

## FARKLI ÜLKELERDE OKUL ÖZERKLİĞİ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE'DE UYGULANABİLİRLİĞİ

Muhammet BAŞ

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Makale Gönderme Tarihi: 20.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 08.07.2017

### ÖZET

*Gelecek nesillere daha nitelikli eğitim imkânı sunarak onların bireysel gelişimine ve dolayısıyla toplumsal, ekonomik gelişime katkı sağlaması her eğitim örgütünün temel hedefidir. Bu doğrultuda bireyleri çağın gereklerine uygun eğitim öğretim işlevlerine yerine getirme yolunda okullar kendilerine tahsis edilen insan ve madde kaynaklarını etkin ve verimli şekilde kullan(a)madıkları görülmektedir (Hanusek, 1986) Toplumsal ihtiyaçları karşılama ve daha da ötesi ortaya çıkan yeni durumlarda (sosyal, ekonomik, siyasal değişimler temelinde) ihtiyaçları belirleme noktasında okulların öğretmen atama, müfredat belirleme, bütçeleme yapma ya da örgütsel yeniden yapılanma gibi temel alt boyutlarda merkezi eğitim otoritesine bağlı kalmadan kendi başlarına karar alma, uygulama ve değerlendirme konularında okulları yetki ile birlikte sorumluluk verilmesi gündeme gelmektedir (Cheng, 2005). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda (Bracci, 2010; Eskeland ve Filmer, 2007; Triant, 2001) Güney Amerika'da ve bazı Avrupa ülkelerinde okul yöneticilerine eğitim temel girdisini oluşturan alanlarda (öğretmen- öğrenci seçimi, müfredat ve konu belirleme, kurumsal bütçeleme serbestisi, örgütsel yapılanma, veli katılımı vb.) özerklik verilerek okul kurumunun bireysel inisiyatif olarak öğrenci öğrenme süreçlerine müdahalelerde bulunmak suretiyle öğrenci başarısının arttığını ortaya koymaktadır. Bu literatür taraması kullanılan bu çalışmada okul özerkliğinin alt boyutlarına, tarihsel gelişimine ve farklı uygulama modellerine yer verilmektedir. Otonom okulların öğrenci başarısı üzerinden gerçekten beklenen etkiyi hangi düzeyde sağla(ma)dığı ortaya konarak ve mevcut konjonktürde Türkiye'de uygulanabilirliği sorgulanmaktadır.*

**Anahtar kelimeler:** okul özerkliği, otonomi, yerelleşme, okul merkezli yönetim

## EVALUATION OF APPLICATIONS OF SCHOOL AUTONOMY IN DIFFERENT COUNTRIES: APPLICABILITY IN TURKEY

### ABSTRACT

*One of the key objectives of educational organizations is to contribute to economic and social development of societies and individual development of citizens, by providing quality educational opportunities for future generations. The educational organizations could not offer requirements of appropriate education and training of individuals and could not perform these functions by using human and material resources allocated to them the way the schools effectively and efficiently. Regardless of their own specific situation of each public schools are expected to be successful by using the limited public resources at the highest level of school organization with teacher assigned by the Ministry of Education, apply the package curriculum prepared by the ministry. In this context, studies in South America and some European countries constitute the main input of school administrators in areas of education school autonomy is given to individual initiatives and the institution of school student suggest that interventions in the learning process by making a cast of student achievement. In this study, the lower the size of the autonomy of schools, the historical development and different models of implementation are presented. The effect of autonomous schools on student achievement has been put in effect, applicability of the school autonomy current conjuncture in Turkey has been debated.*

**Keywords:** school autonomy, autonomy, decentralization, school-based management.

### Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nce 09-10 Nisan 2009'da, Ankara'da icra edilen Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı'nda OECD ülkeleri baz alınarak yapılan araştırmalarda okul liderliği rollerinde önemli değişiklikler olduğu ve okulların özerkliğinde artış eğilimi gözlemlendiği hesap verebilirlik uygulamaları yaygınlaştığı ve eğitim faaliyetleri, öğrenmeye odaklandığı ortaya konulmuştur. Özellikle 1990 yıllardan itibaren AB ülkelerinde ve bazı OECD ülkelerinde okul merkezli yönetim uygulamalarına geçilmiş ve eğitim yönetimi ve denetimi uygulamaları okullarla birlikte yerel yönetimlere ve eğitim alanında yerel otoritelere bırakılmıştır (Bracci, 2010; PISA In Focus, 2011; Principal Autonomy Research Project, 2007). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana özellikle eğitim alanında izlenen politikalar değerlendirildiğinde aşırı bir merkezîyetçilik göze çarpmaktadır. Eğitim ile ilgili en temel politika ve programlardan yerel düzeyde alınabilecek kararlara varıncaya dek bütün direktifler ve uygulamalar bakanlık tarafından belirlenmektedir ancak eğitim alanındaki bu merkezileşme yerel uygulamalar bağlamında birtakım sorunları çözmek şöyle dursun halihazırdaki sorunlara yeni sorunlar eklemektedir. Personel sayısı bakımından ve hitap ettiği kitle bakımından dünyanın en büyük ikinci kamu kuruluşu olan Milli Eğitim Bakanlığı artık bütün merkezi ve taşra örgütleri ile sayısı kırk dört bin civarındaki okulları (Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim, 2011) bugün sadece merkezden alınan kararlarla sağlıklı şekilde yönetememektedir. Dünyanın hızla değiştiği, bireysel toplumsal beklenti ve ihtiyaçların günden güne farklılık gösterdiği ve bireyselliğin ön plana çıktığı günümüzde, eğitim kurumlarının da kendini bu değişim ve yenileşme hareketine uydurması zorunludur. Milli Eğitim Bakanlığı bu çerçevede yakın gelecekte kamu okullarının da uygulanmak üzere özerk yönetim uygulamalarına geçmesi kaçınılmaz görünmektedir.

### Yöntem

Son yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde, Avrupa Birliği ülkelerinde ve uzak doğu ülkelerinde etkili okul arayışları çerçevesinde ortaya çıkan ve giderek daha geniş bir uygulama alanı bulan "okul özerkliği" kavramının kuramsal çerçevesini ortaya koymayı, sözü edilen ülkelerdeki okul özerkliği uygulamalarını irdeleyen ve ülkemizde uygulanabilirliğini saptamayı amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırma olup alan yazın taraması niteliğindedir. Alan yazın tarama çalışmalarında belirli bir alanda yapılmış çalışmalar anlamlı bir şekilde sınıflandırılır ve yeni çalışmalar için çıkarımlarda bulunulması amaçlanır (Erkuş, 2005). Bilindiği gibi tarama modellerinde, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmakta ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2008). Alan tarama (literatür tarama) bir konu hakkında daha önce

yapılan yayınları araştırarak önceden bulunan/öne sürülen bilgilerin ortaya çıkarılma sürecidir. Alan yazın taraması bir bilim dalının çeşitli konularında yazılmış eserlerin tümüne ulaşmak için mevcut bilgi kaynaklarının gözden geçirilmesi ve ilgili yayınlara ulaşılması işidir.

### **Okul Özerkliği Kavramı**

Son yıllarda toplumlarda ve dolayısıyla okullardaki değişim yeni okul yönetim uygulamalarını zorunlu kılmıştır. Bireyselliğin hemen her alana nüfuz ettiği günümüzde okullar da bu bireysellikten nasibini almıştır. Müfredat boyutunda artık öğrenme içeriklerinin, öğrenme- yöntem ve tekniklerinin, değerlendirme ölçütlerinin bireyselleştiği ve genel itibariyle kişilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda, eğitim verme eğiliminin baş gösterdiği günümüz eğitim anlayışında bu doğrultuda eğitim hizmeti verebilmek maksadıyla eğitim örgütlerinin de eğitsel kararlar alma, uygulama ve değerlendirme boyutlarında özerk bir yapıya kavuşması kaçınılmaz görünmektedir (Smithers ve Robinson; Wöbmann, Lüdemann, Schütz ve West, 2007). Okul, eğitsel planlamalar doğrultusunda yerine getireceği eğitim öğretim işlevini bireyin ve toplumun beklentileri doğrultusunda tasarlamak için bazı temel alanlarda esnek hareket etme şansına sahip olmalıdır.

Adem-i merkeziyet, yerinden yönetim ya da desentralizasyon gibi değişik isimlerle anılan yerelleşme; genel anlamda merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi konularında yerel düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir (Usluel, 1995 aktaran, Arslan ve Atasayar, 2008). Diğer ifadeyle yerelleşme ilgili literatürde karar verme hakkının merkezden, taşra örgütlerine veya yerel yönetim örgütlerine (Türkiye örneğinde, valilikler, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, İl Özel İdareleri, okul müdürlükleri ve bağımsız yerel örgütler) aktarılması (Atasayar, 2005), nesnelere merkezi (özeksel) bir noktadan uzağa yaymak/dağıtmak ya da nesnelere özekten uzak bir noktaya yerleştirildiği durumlar (Lauglo, 1995; aktaran, Duman, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Duman (aktaran; Köksal, 1999) yerinden yönetim (decentralisation), yerel yönetim (localgovernment) ve adem-i merkeziyet terimlerinin eşanlamlı yada birinin diğerinin yerine kullanıldığını, bu yanlışlığın Türkiye ile sınırlı olmayıp uluslararası alanyazında da benzer yanlışlıkların olduğunu belirterek "yerelleşme" kavramı yerine "yerinden yönetim" kavramının daha doğru olacağını belirtiyor. Eğitim alanında ise yönetimin dağıtılması (decentralization) merkezi yetki ve güçlerin, belli oranlarda, hizmeti fiilen veren uç birimlere aktarılması olarak görülen okul özerkliği, eğitim örgütlerinde, kaynakların daha etkin ve verimli kullanılabilmesi ve yönetsel mali ve idari iş ve işlemlerde merkezi otoriteye ait yetki devrini yerel eğitim örgütlerine aktarılması görüşünü savunur (Summak ve Roşan, 2006). Bu bağlamda yerelleşmede, karar verme

*Muhammet BAŞ*

yetkisinin, üst yönetim birimlerinden alt yönetim birimlerine devredilmesi ve yerel yönetimlere özerklik tanınması önem taşımaktadır (Arslan ve Atasayar, 2008).

Dünyada uygulanan örnekleri incelendiğinde genel hatlarıyla özerk okullara genel yasalar çerçevesinde hareket etmek kaydıyla şu alanlarda bireysel hareket etme şansı verilmiştir:

- › Kendi pedagojik öğretim ve organizasyon profilini belirleme ve uygulama yetkisi,
- › Kendi öğretim planını belirleme, temel amaçları belirleme, yorumlama, sınav programları hazırlama,
- › Öğretmen atama, görevlendirme, kariyer gelişimini sağlama ve sınıflara paylaşımını yapma,
- › Finansal kaynakları kullanma yetkisi,
- › Yönetici, öğretmen ve öğrenciyi öğrenme çıktılarının nitelikleri bağlamında sorumlu tutma,
- › Etkin ve verimli kaynak kullanımı hakkını elinde tutma ve gerektiğinde yetkili mercilere ve kamuoyuna kaynak kullanım konusunda hesap verebilir olma,
- › Eğitsel faaliyetlerde ve öğrenme süreçleri (amaç , hedef, kazanım) gibi temel alanlarda şeffaf ve saydamlık ilkelerini benimseme (Dursun, 2008).

Özerklik kavramı yalnızca eğitsel faaliyetleri (müfredat belirleme, uygulama, değerlendirme vb) düzenleme boyutunda değil aynı zamanda okulun fiziki kaynağının belirlenmesi, tedarik edilmesi gibi alt boyutları da içermektedir. MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün kamu okulları kaynakları bakanlık bütçesinden karşılamaktadır. Bir öğrenci için yapılan yıllık harcamaların çözümlenmesi, toplum olarak katlanılan çabayı gösterirken, diğer yandan da eğitim sistemini ekonomik olarak çözümlenmenin bir boyutunu oluşturduğu bilinmektedir (Eurydice, 2009). Ancak okul başına veya öğrenci başına ayrılan kaynak, eğitim faaliyetinin beklentileri karşılayacak düzeyde yerine getirilmesini engellemektedir. Örneğin GSYİH'dan eğitime ayrılan payda olduğu gibi, öğrenci başına eğitim harcamalarında da Türkiye, tüm AB ve OECD ülkelerinden geridedir. Burada diğer önemli sorun ise okul başına ya da öğrenci başına merkezi bütçeden ayrılan kaynağın beklentileri karşılayacak düzeyde kullanılıp kullanılmadığı etkin bir şekilde kontrol edecek denetim mekanizmalarının verimli şekilde çalıştırılmadığıdır.

Eğitimin tüm tür ve düzeyleri itibarıyla AB ülkelerinin öğrenci başına yaptığı harcama, Türkiye’nin (Tuzcu 2006); 1990 yılında 7, 1995 yılında 10, 2000 yılında 10 katıdır. Aynı şekilde OECD ülkeleri ile Türkiye’nin Öğrenci başına cari harcamaları karşılaştırıldığında OECD ülkelerinin genel ortalamasının ilköğretim düzeyinde Türkiye’den yaklaşık altı kat; ortaöğretim düzeyinde üç kat ve yükseköğretim düzeyinde ise yaklaşık beş kat daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1.).

**Tablo 1: OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD \$)**

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim	İlköğretimden Yükseköğretime
Çek	3,217	5,307	7,989	5,174
Fransa	5,482	9,303	11,568	8,428
Avusturya	8,516	10,577	15,148	10,895
Macaristan	4,599	3,978	6,367	4,588
İtalya	7,716	8,495	8,725	8,263
Meksika	2,003	2,165	6,462	2,460
Polonya	3,770	3,411	5,224	3,868
<b>Türkiye</b>	<b>1,013</b>	<b>1,834</b>	<b>4,648</b>	<b>1,614</b>
OECD Ortalaması	6,437	8,006	12,336	7,840

**Kaynak:** Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu’nun 2011 yılı Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim bütçesi rakamları ile ilgili açıklama metni. 16 Aralık 2010

Görüldüğü gibi ülkemizde öğrenci başına merkezi bütçeden yapılan harcama OECD ülkelerinin çok gerisindedir. Bu durumda okul müdürleri merkezi eğitim bütçesinden ayrılan ödeneklere ilave olarak yeni bütçeler yaratmak zorunda ve yönettiği okul için ek kaynaklara başvurmak durumunda kalmaktadır.

Mevcut yasalar çerçevesinde okulun finansman kaynakları kesin çizgilerle belirlenmiş olmakla birlikte okul paydaşlarının yeni kaynak yaratma bakımından birtakım zorluklar yaşanmaktadır.

Okula kendi finansman kaynakları yaratma ve finansman kalemlerinde çeşitlilik sağlama konusunda hem mali hem idari özerklik verilmesi durumunda okul paydaşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, gönüllü dernekler vasıtasıyla okula adanan bütçede artış sağlanabileceğini öngörmekteyiz.

*Muhammet BAŞ*

Yaklaşık on altı milyon öğrenci ve bir milyon eğitsel, idari ve teknik personelin bulunduğu ve bütün ödeme kaynaklarının tamamına yakınının devlet bütçesinden sağlandığı böyle bir kamu örgütlenmesinden yerel okullara kamudan yeterli kaynak aktarımını öne sürmek ve bu fikri desteklemek günümüz yönetim anlayışıyla bağdaşmamaktadır.

Yalnızca merkezi yönetim tarafından okullara verilen mali kaynakları, eğitsel materyal ve ekipmanları kullanmak yerine okul yönetimine okulun eğitimsel ve idari iş ve işlemlerini yönetme yanında kendi bütçesini hazırlama, uygulama ve bütçe ile ilgili kaynak tahsisatı yaratıldığında ve elde edilen kaynakları kullanma tasarrufu okul yönetimine bırakıldığında, okulun hedeflediği yüksek öğrenci başarısına ulaşmaya yardımcı olacağı iddia edilmektedir (Gunnarsson, Orazam, Sanchez ve Verdisco, 2004; Palmer ve Gau, 2003).

Günümüzde çağdaş devlet anlayışı, kamu kaynaklarının daha iyi ve rasyonel kullanımı konusunu ön plana çıkararak etkin, ekonomik ve verimli bir şekilde kullanılması anlayışını hakim kılmış ve bu anlayış çerçevesinde, kamu kaynaklarının kullanılmasında önceden idarecilere inisiyatif tanıyıp harcama sonrasında denetimin etkinliğinin artırılması hususu dünyada bütçe sistemleri içinde önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Kesik, 2005). Avrupa Birliğine uyum yasaları çerçevesinde çıkarılan ve yöneticilere kaynak tahsisatı yaratma ve kullanma bağlamında serbestlik tanıyan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte kamu yöneticilerine birtakım haklar tanınmıştır. Örneğin okulları belirli dönemler için hazırlayacakları stratejik planlar çerçevesinde öngördükleri stratejik hedeflere ulaşmak için gereksinim duyacağı maddi kaynağın kamu bütçesinden talep etme hakkı tanınmıştır (Gamage ve Sooksomchitra, 2006).

Özerk okul yönetim modelinde okul paydaşlarının hazırlayacağı yıllık yada belirli dönemleri içeren stratejik planlar çerçevesinde ihtiyaç duyacağı kaynakları yalnızca merkezi bütçeden talep etmenin yanında okul yönetimine verilecek birtakım yetkilerle kamu dışı kaynak yaratma serbestliği tanınmaktadır. Hem yetkili mercilerce yapılacak denetimlerle (Türkiye bağlamında Milli Eğitim Müdürlüğü) hem de okul paydaşlarının denetimiyle okula aktarılan kaynakların stratejik önceliklere göre dağıtmak, bu kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını izlemek ve bunun üzerine kurulu bir hesap verme sorumluluğu geliştirmek suretiyle okul yönetimine yetki verilmesi öngörülmektedir (Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, 2006).

Eğitimde yerinden yönetim ve okullara yönetsel özerklik tanıma reformları siyasi ve politik kökeni bulunmaktadır. Örneğin 1990'lı yıllara

kadar demirperde ülkelerdeki (Polonya, Bulgaristan vb.) otokratik yönetim anlayışının doğal sonucu olarak okulun yönetim fonksiyonu genellikle aşırı merkezîyetçi biçimde merkezi otoriteye bağlı durumdaydı (Dünya Bankası, 2010). Ancak 1990’lı yıllardan sonra demokratikleşme hareketlerinin doğal bir sonucu hükümetler, eğitim desantralize etme çabasına girişmeye başladılar. Bu bağlamda devlet kurumları okul örgütlerinde özerk yönetim biçiminin benimsenmesi durumunda eğitim sistemi içerisinde vatandaş, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler vb katılımını artırarak eğitim kalitesini etkinleştirmek için önemli bir mekanizma olduğunu fark ettiler (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). Çünkü demokratik yaşam biçimini benimseyen bireylerde ve toplumlarda, devlet tarafından verilen bir kamu hizmetinin nicelik ve niteliğini sorgulama, hesap sorma, yüksek beklentilere sahip olma ve yönetime aktif katılım gibi alanlarda yeni ve farklı tutumlar sergilenmektedir (Sarigöz, 2017). Eğitim örgütlerinden hareketle bu sorgulama biçimi irdelendiğinde büyük kısmı toplumun verdiği vergilerle finanse edilen eğitim örgütlerinde kalite ve nitelik aranması eğitimin temel finansörü olan vergi yükümlüsü vatandaş için sorgulanması gereken bir alandır. Bu bağlamda devletin de demokratikleşme hareketleriyle birlikte toplumdaki gelen bu beklentilere veya tepkilere kayıtsız kalması beklenemez. Benzer biçimde Winkler (1993 aktaran, Gamage ve Sooksomchitra, 2006) merkezi devlet sistemi yerine yerel halkın eğitim sorunları daha iyi çözebileceği düşüncesinden hareketle eğitim örgütlerinde kaliteyi iyileştirmek için yerinden yönetimi ve okullara özerklik verilebilmesini bir hedef olarak sunmaktadır. Dahası yönetsel bazı yetkilerin yerel eğitim örgütlerine (il / ilçe Eğitim Müdürlükleri) ve okullara devredilmesi bugün artık küresel bir fenomen haline gelmiş bulunmaktadır. Örneğin Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere, İspanya, Şili, Japonya, İtalya gibi ülkeler uzun yıllardan beri merkezi eğitim otoritesinin bir kısım yetkilerini yerel örgütlere dağıtmıştır.

Okulun topluma kazandırması beklenen nitelikli öğrenci çıktıları yaratması bağlamında okul yöneticilerini en fazla zorlayan alan şüphesiz finansal kaynak yaratma alanıdır. Yetersiz kamu kaynaklarıyla öğrenci öğrenmesini en üst düzeylere çıkarabilmek ve okulun hedeflerine ulaşmak için yeni kaynaklarının bulunması ve bu kaynaklar üzerinden idarenin belirli yasal çerçeve dairesinde şeffaf, saydam ve hesap verilebilirlik ilkesi gözetilerek harcama yapma yetkisi özerk okul yönetiminin temelini oluşturmaktadır (Rodriguez ve Hovde, 2002). Bu bağlamda çalışmanın ilerleyen kısımlarında özellikle finansman yaratma ve kullanma konusunda dünyada başarılı uygulama örnekleri verilmiştir.

#### ***Okul Özerkliğinin Alt Boyutları***

Yerelleşme hareketleriyle birlikte temel eğitsel faaliyetlerin organize edilmesi, eğitsel süreçler sonunda çıktıların değerlendirilmesi ve gelecek için

*Muhammet BAŞ*

yeni eğitsel hedeflerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Günümüz çağdaş yönetim örgütlerinde örgütsel başarıyı sağlamak yalnızca veya hiyerarşik biçimde örgüt liderinin ya da yöneticinin tasarrufunda değildir. Örgütsel planlamalar çerçevesinde örgütün hedef ve stratejisi belirlenirken ve eyleme dönük uygulama faaliyetleri belirlenirken örgütsel hiyerarşinin alt düzeyindeki yöneticilere de kendi alt örgüt hedeflerine uygun kararlar alma, uygulama ve değerlendirme serbestisi verilmektedir (Bracci, 2010; Gobby, 2011). Bu durumu Milli Eğitim Bakanlığı'nı örneğinden hareketle irdelersek bakanlığa bağlı yaklaşık kırk dört bin okulun (Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim, 2011) eğitsel hedeflerini, hedeflere ulaşılma düzeyini, öğrenci başarısını ve idareci/öğretmen performansı değerlendirmesi, okulların mali kaynak ihtiyacını öngörebilmesi ve bu ihtiyacın istenen düzeyde ve zamanında karşılanabilmesi güçtür. Dolayısıyla bakanlık yukarıda ifade edilen alt yönetim ve denetim alanlarında yerel eğitim örgütlerine (il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü) ve okullara eğitsel faaliyetleri planlama, düzenleme ve denetleme ile kaynak yaratma ve kullanma konusunda yetki devrinde bulunmalıdır.

Merkezleşmenin belirgin şekilde hissedildiği ülkelerde etkin kaynak dağılımı, kaynak kullanımı, eğitsel faaliyetlerinin değerlendirilmesi, etkin performans göstergelerinin denetlenememesi, yerel unsurların ihtiyaçlarına yeterli düzeyde cevap verememesi gibi faktörler okul yönetiminde yerleşme hareketlerini başlatmıştır. Bu yerleşme çabaları ile birlikte küçülme dahil olmak üzere birçok farklı şekillerde örneğin, yerel eğitim örgütlerine merkezi eğitim bürokrasisi ve onun işlevlerini kullanma, değiştirme veya düzenleme yetkisi tanıma, sorumluluğa ve saydamlığa dayalı toplum temelli okul finansmanı yaratma, performansa dayalı finansman programları geliştirme, müfredat belirleme ile ders kitapları ve materyaller sağlama gibi konularda kendini göstermektedir (Gunnarsson, Orazam, Sanchez ve Verdisco, 2004).

Murphy ve Beck (1995 aktaran, Maslowski, Scheerens ve Luyten, 2007) üç farklı temele dayanan okul özerkliği tanımlamaktadır. Bu üç temele dayanan okul özerkliği uygulamaları toplum içinde farklı kontrol seviyesine bağlı olarak ortaya atılmıştır. Kontrol sistemini tabana alan bu üç ayırım:

- › İdari kontrol,
- › Profesyonel kontrol ve
- › Topluluk kontrolüdür.

İdari kontrol okul temelli yönetim uygulamaları konusunda okul yönetim kurulu ile ya da yerel eğitim otoriteleri tarafından daha güçlü ve

yetkili hale getirilmiş okul müdürünün yönetim çabalarını kapsamaktadır. Bu modelde okul yönetim kurulları ile okul müdürü eğitsel hedeflere ulaşma noktasında, planlama, uygulama, değerlendirme gibi alanlarda merkezi otoritenin yetkisinin bir kısmını kendi üzerine almıştır.

Profesyonel kontrol modelinde, okuldaki öğretmenlerden oluşan bir grubun önceki modelde müdürün üstlendiği rolü üstelenmesi söz konusudur. Çünkü öğretmenler, gerçek karar verme gücüne sahip okul konseylerine hakim olduklarından ve okul sorunları, çözüm önerileri ya da alınan eğitsel kararların okul ekibi tarafından uygulanmaya konması bağlamında birincil güç öğretmenlerin üzerindedir. Üçüncü model toplum kontrollü bir durumu ifade eder. Burada karar verme gücü okul yöneticileri, veliler ve eğitim sendikaları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerce paylaşılır.

Maslowski, Scheerens ve Luyten (2007) tarafından ortaya atılan dördüncü tip sistemde yukarıda açıklanan üç denetim ve kontrol sisteminin birleşimi söz konusudur. (Maslowski, Scheerens ve Luyten (2007)’e göre okul denetimi yalnızca müdürlere, öğretmenlere ve velilere ya da yerel kuruluşlara bırakılmaz. Bunun yerine bu okul paydaşlarının tamamının aktif rol aldığı bir denetleme sistemini önerilmektedir.

Neal (1991) okul temelli yönetim yaklaşımının avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır (aktaran, Summak ve Roşan, 2006):

- › Kararlara dair çalışanlara daha fazla söz verilmesi,
- › Paranın nasıl harcanacağına dair daha fazla destek,
- › Profesyonel-mesleki gelişmenin artması,
- › Moralin yükselmesi,
- › Okul yönetim kurulu ve okul toplumunun harcamaları için daha iyi bir bakış açısı elde edilmesi,
- › Sınırlı fonların daha etkili kullanılması,
- › Eğitim ile ilgili uygulamalarda adaletin en yüksek düzeye çıkarılması,
- › Öğrencilere daha iyi bir model oluşturması,
- › Okul müdürleri için daha fazla liderlik fırsatı sağlanması,
- › Okulda topluma karşı daha fazla sorumluluk oluşturması,
- › Öğretmenlerin öğrenci eğitim öğretimine odaklanması için yetkilendirilmesi,
- › Eğitim ve öğretimle ilgili konulara öncelik verilmesi,
- › Öğrenci ve veliler için eğitim seçeneklerini genişletmesi,

Muhammet BAŞ

› Okul temelli yönetimin, her şeyden önce, etkili okul anlamına gelmesi.

### ***Merkezileşmeye Karşı Yerelleşme Hareketleri ve Gerekçeleri***

Son yıllarda baskın devlet merkezli eğitim yönetim sistemleri, yurt dışındaki emsallerine bakıldığında yeni aktörler ve kuruluşlara (örneğin yerel okullar, veliler, özel organizasyonlar, belediyeler ve bölgesel konseyler) doğru yönelen yeni bir yol izlemektedir (Rash ve Benavot, 2009). Ancak Türkiye gibi katı bir merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerde genellikle ayrıntılı bir resmi müfredat içeriği, her bir eğitim kademesi için bakanlıkça öngörülen eğitsel hedefler belirleme, idari yönden esnek olmayan bir okul örgütlenmesi, şeffaflığın ve hesap verilebilirliğin sınırlı olduğu bir sistemi denetleyecek doğrudan ve dolaylı yollarla hedeflenen standartlara uygunluğunu ülke çapında kontrol edecek bir sistem artık çalışmayacaktır. Bunun yerine tüm eğitsel faaliyetlerin ve hedeflerin planlanması, planların uygulanması ve süreç sonunda gerekli denetleme ve değerlendirmelerin yapılarak sistemin sürekli daha fazla işlerlik kazanması yönünde iyileştirilmesi sorumluluğu illere verilmelidir.

Artık geleneksel eğitim sistemleri ve eğitim – öğretim metotları bugünün çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaktan uzaktır. Teknoloji, iletişim gibi alanlarda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelerden okullar kendilerine soyutlayamaz. Dolayısıyla bu değişime ayak uydurmaya çalışan öğrencilere verilecek eğitimin yapısı, içeriği ve veriliş biçimi de bu değişimlere paralel olmak zorundadır. Aşırı merkezîyetçi bir biçimde örgütlenmiş Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve bu bakanlığa bağlı okullarda yukarıda ifade edilen gelişim ve değişimin çağın gerektiği biçimde ve senkronize seyretmesi düşünülemez. Bu bakımdan küresel trendlere bağlı olarak eğitsel faaliyetlerin öğrenci başarısı bağlamında beklenen etkiye ulaşabilmesi için daha esnek bir yapıya dönüştürülerek yerel (il bazında) veya bölgesel bazda yetki paylaşımına gidilmelidir. i içinde, okul yöneticileri genellikle idari görevleri yerine getirirken temel okul kaynakları üzerinde çok az kontrol ve yönetme yetkisine sahiptir. Örneğin, öğretmenleri ve okul personelinin işe alma veya işine son verme gibi durumlarda merkezi otorite söz sahibidir (Rodriguez ve Hovde, 2002). Öğretmen ve okul personelinin maaş düzeyleri bakanlık tarafından belirlendiğinden okul yöneticileri iyi ve başarılı öğretmenleri kendi okullarına çekme ya da mevcut nitelikli olanları korumak ve kendi kurumunda tutmak için ek fonların kullanımı konusunda hiçbir takdir hakkı yoktur. Diğer taraftan kitaplar ve diğer öğrenme materyalleri merkezi otorite tarafından (yeterli ya da yetersiz miktarlarda) sağlandığından ve okul binasının bakım, onarım gibi inşaat hizmetleri

bakanlıkça tedarik edildiğinden okul yöneticilerinin ve yerel eğitim örgütlerinin eğitsel faaliyetlerin yürütülmesi sırasında kaliteyi artırma yönündeki çabaları yetersiz kalmaktadır (Sarigöz, 2016). Çünkü kamu okullarında eğitimle ilgili hemen her şey standart bir paket halinde tüm okullara merkezden eşit şekilde dağıtıldığından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin başarıyı artırma yönünde çaba göstermelerine ihtiyaç duyulmayacak biçimde bir örgütlenme yapısı karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca merkezi sistemlerde okula ayrılan para yıllık "bütçeden," sağlansa bile bu kaynağın okula zamanında ulaşmaması okulların gerçek ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olması ve paranın yerinde kullanılamaması diğer bir sorun alanını teşkil etmektedir (Hendrickson, 2011; Triant, 2001). Oysa okula finansal kaynak yaratma ve bu kaynağı esnek şekilde harcama yetkisi verilmiş olsa, okulun bireysel ihtiyaçları çok daha kısa sürede karşılanarak sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanmış olur. Dolayısıyla hem okul kendi özgül ihtiyaçlarını belirlemede ve bunları zamanında karşılamada hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim süreçleri ve müfredat içeriği üzerinde öğrenme ortamları yaratmada daha esnek bir yönetim anlayışı sergileyebilir.

Ayrıca özerk okul yönetim sürecinin ilk aşamasında çevre analizi bir bütün olarak okulun (tüm ilgili okul paydaşları dahil) iç ve dış çevre güçlü, zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditler ile ilgili çok önemli alanlarda bilgi toplanmasını ve bu bilgiler yordamıyla okulun gelişimine katkıda bulunması amaçlanır (Cheng, 2005). Hali hazırdaki 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte okul yönetimine bu alanlarda çalışmalara yapma zorunluluğu getirmektedir. Dolayısıyla her bir okul kendi çevresini referans olarak eğitsel hedefler doğrultusunda her bir öğrencinin gelişimi ve bir üst eğitim kurumuna geçişinin sağlamak amacıyla okulu bir bütün olarak ele alıp eğitsel önceliklerini belirlemek amacıyla analiz yapmak durumundadır. Bu analiz yapılarak, dış ve iç ortam izlenir ve analiz sonuçlarını planlama aşaması için başlangıç noktası olarak hizmet verebilir. Planlama ve yapılanma aşamasında, okul misyonu, politikaları, programları, bütçe, organizasyon yapısı ve çalışma prosedürleri kurar (Hendrickson, 2011). Bu aşamada okulun paydaşlarına karar verme ve alınan kararları uygulama şansı verildiğinde okulun üyeleri arasında yapılan eğitsel faaliyetleri sahiplenme duygusu geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu bağlamda okulun paydaşlarınca hazırlanan eylem planlarının başarılı bir şekilde uygulanması, uygun organizasyon yapısı ve çalışma prosedürlerinin oluşturulması, uygun bir iletişim akışı, ilişkileri tarif, iş tanımları ve pozisyon gereklilikleri, diğer ilgili konuları kolaylaştıracaktır (Cheng, 2005). Örneğin, özerk devlet okullarında oluşturulacak konseylere öğretmenler ve okulun fiziksel ve akademik yönden kalitesinin korunması ve artırılması için öğretmen atama, öğretmenin işine son verme, bina, salon derslik vb. kiralama, satın alma, okul ihtiyaçlarını karşılama için kaynak yaratma gibi konularda sorumluluk verilmiştir (King, Orazem ve Gunnarsson, 2003).

*Muhammet BAŞ*

Günümüzde eğitim sorunlarını gidermede en sağlıklı yolun, merkezde toplanan yetkilerin yerine devredilmesi olduğu kamuoyunda giderek önem kazandığından son yıllarda yürütülen çalışmalarla eğitim alanında bazı yetkilerin illere devredilmesi yerinden yönetim konusundaki uygulamaların önemini ortaya koymaktadır (Atasayar, 2005).

Aşırı merkeziyetçi yapılanmış bir eğitim örgütünde her bir eğitim örgütünün veya okulun bulunduğu sosyal çevrenin okuldan beklentisi, öğrencilerden kazanması beklenen hedef ve davranışlar, öğrenme örüntüleri vb gibi eğitim temel alt öğeleri ile mali ve idari yapılanması katı mevzuat kuralları çerçevesinde belirlendiğinden bu alanlarda mahalli düzeyde okulun işlevlerini yerine getirmesi beklenemez. Ayrıca eğitim politikalarının oluşturulması sürecine ailenin ve vatandaşların katılımına fırsat verilmesiyle ihtiyaçların saptanıp çözüm önerilerinin sunulabileceği vurgulanmaktadır (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010).

#### ***Okul Özerkliği Uygulamalarının Yönetimsel Etkisi***

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde görülen hızlı nüfus artışı, kentleşme, sağlık, güvenlik, eğitim gibi alanlardaki talep artışlarından dolayı toplumu merkezi bir yönetim sistemiyle yönetmek artık pek mümkün görülmemektedir (Atasayar, 2005). Bu bakımdan bu çalışmada değinilen eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi sürecinde merkezde toplanmış bir kısım yetkilerin illere ve yerel yönetimlere aktarılması uygun bir seçenek olarak görülmektedir.

Okul özerklik uygulamasının alt boyutlarından birini okullara kaynak tahsisatı yaratma konusunda merkezi hükümetin okullara verdiği yetkidir. Bu yetki ile birlikte yerinden yönetimde eğitim plânlamasının, personel yönetiminin, kaynak ve bütçe dağılımının ve doğru politikanın saptanmasının okul bölgelerine yönlendirildiğini ve karar alma sorumluluğunun okul bölgelerine verildiğini vurgulamaktadır (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Yerel karar vericiler, yerel, bölgesel ihtiyaç ve koşulları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğundan kaynağın doğru yerde ve uygun şekilde yaratılması, dağıtılması ve kullanılması fayda maliyet ya da etkililik açısından daha verimli olacaktır (King, Orazem ve Gunnarsson, 2003). Çünkü merkezi bütçeden her bir okul için ayrılacak kaynak bazı kurumlarda beklentilerin üzerinde olurken bazı kurumlarda ihtiyacın çok altında olabilir. Bu durumda bazı eğitim kurumları için kaynak israfı olurken bazı eğitim kurumları için kaynak yetersizliğinden kaynaklanan bazı problemler ortaya çıkabilmektedir.

Ayrıca, 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında merkezden planlanan ekonomilerde yaygın çöküşle birlikte merkezden alınan kararların yetersiz

olduğu yönünde genel bir görüş bulunmaktadır (King, Orazem ve Gunnarsson, 2003). İnsan unsurunun temele alındığı eğitim sektöründe beklenti ve ihtiyaçların sürekli değiştiği, iyi bir örgütsel yönetim ve finansal planlama ve yapılanma için sürekli anlık kararlar verilmesi gerektiği bir dünyada artık merkezileşmekten söz edilemez.

Öğrenci başarısı okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine bakıldığında özellikle, öğretmen ve personel maaşları ve teşvikler, öğretmen atama, görevlendirme gibi idari kararlarda okula daha fazla özerklik verildiğinde okullarda öğrenci performansı artırmada daha etkili olduğu görülmektedir (Palmer ve Gau, 2003; Yolcu, 2010). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde okul temelli yönetim reform sonuçları incelendiğinde, öğrenme çıktılarına yükseltme bağlamında öğretmenleri ve okul yönetimini daha fazla hesap verebilir ve yönetimi daha şeffaf ve esnek hale getirerek daha etkili olabileceğini görülmektedir (King ve Özler, 2005).

Türkiye gibi çoğu gelişmekte olan ülkelerde, bireylere ilköğretim ve ortaöğretim sağlama sorumluluğu merkezi hükümete bırakılmıştır, ancak dünyanın çeşitli ülkelerinde (Brezilya, Meksika, Bulgaristan, Macaristan) giderek artan sayıda hükümetler (A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria, 2010; King ve Özler, 2005; Maslowski, Scheerens ve Luyten, 2007; Schmelkes, 2003) daha geniş bir reformun parçası olarak yerine getirmeleri gereken eğitim işlevini merkezîyetçilikten uzaklaşarak, bu sorumluluğu bölgesel yönetimlere transfer etmektedir. Bu transfer, kamu okullarını özerk hale getirerek işletimini ve yönetiminin yerel toplulukların katılımını gerektiren bir konseye devretme, toplum finansmanı genişletme, ailelerin okul seçmesini sağlayan düzenlemeler yapma, okullara mali sorumluluk ve yönetim özerkliği de dahil olmak üzere çeşitli şekillerde ele alınmıştır (King ve Özler, 2005).

Eğitim yönetimi ve planlaması Ademi merkezîyetçi bir yapı kazandıkça, okulların müfredat konuları üzerinde daha fazla özerkliğe sahip olacağı varsayılmaktadır (Benavot ve Resh, 2003). Yerel okul yönetimlerine müfredat içeriği oluşturulması sürecinde (ders seçimi, kitap seçimi, içerik seçimi, hedef davranış ve kazanım seçimi vb.) daha fazla takdir yetkisi verildiğinde öğrencilere zengin bir müfredat içeriğinden faydalanma şansı tanınacaktır. Bu durumda, resmi müfredat çerçevesi ile uygulanan müfredat arasında eğitim verilen bireylerin Türk milliyetçiliğine uygun biçimde yetiştirilmesinde örgütsel kısıtlamalar (örn. yetersiz personel, sınırlı kaynakları) bir sorun oluşturmayacak, yerel aktörler tarafından meşru nedenlere (siyasi, ideolojik, pedagojik, ya da pragmatik) yansıtan bilinçli bir karar verilecektir (Benavot ve Resh, 2003). Örneğin bazı ulusal eğitim sistemlerinde (Belçika, Malezya, İspanya), toplumdan gelen eğitim taleplerine yanıt olarak sektörel bölünmeler farklı kültürel, dini, dilsel veya bölgesel gruplar kurulmuştur. Hükümet yetkilileri daha esnek müfredat

*Muhammet BAŞ*

yapılarıyla, özel programlar veya sınıfları kurarak bu grupların beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır (Rash ve Benavot, 2009). Ayrıca, bu ülkelerde farklı eğitim sektörlerinin ve kurulması sırasında esnek müfredatı yapısının yanı sıra, maddi, ya da insan kaynakları tahsisi kullanımı ve denetimi ile ilgili olarak, yasal düzenlemeler de yapılarak genel eğitim sistemi üzerinden bir bütünlük sağlanmaktadır (Rash ve Benavot, 2009).

Arslan ve Atasayar (2008), yerinden yönetimin olumlu ve olumsuz yanlarına dikkat çekmekle birlikte; bürokratik gecikmelerin azaltılması, merkezin yükünün hafifletilmesi, yöre halkının ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin daha hızlı ve ekonomik bir şekilde karşılanması gibi yararlarının yanı sıra eğitim standartlarının yöreden yöreye farklılık göstermesi, yerel örgütlerde koordinasyon zorluğunun ortaya çıkması, yöre halkından ileri gelenlerin yerel örgütler üzerinde söz sahibi olması, seçimle gelen yöneticilerin halk tarafından daha çok ilgi gören hizmetlere öncelik verip diğer hizmetleri savsaklaması gibi sakıncalarına da dikkat çekmektedir (Atasayar, 2005; Usluel, 1995 aktaran, Arslan ve Atasayar, 2008)

Sürekli büyüyen, kararların alınmasında ve sorunların çözümünde yetersiz kalan Türk Milli Eğitim örgütünün karar alma sürecine yerel yönetimlerin katılmasıyla sorunlara gerçekçi çözümlerin bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca, eğitimde yerinden yönetimle, eğitim programlarının çevrenin özelliklerine daha kolay uyum sağlayacağı, kırtasiyeliğin azalacağı, hizmetlerin hızlanacağı ve en önemlisi halkın yerel yönetim düzeyinde yönetime katılması gibi kazanımlar olacağı ifade edilmektedir (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010).

Dünya çapında eğitim sistemlerinin yeniden biçimlenmesi sürecinden yerinden yönetim reformlarına rağmen, ademi merkezîyetçi yönetim sisteminin öğrencinin öğrenmesini geliştirmede ne kadar etkili olduğu konusunda yeterli ampirik kanıt yoktur. Yerel düzeyde karar alma yetkisini savunanlar, öğretmenler ve okul müdürleri için daha iyi performans, daha sorumlu yönetsel işlevler, iletişim, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi konularda topluma daha açık bir pozisyon yaratarak toplumun eğitim sürecini daha yakından izleyip denetleyebileceğini savunmaktadır (King, Orazem, ve Gunnarsson, 2003; Umansky ve Vegas, 2007).

#### ***Farklı Ülkelerde Uygulanan Otonom Okul Modelleri***

Özerk okul yönetim uygulamalarının dünyada çıkış noktası Amerika Birleşik Devletleri olarak bilinmektedir. Okulların yerel toplum tarafından kontrolü Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 17. yüzyılın ortalarında yeni ve farklı fikir olarak çıkmıştır. Ancak dünya özerk okul yönetim modelleri asıl

genişlemeyi yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşamaya başladı. Özerklik hareketlerinin öncüsü ABD olmasına karşılık, 1970’li yılların başına kadar oldukça merkezi bürokrasi ile sürdürülen Avustralya devlet eğitim sistemi, sivil toplumun kontrolünü, katılımını ve desantralizasyon içeren bir mevzuat değişikliğiyle merkezileşmeden uzaklaşmaya başladı (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). 1980’lerin sonlarından bu yana, okul yönetiminde toplum katılımı kavramı önemli bir tema haline gelmiş ve büyük ölçüde eğitim sisteminin önemli bir politika girişi olarak kabul edilmiştir (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). 1980’li yıllardan sonra, İngiltere, Yeni Zelanda, Japonya, Çin, Kanada, Çekoslovakya, Hong Kong, Meksika ve Güney Afrika, İtalya, Bulgaristan merkezin eğitim yönetimi ve denetim işlevini yerel eğitim örgütlerine devretmeye başlamışlardır (A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria, 2010; Clark, 2005; Kudomi, Hosogane ve Inui, 2011; Rodriguez ve Hovde, 2002). Bu ülkeler coğrafi konumları incelendiğinde, bütün kıtalarda özerk okul yönetim modellerine geçiş görülmektedir.

1966 yılında başlatılan bir girişimle Avustralya’da eğitimle ilgili kesimlerin öncülüğünde, mevcut bürokratik okul yönetim modeline alternatif bir model önermek için bir temsilci komite kurdu. Komitenin 1967’de Currie Raporu olarak bilinen raporunda: okulda temsili yönetim organları olarak faaliyet gösterecek ve okul müdürü, öğretmenler, veliler, yerel toplum üyeleri ve öğrencilerden oluşacak bir heyetin her okulda kurulması gerektiği tavsiye edildi (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). Konuyla ilgili medyada uzun bir kamuoyu tartışması yürütüldükten sonra, 1974 yılında bu yeni konsept kamu okullarında uygulanmaya başlanmıştır. 1976’da, Güney Avustralya’da ilkökul düzeyinde değişen yetki ve derecelerde, kendi okullarını yönetmek için, kurumsal yönetim organlarına bağlı olarak okul konseyleri veya kurulları kurmayı başladı ve 1990’ların sonlarına gelindiğinde, tüm Avustralya okul sistemlerini içeren özerk yönetim reform yasaları kabul edilmiştir (Gamage ve Ueyama, 2003; Zhixin, Gamage ve Mininberg, 2003).

Ekonomide kendini hissettiren serbest piyasa bazlı mekanizmalarla birlikte ortaya çıkan okul yönetim reformları okulların sorumluluğuna dayalı özerk bir yönetime doğru evrilmiştir. Birleşik Krallık, Yeni Zelanda, ABD, Avustralya birçok sanayileşmiş ülkeler ortak ideolojiler ve inançlar çerçevesinde, geleneksel eğitim yapılanmasının verimsiz, savurgan, sorumsuz yönetiminin reforme edilmesi gerektiğine inanmıştır (Bracci, 2010). Örneğin, Yeni Zelanda’da 1988 yılında yayınlanan yönetmeliğe dayanarak, Ekim 1989’dan itibaren geçerli olmak üzere okul temelli yönetime geçişte zorunlu kurumsal yönetim organları olarak okul düzeyinde Mütevelli Kurulları oluşturulması zorunluluğu getirilmiştir. Her okulda eğitim maliyetinin% 90’dan fazlası personel istihdamı, bütçe hazırlanması da dahil olmak üzere çeşitli yönetim fonksiyonları, okul yönetme yetkisine sahip okul

*Muhammet BAŞ*

yönetim kurullarına devredilmiştir (School autonomy and accountability: Are they related to student performance, 2011; Gamage ve Sooksomchitra, 2006) .

Bir Güney Amerika ülkesi olan Nikaragua'da eğitim sisteminin mevcut eğitim sisteminin sorunları çözmek için, Eğitim Bakanlığı büyük ölçüde merkezi bürokrasinin etkisi altında olan okul yönetiminin bürokratik seviyesini azaltarak okul düzeyinde reformlara dönüştürdü. Devlet okullarında alınan kararlara öğretmen ve velilerin daha fazla katılımını teşvik amacıyla ile tüm kamu okullarında Danışma Kurulları kuruldu. Bu meclisler okulun büyüklüğüne göre değişen temsilci sayısına göre, okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşturuldu (Gunnarsson, Orazam, Sanchez ve Verdisco, 2004; King ve Özler, 1998; King, Ozler ve Rawlings, 1999). 1993 yılında, bir pilot programla, 20 kamu ortaöğretim okulunda ilk "özerk" Okul Yönetim Kurulları oluşturuldu (King ve Özler, 2005). Bu kurullara yasal statüsü verilerek ve çeşitli alanlarda okul yönetim yetkisi tanındı.

İngiltere'de 1980'li yıllardan sonra devlet okullarına büyük ölçüde kaynak yaratma ve harcama yetkisi verilmiştir (Rodriguez ve Hovde, 2002). İngiliz eğitim sisteminde okullar, her okul için oluşturulması zorunlu tutulan en az dokuz, en fazla yirmi üyeden oluşan ve öğretmen, okul personeli, veli, yerel eğitim temsilcisinin yer aldığı Okul Yönetim Konseyi tarafından yönetilir ve denetlenir. Konsey okul ile ilgili tüm önemli kararların alınmasında, uygulanmasında ve denetlenmesinde topluma ve Yerel Eğitim Otoritesine karşı sorumludur. Yönetimin sorumlulukları şunlardır:

- › Okulun stratejik yön, amaç, hedef ve politikaların belirleme
- › Bütçe, plan ve hedeflerine yönelik ilerlemeyi gözden geçirme
- › Okul bütçesinin oluşturulması, onaylanması ve harcama denetimi yapılması
- › Topluma ve yetkili organlara gerektiğinde hesap verme ve şeffaflığı sağlama
- › Müdür ataması. (Eurydice, 2007).

Avrupa Birliği ülkelerine baktığımızda okulların özerkliğin bir alt boyutu olan mali yönden özerk yönetimine sahip olduğunu görmekteyiz. İngiltere'de örneğin, devlet okulları yaptıkları eğitsel harcamalarda tam yetkiye sahiptir ancak harcamalar konusunda topluma ve yetkili organlara karşı gerektiğinde hesap verme sorumluluğu vardır (Rodriguez ve Hovde, 2002). Hem kaynak yaratma konusunda hem eldeki kaynakların kullanılması sürecinde okullara tam yetki verilerek her bir okul yaptığı eğitim harcamasında serbest bırakılmıştır. Diğer bir ifadeyle okullara merkezi

hükümet tarafından verilen bütçe, yerel yönetimlerin okullara katkısı ve ailelerden gelen bağışlar kullanma konusunda okul yönetim organları tam yetkilidir (Wöbmann, Lüdemann, Schütz ve West, 2007).

2007 yılında Avrupa Birliği üyesi olan Bulgaristan birlik üyesi diğer ülkelerin gelişmişlik seviyesine ulaşmak için ilk değişimi eğitim alanında yaptı. Eğitim sisteminde kapsamlı yerelleşme reformu ile verimlilik artışı ve yerel ihtiyaçlara daha iyi uyum sağlama amacıyla 2007 yılında hükümet okul özerkliğini teşvik edici bir eğitim planı hazırladı (A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria, 2010; Eurydice, 2007). Bulgaristan'da Ademi merkezîyetçi yapılanmanın bir parçası olarak 1998'de okullara belediyeler ve yerel toplum örgütleriyle birlikte kendi bütçesini planlama, sağlama ve kullanma yetkisi verildi (Eurydice, 2007). Bu çerçevede merkezi hükümet tarafından eğitime ayrılan bütçeden kayda değer tasarruf sağlandı. Örneğin 2007-2008 eğitim döneminde reform ile tahakkuk edilen toplam tasarruf 100 milyon Bulgar Levasının üzerindedir. Böylece 2006 ve 2008 yılları arasında eğitim sektöründe reformla sağlanan tasarruf sermaye yatırımları için daha fazla kaynak tahsisi ile personel ücretlerin artışında % 46'lık bir iyileşme sağladı (Eurydice, 2007).

#### **Otonom Okul Modelinin Ülkemizde Uygulanabilirliği**

Yeni dünya düzeninde emek yoğun dünyadan bilgi yoğun dünyaya geçilmesi ve buna paralel olarak, bilgiye ulaşma yollarının gittikçe kolaylaşması, internetle dünyanın birçok yerine rahatlıkla ulaşabilme kolaylığı ve eğitim teknolojilerinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi eğitim örgütlerinin örgütsel performanslarını koruyabilmek ve yükseltebilmek için yapısal değişikliklere doğru her gün biraz daha fazla zorlamaktadır (Töremen, 2002). Dolayısıyla sosyal devlet anlayışı çerçevesinde topluma nitelikli eğitim hizmeti vermekle yükümlü olan MEB'in verdiği eğitim hizmetinin niteliğinin de değişmesi kaçınılmazdır. Değişimin her alanda ön plana çıktığı günümüz dünyasında bakanlığın da kendini değişen koşullara adapte etmesi bir zorunluluktur. Eğitim yönetimi bağlamında aşırı merkezîyetçi bir yapıya sahip merkezi yönetimin yerel düzeyde; gereksinimleri, öncelikleri, sorunları ve çözümleri saptama, eyleme geçme, yerel topluluklarla yakın ilişkiler kurma, yerel sorunların çözümüne katkıda bulunma konusunda yetersiz kaldığı ve eğitim sisteminin işlevini etkili bir şekilde yerine getiremediği vurgulanmaktadır (Kurt, 2006).

Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, teknolojik ve ekonomik düzeye ulaşmasını sağlayacak en önemli öge insan kaynağı olduğundan (Ereş, 2004) siyasal erk toplumun ve ekonominin ihtiyaç duyacağı nitelikli insan kaynağını sağlamakla yükümlüdür. Ülkemiz bağlamında değerlendirildiğinde, temel eğitim, orta öğretim, mesleki eğitim ve yükseköğretimin büyük ölçüde finansmanını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu eğitim hizmetinin niteliği sorgulanmaya açıktır. Son derece hiyerarşik bir yapılanmaya sahip

*Muhammet BAŞ*

bakanlık yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermekten uzaktır. Daha işlevsel bir kurumsal örgütlenme için merkezle yerel yönetimlerin dengelenmesi gerektiğini belirten Başaran (aktaran; Kurt, 2006)), eğitimin niteliğinin ve eğitmenlerin niceliğini olabilecek en yüksek düzeye çıkarmak için, yerel örgütten ve yönetimden gelebilecek engelleri en aza indirmek ve bunların katkısını en yüksek düzeye ulaştırmak için yerinden yönetimin gerekli olduğunu bildirmektedir.

Yerel yönetimlere eğitim yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluklar vermek suretiyle MEB, daha çok eğitimin genel ilkelerini, amaçlarını belirleme ve rehberlik yapıcı kurallar koyarak bütün yerel eğitim kurumları üzerinde etkili bir denetim ve kontrol yetkisi sağlayabilir (Kurt, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu aracılığıyla ülke çapında verilecek eğitimin genel hatlarını kanunlarda belirtilen şekilde devletin siyasal duruşuna paralel şekilde ortaya koyacak genel bir çerçeve oluşturmalıdır. Bu çerçeve içinde bölgesel eğitim örgütleri (il düzeyinde) ve okullar kendi müfredatını belirleme, okutulacak derslere karar verme, ders içeriklerinin belirleme, öğretmen görevlendirme gibi okulun eğitsel alanları ile eğitsel materyal sağlama, iyi bir eğitim için gerekli fiziki mekânın sağlanması, araç gereç teçhizat gibi idari alanlarda ve bütün bunları uygun şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan maddi kaynağı yaratma konusunda mali alanlarda özerkliğe kavuşmalıdır. Kalkınma planları ve milli eğitim şuralarında enerji, para ve zaman kaybına neden olan kırtasiyeciliğin yaygın olması, eğitim sisteminde koordinasyon zayıflığının olması ve yetkilerin üst yönetim biriminde toplanmış olması, merkezi yönetimin olumsuzlukları arasında yer almaktadır (Taşçı, 2008). Dolayısıyla bu olumsuzlukların giderilebilmesi için eğitim yönetiminin yerinden yönetime uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır.

Okul özerkliğinin bir alt boyutu olan mali özerklik konusunda devlet okullarına kendi bütçelerini planlama, hazırlama ve kullanma yetkisi verilebilir. Mevcut durumda okulların bütçeleri merkezi teşkilat tarafından belirlenerek çeşitli kalemlerde hazırlanan bütçeler il/ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla okullara transfer edilmekte ve bu durum zaman kaybına yol açmaktadır. Bu durumda okulların kaynak ihtiyacı ya yetersiz bir şekilde karşılanmakta ya da geç karşılanmakta ve sonuçta etkin bir kaynak kullanımı mümkün olamamaktadır. Kamu okullarına kamudan ayrılan bütçeye ilave olarak örneğin yerel yönetimlerden, sivil toplum kuruluşlarından, mahalli eğitim örgütlerinden, ailelerden ve gönüllü vatandaşlardan alınacak bağış, destek ve hibeler yardımıyla yeni kaynak tahsisatı yapılabileceği öngörülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Arslan ve Atasayar (2008) Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde görev yapan eğitim yöneticileri ve denetçilerinin Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün elinde bulunan bir kısım yetkilerin yerel örgütlere devredilmesi durumunda ortaya çıkacak yarar ve sakıncalar ile yerel örgütlere devredilmesi öngörülen eğitim hizmetleri konularına ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre eğitim yöneticileri ve denetçileri eğitim sisteminde yaşanan sorunların Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bulunan yetkilerin işin yapıldığı yerel örgütlere devredilmesi ile çözümlenebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Eğitim yöneticileri ve deneticilerinin %70’ten fazlası Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün elinde bulunan yetkilerin yerelleştirilmesinin yararlı olacağı görüşündedir (Arslan ve Atasayar, 2008).

Ampirik bir araştırma olarak desenlenen ve 2005-2006 öğretim yılında Gaziantep ilinde görevli yönetici ve öğretmen örneklemini üzerinde gerçekleştirilen, bir çalışmada, denetim, eğitim-öğretim, katılımcı karar alma, bütçe, özerklik ve genel yönetim alt ölçekleri temelinde katılımcı görüşleri çözümlenmiştir. Deneklerin Okul Temelli Yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanmasının “iyi olacağı” düşüncesinde oldukları gözlenmiştir. Denekler, okul temelli bütçe ve finansmanın uygulanabilirliği konusunda görece olarak daha düşük olumlu görüş belirtmişlerdir ve bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (Summak ve Roşan, 2006).

‘Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısı’ ile gündeme gelen eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim yöneticilerinin eğitimle ilgili alınan kararlara ilişkin görüşlerini incelendiği ve eğitimin yerel birimlere devri sürecindeki uygulamaların etkililiğinin yönetici algılarına göre saptanması amaçlan çalışmada eğitim yöneticilerinin bölge, ilçe ve belediyelerin yerleşme konusunda pek fazla etkin olmasını istemedikleri; bu birimleri birer karar düzeyi olarak kabul etmedikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinde, eğitimin yerinden yönetimi konusunda ortak kültür oluşturma eksikliği ve bilgi yetersizliği olduğu görülmüştür (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010).

Atasayar, (2005) tarafından yapılan çalışmada eğitim yöneticileri ve denetçilerinin %70’ten fazlası Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yetkilerinin bir kısmını yerel örgütlere devretmesi ve eğitim sisteminin yeniden yapılanması ve sistemde yaşanan sorunların Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bulunan yetkilerin işin yapıldığı yerel örgütlere devredilmesi ile çözümlenebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir (Atasayar, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığında merkez örgütünün sahip olduğu bazı yetkilerin yerel örgütlere devredilmesi konusunda bakanlık taşra örgütünde

*Muhammet BAŞ*

görev yapan eğitim yöneticileri ve denetçilerinin dikkate alınması eğitimde yerleşme çabalarının başarıya ulaşmasını sağlayacaktır (Atasayar, 2005).

Eğitim yönetiminin yerleşmesine ilişkin yerel yöneticilerin ve okul müdürlerinin kendilerini hazır görmelerine yönelik görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada yerel yöneticilerin ve okul müdürlerinin eğitim yönetiminin yerleşmesine ilişkin görüşleri olumlu yönde paralellik gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca para kaynağının yönetiminde; yerel yöneticilerin eğitim için öncelikli ihtiyaçları daha doğru bir şekilde tespit edebileceklerini ve bütçeyi buna göre tanzim edebileceklerini, halkın eğitime katkısının aratacağı, ihtiyaca yönelik öğrenci istihdamı sağlanarak işsizlik oranında düşeceği savunulmuştur (Taşçı, 2008).

Tuncer (2007) kamu ilköğretim okullarında görevli okul yöneticilerinin yönetsel özerklik, mali özerklik, öğretimsel özerklik, örgüt içi özerklik, örgütsel özerkligi kısıtlayan etkenler ve örgütsel özerkligi artırıcı öneriler ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmada çalışmaya katılan yöneticilerin mali kaynak yaratmada ve kullanmada daha çok yetkili olmak istediğini ortaya koymuştur.

### Kaynakça

- Arslan, M. M., ve Atasayar, H. H. (2008). “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 59-79.
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Kırıkkale: Türkiye.
- Benavot, A., ve Resh, N. (2003). “Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel”. *Journal of Curriculum Studies*, s. 171-196.
- Bracci, E. (2010). “Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system”. *Critical Perspectives on Accounting*, 293-312.
- Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for Re-Engineering Education: Globalization, Localization and*. Hollanda: Springer Publications.
- Clark, D. (2005). *Politics, Markets and Schools: Quasi-Experimental Evidence on the Impact of Autonomy and Competition from a Truly Revolutionary UK Reform*. Berkeley: Center for Labor Economics University of California.
- Duman, A. (1998). “Eğitimin Yeriden Yönetimi”. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 83-93.
- Dursun, H. B. (2008). “Hollanda’da okulların özerkliği ve Yönetimin yeterliliği”. *Eğitim Bülteni Dergisi*, Sayı: 21.
- Dünya Bankası. (2010). A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria.
- Ereş, F. (2004). “Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-29.
- Eskeland, G. S., ve Filmer, D. (2007). “Autonomy, Participation and Learning: Findings from Argentine Schools, and Implications for Decentralization”. *Education Economics*, 103-127.
- Eurydice. (2007). School autonomy in England.
- Eurydice. (2007). School Autonomy in Europe Policies and Measures.
- Eurydice. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2009/2010.
- Gamage, D., ve Sooksomchitra, P. (2006). “Decentralisation And School-Based Management in Thailand”. *Decentralisation and Privatisation in Education* (s. 151-167). Hollanda: Springer.
- Gamage, D., ve Ueyama, T. (2003). Profiles and Preparation of School Principals on Professional Development in Australia and Japan. *Annual Conference of the NCPEA. Arizona*.

Gobby, B. (2011). *The Governmentality of School Autonomy and Self-Management: A Foucauldian Analysis*. Murdoch University.

Gunnarsson, V., Orazam, P. F., Sanchez, M., ve Verdisco, A. (2004). Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation. (Internet- 05.05.2012.)

<http://econ2.econ.iastate.edu/faculty/orazem/School%20Autonomy%20final.pdf>

Hanusek, E. (1986). "Economics of schooling: production and efficiency in public schools". *Journal of Economic Literature*, 1141-1177.

Hendrickson, P. (2011). AEU – ACT Branch Briefing The School Autonomy Agenda.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesik, A. (2005). "5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu Bağlamında ve AB Sürecinde Türk Kamu İç Mali Kontrol Sistemi". *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 94-114.

King, E. M., Orazem, P. F., ve Gunnarsson, V. (2003). Decentralization and Student Achievement: International Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation. *Fourth Annual Global Development Conference Globalization and Equity*. Kahire: Mısır.

King, E., ve Özler, B. (1998). What's Decentralization Got To Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform. *Annual Meetings of the American Educational Research Association*. San Diego.

King, E., ve Özler, B. (2005). What's Decentralization Got To Do With Learning? School Autonomy and Student Performance. *Interfaces for Advanced Economic Analysis*. Kyoto Üniversitesi.

King, E., Ozler, B., ve Rawlings, L. R. (1999). "Nicaragua's School Autonomy Reform: Fact or Fiction?". *The World Bank Development Research Group*.

Köksal, K. (1999, Mayıs 12). *Yerinden Yönetime Evet Ancak...* (Internet-12.05.2012.) [www.pegem.net/dosyalar/dokuman/816-2012022118920-koksal.pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/816-2012022118920-koksal.pdf)

Kudomi, Y., Hosogane, T., ve Inui, A. (2011). "The participation of students, parents and the community in promoting school autonomy: Case studies in Japan". *International Studies in Sociology of Education*, 177-193.

Kurt, T. (2006). "Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 61-72.

Maslowski, R., Scheerens, J., ve Luyten , H. (2007). “The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy, School Effectiveness and School Improvement”. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 303-334.

Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim. (2011). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara.

Palmer, L. B., ve Gau, R. (2003). *Charter School Authorizing: Are States Making the Grade?* Thomas B. Fordham Institute.

PISA In Focus. (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance?

Principal Autonomy Research Project. (2007). Educational Transformations.

Rash, N., ve Benavot, A. (2009). “Educational governance, school autonomy and curriculum implementation: diversity and uniformity in knowledge offerings to Israeli pupils”. *Journal of Curriculum Studies*, 67-92.

Rodriguez, A., ve Hovde, K. (2002). The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals. Dünya Bankası.

Sarıgöz, O. (2016). An Examination of Vocational School Students’ Perceptions toward Mobile Learning. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1485-1491.

Sarıgöz, O. (2017). An Analytical Study on Views of Teacher Candidates About Cooperative Learning Approach. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 491-497.

Schmelkes, S. (2003). School Autonomy and Assesment İn Mexico. Decentrilization and School Autonomy.

Smithers, A., ve Robinson, P. (tarih yok). HMC Schools A Quantitative Analysis.

The Headmasters’ and Headmistresses’ Conference (s. 1-63). Buckingham: University of Buckingham Carmichael Press.

Summak, M. S., ve Roşan, Ş. (2006). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında: uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 317- 334.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu. Ankara.

Taşçı, H. (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı Çanakkale: Türkiye.

Töremen, F. (2002). "Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 185-202.

Triant, B. (2001). *Autonomy and Innovation: How Do Massachusetts Charter School Principals Use Their Freedom?*

Tuncer, F. (2007). *Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Özerkliğe İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara: Türkiye.

Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., ve Demirhan, G. (2010). "Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-18.

Umansky, I., ve Vegas, E. (2007). *Inside Decentralization: How Three Central American School-based Management Reforms Affect Student Learning Through Teacher Incentives*. Oxford University Press.

Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., ve West, M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Papers.

Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme Ve Okul Özerkliği Uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 253-273.

Zhixin, S., Gamage, D. T., ve Mininberg, E. (2003). "Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA". *International Education Journal*, 42-59.

### **Extended Abstract**

*One of the key objectives of educational organizations is to contribute to economic and social development of societies and individual development of citizens, by providing quality educational opportunities for future generations. In this respect the educational organizations could not offer requirements of appropriate education and training of individuals and could not perform these functions by using human and material resources allocated to them the way the schools effectively and efficiently. In point of identifying new and emerging social needs, but more than that welcoming (social, economic, political, on the basis of changes in) them, schools must be redesigned by giving schools the authority with responsibility for implementation and evaluation for teacher assignment, curriculum setting, budgeting, such as making or basic sub-dimensions of organizational restructuring on their own without depending on centralized decision-making authority in education. Regardless of their own specific situation of each school (the school's location, the number of students, etc.) public schools are expected to be successful by using the limited public resources at the highest level of school organization with teacher assigned by the Ministry of Education, and again apply the package curriculum prepared by the ministry. In this context, studies in South America and some European countries constitute the main input of school administrators in areas of education (teacher-student selection, curriculum and subject identification, freedom of enterprise budgeting, organizational structure, parental involvement, etc.) school autonomy is given to individual initiatives and the institution of school student suggest that interventions in the learning process by making a cast of student achievement. In this study, the lower the size of the autonomy of schools, the historical development and different models of implementation are presented. The effect of autonomous schools on student achievement has been put in effect, applicability of the school autonomy current conjuncture in Turkey has been debated.*