



Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi*

Neoliberal Decentralization in Education and Its Critique

Yunus Emre ÖMÜR¹

Öz: Gerek uluslararası düzeyde, gerekse ulusal düzeyde gündemde olan kamusal hizmetlerin yerelleşmesine ilişkin tartışmaların neoliberal politikalar çevresinde şekillendiği bilinmektedir. Kamusal hizmetlerin en kapsamlılarından biri olan eğitim alanı da bu tartışmaların dışında kalmamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bu tür bir yerelleşmeyi, eğitim alanında yaşanan problemlere bir 'reçete' olarak ileri sürenlerle birlikte, doğuracağı olumsuz sonuçlara dikkat çekerek ihtiyatlı yaklaşanların da olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise neo-liberal politikaların çerçevesini çizdiği eğitimde yerelleşme anlayışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle dünyada yaşanan neo-liberal dönüşüm kısaca açıklanarak bu dönüşümün eğitim alanındaki yansımaları ele alınmış, daha sonra ise neo-liberal anlayışın kavramsallaştırdığı yerelleşme türleri açıklanarak bu yerelleşme girişimlerinin arkasında yatan motivasyonlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak bu yerelleşme anlayışının doğurduğu sonuçlar tartışılarak eleştirilmiştir. Sonuç olarak, eğitim sistemi gibi devasa yapıların yönetimi ve finansmanının, aşırı merkezîyetçi bir anlayışla yürütülmesinin ortaya çıkaracağı olumsuzluklar bulunmaktadır. Öte yandan demokratikleşme, katılım, etkililik, verimlilik, eğitimin yerel finansmanı, okul seçimi ve yönetim gibi argümanlarla öne çıkan neo-liberal yerelleşmenin ise kendine özgü olumsuzluklarının olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Neo-liberalizm, eğitimde yerelleşme, eğitimin yerel finansmanı, eğitimde özelleştirme ve piyasalaşma, hesapverebilirlik.

Abstract: It is known that arguments about decentralization of public services are carried out within conceptual framework of neoliberalism. These arguments also include education services which is one of the largest public services. In the literature neoliberal decentralization of education is put forward as a 'panacea' by some authors while others point out its possible negative consequences. In this study, neoliberal decentralization policies are explained. Secondly, neoliberal transformation of education, its types and motivations are explained. Finally, consequences of this understanding of decentralization are discussed and criticized. As a result, administration and finance of enormous structures such as public educational systems are very hard within a highly centralized understanding. However, neoliberal decentralization which advocates democratization, participation, efficacy, productivity, local finance of education, school choice and managerialism has its own negative consequences.

Keywords: Neoliberalism, decentralization in education, decentralized finance of education, marketisation and privatisation of education, accountability.

1. GİRİŞ

Eğitim alanında yerelleşme, hem dünya hem de Türkiye düzeyinde uzunca bir süredir tartışlagelen bir konudur. Bu tartışmalar kapsamında eğitimde yerelleşmeye ihtiyatlı yaklaşan kesimler olduğu kadar, yerelleşmeyi eğitim sistemlerinin ekonomik, politik, yönetsel ve pedagojik olarak yaşadığı sorunlara bir çözüm önerisi olarak ileri sürenler de mevcuttur. Esasında eğitimde yerelleşmeyi sadece eğitimsel bir konu olarak değil, devletin sağladığı sağlık, güvenlik gibi kamusal hizmetler bağlamında ele almakta fayda vardır. Çünkü devletin bu hizmetlerin sağlanmasına yönelik tutumunun, dolayısıyla eğitim hizmetinin vatandaşlara ulaştırılması üzerinde hem niceliksel, hem de niteliksel etkileri olmaktadır. Bu bakımdan eğitimde yerelleşme tartışmalarına devletin kamu politikaları çerçevesinden yaklaşmak, daha uygun bir kavramsallaştırma yapılmasını sağlayacaktır.

Küresel ölçekte yerelleşme tartışmaları, uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte, asıl önemini 1970'li yılların sonlarında yaşanan ekonomik krizle kazanmıştır. Söz konusu bu krize yönelik bir çözüm olarak ortaya çıkan neo-liberal politikalar, yerelleşmeyi dünya gündemine taşımıştır. Daha geniş bir tabirle yerelleşme tartışmaları, kamu sektörünün bir çözüm olmaktan ziyade bir problem olarak ele alındığı bir dönemde ortaya çıkmıştır (Apple 2003). 1980 sonrasında neo-liberal politikaların bir uygulayıcısı konumunda olan Dünya Bankası'nın krizden etkilenen az gelişmiş ülkelere bir öneri olarak ileri sürdüğü yapısal uyum politikalarının çerçevesinde özelleştirme ile birlikte kamusal hizmetlerin yerelleştirilmesi yer almaktadır ve yerelleşme bu politikalar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. (Özmüş 2005; Yolcu 2007). Dünya Bankası'nın bu konudaki desteği yıllar içinde giderek artmış ve 1990'lı yıllardan itibaren ise Dünya

* Bu çalışmanın ilk hali 4-7 Haziran 2015 tarihleri arasında Atina'da düzenlenen ERPA Uluslararası Eğitim Kongreleri'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, yunus.emre.omur@gmail.com

Bankası finansmanının büyük bir kısmını ülkelerdeki yerleşme çabalarını desteklemeye ayırmıştır (World Bank 2008). Kısacası Dünya Bankası yeniden tanımladığı yerleşme (adem-i merkezileşme) kavramıyla dünya genelinde neo-liberal politikaları ve yerleşme sürecini yönlendiren başlıca aktör konumuna yerleşmiştir (Keskin 2008). Neo-liberal politikaların ileri sürdüğü ve Dünya Bankası aracılığıyla dayatarak uygulamaya koyduğu bu yeni kamu yönetimi reformunun merkezinde ise devletin bir çok alanda yatırım yapmaktan çekilerek küçülmesi; bunun yerine ortaya çıkan piyasaların sağlıklı işlemlerini sağlaması yer almaktadır. Bu reform projesi böylece hem devlet kurumlarının örgütlenme biçimlerinin, hem de bir yönetim kademesinin görevlerinin yeniden tanımlanmasını hedeflemekte ve böylece devlet, üretici durumdan çıkarılarak düzenleyici bir konuma oturtulmaktadır (Ataay 2007).

Devlet kurumunda yaşanan bu rol değişiminin bir diğer etkeni ise Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Dünya Ticaret Örgütü üyesi ülkelerin 1995 yılında imzalamış oldukları Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) hükümleridir. Bu anlaşma hükümlerince devletler, çeşitli hizmet alanlarını kendi tekellerinden çıkarıp uluslararası sermayelerin yatırımlarına açmak durumundadırlar. GATS'ın temel amacı, dünya çapında ticarete daha serbest bir ortam sunmak ve böylece yabancı yatırımlar aracılığıyla iş gruplarının ekonomik hareketliliklerini arttırmaktır (Verger ve Bonal 2009). Bu anlaşmanın altında ise çeşitli hizmetlerin rekabetçi bir ortamda sağlanmasının, devlet tekeliyle sağlanmasından daha etkili olacağı varsayımı yatmakta ve bu anlaşma herhangi bir sektördeki herhangi bir hizmeti kapsayabilmektedir (Krajewski 2003). Diğer bir deyişle eğitim, sağlık, güvenlik ve daha birçok kamusal hizmetin vatandaşlara sunulması sorumluluğu devletin üzerinden kalkmış bunun yerine devlet, bu hizmetlerin çeşitli devlet dışı kuruluşlarla vatandaşlara ulaştırılmasını sağlayacak mekanizmaları oluşturmak ve bunları denetlemek görevini üstlenmiştir. Bu kamu yönetimi reformları ise 'sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş' ve 'küreselleşme' süreçlerine uyum gereği ile gerekçelendirilmektedir (Ataay ve Güney 2007). Bu yeni kamu yönetimi anlayışıyla geleneksel kamu yönetiminin geniş ölçekli, hiyerarşik örgütlenmiş bürokrasisi reddedilmiş, adem-i merkezileşme, yetki devri, rekabet, tercih imkanı, müşteri merkezilik ve esneklik gibi değerler gündeme gelmiştir (Topaloğlu 2012). TÜSİAD (2002) gibi ticari örgütlerin yaptıkları araştırmalar da gündeme gelen bu yeni değerler ışığında kamusal hizmetlerin piyasalaştırılmasını 'bilimsel' zeminde meşullaştırmaktadır.

'Kamusal hizmet' ve 'kamusal mal' kavramlarının bilgi toplumuna uygun bir şekilde tanımlanmasına yol açan neo-liberal küreselleşme doğal olarak kamusal bir mal ve hizmet olan eğitime ilişkin algı ve tanımlamalarda da değişikliğe sebep olmuştur. Bu bağlamda eğitimde yerleşme tartışmaları da, eğitim hizmetinin bütün vatandaşlara eşit ve nitelikli olarak ulaştırılmasından ziyade ekonomik ve yönetsel açıdan etkililik, hesap verebilirlik, kalite ve yönetim gibi neo-liberal ideolojinin kavramsallaştırdığı bir zeminde temellenmiştir. Bu bağlamda kuşkusuz GATS, IMF ve Dünya Bankası gibi küresel aktörler neo-liberal ekonomik ve kültürel küreselleşmenin şeklini tanımlamakla kalmamakta, aynı zamanda herhangi bir ülkedeki eğitim reformunun yönünü ve şeklini de belirleyebilmektedir (Zajda 2006). Nitekim geri kalmış ülkelerde gözlemlenen eğitimde yerleşme reformları da, ülkelerin iç dinamiklerinden kaynaklanan tartışmalar sonucundan ziyade uluslararası kuruluşların baskıları ile gerçekleşmektedir (Grauwe ve diğerleri 2005). Daun'a (2007) göre küreselleşmenin eğitim üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır; küreselleşme eğitimi dolaylı olarak yeni dünya modelinin taklit edilmesiyle etkilerken doğrudan etkisi ise ekonomik ve kültürel güçlerin küreselleşmesiyle okulların, öğrencilerin, öğretmenlerin üzerinde baskıdan kaynaklanan toplumsal değişim yoluyla gerçekleşmektedir. Neoliberal küreselleşmenin eğitimdeki bir başka yansıması ise eğitimin giderek özelleştirilmiş ve yerleşmiş bir hal almasıyla birlikte akademik başarının öğrenci, öğretmen ve okul düzeyinde testlerle belirlenerek çeşitli standartların benimsenmesi olmuştur (Torres 2009). Böylece küresel ekonomiye eklenme çabası içinde olan devletlerin, eğitim ile ilişkileri değişmekte ve eğitim, devlet tarafından bir merkeze bağımlı olarak üretilen bir hizmet olmaktan çıkıp yerelde farklı kuruluşlar tarafından üretilen bir hizmet halini almaktadır.

Kuşkusuz eğitimde yerleşmenin ne karşısında olmak, ne de yerleşme reformlarını eğitim alanındaki sorunlara bir 'reçete' mahiyetinde önermek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Eğitim sistemleri, özellikle genç nüfusun fazla olduğu ülkelerde devasa yapılar haline gelmişlerdir. Türkiye örneği ele alınacak olursa 2014 yılında Milli Eğitim Sistemi'nde 83.204 okul, 17.532.988 öğrenci ve 920.216 öğretmenin bulunduğu görülmektedir (MEB 2014). Bu rakamlara yaygın eğitime dahil olan bireyler, yardımcı personel, aileler ve hatta eğitim kurumlarıyla ilişkisi olan diğer kuruluşlar da eklendiğinde ortaya çıkan yapı hakkında değerlendirmelerde bulunmak kolay olmamaktadır. Büyük oranda bir istihdam oluşturması ve ulusal gelirin büyük bir kısmını harcaması bakımından bir toplumdaki en büyük 'endüstri' genellikle eğitimidir (McGinn ve Welsh 1999). Bu büyüklük göz önünde bulundurulduğunda eğitim ile ilgili

kararların nasıl, ne düzeyde, kimler tarafından alınacağı ve bu kararların nasıl finanse edileceği konusunun, toplumun büyük bir kesimini etkileyeceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Turner'a (2006) göre büyük örgütlerde mali etkililiğin önündeki engellerin en büyüklerinden biri doğru kaynak tahsisi yapılamamasıdır ve sistemin günlük işleyişinden uzak olan karar verme biriminin kaynakları optimal seviyenin altında kullanmasıdır. Bir başka deyişle aşırı merkezileşmiş örgütlerde merkezi birimler, yerel birimlerin yaşadıkları sorunlara çözüm üretmede etkili olamama tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Nitekim Türkiye eğitim sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda; merkezi yönetim yapısından kaynaklı kırtasiyeciliğin artması ve dolayısıyla gecikmelerin yaşanması, acil ihtiyaçların giderilememesi, yatırımların yerinde ve zamanında yapılamaması gibi sorunlar ortaya çıkmakta ve bu sorunlara çözüm önerisi geliştirmekte yetersiz kalınmaktadır (Turan, Yücel, Karataş, ve Demirhan 2010).

2. EĞİTİMDE MERKEZİLEŞME VE YERELLEŞME

Bir eğitim sisteminin merkeziliği, eğitim ile ilgili kararların hangi düzeyde, kimler tarafından alındığı ve bunun nasıl finanse edildiği ile ilgilidir. Kararın alınma şeklinin belirlenmesi, eğitim sisteminin bütününe etkileyecektir. Çünkü yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir ve dolayısıyla karar, yönetimin kalbi demektir (Bursalıoğlu 2012). Peiro'ya (2006) göre modern çağda merkezi yönetimin kontrolü dışında herhangi bir politika geliştirmek mümkün değildir ve bütün modern uluslar merkezi özellikler göstermektedir. Bu noktada bir eğitim sistemini tamamen yerelleşmiş veya tamamen merkezi bir sistem olarak sınıflandırmaktansa merkezilik veya yerellik derecesini ifade etmek daha doğru olacaktır. Diğer bir deyişle eğitimde yerelleşmenin mutlak ve ideal bir modeli yoktur; yerelleşme bir derece meselesidir ve herhangi bir yerelleşme modeli, aynı zamanda merkeziliğin belli unsurlarını da içermektedir (Gamage ve Zajda 2005). Bir sistemin yerellik derecesi, o sistemde kararların alındığı düzeyin karardan etkilenen topluluklara (okul bölgeleri, okul yönetimleri, öğretmenler, öğrenciler, aileler vs.) uzaklığı ile doğru orantılıdır. Diğer bir deyişle eğitimsel kararlar yerel topluluklara ne kadar yakın alınıyorsa, eğitim sisteminin o ölçüde yerelleşmiş olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda alan yazındaki yerellik ve merkezilik tanımlamalarını incelemek, konunun kavranmasını daha da kolaylaştıracaktır.

Tarihsel olarak eğitim, dini veya toplumsal gruplar tarafından yerel olarak sağlanırken 19. ve 20. yüzyıllarda güçlü devletlerin ortaya çıkması ve bu devletlerin Keynesci refah devleti anlayışıyla hızlı bir şekilde sanayileşmesi ve kentleşmesiyle birlikte içerik ve süreç olarak eğitimin standartlaştırılması ihtiyacı baş göstermiş ve böylece diğer kamusal hizmetler gibi eğitimde, merkezi bir nitelik kazanmıştır. (McGinn ve Welsh 1999; Burki, Perry ve Dillinger 1999). Kavramın kendisinden de anlaşılabilirliği üzere yerelleşme veya merkezileşme durağan olmaktan ziyade bir süreci ifade etmektedir (Bray 2007). Bu bağlamda merkezileşme, yönetimde gücün alt düzeylerden üst düzeylere aktarılması olarak tanımlanmaktadır ve merkez yönetimde ne kadar çok karar alınır, bir sistem o kadar merkezileşmiş duruma gelmektedir (Meyer, Scott, Strang ve Creighton 1987; Meyer, Scott ve Strang 1987). Lauglo'nun (1995) tanımına göre merkezi otorite bir örgütteki alt kademe birimlerine sadece sıkı bir şekilde planlanmış rutinlerin uygulanması imkanını tanıması ve çok geniş yelpazedeki bir çok konuya ilişkin karar verme yetkisinin merkezi bir otoritede yoğunlaşması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda merkez, bütün birimlerden eşit uzaklıkta olan anlamına gelmektedir ve kanun gücü merkezde toplandığından her iş merkezden yönetilir (Haug 2009; Topaloğlu 2012). Bu tanımlamalar bir eğitim sistemi bağlamında düşünüldüğünde ise merkezi bir sistemde eğitimin hedefleri, örgüt yapısı, ders müfredatı, ders materyalleri ve metodları, personelin atanması ve iş tanımları, öğrencilerin kabulü ve değerlendirilmesi, finansman, bütçeleme, denetim ve performans değerlendirme işlerine ilişkin kararların hepsi merkezi yönetim tarafından alınmaktadır (Lauglo 1995).

Yerelleşme ise belirli bir bölgeye karşılık gelecek bir şekilde tanımlanamayacak kadar belirsiz bir kavramdır (Haug 2009). En genel ifadeyle tanımlamak gerekirse yerelleşme kavramı, merkezileşmenin zıttı olarak düşünüldüğünde karar verme, planlama, finansman ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi yetki ve sorumluluklarının, diğer bir deyişle eğitim hizmetlerinin sağlanmasının, devlet hiyerarşisinde üst düzeylerden alt düzeylere veya merkezi hükümetten yerel yönetim birimlerine, yarı otonom kamu otoritelerine veya şirketlere, bölgesel otoritelere ya da gönüllü kuruluşlara aktarılması anlamına gelmektedir (Rondinelli ve Nellis 1986; Lauglo 1995; Karlson 2000; Geo-Jaja 2006; Ngok 2007; Geçit 2008). Yetki ve sorumlulukların daha alt düzeylere aktarılması, eğitim sistemi içerisinde birçok ilişkinin yeniden düzenlenmesini sağlayacaktır. Eğitimde yerelleşme süreci, hangi yetki ve sorumluluğun ne oranda hangi birime aktarılacağını, yerel birimlerin nasıl denetleneceğini ve bu birimlerin finansal kaynaklarının nasıl elde edileceğini yeniden tanımlayarak sistemdeki ilişkilerin değişmesini sağlamaktadır. Yerelleşme ayrıca okul personelini, toplumsal grupları veya her ikisini de güçlendirerek eğitimsel güç yapısını

değişikliğe uğratmaktadır (Wholstetter ve McCurdy 1991). Ayrıca Astiz, Wiseman ve Baker'in (2002) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara göre bir eğitim sisteminin yerelleşme derecesi, sınıf düzeyinde öğretim etkinliklerine doğrudan etki etmektedir. Bu ilişkilerin taşıdıkları özellikler, yerelleşmenin ne derecede ve hangi türden olduğu hakkında bilgi vermektedir. Bu karmaşık süreç okul sisteminin politika oluşturma, gelir elde etme ve harcama, öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve okul yönetimi konularındaki tercihlerine etki etmektedir (Geo-Jaja 2006).

3. YERELLEŞME TÜRLERİ VE YAKLAŞIMLARI

Görgül ve kurumsal bir zeminde ele alındığında genel olarak eğitimde yerelleşme düşüncesi, yetki aktarımının kapsamı ve yapısına göre hangi gücün, ne ölçüde, kime ve nasıl aktarıldığına göre sınıflandırılmaktadır. Bazı yerelleşme uygulamalarında güç ve yetki aktarılmaksızın sadece işlerin yerel birimlere aktarılması söz konusuysen, bazı uygulamalarda ise okullara ve yerel yönetim birimlerine istihdam, müfredat programlarının belirlenmesi ve finansal kararların alınması gibi konularda büyük serbestlik tanınarak yetki ve gücün de aktarılması söz konusudur (Arenas 2005). Bu doğrultuda Wholstetter ve McCurdy (1991) eğitimde yerelleşme çalışmalarının karakteristik özelliklerinin (1) benimsenen yerelleşmenin türü, (2) yerelleşme derecesi ve (3) yeniden yapılanma sürecini kimin başlattığı tarafından belirlendiğine dikkat çekmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde ise eğitimde yerelleşme çalışmalarının çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin Lauglo'nun (1995) bürokratik merkeziyetçiliğe bir alternatif olarak gördüğü yerelleşme biçimleri şu şekilde sıralanmaktadır: (1) siyasal liberalizm, (2) federalizm, (3) halkçı yerelcilik (populist localism), (4) katılımcı demokrasi, (5) hedeflere göre yönetim, (6) yönetsel yerinden yönetim (7) piyasaya dayalı yerinden yönetim ve (8) yetki genişliğidir (deconcentration).

Bu sınıflandırmanın yanı sıra yerelleşme reformlarının alanyazında en yaygın sınıflandırılması, yetkinin aktarılması açısından ele alınarak yetkinin dağıtılması veya yetki genişliği (deconcentration), yetki devri (delegation), yerinden yönetim (devolution) şeklinde yapılmaktadır (Rondinelli ve Nellis 1986; Bray 1991; Usluel 1995; Derqui 2001; Cuéllar-Marchelli 2003; Peiro 2006; Sumintono 2006; Hanson 2006; Heredia-Ortiz 2007; Zajda 2006; Yolcu 2007; Haug 2009; Yolcu 2010).

Yetki genişliği veya yetkinin dağıtılması, merkezi yönetimin yerel düzeyde eğitim hizmetlerinin yürütülmesi amacıyla yetkisini kendisine bağlı olan yerel birimlere aktarması olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle eğitim bakanlığının karar alma yetkisini taşra birimlerine ya da merkezi hükümetin taşra birimlerine nakletmesidir (Yolcu 2010). Yerel birimlerin yetki genişliğinin artırılması, yerelleşme çalışmalarının en zayıf türü olarak ele alınmaktadır çünkü bu durumda yetkinin tamamen aktarılmasındansa çeşitli görev ve işlerin aktarılması söz konusudur. (Hanson 2006; Heredia-Ortiz 2007; Haug 2009). Yetki genişliği, yerelleşmenin çok genel bir yaklaşımıdır ve merkezi hükümet, taşra birimlerine aktardığı yetkiyi geri çekme hakkını saklı tutmaktadır (Heredia-Ortiz 2007). Yetki genişliği, bir başka deyişle, iş yükünün aktarılmasıdır (Rondinelli, Nellis ve Cheema 1983). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yetkilerini il milli eğitim müdürlüklerine aktarması, yetki genişliği olarak kabul edilebilmektedir (Yolcu 2010).

Yetki devrinde ise belirli görev ve fonksiyonlar için karar verme otoritesi ve yönetsel sorumluluk, merkezi yönetimin dolaylı denetiminde kalacak şekilde hiyerarşinin üst basamaklarından alttakilere aktarılmaktadır, fakat bu otorite de merkezi yönetimin isteği doğrultusunda geri çekilebilmektedir (Rondinelli, Nellis, ve Cheema 1983; Fiske 1996; Hanson 2006). Yetki devri genellikle kamu hizmetlerinin kesin olarak belirlenmiş işlevleri için nispeten daha geniş bir sorumluluk alanında gerçekleşmektedir ve genellikle bürokratik hiyerarşinin dışında kalacak bir şekilde uygulanmaktadır (Sumintono 2006). Bu sistemlerde yerel düzeyde daha fazla karar verme yetkisi olmasına rağmen asıl yetkiler hala merkezin elindedir ve aktarılan yetki merkezi yönetimin politikası çerçevesinde denetlenmektedir (Usluel 1995). Yetkinin aktarıldığı yetkili veya birim, belli sınırlamalar dahilinde işlerlik göstermekte ve üst otoriteye karşı hesap verebilir tutulmaktadır (Gamage ve Zajda 2005). Bu tür yapılarda nihai sorumluluk yine merkezi yönetimde bulunmaktadır (Gamage ve Zajda 2005; Rondinelli, Nellis, ve Cheema 1983).

Etkinlikleri büyük ölçüde merkezi yönetimin doğrudan kontrolü dışında kalan ulusaltı yönetim birimlerinin finansal ve yasal olarak güçlendirilmesi ise yerinden yönetim olarak sınıflandırılmaktadır ve bu yerel yönetim birimleri otonom ve bağımsız bir özellik kazanarak hukuksal statüleri itibarıyla merkezi yönetimden ayrılmaktadırlar (Rondinelli, Nellis ve Cheema 1983). Shah ve Thompson'a (2004) göre yerinden yönetim, yerel halkı güçlendirme anlamına gelmektedir. Yerel birimler çalışmalarında, merkezden izin almaksızın hareket edebilmektedirler ve diğer yerelleşme türlerine kıyasla bu tür bir yerelleşmenin

uzun vadede başarılı olma şansı daha yüksektir (Hanson 2006). Bu tür bir yönetim şekli Parry'ye (1997) göre yerelleşmenin 'gerçek' anlamda uygulanması olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda söz edilen yerelleşme türlerine bağlı olarak, okulların üstlenecekleri yönetsel, mali ve politik roller ve sorumluluklar farklılık gösterecektir. Bu bağlamda Gershberg'in (2005) Tablo 1'de aktardığı eğitimde yerelleşme matrisi, okul yönetimlerinin yerelleşme bağlamında değişen işlevlerini ortaya koyar niteliktedir.

Tablo 1. Eğitimde yerelleşme matrisi

Yerelleşme Türü	Yönetsel	Mali	Politik
Yetki genişliği (Deconcentration)	Yönetsel kararlar ve hesapverebilirlik merkezi hükümetin yerel birimlerine aktarılır.	Yerel yöneticilere bütçenin kullanımı konusunda yetkiler verilir.	Yerel yöneticilere tavsiye niteliğinde yardımcı olmak üzere yerel ve seçimle belirlenmiş yerel yapılar oluşturulur.
Yetki devri (Delegation)	Seçilmiş yetkililer tarafından yerel düzeyde 'eğitim yöneticileri' atanır.	Yerel yönetim birimlerine (belediyeler gibi) eğitim harcamalarını yapma, bazı durumlarda ise harcama düzeylerini belirleme (gelir elde ederek) yetkisi verilir.	Merkezi hükümetin seçilmiş olan yerel yöneticileri, eğitim hizmetinin sağlanması konusunda tamamen sorumlu tutulurlar.
Yerinden yönetim (Devolution)	Okul yöneticileri veya okul yönetim kurulları personel, müfredat ve bazı harcamaları yapmak konusunda yetkilendirilir.	Okul yöneticileri veya okul yönetim kurulları merkezi yönetimden bütçe almanın yanı sıra yerel olarak gelir elde edebilirler.	Okul yönetim kurulları seçimle belirleneceği gibi atamayla da belirlenebilir ve okul müdürünü belirleme yetkisine sahiptir.

Kaynak: (Gershberg 2005).

Yetkinin ne oranda aktarıldığının yanı sıra yerelleşme reformları, yetkinin nasıl aktarıldığına göre de sınıflandırılabilir. Bu bağlamda yerelleşme reformları yetkinin yatay veya dikey olarak aktarılmasına göre fonksiyonel veya bölgesel yerelleşme olarak ayırım göstermektedir (Chung 2008). Fonksiyonel yerelleşme, yetki ve sorumluluğun paralel olarak etkinlik gösteren makamlar arasında dağıtılması olarak tanımlanırken bölgesel yerelleşme ise otorite ve sorumluluğun bir sistem içindeki alt düzeylere dikey olarak aktarılması olarak ele alınmaktadır (Bray 2007; Chung 2008). Buradan hareketle Türkiye'de, yüksek öğretim hizmetlerine ilişkin yetkilerin YÖK, zorunlu eğitim hizmetlerine ilişkin yetkilerin ise MEB'de toplanmış olması fonksiyonel yerelleşme özelliği taşımaktadır. Diğer yandan MEB'in çeşitli yetki ve sorumluluklarını il milli eğitim müdürlüklerine aktarmış olması da bölgesel yerelleşme olarak değerlendirilebilir.

Son olarak Shah ve Thompson (2004) eğitimde yerelleşme reformlarını gerçekleştirme şekillerine göre sınıflandırmışlardır. Bu yazarlara göre eğitimde yerelleşme reformları ani veya aşamalı, yukarıdan aşağı veya aşağıdan yukarı ve standart veya asimetrik olmak üzere sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmalara göre reformlar gerçekleştirme sürelerine göre ani veya aşamalı olarak değerlendirilmektedir. Yerel toplulukların talebi doğrultusunda gerçekleşmişse aşağıdan yukarı, üst yönetimin isteği ile gerçekleşmişse yukarıdan aşağı gerçekleşen reformlar olarak ele alınmaktadır. Son olarak standart reformlarda bütün bölgeler eşit olarak ele alınırken asimetrik yerelleşmede her bölgenin statüsü farklı olarak ele alınmaktadır.

4. NEOLİBERAL YERELLEŞMENİN NEDENLERİ

Eğitim alanındaki yerelleşme çalışmalarının altında politik, iktisadi veya yönetsel birçok sebep ve motivasyon yatmaktadır. Yerelleşme reformlarının hareket noktalarını oluşturan bu sebepler ise yerelleşme çalışmalarının yapısını, dolayısıyla elde edilen sonuçları belirlemektedir. Bu sebepler, kimi zaman eğitim hizmetlerinin sağlanmasında ekonomik etkililiği arttırmak, kaynakların etkin dağılımını sağlayarak eşitsizlikleri ortadan kaldırmak, kimi zaman aileler ve sivil toplum kuruluşları gibi örgütleri eğitimin karar mekanizmasına dahil ederek demokratik katılımı arttırmak, kimi zaman da yerel unsurların ihtiyaçlarına hızlı ve doğru bir şekilde cevap vermek olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim McGinn ve Welsh (1999) de

eğitimde yerelleşmenin katılımı sağlamasıyla politik, merkezi yönetimin üzerindeki mali yükü azaltması dolayısıyla finansal ve yerel karar verme birimlerinin daha az maliyetle daha çok çıktı üreteceği varsayımıyla ise etkililik ile ilgili hedefleri olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kamusal hizmetlerin yerelleştirilmesinin, homojen olmayan tercihlere ilişkin bilgi asimetrisinin önüne geçtiği savunulmaktadır (Galiani, Gertler ve Schargrosky 2008).

Prawda'ya (1993) göre hükümetler eğitimde yerelleşme politikalarını kimi zaman iç içe geçmiş olarak görülebilen şu beş argüman ve gerekçeye dayandırmaktadırlar: (1) finansal yönden yerelleşme, eğitimin mali yükünü (maliyete katılımı sağlayarak) merkezi yönetimden yerel yönetimlere ve topluluklara aktarılmasını sağlamaktadır; (2) etkililik gerekçesine göre yerelleşmiş bir yönetim yapısı, kaynakların daha üretken bir şekilde dağılımına imkan tanıyarak hesap verebilirliği arttırmaktadır; (3) nitelik açısından eğitimde yerelleşme, belirli öğrenci gruplarının özel ihtiyaçlarına cevap verilebilmesine yönelik ihtiyaç duyulan özgürlük ortamını sağlamaktadır; (4) dördüncü bir gerekçe olarak yerelleşme çalışmaları gizli bir gündem ile merkezi hükümeti destekleyenleri güçlendirecek ve ona muhalif olanları bastıracak şekilde politik gücün yeniden dağılımını gerçekleştirmektedir; (5) son olarak ise yerelleşme, merkezi hükümetin çeşitli çatışmalara daha kolay nüfuz etmesini ve aynı zamanda sistemin geri kalanının dışında kalmasını sağlayarak istikrarın korunmasına yardımcı olmaktadır. Benzer bir şekilde Gershberg (2005) eğitimde yerelleşmenin gerekçelerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Eğitim hizmetlerinin yerel talepleri karşılmasını sağlamak
2. Bürokrasiyi azaltmak
3. Kaynak israfını önlemek
4. Standartlaştırılmış hükümet programlarını yerel durumlar ile uyumlaştırmak
5. Yoksul ve taşrada bulunan topluluklar ile iletişimin maliyetini düşürmek
6. Yerel kaynakları harekete geçirerek kullanım ücreti alma, hibe gibi yollarla kaynaklarda artış sağlamak
7. Yerel topluluklardan teknik bilgi edinmek
8. Artan kaynaklar, paydaşların denetim etkisinin artması ve hizmetlerin yerel ihtiyaca daha fazla cevap vermesi ile performans ve hesapverebilirlikte artış sağlamak
9. İşbirliği yolu ile maliyetleri düşürmek

Astiz ve diğerleri de (2002) eğitim alanında küresel olarak gözlemlenen neoliberal yerelleşme eğilimlerine ilişkin gerekçeleri; (1) demokratik, etkili ve hesapverebilir olmak, (2) yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliği arttırmak, (3) eğitim topluluğu içinde bulunan aileleri, öğretmenleri ve diğer kuruluşları güçlendirmek, (4) okul niteliğini ve öğretmenler arasında rekabet yaratarak öğretmen maaşlarında artış sağlamak olarak sıralamışlardır. Daun (2007) ise yapılan araştırmalara göre eğitimde yerelleşme reformlarının altında politik olarak (1) ekonominin kötüye gitmesiyle birlikte eğitim finansmanının devletçe sağlanamaması, (2) kültürel etkenler, (3) kamunun meşruiyetini kaybetmiş olması, (4) devletteki iş yükünün fazlalaşmış olması, (5) eğitimde niteliğin düşmesi ve (6) uluslararası baskıların yattığını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Florestal ve Cooper (1997) eğitimin tasarruf etmek, esnekliği ve verimliliği arttırmak, sorumluluğu en uygun hükümet birimine devretmek, gelirleri yükseltmek, yönetsel sorumluluğu alabilecek en alt seviyedeki hükümet birimine aktarmak, paydaşlara söz hakkı tanıyarak katılımı arttırmak, dilsel ve etnik farklılıklara duyarlı bir eğitim sistemi tasarlamak amaçları doğrultusunda yerelleşmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitimde yerelleşme reformlarının hangi amaçla ve hangi dinamiklere dayandırılarak yapıldığına ilişkin net bir ifade ileri sürmek doğru olmayacaktır. Çünkü yerelleşme çalışmaları, ülkelerin ekonomik, politik, nüfussal, coğrafi ve kültürel anlamda farklılıklarına ve önceliklerine duyarlılık göstermekte ve buna bağlı olarak sonuçları değişmektedir. Örneğin İspanya yerelleşme reformunu ayrılıkçı grupların taleplerini karşılamak; Brezilya beklenenin altında çıkan merkezi sınav sonuçları üzerine eğitimde niteliği arttırmak; Yeni Zelanda bürokrasiyi azaltmak; Meksika kaynak israfının önüne geçmek; Arjantin yerel kaynakları harekete geçirerek eğitime ek finansman yaratmak; Şili ise özelleştirmeyi de sağlayarak piyasalar aracılığıyla eğitimde eşitliği arttırmak için yerelleşme reformlarını gerçekleştirmiştir (Fiske 1996).

Kıyası bir eğitim sisteminde yerelleşme reformlarından elde edilecek sonuç, reforma kaynaklık eden motivasyona göre değişiklik göstermektedir. Bu noktada eğitim alanındaki öncelikler ve reformlar sonucunda elde edilmesi beklenen çıktılar iyi analiz edilmeli ve bu doğrultuda stratejiler geliştirilmelidir. Diğer bir deyişle ulaşılmaması istenen her hedef için farklı yaklaşımlar gerekebilir ve önerilen yerelleşme

reformu, başka hedeflerin gözardı edilmesine neden olabilir (McGinn ve Welsh 1999). Örneğin eşitlikçi olan mali açıdan etkili, etkili olan demokratik veya demokratik olan etkili olmayabilir (Gershberg 2005).

5. EĞİTİMDE NEOLİBERAL YERELLEŞMENİN YANSIMALARI

Eğitimde yerelleşme çalışmaları, yukarıda belirtildiği şekilde mali etkililiği sağlamak, kaynak israfını azaltmak, yerel paydaşların katılımını sağlayarak eğitim hizmetlerinin sunumunu demokratikleştirmek, yerel ihtiyaçlara daha etkili cevap vererek adaletsizlikleri azaltmak gibi güdülenmeler ile gerçekleştirilmektedir. Bu düşünceler teorik olarak eğitim alanında arzu edilen gelişmeler olsa da, yerelleşmeyi bu tür gelişmeleri sağlamak adına bir 'reçete' mahiyetinde ileri sürmenin yerinde olup olmadığını, hangi sonuca ulaşmak için nasıl bir strateji izlenmesi gerektiğini ve mevcut yerelleşme eğilimlerinin altında yatan çeşitli ideolojilerin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesi gerekmektedir.

Bilindiği gibi neoliberal bakış açısı, kamusal birçok alanda devletin küçülerek güç ve sorumluluklarını yerel topluluklara ve özel kuruluşlara aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Bu alanların kuşkusuz en büyük ve en önemlilerinden biri de eğitim alanıdır. Çünkü kamusal hizmetlerin içinde eğitim alanının yasal ve kurumsal olarak dönüştürülmesi, kamu sektörünün neredeyse yarısının dönüşmesi anlamına gelmektedir (Aslan 2014). Demokratik katılım, eğitimde nitelik, adalet gibi argümanlar öne çıksa da kamusal eğitim ile ilgili yaşanan bu dönüşümün altında neoliberal ajandaların yattığı ve beraberinde eğitimin devlet veya özel kuruluşlar yoluyla piyasalaştırılmasının önünün açıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Neo-liberal yerelleşme dünyada 'okul merkezli yönetim', 'okul tercihi', 'özelleştirme', 'hesapverebilirlik' gibi kavramları ön plana çıkarmıştır. Ayrıca sorumluluk, merkezi yönetim kademelerinden yerele aktarılarak sistem içerisinde öğretmeni, öğrenciyi ve aileyi yeniden konumlandırmıştır. Kuşkusuz bu dönüşümün okul yöneticileri ve öğretmen istihdamı, eğitim hizmetlerinin üretimi ve eşit bir şekilde dağıtımı gibi konularda çeşitli sonuçları olmuştur. Nitekim yerelleşmenin olumlu getirilerine ilişkin birçok hipotez, ampirik olarak doğrulanamamış ve yerelleşmenin ileri sürülen birçok faydası gerçek sonuçlar olmaktan ziyade 'potansiyel' sonuçlar olarak değerlendirilmektedir; gerçekte ise gelişmekte olan birçok ülkedeki yerelleşme reformları beklenen sonuca ulaşmamış ve hayal kırıklığına sebep olmuştur (Rondinelli 1981). Bu doğrultuda eğitimde yerelleşmeye ilişkin ileri sürülen bu argümanların yansımalarının çeşitli örneklerden yola çıkarak değerlendirmek daha yerinde bir analiz yapılmasını sağlayacaktır.

5.1. Okul Merkezli Yönetim

Eğitimde yerelleşme eğilimlerinin öne çıkarmış olduğu kavramlardan birinin 'okul merkezli yönetim' olduğu görülmektedir. Kısaca tanımlamak gerekirse okul yönetimine ilişkin görevler, okulun ihtiyaçları ve karakteristik özelliklerine göre belirlenir ve böylece kaynak kullanımı, öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve uzun vadede okul gelişiminin sağlanması için gerekli otonomi ve sorumluluk okulun paydaşlarına (yani yönetim kurulu, denetmenler, okul müdürü, öğretmenler, aileler ve öğrencilere) devredilir (Cheng 1993). Yerelleşmenin en güçlü türü olan yerinden yönetim şeklinde gerçekleşen bu yönetimde daha önce merkez yönetimin gerçekleştirdiği faaliyetlere ilişkin sorumluluklar okula yüklenir ve okul daha da hesapverebilir bir hale getirilir (Gamage ve Zajda 2005). Okul yönetiminde benimsenen bu yaklaşımda, birçok alandaki yetki ve sorumluluk okul düzeyine aktarılmaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul merkezli yönetimin karar mekanizmalarına katılımı sağlanmasıyla öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve iş doyumlarını arttırdığı görülmekle birlikte öğretmenlere öğretim etkinlikleri dışında sorumluluklar yükleyerek iş yüklerinde artışa sebep olmaktadır (Grosch 1999). Örneğin Gropello (2006) bir çalışmada El Salvador ve Honduras'taki otonom okullarda çalışan öğretmenlerin, diğer okullarda çalışanlara göre çalışma saatlerinin daha uzun olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan okul merkezli yönetim, okulların öğretmen istihdam politikalarını da kendilerinin belirlemelerini ve uygulamalarını gerektirmektedir. Bu uygulamanın öğretmenler arasında rekabete ve öğretmenin nicel ölçütlerle değerlendirilmesine yol açacağı düşünülmektedir. Nitekim Kimber ve Ehrich (2011) Avustralya'da okul merkezli yönetim uygulamaları ile birlikte eğitim yönetiminin 'yönetişim' odaklı olduğunu ve eğitim sisteminin piyasa uygulamaları ile demokratik niteliğini yitirdiğini, dolayısıyla öğretmen maaşlarının performansa göre belirlendiğini ve böylece öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaştığını dile getirmişlerdir.

5.2. Ailelerin Eğitim Finansmanına Katılımı

Yapılan reformun türüne ve hangi sorumluluk ve yetkilerin aktarıldığına bağlı olarak eğitimde yerelleşmenin bir getirisi ise ailelerin okul yönetimine ilişkin kararlara katılımının sağlanmasıdır. Daha demokratik bir eğitim ortamı oluşturmanın yanı sıra bu katılım aynı zamanda ailelerin eğitim finansmanına

katılmalarını da berbaberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle “katılma” öğrenci başarısı için önemli olarak ele alınmakta, fakat temelde ise okul giderlerinin paylaşımına dönüşerek ailelerin ödeme gücüne dayanır hale gelmektedir (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul 2011). Örneğin okul merkezli yönetimin benimsendiği yerleşme biçimlerinde okullar, merkezi yönetimden edindikleri bütçelerin dışında kendi kaynaklarını oluşturabilmektedirler. Bu durum aileleri, çocuklarının eğitim giderlerinin hepsine veya bir kısmına katılma zorunluluğu ile karşı karşıya bırakabilmektedir. Özellikle yerel yönetimlerin okullara yeterli finansman sağlayamadığı durumların sıklıkla görüldüğü gelişmiş ülkelerde aileler, çocuklarının eğitimlerini sürdürebilmek için okullara büyük miktarlarda ödemeler yapmak zorunda kalmaktadırlar ve bazı ülkelerde bu durum ailelerin ödeme yapamadığından dolayı çocuklarını okula göndermemelerine sebep olabilmektedir (Arenas 2005).

Dünya Bankası, okul merkezli yönetimin ‘olumlu’ yönlerinden birinin ailelerden elde edilecek gelirler ile okul kaynaklarının arttırılması olduğunu ve kimi durumlarda ailelerden ‘bağış’ olarak elde edilen gelirin, merkezi yönetimden alınan bütçeyi aşabildiğini vurgulamaktadır (World Bank 2007a; World Bank 2007b). Bu durumda farklı kaynaklardan gelir elde edemeyen okul yöneticilerinin aileleri bağış yapmaya zorlayacağı bir ortamın oluşabileceğini ifade etmek yanlış olmayacaktır ve okullar daha çok bağış yapanın daha iyi hizmete ulaşabileceği kurumlara dönüşecek ve böylece okullar, kamusal niteliklerinden uzaklaşacaklardır. Özellikle belediyeler gibi yerel yönetim birimlerinin kendi kaynaklarının oldukça sınırlı olduğu sistemlerde hane halkı eğitim finansmanının önemli bir kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır (UNESCO 2013). Bu durumda ise kuşkusuz en çok etkilenecek olan yoksul aileler ve onların çocuklarının eğitimleri olacaktır. Nitekim Grauwe’nin (2004) okul temelli yönetim reformlarının başarıya ulaşması için en önemli etkenlerden biri olarak aileyi görmesi bunu desteklemektedir. Örneğin Nikaragua’da uygulanmış olan yerleşme reformları sonrasında ailelerin okullara ödedikleri ücretlerde önemli derecede artışlar gözlemlenmiş ve ailelerin yerleşmeyle en çok ilişkilendirdikleri kavramın okul ücreti olduğu belirlenmiştir (Fuller ve Rivarola 1998). Batı Afrika’da ise neoliberal yerleşmenin demokratik katılım argümanının aksine ailelerin, ödedikleri okul ücretlerinin nasıl harcandığı konusunda herhangi bir kontrollerinin olmadığı ortaya çıkmıştır (Grauwe 2004). Heredia-Ortiz (2007) 1970-2004 yılları arasında 59 ülkede gerçekleştirilmiş olan yerleşme reformlarının eğitimim çıktıları üzerindeki etkisini incelediği bir çalışmada okul bitirme oranlarının, ailelerin gelirleriyle doğru orantılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bazı toplumlarda ise devletin mali kısıtlamalara giderek eğitimin yükünü ailelerin üzerine yüklemesinin bir diğer etkisi de kız çocuklarının eğitimi üzerinde olmaktadır. Örneğin Ngok ve David’in (2004) belirttiğine göre Çin’de çocuklarının eğitimi büyük mali yük oluşturan aileler, gelecekte ailenin geçimini üstleneceğini düşündükleri için tercihlerini erkek çocuklarından yana kullanarak kız çocuklarını okula göndermekten vazgeçebilmektedirler. Burkina Faso’da ise eğitimde finansal sorumluluğun yerele aktarılması sonucunda eğitimin sadece doğrudan maliyeti değil, aynı zamanda fırsat maliyetinde de artışlar gerçekleşmiş ve zengin ailelerin çocukları okullarına devam edebilirken yoksul ailelerin çocuklarının büyük bir çoğunluğu eğitimlerine devam edemez hale gelmişlerdir (Maclure 1994). Filipinler’de ise 1991 yılında çeşitli paydaşların katılımının sağlanması ile başlayan yerleşme reformlarında 1994 yılına gelindiğinde eğitim maliyetinin %52’sinin yerel yönetimlerle beraber aileler tarafından üstlenildiği görülmüştür (Guzman 2007). Kanada’nın Ontario eyaletinde de 2002 yılında ailelerin okulların finansmanına katılımının artarak 48 milyon dolara ulaştığı görülmektedir (Majhanovic 2005).

5.3. Bölgeler Arası Farklılıklar

Eğitimde yerleşme reformlarının bir diğer olumsuz yansıması ise bölgeler arasındaki gelir kaynaklarının eşit olmamasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere yerleşmiş yönetim biçimlerinde eğitimin finansmanı, merkezi yönetimden alınan bütçenin yanı sıra yerel kaynaklardan elde edilen gelirlerle de sağlanmaktadır. Bölgeler arasında gelir dağılımının ve yerel kaynakların eşit olmadığı durumlarda, eğitimin finansmanında çeşitli eşitsizliklerin gözlenmesi muhtemeldir. Bazı durumlarda yerleşme ile bölgesel eşitsizlikler arasında ters bir orantı olduğu gözlemlenebilmektedir; merkeziliğin azaldığı ölçüde bölgesel eşitsizliklerin artması muhtemel duruma gelmektedir (Gamage ve Zajda 2005). Diğer bir deyişle yerleşme yolu ile olumlu sonuçlar elde etmek amaçlanırken aynı zamanda eğitimi yerel kaynaklara duyarlı hale getirme riskiyle de karşı karşıya kalınabilmektedir. Böylece daha fazla kaynağa sahip olan bölgelerde eğitime daha fazla harcama yapılırken, kaynakları kısıtlı olan bölgelerin eğitim harcamaları nispeten düşük kalabilmektedir.

Eğitimde etkinliği arttırmada başarılı olan yerleşme reformlarının, zengin ile yoksul bölgelerde sunulan eğitim hizmeti arasındaki nitelik farkını da arttırdığı bilinmektedir (Fiske 1996). Eğitim finansmanının bölgesel olarak sağlanması yoksul bölgelere yönelik bir ayırmacılığa sebep olmaktadır (Arenas 2005). Yerleşme, eğitim finansmanını hem bölgesel ekonomiye, hem de yerel yöneticilerin

eğitime yönelik yaklaşımlarına doğrudan bağlı kılmakta ve örneğin Rusya'da Sovyet rejiminin yıkılmasından sonra gözlemlenen yerelleşme reformlarının sonucu olarak benzer ekonomik kaynaklara sahip olan bölgeler arasında bile öğrenci başına yapılan harcama açısından iki kata kadar çıkan farklılıkların gözlemlendiği bilinmektedir (Bray ve Borevskaya 2001). Benzer bir şekilde Şili'de de yerelleşme reformları ile ortaya çıkan kupon (voucher) programları yolu ile özel okullara geçiş yapan öğrencilerin yüksek gelir düzeyine sahip ailelere mensup oldukları bilinmektedir (Carnoy 1998). Benzer bir ayrımcılık tehlikesinin, sadece yoksul ailelerin çocukları açısından değil, azınlık öğrencileri açısından da mevcut olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Diğer bir deyişle yerelleşme kaynaklı olarak okullarda sosyo-ekonomik ve etnik temelli yoğunlaşmalar gözlemlenebilmektedir. Örneğin Cobb ve Glass (1999), ABD'nin Arizona eyaletinde charter okullara devam eden beyaz öğrencilerin oranının, aynı çevredeki diğer okullardakilere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda Fuller (1996), yoksul aileler ile çevrili bir okulda yerelleşme ile sağlanan otonominin okulun öğrencilere sağlayabileceği faydayı kısıtlayabileceğini ifade etmiştir.

Galiani, Gertler ve Schargrotsky (2008), Arjantin'de yaptıkları çalışmalarında yerelleşme reformları ile birlikte ulusal anlamda öğrencilerin ortalama başarılarında önemli derecede artış olduğunu, fakat bölgesel olarak yaptıkları analizlerde ise başarı ortalamasının sadece zengin bölgelerdeki öğrencilerde gözlemlendiği, yoksul bölgelerdeki öğrencilerin başarılarında herhangi bir artışın gözlemlenmediğini tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışma da İsrail'de yapılmış ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullar ile yüksek bölgelerde bulunan okullar arasında farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir (Nir ve Miran 2006). Klugman (1994) da bölgesel anlamda kaynak eşitsizliklerine bağlı olarak ABD'deki kimi bölgelerin merkezi yönetimden hiç kaynak almamasına rağmen, merkezi yönetimden kaynak alan bölgelere kıyasla daha çok kaynak elde edebildiğini ifade etmiştir. Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bölgelerdeki okulların, finansman açısından yoksul bölgelerdeki okullara kıyasla daha avantajlı bir durumda olacaklarını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Özellikle iç göçler ile ortaya çıkmış olan büyük kentlerdeki yoksul nüfusun belirli bölgelerde yoğunlaşmasıyla birlikte, söz konusu yoksulluğun aynı zamanda okullarda da yoğunlaşacağı öngörülebilir. Yoksul nüfusun bir bölgede yoğunlaşmasıyla birlikte o bölgedeki okullar finansal kaynak sıkıntısı çekmekte olduğu ve yoksul öğrenciler, zengin öğrencilere kıyasla daha az kaynağa sahip okullara devam etmek zorunda kaldıkları bilinmektedir (Condron ve Roscigno 2003). Kısacası okullarda nitelikli eğitimi eşit bir şekilde sağlamak için sadece para tek başına yeterli olmamakla birlikte, mevcut toplumsal düzen içinde para olmazsa olmaz bir gereklilik arz etmektedir.

5.4. Özelleştirme ve Piyasalaşma

Neoliberal politikaların çerçevesini çizmiş olduğu yerelleşme reformları arasında bulunan bir diğer nokta da eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi yoluyla yerelleşmenin sağlanmasıdır. Eğitimde yerelleşme tartışmalarına ilişkin alanyazın incelendiğinde özelleştirmenin bir çeşit yerelleşme türü olarak ele alındığı görülmektedir (Lauglo 1995; Astiz, Wiseman ve Baker 2002; Hanson 2006; Zajda 2006). Kısaca tanımlamak gerekirse özelleştirme, belli bir işlevin bütününe veya bir kısmının kamu sektöründen özel sektöre aktarılması olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitimde özelleştirme, devlet veya özel bütün okulları kamusal kaynaklara eşit mesafede konumlandırarak hizmet vermelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Carnoy 1993). Bu argüman yine merkezi hükümetlerin aşırı derecede bürokratikleşmelerinden kaynaklanan demokratik unsurların yok olmaya başlaması ve kâr güdüsüyle hareket eden özel kuruluşların bir rekabet ortamında müşteri çekme kaygısıyla eğitim hizmetlerini daha nitelikli ve adilane bir şekilde sunacakları düşüncesine dayanmaktadır. Madsen (2005) özelleştirme yolu ile devletlerin hem sağlayıcı hem de üretici olma rollerini ayırabilmeleri, 'müşterilere' seçim şansı tanıyarak etkililiğin sağlandığı, okulların müşterileri istekleri doğrultusunda çeşitli programlar geliştirerek ihtiyaçlara daha uygun cevap verebildiği, kaynakları daha verimli kullandıkları ve daha nitelikli bir eğitim hizmeti sundukları gerekçesiyle özelleştirmenin benimsendiğini ifade etmiştir. Eğitimde özelleştirmenin en büyük savunucularından olan Friedman (1997), ilk ve ortaöğretim kurumlarının geliştirilmesinin en etkili yolu olarak kupon sistemleri ile eğitimin özelleştirilmesini savunarak rekabetçi serbest girişim ortamının eğitim sürecinde 'devrim' yaratacağını ve bu devrimin ailelere, öğretmenlere, öğrencilere, özel girişimcilere, kısacası bütün topluma fayda sağlayacağını belirtmiştir. Öte yandan eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesini savunanlar, piyasa mekanizmaları ile sunulan eğitimin daha eşitlikçi olduğunu ileri sürmektedirler. Bu argümanlarını ise özelleştirme yoluyla devletin zengin ailelerin çocuklarına harcama yapmak zorunda kalmayarak kaynaklarını yoksul ailelerin çocuklarına harcayabilecekleri varsayımına dayandırılmaktadır (Hill 2006).

Yerelleşme reformları ile ülkelerin gündemlerine gelmiş olan özelleştirme çalışmalarının kuşkusuz öğretmenler, aileler, öğrenciler ve toplum üzerinde etkileri bulunmaktadır. Fakat bu etkilerin Friedman'ın

(1997) savunduğu gibi eğitim ile ilgili bütün kesimlerin yararına olduğunu ifade etmek, aşırı bir iyimserlikten öteye gitmeyecektir. Örneğin Bangay (2005) Hindistan'da yaygın olan özel okulların çoğunun saat ücretli ve yarı-zamanlı öğretmenler çalıştırdıklarını ve böylece geçimlerini sağlamak için bir günde birkaç farklı okulda derse giren öğretmenlerin niteliklerinde düşüşün gözlemlendiğini belirtmiştir. Yıldırım (2013) da bir çalışmada eğitimde eşitliğin sağlanması adına özel okullardansa kamuya bağlı okulların daha çok gelecek vadettiği sonucuna ulaşmıştır. Özel üniversitelerin yaygın olduğu Kolombiya örneğinde ise yüksek gelirli ailelerin çocukları özel yükseköğretim kurumlarında nitelikli bir üniversite eğitimi alabilirken, düşük gelirli ailelerin çocukları ise ya düşük nitelikteki devlet okullarına gitmek veya örgün eğitim sisteminin dışına çıkarak yaygın eğitim yoluyla eğitimlerini devam ettirmek zorunda kalmışlardır (Patrinos, 1990). Yine Burkina Faso'da yürütülmüş olan benzer bir çalışmada, özel okula devam eden öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek ve okul terk oranlarının daha düşük olduğu bulgusunun yanı sıra kamu okullarından mezun olanların ilk işlerine girmek için 2.5 yıl bekledikleri, özellikle ortaöğretimde özel okullara devam edenlerin neredeyse hiç beklemeden iş buldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Calvés, Kobainé ve N'Bouke 2013). Nishimura ve Yamano (2013) Kenya'da kamudaki okullarının ücretsiz hale getirilmesiyle birlikte zaten okul ücreti ödeme gücü olan ailelerin daha az kalabalık sınıflara sahip özel okulları tercih ettiklerini ve ailelerin eğitim ile ilgili bir harcama yapmak zorunda kaldıklarında erkek çocuklarını tercih ettiklerini belirlemiştir.

5.5. Hesapverebilirlik

Eğitimde yerelleşme tartışmaları, neoliberal ideolojinin hesap verebilirlik anlayışıyla yakından ilişkilidir. Bu ideolojinin piyasanın görünmez gücüne olan sağlam inancı eğitim hizmetinin sunulma şeklini, finansmanını, yönetimini ve nitelikli eğitimin tanımını yüksek standartlar, mükemmellik, üretkenlik ve maliyet etkililik kavramları ile ilişkili olarak yeniden tanımlamıştır (Majhanovic 2005). Söz konusu özellikle standartlaşma olduğunda ise ulusal merkezi sınavlar büyük öneme sahip olmaktadır. Yerleşmiş bir sistemde okullara ayrılan finansman bu sınav sonuçlarına bağlı olarak şekillendiğinde ortaya çıkan hesapverebilirlik uygulamaları da eğitimin ve öğretmenlik mesleğinin bağlamını değiştirmektedir. Neoliberal çağ öncesi profesyonellerin mesleğini iyi bir şekilde yaptığını dair duyulan güven çözülerek yerini profesyonel uygulamaların uyması zorunlu olan sistematik hesapverebilirlik mekanizmalarına bırakmıştır (Ranson 2003). Hesapverebilirlik anlayışı ile yeniden şekillenen uzmanlık kavramı, dolayısıyla öğretmenlik mesleği, bireylerden ziyade verilerle, tablolarla ve istatistiklerle ilişkili olarak açıklanır hale gelmiştir (Ranson 2003).

Ball (2008) yerelleşme reformları ile asıl yapılanın yetki devri veya deregülasydan ziyade yeniden düzenleme olduğunu, kamusal hizmetlerde merkezi hükümet kontrolünün ortadan kalkmadığını fakat biçim değiştirdiğini ve otonomi, yetki devri gibi kavramların sağladığı özgürlüğün 'performans' ve 'etkililik' sınırlılıkları çerçevesinde kaldığını ifade etmektedir. Çünkü hesapverebilirlik, bir kurumun veya kişinin önceden belirlenmiş standartlara veya beklentilere göre değerlendirilmesi ve beklentilerin veya standartların karşılanamaması durumunda yaptırımları kabullenmesi anlamına gelmektedir (Elliott 2001). Söz konusu performans sınırları ise büyük ölçüde ulusal olarak yapılan sınavlar, ulusal müfredatlar ve bunlara bağlı olarak şekillenen standartlar ile belirlenmektedir. Böylece eğitim hizmetinin sunumu, yönetimi, finansmanı ve bunların sorumluluğu yerel aktörlere devredilmişken, hesap verebilirlik uygulamaları ise merkezi olarak kalmakta ve performans etkileyen bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi birçok önemli değişken göz ardı edilebilmektedir. Zaten yeni kamu yönetimi anlayışındaki bu hesap verebilirlik uygulamaları öğretmenlik gibi profesyonel mesleklerin amaçlarını değiştirerek bütünleşmeden ziyade kontrole dayanmaktadır (Ball 2008). Gücün yerel otoritelere devredilmesi, merkezi olarak belirlenmiş hedeflere ulaşma sorumluluğunu da yerel birimlere yüklemekte (Karlsen 2000) ve okulların yerel özellikleri göz önüne alınmadan belirlenen hedeflere ulaşılmadığında sorumluluk da merkezi yönetimin değil, yerel birimlerin üzerinde kalmaktadır. Kısacası yerelleşme, yetki ve güç ile birlikte 'başarısızlık' suçunu da yerel birimlere devretmekte (Robinson 2015) ve hesapverebilirlik uygulamaları ile merkezi kontrol ve denetimi sürdürmektedir. Çünkü hesapverebilirlik, profesyonellerin uygulamalarını detaylı bir şekilde düzenlemektedir (Ranson 2003). Böylece mesleki uygulamaları ve performans standartları en ince ayrıntısına kadar önceden ve merkezi yönetimce tanımlanmış öğretmen, mesleki özerkliğini yitirerek yerleşmiş bir sistemde merkeze daha bağımlı hale gelmektedir. Öğretmen kendisinin, öğrencilerinin, ailelerin, okul yönetiminin veya okulun bulunduğu bölgenin belirlediği amaçları gerçekleştirmek için değil, merkezi yönetimce belirlenmiş amaçları başarmak için çalışan bir teknisyen halini almaktadır.

Hesapverebilirlik uygulamalarının odağında performans bulunmaktadır. Bir okulun veya öğretmenin performansı ise çıktıları ile ölçülmekte ve bu çıktılar, okulun ve öğretmenin niteliğini veya değerini

belirleyen ana unsur olarak ele alınmaktadır (Ball 2008). Sonuç odaklı bu yaklaşım eğitimi, öğretmenlik etkinliklerini ve başarıyı birkaç nicel göstergesi ile tanımlanan sonuçlara indirgemektedir. Ayrıca performans ölçümleri, öğretmenlerin ve okulların etkinliklerini uzun dönemli niteliksel hedeflerdence kısa dönemli niceliksel hedeflerle sınırlandırmakta ve dolayısıyla eğitimsel uygulamaları kısırlaştırmaktadır (Gleeson ve Husbands 2003). Böylece öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencilerin ve ailelerinin toplumsal sınıfları, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik ve demografik yapısı gibi eğitim sürecini etkileyen birçok unsur değerlendirmenin dışında kalmaktadır. Öğretmenler ise süreçten ziyade sonuçlara bağlı olarak hükümete, yerel eğitim yöneticilerine, ailelere ve öğretmenlere hesapverebilir duruma gelmektedirler (Ranson 2003).

Neoliberal hesapverebilirlik, bireylerin seçim özgürlüğü üzerine kurulmuştur (Ranson 2003). Sonuç ve performans odaklı hesapverebilirlik uygulamaları, yerelleşmiş bir sistem ve okul seçimi ile birlikte ele alındığında ise okullar, neoliberal kamu yönetimi anlayışına uygun olarak, yarı-piyasa mekanizması dahilinde müşteri niteliği kazanmış öğrencilerin ve ailelerinin memnuniyetini sağlama amacıyla faaliyet gösteren kurumlar haline gelmektedirler. Böylece performans standartlarını karşılayamayan öğretmen ve okullar müşterisiz kalma riski ile karşı karşıya kalacaklarından, rekabet edebilmek için bu standartlara boyun eğmek zorunda kalmaktadırlar. Her ne kadar neoliberal ideoloji performans değerlendirmelerinin ve buna dayalı olarak ortaya çıkan hesapverebilirlik uygulamalarının eğitimin niteliğini arttıracaklarını varsaysada, Gleeson ve Husbands (2003) performans dayalı değerlendirmelerin eğitimde niteliği arttırmadığının hem araştırmacılar, hem de uygulayıcılar tarafından kabul gördüğünü belirtmişlerdir. Çünkü böyle bir hesapverebilirlik anlayışında, öğretmenlerin inandıkları ile yapmak zorunda oldukları arasında büyük bir çelişki vardır (Gleeson ve Husbands 2003). Genellikle vatandaşlık, ahlak gibi kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen öğretmen etkinlikleri, sınav sonuçlarına indirgenmekte ve öğretmen de giderek teknisyenleşmektedir.

Özetlemek gerekirse neoliberal yerelleşme ve beraberinde getirdiği hesapverebilirlik uygulamalarının, savunulanan aksine eğitimde niteliği arttıracakını ifade etmek doğru olmayacaktır. Bu uygulamalar ile eğitimde başarı kavramı ve öğretmenin rolü değişmiştir. Genellikle daha niteliksel unsurlar ile tanımlanan başarı, nicel göstergelere indirgenerek tanımlanır hale gelmektedir. Öğretmen ise her bir sınav döneminde öğrencilerini sınava hazırlayan bir teknisyen kimliğine bürünmektedir. Sonuç olarak okulların ve öğretmenin, diğer bir deyişle eğitim etkinliklerinin tümünün amacının, önceden belirlenmiş standartları karşılayabilme haline geldiği ve bu uğurda diğer uzun dönemli niteliksel hedeflerin yok sayıldığı ifade edilebilir.

6. SONUÇ YERİNE

Eğitimde yerelleşme tartışmaları, çok eskiye dayanmakla birlikte 1970'li yılların sonunda yaşanmış küresel ekonomik krizle son bulan refah devleti anlayışının yerini neoliberal politikalara bırakmasıyla hız kazanmıştır. Genel olarak devletin kamusal hizmetlerin sağlanmasından çekilmesini öngören neoliberal politikalar küresel anlamda Dünya Ticaret Örgütü, IMF ve Dünya Bankası gibi kuruluşların çeşitli projeleriyle ülkelerde yürürlüğe konulmuştur. Kamusal alanda yaşanan bu dönüşüm doğal olarak eğitim hizmetini de dönüştürerek sistem içerisinde okulu, aileyi, öğretmeni ve öğrenciyi yeniden konumlandırmıştır.

Özellikle çağ nüfusun yoğun olduğu bir eğitim sistemine ilişkin karar vermek ve öneride bulunmak, sistemin büyüklüğü itibarıyla kolay olmamaktadır. Böylesine büyük bir sistemin merkezden yönetiminin de, birçok zorlukları beraberinde getireceği muhakkaktır. Ayrıca Türkiye gibi homojen bir nüfus yapısına sahip olmayan ülkelerde daha demokratik ve farklı grupların ihtiyaçlarına cevap verebilen bir eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Fakat burada sorgulanması gereken, eğitim sisteminde bir yerelleşme reformunun gerekliliğinden ziyade bu yerelleşme reformunun nasıl yapılacağıdır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse yerleşmenin bölgesel ihtiyaçlara cevap verebilecek, toplumun bütün kesimlerini kapsayabilecek ve zengini daha iyiye ulaştırırken, yoksulu ise kötüye, en iyimser tabirle ortalama olana muhtaç bırakmayacak ve dolayısıyla kamusal niteliklerini koruyabilecek şekilde nasıl yapılabileceğinin cevaplarının aranması gerekmektedir.

Mevcut toplumsal ve küresel düzenin sağladığı neo-liberal yerelleşme anlayışının ise bu noktada yetersiz kaldığı görülmektedir. Birçok alanda henüz kendi hipotezlerini bile doğrulayamamış olan bu tür bir yerelleşme, savunulanan aksine eğitim alanında yaşanan eşitsizlikleri yeniden üretmekle birlikte ve okulları piyasada rekabet eden kurumlar haline getirebilmektedir. Böylece eğitim, kamusal niteliklerini kaybetmektedir. Nitekim birçok yerelleşme reformunun yerel düzeydeki aktörlere daha fazla esneklik ve kontrol alanı sağlamaktan ziyade merkezi kontrolü daha da arttırdığı sonucuna ulaşılabilmektedir (Karlsen 2000; Majhanovic 2005). Her ne kadar birçok iyimser motivasyon ile savunulsa da özellikle 1980 ve 1990'lı

yıllarda gerçekleştirilen birçok yerelleşme reformları, neoliberal prensipler ile piyasaların etkili bir şekilde çalışabilmesini sağlamak adına gerçekleştirilmiş ve bu reform hareketlerinin büyük bir çoğunluğu yerel aktörlerden ziyade merkezi yönetimlerin girişimleriyle başlamıştır (Karlsen 2000; Ozga 2009).

Sonuç olarak vaadettiğinin de ötesinde bir ideali olan neoliberal yerelleşmenin eğitimde demokratikleşme, nitelik artışı ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliği sağlayamadığını, bunun yerine eğitimi piyasalaştırarak yoksul ve zengin arasındaki farkı derinleştirdiğini, eğitimin finansmanını ailelere yüklediğini ve öğretmenlik mesleğini aşındırdığını savunmak için birçok neden mevcuttur. Eğer mutlaka bir yerelleşme tartışması yapılması gerekiyorsa, neoliberal anlayışın yerelleşme yaklaşımını eğitimdeki idari ve pedagojik problemlere reçete mahiyetinde bir çözüm önerisi olarak sunmak yerine eğitim hakkı temelinde olan, bölgelerarası farklılıkları göz önünde bulunduran, eğitimin ticarileşmesine yol açmayan ve öğretmenlik mesleğine hak ettiği değeri teslim edebilen bir yerelleşme reformu modelinin önerilmesi gerekmektedir.

7. KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Arenas, A. (2005). Decentralisation of education policies in a global perspective. J. Zajda içinde, *International handbook on globalisation, education, and policy research* (p. 583-598). Dordrecht: Springer.
- Aslan, G. (2014). Neo-liberal transformation in Turkish higher education system: a new story of a turning point: draft proposition on the higher education law. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 255-283.
- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. and Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.
- Ataay, F. (2007). Kamu yönetimi reformu ve kamu hizmetlerinin metalaştırılması. F. Ataay içinde, *Neoliberalizm ve devletin yeniden yapılandırılması* (s. 29-72). Ankara: De ki.
- Ataay, F. ve Güney, A. (2007). Kamu yönetimi reformu ve neoliberal kalkınma anlayışı. F. Ataay içinde, *Neoliberalizm ve devletin yeniden yapılandırılması* (s. 178-201). Ankara: De ki.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bangay, C. (2005). Private education: Relevant or redundant? Private education, decentralisation and national provision in Indonesia. *Compare*, 35(2), 167-179.
- Bray, M. (1991). Centralization versus decentralization in educational administration: Regional issues. *Educational Policy*, 5(4), 371-385.
- Bray, M. (2007). Control of education: Issues and tensions in centralization and decentralization. R. F. Arnove, C. A. Torres, ve S. Franz içinde, *Comparative education: The dialectic of the global and local* (p. 201-222). Maryland: Rowman ve Littlefield.
- Bray, M. and Borevskaya, N. (2001). Financing education in transitional societies: Lessons from Russia and China. *Comparative Education*, 37(3), 345-365.
- Burki, S. J., Perry, G. and Dillinger, W. R. (1999). *Beyond the center: Decentralizing the state*. Washington: World Bank.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Calvés, A. E., Kobainé, J.-F. and N'Bouke, A. (2013). Privatization of education and labor force inequality in urban Franchopone Africa: The transition from school to work in Ouagadougou. *World Development*, 47, 136-148.
- Carnoy, M. (1993). School improvement: Is privatization the answer? J. Hannaway, ve M. Carnoy içinde, *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (p. 163-201). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in chile and sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Cheng, Y. C. (1993). The theory and characteristics of school based management. *International Journal of Educational Management*, 7(6), 6-17.
- Chung, Y. H. (2008). *A comparative study of educational decentralization in China and Korea, 1985-1995: Motives, actions and results*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Ann Arbor: University of Massachusetts Amherst.
- Cobb, C. D. and Glass, G. V. (1999). Ethnic segregation in arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1).
- Condron, D. J. ve Roscigno, V. J. (2003). Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district. *Sociology of Education*, 76(1), 18-39.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2003). Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience. *International Journal of Educational Development*, 23, 145-166.
- Daun, H. (2007). *School decentralization in the context of globalizing governance*. Dordrecht: Springer.
- Derqui, J. M. (2001). Educational decentralization policies in Argentina and Brazil: Exploring the new trends. *Journal of Education Policy*, 16(6), 561-583.

- Elliott, J. (2001). Characteristics of performative cultures: Their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. D. Gleeson, ve C. Husbands içinde, *The Performing School: Managing, teaching and learning in a performance culture* (p. 192-209). London: Routledge Falmer.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education*. Washington: World Bank.
- Florestal, K., and Cooper, R. (1997). *Decentralization of education: Legal issues*. Washington: World Bank.
- Friedman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Fuller, B. (1996). Is school choice working? *Educational Leadership*, 54(2), 37-40.
- Fuller, B. and Rivarola, M. (1998). *Nicaragua's experiment to decentralize schools: Views of parents, teachers and directors*. World Bank: Washington.
- Galiani, S., Gertler, P. and Schargrosky, E. (2008). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92, 2106-2120.
- Gamage, D. ve Zajda, J. (2005). Decentralisation, Delegation and Devolution: Towards Self-Governing Schools. *Political Crossroads*, 12(3), 29-57.
- Geçit, Y. (2008). *Eğitimde yerinden yönetim yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Geo-Jaja, M. A. (2006). Decentralisation and privatisation of education in Africa: Which one for Nigeria? J. Zajda içinde, *Decentralisation and privatisation in education: The role of the state* (p. 57-74). Dordrecht: Springer.
- Gershberg, A. I. (2005). *Towards an education decentralization strategy for Turkey: Guideposts from international experience*. Washington: World Bank.
- Gleeson, D. and Husbands, C. (2003). Modernizing schooling through performance management: A critical appraisal. *Journal of Education Policy*, 18(5), 499-511.
- Grauwe, A. D. (2004). *School-based management (SBM): Does it improve quality?* Paris: UNESCO.
- Grauwe, A. D., Baldé, C. L., Diakhaté, C., Dognon, M., Moustapha, M. and Odushina, D. (2005). Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West Africa. *Journal of Education for International Development*, 1(1).
- Gropello, E. D. (2006). *A comparative analysis of school based management in central America*. Washington: World Bank.
- Grosch, M. A. (1999). *School based management: How a superintendent balanced shared decisionmaking and ultimate responsibility for student outcomes*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Austin: University of Texas.
- Guzman, A. B. (2007). Chronicling decentralization initiatives in the Philippine basic education sector. *International Journal of Educational Development*, 27, 613-624.
- Hanson, E. M. (2006). Strategies for educational decentralization: Key questions and core issues. C. Björk içinde, *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions* (s. 9-26). Dordrecht: Springer.
- Haug, B. (2009). *Educationan decentralisation and student achievement*. (Unpublished Master's Thesis). Oslo: Faculty of Education University of Oslo.
- Heredia-Ortiz, E. (2007). *The impact of education decentralization on education Output: A cross-country study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia: Georgia State University.
- Hill, D. (2006). Education services liberalization. E. Roskam içinde, *Winners or losers? Liberalizing public services* (p. 3-54). Geneva: ILO.
- Karlsen, G. E. (2000). Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525-538.
- Keskin, N. E. (2008). Dünya Bankası ve eğitimde yerelleşme: Kamu okullarında işletmecilik. *Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 617-624). Antalya: Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını.
- Kimber, M. and Ehrich, L. C. (2011). The democratic deficit and school-based management in Australia. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 179-199.
- Klugman, J. (1994). *Decentralisation: A survey of literature from a human development perspective*. UNDP Human Development Report Office.
- Krajewski, M. (2003). Public services and trade liberalization: Mapping the legal framework. *Journal of International Economic Law*, 6(2), 341-367.
- Lauglo, J. (1995). Forms of decentralisation and their implications for education. *Comparative Education*, 31(1), 5-30.
- Maclure, R. (1994). Misplaced assumptions of decentralization and participation in rural communities: Primary school reform in Burkina Faso. *Comparative Education Review*, 30(3), 239-254.
- Madsen, J. (2005). *Private and public school partnership: Sharing lessons about decentralization*. London: TaylorveFrancis.
- Majhanovic, S. (2005). Educational decentralisation: Rhetoric or reality? - The case of Ontario, Canada. J. Zajda içinde, *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (p. 599-612). Dordrecht: Springer.
- McGinn, N. ve Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO.
- MEB. (2014). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: MEB.

- Meyer, J. W., Scott, W. R., Strang, D. and Creighton, A. L. (1987). Bureaucratization without centralization: Changes in the organizational system of US public education, 1940–80. L. G. Zucker içinde, *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*. (s. 139-168). Cambridge, MA: Bollinger.
- Meyer, J. W., Scott, W. R. and Strang, D. (1987). Centralization, Fragmentation, and School District Complexity. *Administrative Science Quarterly*, 32(2), 186-201.
- Ngok, L. K. (2007). Chinese education policy in the context of decentralization and marketization: Evolution and implications. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 142-157.
- Ngok, L. K. and David, K. K. (2004). Towards centralization and decentralization in educational development in China: The case of Shanghai. M. Ka-Ho içinde, *Centralization and decentralization: Educational reforms and changing governance in Chinese societies* (s. 81-97). Dordrecht: Springer.
- Nir, A. E. and Miran, M. (2006). The equity consequences of school-based management. *International Journal of Educational Management*, 20(2), 116-126.
- Nishimura, M. and Yamano, T. (2013). Emerging private education in Africa: Determinants of school choice in rural Kenya. *World Development*, 43, 266-275.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Özmüş, L. (2005). Desentralizasyon (Yerelleşme) ve Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*. Ankara.
- Parry, T. R. (1997). Achieving balance in decentralization: A case study of education decentralization in Chile. *World Development*, 25(2), 211-225.
- Patrinos, H. A. (1990). The privatization of higher education in Colombia: Effects on quality and equity. *Higher Education*, 20, 161-173.
- Peiro, H. R. (2006). *Better settings for better education: Does decentralization work?* (Unpublished Doctoral Dissertation). Austin: The University of Texas.
- Prawda, J. (1993). Educational decentralization in Latin America: Lessons learned. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 253-264.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459-480.
- Robinson, S. (2015). Decentralisation, managerialism and accountability: Professional loss in an Australian education bureaucracy. *Journal of Education Policy*, 30(4), 468-482.
- Rondinelli, D. A. (1981). Government decentralization in comparative perspective: Theory and practice in developing countries. *International Review of Administrative Sciences*, 47, 133-145.
- Rondinelli, D. A. and Nellis, J. R. (1986). Assessing decentralization policies in developing countries: The case for cautious optimism. *Development Policy Review*, 4(1), 3-23.
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R. and Cheema, G. S. (1983). *Decentralization in developing countries*. Washington: World Bank.
- Shah, A. and Thompson, T. (2004). *Implementing decentralized local governance: A treacherous with patholes, detours and road closures*. Washington: World Bank.
- Sumintono, B. (2006). *Decentralized centralism: School based management policies and practices at state secondary schools in Mataram, Lombok, Indonesia*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Wellington: Victoria University Faculty of Education.
- Topaloğlu, H. (2012). *Türkiye'deki eğitim sendikaları genel merkez yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Turner, D. (2006). Privatisation, decentralisation and education in the United Kingdom: The role of the state. J. Zajda içinde, *Decentralisation and privatisation in education* (p. 97-110). Dordrecht: Springer.
- TÜSİAD. (2002). *Kamu reformu araştırması*. İstanbul: TÜSİAD.
- UNESCO. (2013). *Decentralized finance and provision of basic education*. Bangkok: UNESCO.
- Usluel, Y. K. (1995). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Verger, A. and Bonal, X. (2009). Resistance to the GATS. D. Hill içinde, *Contesting neoliberal education* (p. 181-201). New York: Routledge.
- Wholstetter, P. ve McCurdy, K. (1991). The link between school decentralization and school politics. *Urban Education*, 25(4), 391-414.
- World Bank. (2007a). *Guiding principles for implementing school-based management programs*. Washington: World Bank.
- World Bank. (2007b). *What do we know about school-based management?* Washington: World Bank.
- World Bank. (2008). *Decentralization in client countries*. Washington: World Bank.
- Yıldırım, M. (2013). Effects of privatization on education quality and equity: Comparison of a public and a private primary school in Turkey. *International Association of Social Science Research*, 40-46.

- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yolcu, H. (2010). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Zajda, J. (2006). Decentralisation and privatisation in education: The role of the state. J. Zajda içinde, *Decentralisation and privatisation in education* (p. 3-27). Dordrecht: Springer.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that arguments about decentralization of public services are carried out within conceptual framework of neoliberalism. These arguments also include education services which are one of the largest public services. In the literature neoliberal decentralization of education is put forward as a 'panacea' by some authors while others point out its possible negative consequences. The purpose of this study is to discuss neoliberal decentralization. In this study, firstly, neoliberal decentralization policies are explained. Secondly, neoliberal transformation of education, its types and motivations are explained. Finally, consequences of this understanding of decentralization are discussed and criticized.

Neoliberalism is a new way of social life which is based on 'markets'. According to this understanding, markets are believed to be able to solve almost all societal problems. Hence, this understanding covers educational services. Neoliberal policies requires government to diminish its spendings on public services. As a consequence of this understanding, most of public services such as health and education are privatized or commodified. In other words, beneficiaries of these services pays the cost of these services.

These neoliberal policies also include decentralization process of educational services. In short words, decentralization means giving decision, planning, and finance authority and power to local authorities. In the literature, there are several types of decentralization. The first one is called deconcentration. This type of decentralization is the weakest one and decisions are made by central administrative units. Local authorities only apply these decisions accordingly. The second one is called delegation. In delegation, elected education authorities of central government are responsible for maintaining educational services. The last but the the strongest decentralization type of educational services is called devolution. According to this type of decentralization, school administrators are responsible for curriculum, staff, and expenditures.

Behind neoliberal decentralization of education, there are political, economical, and administrative motivations. These motivations on which decentralization policies are based also determine expected results of decentralization applications. Decentralization policies may be applied to increase economical efficiency of educational services, to reduce inequalities by redistributing resources, to increase democratic participation by involving families and non-governmental organizations into decision

Method

This study is a literature review study. Accordingly, neoliberalism and its influence on public services is explained. Than decentralisation, which is a consequence of such understanding is explained within context of education. Lastly, neoliberal decentralisation of education and its negative consequences is discussed

Results

Although neoliberal decentralisation is advocated and applied motivations such as increasing equality, democratic provision of educational services, and answering local needs effectively, it can be seen that there is a hidden agenda behind these motivations. The main purpose of this hidden agenda is to privatize and commodify educational services. Neoliberal decentralisation is conceptualised along with 'school based management', 'school choice', 'privatisation', and 'accountability'. However, there are no empirically verified positive consequence of neoliberal decentralisation, as these consequences are seen as 'potential'. In fact, it can be seen in the related literature that different decentralisation strategies in different countries has resulted in various negativities and dissapointment.

One of the strongest type of decentralisation is school based management. School based management is giving authority, autonomy and power to schools' administrative bodies. However, there are a few empirical studies proving that school based management increases job burden of teachers.

Another motivation of neoliberal decentralisation is participation of families. However, in most of decentralisation applications, this participation is participation in finance of education rather than participation in schools' management. When central finance of education is diminished, schools' administrative bodies need donation of families to be able to carry on their education activities. As a result, this causes children of rich families get better education than children of the poor.

Diminished central budget of schools make them prone to local resources. On the condition that there are inequalities among regions of a country, finance of education also becomes unequal. As a result, regional inequalities cause differences in the quality of education provided. When not subsidised by the central government, local economy of a region may not be able to afford to provide the same quality education of another region.

Regional inequalities and parents' participation in finance of education brings together privatisation of education. Privatisation is regarded as another type of decentralization process. Advocates of privatisation believe that 'markets' will provide better education than highly bureaucratic public education. However, privatization also causes inequalities between the rich and the poor.

Lastly, the most prominent consequence of decentralisation is accountability applications. Neoliberal decentralisation of education is also closely related to neoliberal understanding of accountability. Along with standardization of education via high stakes testing, and budgeting based on test scores creates very harsh accountability applications. These accountability applications reduce teachers to technicians.