

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

113 691

EĞİTİMDE YERELLİK MODELİNİN ÜLKEMİZ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLİŞİ – BU MODELDE
EĞİTİM VE ÖĞRETİM
(ORTAÖĞRETİM ÖRNEĞİ)

113691

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan CAN

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

VAN – 2002

**T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE YERELLİK MODELİNİN ÜLKEMİZ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLİŞİ – BU MODELDE
EĞİTİM VE ÖĞRETİM
(ORTAÖĞRETİM ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Prof. Dr. Necmettin TOZLU**

**Hazırlayan
Hasan CAN**

VAN – 2002

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, jürimiz tarafından.....Eğitim Bilimleri.....Bölümü

.....Eğitim Yönetimi ve Denetimi.....

Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Necmettin TOZLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bekir KOÇLAR

Onay: Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Doç. Dr. Recai KARAHAN
Sos. Bil. Enst. Müdürü

Müdür
.....

ÖNSÖZ

Bilgi çağı olarak adlandırılan yeni bir yüzyıla adım atarken herkesin kabul edebileceği bir gerçek; gelişmekte olan bir toplum olarak çözüm bekleyen birçok sorun ile karşı karşıya bulunduğumuzdur. Şüphesiz, bu sorunların en önemlilerinden biri de eğitimidir. Dünyada yaşanan baş döndürücü gelişmelere toplum olarak ayak uydurabilmemiz için eğitim sistemimizin yeniden yapılandırılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz Türk eğitim sistemi yapı olarak incelendiğinde, birçok alanda olduğu gibi bu alanda da yapısal ve fonksiyonel yetersizliklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle hiyerarşik ve merkeziyetçi yapıdan kaynaklandığı düşünülen tıkanıklık ve yenilenememe sorunu gün geçtikçe bu alandaki sıkıntıların daha da çoğalmasına neden olmaktadır.

Eğitim sistemimizin amaca uygun ve modern bir yapıya kavuşturulabilmesi için, herşeyden önce yapısal bir reforma ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu reform kapsamında öncelikle sivil bir anlayışa dayalı ve yerelleşmeyi esas alan bir eğitim modeli varedilerek işe başlanmalıdır. Bu model de mutlaka toplumsal düzeyde sosyo-kültürel ve ekonomik kalkınma hareketliliğini sağlayıcı bir karakterde olmalıdır.

Bu bağlamda, ortaöğretim kurumlarıyla sınırlandırılarak, bu kurumların yönetim ve yetki bakımından yeniden yapılandırılmasını ele alan yüksek lisans çalışmamız “Eğitimde Yerellik Modelinin Ülkemiz Açısından Değerlendirilişi-Bu Modelde Eğitim ve Öğretim” başlığını taşımakta ve beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde problem durumu ile araştırmanın amaç ve önemi belirtilmiştir. İkinci bölümde yerel yönetimlerin dünyadaki gelişim seyrine değinilerek, değişik ülkelerdeki yerel yönetim uygulamaları ülkemizdeki yerel yönetimlerle mukayeseli olarak tartışılmış ve ülkemizdeki yerel yönetimlerin karşı karşıya bulundukları sorunlar üzerinde durulmuştur.

Araştırmamızın üçüncü bölümünde, özellikle ortaöğretim kurumları bazında, eğitim-öğretim hizmetleri yönetim, finansman ve program bakımından bazı gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri ile karşılaştırılarak incelenmiş; küreselleşme sürecinin

de etkisi ile çağımızda yapılmakta olan eğitim reformlarına değinilmiş ve bu yönüyle Türkiye ortaöğretim sisteminin genel işleyişine yönelik tespitlerde bulunulmuştur.

Dördüncü bölümde ise Türk eğitim sistemi için bir *Yerel Ortaöğretim Modeli* önerilerek bu modelin eğitim sistemimize kazandıracağı yararlar tartışılmıştır. Ayrıca, önerilen model kapsamında, taşrada ortaöğretim hizmetlerinin daha demokratik kurallar çerçevesinde ve verimli olarak yürütülebilmesi için dört ayrı kurulun oluşturulması önerilmiştir.

Beşinci ve son bölümde de araştırmanın bir özeti verilmiş; araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında beni her yönde destekleyip yönlendiren Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Necmettin TOZLU'ya, teknik yardımlarda bulunan Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK'e, çalışmam süresince anlayış ve desteklerini esirgemeyen aileme ve bu araştırmada katkısı olan herkese teşekkür ederim.

Hasan CAN
VAN - 2002

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ-----	I
İÇİNDEKİLER-----	III
TABLOLAR DİZİNİ-----	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ-----	VIII
KISALTMALAR DİZİNİ-----	IX
 BÖLÜM I -----	 1
1. GİRİŞ -----	1
1.1. Problem Durumu -----	1
1.2. Problem Cümlesi -----	7
1.3. Araştırmanın Amacı-----	7
1.4. Araştırmanın Önemi -----	8
1.5. Sınırlılıklar -----	9
1.6. Tanımlar -----	9
 BÖLÜM II -----	 11
2. YEREL YÖNETİMLER-----	11
2.1. Yerel Yönetim Kavramı -----	11
2.2. Yerelleşmenin Tanımı -----	14
2.3. Yerel Yönetimlerin Varlık Nedenleri-----	16
2.3.1. Siyasal Nedenler -----	16
2.3.2. Yönetimsel Nedenler -----	17
2.3.3. Toplumsal Nedenler -----	18
2.4. Yerel Yönetim Çeşitleri -----	19
2.4.1. Yetki Genişliği -----	22
2.4.1.1. Kapsayıcı Valilik Sistemi -----	22
2.4.1.2. Sınırlı Valilik Sistemi-----	22
2.4.2. Yetki Devri -----	23
2.5. Yerel Yönetimlerin Genel Özellikleri -----	24
2.6. Yerel Yönetimlerin Dünyadaki Gelişme Seyri-----	26
2.6.1. Yerel Yönetimlerin Batıda Gelişimi -----	27
2.6.1.1. Antik Dönemde Yerel Yönetimler-----	28
2.6.1.2. Ortaçağ Döneminde Yerel Yönetimler-----	30
2.6.1.3. Günümüz Batı Dünyasında Yerel Yönetimler -----	31
2.6.1.3.1. A.B.D.’de Yerel Yönetimler -----	34
2.6.1.3.2. İngiltere’de Yerel Yönetimler-----	35
2.6.1.3.3. Fransa’da Yerel Yönetimler-----	37
2.6.1.3.4. Almanya’da Yerel Yönetimler-----	39
2.6.2. Yerel Yönetimlerin Diğer Ülkelerdeki Gelişimi -----	41
2.6.2.1. Japonya’da Yerel Yönetimler -----	42
2.6.3. Yerel Yönetimlerin Türkiye’deki Gelişimi -----	43
2.6.3.1. Osmanlı Devleti Dönemi-----	43
2.6.3.1.1. Osmanlı Yönetim Sisteminde Taşra İdaresi -----	44
2.6.3.1.1.1. Kadılık -----	44
2.6.3.1.1.2. İhtisâb Müessesesi -----	46
2.6.3.1.1.3. Vakıf Sistemi -----	47
2.6.3.1.1.4. Osmanlı Yönetim Sisteminde Yerel Yönetimler -----	47

2.6.3.2. Cumhuriyet Dönemi -----	50
2.6.3.2.1. İl Özel İdareleri -----	51
2.6.3.2.1.1. İl Özel İdarelerinin Organları-----	52
2.6.3.2.1.2. 1913 Tarihli Yasa İle İl Özel İdarelerine Verilen Görevler ----	53
2.6.3.2.2. Belediyeler-----	53
2.6.3.2.3. Köy Yönetimleri -----	55
2.6.3.2.4. Hizmetsel Kuruluşlar-----	55
2.6.3.3. Anayasalarımızda Yerel Yönetimler -----	57
2.6.3.3.1. 1876 Anayasası (Kanun-ı Esasî)-----	57
2.6.3.3.2. 1921 Anayasası (Teşkilât-ı Esasiye Kanunu/TEK) -----	59
2.6.3.3.3. 1924 Anayasası -----	62
2.6.3.3.4. 1961 Anayasası -----	64
2.6.3.3.5. 1982 Anayasası -----	66
BÖLÜM III -----	68
3. EĞİTİM VE ÖĞRETİM HİZMETLERİ -----	68
3.1. EĞİTİM-----	68
3.1.1. Bir Kavram Olarak Eğitimin Etimolojik Anlamı ve Mahiyeti -----	68
3.1.2. Türk Maarif Tarihinde Eğitim Kavramı ve Anlamı-----	69
3.1.2.1. Maarif-----	69
3.1.2.2. Terbiye-----	70
3.1.2.3. Eğitim Üzerine Yapılan Bazı Tanımlar -----	71
3.2. ÖĞRETİM-----	75
3.2.1. Öğrenme-----	75
3.2.2. Öğretim-----	76
3.3. EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUNULUŞ BİÇİMLERİ -----	79
3.3.1. Merkezi Yönetim Anlayışında Eğitim -----	80
3.3.2. Yerel Yönetim Anlayışında Eğitim -----	83
3.3.3. Yerinden Yönetimli Eğitim Modelini Uygulayan Bazı Ülkeler ve Bu Ülkelerin Eğitim Sistemleri-----	85
3.3.3.1. A.B.D. Eğitim Sistemi-----	85
3.3.3.1.1. ABD’de Gönüllü Kuruluşlar ve Özel Okullar -----	88
3.3.3.1.2. ABD’de Ortaöğretim Sistemi -----	90
3.3.3.1.2.1. ABD’de Mesleki ve Teknik Eğitim -----	91
3.3.3.1.2.2. ABD Ortaöğretim Sisteminde Finansman Giderleri -----	92
3.3.3.2. İngiltere Eğitim Sistemi -----	93
3.3.3.2.1. İngiltere’de Ortaöğretim -----	96
3.3.3.3. Alman Eğitim Sistemi -----	97
3.3.3.3.1. Almanya’da Ortaöğretim sistemi-----	99
3.3.4. Karma Yönetim Anlayışında Eğitim-----	100
3.3.4.1. Japon Eğitim Sistemi -----	101
3.3.4.1.1. Japon Okullarında Yönetim ve Finansman -----	103
3.3.4.1.2. Japonya’da Ortaöğretim -----	104
3.4. GEÇMİŞTE VE GÜNÜMÜZDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ -----	105
3.4.1. Osmanlı Öncesi Dönem-----	106
3.4.2. Osmanlılarda Eğitim -----	108
3.4.2.1. Medreseler-----	109
3.4.2.1.1. Fatih Dönemi ve Fatih Medreseleri -----	110

3.4.2.1.2. Süleymaniye Medreseleri-----	112
3.4.2.1.3. Medreselerin Bozulma Sebepleri-----	115
3.4.2.2. Osmanlı Eğitim Sisteminde Reform Çalışmaları ve Yeni Okullar---	116
3.4.2.3. Osmanlılarda İlköğretim -----	117
3.4.2.3.1. Sıbyan Mektepleri -----	117
3.4.2.4. Osmanlılarda Ortaöğretim -----	118
3.4.2.4.1. Rüştîyeler -----	118
3.4.2.4.2. İdadiler -----	119
3.4.2.4.3. Sultaniler-----	121
3.4.2.5. Osmanlı Eğitim Sisteminde Saray Mektepleri -----	121
3.4.2.5.1. Şehzadegan Mektebi -----	121
3.4.2.5.2. Enderun Mektebi-----	122
3.4.2.5.2.1. Enderun Mektebi'nin Teşkilât Yapısı -----	123
3.4.2.5.3. Meşkhane -----	124
3.4.2.6. Şeyhülislam'ın Osmanlı Eğitim Sistemindeki Rolü-----	124
3.4.2.7. Vakıfların Eğitimdeki Rolü-----	125
3.5. Millî Mücadele Yılları ve Cumhuriyet Dönemi-----	126
3.5.1. Millî Mücadele Dönemi-----	126
3.5.2. Cumhuriyet Dönemi-----	128
3.5.2.1. Günümüzde Türk Eğitim Sisteminin Genel Durumu -----	134
3.5.2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Sayısal Gelişmeler -----	136
3.5.2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ORTAÖĞRETİM -----	139
3.5.2.3.1. Millî Mücadele Döneminde Ortaöğretim -----	140
3.5.2.3.2. Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim-----	140
3.5.2.3.2.1. Ortaöğretimde Yer Alan Örgün Eğitim Kurumları-----	143
3.5.2.3.2.1.1. Genel Ortaöğretim Kurumları -----	143
3.5.2.3.2.1.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları -----	145
3.5.2.3.2.1.3. Özel Ortaöğretim Kurumları -----	147
3.5.2.3.2.1.3.1. Türkiye'de Özel Okulların Sorunları-----	150
3.5.2.3.2.1.3.2. Özel Okulların Olumlu Yönleri -----	151
3.6. GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMLERİNDE OKUL REFORMU VE DEĞİŞİM AŞAMALARI-----	152
3.6.1. Eğitim Sistemlerinde Değişim Aşamaları -----	154
3.7. KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM-----	155
3.7.1. Küreselleşme Kavramı -----	155
3.7.2. Küreselleşme ve Eğitim-----	160
3.7.2.1. Küresel Eğitimde Karşılaşılabilecek Sorunlar -----	164
BÖLÜM IV -----	166
4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇİN BİR YEREL ORTAÖĞRETİM MODELİ ----	166
4.1. Yerinden Yönetim Uygulamaları ve Eğitim-----	166
4.1.1. Yerinden Yönetimli Eğitim Sisteminin Sakıncaları -----	167
4.2. Yerinden Yönetimli Eğitim Modelinin Yararları -----	169
4.3. Yerinden Yönetimli Eğitim Sistemini Zorunlu Kılan Sebepler -----	172
4.4. Türk Eğitim Sisteminin Merkezîyetçi Yapısından Kaynaklanan Sorunlar ---	176
4.4.1. Merkezîyetçi Eğitim Sistemlerinden Kaynaklanan Diğer Temel Sorunlar	179
4.4.1.1. Bürokrasi Sorunu-----	179
4.4.1.1.1. Bürokrasinin Tanımı -----	179

4.4.1.1.2. Türkiye'nin İdari Yönetimindeki Yozlaşma Olgusu ve Nedenleri	181
4.4.1.1.2.1. Siyasallaşma	183
4.4.1.1.2.2. Kabilecilik	184
4.4.1.1.2.3. Aracıya Başvurma	184
4.4.1.1.2.4. Rüşvet	185
4.4.1.1.2.5. Adam Kayırma (İltimas)	185
4.4.1.2. Demokrasi Sorunu	185
4.4.1.3. Finansman Sorunu	188
4.5. Yönetimde Yeniden Yapılanma ve Devletin Küçültülmesi	190
4.6. TÜRK ORTAÖĞRETİM SİSTEMİ İÇİN BİR YEREL EĞİTİM MODELİ	192
4.6.1. Yerel Modelde Eğitim Merkez Örgütünün (MEB) Görevleri	194
4.6.2. Yerel Modelde Öngörülen Yerel Eğitim Örgütleri	195
4.6.2.1. İl Eğitim Kurulu ve Görevleri	195
4.6.2.1.1. İl Eğitim Kurulu Üyeleri	197
4.6.2.1.2. İl Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Yapısı	198
4.6.2.2. İlçe Eğitim Kurulu ve Görevleri	201
4.6.2.2.1. İlçe Eğitim kurulunun Görevleri	201
4.6.2.2.2. İlçe Eğitim Kurulu Üyeleri	202
4.6.2.2.3. İlçe Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Yapısı	203
4.6.2.3. Belediye Eğitim Kurulu ve Görevleri	206
4.6.2.3.1. Belediye Eğitim Kurulu Üyeleri	208
4.6.2.4. Belde-Köy Eğitim Kurulu	209
4.6.2.4.1. Belde-Köy Eğitim Kurulunun Görevleri	209
4.6.2.4.2. Belde-Köy Eğitim Kurulu Üyeleri	210
4.6.3. Yerel modelde Ortaöğretim Kurumlarının (Liselerin) Program veya Ders Grupları Bakımından Yeniden Yapılandırılması	212
4.6.3.1. Dil Liseleri	214
4.6.3.2. Felsefe Liseleri	215
4.6.3.3. Sosyal Bilimler Liseleri	215
4.6.3.4. Fen ve Matematik Liseleri	216
4.6.3.5. Kültür, Sanat ve Meslek Liseleri	216
4.6.4. Yerel Modelde Eğitimin Finansmanı	217
4.6.4.1. Yerel Yönetimli Ortaöğretim Modelinde Yararlanılabilecek Başlıca Finans Kaynakları	219
4.6.5. Ortaöğretimde Yerel Yönetim Uygulamasına Geçişte Karşılaşılabilecek Sorunlar ve Çözüm Yöntemleri	220
4.6.5.1. Çözüm Yöntemleri	221
4.6.5.1.1. Politik ve Yönetimsel Koşullar	221
4.6.5.1.2. Psikolojik ve Davranışsal Koşullar	221
4.6.5.1.3. Kaynakla İlgili Koşullar	222
4.6.5.1.4. Örgütsel Koşullar	222
BÖLÜM V	223
5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	223
5.1. ÖZET	223
5.2. SONUÇ	224
5.3. ÖNERİLER	227
ABSTRACT	231
KAYNAKÇA	232

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. ABD’de Yaşlara Göre Okullaşma (1990) -----	91
Tablo 2. Almanya’da Eğitim (1992) -----	99
Tablo 3. Japonya’da Çeşitli Eğitim Kademelerinde Okullaşma (1950-1988) -----	104
Tablo 4. Okul İstatistikleri Özeti (Okulların Kuruculara Göre Dağılımı) -----	105
Tablo 5. 2000-2001 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Sayısal Durum	136
Tablo 6. 2000-2001 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Sayısal Durum	137
Tablo 7. 2000-2001 Öğretim Yılında Yerleşim Yerine ve Öğretim Şekline Göre Okul sayısı -----	138
Tablo 8. 2000-2001 Öğretim Yılında Yerleşim Yerine Göre Sayısal Durum -----	139
Tablo 9. Cumhuriyetin İlk Yılında Ortaöğretim -----	142
Tablo 10. 2000-2001 Öğretim Yılında Ortaöğretimde Sayısal Durum-----	144
Tablo 11. 2000-2001 Öğretim Yılında Ortaöğretimde Sayısal Durum-----	145
Tablo 12. 2000-2001 Öğretim Yılında Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları -----	146
Tablo 13. 2000-2001 Öğretim Yılında Özel Öğretim Okullarının Türlerine Göre Dağılımı -----	149
Tablo 14. 2000-2001 Öğretim Yılında Özel Öğretimde Sayısal Durum -----	150

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yerinden Yönetim Şekilleri -----	21
Şekil 2. Türkiye Cumhuriyeti'nin Yönetimsel Yapısı -----	56
Şekil 3. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Örgüt Şeması -----	82
Şekil 4. İngiltere'de Ortaöğretim -----	97
Şekil 5. 2001 Yılı MEB Bütçesi Ödeneklerinin Dağılımı -----	190
Şekil 6. İl Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Şeması -----	200
Şekil 7. İlçe Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Şeması -----	205



KISALTMALAR DİZİNİ

y.a.y.	: yazar adı yok
y.t.y.	: yayın tarihi yok
y.y.y.	: yayın yeri yok
a.g.b.	: adı geçen bildiri
Yay.	: Yayınları
Akt.	: Aktaran
YKY	: Yapı Kredi yayınları
Y.T.D.	: Yeni Türkiye Dergisi
TODAİE	: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
T.D.V.	: Türkiye Diyanet Vakfı
Y.	: Yıl
ÇPL	: Çok Programlı Lise
Sos.Bil.Ens.	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
TEK	: Teşkilat-ı Esasiye Kanunu
KE	: Kanun-ı Esasî
TTK	: Türk Tarih Kurumu
İHİD	: İdare Hukuku ve İlimler Dergisi
BDT	: Bağımsız Devletler Topluluğu
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
M.E.T.K.	: Millî Eğitim Temel Kanunu
E.Ö.S.	: Eğitim Özel Sayısı.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi ortaya konularak amaçları ve önemi belirtilmiş, ayrıca araştırmada geçen önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilindiği gibi, her alanda köklü değişim ve gelişmelerin hız kazandığı günümüz dünyasında, toplumları merkezi bir sistemle yönetmenin zorlukları gün geçtikçe daha da belirginleşmekte, dolayısıyla merkezi sistemlerin yerine ikame edilebilecek yeni modellerin ve projelerin üretilip hayata geçirilmesi ivedilik kazanmaktadır. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak baş gösteren bu değişim süreci, sosyo-kültürel alanda olduğu gibi, toplumsal ve politik anlayışları da etkileyerek, toplumları daha demokratik, özgürlükçü, sivil ve katılımcı bir yapılanma modeline yaklaştırmaktadır.

Türkiye’de yerel yönetimlerin geliştirilmesi bağlamında vatandaşlarımızın kararlara katılımlarını sağlama ve sorumluluk almalarını teşvik için sürdürülen gayretler artmakta, taşradaki iş ve hizmetlerin yürütülmesine yönelik gerekli kararlara alma ve bu kararlara uygulama yetkisinin yerel yönetimlere devredilmesi konusu zaman zaman siyasi partiler ve hükümetlerin programlarında da ağırlık kazanmaktadır.¹

Toplumsal değişim üzerinde etkili olan faktörlerin en önemlilerinden biri şüphesiz eğitimidir. Bu nedenle değişim üzerinde önemli ölçüde etkili olan eğitim sisteminin, yapı itibarıyla toplumsal gelişmelerin gerisinde kalmaması için gerektiği an hem yeni modellerle açılıma kavuşturulması hem de bu modellerin sağlam bir zemin üzerine oturtulması gerekir. Zaten günümüz dünyasının yoğun olarak benimsediği demokratikleşme, katılımcılık ve sivil anlayışlara karşılık, katı merkeziyetçi anlayışların tutunması bundan böyle mümkün görünmemektedir. Yerelleşme çabalarının arttığı zamanımızda, ülkemiz eğitim sisteminin de bu bağlamda köklü bir yeniden yapılanmaya kavuşturulmasının gerekli olduğu yaygın bir kanaat olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira, 65-70 milyona dayanan nüfusu, geniş

¹ A. Demirtaş, “Yerel Yönetimler ve Eğitim”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1993, Y.18, S.185, ss.15-19.

coğrafyası, ağır ekonomik ve iklim şartlarından kaynaklanan zorlukları, bölgelerarası farklı gelişmişlik düzeyi ile halkın eğitim faaliyetlerinden değişik beklentiler içerisinde olduğu ülkemizde, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da politik ve toplumsal duyarlılıkların giderek artacağı, dolayısıyla merkeziyetçi eğitim anlayışının bundan böyle beklentilere yeterince cevap veremeyeceği anlaşılmaktadır.

“Yönetim, her zaman yönetilenin görüşüne dayanmak zorundadır” görüşünden hareketle; eğitim-öğretim, bayındırlık, sağlık, kültür vb. hizmetler yürütülürken özellikle yerel bölge halkının ihtiyaç ve önceliklerinin dikkate alınmasının modern bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden yerel halkın çeşitli düzeylerdeki kararlara katılımlarının sağlanması, demokrasinin en alt birimlere kadar artırılarak yaygınlaştırılması ve merkezi idarenin ekonomik yükünün hafifletilerek bürokratik engellerin ortadan kaldırılması gibi hususlar, ülkemizin bir an önce uygulaması gereken yerel yönetim reformu bağlamında ele alınabilir.

Eğitimin en yaygın ve en temelli zemini toplumdur. Toplumsal gelişim ve etkileşim, toplumdaki her türlü oluşum, eğitimi şekillendirmede önemli bir belirleyicidir.² Bowen’a (1977) göre eğitim, siyasal alanda ulusal bilinci kazandıran bir araç olarak görülebileceği gibi, aynı zamanda ulusal kalkınmayı sağlayan önemli bir özelliğe de sahiptir. Bu yüzden Harbison ve Myers (1964), ulusal kalkınmada sermaye, doğal kaynaklar, dış yardım, uluslararası ticaret vb. değişik faktörlerden hiç birisinin eğitim kadar etkiye sahip olmadığını ifade etmektedirler.³

Eğitime yatırım yapma düşüncesi, çeşitli uzmanlarca gerek sosyo-ekonomik ve gerekse sosyo-kültürel gelişmenin sağlanması bakımından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu hususta Liberasyon Teorisi’nin öncülerinden olan Freire (1989), bir toplumda eğitimin gelişmesiyle toplumların üzerindeki hegemonyanın kalktığı ve buna bağlı olarak birçok alanda ulusal kalkınmanın sağlandığı görüşünü ileri sürmektedir. Blaug (1987) ise, ülkelerin ekonomik büyüme ve gelirlerini, toplumun eğitim düzeyi ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışmaktadır.⁴

² N. Tozlu, **Erdemli Toplum Yolunda**, (Ankara: 21. Yüzyıl Yay.1998), s.219.

³ İ. Erdoğan, “Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi” **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21. 2001, ss.34-39.

⁴ Erdoğan, 2001, *a.g.m.*, ss.34-39.

Ayrıca Bowen'a (1977) göre, her toplumun, eğitim düzeylerine bağlı olarak dinsel ve kültürel organizasyonlara ilgileri artmakta, genel kültür ve sosyal dayanışma duyguları gelişmekte, böylece siyasal ve toplumsal olayların anlaşılabilirliği daha da kolaylaşmaktadır. Wykstra (1971) ise, yukarıda sıralanan birçok olumlu etkiye ilave olarak eğitim düzeyinin, bireylerin suça yönelmelerini azalttığını, kişisel benlik keşfine yardım ettiğini ve eğitilmiş insanların hayattan zevk alarak yaşadıklarını öne sürmektedir.⁵

Eğitimin, ekonomik kalkınma ve ulusal bilinç üzerindeki olumlu etkilerinin ötesinde, doğrudan insan niteliğini yükseltmedeki rolü de oldukça önemlidir. Zira, bir toplum için sadece insan değil, kaliteli insan önemlidir. Çağımızda, kaliteli insana ancak bilgi toplumunun öngördüğü bir yetiştirme düzenini yerleştirmekle ulaşılabilir. Sanayileşmiş bütün ülkelerin temel üstünlükleri, öncelikle, uyguladıkları eğitim sistemi ve bu sistemin kalitesiyle bağlantılı olarak düşünüldüğünde;⁶ Türk eğitim sisteminin kendini yenileyememesinin altında aşırı merkezîyetçilik ve katılım yetersizliğinin yattığı kolaylıkla anlaşılabilmektedir. Bu durumun gitgide sorunların kronikleşerek daha da artmasına sebep olduğu açıkça görülmektedir.⁷ 21. yüzyıla girerken, geçmiş yıllarda hemen hemen aynı gelişmişlik düzeyinde olduğumuz ülkelerin bugün hayli gerisine düşmüş olmamız, Türkiye'de gerek sistem ve gerekse nitelik yönünden ciddi bir eğitim açığının olduğunu çağırıştırılmaktadır.

Ülkemizde “ekonomik, toplumsal, kültürel, siyasal ve dış politika alanlarında yaşanan sorunlara bir türlü çözüm üretilmemesi ve bu sorunların karşılıklı olarak birbirini besleyerek büyümesi, ortada bir sistem krizinin var olduğunu göstermektedir.”⁸ Bu yüzden, 21. yüzyıl Türkiye'si yeni bir yol ayrımına gelmiş bulunmaktadır. Öyle ki Türkiye'de ya devlet-toplum ilişkisi katılımcı demokrasi ilkeleri paralelinde yeniden düzenlenip, kamu idaresi bütünüyle yeni bir restorasyon planı doğrultusunda yapılandırılacak, ya da politikacı ve bürokratların tek yanlı olarak alacakları kararlarla resmi sistem her türlü yapısal değişime direnerek, toplumun demokratikleşme talepleri yeniden bir çeşit güvensizlik ve belirsizlik

⁵ Erdoğan, 2001, *a.g.m.*, ss.34-39.

⁶ Kamran İnan, *Hayır Diyebilen Türkiye*, (İstanbul: Timaş Yay.,1999), s.36.

⁷ T. Aytaç, *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: “Okul Merkezli Yönetim”*, (Ankara: Nobel Yay., 2000), s.4.

⁸ F. Hüsnü Erdem, “*Türkiye’de Sistemsel Kriz ve Siyasal Yansımasının Analizi*” *Liberal Düşünce Dergisi*, 2001, ss.93-109.

ortamına geri döndürülecektir. “Özellikle ruhu, şahsiyeti ve köklü orijinal yapıları da altüst eden hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda”⁹ Türkiye’nin, bundan ötürü kendi insanının soluk almasını sağlayabilecek yeni, sağlam bir yönetim yapısını inşa etme ve bu değişim hamlesine eğitimle başlama zorunluluğu söz konusudur.

Şüphesiz, eğitim, bütün açık toplumların en önemli meselesi, hatta diğer bütün meselelerinin de olmazsa olmaz şartıdır.¹⁰ Bu bağlamda, artık, okul sistemlerinin yalnızca iktidar sahipleri ve devletin istekleri doğrultusunda bir felsefeyi dayatmaları ve bu felsefe etrafında yapılanmaları¹¹ 21. yüzyıl insanının taleplerini karşılamada yetersiz kalmakta ve ihtiyaca cevap verememektedir.

Çağımızda, ülkeler, kurulmakta olan yeni dünyanın şartlarına uyum sağlayabilmek için öncelikle her geçen gün farklılaşan hizmet taleplerini yerine getirerek yürütmek, yeni teknikler kullanarak iktisaden kalkınmak, iletişim ve sanayi sektöründe ilerlemek, nitelikli bir eğitim sistemini geliştirerek uygulamaya koymak ve yeniliklere yol açarak değişimci bir toplum örneği sergilemek için yeterli ölçüde bilgi ve beceri ile donanmış, bireysel sorumluluğa sahip ve kendini sürekli yenileyen insana ihtiyaç duymaktadırlar.¹² Bu açıdan ele alındığında; Türkiye’nin, kurulmakta olan yeni dünyada kendisine emin bir yer edinmesi, öncelikle eğitim alanındaki potansiyel gücü ile orantılı olarak gerçekleşebilir.¹³ Çünkü, felsefesiz, systemsiz ve methodsuz bir faaliyet her zaman başarısızlığa mahkumdur.¹⁴ Bu yüzden, öncelikle eğitim sistemimizin mevcut hiyerarşik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılıp, yerinden yönetim esaslarına göre halkın ve yerel yönetimlerin söz sahibi olabileceği fonksiyonel, şeffaf birer kurum olarak yapılandırılması, hem toplumumuzun geleceği hem de eğitim anlayışımızın yeni ve sağlam bir temele oturtulması bakımından ayrıca önemli bulunmaktadır.

Türk milî eğitim sisteminin her parçasının ayrı birer sorun yumağı haline geldiği günümüzde, fikir ve görüşleri ne olursa olsun, ülkemizde herkesin ciddi bir

⁹ Tozlu, 1998, a.g.e., s.106.

¹⁰ A. Benegas Lynch, “*Açık Toplumla Eğitim*”, *Liberal Düşünce Dergisi*, (Çev.) Ş. Eraslan – S. Karabacak), 2001, Y.6, S.21, ss.5-12.

¹¹ Tozlu, 1998, a.g.e., s.170.

¹² Erdoğan, 2001, a.g.m., ss.34-39.

¹³ S. H. Bolay ve bşk., *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*, (Ankara: TDV Yay.),1996, s.XIII.

¹⁴ S. Ayverdi, *Millî Kültür Mes’eleleri ve Maârif Davamız*, (İstanbul: Kültür Bak. Yay. 1976), s.35.

eğitim reformuna ihtiyaç olduğu hususunda birleştiği görülmektedir.¹⁵ O halde gerek kamu yönetiminde gerekse eğitim sistemimizde beklenen yapısal değişimin hayata geçirilebilmesi için bütün yönetim örgütü çeşitli iç ve dış çatışmalardan (örgüt çatışmaları) kaynaklanan karşıtlık ve kutuplaşma içgüdüsünden sıyrılıp, toplumsal talepler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Bu bağlamda, devletin ve sivil toplumun eş zamanlı olarak demokratikleşmesi hususu da ayrıca ihmal edilmemesi gereken bir durumdur.¹⁶

Hızla merkeziyetçilikten uzaklaşma temayülü, çağımızın en önemli özelliği olmasına karşın, Türkiye'nin, hemen hemen bütün hizmet alanlarında olduğu gibi millî eğitim hizmetlerinde de merkeziyetçi politikalarından hâlâ vazgeçememiş olması, devletin yükünü gün geçtikçe artırmakta ve hizmetlerin düzenli yürütülmesini de aynı oranda aksatmaktadır. Eğitim taleplerinin her geçen gün arttığı bir çağda devletin, eğitim yönetiminde olduğu gibi finansman temini bakımından da bu ihtiyacı tek başına göğüslemesi zorlaşmakta ve bu yükün altından kalkılamamaktadır. Zira bütün dünyada, eğitim giderlerinin tamamen devletçe karşılanmasına yönelik yaygın kanaat, çağımızda yerini bu maliyetin vatandaşlar ve mahalli idarelerce belli oranlarda paylaşılması ya da tamamen karşılanması uygulamasına bırakmaktadır.¹⁷ Türkiye'de ise, hem özel öğretim kurumlarının (paralı okullara) geliştirilmesi, hem de yerel yönetim reformu bağlamında, eğitim kurumlarının yetki ve finansman sorumluluğunun yerel yönetimlere -güçleri oranında- devredilmesi hususunda hayli geç kalındığı bilinen bir gerçektir.

Ülkemizde, mevcut yerel yönetimlere yerel kamu hizmetleri alanında hâlâ hiçbir yetki ve sorumluluğun tanınmamış olması da zaman zaman devletin hem halka hem de yerel yönetimlere karşı güveninin olmadığını akla getirmekte; bu arada, katılımcı demokrasinin bizzat devlet eliyle önlenmek istendiği kanaatini de yaygınlaştırmaktadır. Oysa ABD, İngiltere, Almanya vb. bir çok ülkede yerel kamu hizmetlerinin (eğitim, kültür, sağlık, vs.) mahallinde yürütülebilmesi amacıyla yatay örgütlenme modelinin uygulanmasında hayli mesafe alındığı bilinmektedir.

¹⁵ Yusuf Ekinci, "Eğitim Reformu İçin İlk Adım", *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., 1996, Y.2, S.7, ss.11-16.

¹⁶ E. Fuat Keyman, "Modernite Sorunsalı ve 21. Yüzyıla Girerken Türkiye", *Doğu-Batı Dergisi*, 2000, Y.3, S.10, ss.49-62.

¹⁷ Turhan Tayan, "Eğitim Reformu, Eğitimde Yeni Arayışlar", *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., 1996, Y.2, S.7, ss.7-10.

Halen, toplam nüfusunun %32.8'inin 0-14 yaş (70 milyon nüfusa göre yaklaşık olarak 23 milyon) ve %57'sinin de (39.9 milyon) 0-24 yaş arasında bulunduğu Türkiye'de; yarım milyon öğretmeni, on binlerce memuru ve diğer çalışanıyla M.E.B. merkez örgütünün tek başına bunca eğitim hizmetlerini, beklenen hedefler doğrultusunda yeterince yürütmesi beklenemez. Eğitimimizdeki sayısal veriler de gelişmiş birçok ülkenin gerisinde bulunmaktadır. Bu durum, haliyle halkı ümitsizliğe sevk etmekte ve toplumun büyük kesiminde yapılan bunca masrafın, emeğin ve zamanın boşa harcandığı kanaatini hakim kılmaktadır. Bu kanaatin en büyük göstergesi ise ÖSS sonuçlarıdır. Normal öğretimden üç kat daha pahalı olan mesleki ve teknik öğretim çıkışlı öğrencilerin üniversite sınavlarında başarısız olmaları, ayrıca normal liselerde kayıtlı son sınıf öğrencilerinin de istenilen başarıya ulaşamaması (1995 yılında bu öğrencilerin yalnızca %24'ü ÖSYS'yi aşmıştır.) eğitim sistemimizin çarpıklığını yeterince ortaya koymaktadır.¹⁸

Türk millî eğitim sisteminde, yaşanan tıkanıklığın ve sorunların aşılabilmesi, eğitim-öğretim hizmetlerinin daha verimli olarak yürütülebilmesi için **yerinden yönetim** anlayışının etkin kılınmasının gereğine inanılmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'de; *Anayasa, yasa ve eğitim yönetimi mevzuatının* değişen toplum gereksinimlerine ve ülke şartlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece MEB merkez teşkilâtının halen taşrada yürütmekle yükümlü olduğu görev ve yetkilerinin önemli bir kısmını mahallinde kurulabilecek yerel yönetimlere devretmesi; bunun yerine yalnızca ulusal çaptaki eğitim politikalarını belirleyen, eğitimin genel amaç ve ilkelerini tespit eden, bu hizmetleri yürütecek yerel kurumlar arasında gerekli koordinasyonu sağlayan, AR-GE vb. hizmetleri yürüten yeni bir yapıya¹⁹ kavuşturulmasının fevkalade önemli olacağı belirtilmektedir.

Mevcut imkân ve yapısıyla eğitim merkez örgütünün (MEB), ülke genelinde herkese eşit fırsatlar sağlaması, insanların yetenek ve potansiyellerinin azami ölçüde geliştirilmesine zemin hazırlaması²⁰ olanaksız görünmektedir. Türkiye, başta devlet

¹⁸ Veli Kılıç, "Mili Eğitimde Sistem Arayışları", *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., Y.2, S.7, 1996, ss.106-110.

¹⁹ Tayan, 1996, a.g.m., ss.7-10.

²⁰ Zühal Cafoğlu, "Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik", *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., Y.2, S.7, 1996, ss.39-46.

kurumlarının öncülüğünde yürütülmekte olan *resmi eğitimde* olmak şartıyla ciddi bir sorgulama başlatıp, eğitim sistemimizdeki başarısızlığın nedenlerini, bunların dayandığı yapısal, ekonomik ve sosyo-kültürel yetersizlikler ile program, öğretmen yetiştirme düzenimiz ve başlıca diğer sorun alanlarını ayrı ayrı irdelemek, dolayısıyla bu sorunlara kalıcı çözümler üretmek zorundadır. Bunun için işe, öncelikle yıllardan beri yapılmaya çalışılan eğitim reformlarının başarısızlıkla sonuçlanma sebeplerinin (merkeziyetçi tutum, ilgili yasa ve program yetersizlikleri, çok başlılık, alt yapı sorunları vb. yetersizlikler) araştırılarak tespit edilmesiyle başlamanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Özellikle, Türkiye gibi geçmiş devirlerde (Selçuklular ve Osmanlılar döneminde) eğitim sistemini tamamen vakıflar, loncalar vb. gönüllü kuruluşlar aracılığıyla yürüten bir ülkenin eğitimde *yerinden yönetim* uygulamasına geçmesi için önemli bir engelin bulunmadığı rahatlıkla ileri sürülebilir. Eğer eğitim-öğretimden beklenen verim, bugün bir türlü elde edilemiyorsa, o halde çağın icapları da göz önünde tutularak öncelikle eğitim sisteminin topyekün gözden geçirilmesi ve ülke şartlarının elverdiği ölçülerde yerinden yönetim esaslarına göre yeniden yapılanması daha da önem kazanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Türk eğitim sisteminin yapısal problemlerinin çözümü bağlamında, merkeziyetçi uygulama modeli yerine yerinden yönetim modeline geçişin ülkemiz açısından önemi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ülkemizde orta öğretim kurumları (liseler) bazında eğitim-öğretim hizmetlerinin yerel yönetimlere devredilerek yeniden yapılandırılması için gerekli her türlü yapısal ve yasal hazırlıklar ile dünyada bu alanda yapılan uygulamaların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmada ayrıca ortaöğretim hizmetlerinin yerelleştirilmesi sonucunda Türkiye'ye uyarlanması düşünülen modelde, belirtilen genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

- Türkiye’de uygulanmakta olan merkeziyetçi eğitim politikalarından kaynaklanan temel problemler nelerdir?
- Ortaöğretimde yerel eğitim modelinin uygulanmasında Türkiye’nin özel hassasiyetleri ve yapısından kaynaklanabilecek zorluklar nelerdir?
- Türkiye ortaöğretim sisteminde (liseler) yerel eğitim modeli çerçevesinde eğitim örgütü nasıl yapılandırılmalıdır?
- Bu modelde, bölgeler arası gelişmişlik farkından doğan ve ileride doğabilecek muhtemel sorunlar hangi yöntemlerle aşılabılır?
- Yerel eğitim-öğretim modelinin merkeziyetçi sisteme göre üstünlüğü nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, yapısal anlamda eğitim sistemlerini gözden geçirerek değiştirmekte ve bu hususta çağın gereklerine göre yapılabilecek işlerin veya atılabilecek adımların neler olabileceğini kararlaştırmaktadırlar. Dolayısıyla, gelişmekte olan bir çok ülkede olduğu gibi eğitim ve okul sisteminin yapısal reformu son yıllarda Türkiye’nin de gündeminde sıklıkla yer almış bulunmaktadır. Bu konuda alınabilecek kararlara esas teşkil edebilecek ilkelerin tespitinde de öncelikle Türkiye’nin ekonomik imkânları ve toplumsal taleplerinin belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Durum böyle olunca, yapılabilecek ilk iş, gelişmiş ve gelişmekte olan bir çok ülkede de başarıyla uygulandığı gibi, ülkemizde yerel yönetimlerin öncelikle eğitim, sağlık, kültür vb. birçok hizmeti sunabilecek düzeye ulaştırılmasını sağlamaktır. Bu bakımdan başta eğitim hizmetleri olmak üzere diğer hizmet sektörlerinde karşılaşmakta olduğumuz ciddi sorunları çözmeye, bunun için bürokratik engelleri azaltma, yerel demokrasiyi güçlendirme vb. darboğazları aşmada²¹ yerinden yönetim modeline geçişin faydalı olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de, acilen bir yerel yönetim reformuna ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın öncelikle, ülkemizdeki yerel yönetimlerin geliştirilmesi, toplumumuzun gündeminde yer alan eğitim reformunun çağın şartlarına göre ele alınarak demokratik kurallar

²¹ Demirtaş, 1993, *a.g.m.*, ss.15-19.

çerçevesinde özgün bir modele kavuşturulması gerekir. Bunun, merkezi idarenin yükünün hafifletilerek yetki ve sorumluluğun kontrollü olarak taşraya yayılması ve ülkenin genel kaynakları ile yerel iktisadi kaynaklarının en rasyonel biçimde kullanılması hususlarında katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de modeller belli sorunlara çözüm bulmak amacıyla geliştirilir ve önerilir. Modelin başarısı da uygulama sonuçlarına göre değerlendirilir. Eğitim sistemimiz, Cumhuriyet öncesinden başlayarak sürekli yeni model arayışları içinde olmuştur.²² Öte yandan, “yerel eğitim-öğretim” modelinin benimsenmesi ve yerleşmesi bakımından, merkezi ve yerel idareler ile eğitim uzmanlarının bu modeli tartışmaları, gerekli yasal ve altyapı hazırlıklarının yapılması ve bu modelin ülke genelinde tanıtılmasının sağlanması önemli bir aşama olarak düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın, ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarının çağdaş anlamda yeniden yapılandırılarak yerel yönetimlere devrine yönelik bir model önerdiğinden, daha sonra bu alanda yapılabilecek benzeri araştırmalar için de bir durum tespiti ve kaynak niteliği taşıyacağı umulmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Türkiye genelindeki ortaöğretim kurumları (liseler) ile sınırlı olup, örgün eğitimin diğer kademelerini (okulöncesi, ilköğretim ve yükseköğretim) kapsamamaktadır.
- Bu araştırma, bilgi toplama aracı olarak genel tarama modeli çerçevesinde literatür tarama tekniği ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Merkezden Yönetim: Eğitim alanındaki iş ve hizmetleri yürütme yetkisinin tek merkezde (MEB) bulunması yahut merkeziyet esasına dayanan yönetim modeli.

Merkez Örgütü: Millî Eğitim Bakanlığı’nın ana hizmet birimleri ile diğer yardımcı birimlerinden oluşan merkez örgütü.

²² M. Şişman, “Onbeşinci Mili Eğitim Şûrasına Doğru: 2000’li Yıllarda Türk Mili Eğitim Sistemi”, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1995, Y.1, S.4, ss.641-650.

Yerelleşme: Araştırma kapsamına giren konularda (eğitim yönetimi) yönetme yetkisinin merkezden alınıp taşra örgütleri veya bağımsız yerel yönetim örgütlerine herhangi bir biçimde aktarılmasıdır.

Ortaöğretim: İlköğretim üzerine en az üç yıl öğrenim veren ve 15-17 yaş grubu çocukların eğitimini kapsayan öğretim devresi.



BÖLÜM II

2. YEREL YÖNETİMLER

Çalışmamızda, ortaöğretim sistemine yönelik yerel bir model önerildiğinden, bu bölümde detaylı olarak yerel yönetim kavramı, yerelleşmenin tanımı, yerel yönetimlerin varlık nedenleri, çeşitleri ve dünyadaki uygulamaları üzerinde durulmaktadır.

2.1. Yerel Yönetim Kavramı

Birleşmiş Milletler Teşkilatı, **yerinden yönetim** kavramını; yönetim yetkisinin merkezden uzaklaştırılması anlamında ele alarak bunu, hem merkezin taşradaki birimlerine tanımış olduğu **yetki genişliği**, hem de yerel yönetimler ile diğer özel kuruluşlara yapılan **yetki devri** anlamında tanımlamaktadır.²³

Chapman ve Dunsire'ye (1971) göre, yerinden yönetim (devolution), karar verme erkinin merkezi otoriteden alt düzeylere doğru başlıca aşağıdaki iki farklı biçimde aktarılmasıdır²⁴:

1. **Siyasal yerinden yönetim/özerklik (devolution):** Karar verme erkinin yasa ile alt-ulusal/bölgesel ya da yerel yönetimler düzeyine aktarılması.
2. **Yetki genişliği (deconcentration):** Karar verme yetkisinin taşradaki kamusal birimlere/örgütlere merkezi otorite adına kullanılmak üzere devredilmesi.

Lauglo (1995), yerinden yönetim biçimlerini başlıca yedi başlık altında toplamaktadır. Bunlar:²⁵

- Siyasal Liberalizm,
- Federalizm,
- Halkçı Yerelcilik (Populist Localism),
- Katılımcı Demokrasi,
- Hedeflere Göre Yönetim,

²³ (1967) Birleşmiş Milletler, **Yerinden Yönetim ve Kalkınma**, Birleşmiş Milletler Yerinden Yönetim Araştırma Grubu Raporu, Ank. 1967, s.4.

²⁴ Ahmet Duman, "Eğitimin Yerinden Yönetimi", **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, 1998, C.7, S.2, ss.83-93.

²⁵ Duman, 1998, *a.g.m.*, ss.83-93.

- Yönetmelik Yerinden Yönetim,
- Piyasaya Dayalı Yerinden Yönetim'dir.

R. Hambleton'a (1988) göre ise, yerinden yönetimler üç temel boyutta ele alınabilir:²⁶

- Siyasal,
- Karar verme,
- Hizmetin bütünleşmesi.

Hambleton, yerinden yönetimin amaçlarını da aşağıda olduğu gibi beş grupta ele almaktadır:²⁷

- Hizmetin geliştirilmesi,
- Yerel sorumluluk bilincinin geliştirilmesi,
- Ülke kaynaklarının önceliklere göre paylaşımının sağlanması,
- Halkın, yerel yönetim hizmetlerine desteklerinin sağlanması,
- İş görenlerin geliştirilmesi.

Yerel yönetim kavramı, yönetim bilimi literatürümüzde "*adem-i merkeziyet*" olarak bilinen bir kavramdır.²⁸ Erder ve İncioğlu'na göre ise bununla üç değişik yönetim biçimi kastedilir:²⁹

- Yetki genişliği veya yetki göçerimi (deconcentration),
- Özerk yerel yönetimler (devolution),
- Hizmet yönünden yerinden yönetim kuruluşları (delegation) dır.

Yetki genişliği ile, Türkiye'de merkezi idareye bağlı olan "il yönetimi" anlaşılmaktadır. Anayasaya göre illerin idaresi "yetki genişliği" esasları doğrultusunda düzenlenmiştir.³⁰ Merkezi idarenin en yetkili temsilcisi ve il idaresinin başı olan vali, kamu yararı için merkezi idarece kendine devredilen yetkileri kullanır.

²⁶ Duman, 1988, *a.g.m.*, ss.83-93.

²⁷ Duman, 1988, *a.g.m.*, ss.83-93.

²⁸ Ruşen Keleş, *Yerinden Yönetim ve Siyaset*, (İstanbul: Cem Yay., 1992), s.11.

²⁹ Cemalettin İpek, *Devletin Küçültülmesi Politikaları Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1995, s.44.

³⁰ T.C. 1982 Anayasası, Madde 126.

Özerk yerel yönetimlerden (devolution) de yasal düzenlemeler çerçevesinde seçimle işbaşına gelen yerel yönetim birimleri anlaşılmaktadır. Bu yönetim örgütüne Türkiye idari yapısı içerisinde mahalli kamu hizmetlerinin yürütülmesi için bir takım yasal yetkilerle donatılan özel bütçeleri ve tüzel kişilikleri olan belediyeler, il özel idareleri ve köy yönetimleri örnek olarak gösterilebilir.

Hizmet yönünden yerinden yönetim kuruluşları (delegation) ise, merkezi idarece bir takım yetkilerin devredildiği hizmet amaçlı kuruluşlardır.³¹ Bunlar üniversiteler, emekli sandığı ve kamu iktisadi devlet teşekkülleri gibi müesseselerdir.³²

Esasen, yerinden yönetim olarak da bilinen yerel yönetimler (local self-government), bir başka ifadeyle “yerel halkın kendi eliyle seçtiği organlarca yönetilmesini anlatan bir dizgenin adıdır.”³³

Yerel Yönetim Birimi (Local Authority/Local Administration) ise, merkezi yönetimce belli sınırlar içinde kurallar koymaya, mali yükümlülükler getirmeye yükümlü kılınmış, umumiyetle bir yerel meclisin denetimi altındaki yönetim biriminin adıdır.

Bu birimleri, Komün (Commune, Collectivite Locale) olarak adlandırmak da mümkündür. Komünler, Fransa’da olduğu gibi, kimi ülkelerde kentsel ve kırsal komünler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.³⁴ Bazı ülkelerdeki uygulamalarına bakıldığında da bu tarz bir ayrıma rastlanmamaktadır.

Ülkemizde yerel yönetimlerin üç farklı ögesi dikkat çekmektedir. Bunlar: ³⁵

- İl özel idareleri,
- Belediyeler,
- Köy yönetimleri’dir.

Yönetim bilimi literatüründe yerel yönetimlerin başlıca iki çeşidi yer almakta olup, birincisi “*siyasi adem-i merkeziyet*” olarak da adlandırılan ve daha çok federal

³¹ İpek, 1995, a.g.e., s.44.

³² Şeref Gözübüyük, **Yönetim Hukuku**, (Ankara: Turhan Kitabevi, 1995), s.124.

³³ Keleş, 1992, a.g.e., s.12.

³⁴ Keleş, 1992, a.g.e., s.12.

³⁵ Keleş, 1992, a.g.e., s.12.

yönetim uygulamalarının hakim olduğu ülkelerde rastlanan, ayrı bir ulusal kimlik iddiası gütmeyen kısmî veya tam özerkliğe dayalı siyasal yerinden yönetim biçimidir. İkincisi ise, sadece yürütme ile ilgili bir takım yetkileri bulunan *siyasal* yerinden yönetimlerdir. Siyasal yerinden yönetimler, **Hizmet Yönünden Yerinden Yönetim** ve **Yer Yönünden Yerinden Yönetim** olmak üzere ikiye ayrılır.³⁶

2.2. Yerelleşmenin Tanımı

Rondinelli'ye (1981) göre yerelleşme; merkezi hükümetin veya onun taşradaki birimlerinin planlama, karar alma ve yönetime dair bazı yasal ve siyasal yetkilerinin bağımsız yerel hükümetlere ya da mahalli örgütlere devredilerek aktarılmasıdır.³⁷ Benzer şekilde Conyers (1983) de yerelleşmeyi; planlama, karar verme ve kamu hizmetlerine yönelik yönetim yetkisinin ulusal düzeydeki hükümetten alınıp, alt ulusal düzeydeki örgüt veya benzeri kuruluşlara devredilmesi biçiminde tanımlamaktadır.³⁸ Bu bakımdan yerel yönetimler:³⁹

Devlet sınırları içinde yerleşmiş irili ufaklı insan topluluklarının (köy, kasaba, kent vb.) ortak ve yerel nitelikteki ihtiyaçları karşılamak maksadıyla belli bir hukuk düzeni içinde oluşturulmuş anayasal kuruluşlardır.

şeklinde tanımlanabilir.

Bir başka tanımlamaya göre de, **yerel yönetim** (local self-government); yerel halkın kendi eliyle seçtiği organlarca yönetilmesini anlatan bir dizgenin adıdır. **Yerel yönetim birimi** ise, merkezi yönetim (özeksel yönetim) tarafından belirli sınırlar dahilinde kurallar koymaya, mali yükümlülükler getirmeye yetkili kılınmış yerel mahiyetteki bir meclisin denetimi altındaki yönetim birimidir.⁴⁰

En kapsamlı tanımlamayla yerel yönetimler, belirli bir coğrafyada birlikte ikamet eden toplulukların bir arada yaşamalarını kolaylaştırmak için daha çok hizmet maksadıyla oluşturulan ve karar mekanizmalarının da bizzat bu yerel topluluklarca

³⁶ Keleş, 1992, a.g.e., ss.12-13.

³⁷ Yasemin (Koçak) Usluel, **Mili Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1995, s.3.

³⁸ Usluel, 1995, a.g.e., s.3.

³⁹ Halil Nadaroğlu, **Mahalli İdareler**, (İstanbul: Beta Yay. 1989), s.3.

⁴⁰ R.Keleş, **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, (İstanbul: Cem Yay. 1994), s.16.

seçilerek, yasalarda ifadesini bulan görev ve yetkileri kullanan, mali özerkliğe haiz, özel bütçe ve personel istihdam etme yetkisini taşıyan, yönetsel özerk kuruluşlardır.

Yerel yönetimler konusunda hemen hemen yapılan bütün tanımlamalar önemli benzerlikler taşımaktadır. Eroğlu (1986), yerel yönetimleri “yerel alandaki kamu hizmet ve faaliyetlerine yönelik yetkilerin merkezden alınarak taşradaki tüzel kişiliklere devri” olarak tanımlarken; Onar (1936), daha geniş bir perspektif kazandırarak yerel yönetimleri “yürütmeyle ilgili kararların merkez teşkilatına ve hiyerarşisine dahil olmayan birtakım organlar tarafından alınmasını kapsayan bir sistem” olarak tarif etmektedir.⁴¹

Eroğlu’na göre, kamu hizmetlerinin ve bu alandaki yetki gücünün merkezde toplanması *Merkeziyet Prensibini*; bu hizmet, uğraşı ve yetki dağılımının farklı çevreler arasında bölüşümü ise *Yerinden Yönetim Prensibini* (adem-i merkeziyet) oluşturur. Yerinden yönetim, tamamen toplumun tarihi ve sosyolojik eğilimlerinin bir gerçekliğini çağrıştırdığından zamanla bir idari sistem haline de dönüşmüştür. Yerinden yönetim kavramı yerine adem-i merkeziyet kavramını kullanmayı daha uygun gören Eroğlu’na göre bu kavram, coğrafi bir terim olup mekan ifade etmektedir. Bu yönüyle, kamu tüzel kişiliğine haiz bölge yahut kent idarelerini çağrıştırmaya daha müsaittir. Oysa, asıl dikkat edilmesi gereken; yerinden yönetim sisteminin hizmet bakımından uygulanmasıdır ki, burada önemli olan coğrafi çağrışımlar değil hizmete dönük faaliyetlerdir.⁴²

Uluslararası Toplum Bilimleri Ansiklopedisi’nde de (International Encyclopaedia of the Social Sciences, s.451.) yerel yönetimler; “bir devletin ya da bölgesel yönetimin alt birimi olan, göreceli olarak küçük bir alanda, sınırlı sayıdaki kamusal politikalarının belirlenmesi ve uygulanması ile görevli ve yetkili kılınmış bir kamu kuruluşu”⁴³ olarak tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler ise, Türkçe’deki karşılığı *yerinden yönetim* olan decentralization’u hem “yetki genişliği” hem de “yerinden yönetim”in karşılığı olarak kullanmaktadır.

⁴¹ Kemal Görmez, *Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği*, Hizmet-İş Sen. Yay., y.y.y., y.t.y., s.40.

⁴² Görmez, *a.g.e.*, s.39.

⁴³ Keleş, 1992, *a.g.e.*, s.13.

2.3. Yerel Yönetimlerin Varlık Nedenleri

Yerel yönetimler, mahalli bir topluluğun belirli ihtiyaçlarını karşılamak, katılımcılık esasları doğrultusunda halk ve idare yakınlaşmasına hizmet etmek ve merkezi yönetim karşısında bireyin özgürlüğünü gerçekleştirmeyi hedef alan mahalli idare tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, “yanıt verdikleri gereksinimler ve gelişmelerini sağlayan etmenler, siyasal, yönetsel ve toplumsal nitelikler taşırlar.”⁴⁴ Bu yüzden yerel yönetimleri sadece bir iki nedenle sınırlandırmak doğru değildir. Halkın yönetimde etkinliğinin sağlanması, katılımcı demokrasi, ve buna bağlı olarak kamusal üretim ve tüketim özgürlüğü gibi birçok varlık nedenini sıralamak mümkündür. Ancak burada siyasal, toplumsal ve yönetsel nedenler üzerinde duracağız.

2.3.1. Siyasal Nedenler

Hemen hemen dünyadaki tüm yerel yönetimler, uygulandıkları ülkelerin siyasal rejimleri ile yakından ilgilidirler.⁴⁵ Bu bağlamda, kimi ülkeler yönetimlerini siyasal özerkliğe dayalı federal bir biçimde yapılandırırken, kimi ülkeler de tekçi üniter devlet yapılanmasını esas almışlardır.

Tarihsel gelişim süreci perspektifinden bakıldığında siyasal özerklik, kimi ülkelerde merkezi yönetimle yerel halk arasında güç ve yetki paylaşımı mücadelelerine neden olmuş ve bu durum yer yer ülkenin siyasal erkini ele geçirmenin bir aşaması biçiminde de değerlendirilmiştir. Nitekim, hedeflerini devletin gücünü parçalayıp bunun yerine gerçek demokratik bir iktidarı tesis etmek olarak belirleyen Paris Komünü’nün 1871’de Paris’i teslim alarak 72 gün yönetmesi ve bu silahlı işçi hareketinin sonraki yıllarda özellikle 1917 yılındaki Rus Bolşevik İhtilali’ne de rehber olarak tanıtılmış olması dikkate alındığında; bu husus, üzerinde önemle durulması gerekli bir vak’adır.⁴⁶ Bu nedenle ülkelerin çoğu haklı olarak siyasal yerinden yönetim ilkesine ihtiyatla yaklaşmakta ve ülke bütünlüklerini her şeyin önünde tutmaktadırlar.

⁴⁴ Keleş, 1994, a.g.e., s.17.

⁴⁵ Görmez, a.g.e., s.41.

⁴⁶ Keleş, 1994, a.g.e., s.74.

2.3.2. Yönetmel Nedenler

Bazı ölkeleri istisna sayarsak, bir ölkede bütün kamusal hizmetleri özeysel (merkezi) bir yönetim modeliyle tek elden yürötmek imkânsızdır. Zira, böyle bir uygulama başta hukuksal ahlâk olmak üzere ekonomik ve siyasal gereklere de aykırıdır.⁴⁷ Ancak, yerel yönetimlerin önündeki asıl sorun, bu yönetimlerin varlığı ya da yokluğu olmayıp, bu idarelerin ne ölçüde geliştirileceğı veya görev alanlarının ne kadar geniş tutulacağı hususudur. Bu yüzden daha etkin bir yerel yönetim ağının geliştirilmesi öncelikle bu yönetimlere gerçek temsili niteliğın tanınıp, tanınmamasına bağlıdır.⁴⁸

Genel olarak yerel yönetimlerin ağırlıklarının artırılması için başlıca üç yöntemin kullanıldığı bilinmektedir:⁴⁹

1. En uygun hizmetsel alanların büyüklüğü ile sınırlarının gözden geçirilmesi,
2. Finansal kaynak savurganlığının önlenmesi için yerel yönetim birimlerinin sayısının azaltılması,
3. İş, en iyi yapabilecek yerel yönetim birimlerinin tespit edilerek işe göre yerel yönetim örgütlerinin oluşturulması.

Etkenlik açısından bakıldığında, kamunun gereksinim duyduğu bütün mal ve hizmetlerin merkezi otoriteye bırakılması bir takım iş ve hizmet kayıplarına yol açabileceğı gibi böyle bir uygulama ölkemizde de ekonomik açıdan büyük kayıplara ve ayrıca yerel ihtiyaçları tam olarak karşılamamaya sebep olmaktadır.⁵⁰ Bundan ötürü yerel yönetim reformu hazırlanırken, öncelikle bireyin katılımı ve çoğulcu demokrasinin gerekleri esas alınıp devlet ile vatandaş arasında güven bunalımının yaşanmamasına dikkat etmek gerekmektedir.

⁴⁷ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.25.

⁴⁸ Keleş, 1994, a.g.e., s.18.

⁴⁹ Keleş, 1994, a.g.e., s.18.

⁵⁰ Y. Gülöksüz, "Yerel Yönetimler Üzerine Temel Görüşler", *Yerel Yönetimler ve Demokrasi*, (Ankara: SD Yay., 1994), ss.57-61.

2.3.3. Toplumsal Nedenler

Wickwar (1970) ve Pirenne'e (1982) göre, ufak toplumların kendi kendilerini yönetmeleriyle başlayan yerel yönetimler, Ortaçağ Avrupa'sında merkezi yönetimlerin güç yitimleri sonucu⁵¹ halkın edindikleri imtiyazlarla belirgin hale gelmişlerdir. Bundan ötürü, yerel yönetimlerin oluşmasında toplumsal nedenlerin etkisi ve önemi göz ardı edilemez.

Şüphesiz, bir ülkenin saniyeleşerek gelişmesi ve hızla kentleşmesi yerel yönetimlerin gelişmesine yol açtığı⁵² gibi toplumun bilinçlenmesine de öncülük etmektedir. Bilinçli toplum, bir yanda, elde edilen iktisadi refahın bütün bireylere yansması için uğraş verirken; öte yanda, katılımcı yönetimin yaygınlaşması için azami çaba sarf etmektedir. Küreselleşme ile birlikte ağırlığını iyice hissettiren insan hakları ve yerel demokrasi bilincinin gelişme göstermesinin yanı sıra, büyük şehirlerde yaşayan kitlesel nüfusun ufak yerleşim yerlerindekiyle oranla habire çoğalarak ortaya çıkan farklı ihtiyaçları da bu bağlamda görmemezlikten gelinemez. Bu nedenle önümüzdeki yıllarda insanların, üzerinde yaşadığımız gezegene daha duyarlı davranabilecekleri ve yönetimlerin birçok konuda (çevre, konut, sağlık, eğitim, hukuk, şehirleşme, pahalılık, bürokrasi vb.) ciddi olarak sorgulanabilecekleri kolaylıkla anlaşılabilmektedir.

Yukarıda ifade edilen görüşler dikkate alındığında dünyadaki “gelişim sürecini parçalara ayırmak olanaksızdır.”⁵³ Bu sebeple dünyadaki gelişme trendiyle birlikte yerel yönetimler de toplumsal gereksinimler paralelinde gelişmeye adaydır.

Nitekim, belli bir yöre halkının katılımcı demokrasiye ve hukukun üstünlüğüne dayalı eşitlikçi eğilimlere sahip olması yerel yönetimleri de geliştirmektedir. Örneğin, Fas'taki Berberiler'in ikamet ettiği yörelerdeki yerel yönetimler, Arap kökenlilerin yerleşim yerlerindekiyle nazaran daha gelişmiş durumdadır. Hâtta nüfus yoğunluğunun az olduğu yerlerdeki komünler (belediyeler) ekonomik bakımdan daha verimsiz çalışmaktadırlar. Bu durum, ülkemiz

⁵¹ Görmez, a.g.e., s.45.

⁵² Keleş, 1994, a.g.e., s.20.

⁵³ Keleş, 1994, a.g.e., s.20.

belediyelerinin de %80'inin (nüfusu 10 binden az) içinde bulunduğu zorlukları gözler önüne sermektedir.⁵⁴

Bu itibarla, güçlü yerel yönetimler, Henry Maddick'in (1963) de deyimiyle "halkın emek, kaynak ve düşünce gizil gücünü yöresel ve ulusal kalkınma çabalarına daha kolay yansıtabilmektedirler."⁵⁵

2.4. Yerel Yönetim Çeşitleri

Brown (1990), yerel yönetimleri **örgütsel** ve **siyasal** olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Örgütsel yerelleşme; örgüt hiyerarşisi doğrultusunda merkez örgütün karar bazındaki bir takım yetkilerinin alt düzeydeki yönetim kademelerine aktarılması olarak tanımlanırken; siyasal yerelleşme ise, yerel idarelerin yarı bağımsızlığı biçiminde tanımlanır.⁵⁶

Siyasal yerelleşme, yerel yönetimlerin idari ve mali anlamda devletin tüzel kişiliğinden ayrı bir tüzel kişiliğe sahip olması anlamında da kullanılır.⁵⁷ Bu sistem, federal devletlere özgü bir sistem olup, bazı ülkelerde (ABD, İsviçre ve Almanya) yerel yönetimlerin yasama, yürütme ve yer yer yargı alanında da yetkili kılındıkları görülmektedir.⁵⁸

Keleş (1994) ise, yerel yönetimleri amaç ve fonksiyonları bakımından **genel** ve **özel** amaçlı olarak ikiye ayırır. Genel amaçlı yerel yönetimler; (Türkiye, İspanya, Fransa, Rusya ve İngiltere belediyelerinde olduğu gibi) kamunun yerel anlamdaki bütün ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü bulunurken, özel amaçlı yerel yönetimler ise eğitim, sağlık ve posta hizmetleri gibi yalnız bir kamu hizmetini bizzat mahallinde yerine getirmekle görevli kuruluşlardır.⁵⁹

Yerel yönetimler, nitelik bakımından da ikiye ayrılır:⁶⁰

1. Temsil ilkesine dayalı yerel yönetimler (belediyeler),
2. Özel amaçlı yerel yönetimler (özel hizmet kuruluşları).

⁵⁴ Keleş, 1994, a.g.e., ss.20-21.

⁵⁵ Keleş, 1994, a.g.e., s.21.

⁵⁶ Usluel, 1995, a.g.e., s.4.

⁵⁷ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.32.

⁵⁸ Görmez, a.g.e., s.43.

⁵⁹ Keleş, 1994, a.g.e., s.21.

⁶⁰ Keleş, 1994, a.g.e., s.21.

Yerel yönetimlerin tarihi gelişimine ve günümüzdeki seyrine bakıldığında, dünya üzerinde uygulanabilecek tek tip bir yerinden yönetim türünün mevcut olmadığı görülür. Örneğin, yetki genişliğini yerel yönetimlerin bir tarzı olarak ifade edenler (H. Maddick; R. Keleş) olduğu gibi, bunu (yetki genişliğini) bütün gücün tek elde (merkezde) toplanması anlamına gelen “*merkezden yönetim*”in bir uygulaması tarzında tanımlayanlara da (Onar, Tortop, Özyörük, Eroğlu, vd.) rastlanmaktadır.⁶¹

Şüphesiz, ülkelerin sosyo-ekonomik durumları, toplumsal, tarihî ve kültürel dokuları ile siyasal sistemleri, bu ülkelerdeki yerel yönetimlerin birbirlerinden ayrı özellikler göstermesinde etkili olmaktadır. Yerel yönetimlerin uygulandıkları ülkeler arasında farklılık arz etmesinin önemli nedenlerinden biri belki de en önemlisi, uygulandıkları ülkelerin siyasi rejimleridir.⁶² Bu nedenle, yerel yönetimlerin çeşitlerini tasnife geçmeden önce yerel yönetim sistemlerine kısa bir göz atmak gerekir.

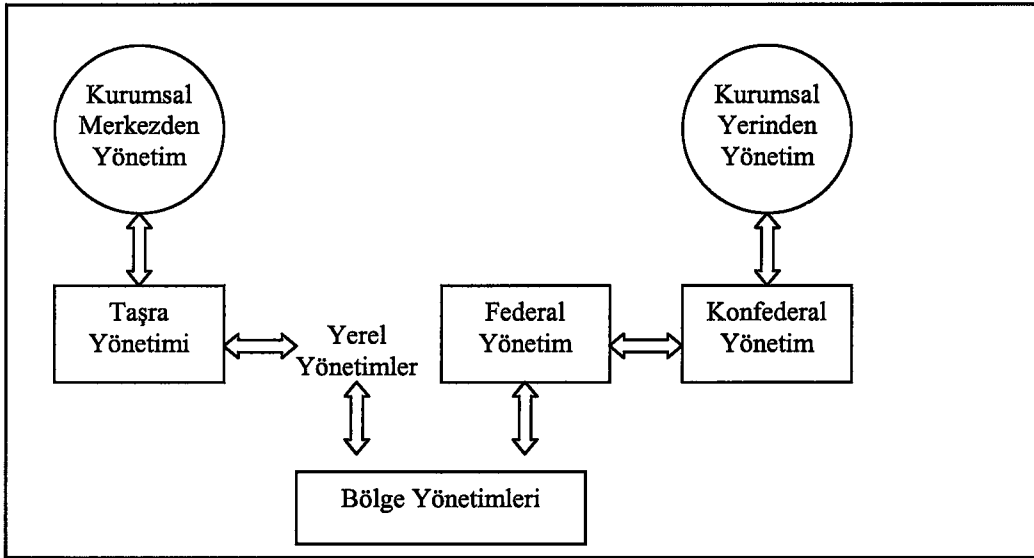
Dünyadaki yerel yönetim sistemleri genel olarak dört grupta ele alınabilir. Bunlar:⁶³

1. Yerel yönetimlere ağırlık veren federal sistemler, (Avustralya, Kanada, Almanya, İsviçre, ABD vb. federal ülkeler),
2. Yerel yönetimlere ağırlık veren tekçi sistemler (İngiltere ve İskandinav ülkeleri),
3. Fransız sistemi, (Fransa, Türkiye),
4. Sosyalist/komünist ve poskolonyal sistemler (soğuk savaş dönemi Doğu Bloku ülkeleri, vb.).

⁶¹ Görmez, **a.g.e.**, s.40.

⁶² Görmez, **a.g.e.**, s.41.

⁶³ Görmez, **a.g.e.**, s.41.



Şekil 1. Yerinden Yönetim Şekilleri.

Kaynak: Kalabalık, 1998, a.g.e., ss.402-439.

Charlton ise, yukarıdaki şekilde de belirtildiği gibi yerel yönetimleri iki genel başlık altında ele almaktadır:⁶⁴

1. Kurumsal merkezden yönetim,
2. Kurumsal yerinden yönetim.

Yerel yönetimlere ağırlık veren federal sistemlerde yer yer farklı uygulamalar olmasına karşın bu tarz yönetimler genellikle eyaletlerin kontrolünde faaliyetlerini icra etmektedirler. Tekçi (unitary) sistemlerin uygulandığı ülkelerde yerel yönetimler hayli özerk bir konuma sahiptirler. Fransa ve Türkiye’de olduğu gibi merkeziyetçi idari yapının ağırlığını hissettirdiği ülkelerde de yerel yönetimler, merkezi yönetimin temsilcisi ve onun taşradaki uzantıları olup, merkezin katı denetimine tabidirler. Sosyalist ülkelerde ise yerel yönetimler, daha çok “yetki genişliği” biçiminde faaliyetlerini icra etmektedirler.⁶⁵

Merkezi yönetim ve bu yönetimlere bağlı mahalli idareler arasında gerçekleşen yetki aktarımı ve bu yetkilerin mahallinde kullanımı genel olarak **yetki genişliği** ve **yetki devri** olarak isimlendirilen iki ilkeye göre yapılmaktadır.

⁶⁴ Halil Kalabalık, “Yerinden Yönetim Türleri ve Yerinden Yönetime Geçiş Sürecinde Kullanılan Teknikler”, *Kamu Yönetiminde Kalite, I. Ulusal Kongresi, 26-27 Mayıs 1998*, (Ankara: TODAİE Yay., 1998), C.1.,ss. 402-439.

⁶⁵ Görmez, a.g.e., ss.41-42.

2.4.1. Yetki Genişliği

Yetki genişliğini yerinden yönetimin bir başka uygulama biçimi olarak tanımlayanlar olmasına karşın yetki genişliği genel olarak merkezi yönetimin çeşitli hizmetlere yönelik birtakım işlerin gecikmeden yürütülebilmesi maksadıyla taşradaki memurlara yürütmeye dair bazı yetkilerini devretmesi olarak bilinir. Örneğin; valilerin, görevli bulundukları illerde yetki genişliğine göre çalışmaları bu kapsamda değerlendirilebilir. Yani yetki genişliği bir anlamda merkezden yönetimin yumuşatılmış biçimidir.⁶⁶

Yetki genişliği, “yetki göçerimi” olarak da tanımlanmaktadır. Buna göre, taşradaki birimler merkezi idarenin yetkisini kullanarak kendilerinden beklenen hizmetleri yerine getirirler.⁶⁷

Smith, merkezi yönetimin taşradaki il örgütlenmesini (valilik sistemini) iki grupta ele almaktadır:⁶⁸

- Kapsayıcı valilik sistemi (Integrated),
- Sınırlı valilik sistemi (Unintegrated).

2.4.1.1. Kapsayıcı Valilik Sistemi

Koyu merkeziyetçilik anlamına gelen kapsayıcı valilik sisteminde (integrated) vali, bulunduğu ilde merkezi yönetimin genel temsilcisi olup; ayrı ayrı her bakanlığı ilde temsil etmektedir. Fransız merkeziyetçi yönetim yapılanmasına ait bir yönetim tarzı olan kapsayıcı valilik sistemi başta Kara Avrupası, Ortadoğu ve Güney Amerika ülkelerinin yanı sıra Türkiye’de de uygulanan bir sistemdir.⁶⁹

2.4.1.2. Sınırlı Valilik Sistemi

Bu sistemde vali, taşrada yalnızca bir ilin veya bölgenin başıdır ve merkezi yönetimin yürütmekte olduğu hiç bir hizmete dair sorumluluğu bulunmamaktadır. Sınırlı valilik sisteminde vali, sadece taşra ile merkezi yönetim arasındaki iletişimi sağlar. Merkezi yönetimce görevlendirilen taşradaki yöneticiler hizmet sınırları dahilinde kalmak koşuluyla birbirlerinden bağımsız olarak çalışırlar, ayrıca

⁶⁶ Nadaroğlu, 1998, *a.g.e.*, s.29.

⁶⁷ Keleş, *a.g.e.*, s.15.

⁶⁸ Kalabalık, 1998, *a.g.m.*, ss.402-439.

⁶⁹ Kalabalık, 1998, *a.g.m.*, ss.402-439.

birbirlerinden üstünlükleri de söz konusu değildir. Taşradaki hizmet birimleri, gerekli gördükleri taktirde merkez örgütünde yer alan ilgili genel müdürlükleriyle doğrudan iletişim kurabilmekte ve valinin bu birimlerin faaliyetleri üzerinde herhangi sınırlayıcı bir yetkisi bulunmamaktadır.⁷⁰ Sınırlı valilik sisteminin (unintegrated) en iyi uygulandığı ülke İtalya'dır. Bundan ötürü bu sistem İtalyan Sistemi olarak da adlandırılmaktadır.⁷¹

Yetki genişliğinde merkezi yönetimin taşrada karar organları bulunur ve bu uygulama bir ölçüde merkezin denetim gücünü de artırmaktadır.

2.4.2. Yetki Devri

Yetki devri, bir yöneticinin kendi yetkisinde olan karar verme ve bu kararları uygulama hakkını astlarına devretmesi olarak tanımlanır.⁷² Rondinelli (1981), yetki devrini teknik ve yönetsel olarak, kararları yürütme ve planlamaya yönelik bir takım yetkilerin alt birimdeki örgütlere devredilmesi olarak tanımlar.⁷³ Bir başka tanıma göre de yetki devri, yapılması gerekli olan işlerin başkaları aracılığı ile yapılmasıdır.⁷⁴ Leana (1986) ise, yetki devrini demokratik karar verme biçimi olarak ele almaktadır. Bu değerlendirmeye göre astın kararlara katılımı söz konusu olduğundan, istişare ve katılım esaslarına göre alınan her karar otokratik uygulamanın karşısı olarak değerlendirilmek durumundadır.⁷⁵

Yetki devrinde, yerel birimlere karar alma yetkisi tanınmasına rağmen asıl yetkiler yine de merkezi yönetimin elindedir. Merkezi hükümet, dilediği vakit hiç bir yasal düzenleme gereği duymaksızın astlarına devrettiği yetkileri geri alma yetkisine sahiptir.⁷⁶

⁷⁰ Kalabalık, 1998, *a.g.m.*, ss.402-439.

⁷¹ Yıldızhan Yayla, "İlin Başkentle ve Bölgesel Kuruluşlarla İlişkileri", *İdare Hukuku ve İlimler Dergisi*, Ankara, 1981, Y.2, S.1, s.30.

⁷² T. Koçel ve bşk., *Kamu İktisadi Teşebbüslerinde Yönetim Kurulu Üyeliği El Kitabı*, (Ankara: DPT Yay. 1991), s.100.

⁷³ Usluel, 1995, *a.g.e.*, s.6.

⁷⁴ Cevdet Elma, "Yönetsel Etkililiğin Bir Göstergesi Olarak Yetki Devri", *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, (Ankara: Anı Yay., 2000), ss.181-199.

⁷⁵ Elma, 2000, *a.g.m.*, ss.181-199.

⁷⁶ Usluel, 1995, *a.g.e.*, s.6.

2.5. Yerel Yönetimlerin Genel Özellikleri

Yerinden yönetim kuruluşları, yasalar çerçevesinde merkezi yönetim dışındaki iş ve hizmetleri karşılayabilmek için bir takım tüzel, siyasal ve mali yetkilerle donatılan örgütlerdir.⁷⁷ Üyelerinin tamamı seçimle işbaşına gelen yerinden yönetim örgütleri ile merkezi yönetimin yetki ve sorumlulukları yasalarla birbirinden ayrılmaktadır.

Rondinelli (1981), Keleş'ten farklı olarak yerinden yönetimleri; “bazı işlevler için yerel hükümet birimlerine sorumluluğun verildiği, fakat merkezin etkisinin **denetim** ve **mali** konularda sıklıkla hissedildiği bir yerelleşme biçimi” olarak tarif eder. Bray’a (1985) göre de, yerinden yönetim örgütü; “yetkinin, yasalarla alt ulusal birimlere aktarıldığı ve merkezin, karar verici rolünden vazgeçtiği bir yönetim biçimi”dir.⁷⁸

Eroğlu (1986), yerel yönetimlere daha farklı bir bakış açısı ile yaklaşarak bunları “kamu hizmet ve faaliyetlerinin ve kamu kudretinin farklı parçalar arasında dağılması”⁷⁹ biçiminde nitelendirir.

Conyers (1983) de, yerelleşme programlarını “yetki genişliği” ve “yerinden yönetim” biçiminde sınıflandıranların aksine tamamen ayrı bir programlama tasnifine tabi tutar. Bu tasnife göre:⁸⁰

- Yetkinin, yerel nüfusça seçilmiş ve merkez tarafından atanmış yöneticilerden kurulu yasal bir yapıya devri sonucunda oluşturulan yerelleşme tipi,
- Merkez ve yerel yöneticilerin karışımından oluşan yerelleşme tipi,
- Tamamen yasal ve seçilmişlerden oluşan yerelleşme tipi.

Dünyada, yerelleşmenin farklı uygulamalarına her zaman rastlamak mümkündür. Bu farklılıklar ülkeden ülkeye veya yönetimden yönetime değişiklik gösterebilmektedir. Yeryüzünde salt bir biçimde uygulanabilecek tek tip bir yerel yönetim modeli mevcut değildir. Bu yönetimlerden bir kısmı *yetki devrine* yahut *yetki genişliğine* dayalı iken; diğer bir kısmı da tamamen yerel nüfusun iradesi

⁷⁷ Keleş, a.g.e., s.15.

⁷⁸ Usluel, 1995, a.g.e., ss.6-7.

⁷⁹ Görmez, a.g.e., s.39.

⁸⁰ Usluel, 1995, a.g.e., s.7.

doğrultusunda belirlenen, merkeziyetçilikten uzak, her türlü mali, idari ve yetki özerkliği olan yönetimler biçimindedir.

Bir başka deyimle yerel yönetimler, daha çok yerel mahiyetteki kamu hizmetlerinin tüzel kişiliğe haiz birimlerce yürütülmesi maksadıyla oluşturulan, karar ve yürütme mercileri seçimle işbaşına gelen özerk yönetim birimleridir. Bu yönetimlerin idari özerklikleri olduğu gibi mali özerlikleri de bulunmaktadır. Ancak, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bu yönetimler merkezi yönetimin idari vesayeti altındadırlar. Bu vesayetten maksat, üniter devlet yapısını ve toplum bütünlüğünü muhafaza etmek, dolayısıyla *siyasal adem-i merkeziyet* sorunu ile karşılaşmamaktır.⁸¹

Günümüzde, toplumların liberal demokrasi bilinçleri gün geçtikçe gelişmekte, yerel yönetimlere ilgi her geçen gün artarak devam etmektedir. Bu açıdan mahalli özerklikler, kaliteli hizmetlerin zamanında sunulması için önemli bir gerekçe olarak düşünülmekte ve yerel hizmetlere ilişkin kararların merkez yerine bölgelerde alınıp uygulanmasının kentleşmeye de önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Böylece, devletin zamanında eğilemediği konulara yerel yönetimlerin el atmakta olması hem iş ve hizmetlerin zamanında yapılmasını sağlamakta hem de bu yönetimlerin genel olarak kolay ulaşılabilir olmaları onların birer demokrasi okulu biçiminde algılanmalarına yol açmaktadır.

Yerelleşme, başlıca iki biçimde gerçekleştirilebilir:⁸²

1. Merkezi idarenin yetkisinde bulunan bazı hizmet ve sorumlulukların yerel yönetim birimlerine veya bölgesel idarelere devredilmesi (İspanya, Hollanda vb. ülkelerde uygulandığı gibi).
2. Yetki Genişliği esasına göre merkezi yönetime bağlı taşra ünitelerinin güçlendirilmesi (Fransa, Türkiye, vb.).

Yerelleşmenin genel özellikleri de fayda esasına göre özetle şu şekilde sıralanmaktadır:⁸³

- Toplumun siyasal ve örgüt kültürü bakımından bilinçlenmesi,

⁸¹ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.26-27.

⁸² Cahit Tutum, **Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma**, (Ankara: Tesev Yay., 1994), ss.31-32.

⁸³ Tutum, 1994, a.g.e., s.29.

- Her kesimden insanın yönetime katılımı ve demokrasinin yerleşmesi,
- Etnik farklılıklara hoşgörü ile yaklaşılarak toplumsal kaynaşmanın sağlanması,
- Kamu hizmetlerinin aksatılmadan yürütülmesi ve bölgesel kalkınmaya hız verilmesi,
- Şehirleşmenin yaygınlaşması,
- Kaynak kullanımının rasyonel esaslara dayandırılması.

2.6. Yerel Yönetimlerin Dünyadaki Gelişme Seyri

Yeryüzünde yerel yönetim sistemlerinin oluşmasında birçok faktörün rol oynadığı; bu oluşumda özellikle ülkelerin siyasal, sosyal, kültürel gelişmelerinin yanı sıra çeşitli dış zorlayıcıların da payının büyük olduğu bilinmektedir. Ayrıca milletler arasında zaman zaman baş gösteren çeşitli savaş, anlaşma ve birleşmelerin de yerel yönetimlerin gelişmesi üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir.⁸⁴ Bu nedenle yerel yönetimlerin gelişim periyodunu burada dünyadaki çeşitli devir ve uygarlıklarla ilişkilendirerek anlatmaya çalışacağız.

2.6.1. Yerel Yönetimlerin Batıda Gelişimi

Yerel yönetimleri tarihsel süreç itibarıyla Antik Yunan ve Roma dönemine dek götürmek mümkündür. Daha o dönemlerde bile hemen hemen her site devletinin idari özerkliğe dayalı belediyelere bölündüğü anlaşılmaktadır. Aynı uygulamalara Bizans ve Türk uygarlıklarının hâkim oldukları devirlerde de rastlanır. Nitekim, 1985 yılında Avrupa Konseyi'nce Yunanistan'daki yerel yönetimlere ilişkin yapılan bir araştırmada, özellikle Osmanlılar döneminde, Yunan Mahalli İdareleri'nin geniş bir idari özerklikten yararlandıkları tespit edilmiştir.⁸⁵

Ulus devlet anlayışının tartışıldığı ve merkeziyetçi yönetimlerin ilgi görmediği günümüz Avrupası'nda, ekonomik veya güvenlik amaçlı (AB, AGİK vb.) bütünleşme çabalarından sonra, yerellik (subsidiarity) yönünden önemli gelişmelerin olduğu göze çarpmaktadır. Yerellik ilkesinin, **1992 Maastricht Sözleşmesi/Avrupa Birliği Anlaşması**'yla ayrı bir önem kazandığı da bilinmektedir. Bu anlaşmada

⁸⁴ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.26.

⁸⁵ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.23.

bölgesel ve yerel demokrasinin güvencesi olarak yerel yönetimlerin önemi vurgulanmış ve *Bölgeler Komitesi*'nin kurulması kararlaştırılmıştır.⁸⁶

Görüldüğü gibi, yerel yönetimlerin gelişmesinde çağdaş demokrasi geleneğinin de önemli rolü bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa Konseyi, gelecekteki Avrupa Birliği'ni gerçekleştirme aracı olarak yerel yönetimlere atıfta bulunmakta,⁸⁷ ayrıca 1953'te Versailles'de toplanan **Birinci Avrupa Komünleri Meclisi**'nde kararlaştırılan *Avrupa Şartı*'nda da “*Komünler, devletin temelini oluşturur*” denmektedir.⁸⁸

Yine, 1957'de toplanan Yerel Yönetim Konferansı'nda Avrupa Konseyi, yerel özerkliğin temel niteliklerini şu şekilde tespit etmiştir:⁸⁹

- Yerel özerkliklere saygı gösterilmesi,
- Yerel hayatın özgül ve partiler üstü karakterinin korunması,
- Devletle komünler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi,
- Komünlerin mali özerkliklerinin korunması ve gerçek komün bilincinin geliştirilmesi.

Günümüzde, ülkelerin gelişimlerini sürdürebilmeleri için yerel yönetim yapılanmasına geçmelerinin zorunlu olduğunu savunanlara göre, toplumsal kalkınma programlarının uygulandığı ülkelerde halkı motive etmenin yolu yine yerel yönetimlerden geçmektedir. Bundan dolayı H. Maddick (1963), yerel yönetimleri toplumsal çapta kalkınmanın ön şartı sayarken;⁹⁰ Tocqueville (1962) de bu yönetimleri siyasal eğitim aracı olarak demokrasinin temel ögesi saymakta ve halkın ancak bu yönetimler sayesinde özgürlüğünü kullanma yöntemini öğrenebileceğini öne sürmektedir.⁹¹

Çağımızda yerel yönetimler; özgürlük, temsil, katılım, eşitlik vb. şartların oluşmasında âdeta birer demokrasi okulu gibi etkileyici olmaktadırlar. Küreselleşen dünyada, devletin her şeyde temel belirleyici olması artık istenmeyen bir durumdur.

⁸⁶ M. Akif Çukurçayır, *Siyasal Katılma ve Demokrasi*, (Ankara: Yargı Yay., 2000), ss.103-104.

⁸⁷ Çukurçayır, 2000, a.g.e., s.92.

⁸⁸ R. Keleş, *Yerinden Yönetim ve Siyaset*, (İstanbul: Cem Yay., 1998), s.59.

⁸⁹ K. Görmez, *Yerel Demokrasi ve Türkiye*, (Ankara: Vadi Yay., 1997), ss.53-54.

⁹⁰ Görmez, 1997, a.g.e., ss.49-50.

⁹¹ Çukurçayır, 2000, a.g.e., s.92.

Zaten yerel yönetimlere artan rağbetin temelindeki asıl faktör de toplumların tam demokrasiye yönelik arzu ve istekleridir. Bu yüzden eskinin temsili demokrasi yöntemleri yerini bugün katılımcı/çoğulcu demokrasilere bırakmakta ve “devlet”in yetkilerinin kısıtlanmasıyla oluşabilecek boşluğun da ancak yerel yönetimler ve katılımcı demokrasi yoluyla giderilebileceği belirtilmektedir.⁹²

Tocqueville’e göre, özgürlüklerin korunması için gerekli olan iki şeyden biri “**kitle örgütleri**”, diğeri de “**yerel yönetimler**”dir.⁹³ Bu nedenle, gerek kentlerin, gerekse kent nüfuslarının artmakta olması devlet örgütlenmeleri içinde yerel yönetimlerin etkisini ve onlara duyulan gereksinimleri de beraberinde artırmaktadır.⁹⁴ Böylece, gittikçe yaygınlaşan yerel yönetimler çağımızda dünya gündemine oturmuş durumdadır.

1985 yılında **Avrupa Bakanlar Konferansı**’nda kesinleşen *Avrupa Yerel Yönetimler Şartı* 1991’de çıkarılan bir yasayla Türkiye tarafından da onaylanmıştır. Bu şarta göre hükümetler, yerel yönetimleri hem yetki hem de finansman bakımından güçlendirmeyi taahhüt etmişlerdir.⁹⁵ Çünkü yerel yönetimlerin oluşması, karar alma yetkisi kadar gelir kaynaklarının da bulunmasına bağlıdır. Örneğin, Avrupa Topluluğu’na üye ülkelerdeki mahalli idarelerin mali yönden diğer ülkelerin yerel yönetimlerinden daha iyi olmasına rağmen AB bu gelirleri yeterli görmemekte ve yeni tedbirler aramaktadır.⁹⁶

Dolayısıyla, son yıllardaki bu gelişmeler bir yanda yerel yönetimleri hem yetki hem de malî özerklik bakımından güçlü kılarken; buna bağlı olarak merkezi yönetimlerin de aynı oranda küçülmeleri söz konusudur.⁹⁷

2.6.1.1. Antik Dönemde Yerel yönetimler

İnsanlık tarihinin farklı evrelerden geçerek bugünlere ulaştığını biliyoruz. Bu süreçte, insanoğlunun Cilalı Taş Devri’nden itibaren kurmaya başladığı sosyal teşkilatların sürekli bir tekâmül geçirdiği, başlangıçta iptidaî özellikler taşıyan kabile,

⁹² Çukurçayır, 2000, a.g.e., s.92.

⁹³ Görmez, 1997, a.g.e., s.53.

⁹⁴ Metin Erten, *Nasıl Bir Yerel Yönetim*, (İstanbul: Anahtar Kitapları Yay., 1999), s.174.

⁹⁵ Çukurçayır, 2000, a.g.e., ss.97-98.

⁹⁶ N. Tortop, “*Güçlü Mahalli İdare Anlayışının Gelişmesi*”, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 1993, TODAİE, C.2, S.2, ss. 3-10.

⁹⁷ Tortop, 1993, a.g.m., ss.3-10.

aşiret, köy, polis, komün, kanton vb. sosyal müesseselerin, sonradan “devlet”e⁹⁸ dönüşerek dünyanın bazı bölgelerinde krallıklar; bazılarında ise yerel özerklikler veya siteler görünümü kazandığı bilinmektedir.⁹⁹ Bu da, toplumsal idari düzenlemeler üzerinde kültür ve geleneklerin hayli etkin olduğunu göstermektedir.

Yerel yönetimlerin tam olarak ne zaman ortaya çıktıklarına dair farklı görüşler olmakla birlikte, bu tarz yönetimleri çağrıştıran bulgulara Antik Yunan ve Roma döneminde rastlandığı bilinmektedir.¹⁰⁰ O dönemde Roma’nın yanısıra yer yer Cermen topluluklarında da yerel yönetimlere benzer kuruluşların olduğu göze çarpmaktadır.¹⁰¹ Ancak, sitelerin siyasi ve sosyal özerkliklerinin Roma İmparatorluğu’nca yıkılmasından sonra özerk yerel yönetimlerin ortaya çıktığına dair kanaatler daha yaygındır.¹⁰² Bu birimlerin gelişiminde kralların feodal beylere karşı burjuvaziyi desteklemelerinin de önemli bir etken olduğu bilinmektedir.¹⁰³

Eski çağlardaki imparatorluklar döneminde kendi egemenlikleri altındaki toplulukların (dominyonların) sayısı arttıkça, kralların kendilerini daha geniş alanları denetlemek zorunda hissettikleri, yetkilerini (otoritelerini) bizzat mahallinde kullanabilecek yardımcılara ihtiyaç duydukları ve bu yetkiyi de krallar adına “Yerel Beyler”in üstlendiği bilinmektedir. Örneğin, Roma İmparatorluğu’na sonradan dahil olan yörelerin (municipe) zaman zaman yararlandıkları bir takım siyasi ve yerel yetkilerinin olduğu; ancak bu özerkliğin başlangıçta mali özerklik biçiminde olmayıp, mali özerkliklerin sonradan elde edildiği ifade edilmektedir.¹⁰⁴

Her ne kadar yerel yönetimler denince hemen akla, yerel bir topluluğa her türlü kamu hizmetinin imkân ve yetkisini sağlayan özerk siyasi bir birim geliyorsa da, aslında tarihsel gelişim süreci itibarıyla, dünyadaki ilk yerel yönetimlerin mali özerkliğe haiz olmadıkları, sadece günümüzde merkezi yönetimlerce yürütülmekte

⁹⁸ R. Galip Okandan, *Umumi Amme Hukuku Dersleri*, İst., 1959, s.5.

⁹⁹ Görmez, *Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği*, y.t.y., s.21.

¹⁰⁰ Can Hamamcı, *Merkezi Yönetim-Yerel Yönetim Ekseninde Belediyelerimizin Yapısı ve Demokratikleşme Eğilimleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1981, s.81.

¹⁰¹ *Yerel Yönetim Tartışmaları*, 1994, (y.a.y.) s.31.

¹⁰² S. Sami Onar, *Komünlerin Hukuki Otonomisi, Komün Bilgisinin Esas Meseleleri*, 1936, s.20’dan (Akt.) Görmez, a.g.e., s.23.

¹⁰³ Hamamcı, 1981, a.g.e., s.81.

¹⁰⁴ R. Keleş – F. Yavuz, *Yerel Yönetimler*, (Ankara: Turhan Kitabevi, 1989), ss.1-2.

olan ulusal savunma, güvenlik, suç faillerinin yakalanması, adalet vb. bir takım vazifeleri icra ettikleri anlaşılmaktadır.¹⁰⁵

2.6.1.2. Ortaçağ Dönemi'nde Yerel Yönetimler

İnsanların mali ve idari özerklik kazanma mücadeleleri çok eski çağlara dayanır. Roma'da imparatorlar tarafından bazı yerel topluluklara tanınan tek taraflı tüzel kişilik tam bir özgürlük edinme biçiminde olmamıştır. İmparatorluk içinde özgür kentlerin (free city) oluşması daha sonraki dönemlere rastlamaktadır. Batı Avrupa'da 2. yüzyıldan itibaren malikâne sahibi senyörler ve feodal beyler tarafından yarı özerk birimlerin oluşturulduğu bilinmekle birlikte, bunların gerçek birer yerel özerklik yönetimi biçiminde olmadıkları ileri sürülmektedir.¹⁰⁶

Ortaçağ başlarından itibaren Batı Avrupa'nın önemli kavşak yerlerinde ilk burjuvazi teşebbüsler olarak bir takım tecimlerin (sanayi işletmeleri) oluştuğu, bu yerlerin sonradan aşamalı olarak kasaba ve kentlere dönüştükleri görülmektedir. XIII. yüzyıldan sonraki dönemlerde de merkezi krallıklar, gerek feodalitenin tasfiye edilmesinde ve gerekse üretimin vergisel denetimini kolaylaştırmada, kendilerine kolaylık sağlayacağını bildiklerinden; çıkardıkları fermanlarla hem tecim ve el sanatlarının önemli merkezlerde toplanmasını hem de buna bağlı olarak gelişen kentlerin yerinden yönetim taleplerini desteklemişlerdir.¹⁰⁷ X. ve XI. Yüzyıldan itibaren Batı Avrupa'da belirginleşen feodal ortaçağ kentleri, elde ettikleri ticari özerklik sonucunda ortaya çıkmış ve o dönemde ticaretin koruyuculuğu bu kent yönetimlerince gerçekleştirilebilmiştir.¹⁰⁸

Sonraki yıllarda kentlerin gelişiminin feodalizm tarafından engellendiği, ancak feodalizmin çöküşünden sonra X. yüzyıldan itibaren gelişen burjuvazi ile birlikte, kentlerin yeniden gelişmeye başladığı bilinmektedir. Bu süreçte, öncelikle ulaşım kolaylığı olan mıntikalar ile feodal beyliklerin çevresinde kurulan "yeni kentler" in (bourg) *yargılama* hususunda bir takım ayrıcalıklar kazandıkları ve daha sonra da akçal özerklik (mali otonomi) elde ettikleri anlaşılmaktadır.¹⁰⁹ Bu kentler

¹⁰⁵ Keleş ve Yavuz, a.g.e., 1989, s.1.

¹⁰⁶ Keleş ve Yavuz, 1989, a.g.e., ss. 2-3.

¹⁰⁷ Keleş ve Yavuz, 1989, a.g.e., ss.2-3.

¹⁰⁸ Yerel Yönetim Tartışmaları, 1994, (y.a.y.) s.31.

¹⁰⁹ Keleş ve Yavuz, 1989, a.g.e., s.2.

arasında kurulan bölgesel savunma birliklerinden İsviçre Konfederasyonu, Hollanda ve Belçika gibi devletler ortaya çıkmıştır.¹¹⁰

İlk çağlarda, -biraz da o dönemdeki devlet anlayışı gereği- Avrupa’da merkeziyetçiliğin daha hakim olduğu görülmektedir. Ortaçağ ise, hükümdarların yetkilerinin bir kısmının bölgelerdeki derebeylere devredildiği dönem olarak bilinmektedir. Feodalitenin yıkılışından sonraki dönemlerde de ulus devletlerin egemen olmasıyla bu durumun yeniden merkeziyetçilik lehine geliştiği görülmektedir. Dolayısıyla, demokrasi döneminden itibaren Avrupa’da bir takım ülkeler (Fransa, İtalya, Türkiye vb.) kendi bünyelerine uygun geldiği için merkeziyetçi yönetim sistemini, diğer bir kısım ülkeler de (İngiltere, Almanya ve İskandinav ülkeleri) yerel yönetim sistemini tercih etmişlerdir.¹¹¹

2.6.1.3. Günümüz Batı Dünyasında Yerel Yönetimler

Avrupa’da Belediye terimi ilk kez 1789 Fransız Kurucu Meclisi’nde kullanılmıştır. Sonradan J. Bentham’ın (1784-1832) görüşlerinin çeşitli çevrelerce tasvip görmesi üzerine bu kavramın “yerel yönetim” kavramıyla birlikte 1835’te İngiliz Avam Kamarası’nda da kullanıldığı görülmektedir.¹¹²

Batı dünyasında Rousseau ve Kant, “özgür kentler”le (free city), “özgür devlet” arasına yerel yönetim benzeri kurumların girmesine karşı görüş belirtmektedirler. Turgot (1727-1781) ise, yerel yönetim birimlerini birer hiyerarşik sistem olarak gördüğünden, belediyelerin yaygınlaştırılmasından yana tavır takınmıştır. Ona göre, bütün köylerde belediyeler kurulmalı, 15 kilometrekarelik bir alanda yer alan her 30 belediye bir seçim çevresi (municipalite d’élection) sayılmalıdır. Ayrıca il belediyeleri de (municipalite de province) yine 30 belediyeden oluşturulmalıdır. Köy belediyelerinin (en alt düzeydeki belediyeler) karar organları ise yalnızca köyde taşınmazları olan (vergi düzenlemeleri de buna göre düşünüldüğünden) vatandaşların oylarıyla belirlenmelidir.¹¹³

Turgot’un yanısıra Bentham da, yerel yönetimlerin merkezi yönetimlerce düzenlenmesinin insanlar açısından daha mutluluk verici olacağını savunmuştur.

¹¹⁰ Keleş ve Yavuz, 1989, a.g.e., ss.2-3.

¹¹¹ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.28.

¹¹² Erten, 1999, a.g.e., s.51.

¹¹³ Keleş ve Yavuz, 1989, a.g.e., s.4.

Bentham'ın öngördüğü düzenlemede tüm kamu hizmetlerini karşılamak üzere, ülke 20 eyalete bölünecek, her eyalet 20'şer ilçeden oluşarak, ilçeler de aynı sayıdaki (20) alt birimlere ayrılacaktır. Böylece, birimlerin her birinde seçimle işbaşına gelen bir başkan ve birer meclis ile bu yerel yönetimlerin öncelikle eğitim, sağlık, bayındırlık, gayri menkullere ait mal varlıklarının beyanname kayıtlarının tutulması ve güvenlik gibi görevleri olmalıdır. Bu görevleri yerine getirmek için de gerek vergi koyma ve gerekse istimlâk yetkileri bulunmalıdır. Bentham, ayrıca bu yerel yönetimlerin karar organlarının (başkan ve meclis) parlamento ve bakanların yönetim ve denetimine tabi olmalarının daha uygun olacağını belirtmektedir.¹¹⁴

19. yüzyıla gelindiğinde, hem Bentham ve Mill'in görüşleri hem de liberalist çağın etkisiyle, Fransa'da il daimi encümenliklerinin kurulduğu ve belediye başkanlarının seçimle iş başına geldikleri görülmektedir. Sonradan, liberalist akımın etkisi Prens Sebahattin aracılığıyla Osmanlı Devleti'ne de yansımıştır.¹¹⁵

Merkeziyetçi yönetim ile yerel yönetim tartışmaları bir çok ülkede sıklıkla politikacıların da gündemini işgal etmiştir. Nitekim, ABD'de, Alexander Hamilton ile Thomas Jefferson arasında geçen tartışmalarda Hamilton'un, gücün merkezden kullanılmasından yana tavır takınmasına karşın; Jefferson'un, adem-i merkeziyete dayalı idari yapılanmayı hararetle savunduğu görülmektedir. Jefferson, merkeziyetçi yönetim yaklaşımının ABD'yi bir çıkmaza sürükleyebileceğini açıklıkla ileri sürerek Hamilton'u şu şekilde tenkit etmiştir:¹¹⁶

Eğer idareye ait tüm yetkiler Washington'da toplanırsa, o zaman her şey rüşvete açık ve acımasız olarak işler. Yani, neyi ne zaman ve nasıl ekeceğimizi Washington bize telkin edecekse kısa süre sonra yiyeceğimiz ekmeği de onlardan istemek durumunda kalırız. Bu denli geniş bir ülkeyi tek bir idare çatısı altında tutmak düzensizliği ve çarpıklığı da beraberinde getirir.

Avrupa'da, bugünkü anlamda ilk yerel yönetimler, bir kısım yerel hizmetleri de karşılayan parishler(köy yönetimleri)dir.¹¹⁷ Eski Yunan site devletleri ile o

¹¹⁴ Keleş, 1994, a.g.e., s.29.

¹¹⁵ Keleş, 1994, a.g.e., s.30.

¹¹⁶ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.28.

¹¹⁷ Erten, 1999, a.g.e., s.51.

dönemdeki benzeri toplulukları istisna kabul edersek, günümüzdeki uygulamalara bakıldığında; bir çok Avrupa ülkesinde de genelde merkeziyetçilik ile adem-i merkeziyetçi (yerel yönetim) yönetim modellerinin bir arada yürütüldüğü görülmektedir. Ancak, çağımızdaki genel eğilim, yerel yönetimlerin gelişip yaygınlaşması istikametinde odaklanmaktadır.¹¹⁸

Yerel yönetimler için en önemli gelişmeler 20. yüzyılın başlarında olmuştur. Bu dönemde, hem yeterince finans kaynaklarına kavuşulmuş hem de yerel halka, merkezi yönetimlerden daha fazla hizmet sunulabilmiştir.¹¹⁹

Yirminci yüzyılda, yerel yönetimlerin gelişmiş olmasını başlıca üç nedene bağlamak mümkündür.¹²⁰

1. *Yerel yönetimlerin etkinlik alanları bu dönemde oldukça genişlemiştir.*
2. *XX. yüzyıl kentleşme yüzyılı olmuştur.*
3. *Yerel yönetimlerde etkinliği artırmanın gereği olarak sorunlara pragmatik bir yaklaşım gösterilmiştir.*

Ayrıca etnisitenin de yerelin önem kazanmasında önemli bir diğer faktör olduğu ileri sürülebilir.

Yirminci yüzyılda yerel yönetimlerin rağbet görmüş olması, hem Batıda baş gösteren sanayi devrimiyle, hem de gün geçtikçe gelişen iktisadi ve teknolojik gelişmelerle de bağlantılıdır. Hızla gelişen teknoloji ve değişmekte olan ekonomik göstergeler hizmetlerdeki arz ve talebi artırmış, buna bağlı olarak toplumların refah düzeyi de yükselme trendine girmiştir. Bu gelişmeler paralelinde toplumlar için asgari geçim haddinin belirlenmiş olmasının yanı sıra, kırsal kesimlerde ikamet eden nüfusun yoğun olarak kentlere yönelmesi de mevcut kentlerin gelişmesine ve yeni uydu kentlerin kurulmasına hız kazandırmıştır. Böylece, yerel yönetimlerin gelişmekte olması hem hızla kentselleşerek bölgeler arası ekonomik kalkınma farkının ortadan kaldırılmasına hem de ülkelerin yeni yönetim politikaları geliştirmelerine hizmet etmiş bulunmaktadır. **Bu yüzden içinde bulunduğumuz**

¹¹⁸ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.27-28.

¹¹⁹ Keleş, 1994, a.g.e., s.30.

¹²⁰ Çukurçayır, 2000, a.g.e., s.95.

dünya şartlarında yerel yönetimler, halkın örgütlenme hakkını kullanabilmeleri ile eşdeğerde görülmekte ve bir bakıma bu yönetimler katılımcı demokrasinin ön şartları arasında sayılmaktadır.

2.6.1.3.1. A.B.D.’de Yerel Yönetimler

ABD’de yerel yönetimlerin 17. yüzyıl İngiliz sisteminden büyük ölçüde etkilendikleri ve 19. yüzyıla değin yasamada *merkeziyetçi*, yürütmede *yerinden yönetimci* olarak geliştikleri görülür.”¹²¹ Belediyelerin iç işleyişi eyaletten eyalete farklılık göstermekle birlikte, çoğu belediyenin kendi mahkemeleri bile mevcuttur.¹²²

ABD’de birbirinden çok farklı yerel yönetimler bulunmakta ve bunların önemli bir kısmı aşağıdaki şekilde isimlendirilmektedir:¹²³

- Counties (il, ilçe ve köyleri kapsayan yerel yönetimler),
- Municipalities (belediyeler),
- Townships (ilçe görünümündeki küçük yerel yönetim birimleri),
- School districts (okul bölgesi),
- Special districts (özel bölgeler).

1942’de Birleşik Devletler’deki yerel yönetimlerin sayısı 155 bin 67 iken, bu sayı bugün 78 bine düşmüştür. Hemen hemen bütün eyaletlerde counties’lere (il, ilçe ve köy yerel yönetimleri) rastlanır. Bunlar, genellikle vergi tahsili, seçimlerin uygulanması, okul ve kütüphanelerin yönetimi ile yol, köprü yapımı vb. gibi halka yaşam kolaylığı sağlayan hizmetlerin denetimlerini yürüten bir çeşit yargı mercii konumundadırlar.¹²⁴

Belediyeler (municipalities) ise, tüzel kişiliğe haiz kuruluşlar olup, eyaletler tarafından kurulurlar. Yetkileri kapsamında vergilendirme, borçlanma, güvenlik, sağlık, istimlâk yapma, bazı kamu kuruluşlarını işletme, yasaları cebren kullanma ve genel ahlâkı koruma gibi faaliyetleri saymak mümkündür.¹²⁵

¹²¹ Görmez, **a.g.e.**, s.34.

¹²² **Yerel Yönetim Tartışmaları**, (y.a.y.), (y.t.y.), ss.112-113.

¹²³ Nadaroğlu, 1989, ss.162-163.

¹²⁴ Nadaroğlu, 1989, **a.g.e.**, ss.163-164.

¹²⁵ Nadaroğlu, 1989, **a.g.e.**, s.165.

ABD’de eyaletler, belediyelerin yerel nitelikteki işlerine müdahalede bulunmazlar. Bunlar, kamunun genel hizmetleri ile kolluk görevlerini yürütebilmek için gerekli olan her türlü yetki ve kaynak edinme imkânına sahiptirler.¹²⁶ Genellikle federe devletlerin dokunulmazlık haklarını hukuken kullanma yetkileri bulunan bu birimlerin aleyhinde kamusal faaliyetlerinden dolayı dava açılmayacağı gibi, üye devletlerin önemli bir kısmında belediyeler özerktirler.

ABD’de, bölge halkının eğitim sorumluluğunu da yerel yönetimler üstlenmiş bulunmaktadır. İlk, orta ve yüksek öğretimden oluşan okul bölgelerine *School Districts* denir. School Districts’ler, okulların her türlü yönetim, idari ve vergileme yetkisine sahip sınırlı birer coğrafi bölge olarak tanımlanmaktadır.¹²⁷

Sistem ve işleyiş bakımından Birleşik Devletler’deki belediyeler ve diğer yerel yönetimleri, yetki ve özelliklerine göre başlıca dört grupta toplamak mümkündür.¹²⁸

1. **Güçlü Belediye Başkanlığı Sistemi** (Başkan, seçimle iş başına gelir; yardımcılarını kendisi atar, meclis yoktur),
2. **Komisyon Sistemi** (belediye birimlerinin başında seçilmiş kişilerden oluşan bir komisyonun bulunur ve karar organı bu komisyondur),
3. **Belediye başkanı – Meclis Sistemi** (seçimle oluşan bir belediye meclisi bulunur başkan halk oyuyla seçilir. Başkanın meclis kararlarını veto etme yetkisi bulunmakla birlikte bazı yönetimlerde de yetkileri semboliktir),
4. **Belediye Meclisi – Kent Yöneticisi Sistemi** (karar organı olan meclis doğrudan halk tarafından seçilir Meclis, kendi içinden bir kişiyi “kent yöneticisi” sıfatıyla seçer).

2.6.1.3.2. İngiltere’de Yerel Yönetimler

Yerel yönetimlerin en köklü olduğu ülke İngiltere’dir. İngilizce konuşan değişik toplumların İngiliz yerel yönetim sisteminden hayli etkilendikleri

¹²⁶ Keleş, 1994, a.g.e., s.34.

¹²⁷ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.167.

¹²⁸ Erten, 1999, a.g.e., s.76.

bilinmektedir.¹²⁹ Tarihi seyir itibariyle İngiltere’de hemen hemen her kentin ayrı bağımsız bir geçmişi vardır. Örneğin, bu ülkenin başkenti Londra’ya idari yapılanma bakımından 1215 tarihli Magna Charta (Büyük Berat) ile tanınan özerklik, hukuken daha o dönemde teminat altına alınmıştır.¹³⁰

İngiltere’de yerinden yönetimin (local self-government) en tipik uygulaması Township’lerdir. Township’ler (kasaba yerel yönetimleri), VIII. Yüzyıldan itibaren kilise tarafından benimsenmiş ve bu birimlerin başına yargı ve sulh hakimi getirilmiştir. İngiltere üniter bir devlet olmasına rağmen bu durum, o dönemdeki İngiliz yerel yönetim sisteminin en dikkat çekici özelliğidir.¹³¹

İngiltere’de, 20. yüzyılın ortalarına kadar sayıları gün geçtikçe artan yerel yönetimler, 1965 yılında başlatılan ve 10 yıl süren ciddi bir reforma tabi tutulmuş, bu reform çalışmaları ancak 1 Nisan 1974’te sonuçlandırılabilmiştir. Adı geçen reformla önceden sayıları 1500’e yaklaşan yerel yönetim (mahalli idare) üniteleri üçte iki oranında azaltılmış, tek kademeli county boroughs’ler ortadan kaldırılarak yerine counties (il-eyalet) ve districtslerden (bölge yönetimleri) oluşan iki kademeli yerel yönetim sistemi geliştirilmiştir. Bunlar, birbirinden bağımsız olarak seçilen mahalli yönetim birimleridir ve metropolitan olan ve olmayan türleri mevcuttur. Ancak, Londra şehri mahallî idareler bakımından özel bir statüye (London Government) tabidir.¹³²

İngiltere’deki yerel yönetimleri belli bir tasnife tabi tutmak zordur. Yapıları çeşitlilik göstermekle birlikte yine de İngiltere’deki yerel yönetimleri dört ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:¹³³

- 1- İl yönetimleri (County),
- 2- Bölge yönetimleri (District),
- 3- Köy yönetimleri (Parish),
- 4- Londra Özel Yönetimi (London Government) dir.

¹²⁹ Görmez, a.g.e., s.34.

¹³⁰ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.184.

¹³¹ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.185-188.

¹³² Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.185-188.

¹³³ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.185-188. ; Görmez, a.g.e., ss.34-35.

İngilterede yerel yönetimlerin işlevleri şehirden şehire veya ülkeden ülkeye (İngiltere, Galler, İskoçya, Kuzey İrlanda ve Londra) değişmektedir. Başkent Londra'da bulunan 33 mahalli otoritenin 13'ü İç Londra Otoriteleri olarak tasnif edilir ve bunlar eğitim hizmetlerinden sorumludurlar. İngiltere'de bölge nüfusunu ilgilendiren yerel anlamdaki kamusal ve yarı kamusal hizmetlerin (eğitim, yol, planlama, temizlik, güvenlik, park, konut, ulaşım, koruma, çevre sağlığı, tüketicinin korunması vs.) tamamı, yerel yönetimlerce gerçekleştirilmekte olup, merkezi yönetimin bu hususta herhangi bir görevi bulunmamaktadır.¹³⁴

İngiltere'deki yerel yönetimlerin karar organları konseylerdir. Konsey üyeleri, yerel nüfusça dört yıllık süreler için seçilirler. Yerel yönetim örgütlerinin gelirleri de genelde gayrimenkul vergileri, bağışlar, borçlanmalar ve işletme getirilerine dayanmaktadır.¹³⁵

2.6.1.3.3. Fransa'da Yerel Yönetimler

Merkeziyetçi bir idari yapılanmaya sahip olan Fransa'daki yerel yönetim geleneğinin İngiltere'dekiler kadar köklü olmadığı bilinmektedir. Fransa'da halen üç tip bölgesel kuruluş ve yerel yönetim mevcuttur. Bunlar:¹³⁶

1. Komünler (Belediyeler),
2. Departmanlar (İl Özel İdareleri),
3. Bölgeler (Les Regions)dir.

Fransa'da departmanlar ve komünler tipik birer yerel yönetim örgütüdürler.¹³⁷ Bu yönetimler/yerel topluluklar Anayasa'nın 72. maddesi gereği kendilerini serbestçe yönetme hakkına sahiptirler. Aynı anayasanın 27. maddesiyle de yerel yönetimlerin Senato'da temsil edilmeleri sağlanmıştır.¹³⁸ Fransa modelinde yerel yönetimler:

- Belediyeler,
- Bölge yönetimleri,

¹³⁴ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.189-194.

¹³⁵ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.189-194.

¹³⁶ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.197.

¹³⁷ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.197.

¹³⁸ R. Yazıcıoğlu, *Bu Sistem Değişmeli Alternatif Bir Yaklaşım*, (İstanbul: Birey Yay., 1995), s.127.

- İller,
- Deniz aşırı yerleşim yerlerinden oluşmaktadır.

Bu yönetimler, merkezi yönetim adına valinin vesayet denetimi altında bulunmaktadırlar. İl yerel yönetimleri ise **belediye meclisi, belediye başkanı** ve **yardımcılarından** oluşmaktadır. Encümenin bulunmadığı Fransız Belediye Sistemi'nde belediye başkanı, bulunduğu yörede hem devleti ve adli kolluk gücünü hem de belediye meclisinin aldığı kararları uygulamakla yükümlüdür.¹³⁹

Fransa'da, il yerel yönetimleri dışında bir de bölge yerel yönetimleri (Les Regions) bulunmaktadır. Bölgesel çapta yürütülmesi gerekli olan yerel hizmetlerin karar organı olan Bölge Yerel Yönetimleri'nin üyeleri, bölge illerindeki meclis üyeleri arasından temsil edecekleri ilin nüfusu oranına göre seçilmektedirler.¹⁴⁰

Fransa'da, Komünlerin (belediyelerin) örgütleniş tarihçesi 1789 Fransız İhtilali'ne dek uzar. Komünlerin, idari bakımdan “*belediye başkanı*” ve “*belediye meclisi*”nden oluşan iki organı bulunmaktadır.¹⁴¹

1990 yılı itibariyle Fransa'da 36 binden fazla belediye (komün), 100 civarında il yerel yönetimi ve 27 adet de bölge yerel yönetiminin bulunduğu bilinmektedir. Belediyelerin sayısının fazla olması, köylerin de belediyeler kapsamına alınmış olmasıyla ilgilidir. Belediyelerin siyasi ve idari politikaları belediye başkanlarınca belirlenmekte olup yerel kolluk hizmetleri de belediye başkanlarınca yürütülmektedir. Ancak başkan yaptığı faaliyetlerden dolayı kaymakam ve valiye karşı sorumludur. Küçük belediyelerde ise en büyük âmir, aynı zamanda bir devlet memuru olan öğretmendir.¹⁴²

Fransa'da “Bölge Yerel Yönetimleri; başta sanayinin geliştirilmesi, kültür, bilim, sağlık hizmetleri, bölge planlaması, mesleki öğretim ve diğer bir kısım toplumsal hizmetlerden sorumludurlar.” Ayrıca ortaöğretim kurumları olan liselerle bütün özel öğretim kurumlarının her türlü bina ve tesislerinin sorumluluğu da 1982'de yapılan yasal değişikliklerle Bölge Yerel Yönetimleri'ne bırakılmıştır.¹⁴³

¹³⁹ Erten, 1999, a.g.e., ss.60-61.

¹⁴⁰ Erten, 1999, a.g.e., ss. 60-61.

¹⁴¹ Erten, 1999, a.g.e., ss.60-61.

¹⁴² Yazıcıoğlu, 1995, a.g.e., s.127.

¹⁴³ Keleş, 1994, a.g.e., s.71.

Toplumsal hizmetlerin önemli bir kısmı ve köylerin kalkınmasına yönelik yükümlülükler ise, mali yönden bölgelerden daha iyi durumda olan İllere devredilmiştir.¹⁴⁴ Böylece, Fransa'da daha önce merkezi yönetime ait yetkilerin önemli bir kısmı yeni kurulan bölge ve il meclislerine devredilerek, bununla yerel yönetim birimlerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.¹⁴⁵

2.6.1.3.4. Almanya'da Yerel Yönetimler

Almanya, parlamenter özgürlükçü demokrasi idaresiyle yönetilen federal bir ülkedir. Federal Anayasa'nın 70. maddesi gereği her eyalet, kültür özgürlüğüne sahip olup eyaletlerin kendilerine has parlamentoları, anayasaları ve hükümetleri bulunmaktadır.¹⁴⁶ Almanya'da devlet gücü federal devletlere bölüştürülmüş¹⁴⁷ olup eyaletler, federal parlamento yetkisinde olmayan her konuda yasama ve yürütme yetkilerine sahiptirler. Ülkede yasama yetkisi federal devlet ve eyaletler arasında paylaştırılmıştır.¹⁴⁸

Almanya'da yerel yönetimler özerk statüde olup, ülkedeki on altı eyaletin tamamı kendi yasama, yürütme ve yargı yetkisine sahip bulunmaktadır.¹⁴⁹ Özellikle yürütülen iş ve hizmetlerin hukuka uygunluğunu sağlayabilmek için merkezi hükümetin denetimi, hiçbir zaman yerel yönetimlerin yetkilerini sınırlandırmayı amaçlamamaktadır.¹⁵⁰

Hemen hemen bütün eyaletlerde yer alan eğitim kurumları federal hükümetin yanısıra yerel yönetimlerce planlanmakta ve finanse edilmektedir.¹⁵¹

Almanya'daki yerel yönetim birimleri, belediyeler ve ilçelerden oluşmaktadır. İlçe, belediyeler üstü görevlere ve yetkilere sahiptir. Ancak çeşitli birlikler ve ara yönetim basamağı olarak düzenlenen il yönetimlerinin yanısıra ilçeye bağlı olmayan *kentler*, *bağlı kentler* ve *serbest kentler* de yerel yönetim birimleri arasında yer alır. Eyalet başbakanları aynı zamanda anakent belediye başkanlığı görevini de

¹⁴⁴ Keleş, 1994, a.g.e., s.71.

¹⁴⁵ Tutum, 1994, a.g.e., s.32.

¹⁴⁶ Kemal Aytac, *Federal Almanya'da Okul Sistemi*, (Ankara: Turhan Kitabevi, 1979), ss.15-16.

¹⁴⁷ Keleş 1994, a.g.e., s.70.

¹⁴⁸ Keleş, 1994, a.g.e., s.70.

¹⁴⁹ Erten, 1999, a.g.e., s.67-69.

¹⁵⁰ Erten, 1999, a.g.e., ss.67-69.

¹⁵¹ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.95.

sürdürmekte ve Eyalet Meclisi olarak seçilen Senato ise Anakent Belediye Meclisi görevini yürütmektedir.¹⁵²

Avrupa'nın birçok ülkesinde olduğu gibi Almanya'da da bölgesel ve yerel yönetimler, ülkenin iktisadi gelişme sürecinde önemli bir paya sahiptirler. Buna bağlı olarak büyüyen devlet gün geçtikçe küçülmekte, ayrıca kamu hizmetlerinin yerel yönetimler eliyle yürütülmekte olması da kamuoyu tarafından daha rasyonel bulunmaktadır.

Ülkede, başlıca dört ayrı belediye örgütü modelinden söz edilebilir. Bunlar:¹⁵³

1. Güçlü Belediye Başkanlığı Sistemi (Başkan, halk oyuyla seçilir),
2. Belediye Başkanlığı Sistemi (Başkan, meclis tarafından seçilir),
3. Kuzey Almanya Meclis Sistemi (Güçlü Meclis-Zayıf Belediye Başkanlığı),
4. Belediye meclisinin yanısıra yürütmeyi üstlenen Kolektif Yürütme Gücünden oluşmaktadır.

Almanya'da eyaletler arasında ufak ayrıntılar olmasına karşın belediyeler, aşağıdaki görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler:¹⁵⁴

- Eğitim kurumlarının yapımı, bakım ve işletilmesi,
- Spor ve park tesislerinin yapımı,
- Yangın hizmetleri,
- Sağlık kurumlarının yapım ve onarım işleri,
- İhtiyaç sahiplerine sosyal yardımlarda bulunulması,
- Kent içi yolların yapımı,
- Temizlik ve çevreyi korumaya yönelik düzenlemeler,
- Pasaport ve nüfus işlemleri,

¹⁵² Erten, 1999, a.g.e., s.68.

¹⁵³ Erten, 1999, a.g.e., ss.68-69.

¹⁵⁴ Erten, 1999, a.g.e., s.69.

- Orta dereceli okulların her türlü giderleri için eyalet yönetimlerine yardımda bulunulması, vb. hizmetler.

2.6.2. Yerel Yönetimlerin Diğer Ülkelerdeki Gelişimi

Gerek geçmiş dönemlerde ve gerekse günümüzde merkeziyetçi yönetimlerin katılım ve hizmetler bakımından bekleneni verememesi üzerine yerel yönetimler, Avrupa, Asya ve Amerika kıtalarında yer alan bir çok ülkede uygulanmakta ve bir çoğunda da yerleşme çabaları sürdürülmektedir. Örneğin; Peru, Brezilya, İsrail, Kolombiya, Arjantin, Venezuela, İspanya, Sri Lanka, Kanada, Yeni Gine, vb. bir çok ülkede özellikle son birkaç yılda çeşitli hizmetlerin yürütülmesine yönelik yerleşme çabalarının sürdürüldüğü; bu ülkelerden önemli bir kısmı başarılı olurken, diğer bir kısmının ise merkeziyetçi tutum ve alışkanlıklarından dolayı, başarısız oldukları görülmektedir.

Stromquist'in (1986) yaptığı alan araştırmasına göre, 1972-1982 yılları arasında eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gitmeyi kararlaştıran Peru'da, bu reform kararı öncesinde (1968-1975) ordunun siyasete karışmaması, hızlı bir tarım reformuna geçiş ve işçi-işveren ilişkilerinin yeniden tanzimi gibi ciddi değişikliklere dair kararlar alınıp faaliyetlere başlanmıştır; 1972'de ise yerel eğitime geçiş projesi kapsamında NEC'lerin* (Nucleus Educational Community) kurulmuştur; **ancak politik teknolojik ve kültürel yetersizliklerin yanı sıra zaman zaman merkeziyetçi tutumların da baskın gelmesi sonucu 1982'de NEC'ler kapatılmıştır.** Dolayısıyla Peru bu uygulamada başarısız olmuştur.¹⁵⁵

Yine Hanson (1989) tarafından yapılan çalışmada; Venezuela, Kolombiya ve İspanya'da eğitim hizmetlerinin yerleştirilmesine dönük önemli çalışmaların başlatıldığı; **İspanya ve Kolombiya'nın bu uygulamada başarılı olduğu; ancak Venezuela'da karar verme yetkisi taşra idarelerine devredilmediği için bu ülkenin yerleşme projesinde başarılı olamadığı** dile getirilmektedir.¹⁵⁶

* NEC. Eğitim-öğretim hizmetlerinin yerleşmesi programı kapsamında ufak bölgeleri kapsayan "okul grupları", "merkez okulu" uygulaması ve "uzman personel grupları"nın oluşturulması.

¹⁵⁵ Usluel, 1995, a.g.e., ss.18-27.

¹⁵⁶ Usluel, 1995, a.g.e., ss.22-25.

2.6.2.1. Japonya’da Yerel Yönetimler

Japonya’da tarihsel gelişim itibariyle yerel yönetimler, merkezi yönetimin tipik birer taşra örgütlenmesi biçiminde varlığını sürdürmüş ve bu durum İkinci Dünya Savaşı’na değin sürmüştür. Savaş sonrası dönemde Batı’lı uzmanların, Japonlara yerel yönetimler ve belediye maliyesi hususunda danışmanlık hizmetlerinde bulundukları da ayrıca bilinmektedir. Günümüzde, bu ülkedeki merkezîyetçi yapı gün geçtikçe katılımcılığa doğru bir seyir takip etmekte; il ve belediyelerden oluşmakta olan yerel yönetimlerin bütün karar organları da halk tarafından seçilmektedir.¹⁵⁷

Japonya’da köyler ve kasabalar birleştirilerek her geçen gün belediye sayısı azaltılmaktadır. Yerel yönetimlerin yetkileri valiler ve belediye başkanları arasında paylaşılmaktadır. Bunlar birbirleri üzerinde karşılıklı denetim hak ve yetkisine sahiptirler. Belediye başkanları gibi valiler de dört yıllık süre için seçimle işbaşına getirilmektedirler. Vali ve belediye başkanları il ve belediye meclislerinde veto yetkisine sahip olmanın yanı sıra meclise başkanlık etmeleri halinde 10 gün içinde meclisi feshetme hakkına da sahiptir. Bu yapılmadığı takdirde kendi görevi sona erebilmekte; ayrıca fesih işleminden sonra yeni seçilen meclis de başkanlık hakkında aynı güvensizlik oyunu vermesi halinde başkanın görevi tamamen sona ermektedir. Bu bağlamda bütün yurttaşlar belediye meclislerince alınan kararların değiştirilmesini, kaldırılmasını, yerel meclisin feshedilmesini, yerel yönetim örgütlerinde çalışanların haklarında soruşturma açılmasını ya da bunların görevden alınmalarını talep etme haklarına her zaman sahip bulunmaktadır.¹⁵⁸

Japon Yerel yönetimleri, başkanlık sistemi esasına göre işlemektedir. Bu yönetimlerin görevleri arasında su, kanalizasyon, ulaşım, ilk ve anaokulların kurulması, müze hizmetleri, yapısal örgütlenmeler, kamu düzeninin korunması, emekli aylığı, sigorta işlemleri vb. hizmetleri saymak mümkündür.¹⁵⁹

Yerel birimlerde çalışanların siyasi etkinliklerde bulunmaları önemli ölçüde kısıtlanmış bulunmaktadır. Eğitime yönelik temel düzenlemeler merkezi hükümet

¹⁵⁷ Yazıcıoğlu, 1995, a.g.e., ss.57-66.

¹⁵⁸ Yazıcıoğlu, 1995, a.g.e., ss. 57-66.

¹⁵⁹ Yazıcıoğlu, 1995, a.g.e., ss. 57-66.

tarafından yapılmakta ve bütçe dahil eğitim hizmetlerinin finansmanı ise valilik ve belediyeler aracılığı ile yürütülmektedir.¹⁶⁰

2.6.3. Yerel Yönetimlerin Türkiye'deki Gelişimi

Yerel yönetimlerin Türkiye'deki gelişim seyri “Osmanlılar” ve “Cumhuriyet” dönemi olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmektedir.

2.6.3.1. Osmanlı Devleti Dönemi

Osmanlılarda devletin idari yapılanması ne tam anlamıyla merkeziyetçi, ne de yerinden yönetimli bir sistemdir. Kendinden önceki uygarlıklardan edinilen tecrübelerle kendi şartlarından doğup, kendine has bir yapıyla merkezden çevreye doğru kademeler halinde yayılan Osmanlı siyasi sistemi, merkeze bağlı bir sistemdir. Merkez örgütünün yanısıra, Osmanlı yönetim dizgesi, taşra idaresinin de en büyük birimi olan *eyaletlerden* oluşmaktadır. Eyaletler, öncelikle “*Sancak*” ve “*Liva*” denen alt yönetim birimlerine; “sancak ve livalar” “*kaza*”lara, kazalar ise “*nahiye*” ve “*köyler*”e ayrılmıştır.¹⁶¹

Osmanlı şehir yönetiminde mahallî ve mülkî yönetim bir arada yürütüldüğünden, günümüzdeki anlamıyla yerel yönetimler Tanzimat Dönemi'ne (1839) kadar Osmanlı devlet yönetiminde yer almamıştır.¹⁶² Osmanlı Devleti'nde bir çok kamu hizmetinin vakıflar aracılığıyla yürütüldüğü de ayrıca bilinen bir husustur.

Kentlerde mahalleler, kırsal alanda ise köyler Osmanlı yönetim sisteminin en alt yönetim birimlerini teşkil etmektedir. XIX. Yüzyılın ilk yarısına kadar mahalleler, aynı zamanda Kadı'ya yardımcılık görevini de yürüten imamlar tarafından yönetilmiştir. 1864 yılında çıkarılan Vilayet Nizamnamesi'yle İhtiyar Meclislerinin kurulması kesinleşmiş, böylece Osmanlı Devleti'ndeki mahalle ve köy yönetimleri bir bakıma yerel yönetim statüsüne kavuşturulmuştur. Padişahlar, her bölgeye iki yönetici atamıştır. Bunlardan biri devletin yürütme organını taşrada temsil etmekle görevli **Beylerbeyi/Sancakbeyi**; diğeri ise yargıyı temsil eden **Kadı**'dır.¹⁶³

¹⁶⁰ Erten, 1999, a.g.e., ss.92-93.

¹⁶¹ Mehmet Niyazi, *Türk Devlet Felsefesi*, (İstanbul: Ötüken Yay.,1993), ss.121-122.

¹⁶² Muzaffer Sencer, *Türkiye'nin Yönetim Yapısı*, (İstanbul: Alan Yay.,1986), s.54.

¹⁶³ Sami Şener, *Osmanlıda Siyasi Çözümle* (İstanbul: İnkılâb Yay., 1986), ss. 57-58.

2.6.3.1.1. Osmanlı Yönetim Sisteminde Taşra İdaresi

Osmanlılarda batılı anlamda yerel yönetim geleneği bulunmadığından Tanzimat'a kadar olan dönemde taşradaki yerel hizmetlerin çoğunun çeşitli esnaf kuruluşları ve vakıflar; belediye hizmetlerinin ise Kadı'lar tarafından yürütüldüğü bilinmektedir. Bu yüzden Osmanlı devlet yönetiminde taşra idaresi başlığı altında burada *Kadılık*, *İhtisab Müessesesi* ve *Vakıflar* konusu incelenmektedir.

2.6.3.1.1.1. Kadılık

Osmanlı idari yapılanmasında, gerek taşradaki eyalet yönetiminde ve gerekse halk ile merkezi hükümet arasındaki ilişkiler ağının işlemesi bakımından Kadı'ların önemli bir konuma sahip oldukları bilinmektedir. Devletin en önemli iki müessesesi olan **Padişah** ve **Divan** ile doğrudan yazışabilen Kadı'ların, merkezden gelen Padişah Fermanları'nı ve diğer kararları halkın mahalli temsilcileri olan *şehir*, *mahalle* ve *köy Kethüdaları* vasıtasıyla halka duyurdukları, ayrıca halkın isteklerini de merkezi yönetime ulaştırdıkları bilinmektedir.¹⁶⁴

Merkezi yönetimce, daha çok büyük şehirlerde görevli olan Kadı'ların emrine, öncelikle kazaların asayişinden sorumlu olmak koşuluyla *Subaşı*'ların verildiği; *Subaşı*'ların da "*İl*" ve *Şehir Subaşı* olarak ikiye ayrıldıkları bilinmektedir. Divan tarafından atanıp, bağımsız çalışma yetkisine sahip oldukları bilinen Şehir Subaşıları'nın vazifelerini hafifletmek, onlara her konuda yardımcı olmak için de ayrıca emirlerine "*Asesbaşı*" (polis müdürü) ve "*Asesler*"in (polisler) tayin edildikleri kaydedilmektedir.¹⁶⁵

Osmanlı Devleti'nde, görünürde yegane yetki ve otorite sahibi padişah olmasına rağmen iktidar, üçlü bir yönetime (Padişah, Veziriazam ve Şeyhülislâm) dayanmaktadır. Yani "*yasama*" Padişah Fermanlarına, "*adalet*" iki kadiaskere ve "*yürütme*" ise başkanlığını Veziriazam'ın yaptığı "*Ehl-i Örf*"e (idari görevliler) dayanmaktadır. Bu sistemde Kadı, bulunduğu yerleşim yerinin hem hâkimi, hem belediye başkanı, hem de emniyet sorumlusudur.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Niyazi, 1993, a.g.e., ss.121-122.

¹⁶⁵ Niyazi, 1993, a.g.e., s.122.

¹⁶⁶ Şener, a.g.e., 1986, ss.78-79.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren devletin idari yapılanmasına bakıldığında, her idari birimin başına biri askeri, diğeri ilmiye sınıfından olmak üzere iki yöneticinin atandığı görülmektedir. Askeri sınıftan atanan idareciye “*bey*” (Beylerbeyi-Sancakbeyi) denir ve padişahın yürütme gücünü temsil eder. Ancak, bunların Kadı'nın hükmü olmadan herhangi bir cezai müeyyide uygulamaya yetkileri bulunmamaktadır. İlmiye sınıfından gelen yönetici ise yukarıda da ifade edildiği gibi taşra idaresinin en yetkili yöneticisi olan *Kadı*'dır. Kadı, padişahın hukukî yetkisini temsil ettiğinden dolayı verdiği kararlarda hukukun dışına çıkmamakla yükümlüdür. Kadı, doğrudan padişaktan emir alır, yönetiminde olan şehrin ve orada meskun halkın merkezi yönetimi ilgilendiren problemlerini padişaha arz eder ve “*Bey*”den (beylerbeyi/sancakbeyi) bağımsız çalışma yetkisine sahiptir.¹⁶⁷ Osmanlı Devlet teşkilatlanmasının mülki görev bölümlerine bakıldığında, Kaza Kadılıkları'nın da diğer Kadı'larla görev ve sorumluluklarının aynı olduğu ancak hukukî açıdan askeri menşeli hukuk davalarına bakmadıkları görülmektedir.¹⁶⁸

Tanzimat öncesi Osmanlı idari yapılanmasında yerel yönetimlere pek rastlanmadığından bu yönetimlerin bugünkü anlamda kentlerde ve taşradaki yerleşim birimlerinde yürütmekte oldukları iş ve hizmetleri, o dönemde yürüten kişi ve kurumların bulunduğu bilinmektedir. Özellikle taşra şehir yönetimi açısından düşünüldüğünde, “*Kadı*”lık kurumunun bunların başında geldiği görülür.¹⁶⁹

Osmanlı kent idaresinin en üst otorite mercii olan Kadı'ların, o dönemde bir çok yardımcı birimlerinin de olduğu bilinmektedir. Bunlar:¹⁷⁰

- Şehrin güvenliğinden sorumlu olan *Subaşılar* (Emniyet Âmiri)
- Yargıdan sorumlu olan *Naib*,
- Mahalle yönetiminden sorumlu olan *İmam*
- Belediye hizmetlerinden sorumlu olan *Muhtesib*,
- Yerleşim birimlerinin imar işlerinden sorumlu olan *Mimarbaşı* 'dır.

¹⁶⁷ H. İnalcık, *The Ottoman, Empire The Classical, Age*, 1973, s.104'ten (Akt.) Nejat Göyünç, “*Osmanlı Devleti'nde Taşra Teşkilatı*”, *Y.T.D. Osmanlı Özel Sayısı*, 1999, C.6, ss.77-88.

¹⁶⁸ Yusuf Hallaçoğlu, *16.-17. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı*, (Ankara: TTK Yay., 1991), s.73.

¹⁶⁹ Bilâl Eryılmaz, *Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılanması*, (İstanbul: Birleşik Yay., 1997), ss.104-134.

¹⁷⁰ Eryılmaz, 1997, *a.g.e.*, ss.104-134.

Oldukça geniş yetkilere, birbirinden farklı alanları kapsayan görev ve yükümlülöklere sahip bulunan Kadı'ların görevleri kısaca şu şekilde sıralanabilir:¹⁷¹

- Esnafın denetimi ve narh işleri,
- Suç kabilinden cezai müeyyide gerektiren her türlü cezai işlemlerin tatbiki,
- Alacak-verecek, borç ve miras davalarının halli,
- Belediye hizmetlerinin yürütölmesi,
- Askeri yükümlölüklerin yerine getirilmesi (ordunun iâşe bedelinin toplanması, olağanüstü geçici vergiler, vs.),
- Örfi görevler, noterlik, vb. hizmetlerin yürütölmesi.

2.6.3.1.1.2. İhtisâb Müessesesi

Osmanlı Devlet İdaresi'nde, merkezi hükümete karşı taşranın en yetkili yöneticisi olan *Kadı*'nın belediye hizmetlerinden sorumlu yardımcısına “*muhtesip*” denmektedir. Muhtesiplik, Osmanlılara önceki İslâm uygarlıklarından geçen bir müessese olup, asıl fonksiyonu çarşı ve pazarların denetlenmesi, gayri ahlâki tutum ve davranışların önüne geçilmesi, ölçü ve tartı aletlerinin kontrol edilmesi ve gıda maddelerinin sağlığa uygun olup olmadığının denetlenmesidir¹⁷²

1826 yılına kadar bir nevi belediye zabıtasının görev ve yükümlölüklerini taşıyan İhtisâb Müessesesi'nin, sonraki yıllarda kurumsal anlamda önemli değişikliklere uğrayarak yeni yetkilerle donatıldığı kaydedilmekte ve bu değişiklikler kapsamında İstanbul'da *İhtisap Nezareti*, eyaletlerde ise *İhtisap Müdürlükleri*'nin kurulduğu; böylece şehirlerin her türlü güvenlik, vergi toplama yetkisi ve belediyelerin icra etmesi gereken tüm fonksiyonların bu müdürlöklere devredildiği görölmektedir. Bu durumun, zamanla Kadı'ların yetkilerinde bir daralma meydana getirdiği; dolayısıyla, 1836'lara kadar sadece yargı, noter ve vakıfların denetim hizmetlerini yürüttükleri bilinmektedir. Sonradan “Evkaf Nezareti”nin kurulmasıyla

¹⁷¹ M. Ali Ünal, “*Osmanlı Devleti'nde Merkezi Otorite ve Taşra Teşkilatı*”, Y.T.D., Osmanlı Özel Sayısı, 1999, C.6, ss.111-122.

¹⁷² Eryılmaz, 1997, a.g.e., ss.104-134.

(1836) vakıfların denetimi de Kadı'lardan alınmış; böylece Kadı'lar, bu tarihten itibaren sadece yargı hizmetlerinde yetkili kılınmışlardır.¹⁷³

İstanbul'da, zabitanın görev ve yükümlülükleri 1846'da kurulan Zaptiye Müşirliği'ne devredildiğinde; bu kez İhtisap Nazırlığı'nın yetkilerinde bir daralma yaşanmış ve o tarihten belediye teşkilatı kuruluncaya dek (1855) İhtisap Nazırlığı sadece vergi işleri ve esnaf denetiminden sorumlu tutulmuştur. 1855 yılında İstanbul'da "Şehremaneti" adıyla Belediye Örgütü'nün kurulmasıyla da İhtisap Nezareti lağvedilmiştir.¹⁷⁴

2.6.3.1.1.3 Vakıf Sistemi

Vakıf sistemi; belirli bir malı toplum yararına olan hizmetler için sürekli olarak tahsis etmek anlamına gelmektedir. Bundan ötürü Selçuklu ve Osmanlı toplumunda okul, kütüphane, aşevi, hastane, bazı konaklama yerleri vb. hizmetlerin çoğu vakıflar aracılığıyla yürütülmektedir. Ayrıca Osmanlılarda hem şehir hizmetleri hem de belediye hizmetlerinin yürütülmesi de yine bütünüyle vakıf sistemine dayanmaktaydı. Vakıfların hızla yaygınlaşması düşüncesi şehir içinde "külliye", şehir dışında ise "kervansaray" sisteminin doğmasına vesile olmuştur. Kısacası Osmanlı şehir yönetimi başta kadılık olmak üzere çeşitli esnaf teşekkülleri ve vakıflar tarafından birlikte yürütülmekteydi. Ancak, Tanzimat'ın ilanından sonra devletin vakıf gelirlerine el koyup bir kısım gelirlerini bütçe açıklarının kapatılmasında kullanmış olması vakıflar eliyle yürütülen bazı hizmetlerin o tarihten itibaren aksatılmasına sebep olmuştur.¹⁷⁵

2.6.3.1.1.4. Osmanlı Yönetim Sisteminde Yerel Yönetimler

Ülkemizde bugünkü anlamda yerel yönetimlerin çok eski bir geçmişi bulunmamaktadır. Nitekim Ergin'e (1944) göre, İmparatorluk döneminde bugünkü anlamıyla belediyeler kuruluncaya değin, belediye hizmetleri kapsamındaki bütün yerel hizmetler vakıflar aracılığıyla yürütülmüştür. Hatta belediyelerin resmen kuruluşundan sonra adeta ikinci bir belediye örgütü gibi çalışan Evkaf Nezareti'nin de II. Meşrutiyetin ilanına kadar varlığını sürdürdüğü bilinmektedir.¹⁷⁶

¹⁷³ Eryılmaz, 1997, a.g.e., ss.104-134.

¹⁷⁴ Eryılmaz, 1997, a.g.e., ss.104-134.

¹⁷⁵ Eryılmaz, a.g.e., 1997, s.37.

¹⁷⁶ Keleş, 1994, a.g.e., s.110.

Gerek Cumhuriyetten önce ve gerekse Cumhuriyet döneminde ülkemizde yerel yönetim birimleri adı altında kurulan mahalli idarelerin genel işleyişine bakıldığında, bu kuruluşların hiçbir zaman yurttaşların bir kısım kararlara tam katılımlarını sağlayan yerel demokrasi üniteleri olmadıkları, aksine merkezi yönetimin yetki ve otoritesini taşrada daha sağlamlaştırıcı şubeler oldukları göze çarpmaktadır. Zaten o dönemde, Batı'lı anlamda bir yerel yönetim geleneğimizin oluşmadığı da rahatlıkla ifade edilebilir. Bu hususta, Ortaylı (1980):¹⁷⁷

Tanzimatçı bürokratik kadrolar, mahalli yönetimi kurumlaştırırken, bir mahalli demokrasiyi geliştirme niyetinde değildiler; daha çok, vergilerin düzenli ve hakça toplanması, hizmetlerin iyi görülmesi, asayişin ve ekonomik gücün gelişip yerleşmesi niyetinde idiler.

demektedir.

Eryılmaz (1995) ise Türkiye’de, Tanzimat’tan sonra özellikle azınlıkların ve onların hamiliğini yapan Batı’lı ülkelerin baskıları sonucunda idari sistemimizde yerel yönetimlere yer verildiğini, ancak uygulamada bu yönetimlerin merkezi yönetimin taşradaki birer uzantısı olarak kaldıklarını vurgulamaktadır.¹⁷⁸

Türkiye’de genel itibariyle yerel yönetimlerin, 1854 yılından sonra kısmi olarak kurulmaya başlandığı, bu yönetimlerin Cumhuriyet döneminde de 1960'lara değin oldukça yavaş bir gelişim süreci gösterdikleri bilinmektedir. 1960 Anayasası’nın mahalli idarelere yönelik 116. maddesinin gerekçesinde:¹⁷⁹ “1876 Anayasası’ndan beri yerleşmiş olan ve sosyolojik bir varlık kazanmış bulunan mahalli ünitelerimizde herhangi bir değişiklik yapmaya sebep görülmemiştir” denmektedir.

Bu husus, 1982 Anayasası’nın 127. maddesine ilişkin gerekçede de: *Bugüne kadar anayasalarımızda yer almış olan mahalli idare birimleri, herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen kabul edilmiştir* şeklinde geçirilmiştir.

Yaklaşık olarak bir asırlık dönemde (1876-1960) Türkiye’deki mahalli idarelerin toplum yaşamında yerel demokrasi bilincinin kökleşmesi bakımından

¹⁷⁷ İlber Ortaylı, *Türkiye İdare Tarihi*, (Ankara: TODAİE Yay., 1980), s.8.

¹⁷⁸ Bilâl Eryılmaz, *İktisadi ve İdari Yönden Yerel Yönetimlerin Tarihi Gelişimi*, (İst. Büyükşehir Belediyesi Yerel Yönetimler ve Eğitim Sempozyumu Bildirisi, 28-29 Ocak 1995), ss.104-134.

¹⁷⁹ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.255.

kayda değer bir hizmetlerinin olmadığı; dolayısıyla ülkemizde, yerel yönetimler konusunun hâlâ önemli bir sorun gibi varlığını hissettirdiği müşahade edilmektedir. Bu olumsuz durumu çeşitli nedenlere dayandırmak de her zaman mümkündür. Nitekim, her ne kadar anayasa ve yasalarımızda yerel yönetimlere yer verilmiş ise de Türkiye’de henüz bu tarz yönetimlere ait bir geleneğin oluşmadığı ve yerel demokrasilere yönelik arzuların yalnızca yasa metinleriyle sınırlı kaldığı açıkça görülmektedir.

Tanzimat’ın ilanına kadar gerek merkezi idarenin otoritesini güçlendirerek muhafaza etmiş olması, gerekse yerel yönetim kavramının muhalefet kavramını çağrıştırması münasebetiyle, ülkemizde yerel yönetimler yeterince gelişmemiştir. Günümüzde ise toplumumuzun geniş bir kesimi yerel yönetimlerin geliştirilmesi gerektiğini sıklıkla dile getirmekte ve ülkemizde hâlâ 1913 yılında çıkarılan İl Özel İdareleri Kanunu, 1924 tarihli Köy Kanunu (442 sayılı yasa) ve 1930 yılında uygulamaya konan 1580 sayılı Belediye Kanunu’nun yürürlükte olmasının iş ve hizmetlerde tıkanıklığa sebep olduğu ifade edilmektedir.

Anayasa metinleri bakımından Türkiye’deki yerel yönetimlerin genel seyrine bakıldığında, 1921 Anayasası’nın, diğer anayasalarımızdan farklı olarak yerel yönetimlere daha yatkın olarak hazırlandığı ifade edilebilir. Bu anayasada, İl ve Nahiyelelere daha fazla özerklik ve tüzel kişiliğin tanındığı; bu tüzel kişiliklerin de *İl Meclisi*, *İl Yönetim Kurulları* ve *İl Başkanı* olmak üzere başlıca üç organdan oluştukları bilinmektedir. Diğer anayasalarımızda, 1876 Anayasası’nda olduğu gibi genel olarak merkeziyetçi karakterli oldukları anlaşılmaktadır.¹⁸⁰

Türkiye’de yerel yönetimler, idari yapılanma ve hizmet bakımından **İl Özel İdareleri**, **Belediyeler** ve **Köy Yönetimleri** olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ancak ülkemizdeki mahalli idareler, öncelikle merkezi yönetim adına hizmetlerin aksatılmadan yürütülmesi, vergilerin zamanında ve düzenli olarak toplanması ve bu hususta halkın desteğinin de alınarak asayişin temin edilmesini amaç edindiklerinden, katılmalı yönetimden öte merkezi yönetimin taşradaki birer şubesi görünümündedirler. Oysa, yerel yönetimlerin yegane ayırt edici vasfı; üst düzeyde gerçekleşebilen katılmalı bir yönetime, yetki ve gelir kaynaklarının adil paylaşımına ve geniş ölçekli özerkliğe sahip olmalarıdır. Bu yüzden ülkemizdeki mevcut mahalli

¹⁸⁰ Keleş, 1994, a.g.e., s.115.

idareler çeşitli kesimlerce Osmanlılar dönemindeki *Şehir Kethüdalığı* ve *Ayanlık Sistemi*'ne benzetilmekte, dolayısıyla yalnızca merkezi idarenin hizmet bakımından yükünü hafifleten yardımcı kuruluşlar oldukları sıklıkla dile getirilmektedir.¹⁸¹

Dünyada kentleşme hizmetlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte sorunların da yoğunlaşarak artması yerel yönetimlerin her geçen gün önemini artırmaktadır. Günümüzde de toplumların gerek özerk yönetimlere rağbet göstermesi, gerekse merkezi idarelerden kaynaklandığı varsayılan tıkanıklıkların sebep olduğu yetersiz iş ve hizmet ünitelerinin çağın gerisinde kalmaları, merkeziyetçi idare anlayışının hakim olduğu bir çok ülkede toplumsal tatminsizliğe sebep olmaktadır. Dünyada tekçi klasik yönetim anlayışları artık yerini katılmalı yönetimlere bırakmakta, böylece halk, yöneten demokrasilere kavuşma imkânını elde etme arzusu taşımaktadır.

Yerel yönetimler demokratik yapının gelişmesine çeşitli katkılar sağladıkları gibi yetki ve sorumlulukların paylaşımı sonucu yönetimlerin halk tarafından sahiplenilmesine de vesile olabilmektedirler. Ayrıca, bu yönetimlerle Türkiye'de katılımcılık, açıklık ve hoşgörü ilkelerinin yerleştirilmesinin yanı sıra, hem tartışılmakta olan demokrasimizin olumsuzluklarının ortadan kaldırılmasına hizmet edilmiş olacak, hem de gönüllü örgütlere yeni işlevler verilerek, toplum genelinde örgütsel hayat tarzı belli bir ivme kazanıp, birey ve kurum bazında örgütsel katılım özendirilmiş olacaktır.¹⁸²

2.6.3.2. Cumhuriyet Dönemi

Türkiye'de bugüne değin bir çok plan ve programda yerinden yönetimlerden söz edilmiş olmasına rağmen, gelişmeler bu doğrultunun aksine sonuçlanmıştır. Oysa, dünyadaki gelişmelere bakıldığında yerel demokrasilerin hayli mesafe aldıkları görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde merkezi yönetimlerle yerel yönetimler arasında her alanda iş ve kaynak bölüşümü yapılmış olup mahalli nitelik taşıyan bütün faaliyetler (eğitim, sağlık, iç güvenlik, adalet, kültür, vs.) mahalli nüfusun katılımıyla oluşan yerel yönetimlerce yürütülmektedir.¹⁸³

¹⁸¹ Eryılmaz, 1995, *a.g.b.*, ss.104-134.

¹⁸² İ. Özden Kaboğlu, *Anayasa ve Toplum*, (Ankara: İmge Kitabevi Yay., 2000), ss.16-17.

¹⁸³ Yazıcıoğlu, 1995, *a.g.e.*, s.23.

Ülkemizde ise yerel yönetim organları başlıca şu dört birimden oluşur:¹⁸⁴

1. İl Özel idareleri,
2. Belediyeler,
3. Köyler,
4. Hizmet Bakımından Yerinden Yönetim Kuruluşları.

2.6.3.2.1. İl Özel İdareleri

Türkiye’de İl Özel İdareleri 13 Mart 1913 tarihli İdare-i Umumiye-i Vilayet Kanunu ile kurulmuşlardır. 1982 Anayasası’nın 126. maddesine göre bu idareler merkezi idarenin taşradaki birer alt kademeleri olup, yetki genişliği (tevsii mezuniyet) ilkesine göre yönetilmektedir. Anayasanın 127. maddesine göre de il özel idareleri aynı zamanda bir yerel yönetim ünitesidirler.¹⁸⁵

Türkiye’de İl Özel İdarelerinin temeli 1864 tarihli Vilayet Nizamnamesi’ne dek uzanır. Bu Nizamname’de eyalet yönetimi yerine Fransız İdare Modeli olan il yönetimi benimsenmiş ve iller için biri genel öteki ise yerel veya özel olmak üzere iki tür yönetim tarzı getirilmiştir. Bundan ötürü o dönemde İl Genel Meclisleri, “il”e bağlı her sancaktan seçilip gönderilen ve ikisi müslüman 4’er üyeden oluşturulmaktaydı.¹⁸⁶ İl Özel İdareleri’nin tüzel kişilik kazanması da 13 Mart 1913 yılında çıkarılan İdare-i Umumiye-i Vilâyet Kanunu Muvakkatı” adlı geçici yasa ile sağlanmıştır. Bu yasaya göre il yönetiminin özel çıkarlarını muhafaza etmek amacıyla her türlü iş ve hizmetlere dönük kararları zamanında alarak “il”i en iyi biçimde temsil edebilecek başlıca üç organı bulunmaktadır. Bunlar:¹⁸⁷

1. Vali,
2. İl Daimi Encümeni,
3. İl Genel Meclisi’dir.

İdare-i Umumiye Vilayet Kanunu kapsamındaki iş ve görevlerin tamamının yürütme yetkisi ise valiye aittir. (md. 71-72)

Osmanlı Devlet yönetiminde, özellikle Tanzimat’tan (1839) önce yerel hizmetleri yürüten müesseselere büyük önem verildiği göze çarpmakla beraber, yetki genişliğine dayalı merkeziyetçi eyalet sisteminin de önemle korunduğu

¹⁸⁴ A. Şeref Gözübüyük, *Yönetim Hukuku*, (Ankara: Turhan Kitabevi Yay., 8. Baskı, 1995), ss.104-124.

¹⁸⁵ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., s.266.

¹⁸⁶ Keleş, 1992, a.g.e., s.107.

¹⁸⁷ İsmet Giritli, *Türkiye’nin İdari Yapısı*, (İstanbul: Der Yay., 1993), ss.52-53.

bilinmektedir. O dönemde, devletin öncelikli faaliyet alanları **savunma, güvenlik ve adalet** dağıtımını olduğundan, bunun dışındaki (bayındırlık, eğitim, sağlık vb.) görevler devletin asli görevleri olmayıp bu görevler öncelikle yerel halk ve vakıflar aracılığıyla yürütülmüştür.¹⁸⁸

Türkiye’de yerel yönetimlerin kurumlaşmasında, geleneksel Türk-İslâm ve Anadolu medeniyetlerinin ortak bir bileşeni durumunda olan “Lonca, Vakıf ve Mahalle Yönetimi” sistemlerinin de önemli bir kolaylık sağladığı muhakkaktır.¹⁸⁹ 22 Eylül 1858 tarihli “Vali, Mutasarrıf ve Kaymakamların Vazifelerini Şamil Talimat” ile ülkedeki idari yönetim **Eyalet, Kaza ve Kariyeler**’e ayrılmıştır. Eyaletin yönetimi valilere, kazaların (liva, sancak) yönetimi kaymakamlara bırakılmıştır.¹⁹⁰

Osmanlı devlet idaresinde il özel idare yönetimine geçiş ise Fransız il idaresi örnek alınarak 7 Kasım 1864 tarihli “Teşkili Vilayet Nizamnamesi” ile sağlanmış ve bu nizamnameye göre illerin kurulmasına başlanmıştır. Böylece Osmanlı taşra idaresi o tarihten itibaren eyalet sisteminden il sistemine dönüşmüştür. 1870 yılında da Teşkili Vilayet Nizamnamesi iptal edilerek, yerine il özel idarelerinin görev ve sorumluluklarını bir miktar daha genişleten 1871 tarihli “İdare-i Umumiye-i Vilayet Nizamnamesi” getirilmiştir. 1876 tarihli Kanun-i Esasi ile “yetki genişliği ve “görev ayrımı” ilkeleri doğrultusunda iller daha uygun bir yerel yönetim birimi haline getirilmiş; 13 Mart 1913 tarihinde yürürlüğe giren “İdare-i Umumiye-i Vilayet Kanunu Muvakkatı” adlı geçici yasa ile de il özel idareleri, akçal bakımdan tüzel kişiliğe haiz, merkezi yönetime yardımcı kuruluşlar biçiminde yeniden düzenlenmiştir.¹⁹¹

2.6.3.2.1.1. İl Özel İdarelerinin Organları

İl özel idarelerinin başlıca üç yasal organı bulunmaktadır. Bunlar:¹⁹²

1. Vali
2. İl Genel Meclisi
3. İl Daimi Encümeni’dir

Vali, ilde yasalar gereği hem merkezi yönetimin taşradaki temsilcisi hem de il özel idaresinin yürütme organının başıdır. İl Genel Meclisi ve İl Daimi Encümeni ise

¹⁸⁸ Mustafa Tamer, **İl Özel İdaresi**, (İzmir: Anadolu Matbaası Yay., y.t.y.), ss.5-7.

¹⁸⁹ Tamer, **a.g.e.**,ss.5-7.

¹⁹⁰ Tamer, **a.g.e.**, s.7.

¹⁹¹ Tamer, **a.g.e.**, ss.7-12.

¹⁹² Nadaroğlu, 1989, **a.g.e.**, s.282.

illerde karar ve danışma organıdır. Bu iki organın bütün üyeleri seçimle iş başına getirilirken vali, merkezi hükümetçe atama ile görevlendirilir. Ancak bu durum ülkemizde sıklıkla tartışma konusu olmaktadır. Vali, il daimi encümeni kararlarını yasa, tüzük ve yönetmeliklere uygunluğu bakımından inceler ve gerek gördüğünde söz konusu kararı bir daha görüşülmek üzere iade etme yetkisine sahiptir. Daimi encümenlik, aynı kararında 2/3 çoğunlukla ısrar ederse bu karar kesinleşir. Ancak vali, gerek gördüğü takdirde bu kararların uygulanmasını durdurarak, kararın iptali için idari yargıya başvurma yetkisine her zaman sahiptir.¹⁹³

2.6.3.2.1.2. 1913 Tarihli Yasa İle İl Özel İdarelerine Verilen Görevler

Ülkemizde yerel yönetimlerin merkezi yönetim karşısında yasal olarak güçlü hale getirilmesi tartışmalarını Prens Sabahattin'e kadar geriye götürmek mümkündür. Prens Sabahattin'in yerel yönetimleri destekler mahiyetindeki görüşleri nedeniyle Jön Türk hareketi içinden uzaklaştırıldığı da ayrıca bilinen bir husustur.¹⁹⁴

1913 tarihinde çıkarılan "İdare-i Umumiye-i Vilayet Kanunu Muvakkatı" adlı geçici yasanın, yerel katılımcılık bakımından, günümüzdeki bir çok yasadan daha ileri olduğu bilinmektedir. Zira bu yasayla 1913 yılından itibaren sanat ve meslek okulları, gece okulları, halk dershaneleri ve her türlü özel kursları açma yetkisi il özel idarelerine verilmiştir. Türkiye'de 1913'te il özel idareleri uygulamasına geçilmiş ve bu birimlere geniş yetkiler tanınmış olmasına rağmen, söz konusu yetkileri mali kaynak bulma noktasında uygulama imkânı olmadığından birçok zorlukla karşılaşmıştır. Aynı durum belediyeler için de geçerlidir. Nitekim 1930 yılında çıkarılan 1580 sayılı Belediye Kanunu'nda da belediyeler mali kaynak temininde zorluklarla karşılaşmışlardır. Mahalli idarelere yönelik yasal düzenlemeler yapılırken mali kaynak bulma hususu genel olarak ihmal edildiğinden hem il özel idareleri hem de belediyeler pratikte bu yetkilerini işlevsel hale getirememişlerdir.¹⁹⁵

2.6.3.2.2. Belediyeler

Ülkemizde, belediye yönetimleri ilk defa 1854 yılında "Dersaadet ve Bılâd-ı Selase'de Şehremaneti Ünvanıyla Bir Memuriyet-i Cedidenin İhdası" ve bir "Şehir Meclisi" kurulması ile kararlaştırılmıştır. Ardından 1857'de çıkarılan bir nizamname

¹⁹³ Nadaroğlu, 1989, a.g.e., ss.282-284.

¹⁹⁴ Gürsel Gündoğdu, "Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılandırılmasında Bir Araç Olarak Toplam Kalite Yönetimi", *Kamu Yönetiminde Kalite, Birinci Ulusal Kongresi, 26-27 Mayıs 1998*, (Ankara: TODAİE Yay., 1998), C.1, ss.349-356.

¹⁹⁵ Gündoğdu, 1998, a.g.m., ss.349-356.

ile İstanbul 14 belediye dairesine ayrılmış fakat, bu nizamnamede sadece Galata ve Beyoğlu'nu kapsayan 6. Daire'nin işlerinden söz edilmiştir. 1864'te çıkarılan Vilayet Nizamnamesi'nde ise belediyelerin taşra teşkilatlarına ait hükümlere yer verilmiş; 1868'de çıkarılan diğer bir nizamname ile İstanbul'daki 6. Daire dışındaki diğer daireler de kurulmuştur. 1877'de çıkarılan Vilayet Belediye Kanunu ve Dersaadet Belediye Kanunu ile İstanbul 20 belediye dairesine ayrılmıştır. 1913 yılında ise "Dersaadet Teşkilat-ı Belediyesi Hakkında Kanun-ı Muvakkat" adlı yasa ile İstanbul yönetiminin daha çok merkezileştirildiği görülmektedir.¹⁹⁶

Cumhuriyet döneminde ise belediyeler 1930 yılında 1580 sayılı yasa ile kurulmuştur. Böylece daha önceleri atama ile iş başına getirilen belediye başkanları 1580 sayılı yasanın çıkarılıp yürürlüğe girmesiyle seçimle iş başına getirilmişlerdir.

Ülkemizde belediyeler, 1580 sayılı Kanun'un yedinci maddesindeki şartlar yerine getirildiği takdirde nüfusu 2000'i aşan her yerleşim biriminde kurulabilmektedir. Ancak il veya ilçe merkezi olan yerlerde nüfusa bakılmaksızın belediye idaresinin kurulması zorunludur. Sonraki yıllarda Anayasanın 127. maddesinden yararlanılarak 1984 yılında çıkarılan 3030 sayılı yasa ile anakent (büyükşehir) belediyeleri de kurulmuştur.

Belediyelerin yetki ve sorumluluk alanları yer yer ülkeden ülkeye değişebilmekte; böylece sözü edilen bu değişik uygulamaların başlıca üç çeşit ilkeye dayandığı belirtilmektedir. Bunlar:¹⁹⁷

1. **Genel Yetki İlkesi:** Almanya ve Hollanda'da uygulandığı gibi yasalara göre yerel yönetimlerce yürütülmesi sakıncalı olmayan veya diğer yerel yönetimlere devredilmeyen bütün yerel hizmetlerin yürütülmesinde belediyelerin yetkili kılınması.
2. **Yetki İlkesi:** İngiltere'de olduğu gibi belediyelerin yalnızca yasama organının uygun gördüğü yerel hizmetleri yürütmekle yükümlü tutulması.
3. **Liste İlkesi:** Tıpkı ülkemizde olduğu gibi belediyelerin görev ve yetkilerinin yasalar aracılığıyla listelendirilerek tek tek belirtilmesi.

¹⁹⁶ A. Çetinsaya, "Belediye Hizmetleri ve Yerel Yönetim Sorunları", *Yeni Türkiye Dergisi*, Habitat II. Özel Sayısı, (Ankara:Y.2, S.8, 1996),ss.231-235.

¹⁹⁷ Eryılmaz, *Kamu Yönetimi*, (İzmir: Üniversite Kitabevi,1994), ss.149-150'den akt: C. İpek, *Devletin Küçültülmesi Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesi*, Y. Lisans Tezi (Van, 1995), s.68.

Uzun yıllardan beri modernizasyon çabalarını sürdüren ülkemiz belediyeleri, seçilmiş meclislere sahip olmalarına rağmen, yetki ve finansman bakımından hâlâ birçok sorun ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de, merkezi yönetimin gözetim ve denetim fonksiyonunun en çok kullanıldığı birim il özel idarelerinden sonra belediyelerdir.¹⁹⁸ Ülkemizde anakent belediyeleri dışında taşra belediyeleri diledikleri hizmetleri üretememekte ve zaman zaman çalışanların ücretlerini bile ödemekte güçlük çekmektedirler. Bu yüzden Türkiye’de hem il özel idareleri ve köy yönetimlerinin hem de belediyelerin daha etkin ve üretici olabilmeleri için yeni bir yerel yönetim reformuna ihtiyaç bulunmaktadır.

2.6.3.2.3. Köy Yönetimleri

Köy yönetimleri Osmanlı idari yapılanmasından Cumhuriyet’e devrolunan yönetimlerdir. Bu yönetimler 1924 yılında çıkarılan 442 sayılı Köy Kanunu ile yeniden düzenlenmişlerdir. 1963 yılında çıkarılan 286 sayılı yasa ile ufak çapta düzenlemeler olmasına rağmen köy yönetimlerinin temel yapısı günümüzde de aynen devam etmektedir.¹⁹⁹

442 sayılı Köy Kanunu’na göre Köy Yönetimleri; nüfusu 2000’den az olan, birtakım ortak malları, konut ve tarım işletmeleri bulunan, tüzel kişiliğe sahip ve yasalarla kendine verilen görevleri yerine getiren yönetimlerdir. Bu yönetimler; *muhtar, ihtiyar meclisi ve köy derneğinden oluşmaktadır.*²⁰⁰

2.6.3.2.4. Hizmetsel Kuruluşlar

Türkiye’deki hizmetsel kuruluşlar aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi üniversiteler, TRT, kamu iktisadi teşebbüsleri, Emekli Sandığı vb. kuruluşlardan oluşmaktadır.

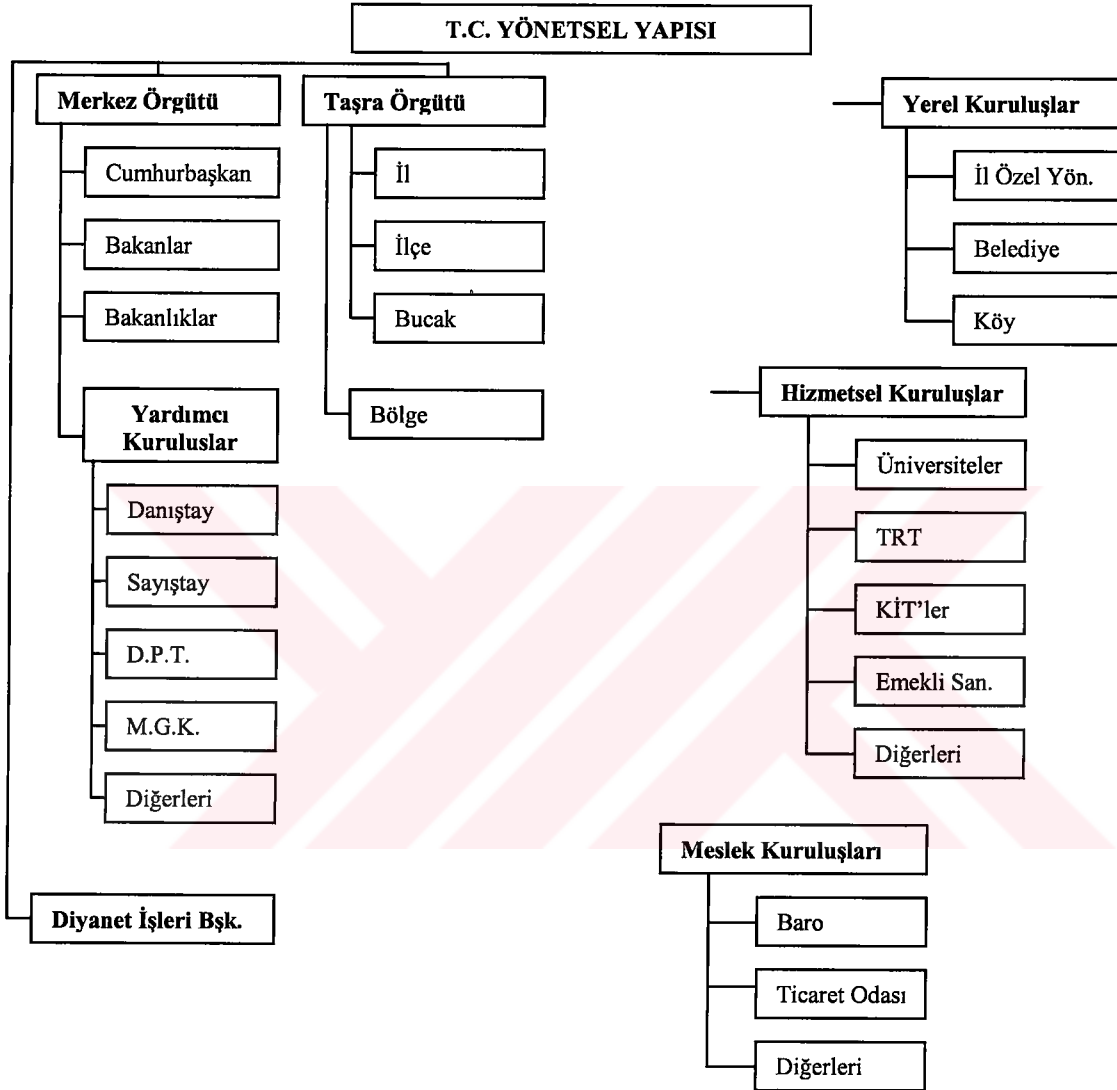
Şekil 2’de de açıkça görüldüğü gibi Türkiye’nin idari yapısı **genel yönetim** ve **yerinden yönetim** olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel yönetim; cumhurbaşkanlığı, bakanlar kurulu, bakanlıklar ve bağlı kuruluşlar ile çeşitli kademedeki yardımcı kuruluşlar (Danıştay, Sayıştay, DPT, MGK, vd.) ve taşra idaresinden (bölge, il, ilçe, bucak) oluşmaktadır. Yerinden yönetim kuruluşları ise *yerel kuruluşlar, hizmetsel kuruluşlar ve meslek kuruluşları* olarak üç başlık altında

¹⁹⁸ Keleş, 1992, **a.g.e.**, s.310.

¹⁹⁹ İpek, 1995, **a.g.e.**, s.72.

²⁰⁰ İpek, 1995, **a.g.e.**, s.72.

ele alınmaktadır. Yerel kuruluşlar “il özel idaresi, belediye ve köyler”; Hizmetsel kuruluşlar “üniversiteler, TRT, KİT’ler, ve Emekli Sandığı”; meslek kuruluşları ise; “Baro, Ticaret Odası vb.” kuruluşlardan oluşmaktadır.



Şekil 2. Türkiye Cumhuriyeti’nin Yönetmel Yapısı

Kaynak. Ş.Gözübüyük. **Yönetim Hukuku**, (Ankara: Turhan Kitabevi Yay., 8. Baskı, 1995), s.65.

2.6.3.3. Anayasalarımızda Yerel Yönetimler

Hukuk sistemimizin temel dayanağı olan anayasalarımız başlangıçtan günümüze sık sık değişikliğe uğramış bulunmaktadır. Toplum iradesinin dışında yapılan her yeni değişiklik, bazı çözümlerle birlikte bir çok sorunu da beraberinde getirdiğinden bu sorunlar yer yer anayasanın niteliğini yitirdiğine dair eleştirilere de sebep olmuştur. Bu durumun, özellikle 1961 ve 1982 anayasalarımızın oluşturulması safhasında olduğu gibi, zaman zaman yasama yetkisi bulunmayan bazı kesimlerin kişisel tercihlerini anayasaya yansıtmak istemeleriyle de ilintili olduğu belirtilmektedir.²⁰¹ Gerek Millî Mücadele, gerekse Cumhuriyet dönemindeki anayasalarımızda yerel yönetimlere imkân tanınmış olmasına rağmen, yasalardan ve yürütmeden kaynaklandığı varsayılan olumsuzluklardan dolayı, ülkemizde bu yönetimlerin yeterince geliştirilemediği tahmin edilmektedir.

2.6.3.3.1. 1876 Anayasası (Kanun-ı Esasî)

1876 Anayasası sert bir anayasadır. Özellikle padişahın hem yasama hem de yürütme kurullarının oluşumu üzerinde son derece etkili olması,²⁰² 85. madde ile Danıştay'ın yönetsel yargıya yönelik görevlerinin sona erdirilmesi ve adliye mahkemelerinin yönetim üzerinde yargı denetiminde bulunamamaları buna örnek olarak gösterilebilir.²⁰³

Kanun-ı Esasî'nin (KE) hazırlanmasında halkı temsil edebilecek herhangi bir birimin katkıda bulunma imkânı olamadığı gibi bu anayasa halkoylamasına da sunulmamıştır. Doğrudan padişah tarafından atanan *Cemiyet-i Mahsusa** adlı bir kurulca taslağı hazırlanıp Mithat Paşa başkanlığındaki Heyet-i Vükelâ'dan da geçen bu metin, padişah tarafından 23 Aralık 1876'da anayasa metni olarak kabul ve ilân edilmiştir. Böylece halkın doğrudan bir katkısı olmadan hazırlandığından, amme hukukunun bugünkü değerlendirmelerine göre adı geçen anayasayı şekil yönünden

²⁰¹ H. İncalcık, "İkinci Bin'de Türkler", *Doğu Batı Dergisi*, Y.3, S.10, 2000, ss.63-111.

²⁰² Bülent Tanör, *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri (1789-1980)*, (İstanbul: YKY, 1999), s.137.

²⁰³ Gözübüyük, 1995, a.g.e., s.30.

* Hem Fransız anayasalarının (1814, 1830 ve 1875 tarihli anayasalar) tercümelerinden hem de Belçika, Polonya, Prusya, vb. ülkelerin anayasa metinlerinden yararlanarak Kanun-ı Esasî'yi hazırlayan bu kurul 2 asker, 16 sivil bürokrat (üçü Hristiyan) ve ulemadan 10 kişi olmak üzere toplam 28 kişiden oluşturulmuştur.

anayasa kategorilerine dahil etmeyenlere de rastlanmaktadır.²⁰⁴ Çünkü bu anayasaya göre:²⁰⁵

- Padişah yasama ve yürütme yetkilerini büyük ölçüde elinde bulundurmaktadır.
- Bakanların görevlendirilme ve azline padişah karar vermektedir (7.md.).
- Hem bakan olmak (27.md.); hem de bakan olarak icraat yapmak için padişahın güven ve onayı zorunlu tutulmaktadır (29.md.). Padişahın şahsi güveni dışında bakanlar kurulu için bir güvenoyu mekanizması da bulunmamaktadır.
- Herhangi bir yasa teklifi için padişahın ön izin alınması şarttır (53.md.) ve padişah her zaman veto yetkisine de sahiptir (54.md.).
- Padişahça atanan üyelerden kurulu Heyet-i Ayân'ın anayasal statüsü halk tarafından seçilen Heyet-i Mebusan'dan daha üstündür (64.md.).
- Oy kullanma hakkı yalnızca erkeklere tanındığından (65.md.), genel oy ilkesi kabul edilmemiştir.

Ancak o dönemin siyasal ölçülerine göre değerlendirildiğinde, bu anayasa toplumsal hayat için önemli bir aşama olarak görülmek durumundadır. Zira, bu anayasanın ikinci kısmında (8-26. md.) yer alan temel hak ve hürriyetler ile diğer bir kısım özgürlükler günümüzün insan hakları öngörülerine de büyük ölçüde uygun bulunmaktadır. Özellikle kişi özgürlüğü ve dokunulmazlığı (9-10.md.), din ve ibadet özgürlüğü (11.md.), basın özgürlüğü (12.md.), girişim özgürlüğü (13.md.), dilekçe hakkı (14.md.), eğitim özgürlüğü (15.md.), yasa önünde eşitlik (17.md.), kamu hizmetine girme (18-19.md.), mülkiyet güvenliği ve konut dokunulmazlığı (20-22.md.), müsadere, işkence ve zarar verme yasağı (24-26.md.), sıkıyönetimin hukuk dışı bir rejim olarak görülmesi (md.113)²⁰⁶ vb. özgürlükler, adı geçen anayasada güvence altına alınmıştır.

Yukarıda sıralanan hak ve özgürlüklerin yanısıra, bu anayasada yargı hakkı kapsamında iddia ve savunma hakkı (83.md.), mahkemelerin davalara bakmaktan

²⁰⁴ Bkz. R. G. Okandan. **Amme Hukukumuzun Ana Hatları**, (İst. Üniv. Hukuk Fak. Yay., 1977), ss.146-147. (Akt.) Bülent Tanör, 1999, a.g.e., ss.133-134.

²⁰⁵ M. Erdoğan. **Türkiye'de Anayasalar ve Siyaset**, (Ankara: Liberte Yay., 1999), ss.27-30.

²⁰⁶ Erdoğan, 1999, a.g.e., ss.29-30.

kaçınamamaları (84.md.), olağanüstü mahkeme yasağı (89.md.) vb. güvencelere de yer verilmiştir. Ayrıca vergilerin mutlaka yasayla konması şartı (25.md.) ve siyasi haklar bağlamında, gizli oy ilkesinin getirilmiş olması da (66.md.) yine o dönemdeki önemli demokratik gelişmeler olarak değerlendirilmektedir.²⁰⁷

Kanun-ı Esasi'nin 108. maddesiyle illere hem yetki genişliği (tevsi-i mezuniyet) imkânı tanınmış; hem de illerin görev ayrımı (tefrik-i vezaif) esasları doğrultusunda kurulması öngörülmüştür. Buna göre mahalli işlerin yönetiminde halk, söz sahibi olmakla birlikte devletin siyasi ve idari görevleri birbirinden ayrılmaktadır. Kanun-ı Esasî'de dışişleri, millî savunma, adliye, maliye, güvenlik vb. siyasi vazifeler merkeziyet; bayındırlık, tarım, ticaret ve ilköğretim gibi hizmetler ise mahallî menfaatlara ilişkin hizmetler olduklarından görev ayrımı kapsamında ele alınmıştır.²⁰⁸

2.6.3.3.2. 1921 Anayasası (Teşkilât-ı Esasiye Kanunu/TEK)

1921 Anayasası, Kurtuluş Savaşı ortamında hazırlanan bir anayasadır. O dönemde bir yanda ülkenin işgalden kurtarılmasına yönelik bağımsızlık mücadelesi verilirken, öte yanda tertiplenen yerel ve ulusal kongrelerle ulusal bağımsızlığa ulaşmak istenmiştir. Dolayısıyla, demokratik yapılanma çabaları ve yeni anayasal tezlerin de etkisiyle 1921 Anayasası yerel nitelik taşıyan yumuşak bir anayasadır.

Bu anayasanın bir yanda 1876 Kanun-ı Esasi'sini de geçerli saydığı sıklıkla ileri sürülen görüşler arasında yer almaktadır. Bu görüşü ortaya atanlar, adı geçen anayasada hem devlet başkanlığının yer almamasını hem de genel olarak bir anayasada bulunması gereken hususlara değinilmemiş olmasını gerekçe olarak ileri öne sürmektedirler. Ayrıca, M. Kemal'in 30 Ocak 1921'de Sadrazam Tevfik Paşa'ya yolladığı bir yazıda Kanun-ı Esasi'nin bu anayasa ile çelişmeyen hükümlerinin geçerli olduğunu bildirmesi de yukarıdaki görüşleri kuvvetlendirmektedir.²⁰⁹

1921 Anayasası (TEK) halkı yönetime dahil eden demokratik bir model öngörerek, il ve bucaklardaki eğitim, sağlık, ekonomi, tarım, bayındırlık, her türlü sosyal yardım vb. yerel hizmetlerin tamamını illerde "İl Şûra İdareleri"ne,

²⁰⁷ Erdoğan, 1999, a.g.e., s.30.

²⁰⁸ Tamer, (y.t.y.), a.g.e., ss.13-14.

²⁰⁹ Erdoğan, 1999, a.g.e., ss.54-55.

bucaklarda ise “Bucak Meclisleri”ne devretmiş, il valileri sadece devletin genel görevlerinden sorumlu tutulmuştur.²¹⁰

24 maddelik kısa bir anayasa olan 1921 Anayasası’nın yarından fazlası (14 maddesi) yerinden yönetim ilkelerine ayrılmıştır. *İdare* başlığı altındaki tek maddelik bölümde (md.10) iktisadi ve coğrafi özellikler baz alınarak Türkiye; vilayetlere, vilayetler kazalara (ilçe) bölünmüş, kazalar da nahiyelerden (bucak) oluşturulmuştur. Bir sonraki bölümde de (md.11-14). *Vilâyet* olarak isimlendirilen idari birim Vilâyet Şûraları’na tanınan yetki ve sorumluluğa binaen, hem tüzel kişiliğe hem de yerel özerkliğe kavuşturulmuştur. Tabiatıyla, Büyük Millet Meclisi’nin belirleyeceği yasalar çerçevesinde vilayet sınırları kapsamındaki bütün vakıflar, medreseler, sağlık, eğitim, ekonomi, tarım, bayındırlık ve sosyal yardımlaşma işlerinin tanzimi ve yürütülmesi tamamen *Vilayet Şûraları*’nın yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Sadece dış siyaset, yargı, askeri konular, devletlerarası ilişkiler ile Şer’iye işleri merkezi yönetimin yetkisinde tutulmuştur (md.11).²¹¹

Bu anayasaya göre; Vilayet ve Nahiye Şûraları halk tarafından seçilen üyelerden oluşmaktadır. Vilayet Şûraları’nın toplantı dönemi iki yıl ve toplanma süreleri yılda iki ay ile sınırlandırılmıştır (md.12). Şûra üyeleri, aralarında yürütme yetkisi bulunan bir başkan ile çeşitli şubeleri yönetecek daimi bir *İdare Heyeti*’ni seçmekle işe başlamaktadırlar. Dolayısıyla, yürütme yetkisi bir heyete aittir (md.13). Ayrıca, vilayetlerde Büyük Millet Meclisi’nin temsilcisi olan bir de vali bulunmaktadır. Görevi ise, devletin genel ve ortak işlerini yürütmekle birlikte, genel ve yerel görevler arasında bir çatışma olduğu zaman TBMM adına kamu yararını korumak amacıyla duruma müdahale etmektir (md.14).²¹²

1921 Anayasası’na göre sadece *idari* ve *inzibati* birer yönetim birimi olan ve valinin emirlerine bağlı olarak çalışan kaymakamlar tarafından yönetilen ilçelerin mânevi şahsiyeti, özerkliği ve mahallî şûraları bulunmamaktadır (md.15). Üyeleri doğrudan halk tarafından seçilen nahiyelerin ise şûraları, idare heyetleri ve bir de seçimle iş başına gelen müdürü bulunmaktadır (md.17).

²¹⁰ Recep Yazıcıoğlu, *Popülist Politikaya, Tıkanmış Ekonomiye, Yozlaşmış Sisteme Sil Baştan*, (İzmir: Yazıcı Basım Yayıncılık, 2000), s.38.

²¹¹ Bülent Tanör, *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri (1789-1980)*, (İstanbul: YKY, 1999), ss.263-264.

²¹² Tanör, 1999, *a.g.e.*, s.264.

1921 Anayasası'nda merkezi yönetim anlayışı zayıf hatta sınırlı olup, esas aktif olan yerinden yönetimlerdir. Bu özelliğinden dolayı söz konusu anayasa, geçmişteki Türk devlet idaresi anlayışından oldukça farklı bir siyasal yaklaşımı ifade etmektedir.²¹³ O dönemde yerel yönetim ağırlıklı bu anayasanın bağlayıcı hükmü nedeniyle devlet, birey ve toplum özgürlüğüne müdahale etmekten imtina eder durumdadır.

1921 Anayasası, Meclis Komisyonu'nda görüşülürken o dönemde ileri sürülen görüşlerin oldukça ileri düzeyde demokratik görüşler olduğu hemen göze çarpar. Nitekim bu anayasayla getirilen “yerinden yönetim sistemi”ni o dönemde Encümen-i Mahsus Raportörü olan İsmail Suphi (Soysallı) Bey'in aşağıdaki biçimde savunduğu bilinmektedir:²¹⁴

...Halkın idaresini mahallinde bırakmaktan başka çare yoktur... Bu milletin kendisini idare etmesi vakti pekâlâ gelmiştir ve kendisini idare edecektir. Eğer kendisini idare edemeyecekse, zaten biz idare edemiyoruz...

Karesi milletvekili Vehbi Bey ise:²¹⁵

Nasıl ki, bir adam kendi evine kendi karışabilir, kendi idare ederse, bu köylüler de kendi köyünü kendi idare eder. Bir kaza da kendi işini kendi görür, mahalli mesailde bir vilâyet kendi işini kendi görür. Fakat umumî ve müşterek işlerini, umum Hükümet ve Devlet ... rüyet eder... Fakat hep devlet teşkilâtı Kat'iyen halk ve millet teşkilâtı yok.

Aynı müzakerelerde Aydın milletvekili Tahsin Bey de ülkenin genel güvenlik hizmetlerinin bile yerel yönetimlere bırakılmasını savunarak o dönemde aşağıdaki görüşleri ileri sürmüştür:²¹⁶

Hükümeti merkeziyenin bununla alakadar bir mercii; Bitlis vilayetinde ahaliyi kırbaçla öldüren jandarma neferinin

²¹³ Tanör, 1999, a.g.e., ss.264-265.

²¹⁴ Ergun Özbudun, 1921 Anayasası, (Ankara: Atatürk Arş. Mrk. Yay., 1992), ss. 43-47. ; Yazıcıoğlu, 2000, a.g.e., s.39.

²¹⁵ Özbudun, 1992, a.g.e., ss.43-47. ;Yazıcıoğlu, 2000, a.g.e., s.39.

²¹⁶ Yazıcıoğlu, 2000, a.g.e., s.39.

ceraiminden haberdar olmaz... Hiç olmazsa bunlar, vilayetlerin Mecalisi umumiyesinin nezaret ve murakabesi altında bulunmalı ve bunlar tarafından muahaze azil ve nasip edilmeli... Yoksa biz ömrümüz oldukça dayaktan, kırbaçtan kurtulamayacağız.

Hem hazırlık dönemi meclis müzakereleri hem de kurulmaları zorunlu olarak öngörülen *Vilayet ve Nahiye Şûraları*'nın (12.-17.md.) yapısı gözönüne alındığında 1921 Anayasası'nın kayıtsız-şartsız millet egemenliğini gerçekleştirmeyi hedeflediği, dolayısıyla bu anayasanın yerel yönetim esaslı bir anayasa olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır.

2.6.3.3.3. 1924 Anayasası

491 sayılı ve 20 Nisan 1924 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın metni hazırlanırken hem 1921 Anayasası'ndan itibaren geçerli olan dört yıllık tecrübe ve deneyimler dikkate alınmış hem de Fransızların 1875 tarihli Anayasa metinleri ile Polonya'nın (Lehistan) 1921 tarihli Anayasası'ndan da yararlanılmıştır. 1924 Anayasası'nın hazırlığı sürecinde çift meclis sistemi ve cumhurbaşkanlığı makamının yetki bakımından güçlendirilmesi ile ilgili meclise iki öneri sunulmuş, ancak yapılan müzakerelerden sonra bu öneriler kabul görmemiştir.²¹⁷

Kişî hak ve özgürlükleri bakımından incelendiğinde 1924 Anayasası'nın klasik, liberal ve bireyci felsefeye dayalı olduğu az da olsa göze çarpmaktadır.²¹⁸

1924 Anayasası'nın 68. maddesi olduğu gibi aynen 1789 tarihli İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nin 4. maddesinden alındığı anlaşılmakta ve bu maddede kişî hak ve özgürlükleri şu şekilde tanımlanmaktadır.²¹⁹

Her Türk hür doğar, hür yaşar. Hürriyet başkasına muzır (zararlı) olmayacak her türlü tasarrufta bulunmaktır. Hukuku tabiyeden (doğal haklardan) olan hürriyetin herkes için hududu, başkalarının hududu hürriyetidir. Bu hudut ancak kanun marifetiyle tespit ve tayin edilir.

²¹⁷ Tanör, 1999, a.g.e., s.292.

²¹⁸ Tanör, 1999, a.g.e., s.309.

²¹⁹ Tanör, 1999, a.g.e., s.308.

1924 Anayasası'na göre *yasamanın* yanısıra *yürütme* ve *yargı* yetkisi de TBMM'ne verilmiştir. *Ancak meclis, yürütme yetkisini bizzat seçtiği cumhurbaşkanı ve onun atayacağı İcra Vekilleri Heyeti eliyle kullanır (md.7)*²²⁰denmektedir.

Yargı işleri ise sadece günlük işlerde mahkemelere bırakılmıştır.²²¹ Fakat meclis tarafından çıkarılan yasaların anayasaya uygunluğunun yine yargı yoluyla denetlenmesi ilkesi 1924 anayasasında yer almamıştır. O dönemde yasalar daha tasarı aşamasındayken TBMM'nce gözden geçirilmekte ve bir bakıma meclis kendi kendini denetlemiş bulunmaktadır.

1924 Anayasası, köy kasaba ve illere tüzel kişilik tanımış ayrıca il yönetimlerinin *yetki genişliği* ve *görev ayrımı* ilkelerine göre düzenleneceğini belirtmiştir.²²²

Ana hatlarıyla liberal-demokratik bir düzen öngören 1924 anayasası²²³ bu yönüyle siyasal demokrasi için önemli bir aşama sayılabilir. Ancak sonradan tek parti dönemindeki uygulamalar ve çeşitli müdahaleler sonucu zaman zaman yapılagelen anayasal değişikliklerin, gelişmesi gereken Türk demokrasisini olumsuz etkilediğine inanılmaktadır. Örneğin 1924 anayasasından bir yıl sonra yürürlüğe giren Takrir-i Sükûn Kanunu, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde hükümetin nüfuzunu her alana yaydığı ve örgütlü muhalefetin ortadan kaldırıldığı demokrasisiz bir dönemin başlangıcı olarak ifade edilebilir.²²⁴

Türkiye'de 1938'de "Milli Şef" düzenine geçişin ardından siyasal rejim "*millet-devlet*" eksenli olmaktan çıkıp, "*millet-devlet-parti-şef*" eksenli dörtlü bir temel üzerine bina edilmiştir. Özellikle 1937 yılındaki anayasa değişikliğiyle CHP'nin altı ilkesinin Atatürk ilkeleri adı altında anayasada yer alması ve "parti devleti" uygulamasına geçilmesiyle birlikte, gerek 20 yıllık (1924-1945) tek parti rejimi uygulamaları, gerekse CHP'nin devletin resmi partisi sıfatıyla algılanmış olması, çeşitli hoşnutsuzluklara da sebep olmuştur.²²⁵ Bu bağlamda, Türkiye'de

²²⁰ Tanör, 1999, a.g.e., s.301.

²²¹ Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi*, (İstanbul: Afa Yay., 1996), s.125.

²²² Çukurçayır, 2000, a.g.e., s.189.

²²³ Mustafa Erdoğan, 1999, a.g.e., s.64.

²²⁴ Karpat, 1996, a.g.e., s.6.

²²⁵ Karpat, 1996, a.g.e., s.6.

askeri vesayet sürecinin 1925'ten itibaren gittikçe keskinleşmiş olması²²⁶ nedeniyle muhalefetin ve sivil inisiyatifin gelişmesine olanak tanınmamış, bunu yapmaya çalışanlar ise genel olarak siyasetin dışına itilmişlerdir.

1924 anayasası her ne kadar demokratik bir ruha sahip gibi görünüyorsa da çeşitli nedenlerden dolayı, çoğulcu ve iktidarı bölüştürücü karakter yerine bütüncü bir biçimselliğe daha yatkın olup, merkezi yönetim ağırlıklı bir anayasadır. Bunun nedenleri arasında; Türk hukuk sisteminin devletçi Fransız hukuk sistemini örnek almış olması, saltanat ve hilafetin lağvından sonra devrimleri bir an önce gerçekleştirme arzusu vb. etkenler sayılabilir.²²⁷

2.6.3.3.4. 1961 Anayasası

1961 Anayasası, 27 Mayıs 1960 askeri darbesinin sonucunda, tamamen askeri bir rejim ortamında hazırlanmıştır. Bu anayasanın göze çarpan paradoksal özelliği, görünüşte insan haklarına dayalı demokratik bir anayasa gibi görünmesine karşın, halk oyuyla çıkacak hükümetlere karşı derin bir güvensizliği yansıtmasıdır.²²⁸

1961 Anayasası güçler ayrılığı prensibine dayanan normal işleyişli bir siyasal sistemi öngörmektedir. Bu anayasa sosyal adalet ilkesi ile sosyal ve siyasal hakların kullanımına açık bir anayasadır. Buna göre egemenliğin kaynağı millet olup, iki meclislilik (TBMM ve Cumhuriyet Senatosu) esastır. Uygulamada ise çeşitli istikrarsızlıklar ve kutuplaşma sıkıntılarıyla karşılaşmıştır. Bu durum, Türkiye'de yalnızca çoğulcu anayasa anlayışını zedelemekle kalmamış, ayrıca demokrasinin gelişiminde zaman zaman tıkanmaların yaşanmasına da neden olmuştur.

1961 Anayasası öncelikle ekonomik özgürlüklere dayalı piyasa işleyişinin üretkenliğinden yararlanarak toplumsal refahın artırılmasından çok her şeyi devletin planlaması ve kontrolüne sokmaya çalışan bir yapıyı sergilemektedir. Diğer bir deyimle bu anayasaya göre sıradan ekonomik özgürlükler bile ancak devletin belirleyiciliği doğrultusunda kazanılabilmekte ve bu özgürlüklerin kullanımı ise kamu yararı benzeri bir kısım dışsal kriterlerle sınırlandırılmaktadır.²²⁹

²²⁶ Mehmet Altan, *İkinci Cumhuriyet Manifestosunun Tartışmalarına Giriş*, **Doğu Batı Dergisi**, Y.1, S.1, 1997, ss.86-89.

²²⁷ Tanör, 1999, **a.g.e.**, ss.328-329.

²²⁸ Erdoğan, 1999, **a.g.e.**, s.94.

²²⁹ Erdoğan, 1999, **a.g.e.**, s.102.

1961 Anayasası'nın 116. maddesine göre Türkiye'deki yerel yönetimler *İl Özelİdareleri, Belediyeler* ve *Köylerden* oluşmakta ayrıca bu idareler il, belediye ve köy halkının ortak yerel ihtiyaçlarını karşılayan ve genel karar organları halk tarafından seçilen kamu tüzel kişileridir.

Yerel yönetimlerin düzenlenişi bakımından 1961 Anayasası ile 1982 Anayasası arasında önemli farklar göze çarpmaktadır:²³⁰

- 1961 Anayasası İl Genel Meclisleri, Belediye Meclisleri ve Köy İhtiyar Kurullarından *Genel Karar Organı* olarak söz etmekte; 1982 Anayasası ise adı geçen yerel üniteleri yalnızca *Karar Organı* olarak nitelendirmektedir.
- 1961 Anayasası'na göre seçilmesi gerekli karar organlarını halk seçmekte; 1982 Anayasası'na göre ise kanunun belirttiği seçmenler seçmektedir.
- 1961 Anayasası'na göre Türkiye'de yerel seçimler dört yılda bir yapılmakta; yeni anayasaya göre ise bu süre beş yıla çıkarılmış bulunmaktadır.
- 1961 Anayasası'nda büyük yerleşim yerleri için özel yönetimlere yer verilmezken, son anayasada bu yönetimlerin kurulmasına olanak tanınmış ve buna göre, önce 195 sayılı KHK ile sonra da 3030 Sayılı Yasa gereği 1984 yılından itibaren büyükşehir/anakent belediyeleri hayata geçirilmiştir.

Görüldüğü gibi 1961 Anayasası diğer anayasalarımızla karşılaştırıldığında, bunun diğer anayasalarımıza oranla belirgin bir üstünlüğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Normal işleyişli siyasal bir sisteme göre hazırlanan 1961 Anayasası, zamanla baş gösteren olağanüstü durumlar ve siyasal tıkanmalarla karşılaşılınca, 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi'yle on sekiz yıllık ömrünü tamamlamış ve yerini yeni bir anayasaya bırakmıştır.

²³⁰ Keleş, 1992, a.g.e., ss.101-105.

2.6.3.3.5. 1982 Anayasası

12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından hazırlanan 1982 anayasası, 7 Kasım 1982’de yapılan halk oylamasıyla ülke genelindeki geçerli oyların %91.37’sini almasına rağmen, hazırlık sürecinde halk iradesine dayanmadığından toplum iradesini tam olarak yansıtmaktan yoksun bir anayasa olarak tarif edilmektedir. Sık sık eleştiriler yöneltilen bu anayasanın meşru olup olmadığı günümüzde de hâlâ tartışma konusudur. Bu yüzden 1982 Anayasası’nın fert ve toplumun hak ve özgürlüklerini ön planda tutmak yerine devlet otoritesini pekiştirdiğini, dolayısıyla maddi ve biçimsel meşrûluğunun olmadığını ileri süren kesimler, eleştirilerini genel olarak aşağıdaki gerekçelerle izah etmektedirler.²³¹

- Bu anayasada devletin kutsallaştırılmış olması,
- Hukuk devletine hem içerik hem de biçimsel olarak yeterince yer verilmemiş olması,
- Yasamanın, yürütmenin gerisinde kalmış olması,
- İnsan hak ve özgürlüklerine bu anayasada yeterince önem verilmemiş olması,
- Siyasi partilerin açılacak çeşitli davalarla kapatılabilecek olması,
- Din ve düşünce özgürlüğünün kısıtlanmış olması,
- Bu anayasada Sendikal ve sivil oluşumlara yeterince açık olmaması,
- Türk vatandaşına anayasaya aykırılık davası açma hakkının tanınmamış olması,
- Cumhurbaşkanı’nın yetkilerinin fazla olması,
- İdam cezasının yer alması,
- 1980 Askeri Darbesi’ni yapanların geçici maddelerle yargı denetiminin dışında tutulmuş olmaları, vb. olumsuzluklar.

Ayrıca 1988 yılında başlatılıp 1991’de ilk genel yazanağı yayınlanan KAYA çalışmasında da yerel yönetimler üzerindeki aşırı “vesayet” denetiminin kaynağının

²³¹ Sami Selçuk, **Demokrasiye Doğru**, (Ankara: Yeni Türkiye Yay., 1999) s.63.

yine 1982 Anayasası olduğu belirtilmektedir. KAYA Yazanağı'nda da ifade edildiği gibi, seçimle iş başına gelen belediye başkanlarının İçişleri Bakanlığı'na görevden alınabilmeleri 1982 Anayasası'ndan kaynaklanan keyfi bir uygulama biçimidir.²³²

1982 Anayasası'nın 126. ve 127. maddeleri merkezi idare ile mahalli idarelerin kuruluşunu düzenlemekte ancak ilk bakışta her iki maddenin de sınırlayıcı yanı hemen dikkat çekmektedir. Bundan ötürü, Türk idari yapılanmasının temel sorununun bir bakıma anayasa eksenli olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Yani, anayasadaki bu maddelere yönelik sınırlayıcı ifadeler değiştirilmedikçe idari yapımızda gerçek bir yeniden yapılanmaya gidilmesi güçleştirilmiş gözükmektedir. Oysa, idari yapılanmada model aldığımız Fransa, Napolyon'dan miras olarak devraldığı merkeziyetçi örgütlenmeyi 1971 yılından itibaren yenileyerek tamamen çağdaş demokrasi ve ölçülü adem-i merkeziyet uygulamasına yönelmiş ve bu anlayış Fransız idari örgütlenmesinde bugün merkeziyetçi yapının yerini almıştır.²³³

Sonuç itibariyle denilebilir ki, değişim rüzgarlarının küresel çapta etkisini hızlandırdığı yüzyılımızda, siyasal sistemler sivilleştirilip yerinden yönetimli idari yapılanmalara geçilmedikçe, değişen dünya dengelerine ayak uydurmak o derece güçleşmektedir. Ayrıca merkeziyetçi idarelerin halkın isteklerine eğilmeleri, bunu onların tabii hakları olarak kabullenmeleri de mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla çağımızda insanileşmenin önünün tıkanması ve özgürce örgütlenme hakkının ve ortamının ortadan kaldırılması bütün bunların bir sonucu olarak gözükmektedir.

²³² Cevat Giray, "Kaya Yazanağı Açısından Yönetimin Taşra Birimlerinin ve Yerel Yönetimlerin Yeniden Düzenlenmesi", *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, C.2, S.1, 1993, ss.9-17.

²³³ Halil Nadaroğlu, "İdarede Reform", *Finansal Forum Gazetesi*, 27 Ocak 1999.

BÖLÜM III

3. EĞİTİM VE ÖĞRETİM HİZMETLERİ

Bu bölümde eğitim-öğretim kavramı, eğitim hizmetlerinin sunuluş biçimleri, merkezi ve yerel sistemleri uygulayan ülkelerin eğitim sistemleri, çağımızda yaşanmakta olan okul reformları ve küreselleşmenin eğitimle ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

3.1. EĞİTİM

Bu başlık altında eğitimin etimolojik anlamı açıklandıktan sonra Türk kültür tarihinde ve diğer uygarlıklarda eğitim kavramının genel olarak hangi anlamlarda kullanıldığı ve nasıl tanımlandığı açıklanmaktadır.

3.1.1. Bir Kavram Olarak Eğitimin Etimolojik Anlamı ve Mahiyeti

Tarihin başlangıcından günümüze *eğitim* kadar eski ikinci bir faaliyet biçimi gösterilemez. İnsanoğlunun doğuşundan beri daima var olan eğitim, uygarlık düzeyine bakılmaksızın bütün toplumlarda günümüze dek süregelmektedir. Nüfusu oldukça sınırlı ilkel kabilelerde bile, temel ihtiyaçların karşılanmasından kullanılan araçların geliştirilmesine kadar birçok alanda çocuk, genç ve diğer yetişkinlere, örgün olmayan bir eğitimin verildiğini görmekteyiz.²³⁴ Dolayısıyla insanoğlunun ezeli ve ebedi fonksiyonlarından biri olan *eğitim süreci* bu nedenle her devir ve toplumda var olmuş ve değişik mahiyet ve tekniklerle günümüze dek uygulanagelmıştır.²³⁵

Eğitim kelimesi etimolojik bakımdan Latince “*educare*” kelimesinden gelir. Hirst ve Peters’e (1975) göre Latince’de *educare* kelimesi bitki ve hayvanların bakımı ve yetiştirilmesi anlamında kullanılmış olmanın yanısıra yaygın anlamda, çocukların bakım ve yetiştirilmesi anlamına gelmektedir.²³⁶

Eğitim kelimesi Latince çıkışlı olup iki orijini bulunmaktadır.²³⁷

Educare: beslemek, yükseltmek, desteklemek.

²³⁴ H.Akyüz, *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, (İstanbul: MEB Yay., 1991), s.13.

²³⁵ Necmettin Tozlu, *Eğitime Giriş*, (Ders Notu), (Erzurum: Atatürk Ün. Yay., 1986), s.2.

²³⁶ Tozlu, 1997, a.g.e., s.93.

²³⁷ F. Varış, *Eğitim Bilimine Giriş*, (İstanbul: Alkım Yay., 1998), s.6.

Educere: yükselmek, düzey kazanmak.

Eğitim kavramı, terim olarak fertte zihni, ruhî ve bedeni mükemmelliği meydana getiren bir anlam içerdiğinden, insana özgü özellikler taşır. *Eğitilmiş insan-aydın insan* değiminde olduğu gibi eğitilmiş insan kavramıyla genellikle insanın ahlâken, ruhen ve karakter yapısı bakımından bütün yönleriyle tam bir gelişmişliğini ifade eder.²³⁸ Bu yönüyle eğitim, insan kavramıyla iç içe olarak bütünleşmiştir.

İlk çağ Yunan düşünürleri eğitim idealinden insana özgü bazı unsurların (güzel vücut, zihinsel gelişme, ruh ve ahlak temizliği vb.) birbiriyle uyumlu halde bulunmasını aramışlardır. Eski Yunan'da, eğitim idealinden daha çok toplumsal amaçların gerçekleştirilmesi beklenirken, Rönesans döneminde de bir yanda bireycilik, öte yanda da milliyetçiliğin ağır bastığını görürüz. Batıda 18. yüzyıldaki bireyci ve kozmopolitan eğitim anlayışı, 19. yüzyılda yerini milliyetçi, bireyci ve hümanist eğitim anlayışına terk ederken, 20. yüzyılda eğitimde toplumsal etkinlik fikrinin önem kazandığı görülmektedir.²³⁹

Eğitim hadisesi, fert ve toplum için bir “iç” olay olarak belirginleşmiştir. Hemen hemen her toplumda eğitim aracılığıyla ferdin ve toplumun iç dünyasına ulaşılmaya çalışılır. Eğitimin elinde “fert” ve “toplum” gibi iki önemli malzeme bulunduğundan bu iki malzemeyi yine eğitim aracılığıyla teşhis ederek tanımlamak, anlamak ve bunlara uygun bir yetiştirme düzenini geliştirmek²⁴⁰ daha da önemli hale gelmektedir.

3.1.2. Türk Maarif Tarihinde Eğitim Kavramı ve Anlamı

Eğitim tarihimizde “eğitim” kavramı uzun yıllar “maarif” ve “terbiye” kelimeleriyle ifade edildiğinden²⁴¹ öncelikle bu iki kavramın anlamlarını irdelemek gerekir:

3.1.2.1. Maarif

Şemsettin Sami'ye (1978) göre maarif kelimesi mârifetin çoğuludur ve irfan kökünden gelir. İrfan ise:²⁴²

²³⁸ N. T ozlu, *Eğitim Felsefesi*, (İstanbul. MEB Yay., 1997), s.93.

²³⁹ H.Y.Celkan, *Eğitim Sosyolojisi*, (Erzurum Atatürk Ün. Eğt. Fak. Yay., 1993), s.9.

²⁴⁰ Akyüz, 1991, *a.g.e.*, s.13.

²⁴¹ Tozlu, 1986, *a.g.e.*, s.2.

²⁴² Şemsettin Sami, *Kâmus-ı Türki*, 1978, s.1378'den (Akt.) Tozlu, 1986, *a.g.e.*, s.2-3.

- Bilme, ilim, danış,
- Hüner, maharet, üstadlık, sanat,
- Hüner ve sanatla yapılmış bir üsul ve tertip,
- Garip evza ve harekât, tuhafılık,
- Vasıta, tavassut anlamına gelir.

Maarif ise; ülûm ve fûnûn tahsili ile iktisap olunan malumat olarak anlaşılır.

Tanzimatçılar, Maarif-i Umumiye Nezareti'ni kurup; Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni hazırladıklarında “Marifet” kavramını Fransızca’da Maarif Nezareti anlamına gelen “Ministre de L’instruction Publique”deki “Instruction” (eğitim, öğrenim, öğretim) kelimesine karşı kullanmışlardır.²⁴³

3.1.2.2. Terbiye

Lugât anlamı,²⁴⁴

- Besleyip yetiştirme, büyütmeye, kabiliyetlerini geliştirme,
- İlim-edep öğretme, talim, tehzib-i ahlâk, eğitim,
- Alıştırma, ülfet ettirme, te’nis-i tâlim,
- Eğitim ilmi, pedagoji
- veya edep öğrenmesi maksadıyla hafif surette ceza verme ve te’dip olan “terbiye” kelimesi Arapça bir kelime olarak “Rab” kelimesinden gelir ve “rabba” fiilinin mastarıdır.

Bu kelime ayrıca herhangi bir şeyi kademeli olarak ele alıp olgunlaştırmak anlamına da gelmektedir. Nitekim “tezkiye”, “ta’lim”, “hikmet” ve “bilmediklerini öğretme” gibi sözcükler de genellikle eğitim ve terbiye anlamında kabul edilir. Günümüzde de “maarif” ve “terbiye” sözcükleri dile getirildiğinde akla gelen ilk şey “eğitim”dir.

Hızlı bir endüstriyel gelişmenin yaşandığı günümüzde eğitim, etimolojik anlamının dışında değişik anlamlarda da kullanılmaktadır. Çocukların yetiştirilip

²⁴³ Tozlu, 1986, **a.g.e.**, s.3.

²⁴⁴ Tozlu, 1986, **a.g.e.**, s.3 ; M. Doğan, **Büyük Türkçe Sözlük**, (İstanbul: Bahar Yay., y.t.y.), s.1066.

hayata hazır hale getirilmesi ve okul öğretimi de büyük ölçüde eğitim terimiyle karşılanmaktadır.²⁴⁵ Bu bağlamda denilebilir ki, yaşama azminde olan bir milletin yegane hedefi *çocuklarını en iyi biçimde hayata hazırlamak* olmalıdır. Zira eğitim, hayat için en önemli sermayedir.²⁴⁶ Bu nedenle eğitimin insan üzerindeki etkisini dikkate alan Eflâtun, ideal devletin ancak eğitim vasıtasıyla gerçekleşebileceğini savunur.²⁴⁷

Eğitimin gelişen dünyamızdaki ekonomik, toplumsal değişim ve sosyo-kültürel etkisini anlamak, fonksiyonlarını ve amaçlarını tespit etmek ve toplumun eğitim hadisesinden beklentilerini kestirebilmek için öncelikle eğitimi ele alıp tanımlayan düşünürlerin görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

3.1.2.3. Eğitim Üzerine Yapılan Bazı Tanımlar

Eğitim faaliyeti ile ilgili hayli farklı yaklaşımların olduğu bilinmekte ve geçmişten günümüze eğitimin bir çok farklı tanımının yapılmış olmasının da bu farklı anlayışlara bağlı olduğu anlaşılmaktadır.²⁴⁸ Eğitime bir tanım yakıştırılacaksa, onun, mutlaka toplumun kültürel dokusu, değer yargıları, geleceğe yönelik hedefleri ile fert ve toplum uyumuna yönelik etkisi de dikkate alınmak durumundadır. Bu nedenle, toplumsal uzlaşmayı, bilimsel ve teknolojik mobilitayı, iktisadi ve mânevi kalkınma hedeflerini gaye edinmeyen, yani toplumun önünü açmaktan yoksun bir eğitim anlayışının yararından söz etmek hayli güçtür.

Bir eğitim olayının meydana gelebilmesi için, mutlaka bir sosyal atmosfer ve zemine, toplumun varlığını sürdürebilmesi için de mutlaka bir eğitim faaliyetine ihtiyaç bulunmaktadır.²⁴⁹

Rousseau'nun (1717-1778) çocuğun tabiatına dikkatleri yönlendirmesi, XIX. ve XX. yüzyılda yaşayan ünlü kadın eğitimcisi Key'in (1848-1926), çocuğu bağımsız bir varlık olarak ele alıp her şeyden önce onun, kendine özgü bir dünyasının olduğunu savunması, ister istemez birçok eğitimcinin dikkatini bu yöne çekmesini sağlamıştır. Bu yüzden Eggersdorfer (1879-1958) eğitimi, *insanın bütün iç*

²⁴⁵ Tozlu, 1997, **a.g.e.**, s.93.

²⁴⁶ İ. H. Baltacıoğlu, **Tâlim ve Terbiye'de İnkılâp**, (İstanbul: MEB Yay., 1995), s.15.

²⁴⁷ H. Fikret Kanad, **Pedagoji**, (İstanbul: MEB Yay., 1997), s.10

²⁴⁸ Tozlu, 1997, **a.g.e.**, s.93.

²⁴⁹ Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi**, (İstanbul: Kültür Koleji Yay., 1993), s.14.

güçlerinin açılıp gelişmesini sağlayan sürekli bir hadise olarak tarif eder. Eggersdorfer'e göre, öncelikle insanın doğasında var olan iç güçlerinin ve potansiyelinin bilinmesi gerekir. Çünkü bu potansiyel bilinmeden herhangi bir eğitim yönteminden söz edilemez²⁵⁰

Kerschensteiner de (1854-1932) eğitim sürecine aynı misyonu yükleyerek, onu; *insanın şuur muhtevasını oluşturan çeşitli unsurların açılıp saçılmasıyla ortaya çıkan ahlâkileşme durumu* olarak tarif eder.²⁵¹

Bu eğitimcilere göre öncelikle ferdin doğuştan getirdikleri önemlidir ve insanın ruh- beden gelişimi her zaman paralellik arz etmektedir. Spranger'ın (1882-1967) deyimiyle, eğitimcinin görevi, *yaratılmışı yeniden yaratmak değil, insanın ebediliğini sürdürebilmesi için onun şekillenmesine yardım etmektir.*²⁵²

Yukarıda ifade edilen görüşlerin temelindeki bireyci ve verasetçi dünya görüşünün²⁵³ kökleri öncelikle insanı “özetlenmiş bir evren veya bir mikrokosmos” olarak tarif eden Comensky'e (Commonius) (1592-1670) kadar götürmek mümkündür. Nitekim Comensky'e göre insanın bu dünyadaki gayesi dünyaya sırt çevirmek değil, bilakis bu dünya üzerinde egemenlik kurmaktır. Bu yüzden öncelikle insanın çağımızda bozulan harmonisini yeniden tanzim etmesi ve ayrıca geleceğin dünyasında kendisini bekleyen bütün zorlukların üstesinden gelmesi ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilecektir.²⁵⁴

Eğitimin diğer bazı tanımlarına gelince;²⁵⁵

Eflatun, eğitimi; “vücuda ve ruha kabiliyetli olduğu mükemmelliği veren şey olarak tarif eder.

Çiçeron'a göre eğitim: “çocuğu insan haline getirme sanatıdır.”

İlk defa eğitimcilerin dikkatini çocuğun tabiatına yönlendiren ve büyük eğitimci, filozof olarak kabul edilen J.J. Rousseau, eğitimi; “Tabiata göre adam yetiştirme sanatı” olarak tanımlar.

²⁵⁰ Akyüz, 1991, a.g.e., s.14.

²⁵¹ Akyüz, 1991, a.g.e., s.14.

²⁵² Akyüz, 1991, a.g.e., s.14.

²⁵³ Akyüz, 1991, a.g.e., s.14.

²⁵⁴ K.Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, (İstanbul: Mar. Üniv.İlahiyat Fak. Yay. 1992), ss.146-147.

²⁵⁵ Celkan, 1993, a.g.e., s.9. ; Tozlu, 1986, a.g.e., s.4.

Stein; “Eğitim, melekeleri topluca ve ahenkli olarak tekamül ettirmektedir” der.

J.S. Mill’e göre “Eğitim, ferdin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracıdır.”

H. Spencerr’e göre; “Eğitim, daha iyi yaşama imkânları sağlayan etkinliklerin tümüdür.”

E. Durkheim’e gelinceye kadar yukarıda sıralanan bütün eğitimcilerin ortak yönü yaptıkları tanımlarından da anlaşıldığı gibi eğitimi bireysel olarak ele alıp; toplumdan topluma değişiklik arzeden toplumsal şartları ve farklılıkları göz önünde bulundurmamalarıdır.

Durkheim ise, eğitimi “Fizik ve sosyal tabiatın insan üzerinde meydana getirdiği tesirler” olarak tarif eder. Durkheim’den etkilenerek, eğitimi; “bir cemiye yetiştirilmiş neslin, henüz yetiştirmeye başlayan nesille fikirlerini ve hislerini vermesi”²⁵⁶ biçiminde tarif eden Gökalp ise özellikle Türk Eğitim Sisteminin kozmopolitliğinden yakınlık; mutlaka eğitim sistemimizin milli bir hürriyete ve karaktere ulaştırılması zaruretiyle dile getirir.

Whitehead’a (1929) göre, eğitim, “*bilgiyi kullanma sanatının öğrenimi*”, Waldo Frank’a (1940) göre; “*kişilik bütünlüğü olan, işbirlikçi insan yetiştirme süreci*”, Levy Strauss’a (1966) göre; “*kültürün özümlemesi*”, Pring’e (1983) göre “*değerli nitelikleri geliştiren bir süreç*” ve Dewey’e (1938) göre ise “*hayatın kendisi olup, sosyal bir süreç olarak yaşantıların devamlı surette yeniden oluşumudur.*”²⁵⁷

Ülkemiz eğitimcilerine gelince; özellikle “İkinci Meşrutiyet döneminde Prens Sabahattin, Abdullah Cevdet ve Satı Bey, bireysel eğitime; Gökalp ise toplumsal eğitime taraftar”²⁵⁸ olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Ayrıca Baltacıoğlu, yukarıda isimleri zikrolunan eğitimcilerden farklı olarak eğitimi, tamamen kendine özgü bir anlayışla “*fayda ve üreticilik*” temeline yaklaştırmakta; bu bağlamda, eğitimi hem bir olma hem de bir itme olarak tarif

²⁵⁶ Celkan, 1993, a.g.e., s.10.

²⁵⁷ Varış, 1998, a.g.e., s.16.

²⁵⁸ Celkan, 1993, a.g.e., s.10.

etmektedir. Baltacıoğlu'na göre; *cılız, ruhsuz, korkak nesiller yetiştiren, milli olmayan eğitim sistemimiz, geri kalmamızın ve felaketlerimizin tek sorumlusudur.*²⁵⁹

Koçer'e göre eğitim; "Bireyin yaşadığı toplum aracılığıyla yeteneklerini, tutumlarını ve olumlu anlamdaki davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır."²⁶⁰

Ertürk ise eğitimi, "kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişmeyi meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır.²⁶¹

Eğitime dair yapılan bu tanımlamalar, benzerlikleri gözönünde tutularak - birbirine benzeyenleri aynı kümede kategorize ederek- birbiriyle çelişen iki ayrı yaklaşım biçiminde özetlenebilir. Bu iki görüşten birini, toplumcu (sosyolojik), diğerini de bireysel (psikolojik) görüş olarak nitelemek mümkündür.²⁶²

Toplumcu görüşe göre eğitim, yetişkinler tarafından genç nesile uygulanması gereken bir eylem olup; bu eylem, onların dahil oldukları topluma daha iyi uyum göstermeleri için fikirler ve gelenekler vermeyi ihtiva eder. Yani bireyin zekası, algısı ve ahlâksal duyarlılığı toplum tarafından biçimlendirilir.²⁶³ Zira, her çocuğun arkasında farklı bir iktisadi, sosyal ve kültürel hayat vardır. Bütün bunlar genç neslin gelişmesinde, kişilerin başarı ve uyumunda oldukça önemli bir yer tutar.²⁶⁴ Genci, bu potansiyel hakkında bilgilendirmek, onu geçmişle irtibatlı olarak geleceğe hazırlamak eğitimin önemli fonksiyonlarındanır.

Bireyci (psikolojik) eğitim görüşünü izah eden Wallon'a (1951) göre de, eğitim, ayrı ayrı her fertteki yetenekleri en ileri derecede geliştirmeli ve bu geliştirme, ferdin gelecekteki başarılarına da öncülük etmelidir.²⁶⁵ Bir başka deyimle eğitim, kişiyi ruhundan kaynaklanan iç çatışmalardan bilinç dışından gelişen terkedilmişlik veya korku duygularından kurtarıp; açık, berrak bir zihne kavuşturma sürecidir. Bu açıdan eğitim, sadece bilimsel alanlar hakkında bir şeyler öğrenmek olmayıp bir bakıma bireyin kendi kendini eğitmesini sağlamaktır. Onu şaşkın,

²⁵⁹ N. Tozlu, *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma*, (İstanbul: MEB. Yay., 1989), s.296.

²⁶⁰ H. A. Koçer, *Genel Eğitimin Bütünlüğü İçinde Din Eğitimi*, (İstanbul: MEB Yay., 1981), s.19.

²⁶¹ Celkan, 1993, *a.g.e.*, s.10.

²⁶² Doğan Ergun, *Sosyoloji ve Eğitim*, (Ankara: V Yay., 1987), s.15.

²⁶³ Ergun, 1987, *a.g.e.*, s.15.

²⁶⁴ S. A. Arvasi, *Eğitim Sosyolojisi*, (İstanbul: Özdemir Basımevi, 1976), s.21.

²⁶⁵ Ergun, 1987, *a.g.e.*, s.15.

güvensiz, çekingen davranışlarından alıkoyup, belli bir iç düzene kavuşturmak ve hayatı tehditkar olmaktan arındırıp huzurlu ve anlamlı kılmaktır.²⁶⁶

3.2. ÖĞRETİM

Bir etkinliğin öğretim olarak değerlendirilebilmesi için öncelikle öğrenmenin olması gerekir. Öğrenme, yalnızca planlı eğitimin işi değildir. Çoğu kez öğretimle ilgili yanlış yargılara varıldığı da gözlenmektedir. Bu yüzden önce öğrenmenin ne olduğu hususu üzerinde durmak gerekir.

3.2.1. Öğrenme

Eğitimin temel kavramı öğrenmedir.²⁶⁷ Öğrenme, oldukça değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Öğrenme, “bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi sonucu, davranışlarında oluşan kalıcı izli değişimlerdir.”²⁶⁸ Dolayısıyla, bireyin davranışlarının pek çoğu öğrenmenin ürünüdür.

Başlangıçta öğrenmenin iki önemli yönü göze çarpar. Bunlar; *öğrenilecek konu ile öğrenme durumunda olan fertlerin mevcudiyetidir*. Bir başka önemli husus da; öğrenmenin bir takım beceri ve maharetleri gerektirmekte olmasıdır Yani öğrenme hadisesi yaşadıkça devam eden (hayat boyu) bir süreçtir.

Öğrenme ve öğretme, psikolojik yönden bir bakıma bileşik bir görüntüdür. İnsan, dış dünyadan aldığı dağınık duyumları zihin dünyasında sentez haline getirerek olgunlaştırır ve üzerinde emekler harcayarak bu duyumları birer bilgi kazanımı haline getirip işler.²⁶⁹ Bu bağlamda hem eğitim hem de öğrenme, öğretmeye dayalı birer görüntü (fenomen) olarak değerlendirilebilir. Zira *öğrenme, öğretme ve eğitim* zihni hayatın görüntüleri olup; bu görüntülerin en üst noktasında da düşünce yer almaktadır. Düşünce ise, duyumlara, algılara, tecrübeye ve rasyonel muhakemeye dayanır.²⁷⁰

²⁶⁶ Jiddu Krishnamurti, *Eğitim Üzerine Mektuplar*, Çev. B. Dilden, (İstanbul: Arion Yay., 1994), ss.10-20.

²⁶⁷ İ. Turgut, “Eğitimin İki Önemli Kavramının Analizi (Öğretme-Öğrenme)”, *Türkiye 2. Eğt. Felsefesi Kongresi*, (23-26 Ekim 1996 Van), 1997, ss.247-253.

²⁶⁸ S. Büyükkaragöz, *Program Geliştirme*, (Konya: Kuzucular Ofset, 1997), s.38; Tozlu, 1986, a.g.e., s.36.

²⁶⁹ Nevzat Ayasbeyoğlu, *İslâmiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-ı Kerim'in Eğitim İle İlgili Ayetlerinin Tahlili*, (İstanbul: MEB Yay., 1991), s.35.

²⁷⁰ Ayasbeyoğlu, 1991, a.g.e., s.36.

Öğrenmede, fert (birey) merkezdedir. Öğretimde ise *eğitim sistemi, öğretici ve öğrenci ilişkisi* gibi üçlü bir yapı göze çarpar. Bu yüzden her öğrenme hadisesi eğitim olarak kabul edilemez. Öncelikle öğrenmenin “eğitici öğrenme” niteliğinde olup olmadığına bakmak gerekir.²⁷¹

Öğrenme faaliyeti ezberleme, seyretme, resim çizme, araştırma, keşif, anı idrak gibi oldukça geniş ve sonsuz formlar biçiminde gerçekleşir. Tecrübenin ve aklın da öğrenme üzerinde tesirleri söz konusudur. Ancak hem ampiristlerin, hem akılcıların, hem de davranışçı filozofların öğrenmeye yönelik izahları tek başına yeterli değildir. Çünkü tecrübe ve aklın yanısıra insanın irade ve duyguları da önemlidir.²⁷² Tyler’e göre öğrenme yaşantısı, bir öğrenci ile bu öğrencinin tepkide bulunabileceği dış çevre koşulları arasındaki etkileşim anlamındadır. Yani öğrenme, öğrencinin etkin davranımıyla oluşur. Öğrenci öğretmenin değil, kendi yaptığını öğrenir.

Bu yüzden Bloom (1963), Carrol’un (1963) *Okulda Öğrenme Modeli*’nden de etkilenerken; işin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmışsa, dünyadaki herhangi belli bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkesin öğrenebileceğini²⁷³ ileri sürmektedir. Çünkü insanlar her şeyden önce öğrenme dürtüsüyle doğarlar. Merak insanın doğasında vardır. Öğrenme hem kendiliğinden hem de yönlendirilmiş olarak iki şekilde ortaya çıkabilmektedir. Ancak, bireyde oluşan davranış değişikliklerinin öğrenme ürünü sayılabilmesi için bireyin hem bu davranışı sonradan kazanmış olması hem de bu davranışta belli bir kararlılığının olması önemlidir.

3.2.2. Öğretim

Eğitim faaliyetinin en önemli yönü öğretim ve öğrenmedir. Öğretim terimi, açıkça belirli amaçlara göre herhangi bir şeyin öğretilmesini veya bu doğrultudaki çabayı ifade eder.²⁷⁴ Öğretme, bilinçli ve amaçlıdır. Öğretme faaliyetleri kapsamında

²⁷¹ Tozlu, 1997, a.g.e., s.119.

²⁷² Tozlu, 1997, a.g.e., s.118.

²⁷³ B. S. Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev.D.A.Özçelik, (İstanbul: MEB. Yay., 1995), ss.4-5.

²⁷⁴ Tozlu, 1997, a.g.e., s.121.

ve önceden tespit edilen amaçlar doğrultusunda, genellikle okullarda yapılan amaçlı, planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme faaliyetlerinin tümüne öğretim denir.²⁷⁵

Bir başka tanımlamayla öğretim, “çözülmesi gerekli problemler, kazanılması gerekli alışkanlıklar ve faydalı maharetler için gerekli öncülük ve rehberliği yaparak araç ve gereçleri hazırlamaktır.”²⁷⁶

Yani, öğrencileri amaçlı ve planlı biçimde fiziksel, ruhsal ve çevresel yönleriyle teşhis edip kendilerinde istek ve arzu uyandırarak, onları etkili birer fert olarak geleceğe hazırlama işlemine **öğretim** denir.

Böylece çocuk bir yandan yaşama sanatını, yani inançlarını, değer yargılarını topluma karşı sorumluluklarını ve nasıl davranacağını öğrenir; öte yandan dünyanın zorluklarının üstesinden gelmeyi ve geçimini sağlamanın hangi yöntemlerle mümkün olabileceğini kavrar.²⁷⁷

Öğretim faaliyetinde öncelikle niyet ve düzenin oluşu da ayrıca ön plana çıkan bir başka husus olarak bilinmektedir. Bunun yanısıra ödüllendirme, teşvik ve ceza gibi motivasyon unsurları da kişiyi psikolojik olarak harekete geçirmek bakımından önemlidir.²⁷⁸ Öğrencilerin öğrenme çabası sergilemeleri isteniyorsa bu süreç geri çevrilmemelidir. Öğrenciler, kendileri için okulun ve okul bilgisinin cazibesi ve saygınlığı kalmadığında geri çekilirler.²⁷⁹

Öğretimden kimlerin yararlanacakları ve bunların hangi konuları ne tür yöntemlerle öğrenecekleri de önem kazanan bir başka husus olarak varlığını hissettirmektedir. Zira her insan yahut öğrenci her şeyi öğrenemez. Her fert öncelikle ayrı bir kişiliktir. İçinde bulunulan şartlar, ilgi, istidat ve arzular farklıdır. Örneğin, *progressive* (gelişimci) anlayışa göre öğretimde hareket noktası, öğrencilerin anlama ve kavrama seviyeleridir. Geleneksel anlayış ise, öğrenmenin veya öğrenmiş olmanın öncelikle açıklanmasında ısrar eder. Farklı öğretim anlayışlarına rağmen bu anlayışların ortak hareket ettikleri noktalar da göze çarpmaktadır. Bunlar:²⁸⁰

- Öğretimin, öğrenmenin sağlanması amacıyla yapılması,

²⁷⁵ N. Fidan – M. Erden, **Eğitime Giriş**, (Ankara: Alkım Yay., 1991), s.22.

²⁷⁶ Tozlu, 1986, **a.g.e.**, s.23.

²⁷⁷ Sabri Akdeniz, **Toplumumuz ve Eğitimimiz**, (İstanbul: İst. Matbaası, 1982), s.25.

²⁷⁸ Tozlu, 1997, **a.g.e.**, s.123.

²⁷⁹ W. Glasser, **Okulda Kaliteli Eğitim**, Çev. U.Kaplan, (İstanbul: Beyaz yay., 1999), s.25.

²⁸⁰ Tozlu, 1997, **a.g.e.**, s.124.

- Öğretimin, öğrencilerin yetenek ve anlama düzeylerine göre planlanıp yürütülmesi,
- Öğrenmenin açıklanması.

biçiminde sıralanabilir. Görüldüğü gibi öğretme ve öğrenme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Her ikisinde de söz konusu olan unsur süreçtir. Buna davranış değiştirme süreci de denilebilir.

Öğretimde hedeflenen verimin elde edilebilmesi için amaçların yanısıra işlek bir öğretim planına ve ayrıca uygulanabilir metotlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim metotlarının salt cebri metotlar olması öğrenmeyi ve buna karşı gelişen arzuları körelttiğinden, bazı eğitim felsefecileri, öğretimde insanın zorlanmaması gerektiğini dile getirirler. Buradaki zorlayıcıdan amaç, öğrencilerin doğrudan doğruya zorlayıcı bir otoritenin emrine verilmesidir. Karşı çıkılan husus da budur.²⁸¹

Bireyin ideal düzeyde hayata hazırlanması ve meslek sahibi olması eğitim sisteminde olduğu gibi öğretim sürecinde de dikkate alınması gerekmektedir. Öğretim planlarının temel çerçevesi belirlenirken, bireyleri hayatın her anında mutlu kılmak ve onların topluma katkılarını sağlamak temel hedef olarak ele alınmalıdır. Öğretim tasarımı hangi düzeyde yapılırsa yapılsın, planlamada bireylerin hayat boyu sergileyecekleri davranışlar ve uğraşlar, yapacakları faaliyetler ve vermeleri gerekli kararlar öğretim sürecinde dikkate alınmak zorundadır. Bundan ötürü öğretim programlarının tasarımında bireyin belli bir evresi değil, tüm yaşamı dikkate alınarak geleceğine dair stratejiler geliştirilmelidir.²⁸²

Genel olarak eğitim tarihine bakıldığında yakın zamana kadar tamamen birbirinden farklı iki kavram olan “öğretme ve öğrenme” süreçlerine yönelik ilgi odağı “öğretmen”den yana iken günümüzde bu ilgi öğrenmeye dolayısıyla öğrenciye doğru kaymaktadır. Bu gelişme bir bakıma farklı bireylerin farklı biçimlerde öğrendiklerinin kabul edilmesi anlamında yorumlanmaktadır. Yani bireyin kişisel öğrenme profillerine en uygun alan ne ise onu o alana yönlendirmek gerekir.²⁸³

²⁸¹ Ayasbeyoğlu, 1991, a.g.e., s.35-40.

²⁸² Hıfzı Doğan, *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, (Ankara: önder Matbaacılık, 1997), s.37.

²⁸³ M. Hesapçıoğlu, *Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler*, *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., Y.2, S.7, 1996, ss.21-28.

3.3. EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUNULUŞ BİÇİMLERİ

İnsanoğlunun varoluşuyla birlikte farklı formlarda belirginleşen eğitim hizmeti, zaman ve şartların elverdiği ölçüde sıklıkla değişime uğrayarak varlığını sürdürmüştür. Bunda her toplumun siyasi, iktisadi, kültürel, dini ve coğrafi yapısının da etkili olduğu bilinir. Bu bakımdan eğitim hizmetleri de toplumla birlikte sürekli bir gelişim ve değişim seyri takip etmektedir.

Bütün ülkeler, sürekli değişime uğrayan ve gittikçe pozitif gelişme gösteren modern üretim tarzlarına, teknolojik gelişmelere ve katılımcılığı esas olan yeni yaklaşımlara, hâтта son yıllarda dünya gündemini işgal eden küresel gelişmelere cevap verebilecek tarzda eğitim ve okul sistemlerini yenilemektedirler. Bu çabaların altında toplumların eğitimden beklentilerinin de önemli payı bulunmaktadır. Fakat, dünyada bir çok örneği olduğu gibi yalnızca eğitim kurumlarını yeniden yapılandırmak toplumsal değişim ve dönüşüm için tek başına yeterli olmamaktadır. Bu husus, önemli ölçüde ülkelerin siyasal rejimlerinin işleyişiyle de bağlantılıdır.

Eğitim sistemlerini yönetim bakımından başlıca üç kategoride toplamak mümkündür.²⁸⁴

1. Merkezi yönetim odaklı eğitim sistemleri (Türkiye, Fransa ve BDT eğitim sistemleri buna örnektir).
2. Yerel yönetim odaklı eğitim sistemleri (ABD, İngiltere, ve Alman eğitim sistemlerinde uygulandığı gibi),
3. Hem merkezi hem yerel yönetim odaklı eğitim sistemleri (Japonya ve Norveç eğitim sistemleri buna örnektir).

Eğitimin yerinden yönetimi veya yerelleşme denilince, genellikle eğitim sistemi üzerinde sevk ve idarenin (kontrolün) merkezi organlardan mahalli (bölgesel) organlara doğru transfer edilmesi anlaşılır. Söz konusu bu yetki transferinde, yalnızca eğitimin denetimi değil, bütün finansal sorumluluklar ve eğitim sisteminin işleyişine yönelik birçok karar alma yetkisinin mahalli organlara devri söz konusu

²⁸⁴ A.Rıza Erdem, 21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim, (Ankara: Arı Yay., 1998), ss.43-44.

olmaktadır.²⁸⁵ Yani bir bakıma “eğitim sisteminin girdilerine, işlemlerine ve çıktılarına ilişkin tüm yönetsel kararların yerel yönetimlerce verilmesidir.”²⁸⁶

Ancak bazı uzmanlara göre, Türkiye’de “âdem-i merkeziyet” kavramı genellikle yanlış anlaşılıp yorumlanmaktadır. Bu yüzden ülkemizde, merkezi yönetimin bazı görev ve yetkilerinin yerel yönetimlere devri anlamına gelen “yönetsel adem-i merkeziyetçilik” ile federe devletlerin kurulması anlamına gelen “siyasal adem-i merkeziyetçilik” kavramları sıklıkla karıştırılmaktadır.²⁸⁷

3.3.1. Merkezi Yönetim Anlayışında Eğitim

Tortop’a (1983) göre, merkezi yönetim, bir ülkede merkez memurlarının daha geniş yetkilere sahip olduğu ve merkezin taşradaki alt birimlerin yetkilerinin ve takdir haklarının azaldığı bir yönetim biçimidir.²⁸⁸

Çoker’e (1999) göre, devlet tüzel kişiliğinde toplanan hizmetlerin bütünüyle tek bir merkezden ve özeysel yönetim hiyerarşisine bağlı organlar eliyle yürütülmesine merkezden yönetim adı verilir. Merkezden yönetim anlayışında yasama, yürütme ve yargıya yönelik tüm kararları almak ve uygulamak yine merkezi otoritenin yetkileri kapsamında bulunmaktadır.²⁸⁹

Merkezileşme, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de değişimi engelleyen etkenlerden birisidir. Özeysel yönetimde otorite ve güç merkezde olup, bütün kararlar yukarıdan alınıp uygulanmak üzere alt birimlere iletilmekte; dolayısıyla, her türlü hizmet merkezden beklendiğinden eğitimciler, yöneticiler, öğrenci ve veliler sorumluluk almaktan kaçınmaktadırlar.

Her ülkenin eğitim sisteminin bir ölçüde o ülkenin siyasal rejimiyle yakından ilişkili olduğu da ayrıca bilinmektedir. Zira, eğitime yapılmakta olan politik müdahalelerden* zaman zaman yakınılıyorsa da okul, her zaman politika için önemli bir stratejik kurum olarak cazibesini muhafaza etmiştir. Devletlerin yönetimi değişince beraberinde eğitim sistemleri de değişmekte, dolayısıyla o ülkenin eğitim

²⁸⁵ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.262.

²⁸⁶ İ.E. Başaran, *Türkiye Eğitim Sistemi*, (Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1993), s.46.

²⁸⁷ K.Köksal, *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ank., 1997, s.39.

²⁸⁸ Köksal, 1997, a.g.e.,s.38.

²⁸⁹ Köksal, 1997, a.g.e., s.39.

* Not: Eğitim-politika ilişkisini ilk kez eski Yunan filozofları Eflatun ve Aristo müşahhas olarak ortaya koymuşlardır.(Bkz. Varış, 1998, a.g.e.).

sistemine göre şekillenen bireyler ülkenin yeni politikalarını belirleyebilmektedirler.²⁹⁰

Merkezi yönetim anlayışında bütün hizmetler tek elden planlanarak dağıtılmaktadır. Müfredat programları, öğretmen, yönetici, personel istihdamı, finansman, ders kitaplarının belirlenmesi, okul yapımı, vb. her türlü yatırım eğitim merkez örgütü olan bakanlıkça yapılır.

Yerel nitelikli tüm hizmetlerin merkezi idarece üstlenilip yürütülmesi, bürokrasiyi çekilmez kılmanın yanı sıra, taşradaki birimleri ataletle sevk etmekte, ayrıca bu birimlerde çalışanları da kendine güven ve verim bakımından olumsuz etkilemektedir.

S.S.C.B., Türkiye ve Fransa gibi bazı ülkelerin eğitim sistemleri merkeziyetçi karakterlidirler. Ancak, S.S.C.B. 1990'lı yılların başında dağılarak yerine B.D.T. kurulduğu için bugün bu topluluğa bağlı hemen hemen her cumhuriyette birbirinden farklı işleyen eğitim sistemlerine rastlanmaktadır.

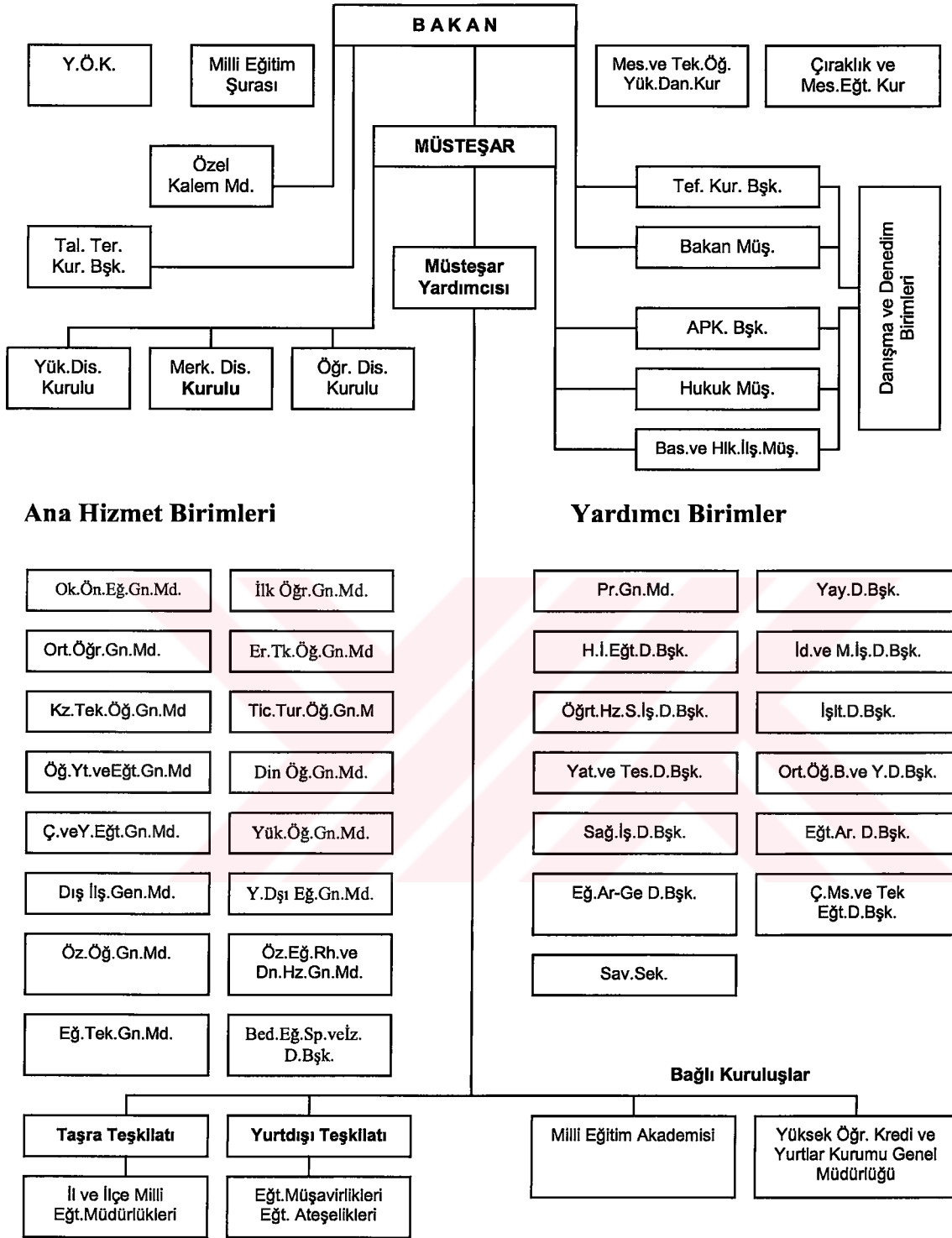
Fransa, merkeziyetçi bir yönetim yapısına sahip olmasına rağmen, 1982 yılında başlattığı yerelleşme programı çerçevesinde, bazı önemli hizmet alanlarında olduğu gibi eğitim hizmetlerini de önemli ölçüde yerel bir yapıya kavuşturmuştur. Söz konusu yerelleşme programı kapsamında Fransa'da ortaöğretim kurumları (liseler) tamamen bölge yönetimlerine devredilmiştir.

Ülkemize gelince; Tanzimat'tan sonra Fransız devlet modelinin benimsenmesiyle birlikte eğitim sistemimiz merkezden yönetilmeye başlanmıştır. Cumhuriyetin ilanı ve ardından 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim yönetimindeki tüm yetkiler MEB bünyesinde toplanmış böylece eğitim çalışanlarının işe alınmaları, öğrenci işleri, genel hizmetler, bütçe ve diğer bütün konularda her türlü kararı verme yetkisi yine MEB'nin tasarrufuna bırakılmıştır.

Ülkemizde MEB; eğitim ve öğretim faaliyetlerini tam anlamıyla merkez örgütünün yönetim ve denetimi altında tutmakta böylece taşradaki ve yurt dışındaki eğitim kurumları aracılığıyla eğitim işlevini yürütmektedir. Bu kurum yöneticileri de merkez örgütünce (MEB) belirlenen Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri doğrultusunda yönetimlerindeki örgütü idare etmekten sorumludurlar.²⁹¹

²⁹⁰ F. Varış, *Eğitim Bilimine Giriş*, (İstanbul: Alkım Yay. 1998), s.144.

²⁹¹ Y.K. Kaya, *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ank., 1993, ss.174-176.



Şekil 3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Örgüt Şeması.

Kaynak: MEB – Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı – 2000.

Şekil 3'teki MEB örgüt şemasında da görüldüğü gibi eğitim merkez örgütünün başı “bakan” olup, emrinde müsteşar, müsteşar yardımcıları, müdürler ve yardımcılar, daire başkanları ve yardımcılar, bakanlık müfettişleri ve şube müdürleri kadroları bulunmaktadır. Milli eğitim teşkilatının taşra yöneticileri ise il ve ilçelerdeki milli eğitim müdürleri, bunların yardımcılar, şube müdürleri ve ilköğretim müfettişleridir.²⁹²

3.3.2. Yerel Yönetim Anlayışında Eğitim

Holmes (1985) eğitimde yerinden yönetim uygulamasına geçmeden önce politikaların tespiti, seçilmesi ve uygulama kriterlerinin belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca böyle bir süreçte, eğitim hizmetlerinde nelerin (finansman, yönetim, örgüt yapısı, program, öğretmen yetiştirme vb.) yerel yönetimler kapsamına alınıp alınmayacağının titizlikle belirlenmesi de yine üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Hurst ise, eğitimin yerinden yönetimini, öncelikle eğitimle ilgili bir takım kararları (harcama, kaynakların paylaşımı, öğretmen yetiştirme ve istihdam, öğretim dili, programlar, ders kitapları, sınav yöntemleri, binaların yapımı, bakım ve onarımı, öğretim yöntemleri ve akademik takvimin belirlenmesi vs.) almak, dolayısıyla bu yönetim tarzını kararlara katılmada bir araç olarak görmektedir.²⁹³

“Eğitimin yerinden yönetimi”, genellikle örgütsel biçimli bir yönetim olup, bundan eğitimin örgütsel yapısında yapılması gereken köklü değişiklikler anlaşılmaktadır.²⁹⁴ Bu yüzden birçok alanda hızlı değişme ve gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında toplumsal kurumların yönetiminde de oldukça önemli değişim ve modernizasyon çabaları göze çarpmaktadır. Zira, demokratikleşme ve liberal ekonominin hız kazandığı çağımızda bazı toplumların yeniliklere direnme çabaları sonuçsuz kalmakta ve artık tamamen kapalı merkezi bir sistemle ilerlemenin mümkün olmayacağı hususu, özellikle S.S.C.B. ve Doğu Bloku’na bağlı diğer ülkelerdeki siyasal sistemin çökmesiyle gün yüzüne çıkmış bulunmaktadır. Bu yüzden merkezi yönetim ve bunaltan bürokrasi günümüz insanına sevimsiz gelmektedir.

²⁹² Kaya, a.g.e., s.175.

²⁹³ Duman, 1998, a.g.m., ss.83-93.

²⁹⁴ Duman, 1998, a.g.m., ss.83-93.

Yerelleşme (localisation), eğitimin yerinden yönetiminin yalnızca bir yönü olup halihazırda yürütülmekte olan eğitim dizgesinde köklü değişikliklere gitmeden sadece bir kısım yetki devirlerini ifade eder. Halbuki eğitimin yerinden yönetimi (educational decentralisation), oldukça köklü değişimleri öngörür. Yani, bir bakıma merkezi yönetimin elinde bulundurduğu güç ve yetkileri kendine bağlı taşradaki birimlere (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri) devretmesi yerine, bu güç ve yetkilerin seçimle oluşturulacak geniş tabanlı bölge, il ve ilçe meclislerine (yerel meclislere) yasa yoluyla devredilmesini zorunlu kılar. Bundan ötürü, yalnızca merkezi yönetimin taşradaki şubelerine yetki devrinde bulunulması sorunları çözmez.²⁹⁵

Ülkemiz eğitim sistemi merkezi otoriteye bağlı olduğundan kendini yenileyememekte ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktan uzak bulunmaktadır. Türkiye’de, bakan ve bütün üst düzey bürokratlar eğitim politikalarına yönelik makro hedef, plan ve projelerle uğraşmaları gerekirken, taşradaki okulların yapımı, yönetimi ve hizmet giderlerinin karşılanması gibi yerel nitelikteki hizmetlerle uğraşmaktadırlar.²⁹⁶ “Bugün dünyada her şeyin tek merkezden yönetildiği ve yarım milyonu aşkın çalışanı olan başka bir kurum bulmak oldukça güçtür.”²⁹⁷ Bu yüzden bütün makro hedeflerin hayli uzağında olan, her şeyin nicele indirgendiği, sayıştığı, üstelik nicelikte bile dünya ortalamasının gerisindeki bir ülke konumunda bulunmaktayız.

Artık, çağımızda birçok sahada olduğu gibi eğitimin yerinden yönetilmesi de bir zorunluluk olmaktan öte bir gereksinmedir. İnsanlar, kendi gelecekleri hakkında belirleyici olmak istemektedirler.²⁹⁸ Zira günümüzde birçok ülkede devlet eğitim, sağlık, kültür vb. hizmetlerin bir çoğundan elini çekmiş, yalnızca bu hizmetlere yönelik ulusal politikaları belirlemekle yükümlüdür. Türkiye’de de hem vatandaşların kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmalarını, kararlara katılarak sorumluluk almalarını teşvik etmek hem de değişen dünya dengelerine ayak uydurmak bakımından, yerel yönetimlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda

²⁹⁵ Duman, 1998, *a.g.m.*, ss.83-93.

²⁹⁶ Köksal, 1997, *a.g.e.*, s.40.

²⁹⁷ Yüksel Özden, **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, (Ankara: PEGEM Yay., 2. Baskı, 1999), ss.31-32.

²⁹⁸ Özden, 1999, *a.g.e.*, s.31.

eğitim, sağlık vb. hizmetlere yönelik yetki ve görevlerin merkezi otoriteden alınıp mahalli birimlere devredilmesi önemli bir zorunluluktur.

Dolayısıyla Türkiye’de bir çok hizmet sektöründe uygulanmak üzere oldukça yeni, modern, işlek ve ülkemizin gerçeklerine uygun bir yerel yönetim reformuna ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü ülkemizde merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında halkın istek ve ihtiyaçlarına göre bir an önce görev ve iş bölümünün yapılması ve yeni bir yönetim anlayışının hayata geçirilmesi gün geçtikçe artmakta olan toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi için de önemli bir ön şart gibi durmaktadır. Bu nedenle günümüz Türkiye’sinde artık demokrasi kültürünün halk arasında yaygınlaşması, halkın taşradaki mahallî idarelerin karar organlarında yer alması, birçok iş ve hizmet sektöründe olması gerektiği gibi hem eğitim hizmetleri hem de diğer hizmet alanlarında önemli gelişmelerin sağlanması artık kaçınılmazdır.²⁹⁹ Bu yapısal değişimin bir an evvel gerçekleştirilmesi hem bütün kurumların etkili ve verimli çalıştırılabilmesi, hem de Türkiye’nin demokratikleşme çabalarından olumlu sonuçlar alınabilmesi bakımından bir zorunluluktur.³⁰⁰

3.3.3. Yerinden Yönetimli Eğitim Modelini Uygulayan Bazı Ülkeler ve Bu Ülkelerin Eğitim Sistemleri

Günümüz dünyasında bir çok ülke yerinden yönetimli eğitim sistemini uyguladığı bilinmektedir. Bu başlık altında ABD, İngiltere ve Almanya’nın eğitim sistemleri irdelenmekte ve bu ülkelerin ortaöğretim sistemleri tanıtılmaktadır.

3.3.3.1. A.B.D. Eğitim Sistemi

ABD yaklaşık 10 milyon kilometre karelik yüz ölçümüne, 260 milyon nüfusa 50 eyalete sahip, farklı ırk ve kültürlerden oluşan, çoğulcu demokrasinin egemen olduğu ve başkanlık sistemiyle yönetilen federal bir ülkedir.³⁰¹ Devlet; yürütme, yasama ve yargı erklerinden oluşmaktadır. Yürütmeyi başkan sağlarken; yasamayı biri *senato*, diğeri de *temsilciler meclisi* olmak üzere iki kanadı olan kongre temsil etmektedir.

²⁹⁹ Demirtaş, 1993, *a.g.m.*, ss.15-19.

³⁰⁰ Özden, 1998, *a.g.e.*, s.31.

³⁰¹ Özcan Demirel, *Karşılaştırmalı Eğitim*, (Ankara: USEMM Yay., 1996), s.64.

Ülkenin genel politikalarını belirleyen başlıca iki parti mevcut olup; biri Demokrat Parti, diğeri de Cumhuriyetçi Parti'dir. Amerika'nın demokratikleşme sürecinde (Andrew Jackson'un 1829-1837 yılları arasındaki başkanlık döneminde) adını alan Demokrat Parti, yerel yönetimlerin güçlendirilmesini ve tarım kesiminin devletçe desteklenmesini savunarak ortaya çıkmıştır. Cumhuriyetçi Parti ise köleliğin kaldırılmasını yüksek sesle talep ederek 1856 yılında kurulmuştur.³⁰²

1789'da yürürlüğe giren ABD Anayasası kuvvetli merkezi yönetim yapısı ile federal yapılanmayı tercih edenlerin bir uzlaşısı karakterini taşır. Anayasa metninde açıkça merkezi yönetime devredilmeyen yetkilerin tamamının eyaletlere bırakılacağı öngörülmüştür. O tarihten itibaren de merkezi yönetim, eyaletler bazında eğitim faaliyetlerini teşvik etmek ve hem kalite hem de imkânlar bakımından belli bir düzeye ulaştırmak için gayret sarfetmektedir.³⁰³

ABD'de yerel yönetimler ülke genelinde başlıca beş kademeye ayrılmaktadır. Bunlar:³⁰⁴

1. Taşra (County),
2. Kent (Municipality),
3. Kasaba (Township),
4. Okul bölgesi (School District),
5. Özel amaçlı yönetimler (Special District) olarak sıralanır.

ABD eğitim sistemi, eğitimde yönetim yetkisini yerel yönetimlere devretmiş bir sistemdir. Anayasanın değişik 10. maddesine göre her eyalet yönetimi kendi eğitim sistemi için uygun gördüğü örgütlenme biçimine gitme yetkisine sahiptir. Eğitim yönetimi ve örgütlenme biçimi ile ilgili yetkiler eyaletlere bırakıldığı için eğitim sistemlerinde yer yer eyaletler arası farklılıklara da rastlanabilmektedir.³⁰⁵ ABD, 50 eyaletten meydana geldiği için bir tek Amerikan okul sistemi yerine hemen hemen 50 değişik okul sisteminden söz etmek mümkündür.³⁰⁶

³⁰² M. Altan, **Amerikan Rapsodisi**, (Ankara: Can Yay.,2000), ss.162-163.

³⁰³ J.S. Cramer – G.S. Browne, **Çağdaş Eğitim**, Çev. A.F. Oğuzkan, (İstanbul: MEB. Yay., 1974), s.39.

³⁰⁴ İpek, 1995, **a.g.e.**, s.82.

³⁰⁵ Bolay ve bşk., 1996, **a.g.e.**, s.98.

³⁰⁶ Cramer ve Browne, 1974, **a.g.e.**, s.43.

Bütün eyaletlerde eğitim teşkilatının başında birer Eyalet Eğitim Kurulu (State board of education) bulunmaktadır. Bu eğitim kurullarının başında işleri yürütmekle yetkili birer eyalet okullar müdürü (state superintendent of schools) yahut eyalet eğitim komiseri (state commissioner of education) görevlendirilmiştir. Eyalet eğitim kurullarının başında bulunan eyalet eğitim komiserleri ABD genelinde 24 eyalette eyalet eğitim kurulu, 16 eyalette ise vali tarafından atanmakta; 10 eyalette ise mahalli yörede ikamet eden mahalli halkın oylarıyla seçilerek iş başına gelmektedirler.³⁰⁷

ABD’de eyalet eğitim kurulları, bulundukları eyaletin yasaları çerçevesinde eğitim politikalarını tespit etmenin yanısıra genel olarak aşağıdaki görevleri icra etmekle yükümlüdürler:³⁰⁸

- Öğretim personelinin seçimi,
- Merkezi veya yerel yönetimlerce (eyaletler) tahsis edilen ödeneklerin dengeli dağılımı,
- Eğitimle ilgili yasaların uygulanması,
- Eğitim-öğretim müfredat programlarının tespiti,
- Uygun görülen ders kitaplarının listesinin kabulü ve tavsiyesi,
- Öğretmenlere sertifika verilmesi,
- Okul binaları ile ilgili standartların görüşülerek karara bağlanması,
- Kütüphane hizmetlerinin yaygınlaştırılması,
- Eğitim araç ve gereçleri ile eğitim teknolojilerinin sağlanması,
- Eğitim standartlarını hizmet içi eğitim kursları yoluyla iyileştirme çalışmaları,
- Eyalet yasalarına göre eğitim mevzuatının düzenlenmesi,
- Öğretmen ve diğer eğitim işgörenlerine uygun çalışma ortamının hazırlanması,

³⁰⁷ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.41.

³⁰⁸ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.42; Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.99; İrfan Erdoğan, **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, (İstanbul: Sistem Yay., 1995), s.71.

- Zorunlu öğrenim süresi ve okulların açık bulunacağı gün sayısının tespit edilmesi,
- Personel ihtiyacının tespit edilerek istihdamlarının sağlanması.

ABD eğitim sisteminde yerleşme, özelleştirme, nitelikli eğitim, toplam kalite yönetimi, eğitimde seçim hakkı, okul merkezli yönetim (site-based management), esnek programlar, ortak karar verme ve bireysel öğrenim modeli gibi bir çok yeni yöntem ve uygulama hayata geçirilmiş bulunmaktadır.³⁰⁹ Örneğin Miami’de eğitime yönelik kararların tamamı merkezi yönetim yerine kurumdaki (okul) yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla alınmaktadır. Indiana’da öğretmenler çoktan seçmeli test yöntemini bırakıp tamamen zeka ölçmeye yönelik sınav teknikleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Maryland’da okullar, o yörede bulunan sosyal toplulukları eğitime ortak etmeye teşebbüs ederek, yeni bir okul modelini (açık okul - çevreyle bütünleşmiş okul) ortaya çıkarma gayretindedirler.³¹⁰

3.3.3.1.1. ABD’de Gönüllü Kuruluşlar ve Özel Okullar

ABD’de birçok kuruluş okulların faaliyetlerine yakın ilgi göstermektedir. Mahalli düzeyde eğitim-öğretim ve okul sorunlarını hafifletmek amacıyla ülkenin her tarafında velilerin oluşturdukları kuruluşlara rastlanmaktadır. Hatta 1897’de Veliler ve Öğretmen Ulusal Kongresi (National Congress of Parents and Teachers) adı altında velilerin oluşturdukları bütün mahalli kuruluşlar bir araya gelmişlerdir. Ülke genelinde her eyalette birer Eyalet Kongresi bulunmakta; mahalli düzeyde de veli-öğretmen derneklerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır.³¹¹ Bu sivil kuruluşların amacı çeşitli çevrelerle işbirliği yaparak okul çağındaki çocuklara mümkün olan en iyi eğitim imkânını sunmaktır. Görüldüğü gibi Birleşik Devletlerde hem eğitim meselesine karşı ciddi sayılabilecek düzeyde teşkilatlanılmış hem de bu teşkilatlar kendilerince faydalı buldukları felsefi düşünce sistemine dayalı projeler geliştirmektedirler.

ABD’de resmi olmayan okulları açma yetkisi eyalet veya mahalli okul bölgelerine aittir. Ayrıca eyaletçe belirlenen bir takım standartlar ve yönergeler

³⁰⁹ Hasan Şimşek, 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı, Kaostaki Türkiye, (İstanbul: Sistem Yay., 1997), s.76.

³¹⁰ Şimşek, 1997, a.g.e., s.76.

³¹¹ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.47.

istisna tutulmak kaydıyla, bu okullar hemen hemen hiç bir denetime tabi değildirler.³¹² Her kademedeki özel öğretim kurumları ülke genelinde oldukça yaygın durumdadır.”³¹³ Bazı eyaletlerde gayri resmi okullara devlet hazinesinden yardım yapılmamasına rağmen bu okullar vergiden muaf tutulmakta ayrıca ders kitapları, çeşitli araç ve gereçler ile ulaştırma hizmetleri karşılıksız olarak devlet tarafından karşılanmaktadır. **İlk ve ortaöğretim düzeyindeki resmi olmayan bütün okulların yaklaşık üçte ikisi Katolik Kilisesi’nce yönetilmekte;** Protestan Kilisesi ise daha çok yükseköğretim üzerinde yoğunlaşmış bulunmaktadır.³¹⁴

ABD’de paralı okullar önemli bir konuma sahip olup, bu okullar eğitim sisteminin önemli birer parçası durumundadırlar. 1985 yılı verileri baz alındığında; ülke genelinde 40 milyon öğrenci (%89) devlet okullarına devam ederken, 5 milyon öğrenci (%11) paralı okullara devam etmiştir. Bu okulların 16 bini devlet okulu; diğer 12 bini ise paralı okuldur. Paralı okulların %50’si Katolik, %7.6’sı Lutheran ve %22.3’ü diğer dini teşekküllere bağlı olup; geriye kalan %20’si ise dini bir teşekküle bağlı olmayan okullardır.³¹⁵

ABD’de eğitimle ilgili kanunlar eyalet düzeyindeki eyalet meclislerince çıkarılır. Bu yasalar çerçevesinde eyalet eğitim kurulu tarafından belirlenen eğitim politikaları, mahalli eğitim kurulları ve diğer her düzeydeki eğitim yöneticileri tarafından uygulamaya koyulmaktadır.³¹⁶

1979 yılı sonlarına kadar ABD Federal Hükümetinin eğitime yönelik ilgi ve denetimi “Sağlık, Eğitim ve Refah Bakanlığı”na sürdürülmekteyken, 17 Ekim 1979’da Başkan Carter’ın Eğitim Bakanlığı’nı kuran 96-88 No’lu Kanun’u imzalamasıyla, 1867’de kurulmuş bulunan Eğitim Dairesi’nin personeli yeni bakanlığa aktarılmıştır. Böylece o tarihten bu yana Birleşik Devletler Federal Hükümeti düzeyinde eğitimin ulusal politikaları bir bakan, 6 bakan yardımcısı, baş müşavir vs. görevliler tarafından icra edilmektedir.³¹⁷

³¹² Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.48.

³¹³ Bolay ve bşk., 1996, s.102.

³¹⁴ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.49.

³¹⁵ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.61.

³¹⁶ Y.K Kaya, Amerika Birleşik Devletleri’nde Mesleki Teknik Eğitim, (İnceleme Raporu), (Ankara: DPT Yay., 1983), s.9.

³¹⁷ Kaya, 1983, a.g.e., s.9.

ABD, özel eğitim alanında önemli bir ilerleme sağlamış olmasına rağmen ülkedeki demografik yapıdan kaynaklanan ve zaman zaman sistemin de yanlış politikalarından doğan bir takım olumsuzluklara da rastlanabilmektedir. Irkçı-ayrımcı politikalar nedeniyle ülke genelinde özellikle 1954 yılına değin beyazlar ve siyahların ayrı okullara gittikleri; sonradan sivil inisiyatifin de devreye girmesiyle mahkemelerin bu ayrımcılığı yasakladığı ve bunun üzerine beyazlarla siyahların aynı okullarda (devlet okulları) öğrenim görmeye başladıkları bilinmektedir. Bu sorun günümüzde de özel okullar düzeyinde hâlâ devam etmekte ve bu okullar ya sadece siyahların veya sadece beyazların yoğunluğu altında bulunmaktadır.³¹⁸

3.3.3.1.2. ABD’de Ortaöğretim Sistemi

ABD’de ortaöğretim, eyaletlerde uygulanan farklı modellere göre 7., 8. ve 10. sınıfta başlamaktadır. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi (Tablo 1.) liselerde okullaşma oranı %94’ler seviyesinde olup eğitim süresi ilkokullarla birlikte 12 yıl ve parasızdır.³¹⁹ Genel olarak mecburi öğrenim 16 yaşına kadar devam etmektedir.³²⁰

ABD’de ortaöğretim, çok amaçlı liseler ve meslek liselerinden oluşmaktadır. Bu liselerin son yılında öğrenciler genel olarak yönetim bilgileri ve tavsiye mektuplarının yanısıra lise öğrenimi boyunca yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsayan hacimli bir dosya hazırlamakla yükümlüdürler. Üniversiteye girişte pek zorlukla karşılaşılmamakta, üstelik bazı devlet üniversiteleri tüm lise mezunlarını kabul etmekte zorunlu tutulmuşlardır.³²¹

Orta öğretim kurumlarında öğretmen başına yaklaşık 16 öğrenci düşmektedir. Öğretmenler sözleşmeli olarak çalışmakta; ücretleri ise devlet tarafından karşılanmaktadır.³²²

³¹⁸ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.60.

³¹⁹ Demirel, 1996, a.g.e., s.67.

³²⁰ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.100.

³²¹ Adil Türkoğlu, *Karşılaştırmalı Eğitim*, (Adana: Baki Kitabevi, 1998), ss.130-131.

³²² Demirel, 1996, a.g.e., s.67.

Tablo 1. ABD’de Yaşlara Göre Okullaşma (1990)

Yaş	Sınıf	%
5	Okulöncesi	93
6-13	1-8	99
14-17	10-12	94
18-24	Yükseköğretim	29

Kaynak: Ülkü Bilgen, s.23’ten akt: Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.100.

Tablo da da görüldüğü gibi ABD’de okullaşma oranları okulöncesinde %93, ilköğretimde % 99, Ortaöğretimde % 94 ve yükseköğretimde de bu oran %29 düzeyindedir.

ABD’de ortaöğretim kurumlarının amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir:³²³

- Gençlerin geçmişten yararlanarak, geleceğe yönelmelerini ve bu bağlamda ihtiyaç duydukları hususları öğrenmelerini sağlamak,
- Sosyal kuvveti ve refahı sağlamak üzere düşünmeyi öğretmek,
- Genç neslin bulundukları çağa uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Sağlıklı ve güvenli yaşama yolunu seçerek, demokratik teamülleri kavratmak,
- Sorumluluk bilinci içerisinde toplumsal değerlerin sosyo-kültürel hayata yansımaları sağlamak.

3.3.3.1.2.2. ABD’de Mesleki ve Teknik Eğitim

Amerika’da mesleki ve teknik eğitimi gerçekleştiren ilk yasal girişim, devletin kontrolünde bazı tarım ve mekanik kolejlerinin açılması maksadıyla federal fonlara bağlı öngören 1862 tarihli Moril Yasası’dır. Bu yasa, sonradan hem tarım kurumları hem de ev ekonomisi alanında öğrenim hizmeti verebilecek okullar için diğer federal yardımları öngören 1914 tarihli Smith-Lever Yasası ile tamamlanmış ve

³²³ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.57; Demirel, 1996, a.g.e., s.68.

mesleki-teknik eğitimin finansmanını karşılamada yerel yönetimlerin (federal yönetim) rolü bu yasayla artırılmıştır. Ancak, belirtilen yasaların (Moril ve Lever) uygulama sorumluluğu 1933'te Birleşik Devletler Eğitim Ofisi'ne devredilince bu kez Federal Teknik ve Mesleki Öğretim Komisyonu oluşturulmuş; sonraları 1946 George-Barden Yasası'yla mesleki-teknik eğitim kurumları müfredatına ticaret ve endüstri konuları da dahil edilmiştir. 1958'de müfredatları yeniden gözden geçirilen mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğrencileri çağın şartlarına göre daha donanımlı yetiştirebilmeleri için teknoloji öğrenimine de yönelmeleri öngörülmüş ve bundan ötürü Ulusal Savunma Eğitim Yasası (National Defense Education Act) hazırlanıp yürürlüğe konmuştur.³²⁴

Mesleki-teknik eğitim kurumlarının öğrenim süreleri liseden sonra iki yıl ve paralıdır. En az master veya doktora öğrenimi görmüş öğretmenler bu kurumlarda sözleşmeli olarak görevlendirilmekte ve ücretleri kurum tarafından ödenmektedir. Bu okulların amacı öğrencilerin, ihtiyaç duyulan belli bir iş veya meslek alanında bilgi ve becerilerini artırmaktır. Bu maksatla ülke genelinde yetişkinler eğitimi ve yüksek öğretim düzeyinde 400'den fazla farklı eğitim program uygulanmakta ve bununla hem öğrencilerin, hem iş çevrelerinin hem de toplumun ihtiyaçlarının aynı anda karşılanması hedeflenmektedir.³²⁵

Böylece soğuk savaş dönemlerinde olduğu gibi ABD, günümüzde de eğitimini çağa uyarlayarak bilimsel, iktisadi, sosyo-politik, teknolojik vb. bir çok alanda dünyadaki öncülüğünü sürdürmektedir.

3.3.3.1.2.3. ABD Ortaöğretim Sisteminde Finansman Giderleri

Dünyada ulusal gelirinden eğitime en fazla pay ayıran ülke ABD'dir. G.S.M.H.'nın %5.3'ü ve genel bütçenin de %12.4'ü eğitim harcamalarına ayrılmaktadır. Bu oran dünyadaki eğitim harcamalarının yaklaşık %25'ine tekabül etmektedir. Oysa ABD, dünya nüfusunun yalnızca %6'sına sahiptir.³²⁶

³²⁴ Türkoğlu, 1998, a.g.e., ss.131-132.

³²⁵ Demirel, 1996, a.g.e., ss.67-68.

³²⁶ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.74.

18 bine yakın okul bölgesi ve 180 bin okula sahip olan ülkede eğitim giderleri başlıca üç kaynaktan sağlanmaktadır.³²⁷

1. %6'lık bir pay ile federal hükümet,
2. %40'lık bir pay ile eyalet hükümeti,
3. %54'lük kısmı ile yerel yönetimler.

Bu oranlar eyaletten eyalete kısmi değişiklik göstermekle birlikte³²⁸ genelde eyalet ve bölge yönetimleri eğitim harcamalarını değişik vergilendirme yollarıyla elde etmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca yukarıda belirtilen birimler sadece devlete ait olan okulları finanse etmekle kalmaz. Paralı okullar da belirli ölçülerde bu yönetimlerden parasal yardım almaktadırlar.”³²⁹

Özetle ifade etmek gerekirse; ABD’de eğitim bütçesi ağırlıklı olarak eyalet yönetimi ve yöredeki yerel yönetimlerin katkılarıyla sağlanmaktadır.³³⁰

3.3.3.2. İngiltere Eğitim Sistemi

Sanayi Devriminin öncülerinden olan İngiltere,³³¹ henüz savaş (II. Dünya Savaşı) içerisindeyken bile tıpkı İsveç ve Fransa gibi eğitim ve okul reformunu gerçekleştiren ender ülkelerden biri olmuştur.³³² Nitekim, İngiltere’nin 1944’te V-2 silahlarıyla saldırıya uğradığı bir sırada parlamentoda kabul edilen İngiliz Eğitim Yasası (Education Act of 1944) diğer bir çok ülkenin rahat ortamlarda ancak çıkarabildikleri eğitim yasalarından daha modern ve gerçekçi bir yasa hüviyetindedir.³³³

Bugünkü İngiliz modern eğitim kurumlarının kökeni, 15 ve 16. yüzyılda başlayıp 18. yüzyılda kurumlaşan “Gramer Okulları”na dayanmakla³³⁴ birlikte İngiliz Eğitim Sisteminin, esasen, Ortaçağ’da Romalılardan, 16. yüzyılda Rönesans ve

³²⁷ Sevgi ve bşk., *Amerika Birleşik Devletleri’nde Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi*, Ank., 1995, s.7.

³²⁸ Türkoğlu, 1998, a.g.e., s.129.

³²⁹ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.74.

³³⁰ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.75.

³³¹ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.141.

³³² Aytaç, 1985, a.g.e., s.59.

³³³ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.54.

³³⁴ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.143.

Reformculardan, XIX. yüzyılda ise Rousseau, Pestallozzi ve Dewey gibi eğitimcilerden etkilendiği³³⁵ bilinmektedir.

İngiliz Gramer Okulları'nın en başarılıları “Halk Okulları” (Puylic Schools)dir. Winchester (1387), Eton (1441), Rugby (1567), Harrow (1571) vb. okullar örnek “Halk Okulları” arasında sayılmaktadır. 18. yüzyılda yoksul halk kesimlerine eğitim imkânı sunan Anaokullar (Dame Schools) ve yetimlere eğitim hizmeti sunan “Charity Schools”ların yanı sıra o dönemde Robert Raiker tarafından temelleri atılan ve sayıları 1000'in üzerinde olan “Pazar Okulları” da büyük bir öneme sahiptir.³³⁶

Aytaç'a göre ise, kültürel temel olarak İngiliz üniversiteleri ve çeşitli yatılı okullar *Ortaçağ geleneğinden*; “Latince Okulları” *hümanist dünya görüşünden* ve halk okulları ise 19. yüzyılın *esnaf zihniyetinden* doğmuştur.³³⁷ İngiliz eğitim tarihinde önemli bir köşe taşı olan “Halk Okulları”nda karakter eğitime ehemmiyet verilmesi sonucunda başlı başına bir İngiliz eğitim geleneği ortaya çıkmıştır. Nitekim Sir Cyril Norwood, bu geleneği; *din, kültür, disiplin, atletik sporlar ve hizmet* olarak beş asli unsur biçiminde açıklar. Bakanlık talimatları gereği okullar, deneyler yapmak için özgürlüğe, gelişmek için imkâna, taze kalmak için çeşitliliğe ve neşeye sahip olmak mecburiyetindedir. Zira, ancak bu tarz bir eğitim anlayışıyla öğrencilerin güven duyguları gelişebilir ve yeterli ilgi ile birlikte geleceğin bilim çağından korkmadan bilime hakim olarak insanlığa hizmet etme imkânı ancak bu şekilde elde edilebilir.³³⁸

İngiltere’de idari yapı bölgesel yönetimlerden (iller ve mahalli bölgeler) oluştuğu için eğitim sistemi yerel yönetim odaklıdır.³³⁹ Genel olarak bağlı ülkeler (K. İrlanda, Galler, İskoçya) ve İngiltere’de kurulan eğitim özel reform komisyonları vasıtasıyla her ülke kendi eğitim kurumlarını kendi bünyesine uygun tarzda yeni baştan kurmayı da başarmıştır.

Yönetim ve finansman giderleri bakımından incelendiğinde İngiliz okullarının Restoration Devri’nden (1660) itibaren merkezîyetçilikten uzak bir

³³⁵ Demirel, 1996, a.g.e., s.55.

³³⁶ Erdoğan, 1995, a.g.e., ss.143-144.

³³⁷ Aytaç, 1985, a.g.e., ss.59-60.

³³⁸ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.63.

³³⁹ Demirel, 1996, a.g.e., s.55.

yönetim sistemine göre organize edildiği görülür. Bunun sebebi, devletin eğitim işlerinin kendi görevleri arasında yerinin olmadığı görüşünü benimsemiş olmasıdır. 19. yüzyılın ortalarına kadar devam eden bu görüş ilk defa 1870'ten itibaren kısmi değişikliğe uğramış, okulların bakım, onarım ve kontrolü gibi bazı işleri devlet üstlenme zorunluluğu hissetmiştir.³⁴⁰ Yönetim bakımından sorumluluk; merkezi yönetim, yerel yönetim, gönüllü kuruluşlar, okul bölgelerindeki yönetim kurulları ve öğretmenler arasında dağılmıştır.³⁴¹

İngiltere'de 1944 tarihli Eğitim Yasası'ndan (Education Act) bu yana yapılan en önemli reform 1988 tarihli Eğitim Reformu'dur. Bu yasayla eğitim yönetimi ve sorumluluğu yeniden düzenlenerek radikal değişikliklere gidilmiş; özel okul ve öğrenci velilerine olduğu gibi merkez eğitim otoritelerine de önemli yetkiler verilmiştir. Böylece, tıpkı ekonomide olduğu gibi eğitimin de tüketiciler tarafından yönlendirilmesi gerektiği fikri ağırlık kazanmış, tek bir merkezin otoriter olmasının yanlış olduğu düşünülerek hem devlet hem de ebeveynler eğitim yönetiminde söz sahibi olmuşlardır.³⁴² Hatta bazı araştırmalarda, 1988'de yapılan eğitim reformunun İngiliz Milli kimliğinin dağılmasını engellemeye yönelik bir reform olduğu vurgulanmaktadır.³⁴³ 1988 reformuyla ailelerin okul sistemine katkılarının sağlanmasının yanısıra eğitim yatırımlarının önemine de dikkat çekilerek yeni kaynaklara yönelinmiş; ayrıca milli ve çok kültürlü toplum ihtiyaçlarını bilen ve bunları koruyan nitelikli bir insan tipi hedeflenmiştir.³⁴⁴

1945 Eğitim Reformu (Education Act) ise öncelikle Fisher (1918), Hadow (1926) ve Spens (1938) reform tasarılarından derlenmiştir. Bu reformla eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi hedeflenmiş, ulusal düzeyde eğitimin gelişim düzeyini denetleyen Eğitim Kurulu, Eğitim Bakanlığı'na dönüştürülmüş, ayrıca bazı zayıf idareler tasfiye edilerek İngiltere ve Galler'de bölge eğitim idarelerinin sayısı 300'den 146'ya, 1974'ten sonra da 105'e düşürülmüştür.³⁴⁵

³⁴⁰ Aytaç, 1985, a.g.e., s.60.

³⁴¹ Türkoğlu, 1998, a.g.e., s.295.

³⁴² Demirel, 1996, a.g.e., ss.56-57.

³⁴³ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.92.

³⁴⁴ Aytaç, 1985, a.g.e., s.63.

³⁴⁵ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.149.

İngiltere’de doğrudan merkeze bağlı okul bulunmamaktadır. Yerel eğitim idareleri tamamen özerk olup her türlü personel atamaları ile bunların ücretleri bölge eğitim idarelerinin yetkisindedir. Sadece eğitim müdürü komiteler tarafından seçilmekte ve merkezi yönetimce göreve başlatılmaktadır. Bölge eğitim idareleri her türlü faaliyetlerini eğitim komiteleri aracılığıyla sürdürürler. Genellikle eğitimin işleyişinden, ders programlarından, öğretmen alımlarından ve okulların fiziki ortamından (bina vb.) Bölge Eğitim İdareleri sorumludur.³⁴⁶

İngiltere’de eğitim giderlerinin hemen hemen %55-60’ı devlet tarafından karşılanır. Bu oranın tamamı Bölge Eğitim İdareleri’ne doğrudan verilir. Eğitim harcamalarının kalan kısmı ise yerel yönetimlerce yapılan vergilendirme (bina, arsa, arazi vergilerinden) yoluyla karşılanmaktadır.³⁴⁷

3.3.3.2.1. İngiltere’de Ortaöğretim

1945 tarihli İngiliz Eğitim Reformu’na (Education Act) göre; ortaöğretim, Mahalli Eğitim İdaresi’nce (Local Education Authoritie) üçe ayrılmaktadır:³⁴⁸

1. Gramer okulları (Gramer school),
2. Teknik okullar (Technical School),
3. Modern okullar (Modern School).

Gramer okulları, akademik eğitim alacaklara yönelik olup yüksek teorik kabiliyetli öğrencilerin devam ettiği okullardır. Mezun olma aşamasında olan öğrencilerden sertifika sınavını kazananlar üniversitelerin çeşitli fakültelerine devam etme hakkını elde ederler.

Sayıları gittikçe azalan *teknik okullara* gelince, bu okullar diğer liselere eşdeğer olmayıp yalnızca pratik kabiliyetler için öngörülen okullardır.

Modern okullar da hem teorik hem de pratik kabiliyetleri bir arada barındırıp geliştiren okullardır.

Sonradan sisteme dahil edilen *çok amaçlı okullar* ise öğrencileri yüksek öğretime hazırlama amacı güden okullardır. Bu okullarda zorunlu derslerin yanısıra

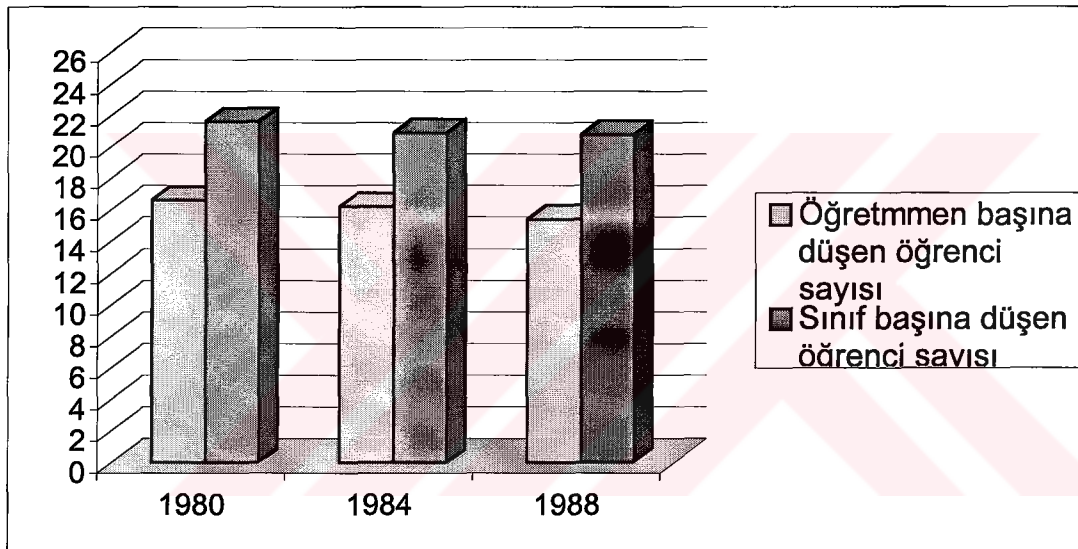
³⁴⁶ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.147-149.

³⁴⁷ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.151.

³⁴⁸ Aytaç, 1985, a.g.e., s.64; Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., ss.93-94.

yeteneklerine göre öğrencilere seçmeli dersler verilir. Seçmeli dersler *öğrenci-öğretmen-veli* işbirliğiyle 4. sınıftan itibaren belirlenir ve öğrenciler zorunlu derslerin yanısıra seçmeli derslerden de oluşan *yükseköğretim seviye sınavına* tabi tutulurlar. Bu sınavda başarılı olanlar üst öğrenimlerine devam ederken, başarısız olanlar da kısa yoldan hayata atılmaktadırlar.³⁴⁹

İngiltere’de, öğretmen ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı genel olarak düşüktür. Aşağıdaki şekilde de açıkça görüldüğü gibi 1988 verilerine göre ülke genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 14, sınıf başına düşen öğrenci sayısı ise yalnızca 20’dir.



Şekil 4. İngiltere’de Ortaöğretim

Kaynak: Stattham, s.67’den Akt: Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.94.

3.3.3.3. Alman Eğitim Sistemi

Alman okul kuruluş sistemi ana şeklini 19. yüzyılın zümresel toplum düzeni içerisinde kazanmıştır.³⁵⁰ Almanlar, II. Dünya Savaşı sonrasında Weimar Cumhuriyeti (1918-1933) dönemindeki eyalet yönetimi sistemine döndüklerinden, federal anayasanın hükümleri gereği eğitim sistemi eyaletlerin gözetimine

³⁴⁹ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.94.

³⁵⁰ Aytaç, 1985, a.g.e., s.100.

bırakılmıştır³⁵¹ Bu yönüyle tamamen yerel yönetim odaklı olan Alman Eğitim Sistemi halka daha yakındır ve demokratik bir niteliğe sahiptir.

Almanya’da devlet gücü federal devletlere bölüştürüldüğünden ülkenin eğitim sistemi az da olsa eyaletten eyalete farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Örneğin, Baden-Württemberg Eyaleti’nde eğitim sistemi merkeziyetçi olmasına karşın diğer eyaletlerde bölgeseldir. Eyaletlerin yetkileri hem federal hem de eyalet anayasalarında belirlenmiştir. Genellikle eyalet devletlerinin yetkisine terkedilen hizmetler *iç güvenlik, eğitim-öğretim, sağlık vb. hizmetlerdir.*³⁵²

Almanya’da eyaletlerin eğitim ve kültür programları özerktir. Hemen hemen bütün eğitim kurumları merkezi hükümetin yanısıra yerel yönetimler tarafından planlanmakta ve finanse edilmektedir. Ülke genelinde imkân ve yeniliklere uyum bakımından eyaletler arası eğitim-öğretim farklılığını gidermek ve tam bir standardizasyona ulaştırmak için *Federal Eğitim ve Bilim Bakanlığı*’nın³⁵³ yanısıra *Kültür Bakanlığı Sürekli Konferansı* ve *Alman Rektörler Konferansı* adında çeşitli örgütler kurulmuştur.³⁵⁴

Ülkede halen eyaletlerin çoğunda eğitimle ilgili üç farklı yönetim seviyesi bulunmaktadır. Bunlar:³⁵⁵

1. Eyalet Eğitim ve Kültür Bakanlığı,
2. İl İdaresi,
3. Kırsal Mahalli İdare’lerdir.

Eyaletler arasındaki farklı uygulamalardan dolayı Almanya’da eğitim finansmanı işi oldukça karmaşıktır. Genellikle finansman giderlerini *eyaletler, mahalli alt yönetim birimleri* ve bir kısım *özel kuruluşlar* üstlenmiş durumdadırlar. Okul binalarının yapımı ve onarımı mahalli bölgelere bırakılmış; öğretmenlerin aylıkları ise eyalet yönetimlerince ödenmektedir.

³⁵¹ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.196.

³⁵² Demirel, a.g.e., 1996, s.76.

³⁵³ K. Aytaç, *Federal Almanya’da Okul Sistemi*, (Ankara: Turhan Kitabevi, 1979), s.16.

³⁵⁴ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.95.

³⁵⁵ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., s.200.

3.3.3.3.1. Almanya’da Ortaöğretim Sistemi

Almanya’da 1920 yılına değin ülke genelindeki genel öğretim okulları, zümresel toplum düzenine göre orta tabakaların ve yüksek tabakaların okulları olarak birbirinden keskin hatlarla tecrit edilmiş durumdaydı. Bunlar:³⁵⁶

- Halk Okulu (Volks-Schule)
- Orta Tabaka Okulu (Mittel Schule)
- Yüksek Tabaka Okulu (Höhere Schule) biçiminde adlandırılmaktaydı.

1920 yılından itibaren bu okulların ilk dört yılı birleştirilerek *çatallaşma modeli* bağlamında müşterek bir temel okula dönüştürülmüş ve sonuçta dört yıllık bir ilköğretim ile çeşitli süre ve dallardan oluşan yeni bir ortaöğretim sistemi meydana getirilmiştir.³⁵⁷

Almanya’da 1975 yılından bu yana uygulanmakta olan *Toplu Okullar* veya *Çok Amaçlı Liseler* (Gesamtschulen) bugün okul kuruluş sistemlerinin demokratlaştırılması açısından önemli bir örnek okul olarak varlıklarını sürdürmektedir. Bu tarz okulların olumlu netice vermesi üzerine Almanya’da geleneksel okulların bütün dalları bir araya toplanarak *dikey sistem yerine* kabiliyet ve yetenekleri geliştiren *yatay sisteme* geçilmiştir.³⁵⁸

Alman eğitim sistemi içinde yer alan okul kademeleri ve sayıları ile öğrencilerin bu okullara devam oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Almanya’da Eğitim (1992)

Okul Türü	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı
Okul Öncesi	80 176	3 936
İlkokul	3 419 584	17 941
Temel Eğitim Okulu	1 483 229	9 209
Temel Eğitim ve Orta Öğretim	-	1 418
Zihinsel Özürlülerin Okulu	360 209	3 395
Ortaöğretim Okulu	1 056 739	3 634
Genel Liseler	2 047 241	3 126
Çok Amaçlı Okullar	493 406	930
Akşam Okulları	48 606	352

Kaynak: Statistisches Jahrbuch 1994, für die Bundesrepublik Erschienen im September 1994. Akt: Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.97.

³⁵⁶ Aytaç, 1979, a.g.e., s.43.

³⁵⁷ Aytaç, 1979, a.g.e., s.43.

³⁵⁸ Aytaç, 1985, a.g.e., ss.118-119.

Burada da görüldüğü gibi Almanya'nın mevcut ortaöğretim kurumları genel olarak şu şekilde sıralanabilir:³⁵⁹

- Temel Eğitim Okulu,
- Ortaöğretim Okulu,
- Genel Liseler,
- Çok Amaçlı Liseler.

Ülkede ayrıca ders gruplarına göre isimlendirilen lise türleri de önemli bir yer tutmaktadır ağırlıktadır. Buna göre bu liseler:³⁶⁰

- *Eski Diller Lisesi* (öğretiminin esasını Latince ve Yunanca dilleri teşkil etmektedir.),
- *Yeni Diller Lisesi* (İngilizce, Fransızca ve Rusça ağırlıklı),
- *Sosyal Bilimler Lisesi* (Sosyal bilimler ağırlıklı ve daha çok kız öğrencilere yönelik),
- *Güzel Sanatlar Lisesi*,
- *Kadın Eğitimi Lisesi* (pedagoji, ev ekonomisi ve dikiş ağırlıklı).

şeklinde sıralanabilir.

3.3.4. Karma Yönetim Anlayışında Eğitim

Karma yönetimli eğitim anlayışında; Japonya, Norveç ve Finlandiya'da olduğu gibi eğitim hizmetleri hem merkezi hem de yerel yönetim esaslarına göre yürütülmektedir. Bu ülkelerde, birbirinden farklı okul ve eğitim kademelerinin yönetim, finansman ve denetim yetkileri ulusal hükümetler ile yerel bölgesel kuruluşlar arasında paylaşılmıştır. Eğitim hizmetlerinde söz sahibi olan yerel birimler arasında başta belediyeler olmak üzere il ve bölge eğitim kurulları , okullar idaresi, kiliseler, eyalet eğitim ofisleri ve çeşitli gönüllü kuruluşları saymak mümkündür.

³⁵⁹ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., ss.96-97.

³⁶⁰ Aytaç, 1979, a.g.e., ss.59-69.

Karma yönetimli eğitim sistemini uygulayan bu ülkelerden detaylı olarak Japonya eğitim sistemi üzerinde durulmaktadır.

3.3.4.1. Japon Eğitim Sistemi

Japonya, çok sayıdaki Avrupalı tüccar ve misyonerlerin akın akın gelip burada ilk ve orta düzeyli okullar açmaları üzerine, 17. yüzyıldan itibaren dışa kapanma ihtiyacı hissederek yaklaşık 220 yıl (16633-16553) kapılarını dış dünyaya kapatmıştır.³⁶¹ Bu tarihten sonra yaklaşık iki buçuk asra yakın yalnızlık döneminden sıyrılan Japonlar, modern bir ülke olmaya karar verdiklerinden öncelikle işe yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek üzere ülke dışına özel heyetler yollamakla başlamışlardır. Bu yüzden 1872’de *Fransa Temel Eğitim Kanunu*’nu uygulamaya koyan Japonlar, o dönemde oldukça ileri ve pragmatik olan Fransız Eğitim Sisteminden 1879’da vazgeçerek yerine bu kez Amerikan eğitim modelini almışlardır. 1886’da ise Milli Eğitim Bakanı Mori Arinoss tarafından sistematize edilen yeni bir eğitim modeline geçilerek ülkede eğitim hizmetleri II. Dünya Savaşı’na değin bu modele göre yürütülmüştür.

Mori’nin eğitim sistemi başlıca üç amaca yönelmiş bulunmaktaydı: ³⁶²

1. 1868’den beri devam eden çoklu eğitimi tek tip ve standart bir hale dönüştürmek,
2. Mesleki - Teknik Eğitim ve Yüksek Öğretimden oluşmak üzere ülkenin çağdaş eğitim dizgesini ikili bir sisteme dayandırmak,
3. Üniversiteyi, düşünce özgürlüğünün kök saldığı bilim ve kültür merkezleri olarak korumak.

Mori Modeli’nde Milli Eğitim Bakanlığı (Mombuşo) oldukça güçlü bir konumda olup eğitim bakanı –iktidar partisinden - başbakanın tavsiyesiyle imparator tarafından atanmaktaydı. O dönemde başlıca üç tip Japon okulundan söz edilebilir. Bunlar:³⁶³

1. Mombuşo (M.E.B.) tarafından açılan devlet okulları,

³⁶¹ Cramer ve Brawne, 1974, a.g.e., ss.474-475; Erdoğan, 1995, a.g.e., s.102.

³⁶² B. Güvenç ve bşk., *Japon Eğitimi*, (İstanbul: MEB Yay., 1990), s.46.

³⁶³ Cramer ve Browne, 1974, a.g.e., ss.474-477.

2. Vilayetler, kasabalar ve köyler tarafından açılan resmi okullar,
3. Kısmen bağımsız olup ancak Mombuşo (M.E.B.) mevzuatına göre yönetilen özel okullardır..

Japon eğitim anlayışının felsefi temelleri *Japonluk Ruhu* anlamına gelen ve insan unsurunu esas alan “**nihon no kokoro**” kavramına dayanır³⁶⁴ Bu sistemde Konfüçyanizm ve Budizm’e büyük önem atfedilir. Bu sistemde eğitimin ana hedefi insan hak ve kültürlerine saygılı, güven duyguları tam gelişmiş bir birey ve topluma ulaşmaktır.³⁶⁵

Tarihçiler, Tokugawa dönemini (1600-1868) Japonların Ortaçağ’dan Yeniçağ’a geçtikleri dönem olarak tanımlamaktadırlar. Zira, Japonlar bu dönemde hem siyasi bütünlüklerini sağlamış, hem de ekonomilerini ulusal bir pazar düzeyine ulaştırarak kültür ve eğitim alanında da önemli gelişmeler kaydetmişlerdir. Bu gelişmeler ve toplumun eğitim birikimi sonradan İmparator Meiji döneminde de (1867-1912) rejimin çağdaşlaşmasına öncülük etmiştir.³⁶⁶

Çağdaş anlamda Japon eğitiminin ilk adımları Meiji döneminde feodal düzene son verilmekle atılmış; okul sisteminin (ilk-orta-lise ve yükseköğretim) kurulmasını amaçlayan 1872 tarihli Eğitim Kanunu da bu dönemde çıkarılmıştır. Bu gelişmelerin ardından devlet, 1880’li yıllardan itibaren hem çağdaş eğitimin ikinci önemli düzenlemesine çalışmış hem de ekonomik kalkınma için gerekli teknik kadroların yetişmesini sağlayan yatırımlara yönelmiştir. Yapılan bu ikinci düzenlemeyle 1880 öncesinde okutulan kitaplar kaldırılmış bunların yerine *geleneksel değerleri ve devlet için eğitim ülküsünü* aşıl原因 kitaplar konmuştur. Böylece 1880-1890 yılları arasında Milli Eğitim Bakanı Mori tarafından kurulan Japon Eğitim Sistemi 1945’e dek Japonya’da varlığını sürdürmüştür.³⁶⁷

Bugünkü Japon Eğitim Sistemi ise, II. Dünya Savaşı’nın bitiminden sonra büyük çapta Amerikan Eğitim Sistemi model alınarak kurulmuştur. Böylece 1964’te

³⁶⁴ Güvenç ve bşk., 1990, a.g.e., s.13.

³⁶⁵ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.87.

³⁶⁶ Güvenç ve bşk., 1990, a.g.e., ss. 30-47.

³⁶⁷ Güvenç ve bşk., 1990, a.g.e., ss.30-47.

kabul edilen yeni Japon Anayasasıyla ile herkese yeteneklerine uygun eşit eğitim görme imkânı tanınmıştır.³⁶⁸

3.3.4.1.1. Japon Okullarında Yönetim ve Finansman

Japon eğitim sistemi hem merkezi hem de yerel yönetim odaklı olarak karma bir sistemdir. Merkezi eğitimin en üst yetkilisi Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Ayrıca her bölgede kendi bölgelerinin eğitim işlerinden sorumlu olan *yerel eğitim birimleri* (il idareleri ve belediyeler gibi) mevcuttur. Bakanlık, bu birimlere hem rehberlik hem de mali yardımlarda bulunmaktadır.³⁶⁹ “Juku”lar (paralı okullar) dışındaki devlet okullarının eğitim giderleri *ulusal, bölgesel ve yerel* idareler tarafından paylaşılarak karşılanmaktadır.³⁷⁰ Her okulun eğitim harcamaları öncelikle o okulu kuran özel veya tüzel kişilerce karşılanır. Buna göre; yüksek öğretim kurumlarını-kolejler dahil-*merkezi hükümet*; üst orta dereceli okulları *il yönetimi*, alt orta dereceli okullar ile ilkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarını da *belediyeler* finanse eder.

Japonya’da 47 il ve 3000’den fazla belediyenin tamamında yerel eğitim görevini yürütmekle vazifeli olan birer eğitim kurulu bulunmaktadır. İl eğitim kurulları vali tarafından il genel meclisinin oylarıyla belediye başkanınca dört yıllığına atanan 3 veya 5 üyeden oluşur.³⁷¹ Bu kurullar yetki çatışmasına girmeden diğer mahalli eğitim kurullarıyla tam bir uyum içerisinde çalışmaktadırlar. Her kurulun yetki alanı ayrı ayrı yasalarla belirlenmiştir. İl eğitim kurulları devletin (resmi) üst seviyedeki orta dereceli okulları ile il yönetimlerince (valilik) açılan sosyal ve kültürel eğitim kurumlarını; mahalli eğitim kurulları ise resmi ilkokulları, alt orta dereceli okulları ve belediyelerce açılan eğitim kurumlarını yönetir.³⁷²

Bu ülkedeki zorunlu eğitim süresi ile ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının okullaşma oranları Tablo 3’te verilmiştir.

³⁶⁸ Demirel, 1996, *a.g.e.*, s.86.

³⁶⁹ Demirel, 1996, *a.g.e.*, s.95.

³⁷⁰ Bolay ve bşk., 1996, *a.g.e.*, s.87.

³⁷¹ Demirel, 1996, *a.g.e.*, s.95.

³⁷² Cramer ve Browne, 1974, *a.g.e.*, s.489.

Tablo 3. Japonya’da çeşitli eğitim kademelerinde okullaşma (1950-1988)

Yıl	Zorunlu Eğitim		Zorunlu Eğitim Sonrası		Yükseköğretim	
	%	Süre (yıl)	%	Yaş Grubu	%	Yaş Grubu
1950	99,6	9	36,9	15-17	5,1	18-21
1960	99,8	9	55,5	15-17	9,7	18-21
1968	99,9	9	74,7	15-17	16,0	18-21
1988	99,9	9	94,1	15-17	36,9	18-21

Kaynak: Agency of Cultural Affairs of Japan. 1970-1990 İstatistikleri. Akt: Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.89.

3.3.4.1.2. Japonya’da Ortaöğretim

Japonya’da *tam gün, yarım gün ve mektupla* olmak üzere üç çeşit lise bulunmaktadır. Tam gün liselerinde öğrenim süresi üç yıl, diğerlerinde ise en az dört yıldır.³⁷³ Liselerde biri *genel akademik hazırlık* öteki *özel mesleki hazırlık* olmak üzere iki çeşit program uygulanır. Ağırlıklı olarak tercih edilen liseler tam zamanlı liseler (%95) olup; en fazla tercih edilen program ise %71’lik bir oranla genel akademik ağırlıklı derslerdir.³⁷⁴ Bu liselerin hangisinden mezun olunursa olunsun öğrencilere aynı denklige haiz diploma verilmektedir.³⁷⁵

Özel ve devlet liselerinin çoğu öğrencilerini kendileri seçer. Bölge Eğitim Kurulu da (Prefecture) öğrenci seçme sınavları açarak ilgi ve yeteneklerine göre bu öğrencileri okullara yerleştirir. Paralı öğretim (Juku) oldukça yaygın olup, 1987 verilerine göre, lise öğrencilerinin %28.2’si bu okullara devam etmektedir. Liselerin çoğu (%60) üniversiteye odaklanmış durumdadır. Bu nedenle üniversiteye en fazla öğrenci gönderen lise (Kotopakko) binaları üniversitelerin yakın çevresinde kuruludur. Juku olarak adlandırılan kâr amaçlı paralı okullar *akademik, akademik olmayan ve hazırlık amaçlı* olmak üzere üçe ayrılmaktadır.³⁷⁶

³⁷³ Demirel, 1996, a.g.e., s.89; Erdoğan, 1995, a.g.e., s.112.

³⁷⁴ Demirel, 1996, a.g.e., s.90.

³⁷⁵ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.89.

³⁷⁶ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.113.

Tablo 4. Japonya Okul istatistikleri özeti (okulların kuruculara göre dağılımı)

Okul Tipleri ve Düzeyleri	OKULLAR (%)			ÖĞRETMENLER (%)			ÖĞRENCİLER (%)		
	Ulusal (resmi)	Yerel (Mahalli)	Özel (Vakıf)	Ulusal (Resmi)	Yerel (Mahalli)	Özel (Vakıf)	Ulusal (Resmi)	Yerel (Mahalli)	Özel (Vakıf)
Anaokulları	0.3	40.6	59.1	0.2	26.9	72.9	0.2	26.0	73.8
İlkokullar	0.3	99.0	0.7	0.4	99.0	0.6	0.4	99.1	0.4
Ortaokullar	0.7	94.2	5.1	0.4	96.5	3.9	0.7	96.2	3.1
Liseler	0.3	75.4	24.2	0.3	77.4	22.3	0.2	71.2	28.3
Özel-Eğitim Kurumları	6.0	91.7	2.3	3.9	95.4	0.7	4.7	94.2	1.1
Teknik Kolejler	84.4	6.3	9.3	85.5	9.1	5.4	83.9	8.6	7.5
Ön-Lisans Y.O. (Küçük Kolejler)	6.6	9.4	9.4	4.8	10.4	84.8	3.7	5.0	91.5
Üniversiteler	20.1	7.6	7.6	46.3	5.8	47.9	21.0	2.8	76.2
Özel Öğretim (Hazırlık)	8.4	5.1	5.1	3.9	4.1	92.0	3.9	4.1	92.0
Çeşitli Okullar	0.2	3.3	3.3	0.1	3.6	96.3	0.0	2.1	97.9

Kaynak: Japon Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı İstatistiklerinden derlenmiştir (Mombuşo, 1978, ss.21-3). Akt: Güvenç ve bşk., 1990, a.g.e., s.68.

Tablodan da anlaşılabileceği gibi, Japonya’da liselerin % 75.4’ü yerel yönetimlere, % 24.2’si özel vakıflara ve % 0.3’ü ise resmi ünitelere bağlıdır. Karma bir eğitim sistemi uygulamasına rağmen bu ülkede hem yerel yönetimlere hem de özel teşebbüs çevrelerine eğitim alanında son derece önemli yetki ve sorumlulukların tanınmış olması devletin ekonomik yükünü büyük ölçüde hafifletmiş bulunmaktadır.

3.4. GEÇMİŞTE VE GÜNÜMÜZDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Bu çalışmada Türk eğitim sistemi, tarihsel gelişim süreci itibariyle başlıca üç başlık altında (Osmanlı Öncesi Dönem, Osmanlı Dönemi, Millî Mücadele ve Cumhuriyet Dönemi) incelenmektedir.

3.4.1. Osmanlı Öncesi Dönem

Tarihteki izleri çok eski çağlara kadar uzanan Türklerin eğitim tarihleri de hayli eskidir. Bir çok toplumda olduğu gibi Türklerde de eğitimin ilk beşiği aile ortamıdır. Anne ve baba ilk eğitimciler olarak ailede yerini almaktadır.

İslâm Dinî, X. ve XI. asır ortalarında Maverâünnehir sınırlarını aşır³⁷⁷ İç Asya'da yayılmaya başlayınca, Türklerin bu dönemde kendi örgün eğitim kurumlarını hayata geçirdikleri görülür. Eldeki verilere göre Türk toplulukları arasında ilk örgün eğitim faaliyetlerinin Karahanlılar döneminde başladığı bilinmektedir. Böylece farklı coğrafyalarda yaşayan ve kültürel bakımdan birbirlerinden farklı yaşantıları olan kavimlerin müslüman olmalarından sonra İslâm ortak paydası etrafında yeni bir hayat biçimini benimsedikleri anlaşılmaktadır.³⁷⁸

Togan'ın (1939) İbn Fadlan'dan aktardığına göre, Asya'da İslâmiyet, IX. asırdan itibaren Şehirli Oğuzlar ve Karluklar öncülüğünde yayılmış; ardından X. asrın ortalarına doğru da Talas, Sayram, Çimkent, Fârâb, Karnak, Suğnak, Cumlaşgu, Salçı, Atlıh, Süt kent ve Sabran gibi yerleşim yerlerinde etkisini daha yoğun hissettirerek yaşanan bir din haline gelmiştir.³⁷⁹

İlk müslüman Türk devleti olarak bilinen Karahanlılar, medrese sistemini Abbasilerden almış ve bu kurumları kısa sürede Semerkant, Buhara, Taşkent, Kaşgar, Yarkent ve Balasagun gibi yerleşim yerlerine taşıyarak bilime önemli hizmetlerde bulunmuşlardır. Bu hizmetler o dönemde, devrin bilginleri olan Farabi, Belhli Ebû Zeyd, Biruni, İbni Sina, Balasagunlu Yusuf, Ahmet Yesevi, Kaşgarlı Mahmut, Harezmi Musa Kardeşler, Ebülvefa, Ebulfadl, Ferganeli İbni Kesir ve burada isimleri zikredilmeyen bilginlerce gerçekleştirilmiştir.³⁸⁰

Karahanlı hükümdarların, medrese eğitim sistemini kısa sürede yaymaya çalışmaları, hem bilime olan sevgileri hem de bir takım siyasi, mezhepsel ve kültürel gelişmelerden duydukları rahatsızlıklardan kaynaklanmıştır. Dolayısıyla, yeni müslüman olan Türk boyları, bir yanda İslâm ile çelişen eski gelenek ve inanışlarını

³⁷⁷ Osman Turan, *Türk Cihân Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi*, (İstanbul: Nakışlar Yay., C.1-2, 1979), s.256.

³⁷⁸ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.13.

³⁷⁹ O. Turan, *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti*, (İstanbul: Boğaziçi Yay., 1997), s.64.

³⁸⁰ Akyüz, 1993, a.g.e., s.19.

bırakarak medreseler aracılığıyla yeni bir kültür dokusu geliştirmeye gayret etmiş; öte yanda, gelişen Şii ve Fâtîmi akımlarına karşı Sünni-Hanefî eksenli inançlarını korumaya çalışmışlardır.³⁸¹

Sonraki yıllarda medrese eğitim sisteminin devlet nizamı içerisinde iyice yer alıp kurumlaşması ve eğitim hizmetinin bir devlet politikasına dönüşmesi XI. yüzyılda Bağdat'ta Nizamiye Medreselerini kuran Büyük Selçuklu Veziri Nizamülmülk (Ö.1092) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak, bu tarihten önce IX. yüzyılın başlarında Abbasi Halifesi Memun döneminde Bağdat'ta daha çok araştırma ve tercümeyle dayalı Beyt-el Hikme* adında bir medresenin kurulduğu da bilinmektedir. Bu medrese İslâm öncesi döneme ait eğitim kurumlarının karakterini taşır. O dönemde eski Yunan ve Helenistik dönemden kalma felsefe, fizik, ve astronomi ile ilgili bir çok eser burada tercüme edilmiştir. Ayrıca felsefe ile dinin uzlaşısında *akla* öncelik veren ve Memun'dan da büyük destek gördüğü bilinen *Mutezile* akımının düşünce bazında temelleri yine bu medresede atılmıştır.³⁸²

Genellikle İslâm toplumlarında *ilim*, önemli derecede himaye edilmiş, bu bağlamda düşünce hürriyeti de her zaman teminat altında tutulmaya çalışılmıştır. Nitekim Selçuklular döneminde İslâm inancını ve devlet nizamını yıkmak gayesiyle çeşitli teşkilatlar kurdukları bilinen Bâtınîler ve Şiiilerin dışında diğer mezheplerarası çekişmelere Selçuklu sultanlarının müdahalede bulunmadıkları; tarafları uzlaştırmaya gayret sarfettikleri bilinmektedir. Örneğin; *Eş'ariler* ile *Hanbeliler* arasında baş gösteren mezhep kavgaları nedeniyle Sultan Melikşâh ile Nizamülmülk'ün Bağdat'ta bulunan Ebû İshak Şirazi'ye gönderdikleri mektupta; "Nizamiye Medresesi'ni bir mezhebi himaye etmek için değil, ilmi himaye etmek ve yükseltmek için kurduklarını"³⁸³ dile getirmeleri, o dönemdeki din ve düşünce hürriyetine verilen önemin bir ifadesi olarak yorumlanabilir.

Selçuklular döneminde eğitim kurumları bizzat devlet tarafından himaye edilip geliştirilmiş ayrıca vakıf, lonca, tekke, zaviye vb. gönüllü kuruluşlar da bu

³⁸¹ Akyüz, 1993, a.g.e., s.20.

*

Abbasi idaresinden ayrılarak (1004) Mısır'da tamamen Şii gelenek ve düşüncesine göre bir devlet kuran Fatîmî'lerin de Kahire'de aynı isimle bir medrese kurdukları bilinmektedir. Bkz. Dağ ve Öymen, 1974, a.g.e., s.112.

³⁸² M. Dağ – H.R. Öymen, *İslâm Eğitim Tarihi*, (Ankara: MEB Yay., 1974), ss.109-110.

³⁸³ Turan, 1997, a.g.e., s.326.

hizmetlerin yürütülmesinde önemli roller üstlenmişlerdir. Bu dönemde hemen hemen bütün medreselerdeki görevli âlim ve öğrencilere maaş bağlandığı; çalışkan ve yetenekli olanlara teşvik amacıyla 100, 500 ve 1000 dinar akçeye kadar mükâfat verildiği; İslâmi ilimlerin yanısıra matematik, tıp ve felsefe gibi aklî ilimlerin de okutulduğu; genel olarak derslerin dönemin ünlü bilginlerince verildiği; şehir kütüphanelerinin yanısıra bu medreselerin geniş çaplı kütüphanelere sahip oldukları; ayrıca tıp vb. medreselerde uygulamalı eğitime de geniş yer verildiği kaydedilmektedir.³⁸⁴

Görüldüğü gibi Selçukluların medreseleri yaygınlaştırmalarıyla hem aşırı ve zararlı çevrelerin propagandaları etkisiz hale getirilmiş hem de Çin sınırından Akdeniz sahillerine kadar olan bölgede devletin bünyesi büyük ölçüde sağlamlaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca başta Anadolu'nun İslâmlaşması olmak üzere bu dönemde elde edilen ilmî gelişmelerin yanısıra, yerleşik hayat kültürünün oluşması, ticaretin gelişmesi, dil ve edebiyatın zenginleşmesi, kültür ve sanatın ilerlemesi vb. gibi bir çok konuda önemli gelişmelerin kaydedildiği görülmektedir.

3.4.2. Osmanlılarda Eğitim

Bilindiği gibi, Moğolların saldırıları karşısında gün geçtikçe zayıflayan Anadolu Selçuklu Devleti'nden, diğer uç beylikleri gibi, XIII. yüzyılın sonlarında (1299) bağımsızlığını ilan eden Osmanlı Beyliği kısa sürede sınırlarını genişleterek daha o dönemde geleceğin en büyük devletlerinden biri olacağının sinyali vermiştir. Çok geçmeden diğer beyliklerin önemli bir kısmını kendi topraklarına katan Osmanlı Beyliği XIV. yüzyılın ortalarında (1353) Avrupa yakasına geçerek burada geniş topraklar edinmiştir. Ardından 1453'te İstanbul'un Fethiyle Bizans İmparatorluğu'na da son veren Osmanlı Devleti dünyanın en büyük devletlerinden biri haline gelmeyi başarmıştır.

Osmanlı Devleti'nin idari yapılanması **gaza ilkesine** göre kurumsallaşmış olduğundan, bu ilke gün geçtikçe devlet nizamının fetihler yoluyla daha geniş coğrafyalara yayılmasına hizmet etmiştir. Bu açılımların her zaman güçlü bir ordu ile başarılabilceği bilindiği için, *Yeniçeri* olarak adlandırılan sürekli ve merkezi ordunun yanısıra, toprak sisteminin **Tımar** biçiminde düzenlenmesiyle elde edilen

³⁸⁴ Turan, 1997, a.g.e., ss.332-340.

gelirler de taşradaki ve sınır boylarındaki ordu birliklerinin finansmanı ve askerlerin işlerinin temini için önemli derecede faydalar sağlamıştır.³⁸⁵

Osmanlı toplumu kariyer ve işgal sahaları bakımından iki temel gruba ayrılmaktaydı. Bunlardan birincisi bürokrasi sınıfı, diğeri de geniş halk kitlesini oluşturan reayadır. Askeri sınıfı oluşturan Osmanlı bürokrasisi “Seyfiye”, “Kalemiye” ve “İlmiye” olarak adlandırılan üç alt sınıfa ayrılıyordu. Reaya ise, ticaret ve küçük ölçekli üretim sektörü ile uğraşan esnaf kesiminden ve köylülerden oluşmaktaydı. Ticari faaliyetlerde bulunan esnaf kesimi, kendi aralarında *lonca* biçiminde örgütlenmiş durumdaydılar.³⁸⁶ Loncalar bünyesinde usta-çırak münasebetleri kapsamında mesleki ve yaygın eğitim faaliyetleri, yardımlaşma ve dayanışma, mesleki ahlâk ve nitelik kazandırma, okuma-yazma öğretimi, dini bilgiler, adab-ı muaşeret vb. faaliyetlerin yürütüldüğü bilinmektedir.

Bilindiği üzere Osmanlı eğitim sisteminde medreselerin yanısıra loncaların, vakıf ve derneklerin, cami, tekke ve zaviyelerin katkısı büyüktür. Kısa bir zaman dilimi içerisinde **Uç Beyliği’nden Cihan Devleti’ne** dönüşen Osmanlı Devleti’nin bu sıçramayı yapmasında şüphesiz eğitim kurumlarının da önemli rolü bulunmaktadır.

Osmanlı eğitim politikası ve eğitim kurumları geçmiş uygarlıklardan (Türk, İslâm ve Bizans) edinilen tecrübelerden de yararlanılarak yapılandırılmıştır. Ayrıca eğitim hizmetlerinin daha geniş alanlara yayılabilmesi için gerek müesseseseleşme, gerekse eğitimin finansmanını temin etme bakımından halka büyük sorumluluk verildiği bilinmektedir.

3.4.2.1. Medreseler

Osmanlı eğitim sisteminin temeli medreselerdir. Medreseler, ilk müslüman Türk devletleri olan Karahanlı ve Gazneliler döneminde ortaya çıkmıştır.³⁸⁷ Osmanlı Devleti’nin eğitim sistemi içerisinde oldukça geliştirilerek yeni bir yapıya kavuşturulan bu kurumlarda öğrencilere yetenek ve zeka durumlarına göre dersler verildiği bilinmektedir. Böylece medreselerde çağın önceliklerine göre eğitim yaptırılarak, hem öğrencilere ilmî bir merhale kazandırılmış, hem de bu kurumlarda

³⁸⁵ İ. Tekeli ve S. İlkin, **Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, (Ankara TTK Yay., 1993), s.5.

³⁸⁶ Tekeli ve İlkin, 1993, a.g.e., s.4.

³⁸⁷ Cahid. Baltacı, “*Osmanlı Eğitim Sistemi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, E.Ö.S., 1996, ss.467-470.

görevli öğretim elemanlarının ilmî kariyerlerine göre dikey bir hareketlilik sistemi geliştirilmiştir. Kariyer esasına göre öğretim elemanı istihdamı sağlandığından bir bakıma bu elemanların çeşitli müsabakalarla yurdun geneline dağılıp toplum bütünleşmesine katkıda bulunmaları ve medreselerin daha yüksek dereceli ünitelerinde görevlendirilmeleri sağlanmıştır.

Osmanlı eğitim sistemini besleyen iki önemli unsurdan söz etmek gerekirse; bunlardan birincisi Hz. Muhammed (S.A.V.) ile başlayıp sonraları Arap İslâm bilginlerince geliştirilen “**rivayet**”e dayalı ilimlerdir. Rivayet ağırlıklı ilimlerin daha çok **Medine-Kahire-Şam** ekseninden dünyaya yayıldığı ve bu ilim ekolünün Osmanlıdaki temsilcileri arasında da Davud-i Kayseri, Molla Fenari, Ahmedül Mısri, Halebi ve Muhammed Cezeri gibi ülemalar yer almaktadır. İkinci kaynak ise; **Semerkant-Buhara-Bağdat** orijinlidir ve burada daha çok akıl ve tecrübi ilimlerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu ekolün Osmanlıdaki temsilcileri ise Kadızade-i Rûmî, Ali Kuşçu, Mirim Çelebi ve Fahreddin Acemi’dir.³⁸⁸

İlk Osmanlı medresesi 1330 yılında İznik’te Orhan Bey tarafından açılan İznik Orhaniye Medresesi’dir. Bu süreç, fetihler yapıldıkça sırasıyla Bursa, Edirne ve İstanbul gibi Osmanlı başkentlerinde gelişerek devam etmiştir. İstanbul’un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet eğitim üzerine önemle eğilerek dini ilimlerin yanısıra aklî ilimlerin de gelişmesi için önemli adımlar atmış ve kurduğu medreselerle şehri ilim, kültür ve sanat bakımından İslâm âleminin merkezi haline getirmiştir.

3.4.2.1.1. Fatih Dönemi ve Fatih Medreseleri

Fatih Külliyesi ve medreseleri ile ilgili en temel bilgilerin kaynağı Fatih Vakfiyesi’dir. Bu vakfiyeden anlaşıldığına göre 1463-1471 yılları arasında Fatih, kendi adıyla yaptırdığı caminin etrafında “Sahn-ı Seman” adıyla bilinen sekiz adet yüksek medrese ve bu medreselerin arkasında da “Tetimme” veya Musile-i Sahn adıyla bilinen sekiz küçük medrese inşa ettirmiştir. Caminin her iki tarafında kurulan toplam on sekiz medresenin yanısıra batı tarafına da “Darü’talim” olarak bilinen bir sıbyan okulu açılmıştır.³⁸⁹

³⁸⁸ Baltacı, 1996, *a.g.m.*, ss.467-470.

³⁸⁹ E. İhsanoğlu, *Büyük Cihad’dan Frenk Fodulluğuna*, (İstanbul: İletişim Yay.,1996), ss.43-44.

II. Bayezid döneminde yaşadığı bilinen İdris-i Bidlisi (Ö.1520), Sultan II. Bayezid'in isteği üzerine yazdığı *Heşt Bihişt (Sekiz Cennet)* adlı Farsça eserinde Fatih medreseleri hakkında şu bilgileri nakletmektedir:³⁹⁰

“İslâm'ın yörüngesinde bulunan, salim düşüncesi zamanın mühendislerine ölçü olan padişah, o geniş şekilde, maddi ve manevi güzellikleri bir araya getiren, kadim tarz üzere bir cami ve onun etrafında birkaç medrese ve darüşşifa bina edilmesini irade buyurdu. O gönül açan alanın ön tarafında, büyük bir avlunun içinde, çevresinde dokuz felek gibi çok sanatlı kubbeler bulunan, gökyüzüne benzer büyük tek kubbeli bir cami ve onun iki yanında ilim ehlinin ve talebelerin oturmaları için, hendese kanunlarına uygun olarak, sekiz medrese yapıldı. Her medresenin önünde ders vermek için daha büyük kubbeli birer dersane tesis edildi. Felek-i âzam'ın diğer sekiz feleğe fâik oluşu gibi caminin kubbesi de diğer sekiz kubbeye faik idi. Bu manzûmenin civarında, feleklerin mazharı olan temiz nefisler topluluğuna, yâni bu safâ ve rûhâniyet ile dolu din uluları ve âlimlere bir sükûnet yeri yaptı.”

Fatih Medreseleri incelendiğinde; Sahn Medreseleri'nin yüksek düzeyli okullar oldukları, Tetimmelerin ise Sahn Medreselerine hazırlık mahiyetinde oldukları anlaşılır. Fatih külliyesinde Sahn, Tetimme ve Sıbyan mektebinin yanı sıra geniş hacimli kütüphane, imarethane, aşevi, iki hamam, hastane, lojman ve hayvan barınaklarının olduğu da bilinmektedir.³⁹¹

Osmanlı eğitim tarihinde oldukça önemli bir yere sahip oldukları bilinen Fatih Medreseleri'nde Ali Kuşçu gibi ilimde ün yapmış simaların müderris olarak görevlendirildikleri ve Fatih'in bu maksatla büyük gayretler sarfettiği belirtilmektedir.³⁹²

Padişah, kendi adıyla anılan külliye bünyesinde yer alan medreseleri kurduğunda özellikle sıbyan okullarında (ilkokullarda) öğretmenlik yapmak üzere

³⁹⁰ İhsanoğlu, 1996, a.g.e., s.49.

³⁹¹ İhsanoğlu, 1996, a.g.e., s.49

³⁹² Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.15.

yetiştirilecek öğretmen adayları için Eyüp ve Ayasofya’da iki ayrı medrese (Darülmualimin) açtırmış ve bu medreselere ayrı dersler koydurtmuştur. O dönemde herhangi bir sebeple bu ayrı dersleri (Arapça, Sarf ve Nahiv, Edebiyat, Mantık, Tedris, Usul-ü, muhasebe, Münakaşalı Akaid, Riyaziyat, Hendese ve Hey’et) okuyamayanlar öğretmenlik yapamazlardı. Ancak sonraki dönemlerde bu önemli kurala uyulmayarak her medrese mezunu sıbyan okullarında öğretmen olarak görevlendirilmiştir.³⁹³

3.4.2.1.2. Süleymaniye Medreseleri

Fatih döneminden sonra Osmanlı medrese eğitim sisteminde ikinci yeniliği Kanuni yapmıştır. Bu dönemde kurulan Süleymaniye Medreseleri (1559) önemli bir konuma sahiptir.³⁹⁴ Padişahın emri üzerine Mimar Sinan tarafından yapılan süleymaniye külliyesinde bir Cami, Darülhadis, Darüttıp, dört adet genel maksatlı medrese, bir sıbyan okulu, kütüphane, eczane, darüşşifa, hamam, imarethane ve misafirhane yer almaktaydı.³⁹⁵ Tıpkı Fatih medreselerinde olduğu gibi bu medreselerde de öğrenciler yemeklerini buradaki imarethanede yerlerdi. O dönemde hem Fatih hem de diğer medreselerde lise tahsilini tamamlayan öğrencilerden isteyenler Süleymaniye’deki tıp ve hadis medreselerine devam edebilmekteydiler.³⁹⁶

Saray okulları dışındaki bütün Osmanlı eğitim kurumları genellikle medrese olarak adlandırılır ve bunlar umuma açık kurumlardır. Medreseler arasında hiyerarşik bir teşkilatlanma yapısı da göze çarpmaktadır. Yani, birbirinin benzeri ancak kademeli olarak gittikçe yükselen bir teşkilat yapısı söz konusudur. En alt seviye medresesi olan Tecrid Medreseleri’nde kelâm dersi ile ilgili *Hâşiye-i Tecrid* kitabı okutulurdu. Bu medreselerde görevli müderrislere gündelik 20-25 akçe verildiği için bunlar aynı zamanda “Yirmili Medrese” adıyla da bilinmektedir. İkinci düzey medreselere de **Miftah*** medreseleri denir ve bu medreselerde belagata dair dersler okutulurdu. Müderrislerine ise 30-35 akçe günlük verilirdi. Bunlardan bir derece yüksek olanları ise müderrislerine günde kırk akçe verilmesinden dolayı “kırklı”

³⁹³ H.A. Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, (İstanbul: MEB Yay.,1991), s.7.

³⁹⁴ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., s.16.

³⁹⁵ Akyüz, 1993, a.g.e., ss,58-59.

³⁹⁶ Ergin, 1977, a.g.e., s.100.

* Bu medreseler Sadeddin Taftazani’nin belagata dair eseri olan *Şerh-i Miftah*’ın adını taşımaktadır.

olarak adlandırılan medreselerdir. Kırklı medreselerin bir derece üst medreselerine “Hariç Ellili” medreseler denmekteydi. Bu medreseler Osmanlılar öncesindeki yöneticiler ile onların yakınları tarafından yaptırılan medreselerdi ve müderrislerine gündelik 50 akçe verilirdi. “Hariç Ellili” medreselerden daha üst medreselere de “Dahil Ellili” medreseler denirdi ki, bu medreseler Osmanlı padişahları ile onların yakınları tarafından yaptırılan medreselerdi. Müderrisleri de Hariç Ellili’lerde olduğu gibi günlük elli akçe ücret almaktaydı.³⁹⁷ Sahn-ı Seman ve Altmışlı medreseler ise yukarıda tasnif edilenlerden daha üst medreselerdir.³⁹⁸

Sonraki tarihlerde Süleymaniye Medreselerinin devreye girmesiyle Fatih döneminden süregelen medreselerin yukarıdaki derecelenme ve tasnif sisteminin değişerek genişletildiği, kırklı medreseler de dahil alt düzey medreselerin ayrı tutularak eğitim-öğretime kanalize edildikleri görülmektedir.³⁹⁹ Böylece Kanuni döneminde yeniden tanzim edilen Osmanlı medrese sistemi aşağıdaki şekli almıştır:⁴⁰⁰

- İbtida-i Hariç Medreseleri,
- Hareket-i Hariç Medreseleri,
- İbtida-i Dahil Medreseleri,
- Hareket-i Dahil Medreseleri,
- Musile-i Sahn Medreseleri,
- Sahn-ı Seman Medreseleri,
- İbtida-i Altmışlı Medreseleri,
- Hareket-i Altmışlı Medreseleri,
- Musile-i Süleymaniye Medreseleri,
- Süleymaniye Medreseleri,

³⁹⁷ Fahri Unan, “Osmanlılarda Medrese Eğitimi”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, 1999, ss.149-1660.

³⁹⁸ Ziya Kazıcı, “Osmanlı Eğitim ve Öğretim Sisteminde Genel Medreseler”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, 1999, ss.161-167.

³⁹⁹ Unan, 1999, a.g.m., ss.149-160.

⁴⁰⁰ Cahit Baltacı, “Osmanlı Eğitim Sistemi”, *Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti*, İz Yayıncılık, (y.y.y.), (y.t.y.),s.252.

- Daru'l Hadis Medresesi.

Kanuni döneminin en yüksek payeli medresesi *Süleymaniye Daru'l Hadis'i* idi. Ayrıca son dönemlerde yapılan ıslahatla Osmanlı medrese sistemine klasik dönemde bulunmayan aşağıdaki medreseler de dahil edilmiştir.⁴⁰¹

- **Medresetü'l Kudat** : Kadı yetiştirmek amacıyla ilk kez 1854'te İstanbul'da *Muallimhane-i Nuvvab* adıyla açılmıştır. 1884'ten sonra *Mekteb-i Nuvvâb*, 1910'dan itibaren ise *Mekteb-i Kudat* adıyla anılan bu okulun öğrenim süresi o dönemde iki yıl olarak belirlenmiştir.
- **Medresetü'l Vaizin** : 6 Şubat 1912 tarihli Nizamname ile açılan bu medrese üç sınıftan oluşmakta ve öncelikle Kur'ân hükümlerini, sünnet-i seniyyeyi ve İslam dininin bir medeniyet ve fazilet dini olduğunu insanlığa ve dünyaya yaymakla vazifeli kadroları yetiştirmek amacıyla İstanbul'da açılmıştır.
- **Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ** : İmam ve hatip yetiştirmek için 1913'te açılan bu medrese; biri "İmam ve Hatiplik", diğeri "Ezan ve İlâhi" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
- **Medresetu'l İrşad** :İmam-hatip ve vaiz yetiştirmek için Medresetü'l Vaizin ve Medresetu'l Eimme v'el-Huteba medreselerinin birleştirilmesiyle kurulmuştur. Biri öğretim süresi üç yıl olan "vaizlik", diğeri de iki yıl süreli olan"imamlık" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
- **Medresetü'l Mütahassisin** : Gecikmeli de olsa 1908'deki medrese ıslahatı gereği 1917'de kurulan bir medresedir. "Tefsir ve hadis", "fıkıh ve usûl-i fıkıh" ile "kelâm, tasavvuf ve felsefe" oluşmakta olan üç bölümü bulunmaktadır.
- **Medresetu'l Hattatîn** : Hacı Kâmil Efendi'nin öncülüğünde hat san'atını öğretmek üzere 1915'te açılan bu medresede öğrenciler için hiçbir yaş şartı aranmamıştır.

⁴⁰¹ Baltacı, a.g.m.,ss.252-256.

Osmanlı eğitim sisteminde yukarıda zikredilen bir çok genel medresenin yanısıra Darüttıp, Darülmesnevi ve Darülkurra olarak bilinen Meslek ve İhtisas Medreseleri de mesleki eğitim faaliyetleri bakımından oldukça önemlidir. Meslek ve İhtisas Medreseleri genel medreselerden daha üst seviyedeki medreselerdir. Darühadislerde üst düzeyde hâdis ilmi ve kısmen tefsir ilmi okutulurken; Darüttıplarda usta-çırak ilişkisi içinde uygulamalı olarak Tıp Bilimi öğretilmekteydi. Daruttıp medreselerine devam edebilmek için öncelikle yüksek düzeyde bir medreseyi bitirmek, dinî ve hukuki bilimlere vakıf olmak gerekirdi. Darülmesneviler’de Mevlâna Celalettin’in Farsça eseri olan Mesnevi okutulurken; Selçuklular döneminde Darülhüffaz olarak adlandırılan Darülkurrarlar’da ise tecvid usûlüne göre Kur’ân ezberletilerek hafızlar yetiştirilirdi.⁴⁰²

3.4.2.1.3. Medreselerin Bozulma Sebepleri

Osmanlılarda medreseler vakıflar aracılığıyla kısa sürede ülkenin her tarafında yaygınlaşmasına rağmen XVI. asrın ortalarında aksamaya⁴⁰³ ve bozulmaya başlamıştır. Çöküşü durdurmak için bir takım çareler aranıp, reformlar yapıldıysa da bunlar fazla tesirli olamamıştır. Medrese teşkilatının bozulma sebeplerini kısaca sıralayacak olursak bunlar:⁴⁰⁴

- Nüfus yoğunluğunun gün geçtikçe artması,
- Devletin diğer kurumlarındaki olumsuzlukların medreselere de yansması,
- İlgili yasa ve hukuki teamüllerin çiğnenmesi,
- Saltanat ve taht kavgaları,
- Öğrenci isyanları,
- Menfaatin ön plana çıkması,
- İlim ehline tanınan hak ve özgürlüklerin kısıtlanması,
- Aklî ve müsbet ilimlerin programlardan çıkarılması,
- Müderris atanma usûlünün bozulması,

⁴⁰² Akyüz, 1993, a.g.e., ss.62-63.

⁴⁰³ İ. H. Uzunçarçılı, *Osmanlı Devleti’nin İlmiye Teşkilatı*, Ank., 1965, ss.241-246.

⁴⁰⁴ Y. Akyüz1993,a.g.e., ss.124-131.

- Ehliyet ve liyakatin gözardı edilmesi vb. etkenlere dayalı olarak açıklanabilir.

Yukarıda sıralanan bozulmalar nedeniyle tedbiren medreselerin ıslahı düşünülmüş ve III. Murat (1577) tarafından Veziriazam'a gönderilen bir fermanla medreselerin Fatih döneminde olduğu gibi yeniden düzenlenmesi istenmiştir. Ayrıca III. Mehmet (1598) döneminde de aynı maksatla bir lâyiha'nın düzenlendiği bilinmektedir. Daha sonraki yıllarda ise Koçi Bey (1631 tarihli lâyiha) ve Kâtip Çelebi (1609-1656) gibi düşünürlerin yanı sıra I. Ahmet, IV. Murat, III. Ahmet, I. Mahmut ve III. Selim dönemlerinde medreselerin ıslahı için çalışılmış ancak istenilen sonuç elde edilememiştir.⁴⁰⁵

3.4.2.2. Osmanlı Eğitim Sisteminde Reform Çalışmaları ve Yeni Okullar

Medreseler bozulunca yeni okulların açılması gündeme gelmiş, 1770 Çeşme Deniz Savaşı'ndan sonra eğitimde yenileşme hareketleri çerçevesinde aşağıdaki askeri ve sivil okullar açılmıştır:⁴⁰⁶

- Deniz Mühendishanesi (Mühendishane-i Bahri-i Humayun) (1773),
- Kara Mühendishanesi (Mühendishane-i Berri-i Humayun) (1793),
- Tıbbiye Okulu (Tıphane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure) (1827),
- Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye (1834),
- Muzıka-ı Humayun Mektebi (1834),
- Rüşdiye Mektepleri (1839),
- Mekteb-i Maarif-i Adliye (1839),
- Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye (1839),

Medreselerde asıl ıslahat hareketleri 1909-1918 tarihleri arasına rastlamaktadır. Ekim 1914 tarihli lâyiha ile önce tek bir isim altında (Dâru'l Hilâfe) toplanan İstanbul'daki bu medreseler, Cumhuriyet'in ilanından dört ay sonra (3 Mart 1924) Siirt Mebusu Halil Hulki Efendi ve 50 arkadaşının teklifiyle TBMM'nce Maarif Vekâleti'ne devredilmiştir. Bu tarihte Şer'iyye ve Evkaf Vekâleti'nin

⁴⁰⁵ Uzunçarşılı, 1965, a.g.e., ss.241-246'dan (Akt.) Akyüz, 1993, a.g.e., s.71.

⁴⁰⁶ Kazıcı, 1999, a.g.m., ss.161-167.

kapatılması da kararlaştırıldığından bu tarihe kadar Dârû'l Hilâfe medreselerinde öğrenimlerini sürdürmekte olan öğrenciler İstanbul Dârû'l Fünûn'u bünyesinde açılan İlâhiyat Fakültesi'ne naklolunmuşlardır.⁴⁰⁷

3.4.2.3. Osmanlılarda İlköğretim

Osmanlılarda ilköğretim kurumları halk diliyle Mahalle mektebi veya Sıbyan mektebi olarak isimlendirilmektedirler.

3.4.2.3.1. Sıbyan Mektepleri

Bu okullar Osmanlı döneminin ilkokullarıdır. Genel olarak devlet adamları ya da varlıklı kişilerce vakıf yoluyla kurulur ve giderleri de vakıflar tarafından karşılanmıştır. Burada okumakta olan çocuklar hem parasız okumakta hem de bedava yeme, içme ve giyinmenin yanısıra gündelik de almaktaydılar. Köy ve mahallelerde (kırsal kesim) halk elbirliği içerisinde bu okulları inşa eder, ayrıca öğretmen ücretini de cebinden karşılamaktaydı.⁴⁰⁸

Sıbyan Mektepleri'nin vakfiyelerde Darü'ttâlim, Muallimhane, Mektephane, Mektep, Mahalle Mektebi, Taş Mektep, Muallimhane, Darü'lilm ve İbtidaiyye gibi farklı isimlerle adlandırıldıkları da bilinmektedir. Bu okulların tamamı vakıf okulları olup ülkenin her tarafına yayılmıştır. Genellikle 5-6 yaş kız ve erkek çocuklarının devam ettikleri Sıbyan Mekteplerine, başlangıçta zaten oldukça cazip oldukları için yasal olarak devam mecburiyetine gerek duyulmamış ancak II. Mahmut döneminde bu okullara devam mecburiyeti getirilmiştir.⁴⁰⁹

Gerek Fatih ve gerekse II. Bayezid'in vakfiyelerinden anlaşıldığına göre sıbyan mekteplerinde derslere Kur'ân okutmakla başlanırdı. Bu durumu İbn-i Haldun Mukaddime adlı eserinde şu şekilde ifade etmektedir:⁴¹⁰

*"...Çocuklara Kur'ân talimi şeairi dinden olmuştur.
Çünkü Kur'ân talimi kulûbi sübyanda iman ve akaidin rusuh ve
istikrarını mucip olduğundan milleti İslâmiye kâffe bilâdda bunu*

⁴⁰⁷ Kazıcı, 1999, a.g.m., ss.161-167.

⁴⁰⁸ Akyüz, 1993, a.g.e., s.72. ; Koçer, 1991, a.g.e., s.8.

⁴⁰⁹ Baltacı, 1996,a.g.m., ss.467-470 ; Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), C.1-2, s.83. ; Akyüz, 1993, a.g.e., s.72.

⁴¹⁰ Ergin, 1977, a.g.e., s.83.

iltizam eylemiş ve bu cihetle Kur'ân-ı Kerim badehu hasıl olacak melekâtın mebna aleyhi olan asıl ve esası talim olmuştur.

Görüldüğü gibi, sıbyan mekteplerinde öğretim programı ağırlıklı olarak Kur'an-ı Kerim'in okunuşuyla sınırlı tutulmuştur.

3.4.2.4. Osmanlılarda Ortaöğretim

Osmanlılarda ortaöğretim kurumlarının genel durumu birkaç başlık temel başlık altında özetlenebilir.

3.4.2.4.1. Rüştîyeler

Sıbyan mekteplerinin yetersizliği uzun yıllar sonra anlaşıncı 1838'de Sultan II. Mahmut döneminde⁴¹¹ ilkokul üstü hazırlık okulu niteliğinde açılan rüştîyeler sonraki yıllarda orta okul derecesine yükseltilmiştir. Nitekim, 1845'te (I. Abdülmecit dönemi) toplanan Muvakat Maarif Meclisi'nce rüştîyelere, sıbyan okullarının üstünde, Darül Fünûn'a öğrenci yetiştiren orta dereceli okul hüviyeti verilmiştir.⁴¹²

1852 yılına kadar sayıları İstanbul'da 10 civarında olan rüştîyeler, Darülmualimin mektebinin 1848'de ilk mezunlarını vermeye başlamasıyla diğer büyük merkezlere de yayılmıştır. Sonradan Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi'nin (1869) düzenlenmesiyle bu sayı İstanbul'da 13, diğer vilayetlerde ise 87'ye ulaşmıştır.⁴¹³

İlk açıldıkları dönem, rüştîyelerin öğrenim süreleri dört yıl idi. Sonraları Darülmaarif açılınca altı yıla çıkarılmış ancak 1863'te bu süre tekrar beş yıla indirilir. 1846 Talimatnamesine göre bu okulların müfredatı Kur'ân ve akaid dersleri, Arapça, hesap ve yazıdan ibarettir. İki yıl sonra (1848) Kemal Efendi tarafından müfredat programları yeniden düzenlenen rüştîyelerde Farsça, coğrafya ve geometri dersleri de okutulmaya başlanmıştır.⁴¹⁴

Yapılması kararlaştırılan yenilikler kapsamında 1859'da İstanbul'da ilk kız rüştîyesi açılmış ayrıca önceleri yalnızca müslüman öğrencilerin alındığı bu okullara 1867 tarihinden itibaren hristiyan çocukları da alınmaya başlanmıştır. 1869 tarihli

⁴¹¹ Ergin, 1997, a.g.e., s.383.

⁴¹² B. Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, (Ankara: Atatürk Kül. Dil. ve Tarih Yüksek Kurumu Yay., 1991), s.92.

⁴¹³ Kodaman, 1991, a.g.e., s.92.

⁴¹⁴ Kodaman, 1991, a.g.e., ss.92-93.

Maarif Nizamnamesinde ise rüştiyelerle ilgili aşağıdaki düzenlemeler öngörülmüştür:⁴¹⁵

- Beş yüz haneden fazla olan her kasabada birer rüştiye açılacaktır.
- Rüştiyelerin her türlü masrafları Vilâyet Maarif İdaresi Sandığı'ndan karşılanacaktır.*
- Rüşdiye binaları Meclis-i Kebir-i Maarif tarafından gönderilen planlara göre yapılacaktır.
- Her rüştiyeye, öğrenci sayısına göre bir veya iki öğretmen ve ayrıca bir gözetmen ile birer hizmetli tayin olunacaktır.
- Baş öğretmen 800, ikincisi 500, gözetmen 250 ve hademe 150 kuruş maaşla istihdam edilecektir.
- Rüştiyelerde öğretim süresi 4 yıldır.
- Bütün rüştiyeler her yıl 1-23 Ağustos tarihleri arasında tatile girecektir.
- Rüştiyeden mezun olan öğrenciler sınavla idadiye kabul edilecektir.

3.4.2.4.2. İdadiler

Osmanlılarda *idadi* adı ilk kez 1773 tarihinde Askeri Tıbbiye ve Mekteb-i Harbiye'ye girmek isteyen öğrencilerin eksik bilgilerini telafi etmek amacıyla açılan hazırlık sınıfları için kullanılmıştır.”⁴¹⁶ Bu okullar, başlangıçta ilköğretim düzeyinde eğitim veren birer askeri okul olmalarına rağmen, 1869 Maârif Nizamnamesiyle ortaöğretim kurumu haline dönüştürülmüştür. Ortaöğretimin ikinci kademesine (liseler) denk ve rüştiye mezunlarının devam ettikleri idadiler hakkında 1869 Maarif Nizamnamesi'nde aşağıdaki hükümler yer almaktadır: ⁴¹⁷

- İdadiler, rüştiye mezunu müslim ve gayr-i müslim çocukların bir arada öğretim yaptıkları okullardır.

⁴¹⁵ Kodaman, 1991, a.g.e., s.93 ; Baltacı, 1996, a.g.m., ss.243-284..

*

O dönemde halkı tamamen müslüman olan kasabalarda müslüman çocukları için bir rüşdiye; halkı sadece hristiyan olan yerlerde hristiyan çocukları için bir rüşdiye; eğer kasaba karışık ise 100 haneyi aşkın her cemaat için ayrı birer rüştiyenin açılacağı kararlaştırılmıştır.

⁴¹⁶ İbrahim Arslanoğlu, *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara, 1997, s.38.

⁴¹⁷ Kodaman, 1991, a.g.e., s.115; Baltacı, 1996, a.g.m., ss.243-284.

- Hane sayısı 1000'den fazla olan her kasabada önemine göre birer idadi açılacaktır.
- İdadilerin her türlü bina yapım masrafları, öğretmen ve diğer çalışanların maaşları Vilayet Maarif İdaresi sandığınca karşılanacaktır.
- Her idadide muavinlerle birlikte altı öğretmen bulunacaktır.
- Her idadi için yıllık ödenek tahsisatı personel giderleriyle birlikte 80 bin kuruştur.
- İdadilerin öğretim süresi üç yıl olup aşağıdaki dersler okutulacaktır: Türkçe, Kitabet ve İnşa, Fransızca, Kavanin-i Osmaniye (Osmanlı Hukuku), Mantık, İlm-i Servet-i Mîlî, Coğrafya, Tarih-i Umumi, İlm-i Mevalid, Cebir, Hesap ve Defter Tutma, Hendese, İlm-i Mesahe, Hikmet-i Tabiiye, Kimya ve Resim dersleri.

Maarif Nizamnamesi'ne göre, idadilerin hemen açılması öngörüldüğü halde, 1872'ye kadar açılmadıkları görülmektedir. Sonradan açılma işleminin geciktiğini farkedenden devrin maarif nazırı, sadrazama bir tezkire yollayarak idadilerin bir an evvel açılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Uygun görülen bu tezkirenin sonuna sadrazam tarafından bazı hükümler eklenerek (müfredata Arapça, Farsça, İngilizce, Almanca, Jimnastik ve Trigonometri gibi yeni derslerin ilave edilmesi, rüştiyelerden farklı olarak idadi öğretmenlerine 200 kuruş fazla maaş verilmesi, öğretmen kadrosunun en az 10 kişiye tamamlanması ve İstanbul Daru'l Maarif binasının idadiye çevrilmesi) bu okullar ancak 1873'te açılabilmiştir.⁴¹⁸

Öğrenim süreleri beş yıl olan idadilerin ilk üç yılı rüştiye, kalan iki yılı idadi olarak tasarlanmıştır. Beş yıllık idadilerin amacı yüksek öğretime öğrenci hazırlamak olmayıp, yöredeki iş ve hizmetleri idare edebilecek ve imarını sağlayacak adamlar yetiştirmektir. Beş yıllık idadilerin yanısıra bir de yedi yıllık idadilere rastlanmakta olup, bunların ilk üç yılı rüştiye, geriye kalan dört yılı da idadi olarak kabul edilmiştir. II. Meşrutiyet'e gelindiğinde yedi yıllık idadiler yüksek öğretime öğrenci hazırlamak amacıyla iki aşamalı bir çalışma sonucunda Sultani'lere çevrilmiştir.⁴¹⁹

⁴¹⁸ Kodaman, 1991, a.g.e., ss.115-117.

⁴¹⁹ Arslanoğlu, 1997, a.g.e., s.98.

3.4.2.4.3 Sultaniler

Sultani, Galatasaray'da kurulan ilk liseye verilen isimdir. Galatasaray Sultanisi 1868'de Fransız Hükümeti'nin teşvik ve desteğiyle açılmıştır. İdadiler düzeyinde olan bu okullar, Fransızca ve Türkçe eğitim-öğretim yapan Fransız modeli birer öğretim kurumudur. Rüştîye üzerine altı yıl öğrenim veren bu okulların ilk üç yılında idadi dersleri (kısm-ı âdi); son üç yılında (kısm-ı âli) ise fen ve edebiyat dersleri ağırlıklı olarak okutulmaktaydı. Hazırlık dönemi dahil öğrenim süreleri dokuz yıl ve öğretim kadrosunun çoğu Fransız olan bu okullar, Başaran'a (1994) göre, İstanbul ve Girit hariç II. Meşrutiyet'e kadar hiçbir yerde açılmamıştır. Kız öğrenciler içinse; İstanbul'da öğretim süresi beş yıl olan *İnas Sultanisi*'nin açıldığı bilinmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşundan önce Anadolu ve Trakya'da dördü yatılı olmak üzere toplam 20 sultaninin bulunduğu kaydedilmektedir. Sultaniler, o dönemde Avrupa'daki liselerle denk okullar olup, bu okulun diploması Batı'daki üniversitelerde de geçerliliğini korumuştur.⁴²⁰

3.4.2.5. Osmanlı Eğitim Sisteminde Saray Mektepleri

Osmanlı dönemindeki eğitim tarihimiz incelendiğinde, kültür kuruluşlarının “mektep” ve “medreseler” olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Mektepler, genellikle devlet idaresi ve askeri birimlerde vazifelendirilecek memurlar ve isteyen halk tabakasına yönelik öğrenim hizmetlerini sürdüren okullardır. Saray mektepleri bünyesinde:⁴²¹

- Şehzade eğitimine mahsus “*Şehzadegân Mektebi*”,
- Devletin üst düzey yöneticilerinin yetiştirildiği “*Enderun Mektebi*”,
- Musiki eğitiminin yapıldığı “*Meşkhane*”nin bulunduğu bilinmektedir.

3.4.2.5.1. Şehzadegan Mektebi

Şehzadegan mektebi Topkapı Sarayı'nda Darüssaade ağasının bulunduğu binanın üst katında açılmıştır. Bu mektebin sorumlusu Darüssaade ağasıdır. Osmanlı hanedanına mensup kız ve erkek çocukların bir arada öğrenim gördükleri bu mektepte sıbyan okulu programı uygulanmıştır. Bu okullarda genellikle okuma-

⁴²⁰ Baltacı, 1996, *a.g.m.*, ss.243-284. ; Arslanoğlu, 1997, *a.g.e.*, s.99.

⁴²¹ Ergin, 1977, *a.g.e.*, s.5.

yazma öğretilir, Kur’ân okutulur ve namaz sûreleri ezberletilirdi. Okula ilk kez başlayanlar için birçok üst düzey devlet erkanının hazır bulunduğu görkemli tören yapılırdı. Sıbyan okullarına başlayan çocuklar için halkın düzenlemiş olduğu “bed’i besmele” törenleri de çocukları cezbetmek bakımından oldukça önemlidir.⁴²²

Türk tarihinde şehzade eğitimini üstlenenlere “atabek” veya “lala” adı verilir. Osmanlı Sarayı’nda Darûssaade ağası hem Şehzade Mektebinden hem de lalalardan sorumlu en yetkili kişidir.⁴²³

3.4.2.5.2. Enderun Mektebi

Osmanlılarda, medrese eğitim kurumları dışında yer alan başka eğitim kurumları da bulunmaktadır. Bunlar arasında özellikle devlet adamlarının daha nitelikli yetiştirilmeleri amacıyla Saray bünyesinde kurulan Enderun Mektebi dikkat çekmektedir. Gaza ilkesine göre kurumlarını oluşturan Osmanlı Devleti, yapılan fetihler ve elde edilen zaferler sonucunda kimsesiz kalan veya hıristiyan tebaadan alınan yetenekli, zeki çocukları bu okullarda eğiterek onları daha iyi ve güvenilir birer yönetici olarak istihdam etmekte idi. Dolayısıyla Enderun, uzun yıllar devleti yönetecek yetenekli insanların yetiştirildiği okullar olarak tarihe geçmiştir.

Enderun Mektebi’nin hangi padişah döneminde kurulduğu hususu ile ilgili farklı iki görüş bulunmaktadır. Bir görüşe göre Fatih döneminde kurulduğu; Muallim Cevdet’in arşiv yazmalarını kaynak gösteren ikinci görüşe göre ise bu mektebin Sultan II. Murat tarafından kurulduğu ileri sürülmektedir. Yapılan inceleme ve araştırmalar sonucunda Enderun Mektebi’nin II. Murat devrinde kurulduğu ve Fatih döneminde ise gerçek kimliğine kavuşturulduğu anlaşılmaktadır.⁴²⁴

Enderun Mektebi Topkapı sarayı içinde yer açılmıştır. İlk zamanlarda Türkler bu okula alınmazdı. Öğrencileri Acemioğlanlar arasından seçilirdi. Enderun çıkışlılardan devlet yönetiminde sadrazamlığa kadar yükselenler olduğu gibi zaman zaman devlet nizamının aleyhine çalışarak ün yapanlara da rastlanmaktadır. Arnavut Kralı Jan Kasteryati’nin küçük oğlu Jorj Kasteryati ile Eflâk beyi Kostanin’in oğlu

⁴²² Ergin, 1977, a.g.e., ss.6-8.

⁴²³ K. Ziya. Taş, *Lala (Şehzadelerin Yetiştirilmesi ve Lalalık Müessesesi)*, *Yeni Türkiye Dergisi*, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, 1999, ss.194-206.

⁴²⁴ Ülker Akkutay, “*Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi*”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, 1999, ss.-187-193.

Dimitriyus Kantmir⁴²⁵ Osmanlı'yı uğraştıran Enderun kökenli simaların başında gelmektedirler.

3.4.2.5.2.1. Enderun Mektebi'nin Teşkilât Yapısı

Acemi ocakları Enderun'a öğrenci hazırlayan birer okul durumundaydı.⁴²⁶ Bu ocaklar devletin merkezi ordusu konumunda olan Yeniçeri Ocakları'na asker temin etmek amacıyla Çandarlı Kara Halil ve Molla Rüstem'in uğraşları sonucunda II. Murat döneminde kurulmuştur. Bunun için 1361 yılında Pençik Kanunu çıkarılmış (1361) ve Sultan II. Murat döneminde de bu kanun yerini Devşirme Kanunu'na bırakmıştır.⁴²⁷ Uzunçarşılı'ya (1943) göre o dönemde Karaman'dan Erzurum'a kadar olan bölgelerde çocuk devşirmek yasaktı Ayrıca Kanuni Sultan Süleyman'ın emri üzerine Rus, Acem, Çingene, Türk, Harputlu, Diyarbakırlı ve Malatyalı çocukların devşirilmesi yasaklanmıştır.⁴²⁸

Enderun Mektebi gerek öğrenci temini ve gerekse idari yapılanma bakımından sürekli değişime açık olmuş ve XVII. yüzyılda son şeklini almıştır. Okul, aşağıda karşılarında görevleri de belirtilen başlıca yedi odaya (sınıfa) ayrılmaktaydı.⁴²⁹

1. **Küçük Oda (Hane-i Sagir):** Bu odada kalan öğrencilerin asıl işi okuma yazma öğrenmek ve öteki odalara çıkmak için hazırlanmaktı.
2. **Büyük Oda (Hane-i Kebir):** Tıpkı Küçük Oda'dakilerde olduğu gibi okuma yazma öğrenmek, öteki odalara çıkmak için hazırlanmak.
3. **Doğancılar Odası (Hane-i Bazbazan):** Padişahın avda kullandığı doğanlara bakardı.
4. **Seferli Odası** : Padişahın çamaşır hizmetlerine bakardı.
5. **Kiler Odası** : Sarayın yiyecek hizmetlerine bakardı.
6. **Hazine Odası** : Hazineye ve padişahın değerli eşyasına bakardı.

⁴²⁵ Ergin, 1977, a.g.e., C.1-2, s.11.

⁴²⁶ Ergin, 1977, a.g.e., C.1-2, s.12.

⁴²⁷ Abdülkadir Özcan, "Askeri Teşkilat", Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti?, 1999, ss.93-158.

⁴²⁸ Akkutay, 1999, a.g.m., ss.187-193.

⁴²⁹ Ergin, 1977, a.g.e., ss.12-13 ; Akyüz, 1993, a.g.e., s.81.

7. **Has Oda** :Gece gündüz Padişahın en yakın hizmetlerinde bulunan ve en üst derece iç oğlanlardan oluşan oda konumunda idi.

Odalarda yer alan öğrenciler kendi odalarının vazifelerini ifa ettikten sonra kalan sürede okuma-yazma öğrenir, Kur'ân okuyup hafızlığa çalışır ve bir kısmı daha da ileri düzeylerde Şer'i bilgileri öğrenirlerdi. Bir odadan diğer bir odaya geçmek için kıdemli olmak temel şart kabul edilir ve has odaya kadar gelenler hükümet ve ordu işlerinde çırak olarak görevlendirilmek üzere "Çıkma" tabiriyle çıkarılırlardı. Çıkma müddeti 8 yıl olup, bunların yerine Acemioğlan Ocakları'ndan yenileri alınırdı. Enderun'dan mezun olanların zamanla yeniçeri ağalığı, eyalet valilikleri, sancak beylikleri, kapıcıbaşılık, mirahırlık (sarayın binek ve yük hayvanlarına bakanların yönetimiyle görevli) ve veziriazamlık gibi yüksek mevkilere atandıkları görülmektedir.⁴³⁰

Asıl maksadı yabancı uyruklu çocukları iyi birer müslüman ve Türk olarak yetiştirip yönetimin ve ordunun çeşitli kademelerinde istihdam etmek olan Enderun Mektebi II. Mahmut döneminde (1808-1839) Yeniçeri Ocağı'nın lağvedilmesiyle birlikte bir takım değişikliklere uğramıştır. Sultan Abdülmecid döneminde (1839-1861) hayli zayıflamaya başlayan bu mektep; II. Abdülhamid (1876-1909) zamanında da önemli derecede ihmal edilmiş ve 1 Temmuz 1909'da çıkarılan bir kararname ile tamamen kapatılmıştır.⁴³¹

3.4.2.5.3. Meşkhane

Sarayda yetenekli iç oğlanların musikî eğitimi kapsamında değişik müzik enstrümanlarıyla uygulamalı olarak çalıştırılarak müzik eğitimine tabi tutuldukları, dolayısıyla hem çalgı hem de söz alanında en iyi biçimde yetiştirildikleri okuldur.

3.4.2.6. Şeyhülislâm'ın Osmanlı Eğitim Sistemindeki Rolü

Medreselerin en yetkili öğretim elemanları olan müderrisleri atama ve azletme yetkisi Şeyhülislâm'a verilmişti. Fatih'in Kanunamesi'nde Şeyhülislâmlar için şu ifadeler yer almaktadır:⁴³²

⁴³⁰ Ergin, 1977, *a.g.e.*, ss.13-17.

⁴³¹ Akkutay, 1999, *a.g.m.*, ss.187-193.

⁴³² Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlimiye Teşkilatı*, 1993, s.175'ten (Akt.) Akyüz, 1993, *a.g.e.*, s.94.

Şeyhülislâm, ulemanın reisidir ve muallim-i sultani dahi serdâr-ı ulemâdır. Vezir-i âzam onları riayeten üstüne almak münasiptir. Ama müfti ve hoca vüzeradan bir nice tabaka yukarıdır.

Her ne kadar Şeyhülislâmlar Adalet ve Eğitim Bakanlığının görevlerini üstlenmiş gibi görünüyorsa da bunun genel itibarıyla geçerli olmadığı bir gerçektir. Çünkü bunların taşra müderrisleri üzerinde idari yetkileri bulunmamaktadır. Taşradaki müderrisler öncelikle bulundukları yörenin müftülerinin denetimine tabidirler. Ayrıca Şeyhülislâmların yanısıra Rumeli ve Anadolu Kazaskerliği de ders vekaleti kanalı ile medreselerin merkezdeki üst yönetim organları arasında yer almaktadır.⁴³³

3.4.2.7. Vakıfların Eğitimdeki Rolü

Osmanlılar döneminde hemen hemen bütün mektep ve medreselerin fertleri tarafından yapıldığı bilinir. Dolayısıyla halk, bu kurumlardan herhangi bir ücret ödmeden yararlanmaktaydı. Üstelik mektep ve medreselere devam eden öğrencilere yiyecek ve giyeceğin yanısıra harçlık da verilir ve bütün bu giderler vakıflar aracılığıyla karşılanmaktaydı. Vakıflar, genellikle hayır ve şefkat hisleriyle hareket edip kültür ve medeniyetimize hizmet etme arzusu taşıyan insanların servetlerini tahsis etmeleriyle bu işleri çekip çevirmekteydiler. Dolayısıyla, halkın vergileri veya idari bütçeдеki para bu müesseseler için harcanmazdı. Bütün vakıfların “vakfiye” (bir tür idare şekli) olarak bilinen birer talimatnamesi mevcut olup, vakıf hizmetleri o talimatname çerçevesinde yürütülmekteydi. Genellikle vakfi yaptıran şahsın çocukları o vakfın mütevellî heyetinde yer alır ve bunlar adına vakıf işlerini yürütenlere de “nazır” denirdi. Bunlardan başka her vakfın yazı işlerini yürüten birer kâtibî, hesap ve alacak işlerinden sorumlu *Cabi* denilen tahsildarı ve müstahdemleri bulunmaktaydı. Vakıf sahibinin vakfiyeye koydurduğu hükümleri padişah dahil hiç kimse değıştirme yetkisine sahip değildi. Bu vakfiyeyi noterlik vazifesi de gören kadı bir deftere (mahkeme sicil defteri) kaydeder, tasdikli birer nüshasını da ilgililere teslim ederdi. Vakıf idarecileri görevlerini ihmale kalkıştıkları vakit kadı, kusur

⁴³³ Akyüz, 1993, a.g.e., ss.94-95.

bulması halinde bunları görevden alıp yerlerine başkalarını tayin etmeye her zaman yetkili kılınmıştır.⁴³⁴

3.5. Millî Mücadele Yılları ve Cumhuriyet Dönemi

Türk milletinin Kurtuluş Savaşı yıllarında hem milli uyanış ve örgütlenmesinde hem de elde edilen başarı sonrası yeni bir yönetim tarzının (cumhuriyet) benimsenmesinde eğitimin de şüphesiz büyük ölçüde katkısı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Osmanlı sonrası dönemdeki Türk eğitim sistemi burada, önemine binaen “Millî Mücadele Dönemi” ve “Cumhuriyet Dönemi” olarak iki ayrı başlık altında sunulmaktadır.

3.5.1. Millî Mücadele Dönemi

Bağımsızlık tarihimizde olduğu gibi eğitim tarihimiz açısından da millî mücadele döneminin önemi büyüktür. Özellikle bu dönemde halkın ulusal bağımsızlık davası yolunda bilgilendirilmesi amacıyla halk eğitimi çalışmalarının yapıldığı gözönünde tutulursa, Türk kurtuluş mücadelesinin eğitimi önemli ölçüde etkilediği, bu mücadeleye eğitimin de katkılarının azımsanmayacak düzeylerde olduğu anlaşılmaktadır.⁴³⁵

Millî mücadele ve Cumhuriyet dönemine Osmanlı yönetiminden beş farklı okul sisteminin devredildiğini görmekteyiz.⁴³⁶

1. Her türlü giderleri merkezi hükümetçe devlet bütçesinden karşılanan ve bakanlıktaki birimler tarafından yönetilen okullar,
2. Vakıflar tarafından finanse edilip yönetilen okullar,
3. Her türlü giderleri il özel idareleri bütçesinden karşılanarak iller tarafından yönetilen okullar,
4. Yönetim ve giderleri halk tarafından üstlenen okullar,
5. Yabancı okullar.

⁴³⁴ Ergin, 1977, a.g.e., ss.305-306.

⁴³⁵ Akyüz, 1993, a.g.e., s.276.

⁴³⁶ İ. E. Başaran, *Temel Eğitim ve Yönetimi*, (Ank. Üniv. Eğt. Fak. Vakfı Yay.,1982), s.57.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e devredilen bu okulların hukuki temelleri ise sırayla 1910 tarihli "Ortaöğretim Kararnamesi", 1913 tarihli "İlköğretim Kararnamesi" ve 1913 tarihli "İl İdaresi Kanunu"na dayanmaktadır.⁴³⁷

Öte yandan Cumhuriyetten önceki eğitim merkez örgütünün yapısı da aşağıdaki biçimde düzenlenmiştir: "Eğitim Büyük Meclisi bir başkan ve beş üyeden oluşmaktaydı. Ayrıca gerektiği zaman toplanan ortaöğretim, yükseköğretim ve Maarif Vekâleti merkez örgütünden yirmi sekiz üyeli bir eğitim meclisi de bulunurdu. Maarif Vekâleti'nin yürütme organları yükseköğretim, ortaöğretim, ilköğretim ve özel öğretimden oluşurken; sicil, istatistik, muhasebe, yazı, donatım, vb. işleri yürüten birimler de bakanlığın destek birimleri olup bir çoğu yukarıda sıralanan yürütme birimlerinin içinde birer şube gibi çalışmaktaydı."⁴³⁸

Millî Mücadele yıllarında ülkenin birçok bölgesi düşman işgali altındayken, Mustafa Kemal tarafından kurulan Ankara Hükümeti bünyesinde 2 Mayıs 1920'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurulduğu bilinmektedir. Ankara Hükümeti'nin eğitime yönelik programını da kısaca şöyle özetlemek mümkündür.⁴³⁹

- Çocuklarımıza verilecek eğitimin dini ve milli bir hüviyete kavuşturulması,
- Okullarımızın ilmi ve modern esaslara göre yeniden düzenlenerek çocuklarımızın üretici, kendine güvenen ve iş kurmaya yatkın olarak yetiştirilmeleri,
- Millî karakterimize, tarihi, coğrafi ve sosyo-kültürel özelliklerimize uygun yeni ders kitaplarının hazırlanması,
- Halk dilinden Türkçe kelimelerin toplanarak yeni bir Türkçe sözlüğün oluşturulması,
- Doğu ve Batı klasiklerinin dilimize tercüme edilmesi,
- Eski eserlerimizin tespit edilerek koruma altına alınması,
- Mevcut okulların iyi bir idareye kavuşturulması.

⁴³⁷ İpek, 1995, a.g.e., s.129.

⁴³⁸ Başaran, 1993, a.g.e., s.42.

⁴³⁹ H. E. Wilson – İ. Başgöz, **Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim ve Atatürk**, (Ankara: Dost Yay., 1968), s.59.

3.5.2. Cumhuriyet Dönemi

1923'te Cumhuriyet yönetimine geçişle birlikte Türk Eğitim Politikası yeniden gözden geçirilerek bununla homojen bir yapı ve milli bir toplum oluşturulması hedeflenmiştir.⁴⁴⁰ Cumhuriyet'in eğitim felsefesinin genel olarak Gökalp tarafından belirlendiği bilinir. Nitekim Gökalp'e göre, önemli olan Türk kültürünü orijinal boyutlarıyla yeniden keşfetmek; milleti kendi şuurunun farkına vardırarak ve bu açılıma da öncelikle milli bir eğitim yoluyla ulaşmaktır.⁴⁴¹

Esasen Yeni Türk Devleti'nin kurulmasından kısa bir süre sonra peş peşe çıkarılan üç yasa Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni yönetim yapısı ve politikalarının profilini oluşturmaktadır. Bu yasalar:⁴⁴²

- 1- 429 sayılı Şer'iyye ve Evkaf Nezaretinin Lağvına Dair yasa,
- 2- 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Yasası,
- 3- Hilâfetin Kaldırılmasını Öngören 431 Sayılı Yasa'dır.

Özellikle Atatürk döneminde (1923-1938) hızlı bir sosyo-ekonomik ve politik değişim sürecine giren Türk toplumu modernleşme yolunda hız kazanarak, 16 yılda (1923-1938) çıkarılan 39 temel yasa ile ülkemizin eğitim sistemi önemli ölçüde restore edilmeye çalışılmıştır.⁴⁴³ Bu bağlamda, 1923-1930 arası dönem Atatürk inkılâplarının ilk dönemi yani rejimin kimliğinin tespit edildiği dönemdir. 1930-1938'li yıllar ise Atatürkçü düşünce yaklaşımının ikinci devresi olup, bu devrede genel olarak inkılâplarla belirginleşen yeni toplumsal anlayış olgunlaştırılarak yerleştirilmeye çalışılmıştır.⁴⁴⁴

1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile eğitim teşkilatımız yeniden düzenlenmiştir. Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda düzenlenen Türk Eğitim Sistemi, 1928 yılında gerçekleştirilen harf inkılabıyla

⁴⁴⁰ Y. Kemal Kaya, *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, (Ankara: H.Ü. Yay., 1984), s.15.

⁴⁴¹ N. Tozlu, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, (Ankara: Akçağ yay., 1991), s.50.

⁴⁴² İlhan Tekeli, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi", (İstanbul: İletişim Yay., C.3, 1985), s.650.

⁴⁴³ Z. Bursalıoğlu, *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*, (Ankara: PEGEM Yay., 2000), s.74.

⁴⁴⁴ İlhan Akar, "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Temel Özellikleri", *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., Y.2, S.7, 1996, ss.211-218 ; İbrahim Hasgür, "Cumhuriyet Türkiye'sinde Eğitim Politikalarının Temel Özellikleri", *Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi*, Van 5-8 Ekim 1994 (Van: Y.Y. Ün. Eğitim Fak. Yay., 1995), ss.199-213.

birlikte batılı anlamda yeni bir döneme girmiştir. 1937 yılında lâikliğin anayasa’da yer almasıyla da eğitim sistemimiz hukuken lâik bir temele oturtulmuştur.

1923-1946 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında köklü değişikliklerin olduğuna şahit olmaktayız. O dönemde gerek kurumsal temellerin oluşturulması ve gerekse program ve muhteva bakımından birçok yabancı eğitim uzmanının yanısıra yerli eğitimcilerimizin de görüşlerine ciddi anlamda baş vurulduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Amerikalı eğitimci F. Kirby tarafından da hayli beğenilen İ.H. Baltacıoğlu, “*Demokratik ve Üretici Bir Okul*” (Toplumsal Okul) modelini önerirken; Sadrettin Celal Antel de *öğretmen yetiştirme sistemi, ölçme ve değerlendirme teknikleri ile hayat ve iş okulu sistemlerine yönelik önemli önerilerde bulunmuştur.*⁴⁴⁵

Yabancı eğitimcilere gelince; 1924-1926 yılları arasında John Dewey, bakanlık merkez teşkilatı, okul binaları, mesleki ve teknik eğitim ile öğretmen yetiştirme konularında, Türk eğitim sisteminin modernizasyona gitmesi gerektiğini hazırladığı bir raporla yönetime teklif etmiş ve özetle aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:⁴⁴⁶

- Milli Eğitim Bakanlığı’nın 8-10 yıl gibi uzun vadeli bir planlamayla eğitim problemlerini çözümlemesi ve bunun için uzman bir kadronun yetiştirilmesi,
- Her türlü politik etkiden uzak olarak yurt içi ve dışından uzman ekiplerce gerekli bilgilerin toplanması,
- Uzman kişilerden çeşitli komisyonların oluşturulması ve bu komisyonlar aracılığıyla okul binaları, mesleki eğitim, öğretmen, idareci ve müfettiş yetiştirme, eğitimle ilgili yayınlar, seyyar ve sabit kütüphaneler ile tarımın geliştirilmesinde eğitimin rolü gibi hususların incelenmesi,
- Öğretmen maaşlarının artırılarak durumlarının iyileştirilmesi,
- Her yıl yeterli sayıda öğretmen ve öğrencinin yurt dışına gönderilmesi,
- Köy okulları için özel köy öğretmen okullarının kurulması,

⁴⁴⁵ Varış, 1998, a.g.e., s.29.

⁴⁴⁶ Wilson ve Başgöz, 1968, a.g.e., ss.133-135.

- MEB ile Türkiye'deki okul örgütleri arasındaki ilişkilerin yeniden düzenlenmesi,
- Okul binalarının standardizasyonunu sağlamak amacıyla MEB bünyesinde "Binalar Müdürlüğü"nün kurulması, vb.

Dewey'in ardından, T.C. Hükümeti tarafından bu kez Kerschensteiner Türkiye'ye davet edilmiş, ancak rahatsızlığını ileri sürerek teklifi reddeden Kerschensteiner, 1925 yılında yardımcısı Kühne'yi Türkiye'ye göndermiştir. Kühne, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması amacıyla hazırladığı raporunda şu önerilerde bulunmuştur:⁴⁴⁷

- Öğretmen maaşlarının artırılması,
- Eğitimin finansman yükünün yalnızca devletçe karşılanmasına son verilerek parasız yatılı sisteminin terk edilmesi ve öğrenci velilerine de ayrıca sorumluluk yüklenmesi,
- Öğretmenlerin uygulamalı olarak yetiştirilebilmeleri için okulların birer uygulama bahçesiyle, ekilebilir araziye kavuşturulması,
- Okul binası yetersizliğinin önlenmesi için özellikle büyük kentlerde ikili eğitime geçilmesi,
- Liselerin sayı olarak artırılması ve lise öğreniminin teşvik edilmesi,
- Ortaokulların sınıf, sınav ve ders geçme sisteminin değiştirilmesi,
- Lâtin alfabesi benzeri bir alfabeye geçilmesi,
- Teknik eğitime önem verilerek çırak ve uzman işçilerle teknisyenlerin yetiştirilmesi,
- Yüksek dereceli teknik eleman yetiştirmek için makine mühendisi, mimar ve mühendis okullarının açılması,
- Kadın eğitimi için meslek okullarının açılması ve bu okullara *ev idaresi*, *çocuk bakımı*, *biçki ve dikiş* gibi derslerin konulması,

⁴⁴⁷ Wilson ve Başgöz, 1968, a.g.e., ss.135-137.

- İdari bakımdan genel okulların MEB'na, sanat ve meslek okullarının ise yerel yönetimlere bağlanması,
- Eğitim reformlarını sürdürmek için özellikle Almanya'dan uzmanların sıklıkla çağırılması ve meslek okullarında yabancı dil olarak Almanca'nın okutulması.

1927 yılında da, teknik öğretime yönelik inceleme ve tavsiyelerde bulunmak üzere Türkiye'ye davet edilen Belçikalı uzman Omar Buyse, bu hususta Ankara, Kütahya, Konya, Adana, Mersin, İzmir, Aydın ve İstanbul gibi sanayi kentlerinde yaptığı incelemeler sonucunda tavsiyelerini bir rapor halinde MEB'na iletmıştır. Buyse, bu raporda:⁴⁴⁸

- Ziraat teknik ve mesleki eğitim okullarının yaygınlaştırılması (hangi ilde ne üretiliyorsa ona uygun okulun kurulması),
- Teknik okullardaki öğretmen açığının giderilebilmesi için çevredeki başarılı ustaların görevlendirilmesi,
- Ankara'da bir iş üniversitesinin kurulması (sanat okullarına öğretmen ve ayrıca kaliteli teknik eleman yetiştirmek için),
- Ziraat okullarının aynı zamanda döner sermayeli birer ufak çiftliğe sahip olarak kurulması ve bu çiftliğin öğrenciler tarafından işletilerek yönetilmesi,
- Sanat eğitimine silahlı kuvvetlerde de yer verilmesi (Zirai bilgiler, konserve yapımı, yabancı dil ve stenografi ağırlıklı bir program)

vb. bir takım önerilerde bulunur.

Yabancı uzmanların Türk eğitim sistemine yönelik çalışma ve önerileri bunlarla da bitmez. 1933 yılında davet edilen bir Amerikan heyeti* (Kemerrer Kurulu) Türk ekonomisi üzerinde incelemelerde bulunduktan sonra alınmasını gerekli gördükleri ekonomik tedbirlere yönelik raporlarına bir de eğitimle ilgili

⁴⁴⁸ Wilson ve Başgöz, 1968, a.g.e., ss.137-138.

* Bu heyette E.W. Kemerrer, W.D. Hines, B. Somervell, O.F. Gardener, C.R. Whittlesey ve W.L. Wright yer almaktadırlar. Geniş bilgi için bkz. Wilson ve Başgöz, 1968, a.g.e., s.137-142.

bölüm eklemişlerdir. Söz konusu raporda, ekonomi ile eğitim arasındaki ilişkiye dikkat çekilerek aşağıdaki hususların yerine getirilmesi önerilmiştir.⁴⁴⁹

- Ziraat, fen ve mühendislik, usta-sanayi işçisi ve idarecileri ile ticaret üzerinde dikkatle durulması,
- Eğitimin, tek bir bakanlık tarafından yürütülmesi yerine konu, amaç ve meslek alanlarına göre diğer bakanlıklara da sorumluluk yüklenmesi,
- Üç yıllık ilkokulların süre olarak yetersiz olduğu, çocukların cahil bırakıldığı ve bu okulların en az beş yıla çıkarılması,
- Yabancı dil öğretimine önem verilmesi ve dış ülkelere gönderilecek öğrencilerin titizlikle seçilmesi,
- Eğitim programlarında üretim ve ekonomiye yer verilmesi,
- Teknik öğretimin geliştirilmesi ve bunun için uygulamaya ağırlık verilmesi (fabrika, mağaza, inşaat vb. ortamlarda uygulamalı meslek eğitiminin verilmesi).

Cumhuriyet idaresi, bir yandan yeni yönetimin halk nezdinde benimsenmesi faaliyetlerine hız verirken öte yandan Osmanlılar döneminde daha çok İstanbul'da yoğunlaşmış olan eğitim kurumlarının hızla Anadolu'ya yayılmasına çalışmıştır. İlk ve ortaöğretim kurumlarının taşrada yaygınlaştırılması faaliyetlerinin yanı sıra, özellikle köye yönelik “eğitim yoluyla kalkınma” projesi çerçevesinde 1940 yılında 3803 sayılı kanunla ülke genelinde 21 Köy Enstitüsü'nün faaliyete geçmesi önemli bir gelişme olmuştur. Ancak, 1946'da çok partili döneme geçişle birlikte yer yer çeşitli kesimlerden ve halktan da tepkiler alan Köy Enstitüleri, Demokrat Parti iktidarınca (1954) 6234 sayılı yasa gereği öğretmen okulları ile birleştirilmek suretiyle kapatılmıştır.⁴⁵⁰

1947 yılına kadar kendilerine tahsis edilen arazilerle geçinen Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin 1947 tarih ve 5129 sayılı kanunla ücretleri aylık yüz liraya çıkarılarak ödemelerin dört ayda bir yapılması cihetine gidilmiş ve arazi tahsisi

⁴⁴⁹ Wilson ve Başgöz, 1968, a.g.e., ss.138-140.

⁴⁵⁰ Ş. Gedikoğlu, *Evrleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri*, (Ankara: İş Matbaacılık ve Tic. Yay., 1971), s.224.

uygulamasına son verilmiştir. Akabinde, 1949 tarih ve 5479 sayılı kanunla da Köy Enstitüsü'nden mezun olan öğretmenler barem sistemine dahil edilmişlerdir.⁴⁵¹

1950'deki iktidar değişikliğiyle Milli Eğitim Bakanı olarak görevlendirilen Tevfik İleri, Türk eğitim sistemini yönlendiren İ.H. Tonguç, Rüştü Özel ve diğer bazı üst düzey yöneticileri görevlerinden uzaklaştırarak kadro değişikliğine gitmiş; ardından Türk eğitim sisteminin rotası Avrupa'dan ABD'ye kaydırılarak bu amaçla Florida Üniversitesi profesörlerinden Kale Wafford ile Boston Üniversitesi öğretim üyelerinden William Kwaraceus ve Dickermann'ın önerileri doğrultusunda hareket edilmiştir.⁴⁵²

Cumhuriyet dönemi hem toplumsal hem de kurumsal bazda tam bir değişim devresi olarak yakın tarihimizde yerini alır. Öyle ki, bu devrede Eğitim Bakanlığının yapısının bile sık sık değiştirildiğine şahit olunmaktadır. 1920 ve 1950 yılları arası Tek Parti döneminde MEB'da beş önemli yapısal değişiklik olduğu; ayrıca 1920 ve 1991 tarihleri arasında da (71 yıllık dönemde) bakanlığın adının 8 kez değiştiği⁴⁵³ ve en son 1992'de 3797 sayılı yasa ile yeniden Milli Eğitim Bakanlığı olarak adlandırıldığı bilinmektedir.

1926'da çıkarılan Maarif Teşkilâtı Yasası ile ülkemizin eğitim örgütü Fransa benzeri eğitim bölgelerine ayrılıyor ve her eğitim örgütünün başında da birer "Milli Eğitim Emin"i bulunuyordu. Ancak 1931 yılında bu uygulamadan da vazgeçildiği görülmektedir.⁴⁵⁴

Bakanlık merkez örgütünde sonraki yıllarda da yasal değişikliklerin olduğu göze çarpar. 1933 yılında 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun bugünkü bakanlık merkez teşkilatının oluşmasını sağlamış, ayrıca yüksek bir danışma organı olarak Milli Eğitim Şûrası'nın kurulması bu yasa doğrultusunda kararlaştırılmıştır.⁴⁵⁵

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1965 yılında bir kültür müsteşarlığının kurulmasıyla daha önce iki müsteşarlı olan bakanlık bundan böyle üç müsteşar

⁴⁵¹ Milli Eğitim Dergisi, Şûra Özel Sayısı, İst.,1982, s.105.

⁴⁵² Halil Ülker, "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları", Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van 5-8 Ekim, 1994, (Van: Y.Y.Ünv. Eğt. Fak. Yay. 1995), ss.85-93.

⁴⁵³ Başaran, 1993, a.g.e., s.43.

⁴⁵⁴ S. Ortaç, Milli Eğitimde Teşkilat ve İdare, (Ankara: Eti Matbaası Yay., 1973), s.140.

⁴⁵⁵ Ortaç, 1973, a.g.e., s.140.

tarafından yönetilmeye başlanmış ve 1992 yılında söz konusu kültür müsteşarlığı Milli Eğitim Bakanlığından ayrılarak Başbakanlığına bağlanmıştır.

Milli eğitim teşkilatında en önemli değişiklikler 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (M.E.T.K.) çerçevesinde yapılmıştır. Böylece 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ilköğretimin çerçevesini belirlerken, 1739 sayılı M.E.T.K.da Türk Milli eğitim sistemini amaç, ilkeler, sistemin genel yapısı, öğretmenlik mesleğı, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ile devletin eğitim-öğretim alanındaki görev ve sorumluluğunu bir bütünlük kapsamında yeniden düzenlemiştir.

3.5.2.1. Günümüzde Türk Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Günümüzde toplumların sosyo-ekonomik ve siyasal yapılanmalarında hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Hemen hemen bütün uluslar siyasal bakımdan demokratikleşmeye hız verirken; iktisadi alanda da sanayileşmeye yönelik aynı hızdaki çabalar sürdürülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak her geçen gün “devlet”in birçok alandaki ağırlığı azaltılmakta; bunun yerini yerel yönetimler almaktadır. Böyle bir değişim sürecinde tamamen merkezi bir sisteme bağlı olarak işleyen eğitim sisteminden etkili ve verimli sonuçların elde edilmesi oldukça güçtür. Yerel demokrasilerin ve katılımcılığın esas alındığı günümüz dünyasında sistem olarak öncelikle eğitim sisteminin ıslah edilmesi görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Örneğin merkezi yönetimin etkisinin çok az olduğu Amerikan okullarında bile eğitim sistemine yansıyan politik etki nedeniyle istenilen düzeyde etkili bir okul yönetimine ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu durumun öğrenci başarısını da olumsuz etkilediğı savunulmaktadır.⁴⁵⁶ Ülkemizde ise durum tamamen farklı olup, eğitim sistemi bütün boyutlarıyla (personel, finansman, istihdam, program, yatırım vb.) tek merkezden yönetilmektedir. “Ne personel ne de takip edilecek politikalar bakımından eğitim örgütlerinin hiçbir mahalli bir yetkileri söz konusu değildir.”⁴⁵⁷ Bu nedenle halka karşı doğrudan sorumlu olmaları gerekenler (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, idareciler, öğretmenler, vb.) sadece merkezden gelen emirleri

⁴⁵⁶ Y. Özden, 1999, a.g.e., ss.30-31.

⁴⁵⁷ (1950) “Türkiye Ekonomisi Kalkınma Programı İçin Tahlil ve Tavsiyeler”, Milletlerarası İmar ve Kalkınma Bankası Raporu, (Ankara: Akın Matbaası, 1951), s.191.

uygulamaktadırlar.⁴⁵⁸ Oysa, birçok sahada olması gerektiği gibi eğitimin de mahalli idarelere devredilmesinin zamanı geçmektedir. Bu durum hem sorumluluğun dağılmaması ve ferdi inisiyatifin canlandırılması hem de özel teşebbüs çevrelerinin mali ve idari yönden sorumluluk almaları bakımından ayrıca önemlidir.

Eğitim sistemimizin merkezîyetçi yapısı nedeniyle ülkemizin zaten yeterli olmayan iktisadi kaynaklarının bir ölçüde heba edildiğini dile getirmek mümkündür. Zira, öğretime hakim olan temel yaklaşım ister istemez bireyleri de etkilemektedir. 1950'li yıllarda Milletlerarası İmar ve Kalkınma Bankası'nın Türkiye Cumhuriyeti ile ortaklaşa düzenlediği tahlil ve tavsiye raporunda, o dönemdeki Türk eğitim sistemine yönelik yapılan aşağıdaki tespitler dikkat çekicidir:⁴⁵⁹

Hür ve müstahsil bir cemiyetin ham maddesi müstakil ve ferdi araştırma, hususî teşebbüs ve araştırıcı dimağlardır. Türk maarif sisteminde ise bu unsurlara lâayık oldukları ehemmiyet verilmemektedir. Bilâkis Türk mekteplerindeki öğretim, umumiyetle şekilperest bir öğrenme tarzı üzerine dayanmıştır. Tahsil sisteminin daha ilk kademelerinden üniversite seviyesine gelinceye kadar bunun böyle olduğunu gösteren deliller vardır.

Kesin çizgilerle ayrılmış otorite kanalları ve talebenin hocalarına karşı mutlak ve askerliği andıran bir itaat göstermesi gibi rijid esaslar üzerine bina edilmiş bir maarif hiyerarşisi de öğretim ameliyesinin otoriter karakterini takviye etmektedir. Mektep sistemi şüphesiz ki muayyen bir miktar bilginin intişarını temin etmektedir; fakat, bu sistem talebelerin kâfi derecede düşünmeye alıştırılması, yahut ilmî araştırmalara sevk edilmesi hususunda âmil olamamaktadır. Bu sebeple Türk Maarif sisteminin bütün derecelerindeki öğretimin muhtevası, organizasyonu ve metotlarının, daha geniş bir fikir ve araştırma hürriyetini teşvik edecek ve maarif idaresini daha az otoriter bir hale getirecek surette gözden geçirilmesi zaruri görünmektedir.

⁴⁵⁸ Özden, 1999, a.g.e., s.31.

⁴⁵⁹ (1950) Milletlerarası İmar ve Kalkınma Bankası Raporu, ss.190-191.

Bu raporda da açıkça görüldüğü gibi, aradan elli yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen eğitim sistemimizde 1950 ile 2000’li yıllar arasında şekil, işleyiş ve sistematiklik bakımından hemen hemen hiç bir fark göze çarpmamaktadır. Ülkemizde, eğitim yönetimi ve niteliğin yanısıra günümüzde sayısal verilerde de istenilen düzeye ulaşılmış değildir.

3.5.2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Sayısal Gelişmeler

Okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar bir bütün olarak ele alındığında; eğitim sistemimiz okul çağındaki nüfusun okullaşma oranları bakımından da henüz istenilen seviyede bir gelişme gösterememiştir.

Tablo 5. 2000-2001 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Sayısal Durum

Eğitim Kademeleri	1995-1996		1999-2000		2000-2005 ⁽¹⁾	
	Öğrenci sayısı ('000)	Okullaşma oranı (%)	Öğrenci sayısı ('000)	Okullaşma oranı (%)	Öğrenci sayısı ('000)	Okullaşma oranı (%)
Okul öncesi eğitim	199	7,7	252	9,8	690	25,0
İlköğretim	9564	89,8	10 053	97,6	10 328	100,0
Ortaöğretim	2 223	55,0	2 444	59,4	2 886	75,0
Genel ortaöğretim	1 277	31,6	1 506	36,6	1 539	40,0
Mesleki ve teknik orta ögr.	946	23,4	938	22,8	1 346	35,0
Yükseköğretim ^(*)	1 226	23,8	1 492	27,8	2 002	37,3
Örgün öğretim	766	14,9	1 006	18,7	1 519	28,3
Açık öğretim	460	8,9	486	9,1	483	9,0

(*) Yüksek Lisans öğrencileri dahil.

(1) Hedeflenen

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı. akt: 2001 Yılı başında Milli Eğitim, 2000, s., 101.

Tabloda da görülebileceği gibi ülkemizde okullaşma oranları 1999-2000 öğretim yılında okul öncesi dönemde %9.8, ilköğretim düzeyinde %97.6, genel ortaöğretimde %36.6, mesleki ve teknik öğretimde %22.8, açıköğretim dahil yükseköğretimde ise %27.8 (%18.7’si örgün) düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 6. 2000-2001 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Sayısal Durum

Eğitim Kademesi	Okul-Sınıf Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Okul öncesi eğitimi	8 996	228 503	120 428	108 375	12 265
Resmi	8 297	212 227	111 906	100 366	10 901
Özel	699	16 231	8 522	7 709	1 364
İlköğretim	* 36 047	10 284 233	5 520 004	4 769 229	345 001
Resmi	35 329	10 102 965	5 417 126	4 685 839	330 811
Özel	718	186 268	102 878	83 390	14 190
Ortaöğretim	5 967	2 128 957	1 240 579	888 378	134 815
Resmi	5 485	2 070 899	1 208 386	862 513	126 216
Özel	482	58 058	32 193	25 865	8 599
Genel orta öğretim	2 746	1 824 083	727 315	596 768	71 344
Resmi	2 289	1 267 480	696 107	571 373	62 875
Özel	457	56 603	31 208	25 395	8 469
Mesleki ve teknik O.	3 221	804 874	513 264	291 610	63 471
Resmi	3 196	803 419	512 279	291 140	63 341
Özel	25	1 455	985	470	130
Örgün eğitim	51 010	12 646 693	6 881 011	5 765 682	492 081
Resmi	49 119	12 386 136	6 737 418	5 648 718	467 928
Özel	1 899	260 557	143 593	116 964	24 153
Yaygın eğitim	6 975	3 173 841	1 801 330	1 372 511	51 196
TOPLAM	57 985	15 820 534	8 682 341	7 138 193	543 277

(*) Öğrencinin tamamı taşındığı için faal olmayan 12.309 ve diğer sebeplerden faal olmayan 611 okul olmak üzere toplam 12.795 okul dahil değildir.

Kaynak: MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Akt.: **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**, s.102.

Not: Bu tabloda yer alan sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibarıyla alınan geçici bilgilerdir.

Tablo 6'daki verilerden de anlaşıldığı gibi Türkiye'de 2000-2001 öğretim yılında;

- Resmi ve özel yaklaşık 57.9 bin eğitim kurumunda 15.8 milyon öğrenci öğrenim görmekte, 543.2 bin öğretmen görev yapmaktadır.
- Okulların yüzde 88'i, öğrencilerin yüzde 80'i ve öğretmenlerin yüzde 91'i örgün eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Okulların yüzde 12'si, öğrencilerin yüzde 20'si ve öğretmenlerin yüzde 9'u yaygın eğitim sistemi içerisinde.
- Örgün eğitimde okulların; yüzde 18'i okulöncesinde, yüzde 70'i ilköğretimde yüzde 12'si ortaöğretimde, öğrencilerin; yüzde 2'si okulöncesinde, yüzde 81'i ilköğretimde ve yüzde 17'si ortaöğretimde, öğretmenlerin ise; yüzde 3'ü okulöncesinde, yüzde 70'i ilköğretimde ve yüzde 27'si ortaöğretimde bulunmaktadır. Örgün eğitim sistemi içerisinde okulların yüzde 96'sı resmi kurumlar olup öğrencilerin yüzde 98'i ve öğretmenlerin yüzde 95'i bu kurumlarda bulunmaktadır.

Tablo 7. 2000-2001 Öğretim Yılında Yerleşim Yerine ve Öğretim Şekline Göre Okul Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı								
	Toplam			Şehir			Köy		
	Toplam	Normal	İkili	Toplam	Normal	İkili	Toplam	Normal	İkili
Okul öncesi	8 996	638	2 688	6 776	44 187	2 519	229	2 121	169
İlköğretim	36 047	28 229	7 818	1 216	5 660	4 556	25 831	22 569	3 262
Ortaöğretim	5 967	5 533	434	547	4 983	424	56	55	10
Genel	2 746	2 425	321	2 367	2 055	312	379	37	9
Mesleki-teknik	3 221	3 108	113	3 040	2 928	112	181	180	1
TOPLAM	51 010	40 070	10 940	22 329	14 830	7 499	28 681	25 240	3 441

Kaynak: MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Akt.: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, s.103.

Not: Sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibarıyla alınan geçici bilgilerdir.

Ülkemizdeki okulların yerleşim yerlerine ve öğretim şekline göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre 40 bin 70 okulda normal öğretim, 10.9 bininde ise ikili öğretim yapılmaktadır. Okulların yüzde 79’unda normal öğretim, yüzde 21’inde de ikil öğretim yapılmaktadır. normal öğretim yapan okulların yüzde 37’si şehirde, yüzde 63’ü köyde bulunmaktadır.

Tablo 8. 2000-2001 Öğretim Yılında Yerleşim Yerine Göre Sayısal Durum

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı			Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Toplam	Şehir	Köy	Toplam	Şehir	Köy	Toplam	Şehir	Köy
Okul öncesi	8 996	6 706	2 290	228 503	202 766	25 737	12 265	10 933	1 332
İlk öğretim	36 047	10 216	25 831	10 289 233	7 492 530	2 796 703	345 001	237 613	107 388
Orta öğretim	5 967	5 407	560	2 128 957	2 039 345	89 612	134 815	127 854	6 961
Genel	2 746	2 367	379	1 324 083	1 262 352	61 731	71 344	66 550	4 794
Mesleki- Teknik	3 221	3 040	181	804 874	776 993	27 881	63 471	61 304	2 167
TOPLAM	51 010	22 329	28 681	12 646 693	9 734 641	2 912 052	492 081	376 400	115 681

Kaynak: MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Akt.: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.114.

Not: Sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibarıyla alınan geçici bilgilerdir.

Ayrıca Türkiye’deki okulların yerleşim yerlerine göre dağılımı 2000-2001 öğretim yılı itibarıyla yukarıdaki tabloda (Tablo 8) verilmiştir. Buna göre ülke genelindeki 51 bin okulun 22.3 bini şehirde, 28.6 bini köyde bulunmaktadır. Yerleşim yerine göre okulların yüzde 44’ü şehirde, yüzde 56’sı köyde,

3.5.2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ORTAÖĞRETİM

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. Türkiye’de Ortaöğretim;⁴⁶⁰

- Genel ortaöğretim

⁴⁶⁰ 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.114.

- Mesleki ve Teknik ortaöğretim

olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

3.5.2.3.1. Millî Mücadele Döneminde Ortaöğretim

Millî Mücadele dönemindeki ortaöğretim kurumlarımızı başlıca iki grupta ele almak mümkündür. Bunlar:⁴⁶¹

1. Genel bütçe imkânlarıyla finanse edilen bir ve iki devreli Sultaniler,
2. İl özel idare bütçeleriyle finanse edilen İdadiler.

1923 yılında hazırlanan “Sultani Mektepleri Talimatnamesi”yle il özel idarelerince geliştirilemeyen kız ve erkek Muallim Mektepleriyle idadilerin finansman giderleri genel bütçe kapsamına alınarak bu okullar Maarif Vekaleti’ne bağlanmışlardır.⁴⁶²

Cumhuriyet kurulmadan kısa bir süre önce (15 Temmuz - 15 Ağustos) “Birinci Heyeti İlmiye”nin toplanması sonucunda genel ortaöğretim kurumlarının adı “Sultani”den “Lise”ye çevrilmiş; böylece liseler bir ve iki devreli olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. 1922-1923 yılları arasında ülke genelinde 32’si sultani ve 42’si de idadi olmak üzere toplam 74 ortaöğretim kurumu bulunmaktaydı. Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında ise bu sayı 95’e çıkmıştır.⁴⁶³

3.5.2.3.2. Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte başlatılan eğitim reformunun gayesi millî, çağdaş ve lâik bir eğitim sistemi kurmak ve bunun için gerekli alt yapıyı sağlamaktır. Ancak mevcut okullar bunu gerçekleştirecek nitelikte olmadığından öncelikle eğitim ve öğretim kurumlarının tek çatı etrafında birleştirilmesiyle işe başlanmıştır. Nitekim o yıllarda Türk Millî Eğitim politikasına yön veren Atatürk, 1 Mart 1922’de TBMM’ni açış konuşmasında; “millî eğitim politikasının temel amacının halkı eğitmek ve bilgisizliği gidermek olduğunu ayrıca orta ve yüksek öğretime önem verilmesi gerektiğini dile getirir.”⁴⁶⁴

⁴⁶¹ H. A. Yücel, *Türkiye’de Ortaöğretim*, (Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994), s.21.

⁴⁶² Yücel, 1994, a.g.e., s.21.

⁴⁶³ Yücel, 1994, a.g.e., ss.21-22.

⁴⁶⁴ Tayyip Duman, *Türkiye’de Ortaöğretim ve Öğretmen Yetiştirme*, (İstanbul: MEB, 1991), s.26.

Cumhuriyet'in kuruluşundan bir yıl sonra (1924) Ankara'da eğitim ve kültür konularını görüşmek üzere Maarif Vekili Vasıf Beyin başkanlığında toplanan "İkinci Heyeti İlmiye" kararları doğrultusunda liseler 12 yıldan 11 yıla indirilmiş, bir devreli liseler ortaokula dönüştürülmüş, ayrıca kız liseleri de erkek liseleri gibi tam sınıflı olarak yeniden düzenlenmiştir. İkinci Heyeti İlmiye Kararlarını özetle şu şekilde sıralayabiliriz:⁴⁶⁵

- İlköğretimin altı yıldan beş yıla indirilmesi,
- Üç yılı ortaokul ve üç yılı da lise olmak üzere ortaöğretimin yedi yıldan altı yıla indirilmesi,
- Öğrenim süreleri dört yıl olan muallim mekteplerinin beş yıla çıkarılması,
- Ortaokul, lise ve muallim mektepleri müfredat programlarının yeniden tanzim edilmesi, ayrıca içtimaiyat dersinin programa eklenmesi,
- İlkokul müfredat programının düzenlenmesi,
- Ders kitaplarının yazdırılması.

13 Mart 1925 tarihli ve 439 sayılı yasa ile öğretmenlik mesleği menşe ve bulundukları okulun derecesine göre üç kısımda tasnif edilmiştir:⁴⁶⁶

1. Yüksek tedrisat muallimleri,
2. Orta tedrisat muallimleri,
3. İlk tedrisat muallimleri.

Bu yasayla ortaöğretim öğretmenliği bağımsız bir meslek olarak yasal güvenceye kavuşturulmuştur.

1926 yılı başlarında toplanan "Üçüncü Heyeti İlmiye" ise Cumhuriyet yönetiminin eğitim problemlerini tartışarak aşağıdaki kararlar doğrultusunda yeni düzenlemelere gidilmesini öngörmüştür:⁴⁶⁷

- Gerek genel bütçe ve gerekse il özel idareleri bütçelerinde eğitime ayrılan kaynakların verimli kullanılması,

⁴⁶⁵ Yücel, 1994, a.g.e., s.26.

⁴⁶⁶ Yücel, 1994, a.g.e., s.26.

⁴⁶⁷ Yücel, 1994, a.g.e., s.27.

- Okulların genişletilerek müracaat eden bütün çocukların okullara kayıtlarının yapılması,
- Belirli yerleşim yerlerinde kapsamlı liselerin açılması ve bunların sayı olarak çoğaltılması,
- Öğretmen yetiştiren kurumların (muallim mektepleri) muayyen merkezlerde yoğunlaştırılarak güçlendirilmesi,
- Stajyer öğretmenlere uygulamalı mesleki eğitimin verilmesi,
- Öğretmenlerin terfi ve özlük haklarının yasalarla güvenceye kavuşturulması,
- MEB bünyesinde Talim ve Terbiye Dairesi'nin oluşturulması,
- Yatisız ortaokullarda karma eğitimin verilmesi.

Cumhuriyet döneminin temel eğitim kurumları başta liseler olmak üzere ortaöğretim kurumlarıdır. Zira o dönemde hem devletin memur ihtiyacı hem de üniversitelere öğrenciler bu okullardan sağlanmaktadır.⁴⁶⁸ 22 Mart 1926'da çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatı yasasının 7. maddesinde orta öğretim kurumları şu şekilde sıralanmıştır:⁴⁶⁹

- Liseler,
- İlk Muallim Mektepleri,
- Köy Muallim Mektepleri.

Tablo 9. Cumhuriyetin İlk Yılında Ortaöğretim

Okul	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Ortaokul	72	796	5 905
Lise	23	513	1 241
Mesleki Teknik Okullar	63	583	6 547
Toplam	158	1 892	13 688

Kaynak: Yücel, 1994, a.g.e., s.22.

⁴⁶⁸ Akdeniz, 1982, a.g.e., s.197.

⁴⁶⁹ Yücel, 1994, a.g.e., s.27.

Tablodaki verilere göre Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yılında toplam 72 ortaokul ve 86 lise bulunmaktadır. Bu liselerin 63’ü mesleki ve teknik lise, 23’ü ise normal lisedir. Aynı yıl ortaokulların tamamında 5905 öğrenci ve 796 öğretmen bulunurken; tüm liselerde ise 7788 öğrenci devam etmekte ve 1096 öğretmen görev yapmaktadır.

22 Nisan 1926’da neşredilen 822 sayılı yasayla gündüzlü okuyan ortaokul ve lise öğrencilerinden ücret alınmaması kararlaştırılmıştır. 1926-1927 öğretim yılından itibaren bu yeni düzenlemeye göre uygulama yapılarak, Türkiye’de yatısız ortaöğretim parasız hale getirilmiş; bir sonraki eğitim-öğretim döneminde de (1927-1928) din derslerinin ihtiyarî olarak okutulması kararlaştırılmıştır.⁴⁷⁰

1923’ten 1936’ya kadar çeşitli evrelerden geçmiş olmasına rağmen, genellikle o dönemdeki ortaöğretim kurumları şunlardır:⁴⁷¹

- Lise,
- Kız Sanayi Okulları,
- Öğretmen Okulları,
- Ortaokullar,
- İmam Hatip okulları.

3.5.2.3.2.1. Ortaöğretimde Yer Alan Örgün Eğitim Kurumları

Ülkemizde, örgün ortaöğretim kurumları genel ve meslekî olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

3.5.2.3.2.1.1. Genel Ortaöğretim Kurumları

Genel ortaöğretim, ilköğretim üzerine en az üç yıl öğrenim veren ve 15-17 yaş grubu çocukların eğitimini kapsamaktadır. Genel ortaöğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır.⁴⁷²

⁴⁷⁰ Yücel, 1994, a.g.e., ss.27-28.

⁴⁷¹ Yücel, 1994, a.g.e., s.47.

⁴⁷² 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.116.

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarının çoğu devlet okulları olmasına rağmen yine de özel okulların en yaygın olduğu kesim ortaöğretimdir. Bu kurumlar üniversitelere öğrenci hazırladığı için toplum nezdinde daha fazla öneme sahiptir.⁴⁷³

Ülkemizdeki genel ortaöğretim kurumları şu şekilde sıralanabilir:⁴⁷⁴

- Genel lise,
- Yabancı Dil Ağırlıklı Lise,
- Anadolu Lisesi,
- Fen Lisesi,
- Anadolu Öğretmen Lisesi.

Tablo 10. 2000-2001 Öğretim Yılında Ortaöğretimde Sayısal Durum

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Genel Ortaöğretim	2746	1 324 083	727 315	596 768	71 344
Resmi	2289	12 674 480	696 107	571 373	62 875
Özel	457	566 603	31 208	25 395	8 469
Mesleki ve Tek. Ortaöğretim	3221	804 874	513 264	291 610	63 471
Resmi	3196	803 419	512 279	291 140	63 341
Özel	25	1 455	985	4 470	130
GENEL TOPLAM	5967	2 128 957	1 240 579	888 378	134 815

Kaynak: MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Akt. 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.114.

Not: Sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibarıyla alınan geçici bilgilerdir.

Tablo 10’da belirtilen bulgulara göre Türkiye’de 2000-2001 öğretim yılında; 5.9 bin ortaöğretim kurumunda 2.1 milyon öğrenci öğrenim görmekte, 134.8 bin öğretmen görev yapmaktadır. Okulların yüzde 92’si, öğrencilerin yüzde 97’si ve öğretmenlerin yüzde 94’ü resmi niteliktedir. Okulların yüzde 46’sı, öğrencilerin yüzde 62’si ve öğretmenlerin yüzde 53’ü genel ortaöğretimde yer almaktadır.

⁴⁷³ Arslanoğlu, 1997, a.g.e. s.100.

⁴⁷⁴ 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.11.

Tablo 11. 2000-2001 Öğretim Yılında Ortaöğretimde Sayısal Durum

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Lise	1 555	987 457	543 131	444 326	46 025
Çok Programlı Lise	142	30 042	18 752	11 290	2 066
Anadolu Lisesi	415	202 872	109 691	93 181	11 352
Fen Lisesi	48	9 992	6 688	3 304	724
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	4 159	1 289	2 870	444
Anadolu Öğretmen Lisesi	91	32 958	16 556	16 402	2 124
Özel Lise	457	56 603	31 208	25 395	8 469
GENEL TOPLAM	2 746	1 324 083	727 315	596 766	71 344

Kaynak: MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. Akt.: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.116

Not : Sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibarıyla alınan geçici bilgilerdir. Tablo 11'deki verilere toplam sayısı 3221 olan mesleki ve teknik eğitim kurumları dahil edilmemiştir.

Tablo 11'de açıkça belirtildiği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları hariç olmak kaydıyla Türkiye'de 2000-2001 öğretim yılında; 2.7 bin genel ortaöğretim kurumunda 1.3 milyon öğrenci öğrenim görmekte ve 71.3 bin öğretmen görev yapmaktadır. Genel ortaöğretimde okulların; yüzde 57'si lise, yüzde 17'si özel lise, yüzde 15'i Anadolu lisesi, yüzde 5'i ÇPL, yüzde 2'si Fen lisesi, yüzde 3'ü Anadolu Öğretmen Lisesi ve yüzde 1'i Anadolu Güzel Sanatlar Lisesidir.

Genel ortaöğretimde öğrencilerin; yüzde 74.6'sı lisede, yüzde 4.3'ü özel lisede, yüzde 15.3'ü Anadolu lisesinde, yüzde 2.3'ü ÇPL'de, yüzde 0.8'i fen lisesinde, yüzde 2.4'ü Anadolu öğretmen lisesinde ve yüzde 0.3'ü Anadolu güzel sanatlar lisesinde öğrenim görmektedir.

3.5.2.3.2.1.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları

Mesleki ve teknik ortaöğretim; genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte öğrencileri çeşitli iş ve meslek alanlarına göre yetiştiren ve aynı zamanda yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır. Türkiye'deki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları aşağıdaki okullardan oluşmaktadır:

- Erkek teknik ğretim okulları,
- Kız teknik ğretim okulları
- Ticaret ve turizm ğretimi okulları
- Din ğretimi okulları
- Özel eēitim okulları
- Özel ğretim okulları
- Saēlık eēitimi okulları.

Tablo 12. 2000-2001 ğretim Yılında Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul, ğrenci Ve ğretmen Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	ğrenci Sayısı			ğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Erkek Teknik ğretim	1 223	354 275	316 690	37 585	27 168
Kız Teknik ğretim	656	104 151	15 043	89 108	11 887
Ticaret ve Turizm ğretimi	705	252 390	132 973	119 417	12 330
Din ğretimi	600	91 620	46 906	44 714	11 877
Özel Eēitim	10	866	627	239	72
Özel ğretim	25	1 455	985	470	130
Saēlık Eēitimi	2	117	40	77	7
GENEL TOPLAM	3 221	804 874	513 264	291 610	63 471

Kaynak: MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Bařkanlıēı. Akt. **2001 Yılı Başında Milli Eēitim**, 2000, s.119.

Not : Sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibariyle alınan geēici bilgilerdir.

Tabloya göre ülkemizde 2000-2001 ğretim yılında; 3.2 bin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda toplam 804.8 bin ğrenci öğrenim görmekte ve 63.4 ğretmen görev yapmaktadır.

3.5.2.3.2.1.3. Özel Ortaöğretim Kurumları

Türkiye’de 1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Yasası ve ayrıca bu yasa gereği düzenlenen yönetmelik ve yönergelere göre, gerçek veya tüzel kişilerce açılıp ilköğretimden sonra en az üç yıl öğrenim faaliyeti gösteren eğitim kurumlarına özel ortaöğretim kurumları denir.

Özel okullarla resmi devlet okulları arasında kıyaslama yapan Levy (1986), “özel okulların resmi okullara göre yetki ve finans kaynakları bakımından daha özerk olduklarını, ancak yetkilerin farklı birkaç elde toplanması nedeniyle bu kurumların daha yetkeci ve güç eğilimli olduklarını belirtir.”⁴⁷⁵

Özel okullar dünyanın birçok yöresinde olduğu gibi Türkiye’de de yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Ancak, eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısı nedeniyle Türkiye, özel öğretim kurumları bakımından gelişmiş dünya ülkelerinin hayli gerisinde bulunmaktadır. Zira, gelişmiş batı ülkelerinin hemen hemen hiç birinde devlet, eğitim giderlerini tek başına üstlenmiş değildir. Dünyada genellikle, paralı okullar, bir takım özel teşviklerle desteklenerek yaygınlaştırılmış ve böylece yerel yönetim birimlerinin yanı sıra eğitim finansmanının önemli bir kısmı gönüllü müteşebbislerin yükümlülüğüne bırakılmıştır.

ABD’de 1985 verilerine göre paralı okullara devam eden öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı %12’nin üzerindedir. Japonya’da lise öğrencilerinin %28’i paralı okullarda okumaktadır. Bu oran AB ülkelerinde ilköğretim düzeyinde %27, ortaöğretimde ise %26’dır.⁴⁷⁶

ABD’de özel okullara sistemin önemli bir parçası olarak bakılmakta ve bu kurumlar teşvik edilmektedir. Devlet, son yıllarda çocuklarını özel okullara gönderen ailelere çeşitli yardımlarda (taşımacılık, sağlık hizmetleri, yemek, öğrenci harçlıkları, ders kitapları vb. her türlü materyal) bulunmaktadır.⁴⁷⁷

Japonya’da da özel okullar büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretim kurumlarına (kindergarden) devam eden öğrencilerin yaklaşık %70’i, ilk ve ortaokul öğrencilerinin %11-12’si, lise öğrencilerinin %28’i, meslek yüksek okulu

⁴⁷⁵ C. İpek, *Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*, (Ankara: Ank. Üniv. Sos. Bil. Ens., Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1999), s.164.

⁴⁷⁶ İ. Erdoğan, *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, (İstanbul: Sistem Yay., 1998), s.199.

⁴⁷⁷ Erdoğan, 1995, a.g.e., s.62.

öğrencilerinin %91'i ve üniversite öğrencilerinin de yaklaşık %76'sı özel (paralı) okullara devam etmektedir. Japonya'da devlet, özel öğretim kurumlarını parasal bakımdan desteklemekte; çeşitli burslar, öğlen yemekleri ve diğer bir kısım hizmetleri sunmaktan geri durmamaktadır.⁴⁷⁸

İngiltere'de ise özel okullara kayıtlı öğrencilerin genel öğrenciler içindeki oranı %10'lar düzeyindedir. Paralı İngiliz okulları genellikle devletten ödenek almadan eğitim hizmetlerini sunan kuruluşlar olarak bilinir. Bu okullar aristokrat geleneğe bağlı olarak entelektüel eğitim ile karakter eğitimini birlikte sunduklarından halk arasında imtiyazlı okullar olarak bilinirler.⁴⁷⁹

ABD ve Japonya örneğinde de açıkça görüldüğü gibi paralı okulların gelişmesi, sadece kendi imkânlarıyla sağlanamaz. Bunun için öncelikle devlet desteğinin olması, bu okulların gelişmesi ve yaşaması için önemli bir ön koşul gibi durmaktadır.

Daha önce de değinildiği gibi Türkiye'nin paralı okullar bakımından günümüzdeki göstergeleri iç açıcı değildir. Ülkemizdeki özel öğretim kurumlarını başlıca dört grup halinde kategorize etmek mümkündür. Bunlar:⁴⁸⁰

1. Özel Türk okulları,
2. Özel azınlık okulları,
3. Özel yabancı okullar,
4. Özel uluslararası öğretim kurumlarıdır.

Özel Türk Okulları, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu özel veya tüzel kişiler tarafından açılan okul öncesi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullar olup, bu okullarda resmi okulların programları uygulanmaktadır. Tablo 13'te de açıkça görüldüğü gibi ülkemizde 2000-2001 öğretim yılı rakamlarına göre toplam 1765 özel Türk okulu bulunmaktadır. Halen bu okullarda 247 bin 669 öğrenci öğrenim görmekte ve 22 bin 910 öğretmen görev yapmaktadır.

⁴⁷⁸ Erdoğan, 1995, **a.g.e.**, ss.111-112.

⁴⁷⁹ Erdoğan, 1995, **a.g.e.**, s.160.

⁴⁸⁰ **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**, 2000, ss.129-130.

Türkiye’deki özel okulların 2000-2001 öğretim yılı itibariyle sayısal oranları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 13. 2000-2001 Öğretim Yılında Özel Öğretim Okullarının Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Özel Türk Okulları	1 765	247 669	137 484	110 185	22 910
Özel Azınlık Okulları	87	4 253	2 064	2 189	410
Özel Yabancı Okulları	39	8 197	3 809	4 388	767
Özel Uluslar arası Okullar	8	438	236	202	66
TOPLAM	1 899	260 557	143 593	116 964	24 153

Kaynak: MEB Koordinasyon Kurulu Başkanlığı”, Akt. 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.130.

Buna göre Türkiye’de özel öğretim kurumlarının genel toplam olarak sayısal dağılımı da şu şekilde olmaktadır.

Özel okul sayısı : 1 899

Öğrenci sayısı : 260 557

Öğretmen sayısı : 24 153

Tablodan da anlaşılabileceği gibi Türkiye’de, 2000-2001 öğretim yılında örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan 1.8 bin okulda, 260.5 bin öğrenci öğrenim görmekte, 24.1 bin öğretmen görev yapmaktadır. Ayrıca yaygın eğitim sistemi içerisinde yer alan 5.0 bin kurumda 1.8 milyon öğrenci ve kursiyer öğrenim görmüş, 39.3 bin öğretmen, uzman ve usta öğretici görev yapmıştır.

Tablo 14. 2000-2001 Öğretim Yılında Özel Öğretimde Sayısal Durum

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
Okulöncesi	699	16 231	8 522	7 709	1 364
İlköğretim	718	186 268	102 878	83 390	14 190
Genel Ortaöğretim	482	58 058	32 193	25 865	8 599
Mesleki-Teknik Ortaöğretim	457	56 603	31 208	25 395	8 469
Örgün Eğitim	1 899	260 557	143 5593	116 964	24 153
Özel Dershaneler	1 864	523 244	295 358	227 886	18 175
Özel Kurslar	3 181	1 295 995	972 881	323 114	21 145
Yaygın Eğitim	5 045	1 819 239	1 268 239	551 000	39 320
Genel Toplam	6 944	2 079 796	1 411 832	667 964	63 4473

Kaynak : MEB Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Not : Sayısal veriler 1 Ekim 2000 tarihi itibarıyla alınan geçici bilgilerdir.

Tablo 14'e bakıldığında; Türkiye'de, 2000-2001 öğretim yılında; özel öğretim kurumları kapsamında örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan 1.8 bin okulda, 260.55 bin öğrencinin öğrenim gördüğü ve 24.1 bin öğretmenin görev yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca yaygın eğitim sistemi içerisinde yer alan 5.0 bin kurumda ise 1.8 milyon öğrenci ve kursiyer öğrenim görmüş, 39.3 bin öğretmen, uzman öğretici ve usta öğretici görev yapmıştır.

3.5.2.3.2.1.3.1. Türkiye'de Özel Okulların Sorunları

Ülkemizdeki özel okullar, devletten yeteri kadar destek görememenin yanısıra çeşitli yasal engellerle de sınırlandırıldıklarından özellikle karar alma noktasında çeşitli zorluklarla yüz yüze bulunmaktadır. Bu sorunları Tezcan (1988) ve kısmen de Peker'e (1988) göre şu şekilde sıralayabiliriz:⁴⁸¹

- Yenilik ve değişimden yeterince yararlanamamaları (Bakanlıkça belirlenen programları uygulamak zorunda olduklarından),

⁴⁸¹ M. Tezcan, **Toplumsal Değişme ve Eğitim**, (Ank. Üniv. Eğt. Bil. Fak. Yay., 1998), ss.31-32.

- Ezbere dayalı öğretim yapmaları,
- Soyut bilgilere yeterince eğilmemeleri,
- İş hayatından kopuk bilgilere yer vermeleri,
- Çağdaş ve esnek eğitim programlarını uygulamaya yetkili olamamaları,
- Öğretmen ve idareci ihtiyaçlarını devlet okullarından çekerek (hazıra konmuşluk) karşılamaları,
- Ücret fazlalığından dolayı öğrenci azlığıyla karşı karşıya kalınması,
- Bu kurumların özellikle büyük kent merkezlerinde (Ankara, İstanbul, İzmir vb.) yoğunlaşmaya çalışmaları.

3.5.2.3.2.1.3.2. Özel Okulların Olumlu Yönleri

Birçok alanda sorunlarla karşılaşılmasına rağmen özel öğretim kurumlarının bir takım avantajlarını da sıralamak mümkündür.⁴⁸²

- Tam zamanlı olduklarından, öğrenci başarısını olumlu etkilemeleri,
- Yabancı dil öğretimine önem vermeleri,
- Sınıf mevcutlarının azlığı, öğrenci başarısı ve buna bağlı olarak üniversite sınavlarını kazandırma ihtimalinin yüksek oluşu,
- Araç-gereç ve iç teşrifat bakımından devlet okullarından daha iyi durumda olmaları,
- Rehberlik hizmetlerinin daha iyi düzeyde sunulması,
- Bu okullara devam eden öğrencilerden bir kısmının özel dershanelere gitmeyi de tercih etmeleri ve bunun sonucunda üniversite sınavlarında başarılı olmaları,
- Eğitim hizmetleri sektöründe rekabet ortamını sağlamış olmaları,
- Yeni istihdam sahalarını oluşturmaları, vb.

Gerek, diğer ülkelerin özel öğretime vermiş oldukları önem ve gerekse kendi ülkemizde ekonomiden politikaya, teknolojik gelişmelerden kültüre değin birçok alanda yaşamakta olduğumuz değişimlere eğitim sistemimizin ayak uydurabilmesi

⁴⁸² Tezcan, 1998, a.g.e., ss.32-33.

için devlet okullarının yeni bir yapılanma bağlamında yerel yönetimlere bırakılması gereğinin yanısıra, ülkemizde paralı okulların da yaygınlaşması her geçen gün yeni bir ihtiyaç haline dönüşmektedir. Bunda en önemli faktör, eğitime duyulan talebin gün geçtikçe artması ve devletin eğitime büyük miktarda kaynak ayırma zorunluluğudur.⁴⁸³

3.6. GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMLERİNDE OKUL REFORMU ve DEĞİŞİM AŞAMALARI

Bilimsel bir deyim olarak kullanılması oldukça yeni olan *okul reformu* kavramı aslında uygulama bakımından çok eski tarihlere kadar uzanır. Bu kavram; daha çok okul sistemlerinin yenileştirilmesi, yeniden yapılandırılması veya sistemleri temelinden değiştirme anlamlarında kullanılır. Birer sosyal ve kültürel kurum olmaları nedeniyle okulların değişim hızları toplumsal değişimle çoğu zaman paralel olmuştur. Özellikle 19. ve 20. yüzyıla kadar bu kurumların hızlı bir değişim geçirememiş olmasını o döneme kadar oldukça zayıf olan sosyal gelişim ve değişim süreçlerine bağlamak mümkündür.⁴⁸⁴

Avrupa’da 19. yüzyıldan itibaren ve özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısına müteakip sosyo-politik, iktisadi, kültürel ve teknik alandaki değişim ve gelişimin hızlı bir ivme kazanmış olması okulları da aynı hızla değişime zorlamıştır. Weiss ve Rosello, bu değişim trendini o dönemde baş gösteren büyük savaflara bağlamaktadırlar. Çünkü savaflara sebep olan faktörler geleneksel düzeni sarsarak toplumları her zaman geniş çaplı reformlar yapmaya zorlamaktadır. Bu nedenle okul reformlarının I. ve II. Dünya Savaşı sonrası dönemlere rastlamış olması tesadüfi değildir. Nitekim, I. Dünya Savaşı’ndan sonra batıda başlayan okul reformu hareketinin II. Dünya Savaşı’ndan sonra da dünya ülkelerinin geneline yayılmış olması 19. yüzyıl ve öncesinde olduğu gibi yalnızca belirli okulları yenileştirmekle kalmamış, okulların bütün kademelerinin yeniden yapılandırılmasını sağlamıştır.⁴⁸⁵

Şüphesiz, okulun en önemli işlevlerinden biri ülke ekonomisine yönelik üretim görevidir. Ülkenin uluslararası ekonomik rekabette varlığını hissettirebilmesi

⁴⁸³ Erdoğan, 1998, a.g.e. s.200.

⁴⁸⁴ Aytaç, 1985, a.g.e., ss.5-6.

⁴⁸⁵ Aytaç, 1985, a.g.e., ss.5-6 ; Ahmet Tarcan, “Eğitimde Reform Üzerine”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Y.22, S.243, Ankara, 1997, ss.44-46.

için, o ülke nüfusunun yetenek eğitiminin maksimum düzeyde gerçekleştirilmiş olması da ayrıca önemlidir. Bu da okullaşma oranlarının üst seviyelerde gerçekleştirilmiş olmasının yanısıra, eğitim sisteminin de bütün boyutlarıyla (yönetim, program, hedefler, yatırım, araç-gereç ve nitelik bakımından) ekonomik büyümeye elverişli olmasını gerektirir.

İleriye dönük ekonomik bir yatırım olarak eğitimden yararlanmak için özellikle uzmanlık eğitimi büyük önem arz eder. Dolayısıyla, genç nüfusu teşkil eden öğrencilerin iş bölümü esasına göre çeşitli meslekler alanında eğitilip uzmanlaştırılmaları için planlı bir çaba içerisinde bulunulması gerekmektedir. Yani devletin eğitim politikası, toplumun hedeflerine göre yapılandırılmalıdır. Çünkü modern sanayi toplumları hedefledikleri seviyeye ulaşmak için öncelikle ferdin liyakat bakımından kusursuz olarak yetişmesini öngörür. Yetiştirme fonksiyonunu okul ifa ettiği için burada okul sisteminin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak, okulun kendisinden beklenen fonksiyonları (ekonomik, sosyal, kültürel, politik, yetiştirme, bütünleştirme vb.) gerçekleştirebilmesi için çağın şartlarına göre ıslah edilmesi gerekir. Okul, sistem itibarıyla toplumla barışık olmadıkça bu fonksiyonlarını yerine getiremez. Dolayısıyla okul ve eğitim sisteminin, toplumun bütün grupları tarafından benimsenmesi öncelikle sistemin demokratik olup olmamasıyla ilgilidir. Okul, öncelikle devletin ve resmi ideolojinin salt bir kurumu olmak yerine, toplumun sosyal yapısını kuvvetlendiren ve buna dinamizm katan kurumlar haline getirilmelidir. Körü körüne bir itaati benimsetmek yerine okul, eşit katılımı ön plana çıkarıp, sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya da hizmet etmelidir.

Yukarıda izah edilen kriterler dahilinde dizayn edilecek okul sistemi, toplumun ihtiyaç hissettiği bireysel şahsiyet gelişimine de öncülük edecektir. Bu durum, elbette okulu devletten soyutlamayı da gerektirmez. Okulu sadece devletin bir kurumu olarak ele alan anlayış, çoğulcu demokrasiye aykırıdır. Siyasi erkin formal yönünü temsil eden okul yapısıyla görünürde siyasi demokrasinin varlığından söz edilse bile bu durum sosyal demokrasinin gerçekleştiğine delalet etmez. Siyasi demokrasi ile sosyal demokrasi aynı değildir. Bu nedenle okul, toplumu ayakta tutan bütün değer yargılarını ve hayatın bütün gerçeklerini işlevsel hale getirip belli bir dinamizme kavuşturmayı hedeflemelidir.

Eğitimde reform ve yenilikler açısından ülke olarak fazla başarılı olduğumuz söylenemez. Yapılması gereken reform ve yeniliklere yönelik olarak birçok kararlar alınmış olmasına karşın, bu kararlar ülkemizde yeterince uygulanamamıştır. Bu hususta siyasi iktidarlar, karar organları ve eğitim uygulayıcıları arasında henüz tesis edilmiş bir fikir birliğinden de söz edilemez. Eğitimde yenilik ve reform çabalarına yönelik yeterince bilimsel araştırmaların yapılamamış olması da ayrıca ülkemiz açısından ayrı bir eksiklik olarak varlığını sürdürmektedir.

3.6.1. Eğitim Sistemlerinde Değişim Aşamaları

Eğitim sistemlerine yönelik değişim çabalarında ülkeden ülkeye farklılıklar olmasına rağmen aşağıda belirtildiği gibi zaman zaman ortak noktalar da dikkat çekmektedir:⁴⁸⁶

- Okul dışı (kurumlar ötesi) eğitimin önem kazanması,*
- Hayat boyu eğitimin önemi,
- Yerinden yönetimli eğitim sistemine geçiş,
- Öğretmen, öğrenci ve veli merkezli eğitim modeli,
- Gelecekte okul, öğretmen ve öğrencilerin rolünün ne olacağı,
- Hermenitik tutum.

Bu hususta Fullan (1982), eğitimde öngörülen değişim aşamalarının *başlamak, uygulamak ve süreklilik* olduğunu ileri sürerken;⁴⁸⁷ Tazebay (1996) ise, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde düşünülen benzeri değişim ve reformlar kapsamında başlıca üç ana konu üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bunlar:⁴⁸⁸

1. Hayat boyu eğitimin teşviki,
2. Eğitimde bireyselliğin ön planda tutulması,

⁴⁸⁶ M.Tezcan, “Gelecekte Eğitim”, (21. Yüzyıl Okulları Üzerine), Yeni Türkiye Dergisi, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 1998, Y.4, S.19, ss.821-828.

* Bkz., I. Illich, *Okulsuz Toplum*, Şûle Yay., İst., 1998; J. Spring, *Özgür Eğitim*, Ayrıntı Yay., İst., 1997.

⁴⁸⁷ İrfan Erdoğan, “Eğitimde Değişim Nasıl Olmalı”, Yeni Türkiye Dergisi, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 1998, ss.862-869.

⁴⁸⁸ Tezcan, 1998, *a.g.m.*, ss.821-828.

3. Her an değişime açık bir eğitim sisteminin yaygınlaştırılması'dır

Başka bir görüşe göre de eğitimdeki değişim aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır:⁴⁸⁹

- Geçmişin gözden geçirilmesi,
- Yeniden düzenlemelere gidilmesi,
- Eski ve yeni sistemler arasındaki mücadele süreci.

Bilindiği gibi, değişim süreci kendi kendine gelişip gerçekleşen bir süreç olmadığından bunun başarılabilmesi için bir takım zorlayıcılara da ihtiyaç duyulur. Yani öncelikle değişimin hangi ölçülerde gerekli olduğu tespit edilmelidir. Bu yüzden Harvey (1989), değişim için her şeyden önce aşağıdaki ön çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu belirtir:⁴⁹⁰

- Değişimi gerektiren sorunların neler olduğunun tespiti,
- Değişimi kimlerin isteyip istemediğinin bilinmesi,
- Değişim yoluyla ne tür yeniliklerin sağlanacağını kestirilmesi,
- Değişime karşı oluşabilecek direnmelerin analiz edilmesi,
- Yapılacak değişimin kurumsal kültüre uygun olup-olmayacağını analizi,
- Daha önceki değişim teşebbüslerinin nasıl sonuçlandığı.

3.7. KÜRESELLEŞME ve EĞİTİM

Bu başlık altında küreselleşme ve eğitim ilişkisi açıklanmadan önce küreselleşmenin kavramsal boyutu üzerinde durulmakta; ardından eğitimde küresel yaklaşımlara değinilmektedir.

3.7.1. Küreselleşme Kavramı

Her ne kadar birtakım teknolojik gelişmeleri (bilgi, iletişim, vs.) çağrıştırmakta olsa da, aslında küreselleşme kavramı ulus-devletin aşılması sürecine işaret etmektedir. Küreselleşmenin, ulus-devleti ne tür yöntemlerle aşacağı da yine ulus devletlerin sağlayacağı meşruiyet kalıpları içinde gerçekleşebilecektir. Bu

⁴⁸⁹ Servet Özdemir, Eğitimde Örgütsel Yenileşme, (Ankara: PEGEM Yay., 1996), s.22.

⁴⁹⁰ İ. Erdoğan, 1998, *a.g.m.*, ss.862-869.

yüzden yalnızca teknolojik determinist bir yaklaşımla yorumlanması halinde bu kavramın bir takım yanlış beklentilerin uyanmasına sebep olabileceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, toplumdaki güçler dengesinin tümü dikkate alınmadan toplumsal gelişmelere teknolojik determinist bir yaklaşımla yaklaşmanın yanıltıcı olacağı da açıkça görülmektedir.⁴⁹¹

Küreselleşme kavramı çok farklı anlamları ve geniş literatürü olan bir kavramdır. Örneğin; bu kavram, ulusal yahut uluslararası ekonomik anlamda *ekonomi ve sermayenin küçülmesi, esnek uzmanlaşma, yeniden yapılanma* vb. süreçleri çağrıştırırken; siyasal anlamda da *devletin küçültülmesi, serbest piyasanın egemen olması, sivil toplum veya yerel topluluklara geri dönüş* gibi anlamları çağrıştırır. Bu kavram, 1980'li yıllardan itibaren yeni liberalist (neo liberal) akımın dünyadaki egemen ideolojisi haline dönüşmüştür. Küreselleşmenin uluslararası düzeydeki vurguları ise *yeni dünya düzeni, adaptasyon ve eklemlleme* biçiminde gerçekleşmektedir. Dünyadaki savunucularına göre bu kavram, klasik liberalizmin bir uzantısı değil onun hatalardan arınmış bir şeklidir. Bu yüzden ideolojilerden uzak bir kavram biçiminde değerlendirilmesinin daha doğru olabileceği belirtilmektedir.⁴⁹²

Globalleşmenin Türkçe karşılığı olarak da ifade edilen küreselleşme kavramının bugün anladığımız anlamda kullanıma başlanmasıyla ilgili değişik görüşler bulunmaktadır. Bazılarına göre ilk olarak 1963 yılında Kanadalı sosyoloji profesörü Marshall Mc. Luhan'ın **Global Köy** (Global Village) kavramını kullanmasıyla dünya literatürüne girmiş; bir başka görüşe göre ise bu kavram ilk kez 1980'lerde Harvard, Stanford, Columbia gibi ABD'nin popüler üniversitelerinde kullanılarak yaygınlaşmıştır.⁴⁹³ Bu yüzden küreselleşme kavramına yönelik tanımlamalar da hayli fazla ve çeşitlidir.

Bazı kesimlere göre küreselleşme; ekonomik sosyal, kültürel ve siyasal değerler ile bu değerlerin paralelinde oluşmuş birikimlerin ulusal sınırlar dışına taşarak dünya geneline yayılmasıdır.⁴⁹⁴

⁴⁹¹ İ. Tekeli - S. İlkin, "Küreselleşme ve Ulus Devlet Etkileşimi Bağlamında AB-Türkiye İlişkilerinin Yorumlanması", **Doğu-Batı Dergisi**, 2000, Y.3, S.10, ss.113-137.

⁴⁹² Hayriye Erbaş, "Küçük Sevimli Dünya: Küreselleşme ve Bazı Yanılgılar," **Doğu-Batı Dergisi**, 2000, Y.3, S.10, ss.139-151.

⁴⁹³ Yusuf Erbay, "Kavram Olarak Küreselleşme", **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, 1998, ss.168-173.

⁴⁹⁴ Erbay, 1998, a.g.m., ss.168-173.

Diğer bir kesime göre de bu kavram, özellikle soğuk savaş dönemine müteakip, *Batı'nın zaferini yeni bir açılımla dünya geneline yaymasıdır*. Dolayısıyla, bu yaklaşıma göre küreselleşme kavramı, bir nevi emperyalizmin yeni yüzü olarak tasvir edilir.⁴⁹⁵

Buna paralel bir başka tanımlamaya göre ise, küreselleşme; tek kutuplu dünyaya ulaşma ve dünya ekonomisini yeniden yapılandırma adı altında yürütülen sinsi bir paradigma olup, gerçek yüzü ise korkunç bir *yok etmenin, kendine bağlamanın, değersizleştirmenin kılıfı, yahut güçlünün boyun eğdirişidir*. Güçlüler tarafından yeni bir din haline getirilip, öncelikle tüm diğer ülkelerin servetlerine el koymayı, maddi-manevi yapılarını dönüştürmeyi hedeflemektedir. Hatta Huntington'un Medeniyetler Çatışması tezi bile temelde bu yok edici saldırının fikir planının bir takdimidir.⁴⁹⁶

Küreselleşme kavramının kullanılışı oldukça yeni olmakla birlikte bu kavramın reel olarak nelere vurgu yaptığı ve ileride nelere yol açabileceği hâlâ tartışma konusudur. Bu kavramın tamamen bir mit ya da uzun vadeli yönelimlerin bir devamı olduğunu ileri sürenler olduğu gibi -ki bu görüşe göre bu kavram yeni liberallerin (neo liberal) bir icadıdır- bunun, hayatın bir gerçeği olarak son derece yaygınlık kazandığını/kazanacağını savunanlar da ağırlıktadır.⁴⁹⁷

Ulusal ekonominin bütünleşmesi ve yeniden örgütlenmesi anlamına da gelen küreselleşmeyi bazı düşünürler sosyalist sistemin çökmesiyle birlikte uygulamaya sokulan bir program olarak ele almaktadırlar.⁴⁹⁸

Nasıl tanımlanırsa tanımlansın sonuçta küreselleşme, her türlü yaşama usullerinden tutun da siyasal rejimleri, ulus-devlet anlayışını, geleneksel aile yapısını, teknolojik ve kültürel gelişmelerle iktisadi yapıyı büyük ölçüde etkileyen bir olgudur. Kozmopolit bir toplum önerisiyle yola devam eder. Yerel özerklik (otonomi) taleplerine açık olduğundan, yeni kültürel ve ekonomik bölgeler ortaya

⁴⁹⁵ Erbay, 1998, *a.g.m.*, ss.168-173.

⁴⁹⁶ N. Tozlu, "Geleceğin Dünyasında Eğitim", *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, 1998, ss.805-812.

⁴⁹⁷ A. Giddens, *Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi*, Çev. M. Özay, (İstanbul: Birey Yay., 2000), s.40.

⁴⁹⁸ Davut Dursun, "Küreselleşme ve Toplumun İnşasında Bilginin Artan Önemi", *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, 1998, ss.154-160.

çıkartır. Bu yüzden karmaşık bir süreçtir. Gündelik yaşamı bütün boyutlarıyla etkiler. Küreselleşmenin motoru “Batı”dır. Özellikle Amerikan siyasal ve ekonomik gücünün ağırlıklı etkisini taşır. Ancak, sadece Batı’nın diğer bölgeler üzerinde egemenlik kurması anlamına gelmez. Zira, bu süreç, başka bölgeleri ve ulusları olduğu gibi ABD’yi de etkileyen bir süreçtir.⁴⁹⁹

Küreselleşmenin, öncelikle dünyayı ihata eden yeni değerler (global değerler) ve ekonomiyle ilgili olduğunu savunanlar çoğunluktadır. Gezegen çapındaki bu değişim olgusunda iletişim devrimi ve bilgi teknolojisinin etkisi de gözardı edilemez.

M. Altan’a (1997) göre küreselleşme, sanayi devriminden kalma toplumsal ilişki ve örgütlenmelerin yeni teknolojik gelişmelerin etkisiyle köklü olarak değişime uğramaları sonucunda bunun yerini yeni ilişkilerin, örgütlerin, değerlerin ve davranış kalıplarının almasıdır. Bu kavram sanayi devriminin ölümü yahut sonu olarak da değerlendirilebilir.⁵⁰⁰

Küreselleşme kavramıyla yapılan asıl vurgu; “ulusal sınırlara” yönelik olup, bu kavram, dünyadaki ekonomilerin bütünleşerek tek pazar haline gelmesini sağlamaya matuf yeni bir süreç olarak tanımlanmaktadır.⁵⁰¹ Bu yüzden Garudy (1997), buna “Pazar Tektanrıcılığı” demektedir.⁵⁰²

Nasıl tanımlanırsa tanımlansın temelde küreselleşmenin siyaset, kültür ve ekonomi alanlarında da etkisini gösterdiği bir gerçektir. Bu kavram, hangi bağlamda ele alınırsa alınsın hiçbir farklı yaklaşım onun bir süreç olma özelliğini ortadan kaldırmaz. Ekonomik anlamdaki küreselleşme ise, yeni bir kavram olmayıp en azından XVIII. yüzyılın sonlarından beri varlığını sürdürmektedir. Ancak, yeni teknolojiler küreselleşmiş ekonominin niteliğini değiştirmiştir. Bu da, her yeni teknolojinin bir birinden farklı toplumların inşasına katkı sağladığı gibi dünyadaki ilişkileri ve örgütlenme yapılarını da değişime uğratmaktadır.⁵⁰³

Artık dünya genelinde tüm toplumların hassasiyet gösterdikleri insan hakları, temel özgürlükler, hukuk devleti ve katılımcı demokrasi gibi konular ulusal

⁴⁹⁹ A. Giddens, **Elimizden Kaçıp Giden Dünya**, Çev. O. Akınhay, (İstanbul: Alfa yay., 2000), ss.19-31.

⁵⁰⁰ Dursun, 1998, *a.g.m.*, ss.154-160.

⁵⁰¹ Dursun, 1998, *a.g.m.*, ss.154-160.

⁵⁰² Tozlu, 1998, *a.g.m.*, ss.805-812.

⁵⁰³ Dursun, 1998, *a.g.m.*, ss.154-160.

egemenliğin alanından çıkıp uluslararası örgütlenmelerin yegane söylemleri haline gelmiştir. Bundan ötürü 1991 yılında Paris’te imzalanan ve bir bakıma “Yeni Dünya Düzeni”nin temel belgesi hükmünde olan “Paris Şartı”nın ortaya koyduğu dört temel nokta, küreselleşmenin uluslararası boyutunu dile getirmektedir:⁵⁰⁴

1. İnsan hak ve özgürlüklerine en üst düzeyde saygı,
2. Serbest piyasa ekonomisinin yaygınlaştırılması,
3. Devletler arasındaki anlaşmazlıkların barışçı yollarla çözümlenmesi,
4. Statükoyu ihlal eden saldırganlara karşı ortak tepki gösterilmesi.*

Paris Şartı’ndan da anlaşıldığı gibi küreselleşme süreci ile ilgili genel yaygın kanaat; bütün ulusların dünyayla birlikte ve yeni eğilimler doğrultusunda hareket etme zorunluluğudur.

Küreselleşme her ne kadar ekonomik faaliyetlerin dünya düzeyinde yeni bir bütünleşmesi⁵⁰⁵ gibi algılansa da aslında bu kavram yalnızca ekonomik bir olgu olmayıp; siyasal, teknolojik ve kültürel değişim olgularını da beraberinde taşıyan karmaşık bir süreç yahut bu karmaşık süreçlerin bir araya geldiği olgular kümesi olarak ele alınmaktadır. Bunları maddeler halinde kısaca özetleyerek kategorize edecek olursak:⁵⁰⁶

- Küreselleşme, yerel özerklik (otonomi) taleplerini içerir.
- Yeni kültürel ve ekonomik bölgelerin oluşmasına elverişlidir ve kolayca yanıtlanamayan küresel sorunları da beraberinde getirir.
- Geleneksel aile yapısını tehdit ederek, kozmopolit bir toplumun oluşmasına yol açar (küresel kozmopolit toplum).

⁵⁰⁴ Dursun, 1998, *a.g.m.*, ss.154-160.

* Bu maddedeki *statüko* kavramından maksat; “Yeni Dünya Düzeni”nin İşleyişi” olup; 1991 Körfez Savaşı’nda olduğu gibi ABD öncülüğünde, “Çok Uluslu Gücün” Irak’a karşı topyekün devreye girerek Kuveyt’i eski statüsüne kavuşturmaya çalışması bu madde paralelinde yorumlanabilir.

⁵⁰⁵ Erol Katırcıoğlu, *Dünya, Türkiye, Küreselleşme ve Değişim*, (İstanbul: Küyerel Yayınları-1, 1997), s.15.

⁵⁰⁶ A. Giddens, *Elimizden Kaçıp Giden Dünya*, 2000, ss.15-30.

- Ulus-devlet yapısını tehdit ederek, ulusları basit birer kurgu düzeyine indirger.
- Siyasal liderlerin karizmalarını nötrleştirip etkinliklerini azaltır.
- Farklı kültürlerin etkinliğini azaltıp “tek kültür”ün egemenliğine yol açar.
- Etkin bir iletişim ve enformasyon ağına dayalıdır.
- Kolektif kimliklerin değer yitirdiği ve yeni insan tipinin öne çıkarıldığı bir süreçtir.
- Doğal kaynakların üretim ve tüketiminde karşılıklı bağımlılığın ötesinde mal ve hizmet akımında liberalleşmeyi esas alır.

3.7.2. Küreselleşme ve Eğitim

Eskiden bin bir emekle öğrenilen şeyleri günümüzde insanlar bilgi toplumunun geliştirmiş olduğu bütün teknolojik vasıtaları birer öğrenme teknolojisi olarak kullanarak tek başlarına öğrenebilmektedirler. Bu durum içinde bulunduğumuz çağın sosyo kültürel hayat üzerinde ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla başgösteren bunca küresel etkileşim ve yakınlaşmanın etkisiyle günümüz dünyasında hızlı bir değişim trendi yaşanmakta ve eğitim de bundan nasibini almaktadır.

Küreselleşen dünyada en fazla paylaşılacak şey bilgidir. Bu kavramın ekonomik, sosyal ve kültürel alandaki sınırların kalktığı sosyal bir süreç olarak tanımlanması da bu yüzdendir.⁵⁰⁷ Örneğin, dünyada başgösteren gelişmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için ABD’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında **Global Studies** (Küresel Çalışmalar) adı altında dersler verilmekte ve AB’ne bağlı ülkelerde ise, üniversite mevzuatları yeniden düzenlenerek bununla öğrenimlerine ara vermeden herkesin istedikleri üniversiteden ders alabilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ Vehbi Çelik, *Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler*”, *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 1998, Y.4, S.19, ss.829-896.

⁵⁰⁸ İrfan Erdoğan, *“Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması”*, *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Öz. Sayısı, Y.4, S.19., Ocak-Şubat 1998, s.875.

Son yıllarda sıklıkla karşılaşılan küreselleşme, globalleşme, yeni dünya düzeni, dünyaya açılma ve bilgi toplumuna geçiş kavramları⁵⁰⁹ eğitimde makro ve mikro düzeyde örgütsel değişmeyi zorlamaktadır. Makro düzeydeki değişmeler eğitim sistemlerini bütün boyutlarıyla etkilerken, mikro değişmeler de okulun genel işleyişi düzeyi ile sınırlı kalmaktadır. Eğitimde, örgütsel değişimin farklı boyutları ve bu değişimde izlenecek farklı stratejiler de söz konusudur. Bu yüzden Banathy ve Jenks (1993), eğitimsel reform stratejilerini beş grupta toplamaktadırlar:⁵¹⁰

1. *Standart belirleme stratejileri,*
2. *Personel geliştirme stratejileri,*
3. *Program geliştirme stratejileri,*
4. *Örgütsel stratejiler,*
5. *Çevresel değişme stratejileri.*

Bork (1993) ise, yukarıda belirtilen stratejiler paralelinde geleceğin okullarını değişime zorlayan faktörleri şu şekilde tasnif etmektedir:⁵¹¹

- Öğrenmenin bireyselleştirilememiş olması,
- Öğrenme faaliyetinin kitap okuma ve anlatılanları dinlemeyle geçirilmesi (öğrenmenin aktif olmayışı),
- Öğretmenlerin sorunları,
- Öğrenmeye yönelik olumsuz sosyal tutumlar.

Başka bir görüşe göre de; Yeni Dünya Düzeni ve küreselleşmenin eğitime yüklediği görevlerin yanı sıra, eğitimin yeniden yapılanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar sistematik olarak şu başlıklar altında toplanabilir:⁵¹²

- *Stratejik planlama,*
- *Kalite organizasyonları (takım oluşturma),*
- *Yönetim sorumluluğu,*

⁵⁰⁹ Zühal Cafoğlu, “Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik, *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.2, S.7, 1996, ss.39-46.

⁵¹⁰ Vehbi Çelik, “Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu”, *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., Y.2, S.7, 1996, ss.29-38.

⁵¹¹ Çelik, 1996, a.g.m., ss.29-38.

⁵¹² Cafoğlu, 1996, a.g.m., ss.39-46.

- *Sıfır hiyerarşi,*
- *Kalite politikası,*
- *Halka açık olma,*
- *Öğretim programlarının dağıtımı,*
- *Öğrenmenin yönetimi,*
- *Hizmetiçi eğitim ve gelişim,*
- *Eşit fırsatlar,*
- *İzleme ve değerlendirme.*

Çağımızda, dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanmakta olan eğitim sistemlerinin felsefi anlayış bakımından pek farklı olmadıkları bir gerçektir. Buna ülkemiz de dahildir. Eğitimde uygulanan temel yaklaşım, Batı'dan dünyaya yayılan pozitivist/modernist akımın izlerini taşır. Buna bağlı olarak eğitim kurumları da, Amerikalı mühendis Frederick Taylor'un "Mekanik Dünya Görüşü" paralelinde yeterli ürün üretimine endeksli bir fabrika düzeneği gibi işlemektedir. Time dergisi editörü Edward Fiske'nin tespitiyle **bireyler, bu düzeneğin bantlarında önceden belirlenen kural ve düzenlemelere göre hareket eden⁵¹³ birer nicel varlık durumundadırlar.**

Günümüzde birey, kapitalist mantık gereği iktisadi üretim ve teknolojik sıçrama aracı olarak eğitildiğinden, dünya genelinde eğitimde nitelik problemi hâlâ aşılamamıştır. Bu hususta, Lous Perelman (1992), günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan bilgi teknolojisi (akıllı çevre) vasıtasıyla 21. yüzyılda kurumsal eğitimin (okul) tamamen ortadan kalkacağını iddia etmektedir.⁵¹⁴

Çağımızda özellikle İnternet'in toplum hayatında yer almasıyla birlikte, coğrafi sınırlar gibi kurumsal sınırlar da önemini yitirmektedir. Bundan ötürü gelecekte insanlar, ikamet ettikleri ortamdan hayli uzakta olan ülkelerde sanal ortamda (İnternet aracılığıyla) öğrenim görme ve çeşitli düzeylerdeki okullardan mezun olma imkânını edinebileceklerdir.

⁵¹³ Şimşek, 1997, a.g.e., ss.69-71.

⁵¹⁴ Şimşek, 1997, a.g.e., s.74.

Öğrenme hadisesi, yakın bir gelecekte itibaren katı, hiyerarşik ve kurumsal düzenlemeler örgüsü olmaktan çıkıp, her an ve ortamda yapılabilen “sürekli bir sürece” dönüşmeye adaydır. Bu durum, bilgi tekelciliğini ortadan kaldıracığından, halen uygulanagelmekte olan “öğretme” öncelikli endüstriyel/fabrika modeli öğretim metodu yerini “keşfetme, arama ve bulma”yı esas alan bir sisteme bırakacaktır. Birey ve öğrenme üzerindeki egemenlik devre dışı kalarak herkes kendi istek, ilgi ve yeteneğine uygun bir hızla devam eden ve sürekliliği olan (hayat boyu) bir eğitim seçeneğini tercih edecek duruma gelecektir.⁵¹⁵ Bu hususta İngiltere’de, insanların yaşamlarının herhangi bir dönemlerinde belli bir ücret karşılığında başvurabilecekleri bir *öğrenme bankasının* kurulması üzerinde çalışılmaktadır. Böylelikle fert dilediği zaman öğrenme bankasından bilgi satın alarak yeniden eğitim imkânını elde edebilecektir. Nitekim, eğitim felsefecilerinin geliştirdikleri insancıl eğitim ideallerine göre yaşlı insanların emeklilik sonrası dönemde kendilerini diledikleri gibi eğitmelerine imkân veren “Üçüncü Çağ Üniversitesi” örneği şu anda bile var olan bir örnektir.⁵¹⁶ Bu da eğitimin hayat boyu olması gerektiğini hatırlatan önemli bir pekiştireçtir.

Şüphesiz, dünyanın değişime en fazla ihtiyaç hissettiği alan eğitimidir. Artık, okumak isteyen kesimlere okul yeterli gelmemektedir. Değişen dünyanın öngördüğü yeni anlayışta *fabrika-okul* tipi çökmektedir. *Bu nedenle günümüzde tek tip eğitimin yerini “butik eğitim”, zorunlu eğitimin yerini “gönüllü eğitim”, kara tahtanın yerini bilgisayar ekranı, örgün eğitimin yerini on-line eğitim ve öğrenim devrelerinin yerini ise hayat boyu eğitim almaktadır. Göktürk’e (1998) göre bu esnek, bireysel ve interaktif eğitimin adı Cyber Okul’dur.*⁵¹⁷

1996 yılında hazırlanan Unesco raporunda ise, öğrenmenin küreselleşmesi ve hayat boyu eğitimin kurumsallaşarak yaygınlaşması *Geleceğin Eğitimi*’ne yönelik üç temel vizyonu oluşturmaktadır. Bunlar:⁵¹⁸

- Bilmek için öğrenmek,
- Yapmak için öğrenmek,

⁵¹⁵ Şimşek, 1997, a.g.e., ss.75-83.

⁵¹⁶ Anthony Giddens, *Sosyoloji*, (Ankara: Ayraç Yayınları, 2000), ss.454-455.

⁵¹⁷ Gülay Göktürk, “*Geleceğe İhanet*”, *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 1998, Y.4, S.19, ss.802-804.

⁵¹⁸ Çelik, 1998, a.g.m., ss.829-836.

- Olmak için öğrenmek

biçiminde sıralanır.

3.7.2.1. Küresel Eğitimde Karşılaşılabilecek Sorunlar

Öğrenmenin küreselleşmesiyle birlikte yeni sorunların ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir. Bu sorunlar kısaca şu şekilde sıralanabilir:⁵¹⁹

- Gelişmiş ülkeler, bilgi teknolojisinden yeterince yararlanırken az gelişmiş ülkelerin bundan daha az yararlanmaları ve buna bağlı olarak yeni dengesizliklerin doğabilecek olması,
- Küresel öğrenmenin, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bilgi kaynakları lehine bozması; dolayısıyla ödeme gücü olanların istedikleri bilgiye ulaşarak bu alanda da üstünlüklerini sürdürecek olmaları,
- Bireysel ve örgütsel öğrenme arasında çatışmaların meydana gelmesi,
- İnsanların, dünya genelinde yapay olarak birbirlerine bağılılıklarının artması sonucu fiziksel yalnızlıkların yaşanması,
- Gittikçe yaygınlaşan post-modern aldırmazlık nedeniyle çevre koşullarına uyumun güçleşerek azalması,
- Geleneksel değerlerin çekiciliğini yitirmesi sonucu bunun yerini post-maddeci değerlerin alması.

Yukarıda sıralanan bir çok sorunun, yaşamakta olduğumuz hızlı değişim ve yeni küresel anlayışlardan kaynaklandığı bilinmekte; üstelik her geçen gün bu sorunlara yenileri eklenmektedir. Bu bağlamda, günlük yaşantımızda açıkça görülen bunca hızlı değişimin iktisadi anlayış ve yaklaşımları da etkilediğini; dolayısıyla şimdiye dek kitlesel üretim anlayışına dayalı olarak gelişmesini sürdüren sanayi toplumu ve buna bağlı olarak büyüyen merkezîyetçi yönelimlerin bugün yerini yeni arayışlara yahut yerelliğe vurgu yapan eğilimlere bıraktığını söylemek daha doğru bir yaklaşım olmaktadır.

Dünya genelinde baş gösteren küreselleşme süreci aynı zamanda bölgeciliği ve yerelliği de çağrıştırmakta olduğundan bir çok hizmet sektöründe olması gerektiği

⁵¹⁹ Çelik, 1998, *a.g.m.*, ss.829-836.

gibi eğitimde de yerel oluşumların devreye alınması günümüzde yapılması zorunlu reformlar kapsamında yer almaktadır. Gittikçe yayılmakta olan küresel gelişmelerden etkilenmemek mümkün olmadığına göre Türkiye, eğitimde merkezîyetçi uygulamaları bırakarak aynı zamanda küresel bir yapılanma biçimi olarak da algılanan yerel yapılanmaya geçmeli; hatta kendine özgü bu tarz bir yerel modeli bilimsel çabalarla destekleyip geliştirmelidir. Zira. enformasyon toplumu veya bilgi toplumu olmanın kaçınılmaz olduğu çağımızda hiçbir toplumun elinde, rekabet etmekten başka işe yarar ikinci bir alternatif bulunmamaktadır, zaten buna gerek de yoktur.



BÖLÜM IV

4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇİN BİR YEREL ORTAÖĞRETİM MODELİ

Bu bölümde, araştırmanın geneli için yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen tespitler doğrultusunda Türk ortaöğretim sistemi için yerel yapılanmayı esas alan bir model önerilmiş ve bu modele göre liselerin program ve müfredat bakımından yeniden yapılandırılmasına yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Ayrıca yerel ortaöğretim modelinin ülkemiz açısından yarar ve sakıncaları ile uygulama aşamasında karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm yöntemleri tartışılmıştır.

4.1. Yerinden Yönetim Uygulamaları ve Eğitim

Günümüzde bazı ülkelerde, hem özel okullarda hem de devlet okullarında hangi müfredatın izleneceğine hâlâ devletler karar vermektedir. Bu gibi sistemlerde bir okulun adı özel okul bile olsa müfredatın seçimi vb. ana ürünlerin belirlenmesinde devlet tek başına belirleyici oluyorsa, o ülkede gerçek anlamda özel okuldan söz etmek son derece güçleşir. Çünkü bu anlayışa göre bütün okullar fiilen devlete aittir. Başka bir kısım ülkelerde ise (ABD, İngiltere, Almanya, Japonya, vs.) eğitimde olası devlet tekeli ortadan kaldırılarak, öncelikle hayat bir öğrenme süreci olarak kabul edilmiştir. Yani, edinilecek eğitimin her türlü ortam, kalite ve muhtevasına devlet ya da benzeri güçler yerine doğrudan eğitimden yararlanmak isteyenler (müşteriler) karar vermektedirler.⁵²⁰ Çünkü tamamen devletin kontrolünde olan bir eğitim sisteminde hem merkeze olan aşırı bağlılık hem de yetki kısırlığı nedeniyle bağımsız kimlikli bireyleri yetiştirmek olası değildir. Kurumun olumsuz havasının bireylere bulaşmaması da zaten beklenemez. Dolayısıyla bu ülkelerde eğitim, toplumun en önemli meselesi olarak görüldüğünden, rekabete dayalı serbest ve açık piyasa koşullarına göre işlemektedir. Yani hem özel okullar istenilen düzeyde yaygınlık kazanmış hem de eğitim hizmetleri yerel yönetimlere yetki devri çerçevesinde büyük ölçüde yerel yapıya kavuşturulmuştur.

Yerinden yönetimli eğitim sisteminde merkezi yönetimin yetki ve otoritesi azaltılmakta, bunun yerini gerekli yasal düzenlemeler paralelinde yerel yönetimler almaktadır. Bu yönetimler ülkeden ülkeye farklı olabildiği gibi bazı ülkelerde

⁵²⁰ Lynch, 2001, *a.g.m.*, s.5.

birbirine benzer yapıda da olabilmektedir. Yerel eğitim sistemini uygulayan bir çok ülkede eğitim hizmetleri o ülkenin belediye kuruluşlarınca yürütülebildiği gibi diğer bazı ülkelerde de değişik yetkilerle donatılarak kurulan çeşitli bölge, il ve ilçe yerel yönetimleri aracılığıyla bu hizmetlerin yürütülmesi sağlanmaktadır. Ayrıca yerel yönetim uygulaması ülkeden ülkeye kurumsal bakımdan olduğu gibi yetki ve işleyiş bakımından da birbirinden farklılaşabilmektedir.

4.1.1. Yerinden Yönetimli Eğitim Sisteminin Sakıncaları

Yerel bir sistemin bir çok faydasını sıralamak mümkün olabildiği gibi elbette sakıncalarından da söz etmek her zaman mümkündür. Örneğin, bir ülkede merkezi hükümetin o ülke yerel yönetimlerini hemen her fırsatta merkeze bağlama gayreti sergilemesi ne derece sakıncalara sebep olabilmekteyse, yerel yönetimlerin tümüyle kendi başlarına bırakılmaları da yine aynı oranda sakıncalı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle yerelleşmenin zaman zaman devlet idaresinde yetki çatışmalarına ve hizmetlerin aksatılmasına sebep olduğunu ileri sürenler de azımsanacak düzeyde değildir. Örneğin; Hurst (1985), bir sistemin merkezden yerele devredilmesiyle, yerelleşmeden beklenen bütün yararların elde edilemeyeceğine dikkat çekmektedir.⁵²¹

Tam bir yerelleşmenin sağlanmasıyla, kamuda olduğu gibi özel kesimde de bir takım tekellerin oluşma ihtimaline karşılık, devletin şeffaflıktan sıyrılarak çeşitli baskılara ve sert yöntemlere baş vurma zorunluluğunun doğması⁵²² uzmanlarca ayrı bir sakınca olarak görülmektedir. Bu yüzden Hurst, tam yerel yapılanmaya geçişi öngören bir sistemin bazen bir grubun diğer kesimleri dışarıda bırakarak etkisini artırmasıyla sonuçlanabileceğini de ifade etmektedir.⁵²³

Yerel bir sistemde ulusal düzeydeki projelerin yürütülmesi halinde hizmetlerin adaletli ve dengeli dağıtımı aksatılabileceği gibi ekonomik yetersizlikleri olan çevrelerin bu hizmetlerden yeterince yararlanamamaları da sözkonusu olabilir. Öte yandan, yönetimin yerelleşmesi sonucunda, yerel yöneticilerin yandaşlarını kayırması, bölücü akımlarla ortak hareket etmesi ve buna benzer ilişkiler sonucunda siyasal sistemin çökmesine sebep olabilecek çabaların ivme kazanabileceği endişesi

⁵²¹ Usluel, 1995, **a.g.e.**, s.13.

⁵²² Tutum, 1994, **a.g.e.**, s.29.

⁵²³ Usluel, 1995, **a.g.e.**, s.14.

de yine çeşitli kesimlerce zaman zaman dile getirilen hususlar arasında yer almaktadır.⁵²⁴

Bu bakımdan Lauglo ve Lean (1985), bütünüyle yerelleşen bir eğitim sisteminde aşağıdaki sorunlarla karşılaşmanın mümkün olabileceğini ifade etmektedirler:⁵²⁵

- Yerelleşme yoluyla bazen bir grubun ya da kurumun gücünün zayıflatılması hedef alınabileceği gibi, bunun tam tersi olan bir durumla, yani merkezi hükümetin yahut daha ufak ve bölgesel bir grubun güç ve otoritesinin artması sonucuyla da karşılaşılabilir.
- Eğitimde yerelleşme bazen beklenmedik bir biçimde yeni bir merkezileşme sorunu ile sonuçlanabilir. (ABD ve Avrupa'daki Katolik kiliseleriyle misyoner okullarında olduğu gibi kurumların kendi içinde merkezileşmesi).
- Tam yerelleşmiş bir eğitim sistemi; torpil, istismar vb. nedenlerden ötürü yöreler arası dengesizliklerin oluşmasına yol açabilir.

Bir başka görüşe göre ise, yerelleşmenin sakıncaları aşağıdaki biçimde tespit edilmiştir:⁵²⁶

- Yerel modelde yegane örnek bir politika modeli izlenmesinin güçlüğü,
- Örgüt içi ünitelerin eşgüdümünde yaşanabilecek zorluklar,
- Üst düzey yöneticilerin yetki ve statülerindeki değişimlerden kaynaklanabilecek hoşnutsuzluklar,
- Denetim tekniklerinden doğabilecek yetersizlikler (yetki çatışması vb.),
- Yerel yönetimlerin, dışarıdaki güçler (sendikalar, bürokrasi, hükümet yetkilileri vs.) tarafından sınırlandırılma ihtimali.

Prasch'a (1990) göre ise, yerelleşen bir sistemde yetki ve sorumlulukların mahalli birimlere transferi zorunlu olacağından bu durum *katılımcılık*, *sorgulama* ve *sorumluluk kültürü* bakımından daha az deneyimli toplumlarda bir takım zorlukların

⁵²⁴ Köksal, 1997, a.g.e., s.109.

⁵²⁵ İ. Erdoğan, *Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi*", *Yeni Türkiye Dergisi*, E.Ö.S., Y.2, S.7, 1996, ss.120-125.

⁵²⁶ Usluel, 1995, a.g.e., s.14.

yaşanmasına neden olabilmektedir.⁵²⁷ Ayrıca yerelleşmeye ilişkin tespit edilmiş başka sakıncalar da dikkat çekmektedir. Bunlar arasında.⁵²⁸

- Seçimle iş başına gelen karar organlarındaki yöneticilerin uzun vadeli hizmetleri savaştırayıp, kısa vadede sonuç veren daha gösterişli hizmetlere yönelmeleri,
- Yerel yönetimlerce görülecek hizmetlerin ülkenin her tarafında eşit nitelikte ve verimlilikte yürütülemeyeceğine yönelik endişeler

sayılabilir.

Bray (1985) ise, yerelleşmenin bazı durumlarda üniter devlet yapısına sahip toplumlarda ulusal birliği tehdit edici olabileceğini, bu yüzden Nijerya'da olduğu gibi, insanların doğdukları yer dışında iş bulmada güçlüklerle karşılaşabileceklerini; ancak bazı durumlarda da ulusal birliği sağlamaya hizmet edebileceğini ifade eder. Bray'e göre, yerelleşme yoluyla yaşanabilecek en önemli sorunlardan biri ise, merkezdeki üst düzey politikacı veya bürokratların yerelleşme nedeniyle yetki ve otoritelerinin azalacağından endişe duymalarıdır.⁵²⁹

Bu endişelerin yaşanmaması için özellikle, yerelleşmeye geçişi sağlayacak siyasal gücün kararlılığı, niteliği, yerelleşmeyle ne tür ihtiyaçların hedeflendiği ve uygulanacak modelin ne olacağı gibi hususların iyi tespit edilmiş olması önem arz etmektedir. Bu bakımdan; yerinden yönetimin alt yapısı, politikaları, plan ve projeleri ülke şartlarına ve bir takım değerlere göre belirlenmedikçe, burada üzerinde durulmayan başka sakıncaları da beraberinde taşıma ihtimali her zaman mümkündür. Önemli olan, hizmetlerin niteliğinin artırılarak zamanında sunulması, insan unsuruna güven duyularak eşitsizliğin önlenmesi ve böylece demokratikleşmenin aktif olarak hayata geçirilmesidir.

4.2. Yerinden Yönetimli Eğitim Modelinin Yararları

Yerelleşmiş bir eğitim sisteminin en başta ihtiyaç duyulan kararların alınması olmak üzere bütçe hazırlama, ihtiyaca göre nitelikli personel istihdamı, eğitime geniş

⁵²⁷ Erdoğan, 1996, *a.g.m.*, ss.120-125.

⁵²⁸ Usluel, 1995, *a.g.e.*, s.15.

⁵²⁹ Usluel, 1995, *a.g.e.*, s.14.

halk desteği sağlama, problemlere zamanında müdahale imkânı vb. bir çok yararından sözedilebilir.

Seeley (1988) ve Murphy'e (1992) göre, merkezi yönetimin etkin olmadığı eğitim dizgesi ve okul örgütlenmesinde farklı üniteler arasındaki ilişkiler daha esnek ve informal olduğundan merkeziyetçi yönetimlerde olduğu gibi katı hiyerarşi söz konusu değildir. Yerel eğitim uygulamasında okul, öncelikle çevrenin gereksinimlerine karşı duyarlı davranmak ve insan unsurunu ön plana çıkarmak zorunda olduğundan daha verimli işlemek durumundadır.⁵³⁰

Yazıcıoğlu (1992), yerel yönetimlerin üstünlüklerini şu şekilde sıralar:⁵³¹

- Yerel yönetimlerin uygulanması halinde, hem yerel halkın eğitime yönelik öncelikli ihtiyaçlarını yakından tanımaları hem de yöneticilerin yöre halkının ihtiyaçlarına duyarlı davranmaları kolaylaşır.
- Halkın, problem çözmede alınması gereken kararlara katılımı sağlanır.
- Halk, çeşitli mesleki kurum ve kuruluşların çalışmalarında söz sahibi olma imkânını elde eder.
- Bürokratik işlemler azalır ve katı hiyerarşi yerini uzmanlığa bırakır.
- Sorun çözme ve denetim yöntemleri mahallinde belirlenir.
- Halkın, her türlü yerel planlama ve eşgüdüm etkinliklerine katılımıyla yönetimde verimlilik artar.
- Yerel iktisadi kaynaklar adil ve rasyonel olarak kullanılır.

Başaran (1993) ise, yerinden yönetimli eğitimin yararlarını aşağıdaki biçimde kategorize eder:⁵³²

- Halkın, eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde “benim okulum” duygusuyla sorumluluk alması,

⁵³⁰ Yüksel Özden, *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*, 2. Baskı, (Ankara: PEGEM Yay, 1999), s.29.

⁵³¹ Demirtaş, 1993, *a.g.e.* ss.15-19.

⁵³² Başaran, 1993, *a.g.e.*, s.46.

- Müfredat programlarının öncelikle öğrenci, toplum ve çevrenin eğitim gereksinimlerine uygun hale getirilmesi,
- Toplumun, eğitimin geliştirilmesi sürecinde usta, yapıcı, önder ve girişken kişilerden daha üst düzeyde yararlanması,
- Değişik yerel yönetimlere bağlı okullar arasında daha iyi olmaya yönelik ortaya çıkan yarışma ve halkın kendi okullarını geliştirmeye güdülenmesi,
- Okul ve aile arasında eğitsel ve yönetsel sorunları çözmede daha iyi ilişkiler ve etkili çözümler bulunabilmesi.

Bunların yanısıra Lieberman (1989), Weiler (1991), Lauglo ve Lean'a (1985) göre, yerinden yönetimli eğitimin yararları sistematik olarak şu şekilde sıralayabiliriz.⁵³³

- Yerelleşme ile daha fazla akademik serbestlik sağlanır (Lieberman).
- Eğitim konusunda alınan kararlar geniş katılımlıdır (Lauglo ve Lean).
- Denetimde çok yönlü ve dengeli kontrol mekanizması gelişir (Lauglo ve Lean).
- Bu sistemde okullar, inisiyatif sahibi olduklarından, sosyo-kültürel zenginliğin korunmasında etkili rol oynarlar (Lieberman).
- Yerelleşmeyle yetkileri çoğalan okulların teknolojideki yeniliklere zamanında adapte olmaları kolaylaşır (Lieberman).
- Yerel modelde eğitime bölgesel kaynaklar kolaylıkla mobilize edilebilir (Lauglo ve Lean).
- Eğitim kurumları, kendi imkânlarını kullanarak ekstra kaynaklar elde ederler (Weiler).
- Eğitim programları öğrencilerin, toplumun ve çevrenin gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte hazırlanır (Lieberman).

⁵³³ Erdoğan, 1996, *a.g.m.*, ss.120-125.

- Sistemin kendini yenilemesi kolaylaşır ve insan kaynaklarından daha iyi yararlanır (Lauglo ve Lean).
- Eğitimin amaçları netlik kazanarak karşılıklı iletişim nitelikli hale gelir (Lauglo ve Lean).

Bunların yanısıra yerleştirilmiş sistemler merkezi sistemlere göre daha yaratıcı olduklarından öğrenme kolaylaşır.⁵³⁴ Öğretmen, merkeziyetçi yönetim uygulamalarında olduğu gibi sadece MEB'nca belirlenen kitaplar yoluyla bilgi aktaran edilgen bir uygulayıcı değil; ne öğreteceğini okul idaresi, veliler ve öğrencileriyle birlikte kararlaştıran profesyonel bir meslek erbabı statüsüne kavuşur.⁵³⁵ Dolayısıyla, öğrenci, öğretmen ve veliyi merkeze alan yerel bir eğitim sisteminde aşağıdaki üç fonksiyonu en iyi biçimde bütünleştiren bir model ortaya çıkmaktadır.⁵³⁶

1- İlk ve orta öğretimde ortak zorunlu dersler ve etkinlikler kümesi,

2- Zeka türlerini geliştirmeye yarayan bireysel eğitimler kümesi,

3-Üniversite sınavlarına öğrenciyi hazırlayabilecek performans etkinlikleri kümesi.

Yerel sisteme geçişte, halen yürürlükte olan mevcut sistemin tamamını değiştirmeye de gerek yoktur. Zira, mevcut eğitim sistemimizin alt yapısı üzerinde yerel bir eğitim modeli inşa edebilmek her zaman mümkündür.⁵³⁷ Önemli olan halkın, en önemli meselemiz olan “eğitim”de sorumluluk yüklenerek etkili çözümler üretmesi ve okulları yönetsel açıdan sahiplenmesidir.

4.3. Yerinden Yönetimli Eğitim Sistemini Zorunlu Kılan Sebepler

Günümüzde, uygarlığın gerileme tehdidi altında olduğuna yönelik kanaatlerin yaygınlık kazandığı bir dünyada yaşıyoruz. Bu kanaatin belirtileri arasında suç ve şiddeti, bölgesel ve küresel çatışmaları, hoşgörünün azalmasını, her türlü nezaketsizlik ve kötü davranışları, çoğalan gayri meşruluk ve artan suç oranlarını, yönetemeyen siyasal rejimler ve ekonomideki yolsuzlukları, ailenin çöküşü ve bu

⁵³⁴ Şimşek, 1997, a.g.e., s.87.

⁵³⁵ M. Tezcan, “Gelecekte Eğitim (21. Yüzyıl Okulları Üzerine)”, *Yeni Türkiye Dergisi*, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 1998, s.821-828.

⁵³⁶ Tezcan, 1998, a.g.m., ss.821-828.

⁵³⁷ Erdoğan, *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, (İstanbul: Sistem Yayıncılık, 3. baskı, 1997), s.197.

sorunların üstesinden gelemeyen eğitim sistemlerindeki başarısızlığı vb. birçok faktörü sıralamak mümkündür. Üstelik eğitim kalitesindeki düşüşe paralel olarak, okulların bir çok anti-sosyal ve ahlâki olmayan değerleri teşvik etmeleri de ayrı bir problem olarak durmaktadır. Bundan ötürü Hayek, iyi bir toplumun eğitim sisteminde öncelikle aşağıdaki değerlerin titizlikle korunmasının gerekliliğini savunur.⁵³⁸

- Terbiye,
- Ahlâkîlik,
- Nesnellik,
- Özgürlük,
- Yaratıcılık.

Isaiah Berlin de Hayek’le benzer düşünerek eğitim yoluyla önlenmesi gereken bir takım tehlikelere dikkat çekmektedir. Berlin, eğitimde asla ödün verilmemesini gerekli gördüğü önemli hususları şu şekilde sıralamaktadır.⁵³⁹

- Toplumun ayakta tutabilecek değerlerin uygun bir eğitim modeliyle çocuklara kazandırılması,
- Bilgi ve aydınlığı aramanın ihmal edilmemesi,
- Hiç bir zaman sağduyu, terbiye, nezaket, hakşinaslık, özgürlük, adalet, ölçülü hüküm verme ve zor sorunlara kademeli yaklaşma erdemlerinden vazgeçilmemesi,
- Ahlâki ve siyasi tartışmalarda karşılıklı fedakârlık tavrı içinde olunması.

Oysa, ülkemize baktığımızda hemen hemen son yirmi yılda eğitim, işbaşına gelen hiçbir hükümetin öncelikli hedefleri arasında yer almış değildir. Bundan ötürü 2000’li yılların baş döndürücü gelişmelerine ayak uydurabilecek çapta ulusal bir eğitim sistemimizin henüz mevcut olduğu söylenemez.

Bir fabrikanın seri üretim sonucunda daha çok ürün üretmeyi hedeflemesi gibi, Türk eğitim sistemi de *daha çok mezun* ve *daha çok diploma* vermeye

⁵³⁸ Hartwell, “Bir Liberalin Eğitimi”, Mont Pelerin Topluluğu 1992-1994 Dönemi Açış Konuşması, <http://www.liberal-dt.org.tr/>

⁵³⁹ Hartwell, a.g.m.

odaklanmış bir sistem olarak milyonlarca genç insanı günün belirli saatlerinde gözetim altında tutmaktan öte bir işe yaramamaktadır. Aktif nüfus (25 yaş) itibariyle kişi başına düşen eğitim ortalamamız bile yalnızca 3,5 yıldır. Anayasada kesin hüküm olmasına karşın herkesi ilkökul mezunu bile yapmış sayılmayız. Eğitimdeki başarımız, hâlâ üniversite sınav sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. On bir yıllık öğrenim süresini ve bunca emeği iki-üç saatlik çoktan seçmeli bir test (ÖSS) ile değerlendiren; sonuçta dörtte üçlük çoğunluğun bu hayalini de yok eden bir başka dünya ülkesine rastlamak mümkün değildir. Ülkemizde sorgulayamayan, düşüneyemeyen ve konuşamayan bir insan tipi yetiştirilmekte olduğundan, insanımız yeni bir çağa donanımlı girme şansını henüz yakalayamamıştır.

Eğitimde kalitenin düşmesi nedeniyle, Türkiye’de gitgide devlet okullarından kaçış da hızlanmaktadır. Bir yanda toplumun büyük bir bölümünün ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarını göndermek zorunda bırakıldığı niteliksiz devlet okulları; öte yanda belli bir azınlığa hitap eden paralı özel okullar ikilemi ile karşı karşıyayız. Sistemin aşırı merkeziyetçi olması ve hiyerarşinin ağır işlemesi de ayrıca önemli bir problem olarak durmaktadır.⁵⁴⁰

Aslında Türk toplumu için eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde yöre halkına sorumluluk yüklenmesi yeni bir durum değildir. Nitekim, Selçuklu ve Osmanlılar döneminde birçok başarılı eğitim hizmetlerinin bizzat halkın kurduğu vakıf ve loncalar aracılığıyla yürütüldüğü bilinmektedir. Ayrıca sonraki dönemlerde de halkın yaptığı bağışlar azımsanacak düzeyde değildir. Özellikle Dewey’in (1924) Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Türk eğitim sisteminin yeniden yapılanması bağlamında sunduğu raporda yerel yönetimli eğitimin faydaları ve merkezci sistemin doğurabileceği sakıncalar açık bir dil ile ifade edilmiştir.⁵⁴¹

Ne var ki Cumhuriyet dönemindeki hükümetlerin farklı uygulamalarda bulunmuş olmaları eğitim sistemimizi son derece katı ve merkeziyetçi bir hale sürüklemiştir. Ülkemizdeki kamu yönetiminin yapısı ve uygulamaları bakımından birçok benzerliğimiz olan Fransa, eğitimin yerel yönetimlere devrine yönelik çalışmaları 1982 yılında başlatmış ve önemli sonuçlar almıştır. Yine, Fransa ve Türkiye gibi tekçi bir yönetim yapısına sahip olan İngiltere’nin, özellikle 1979

⁵⁴⁰ Şimşek, 1997, *a.g.e.*, ss.75-85.

⁵⁴¹ Demirtaş, 1993, *a.g.m.*, ss.15-19.

sonrası (18 yıllık Theatcher'ci dönem) dönemdeki kamu yönetimine yönelik reform çabalarında olumlu sonuçlar alınmış, birçok alandaki iş ve hizmetlerin yetki ve sorumluluğu Birleşik Krallık Hükümetleri'nden alınıp yerel yönetimlere devredilmiştir. Bu yüzden oldukça yavaş işleyen, halkımızın gereksinimlerini karşılamaktan uzak, antidemokratik, kapalı ve bürokratik olduğu gözlenen eğitim dizgemizin yapısı ve işleyişi yeniden gözden geçirilmek durumundadır.⁵⁴²

Uzmanların eğitim reformları bağlamında, Türkiye'de hayata geçirilmesini öngördükleri görüş ve teklifleri kısaca özetlemek gerekirse; bu hususta Bilgen (1994), yaptığı araştırma sonucunda MEB bünyesinde toplanan yetkilerin önemli bir kısmının il ve ilçe düzeyindeki görevli birim ve kişilere devredilmesinin ve kişilerden kaynaklandığı varsayılan formalite ve kırtasiyeciliğin bir an önce sona erdirilmesinin önemli bir aşama olacağını belirtir.⁵⁴³

Yapılan araştırmalarda; ulaştırma, adalet ve millî savunma dışındaki diğer bütün iş ve hizmetlerin yürütülmesine yönelik merkezi yönetimin yetkilerinin asgariye indirilmesi bu yetkilerin yerel yönetimlere devrini öngören sonuçlar ağırlık kazanmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarından özellikle eğitim alanında okul ve il düzeyindeki idarecilere inisiyatif tanınmasının, başta sanayi ve ticaret kesimleri olmak üzere toplumun diğer kesimleriyle de etkileşime girilerek eğitimde rekabetçi ortama geçilmesinin ve MEB'nın merkeziyetçi yapısının hızla yerinden yönetimci bir yapıya devredilmesinin fevkalade önemli olduğu anlaşılmaktadır.⁵⁴⁴

Örneğin, Görmez tarafından yapılan araştırmada (1995), merkezi yönetimin yetki ve sorumluluğuna bırakılan eğitim hizmetlerinin belirli sınırlar kapsamında belediyelere bırakılmasının bürokratik işlemleri azaltacağı, bu yeni sistemde hizmetlerin daha çabuk ve etkin olarak yürütülebileceği, dolayısıyla denetim hizmetlerinin de kolaylaşacağı belirtilmektedir.⁵⁴⁵

Özetle dünyanın hemen her ülkesinde yerelliğe ve katılımcı demokrasilere olan talep nedeniyle yerel yönetimlere duyulan gereksinimler artmakta ve her geçen gün devlet örgütlenmeleri içinde bu yönetimlerin ağırlığı fazlalaşmaktadır. Diğer

⁵⁴² A. Duman, 1998, *a.g.m.*, ss.83-93.

⁵⁴³ Köksal, 1997, *a.g.e.*, s.43.

⁵⁴⁴ Köksal, 1997, *a.g.e.*, s.43-44.

⁵⁴⁵ Köksal, 1997, *a.g.e.*, s.45.

ülkelerde olduğu gibi, yerinden yönetimli eğitim sistemini günümüz Türkiye'si için zorunlu kılan bir çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin önemli bir kısmı şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitimin önündeki politik engelleri ortadan kaldırmak ve merkezi idarenin iş yükünü hafifletmek,
- Yenilikçilik ve değişen dünya dengelerine ayak uydurmak,
- Bürokrasiyi, kırtasiyeciliği ve hizmetlerin gecikmesini ortadan kaldırmak; eğitim-öğretim hizmetlerinde verimliliği sağlamak,
- Yerel kaynakları harekete geçirip hizmetlerdeki maliyeti azaltmak, mali yükü paylaşmak,
- Halkın, yönetime katılımını ve demokrasinin yaygınlaşmasını sağlamak,
- Merkezi idareyi (MEB) eğitime yönelik ulusal plân, proje ve politikaları tespit etmeye teşvik etmek, makro hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlamak,
- Eşitsizliği ortadan kaldırıp, yönetimde saydamlığı gerçekleştirmek,
- Güvensizliği ortadan kaldırıp, eşgüdümü artırmak,
- Öğretim programlarını, çevre şartları ve öncelikli ihtiyaçlar doğrultusunda belirleyip, verimli kılmak, vb.

Görüldüğü gibi, ülkemizde halen uygulanmakta olan yönetim yapısı, gelişmekte olan toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmakta ve yerel topluluk üyelerinin kendi yörelerindeki iş ve hizmet yönetimine katılma haklarını engellemektedir.

4.4. Türk Milli Eğitim Sisteminin Merkeziyetçi Örgüt Yapısından Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim sistemimizin işleyişinde karşılaşılan sorunlar kısaca şu şekilde sıralanabilir:⁵⁴⁶

⁵⁴⁶ Niyazi Can, “Türk Milli Eğitim Sistemi Merkez Örgütünün Yapısı”, (Bazı Sorunlar ve Çözüm Teklifleri), *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Y.21, S.225, 1996, ss.16-18.

- Eğitim sistemimizin merkeziyetçi olması ve tüm yetkilerin merkezde toplanmış olması,
- Merkez örgütünde benzer işleri yürüten kişi ve birimlerin çokluğu,
- Bilimsel araştırma ve inceleme faaliyetlerine ayrılan bütçenin yetersizliği,
- Örgütte, yeterli miktarda uzmanlık hizmetlerine yer verilmemesi,
- İletişim ve iş akımındaki aksaklıklar,
- Kararlara katılım eksikliği, güvensizlik vb. olumsuzluklar.

Baloğlu (1990) ise, Türk Millî Eğitim sisteminin örgüt yapısından kaynaklandığı varsayılan sorunları şu şekilde sıralamaktadır:⁵⁴⁷

- Eğitim sistemimizin öğrenci merkezli olmaması,
- Yöneticilerin, tek kişinin takdirine göre sıklıkla yer değiştirmeleri ve bu bağlamda yaşanan tedirginlikler,
- Milli eğitim merkez örgütünün kadro yönünden gereksiz yere şişirilmiş olması,
- İstikrarlı ve etkili yönetim noksanlığı,
- Çözüm bekleyen sorunların ertelenerek geciktirilmesi,
- Kaynak ve zaman israfı,
- Nitelik, kaynak ve sistem krizinin gün geçtikçe büyümesi, vb.

Bu bağlamda, Türk Milli Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının olumsuzluklarını ortaya çıkaran bir çok bilimsel araştırmadan da söz edilebilir.

1976 yılında Bilgen tarafından yapılan “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünün Analizi” konulu araştırmaya katılan denekler, merkez örgütünün sistemsiz ve gereksiz olarak büyüyerek hantal bir yapıya kavuştuğunu ve bu büyümede üst düzey yöneticilerin (bakan, müsteşar, genel müdür, vs.) kişisel beklentilerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.⁵⁴⁸

⁵⁴⁷ Zekai Baloğlu, *Türkiye’de Eğitim*, (İstanbul: Tüsiad Yay., 1990, ss.165-166.

⁵⁴⁸ Köksal, 1997, a.g.e., s.40.

Özdamgacı (1987), “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Merkez Örgütünde Yapısal Değişmeler” başlıklı araştırmasında; denek olarak bakanlık merkez örgütünde çalışan şube müdürü ve şeflerin il ve ilçe milli eğitim örgütlerinde yapılması gerekli işleri yürüttüklerini ve yetkilerinin neler olduğu hususunda da hiçbir bilgilerinin olmadığını belirlemiştir.⁵⁴⁹

Çolak (1989) ise, yaptığı çalışmada; MEB’nda yetkilerin genellikle üst kademelerde, sorumlulukların da alt kademelerde toplandığını, dolayısıyla örgüt ve yönetim bakımından ilkel bir görünüm sergilenerek birimler arasında eşgüdüm eksikliği bulunduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sistemimizin merkeziyetçi yapısından kaynaklandığı bilinen iletişim ve eşgüdüm eksikliği XIV. Milli Eğitim Şurası’nda (1993) olduğu gibi Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Taslak Raporu’nda da (1994) ayrıca dile getirilmiştir.⁵⁵⁰

Karatepe (1995) ise, tıkanan idari sistemimizin en önemli sorunlarını beş başlık altında toplamakta ve bu sorunların başında merkeziyetçiliğin geldiğini vurgulamaktadır. Karatepe’nin sınıflandırmasına göre bu sorunlar:⁵⁵¹

- Merkeziyetçilik ve kırtasiyecilik,
- Örgütsel büyüme ve hantal yapı,
- Gizlilik ve dışa kapalılık,
- Kuralcılık ve sorumluluktan kaçma,
- Siyasal yozlaşma ve çürümedir.

Çoker (1995), yaptığı çalışmada, MEB merkez örgütünde çalışan ve il özel idareleri ile dolaylı ilişkisi olan yöneticilerin görüşlerine başvurmuş, bunun sonucunda “eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ve bu hizmetlerin il özel idarelerine devri” konusunda %95 oranında olumlu yanıt almıştır.⁵⁵²

Ayrıca, Açıkalın (1994), Yenişen (1995), Gönül (1995), Görmez (1995) ve Usluel (1995) tarafından hemen hemen aynı dönemlerde yapılan çalışmalarda da; eğitim hizmetlerine yönelik yetkilerin merkezde toplanarak bakanlığın (MEB)

⁵⁴⁹ Köksal, 1997, a.g.e., s.41.

⁵⁵⁰ Köksal, 1997, a.g.e., ss.41-42.

⁵⁵¹ Köksal, 1997, a.g.e., s.43.

⁵⁵² Köksal, 1997, a.g.e., s.44.

gereksiz yere ziyadesiyle büyüdüğü, buna bağlı olarak kırtasiyeciliğin arttığı, birimler arası eşgüdüm ve okulların gelişmesinin engellendiği, güvensizliğin had safhada olduğu, dolayısıyla öğretim programlarının belirlenmesi dahil olmak üzere benzeri birçok yetki ve sorumluluğun merkezden yerel organlara bırakılması gerektiği vurgulanmaktadır.⁵⁵³

Ülkemizde, katılımcı demokrasinin başarıyla uygulanabilmesi, toplumun gelişen dünya dengelerine ayak uydurabilmesi, insan hak ve özgürlüklerinin kullanılmasına yönelik vatandaşlık bilincinin gelişmesi için, Türkiye idari yapısının kökten ıslah edilerek yerel yönetimlere doğru yeni bir yapılanmaya gidilmesi vazgeçilemez bir zorunluluk olarak görülmektedir.

4.4.1. Merkeziyetçi Eğitim Sistemlerinden Kaynaklanan Diğer Temel Sorunlar

Bu sorunlar; bürokrasi, demokrasi, ve finansman sorunu olarak başlıca üç temel başlık altında ele alınıp incelenmektedir.

4.4.1.1. Bürokrasi Sorunu

Bir toplumun uluslararası gelişme yarışında varlığını sürdürebilmesi için eğitim sisteminin kalite standardını yüksek tutmasının yanısıra, demokratik bir toplum olma yolunda da önemli gayretlerinin bulunması gerekir. Zira, bütün bireylerinin otoriteye sıkı sıkıya bağlı olduğu bir toplumun eğitim sistemi ne olursa olsun o ülkede demokrat bireylerin yetişmesi genel olarak beklenmez. Bu yüzden eğitimde bürokrasi sorununa değinmeden önce hiyerarşik ve vesayetçi çağrışımlar yapan bürokrasinin kavramsal boyutu üzerinde durmak gerekir.

4.4.1.1.1. Bürokrasinin Tanımı

Bürokrasi, “yetkili idareciler topluluğu ile belirli bir idare sisteminde geçerli prosedürler ve işlerden oluşur.” XIX. yüzyılın başlarında Fransa’da ortaya atılmış olmasına rağmen, bürokrasi kavramına en büyük katkıyı Max Weber’in yaptığı genel kabul görmektedir.⁵⁵⁴

⁵⁵³ Köksal, 1997, a.g.e., ss.44-45.

⁵⁵⁴ Marshall, *Sosyoloji Sözlüğü*, Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü, (Ankara: Bilim ve Sanat Yay., 1999), s.85.

Bürokrasi kavramının, gerçek anlamında anlaşılabilmesi için Weber'in, *demokrasi* ve *tahakküm* (iktidarın meşru ve kurumsallaşmış biçimde kullanımı) üzerine yaptığı çalışmalar bağlamında değerlendirilmesi gerekir. Bu kavram, hedefe ulaşmada en etkili araç anlamına gelmemesine rağmen, diğer tüm tahakküm biçimleri karşısında salt teknik açıdan önemli bir üstünlüğe sahiptir. Çünkü bürokrasi, öncelikle akılcılığı, akılcılık da riskli faaliyetlerde belirsizliği en aza indiren hesaplanabilirliği içerir.⁵⁵⁵

Stanislav Andreski'ye (1984) göre, bürokrasi terimini başlıca dört ayrı anlam ile ilişkilendirmek mümkündür. Bunlar:⁵⁵⁶

- 1- İdari fonksiyonları yerine getiren insanlar (bürokratik kadro),
- 2- Bu insanların girdikleri ilişkiler ağı,
- 3- Bir topluluk olarak kullandıkları gücün miktarı,
- 4- İdari düzende oluşabilecek çeşitli türdeki aksaklıklardır.

Sınırsız devlet anlayışıyla devleti yöneten kadroların bürokrasi adına zaman zaman bazı güç ve yetkilerini keyfiyete dönüştürdükleri, dolayısıyla bu yetkilerini her zaman kamu yararı adına kullanmadıkları da söz konusu olabilmektedir. Weber'e göre bürokrasi kadrosu, atama ile işbaşına gelen görevliler oldukları gibi, hizmet süreleri boyunca görevde kalma hakkına sahip olmanın yanı sıra, yüksek statünün her türlü nimetlerinden de yararlanabilmektedirler.⁵⁵⁷

Merkeziyetçi idarelerde sıklıkla karşılaşıldığı bilinen bürokrasinin çeşitli ayırıcı özelliklerinden de söz edilebilir. Bu özellikleri kısaca şu şekilde sıralamak mümkündür:⁵⁵⁸

- Makamlar hiyerarşisi ile hiyerarşik düzeyler arasındaki iletişimi sağlayan kanallar,
- Dosyalar ve gizlilik,
- Çeşitli mevzuatlarda açıkça tanımlanan yetki alanları,

⁵⁵⁵ Marshall, 1999, a.g.e., s.86.

⁵⁵⁶ Marshall, 1999, a.g.e., s.87.

⁵⁵⁷ Marshall, 1999, a.g.e., s.86.

⁵⁵⁸ Marshall, 1999, a.g.e., s.86.

- Resmi işlerin özel işlerden idari biçimde ayrılması,
- Bürokrasiyi temsil eden insanlar.

4.4.1.1.2. Türkiye'nin İdari Yönetimindeki Yozlaşma Olgusu ve Nedenleri

Weberci anlamda modern bürokrasi, daha üst düzeyde belirlenmiş siyasal amaçların gerçekleştirilmesini maksat edinen bir araç yahut tarafsız bir uzman-teknik birim gibi anlaşılmaktadır. Uygulamada ise bu kavram çoğu kez siyasal iktidarın etkinliğini yayarak güç kullanmasına hizmet eden bir tür **siyaset-olusturucu** (policy-maker) yahut **siyasal bir aktör** anlamında kullanılmaktadır. Nitekim Mises'e (1947) göre, bürokratik yönetimin faaliyet alanı genişledikçe, buna bağlı olarak hem özgürlük ve demokrasinin alanı aynı oranda daralmakta, hem de devlet egemenliği zaman zaman halk egemenliğinin önüne geçebilmektedir.⁵⁵⁹

Ülkemizde de bürokrasinin egemenliğinde bulunan idari yapılanma ve buna bağlı olarak gittikçe kök salan merkeziyetçi anlayıştan dolayı siyasal sistemimizde sıklıkla yozlaşma olgusundan sözedilebilir. Bu yüzden aynı gerekçelerle Mardin (1990), geçmişte Türk bürokrasisinin siyasal sistem içinde ideal anlamda modernleşme sürecini tamamlamak yerine dayatmacı bir eğilime saptığını, buna örnek olarak da, *Yeni Osmanlılar*'ın "özgürlükçü" söylemlerinin asıl hedeflerinin padişahıtan öte "bürokratik diktatörlük" olduğunu ifade etmektedir.⁵⁶⁰

Türkiye'de merkeziyetçi yönetim ve bürokrasi eksenli sorunların Cumhuriyet döneminde de katlanarak devam ettiği görülmektedir. Nitekim, 1921 ile 1930 yılları arasında İstanbul'da tercüman ve elçilik katibi olarak çalışan, 30 Haziran 1942'de de yeniden Ankara'da İngiltere büyükelçiliğinde müsteşarlık görevine atanan Alexander K. Helm'in **On İki Yıl Sonra Türkiye** başlıklı raporunda, Türk bürokrasisindeki çarpıklık gözler önüne serilmektedir. Helm, raporunda; Türkiye Cumhuriyeti bürokrasisinin hareket kabiliyetini tamamen yitirdiğini ve aşırı merkezileşmenin

⁵⁵⁹ Mustafa Erdoğan, *Liberal Toplum Liberal Siyaset*, (Ankara: Siyasal Kitabevi, 1993), ss.243-244.

⁵⁶⁰ Erdoğan, 1993, *a.g.e.*, s.244.

bürokrasiyi bir çıkmaza soktuğunu belirterek, bu durumu İkinci Dünya Savaşı (1939-1945) yıllarında Türkiye’de yaşanmış somut bir olayla ilişkilendirmektedir:⁵⁶¹

O günlerde İngiliz elçisinin eşi Lady Knatchbul-Hugessen, Almanya’da bulunan İngiliz savaş esirlerine, savaş içinde Türkiye’nin tarafsızlığı nedeniyle Almanya ile posta hizmetlerinin devam etmesinden yararlanarak kullanılmış tenis toplarını hediye olarak göndermek ister. İlginçtir, o dönemde bu, “kullanılmış tenis toplarının” Türkiye gümrüğünden geçebilmesi için Ankara’da Bakanlar Kurulu üyelerinin tamamının imzası gerekmektedir!

Katı merkezîyetçilik ve bürokrasi, bir yanda hem hizmetlerin zamanında yürütülmesini hem de katılımcılığı aksatıp taşradaki memurları olabildiğince pasifize etmekte, öte yanda üst düzey memurların devlet gücünü ileri sürerek demokrasinin gelişmesiyle devletin ayağa düşeceğini bahane etmelerine ve aslında “devletle” özdeşleştirdikleri kendi çıkarlarını koruma kaygısının etkisinde kalmalarına yol açmaktadır. Zira, onlara göre katılımcı demokrasinin gelişmesi, aynı zamanda kendilerinin halk karşısında güçlerini yitirip ayrıcalıksız bir konuma düşmelerine de sebep olmaktadır. Katılımcı demokrasinin gelişmesi halinde bürokrasi eksenli çekince ve korkuların altında ayrıca şu faktörlerin yattığı da ileri sürülmektedir:⁵⁶²

- Devletin önceliğini yitirmesi,
- Bürokratik seçkinlerin statü ve nüfûz kaybına uğramaları ve halk ile eşitlenmeleri,
- Halkın kararlara katılarak zaman zaman sorgulama yapacak olması vb. endişeler.

Türkiye’deki yönetim yozlaşmasının altında yatan en önemli faktörlerden biri de yönetimin merkezîyetçi yapıda olmasıdır. Bu yüzden ülkemizde olduğu gibi merkezîyetçi yönetimin egemen olduğu hemen hemen her ülkede politik kirlenmişlik, iş ve hizmet üretimindeki tıkanma, acil ihtiyaçların karşılanamaması,

⁵⁶¹ Ayhan Aktar, *Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2000), s.178.

⁵⁶² Erdoğan, 1993, a.g.e., s.248.

kırtasiyecilik, yolsuzluk vb. bir çok sorunla karşılaşmak mümkündür. Merkeziyetçi yönetimden kaynaklandığı varsayılan yozlaşmanın nedenleri Çoker (1998) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:⁵⁶³

- Devletin otoriter bir baba olarak algılanması,
- Bürokrasinin, iktidar partileriyle olan izdüşümü,
- Yasama ve yürütme erkinin zaman zaman birlikte yürütülmekte olması,
- Siyasi iktidarların kamuya ait kaynakları tek elden kendi iktidarları için kullanır hale gelmeleri,
- Siyasilerin yetki devrine yanaşmamaları,
- İktidar ile uyuşmayan kadroların tasfiye edilmesi ve böylece hukuk dışı yöntemlere sapılması,
- Milletvekillerinin bir daha seçilememe endişesiyle siyasi parti genel başkanlarına bağımlı kalmaları vb. etkenler.

Katı merkeziyetçi yönetimlerin uygulandığı ülkelerde genel olarak kamu hizmetlerinin sunumunda sıklıkla rastlanan beş ana yozlaşma türünden sözedilebilir:⁵⁶⁴

- 1- Siyasallaşma,
- 2- Kabilecilik,
- 3- Aracı kullanma,
- 4- Rüşvet,
- 5- Adam kayırma.

4.4.1.1.2.1. Siyasallaşma

Siyasallaşma (Political Behaviour), kamu yönetim örgütlerinin giderek kendi görev alanlarından uzaklaşıp genel siyasete karışmaları halidir. Bu yüzden

⁵⁶³ Ziya Çoker, “*Daha Etkili Bir Kamu Yönetimi İçin Yerinden Yönetilen İl Sistemi*”, **Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi 26-27 Mayıs 1998**, (Ankara:TODAİE Yay., C.1.), ss.397-326.

⁵⁶⁴ Cemil Oktay, **Yükselen İstemler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi**, (İstanbul Üniv., S.B. Fak. Yay., 1983), ss.203-205.

Huntington, kurumlaşma sürecini yeterince tamamlayamayan ancak siyasal talepleri aşırı boyutlara varan toplumlarda, hemen her şeyin siyasallaştığını belirtir. Bu yönelim, hizmetin gereklerini ve kamu yararını gözetmek yerine, siyasal kayırmalara ve çıkar ilişkilerine de neden olabilmektedir.⁵⁶⁵

Siyasallaşma olgusunu ele alan birçok yazar ve düşünür, Türkiye'nin idari yönetiminde özellikle işe alma ve her türlü yükselmelerde siyasal tercihlerin ağırlık kazandığını öne sürmektedirler. 1968'de TODAİE tarafından yapılan bir araştırmada da, yönetimin giderek siyasallaştığı ve hatta git gide partileştirmeye doğru yöneldiği açıklıkla ifade edilmiştir.⁵⁶⁶

4.4.1.1.2.2. Kabilecilik

S. Henry (1861), kabilecilik (tribalism) kavramını; akrabalık ve görev bağıyla birbirine bağlı olan toplumsal grup üyelerinin siyasal özerklik duygusuyla birlikte hareket ederek, grup ekseninde gerçekleşen toplumsal uyumu paylaşımları⁵⁶⁷ biçiminde tarif eder. Bu kavram, aynı okulda okumuş olmak, aynı yöreden olmak veya ideolojik anlamda aynı siyasal eksen üzerinde bulunmak biçiminde de yorumlanabilir. Hatta Türk kamu bürokrasisindeki uygulanış biçimiyle belirginleşen kabilecilik yaklaşımını *işbiriricilik* yahut *kulüpçülük* olarak niteleyenlere de rastlanmaktadır.⁵⁶⁸

4.4.1.1.2.3. Aracıya Başvurma

Aracı kullanma, Türk kamu yönetiminde yöneten-yönetilen ekseninde sıklıkla baş vurulan bir yöntemdir. Türkiye'de özellikle milletvekilleri ve diğer siyasilerin iş ve işçi bulma kurumu gibi çalışmalarını kolaylıkla bu kapsamda değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu uygulama, idaredeki siyasal nitelikli atamalar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kayırmalarla da yakından ilişkilidir.⁵⁶⁹

⁵⁶⁵ Oktay, 1983, a.g.e., s.203-205.

⁵⁶⁶ Oktay, 1983, a.g.e., s.205.

⁵⁶⁷ Marshall, 1999, a.g.e., s.372.

⁵⁶⁸ Oktay, 1983, a.g.e., s.209.

⁵⁶⁹ Oktay, 1983, a.g.e., s.209.

4.4.1.1.2.4. Rüşvet

Ülkemizde son yirmi yıldan bu yana yayınlanmış çalışmaların çoğunda dolaylı ya da dolaysız olarak rüşvet konusuna değinilmiş ve Türkiye’de rüşvetin giderek yaygın bir uygulamaya dönüştüğü belirtilmektedir.⁵⁷⁰

4.4.1.1.2.5. Adam Kayırma (İltimas)

Hem kamu bürokrasisi hem de devlet kurumları aracılığıyla hizmetlerin sunumunda din, dil, ırk, kültür, ideoloji, inanç ve felsefi düşünce gibi yahut menfaate dayalı çeşitli ortaklıklar nedeniyle bazı kimselere diğerlerine göre daha fazla dikkat ve ilgi gösterilmesi, bu kişilerin haksız yere korunması veya himaye edilmesi fiilidir.

4.4.1.2. Demokrasi Sorunu

Heywood’a (1992) göre demokrasi, bir ideoloji yahut organize bir sosyal faaliyetin amaç ve araçları hakkında edinilen fikirler bütünlüğü olmayıp, belli bir yönetim sistemi ve onu ayakta tutan kuvvetler dengesinin dağılımının ifadesidir.⁵⁷¹ Başka bir ifade ile demokrasi, ferdin kendini alakadar eden kararlara iştirak etmesi ve söz konusu kararları etkileyebilme özgürlüğünü edinmesidir.

İlk bakışta demokrasi kavramı “halk ve yönetim” gibi iki ayrık fikri bir araya getiren basit bir kavram gibi görünmektedir. Bu yüzden ABD eski başkanı Abraham Lincoln (1863), demokrasiyi; “halkın, halk tarafından, halk için yönetimi” anlamında tanımlamıştır. Ancak “halk tarafından yönetim” ile “halk için yönetim” ifadeleri epey farklı olup iki değişik demokrasi anlayışının doğmasına sebep olmaktadır. Halk tarafından yönetim; halkın yönetime yaygın olarak katılımı anlamına gelirken; “halk için yönetim” ise, katılımdan ziyade yönetimin halkın çıkarına dayandırılarak yürütülmesini ifade eder.⁵⁷²

Tarihsel süreç itibariyle modern demokrasi anlayışını, Amerikan (1776) ve Fransız (1789) devrimlerinin oluşturduğu siyasal devrimlerin öncülüğünde gelişen *popüler siyasete* değin geriye götürmek mümkündür. Çünkü daha o dönemde (18. yüzyılın sonları), yönetimin mutlaka “halk egemenliğine” dayanmasını savunan

⁵⁷⁰ Oktay, 1983, a.g.e., ss.211-212.

⁵⁷¹ Andrew Heywood, *Political Ideologies*, Çev. B. Şahin, 1992, <http://www.liberal-dt-org.tr/>, ss.269-291.

⁵⁷² Heywood, 1992, a.g.e., ss.269-291.

radikal fikirlerin yaygınlık kazandığı bilinmektedir. Bu fikirleri savunanların başında Rousseau gelmektedir.⁵⁷³ Rousseau'ya göre, bir ülkede eğer itaat ile hürriyet ahenk içinde bulunuyorsa, siyasi bütünlükten ancak o zaman söz edilebilir. Dolayısıyla, “tebaa” ve “hakim varlık” kavramları yerini eşit vatandaş ve evrensel hukuk kurallarına bırakmadıkça hür ve demokratik bir devletten söz edilemez. Bu nedenle merkeziyetçi yönetim yapılanması genel olarak vatandaşlık hukukunun eşit uygulanmasını sekteye uğratmaya müsait olduğundan mahzurludur. Böylece, “madem ki her insan hür olarak doğuyor o halde bu insanların hürriyetleri de kendilerine ait olmalı ve hiçbir güç bu hürriyet üzerinde yaptırım gücüne sahip olmamalıdır” görüşü günümüzde daha ağırlık kazanmaktadır.⁵⁷⁴

Demokrasilerde, siyasal iktidarın halk arasında eşitlik ilkesi paralelinde dağıtılması şarttır. Bu yüzden demokrasi kavramı, genellikle “halkın kendi kendini yönetmesi” anlamında algılanmaktadır. Yani, ferdin ve toplumun iradesini dikkate alması gereken devlet mekanizması, bir bakıma halkın genel kabullerinin hizmetinde olmak zorundadır.

Dünyanın farklı bölgelerinde uygulanan şekliyle, günümüzde birbirinden oldukça farklı demokrasi yönetimleriyle karşılaşmaktadır. Bu yüzden diğer pek çok ideolojik ve siyasal fikirler gibi, demokrasiler de siyasal iktidarların etkilerinin yanısıra uygulandığı toplumların sosyo-kültürel gelişimleriyle farklı şekiller almıştır. Bu yüzden Heywood demokrasilerdeki çeşitliliği kısaca şu şekilde sıralar:⁵⁷⁵

- Liberal demokrasi,
- Halk demokrasisi,
- Üçüncü dünya demokrasileri,
- Radikal demokrasi, vb.

Thoreau'ya (1973) göre ise, bir ülkede siyasal iktidarın her koşulda adalet iddiasını taşıyabilmesi için mutlaka toplumun tam iradesinin yansıtılması ve yönetilen kitlenin vekaletini almış olması gerekir. Yani toplum, kararların ne kadarını kabul ediyorsa devletin gücü de o kadar olmalıdır. Bu nedenle devlet,

⁵⁷³ Heywood, 1992, **a.g.e.**, ss.269-291.

⁵⁷⁴ J.J. Rousseau, **Toplum Anlaşması**, Çev. Vedat Günyol, (İstanbul: MEB Yay., 1997), ss.131-132.

⁵⁷⁵ Heywood, 1992, **a.g.e.**, ss.269-291.

vatandaşını her zaman kendisinden daha üstün ve güçlü kabul etmek zorundadır. Aksi takdirde demokratik yönetimden ve özgürlükçü idareden söz edilemez.⁵⁷⁶

Özellikle Fransız İhtilali'nin özgürlükler kıvılcımını tutuşturmasıyla harekete geçen XIX. ve XX. yüzyıl, dünyayı kasıp kavuran ideolojilerin hakimiyetinde geçti. XX. yüzyılın sonlarından itibaren ideolojiler önemini yitirmeye başlayınca bu kez, ferdin bizzat kıymet kazandığı katılımcı demokrasilerin içinde bulunduğumuz çağa (21. yüzyıla) damgasını vuracağı tahmin edilmektedir.⁵⁷⁷

Bu bağlamda, bay ve bayan Jackson'ların da (1997) belirttikleri gibi, 21. yüzyılda demokratikleşmenin kazandığı ivme, devletleri aşağıdaki görüşler doğrultusunda değişime zorlamaktadır:⁵⁷⁸

- Demokratik siyasi sistemlere ve pazar ekonomisine geçiş,
- Ulus-devletlerin etkinliğinin azalması ve buna karşın ulusu oluşturan etnik kimliklerin güç kazanması,
- Uluslararası örgütlerin dayandığı ilke ve hedeflerin yeniden sorgulanması,
- Sistemde, askeri gücün etkinliğinin azalarak bunun yerini ekonomik gücün alması, vb. zorlayıcılar.

21. yüzyılda değişime yönelik bu denli zorlayıcılar bulunmasına rağmen ve 1946'da çok partili hayata/demokrasi deneyimine geçen Türkiye'nin bugün birçok alanda olduğu gibi eğitimde yapılması gereken reformlar bakımından da geç kaldığı söylenebilir. Ancak bazen reformlarda aşırılığa gitmek sorunları çözeceğine yeni sıkıntıların yaşanmasına da neden olabilmektedir. Bloom (1987) ve Dewey'in de (1976) belirttikleri gibi eğer eğitimde reform yapılacaksa, bu reform öncelikle toplumun varlığını temsil etmeli ve toplum tarafından desteklenip onaylanmalıdır. Çünkü eğitim kurumları topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirdikleri zaman

⁵⁷⁶ Rolf Cantzen, **Daha Az Devlet Daha Çok Toplum**, Çev. V. Atayman, (İstanbul: Ayrıntı Yay., 1994), s.33.

⁵⁷⁷ A. Gökdemir, "İşaret Taşları", **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, 1998, ss.456-457.

⁵⁷⁸ M.Lütfullah Karaman, "Demokratikleşme İvmesiyle Yeni Bir Yüzyılın Eşiğinde Bulunan Dünyada Türkiye Hangi Yüz(ü)le Yerini Alacak", **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, ss.475-484.

toplumsal sıkıntılar önemli ölçüde aşılar, sorumluluklar yerine getirilmediği zaman da bu durum sıkıntıların artmasına neden olmaktadır.⁵⁷⁹ Bu yüzden topluma yönelik hizmetlerin (eğitim, kültür, sağlık, güvenlik, iç ve dış politika vb.) öncelikle halkın iradesini ve mutluluğunu temin edebilecek biçimde yürütülmesi başta iktidar gücü ile fert ve toplum gücünün aynı amaca hizmet etmesi bakımından her zaman önemlidir.

Dolayısıyla, Türkiye’de gerek eğitim hizmetleri, gerekse diğer hizmetlere yönelik olarak hazırlanabilecek değişim projeleri, her şeyden önce ülkenin gerçeklerine uygun, rasyonel ilkelere dayalı ve tüm kesimlerin ortak kanaatlerini yansıtarak tam bir mutabakatla sağlanmalıdır. İnsan hakları, katılımcı demokrasinin öngördüğü kurallar ve hoşgörü kaideleri zedelenmeden, ülkenin ulusal bütünlüğünün de yara almayacağı bir değişim projesini hayata geçirmek elbette Türkiye’nin gelecekte atabileceği olumlu adımlar bakımından ayrıca önemlidir.

4.4.1.3. Finansman Sorunu

Eğitim hizmetlerinin istenilen düzeylerde sürdürülmesi, eğitime tahsis edilecek ekonomik kaynakların yeterli olup olmamasına bağlıdır. Eğitime ayrılacak kaynaklar ne kadar fazla ise, toplumun eğitimden beklenti ve ihtiyaçları da o oranda karşılanmış olmaktadır.⁵⁸⁰

Ülkemizde, eğitimin finansmanı büyük ölçüde devlet tarafından sağlanmakta olup, bu hizmetler MEB’na tahsis edilen bütçe imkânları doğrultusunda sürdürülmektedir. Bu nedenle eğitim sistemimizdeki merkeziyetçi yapı ve bundan kaynaklanan kaynak transferi yetersizliği, ulusal hedeflerimizi sekteye uğratan başlıca problemlerin başında gelmektedir. “Bugün, dünyada herşeyin bir merkezden yönetildiği yarım milyonu aşkın çalışanı olan MEB benzeri başka bir kurum bulmak da oldukça zordur”.⁵⁸¹ Buna, on beş milyonu aşkın öğrenci, binlerce okul ve diğer çalışanlar da eklendiğinde, ortaya çıkan tabloya göre eğitim sistemimizin yalnızca MEB’na ayrılan konsolide bütçe imkânlarıyla sürdürülmesi mümkün olmadığı gibi, bu yapıyla, gelişen dünya dengelerine ayak uydurmamız da son derece güçleşmektedir.

⁵⁷⁹ Hasan Arslan, “Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim”, *Liberal Düşünce Dergisi*, Y.6, S.21, 2001, ss.26-33.

⁵⁸⁰ 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2000, s.335.

⁵⁸¹ Özden, 1998, a.g.e., s.31.

Türkiye’de 2000/2001 verilerine göre özel öğretim kurumlarının genel eğitim kurumlarının içindeki oranı hâlâ %2.5’i geçmiş değildir. Halkın, gönüllü kişi ve kuruluşlarının çeşitli bağış ve parasal desteklerinin ötesinde, eğitim hizmetleri bütün yönleriyle devlet bütçesine bağlı olup, yerel yönetimlerin eğitimde hemen hemen hiç bir rolü bulunmamaktadır. Bu nedenle, yerel yönetimlere, gönüllü kişi ve kuruluşlara yetki ve sorumluluk devrinde bulunulmadan ülkemizde eğitim hizmetlerinin gelişmiş diğer ülkeler düzeyine çıkarılması ve böylece ulusal hedeflerimizin gerçekleştirilmesi uzak bir hedef olarak görülmektedir.

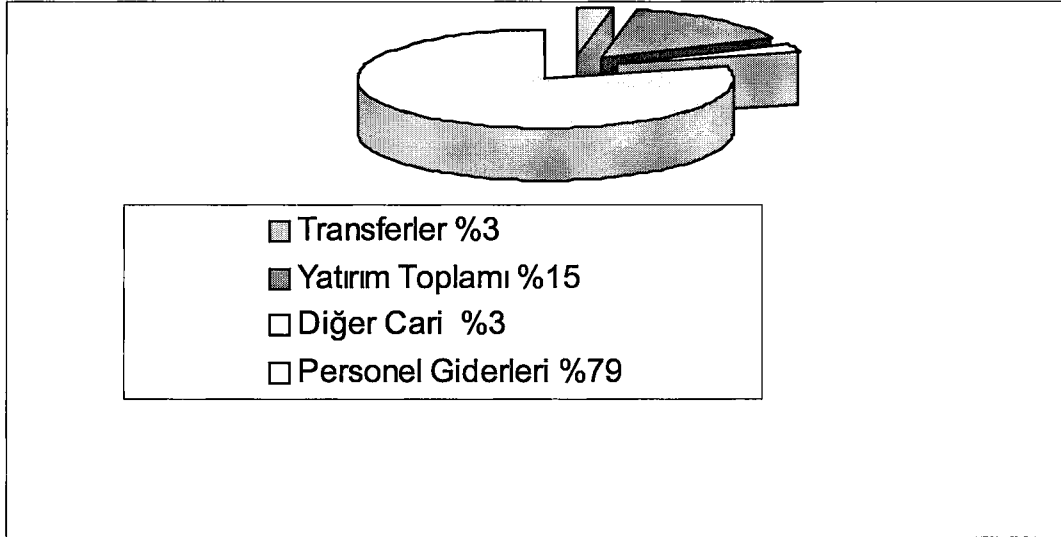
Ülkemizde, halihazırda MEB’nın parasal kaynakları şunlardır:⁵⁸²

- Konsolide bütçe kaynakları,
- İl özel idarelerinden ayrılan kaynaklar,
- Çıraklık, mesleki ve teknik eğitimi geliştirme ve yaygınlaştırma fonu (3308 sayılı yasa gereğince),
- Eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergisi (3418 sayılı yasa gereğince),
- Eğitime katkı payı (4306 sayılı yasa gereğince),
- Milli Eğitim Vakfı gelirleri,
- Okul yaptıрма ve yaşatma derneklerinden edinilen gelirler,
- Az miktardaki döner sermaye işletme gelirleri,
- Bağışlar.

Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi ülkemizde 2001 yılı bütçe tasarısına göre MEB’na toplam 4 katrilyon 46 trilyon 305 milyar 625 milyon TL’lik bir ödenek tahsisi sağlanmıştır. Bu meblağın %15’i (616 trilyon 255 milyar TL) yatırımlar, %79’u (3 katrilyon 171 trilyon 460 milyar 625 milyon TL) personel, %3’ü (132 trilyon TL) diğer cari giderler ve %3’ü de (126 trilyon 590 milyar TL) transfer harcamaları için planlanmıştır.⁵⁸³

⁵⁸² 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2001, s.335.

⁵⁸³ 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2001, ss.335-337.



Şekil 5. 2001 Yılı MEB Bütçesi Ödeneklerinin Dağılımı

Kaynak: 2001 Yılı Başında Milli Eğitim, 2001, s.337.

Yine 2001 yılı verilerine göre Türkiye’de GSMH içinde MEB bütçesinin payı (GSMH’ya oranı) yalnızca %2.64’tür. Oysa 1990 yılı rakamlarına göre dünya ortalaması bakımından bu oran, %5.0, Avrupa’da %5.1, Arap ülkeleri hariç Afrika’da %4.9, ABD’de %5.8, Macaristan’da %6.1 ve İsveç’te %7.8 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’de ise 1990 yılında MEB bütçesinin GSMH içindeki oranı %3.8 iken, bu oranın 2001 yılında %2.64’e düşerek yaklaşık %1.16 oranında gerilemiş olması ayrıca düşündürücü bulunmaktadır.⁵⁸⁴

Yukarıdaki istatistiki bilgilerden de anlaşıldığı gibi, ülkemizde eğitim hizmetleri ciddi anlamda bir finansman açığı ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu bağlamda belirtilen sıkıntıların aşılmasının ancak yeni bir yönetim anlayışının yaygınlaştırılması ve yerel imkânların harekete geçirilmesiyle mümkün olabileceği düşünülmektedir.

4.5. Yönetimde Yeniden Yapılanma ve Devletin Küçültülmesi

Türkiye’de, katılımcı demokrasinin yeterince yaygınlaştırılamadığı, yerel yönetimlerin gelişmediği ve buna bağlı olarak merkeziyetçi idarenin her geçen gün yeni sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğu bilinmektedir. Bu yüzden devletin yeniden yapılandırılarak küçültülmesi, son yıllarda ülkemizde en çok konuşulan

⁵⁸⁴ Bolay ve bşk., 1996, a.g.e., ss.181-182.

konuların başında yer almakta ve bu küçülme aynı zamanda aşağıdaki gerekçelerle açıklanmaktadır:⁵⁸⁵

- Devletin bugünkü örgütsel yapısından kaynaklandığı varsayılan aşırı merkeziyetçi, bürokratik ve vesayetçi yapısı,
- Devletin görev ve fonksiyonlarına halihazırda bir sınır tanınmamış olması,
- Devletin sahip olduğu ekonomik, siyasal ve diğer her türlü güç ile bu gücün her geçen gün artarak tehlikeli bir seyir takip etmesi,
- Devletin, özel teşebbüslerce sunulabilecek hizmetlerin bir çoğunu üretmeye çalışan politik bir müteşebbis olarak boy göstermesi,
- Kamu yönetiminde yaşanmakta olan açıklık ve şeffaflık yetersizliği ile siyasal yozlaşmaların temelinde devletin yer alması,
- Devletin, çıkar ve rant sağlama aracı haline gelmiş olması,
- Devlet eliyle yürütülen kamu hizmetlerinde kalitenin yakalanamamış olması,
- Devletin, gerçek anlamda toplumsal sözleşmeye dayalı bir kurum olarak işlemesi gerektiği.

Yukarıda sıralanan olumsuzluklar nedeniyle halk nazarında hem devletin imajı zedelenmekte; hem de ayrıca bu sorun moral ve motivasyon bozma unsuru da taşıdığından, devlet vatandaş arasında karşılıklı güvenin azalmasını derinleştirmektedir. Bundan dolayı yerel hizmetlerin mahallinde yürütülmesi, hizmetlerdeki maliyetlerin azaltılması, bürokratik engeller vb. sorunların aşılabilmesi için Türkiye’de devlete ait yetkilerin bir an önce azaltılması ve bu yetkilerin düzenlenebilecek yeni yasalarla yerel yönetimlere devredilmesinin önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

⁵⁸⁵ Coşkun Can Aktan, “Devlet Niçin Yeniden Yapılandırılmalı ve Küçültülmeli”, **Doğu-Batı Dergisi**, Y.1, S.1, 1997, ss.35-40.

4.6. TÜRK ORTAÖĞRETİM SİSTEMİ İÇİN BİR YEREL EĞİTİM MODELİ

Yerel yönetimlerin güçlendirilerek yeniden yapılandırılması Türkiye'nin gündemine çoktan girmiş olmasına karşın, uygulamada, bu konunun hakettiği önceliği aldığı söylenemez. Türkiye'de yerel yönetim reformu konusu, birçok siyasi partinin programında yer almasına rağmen, iş başına gelen hemen hemen hiçbir hükümet kamu yönetimindeki özeysel ağırlığı yerel yönetimler lehine değiştirmiş değildir.⁵⁸⁶ Çünkü siyasal sistemimiz ve hukuk düzenimiz merkezîyet prensibine göre düzenlenmiştir. Bu nedenle Ergil (1995), Türk siyasal hayatını, demokrasi pistinde yapılan *hukuk engelli* bir koşuya benzetmektedir. Ergil'e göre, hukuk sistemimiz büyük ölçüde devletin kutsallığı ve yüceliği üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla Türkiye'de birey/insan, hukukun öznesi değil nesnesidir. Yani yapan ve değiştiren değil, yönetilen ve yönlendirilendir. Sadece bu yönüyle bile Türk idare ve hukuk sisteminin teşebbüs, özgürlük ve yaratıcılık yerine merkezîyetçiliğe ve buyurganlığa yatkın olduğu anlaşılmaktadır.⁵⁸⁷

Ancak, dünya ülkeleri demokratikleşme yolunda hız alırken, 21. yüzyıl Türkiye'si bundan geri duramaz. Bir an önce AB'ye katılmayı hedefleyen ülkemizde, hem eğitim hem de diğer kamu hizmetleri alanında gerçek katılımcılığı sağlayıcı ve demokrasiyi her ortamda etkin kılabilen bir yerel yönetim reformu gerçekleştirilmelidir. Şüphesiz yerel kamu hizmetlerinin tamamında merkezi yönetim yerine, yerel halkın seçeceği meclis veya kurulların etkin olması, çağımızın gerçekleriyle daha çok bağdaşmaktadır. Dolayısıyla, halen bütünüyle MEB'nca yürütülmekte olan taşradaki eğitim hizmetlerinin önemli bir kısmının il, ilçe ve diğer yerleşim yerlerinde oluşturulabilecek yerel eğitim kurullarına devredilmesinin hem bürokrasiyi azaltacağı hem de ekonomik olarak devletin yükünü hafifletebileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca devletin taşradaki yerel hizmetlerinin yürütülmesine yönelik bir kısım yetkilerinin bu amaçla mahallinde kurulabilecek yerel yönetim örgütlerine devredilmesi, elbette halkın nazarında da fevkalade fonksiyonel ve dikkat çekici bir yaklaşım olarak değerlendirilir.

⁵⁸⁶ Duman, 1998, *a.g.m.*, ss.83-93.

⁵⁸⁷ Doğu Ergil, *Kırık Aynada Kendini Arayan Türkiye*, (Ankara: Doruk Yayıncılık, 1997), s.33.

Gelişmekte olan bir toplum olarak, ülkemizin idari yapılanmasında yapılabilecek yeni bir yerel yönetim reformuyla eğitimden sağlığa, sosyo-ekonomik şartlardan toplumun refah ve mutluluğuna, devlet-vatandaş kaynaşmasından bürokrasiye, gelir dağılımından sorumluluk bilincine kadar, bir çok alanda önemli ilerlemeler sağlamak her zaman mümkündür. Ülkemiz şartlarında, örgün eğitimde, yerel yönetimlerin söz sahibi olması öncelikle bir kısım yasal değişikliklerin yapılmasını da gerektirir. Öngörülecek bu değişikliklerin halk tabanına inandırılması ve gerekli alt yapı hazırlıklarının yapılması da ayrıca üzerinde önemle durulması gereken bir husustur.

Türk ortaöğretim sisteminde, yerel modele geçişle birlikte, göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğuna inanılan aşağıdaki hususların ihmal edilmemesi ayrıca önem taşımaktadır:

- Öncelikle yeni modelin amaca uygunluk bakımından kendi içinde tutarlı olması,
- Ülkenin ve toplumun özel hassasiyetlerini zedelemeyen, eğitimde toplumsal hedeflerin makro düzeyde gerçekleştirilmesinin amaçlanması,
- Uygulanacak modelin ülke bütünlüğünü, millî değerleri ve toplumsal barışı korumayı hedeflemesi; evrensel değerler de açık olması, Örgütler arası veya örgüt içi çatışmaların yanısıra bürokratik engelleri hafifletici özellik taşıması,
- Hem eğitim kurumlarının mevcut alt yapısından yararlanmaya hem de yeni ekonomik kaynaklara yönelmeye açık olması,
- Okul dışı ortamlardan yararlanma bakımından öncelikle okul-sanayi işbirliğine ve her türlü özel teşebbüse açık olması,
- Katılımcılık ve eşgüdümeye dayalı olarak yetki ve sorumluluk paylaşımını esas alması; bu bağlamda, eğitimden sorumlu merkezi ve yerel birimlerin yanısıra idareci, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerini geliştirmeye uygun olması.

Eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere devri ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda farklı biçimlerde dile getirildiği gibi,⁵⁸⁸ bu modelde eğitim merkez örgütünün (MEB) yanısıra, taşra örgütleri dörde ayrılmaktadır:

- 1- İl Eğitim Kurulu,
- 2- İlçe Eğitim Kurulu,
- 3- Belediye Eğitim kurulu,
- 4- Belde-Köy Eğitim Kurulu.

Bu modele göre, okulöncesi ve ilköğretim kurumlarını açma yetkisi Belediye Eğitim Kurullarına aittir. Ancak yurt genelindeki her türlü ortaöğretim kurumlarını (liseler) açma yetkisi ise diğer eğitim kurullarına (İl, İlçe, Belde-Köy Eğitim Kurulları) bırakılır. Ayrıca, belde ve köylerde orta öğretim kurumlarına (liselere) ihtiyaç duyulması halinde, olası imkânsızlıklar nedeniyle Belde-Köy Eğitim Kurulları'nca açılmayan liseler, İl ve İlçe Eğitim Kurullarınca açılır.

Bu modelde hem eğitim merkez örgütünün (MEB) hem de taşrada oluşturulması planlanan diğer eğitim kurullarının görev ve sorumlulukları aşağıda belirtilmiştir.

4.6.1. Yerel Modelde Eğitim Merkez Örgütünün (MEB) Görevleri

Öngörülen yeni modelde Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim hizmetlerinin ulusal düzeyde en üst örgütüdür. Bu modele göre, sorumluluğu ulusal eğitim politikalarının belirlenmesi ve eğitimin genel amaç ve ilkelerini ülke genelinde gerçekleştirmek olan MEB'nin başlıca görevleri şunlardır:

- Ulusal düzeyde eğitim politikalarını belirlemek, eğitimin genel amaç ve ilkelerini tespit etmek,
- Dünyadaki gelişmeler ve yerel yönetimlerin talepleri doğrultusunda hükümete ve TBMM'ne yasa tekliflerinde bulunmak,
- Eğitim hizmetlerini sunabilecek kuruluşları hareket geçirmek, özel ve yerel teşebbüsleri desteklemek,

⁵⁸⁸ İpek, 1995, a.g.e.; Usluel, 1995, a.g.e.; Duman, 1998, a.g.m.; Köksal, 1997, a.g.e.; Yazıcıoğlu, 1995, a.g.e.

- GSMH'dan ve genel bütçeden eğitime kaynak transferi sağlamak, bölgelerarası fırsat ve imkân eşitsizliklerini giderici tedbirler geliştirmek,
- Üniversiteler ve gerektiğinde dış ülkelerle ilişkilerin geliştirilmesine öncülük etmek; eğitim kurumlarına her türlü bilgi ve teknoloji transferinde bulunmak,
- Uzun, orta ve kısa vadeli hizmet planları hazırlamak,
- Kalite yükseltilmesine yönelik tedbirler almak, ülkenin eğitimdeki kalite açığını gidermek,
- İnsan gücü planlaması yapmak, bilgi toplumuna uygun bir sosyalleşme ortamının doğmasına öncülük etmek,
- Gerektiğinde devletin menfaatlerini korumak amacıyla denetim hizmetlerini yürütmek,
- Ülke genelinde okutulacak ortak zorunlu dersleri tespit etmek,
- Ülkenin öğretmen ihtiyacının karşılanması için üniversitelerle işbirliğinde bulunmak, alternatif öğretmen yetiştirme projeleri geliştirmek,
- Türk eğitim sisteminin dünyadaki gelişmeler ışığında geliştirilip, yeniden yapılandırılmasına öncülük etmek.

4.6.2. Yerel Modelde Öngörülen Yerel Eğitim Örgütleri

Bu modelde eğitimin taşra örgütleri *İl Eğitim Kurulu, İlçe Eğitim Kurulu, Belediye Eğitim Kurulu* ve *Belde – Köy Eğitim Kurulu*'ndan oluşmaktadır. Adı geçen bu kurulların görev ve sorumlulukları da aşağıda ayrı ayrı belirtilmektedir.

4.6.2.1. İl Eğitim Kurulu ve Görevleri

Bu kurul, eğitim örgütünün illerdeki en üst kuruludur. Devletin menfaatlerini korumakla yükümlü olan başkan (vali veya vali yardımcısı) ve bazı uzman üyeler hariç, üyelerinin önemli bir kısmı seçimle işbaşına gelen bu kurul, il genelindeki

eğitim faaliyetlerini planlamanın yanısıra aşağıdaki görevleri yerine getirmekle yükümlü tutulur:

- Eğitim programını ve zorunlu ortak dersler dışındaki ders müfredatını belirlemek; ders kitaplarının hazırlanmasıyla ilgili esasları tespit etmek,
- İl genelindeki eğitim kurumlarında görevlendirilecek öğretmen ve memurlarla sözleşme imzalayıp, bunları göreve başlatmak,
- Denetim ve rehberlik hizmetlerini yürütmek (belde-köylerdeki okullar dahil),
- İldeki okul ihtiyacını tespit etmek, okulların açılmasını onaylamak,
- Çevredeki gönüllü kuruluşları araştırarak harekete geçirmek, özel öğretimin gelişmesini teşvik etmek,
- İl genelindeki eğitim kurumları arasında gerekli eşgüdümü sağlamak,
- İl düzeyinde kaynak ve finansman araştırmaları yapmak, eğitim örgütünün iş gücü açığını tespit etmek ve gerekli tedbirleri almak,
- Eğitim merkez örgütüne (MEB) gerekli önerilerde bulunmak,
- Kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapmak, alternatif eğitim projeleri geliştirmek,
- Sorumluluğu kapsamındaki okul kademelerinin her türlü yönetmeliklerini hazırlamak,
- Okul taşımacılığı mevzuatını hazırlamak; okullara araç-gereç yardımında bulunmak; kimsesiz ve yoksul öğrencilere burs ve barınma imkânı sağlamak,
- Okulların almak zorunda oldukları öğrenci sayısını belirlemek,
- Çalışma ücretleri, aylık ve emeklilik işlemlerini yürütmek, il eğitim bütçesini hazırlamak,
- Özel eğitime muhtaç çocukların eğitim ve her türlü materyal ihtiyaçlarını karşılamak, bunlar için gerekli servisleri açmak,

- Öğretim ve ders yılı takvimini belirlemek,
- Okul müdürlerinin seçim mevzuatını belirlemek ve seçimlerin yapılmasını sağlamak,
- Ortaöğretim düzeyinde eğitimin genel ilkeleri ile ulusal amaçların gerçekleştirilmesine hizmet etmek.

4.6.2.1.1. İl Eğitim Kurulu Üyeleri

İl Eğitim Kurulu da dahil olmak üzere bu kurulların (il, ilçe, belediye ve belde-köy) üyeleri görevlendirilme durumlarına göre ikiye ayrılır:

- 1- Daimi statüdeki kurul üyeleri,
- 2- Seçimle görevlendirilecek kurul üyeleri.

Daimi statüde bulunan İl Eğitim Kurulu üyeleri şunlardır:

- Hükümet temsilcisi (başkan),
- İl eğitim kurulu sekreteri,
- Defterdar,
- Hukuk müşaviri,
- İl kültür müdürü,
- İktisat uzmanı,
- Teftiş kurulu başkanı,
- Program uzmanları,
- Rehberlik ve sosyal hizmet uzmanları (en az iki kişi).

İl Eğitim Kurulu ile diğer eğitim kurullarının (İlçe, Belediye, Belde-Köy) seçimle görevlendirilecek olan üyeleri, iki yılda bir ayrı ayrı her kurulun görev sınırları içinde ve aynı kurula bağlı olarak çalışmakta olan eşit statülü meslek mensupları arasında düzenlenecek olan seçimle işbaşına getirilirler. Ayrıca kurul üyeliği seçimlerinde aday olabilmek için adaylık şartlarını belirten uzmanlık, mesleki yeterlilik, vb. kıstasların yanısıra, diğer her türlü mevzuat yine bu kurullarca belirlenir.

İl eğitim kurullarında seçimle aşağıdaki temsilciler görevlendirilir:

- Belediye temsilcisi,
- Ortaöğretim okul müdürleri temsilcisi (bu kurula bağlı okul müdürleri arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Öğretmen ve öğretmen sendikaları temsilcisi (bu kurula bağlı öğretmenler arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Gönüllü kuruluşlar ve özel öğretim kurumları (paralı okullar) temsilcisi (ildeki özel öğretim kurumlarının kendi aralarında iki yılda bir seçecekleri bir kişi),
- Özel eğitim kurumları (engelliler) temsilcisi,
- Ortaöğretim okul dernekleri ve öğrenci velileri temsilcisi (her öğretim yılında okul dernekleri ve öğrenci velileri komisyonunun kendi aralarında yapacakları seçimle).

4.2.2.1.2. İl Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Yapısı

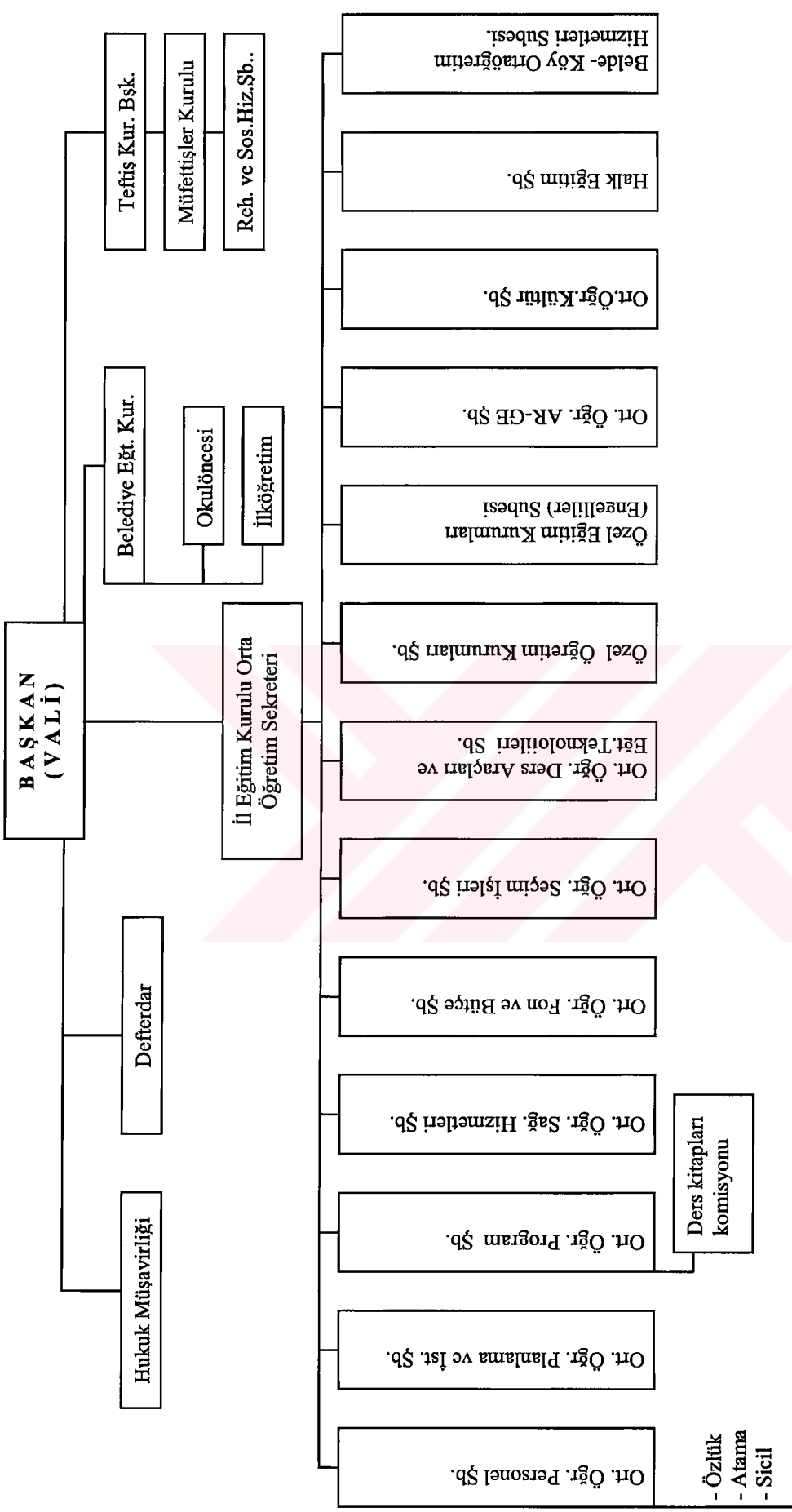
Şekil 6'da da şematize edildiği gibi ortaöğretim hizmetleri kapsamında İl Eğitim Kuruluna bağlı olarak aşağıdaki üniteler görev yapar:

- İl eğitim kurulu ortaöğretim sekreterliği,
- Ortaöğretim teftiş kurulu şubesi,
- Ortaöğretim personel şubesi,
- Ortaöğretim plânlama, proje ve istatistik şubesi,
- Ortaöğretim program şubesi,
- Ortaöğretim eğitim fonları, finansman ve bütçe şubesi,
- Ortaöğretim rehberlik ve sosyal hizmetler şubesi,
- Ortaöğretim ders araçları ve eğitim teknolojileri şubesi,
- Özel eğitim kurumları (engelliler) şubesi,
- Özel öğretim kurumları (paralı okullar) şubesi,
- Ortaöğretim kültür şubesi,
- Halk eğitimi şubesi,
- Ortaöğretim AR-GE şubesi,

- Ortaöğretim sağlık hizmetleri şubesi.
- Ortaöğretim seçim işleri şubesi,
- Belde- Köy Ortaöğretim Hizmetleri Şubesi,
- Ortaöğretim hukuk müşavirleri bürosu, vb.

İl eğitim kurullarına bağlı tüm ortaöğretim kurum müdürleri (lise ve dengi okul müdürleri) iki yılda bir seçimle göreve getirilir ve sözleşmeli olarak çalıştırılırlar. Bu kurullar bünyesindeki tüm öğretmen ve diğer çalışanlar ise önceden belirlenen kriterlere göre sözleşmeli atama usulü ile görevlendirilirler.





Şekil 6. İl Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Şeması

4.6.2.2. İlçe Eğitim Kurulu ve Görevleri

İl eğitim kurullarında olduğu gibi ilçelerdeki eğitim hizmetlerinin tamamı ilçe eğitim kurullarınca yürütülür. Üyelerinin önemli bir kısmı seçimle, diğerleri ise mesleki nitelik vb. kriterler gözetilerek işbaşına getirilecek temsilcilerden oluşan bu kurul, çeşitli imkânsızlıklardan dolayı kendi idari sınırları içindeki belediye ve köy eğitim kurullarınca yürütülemeyecek eğitim hizmetlerini de yürütmekle yükümlü tutulur.

4.6.2.2.1. İlçe Eğitim Kurulunun Görevleri

İl eğitim kurullarının sahip oldukları bütün yetkilere ilçe eğitim kurulları da sahip bulunmaktadır. Bu kurulların başlıca görevleri ise şunlardır:

- İhtiyaca göre öğretmen ve memur atamalarını yapmak (sözleşmeli olarak),
- Eğitim programını ve zorunlu dersler dışındaki ders müfredatını belirlemek; ders kitaplarının hazırlanmasıyla ilgili esasları tespit etmek,
- İlçe sınırları dahilindeki okul ihtiyacını tespit etmek, okul inşaatı ve okulların açılış izinlerini onaylamak,
- Okul ve ders yılı takvimini belirlemek,
- Çevredeki gönüllü kuruluşları araştırarak harekete geçirmek, özel öğretimin gelişmesini teşvik etmek,
- Belde ve köy eğitim kurullarıyla işbirliği yaparak, bu kurullarca yürütülemeyecek eğitim hizmetlerini yürütmek,
- Denetim ve rehberlik hizmetlerini yürütmek (belde-köylerdeki eğitim kurumları dahil),
- Özel eğitime muhtaç çocukların eğitim ve her türlü materyal ihtiyaçlarını karşılamak, gerekli servisleri açmak,
- Okul yönetmeliklerini hazırlamak,
- İlçe sınırları kapsamındaki belde belediyeleri ve gönüllü kuruluşlarla işbirliği yaparak, ortak projeler geliştirmek,

- İlçelere bağlı belde ve köy okullarında görevlendirilmek üzere öğretmen ve memur atamalarını yapmak, çalışan personelin her türlü özlük haklarını belirlemek.

4.6.2.2.2. İlçe Eğitim Kurulu Üyeleri

İl eğitim kurullarında olduğu gibi ilçe eğitim kurulu üyeleri de görevlendirilme durumlarına göre ikiye ayrılır:

- 1- Daimi statüde bulunan kurul üyeleri,
- 2- Seçimle işbaşına gelen kurul üyeleri.

İlçe Eğitim Kurulu'nda daimi statüde görevlendirilecek kurul üyeleri şunlardır:

- Merkezi yönetim temsilcisi (başkan),
- İlçe eğitim kurulu sekreteri,
- Mal müdürü,
- Hukuk müşaviri,
- İlçe kültür müdürü,
- İktisat uzmanı,
- Teftiş kurulu başkanı,
- Program uzmanları,
- Rehberlik ve sosyal hizmet uzmanları (en az iki kişi).

İlçe eğitim kurullarının seçimle görev başına getirilen üyeleri ise, iki yılda bir İlçe Eğitim Kurulu sınırları içinde ve aynı kurula bağlı olarak çalışmakta olan eşit statülü meslek mensupları arasında düzenlenebilecek olan seçimle işbaşına getirilirler. Ayrıca kurul üyeliği seçimlerinde aday olabilmek için adaylık şartlarını

belirten uzmanlık, mesleki yeterlilik, vb. kıstasların yanısıra, diğer her türlü mevzuat yine bu kurullarca belirlenir.

İlçe eğitim kurullarında seçimle aşağıdaki temsilciler görevlendirilirler:

- Belediye temsilcisi,
- Ortaöğretim okul müdürleri temsilcisi (bu kurula bağlı okul müdürleri arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Öğretmen ve öğretmen sendikaları temsilcisi (bu kurula bağlı öğretmenler arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Gönüllü kuruluşlar ve özel ortaöğretim kurumları temsilcisi (ilçedeki özel öğretim kurumlarının kendi aralarında iki yılda bir seçecekleri bir kişi),
- Ortaöğretim okul dernekleri ve öğrenci velileri temsilcisi (her öğretim yılında okul dernekleri ve öğrenci velileri komisyonunun kendi aralarında yapacakları seçimle).

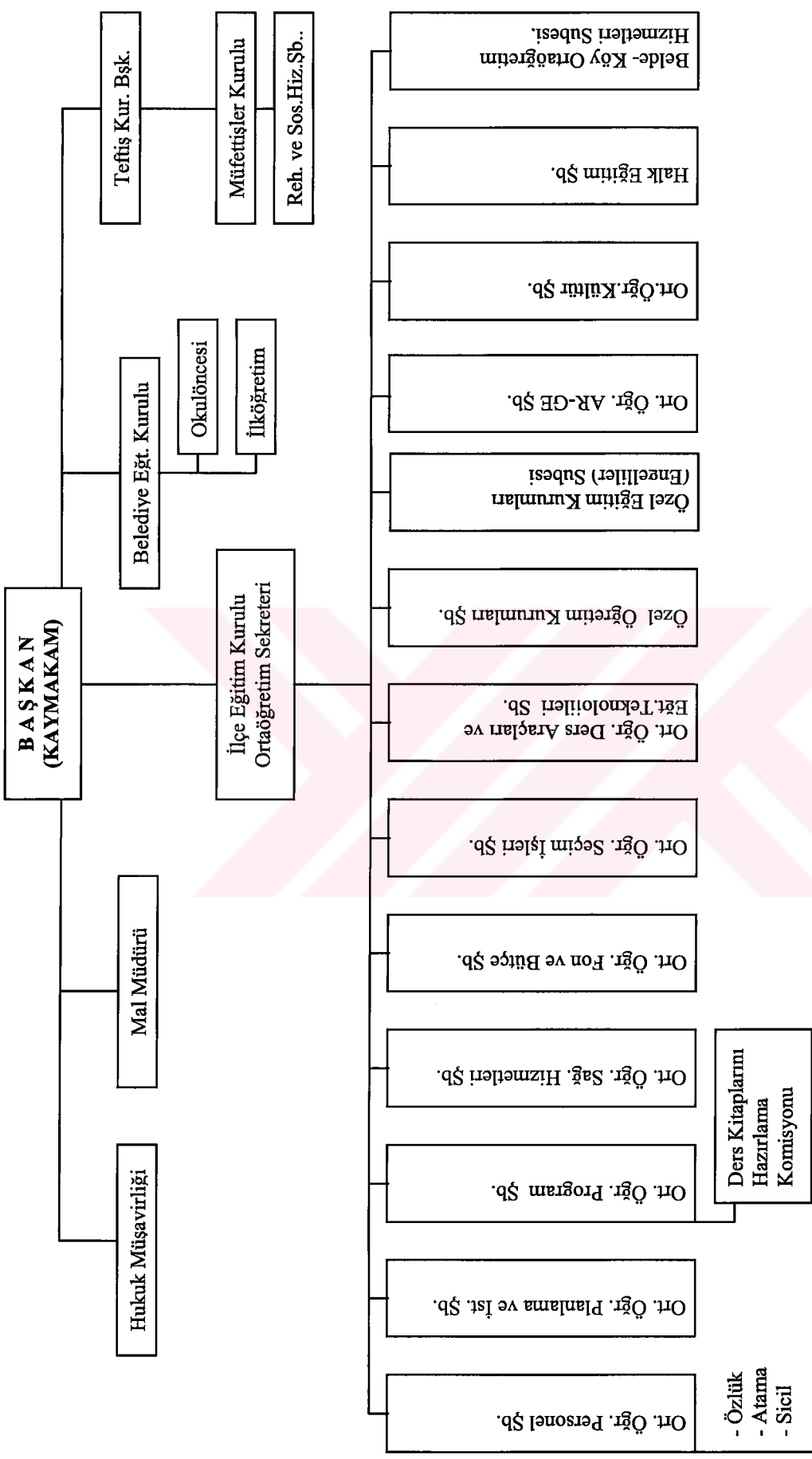
4.6.2.2.3. İlçe Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Yapısı

Bu modelde, tıpkı İl Eğitim Kurullarında olduğu gibi İlçe Eğitim Kurulları'nda da Milli Eğitim Müdürlükleri, yerini sekreterliklere bırakmakta ve sekreteryaya bağlı olarak her birim ayrı birer şube biçiminde yeniden yapılandırılmaktadır. Buna göre İlçe Eğitim Kurulları bünyesinde (Şekil 7) aşağıdaki üniteler görev yapar:

- İlçe eğitim kurulu ortaöğretim sekreterliği,
- Ortaöğretim teftiş kurulu şubesi,
- Ortaöğretim personel şubesi,
- Ortaöğretim plânlama ve istatistik şubesi,
- Ortaöğretim program şubesi,
- Ortaöğretim eğitim fonları, finansman ve bütçe şubesi,
- Ortaöğretim rehberlik ve sosyal hizmetler şubesi,
- Ortaöğretim ders araçları ve eğitim teknolojileri şubesi,

- Özel eğitim kurumları (engelliler) şubesi,
- Özel ortaöğretim kurumları (paralı okullar) şubesi,
- Ortaöğretim kültür şubesi,
- Halk eğitimi şubesi,
- Ortaöğretim AR-GE şubesi,
- Ortaöğretim sağlık hizmetleri şubesi,
- Ortaöğretim seçim işleri şubesi,
- Belde- Köy Ortaöğretim Hizmetleri Şubesi,
- Ortaöğretim hukuk müşavirliği bürosu.

İlçe eğitim kurullarına bağlı tüm ortaöğretim kurum müdürleri (lise ve dengi okul) iki yılda bir seçimle göreve getirilir ve sözleşmeli olarak çalıştırılırlar. Bu kurullar bünyesindeki tüm öğretmen ve diğer çalışanlar ise önceden belirlenen kriterlere göre sözleşmeli atama usulü ile görevlendirilirler.



Şekil 7. İlçe Eğitim Kurulu Ortaöğretim Örgüt Şeması

Yerel Eğitim Modeli kapsamında oluşturulan İlçe Eğitim Kurulu biçimindeki yapılanmanın mevcut yapıya (İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri) göre bir çok üstün taraflarının bulunduğu düşünülmektedir. Zira, eğitim hizmetlerinin ilçelerde bu kurullarca yürütülmesi halinde, hem merkeziyetçi ve bürokratik yapının asgariye ineceği hem de yerel halkın büyük ölçüde eğitim hizmetlerinin sorumluluğunu üstleneceği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki mevcut eğitim yapılanmasına göre bu modelin:

- Uygulamaya dönük hızlı karar alma,
- Yerel kaynakların eğitim hizmetlerine tahsisi,
- Toplumun beklentilerine uygun nitelikli ürün elde etme,
- Yeterli düzeyde temsil ve katılımın sağlanması,
- Yeterli donanımına sahip personel istihdamı,
- Hak ve özgürlüklerin kullanımı/demokrasinin yaygınlaştırılması vb.

bir çok bakımdan üstün olduğu düşünülmektedir.

4.6.2.3. Belediye Eğitim Kurulu ve Görevleri

Belediye eğitim kurulu büyükşehir, il, ilçe ve belde belediyesi sınırları içinde yer alan yerleşim yerlerinin okulöncesi ve ilköğretim düzeyindeki eğitim hizmetlerinden sorumlu tutulur. Buna göre, bu kurul; okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının açılması, bu kademelerdeki okul binalarının yapımı, onarımı ve her türlü alt yapı ihtiyaçlarının temini, ihtiyaç duyulan araç-gereç ve materyalin karşılanması, öğretmen ve diğer çalışanların sözleşmeli olarak görevlendirilmeleri, maaşlarının ödenmesi vb. konularda gerekli yetki ve sorumluluğa sahip kurullar olarak çalışır.

Bu kurul, -imkânlar ölçüsünde- öncelikli olarak aşağıdaki iş ve hizmetleri yürütmekle yükümlü tutulur:

- Belediye sınırları içindeki yerleşim yerlerinde okulöncesi ve ilköğretim kurumlarını açmak; bu kurumların her türlü giderlerini karşılamak,

- Diğer eğitim kurulları ile işbirliği yapmak,
- MEB'nca belirlenecek ortak zorunlu dersler dışında ilköğretim okullarında okutulacak diğer dersleri tespit etmek,
- Müfredat programlarını hazırlamak; ders kitaplarının hazırlanmasına ilişkin esasları belirlemek,
- Eğitim hizmetlerinin karşılanması için çeşitli fonların kurulması ve yeni finans kaynaklarının araştırılmasına öncülük etmek,
- Belediyelere bağlı okullardaki yöneticilerin seçim mevzuatını hazırlamak ve seçimlerin yapılmasını sağlamak,
- Okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde öğrencilerin taşıma, yatılılık ve bursluluk hizmetlerini yürütmek,
- Okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde eğitimin genel ilkeleri ile ulusal amaçların gerçekleştirilmesine hizmet etmek,
- Milli birlik ve bütünlüğü korumaya yönelik tedbirlerin geliştirilmesini sağlamak,
- Okul öncesi ve ilköğretim kurumlarının çalışma yönetmeliklerini hazırlamak,
- Alanlarında uzman olan kişileri istihdam edip bunları eğitim hizmetlerinde görevlendirmek,
- Rehberlik ve denetim hizmetlerini yürütmek,
- Eğitim hizmetlerinde yararlanılmak üzere gerekli servisleri açmak (rehberlik, psikososyal, psikopedagojik vb. servisler),
- Belediyeler bünyesinde çeşitli radyo ve TV istasyonlarını açmak ve eğitim kurumlarının bunlardan yararlanmalarını sağlamak,
- Gönüllü kuruluşlar ve bölgedeki diğer belediyelerle çeşitli birlikler oluşturmak,
- Diğer ülke belediyelerinin eğitim alanında ne tür hizmetlerde bulunduklarını araştırmak, ülkemizdeki eğitim hizmetlerinin

geliştirilmesi için yabancı ülke belediyeleriyle bilgi ve her türlü teknoloji alışverişinde bulunmak, vb.

4.6.2.3.1. Belediye Eğitim Kurulu Üyeleri

Belediye eğitim kurullarında istihdam edilecek olan üyelerin bir kısmı sözleşmeli, diğer bir kısmı da seçim yoluyla görevlendirilir. Bu kurullarda sözleşmeli üye sıfatıyla aşağıdaki görevliler çalıştırılır:

- Kurul sekreteri,
- Merkezi yönetim temsilcisi,
- Belediye kültür ve Sosyal İşler Müdürü,
- Hukuk müşaviri,
- İktisat uzmanı,
- Teftiş Kurulu Başkanı,
- Rehberlik ve sosyal hizmet uzmanları (en az iki kişi),.
- Program uzmanı,
- Okulöncesi eğitim uzmanı.

Belediye Eğitim Kurullarında seçim yoluyla görevlendirilebilecek üyeler:

- Belediye Eğitim Kurulu Başkanı,
- Okul müdürleri temsilcisi (bu kurula bağlı okul müdürleri arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Öğretmen ve öğretmen sendikaları temsilcisi (bu kurula bağlı öğretmenler arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- İl genel meclisi temsilci üyesi (il genel meclisi üyelerinin iki yılda bir kendi aralarında yapacakları seçimle),
- Belediye meclisi temsilcisi (belediye meclisi üyelerinin iki yılda bir kendi aralarında yapacakları seçimle),

- Mahalle ve köy temsilcisi (eğitim bölgesi kapsamında yer alan mahalle, köy ve mezraları temsilen muhtarlar arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Sanayi, diğer iş çevreleri, ve gönüllü kuruluşlar temsilcisi (sanayi ve ticaret odasının seçeceği bir kişi) ,
- Özel öğretim kurumları temsilcisi (ildeki özel öğretim kurumlarının kendi aralarında seçecekleri bir kişi),
- Okul dernekleri ve öğrenci velileri temsilcisi (her öğretim yılında okul dernekleri ve öğrenci velileri komisyonunun kendi aralarında yapacakları seçimle).

Belediye Eğitim Kurulları, *Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim* olmak üzere iki ana şubeye ayrılır. Diğer bütün kurullarda olduğu gibi bu kurulların ihtiyaç hissettiği tüm idareci, öğretmen ve her türlü yardımcı personel sözleşmeli olarak çalıştırılır. Okul müdürleri doğrudan sözleşmeli atama yerine diğer kurullardaki gibi iki yılda bir seçimle işbaşına getirilirler.

4.6.2.4. Belde-Köy Eğitim Kurulu

Üyelerinin büyük kısmı seçimle işbaşına gelen bu kurul, il ve ilçe eğitim kurullarının alt birimini oluşturmaktadır. İlçe ve illerdeki kurulların sorumluluk alanları dışındaki görev ve yetkiler ile, eğitim-öğretime dair diğer her türlü hizmete yönelik kararlar bu mercilerde alınıp uygulanmakta, uygulanması mümkün olmayan kararlar ise ayrıca ilgili il ya da ilçe eğitim kurullarına bildirilir. İl ve ilçe eğitim kurulları yapacakları çeşitli araştırma ve etütlerle bu ihtiyaçların oranlarını tespit etme yetkisine sahip olabilecekleri gibi, sözkonusu ihtiyaçları karşılama yükümlülüğünü de yerine getirmek zorunda tutulurlar.

4.6.2.4.1. Belde-Köy Eğitim Kurulunun Görevleri

Belde-Köy Eğitim Kurulları öncelikle aşağıdaki yükümlülükleri yerine getirmekle sorumlu tutulurlar:

- Belde-köy sınırları kapsamında ihtiyaç duyulan okul, öğretmen ve diğer personel açığını karşılamak,

- Olası imkansızlıklar nedeniyle kendilerinin doğrudan temin etmekte güçlük çektikleri okul, öğretmen ve personel ihtiyacını bir üst kurula (il - ilçe eğitim kurulu) bildirmek,
- Mahallinde karşılanması mümkün olmayan eğitim araç ve gereçleri ihtiyacını il veya ilçe eğitim kurullarına iletme,
- Yörenin ulaşım, yatırım, bütçe, sağlık, yatılılık ve bursluluk ihtiyaçlarını üst kurullara bildirmek,
- Yakın mesafedeki diğer belde-köy eğitim kurullarıyla işbirliğine gidilerek, birlikler oluşturmak ve gerektiğinde bunlarla ortak hareket etmek,
- Taşınmalı sistemden yararlanmak isteyen ufak yerleşim yerlerinin varsa taleplerini belde belediyesine yahut bir üst kurula bildirmek,
- Eğitim kurumlarına gelir getirici kaynaklar bulmaya çalışmak (arsa, ekilebilir arazi, atölye vb.),
- Yörede, varsa gönüllü kişi ve kuruluşları eğitim hizmetleri için harekete geçirmek,
- Ortaöğretim düzeyinde eğitimin genel ilkeleri ile ulusal amaçların gerçekleştirilmesine hizmet etmek,
- Yöredeki kamu ortak malları gelirlerinden (mera, yayla, su kaynakları ve su ürünleri, turizm vb.) eğitim hizmetlerine pay ayırmak.

4.6.2.4.2. Belde-Köy Eğitim Kurulu Üyeleri

İl ve ilçe eğitim kurullarında olduğu gibi bu kurulun mesleki uzmanlık alanından gelen üyeleri sözleşmeli atama yoluyla, diğerleri ise doğrudan seçim yapılarak görevlendirilirler. Bu kurullarda sözleşmeli atama usulüyle görevlendirilecek üyeler şu şekilde sıralanabilir:

- Belde-köy eğitim kurulu ortaöğretim sekreteri,
- İlköğretim müfettişi,
- Eğitim ve program uzmanı,

- Rehberlik ve sosyal hizmet uzmanları, (psikolog/sosyolog)
- Kültür ve dil uzmanı.

Belde-köy eēitim kurullarının seçimle i ba ına getirilebilecek  yeleri ise a aēıda sıralanmıştır:

- Kurul başkanı * (belde belediye başkanı),
- İl genel meclisi temsilci  yesi (il genel meclisi  yeleri iki yılda bir kendi aralarında yapacakları seçimle),
- Belediye meclisi temsilcisi (belediye meclisi  yeleri iki yılda bir kendi aralarında yapacakları seçimle),
- Köy temsilcisi (eēitim bölgesi kapsamında yer alan köy ve mezraları temsilen köy muhtarları arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Sanayi, diēer i  çevreleri, vakıflar ve gönüllü kuruluşlar temsilcisi,
- Özel  ēretim kurumları temsilcisi,
- Okul müdürleri temsilcisi (ilgili okul müdürleri arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
-  ēretmen ve  ēretmen sendikaları temsilcisi ( ēretmenler arasında iki yılda bir yapılacak seçimle),
- Okul dernekleri ve  ērenci velileri temsilcisi (sırayla her  ēretim döneminde bir okulun önerisiyle).

Sonuc itibariyle yukarıda sıralanmakta olan yerel eēitim modelinin Türkiye’de uygulanması halinde, bu yapıdan toplumsal çapta bir çok faydanın elde edilebileceēi tahmin edilmektedir. Buna göre;

- Halkın eēitim hizmetlerine geniş ölçekte katılımı ve ek finans kaynaklarının saēlanması,
- Devletin yetki ve sorumluluēunun azalması, yönetimde şeffaf yapılanmaya geçilmesi,

* Belediye başkanları doērudan halk tarafından se ildiklerinden, ikinci kez yeniden seçilmelerine gerek bulunmamaktadır.

- Eğitim kurumlarının kaliteli hizmet üretimine dönük profesyonel bir yapıya kavuşması, örgütsel yenileşmenin sağlanması,
- Hizmetlerin aksatılmadan yürütülebilmesi için ilgili eğitim kurullarınca sıklıkla anket, bilgilendirme, danışma toplantıları vb. yöntemlerle halkın fikir ve görüşlerine başvurulması,
- Eğitim kurullarının halkın isteklerine göre sürekli yenilenebilir olması ve demokrasi bilincinin yayılarak gelişmesi,
- Eğitim kurulları aracılığıyla hızlı ve uygulanabilir kararların alınması,
- Öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim kurullarında temsil edilmeleri ayrıca kendilerini ilgilendiren her türlü kararın alınmasında söz sahibi olmaları,
- Her yöredeki eğitim kurulları arasında eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine dönük bölgesel birliklerin kurulabilecek olması (Eğitim Ajansı, Eğitim Veri Bankası veya çeşitli pilot projelerin yürütülmesi, vs.)

gibi bir çok yarardan sözedilebilir.

Ayrıca eğitim hizmetleri üzerinde merkezi kontrolün azalması, bu hizmetlerin önemli ölçüde halk tarafından sahiplenilmesi, yerel finansman kaynaklarının harekete geçirilmesi, okulların etkili okul sıfatıyla karar alma mekanizmasına dönüşmeleri ve bu durumun akademik başarıyı da olumlu etkilemesi, yerel düzeyde katılımcılık ve demokrasi kültürünün yaygınlaşması, vb. gibi bu modelin bir çok yararından sözedilebilir.

4.6.3. Yerel Modelde Ortaöğretim Kurumlarının (Liselerin) Program Veya Ders Grupları Bakımından Yeniden Yapılandırılması

Yeni küresel değerlerin de etkisiyle içinde bulunduğumuz yüzyılda, iktisadi bakımdan yeterince gelişme sergileyemeyen ve rekabet edemeyen ulusların gittikçe yalnızlığa itileceğine ve yeni teknolojilerle medya destekli baskıların artacağına yönelik endişeler gün geçtikçe artmaktadır. XIX. ve XX. yüzyıldan kalma okul örgütü modelimizle çağın getirdiği sıkıntıların üstesinden gelmemiz hayli güç

olduğundan, ülkemizin gelecekte gözüken bu sıkıntıları aşması için geleceğin dünyası ve onun öngördüğü değişimlere yönelik şimdiden net bir tablo ortaya konmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki sorular veya benzeri soruların açıklıkla cevaplandırılması önem arz etmektedir:

- Gelecekte müttefiklerimiz kimler olacak?
- Kimlerle ekonomik ve kültürel ortaklıklar kurabiliriz?
- Geleceğin dünyası bizi hangi uluslarla işbirliği yapmaya zorlayacaktır?
- Eğitim sistemimizin bu birlikteliklerdeki rolü ne olabilir?
- Bilimsel-Teknolojik gelişmeler ve bunların oluşturacağı dünyada ulus olarak bizi bekleyen tehlikeler nelerdir?

Bu bakımdan özellikle orta ve yüksek öğretim dizgemizin belli bir sistematığa kavuşturulması ve çağın zorluklarını aşmamızda bu sistemin kolaylıklar sağlaması gerekmektedir. Eğitim örgütlerimiz gelecek için yeniden biçimlendirilirken, hem ülkemizin yer aldığı kültürel ve coğrafi konumu hem de zaman ve şartların nezaketi gereği yakınlık hissetmemiz gereken uluslar ve bunlarla birlikte ortak hareket etme zorunluluğumuzun doğabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir. Bu yüzden, yeni eğitim projeleri oluşturulurken, aynı kaderi paylaştığımız uluslarla olası bir işbirliğinin tesisi için her şeyden önce onların dil, inanç, kültürel zenginlik vb. değerleri hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. Bu unsurlar arasında özellikle dil, en büyük iletişim aracı olduğundan, milletlerarası her türlü yaklaşma ve işbirliğinde önemli bir yer tutmaktadır.

Şüphesiz “Küreselleşme”, “Yeni Dünya Düzeni” vb. zorlayıcılar gelecekte sadece ekonomik amaçlı işletmeleri değil, hizmet üreten bütün sektörel örgütleri de etkileyebilecektir. Bu yüzden Türkiye’deki ortaöğretim sistemimizin yönetsel/idari bakımdan yeniden yapılandırılması zorunluluğunun yanısıra, bu kurumların müfredat, içerik ve hedefler açısından yeni bir reform sürecinden geçirilmesi hususu üzerinde de önemle durulmalıdır. Bu bağlamda, kısmen Alman ortaöğretim kurumları örneğinde olduğu gibi* liselerimiz yeni bir örgütlenme modeli kapsamında ders gruplarına göre aşağıda sıralandığı biçimde yeniden yapılandırılabilir:

* Bkz., Aytaç, 1979, a.g.e., ss.59-69.

- Dil Liseleri,
- Felsefe Liseleri,
- Sosyal Bilimler Liseleri,
- Fen ve Matematik Liseleri,
- Kültür, Sanat ve Meslek Liseleri.

4.6.3.1. Dil Liseleri

Dil liselerinde yoğunluklu olarak farklı dillere ait alternatif sınıfların/bölümlerin oluşturulmasına ağırlık verilir. Sözü edilen sınıf ya da bölümler oluşturulurken öncelikle Türkiye'nin ekonomik, kültürel, sosyo-politik ve coğrafi konumu göz önünde bulundurularak, bazı genel derslerin yanısıra ağırlıklı olarak aşağıdaki dillerin  ğretimi ön planda tutulmalıdır.

- 1- Batı dilleri (İngilizce, Fransızca, Almanca),
- 2- Kafkasya ve diğer Türk Cumhuriyetlerinde konuşulan Türk lehçeleri,
- 3- Rusça,
- 4- Farsça,
- 5- Arapça,
- 6- Hint,  in ve Japon dilleri,
- 7- Eski diller (Osmanlıca, L tince vb. diller).

Bu dillerin, ihtiyaç duyulduğu miktarda kişi ya da kişilere öğretilmesi durumunda gelecekte geniş bir coğrafi yelpazeye açılabilme imkânına kavuşmuş olarak ülkemizin yeni stratejik ortaklıklara kolaylıkla gidebileceği düşünülmektedir.

Dil Lisesi mezunları hem yurt içinde yükseköğrenimlerini aynı bölüm veya herhangi bir sosyal bilim dalında sürdürebilecek hem de dış ülkelerle yapılabilecek çeşitli anlaşmalarla bu öğrencilerin önemli bir kısmının yüksek öğrenim görmek üzere yabancı ülkelere gönderilmeleri ayrıca o ülkelerle ilişkilerimizin geliştirilmesine de hizmet edebilecektir.

Dil liselerinin hayata geçirilmesi durumunda Türkiye'nin dünyanın bir çok bölgesinde değişik uluslarla önemli işbirlikleri ve stratejik ortaklıklar kurabileceği,

ayrıca kendi hinterlandında da hatırı sayılır ülkelerin başında geleceği tahmin edilmektedir.

4.6.3.2. Felsefe Liseleri

Felsefe liselerinde, ağırlıklı olarak doğu ve batı felsefesi derslerinin okutulmasına önem verilir. Bu liselerde ayrıca sosyoloji, psikoloji ve mantık derslerine de önemli ölçüde yer verilerek, öncelikle eğitim sistemimizin en büyük yetersizliklerinden biri olduğu varsayılan düşünce açığının giderilmesine çalışılmasına ehemmiyet gösterilir. Böylece farklı toplumların gelişmişlik düzeylerinin sosyolojik, psikolojik ve felsefi bakımdan mukayeseli olarak incelenmesi sonucunda, takip edilecek bilimsel stratejiler aracılığıyla, Türk toplumunun geleceğinin teminatı olabilecek düzeyde kültürel alt yapısı sağlam bir genç nesil ve fikir adamlarının yetiştirilmesine öncülük edilmiş olunur.

Felsefe liselerinden mezun olabilecek öğrencilerin bir kısmı yurtdışındaki üniversitelerde, geriye kalanlarının ise Türkiye'deki üniversitelerin felsefe, sosyoloji, psikoloji, mantık veya diğer sosyal bilim dallarında (hukuk, siyasal, eğitim bilimleri, vs.) istihdam edilmeleri sağlanmalıdır.

4.6.3.3. Sosyal Bilimler Liseleri

Bu liselerde genel olarak tarih, coğrafya ve edebiyat derslerinin ağırlıklı olarak okutulmasına önem verilir. Sınıflar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri gözönünde bulundurularak Tarih, Coğrafya ve Edebiyat bölümleri/ sınıfları biçiminde düzenlenir. Bu liselerde her bölüm için bölüm öğrencilerinin de yer aldığı müfredat komisyonları oluşturulur. Örneğin, Edebiyat Bölümü müfredatı belirlenirken; Türk Dili, Osmanlıca, Farsça, Divan Edebiyatı, Halk Edebiyatı, Türk ve Dünya Klasikleri, Hitabet, Düşünce ve Yazma Sanatı, Şiir, Nesir, vb. derslerin ağırlıklı olarak yer almasına önem verilir.

Ayrıca bu kurumların geniş kütüphane, tiyatro ve konferans salonu, tarih ve sanat eserlerinin sergilendiği uygulama derslikleri, harita odaları, diğer her türlü görsel araç ve gereçlerle donatılması halinde, bu durumun hem öğrenmeyi kolaylaştıracağı hem de öğrencileri güdüleyebileceği düşünülmektedir.

Sosyal Bilimler Lisesi mezunlarının üniversitelerde ağırlıklı olarak Tarih, Coğrafya ve Edebiyat bölümlerine yerleştirilmelerinin sağlanması ve üst düzeyde başarı gösterenlerin de üniversitelerin akademik birimlerinde görevlendirilmeleri cihetine gidilmesi kültürel geleceğimiz bakımından ayrıca büyük önem taşımaktadır.

4.6.3.4. Fen ve Matematik Liseleri

Fen ve Matematik Liseleri, fen bilimleri ve matematik derslerinin ağırlıklı olarak okutulacağı liselerdir. Bu liselerde, gelişmiş deney salonları ile her türlü deney malzemesi, kütüphane, tepegöz, TV, datashow, slayt, bilgisayar, internet vb. görsel araçlar eşliğinde fen ve matematik derslerinin %50 teorik ve %50 de uygulamalı olarak işlenmesinin hem ülke kalkınmasında hem de eğitimimizdeki niteliğin yükseltilmesi bakımından önemli faydalar sağlayacağı umulmaktadır.

Bu liselerden mezun olacak öğrencilerin yükseköğretimde ağırlıklı olarak yine kendi alanlarında (Fen, Matematik) veya mühendislik ve tıp bilimlerinde öğrenim görmelerine olanak tanınması için gerekli tedbirlerin alınarak yükseköğretim kontenjanlarının buna göre ayarlanmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır.

4.6.3.5. Kültür, Sanat ve Meslek Liseleri

Çeşitli sivil toplum kuruluşları ve sanayi çevreleriyle işbirliği yapılarak iş, hizmet ve alan itibarıyla değişik bakanlıklara bağlı olarak kurulabilecek bu liselerin isim ve müfredatları, öncelikle kurulu bulunan bölgenin ya da ilin ekonomik, kültürel, doğal zenginlikler, temel geçim kaynakları ve yörede ihtiyaç hissedilen sanat ve meslek dalları göz önünde bulundurularak belirlenir. Bu amaçla ülke genelinde ihtiyaç duyulan mesleklere yönelik -her il ya da bölge için ayrı ayrı olmak koşuluyla- “Mesleki Eğitim Eylem Programları”nın hazırlanıp uygulanmasının da hem ülke kalkınması hem de işsizliğin önlenmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Kültür, sanat ve meslek liseleri bünyesinde geniş kütüphanelerin yanı sıra, ses yalıtımlı derslikler, çeşitli atölyeler, sinema, tiyatro ve folklor salonları, ufak çapta birer konservatuar, her türlü enstrüman ile diğer mesleki araç ve gereçlerin yeterince bulundurulmasının ülkemizdeki sanat ve meslek eğitimi kalitesinin yükseltilmesinde önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu liselerden mezun olan öğrencilerden bir kısmı tercihen sanayi ve diğer iş çevrelerinin ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere bu iş kollarında görevlendirilir. Geriye kalanlar ise doğrudan kendi bölümlerindeki yükseköğretim programlarına yerleştirilirler.

Mevcut uygulamada olduğu gibi, her yıl liselerimizden mezun olan öğrencilerin büyük kısmının hem bir yüksek öğretim kurumunda okuma imkânını hem de herhangi bir iş kolunda çalışma şansını bulamadığı düşünüldüğünde, önerilmekte olan bu yapıyla toplumsal problemlerimizin bir kısmının önemli ölçüde aşılacağı ve bu bağlamda, aşağıdaki yararların elde edileceği düşünülmektedir:

- Yurt çapında ihtiyaç duyulmakta olan meslekler ile kalifiye eleman ihtiyacının tespit edilecek olması,
- İl ya da bölge bazında ülkenin zenginlik kaynaklarının yeniden tespit edilerek bu zenginliklerden yararlanmak için gerekli altyapı ve tesislerin fizibilitelerinin çıkarılması,
- Yakın gelecekte ihtiyaç duyulabilecek iş ve meslek alanları envanterinin çıkarılması, il ve bölge bazlı hedeflerin tespiti, buna göre gerekli mesleki eğitimin şimdiden yapılmasının planlanması,
- Planlı kalkınma ve değişim stratejilerini gerçekleştirebilecek kısa, orta ve uzun vadeli mesleki eğitim programlarının hazırlanarak uygulamaya sokulması,
- Gerek ulusal gerekse yerel düzeydeki kültür ve sanat dallarına gerekli önemin verilmesi, vb.

4.6.4. Yerel Modelde Eğitimin Finansmanı

Bir ülkenin milli geliri (tarım, sanayi, ticaret, turizm vb.), doğal kaynakları, ulaşım ve haberleşmedeki göstergeleri o ülkenin eğitim politikasını da etkilemektedir. Ülkemizde olduğu gibi, doğal zenginlikleri yetersiz, dağınık yerleşime sahip ve yeterince sanayileşemeyen ülkeler, bir çok iş ve hizmet sektöründe olduğu gibi eğitim hizmetlerine yeterli kaynak aktarma hususunda da

güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden, hemen hemen her ülke, GSMH'sının yahut genel bütçesinin ancak sınırlı bir kısmını eğitime ayırabilmektedir.⁵⁹⁰

Birçok iş ve hizmet sektörü alanında olduğu gibi, Türkiye'de eğitim hizmetlerinin de halen merkeziyetçi politikalara paralel olarak yürütülmekte olması, devleti, eğitim hizmetlerinin finansmanını tek başına üstlenmek zorunda bırakmaktadır. Ülkenin milli geliri baz alındığında, devletin, bütün eğitim giderlerini tek başına üstlenip bu ihtiyacı karşılaması mümkün görünmemektedir. Bu durum, haliyle eğitimde istenilen hedeflere ulaşmayı da zorlaştırdığından, merkezi yönetimin (MEB) yetkileri önemli oranda yerel birimlere devredilmedikçe eğitimde finansman açığının giderilmesi de imkânsız gibi görünmektedir.

Ülkemizde, halen il ve ilçe özel idarelerinin cüzi miktardaki katkıları dışında yerel yönetimlerin eğitime önemli bir katkılarının olduğu söylenemez. Özel idarelerce yapılmakta olan bu ufak katkılar da gün geçtikçe azalmaktadır.⁵⁹¹ Bu bakımdan, çeşitli bağışlar, vergi ve fonlar ile ayrıca 4306 sayılı yasa gereğince yapılmakta olan eğitime katkı payından elde edilen gelirler hesaba katıldığında; halkın eğitim hizmetlerine katkısı mevcut yerel yönetimlerden kat kat fazla olmaktadır. Dolayısıyla, yapılacak bir takım yasal değişikliklerle, yerel yönetimlere ve yerel halka yetki ve sorumluluğun devredilmesi halinde, eğitim hizmetlerinin finansmanının karşılanması mevcut uygulamaya oranla daha da kolaylaşacak, Türk eğitim sistemi, değişen dünya dengelerine ulaşma yolunda yeniden hızlı bir ivme kazanabilecektir.

Öngörülen modelde yerel yönetimler, merkezi yönetimin yalnız yetkilerini değil, sorumluluklarının önemli bir kısmını da devralacaklarından, buna bağlı olarak merkezi yönetimin finansman yükümlülüğü de azalmış olacak; dolayısıyla, yerel eğitim modeline geçişle eğitimin finans kaynaklarının türü de artmış olacaktır.

Yerel eğitim modelinde eğitimin finans kaynağı sadece devlet olmayacağı gibi tek başına yerel yönetimler de olmayacaktır. Yerel eğitim modelinden önemli ölçüde yararlanan ABD, İngiltere, Almanya vb. ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de

⁵⁹⁰ Türkoğlu, 1998, a.g.e., s.97.

⁵⁹¹ Münevver Ölçüm, *Eğitimde Özelleştirme*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1992, ss.167-176'den (Akt.) İpek, 1995, a.g.e., s.153.

yerinden yönetimli eğitim sistemine geçişte, merkezi yönetim, eğitimin finansman giderlerinin önemli bir kısmını (GSMH, genel bütçe, çeşitli vergiler ve fonlar aracılığıyla) karşılamayı yine sürdürecektir.

4.6.4.1. Yerel Yönetimli Ortaöğretim Modelinde Yararlanılabilecek

Başlıca Finans Kaynakları

Yerinden yönetimli ortaöğretim sistemine geçişte, eğitim-öğretim hizmetlerinin tüm toplum kesimlerine ulaştırılabilmesi ve niteliğin artırılması için gerekli yasal değişiklikler yapıldıktan sonra (halen yararlanılan kaynakların önemli bir kısmı dahil) aşağıdaki finans kaynaklarından yararlanılabilecektir:

- Konsolide bütçe kaynakları,
- İl özel idaresi bütçesinden eğitime ayrılan kaynaklar,
- Yerel yönetimlere devredilebilecek ulusal düzeydeki vergilerin bir kısmı ile çeşitli fonlardan elde edilen gelirler (gümrük vergileri, turizm vb.),
- Milli Eğitim Vakfı gelirleri; yerel yönetimlerce kurulabilecek çeşitli vakıf ve dernekler ile okul dernekleri gelirleri,
- Halen MEB'nın yetki ve tasarrufunda bulunan çeşitli işletmeler (konaklama tesisleri, tatil ve dinlenme kampları, atölyeler vb.) ile diğer gayri menkullerden elde edilebilecek kira yahut işletme gelirleri,
- Belediye ve il özel idarelerince eğitim hizmetlerine gelir getirici amaçlı olarak kurulabilecek radyo ve TV gelirleri,
- Hazine arazilerinin bir kısmının eğitim hizmetlerine tahsisi sonucu, elde edilebilecek gelirler (işletme, kira, satış, vb.),
- Basılı evrak ve kırtasiye gelirleri,
- Pansiyon ve öğrenci yurtlarından elde edilebilecek gelirler,
- Eğitim kurulları (il, ilçe, belde-köy) yahut okullar bünyesinde kurulabilecek ticari işletmeler, spor ve kültür kompleksleri (kütüphane, tiyatro ve konferans salonları, atölyeler, kantinler vb.) ve her düzeydeki döner sermaye işletmeleri,

- Özel dershaneler, sürücü ve her türlü yetiştirme kurslarından elde edilebilecek gelirler,
- Yasal düzenlemelerle yöreye ait kamu hizmetleri ihalelerinden belirli miktarda yapılabilir yasal kesintiler,
- Okul finansman ajanslarının kurulması sonucunda elde edilebilecek gelirler,
- Toplu taşıma servislerinin ihalelerinden belirli miktarda elde edilebilecek gelirler,
- Gönüllü kişi veya kuruluşlardan elde edilebilecek her türlü bağış ve yatırım türü gelirler, vs.

4.6.5. Ortaöğretimde Yerel Yönetim Uygulamasına Geçişte

Karşılaşılabilecek Sorunlar ve Çözüm Yöntemleri

Uzun yıllar, alışıla gelmiş uygulanan bir sistemden (merkeziyetçi eğitim sistemi) bir anda alternatif bir sisteme geçiş, uygulamada bir takım sıkıntıları da beraberinde getirebilir. Bu sorunlar kısaca şu şekilde sıralanabilir:⁵⁹²

- Ülkede, henüz değişime yönelik ciddi bir arayışın başlatılamamış olması,
- Merkeziyetçi yapıdan kaynaklanabilecek sorunlar,
- Kitlelerin, değişim ihtiyacına ikna edilememiş olması,
- Politikacı, bürokrat ve uzmanlar (reformistler) arasında ortaya çıkabilecek görüş ayrılıkları,
- Kamudaki egemen memur anlayışından doğabilecek güçlükler,
- Eğitim ihtiyacının yeterince tespit edilememiş olması,
- Karar, planlama, altyapı ve teknolojik yetersizlikler.

Bu sorunlara finansman yetersizliği, bölgeler arasındaki kalkınmışlık farkı, gelir dağılımındaki bozukluklar, yasalardan doğabilecek boşluklar, yanlış ve niteliksiz kadrolaşma ile bunun sonucunda yetkilerin kötüye kullanımı gibi yan faktörler de eklenebilir.

⁵⁹² Erdoğan, 1998, *a.g.m.*, ss.862-869.

4.6.5.1. Çözüm Yöntemleri

Eğitimde, yerinden yönetim uygulamasına geçişte, yukarıda sıralanan sorunların önüne geçebilmek için dikkat edilmesi gereken bir takım koşullar bulunmaktadır. Bu koşullar dört başlık altında ele alınabilir:⁵⁹³

4.6.5.1.1. Politik ve Yönetmel Koşullar

Politik ve yönetmel koşulların yerine getirilebilmesi için öncelikle:

- Yönetme, planlama ve karar verme yetkisinin yerel yönetimlere devri konusunda gerekli olan koşulların sağlanması,
- Üst düzey yöneticilerin yeterli ölçüde desteklerinin alınması ve bu hususta aralarında fikir birliğinin oluşturulması,
- Siyasi partilerin (iktidar-muhalefet), kendi yetkileri dışında kalan hizmetlere yönelik kararlara katılımları hususunda, yerel örgütlere bu yetkilerini doğru yönde kullanmalarına yönelik esnek ve hoşgörülü davranmaları,
- Merkezi hükümet kuruluşlarının yönetimsel teknik kapasitelerinin üst düzeyde tutulması,
- Etkili katılım için hükümet mensupları ile vatandaşlar arasında hizmet birliği (eşgüdüm) anlayışının oluşturulması,
- Katılımcı demokrasinin gereklerinin üst düzeyde yerine getirilmesi gerekmektedir.

4.6.5.1.2. Psikolojik ve Davranışsal Koşullar

Yerel eğitim sistemine geçişte psikolojik ve davranışsal koşulların yerine getirilmesi için aşağıdaki ön koşulların yerine getirilmesinde fayda umulmaktadır:

- Hükümetin merkez ve taşradaki memurlarının merkeziyetçi ve alışıldık pederşahi yönetim anlayışlarından vazgeçirilmesi,
- Yerel yönetimlerin başarısını engellemeye yönelik ortaya çıkabilecek yanlış tutum ve alışkanlıkların önlenmesi,

⁵⁹³ Usluel, 1995, a.g.e., ss.16-17.

- Kamudaki memurların kendi yetkilerini kırsal halkla paylaşmaya, kararları birlikte almaya teşvik edilmeleri; bu amaçla gerekli davranış değişikliğinde bulunmalarının sağlanarak karşılıklı saygı ve güven ortamının tesis edilmesi.

4.6.5.1.3. Kaynakla İlgili Koşullar

Yerel eğitim sistemine geçişte, hem bu sistemin iyi işlemesi hem de ihtiyaç duyulabilecek kolaylıkların sağlanması açısından aşağıdaki ön koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir:

- Kırsal ve kentsel yerleşim birimleri arasında ekonomik, sosyal, yönetsel ve politik etkileşimin sağlanması için iyi düzenlenmiş yerel yönetim örgütlerinin oluşturulması,
- Yerel yönetimlere araç-gereç, personel istihdamı ve diğer alt yapı ihtiyaçlarını gidermeleri için gerekli yasal yetkilerin verilmesi,
- Yerel yönetim birimleri arasında hizmet ve kaynak transferi için gerekli fiziksel alt yapı koşullarının yerine getirilmesi.

4.6.5.1.4. Örgütsel Koşullar

Örgütsel koşulların yerine getirilebilmesi için öncelikle örgütler arası çatışmaların önlenmesi, eğitim merkez ve taşra yönetim örgütlerine bağlı farklı üniteler arasındaki ilişkilerin karşılıklı anlayış ve eşgüdümeye dayalı olarak belli kriterler paralelinde yürütülmesi ve görevlilerin yetki ve rollerine ilişkin sınırların da açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Ayrıca, örgütsel koşulların düzeltilmesine yönelik, gerektiğinde çalışanların görüşlerine uygun yasal düzenlemelerin yapılmasının da hem örgütsel bağlılığı artırabileceği hem de örgütleri rahatlatabileceğine inanılmaktadır.

Sonuç olarak ülkemizde yerel eğitim sisteminin uygulanması halinde ve ayrıca yukarıda sıralanmakta olan ön koşulların da yerine getirilmesi durumunda, hem eğitim hizmetlerinin önünde bulunan önemli sorunların aşılabileceği hem de yeni modelin her geçen gün kendini yenileyerek sorunsuz olarak işleyebileceği tahmin edilmektedir.

BÖLÜM V

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önce araştırmanın bir özeti yapılmakta; ardından araştırmadaki bulgu ve tespitlere göre ulaşılan sonuçlar açıklanarak, öneriler sunulmaktadır.

5.1.ÖZET

Bu araştırma, Türk Eğitim Sisteminin yerel yapılanma modeline göre ortaöğretim kurumları bazında yeniden düzenlenmesini; bu bağlamda, gerekli olan ön hazırlıkların neler olduğunu ve dünyada bu alanda nelerin yapıldığını ortaya koymayı amaçlamış bulunmaktadır. Ayrıca merkeziyetçi eğitim sisteminden kaynaklandığı varsayılan çeşitli problemlerimizin yanısıra, ülkemizin bir takım özel hassasiyetleri de dikkate alınarak, eğitimde yerelleşme programı bağlamında, göz önünde bulundurulması gerekli hususlar da bu çalışmada aktarılmış bulunmaktadır.

Literatür tarama yöntemiyle hazırlanan bu çalışmada, başlıca toplumsal hedeflerimizi gerçekleştirebilecek ölçüde hem Türk ortaöğretim sisteminin silbaştan yeniden yapılandırılmasını (yetki, yönetim, plânlama, karar, program, nitelik ve finansman yönünden) öngören yerel bir model önerilmekte; hem de bu modelin uygulanması aşamasında karşılaşılabilecek güçlükler ve çözüm önerileri açıklanmaktadır.

Küreselleşme, bilgi toplumu vb. kavramların etkinliğini yoğun olarak hissettirdiği çağımızda, dünya geneline yayılmakta olan **yerel eğitim anlayışının** ülkemizde de hayata geçirilmesi durumunda, aşağıda özetle sıralanan bir çok kazanımın elde edilebileceği hususu bu çalışmanın dördüncü bölümünde geniş yer almaktadır. Yerel eğitim modelinin uygulanması halinde:

- Halkın, yerel eğitim örgütlerindeki karar mekanizmalarında söz sahibi olması ve bu alanda katılımcı demokrasinin yurt genelinde en ufak yerleşim birimine kadar yaygınlaşması gerçekleşmiş olur.
- Halkın sorumluluk bilinci gelişir.
- Rejim ve toplum arasında karşılıklı güven duyguları yeşermeye başlar.

- Merkeziyetçi ve bürokratik tutum azalacağından, devlet organları aslı görevlerine döner ve böylece ulusal düzeyde daha başarılı çalışmaların sergilenmesi kolaylaşır.
- Ülke genelinde çeşitli haklar arasında denge sağlanmış olur.
- Özel teşebbüsün önündeki engeller kaldırılmış olur.
- Eğitim hizmetlerine sunulabilecek yeni bir takım yerel iktisadi kaynaklar araştırılıp ortaya çıkarılmış olur.
- Okullar, karar alma mekanizmasına dönüşür, vs.

Ayrıca bu araştırmada Türkiye’de mevcut yasalar gereği eğitim-öğretim hizmetlerine şimdiye dek ayrılmakta olan genel ve konsolide bütçe kaynaklarının yanısıra, yerel ekonomik kaynaklara da değinilmekte ve bu kaynakların nereden/nelerden sağlanacağı ayrı ayrı belirtilmektedir.

Yine bu çalışmada, özellikle ortaöğretim kurumlarına devam edebilecek öğrencilerin donanımlı ve nitelikli yetişmeleri için, bu kurumların (liselerin) program ve ders grupları yönünden değişime gitmelerini öngören yeni bir **Lise Modeli** taslak olarak sunulmaktadır.

Bu çalışmada son olarak, ülkemizde halen MEB’nın kontrolünde uygulanmakta olan merkeziyetçi eğitim sistemine son verilmesi teklif edilmekte ve bunun yerine bizzat eğitimden beklentisi olanların biçimlendireceği **Yerel Bir Ortaöğretim Modeli** önerilmektedir.

5.2. SONUÇ

Soğuk savaş sonrası dönemde, dünyamızda önemli değişimler gerçekleşmekte ve çağımızda yaşanan bu gelişmeler eğitime de yansımaktadır. Dünyaya yön veren gelişmeler yaşadığımız bölgede diğer uluslarla olan siyasal, sosyo-kültürel, ekonomik vb. alanlardaki ilişkilerimizi yakından etkilemektedir. Bu ilişkilerin sağlıklı bir zemine kavuşturulması noktasında eğitimin de önemli katkılarının olabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan:

1- Şartların her geçen gün zorlaşmakta olduğu yüzyılımızda Türkiye, kendi eğitim kurumlarından yeterince yararlanmak, çekim alanına girdiğimiz yeni

coğrafyada (Orta Asya, Kafkaslar, Balkanlar,vb.) etkili bir kültürel⁵⁹⁴ dinamizmi canlandırmak, bunu geliştirerek yaşatmak ve eğitim anlayışını gerçek değerler üzerine oturtmak durumundadır.⁵⁹⁵

2- Yerellikle de ilişkili olduğu bilinen küreselleşme sürecinin günümüzde özellikle büyük devletlerin lehine işleyen bir süreç olarak boy göstermesi, aynı zamanda bir imparatorluk bakiyesi olan Türkiye’yi yeni kararlar almaya zorlamaktadır. Şöyle ki; ülkemizde devlet-millet kaynaşmasının yeniden tesis edilmesi; uzun yıllardan beri atıl kalan imkânların toplum hizmetine sunulması; bu bağlamda, eğitim, sağlık, bayındırlık, turizm, vb. sektörel alanlarda yerel uygulamaların bir an önce başlatılması her geçen gün biraz daha aciliyet kazanmaktadır.

3- Türkiye gibi geniş coğrafyaya sahip bir ülkede, taşradaki en ücra kasaba yahut köyün her türlü hizmet ve ödeneğine hâlâ merkezi yönetimin karar vermekte olmasının yalnızca bürokratik engellere değil, hizmet tikanıklığına ve statükonun kurumlaşmasına da sebep olduğu bilinmektedir. Tabiatıyla, çağımızdaki gelişmelere göre yeterince demokratik olmadığı anlaşılan ayrıca etkili ve verimli hizmet üretemeyen merkeziyetçi yönetim sistemimiz; vatandaşlar tarafından önemli eleştirilere maruz kalmaktadır.⁵⁹⁶ Zaten bir zamanların tabusu durumundaki ulus devletlerin bile sorgulandığı çağımızda bundan böyle yerelleşme yahut başka bir yöntemle halkın kararlara katılımı sağlanmadan devlet-vatandaş yakınlaşmasının tesis edilmesi son derece güçtür.

Zira, artık yaşamakta olduğumuz dünyada, toplumları zorla değiştiren dönemler kapanmakta ve bunun yerini, devletin toplum tarafından değiştirilmesi süreci almaktadır.⁵⁹⁷ Bu bakımdan; Türkiye’de yapılması gerekli her türlü değişim ve dönüşümde devlet, belirleyicilik rolünü topluma bırakmak zorundadır. Yani, toplumun demokratik taleplerinin artması, çoğulculuk ve katılımcılığın esas

⁵⁹⁴ İ. Erdoğan, “Eğitim Sisteminin Genel Durumu ve Gelişmesi İçin Stratejiler”, *Türkiye Kültür ve Sanat Yılı*, Ankara, 1996, ss.462-482.

⁵⁹⁵ Necmettin Tozlu, “Uyuşturucular, Gençlik ve Aile”, *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*, (Van: Y.Y. Üniv. Fen-Ed. Fak. Yay., 1992), s.40.

⁵⁹⁶ Selçuk Yalçındağ, “Yerel Yönetimlerde Yeniden Düzenleme Çalışmaları ve Yeni bir Bakanlık”, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, C.1, S.4, Ankara, 1992, ss.3-11.

⁵⁹⁷ Durmuş Hocaoglu, “Düşük Şiddetli Devrim”, *Doğu-Batı Dergisi*, Y.1, S.1, Ankara, 1997, ss.67-85.

belirleyici olması ve halk iradesinin hak ettiği yeri alabilmesi için, “devletin salt belirleyiciliği biçimindeki” çarpıklığın giderilmesi gerekmektedir. Zaten bu tarz idare sistemlerinin vatandaşlar nezdindeki itibarı da büyük ölçüde sıfırlanmış bulunmaktadır.

Sonuç itibariyle, Türkiye’de yerel yönetimlerin geliştirilmesi bağlamında, bir takım yetki ve görevlerin taşraya devredilmesi ve yöneticilerin kendi görev alanlarını ilgilendiren sahalarda yetki ve sorumluluk almaları⁵⁹⁸ bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, ülkemizde ortaöğretim kurumlarında eğitim hizmetlerinin daha verimli yürütebilmesi için, öncelikle yerel halkın iradesiyle mahallinde *İl, İlçe, Belediye ve Belde-Köy Eğitim Kurulları*’nın kurulması; bu kurulların eğitim hizmetlerinde yönetim, karar alma ve finansman temini gibi konularda sorumluluk üstlenerek söz sahibi yapılmaları; böylece, yerel imkânların harekete geçirilerek eğitim faaliyetlerinde önemli gelişmelerin sağlanması zorunlu görülmektedir.

4- Çoğulcu, demokratik bir ortamda, gerek ulusal kalkınmanın yeterince sağlanması ve gerekse toplumsal taleplere göre her türlü hizmetin sunumu önemli olduğundan, günümüzde devletin bir takım hizmetler üzerindeki güç ve yetki tekeli tek başına elinde tutması sempatiyle karşılanmamaktadır. Bu bakımdan, toplumda bütün kesimlerin tercih etmedikleri/etmeyecekleri hizmet arzının, yeni tercihlere göre yeniden düzenlenerek sunulması ayrıca önem kazanmaktadır. Başka bir ifadeyle Türkiye’de, ulusal gerçeklerle evrensel gerçekleri entegre hale getirebilecek yeni bir **Yerel Yönetin Reformu**’nun bir an önce hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda ifade edilen yerel yönetim reformunun gerçekleştirilmesi halinde Türkiye’de yerel katılımcılık ve demokratik taleplerin karşılanması vb. alanlarda Türk toplumunun çeşitli ilerlemelerde bulunabileceği düşünülmekte ayrıca sözkonusu reformla aşağıda sıralanmakta olan avantajların elde edebileceği tahmin edilmektedir:

- Genel ve yerel kaynakların rasyonel olarak kullanılması kolaylaşır.
- Eğitim, kültür, sağlık, çevre, bayındırlık, vb. hizmet sektörlerinde biriken sorunlar önemli ölçüde çözüme kavuşturulur.

⁵⁹⁸ Fatma Barkçin, *Eğitim Yönetiminde Yetki Devri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniv. Sos. Bil. Enstitüsü, Ankara, 1994, s.195.

- Demokrasi bilinci yaygınlaşır
- Halk ile devlet yönetimi arasında tam bir yakınlaşma ve eşgüdüm sağlanmış olur.

Yukarıda özetle sıralanmakta olan demokratik gelişmelerin bir an önce gerçekleştirilmesi yalnızca yerel demokrasi geleneği ve küresel gelişmelerin devletlere yüklediği bir zorunluluk değil, bunları hayata geçirmek her şeyden önce devlet olmanın da bir gereğidir.

5- Yerinden yönetime dayalı eğitim sistemini uygulamakta olan diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de eğitim hizmetlerinin belirli programlar kapsamında yerel yönetimlere devredilmesi halinde, bu uygulamadan kısa vadede aşağıda sıralanan bir takım pratik kazanımların elde edilebileceği düşünülmektedir:

- Yerel katılımcılığı esas alan iyi bir okul reformunun yurt genelinde gerçekleşmesi,
- Sık sık tartışma konusu olan eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi; böylece devlet okullarının rehabilitasyonunun sağlanması,
- Eğitim hizmetlerinin yeni finansman kaynaklarına kavuşması,
- Devletin ekonomik anlamda önemli bir kısım sorumluluğunun yerel yönetimlere bırakılması,
- Eğitim plan ve programlarının bölge, il ve ilçelere göre çevre faktörü de dikkate alınarak yeniden hazırlanacak olması,
- Yeni sistemin rekabetçi ortamından dolayı öğretmenlerin edilgenlikten uzak profesyonel birer meslek erbabı haline gelmeleri.

5.3. ÖNERİLER

A- Araştırma sonuçlarına ilişkin aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Dünyada gittikçe hız kazanan iktisadi, teknolojik, sosyo-kültürel, siyasi ve küresel gelişmeler, toplumumuzun kendisinden beklenen atılımları gerçekleştirmesi zorunluluğunu doğurduğundan, ülkemizde eğitim hizmetlerinin arzı **yerinden yönetim** esaslarına göre yeniden düzenlenmelidir. Bunun için aşağıdaki hususların yerine getirilmesi önerilebilir:

- Eğitim sistemini ilgilendiren yasalar ve diğer her türlü alt yapının gözden geçirilerek, ihtiyaca cevap verebilecek hale getirilmesi,
- Kamu hizmet kurumlarında hiyerarşinin yerine uzmanlığın, statünün yerine yetki dağılımı ve katılımcılığın, bürokrasinin yerine dayanışma ve eşgüdümün esas alınması;
- Taşradaki eğitim hizmetlerinin yürütülmesine dair gerekli kararların bizzat uygulayıcıları tarafından mahallinde alınması,
- Türkiye'deki yerel imkânları maksimum düzeyde sisteme entegre edebilecek bir **Yerel Yönetim Hizmet Reformu**'nun hayata geçirilmesi.

Yine bu çerçevede olmak üzere:

1- Halen merkezden yürütülmekte olan eğitim hizmetlerinin yurt genelinde il, ilçe, belde ve köylerde kurulabilecek yerel yönetimlere devredilmesi halinde, sözkonusu bu yönetimler aracılığıyla ilave yerel kaynakların da harekete geçirilebileceğine inanılmaktadır. Buna göre:

- a- Milli Eğitim Bakanlığı'nın, taşradaki eğitim hizmetlerine yönelik her türlü yetkilerinin yerel eğitim kurullarına devredilmesi; bunun yerine MEB'nin yurt genelinde eğitimin genel amaç ve ilkelerinin tespiti ile ulusal düzeydeki eğitim politikalarımızın belirlenmesinde yetkili kılınması önerilebilir.
- b- Taşrada ortaöğretim hizmetlerini yürütmek üzere illerde: **İl Eğitim Kurulları**, İlçelerde: **İlçe Eğitim Kurulları**, Belde ve köylerde ise: **Belde-Köy Eğitim Kurulları**'nın oluşturulması önerilebilir.
- c- Okulöncesi ve ilköğretim hizmetlerinin tüm yurt genelinde büyükşehir, il, ilçe ve belde belediyelerine bağlı olarak yürütülmesi; bu hizmetler için ayrıca **Belediye Eğitim Kurulları**'nın oluşturulması önerilebilir.

2- Türkiye'de eğitime yönelik hedefler tespit edilirken, öncelikle toplumumuzun tarihten gelen zenginliği, ülkenin jeopolitik ve jeostratejik konumu ile Türk toplumunun kültürel dokusundan kaynaklandığı varsayılan avantajlarının gözönünde bulundurulmasıyla bağlantılı olarak:

- a- Gençliğe sağlam istikamet kazandırabilecek bir eğitim felsefesinin oluşturulması önerilebilir.
- b- Ortaöğretim kurumlarının (liselerin) program, ders grupları, amaç ve hedefler bakımından başlıca **Dil Liseleri, Felsefe Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Fen ve Matematik Liseleri ile Kültür, Sanat ve Meslek Liseleri** adı altında yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

3- Ülke genelinde, mezunlarının doğrudan yükseköğretime yerleştirilmesi hususu dahil mesleki ve teknik eğitim kurumlarının toplumsal kalkınmayı esas alan bir sistem kapsamında yeniden yapılandırılması önerilebilir. Zira bu konu hem iş sahalarında ihtiyaç hissedilen kalifiye eleman istihdamının doğrudan üniversite-sanayi işbirliği çerçevesinde sağlanması hem de Türkiye'nin hâlâ en temel problemlerinden biri olan işsizliğin önlenmesi bakımından oldukça önemlidir.

4- Yurt genelinde her türlü sivil teşekküller, iş ve sanayi çevreleri, vakıf vb. gönüllü kuruluşların eğitim hizmetlerini üstlenmek noktasında çeşitli destekleme yöntemleriyle teşvik edilerek desteklenmeleriyle bağlantılı olarak:

- a- Eğitime katkısı olan/olabilecek gönüllü müteşebbislerin hem merkezi yönetim hem de yerel yönetimlerce desteklenmesi,
- b- Özel okulların yurt genelinde yaygınlaştırılmasına ağırlık verilmesi,
- c- Gönüllü sivil örgütler aracılığıyla eğitim kurumlarına her türlü teknoloji ve kaynak transferinin sağlanması,
- d- Her türlü bilgi teknolojilerinden yararlanabilen, verimli, yeni ve modern özel liselerin kurulması önerilebilir.

5- Ortaöğretimde yerel yönetim uygulamasına geçişin ardından, okulöncesi ve ilköğretim kurumları bazında da yerel yönetim uygulamasının başlatılması önerilebilir. Bu amaçla gerekli yasal değişikliklerin yapılması, her düzeydeki belediyeler, il özel idareleri ve diğer yerel örgütlere eğitim hizmetlerini (okul öncesi ve ilköğretim) yürütme yetki ve sorumluluğunun tanınması önerilebilir.

6- Bütün ortaöğretim kurumlarında öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik etkili rehberlik hizmetlerinin yürütülebilmesi için gerekli sosyal servislerin (psiko-sosyal, psiko-pedagojik ve rehberlik) kurulması; bu servislerde en az yüksek lisans

veya doktora düzeyinde alan uzmanlığına sahip deneyimli kadroların yarışma yöntemiyle istihdam edilmeleri önerilebilir.

B- Araştırmacılar için ise aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Bu çalışma, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının yerel eğitim modeline geçişi ile sınırlı olduğundan, ülkemizde:

- a- Okulöncesi ve ilköğretim hizmetlerini yürütebilecek yerel yönetim birimlerinin nasıl teşekkül ettirileceği ve bu hizmetlerin yürütülmesinde merkezi yönetimin (MEB) yetki ve sorumluluğunun neler olacağına dair araştırmalar yapılabilir.
- b- Türkiye'de genel olarak eğitimin (okulöncesi, ilk, orta ve yüksek öğretim) finansman sıkıntılarını gidermeye dönük yeni ekonomik imkânları ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar yapılabilir.
- c- İlk ve ortaöğretim kurumlarından beklenen verimin elde edilebilmesi için, idareci, öğretmen ve çalıştırılması zorunlu diğer uzman personelin; (psikolog, sosyolog, rehberlik ve program uzmanları, vs.) bilimsel yarışma, mesleki deneyim, seçim vb. istihdam edilebilme yöntemlerinden hangilerine göre istihdam edilmelerinin daha yararlı olacağını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalar yapılabilir.
- d- Türkiye'de, kırsal kesimde (köylerde) yer alan okul çağındaki çocukların (okulöncesi ve ilköğretim) eğitimlerinin en iyi biçimde sağlanabilmesi için köylerimizde halen kurulu bulunan yahut bundan sonra kurulabilecek ilk ve ortaöğretim kurumlarının program, yönetim ve finansman bakımından modernizasyonunu esas alan araştırmalar yapılabilir.

ABSTRACT

The fundamental aim of this study was to put forward how the educational organization could be reconstructed on the base of decentralized education model in Turkish secondary education system.

Drawing on the literature, this study includes five essential section. While the first section comprises the problem, the aim, the significance and the limitations of the study; the second section has been separated for decentralized administrations. In this section it was focused on the reasons behind the existence of the decentralized administrations, their types, characteristics and development trend of them in the world. The third part of the study includes the conceptual dimension of education and instruction and the types of presenting of educational services. In the fourth section, a decentralized secondary education model was proposed for the Turkish education system. In the fifth part of the study the essential problems of our education system were discussed in the light of provided findings. This last section was concluded by the results and the proposals.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç. **İnsan Kaynağının Yönetimi - Geliştirilmesi**, PEGEM Yay., Ank. 1999.
- AKAR, İlhan. “*Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Temel Özellikleri*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7., Ank. 1996, ss.211-218.
- AKDAĞ, Mustafa. **Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası**, Bilgi Yay. İst. 1975. (Akt.) Sâmi ŞENER. **Osmanlı’da Siyasi Çözülme**, İnkılâb Yay., İst.,1986.
- AKDENİZ, Sabri. **Toplumumuz ve Eğitimimiz**, İstanbul Matbaası, İst.,1982.
- AKKUTAY, Ülker. “*Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun mektebi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, Ank. 1999, ss.187-193.
- AKTAN; C. Can. “*Devlet Niçin Yeniden Yapılandırılmalı ve Küçültülmeli?*”, **Doğu-Batı Dergisi**, Y.1, S.1, Ank. Kasım-Aralık-Ocak, 1997, ss.35-40.
- AKTAR, Ayhan. **Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları**, İletişim Yay., 3. Baskı, İst., 2000.
- AKYÜZ, Hüseyin. **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**, MEB Yay., İst.,1991.
- AKYÜZ, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi, Başlangıçtan 1993’e**, Kültür Koleji Yayınları-2, İst. 1993.
- ALTAN, Mehmet. “*Bilgi Toplumu ve Demokrasi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.470-474.
- _____. “*İkinci Cumhuriyet Manifestosunun Tartışmalarına Giriş*”, **Doğu-Batı Dergisi**, Y.1, S.1, Ankara, Kasım-Aralık-Ocak 1997, ss.86-89.
- _____. **Amerikan Rapsodisi**, Can Yay., Ank., 2000.
- ANDRESKİ, S. **Max Weber’s Insights and Errors, 1984**. (Akt.) Gordon MARSHALL. **Sosyoloji Sözlüğü**, (Çev.) O. Akınhay – D. Kömürcü, Bilim ve Sanat Yay., Ank.,1999.

- ARSLAN, Hasan. *“Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim”*, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.2, Ank.,2001, ss.26-33.
- ARSLANOĞLU, İbrahim. **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ank., 1997.
- ARVASI, S. Ahmet. **Eğitim Sosyolojisi**, Özdemir Basımevi, İst.,1976.
- AYASBEYOĞLU, Nevzat. **İslâmiyet’in Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur’ân-ı Kerim’in Eğitim İle İlgili Âyetlerinin Tahlili**, MEB Yay., İst.,1991.
- AYTAÇ, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi**, Marmara Ün. İlahiyat Fak. Vakfı Yay., İst.,1992.
- _____. **Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması**, Ank. Ün. Basımevi, 3. Baskı, Ank.,1985.
- _____. **Federal Almanya’da okul Sistemi**, Turhan Kitabevi, Ank.,1979.
- AYTAÇ, Tufan. **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim**, Nobel Yay. Ank., 2000.
- AYVERDİ, Samiha. **Milli Kültür Mes’eleleri ve Maârif Davamız**, Kültür Bakanlığı Yay., İst., 1976.
- BALOĞLU, Zekai. **Türkiye’de Eğitim**, TÜSİAD Yay., İst.,1990.
- BALTACI, Cahit. *“Osmanlı Eğitim Sistemi”*, **Yeni Türkiye Dergisi**, E.Ö.S., C.6, Ank. 1996, ss.467-470.
- _____. *“Osmanlı Eğitim Sistemi”*, **Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti**, İz Yayıncılık, (y.y.y.), (y.t.y.).
- BALTACIOĞLU, İ. Hakkı. **Talim ve Terbiyede İnkılâp**, MEB Yay., İst.,1995.
- BANATH, B. A. – JENKS, C. L. **The Transformation of Education: By Design**, **International Journal of Educational Research**, Vol. 19, No:2, 1993.
- (Akt.) Vehbi ÇELİK, *“Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu”*, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.29-38.

BARKÇİN, Fatma. **Eğitim Yönetiminde Yetki Devri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Ün. Sos. Bil. Ens., Ank., 1994.

BAŞARAN, İ. Ethem. **Eğitim Yönetimi**, Ank. 1994.

_____ **Türkiye Eğitim Sistemi**, Kadioğlu Matbaası, Ank., 1993.

_____ **Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış**, Ank. 1992.

_____ **Temel Eğitim ve Yönetimi**, Ank. Ün. Eğt. Fak. Yay., Ank., 1982.

BİLGİN, Ülkü. **Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim**, Washington, 1994. (Akt.)

BOLAY, S. Hayri.; Mustafa İSEN; Mümtaz'er TÜRKÖNE; Zuhale CAFOĞLU; İrfan ERDOĞAN; Öner KABASAKAL. **Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif**, TDV Yay., Ank., 1996.

(1967) **Birleşmiş Milletler, Yerinden Yönetim ve Kalkınma**, Birleşmiş Milletler Yerinden Yönetim Araştırma Grubu Raporu, Ank. 1967.

BLAUG, M. **The Economics of Education of An Economist**. New York: New York University Press, 1987. (Akt.) İ. ERDOĞAN, "*Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi*", **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21, Ank., 2001, ss.34-39.

BLOOM, Allan. (1987). **The Closing of the American Mind**. New York: Simon and Schuster. (Akt.) Hasan ARSLAN, "*Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim*", **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.2, Ank., 2001, ss.26-33.

BLOOM, Benjamin. S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev.) Durmuş Ali Özçelik, MEB Yay., İst., 1995.

BOLAY, S. Hayri.; Mustafa İSEN; Mümtaz'er TÜRKÖNE; Zuhale CAFOĞLU; İrfan ERDOĞAN; Öner KABASAKAL. **Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif**, TDV Yay., Ank., 1996.

BORK, A. **Schools for Tomorrow**, **International Journal of Educational Research**, Vol 19, No:2, 1993. (Akt.) , Vehbi ÇELİK. "*Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu*", **Yeni Türkiye Dergisi**, E.Ö.S., Y.2, S.7, Ank., 1996, ss.29-38.

- BOVEN, H. R. **İnvestment in Learning The Individauland Social Value of American Higher Education**. Washington: Jossey-Bass Publishers, 1977.
- (Akt.) İ. ERDOĞAN, “*Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi*”, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21, Ank.,2001, ss.34-39.
- BURSALIOĞLU, Ziya. **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek**, PEGEM Yay., Ank.,2000.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş. **Program Geliştirme**, 2. Baskı, Konya, 1997.
- CAFOĞLU, Zühal. “*Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.39-46.
- CAN, Niyazi. “*Türk Milli Eğitim Sistemi Merkez Örgütünün Yapısı*”, (Bazı Sorunlar ve Çözüm Teklifleri), **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Y.21, S.225, Ank.,1996, ss.16-18.
- CANTZEN, Rolf. **Daha Az Devlet Daha Çok Toplum**, (Çev.) Veysel Atayman, Ayrıntı Yay., İst. 1994.
- CARROL, J. B. “**A Model of School Learning**” (Bir Okulda Öğrenme Modeli), **Teacher College Record**, 1963. (Akt.) B. .S. BLOOM, **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev.) Durmuş Ali Özçelik, MEB Yay., İst.,1995.
- CELKAN, H. Yıldırım. **Eğitim Sosyolojisi**, Atatürk Üniv. Eğt. Fak. Yay., Erzurum, 1993.
- CRAMER, J. F. – G. S. BROWNE, **Çağdaş Eğitim, Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme**, (Çev.) A.F. Oğuzkan, MEB Yay., İst.,1974.
- ÇELİK, Vehbi, “*Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.829-836.
- _____. “*Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.29-38.

- CHAPMAN, R. A. and DUNSİRE, A. **Style in Administration Readings in British Public Administration**, George Allen & Unwin, London. 1971. (Akt.) Ahmet DUMAN, “Eğitimin Yerinden Yönetimi”, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, C.7, S.2, Ank.,1998, ss.83-93.
- ÇETİNSAYA, Ahmet. “Belediye Hizmetleri ve Yerel Yönetim Sorunları”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Habitat-II Özel Sayısı, Y.2, S.8, Ank., Mart-Nisan, 1996, ss.231-235.
- ÇOKER, Ziya. “Daha Etkili Bir Kamu Yönetimi İçin Yerinden Yönetilen İl Sistemi”, **Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi, (26-27 Mayıs 1998)**, C.1, TODAİE Yay., Ank., 1998, ss.397-426.
- ÇUKURÇAYIR, M. Akif. **Siyasal Katılma ve Yerel Demokrasi**, Yargı Yay., Ank.,2000.
- DAĞ, Mehmet ve Hıfzırrahman R. ÖYMEN, **İslâm Eğitim Tarihi**, Milli Eğitim Basımevi, Ank. 1974.
- DEMİREL, Özcan. **Karşılaştırmalı Eğitim**, USEMM Yay., Ank. 1996.
- DEMİRTAŞ, Abdullah. “Yerel Yönetimler ve Eğitim”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Y.18, S.185, Ank.,1993, ss.15-19.
- DEWEY, John (1976). **The School and Society**. Carbondale: Southern Illinois Universty Press. (Akt.) Hasan ARSLAN, “Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim”, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.2, Ank.,2001, ss.26-33.
- _____ **Experience and Education**, New York: Mc Millan, 1938. (Akt.) Fatma VARİŞ, **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yay., İst. 1998.
- DOĞAN, Hıfzı. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Önder Matbaacılık, Ank.,1997.
- DOĞAN, Mehmet. **Büyük Türkçe Sözlük**, Bahar Yay., 10. Baskı, İst., y.t.y.
- DUMAN, Ahmet. “Eğitimin Yerinden Yönetimi”, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, C.7, S.2, Ank.,1998, ss.83-93.

- DUMAN, Tayyip. **Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme**, MEB Yay., İst.1991.
- DURSUN, Davut. “*Küreselleşme ve Toplumun İnşasında Bilginin Artan Önemi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19. Ank., 1998, ss.154-160.
- EKİNCİ, Yusuf. “*Eğitim Reformu İçin İlk Adım*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.11-16.
- ELMA, Cevdet. “*Yönetmel Etkililiğın Bir Göstergesi Olarak Yetki Devri*”, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar**, Anı Yay., Ank., 2000, ss.181-199.
- ERBAŞ, Hayriye. “*Küçük Sevimli Dünya: Küreselleşme ve Bazı Yanılgılar*”, **Doğu Batı Dergisi**, Y.3, S.10, Ank., 2000, ss.139-151.
- ERBAY, Yusuf. “*Kavram Olarak Küreselleşme*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank.,1998, ss.168-173.
- ERDEM, Ali Rıza. **21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim**, Anı Yay., Ank. 1998.
- ERDEM, Fazıl Hüsnü. “*Türkiye’de Sistemsel Kriz ve Siyasal Yansımasının Analizi*” **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.22, Ankara:Siyasal Yay.,2001, ss.93-109.
- ERDER, S. - İNCİOĞLU, N. **Türkiye’de Yerel Yönetimler, Türkiye’nin Sorunları Dizisi-23**, Yeni Yüzyıl Kitaplığı, (y.t.y.), (y.y.y.), (Akt.) Cemalettin İPEK, **Devletin Küçültülmesi Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesi**, (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Y.Y. Üniv. Sos. Bil. Enst., Van, 1995.
- ERDOĞAN, İrfan, “*Eğitim Sisteminin Genel Durumu ve Gelişmesi İçin Stratejiler*”, **Türkiye Kültür ve Sanat Yıllığı**, Ank., 1996-a.
- _____. “*Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, E.Ö.S., Y.2, S.7, Ank.,1996-b, ss.120-125.

_____. “Eğitimde Değişim Nasıl Olmalı”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998-b, ss.862-869.

_____. “Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi”, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21, Ank.,2001, ss.34-39.

_____. **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Sistem Yay., 1. Baskı, İst.1995.

_____. **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Sistem Yay., 3. Baskı, İst. 1998.

_____. “Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması”, **Yeni Türkiye Dergisi** 21. Yüzyıl Öz. Sayısı, Y.4, S.19., Ocak-Şubat 1998-c, s.870-876.

ERDOĞAN, Mustafa. **Liberal Toplum Liberal Siyaset**, Siyasal Kitabevi, Ank.,1993.

_____. **Türkiye’de Anayasalar ve Siyaset**, Liberte Yay., 2. Baskı, Ank.,1999.

ERGİL, Doğu. **Kırık Aynada Kendini Arayan Türkiye**, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1997.

ERGİN, Osman. **Türk Maarif Tarihi**, Eser Matbaası, C.1-5, İst. 1977.

_____. **Türk İmar Tarihinde Vakıflar, Belediyeler, Patrikhaneler**, İst., 1944. (Akt.) Ruşen KELEŞ, **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem Yay., İst., 1994.

ERGUN, Doğan. **Sosyoloji ve Eğitim**, V Yay., Ank.,1987.

EROĞLU, Hamza. **İdare Hukuku**, Dördüncü Baskı, Ank., 1986. (Akt.) GÖRMEZ, Kemal. **Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği**, 2. Baskı, Vadi Yay. Ank., 1997.

ERTEN, Metin. **Nasıl Bir Yerel Yönetim**, Anahtar Kitapları Yay., İst.,1999.

ERYILMAZ, Bilâl. “İktisadi ve İdari Yönden Yerel Yönetimlerin Tarihi Gelişimi”, **Yerel Yönetimler ve Eğitim Sempozyumu**, İstanbul Büyükşehir Belediyesi - 28-29 Ocak 1995, İst., ss.104-134.

- _____ **Kamu Yönetimi**, Üniversite Kitabevi, İzmir, 1994.
- _____. **Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılanması**, Birleşik Yay., İst.1997.
- FİDAN, Nurettin - Münire ERDEM. **Eğitime Giriş**, Alkım Yay., Ank.,1991.
- FREIRE, P. **The Politics of Education, Culture, Power, and Liberation**. Hodley, MasS. Bergin & Garvey Publishers, 1985. (Akt.) İ. ERDOĞAN, “*Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi*”, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21, Ank.,2001, ss.34-39.
- FULLAN, Michael. **The Meaning of Educational Change**. Ontario: OISE Press.1982. (Akt.) İ. ERDOĞAN, “*Eğitimde Değişim Nasıl Olmalı*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.862-869.
- GARAUDY, Roger. **Çöküşün Öncüsü ABD**, (Çev.) C. Aydın, İstanbul, 1997. Akt. N. TOZLU, “*Geleceğin Dünyasında Eğitim*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank.,1998, ss.805-812.
- GEDİKOĞLU, Şevket. **Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri**, İş Matbaacılık ve Ticaret Yay., Ank. 1971.
- GIDDENS, Anthony. **Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi**, (Çev.) Mehmet Özay, Birey Yay., İst.,2000-a.
- _____ **Elimizden Kaçıp Giden Dünya**, (Çev.) Osman Akınhay, Alfa Yay., İst.,2000-b.
- _____. **Sosyoloji**, (Yay.Haz.) H. Özel ve C. Güzel, Ayraç Yay., Ank.2000-c.
- GİRAY, Cevat. *Kaya Yazanağı Açısından yönetimin Taşra Birimlerinin ve Yerel Yönetimlerin Yeniden Düzenlenmesi*”, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, TODAİE Yay., C.2, S.1, Ank., Ocak 1993, ss.9-17.
- GİRİTLİ, İsmet. **Türkiye’nin İdari Yapısı**, Der Yay., İst., 1993.

- GLASSER, William. **Okulda Kaliteli Eğitim**, (Çev.) Ulaş Kaplan, Beyaz Yay., İst.,1999.
- GÖKDEMİR, Ayvaz. “*İşaret Taşları*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.456-457.
- GÖKTÜRK, Gülay. “*Geleceğimize İhanet*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998.
- GOLOĞLU, M. **Tek Partili Cumhuriyet**, Ank. 1974.
- GÖRMEZ, Kemal. **Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği**, Hizmet-İş Sendikası Yay., (y.y.y.), (y.t.y.).
- _____. **Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği**, 2.Baskı, Vadi Yay. Ank., 1997.
- GÖYÜNÇ, Nejat. “*Osmanlı Devletinde Taşra Teşkilatı*”, **Yeni Türkiye Dergisi** Osmanlı Özel Sayısı, C.6, Ank., 1999, ss.77-88.
- GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref. **Yönetim Hukuku**, 8. Baskı, Turhan Kitabevi, Ank., 1995.
- GÜLÖKSÜZ, Yiğit, “*Yerel Yönetimler Üzerine Temel Görüşler*”, **Yerel Yönetimler ve Demokrasi**, SD. Yay., Ank., 1994.
- GÜNAL, Bünyamin. **Açıklamalı İl Özel İdaresi Kanunu**, Cannel Ajansı Yay., İst. 1989. (Akt.) Mustafa TAMER, **İl Özel İdaresi**, Anadolu Matbaası, 2. Baskı, İzmir, (y.t.y.).
- GÜNDOĞDU, Gürsel. “*Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılandırılmasında Bir Araç Olarak Toplam Kalite Yönetimi*”, **Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi**, (26-27 Mayıs 1998), C.1, TODAİE Yay., Ank., 1998, ss.349-356.
- GÜVENÇ, Bozkurt; Pulat OTKAN; Temel BELEK; F. AKARSU; S. TÖZEREN; M. A. ÖZDEN. **Japon Eğitimi**, MEB Yay., İst.,1990.
- HALLAÇOĞLU, Yusuf. **16-17. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı**, Türk Tarihi Kurumu Yay., Ank. 1991.

HAMAMCI, Can. **Merkezi Yönetim-Yerel Yönetim Ekseninde Belediyelerimizin Yapısı ve Demokratikleşme Eğilimleri**, Ank. 1981.

HAMBLETON, R. “Consumerism, Decentralization and Local Democracy” in: **Public Administration**, Vol.66, 1988, (Akt.) Ahmet DUMAN, “Eğitimin Yerinden Yönetimi”, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, C.7, S.2, Ank.,1998, ss.83-93.

HARBİSON, F. and MYERS, C. A. **Education Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development**. New York: McGraw- Hill Book Company, 1964. (Akt.) İ. ERDOĞAN, “Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi”, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21, Ank.,2001, ss.34-39.

HARTWELL, R.M., “Bir Liberalin Eğitimi”, **Mont Pelerin Topluluğu 1992-1994 Dönem Başkanlığı Açılış Konuşması**, (Çev.) Sema Coşaroğlu, <http://www.liberal-dt.org.tr/>

HARVEY, Thomas, R. **Checklist for Change**. Boston: Allyn and Bacon, 1989. (Akt.) İ. ERDOĞAN. “Eğitimde Değişim Nasıl Olmalı”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.862-869.

HASGÜR, İbrahim. “Cumhuriyet Türkiye’sinde Eğitim Politikalarının Temel Özellikleri”, **Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi, Van, 5-8 Ekim 1994**, Y.Y.Ünv. Eğt. Fak. Yay., Van, 1995.

HENRY, S. **Maine Ancient Law**, 1861. (Akt.) Gordon MARSHALL, **Sosyoloji Sözlüğü**, (Çev.) O. Akınhay ve D. Kömürcü, Bilim ve Sanat Yay., Ank.,1999.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. “Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.21-28.

HEYWOOD, Andrew. **Political Ideologies (1992)**, (Çev.) Bican Şahin, <http://www.liberal-dt.orrn.tr/>

HOCAOĞLU, Durmuş. “*Düşük Şiddetli Devrim*”, **Doğu Batı Dergisi**, Y.1, S.1, Ank. 1997, ss.67-85.

HOLMES, B. “*Policy Formulation, Adoption and Implementation in Democracit Society*”, in: **The Control of Education: International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate** (Eds. J. Lauglo & M. McLean), Heinemann Educational Books. The Institute of Education, Universty of London, 1985. (Akt.) Ahmet DUMAN, “*Eğitimin Yerinden Yönetimi*”, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, C.7, S.2, Ank.,1998, ss.83-93.

HIRST, P. H. and PETERS, R. S. **The Logic of Education**, London, 1975. (Akt.) Necmettin TOZLU, **Eğitim Felsefesi**, MEB Yay., İst.,1997.

ILLICH, Ivan. **Okulsuz Toplum**, (Çev.) Mehmet Özay), Şûle Yay., İst. 1998.

İBN-İ FADLAN. **Rihle, nşr. ve İzahlar**, TOGAN, Z. V., Leibzig, 1939. (Akt.) Osman TURAN, **Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti**, Boğaziçi Yay., İst. 1997.

İDRİS-İ BİDLİŞİ. **Heşt Bihişt**, Süleymaniye Kütüphanesi (Esad Efendi), no. 2198, varak 65 b –66 b; Nuruosmaniye Kütüphanesi no. 3212, varak 64 a- 66 b. (Akt.) E. İHSANOĞLU, **Büyük Cihaddan Frenk Fodulluğuna**, İletişim Yay., İst. 1996.

İHSANOĞLU, Ekmeleddin. **Büyük Cihaddan Frenk Fodulluğuna**, İletişim Yay., İst. 1996.

İNALCIK, Halil. **The Ottoman Empire, The Classical Age, 1300-1600**, (Çev.) İng. Norman Itzkowitz ve Colin Imber), London 1973. (Akt.) Nejat GÖYÜNÇ, “*Osmanlı Devletinde Taşra Teşkilatı*”, **Yeni Türkiye Dergisi Osmanlı Özel Sayısı**, C.6, Ank., 1999, ss.77-88.

“*İkinci Binde Türkler*”, **Doğu Batı Dergisi**, Y.3, S.10, Ank. 2000, ss.63-111.

İNAN, Kâmrân. **Hayır Diyebilen Türkiye**, Timaş Yay., İst.,1999.

İPEK, Cemalettin. **Devletin Küçültülmesi Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesi**, (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Y.Y. Ün. Sos. Bil. Enst., Van, 1995.

_____. **Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ank. Ün. Sos. Bil. Enst., Ank., 1999.

JACKSON, Robert J. and JACKSON, Doreen. *A Comparative Introduction to Political Science*, **Upper Saddle River**: Prentice Hall, 1997. (Akt.) M. Lütfullah, KARAMAN, “*Demokratikleşme İvmesiyle Yeni Bir Yüzyılın Eşiğinde Bulunan Dünyada Türkiye Hangi Yüz(üy)le Yerini Alacak?*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.475-484.

KABOĞLU, İ. Özden. **Anayasa ve Toplum**, İmge Kitabevi, 1. Baskı, Ank., 1996.

KALABALIK, Halil. “*Yerinden Yönetim Türleri ve Yerinden Yönetime Geçiş Sürecinde Kullanılan Teknikler*”, **Kamu Yönetiminde Kalite 1. Ulusal Kongresi 26-27 Mayıs 1998**, C.1, TODAİE Yay., Ank., 1998, ss.402-439.

KANAD, H. Fikret. **Pedagoji**, MEB Yay., İst. 1997.

KARAMAN, M. Lütfullah, “*Demokratikleşme İvmesiyle Yeni Bir Yüzyılın Eşiğinde Bulunan Dünyada Türkiye Hangi Yüz(üy)le Yerini Alacak?*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.475-484.

KARPAT, Kemal. **Türk Demokrasi Tarihi - Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller**, Afa Yay., İst., 1996.

KATIRCIOĞLU, Erol. **Dünya, Türkiye, Küreselleşme ve Değişim**, Küyerel Düşünce Grubu Paneller Dizisi, Küyerel Yayınları-1, İst. 1997. (Akt.) Davut DURSUN. “*Küreselleşme ve Toplumun İnşasında Bilginin Artan Önemi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19. Ank., 1998, ss.154-160.

KAYA, Y. Kemal, **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, Ank. Bilim Yay. Geliştirilmiş Beşinci Baskı, 1993.

_____**Amerika Birleşik Devletleri’nde Mesleki - Teknik Eğitim** (İnceleme Raporu), Ankara: DPT Yay. 1983.

_____**İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Hacettepe Üniv Yay., Dördüncü Baskı, Ankara, 1984.

KAZICI, Ziya. “*Osmanlı Eğitim ve Öğretim Sisteminde Genel Medreseler*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, Ank. 1999, ss.161-167.

KELEŞ, Ruşen – YAVUZ, Fehmi. **Yerel Yönetimler**, Genişletilmiş 2. Baskı, Turhan Kitabevi, Ank. 1989.

KELEŞ, Ruşen. **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem Yay., 3. Baskı, İst., 1998.

_____. **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem Yay., İst., 1992.

_____. **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem Yay., İst., 1994.

KEYMAN, E. Fuat. “*Modernite Sorunsalı ve 21. Yüzyıla Girerken Türkiye*”, **Doğu-Batı Dergisi**, Y.3, S.10, Ank., Nisan, 2000, ss.45-62.

KILIÇ, Veli. “*Milli Eğitimde Sistem Arayışları*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.106-110.

KOÇEL, Tamer. **Kamu İktisadi Teşebbüslerinde Yönetim Kurulu Üyeliği El Kitabı**, DPT Yay., Ank. 1991.

KOÇER, H. Ali. **Genel Eğitimin Bütünlüğü İçinde Din Eğitimi**, Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, (y.y.y.), 1991a.

_____. **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, MEB Yay., İst., 1991-b.

KODAMAN, Bayram. **Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi**, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yay., Ank. 1991.

- KÖKSAL, Kemal. **Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Ün. Sosyal Bil. Enst., Ank.,1997.
- KRİSHNAMURTI, Jiddu. **Eğitim Üzerine Mektuplar**, (Çev.) Buket Dilden, Arion Yay., İst.,1994.
- LAUGLO, J. **Forms of Decentralization and Their Implication for Education in: Comparative Education**, 3/11,1995, s. 5-29. (Akt.) **Birleşmiş Milletler “Yerinden Yönetim ve Kalkınma”**, Birleşmiş Milletler Yerinden Yönetim Araştırma Grubu Raporu, Ank. 1967.
- LAUGLO, J. – Mc LEAN, M. **The Control of Education, London, Heinemann Educational Books., 1985.** (Akt.) İ. ERDOĞAN, “*Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.120-125.
- LEANA; C. R. **Predictors and Consequences of Delegation**, Academy of Management Journal. Vol. 29, No 4. (Akt.) Cevdet ELMA, “*Yönetimsel Etkililiğin Bir Göstergesi Olarak Yetki Devri*”, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar**, Anı Yay., Ank., 2000, ss.181-199.
- LEVY, D. C. **Higher Education and the State in Latin America: Private Challenge to Public Dominance. Chicago and London: The University of Chicago Press.** (Akt.) Cemalettin İPEK, **Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ank. Ün. Sos. Bil. Enst. Yay., Ank., 1999.
- LEVY Straus. **The Savage Mind**. Chicag: Univ. Of Chicago Press, 1966. (Akt.) Fatma VARİŞ, **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yay., İst. 1998.
- LYNCH, A. Benegas. “*Açık Toplumda Eğitim*”, **Liberal Düşünce Dergisi**, (Çev.) Ş. Eraslan ve S. Karabacak, Y.6, S.21, Ank.,2001, ss.5-12.

MADDİCK, H. **Democracy, Decentralization and Development**, New Delhi, Asia House, 1963. (Akt.) R. KELEŞ, **Yerinden Yönetim ve Siyaset**, Cem Yay., İst., 1994.

MARDİN, Şerif. “Atatürk Devrimlerini Hazırlayan Faktörler (Siyasi Batılılaşmamızda Üç Engel)” (Der. M. Türköne ve T. Önder), **Türkiye’de Toplum ve Siyaset**, İletişim Yay., İstanbul, 1990. (Akt.) Mustafa ERDOĞAN, **Liberal Toplum Liberal Siyaset**, Siyasal Kitabevi, Ank., 1993.

MARSHALL, Gordon. **Sosyoloji Sözlüğü**, (Çev.) O. Akınhay ve D. Kömürcü, Bilim ve Sanat Yay., Ank., 1999.

(1982), **Milli Eğitim Dergisi Şûra Özel Sayısı**, “Cumhuriyet Döneminde Öğretmenlik Mesleğinin Standartları ve Hukuki Durumu”, Milli Eğitim Basımevi, (y.a.y.), İst.

MİSES, Ludwig Von. **Bürokrasi**, (Çev.) Feridun Ergin, Türk Ekonomi Kurumu Yay., İstanbul, 1947, ss. 40-41’den (Akt.) Mustafa ERDOĞAN, **Liberal Toplum Liberal Siyaset**, Siyasal Kitabevi, Ank., 1993.

MURPHY, J. (1992) **Resructuring America’s SchoolS. An Overwiev**. In Finn, C. E. & Rebarber, T. (Eds) (1992) **Education Reform in the ‘90s**. New York: Macmillan Publishing. (Akt.) Yüksel ÖZDEN, **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, 2. Baskı, PEGEM Yay., Ank., 1999.

NADAROĞLU, Halil. **Mahalli İdareler**, Beta Yay., 4. Baskı, İst., 1989.

_____ “İdarede Reform”, Finansal Forum Gazetesi, 27 Ocak 1999.

NİYZAZİ, Mehmet. **Türk Devlet Felsefesi**, Ötüken Yay., İst. 1993.

OKANDAN, R. Galip, **Umumi Amme Hukuku Dersleri**, 2. Baskı, İst. 1959.

_____ **Amme Hukukumuzun Ana Hatları**, İst. Üniv. Hukuk Fak. Yay., İstanbul, 1977.

OKTAY, Cemil. **Yükselen İstemler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi**, İst Üniv. Siyasal Bilimler Fak. Yay., İst. 1983.

- ONAR, S. Sami. *“Komünlerin Hukuki Otonomisi”*, **Komün Bilgisinin Esas Meseleleri**, (Ed.) F. Neumark, İst. 1936.
- ORTAÇ, Selahattin. **Milli Eğitimde Teşkilat ve İdare**, Eti Matbaası, Ank. 1973.
- ORTAYLI, İlber. **Türkiye İdare Tarihi**, TODAİE Yay., Ank., 1980.
- ÖLÇÜM, Münevver. *“Eğitimde Özelleştirme”* **Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Dergisi**, İstanbul, 1992. (Akt.) Cemalettin İPEK, **Devletin Küçültülmesi Bağlamında Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesi**, (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), Y.Y. Üniv. Sos. Bil. Enst., Van, 1995.
- ÖZCAN, Abdülkadir. *“Askeri Teşkilat”* **Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti?** İz Yay., İst. 1999.
- ÖZBUDUN, Ergun. **1921 Anayasası**, Atatürk Araştırma Merkezi Yay., Ank., 1992.
- ÖZDEN, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, 2. Baskı, PEGEM Yay., Ank., 1999.
- ÖZDEMİR, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, PEGEM Yay. Ank. 1996.
- PRASCH, J. **How to Organize for School Based Management**. Alexandria, Virginia, ASCD., 1990., akt. İrfan ERDOĞAN, *“Eğitim Sisteminin Yerelleşmesi”*, **Yeni Türkiye Dergisi**, E.Ö.S., Y.2, S.7, Ank., 1996, ss.120-125.
- PIRENNE, Henry. **Ortaçağ Kentleri**, (Çev.) Ş. Karadeniz, Dost Kitabevi Yay. Ank., 1982. (Akt.) Kemal GÖRMEZ, **Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği**, Hizmet-İş Sendikası Yay., (y.y.y.) ve (y.t.y.)
- RONDİNELİ, Dennis. **Decentralization and Development**, California, 1983. (Akt.) Yasemin (Koçak) USLUEL, **MEB Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniv. Sos. Bil. Enst., Ank., 1995. ; Kemal GÖRMEZ, **Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği**, 2.Baskı, Vadi Yay. Ank., 1997. ; Yıldızhan YAYLA, *İlin Başkentle ve Bölgesel Kuruluşlarla İlişkileri*, **İdare Hukuku ve İlimler Dergisi (İHİD)**, Y.2, S.1, Ank., 1981, s.30.

- Government and Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries, "International Review of Administrative Sciences" Vol. 47, 1981. (Akt.)**
- Yasemin (Koçak) USLU, **MEB Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniv. Sos. Bil. Enst., Ank., 1995.
- ROUSSEAU, J.J. **Toplum Anlaşması**, (Çev.) Vedat Günyol, MEB Yay., İst., 1997.
- SAMİ, Şemsettin. **Kamus-ı Türkî**, İst., 1978.
- SEELEY, D. S. (1988). **A New Vision for Public Education**. Youth policy 10(2). (Akt.) Yüksel ÖZDEN, **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**, 2.Baskı, PEGEM Yay. Ank., 1999.
- SELÇUK, Sami. **Demokrasiye Doğru**, Yeni Türkiye Yay., Ank. 1999.
- SENCER, Muzaffer. **Türkiye'nin Yönetim Yapısı**, Alan Yay., İst., 1986.
- SEVGİ, Ahmet. **Amerika Birleşik Devletleri'nde Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi**, Ank., 1995.
- SPRING, Joel. **Özgür Eğitim**, (Çev.) A. Ekmekçi, Ayrıntı Yay. 2. Baskı, İst., 1997.
- ŞENER, Sâmi. **Osmanlı'da Siyasi Çözülme**, İnkılâb Yay., İst., 1986.
- ŞİMŞEK, Hasan. **21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**, Sistem Yay., İst., 1997.
- ŞİŞMAN, Mehmet. *"Onbeşinci Milli Eğitim Şûrasına Doğru: 2000'li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi"*, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Y.1, S, Ank., 1995, ss.641-650.
- T.C. 1982 Anayasası.**
- TAMER, Mustafa. **İl Özel İdaresi**, Anadolu Matbaası, 2. Baskı, İzmir, (y.t.y.)
- TANÖR, Bülent. **Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri (1789-1980)**, Cogito, Yapı Kredi Yay., 3. Baskı, İst., 1999.

- TARCAN, Ahmet. “Eğitimde Reform Üzerine” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Y.22, S.243, Ank., 1997, ss.44-46.
- TAŞ, K. Ziya. “Lala (Şehzadelerin Yetiştirilmesi ve Lalalık Müessesesi)”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, Ank. 1999, ss.194-206.
- TAYAN, Turhan, “Eğitim Reformu, Eğitimde Yeni Arayışlar”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Eğitim Özel Sayısı, Y.2, S.7, Ank.,1996, ss.7-10.
- TAZEBAY, Uygur. “2000’li Yılların Başında Eğitim Anlayışı (21. Yüzyıla Doğru Eğitimde Yönelimler) **Yeni Türkiye Dergisi E.Ö.S.**, Y.2, S.7, 1996. (Akt.) Mahmut TEZCAN, “Gelecekte Eğitim”, (21. Yüzyıl Okulları Üzerine), **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.821-828.
- TEKELİ, İlhan. **Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi – Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, C.3., İletişim Yay., İst., 1985.
- TEKELİ, İlhan ve Selim İLKİN. **Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Türk Tarih Kurumu Yay., Ank. 1993.
-
- “Küreselleşme ve Ulus-Devlet Etkileşimi Bağlamında AB-Türkiye İlişkilerinin Yorumlanması”, **Doğu Batı Dergisi**, Y.3, S.10, Ank., 2000, ss.113-137.
- TEZCAN, Mahmut. “Gelecekte Eğitim”, (21. Yüzyıl Okulları Üzerine), **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank., Ocak-Şubat, 1998, ss.821-828.
-
- . **Toplumsal Değişme ve Eğitim**, Ankara Üniv. Eğt. Bilimleri Fak. Yay., Ank.,1998.
- THOREAU, H. D. (1973) **Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat, Zürich** (Akt.) Rolf CANTZEN, **Daha Az Devlet Daha Çok Toplum**, (Çev.) Veysel Atayman, Ayrıntı Yay., İst. 1994.

TOCQUEVILLE, A. **Amerika'da Demokrasi**, (Çev. Taner Timur), Türk Siyasi İlimler Derneği Yay. İst., 1962. (Akt.) M. Akif ÇUKURÇAYIR, **Siyasal Katılma ve Yerel Demokrasi**, Yargı Yay., Ank.,2000.

TORTOP, Nuri. *"Güçlü Mahalli İdare Anlayışının Gelişimi"*, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, TODAİE Yay., C.2, S.2, Ank.,1993, ss.3-10.

TOZLU, Necmettin. *"Geleceğin Dünyasında Eğitim"*, **Yeni Türkiye Dergisi**, 21. Yüzyıl Özel Sayısı, Y.4, S.19, Ank.,1998, ss.805-812.

_____. **Eğitim Felsefesi**, MEB Yay., İst.,1997.

_____. "Uyuşturucular, gençlik ve Aile", **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**, Y.Y.Ünv. Fen-Ed. Fak., Yayın no:7, Van, 1992.

_____. **Eğitime Giriş**, (Ders Notu), Erzurum, 1986.

_____. **Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Sistemi Üzerine Bir Araştırma**, MEB Yay., İst.1989.

_____. **Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar**, Ankara: Akçağ Yay., 1991.

_____. **Erdemli Toplum Yolunda**, 21. Yüzyıl Yay. Ank. 1998.

TURAN, Osman. **Selçuklular Tarihi ve Türk-İslâm Medeniyeti**, Boğaziçi Yay., İst. 1997.

_____. **Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi**, C.1-2, Nakışlar Yay., İst. 1979.

TURGUT, İhsan. *"Eğitimimizde Eksik Olan Şey Felsefe"*, **Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi 5-8 Ekim 1994**, Y.Y. Ünv. Eğitim Fak. Yay., Van, 1995, ss.1-7.

_____. *"Eğitimin İki Önemli Kavramının Analizi (Öğretme-Öğrenme)"*, **Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi (Van, 23-26 Ekim 1996)**, Y.Y.Ünv. Eğt. Fak. Yay., Van,1997, ss.247-253.

TUTUM, Cahit. **Kamu Yönetimde Yeniden Yapılanma**, Tesev Yay., Ank. 1994.

- (1951), **Türkiye Ekonomisi Kalkınma Programı İçin Tahlil ve Tavsiyeler**, Milletlerarası İmar ve Kalkınma Bankası Raporu, Akın Matbaası, Ank..
- TÜRKOĞLU, Adil. **Karşılaştırmalı Eğitim**, Baki Kitabevi, Adana, 1998.
- UNAN, Fahri. *Osmanlılarda Medrese Eğitimi*", **Yeni Türkiye Dergisi**, Osmanlı Özel Sayısı, C.5, Ank. 1999, ss.149-166.
- USLUEL (Koçak), Yasemin. **MEB Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniv. Sos. Bil. Enst., Ank., 1995.
- UZUNÇARŞILI, İ. H. **Osmanlı Devlet Teşkilatında Kapıkulu Ocakları**, C.1-2, Ank.1943.
- _____. **Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı**, Ank. 1965.
- _____. **Osmanlı Tarihi**, Türk Tarih Kurumu Yayınları-I, Ank. 1982.
- ÜLKER, Halil. *"Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları"*, **Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi 5-8 Ekim 1994**, Y.Y.Ünv. Eğt. Fak. Yay., Van, 1995, ss.85-93.
- ÜNAL, M. Ali. *Osmanlı Devleti'nde Merkezi Otorite ve Taşra Teşkilatı*", **Yeni Türkiye Dergisi**, Osmanlı Özel Sayısı, C.6, Ank. 1999, ss.111-122.
- VARIŞ, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yay., İst. 1998.
- WICKWAR, W. H. **The Political Theory of Local Government**, Universty of S. Carroline Press, 1970. (Akt.) Kemal GÖRMEZ, **Yerel Demokrasi ve Türk Belediyeciliği**, 2.Baskı, Vadi Yay. Ank., 1997.
- WILLOUGHBY, W.F. **Priciples of Public Administration**. Baltimore: the John Hopkins Press, 1927. (Akt.) Y. Kemal KAYA, **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ank. Bilim Yay. Geliştirilmiş Beşinci Baskı, 1993.
- WILSON, H. E. – BAŞGÖZ, İlhan. **Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk**, Dost Yay., Ank.1968.

- WYKSTRA, R. A. **Education and the Economics of Human Capital**. New York: Free Press, 1971. (Akt.) İ. ERDOĞAN, “*Ulusal Kalkınma ve Eğitim İlişkisi*”, **Liberal Düşünce Dergisi**, Y.6, S.21, Ank.,2001, ss.34-39.
- YALÇINDAĞ, Selçuk. “*Yerel Yönetimlerde Yeniden düzenleme Çalışmaları ve Yeni Bir Bakanlık*”, **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**, C.1, S.4, Ank., Temmuz 1992, ss.3-11.
- YAYLA, Yıldızhan. *İlin Başkentle ve Bölgesel Kuruluşlarla İlişkileri*, **İdare Hukuku ve İlimler Dergisi (İHİD)**, Y.2, S.1, Ank., 1981.
- YAZICIOĞLU, Recep. **Bu Sistem Değişmeli, Alternatif Bir Yaklaşım**, Birey Yay., İst., 1995.
- _____. **Popülist Politikaya, Tıkanmış Ekonomiye, Yozlaşmış Sisteme Sil Baştan**, Yazıcı Basım Yayıncılık, 2. Baskı, İzmir, 2000.
- (1994), (y.a.y.), **Yerel Yönetim Tartışmaları**. Birleşim Yay., İst.
- (1964), **Yerinden Yönetim ve Kalkınma**, Birleşmiş Milletler Yerinden Yönetim Araştırma Grubu Raporu, (Çev.) S. Yalçındağ ve N. Ulusoy, TODAİE Yay., Ank.
- YERLİKAYA, İlhan. *Tanzimat’tan Önce Osmanlı Devletinde Belediye Hizmetleri*”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Osmanlı Özel Sayısı, C.6, Ank. 1999.
- YÜCEL, H. Ali. **Türkiye’de Ortaöğretim**, Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ank.,1994.
- (2000), **2001 Yılı Başında Milli Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, Ank., 2000.