

OKUL MERKEZLİ YÖNETİM UYGULAMALARI

Dr. Semiha ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim sisteminde çağın gereklerine uymak için eğitimde etkinliği sağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin iyi bir insan aynı zamanda çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamak için köklü sistem değişikliğine gereksinim vardır. Eğitim sisteminde merkeziyetçilikten yerinden yönetime geçmek bu noktada atılacak temel adımlardan biridir. Sistemin sonuç hedeflerinin gerçekleştiği okullar kapsamlı bir biçimde yetkilendirilerek okul merkezli yönetime geçilmelidir. Bu anlamda okullar kendi koşullarına özgü, iç dinamikleriyle tüm potansiyelini kullanarak kendi kararlarını alabilirler. Bu çalışmada okul merkezli yönetimin ne olduğu, nasıl uygulandığı, okul merkezli yönetimin önemi, yararı ve sınırlılıkları; gelişmiş ülkelerde okul merkezli yönetim uygulamaları ile Türk eğitim sisteminde okulların yeri ele alınmıştır.

Anahtar sözcükler: okul merkezli yönetim, karar verme.

SCHOOL-BASED MANAGEMENT APPLICATIONS

Semiha ŞAHİN,Phd.

Dokuz Eylül University, School of Education, Dept. Of Educational Sciences

For adaptation to the requirements of the era in the educational system, it is necessary to ensure efficiency in education. A radical system modification is needed for the students to obtain the knowledge and skills which are demanded by the era along with their being a good human being. One of the fundamental steps to be taken at this point is to pass from centralization to local management in education. By an extensive authorization of the schools in which the consequent goals of the system were realized, a passage to SBM should be effected. In SBM, the schools may take their own decisions by using their complete potentials with their internal dynamics peculiar to their own conditions. In this study, the definition, application, importance, benefits and limitations of SBM; the applications of SBM in developed countries and the status of the schools in the Turkish education system were analyzed.

Key words: school-based management, decision making.

Milli eğitim sisteminde çağın koşullarına uymak ve içinde bulunan olumsuz koşullardan kurtulmak için köklü değişime gereksinim vardır. Şimşek'e (1997) göre milli eğitim sistemi ulusal olma kaygısıyla katı, merkezîyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde bulunma yetisini yitirmiş devasa bir organizmaya dönüşmüştür. Bu anlamda merkezîyetçi olan ve toplumun gereksinimlerine yanıt veremeyen Milli Eğitim Sisteminin yapı ve işleyişinin değiştirilmesi gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ve okullardaki yapılanmaları incelendiğinde okullardaki değişimin önemi ve öncelikli olarak düşünülmesi gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Birçok gelişmiş ülkede endüstriyel dönemden post endüstriyel döneme geçilirken toplumdaki belirsizlik, yeni enformasyon çevresi, aile yapısındaki değişiklikler, bölgelerle ülkeler arasında dayanışma gereksinimi ve ülke çapında çoğulculuk gereksinimleri gibi nedenlerle yeni arayışlara girilmiş ve geleneksel işleyişini sürdüren çoğu okulların yapı ve işleyişinde değişikliğe gidilmek durumunda kalmıştır (Ramsey ve Clark, 1990). 1980'lerde ABD'de siyasal ve ekonomik alanda söz sahibi olan muhafazakarlar devletin ekonomik gücünün azalmasını, diğer gelişmiş ülkelerdeki iyi eğitim almış insanlarla rekabet etmek için gerekli bilgi, yetenek ve yaratıcılıktan yoksun olmayı öğretimdeki başarısızlıkta aramışlardır. Bu durumda geleneksel okulların eğitim programları ile uygulamalarının güçlendirilmesini esas alan reformlar üzerinde durulmuştur (Smith, 1998). 1970'li yıllarda gelişmiş ülkelerde diğer kurumlarda olduğu gibi okullarda da klasik yaklaşımlarla istenen düzeyde etkililiğin sağlanamaması, girdi ve çıktısı insan olan okullarda, insana verilen önemin artması ve Açıköz'ün (1993) de belirttiği gibi dozu giderek artan değişmelerin yönünün otoriterden demokrasiğe, donmuş bilgiden sürekli yenilenen bilgiye, merkezîcilikten yerelliğe doğru olması eğitimde yeniden yapılanmayı gündeme getirmiştir.

Durcan ve Oates'in de belirttiği gibi hızlı değişmeler karşısında okullar yaratıcı ve gereksinimlere yanıt verecek nitelikte olmalı, çalışanların zeka kapasitesini kullanma yolu ile daha uzun süren güçlü, dayanıklı yönetim anlayışı getirerek riskleri azaltabilmelidirler (Noor, 1995). Buna göre okullar yerel yönetimlerin destekleri ile oluşturulacak bir okul bölgesi içinde kendi koşullarına uygun olarak kendi çalışan ve yakın çevre potansiyelini kullanarak ve ana ilkelere merkezi yönetimce benimsenen ölçütlere bağlı kalarak kendi yönetimini kendi sağlamalıdır. Bu da alanyazında okul merkezli yönetim olarak adlandırılmaktadır. Türkiye'de yeni dünya düzeninde layık olunan yeri alabilmek ve Avrupa Birliği'ne

geçiş sürecinde önemli bir adım atabilmek için merkezi yönetimin hantallığını üzerinde taşıyan eğitim sisteminden okul merkezli yönetime geçilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada; okul merkezli yönetimin ne olduğu, nasıl uygulandığı, okul merkezli yönetimin önemi, yararı ve sınırlılıkları, gelişmiş ülkelerde okul merkezli yönetim uygulamaları ile Türk eğitim sisteminde okulların yeri ele alınmaktadır.

Okul Merkezli Yönetim

Okul merkezli yönetime ilişkin farklı yaklaşımlar vardır. Okul merkezli yönetim kendi içinde bir çok tanıma sahiptir ve farklı ulusal çevrelere göre değişir. Cheng ve David tanımlarda iki ilkenin önemli olduğunu belirtir. Bunlar: (1) Okulun önde gelen karar yapma birimi olmasıdır (Böylece okulun bütçe ve yönetsel özerkliği artırılmakta, merkezin kontrolü azalmaktadır). (2) Kararların paylaşılması için karara katılması gereken yönetimin özendirilmesidir (Karsten ve Meijer, 1999).

Okul merkezli yönetim, okul çevresinin güçlendirilmesini, yönetimin etkinliğinin artırılmasını ve devlet otoritesinin azaltılmasını hedefler. Eğitimde yenileşme, sürekli mesleki gelişim ve okul etkinliklerinin iyileştirilmesi üzerine yapılır (Smith, 1998). Okul merkezli yönetim, eğitim-öğretimle ilgili kararların okulda alınması, bu okulların yeniden yapılandırılması ya da yerinden yönetim olarak isimlendirilir (Brown ve Hunter, 1998; Robertson ve Wohlstetter, 1995). Karsten ve Meijer'e (1999) göre de okulların yerel yönetimi ile ilgili süreçler olarak görülmektedir. Bu reformların içeriğini otorite değişimi oluşturmaktadır. Otorite merkezden yere doğru yer değiştirir. Okul merkezli yönetim, otorite, güç ve etki arasındaki denge ve ilişkiyi düzenler ve gücü tekrar yayar. Öğretmen katılımına yer verilir, bu öğretmenler arasında bağlılık ve bireysel güçlenme hissi verir. Personeli okulda tutmada çekici yanı vardır (Brown, 1994). Burada tek konuda merkeze bağımlı kalınır ki o da öğrenmeye ilişkin genel esaslardır.

Okul merkezli yönetimde okullar kendi programlarını yaparlar ve mali işleri yönetirken en karışık haldeki kaynakları bile esnek bir tutumla yönetme anlayışına sahip olurlar. Bu anlamda okullar ilk önce planlarını uygulayacaklar, açık bir şekilde sonuçları değerlendirecekler ve bu döngüye tekrar başlayacaklardır (Huckman ve Hill, 1994).

Robertson ve Wohlstetter (1995) okul merkezli yönetimi destekleyen koşulları dört öge olarak ele almıştır. Bunlar; güç, beceri, bilgi ve ödüdür. Okul merkezli yönetimin dört temel bileşenini Hess (1999) şöyle sıralamıştır: Öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler, okul çalışanına değişimin gerçekleşmesi için fırsat verilmesi, okul çalışanın kapasitesinin artırılması, değişim için öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci isteklerinin yerine getirilmesidir.

Okul Merkezli Yönetim Modelleri

Brown ve Hunter'a (1998) göre okul merkezli yönetimin iki modeli vardır. Bunlardan birincisi okul kurulu sonuç kararları vermek için yasal otoriteden yararlanır. İkincisinde ise okul kurulu sonuç karar otoritesini inceleyen yöneticiye öneride bulunur.

Leitwood ve Menzies'e (1998) göre de okul merkezli yönetimde üç model üzerinde durulur. Bütün modellerin birleştiği nokta ise; karar verme mekanizması üzerinde kontrole sahip olmaktır. İlk model okul müdürünün kontrolünü esas alır. Merkez ya da yerel otoriteler adına kaynakların etkili bir biçimde kullanılması söz konusudur. Yönetici kurul ve öğretmenlerin görüşünü alır fakat sonuç kararı kendisi verir. İkinci modelde öğretmen kontrolü söz konusudur. Öğretmen yer aldığı hiyerarşik konumda karar vermede temsilcilik görevi yapar. Burada öğretmenin öğrenciye en yakın kişi olması önemli bir konudur ve öğretmenin güçlendirilmesi esastır. Üçüncü model toplum kontrolüne, mesleksi güç değişimine, aile denetimi ve çevre grupları kontrolüne dayanan bir modeldir. Bu model geniş bir topluluk ve aile sorumluluğunu artırmaktadır ve tüketici memnuniyeti ön plandadır.

Bazı okul müdürleri okul merkezli yönetim anlayışına sahip olan okullarda tüm otoriteyi ellerinde tutarlar. Öğretmenlerin gücünün ortaya konulduğu yapılarda ise müdürler danışmanlık alanları içinde hareket edebilirler. Bazı sistemlerde ise, toplum üyeleri ve yöneticilerine daha fazla güç verilir (Karsten ve Meijer, 1999).

Bununla birlikte okul merkezli yönetimi benimseyen okullarda, yönetici ve öğretmenler okulu birlikte yönetmekte, okulda yapılan değişikliklerin öğrenciler için faydalı ve ölçülebilir olmasını istemektedirler (Özden, 1996).

Okul Merkezli Yönetim ve Karar Verme

Okul merkezli yönetimde okul karar verme birimidir ve kararlar olabildiğince en alt seviyeden alınmaktadır. Bu sayede değişme konusunda dinamikler etkili olur ve yenilikler sahiplenilebilir (Özdemir, 1996). Çok mantıklı bir reform hareketinde bile onları hayata geçirmesi beklenen öğretmenler planlamaya dahil edilmedikçe başarı beklenemez. Okul çalışanı öğrenci gereksinimlerini merkez örgütten daha iyi tahlil ederler ve daha duyarlı davranırlar. Kaldı ki Cusick ve diğerleri okulları bir çok öğretmenin yukarıdan gelen kararları göz ardı ettikleri, sınıfların kapılarının kapatılarak istediklerini yaptıkları gevşek örgütler olarak görmüşlerdir (Smith, 1998).

Karar vermenin yöntemi bir yapılanma içinde danışmadan tam özerkliğe kadar değişebilir. Karar vermenin odak noktasını bu anlamda öğretimin örgütlenmesi, personel yönetimi ve kaynak yönetimi oluşturur (Peck, 1997). Diğer taraftan kararlarda konuya en yakın kişilerin etkin olması gerekmektedir (David, 1996). Bu anlamda öğrenciler okul yönetimine katılmada desteğe gereksinim duyarlar ve gereksinimi karşılayacak kişiler öğretmenlerdir (Smith, 1998).

Rosenholdtz'a göre birlikte karar verme öğretmenlerde açıklığı, öğretimsel amaçlılığı ve yöntemliliği yükseltmeyi ve sonuç olarak öğretimsel etkililiğin artmasını sağlar (Peterson, 1991). Yapılan kapsamlı bir araştırmada katılımın yüksek olduğu okulların daha yüksek başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Kanada okul bölgesinde yapılan araştırmalarda karar vermenin yerelleşmesi daha etkili bir okul çevresinin oluşmasına neden olmaktadır (Peterson, 1991). Brown'un teknoloji ve okul merkezli yönetim arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmasında teknolojinin karar vericilere fırsatlar sunduğu ve bilgilenmede, diğer okullardan ve merkez örgütüyle iletişim sağlamada önemli bir işlevi olduğu vurgulanmaktadır (Brown, 1994).

Okul Merkezli Yönetim ve Okul Programı

Okullar net amaç ve hedeflere sahip olarak kendi programlarını yapmalıdırlar (Huckman ve Hill, 1994). Programın okulun bulunduğu çevrenin ilgi ve beklentilerine uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda eğitim programlarının çevre koşullarına uygun olarak geliştirilmesi gerekir. Bunun

semiha şahin

yolu da eğitim programlarının okul düzeyinde geliştirilmesidir. Yüksel'e (1998) göre dar anlamıyla program geliştirme, mevcut programın okul koşullarına uyarlanması, geniş anlamda ise okul düzeyinde geniş bir katılımı okulda geliştirilecek programı planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinin çevrelendiği bir karar verme sürecidir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ve okul koşullarına uygun olması gerekmektedir. Okulun bulunduğu çevreye yeterince hizmet edebilmesi, uyguladığı programın çevrenin ilgi ve beklentilerine uygun olmasına bağlıdır.

ABD, Kanada ve Avusturya gibi ülkelerde bile eğitim programları üzerinde eyalet hükümetlerinin önemli ölçüde kontrolleri bulunmaktadır. Ancak son yıllarda bazı eyaletlerin bu konuda okullara daha fazla özerklik verdikleri görülmektedir. Fakat bunların sayısı azdır. Bu değişim Doğu Avrupa ülkelerinde de görülmektedir (Yüksel, 1998).

Okul Merkezli Yönetimin Uygulandığı Okullarda Mali Yönetim

1980'lerin siyasal söylemi merkezi sorumluluğu azaltmak, okulları güçlendirmek yönündedir ve diğer sorumluluklarla birlikte finansal sorumluluğu da okullara vermek gerekmektedir (Bridges ve Kevry, 1995). Güçlü'ye (2003) göre de bütçe kontrolü okula dayalı yönetimin kalbidir, çünkü müfredat ve personel seçimi büyük oranda bütçe oranlarına bağlıdır. Lindle'ye (1996) göre okullar maddi kaynaklarını kendileri sağlamaktadırlar. Bir okul eğer kendi bütçesini kendisi kontrol edemiyorsa bu okulun gücü çok sınırlıdır (Geraci, 1996).

Okul merkezli yönetimde mali yönetim katılımcı bir anlayışla evrensel, uygun beceriler ve yöntemlerle sağlanır. Yine okul düzeyinde karar vermede özerk olma ile kaynak tahsisinin ilişkili olması okul merkezli yönetime bir tutarlılık ve yeterlilik kazandırır (Lawrance, 1994). Bu anlamda okul bütçesi ilgili komiteler tarafından yapılır ve bu komiteler aynı zamanda şeffaf bir maliye yönetimi anlayışıyla güven vermelidir.

Okul bütçesi keyfi uygulamalarla değil önceden belirlenen esaslarla tahsis edilir. Okul bütçesi öğrenci sayısına göre artar ya da azalır. Mali yönetim tek merkezden, yerel yönetimlerden kaynak sağlanarak ve ekstra dış kaynaklar bulunarak yapılır. Burada tek merkezden kasit girdi-çıkı dengesinin kurulabilmesi içindir. Bağımsız mali yönetim sisteminde okullar okul müdürlerinin yönetim biçimlerine göre daha yoksul ya da zengin

olabilirler (Karsten ve Meijer, 1999). Huckman ve Hill'e (1994) göre yerel yönetim uygulamalarında okul bütçesinin % 90'ın üzerindeki bölümü yöneticiler ve yardımcıları tarafından yönetilir. Aynı zamanda bu yolla personeli tutma ve güdüleme sorumluluğunu da ellerinde bulundurlar.

Okullarda değişim istenmesi fakat kaynak sağlanmaması durumunda okulların bu değişimi gerçekleştirme zorlaşabilir (Stringfield ve Datnow, 1998). Araştırmalar, okullarda artan bir şekilde araç gerecin kullanıldığı yönündedir. Bazı ülkelerde değişim çabalarında okullara geniş ölçüde kaynak ayrılmaktadır. Bu değişimler okul bazında kaynak kullanımına ilişkin daha çok özgürlüğü de beraberinde getirmektedir (Karsten ve Meijer, 1999).

Okul Merkezli Yönetim, Öğretim ve Öğrenci Başarısı

Okul merkezli yeniden yapılanmayı önceki değişim girişimlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri bu anlayışın öğrenci başarısı üzerine odaklanmasıdır. Bu anlayış tüm öğrencilerin en yüksek düzeyde öğrenmesi gerektiği sayılına dayanmaktadır (Açıkgöz, 1993). Okul merkezli takım projeleri doğrudan öğrenci başarısını artırmakla ilgili olmak durumundadır. Burada merkez yönetimin akademik ve denenmiş veriler sağlaması önemli bir konudur (Geraci, 1996). Okul geliştirme stratejilerinin öğrenme üzerine odaklanması, tüm öğrencilerin başarısına katkıda bulunacak politika ve uygulamaların olması okullar için kaçınılmaz bir durumdur (Klecker ve Loadman, 1998). Burada temel hedef White'ın da belirttiği gibi öğrenciler için öğretim ve öğrenme çevresini geliştirmektir (Peterson, 1991).

Okul merkezli yönetim öğrenci başarısındaki ilerleme için farklı okullarda farklı stratejileri gerektirebilir (Hess, 1999). Bu anlamda geliştirilecek yeni programlarda öğrencilerin sınıf etkinlikleri çerçevesinde kalmamaları gerekmektedir (Smith, 1998). Okulun işi öğrenciler için yüksek kaliteli, zihni zorlayıcı okul çalışmaları tasarlamaktır. Öğrencileri zihinsel olarak zorlayan, onları düşünmeye iten, neden sonuç ilişkileri kurduran, fikir ve olguları değişik biçimlerde ilişkilendirmeye yol açan, zekalarını kullanmayı gerektiren ve içinden geldikleri gibi çalışabilecekleri okul ortamı istenmesi gereken bir durumdur (Özdemir, 1997).

Okul merkezli yönetimin alanyazında ayrıntılı olarak belirtilen öğrenci başarısını artırdığı yönündeki etkisine bazı yazarlar katılmamaktadırlar. Ancak Chicago okul reformu okul merkezli yönetimin öğrenci başarısını

artırıcı özelliğe sahip olduğunu göstermiştir (Hess, 1999). Smith'in (1998) araştırmasında ise okul başarısının öğretmen ve yöneticilerin çabasıyla gerçekleştiği; öğrencilere daha fazla sevgi ve şevkatle yaklaşılması, sorumluluk verilmesi, onların okulu benimsemelerinin ve bağlanmalarının temel nedeni olmaktadır. Öğrenciler arasında derin dayanışma, örgütsel bağlılık ve kendine özgü etkili okul kültürünün olması öğretmen ve yöneticilerin tutumlarına bağlıdır. Okul merkezli yönetimin öğrenci performansına etkisinin incelendiği araştırma bulgularına göre okul merkezli yönetimin öğrenci performansını artırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

OKUL MERKEZLİ YÖNETİM UYGULANMASINDA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE KOMİTELERİN ROLLERİ

Okul Yöneticisinin Roller

Okullarda başarılı yenilik ve değişim uygulamaları yöneticinin liderlik davranışı ile ilişkilidir (Ingram, 1997). Son yıllarda yönetimde gücü paylaşma, geniş temsil etme, işbirliği ve katılımcı yönetim önerilmektedir. Bir çok yazar işbirlikli yönetim stiline önemini vurgulamaktadırlar ve işbirlikli yönetim son yıllarda eğitimde en büyük uluslararası eğilimlerden biridir (Brown ve Boyle, 1999). Bu anlamda yenilikçi bir tutumla yönetici bilgiyi paylaşır, çalışanları destekler, bireyler ve gruplar arası ilişkileri yöneterek çatışmaların çözümüne yardım eder (Robertson ve Wohlstetter, 1995).

Yönetici karar vermeye katılımı kolaylaştıran kişidir (Robertson ve Wohlstetter, 1995). Kaldı ki öğretmenlerin okullarda karar vermeye katılmalarına isteklilikleri onların okul yöneticileriyle ilişkilerine bağlıdır. Eğer okul yöneticileri ile öğretmenler iyi bir ilişki içindeyseler kararlara katılmaya isteklilikleri daha çok artmaktadır. Okul müdürleri zaman ve enerjilerini kontrole odaklamak yerine öğretmenleri karara katarak bilgilerini, yeteneklerini ve uzmanlıklarını kolaylaştırmaya odaklamalıdır (Brown ve Boyle, 1999).

Oswald'a göre okul merkezli yönetimde personel seçimi genellikle okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Bazı okullarda konsey üyeleri ve öğretmenler bu konuda okul yöneticisine yardımcı olur. Bazılarında ise,

başvuru bölge bürosundan boş yer ile ilgili gerekli bilgi alındıktan sonra, okul yöneticisiyle iletişim kurulur. Her iki durumda da okul yöneticisi personeli işe alma ve çıkarmada tam yetkiye sahiptir. Bölgeler genellikle maaş ve çalışma koşulları gibi konularda sendika ile görüşürler (Güçlü, 2000).

Bununla birlikte 1980'lerin ilk yıllarından itibaren prosedürü işleten yöneticiden öğretimsel liderliğe doğru bir geçiş olmuştur. Çünkü planlı değişim, okul geliştirme, etkili okul ve personel geliştirme, tümüyle değişimi destekleme ve yürütme için yükü taşıyacak olan okul müdürü merkez konumuna gelmektedir. Okul müdürleri öğretimsel ve diğer yeniliklere dikkatlerini yönelttikleri sürece sınıflar için yapılan planların uygulama derecesi daha iyi olabilecektir (Fullan, 1992).

Öğretmenlerin Rollerini

Öğretmenlere değişimin planlanmasında geniş ölçekli yer verilmesi gerekmektedir (Klecker ve Loadman, 1998). Leithwood ve Menzies'e (1998) göre öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahip olan öğretmenlerin, okul merkezli yönetimde söz sahibi olmaları öğretim ve öğrenmeyi ilerletmede en ümit verici durumdur.

Öğretmenlerin okul merkezli yönetimde başarı sağlamalarının ilk koşullarından birisi eğitim konularıdır. Okul merkezli öğretmen eğitiminin amacı son yıllardaki hızlı değişim karşısında güçlü ve kendine güvenen öğretmenler yetiştirmektir. Bu aynı zamanda çalışanların tümü tarafından sorumluluğun paylaşılması açısından gereklidir. (Bridges ve Kevry, 1995). Bu anlamda gelişmelerle birlikte daha fazla sorumluluk yüklenen öğretmenlerin kültürleriyle ilgili beş ölçüt şunlardır: Kararlılık, güç kazanma, düşüncelerini uygulayabilme, kaynak bulma ve değerlendirme yeteneğidir. Öğretmenler tüm öğrencilerin eğitsel başarılarında iyi niyetlerini ve kararlılıklarını göstermelidirler. Öğrenci başarısından kendilerini sorumlu tutarak öğrencilerin daha ilgili olacakları programları yapandırmalıdır (Smith, 1998).

Klecker ve Loadman'a (1998) göre öğretmenler karar verme; mesleki gelişim; meslektaşlarının kendi bilgi ve uzmanlıklarına saygı ve beğenileri olan nitelik; öğrenmeye yardımcı olma, etkili programlar ve öğretim teknikleri kullanma olan yararlılık; özerklik ve etkililik boyutlarında yetkilendirilmelidirler. Bu anlamda Ramsey ve Clark (1990) öğretmen

rollerini (1) program geliştirme, (2) sınıf eylem araştırması çerçevesinde araştırma yapma, (3) okul ortamı ve personel değerlendirme çerçevesinde kendini değerlendirme, (4) okul merkezli personel geliştirme çerçevesinde kendini geliştirme, (5) gelişime destek olma ve öğrenme çerçevesinde formal ya da informal olarak danışman öğretmen rolü oynama şeklinde sıralarlar.

Öğretmenler öğrenme sorumluluklarını yerine getirmenin yanında öğrencilerine bir danışman, öğüt veren, güvenilen kişi ve yakın bir dost gibi davranmalıdırlar. Böylece öğrenciler okullarının etkin üyeleri olurlar ve okullarını aileleri gibi görürler (Smith, 1998).

Kurulların Rollerini

Yöneticiler öğretmenlerin ve diğer topluluğun kontrolü söz konusu olduğunda gücü dağıtmak durumundadırlar (Leithwood ve Menzies, 1998). Bu anlamda okul merkezli yönetimde kurullar kurulur, bu kurullar yöneticilerle otoriteyi paylaşırlar. Bazı kurullar yöneticilerin işe alınmalarını veya işten çıkarılmalarına karar verirler ve bazı kurullar de diğer personelin seçiminden sorumludurlar (David, 1996).

Lindle (1996) okul merkezli yönetimi demokrasi, tartışma, kararlar adı altında ele almaktadır. Bu üç öğeden sorumlu olan kurullar karar vermede destekçi liderlik, yakın ilişki iklimi ve demokratik süreçleri işletmeye saygı olmak üzere üç özelliği göz önüne almalıdırlar. Demokratik yetki, onu kullananın kişisel amaçları için değil, grubun demokratik yollarla önceden belirlediği politikaları geliştirmek için ve gerçekleştirmek için kullanılır (Alıç, 1996). Demokratik yönetimin çekirdeğinde doğru ve sorumluluklar hakkında öğrenen bir personel ve öğrencilerin her ikisinin işini kolaylaştırma olan bir öğrenme çevresinin eğitimi vardır (Mannathoko, 1994).

Lindle (1996) okul merkezli yönetim kurullarının sorumlu oldukları konuları şöyle sıralamaktadır: Program yapma, okul gereksinimlerini belirleme, personel ve öğrenci değerlendirme, disiplin konularına çözüm getirme, ekstra programlar yapma, merkezi standartlarla eş düzeyde hareket etme.

Topluluk üyelerinin okul yönetimine katılımı değişim sürecinde önemli bir yer tutar ve bu süreçte öğretmen ve yöneticilerle topluluğun büyük bir

uyum içinde olmaları gerekir. Fakat yapılan araştırmalara bakıldığında okul merkezli yönetimde topluluğun daha etkili bir eğitim uygulaması sağladığına yönelik henüz bir kanıt yoktur (Leithwood ve Menzies, 1998).

Okul Merkezli Yönetimin Yararları ve Sınırlılıkları

Okul merkezli yönetimin yararları olduğu gibi sınırlılıkları da vardır. Okul merkezli yönetim okul ve öğrenci performansını artırır, (Robertson ve Wohlstetter, 1995; David, 1996) yararlılığı, yerelliği ve etkililiği ile takdir edilir (Lawrance, 1994).

Okul merkezli yönetimin uygulandığı okullarda öğretmenler daha arkadaşça bir çevre edinmektedirler ve öğrenciler de daha az devamsızlık yapmaktadırlar. Brow'un Kanada'da yaptığı bir araştırmada okul merkezli yönetimde karar vermenin daha etkili bir okul ortamı yarattığı sonucuna varılmıştır (Peterson, 1991). Brown'a (1994) göre okul merkezli yönetim yüksek iş doyumu, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi, karar verme, iyileşmiş planlama, eğitim kalitesinin artması için yükselen sesler için bir potansiyeldir. Peterson'a (1991) göre de okul merkezli yönetimin uygulandığı okullarda öğretmenlerin önerilen amaçların dışında bağımsız da çalışabildikleri için iş doyumları artmaktadır. White'in araştırmasında okul merkezli yönetimde kararları paylaşma, öğretmenler arasında iletişimi geliştirir ve morali artırır. Öğretmenlerin performansında meydana gelen sıçrama öğrenci performansına da yansır. Okul merkezli yönetim öğretmenlere sorumluluk alma, liderlik etme ve bütçeyle ilgili kararlara katılma açısından olanaklar sağlar (Peterson, 1991).

Prasch okul merkezli yönetimin olumlu yanlarını farklı olarak; öğrenciler için daha iyi program, insan kaynaklarının tam olarak kullanılması, kamuoyundaki güvenin artması, yeniden yapılanma fırsatı sunması açılarından ele alarak ifade etmektedir (Özdemir, 1996).

Bunların dışında alanyazın incelendiğinde okul merkezli yönetim öğrenciler ve öğretmenler arasında bağlılık, dayanışma ve işbirliği yaratma, etkili bir okul kültürü oluşturma, öğretmen etkililiğini artırma, güdülenme, öğretmenlerde kendine güven ve yararlı olma duygusu yaşama ve mali şeffaflık getirme açısından önemlidir.

Buna karşın okul merkezli yönetim uygulamasına yöneltilen eleştiriler yadsınamayacak düzeydedir. Ogletree ve McHenry'nin Chicago

araştırmasında okul merkezli yönetim, öğretmenler için her zaman istenen bir durum olmamıştır (Peterson, 1991). Okul merkezli yönetim öğretmen, yönetici ve topluluk üyelerinin görev yükünü artırır. Örneğin Campbell ve Neil'e göre İngiltere'de okul merkezli yönetim kapsamındaki okullarda öğretmenler bir haftada 54-60 saat çalışırlar. Bu arada öğretmenler yüksek stres veya tükenmişlik duygusu yaşayabilirler (Leithwood ve Menzies, 1998). Bunun yanında Geraci'e (1996) göre de okul merkezli yönetim yoğun bürokrasi ile bataklığa sürüklenebilir.

Yine belli siyasi eğilimin etkisinde kalma ve sabote edilme olasılıkları (Şişman ve Turan, 2003) okul merkezli yönetimin olumsuz yanlarındandır. Prash, okul merkezli yönetimin olumsuz yanlarını daha fazla iş, düşük etkililik, uzmanlığın gücünü sınırlama, performansta belirsizlik yaratabilme, eşgüdüm sorunları oluşturma şeklinde sıralarken (Özdemir, 1996; Güçlü, 2000) okul merkezli yönetim uygulanmasında karşılaşılabilecek engelleri değişime direnç gösterme, yöneticilerin sıkça değişmesi, harcamaların yükselmesi, mevcut yönetim ve denetimin yanlış yorumlanması, acelecilik, yetersiz personel şeklinde belirtmektedir (Özdemir, 1996).

Topluluk kontrolünün araştırmalar sonucunda daha etkili eğitim uygulaması getirdiğine yönelik bir kanıt bulunamaması ise dikkate değer bir durumdur (Leithwood ve Menzies, 1998).

Yurtdışında Okul Merkezli Yönetimin Gelişimi ve Uygulanması

Okul merkezli yönetim ve okul özerkliği düşüncesi uzun bir geleneğe sahiptir. ABD'de 1950 ve 1960'larda ırk ayrımına çözüm bulma, toplum kontrolü ve okulların bütçesini geliştirme çabaları görülmektedir. 1970 ve 1980'lerde ulusal ve eyalet liderleri sembolik bir dille bu konu üzerinde durmuşlar ve Ronald Reagan ile George Bush'un başkanlık dönemlerinde politik kaygıların da etkisiyle okul merkezli yönetim uygulanmasına geçilmiştir (Brown ve Hunter, 1998). Okul grupları tarafından merkezi programın değişimini sağlamada ilk girişimler hayal kırıklığına uğramış fakat 1970'lerde tekrar gündeme gelmiş; bu hem sözde hem de pratikte okul merkezli program geliştirme, kendi kendini denetleme ve okulun özerk yapıya geçirilmesine yansımış, (Bridges ve Kevry, 1995) genellikle yerinden yönetim ve okul merkezli bütçe olarak adlandırılmıştır (Smith, 1998). Yine bu yıllarda okul merkezli hizmet içi eğitim nosyonu gündeme

gelmiş ve bu anlamda her okul öğretmeni eğitiminin devamını kendi görevinin önemli bir parçası olarak görmeye başlamıştır. 1990'larda ise öğretmen eğitimi sorumluluğunun kapsamı uzun süreli kurslarla genişletilmiştir (Bridges ve Kevry, 1995).

Okul merkezli yönetimin farklı biçimlerinin uygulanması 1980'lerde dünyanın değişik yerlerinde başlatılmıştır (Karsten ve Meijer, 1999). ABD gibi geleneksel olarak yerinden yönetimin benimsendiği ülkelerde bile okul bölgelerinde merkezleşme artmakta, karara katılma azalmaktadır. Bu olumsuz gelişmenin yeni yaklaşımlarla giderilmesine çalışılmaktadır ki bu yaklaşımlardan birisi okul merkezli yönetimdir (Smith, 1998).

Okul geliştirme çabaları 1980'lerden 1990'lara kadar birinci dalga, 1990'lardan sonra ikinci dalga reformları şeklinde isimlendirilmektedir. Birinci dalga reformlarda değerlendirme, değişim liderliği ve okul geliştirme diğer öğelerine daha bireysel açıdan bakılırken, ikinci dalga reformlarında okul toplum arasında sıkı ilişkiler kurulmuş ve okul çevresindeki aktif kuruluşlar ve politikacılar yerel okul yönetiminde kararlara dahil edilmişlerdir (Ramsey ve Clark, 1990).

Daha başarılı olan ikinci dalga reformcuları okul yönetimi ve öğretim programlarında köklü değişiklikler yapmışlardır. Okul dışında gençlik kuruluşları gibi kuruluşlarla iletişime geçmişler, okul yönetimi ile personel ve okul kültüründe değişiklikler yapılmasını ön plana çıkarmışlardır. Ayrıca okul merkezli yaklaşımla okul müdürü, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasındaki işbirliği çabaları artmıştır (Ramsey ve Clark, 1990). İkinci dalga reformcularının başarılı olmalarının nedeni, öğretmenlerin öğretim hakkındaki düşüncelerinin değişmesiyle, öğrencilere ve meslektaşlarıyla kurdukları etkili ilişkileri başlatmalarına dayanmaktadır (Smith, 1998).

Avrupa ülkelerinde eğitim sisteminde karar vermeye ilişkin değişik politika ve uygulamalar söz konusudur. OECD ülkeleri içinde sadece Norveç ve Türkiye merkezi yönetimin tam olarak uygulandığı ülkeler olarak kalmışlardır (Şişman ve Turan, 2003). Bunun dışında bazı Avrupa ülkelerinde merkezden yönetim daha ağırlıklı iken bazı ülkelerde merkezi yönetimin gücü sınırlandırılmıştır. İspanya'da 1985'den beri okul yöneticisinin; öğretmen, veli, öğrenci vb.den oluşan okul kurulu tarafından seçilerek göreve gelmesi söz konusudur. İspanya'da 1995'den itibaren ise okullar amaçlarını, program ve içeriğini belirlemede özerklik kazanmışlardır. Portekiz'de 1991'den beri yerelleşmeye geçiş vardır ve

İspanya ile benzerlikler gösterir. İngiltere'de 1986'da merkezi yönetim söz konusu iken daha sonraları okullarda baş öğretmenlere geniş sorumluluklar verilmiş fakat yerelleşme yine de sınırlı kalmıştır. İskoçya'da halâ bir çok okul merkezden yönetilmektedir. Danimarka ve İsveç'te yerel yönetimlerin yakın çevrenin okulları üzerinde etkileri vardır ve okullar merkezdeki genel esaslar doğrultusunda karar vermede bağımsızdırlar. Merkezden yönetime, merkezden yönetim geleneğine sahip Fransa örnek verilebilir. Ancak son yıllarda Fransa'da da bu konuda değişim görülmekte; kararlar okullar, bölgesel gruplar ve merkezi yönetim tarafından birlikte alınmaktadır. Fransa'da 1980'lerden itibaren özellikle ortaöğretimde olmakla birlikte sınırlı da olsa okullara karar alma hakkı tanınmıştır. İngiltere'de de kısmi olarak okullara bağımsız karar verme hakkı tanınmaktadır (Peck, 1997). Hollanda'da giderek okul merkezli yönetim anlayışı yaygınlaşmaktadır (Yavuz, 2001). ABD'de ise merkezi yönetimin okullar üzerindeki kontrolü giderek azalmaktadır (Brown ve Boyle 1999). Avustralya'da 1970'li yıllardan itibaren aşama aşama okullara özerklik tanınmış ve temel esaslar dışında kararlar okulda alınmaya başlanmıştır. Kanada'da okul bölgeleri kurulmuştur ve okul düzeyinde karar alma oldukça yaygındır (Yavuz, 2001).

Türkiye'de Okulların Sistem İçindeki Yeri

Türkiye'de okullar MEB'e bağlıdır ve merkezden yönetilir. Hemen hemen tüm detaylara kadar üst makamlarca belirlenen esaslar tüm okullar için geçerlidir. Bir felaket anında bile okul yöneticilerinin okulu kapatma yetkileri yasalarca verilmemiştir. Bunun bir örneği bir Doğu ilimizde yaşanmış ve okulu etkileyecek bir heyelan tehlikesi anında okul müdürü okulu üst makamlardan izin almadan tatil edememiştir. Doğu illerindeki köylerin koşullarında; yani ulaşım ve iletişim zorluğunun olduğu bir yerde, kapatılmayan bir okulun heyelan altında kalmasının sonuçlarını tahmin etmek zor değildir. Yine birkaç yıl önce Balıkesir'in bir ilçesinde yoğun kış koşullarında tipi altında bir öğretmenin köye görev için giderken donarak ölmesi (Ziya, 2001) merkezden yönetimin olumsuzluklarına daha çarpıcı bir örnek olsa gerek. Eğer okula, bu gibi durumlarda nasıl karar verileceğine ilişkin karar yetkisi verilseydi belki de bu öğretmenin sonu böyle olmayabilirdi. Merkezi yönetimin olumsuzluklarına başka bir örnek ise Şimşek (1997) tarafından hikaye edilmiştir. Denizli'nin bir ilçesinde bulunan öğretmenlerin, dersin programına yönelik üst kurumlardan istediği değişiklik altı aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Başarılı bir öğretmene okulun gereksinimi varken ve okul yönetimi, öğrenci ve veliler bu öğretmenin okullarından gitmesini istemezken bir nedenle (geçici görevli, norm fazlası vb.) bu öğretmen başka bir okula tayin edilebilmektedir. İş garantisi nedeniyle ve başka nedenlerle öğretmenler okullarında çalışma kapasitelerini yeterli kullanamayabilmekte, prosedürü yerine getirmekle yetinebilmektedirler. Merkezden istenenleri yerine getirmekle yetinen okul müdürleri okullarının çalışan ve çevre kaynaklarını yeterince kullanamayabilmekte ve arayış içine girmemektedirler. Bu sözü edilenler uygulamaya ilişkin genel esaslarla ilgilidir. Bunun dışında eğitim sürecini etkileyebilecek ve okullarda okulun kendi koşullarına uygun karar vermesini gerektirebilecek bir çok konu vardır. Bunlar program, bütçe yapma, öğretmen seçimi, hizmet içi eğitim, ölçme-değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri, işleyişe ilişkin diğer ayrıntılardır. Bu süreç ve ayrıntılar ya yasa ve yönetmeliklerin etkisi ile ya da bu konularda yeterli donanım ve girişimin olmaması nedeniyle genellikle rutinin ötesine geçememektedir. Şimşek'in (1997) de belirttiği gibi okul yöneticileri dikte edilen kural ve yönetmelikleri izleyen, okulun mal ve araç-gereçlerini koruyup kollayan uygulayıcılar olmaktan ileri gidememektedirler. Aksi halde bir çok karardan sorumlu okul müdürleri kendini geliştirme yolları arayacaktır. Milli eğitim sisteminin "çıraklıktan yönetici yetiştirme" geleneği nedeniyle üniversiteler yönetici yetiştirme konusuna yeterli ilgiyi göstermemekte ve uygulama ile teori kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Dikte edilenleri uygulama yerine program yapma gibi etkinliklere katılan ve yetki ve sorumluluk verilen öğretmen kendisini geliştirme zorunluluğu hissedebilir. Ayrıca Türkiye'de serbest piyasa kurallarına göre işleyen ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri yerinden yönetilen okullar yoluyla daha etkili ve çabuk karşılanır. Okullar, yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaçları daha etkili bir şekilde karşılar (Erdoğan, 2003). Tüm bunlar göz önüne alındığında merkezi örgütün üzerinde görülen bir çok işlev rahatlıkla hizmeti alanların yüz yüze oldukları sistemin uç birimi olan okullara terk edilebilir. Okullar sistemin algı noktaları haline getirilmeli, yetki ve sorumluluğun önemli bir bölümü okullara verilmelidir. Yerelleşmede okulların belli zümre ve grupların eline geçmesi kaygısı vardır fakat bu durumu mevcut merkezi anlayışın önlediği söylenemez.

Türkiye'de yerinden yönetimle ilgili en önemli gelişmelerden birisi 1999 yılında çıkarılan bir genelge ile illerde eğitim bölgeleri ve kurullarının oluşturulmasıdır. Fakat bu yönerge incelendiğinde merkeziyetçi yönetimin etkilerinin ortadan kalkmadığı görülmektedir (Yavuz, 2001; Şişman ve Turan, 2003). Erdoğan (2003) Milli Eğitim Bakanlığının "Eğitim Bölgeleri" oluşturarak katılıma dayalı bir sistem arayışına şeklen de olsa girdiğini,

fakat Eğitim Bölgelerinin etkili bir şekilde işletilemediğini belirtmekte ve Eğitim Bölgelerinin ve oluşturulan birimlerinin işlevsel olabilmesi için daha köklü ve daha yasal adımların atılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında Aytaç'ın (2000) yaptığı çalışmada lise öğretmen ve müdürleri okul merkezli yönetim modeline ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yavuz'un (2001) yaptığı çalışmada Türkiye'de lise öğretmenlerinin çoğunlukla okulda yerinden yönetim yaklaşımına yönelimli oldukları saptanmıştır. Aytaç'ın (2000) çalışmasında okul müdürleri okul merkezli yönetimi öğretmen ve müdür yardımcılara göre daha çok benimserlerken, Yavuz'un (2001) çalışmasında okul müdürleri belki de kendilerine yük getireceğinden ve bir takım ayrıcalıklarından fedakarlık etmek durumunda kalacaklarından dolayı olsa gerek çoğunlukla merkezden yönetim yönelimlidirler. Yemenci ve Bayrak'ın çalışmalarına göre de öğretmenler karara katılmada istekli görülmüştür. Okulda düzenlenen sportif, sosyal-kültürel etkinliklerde okul yöneticisi ve öğretmenleri dışında memur ve hizmetlilerin görüşü alınmamakta, öğrenci velilerinin istek ile tepkileri orta düzeyde dikkate alınmakta ve çevre olanakları göz önünde bulundurulmamaktadır. Okullarda uzun dönemli planlarının yapılmasına ilişkin okul müdürleri olumlu öğretmenler olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticilerin gelecekte görmek istedik-leri okul sistemi okul merkezli yönetime uygundur. Eğitim bölgeleri aracılığı ile öğretmenlerin iş doyumunu orta düzeyde desteklenmektedir ve merkezi yönetim anlayışı gereği okul yöneticilerinin statü liderliklerini koruma eğilimleri devam etmektedir. Eğitim bölgeleri kanalıyla eğitim kurumlarının çevre ile birlikteliğinin sağlandığına ilişkin öğretmen ve yöneticiler görüş birliği içindedirler. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde tabanın yani okul çalışanının okul merkezli yönetim yanlısı olduklarını söylemek olanaklıdır. Bununla birlikte mevcut eğitim bölgeleri uygulaması yeterince işlevsel hale getirilememiş ve bir bakıma kağıt üzerinde kalarak merkezi yönetimin hiyerarşik basamakları arasında bölge çalışanlarının uygulamak istemeleri halde, belli açılardan (norm kadro gibi) uygulanan bir sürece dönüşmüştür.

Yine Erdoğan (2003) ve Güçlü (2000) çalışmalarında Türkiye'de okul merkezli yönetime geçilmesinin gereğini ortaya koymuşlar ve nasıl yapılabileceğine ilişkin görüş ve önerilerini belirtmişlerdir.

Türkiye'de Okul Merkezli Yönetime Geçiş

Okul merkezli yönetim uygulamaları ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye'de böyle bir değişikliğe gidilmesi durumunda okullar bölgelere ayrılmalı ve bu bölgelerden ilk aşamada pilot bölgeler seçilmelidir. Bu bölgelerin seçiminde bölgenin toplumsal, sosyo-ekonomik yapısı göz önüne alınmalı yapılacak düzenlemeler bu özellikler çerçevesinde planlanmalıdır. Türkiye sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik açıdan farklı gruplar ve tabakalar vardır. Büyük şehirler, coğrafi bölgeler ve bölgeler içindeki farklı kültürel, sosyal ve ekonomik tabakaların durumları göz önüne alınmalıdır. Yerel koşullarda çok kültürlülüğün, sesliliğin korunması, yaşatılmasına olanak sağlayacak bir uygulama için bu durumun analizi iyi yapılmalıdır ve koşullar bu dokuların dinamiği içerisinde esnek bir biçimde yapılandırılmalıdır. Burada köy ve beldeler, ilçeler, büyük şehirlerde sosyo-ekonomik açılardan alt, orta ve üst düzey okulların bulunduğu okulların durumları kendi koşulları içinde değerlendirilmelidir. Uygulamanın başarısına göre, olumsuzluklara karşı alınacak önlemler ve yapılacak değişikliklerle giderek uygulama bölgesi artırılmalıdır.

Ana esaslarda merkezi yönetimin ilkelerine bağlı kalınmakla birlikte oluşturulacak okul bölgelerinde asıl sorumluluk okullara verilmeli ve okullar belli çerçevelerde yerel yönetimlerle işbirliği içinde olmalıdırlar. Yerel yönetimler okullara maddi kaynak sağlamalı ve gereksinim duyulan başka konularda da destek olmalıdırlar. Okul bölge kurulları okullara kaynak ve bilgi sağlamalı; okulların denetimlerini yapmalı ve bu denetimi bir anlamda danışmanlık kurumları gibi işletmelidirler. Bu kurul, eğitimle ilgili yasaları uygulama, öğretmen, yöneticiler ve eğitim uygulamaları için standartları belirleme, bölgede eğitim için ayrılan kaynağı yönetme, okulların gelişimi için planlamalar yapma, Vali ve merkezi hükümete önerilerde bulunma, öğretmenlerin ücretlerini belirleme, personel, öğrenci yönetmeliği, test ve değerlendirme, okul programları ve okul binaları için standartlar belirleme gibi görevlere sahip olmalıdır (Erdoğan, 2003). Okul merkezli okullarda okulun işleyişi, öğretimi, programı, disiplin sorunları, personel işleri gibi konulardaki denetimi öz değerlendirme ile gerçekleştirir. Gerek kişiler gerekse grup ve komiteler öz denetimde bulunarak eksik ve iyi yanlarını görme şansı elde ederler. Okul bölge kurullarının bu anlamda denetimde bulunmaları; kişi, grup ve alt kurulların göremediklerini görmelerini sağlamak, yeni ve başarılı uygulamalar hakkında okulları bilgilendirmek ve gerekli yardımı sağlamak içindir. Sözü edilen okul bölgeleri ve kurulları mevcut yapıda olduğu gibi merkezi sistemin

semiha şahin

hijerarşik düzenini içinde bulunan bölgeler ve kurullar olarak değil, tamamıyla yerel oluşumlar içinde, bölgenin koşulları ve gereksinimlerine göre bağımsız olarak yapılanan bölgeler ve kurullar olmalıdır.

Bunun dışında merkez örgüt, belediyeler ve okul bölge kurullarından temsilcilerin bulunacağı başka bir kurul ile de okulların belli siyasi eğilimlerin etkisiyle yönetilmeleri veya Şişman ve Turan'ın (2003) da belirttiği gibi sabote edilme gibi durumlarının saptaması amacıyla farklı bir denetim mekanizması kurulabilir.

Okul merkezli yönetimde okulların sorumlulukları şu şekilde ele alınabilir: (1) Öğretmen seçimi, görevlendirilmesi, işten çıkarma okul bölge komitelerinin de yardımıyla okul düzeyinde belirlenmelidir. (2) Çalışanların maaşları yerel yönetimlerce karşılanmalı fakat okullar çalışan maaşlarını destekleyebilmelidirler. Bu çalışanların güdülenmeleri açısından önemlidir. (3) Okulun mali işleri okul komiteleri tarafından yönetilmelidir. (4) Program okullarda yapılmalı ve değerlendirilmelidir. (5) Öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili süreçler okulun sorumluluğunda olmalıdır. (6) Disiplin sorunları okul düzeyinde ele alınmalıdır. (7) Öğretmen ve yönetici eğitimi okul düzeyinde alınacak kararlarla belirlenmelidir. (8) Değerlendirme okul düzeyinde yapılmalı fakat okul bölgesi komitelerinden yardım alınmalıdır.

Okul kurulları; okul müdürü, 2-3 temsilci öğretmen ve birkaç veli ile öğrenciden oluşmalıdır. Bu kurullara tercihen okul dışından bir uzman veya konuyla ilgili biri dahil edilebilir. Araştırmalar okul guruplarının sekiz kişiden oluşmasının daha uygun olduğunu göstermiştir. Bundan daha çok sayıyla karar verme ve bir araya gelme zor bir süreç olarak görülmektedir. Kaldı ki karar verme geçici bir şey değildir ve karar vericilerin sürekli sorumlu olduğu bir durumdur (Geraci, 1996).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul merkezli yönetimi hedefleyen bir yeniden yapılanma içerik açısından dikkati çekici bir şey yapmadan küçük değişikliklerle yapılabilecek bir oluşum olamaz. Bu yapılanma gerçekten inanarak ve inandığına inandırarak yapılmalıdır. Yani bu değişim başından sonuna kadar profesyonelce hesaplanarak, planlanarak ve değişim içinde yer alacak, görev yapacak kişilerin değişimin başından itibaren işin içine katarak, görüşleri alınarak ve bu görüşleri dikkate alınarak titizlikle

yapılanıp, izlenmelidir. Açıklan'ın (1995) belirttiği gibi beklenen değişim ve gelişim ancak tabanın hareketlenmesi ve daha bağımsız hale gelmesi ile olanaklı hale gelecektir. Değişim bireylerin özerklikleri, inançları ve kendilerini idare etmeleri güçlendirildiğinde rasyonel bir şekilde planlanabilir (Brown, 1994). Kaldı ki reform tasarımı okulda kabul görmeli, okul kültüründe ve günlük uygulamalarda kurumsallaşmalıdır. Kurumsallaşmanın meydana gelmesi için reform tasarımının lider yönetici değişikliklerine, değişen politik iklime ve sermaye sağlayan iş adamlarının baskılarına dayanıklı olması gerekmektedir (Stringfield ve Datnow, 1998). Okullara ilişkin yaklaşım ve uygulamaların değişmesi ancak okul içinde ve yakın çevresinde alınacak kararlarla daha anlamlı olabilir. Ancak öğretmen ve diğer uygulayıcılar bu durumda kararlara daha çok sahip çıkabilirler.

Türkiye'de okullar kendi potansiyellerini son noktasına kadar kullanmalı, yerel koşullarıyla mevcut olanakları dahilinde kendilerini yönetebilmelidirler. Böyle bir sisteme geçebilmek için ülkenin sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik özellikleri iyi analiz edilmeli ve yapılanmada bu durumlar göz önüne alınmalıdır. Pilot bölgelerde denemesi yapılacak olan okul bölgeleri ve okullar buna göre yapılanmalıdır ve bu konuda gerek okul yönetici ve personeline gerekse bu değişimi organize ederek sağlayacak görevlilere gerekli eğitim verilmeli, okullara ve görevlilere gerekli donanım sağlanmalıdır. Mevcut okul bölgeleri ve kurulların durumu inceleyen kapsamlı bir araştırma yapılmalı ve önerilen bu yeni oluşum için bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). **Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleri ile Okul Yöneticiliği**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1993). "Okulun Yeniden Yapılanması", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (4), 71-81.
- Alıç, M. (1996). "İnsan İlişkileri Yaklaşımının Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimine Etkisi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2 (2), 173-182.
- Aytaç, T. (2000). "Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 6 (21), 55-81.
- Bridges, D. (1993). "School-Based Teacher Education", **Developing Teachers Professionally**, London, Routledge Press.
- Brown, F.ve Hunter, R. C. (1998). "School-Based Management", **Urban Education**, 33 (1), 95-119.
- Brown, J. A. (1994). "Implications of Tecnology for The Enhancement of Decisions in School-Based Management Schools", **International Journal of Instructional Media**, 21 (2), 87-96.
- Brown, M. ve Boyle, B. (1999). "Commonalities Between Perception and Practice in Models of School Decision-Making in Secondary Schools", **School Leadership ve Management**, 19 (3), 319-331.
- David, J. L. (1996). "The Who, What, and Why of Site-Based Management," **Educational Leadership**, 53 (4), 4-10.
- Erdoğan, İ. (2003). "Türk Eğitim Sistemi Nasıl Yönetilmeli?", [http://www.liberal-dt.org.tr/guncel/Diger/irer_turkegitim.htm].
- Fullan, M. G. (1992). **Succesful School Improvement: The Impementaion Perspective and Beyond**, Philadelphia: Open University Press.
- Geraci, B. (1996). "Local Decision Making: A Report From the Trenches", **Educational Leadership**, 53 (4), 50-53.

- Güçlü, N. (2000). "Okula Dayalı Yönetim", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:148, [http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/6.htm].
- Hess Jr. ve G.Alfred (1999). "Expectation, Opportunity, Capacity, and Will: The Four Essential Components of Chicago School Reform", **Educational Policy**, 13 (4), 494-518.
- Huckman, L. ve Hill, T. (1994). "Local Management of Schools: Rationality and Decision-Making in The Employment of Teachers", **Oxford Review of Education**, 20 (2), 185-198.
- Ingram, P. D. (1997). "Leadership Behaviors of Principals in Inclusive Educational Settings", **Journal of Educational Administration**, 35 (5), 411-427.
- Karsten, S.veMeijer, J. (1999). "School-Based Management in the Netherlands: The Educational Consequences of Lump-Sum Funding", **Educational Policy**, 13 (3), 421-440.
- Klecker, B. J. ve Loadman, W. E. (1998). "Defining and Measuring the Dimensions of Teacher Empowerment in Restructuring Public Schools", **Education**, 118 (3), 358-371.
- Lawrance, A. (1994). "Sociological Analsis and Education Management: The Social Context of The Self-Managing School", **British Journal of Sociology of Education**, 15 (1), 79-92.
- Leithwood, K. ve Menzies, T. (1998). "Froms and Effects of School-Based-Management: A Review", **Educational Policy**, 12 (3), 325-347.
- Lindle, J. C. (1996). "Lesson From Kentucky About School-Based Decision Making", **Educational Leadership**, 53 (4), 20-24.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein A. C. (1996). **Educational Administration: Concepts and Practice**, California, 2th edition, Wadsworth Publishing Company.
- Mannathoko, C. (1994). "Democracy in The Management of Teacher Education in Botswana", **British Journal of Sociology of Education**, 15 (4), 481-495.
- Noor, K. (1994). "1990'ların Eğitim Yöneticilerini Yetiştirmek için Çağdaş Durumlar ve Pratik Stratejiler" (çev. Hakan Sarı), **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, yıl: 1, sayı: 4.

- Özdemir, S. (1996). "Okula Dayalı Yönetim", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2 (3), 421-426.
- Özdemir, S. (1997). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (1996). "Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Otantik Öğretim", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2 (2), 271-278.
- Peck, B. T. (1997). "Devolution in Decision Making: Some Changes in National Approaches", **Phi Delta Kapan**, 78 (7), 482-484.
- Peterson, D. (1991). "School-Based Management and Student Performance", **ERIC Digest**, [<http://ericae.net/db/edo/ED336845.htm>]
- Ramsey, W. ve Clark, E. (1990). "Ideas For Effective School Improvement: Vision - Social Capital- Evaluation", **New Ideas for Effective School Improvement**, London, Falmer Press.
- Robertson, P. ve Wohlstetter, P. (1995). "Generating Curriculum and Instructional Through School-Based Management", **Educational Administration Quarterly**, 31 (3), 375-405.
- Smith, G. A. (1998). "Yeniden Yapılanan Geleceğin Okullarına Öğretmenlerin Hazırlanması", **Milli Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür**, (çev: N. Güçlü ve M. Güçlü), 140.
- Stringfield, S. ve Datnow, A. (1998). "Scaling up School Restructuring Designs in Urban Schools", [<http://www.global.ebscohost.com/c...s=10/reccount=134/startrec=1/ft=1>]
- Şimşek, H. (1997). **21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M ve Turan, S. (2003). "Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları: Teorik Çözümleme", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 9 (34), 330-315.
- Yavuz, Y. (2001). **Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri**, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Yemenci, H. ve Bayrak C. (2001). "Okula Dayalı Yönetim, **Eğitim Araştırmaları**, 1 (5), 21-28.

Yüksel, S. (1998): "Okula Dayalı Program Geliştirme" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (16), 527-533.

Ziya, A. (2001). "Okul Yolu Ölüme Çıktı", **Radikal** (14.12.2001).

Yazar Hakkında Bilgi

Dr. Semiha ŞAHİN
Dokuz Eylül Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Buca- İzmir
Tel: 0232 4204882-1629
e-mail: semiha.sahin@deu.edu.tr