B- Öğretmen ve Uzmanlar				
11	Öğretmenlerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	2,96	1,66	2,78
12	Öğretmenlerin tayinlerine karar vermeli	3,02	1,67	2,80
13	Öğretmenlerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	3,14	1,61	2,62
14	Öğretmenlerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	2,79	1,56	2,43
15	Öğretmenlerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	2,97	1,60	2,59
16	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	3,04	1,66	2,75
17	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) tayinlerine karar vermeli	2,94	1,60	2,57
18	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	3,27	1,57	2,49
19	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	3,00	1,51	2,29
20	Uzmanların (doktor, ölçme değ. uzm. vb) işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	3,00	1,63	2,67
C-Yönetici, İdari Personel ve Denetleyiciler				
21	Yöneticilerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	2,70	1,65	2,72
22	Yöneticilerin tayinlerine karar vermeli	2,90	1,65	2,74
23	Yöneticilerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	3,25	1,64	2,69
24	Yöneticilerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	3,28	1,59	2,55
25	Yöneticilerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	2,89	1,64	2,71
26	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	2,48	1,56	2,46
27	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) tayinlerine karar vermeli	2,62	1,55	2,42
28	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	2,74	1,62	2,65
29	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	2,66	1,61	2,59
30	İdari personelin (memur, hizmetli vb.) işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	2,70	1,65	2,73
31	Denetleyicilerin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar vermeli	3,12	1,60	2,58
32	Denetleyicilerin tayinlerine karar vermeli	3,20	1,62	2,65
33	Denetleyicilerin maaşlarının belirlenmesine karar vermeli	3,18	1,63	2,66
34	Denetleyicilerin maaşlarının artırılmasına ve terfilerine karar vermeli	3,16	1,64	2,72
35	Denetleyicilerin işe alınmasında aranan özelliklere karar vermeli	3,24	2,09	4,39
D-Okulun İşleyişi				
36	Okul binasının yapımına karar vermeli	2,05	1,27	1,61
37	Ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapımına karar vermeli	1,59	,96	,92
38	Demirbaş (dolap, sandalye, bilgisayar vb.) alımına karar vermeli	1,50	,94	,89
39	Okulun işletilmesi (elektrik, su, ısıtma, telefon, posta, temizlik vb.) ile ilgili kararları vermeli	1,72	1,26	1,60
40	Öğretim kademelerine göre okulun eğitim-öğretim süresinin kaç yıl olacağını belirlemeli	3,51	1,54	2,37
41	Yıl içinde kaç gün okula gidileceğini ve günlük eğitim-öğretim süresinin ne kadar olacağına karar vermeli	2,92	1,58	2,50
42	Misyonunu gerçekleştirmediğinde okulun kapatılmasına karar vermeli	2,70	1,53	2,36
E-Denetim				
43	Okul yönetiminin denetimini yapmalı	2,75	1,57	2,47
44	Öğretmenlerin denetimini yapmalı	2,05	1,42	2,03
45	Personelin denetimini yapmalı	2,04	1,43	2,05
46	Okulun misyonunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini denetlemeli	2,21	1,41	1,98
47	Parasal kaynakların amacına uygun kullanılıp kullanılmadığını denetlemeli	2,22	1,42	2,03
48	Eğitim politikalarında/okulun niteliğinde, sorunlar yaşanmaya başladığında müdahale etmeli	2,31	1,33	1,78

EK 6

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği		
	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1 Okul Giderleri	34,50	34,50
2 Öğrenci Giderleri	24,72	59,22
3 Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri	18,75	77,97

EK7

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği		
	α	f
A-Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri		
1 İç göç ile sonradan gelen ve maddi sıkıntı çeken çocukların eğitim giderlerini karşılamalı	.96	.92
2 Köy okullarında okuyan öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı		.90
3 Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı		.87
4 Fiziksel (ortopedik) engelli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı		.87
5 Dar gelirli ailelerin çocuklarının (çalışan çocuklar, hasta, işsiz anne babalar vb.) eğitim giderlerini karşılamalı		.84
6 Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı		.83
7 Bölge okullarında (YİBO, taşınmalı eğitim veren okullar) okuyan öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı		.76
8 Gecekondu bölgelerindeki okulların öğrencilerinin eğitim giderlerini karşılamalı		.75
B-Öğrenci Giderleri		
9 Yatılı okuyan öğrencilerin barınma masraflarını karşılamalı	.87	.81
10 Öğrencilerin yemek masraflarını karşılamalı		.79
11 Öğrencilerin kitap masraflarını karşılamalı		.76
12 Öğrencilerin sağlık giderlerini karşılamalı		.55
13 Öğrencilerin ulaşım masraflarını karşılamalı		.49
C-Okul Giderleri		
14 Okulun işletme giderlerini (elektrik, su, ısıtma, telefon, posta, temizlik vb.) karşılamalı	.94	.87
15 Okulun demirbaşlarını almalı		.78
16 Okul binasının bakım ve onarım masraflarını karşılamalı		.75
17 Okul binasının yapım masraflarını karşılamalı		.67
18 Ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapım masrafları karşılamalı		.63
Ölçeğin Toplam Güvenirlik Katsayısı	.91	

EK 8

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İlköğretim’de Mali Sorumluluklar Ölçeği				
A-Özel Durumu Olan Öğrencilerin Giderleri		\bar{x}	ss	v
1	İç göç ile sonradan gelen ve maddî sıkıntı çeken çocukların eğitim giderlerini karşılamalı	2,91	1,62	2,64
2	Dar gelirli ailelerin çocuklarının (çalışan çocuklar, hasta, işsiz anne babalar vb.) eğitim giderlerini karşılamalı	2,78	1,61	2,59
3	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı	2,95	1,56	2,45
4	Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı	3,05	1,57	2,47
5	Fiziksel (ortopedik) engelli öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı	3,06	1,57	2,49
6	Köy okullarında okuyan öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı	2,84	1,56	2,45
7	Gecekondu bölgelerindeki okulların öğrencilerinin eğitim giderlerini karşılamalı	2,71	1,55	2,41
8	Bölge okullarında (YİBO, taşımali eğitim veren okullar) okuyan öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamalı	3,07	1,64	2,70
B-Öğrenci Giderleri				
9	Öğrencilerin kitap masraflarını karşılamalı	3,51	1,58	2,50
10	Yatılı okuyan öğrencilerin barınma masraflarını karşılamalı	3,44	1,65	2,73
11	Öğrencilerin ulaşım masraflarını karşılamalı	2,90	1,70	2,91
12	Öğrencilerin yemek masraflarını karşılamalı	3,03	1,67	2,79
13	Öğrencilerin sağlık giderlerini karşılamalı	3,57	1,56	2,43
C-Okul Giderleri				
14	Okul binasının yapım masraflarını karşılamalı	3,28	1,60	2,58
15	Ek bina, salon, laboratuvar, atölye vb. yapım masrafları karşılamalı	2,99	1,59	2,55
16	Okul binasının bakım ve onarım masraflarını karşılamalı	2,81	1,60	2,58
17	Okulun işletme giderlerini (elektrik, su, ısıtma, telefon, posta, temizlik vb.) karşılamalı	2,80	1,61	2,62
18	Okulun demirbaşlarını almalı	2,74	1,56	2,45

EK 9

Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : B.30.2.KOU.0.70.72.00-355 - 365 - 677
Konu : Anket

29/02/2008

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
(Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığına)
GMK Bulvarı No: 109
Maltepe - ANKARA

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora programı öğrencilerinden Nilgün ELBİR'in, Prof. Dr. Cevat CELEP danışmanlığında yürütmekte olduğu "İlköğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Yerinden Yönetim için Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi" konulu tezi hakkında araştırma yapmak istemektedir. Araştırma kapsamında Türkiye genelinde tüm il merkezlerindeki İlköğretim Okullarında anket uygulaması gerçekleştirilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunu bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Ayşe Sevim GÖKALP
Rektör Yardımcısı

EK: 1 Adet Dosya

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 137 /1222
Konu : Araştırma İzni

- Sosyal Bilimler Enst. Müd.
- Öğrenci İst. D. Bşk.

29.04.08

18.104/2008

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 29.02.2008 tarih ve B.30.2.KOU.0.72.00-355-365/677 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora öğrencisi Nilgün ELBİR'in "İlköğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Yerinden Yönetim İçin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Türkiye genelindeki tüm il merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 72 sorudan oluşan) anketlerin, gönüllülük esasına dayalı olması şartıyla Türkiye genelindeki ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)



GMK. Bulvan No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr

