

NEO-LİBERAL DÖNÜŞÜMÜN YAŞANDIĞI ÜLKELERDE YERELLEŞME VE OKUL ÖZERKLİĞİ UYGULAMALARI*

Yrd.Doç.Dr. Hüseyin YOLCU
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
hyolcu@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Neo-liberal politikaların devletin yeniden yapılandırılması ve onun kamusal yönünün tasfiye edilmesi bağlamında ele aldıkları argümanlardan biri de yerelleşme politikasıdır. Yerelleşme her biri farklı özelliklere ve politika uygulamalarına ve başarı koşullarına sahip geniş bir kavramlar dizini kapsamakla birlikte, bir kamu hizmeti olan eğitimin yeniden yapılandırılmasında da önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimde yerelleşme birçok dış görünüşe sahip olmasına karşın, “okul özerkliği” eğitim yönetiminde yerleşmenin en güçlü yapılarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Okul özerkliğinin, neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde çeşitli programlar yoluyla uygulamaya konulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan araştırmalar okul özerliğinin beklenilenden öte, karışık ve eşitsizlik üreten bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Neo-Liberal Politikalar, Yerelleşme, Okul Özerkliği

DECENTRALIZATION AND SCHOOL AUTONOMY PRACTICES IN COUNTRIES EXPERIENCING NEO-LIBERAL TRANSFORMATION**

ABSTRACT

One of the arguments that neo-liberal policies discuss within the context of re-structuring the state and eliminating its public side is decentralization policy. Decentralization occupies an important area in re-structuring the education, a public service, besides covering a broad list of concepts, each of which has differed features, political applications and conditions of success. Although decentralization in education seems to have lots of outer appearances, “school autonomy” appears as one of the strongest structures of decentralization in education administration. School autonomy is practiced by various programs in countries experiencing neo-liberal transformation. Along with this fact, studies conducted put forth that school autonomy is a process producing complexity and inequality beyond the limits of expectations.

Keywords: Neo-Liberal Policies, Decentralization, School Autonomy

* 22-23 Kasım 2008 tarihleri arasında Öğrenci Konseyleri Derneği’nce Ankara İnşaat Mühendisleri Odası’nda düzenlenen “Gerici ve Piyasacı Eğitime Karşı Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Sempozyumunda” bildiri olarak sunulmuştur.

** It was presented as a declaration in the symposium “What Education Do We Like Against Reactionary and Market-Oriented Education” organized by the Association of Student Councils in Ankara Chamber of Construction Engineers, in November 22-23, 2008.

1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden beri politik ve mali tartışmaların gündeminde kuşkusuz, devletin yeniden yapılandırılması ve onun kamusal yönünün ortadan kaldırılmak istenmesi yer almaktadır. Bu tartışmaların altında yatan gerçek, kapitalizmin 1970'lerde girdiği ekonomik bunalım olup bu bunalımdan neo-liberal politikaları arkasına alarak çıkmak istemesidir. Ekonomik krize karşı bir çözüm yolu olarak öngörülen neo-liberal politikalar, bu noktada devletin kamusal yönünü ortadan kaldırarak piyasa ekonomisinin etkinlik alanının genişletilmesi üzerinde durmaktadır. Söz konusu yeniden yapılandırmada karşı karşıya kalınan gelişmelerden birini de yerelleşme politikası oluşturmaktadır. Buna göre, 1980'li yıllarda yerel yönetimlerin harcama kapasitesini ve yetkilerini artırmak biçiminde ortaya çıkan gelişmeler, 1990'larda devletin örgütlenme yapısının ademi merkeziyetçilik ilkesi doğrultusunda ele alınmasını beraberinde getirmiştir (Güler, 2005:26).

Yerelleşme her biri farklı özelliklere, politika uygulamalarına ve başarı koşullarına sahip geniş bir kavramlar dizinini kapsamaktadır. Bununla birlikte, yerelleşmeyi belirlemede kullanılan en yaygın tanımlardan biri, yerelleşmenin merkezden yerele doğru bazı yetki biçimlerinin aktarılması olduğudur. Çizelge 1'de görüleceği gibi yerelleşme biçime (ya da işlevsel faaliyetlere), düzeye (yerele) ve aktarılan yetkinin derecesine ya da niteliğine dayandırılarak tanımlanabilir. Yönetimsel, mali ve politik boyutlar yerelleşmenin düzeyi ve biçimini kapsarken, yetki genişliği, yetki devretme ve yetki verme aktarılan yetkinin derecesine ya da niteliğine atıfta bulunmaktadır (Naidoo ve Kong, 2003:6).

Çizelge 1. Yerelleşmenin Boyutları

Biçim		Yetki derecesi	
Üstüste binen faaliyetler İşlevsel	Piyasa Kamunun işlevlerini bağımsız örgütlere ya da özel sektöre transfer etme	Yetki devri Bağımsız karar verme yetkisine tamamiyle sahip olunabilir.	En yüksekte en düşüğe süreklilik
	Politik Çoğulcu politik siyasi partileri geliştirme, yasama organlarını güçlendirme, yerel politik birimler oluşturma,	Yetki verme Bazı bağımsız yetkiler	
	Mali Kendi kendini finanse etme (oto finansman), maliyet iyileştirme ve kullanıcı ücretleri, yerel gelirleri genişletme, hükümetler arası gelirlerin transfer edilmesi	Hiçbir yetki merkezden bağımsız değildir.	
	Yönetimsel Yetkinin, sorumluluğun ve finansal kaynakların farklı hükümet düzeylerine veya özerk birimlere transfer edilmesi	Yetki merkezden bağımsız değildir	

Kaynak: Naidoo, Jordan ve Kong, Peggy (2003), Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa. Association for the Development of Education in Africa ADEA Biennial Meeting 2003 (Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003), p.6.

Yetki genişliği planlama, karar alma veya yönetimsel yetkinin merkezi hükümetten onun daha alt örgütlerine ve yerel birimlerine, yerel hükümete veya

hükümet dışı örgütlere transfer edilmesi; yetki verme, özel işlevler için doğrudan merkezi hükümet bakanlıklarının kontrolünde olmayan bazı karar alma gücü ve yönetim kararlarının birimlere veya örgütlere transferi; yetki devretme, kendi seçmenlerinin oyuyla seçilen, konseyler, sahip olduğu gelirleri yükselten ve bağımsız olarak yatırım yapma kararlarını verme yetkisine sahip belediyeler gibi yarı özerk hükümet birimlerine karar alma, finansman ve yönetim yetkisinin transferidir (Naidoo ve Kong, 2003:6).

2. EĞİTİMDE YERELLEŞME

Yerelleşme, bir kamu hizmeti olan eğitimin yeniden yapılandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimdeki yerelleşme konusu Batı’da son yıllarda yapılan çalışmalarda “Yeni Sağ Hareket” bağlamında ele alınmaktadır. Buna göre “Yeni Sağ Hareket” iki stratejiye dayandırılmaktadır (Meek 1994 Akt: Jocelyn, 2005:59). Bunlardan ilki, devletin varlıklarının ve sorumluluklarının özelleştirilmesi yoluyla özel sektörün etkinlik alanının genişletilmek istenilmesidir. İkincisi, piyasalaşma, daha fazla yönetsel kontrol, hizmet sözleşmesi, performans göstergelerinden oluşan bir birleşimle sosyal devlet harcamalarının önünün kesilmek istenmesidir (McDonald, 1999:21). Buradan hareketle, eğitimde yerelleşme sınırlı devlet kavramını destekleyen bir yeni sağ ideolojisinin üretilmesidir. Devlet özellikle sosyal alanlardaki karar verme yetkisini toplum düzeyine ya da özel sektöre devrederek, kamu harcamaları üzerindeki sorumluluklarını sınırlandırmış olmaktadır (Meek, 1994, Akt: Lai-ngok, 2005:59).

Eğitimde yerelleşme eğitim yönetimi alanında en çok tartışmalı konulardan birini oluşturmaktadır. Eğitimde yerelleşme, yerelleşme ve demokratik katılım arasındaki ilişkinin hem olanaklarını hem de sınırlılıklarını açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Walberg ve diğerleri (2000:159-161) eğitimde yerelleşmenin 22 farklı tanımını yapmaktadırlar. Bununla birlikte, eğitimde görülen başlıca yerelleşme türleri şunlardır (Usluel, 1997:26; Gershberg ve Wingler, 2003:2-24):

Yetki Genişliği (Deconcentration). Eğitim bakanlığının karar alma yetkisini taşra birimlerine ya da merkezi hükümetin taşra birimlerine nakletmesidir. Yetki genişliğinde, karar alma yetkisinin aktarıldığı birimler personelin hem işe alınması, değerlendirilmesi, yükseltilmesi hem de eğitim bütçesini yeniden düzenlemesi bakımından artırılmış özerkliğe sahiptirler. Buradan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] merkez örgütünün yetkilerini il milli eğitim müdürlükleri ve buna bağlı kuruluşlara aktarması yetki genişliği olarak kabul edilmektedir.

Yetki Devri (Education devolution). Yetki genişliğinden bir basamak ileride olan yerelleşme türünü oluşturmaktadır. Burada merkezin daha fazla karar alma yetkisini merkezin atadığı ve seçimle gelmiş yerel nüfusun temsilcilerinden oluşan, karma yerel yönetim birimlerine aktarması söz konusudur. Yerelleşmenin bu türüne Türkiye eğitim sisteminden verilecek somut örnek il özel idareleridir. Buna göre MEB merkez örgütünün bazı yetkilerini il özel idarelerine aktarması yetki devri olarak kabul edilmektedir.

Yetki Verme (Education Delegation). Merkez ya da bölgesel hükümet ya da nadir durumlarda belediye eğitim dairesi tarafından kamu okullarının yöneticilerine ve/ya da (genellikle seçilmiş) okul konseylerine yetkinin devridir. Bu okul yetkililerin görevleri ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Bazı durumlarda, bu görevliler okulun fiziksel durumunun devamını sağlamaktan daha fazlasını yapmazken, bazı okul

konseylere, okul müdürlerini belirleme, okul gelişim planları hazırlama ve onaylama, okul harcama planlarını onaylama görevlerini yürütmektedir.

Toplum Okullarına (Küçük topluluklara ait) Doğrudan ya da Dolaylı Yetki Verme (Implicit or de Facto Delegation to Community school). Eğitimde yetki vermenin özel bir durumudur. Eğitimde yerleşmenin bu türü, devletin ücrâ alanlara eğitim hizmetini sunmada başarısız olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Böylece, yerel toplum eğitimin finansmanını ve sunumunu kendi üzerine almaktadır. Diğer durumlarda hükümet aktif bir biçimde, özellikle eğitime erişimde maliyet-etkililik anlamında ya da yerel ilişki yoluyla sorumluluğu geliştirmede stratejinin bir parçası olarak para yardımında bulunmakta ve toplum okullarını desteklemektedir. Toplum okulları Alt Sahra Afrika'sında eğitimde en yaygın yerleşme biçimidir.

2.1. Eğitimde Yerleşmenin Görünürdeki Gerekçeleri

Yerleşme gerekçeleri sayısız, birbirinden tamamıyla farklı ve çoğunlukla çatışkılıdır. Bununla birlikte, özellikle son birkaç on yıldır yerleşme konusunda gösterilen çabaların, Uluslararası Para Fonu [IMF], Dünya Bankası [DB], Dünya Ticaret Örgütü [DTÖ] ve Avrupa Birliği [AB] gibi uluslararası aktörler ile ulusal kamu yetkililerince politik ve mali gerekçeler yoluyla ortaya konulmaya çalışıldığı gözlenmektedir.

Eğitimde yerleşmenin öne sürülen gerekçelerinden ilki, eğitimin finansmanı ile ilgilidir. Burada gerekçe olarak, gittikçe artan eğitim istemi karşısında kamu kaynaklarının yetersiz kaldığı, sistemin verimli çalışmadığı, dış borç yükünün arttığı ve her şeyin devletten bekleme döneminin sona erdiği gibi birtakım söylemler öne çıkmaktadır. Kuşkusuz, dile getirilen bu söylemler, gerçeğin bir bölümünü yansıtmaktadır. Bununla birlikte, asıl nedenin devletin küçültülmesi ile kamu harcamalarının kısıtlanmasını öngören neo-liberal politikalarda aranması gerekmektedir. Bu doğrultuda, eğitim finansmanı ile ilgili dile getirilen söylemler, devletin eğitime bakış açısı ve kavrayışıyla ilgilidir (Eğitim Sen, 1998:204). Buna göre, eğitimsel kaynakların finansmanının çeşitlenmesi bağlamında yerel vergi kaynaklarından yararlanma ve maliyetleri azaltıcı düzenleme yollarıyla; yerleşmenin eğitim sisteminin gelir kaynaklarını artıracığı beklenmektedir. Bu, eğitimin finansman yükünün bir kısmının bölge, yerel hükümet, toplum örgütleri ve/veya ailelerin üzerine yıkılacağı anlamına gelmektedir. Üstelik, birçok sosyal kurum ve gruplar aracılığıyla eğitime daha fazla kaynak oluşturulacağı iddia edilmektedir (Naidoo ve Kong, 2003:8).

İkincisi, etkililikle ilgilidir. Etkililiğin, merkezi planlamanın finansal sınırlamalar bağlamında eğitimin maliyetini artırdığı ve niteliğini düşürdüğü ileri sürülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim materyallerinin satın alınması, öğretmen istihdamı ve bunların dağıtımı çok uzun zaman almaktadır. Bu bakış açısına göre, birçok bürokratik sürecin ortadan kaldırılması ve görevlilerin daha üretken olmaya güdülenmesi yoluyla etkililikte kayda değer bir artış sağlanacaktır. Etkililik söylemiyle, eğitimde yerleşmenin karar alma gücü, eğitime erişim, israf ve kötü yönetimden kaynaklanan sorunların üstesinden gelenebileceği dile getirilmektedir (Naidoo ve Kong, 2003:8; UNESCO, 2007:15).

Üçüncüsü, politik gücün yeniden dağıtımını içermektedir. Eğitimde yerleşmeyle politik gücün yeniden dağıtılmasının ve yurttaşlara büyük bir yönetim

rolü verilmesinin kurumlara meşruiyet kazandıracağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, yerelleşme yoluyla yerel toplum kesimlerine yönetimde daha fazla söz hakkı verilmesi, politik gücün yeniden dağıtımını mümkün kılacaktır. Politik yerelleşmenin bu türü yerel topluma daha büyük “söz hakkı” verilmesine, hükümetin desteklenmesine ve/veya eğitim sendikalarının gücünün zayıflatılmasına neden olmaktadır. Bundan öte, okulları ailelerin ve toplumun belirli kesimlerin etkisine karşı korunmasız bırakmaktadır (Naidoo ve Kong, 2003:8-9; UNESCO, 2007:15).

Dördüncüsü, eğitimsel gelişmeyle ilgilidir. Bu bakış açısına göre yerelleşmenin, kararların yerel düzeye daha da yakınlaştırılmasıyla, öğretmenleri ve yöneticileri işlerini en iyi biçimde yapmaları konusunda güçlendireceği, bunun da eğitim ve öğretimin niteliğini artıracak olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimsel gelişme, eğitimin yerelleştirilmesiyle birlikte, yerel koşullara duyarlı, yerel gereksinimleri karşılayacak öğretim programını tasarlamada öğretmenlere yardım etme ve öğretimde ilerlemeyi desteklemeye yol açacaktır.(Naidoo ve Kong, 2003: 9, UNESCO, 2007: 15).

Beşincisi hesap verilebilirlikle ilgilidir. Neo-liberallerin hesap verilebilirlik için öne sürdükleri gerekçe ulusal geleneklere göre farklılaşmaktadır. Merkezi ülkelerde hesap verilebilirlik, devlet kontrolünü süreçten ürün değerlendirme sürecinden çok küçük bir soyutlama dışında “müşteri” kavramına gönderme yapan bir değişim sürecine işaret etmektedir. Ademi merkezîyetçi ülkelerde daha fazla üzerinde durulan vurgu, yerel düzeyde ailelerin daha fazla ürün değerlendirmeye ulaşabilmeleri için elle tutulabilir yollar ortaya koymadır (Broadfoot, 1996, Poulson, 1996 Akt: van Zanten, 2002:291).

Eğitimde yerelleşmeye ilişkin yukarıda öne sürülen gerekçelere bir bütün olarak bakıldığında, eğitim yönetiminde böylesi bir politika dönüşümünün daha çok İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gibi uzun bir yerelleşme geleneğine sahip anglosakson ülkelerine, Fransa, Çin, Türkiye gibi güçlü bir merkezi eğitim geleneğine sahip ülkelerdeki bölgesel ve yerel birimlerin kararlarını güçlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir (McLean and Lauglo 1985 Akt: van Zanten, 2002:291).

Dünyanın birçok bölgesinde sorumlulukların ve yetkilerin büyük bir çoğunluğu yalnızca yerel hükümet birimlerine değil, aynı zamanda okullara da devredilmektedir. Eğitimde yerelleşme çoğunlukla dış görünüşte ortaya çıkmasına karşın, “okul özerkliği”, eğitim yönetimi açısından önemli bir değişim aracı olarak ileri sürülmektedir.

2.2. Okul Özerkliği

Okul özerkliği kavramını tanımlamadan önce özerklik kavramına açıklık getirmekte fayda vardır. İlgili alanyazında özerklik kavramına ilişkin farklı tanımlamalar söz konusudur. Oğuzhan (1993:120) özerklik kavramını, yönetim bakımından dış denetimden bağımsız olma durumu olarak tanımlarken, Demirtaş ve Güneş (2002:129) bireylerin, grupların, örgütlerin, kurumların, bölgelerin ve devletlerin gerçek ve tüzel kişilerin haklarını ihlal etmeksizin, kendilerini ilgilendiren konularda hedeflerini belirlemesi ve kararlarını alabilmesi olarak tanımlamaktadır. Naidoo ve Kong (2003:6) ise özerkliğin, en düşük düzeyden (yetki genişliğinde olduğu gibi, merkezden bağımsız yetki yoktur, yönetsel yerelleşme bağlamında daha fazla olmaktadır) ortaya düzeye (yetki vermede olduğu gibi daha çok mali yerelleşme

bağlamında meydana gelen birkaç bağımsız yetki olabilir), en üst düzeye (yetki devretmede olduğu gibi, en azından teoride, daha çok politika ve piyasa yerelleşmesi içinde meydana gelen merkezden tamamıyla bağımsız karar alma yetkisi olabilir) yetki ve sorumluluk devri olduğunu belirtmektedir.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere özerklik ister bireyler veya toplulukların, isterse örgütler veya kurumların ya da bölgelerin kendi adlarına kendileriyle ilgili kararları almalarını ve bunları uygulama gücüne sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu durumda özerklik ve yerelleşme kavramları arasındaki ayrımın da ortaya konulması gerekmektedir.

Yerelleşme ve özerlik kavramlarının çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Gerek yerelleşme gerekse özerklik merkezleştirilmiş bir yönetim yapısından daha fazla yetki ve sorumluluğun yerel kurumlara aktarılmasıdır. Bu aktarım yerele doğru güç yapısında bir değişimi ifade etmektedir. Bununla birlikte, iki kavram arasında belirgin farklar da bulunmaktadır. Her şeyden önce yerelleşme, özerlikten daha yüksek bir yönetim düzeyini ifade etmektedir. Üstelik, yerelleşmede yetkinin alt yönetim düzeylerine aktarılması ve kontrol edilmesi söz konusudur. Özerlikte yerelleşme gibi daha yüksek bir yönetim düzeyi olmakla birlikte, yetkinin daha alt düzeye aktarılması ve kontrol edilmesi yoktur.

Daha fazla yetki ve sorumluluğun okullara aktarılmasına yönelik küresel bir hareket görünümünde olan okul özerkliği, okul temelli yönetim, okul bazlı yönetişim, kendi kendini yöneten okul, yaratıcı okul, site tabanlı okul gibi farklı adlarla ifade edilmektedir (Naidoo ve Kong, 2003:9). Benzer biçimde, kavramın Türkiye'deki adlandırmasında da tam fikir birliği olmadığı görülmektedir. Örneğin, Yalçınkaya (2004:21-34), Özdemir, (1996:421-426) ve Aytaç (2000:55-81)'ın kavramı "okul merkezli yönetim", Yemenici ve Bayarak (2001:1) "okula dayalı yönetim", Özden (1996:427-438) ise "okullarda katılmalı yönetim" olarak kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Bilindiği üzere, bundan önce ilgili alanyazında etkili okullar üzerinde durulmakta ve okul reformunun kahramanları olarak okul yöneticilerinin reklamı yapılmaktaydı. Buna göre, etkili okullarda okul yöneticileri olumlu bir öğrenme iklimi yaratılmasından, yüksek bir başarı düzeyine kadar bir okulun her şeyinden sorumlu tutulmaktaydılar. Okul yöneticileri kendi okullarında pozitif bir değişim oluşturmuşlardı. Şimdilerde ise eğitim yönetiminde, okul özerkliği uygulamasıyla da etkili okul ya da etkisiz okul arasında fark yaratan güçlü lider imajından vazgeçilmektedir (Anderson ve Dixon, 1993:49).

Okul özerkliği daha önce merkezi yapı içinde belirlenmiş olan amaç, politika, öğretim programı, standart ve hesap verilebilirlik gibi okulla ilişkili konularda karar alma yetkisi ve sorumluluğunun sistematik bir biçimde okul düzeyine yerleştirilmesi biçiminde ifade edilmektedir (Caldwell, 2005:1). Diğer bir tanıma göre okul özerkliği, yönetimle ilgili konularda karar alma yetkisinin okul düzeyine aktarılmasıdır (De Grauwe, 2005:271). Okul özerkliğine ilişkin tanımlara bağlı olarak iki önemli sorunun yanıtlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki hangi konularda karar alma yetkisinin aktarıldığı, ikincisi de okul düzeyinde bu yetki/yetkilerin kime ya da kimlere devredildiğidir?

Genel olarak okul özerkliği, okulların esnekliğe sahip olmasını ve eğitimsel amaçlar, personel, kaynak yaratma ya da ayırma, müfredat, finansman ve öğrenci toplamaya ilişkin konularda karar alma gücünü ifade etmektedir (Lai-ngok, 2004:32). Bu durumda ilk sorunun yanıtına ilişkin Çizelge 2’ye bakmakta fayda vardır.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi okul özerkliği okul yönetiminin öğretimi örgütleme, personel yönetimi, planlama ve örgütleme ile kaynak/bütçe oluşturma süreçlerini içermektedir. Bu durum, okulda karar alma sıralamasında ve usulünde büyük değişim getirmektedir. Buna göre, okul müdürü, öğretmenler, aileler ve toplumun üyelerini içeren bir ya da daha fazla kişi yerel karar alıcı konumuna geçmektedir. Buna göre, okul müdürleri, öğretmenleri dışında aileler ve toplumun üyeleri müfredatı planlama, akademik standartları oluşturma, öğrencileri değerlendirme, okul materyallerini seçme, okulun güvenliğini sağlama, personel alma ve personeli değerlendirme gibi eğitimle ilgili konularda söz sahibi olmaktadır (Gunnarsson, Orazem, Sánchez ve Verdisco, 2004:3).

Çizelge 2. Okul Özerliğinin Alanları

Öğretimin örgütlenmesi	Kayıt kabul koşullarını belirleme
	Öğrenim zamanını belirleme
	Ders kitaplarını seçme
	Öğretim programının içeriğini belirleme
	Öğretim yöntemlerini belirleme
Personel Yönetimi	Okul müdürünü işe alma ve işine son verme
	Öğretmenleri işe alma ve işine son verme
	Öğretmenlerin ücretlerini ya da ücret artışlarını belirleme
	Öğretim sorumluluklarını paylaşırma
	Hizmet içi eğitim şartlarını belirleme
Planlama ve örgütleme	Okul açma ya da bir okulu kapama
	Okul tarafından verilecek programların seçimi
	Okul performansını izleme ve değerlendirme
	Ders içeriklerinin belirlenmesi
	Okul performansını izlemeye yönelik sınavların belirlenmesi
Kaynaklar/Bütçe	Okul gelişim planı hazırlama
	Personel bütçesini düzenlemek
	Personel dışı bütçeyi ayırmak
	Hizmetiçi eğitim bütçesini ayırmak

Kaynak: Winkler, Donald R. ve Gersberg, Alec Ian (2000): *Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling*, The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office, p. 6

İkinci sorunun yanıtına ilişkin olarak dört farklı okul özerkliği türünden bahsedilmektedir (Leitwood ve Menzies, 1998 Akt: De Grauwe, 2005:272). Bunlardan ilki yönetim kontrollüdür. Okul yöneticisi, eğitim yönetiminin temsilcisi olarak baskın bir role sahiptir. Buna örnek olarak Çin verilebilir. Çin’deki eğitimde politika dönüşümlerin “okul yöneticilerinin sorumluluklarının artırılması” biçiminde uygulanmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticileri öncekinden daha yüksek bir karar yetkisine sahip olmaktadır (Lai-ngok, 2004:67).

İkincisi, profesyonel kontrol olup öğretim personeli yetkili kılınmıştır. Sorumluluklar eğitim profesyonelleri olarak nitelendirilen okul yöneticileriyle deneyimli öğretmenlere verilmiştir. Özerkliğin bu türünü Fransa'da görmek mümkündür. Buna göre, Fransa'da okullar başöğretmenler ve öğretmenlerden oluşan profesyoneller tarafından yönetilmektedir. Öğretmenlerin rolleri sınıf içi görevlere yoğunlaşmışken, eğitim piyasalarındaki tedarikçiler arasındaki dış rekabet temel olarak okul yöneticilerinin görevi olarak algılanmaktadır. Daha ötesi, okul yöneticileri potansiyel müşterilerine daha çekici kılmak için okullarını yeniden düzenlemekten sorumludurlar (Gewirtz ve diğerleri, 1995 akt: van Zanten, 2002:291).

Üçüncüsü, toplum kontrollüdür. Yerel bir grup ya da aileler bir yönetim kurulu yoluyla sorumlu tutulmuşlardır. Okul özerkliğinin bu türüne Yeni Zelanda örnek olarak verilebilir. Bu ülkede seçilmiş okul konseyi, okul yöneticilerinin seçilmesinden ve öğretmenlerin işe alınmasından sorumludur. Okulların finansmanı, merkezi hükümet tarafından öğrenci başına gönderilen ödeneklerden sağlanmasına karşın, okullar da ek gelir kaynakları yaratabilmektedirler (World Bank, 1995:121).

Dördüncüsü ise dengelenmiş kontroldür. Burada aileler ve eğitim profesyonelleri (öğretmenler ve okul yöneticileri) yetkiyi eşit olarak paylaşmışlardır. Buna örnek olarak Danimarka verilebilir. Danimarka'da okullar velilerin büyük bir çoğunlunun katılımıyla oluşturulan okul kurulları ile okul yöneticileri tarafından yönetilmektedir. Karar alma yetkisi bu kurul ile okul yöneticisi arasında paylaştırılmıştır. Buna göre, kurullar bütün konulara ilişkin ana esasları belirleme yetkisine sahipken, okul yöneticileri de bu esasları göz önünde bulundurarak okul yönetmektedir (Sørensen, 1999:129).

Türkiye'deki okul özerkliği türünün ise dengelenmiş kontrol türü olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi Türkiye'de okul-aile birliği çalışmalarına 1739 sayılı Kanun'un 16. maddesi temel teşkil etmektedir. Belirtilen Kanun'un ilgili maddesine 11 Aralık 2004 tarihinde yapılan neo-liberal bir düzenlemeyle, demokrasi, açık denetim, hesap verilebilirlik gibi söylemlerle, velilerin okul yönetimine katılmaları, hizmetleri yürütmeleri ve eğitimin maliyetine katılmaları için zemin hazırlanmıştır. Yapılan düzenlemeyle, başta öğrenci velileri ve yakın çevrenin desteğinin okullara çekmekleri beklenmektedir. Bu doğrultuda demokratik seçimlerin yapılması, yıllık bütçenin hazırlanması, eğitimin niteliğini artıracak düzenlemelerin neler olacağına karar verilmesi ile bunlar için gerekli kaynakların yaratılması, sosyal ve kültürel etkinliklerin planlanması ve uygulanması okul-aile birliklerinden beklenen çalışmalar arasında yer almaktadır (Çamurcu, 2005:67). Üstelik, bütün bunlar yapılırken okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile birliklerinin birer üyeleri olmaya devam ediyor olmaları, Türkiye'deki okul özerkliği türünün, dengelenmiş kontrol olduğunu doğrular niteliktedir.

Okul özerkliğinin ve türlerinin neler olduğunun ortaya konulması, ondan beklenen yararların da belirtilmesini gerektirmektedir. Bu yararları beş farklı başlık altında toplamak mümkündür (De Grauwe (2005:272). Bunlardan ilki demokrasiyle ilgili görünmektedir. Buna göre, öğretmenlerin ailelerin eğitim gibi önemli bir konuya ilişkin karar alma yetkisine sahip olmasının, bu kararların merkezi düzeyde atanmış bir grup resmi görevlilerce alınmasından daha demokratik olacaktır. İkincisi, okul düzeyinde amacına uygun daha yerinde kararlar alınacaktır. Karar alma yetkisinin

sorunların yaşandığı yerler olan okullara devredilmesi ile bu sorunların çözümünde merkezdeki yöneticilere göre okul düzeyinde daha etkili çözümler getirileceği beklenilmektedir. Üçüncüsü, bürokrasi azalacaktır. Kararların okul düzeyinde alınması, bürokrasinin uzun ve ağır işlemesinden kaynaklanan aksaklıkları ortadan kaldıracaktır. Dördüncüsü, hesap verilebilirlikle ilgilidir. Okul özerkliği, okulları ve eğitim çalışanlarını yaptıkları uygulamalardan aileleri ve okulun yakın çevresini haberdar etme zorunda bırakmaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticileri ve öğretmenleri eskiye göre daha açık ve şeffaf olmak durumunda kalmaktadır. Hesap verilebilirlik, aynı zamanda eğitimde etkililiğin sağlanmasında bir araç olarak kullanılmaktadır. Beşincisi, kaynakların artırılmasıdır. Başta aileler olmak üzere okulun yakın çevresinin, okulların örgütsel ve yönetsel yapısında söz sahibi olmaları sağlanmaktadır. Böylece, okulların yapı işleyişinde söz sahibi olan aileler, çocuklarının devam ettiği okulların finansmanına katkıda bulunmaya daha istekli olacaktır.

Lai-ngok'un (2004:60) belirttiği gibi okul özerkliğinin arkasında yer alan iddia her ne olursa olsun, öncelikle belirtilmesi gereken, yerel hükümetlere yönetim ve harcama gücünün devredilmesinin yeterli olmadığıdır. Okullar öğrenme ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştikleri yerlerdir. Bu yüzden kararların okul düzeyinde alınmasıyla, temelde öğrenci gereksinimlerine daha duyarlı olunacağı, yerel gereksinimlere, yeni piyasa taleplerine hızlı bir biçimde tepki gösterilebileceği ve yanıt verebileceği beklentisi vardır. Böylesi bir politika dönüşümü, eğitimsel içeriğin yerel istemler ve kaynaklarla ilişkili olması anlamına geldiğinden okullar ve diğer eğitim paydaşları arasında daha yakın bağ kurulması mümkün olabilecektir.

Okul özerkliği, bugün Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, İspanya, İngiltere gibi gelişmiş ülkelerin yanı sıra Amerika'da uygulamaya konulmaya çalışılmaktadır. Diğer yandan, Brezilya, Arjantin, Şili, El Salvador, Honduras, Hindistan, Meksika, Nikaragua, Çin ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, özellikle uluslararası finans örgütleri aracılığıyla yerelleşme bağlamında uygulamaya konulan eğitim reformlarının önemli bir bileşeni olarak ele alındığı görülmektedir.

3. EĞİTİMDE YERELLEŞME VE OKUL ÖZERKLİĞİ UYGULAMALARI

Latin Amerika ülkeleri başta olmak üzere, Avrupa ve Asya ülkelerinden eğitimde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamalarına aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Latin Amerika Ülkeleri

Yerelleşme ve okul özerkliği uygulamalarının en yoğun yaşandığı ülkelerin başında Latin Amerika ülkeleri gelmektedir. Bunun nedeni Latin Amerika ülkelerinin 1970'li yılların sonlarında girdikleri borç krizi karşısında, 1980'lerde neo-liberal politikaları uygulamaya başlamış olmalarıdır. Neo-liberal politikalar, Latin Amerika ülkelerinde sosyal ve ekonomik kutuplaşmayı düzeltmek bir yana daha da ileriye götürmüştür (Schugurensky ve Harden: 2003:326). Latin Amerika ülkeleri, içinde buldukları ekonomik krize bağlı olarak yerelleşme ve özelleştirme politikalarını uygulamaya koymuşlardır (Castro ve Cornay, 1997 ve Tedesc, 1994 Akt: Derqui, 2002:565). Bunun sonucunda kamu eğitim harcamaları azalmış ve bu ülkelerin birçoğunda okullar merkezi hükümetin sorumluluğundan eyaletlere/yerel hükümetlere ya da belediyelerin sorumluluğuna verilmiştir. Tedesco (1994, Akt: Derqui, 2002:565)'ya göre, 1980'lerde uygulamaya konulan yerelleşme politikaları tüm bölgede

öğretimin niteliğinde ve yönetim kapasitesinde kötüleşmeyi beraberinde getirmiştir. Aşağıda Latin Amerika ülkeleri'nden bazılarında eğitimde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları üzerinde durulmuştur.

Bunlardan ilki Brezilya'dır. Brezilya, ekonomisinde ve sosyal yapısında derin tezatlıkların bulunduğu bir ülkedir. Dünyanın, sekizinci piyasa ekonomisine sahip olmasına karşın, nüfusunun üçte biri yoksulluk içinde yaşamaktadır. Diğer Latin Amerika ülkeleriyle karşılaştırıldığında eğitimin niteliği düşük olup eğitime erişim yoksul bölgelerdeki en önemli sorundur (Guedes ve diğerleri, 1997 Akt: Derqui, 2002:565). Brezilya'da, 1989 yılında Collor de Mello'nun başbakan seçilmesinden sonra devletçilik yanlısı politikalarından neo-liberal politikalara doğru bir yöneliş olmakla birlikte, okul özerkliği çalışmalarının 1985 yılına kadar uzandığı görülmektedir. Belirtilen yıldan itibaren demokrasinin yeniden kurulmasından sonra bazı eyaletlerde okullarda öğrencileri ve aileleri içine alan okul konseylerinin oluşturulmasına izin verilmiştir. Okul konseyleri yönetsel kararlar alabildikleri gibi bazı durumlarda da okul yöneticilerini seçmektedirler. Bunun da ötesinde, bazı eyaletler ve belediyeler personel ve bütçe yönetimini de okul konseylerinin sorumluluğuna dahil etmeye doğru gitmektedir (Guedes ve diğerleri, 1997 Akt: Derqui, 2002:565).

İkicisi Arjantin'dir. Arjantin eğitim sisteminde 1992'den beri kayda değer dönüşümler yaşanmaktadır. Arjantin'de 1993 yılında çıkarılan Federal Eğitim Yasası'yla merkezi hükümet, eğitim politikasını belirleme ve onun uygulanmasını kontrol etme görevini üstüne alırken, eyaletler de okulların finansman ve yönetiminden sorumlu tutulmuştur. Bu bağlamda, kamu ortaöğretim okulları ve ortaöğretim sonrası enstitüler finansal nedenlerle eyaletlere devredilmiştir. Buna karşın, eyaletlere bu hizmetleri sunmaları için belirli bir kaynak verilmemiştir. Bunun bir sonucu olarak öğretmen maaşlarında bir azalma gözlenmiştir. Belirtilen yasada, her ne kadar kamu eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranının % 6 olması öngörülse de gerçekten bu orana hiç ulaşamamıştır. Öte yandan, finansal yokluk içinde bulunan eyaletler, yeni sistemle baş etmede teknik ve deneyim eksikliği içindedir. Arjantin'deki eğitimde yerelleşme çabalarının ardında iki vurgunun yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki nitelik, ikincisi de eşitlik. Menemen yönetimi sürecince (1989-1999) eğitim programında değişimler, okul yönetimi ve yerelleşme ilişkisinde kayda değer dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Özellikle, müfredat ve öğretimsel değişikliklerle eğitimde niteliğin artırılması hedeflenmiştir (Argantina, 1996a Akt: Derqui, 2001:569). Öte yandan, yeniliklerin uygulanmasının yeni bir örgütsel ve yönetsel modele dayanması gerektiği düşünülmüştür. Menemen döneminde uygulamaya konulan eğitim reformlarının daha etkili bir sistemin geliştirilmesine yönelik olduğu söylenebilir. Bu anlamda eğitimsel ve ekonomik kaynakların daha etkili kullanımı yoluyla eğitimin niteliğini geliştirme isteği okullara daha fazla özerklik verilmesini gerektirmiştir (Argantina, 1996c Akt: Derqui, 2001:570).

Üçüncüsü El Salvador'dur. El Salvador'un yerelleşme çabaları ilk iki Latin Amerika ülkesi kadar kapsamlı değildir. El Salvador'da sivil savaştan sonra işlevini yerine getirmekte başarısız olan kamu okullarının karar alma yetkisi merkezi hükümet düzeyinde sınırlı tutulurken, "Eğitim İçin Toplumsal Katılım" olarak adlandırılan EDUCO adlı bir programla kırsal kesimdeki yeni okullara kayda değer karar alma

yetkisi verilerek, geleneksel okulların özerkleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Di Gripello, 2006:7-8).

Dördüncüsü Meksika'dır. Meksika'nın eğitimde yerelleşme deneyimi Arjantin ve El Salvador'un bir birleşimi görünümündedir. Belirtilen ülkede 1993 yılında The Ley General de la Education'la birlikte ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin birçok karar alma yetkisi eyalet hükümetlerine transfer edilmiştir. Bununla birlikte devletin eğitim finansmanındaki ağırlıklı rolü korunmuştur. Meksika'da eğitimdeki yetkilerin eyaletlere transfer edilmesi 1998'li yıllarda olmuştur. Buna ek olarak merkezi hükümet "Eğitimsel İlerleme için Ulusal Meclis" (CONAFE) olarak adlandırılan kırsal kesim okul sistemi uygulamaya devam etmektedir. Uygulanan bu sistem, özellikle kırsal kesimdeki yerli halkın çocuklarına öğrenim fırsatı sağlamayı amaçlamaktadır. El Salvador'un EDUCO okulları kadar olmasa da CONAFE okulları geleneksel kamu okullarına göre ailelere kayda değer bir rol vermektedirler (Wingler ve Gershberg, 2000: 8).

Wingler ve Gershberg (2000:8), Latin Amerika'da yukarıda belirtilen ülkeler dışında Kolombiya, Bolivya, Guatemala ve Honduras gibi ülkelerin de eğitimde yerelleşme uygulamalarını bir biçimde kendi eğitim sistemine uyguladıklarını belirtmektedirler. Bu ülkelerden Kolombiya merkezin kontrolündeki ilköğretim ve ortaöğretilimi bölgesel hükümetlere ve belediyelerin kontrolüne bırakmaktadır. Bolivya'nın da Kolombiya'daki benzer politikayı izlediği görülmektedir. Diğer yandan, Latin Amerika ülkelerinden Guatemala ve Honduras da El Salvador'un EDUCO okul programını uyguladıkları gözlenirken, Kosta Rika, Ekvator, Panama ve Uruguay'ın ise merkezileşmiş eğitim sistemlerini korudukları gözlenmektedir.

3.2. Avrupa Ülkeleri

Okul özerkliği, Belçika ve Hollanda dışında Avrupa'da ne merkezi ülkelerde ne de federal ülkelerde geleneksel bir uygulama değildir. Okullar eğitim öğretim programını tanımlama ve öğretim programının hedeflerini oluşturma ya da finansman ve insan kaynaklarının yönetiminde çok fazla bir hareket özgürlüğüne sahip değildir. Okul yönetiminin bu türü 1980'lerde İspanya, Fransa ve İngiltere gibi öncü birkaç ülkede eğitim reformlarının can alıcı noktasını oluşturmuş olup 1990'lara kadar gerçekte geniş bir biçimde kabul görmemiştir. Avrupa ülkelerinde okul özerkliği uygulamasının 1990'lardan itibaren gittikçe geniş bir alana yayıldığı ve bu doğrultuda okulların sahip oldukları sorumlulukların sıra dizisinde bir artış olduğu görülmektedir. Okul özerkliğinin Almanya ve Lüksemburg gibi ülkelerde halâ eğitim reformlarının gündeminde olduğunu belirtmekte fayda vardır (Eurydice, 2007:45).

Avrupa'da okul özerkliği uygulamalarındaki zaman bakımından bu farklılıklar uygulanan reformların okul başarısını artırma, yerel demokrasiyi güçlendirme, devlet mekanizmasının işlerliğini artırma ve eğitimin niteliğini geliştirme gibi birbirinden farklı amaçlara odaklanmış olmasından kaynaklanmaktadır. Böylece, okul özerkliği politikası daha önce devletin dönüşümüne karşı olan politikaların serbestleştirilmesiyle, eğitime ilişkin yönetsel gücün devredilmesi/yerelleştirilmesi biçiminde gerçekleşmiştir. Bu noktada, Avrupa ülkelerinde okul özerkliği okullara ve öğretmenlere eğitimin niteliğini geliştirmede daha fazla özerklik verilmesi yoluyla eğitimsel amaçların elde edilmesinde bir araç olarak görülmektedir (Eurydice, 2007:45).

Avrupa ülkeleri arasında okul özerkliği politikalarının uygulamaları bakımından bazı farklılıklar vardır. Aslında, ülkelerin hepsinde okulların aynı kurallara göre yönetilmediği göz önünde bulundurulduğunda bu farklılıkların da doğal karşılanması gerekir. Söz konusu farklılıklar, sorumlulukların okullara transfer edilmesi ve bunların uygulama boyutlarıyla ilgilidir. Tarihsel olarak, Belçika ve Hollanda bir yana bırakıldığında, yakınlarda Çek Cumhuriyeti, Estonya ve İsveç'te okullara kayda değer özerklik verilmiştir. Buna karşın, Yunanistan, İspanya, Fransa ve Portekiz gibi Güney Avrupa ülkeleri sorumlulukların okullara transfer edilmesini, yukarıda belirtilen ülkeler kadar geniş tutmamıştır (Eurydice, 2007:45).

Yetkinin transferinde farklılaşmaların öğretim görevlerini, insan kaynakları yönetimini veya finansal kaynakların yöntemini etkilemesi kaçınılmazdır. Ülkeler, belirtilen bu sorumluluk alanlarına aynı vurguyu yüklememektedir. Bu nedenle, Estonya, İrlanda, Litvanya ve İngiltere'de olduğu gibi bazı ülkeler öğretmenlerle ilgili finansal kaynakların yönetimine ilişkin özerkliği desteklerken, İtalya örneğinde olduğu gibi bazıları da öğretimin örgütlenmesi/pedagojik özerklik üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna göre İtalya'da eğitim kurumları sundukları öğretim etkinliklerini tanımlamada daha fazla özerkliğe sahiptir (Eurydice, 2007:45-46).

Avrupa'da okul özerkliğinde gözlenen diğer bir farklılık da yetkinin devredildiği birim ya da bireylerle ilgilidir. Her ülkede devredilen sorumluluk alanı okul yönetiminin bir birimi ya da bireyler olmakla birlikte, seçilen karar alma modeli ile ilişkili insanlar arasında bir tutarlılık derecesi vardır. Bundan dolayı okullar finansman kaynaklarını yönetme bakımından önemli bir özerkliğe sahiptir. Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere, Adalar ve Kuzey İrlanda) ve Norveç'te olduğu gibi finansman kaynaklarını, genellikle karar alma sürecinde önemli bir rol oynayan başöğretmenler ve okul konseyleri yönetmektedir. Benzer bir biçimde Bulgaristan, Çek Cumhuriyet, Estonya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Slovakya ve bazı Kuzey Avrupa ülkelerinde kadrolu öğretim personelinin işe alınması okul yöneticilerine devredilmiştir (Eurydice, 2007:46).

Diğer bir farklılık da okul yönetimi birimlerinin kompozisyonunda gözlenmektedir. Okul yönetim birimleri okul dışındaki toplumun üyelerine daha az ya da daha çok boyutta açık olabilmektedir (Eurydice, 2007: 46). Örneğin, 1999 yılından itibaren eğitimde ve finansman konularını içeren hızlı bir yerleşme sürecine giren Ermenistan'da ortaöğretim okulları toplum üyelerinden oluşan yerel okul konseyleri tarafından yönetilmektedir. Yerel okul konseyleri, öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından seçilmekte olup geniş bir yetkiye sahiptirler (UNESCO, 2005:20-22). Mkrtyan ve Tsaturyan (2008), ortaöğretim kurumlarındaki okul konseylerinin en az üç en fazla dokuz üyeden oluştuğunu belirtmektedirler. Buna göre öğrenci sayısı 600'kadar olan okullardaki öğrenci konseyi beş, 600-1200 arası olanlar yedi, 1201 ve üzeri olanlar dokuz kişiden oluşmaktadır.

Türkiye'deki okul özerkliği uygulamasının diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir yönde ilerlediği söylenebilir. Bunun en büyük nedeni Türkiye eğitim sisteminin başlangıçtan itibaren merkeziyetçi bir yapıda olmasıdır. Bununla birlikte, son yıllarda eğitimde reform adı altında yürütülen uygulamalarla yetki ve sorumlulukların çoğunlukla okullara devredildiği gözlenmektedir. Bu konudaki uygulamaların ilkini 1993 yılında Dünya Bankası projesi olarak uygulamaya konulan Müfredat Laboratuvar

Okulları (MLO) oluşturmuştur. Bunu, Norm Kadro Yönetmeliği (1999), Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönetmeliği (1999), Kamu Yönetimi Reform Tasarısı, toplam kalite yönetimi çalışmaları, Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nin 16. maddesinde yapılan değişiklik, e-kayıt uygulaması, Öğrenci Veli Okul Sözleşmesi izlemektedir. Bu düzenlemelerle amaçlananlardan ilki, kurullar ve komisyonlar yoluyla ailelerin eğitimdeki rolünün genişletilmesidir. İkincisi, “katılımcılık kültürü” eğitim yönetiminde meşrulaştırılmaktadır. Burada özellikle belirtilmesi gereken, Türkiye'deki okul özerkliğinin, bu konuda yasal engeller olmasına karşın finansman boyutunda genişleme gösterdiğiidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'de okulların özerkleşmesi için bir hayli düzenleme yapıldığı görülmektedir. Bunu, Milli Eğitim Bakanı [MEB] Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] işbirliği çerçevesinde 'Okul liderliğinin geliştirilmesi' konulu konferansta açık bir biçimde ifade etmiştir. Türkiye'de, okul özerkliğine yönelik son uygulama e-bütçe uygulamasıdır. Türkiye'de bütün okulların 2009 yılı mayıs ayından itibaren e-bütçe uygulamasına geçmesi öngörülmektedir (<http://www.haberler.com>).

3.3. Asya Ülkeleri

Gelişmekte olan Asya ülkeleri, eğitimde yerelleşmenin bazı unsurlarını kendi eğitim sistemlerine uyarlamaktadır. Bunlar arasında, okullar için yetki ve sorumluluğun merkezden yerele devredilmesi, okulların yerel finansmanının artırılması, okulların görevlerinin yerelleştirmesi, okulun yapısı ile öğretmenlerin profilini değiştirmeyi teşvik eden reformlar gibi düzenlemeler yer almaktadır (Behrman, Deolalikar ve Soon, 2002:38). Örneğin, Asya'da Çin, Kamboçya, Endonezya ve Tayland gibi ülkelerin okul özerkliğini kendi eğitim sistemlerine uyarlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu bağlamda, okul özerkliği Kamboçya, Tayland ve Endonezya'da okullarla ilgili konularda yerel düzeyde katılımın artırılmasının yanı sıra eğitime girişte ve niteliğin artırılmasında da bir araç olarak kullanılmaktadır (Shoraku, 2008:2).

Asya ülkeleri içinde, özellikle Çin'in eğitimde yerelleşme ve okul özerkliği uygulaması dikkat çekmektedir. Bunun nedeni, Çin'in yönetim olarak sosyalist bir ülke olmasına karşın, 1980'lerden itibaren kapitalist liberal ekonomi düzleminde piyasa gücünü ve devletin rolünü dikkate değer biçimde yönlendiren bir dönüşüm içinde bulunmasıdır. Çin'de devlet, eğitimi bir refah hizmeti olarak sağlama rolünden kasıtlı olarak geri çekilmekte ve eğitim hizmetini sağlama sorumluluğunu 'yerelleşme' ve 'piyasalaşma' kavramları yoluyla gittikçe yerel ve kamu düzeyine ya da bireylerin kendi sorumluluğuna aktarmaktadır (Cheng, 1997; Mok, 2000, 2003 Akt: Lai-ngok, 2004:59).

Lai-ngok'un (200:59) belirttiğine göre, Çin'de merkezi hükümet yerelleşmeyi bir eğitimsel politika yönü olarak benimsediğinden, özel öğretim, performansa dayalı ödeme, öğretmen istihdam sistemi ve öğrencilerin katılım ücreti ödemesi gibi eğitimsel konuların hepsi bu şartlar altında ortaya çıkmaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1. Tartışma

Birçok çalışmada eğitimde yerelleşme bağlamında geniş bir okul özerkliğine izin verilmesinin uygulamada bazı sorunlara yol açtığı üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilkinin etkililikle ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, Brezilya'da, etkililiği artırmak için kaynak yönetiminin eyaletlerden okullara transfer edilmesi, okullarda eğitimle ilgili hizmetlerin sürdürülmesi için gerekli finansmanın yerelleştirilmesini beraberinde getirmiştir. Hatta, bazı kaynaklar hizmetlerin bir özelleştirme yöntemi olan sözleşme yöntemiyle (contracting) satın alınmasında kullanılmıştır. Birçok okulda eğitimsel niteliği düşük materyal ve kültürel kaynakların kullanılması okul özerkliğinin etkililiğini düşürmektedir. Bu durumda, eğitimde yerelleşmenin en önemli gerekçelerinden biri olan etkililik beklentisi bürokratik engeller ve yerel kapasite sorunuyla karşı karşıya kalmıştır (Derqui, 2001:576).

İkincisi, demokrasi ve katılıma ilişkindir. Nikaragua'daki okul özerkliği uygulamasını değerlendiren King ve Özler (1998:28) bu ülkedeki özerk okulların geleneksel okullara göre, özellikle personel, plan ve bütçe konularında etkili kararlar aldıklarını ortaya koymuşlardır. Okul düzeyinde alınan kararların sayısı bakımından EDUCO okulları ile geleneksel okullar arasında bir fark da yoktur. Diğer yandan, EDUCO okullarındaki aileler, geleneksel okullardaki ailelere oranla üç kat daha fazla okul faaliyetlerine katılmışlardır (Jimnez ve Sawada 1998, Akt: Winkler ve Gershberg, 2000:18). Brezilya'da okul yöneticilerinin demokratik seçimi 1980'lerden bu yana devam eden politik demokratikleşme sürecinin bir sonucu olarak görülmektedir. Okul özerkliği bağlamında ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin katılımıyla okul konseyleri kurulmaktadır. Katılım mekanizmasının uygulanması, bu mekanizmalara ilişkin deneyim eksikliği ve okul yöneticilerinin otokratik tutumları nedeniyle sorun olmaktadır (Xavier ve diğerleri, 1994 Akt: Derqui, 2002:572). Çin'de ailelerin çoğunluğunun eğitimsel konulardan ziyade çocuklarının akademik başarılarıyla ilgilenmeleri, onların eğitimsel nitelikleri geliştirilmedikçe, eğitimsel sorunlara müdahale etmelerini beklemenin doğru olmadığını göstermektedir (Lai-ngok, 2005:68). Güney Afrika Cumhuriyeti'nde Nkukwana'nın (2008:12) yaptığı araştırma bulguları da yukarıda belirtilenleri doğrular niteliktedir. Buna göre, bütün bu söylenenlerden okul özerkliğinin dezavantajlı gruplar için gerçekçi olmaktan ziyade idealist bir özellik taşıdığı söylenebilir. Burada vurgulanması gereken diğer bir nokta Mkrtyan ve Tsaturyan'ın (2008) yaptıkları çalışmada ortaöğretim paydaşlarının demokratikleşmenin ve eğitimde yerelleşmenin yolu olarak okul konseylerinin acil bir gereksinim olmadığını düşünmeleridir. Türkiye'de, Yemenici ve Bayrak (2001) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerde okulda görevli memur ve hizmetlilerin, okul çevresindeki mahalle muhtarlığının ve semt belediyesinin görüşlerinin alınmadığı ortaya konulmuştur. Yine aynı çalışmada, öğretmenler kuruluna öğrenci velileri çağrılmadığı gibi okul çevresindeki kişi ve kuruluşlardan da yeterince yararlanılmadığı gözlenmiştir.

Daha önce belirtildiği gibi eğitimde yerelleşmenin görünürdeki gerekçelerinden biri merkezi hükümetin, eğitimin gittikçe artan finansman yükünü karşılamada yetersiz kalmasıdır. Belirtilen gerekçeden hareketle, merkezi hükümet çeşitli uygulamalar yoluyla bu finansal yükü yerel düzeylere aktarmaktadır. Bu durumda, eğitim

yönetiminde okul özerkliği, okulların kendi sistemlerini sürdürmeleri için ek finansman kaynaklarını araştırmaları veya bulmaları konusunda özendirilmiştir. Lai-ngok'in, (2004:5) belirttiğine göre, Çin'de kamu okullarındaki kişi başına eğitim harcamasının yaklaşık % 80'i yerel hükümet düzeyinde gerçekleştirilirken, geriye kalan % 20'lik kısım, okulların fazladan finansal desteği artırmak için "gelir yaratma" (Chuangshou) olarak adlandırılan kendi "özel gelir kaynaklarıyla" karşılanmaktadır. Okullar finansman durumlarını geliştirmek için birkaç yola başvurmuştur. Bunlardan biri "öğrenci planının dışında" (jiwaiheng) fazladan öğrencinin kabul edilmesidir. Eğer, bir öğrencinin sınav sonuçları okulun giriş sınavından yalnızca daha az aşağıdaysa (onlar bunun böyle olmasını tercih ediyor) ve ailesi de okulun niteliğinden dolayı çocuğunun okulda okumasını istiyorsa, bu durumda aile kendi çocuğunun "plan dışı" olarak adlandırılan kanal yoluyla okula kabul edilmesi için belli bir kayıt ücretini ödemektedir. Plan dışı öğrencilerden elde edilen kâr yalnızca okullarda hizmetlerin geliştirilmesi ile öğretim gereçlerinin satın alınması amacı içindir. Çin'deki kamu okullarının finansmanlarını artırmada başvurdukları ikinci yol da ticaretle uğraşmaktır. Görüldüğü gibi Çin'deki okul özerkliği uygulamasında okullar öncekiyle kıyaslandığında çeşitli kanallardan fazladan finansman sağlamayı artırmada, henüz bazıları yasal olarak onaylanmamış olmakla birlikte daha fazla özgürdüler. Benzer biçimde Türkiye'de 1980'li yıllardan sonra bir yandan toplumun okullardan daha nitelikli eğitim beklentisi, diğer yandan ilköğretim bütçesindeki kısıtlamalar okul yöneticilerini, bu okulların finansmanında bütçe dışı yeni kaynak arayışına yönlendirmiştir. Buna göre, Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997, 103), Süzük (2002, 91-93), Akça (2002:95-96) ve Öztürk (2002:144)'ün yaptığı araştırmalarda, ilköğretim okullarının 27 ile 39 arasında değişen bütçe dışı gelir kaynağına sahip oldukları orta konulmuştur. Yolcu (2007: 169)'nun ilgili araştırmasına göre, yasal olmamasına karşın, Türkiye'de ilköğretim okulları 60 farklı kaynaktan bütçe dışı gelir elde etmekte olup bu gelir kaynakları okulların içinde bulunduğu çevrenin SED'inde bakımından farklılık göstermektedir.

Okul özerkliğinin gerekçelerinden bir diğeri de öğretimsel gelişmeyi sağlamaktır. Daha açık bir ifadeyle, eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmaktır. Bu noktada var olan uygulamalar nasıl bir sonuç ortaya koymaktadır? Gunnarson, Orazem, Sancez ve Verdiso (2003:18) 10 Latin Amerika ülkesini kapsayan araştırmalarında okul özerkliğinin öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuşlardır. King ve Özler (1998:28)'in Nikaragua'daki özerk okul uygulamasına ilişkin yapmış oldukları araştırmanın bulguları yukarıda belirtilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmada, Nikaragua'daki özerk okul uygulamasına yapıldığı okullarda öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, El Salvador'un özerk okul programı uygulayan okullara devam eden çocukların akademik başarısının geleneksel okullara devam eden öğrencilerden farklı olmadığı belirlenmiştir (Di Gropello, 2006:36).

Okul özerkliğinin eğitimde niteliği ve öğrenci başarısını artırdığına ilişkin araştırma sonuçlarına kuşkuyla yaklaşmak gerekmektedir. Bunun nedenlerinden biri söz konusu araştırmaların nicel bir yaklaşımdan hareket etmesiyle ilgilidir. İkincisi sosyo-ekonomik düzeyin (SED) dikkate alınmamasıdır. Oysaki okulların eğitimsel nitelikleri elde ettikleri gelir kaynaklarıyla doğrudan ilişkilidir. Yolcu (2007:173)'nun yaptığı araştırmada okulların içinde bulunduğu çevrenin SED'ine bağlı olarak, eğitimin

niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda farklılaşmalar görülmüştür. Buna göre, Üst SED’de bulunan okulların elde ettikleri gelirleri Alt ve Orta SED’de bulunan okullardan farklı olarak, doğrudan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara yönelmiş oldukları gözlenmiştir. Üst SED’deki okulların fiziki yapı ve teknolojik donanımları, Alt ve Orta SED’de bulunan okullardan oldukça farklı bir yapıda olmasına neden olmaktadır. Buradan hareketle, okul özerkliği yoluyla ailelerin eğitimle ilgili konularda gittikçe daha fazla söz sahibi olmaya başlamış olmalarının, eğitimin ailelerin beklentileri doğrultusunda piyasa koşulları içinde biçimlendirilmesine yol açtığı söylenebilir. Bu durum aynı zamanda neye ve kime göre nasıl bir eğitim sorularının yanıtını da belirsizleştirmektedir.

Yukarıda belirtilenler, kaynağa ulaşma ya da kaynak elde etmede herhangi bir sorun yaşamayan Orta ve Üst SED’de bulunan okullara devam eden çocukların daha temiz mekanlarda, daha teknolojik sınıflarda, daha zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamında öğretim görmelerini olanaklı kılarken, Alt SED’de bulunan okullarda öğrenim gören varsıl olmayan aile çocuklarının ise daha olumsuz şartlarda öğretim görmelerine neden olmaktadır (Tural, 2006:246). Buradan hareketle, okul özerkliğinin her bakımdan eşit ve aynı nitelikte yararlanılması gereken eğitim hakkının önüne kayda değer bir engel olarak çıktığı söylenebilir. Atasayar (2005:125)’ın yaptığı araştırmada, araştırmaya katılanların yarısından fazlasının, eğitimde yerelleşmenin halk arasında nüfuzlu kişilerin kendi çıkarları yönünde eğitimi yönlendirebileceği, bunun da eğitimin yansızlığını olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirmeleri bir anlamda yukarıda ifade edilenlerle örtüşmektedir.

Okulların eğitimsel niteliğinin bir anlamda elde ettikleri gelir kaynaklarına bağlı olarak açıklanması, bu gelir kaynaklarının elde edilmesinde önemli bir rol oynayan öğrenci potansiyelinin okula çekilmesinin de cazip hale getirilmesini gerektirmektedir. Buna göre, okulun eğitim-öğretim, akademik kadro, merkezi sınavlarda ve benzer koşullarda alınan sonuçlar, bu niteliğin bir göstergesi olarak algılanmaktadır. Örneğin, Çin’de daha nitelikli öğretmenlerin işe alınması ve istihdam edilmesi, potansiyel öğrencileri okula çekmede bir satış noktası olarak görülmekte olup okulun akademik statüsünü sürdürme ve geliştirmede başvurulan etkili ve önemli bir yöntemdir. Kırsal alandaki hem kamu hem de özel okullar nitelikli öğretim kadrosunu oluşturmak için normalde ödenenin en az 2 ile 5 katı arasında değişen bir maaş finansal bir teşvik olarak sunulmaktadır (Lai-ngok, 2004:65). Bunun da ötesinde, daha önce belirtildiği gibi, bazı ülkelerde okul konseyleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin işe alınmasından sorumlu iken bazı ülkelerde de okul yöneticileri öğretmenlerin işe alınmasında söz sahibidir. Yapılan bu açıklamalardan, okul özerkliğinin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin istihdam biçimlerinde, ücretlendirme ve çalışma koşullarında farklılaşmaları beraberinde getirdiği söylenebilir. Bütün bunların piyasa koşulları içinde ele alındığı görülmektedir.

Okul özerkliği uygulamasında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri eğitim profesyonelleriyle ilgilidir. Buna göre, okul özerkliğinin işleyişi ve yapısındaki belirleyici unsurlarından biri öğretmenlerin karar sürecine ve uygulamaya katılmalarıdır. Buna karşın, Aytaç (2000:77) yaptığı araştırmada bunun istenen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Arjantin’in Sao Polu Eyaletinin’deki okul özerkliği uygulamasında öğretmenlerin görevlerini sahiplenme ve motivasyon eksikliği sorunları

yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler normal mesai saatlerinden fazla çalışmak zorunda kalmışlardır (Derqui, 2001:576). Yine, benzer biçimde El Salvador'un EDUCO okullarındaki öğretmenler ailelerle daha fazla zaman geçirmekte ve aileleri ziyaret ederek çocukların niçin okulda olmadığını sorgulamaktadırlar (Di Gropello, 2006:28). Özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde yönetim yapısından kaynaklanan eksiklikler, kıdemli öğretmenlerin yönetim ve planlamayla ilgili birçok işin sorumluluğunu yüklenmek durumunda kalmalarına neden olmuştur. Onların sınıf içindeki öğretimsel rolleri tüm okulun öğretimsel ve eğitim programını içerecek biçimde genişlemiştir (Noble 1996 akt: Nobbs, 2005:47). Bütün bunlar göstermektedir ki okul özerkliği öğretmenlere bilinen öğretmenlik rollerinden farklı roller de yüklemektedir.

Okul özerkliği, okul yöneticilerinin görevlerinde ve sorumluluklarında da bazı değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Buna göre, okul düzeyinde alınması gereken kararların sayısında ve türünde kayda değer bir artış olmakla birlikte, okul yöneticilerinin kendi başına alacakları kararların sayısında bir azalma görülmüştür (Crantson, 2001:7). Özellikle dengelenmiş okul özerkliği türü göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticisinin uygun zamanda veya fırsatta kendi başına karar alıp hareket etmesi söz konusu değildir. Crantson (2001:7), okul özerkliğinin okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarından bazılarını başta okul konseyleri ve diğer paydaşlara aktarmasından dolayı daha alt düzeydeki yönetim faaliyetlerinde sorun yarattığını belirtmektedir. Bunun dışında, okul yöneticilerinin birlikte çalışma, ortak karar alma, yetkilerini devretme, mümkün olduğunca zamanı etkili kullanma veya işleri öncelik sırasına göre düzenleme gibi konulara ilişkin görev ve sorumluluklarında da artış gözlenmiştir. Öte yandan okul özerkliği okul yöneticisinin; vizyon, stratejik planlama çalışmalarında okul içinde ortak bir tutum ve kültür geliştirme; öğrenme sonuçlarını iyileştirme gibi alanlardaki görev ve sorumluluklarını artırmıştır. Buradan hareketle, Yalçınkaya (2004:32)'nın da belirttiği gibi, okul özerkliği okulların işleyişinde ve yapısında ciddi girişimlerde bulunacak öğretimsel, katılımcı, yetkilendirici, vizyoner ve yeniliklere açık yöneticilere/eğitsel liderlere olan gereksinimi beraberinde getirmektedir.

4.2. Sonuç

Sonuç olarak neo-liberal ideolojinin finansman, etkililik, toplumsal gücün yeniden dağıtımı, eğitimsel gelişme ve hesap verilebilirlik gibi birtakım gerekçelerle öne sürdüğü eğitimde yerelleşme, eğitimle ilgili konularda daha fazla yetki ve sorumluluğun okullara aktarılmasını öngörmektedir. Bu durum okulların yapısında ve işleyişinde belli bir düzeyde özerkliği beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, yapılan araştırmalar okul özerkliği uygulamasının beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Okul özerkliğinin etkililiği sağlamadaki başarısı bir yana, demokrasi ve katılımı sağlamada beklentileri karşılamada ne derece etkili olduğu da tartışmalıdır. Öte yandan ilgili alanyazında okul özerkliğinin eğitimsel niteliği ve öğrenci başarısını artırdığı yönünde bulgular olmakla birlikte, bu bulguların doğrudan doğruya okulların içinde bulunduğu yakın çevrenin SED'yle ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun da ötesinde okul özerkliği okullar arasında rekabeti artırdığı gibi öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı alanlardaki görev ve sorumluluklarını artırırken, bazılarını da azaltmaktadır. Üstelik, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin işe alınmaları, ücretlendirilmeleri ve istihdam biçimlerinin piyasa

koşulları içinde olmaktadır. Bütün bunlar devletin bir kamu hizmeti olan eğitimin sunumundan kendini geri çekmesinin geçerli bir çözüm yolu olmadığını ortaya koymaktır. Türkiye’de okul özerkliğini gerçekleştirmeye yönelik eğitim reformu adı altında uygulamaya konulan düzenlemelerin gerçekte toplumun farklı kesimleri üzerine etkisini ortaya koyan eleştirel türden daha çok çalışmaya gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- Akça, Şafak (2002), Ailelerin İlköğretim Kademesine Yaptıkları Eğitim Harcamaları (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, Gary, L. ve A. Dixon (1983), “Paradigm Shifts and Site-based Managements in the United States: Toward a Pradigm of Social Empowerment”, A Socially Critical View of the Self-Management School, Falmer Press, London.
- Atasayar, H. Hüseyin (2005), Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aytaç, Tufan (2000), “Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 6, Sayı 21, ss. 55-81
- Behreman, R. Jere, Anil B. Deolalikar ve Ying L. Soon, (2002), *Conceptual Issues in the Role of Education Decentralization in Promoting Efecctive Schooling in Asian Developing Countries*, Asian Development Bank: Economics and Research Depeartmant Workink Paper Series No:22.
- Caldwell, Brian J. (2005), *School-Based Managemen UNESCO: International Education Polies*, Printed by: Stedi Média, Belgium.
- Cranston, C., Neil (2007), “Collaborative Decision-Making and School-Based Management: Challenges, Rhetroric and Reality”, *Journal of education Enquiry*, Vol. 2, No. 2, pp. 1-24.
- Çamurcu, Kenan (2005), “AKP’nin Eğitimle İmtihani: Milli Eğitimde “İyi Yönetişim” Dönemi (Dosya: Çocuk(luk)la Yüzleşmek)”, *Birikim Aylık Sosyalist Kültür Dergisi*, Sayı 192, ss. 164-170.
- De Grauwe, Anton (2005), “Improving the Quality of Education Through School-Based Management: Learning From International Experiences”, *Riview of Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 269-287.
- Demirtaş, Hasan ve Güneş, Hasan (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Derqui, Jorge M. Grostiaga (2001), “Educational Decentralization Policies in Argentina and Brazil: Exploring the New Trends”, *Journal of Educational Policy*, Vol. 16, No. 6, pp. 561-583.
- Di Gropello, Emanuela (2006), *A Compative Analysis of Schoobased Management in Central America*, World Bank Working Paper, No:72, Washington.

- Eğitim Sen (1998), *Demokratik Eğitim Kurultayı (2-6 Şubat 1998)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eurydice (2007), *School Autonomy in Europe policies and Measures*, Printed in Belgium.
- Gershberg, Alec Ian ve Donalt R. Winkler, (2003), Education Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice, <http://www.equip123.net/archive/e2-002.pdf> (Erişim Tarihi: 16.06. 2007).
- Gunnarsson, Victoria., Peter F Orazem, Mario Sánchez ve Aimee Verdisco (2004), “Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation”, <http://www.econ.iastate.edu/faculty/orazem/School%20Autonomy%20final.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12. 2008).
- Güler, B. Ayman (2005), *Devlette Reform Yazıları. Dünya’da ve Türkiye’de Ekonomik Liberalizasyondan Siyasi- İdari Liberalizasyona*, Paragraf Yayınevi, Ankara.
- Kavak, Yüksel, Ergin Ekinci ve Feyyat Gökçe (1997), *İlköğretimde Kaynak Arayışları*, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- King, Elizabeth M. ve Berk Özler (1998), *What’s Decentralization Got To Do With Learning? The Case of Nicaragua’s School Autonomy Reform*, The World Bank Working Paper, No: 9.
- Kukwana, Joy (2008), “Micropolitics of School Governing Bodies: Transformative for Deep Democracy”, *International Conference of Education, Research and Innovation*, Madrid (Spain).
- Lai-ngok, J, Wong (2004), “School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization”, *International Studies of Educational Administration*. Vol. 32, No. 3, pp. 54-73.
- MacDonald, Barry (1999), “How Education Became Nobody’s Business”, *Participation Beyond the Ballot Box: European Case Studies in State-Citizen Political Dialogue* (Edit: Usman Khan), UCL Pres, London, pp.20-36.
- Mkrtychyan, Satenik ve Ruzanna Tsaturyan (2008), *School Management Reforms in Armenia: New Reality, Former Beliefs*. Web: http://www.crrc.am/store/files/fellows07/CRRCPaperFinalDraft_SatenikMkrtychyan_25.03.08_draft.pdf (Erişim Tarihi: 20 Aralık 2008).
- Naidoo, Jordan ve Peggy Kong (2003), *Improving Education Management in the Context of Decentralization in Africa*. Association for the Development of Education in Africa ADEA Biennial Meeting 2003 (Grand Baie, Mauritius, December 3-6, 2003).
- Nobbs, Cameron John, Stuart (2005), *The Relationship Between School-Based Management, Student Outcomes and School Performance*. Faculty of Education Griffith University, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

- Oğuzhan, Ferhan (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Gözden geçirilmiş ve Genişletilmiş Üçüncü Baskı, Emel Matbaacılık ve San. Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Özdemir, Servet (1996), “Okula Dayalı Yönetim”, *Eğitim Yönetimi*, Cilt 2, Sayı 3, ss. 421-426.
- Özden, Yüksel (1996), “Okullara Katımlı Yönetim”, *Eğitim Yönetimi*, Cilt 2, Sayı 3, ss. 427-438.
- Öztürk, Şermin (2002), İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara İli Polatlı İlçesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schugurensky, D. ve Harden, A. Davidson. (2003), “From Córdoba to Washington: WTO/GATS and Latin American Education Globalisation”, *Societies and Education*, Vol. 1, No. 3, pp. 321-357.
- Shoraku, Ai (2008), Educational Movement toward School-Based Management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand. UNESCO: Background paper prepared for the Educational for All Global Monitoring Report 2009.
- Sørensen, Eva (1999), “Empowering the Parents: User Influence in the Danish Primary”, Participation Beyond the Ballot Box: European Case Studies in State-Citizen Political Dialogue (Edit: U. Khan), UCL Pres, London.
- Süzük, İbrahim (2002), İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, N. Kurul (2006), “Okul Kültürü İçinde Şiddet”, *Toplumsal Bir Sorun Olarak Eğitimde Şiddet Sempozyumu*. Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 237-249.
- UNESCO (2005), Decentralization in Education National Policies and Practices. Education Policies and Strategies 7, Published by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris.
- UNESCO (2007), Educational Governance at local level. Published by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Usluel, K. Yasemin (1997), “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 21, Sayı 103, ss. 25-36.
- Van Zantén, Agnès (2002), Educational Change and New Cleavages Between Head Teachers, Teachers and Parents: Global and Local Perspectives on the French Case. *Journal of Education Policy*, Vol. 17, No. 3, pp. 289-304.
- Walsberg, J. Herbert, Susan J. Paik, Atsuko Komukai, ve Karen Freeman (2000), Decentralization: *An International Perspective. Educational Horizons*, pp. 155-166.
- Web: <http://www.haberler.com/mili-egitim-bakani-huseyin-celik-okullar-e-butce-haberi>, (Erişim tarihi: 20. 05. 2009).

- Winkler, Donalt R. ve Alec Ian Gershberg (2000), Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling. The World Bank Latin America and the Caribbean Regional Office.
- World Bank (1995), *Development in Practice Priorities and Strategies for Education a World Bank Review*. First Printing, A World Bank Publication, USA.
- Yalçınkaya, Münevver (2005), “Okul Merkezli Yönetim”, *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, ss. 21-34.
- Yemenici, Hüseyin ve Coşkun Bayrak (2001), “Okula Dayalı Yönetim”, *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Yolcu, Hüseyin (2007), Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora tezi), Ankara.