

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ TEMEL EĞİTİM
OKULLARININ (İLKOKUL) BÜTÇELERİ VE OKUL
MÜDÜRLERİNİN BÜTÇE OLUŞTURMA, YÖNETME
KONUSUNDAKİ YETKİ, GÖREV VE SORUMLULUKLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Nevzat KAHRİMAN

**İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

DOÇ. DR. Nevzat GÜMÜŞ

İZMİR, Temmuz 2015

**T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ TEMEL EĞİTİM
OKULLARININ (İLKOKUL) BÜTÇELERİ VE OKUL
MÜDÜRLERİNİN BÜTÇE OLUŞTURMA, YÖNETME
KONUSUNDAKİ YETKİ, GÖREV VE SORUMLULUKLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Nevzat KAHRİMAN

**İŞLETME ANABİLİM DALI
TÜRKÇE İŞLETME YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

DOÇ. DR. Nevzat GÜMÜŞ

İZMİR, Temmuz 2015

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Türkiye ve Almanya’daki Temel Eğitim Okullarının (İlkokul) Bütçeleri ve Okul Müdürlerinin Bütçe Oluşturma, Yönetme Konusundaki Yetki, Görev ve Sorumluluklarının Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım
22/07/2015

Nevzat KAHRİMAN

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İş bu Çalışma jürimiz tarafından İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr.Nevzat GÜMÜŞ

Üye :Doç.Dr.Ali Ekber GÜLERSOY

Üye : Yrd.Doç.Dr.Salman ÖZÜPEKÇE

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../2015

Prof. Dr

Esntitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada Türkiye ve Almanya'daki temel eğitim okulu yöneticilerinin bütçe oluşturma ve yönetme konusundaki yetki görev ve sorumlulukları incelenmiş; iki ülke okul yöneticilerinin bütçe oluşturma ve yönetme konusunda farklılıklar gösterdiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesi sırasında görüşmelere katkı veren Almanya ve Türkiye'deki okul yöneticilerine öncelikle teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasını bir bilim adamı titizliği ile izleyen rehberlik eden, yönlendiren, deneyim ve birikimi ile beni aydınlatan değerli danışmanım Doç. Dr. Nevzat GÜMÜŞ' e, tezin yazımı ve basımında bilgilerinden yararlandığım Mehmet KOZLUKLU' ya içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans yapmam için teşvik eden, destekleyen eşim Hülya ve kızım Melisa Başak'a teşekkür ederim.

Nevzat KAHRİMAN

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAYI	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
BÖLÜM 1.....	1
1.GİRİŞ..	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	3
BÖLÜM 2	5
2. EĞİTİM SİSTEMİNE GENEL BAKIŞ	5
2.1. Okul Merkezli Yönetim	6
2.1.1. Okul Merkezli Yönetim Modelleri	6
2.1.2. Okul Merkezli Yönetim ve Karar Verme	6
2.1.3. Okul Merkezli Yönetimin Uygulandığı Okullarda Mali Yönetim....	6
2.1.4. Yurtdışında Okul Merkezli Yönetimin Gelişimi ve Uygulanması	7
2.1.5. Okula Dayalı Yönetimin Avantajları	7
2.1.6. Okula Dayalı Yönetimin Olumsuz Yanları	9
2.2. Türkiye’de Okulların Sistem İçindeki Yeri	10
2.3. Türkiye’de Okul Merkezli Yönetime Geçiş	11
2.4. OKUL YÖNETİCİSİ VE LİDERLİK	12
2.4.1. Eğitim ve Okul Yöneticiliği	12
2.4.2. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	14
2.4.3. Çağdaş Okul Yöneticisi	19
2.4.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini	22

2.5. Okulların Kaynaklarının Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar	24
2.5.1. Okul Bütçesi	24
2.5.2. Eğitimde Verimlilik ve Etkililik	26
2.5.3. Maliyet, Eğitimin Maliyetinin Karşılanması	27
2.5.4 Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği	28
2.5.5 Okulların Gelir Kaynakları	31
2.5.6. Eğitimde Kaynak Sorunu	34
2.6. Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi: e-Okul Bütçeleri Projesi	38
2.7.Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri	41
2.7.1 Vizyoner Liderlik	41
2.7.2. Öğretim Liderliği	42
2.7.3. Toplumsal Liderlik	44
2.7.4. Örgütsel Liderlik	45
2.7.5. Etik Liderlik	46
2.7.6. Politik Liderlik	48
2.8. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ve OKUL YÖNETİMİ	49
2.8.1. Okul Yöneticilerinin Okulun Kaynaklarını Yönetme Yeterlikleri	49
2.8.2. Eğitimin Finansmanı	52
2.8.3. Eğitimin Finansman Modelleri	53
BÖLÜM 3	59
3.1. Yöntem	59
3.2. Veri Toplama Araçları ve Analizi	59
3.3. Bulgular ve Yorumlar	61
BÖLÜM 4	72
4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	72
4.1.Tartışma ve Sonuç	72
4.2. Öneriler	74
KAYNAKLAR.....	76
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	87

ÖZET

Bu konu ile ilgili Almanya ve Türkiye’deki temel eğitim okul yöneticilerinin bütçe oluşturma ve yönetme yetki ve sorumlulukları bakımından karşılaştırılması bu çalışmanın temel amacıdır.

Okula dayalı yönetim anlayışının iki temel unsurundan biri okul yönetimine yetki ve karar devri, diğeri ise en az birincisi kadar önemli olan mali özerklik, yani okul yönetimince oluşturulacak ve yönetilecek okul bütçesidir.

Çalışmada betimsel yöntemin yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmede kullanılan yarı yapılandırılmış form öncelikle uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve Almanca’ ya çevrilmiştir.

2014 yılında yapılan bu çalışmada okul bütçeleriyle ilgili soruları kapsayan Türkçe ve Almanca görüşme metinleri hazırlanarak okul yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Elde edilen görüşme sonuçları Alman ve Türk okulları ayrı ayrı olmak üzere tablolastırılarak benzer ve farklı noktaları değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda Almanya’daki okulların bütçe oluşturma ve yönetme konusunda yetkin oldukları, buna karşın Türkiye’deki okulların kendilerine ait bütçeleri olmadığı, düzenli bir mali kaynaktan yoksun olmaları nedeniyle okul gelişimini sağlayacak proje ve çalışmaları yürütme ve okulda sürekli iyileştirmeleri gerçekleştirmenin mümkün olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre kendilerine ait sağlam kaynaklı bütçesi olan okul yöneticilerinin eğitim alanında proje esaslı iyileştirme, sürekli gelişme konusunda bütçesi ve düzenli, sağlam, sürekli geliri olmayan okul yöneticilerine göre daha başarılı oldukları yönünde anlamlı farklar görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okula Dayalı Yönetim, Okul Yöneticisi, Okul Bütçesi

ABSTRACT

Related with this issue, the comparison of the basic education administrators in Turkey and Germany in terms of the authority and responsibility to set and manage the budget is the main objective of this study.

One of the two basic elements of School Based Management concept is the transfer of authorization and judgment to school administration, and the other is the financial autonomy that is namely the school budget, which will be set and managed by school administration.

The semi-structured interview technique was used descriptive method in this study. Semi-structured interview form used in organized primarily on expert opinion and German have been translated either.

In this study conducted in 2014, questions regarding school budgets are prepared in Turkish and German for the interview text and they are presented to school administrators. The result of the interviews are evaluated separating Turkish and German schools in tables that demonstrate their common and different points.

As a result of this research it is determined that the schools in Germany are more authorized to set and manage the budget, whereas the schools in Turkey doesn't have their own budget and due to lack of financial resources it becomes impossible to carry out any study or project that can help schools to improve themselves.

According to the research findings it is observed that school administrators that have substantial budget are more successful making continuous improvements in education comparing the school administrations that have no stable budget and permanent revenue.

Keywords: School Based Management, School Administration, School Budget

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Türkiye’de Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay ve Eğitim Harcamalarının Milli Gelire Oranı	53
Tablo 2. Eğitime Yapılan Kamusal Harcamaların Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYH)’ya Oranı	55
Tablo 3. İlköğretimden Yükseköğretime Öğrenci Başına Yapılan Kamusal Harcama (ABD Doları)	57
Tablo 4: Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcama (ABD Doları)	58

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CCSSO	: Council of Chief State School Officers
GSMH	: Gayri Safi Milli Hasıla
GSYH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OAB	: Okul Aile Birliği
ODY	: Okula Dayalı Yönetim
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyada birey davranışlarında kalıcı değişiklikler, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştırıp sorgulayan, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olabilmektedir. Ülkelerin öğretim programlarındaki düzenlemeleri yapmaları, eksiklikleri giderebilmeleri, uluslararası düzeyde başarılarının görülebilmesi amacıyla son yıllarda eğitimle ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenci başarısının ön plana çıktığı bu çalışmalarla mevcut eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretmenlerin yeterlilikleri gibi konuları gözden geçirmek hedeflenmektedir. Bu tür yeni yaklaşım programları ile eğitim, insanları amaçlar doğrultusunda birleştirici özelliği ile kişiliği farklılaştırıcı, davranışları olumlu yönde değiştirici özelliği olduğu gerçeğine karşılık; yaşanan süreç karşısında eğitim yazboz tahtası durumuna düşmüş, sistem özelliğini gösteremez olmuştur. Özellikle eğitim-öğretimde yapılan değişiklikler ve yeniliklerle yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve okulların fikir ve görüşleri alınmadan çeşitli yöntemlerle eğitimin çıkmaza sürüklendiği, özellikle de eğitimin temel ögesi olan öğretmen yetiştirmede tutarlı bir politika izlenmemesi süreci olumsuz etkilemektedir.

Kalkınmanın temel koşulu olan eğitime yeterince ilgi göstermeyen, kaynak ayırmayan uluslar, başka ulusların tutsağı olmaktan kurtulamadığı gibi kültür, sanat, bilim, sosyal, ekonomik, teknolojik alanlarda ilerleme ve kalkınma gösteremezler. Hızla gelişen değişimler ve dönüşümlerle dünyadaki diğer ülkelerin bilgi çağına ayak uydurmak, öğreneni merkez alan, bilgiyi değişim süreci içerisinde hedef alıp kabul eden yeni yaklaşımlar eğitim programlarına girmektedir.

Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki okulların yönetimde karşılaştıkları sorumluluk, görev ve yetkileri mevcut veriler ışığında değerlendirmeler yapılarak eğitimdeki rolleri analiz edilmiştir.

Almanya'da okul yöneticileri, eğitimle ilgili tüm konulardan sorumludur. Öğretmenler konseyine ve Schulkonferenz (Okul konseyi)'e danışır. Kamu sektörü okullarında ilgili eyalet bakanlığı ve mahallî idarelere yönetsel eylemler için sorumlu; Schulkonferenz (Okul konseyi)'in kararlarını uygular (Eurydice, 2005) .

Almanya'da okul yöneticilerinin finansal konularda sınırlı özerkliği vardır. Ancak bütçeden fazla yapılacak olan harcamalarda takdir yetkisini kullanabilir.

Almanya'da okul yöneticileri öğretmenlerin derslerini ve sınıflarını belirlerler. Okul yöneticileri, sınıf gözlemlerine dayalı öğretmen değerlendirmesinden sorumludurlar. Okul yöneticileri sınıfları ziyaret ederek öğrencilerin çalışmalarını inceleyerek sınıfın ilerlemesini saptar. Okul yaşamı, sosyal etkinlikler, disiplinin ölçümü ve eğitimle ilgili sorunlar (ev ödevi, bakanlık listesinden kitap seçimi vb.) ve diğer okullarla iş birliği okul konseyinin görevidir (Eurydice, 1996).

Federal Almanya'nın eğitim politikası, “her bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eğitim imkanını sağlamak”, ilkesi üzerine kuruludur (Eurydice, 1996). Genç insanların demokraside sorumluluk yüklenebilecek fertlerin yetişmelerini hedefleyen Alman eğitim sistemi, herkese meslekî ve siyasî alanlarda da eğitimini yükseltme imkanı vermektedir. Türk eğitim politikası da “her bireyin eğitimi süresince ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesini ve yetiştirilmesini sağlamak” ilkesi üzerine kurulmuştur. Ayrıca bu sistem, Türk toplumunun değerlerini kabullenen, görev ve sorumluluk bilinci içinde bilgi üreten, bilgi ve teknolojiyi kullanabilen demokratik bireyler yetişmesini ve bireylerin de topluma katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını hedef edinmiştir (Eurydice, 1996).

Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'daki temel eğitim okullarının bütçelerinin, okul müdürlerinin bütçe oluşturma, yönetme konusundaki görev, yetki ve sorumluluklarına yönelik görüşmeler yapılmış, genel bir değerlendirme yapılarak tespit edilen sonuçlarla karşılaştırılmaları analiz edilmiştir.

1.1. Problem Durumu: Her kurumun işleyişini sağlayan bir bütçeye sahip olması gerekir. Toplumun en küçük birimi olan aile, ekonominin en küçük birimi olan küçük esnafın bir bütçeye sahip olması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Dolayısıyla devletin kurumsal yapısı içerisinde önemli bir yere sahip olan, insan yetiştirme düzenimizin en temelini oluşturan ilkokulların da bir bütçeye sahip olması gerekmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim sistemi içerisinde bütünleşik bütçenin dışında okullara yasal olarak ayrılmış ödeneklerden oluşan bir bütçe oluşturma yetkisi verilmemiştir. Ancak, okullar ortaya çıkan problemleri çözmek için merkezi bütçenin dışında yasal olmayan bir şekilde fiili bütçe oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer alan ilkokullar bu durumdan en fazla etkilenen kurumlardır. Gelişmiş ülkelerde bu sorunların büyük ölçüde çözüldüğü, bütçenin

oluşturulmasında ve harcama yapmada okul yönetimlerine geniş yetkiler tanınmıştır. Ayrıca gelişmiş ülkelerin bir kısmında okulların yerel yönetimlere bağlı olması nedeniyle sorunların çözümünün ve yeterli bütçe oluşturabilmenin daha da kolaylaştırması söz konusudur.

1.2. Problem Cümlesi: Türkiye ve Almanya'daki temel eğitim okullarının (ilkokul) bütçeleri ve okul müdürlerinin bütçe oluşturma, yönetme konusundaki yetki, görev ve sorumlulukları nasıldır?

1.3. Alt Problemler:

Türkiye ve Almanya'da okullara ait yıllık bütçe hazırlanıyor mu?

Türkiye ve Almanya'da okul bütçesini kim hazırlıyor?

Türkiye ve Almanya'da okul aile birliği bütçesini kimler hazırlıyor?

Türkiye ve Almanya'da okul bütçesinin gelir kalemleri nelerdir?

Türkiye ve Almanya'da okul bütçesinin harcama yetkilisi kimdir/kimlerdir?

Türkiye ve Almanya'da bütçenin gider kalemleri nelerdir?

Türkiye ve Almanya'da okullar bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor mu?

Türkiye ve Almanya'da alınan katkılar ve veren kişi, kurum, kuruluşlar nelerdir/kimlerdir?

Türkiye ve Almanya'da öğrenci velilerinin okula katkıları nelerdir?

Türkiye ve Almanya'da Eğitim Bakanlığının ve belediyenin okula bütçe dışı ne gibi katkıları oluyor?

Türkiye ve Almanya'da okulun personel (yönetici, öğretmen, memur ve yardımcı hizmetli) giderleri bütçeden mi, bakanlıkça mı, yoksa yerel yönetimlerce mi karşılanıyor?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada "Almanya ve Türkiye'deki temel eğitim okullarının (ilkokul) bütçe ve okul müdürlerinin bütçe oluşturma, yönetme konusundaki yetki, görev ve sorumluluklarının karşılaştırılmasına" ilişkin okul yöneticilerinin görevlerini incelemektir. Bu amaçla, Almanya ve Türkiye'den 4'er ilkokul yöneticisine yöneltilen aşağıdaki soruların yanıtları bulunmaya çalışılmıştır.

1. Okulun bütçesinin olup olmadığı,

a) Varsa bütçeyi kimlerin hazırladığı,

b) Okulun gelir kalemleri,

c) Okul gider kalemleri,

d) Okul müdürünün bütçe ile ilgili yetki ve sorumlulukları.

2. Okulun bütçesi yoksa;

- a) Aile birliğı ve bütçesi olup olmadığı,
- b) Okul aile birliğı bütçesini kimlerin hazırladığı,
- c) Bütçenin gelir-gider kalemleri,
- d) Harcama yetkilisi ve okul müdürünün yetkisi.

3. Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı;

- a) Kurum ve kuruluşların katkısı,
- b) Sivil toplum kuruluşlarının katkısı,
- c) Üniversitelerin katkısı,

d) Velilerin katkısına ilişkin iki ülke okul yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2. Eğitim Sistemine Genel Bakış

Küreselleşen dünyada bir yere sahip olmamızın en önemli unsurlarından biri de eğitimidir. Nitelikli, dinamik bir toplum ancak eğitimin kalitesiyle ölçülebilir. Bu sayede uygun koşullar sağlandığında bireyler ülkenin gelişiminde katkı sağlarlar. Eğitimin temeli olan okullar, kalifiye insan yetiştirmek ve toplumun refah düzeyini arttırmakta önemli rol oynamaktadır.

Eğitimde ihtiyaç duyulan değişmelere ulaşmak okullarda uygulanan programlar, yöntemler ile gerçekleştirilebilir.

Son yıllarda önerilen okula dayalı yöntem ile eğitimin öğrenci merkezli, demokratik olması, okulun yönetiminin güçlendirilmesi ile eğitimin geliştirilmesi benimsenmektedir.

ABD’de yeniden yapılanma çalışmalarının temel kavramlarından biri olan Okula Dayalı Yönetim “okulla ilgili her türlü kararın okulda alınması” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1996). Okulda iş görenlerin karara katılmalarının, yeniden yapılanma çalışmalarında ne derece etkin olduğu ve temel öge olarak kullanılması dikkat çekicidir.

Okula Dayalı Yönetim okulların örgüt ve öğretim yapısı öğrencilerin ihtiyaç ve yetenekleri üzerine odaklanmaktadır. Bu da okullarda stratejik planlamayı, yönetimi, liderliği, öğretimi, personel geliştirmeyi, bütçeyi, okulun havasını ve kültürünü, okul-veli, okul-toplum ilişkisini etkilemektedir. Okula dayalı yönetimin temel esprisi okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır.

Okula Dayalı Yönetimi benimseyen okullarda, yönetici ve öğretmenler okulu birlikte idare etmekte, okulda yapılan değişikliklerin öğrenciler için faydalı ve ölçülebilir olmasını istemektedirler.

1960 ve 1970’lerde Okul Merkezli Yönetim genellikle yerinden yönetim (decentralization) ve Okul Merkezli Bütçe (School-Site Budgeting) olarak adlandırılmaktaydı.

Okula dayalı yönetimde, otonomi karara katılma şeklinde tanımlanabilir. Bu anlayışa göre okul temel karar verme birimi olacak, kararlar mümkün olan en alt seviyede alınacaktır. Değişme konusunda, iç dinamikler etkili olacak ve yenileşmeler sahiplenilecektir; yetki

paylaşımına gidilecek, okul ve çevresi program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olacaktır.

2.1. Okul Merkezli Yönetim

Okul merkezli yönetime ilişkin farklı yaklaşımlar vardır. Okul merkezli yönetim kendi içinde birçok tanıma sahiptir ve farklı ulusal çevrelere göre değişir. Cheng ve David tanımlarda iki ilkenin önemli olduğunu belirtir. Bunlar:

- 1) Okulun önde gelen karar yapma birimi olmasıdır (Böylece okulun bütçe ve yönetsel özerkliği artırılmakta, merkezin kontrolü azalmaktadır).
- 2) Kararların paylaşılması için karara katılması gereken üyelerin özendirilmesidir (Karsten ve Meijer, 1999).

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

2.1.1. Okul Merkezli Yönetim Modelleri

İlk model okul müdürünün kontrolünü esas alır. Merkez veya yerel otoriteler adına kaynakların etkili bir biçimde kullanılması söz konusudur. Yönetici, kurul ve öğretmenlerin görüşünü alır fakat sonuç kararı kendisi verir. İkinci modelde öğretmen kontrolü söz konusudur.

2.1.2. Okul Merkezli Yönetim ve Karar Verme

Karar vermenin yöntemi bir yapılanma içinde danışmadan tam özerkliğe kadar değişebilir. Karar vermenin odak noktasını bu anlamda öğretimin örgütlenmesi, personel yönetimi ve kaynak yönetimi oluşturur (Peck, 1997).

2.1.3. Okul Merkezli Yönetimin Uygulandığı Okullarda Mali Yönetim

1980'lerin siyasal söylemi merkezi sorumluluğu azaltmak, okulları güçlendirmek yönündedir ve diğer sorumluluklarla birlikte finansal sorumluluğu da okullara vermek gerekmektedir (Bridges ve Kevry, 1995). Güçlü'ye (Lindle, J.C., 1996), (Güçlü, 2003) göre de bütçe kontrolü okula dayalı yönetimin kalbidir, çünkü müfredat ve personel seçimi büyük oranda bütçe oranlarına bağlıdır. Lindle'ye (Lindle, J.C., 1996) göre okullar maddi

kaynaklarını kendileri sağlamaktadırlar. Bir okul eğer kendi bütçesini kendisi kontrol edemiyorsa bu okulun gücü çok sınırlıdır (Geraci, 1996).

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

Okul bütçesi keyfi uygulamalarla değil önceden belirlenen esaslarla tahsis edilir. Okul bütçesi öğrenci sayısına göre artar veya azalır. Mali yönetim tek merkezden, yerel yönetimlerden kaynak sağlanarak ve ekstra dış kaynaklar bulunarak yapılır. Burada tek merkezden kasıt girdi-çıkı dengesinin kurulabilmesidir. Bağımsız mali yönetim sisteminde okullar okul müdürlerinin yönetim biçimlerine göre daha yoksul ya da zengin olabilirler (Karsten ve Meijer, 1999).

2.1.4. Yurtdışında Okul Merkezli Yönetimin Gelişimi ve Uygulanması

Okul merkezli yönetim ve okul özerkliği düşüncesi uzun bir geleneğe sahiptir. ABD’de 1950 ve 1960’larda ırk ayrımına çözüm bulma, toplum kontrolü ve okulların bütçesini geliştirme çabaları görülmektedir. 1970 ve 1980’lerde ulusal ve eyalet liderleri sembolik bir dille bu konu üzerinde durmuşlar ve Ronald Reagan ile George Bush’un başkanlık dönemlerinde politik kaygıların da etkisiyle okul merkezli yönetim uygulanmasına geçilmiştir (Brown ve Hunter, 1998). Okul grupları tarafından merkezi programın değişimini sağlamada ilk girişimler hayal kırıklığına uğramış fakat 1970’lerde tekrar gündeme gelmiş; bu hem sözde hem de pratikte okul merkezli program geliştirme, kendi kendini denetleme ve okulun özerk yapıya geçirilmesine yansımış, genellikle yerinden yönetim ve okul merkezli bütçe olarak adlandırılmıştır (Smith, 1998). Yine bu yıllarda okul merkezli hizmet içi eğitim kavramı gündeme gelmiş ve bu anlamda her okul öğretmeni eğitiminin devamını kendi görevinin önemli bir parçası olarak görmeye başlamıştır. 1990’larda ise öğretmen eğitimi sorumluluğunun kapsamı uzun süreli kurslarla genişletilmiştir.

2.1.5. Okula Dayalı Yönetimin Avantajları

1. ODY, öğrenciler için daha iyi programlar demektir. Öğrenci ihtiyaçları ile işyerleri ve öğretim programları arasında paralellikler kurulması gerekmektedir (Prasch, 1990).

2. ODY, insan kaynaklarının tam olarak kullanılmasına fırsat verir. Uzmanlık ve yeterliliklerin farkında olan bir eğitim programıdır.
3. ODY, yüksek kaliteli kararlar alınmasını sağlar. Örgüt içerisindeki farklı bireylerin, farklı bakış açıları ve uzmanlıklarından faydalanılması gerekmektedir. Bu amaçla örgüt mensuplarının karar sürecine etkili katılımı sağlanmalıdır.
4. ODY, personelin bağlılık ve katılımını yükseltir. Karara katılma fırsatı bulan personel hem kararın geliştirilmesine katkıda bulunur, hem de onu sahiplenir. Böylece kararların uygulamada başarı şansı daha da artar. Bursalıoğlu'nun bir Hint atasözüne atıfta bulunarak belirttiği gibi, “karara katılma kararın alınması için değil, uygulanması içindir” (Bursalıoğlu, 1978).
5. ODY, personelin liderlik özelliklerini geliştirir. Geniş katılım daha fazla bireyin liderlik özelliklerinin gelişimini sağlar. Personel örgüt içerisinde birbirlerini tanır ve daha fazla kendi rollerini anlama ve yeniden düzenleme fırsatı bulur.
6. ODY, örgütsel amaçların daha belirgin kılınmasında önemli bir rol oynar. Başarılı ODY örgüt içerisinde bağımsızlık ve kontrol arasında özenle kurulmuş dengeye bağlıdır. Bunu gerçekleştirmek için de örgütsel amaç ve misyonun tüm örgüt üyelerince tam olarak anlaşılmasını sağlamak gerekir.
7. ODY, iletişimi geliştirir. ODY'nin bir diğer üstünlüğü de personelin geniş katılımının bir sonucu olarak her türlü mesajın örgüt üyelerince tam olarak anlaşılmasının kolaylaşmasıdır.
8. ODY, personelin moralini yükseltir. Örgüt içerisinde karara katılma, değerleri paylaşma, bir gruba mensup olma duygusu personelin moralini yükseltir. Böylece personelin girişim kabiliyet ve cesareti artar.
9. ODY, yenilikçiliği destekler. ODY esneklik anlayışı ile örgütsel bürokrasi ve personelin özgürce risk alması arasında bir denge kurar. Böylece personelin girişimciliği ve yaratıcılığı artar.
10. ODY, kamuoyunun güveninin artırılmasında önemli bir araçtır. ODY, velilerin ve öğrencilerin sesine her zaman kulak verir. Tüm kesimlerin okuldan olan taleplerini, tepkilerini ve ihtiyaçlarını göz önüne alır. Kamuoyunun okula karşı ilgi ve isteklerini devamlı canlı tutmaya çalışır. Bu tür oluşumları destekler.

11. ODY, mali kontrolü artırır. Personel, kaynakları harcarken daha dikkatli davranmak zorundadır. Çünkü kamuoyunun kontrolü artmıştır.

12. ODY, yeniden yapılanma fırsatı sağlar. ODY’de roller ve sorumluluklar değişmektedir. Bu değişiklik kurumun daha amaca dönük ve etkili olarak örgütlenmesine imkan sağlar. (Özdemir, 1996):

Yukarıda sıralanan bir takım olumlu yanlarına rağmen ODY’nin bazı olumsuzlukları ve uygulamada ortaya çıkan bir takım engelleri de vardır.

2.1.6. Okula Dayalı Yönetimin Olumsuz Yanları

1. Daha fazla iş: Kararların paylaşılması daha fazla zaman harcamak demektir. Bazı önemsiz problemlerin tartışılması uzun zaman almakta veya üst yönetimin huzurunda tartışılmamaktadır. Ayrıca zamanın çoğu üst yönetim tarafından alınmaktadır (Prasch, 1990).

2. Düşük etkililik: Merkezi örgütlerin çalıştırılması yerel örgütlere göre daha ucuz görünmektedir. Merkezde alınan bir karar kolayca örgütün tamamına uygulanabilmektedir.

3. Uzmanlığın etkisini zayıflatma: Eğer bilgi güç ise uzmanlar örgütlerde en değerli kişiler arasında yer almalıdır. Ancak ODY uzmanların örgüt içerisindeki rollerini kısıtlamaktadır. Bir uzman, bazen tek başına bir gruptan daha fazla teknik bilgiye sahip olabilir. Ancak ODY merkezi otoriteyi okula kaydırıldığı için bu uzmanlık bilgisi etkili olarak kullanılmaz. ODY bölge seviyesinde veli ve öğretmenlerin gücünü artırmakla birlikte eğitimde profesyonelleşmeyi de olumsuz olarak etkilenmektedir (Tye ve Tye, 1992).

4. Okul performansında belirsizlik: Daha fazla otonomi okullarda gelişmenin garantisi değildir. Mahalli yöneticilerin verilen otonomiye etkili olarak kullanacakları da kesin değildir.

5. Personel geliştirmeye büyük ihtiyaç vardır: Personel ODY’nin gerektirdiği yeni rolleri öğrenmek ihtiyacındadır. Üstelik yeni bilgi ve beceri ihtiyacı sürekli olarak devam edecektir.

6. Yeni rol ve sorumlulukların karıştırılması: Geliştirilen yeni rol ve sorumluluklar bir takım yanlış anlamalara da sebep olabilir. Personel arasında belirsizlikler ve yanlış anlamalar görülebilir.

7. Koordinasyon zorlukları: Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında birtakım koordinasyon problemleri ortaya çıkabilir. Örgüt içerisinde farklı bilgi ve yaklaşımlar gruplar arasında bir takım çatışmalara sebep olabilir.

Bunlardan başka ODY'in uygulanması aşamasında da birtakım engellerin ortaya çıkması mümkün görünmektedir. Bunlar (Özdemir, 1996):

1. Değişmeye karşı gözlenen direnç: Örgüt üyeleri değişmeyi kabul etmekte ve uygulamakta bir takım isteksizlik ve direnç gösterebilirler.
2. Yöneticilerin sık sık değişmesi: Yenileşme ile birlikte yetkisi artan mahalli otoriteler, eğitim yöneticilerini daha sık değiştirme eğilimine girebilirler.
3. Bütçe harcamalarının yükselmesi: ODY ile birlikte personelin geliştirilmesi için yapılan harcamalar yükselmektedir.
4. Mevcut yönetim yapısı: Var olan yönetim sistemi elindeki bir takım yetkilerin devrini kolay kolay istememektedir.
5. Denetimin yanlış yorumlanması: Denetim açısından, merkezi ve yerel birimler arasında denge kurmak oldukça zaman alabilir. Bazen de karışıklıklara sebep olabilir.
6. Acelecilik tutumu: ODY'i yerleştirmek bir süreçtir. Yeni sistemin kabulü zaman alacaktır. Taraflarda zamanı kısaltmak eğilimi gözlenmektedir. Tüm iyi niyetli gayret ve çalışmalara rağmen, yeni yaklaşım her zaman istenildiği gibi gerçekleşmemektedir.
7. Yetersiz personel: ODY ile birlikte güçlendirilen mahalli birimler yeterli sayıda ve nitelikte personeli bulmakta zorlanabilirler.

Yukarıda ODY ile ilgili olarak belirtilen olumlu ve olumsuz yanlar, eğitim yöneticiliğinin bir türlü mekleşemediği, ikinci görev olarak kabul edildiği (657 sayılı devlet Memurları kanunu madde: 88 ve Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine ilişkin Yönetmelik madde: 2) ülkemize yönelik sorunlar değildir Ancak ülkemizin yönetim bilimi ve eğitim yönetimi alanındaki gelişmelere duyarsız kalarak sorunlarını çözmesi de mümkün gözükmemektedir.

2.2. Türkiye’de Okulların Sistem İçindeki Yeri

Türkiye’de okullar MEB’e bağlıdır ve merkezden yönetilir. Hemen hemen tüm detaylara kadar üst makamlarca belirlenen esaslar tüm okullar için geçerlidir. Bir felaket anında bile okul yöneticilerinin okulu kapatma yetkileri yasalarca verilmemiştir. Bunun bir örneği bir Doğu ilimizde yaşanmış ve okulu etkileyecek bir heyelan tehlikesi anında okul müdürü okulu üst makamlardan izin almadan tatil edememiştir. Doğu illerindeki köylerin koşullarında; yani ulaşım ve iletişim zorluğunun olduğu bir yerde, kapatılamayan bir okulun heyelan altında

kalmasının sonuçlarını tahmin etmek zor değildir. Yine birkaç yıl önce Balıkesir'in bir ilçesinde yoğun kış koşullarında tipi altında bir öğretmenin köye görev için giderken donarak ölmesi (Ziya, 2001) merkezden yönetimin olumsuzluklarına daha çarpıcı bir örnektir. Eğer okula, bu gibi durumlarda nasıl karar verileceğine ilişkin karar yetkisi verilseydi, bu öğretmenin sonu böyle olmayabilirdi. Merkezi yönetimin olumsuzluklarına başka bir örnek ise Şimşek (Şimşek, 1997) tarafından hikaye edilmiştir. Denizli'nin bir ilçesinde bulunan öğretmenlerin, dersin programına yönelik üst kurumlardan istediği değişiklik altı aylık bir sürede tamamlanmıştır.

Merkezden istenenleri yerine getirmekle yetinen okul müdürleri okullarının çalışan ve çevre kaynaklarını yeterince kullanmayabilmekte ve arayış içine girmemektedirler. Bu sözü edilenler uygulamaya ilişkin genel esaslarla ilgilidir. Bunun dışında eğitim sürecini etkileyebilecek ve okullarda okulun kendi koşullarına uygun karar vermesini gerektirebilecek birçok konu vardır. Bunlar program, bütçe yapma, öğretmen seçimi, hizmet içi eğitim, ölçme-değerlendirme, öğretim yöntem ve teknikleri işleyişe ilişkin diğer ayrıntılardır. Bu süreç ve ayrıntılar ya yasa ve yönetmeliklerin etkisi ile ya da bu konularda yeterli donanım ve girişimin olmaması nedeniyle genellikle rutinin ötesine geçememektedir (Şimşek, 1997). Belirtildiği gibi okul yöneticileri dikte edilen kural ve yönetmelikleri izleyen, okulun mal ve araç-gereçlerini koruyup kollayan uygulayıcılar olmaktan ileri gidememektedirler. Aksi halde birçok karardan sorumlu olan okul müdürleri eğitim lideri olarak kendini geliştirme yolları arayacaktır.

2.3. Türkiye’de Okul Merkezli Yönetime Geçiş

Ana esaslarda merkezi yönetimin ilkelerine bağlı kalınmakla birlikte oluşturulacak okul bölgelerinde asıl sorumluluk okullara verilmeli ve okullar belli çerçevelerde yerel yönetimlerle işbirliği içinde olmalıdırlar. Yerel yönetimler okullara maddi kaynak sağlamalı ve gereksinim duyulan başka konularda da destek olmalıdırlar. Okul bölge kurulları okullara kaynak ve bilgi sağlamalı; okulların denetimlerini yapmalı ve bu denetimi bir anlamda danışmanlık kurumları gibi işletmelidirler.

Okul merkezli yönetimde okulların sorumlulukları şu şekilde ele alınabilir:

1. Öğretmen seçimi, görevlendirilmesi, işten çıkarma, okul bölge komitelerinin de yardımıyla okul düzeyinde belirlenmelidir.
2. Çalışanların maaşları yerel yönetimlerce karşılanmalı fakat okullar çalışan maaşlarını destekleyebilmelidirler. Bu çalışanların güdülenmeleri açısından önemlidir.

3. Okulun mali işleri okul komiteleri tarafından yönetilmelidir.
4. Program okullarda yapılmalı ve değerlendirilmelidir.
5. Öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili süreçler okulun sorumluluğunda olmalıdır.
6. Disiplin sorunları okul düzeyinde ele alınmalıdır.
7. Öğretmen ve yönetici eğitimi okul düzeyinde alınacak kararlarla belirlenmelidir.
8. Değerlendirme okul düzeyinde yapılmalı fakat okul bölgesi komitelerinden yardım alınmalıdır.

2.4. OKUL YÖNETİCİSİ VE LİDERLİK

2.4.1. Eğitim ve Okul Yöneticiliği

Sosyal bir örgüt olan okulun ortaya çıkışını sağlayan en önemli etken bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Genel olarak okul belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreye hitap eden, eğitim sürecini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluştur (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Bu özelliği ile okul örgütü okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ilgili başka görevlilerin içinde gerekli okul çalışmalarını sürdürdükleri yapı, çerçeve ya da düzen olarak da düşünülebilir (Demirel, 2003). Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okul bu sistemin eylemsel sınırlarını ve çerçevesini belirler. Ayrıca, okul eğitim sisteminin ilk düzeyde ve üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Demirel, 2003). Kısacası okul iş birliği esasına dayalı etkinliklerin düzenlendiği ve karşılıklı etkileşime dayalı sosyal bir örgüt olarak kabul edilebilir.

Eğitim sistemi okulu da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Okul eğitim sistemindeki alt sistemlerden en önemli, kritik ve en etkili olandır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarının belirlenmesinde eğitim sisteminin amaçları ve yapısı etkilidir (Bursalıoğlu, 1999). Okul eğitim sürecinin sistemli olarak düzenlendiği özel bir ortamdır. Okulun toplumsal bağlamda üç farklı işlevinden söz edilebilir (Başar, 2003): Bunlardan birincisi öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmaktır. Yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin sürekli denetimindeki okulda öğrenciler için yaşam dış çevredekinden daha kolay olacaktır. Okulun ikinci işlevi dış çevrede kolay rastlanabilecek istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak öğrenci

davranışlarını temizlemektir. Böylece istenmeyen davranışlardan öğrenciler arındırılarak istendik davranışlara doğru yönlendirilirler. Okulun üçüncü işlevi ise dengelemedir. Dış çevrenin çok farklı koşullarında yaşayan öğrenciler okula geldiklerinde benzer koşullarda yan yana olur ve yaşama biçimlerinden etkilenecek birbirlerini daha iyi tanır ve anlarlar.

Eğitim yöneticiliği eğitim alanındaki öğretmenlik, psikolojik danışmanlık ve denetçilik gibi meslek alanlarına benzer şekilde özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirir. Eğitim yöneticiliği kendi içinde okul müdürlüğü, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü ile diğer alanları barındırır. Eğitim yöneticiliğinin bir alt alanı olan okul müdürlüğünün meslek sayılma nedenlerinden bazıları şunlardır (Aydın, 2003):

1. Okul yöneticiliği belirli bir uzmanlık bilgisi gerektirir.
2. Okul müdürlüğü hizmetini herkes yerine getiremez, hizmet öncesinde bir yükseköğrenim görmüş olmak şarttır.
3. Okul müdürlerinin belirli lisans ve sertifikaları kazanmış olmaları gerekir.
4. Okul müdürlüğüne girişte belirli sınavlar söz konusudur.
5. Okul müdürleri uygulamada etkililiği sağlayacak standartlara göre davranmak zorundadırlar.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinden söz ederken sadece okul yöneticilerinden değil milli eğitimin tüm kademelerinde görev alan eğitim yöneticilerinin de yetiştirilmesinden söz etmek gerekmektedir (Açıkalın, 2002). Bu nedenle, eğitim yöneticisi yetiştirmek ifadesiyle anlatılmak istenen, eğitim sisteminde okuldan üst düzey merkez teşkilata kadar görevli tüm yöneticilerin yetiştirilmesidir.

Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için var olan insan ve maddi kaynakların en etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, bu kurumlarda görevli yöneticilerin bir işlevi olarak kabul edilebilir. Yetişmiş insan gücünün ve kullanılabilir maddi kaynakların kıt olduğu ülkelerde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi gerekmektedir (Kayıkçı, 2001).

2.4.2. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Yetki örgütteki üyeleri ve eylemleri birleştirici bir güçtür ve yöneticinin belirli davranışlar gösterebilme hakkını ifade eder. Sorumluluk ise yöneticinin belirli davranışlarda bulunma zorunluluğu, başka bir anlatımla yetkiyi kullanma zorunluluğudur (Bursalıoğlu, 1999).

Okul yöneticileri, okulun etkililiğinde anahtar bir role sahiptir. Okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun etkililiği doğrudan ilişkilidir (Balcı, 2002). Okul yöneticilerinden okul toplumu içinde yer alan aktörlerle iş birliği yaparak karmaşık kararlar alabilmek için çeşitli yönetim ve liderlik becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Cranston, 2002.). Günümüzde okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları geçmişe oranla daha karmaşık ve zorlu hale gelmiştir. Çünkü toplumun okul yöneticilerinden beklentileri ve okulun öğrencilere kazandırması gereken kazanımlar farklılaşmıştır.

Öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi, bütçenin hazırlanması, verilen ödeneğin harcanması, okul binasının bakımı gibi işlemlerin tümü okul yönetimi kapsamında değerlendirilebilir (Demirel, 2003). Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir ve bu görevler sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılır. Okulun sosyal görevi bireyi sosyalleştirmek ve ona kültürü aşılaktır. Okulun politik görevi yetişen kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesini ve eğitilmesini gerçekleştirmekle ilgilidir. Okulun ekonomik görevi ise ekonominin ve toplumun ihtiyaç duyduğu işgücünü karşılamak ve bireylerin meslek edinmelerini sağlayarak üretici olmalarına katkıda bulunmaktır (Bursalıoğlu, 1999). Okulun bu görevleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında da açıkça görülmektedir. Bu anlamda okulun görevinin, bireyleri iyi insan, iyi yurttaş ve meslek sahibi olarak yetiştirmek ve onları topluma kazandırmak olduğu ifade edilebilir.

Bir örgütte yöneticiler ve liderler, amaçların etkili şekilde gerçekleştirilmesi için gücün nasıl kazanılacağını ve kullanılacağını bilmelidirler. Buradaki güç liderin örgütsel eylem ve kararları etkileme yeteneğini ifade eder (Robbins ve Coulter, 2003). Örgütte gücün farklı kaynakları olabilir: yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve atfedilmiş güç. Bunlardan ilk üçü gücü elinde bulunduran kişinin örgütteki konumundan ve kendisine verilen belirli yetki ve rollerden kaynaklanır. Son iki gücün kaynağı ise bireyin kişisel özellikleridir (McShane ve Von Glinow, 2005). Yasal güç örgütteki resmi yetkiler aracılığıyla başkalarını etkileme kapasitesi olarak görülebilir. Bu güç informal kuralların yanında formal iş tanımlarına dayalı olarak ortaya çıkar. Yoğun bir hiyerarşik yapılanmanın olduğu örgütlerde

yasal gücün etkisi daha kolay hissedilebilir. Kısacası yasal güç yasal metinlerce düzenlenen ve bireye örgütteki konumundan dolayı verilen gücü anlatır. Örneğin, okulda en yetkili kişi okul müdürüdür ve yasanın kendine verdiği gücü okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Ödül gücü bireyin başkalarının değer verdiği ödüllerin dağıtımını kontrol etme ve olumsuz yaptırımlardan kaçınma yeteneğinden kaynaklanır. Örgütlerde yöneticiler ödül, ücret, terfi, izin ve görev dağıtımını gibi konularda belirli bir düzeyde yetkilidirler. Zorlayıcı güç ise cezaların uygulanmasıyla ilgilidir. İş görenler örgütün normlarına uymayı sağlamak amacıyla meslektaşları üzerinde alay etmekten soyutlamaya kadar değişebilen zorlayıcı bir güce sahiptirler. Bireyin kişilik özelliklerinin bir sonucu olarak uzmanlık gücü, örgüt üyelerinin değer verdiği bilgi ve becerilere sahip olma yoluyla başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Sanayi toplumundan bilgi temelli bir ekonomiye geçişle birlikte iş görenlerin sahip oldukları uzmanlık gücünün önemi artmıştır. Bunun nedeni bilginin temel üretim aracı olarak değer kazanması ve geçerli bilginin üretiminin rekabet üstünlüğü sağlamasıdır. Atfedilmiş ya da adanmış güç ise uzmanlık gücü gibi kişisel özelliklerin sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu güç, gücü elinde bulunduran kişinin kabul ve saygı görmesine bağlı olarak başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Atfedilmiş güç büyük ölçüde bireyin sosyal becerilerinin bir işlevi olarak ortaya çıkar, yavaş yavaş gelişir ve genellikle karizmatik liderlikle ilişkilendirilir. Yasal güç, ödül gücü ya da zorlayıcı güç, bireye örgütteki statü, yetki ve sorumluluklarının kazandırdığı güçtür. Uzmanlık gücü ya da atfedilmiş güç ise bireyin örgüte kendisinin getirdiği ve kişisel özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan güçtür.

Örgüt ve yönetim açısından önemli kavramlardan biri olan yetki; kurumsallaşmış güç, gücün dış göstergesi, başkalarının davranışını etkileyecek kararlar alabilme gücü anlamlarına gelmektedir (Demirel, 2003). Bu kavram yasal güç, emir verme ya da eyleme geçme hakkı olarak da tanımlanabilir (Aydın, 1994). Yöneticilerin örgütteki iş görenlerin davranışlarını yönlendiren kararlar verme gücü de yetki kavramı içinde görülebilir (Taymaz, 2003). Söz konusu güç ya da kuvvet amaca götüren bir araç, etki de bu aracı kullanma hakkıdır. Yetki örgütteki üyeleri ve eylemleri birleştirici bir güçtür. Bu güç yönetici davranışının etrafındaki durumları etkilemesi, yetki yöneticinin belirli davranışlar gösterebilme hakkı, sorumluluk ise yöneticinin belirli davranışlarda bulunma zorunluluğudur. Sorumluluğun esası zorunluluktur, başka bir anlatımla yetkiyi kullanma zorunluluğudur (Aydın, 1994). Kısacası yetki iş yaptırabilme gücü, sorumluluk ise bu gücün kullanılma zorunluluğu olarak görülebilir. Okulda eğitim-öğretim işlerinin düzenli yürütülmesi okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürü bu sorumluluğu yerine getirebilmek için yetkilerini kullanır.

Roller örgütteki statülerin dinamik yanlarını oluşturur. Okul yöneticisinin rollerini genel olarak yapması gereken görevleri belirler. Roller beklentiler açısından tanımlanır ve rolün kapsadığı belirli zorunluluk ve sorumluluklar rol beklentisi olarak kabul edilir (Bursalıoğlu, 1999). Bir okulun amaçlarına ulaşması için yerine getirilmesi gerekli hizmetler ve işler o okulun görevlerini oluşturur. Bu anlamda okulun görevlerini, eğitimde olduğu gibi sosyal, politik ve ekonomik alanlarda toplamak mümkündür (Taymaz, 2003). Okul yöneticilerinin rollerini de okulda yerine getirmeleri gereken görevleri belirler.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre okul müdürünün, müdür başyardımcısının, müdür yardımcısının, müdür yetkili öğretmenin ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları şöyle özetlenmektedir (MEB, 2012a):

Okul Müdürü

Madde 60: İlköğretim kurumu demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütme, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Okul müdürü görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.

Müdür Başyardımcısı

Madde 61: Müdür başyardımcısı ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekalet eder. Müdür başyardımcısı okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Müdür başyardımcısı görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.

Müdür Yardımcısı

Madde 62: Müdür yardımcıları ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Müdür yardımcıları bu

görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar. Müdür yardımcıları görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yaparlar.

Müdür Yetkili Öğretmen

Madde 63: Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir.

Öğretmenler

Madde 64: Dersler ilkokullarda sınıf, ortaokul ve imam-hatip ortaokulunda alan öğretmenleri tarafından okutulur. Öğretmenler kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim ve öğretim ile yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.

İlkokullarda sınıf öğretmenleri okuttukları sınıfı bir üst sınıfta da okuturlar. Ancak, isteklerinin yönetimce uygun görülmesi halinde başka bir sınıfı da okutabilirler. Herhangi bir sınıfta başarı gösteren öğretmenler isteklerinin yönetimce uygun görülmesi halinde aynı sınıfı okutmaya devam edebilirler.

İlkokullarda yabancı dil dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin alan öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak, ihtiyacın alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda bu dersler, yükseköğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir.

Derslerini alan öğretmeni okutan sınıf öğretmeni, bu ders saatlerinde yönetimce verilen eğitim ve öğretim görevlerini yapar. Öğretmenler e-Okul sisteminde yetkilendirildikleri bölümlere ait iş ve işlemleri süresi içerisinde yaparlar.

Görev ve sorumlulukları resmi olarak tanımlanmasına karşın, okul müdürleri bu resmi görevlerin dışında okulla ilgili pek çok iş yapmaktadırlar. Yapılan araştırmalar okul müdürlerinin personel eksikliği ya da çeşitli nedenlerden dolayı resmi görev tanımlarının dışında bazı görevleri de yapmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Sezgin, Koşar ve Aslan (Sezgin, Koşar ve Aslan 2012) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürleri resmi

görevlerinin dışında “kalorifer kazanı yakma, brülör temizleme, tuvaletleri temizleme, fotokopi çekme, evrak dağıtımı, sekreterlik ve nakliyecilik” gibi işleri de yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu okul müdürleri çoğunlukla söz konusu bu işlerle her gün karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, okul müdürünün diğer görevlerinden bazıları şöyle sıralanabilir (Resmi Gazete, 2002/24804; Taymaz, 2003):

- Okulu ilgili yasa hükümlerine göre yönetir ve temsil eder.
- Çalışmalarını açık sistem kurallarına göre yapar.
- Sorunları çözmek için ilgililerin katılımı ile karar verir.
- Milli eğitimin amaçlarını analiz ederek okulun amaçlarını belirler.
- Okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere stratejik planlar hazırlar.
- Planların uygulanmasını sağlayacak gerekli yapıyı oluşturur.
- Personelin iş tanımını yapar, yetki ve sorumlulukları belirler.
- Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun çalışmalar yapar.
- Okulu çevreye tanıtıcı etkinlikler düzenler.
- Okula özgü bir vizyon geliştirir.
- Okulun gelişimini sağlayacak şekilde araştırmalar yapar.
- Personelin nakil, yer değiştirme ve ayrılma işlemlerini yapar.
- Stajyer öğretmenlerin ve aday memurların yetiştirilmelerini sağlar.
- Öğrenci kaydının yapılmasını ve dosyaların düzenlenmesini sağlar.
- Öğrencilerin devam-devamsızlık ve nakil işlemlerini izler.
- Öğretmenlerin yaptıkları yıllık ders planlarını inceler ve onaylar.
- Öğretim yılında gerekli olacak ders araç ve gereçlerini sağlar.
- Öğretmenlerin derslerine girer, yapılan öğretimi değerlendirir.
- Okul rehberlik servisinin kurulmasını ve hizmetlerin yürütülmesini sağlar.
- Okulun fiziki ortamlarının düzenlenmesi, bakımı ve onarımı ile ilgili işlerin yapılmasını sağlar.

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları yönetmeliklerle belirlenmiş durumdadır. Bu yönetmeliklerde belirtilen görev, yetki ve sorumluluklar bir anlamda okul yöneticilerinin

rollerinin açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, değişen toplumsal beklentiler tüm kurumları olduğu gibi okulu da değişime zorlamakta ve okul yöneticilerinin rollerinde bazı değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

Geleneksel olarak okul yöneticisi yasa ve kurallara bağlı kalarak okulla ilgili kaynakların sağlanmasını, örgütlenmesini ve kullanılmasını sağlayan, sonuçta okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için çaba gösteren ve daha çok da statükoyu koruma ve sürdürme amacı güden bir yönetici olarak görülmektedir. Ancak, çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin yöneticiliğin ötesinde liderlik davranışlarına vurgu yapılmakta ve okul yöneticilerinden çağdaş liderlik rollerini üstlenmeleri beklenmektedir (Şişman, 2002a).

Değişen toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara paralel olarak okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarında bazı değişiklikler ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöneticilik rolünün yerine, öğrenme ve öğretme sürecinde değişimi kolaylaştıracak şekilde okul ve sınıf düzeyinde sorumluluk olarak gerçekleşen stratejik roller almıştır. Okulda alınan kararlar konusunda fikir birliğini sağlamanın bir yolu olarak birlikte çalışma, iş birliği ve iletişimin önemi artmıştır. Karar almada ve uygulamada yetki aktarımı, katılım ve sorumluluk ön plana çıkmıştır. Yetki ve sorumlulukların okul toplumunun üyelerine aktarımı önem kazanmıştır. Okulda vizyon belirleme ve stratejik planlama, iş görenler için tutumsal ve kültürel değişimler yaratma ve eğitimsel açıdan öğrenme ürünlerinin artırılmasına yönelik çabalar değer kazanmıştır (Cranston, 2002).

2.4.3. Çağdaş Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi okulda bilginin üretim ve yönetim süreçlerinin geliştirilmesinde liderlik rolü üstlenmiştir (Fullan, 2002).

Eğitim örgütlerinin başarısı ile bu kurumlarda görevli yöneticilerin başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Başka bir anlamda bir okul, yöneticisi kadar başarılı ya da başarısız olabilir. Okulların başarısı okul müdürlerinin çağdaş bir okul yöneticiliği anlayışına sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Açıkalın'a (Açıkalın, 1998.) göre okulunu başarıya ulaştıracak çağdaş bir okul yöneticisi;

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmıştır,
- Etkili iletişim becerisine sahiptir,
- Liderlik özellikleri taşır,
- Ana dilini doğru ve güzel kullanabilir,

- Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüştür,
- Yabancı dil bilir,
- İletişim teknolojisine hâkimdir, bilgiyi yönetebilir,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklıdır,
- Eğitime inanır.

Genelde tüm yöneticilerin özelde ise eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken becerileri teknik, insani ve kavramsal beceriler olarak sınıflandırmak mümkündür (Açıkgöz, 1994).

Teknik Beceriler: Teknik beceri kişinin çalışma alanına göre somut olarak yapabileceği ve uzmanlık bilgisine bağlı becerileri ifade eder. Bu anlamda okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknik beceri öğretim yönetim ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlık gerektirir.

İnsani (Sosyal) Beceriler: İnsani ya da sosyal beceriler okul yöneticisinin insanlarla birebir ve grup halinde çalışabilme yeteneğini yansıtır. Bu beceri kişinin kendisi hakkındaki ilgisi ile başkalarına ilişkin düşüncelerinden etkilenir. Sosyal becerisi yüksek bir okul yöneticisinin güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, gereksinimler, moral ve insan kaynağını geliştirme konusunda gerekli bilgilere sahip olması beklenir.

Kavramsal Beceriler: Okul yöneticisinin, okulun bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içinde görebilme yeteneği, kavramsal becerilerin özünü oluşturur. Bu temel beceri, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilmeyi gerektirir. Bu anlamda etkili bir okul yöneticisi eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme becerisine sahip olmalıdır. Böyle bir beceri başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi gibi eğitim alanına kuramsal bakış açısı kazandıracak alanlarda bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir.

Okul yöneticileri açısından önemi artan bilgi, beceri veya yeterlik alanları şöyle sıralanabilir (Cranston, 2002):

1. Stratejik liderliğin çeşitli boyutları–insan, okul ve eğitim,
2. Stratejik yönetimin çeşitli boyutları–kaynaklar, bütçeleme, personel alma, sorumluluk,
3. Liderlik, vizyon oluşturma, kültürel değişim,
4. Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde ortaya çıkan eğitimsel gelişmelerin bilgisi,

5. Eğitim sektörünün ötesinde daha geniş düzeyde örgütsel değişme ve gelişmelerin bilgisi,
6. Gelişmeleri yorumlama ve anlamlandırma yeteneği,
7. Belirsizliği yönetme ve belirsizlik durumunda liderlik becerisi,
8. Kişilerarası, insani beceriler-iletişim, iş birliği, danışma, görüşme, müzakere, ikna etme, çatışma çözümleme,
9. Yetki aktarma ve astlara yetki verme yeteneği, çoklu liderlik rollerini gerçekleştirme,
10. Etkili zaman yönetimi, öncelikleri belirleme ve bu önceliklere göre hareket etme yeteneği,
11. Çeşitli baskıların ve farklı isteklerin olduğu bir ortamda çalışma yeteneği,
12. Beceri eksikliklerini ya da yetersizliklerini belirleyebilme yeteneğidir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çağın gerektirdiği değişimin yakalanması yöneticilerin gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlarla donanmış olmalarını gerektirmektedir. Eğitim ve okul yöneticilerinin gerekli bilgi, beceri ve davranışlarla donanımları eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi ve hizmet içinde yetişmelerini zorunlu kılmaktadır. Okul ve eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde gerekli eğitimi almaları çağdaş okul yöneticisi görüntüsünün okullara yansımaları sağlayabilir. Aksi takdirde, okulları ve eğitim sistemini çağın gereklilikleri doğrultusunda yönetmek ve eğitime taraf olan tüm kesimlerin beklentilerini karşılamak kolay olmayacaktır.

Okul yöneticileri değişim kültürü içinde liderlik rolü üstlenmelidirler. Gelecekte okul müdürlerinin büyük resmi görmeye daha fazla ihtiyaçları olacak ve kavramsal düşünme becerisinin yanında bireyler ve takımlar aracılığıyla örgütü dönüştürme konularında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekecektir. Bilgi toplumunda işletme ve eğitim alanlarında sürdürülebilir bir gelişme hedefinin başarılabılmesinde liderler daha önemli hale geleceklerdir. Okul yöneticileri okulda bilginin üretimi ve yönetimi süreçlerinin geliştirilmesinde liderlik rolü üstlenmelidirler (Fullan,2002). Okul yöneticiliği, günümüzün değişen koşulları içinde gerçek liderlik becerilerini gerekli kılarak bilimsel bulguların bu alana uygulanmasını gerektirmektedir (Aydın, 2003). Bu doğrultuda okul yöneticilerinden temel yöneticilik becerilerinin yanında çağdaş liderlik rollerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

2.4.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Roller

Bu bölümde öncelikle okul kültürü ve yönetiminin özellikleri ile yöneticilik ve liderlik kavramları açıklanmış, ardından okul yöneticilerinin liderlik rolleri genel olarak tanıtılmıştır.

Örgütte işlerin yapılış biçimi ve örgüt üyelerince paylaşılan temel varsayım ve inançlar örgütsel kültürün temelini oluşturur (Robbins, 1990).

Okul Yöneticisinin Liderlik Roller: Liderlik literatürde oldukça kapsamlı bir konu alanıdır. Bu nedenle, burada liderlik biçim ya da yaklaşımlarının detaylı şekilde ele alınması gibi bir amaç güdülmemiştir. Daha ziyade liderlikle ilgili genel bir bakış açısı oluşturmak ve çağdaş bazı liderlik çeşitlerini tartışarak öğretmen adaylarında bu konuda bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin etik liderlik, öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, hizmetkâr liderlik, otantik liderlik, paylaşılmış liderlik ve ruhsal liderlik gibi bazı liderlik biçimleri incelenmiştir. Elbette liderlikle ilgili bunların dışında farklı biçim ya da yaklaşımlardan söz edilebilir. Bu konuya ilgi duyan öğretmen adaylarına yönetim ve liderlik konularında daha ileri okumalar yapmaları önerilebilir (Hoy ve Miskel, 2010).

Dönüşümcü Liderlik: Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişimler örgütleri dönüşüm niteliğinde bir değişim yaşamaya zorlamaktadır. Dönüşümcü liderlik bu hızlı değişim sürecini yönlendiren ve değişime öncülük eden bir liderlik biçimi olarak görülebilir (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlik günlük rutin işlerin gerçekleştirilmesini esas alan işlemci liderlik ile rutin işlerin ötesini hedefleyen ve geleceğe yönelen, grup üyelerinin amaçlarını yükselten dönüşümcü liderliğin ayırt edilmesi gerektiği düşüncesine dayanır (Savcı, 1999). Dönüşümcü liderlik yaklaşımı liderlik özelliklerini ve davranışlarını normal işleyişteki ve değişim sürecindeki liderlik işlevlerini kapsayacak biçimde inceler (Karip, 1998).

Dönüşümcü lider, örgütün ve bireyin işlerin yapılış biçiminde olumlu değişiklikler yapmasına yardımcı olur. Dönüşümcü liderlik mevcut örgütsel yapının yeniden canlandırılmasında önemli bir rol oynar. Dönüşümcü liderler örgütleri için yeni vizyonlar belirler, bu vizyonları kabul etme ve gerçekleştirme konusunda iş görenleri teşvik ederler (DuBrin, 2006). İşlemci liderlik ise yönetimi, emir vermek ve yapılan hizmetlerin karşılığı olarak ödülleri sunmak amacıyla yasal ya da zora dayalı gücün ve ödüllerin kullanıldığı bir dizi işlemler bütünü olarak görür (Bateman ve Snell, 2004). Dönüşümcü liderlik liderlerin örgüt için vizyon oluşturma, bu vizyonu izleyenlere aktarma, biçimlendirme ve vizyonun gerçekleştirilmesi için onlara ilham kaynağı olma yoluyla takımları ya da örgütleri nasıl değiştirdiklerini açıklayan bir liderlik bakış açısıdır (McShane ve Von Glinow, 2005).

Dönüşümcü liderlik liderin izleyenler üzerindeki etkisini ele alan bir liderlik biçimidir. Dönüşümcü liderler izleyenlere güvenir, inanır, bağlılık ve saygı duyarlar (Erçetin, 2000). Dönüşümcü lider örgütsel kültürü veya alt kültürü iyileştirmek ve insanların yaşamında bir fark yaratmak için harekete geçer. Bu iyileştirme sürecinin başarılı olması için üç farklı yoldan birinde ya da birkaçında dönüşüm ortaya çıkar: Birincisi dönüşümcü lider belirli ödüllerin önemi ve değeri ile bu ödüllerin nasıl kazanılacağı konusunda insanların farkındalık düzeyini artırır. İkinci olarak dönüşümcü lider, bireylerin grup ya da örgüt adına kendi çıkarlarının ötesini düşünmelerini sağlar. Üçüncüsü ise bu lider, bireylerin basit doyum sağlayıcı değişkenlere odaklanmanın ötesinde kendilerini gerçekleştirmek gibi üst düzey bir arayışa yönelmelerine yardımcı olur (DuBrin, 2006). Dönüşümcü liderler izleyenlerine kendi kişisel çıkarların ötesinde örgütsel amaçlara bağlanma duygusu kazandırır (Bateman ve Snell, 2004).

Dönüşümcü liderlik idealleştirilmiş etki, bireysel destek, telkinle motivasyon ve entelektüel uyarım gibi davranışsal öğelerden oluşur (Avery, 2004; Çelik, 1998; Karip, 1998). İdealleştirilmiş etki karizmayla eş görülmektedir. Bireysel destek izleyenlere destek sağlama, onları cesaretlendirme, ödüllendirme ve yönlendirme ile ilişkilidir. Telkinle motivasyon izleyenlerin üstün çaba göstermelerini sağlamak amacıyla etkileyici bir vizyon belirleme ve semboller kullanmayı gerektirir. Entelektüel uyarım ise izleyenlerin sorunları yeni ve farklı bakış açılarından görmelerine yardımcı olmayı içerir (Avery, 2004). Karizma dönüşümcü liderliğe anlamlı katkılarda bulunan bir özelliktir. Karizma dönüşümcü liderlik özelliklerinden biri olarak gösterilebilmesine karşın, burada ayrı bir liderlik biçimi olarak ilerleyen satırlarda ele alınmıştır.

İzleyenlere bireysel destek sağlama önemli bir dönüşümcü liderlik davranışıdır. Dönüşümcü liderler zorlu işleri başarmaları için izleyenlerine yardımcı olur, iletişim kanallarını açık tutar ve izleyenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla birebir yetiştiricilik (mentörlük) yaparlar (Jones ve George, 2003). Dönüşümcü liderler izleyenlerine kişisel becerilerini ve yeterliklerini geliştirme fırsatları sunarlar. Yaptıkları işte mükemmel olmalarını sağlayacak gerekli becerileri kazanmaları konusunda onları cesaretlendirirler (Jones ve George, 2003). Dönüşümcü liderler izleyenlerin her birine kişisel özelliklerine göre ihtiyaç duyduğu mesleki ve sosyal desteği sağlarlar.

Dönüşümcü lider izleyenlerine telkinle motivasyon sağlayarak onların bağlanacakları ortak bir örgütsel vizyon belirler (Avery, 2004). Böyle bir vizyon örgüt üyelerine güç ve ilham verir. Dönüşümcü liderler izleyenlerin bakış açılarını genişleterek onları geleceğe ilişkin

heyecanlandırırlar. Dönüşümcü liderler stratejik bir vizyon belirler, bu vizyonu izleyenlere aktarır, vizyonun hayata geçirilmesi için hareket eder ve vizyona bağlılık oluşturur (McShane ve Von Glinow, 2005). Değişim sürecindeki liderlik işlevleri normal işleyişteki liderlik işlevlerinden farklıdır. Değişim süreci liderlerin var olan işleyişi sorgulama, ortak bir vizyon oluşturma, astların eyleme geçmesini sağlama ve astlar için moral kaynağı olma gibi dönüşümcü liderlik işlevlerini yerine getirmelerini gerektirir (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderler entelektüel uyarım sağlarlar. Bu liderler sorunlara ve muhtemel çözümlere ilişkin olarak izleyenlerinin farkındalık düzeyini artırır. Örgütün fırsatlarını, tehditlerini, güçlü yanlarını ve zayıf olduğu noktaları açıklığa kavuştururlar. Hayal gücünü harekete geçirirler ve iç görü oluştururlar. Böylece, izleyenlerin tüm bağlılığı yoluyla sorunlar teşhis edilir ve etkili çözümler belirlenerek uygulanır (Bateman ve Snell, 2004). Dönüşümcü liderler izleyenleriyle bilgiyi açıkça paylaşırlar ve onların sorunların farkına varmalarına ve değişim ihtiyacını görmelerine yardımcı olurlar. Sorunların farklı bakış açılarından ve örgütsel vizyonla tutarlı şekilde incelenmesini sağlarlar (Jones ve George, 2003). Entelektüel uyarım sayesinde liderler astlarına sorunlarla başa çıkmada mücadeleci bir ruh, başarıya azmi ve inancı aşırlar.

Dönüşümcü liderler rüyaları eyleme dönüştürür, örgütün bağlanacağı zihinsel bir gelecek imajı çizerler. Gerçekçi, gerçekleştirilebilir ve izleyenleri heyecanlandıran bir vizyon örgütte sinerji oluşturur ve amaçların gerçekleştirilmesini sağlar. Dönüşümcü lider aynı zamanda kafasındaki vizyonu izleyenlerine iyi aktarmalıdır. Vizyona bağlılık izleyenlerin vizyonu iyi anlayıp benimsemelerine bağlıdır. Dönüşümcü lider davranışlarıyla ve yaptıklarıyla vizyonun gerçekleştirilmesinin önemine ilişkin model davranışlar sergiler. Liderin söyledikleri ile davranışları tutarlı olduğu ölçüde izleyenleri ona inanır, güvenir ve onun takipçisi olur. Ayrıca, vizyonun hayata geçirilmesi bağlılık gerektiren bir süreçtir. Liderler sözlerle, sembollerle ve hikâyelerle, bireylerin vizyona bağlanmalarını sağlayacak istek ve enerjiyi oluşturabilirler.

2.5. Okulların Kaynaklarının Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar

2.5.1. Okul Bütçesi

Bütçe, bir örgütün belli bir süre işleyebilmesi için yapılacak harcamaları gösteren plandır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bütçe, yönetimce bir yıl içinde yapılacak işleri, ayrılan parayla birlikte ayrıntılı olarak gösterdiği için, aynı anda bir etkinlik programıdır (Başaran, 2000). Eğitim bütçesi ise, bir okulun, bir yıl süreyle işleyebilmesi için yapılacak harcamaları

gösteren bir parasal kaynak planıdır. Okul bütçesi yapılarak, okul kaynaklarının nerelere ve nasıl harcanacağına karar verilir. Okul bütçesi, bütün bir yıl içinde tahmin edilen gelir ve giderlerin kaydedildiği bir belge ve maddi kaynakların sağlanmasına ve harcanmasına izin veren bir tasarıdır (Taymaz, 2003).

Genellikle okulun elindeki kaynaklar sınırlıdır. Bütçe, bu kıt kaynakları en iyi biçimde kullanarak örgütsel etkililiği gerçekleştirmek için yapılır. Bütçeleme işlevleri şunlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2012):

1. Okul kaynaklarının okul amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlar.
2. Okulun eğitim hizmetlerinin niceliğini ve niteliğini yükseltir. Eğitimin niceliği, daha çok öğrenciye eğitim hizmeti sunmakla; eğitimin niteliği ise, eğitim programına uygun öğrenci yetiştirmekle gerçekleşir.
3. Okul kaynaklarının yerli yerinde ve gerektiğinde kullanılmasını sağlayarak savurganlığı önlemektir.
4. Bütçenin önemli bir işlevi de, okulun sorunlarını açığa çıkarmasıdır.
5. Bütçe aynı zamanda bir denetim aracıdır. Bütçede gösterilen her kuruşun nereye harcandığının adım adım izlenmesi, eğitimin planlanan düzeye ne oranda uygun yapıldığını ortaya koyar.
6. Eğitimin maliyetinin hesaplanmasında bütçe temel araçtır.

Okul müdürünün bütçelemedeki bazı rollerinden söz edilebilir. Bunlar; bütçeyi planlama, bütçe analizi, bütçe talebi ve bütçe kontrolleridir. Bütçeyi planlama, bütçe önceliklerini belirlemede okul ihtiyaçlarını ön plana alınmasıdır. Bütçe analizi, hedefleri ve değerlendirme ölçütlerinin, eğitim programı ve harcamalar ile tutarlı olmasını sağlamaktır. Bütçe talebi, öğretmenler ya da ebeveynler gibi farklı grupların taleplerinin göz önüne alınarak, program önceliklerine göre bütçeyi oluşturup sunmaktır. Bütçe kontrolleri ise stok maliyetleri, makbuzlar ve harcamalar, aylık raporlar ve bilançoyu çıkarma işlerini kapsar (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Bu noktada bütçelemeye ilişkin bir uyarıda bulunmaktadır. Bütçe okul bölgesinde ya da okulda hazırlandığında, okul liderleri geçici eğitim heveslerine ya da yetersiz araştırma tabanı ya da sınırlı deneysel başarı tarihi olan kanıtlanmamış programları ya da yöntemlere yapılan harcamalara karşı sorumlu para idarecisi ya da koruyucusu olmalıdırlar. Çok fazla eğitim programı ve kavramı güvenilir araştırma desteği olmadan popüler eğitim dergilerinde yer aldıktan sonra kişisel anlatılara dayalı verilere ya da “yenilikçi” düşünülen ya da reform-amaçlı fikirler üstüne genişlemektedir. Neden bazı eğitim liderlerinin popüler programlar tarafına geçtiği ve güvenilir veriler olmadan büyük

miktarlarda paralar harcadıkları sorusunu cevaplamak zordur. Bir olası açıklama “reform baskı”sı olabilir. Vurgu yeni olandan iyi olana doğru yönelmelidir (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

2.5.2. Eğitimde Verimlilik ve Etkililik

Eğitim hizmetlerinde öğrenci, öğretmen, yönetim hizmetleri, binalar ve çeşitli araçlar eğitimin girdilerini teşkil eder. Bu unsurların işbirliği sonunda ortaya çıkan ürün ise öğrencilerin elde ettiği eğitimidir. Bu nedenle öğrencilere sağlanan eğitim miktarı ile eğitimin süresi, yoğunluğu ve eğitim girdilerinin kalitesi arasındaki ilişki, eğitim hizmetlerinin üretim fonksiyonunu verir (Serin, 1979).

Verimlilik en az girdi ile en fazla çıktığı elde etmek anlamına gelir. Böyle bir durumun gerçekleşebilmesi, teknik olarak en uygun girdi karışımının sağlanmasını gerektirir. Verimlilik belirli bir ürünün üretilmesinin en iyi teknik yolunun seçilmesiyle gerçekleşir. Eğitim açısından düşünüldüğünde örneğin 25 öğrenciye bir öğretmenin düşmesi, 200 öğrenciden oluşan bir okula 2 müdür yardımcısının bulunmasının gerekliliği, bilgisayarlı öğretimde her öğrenciye bilgisayar tahsis edilmesi verimlilikle ilgilidir (Ünal, 1996).

Hem girdiler hem de çıktılar açısından bakıldığında, eğitimde verimlilik, ekonomik verimlilikle eş anlamda değerlendirilemez. Çünkü eğitimin girdilerinden bir kısmının sayısal olarak ifade edilmesi oldukça güçtür. Bu güçlük çıktılar söz konusu olduğunda daha da belirgindir. Eğitimin çıktıları, bir beyaz eşya üreten ya da otomobil üreten fabrikanın çıktıları gibi sayısal olarak değerlendirilemez. Eğitimin çıktılarının büyük bir kısmı hemen eğitimin sonrasında ölçebileceğimiz çıktılar değildir. Verilen eğitimin “ürünleri” yıllar sonra ve yaşam boyu alınabilir. Etkililik kavramının eğitimde farklı kullanımları vardır. Bu kullanımlardan biri, eğitimin amacını merkeze alır. Buna göre, eğitimin etkililiği, standart başarı testleriyle ölçülen öğrenci başarısı olarak tanımlanır. Diğer bir yaklaşımda ise etkililik, yalnızca akademik bilgi ve bilişsel becerilerle sınırlı olmayıp, formal öğretimin ve okul ortamının bir ürünü olarak sosyal becerileri, yaşam becerilerini, değerleri, tutum ve davranışları da kapsar. Eğitimin etkililiğini sağlayan özellikler nicel olmaktan çok niteldir (Karip, 2002). Bir eğitim sisteminin etkililik derecesi, sistemin bir programında, eğitim için yapılan masrafa, eğitim verilen öğrenci sayısı ve verilen eğitimin niteliği arasındaki ilişki ile belirlenir. Etkililiğin artırılması, nitelik düşürülmeden daha çok öğrenciye hizmet vererek veya aynı sayıda öğrenciye daha nitelikli eğitim vererek sağlanabilir (Ünal, 1996).

Bu bölümün başlangıç kısmında belirtildiği gibi, eğitimde başarının tek belirleyicisi okulun ne kadar finansman kaynağına sahip olduğu değildir. Eğitimde verimlilik ve etkililik açısından para ana unsur olarak görülmemektedir. Aksine, okul etkililiğini ve verimliliğini geliştiren etmenlerin okul iklimi ve kültürü gibi soyut unsurlar olduğuna vurgu yapılmaktadır. Güçlü ve uzun dönemli bir adanmışlığın öğrenci performansında önemli, yaygın ve sürekli kazanımları da beraberinde getirmesi beklenir. Okul etkililiği ve verimliliği açısından gözden kaçırılmaması gereken diğer bir nokta ise okulun ve okul çevresinin kendine has özellikleridir. Bu anlamda kurum olarak okula ve okulun içinde bulunduğu sosyal/politik/ekonomik çevreye dikkat edilmelidir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Bu durum, eğitimde verimlilik ve etkililiğin okulun girdilerine bağlı olarak farklılaşan ve okula özgü yanları olan kavramlar olduğu anlamına gelmektedir. Öyleyse okul müdürleri açık bir sistem olarak okullarını daha etkili ve verimli hale getirmek için özgün ve yaratıcı yollar geliştirmelidirler.

2.5.3. Maliyet, Eğitimin Maliyetinin Karşılanması

Eğitimin maliyeti, öğrencinin okula devam etmesinden kaynaklanan tüm harcamaları içerir. Eğitimin maliyeti, birisi eğitim hizmeti üreten (eğitim kurumları) kurumlar yönünden ve diğeri eğitim hizmetlerinden yararlanan tüketiciler (öğrenciler, aileler) yönünden olmak üzere iki boyutu vardır. Aileler yönünden maliyet unsurları, okula ödenen harçlar ve okulla ilgili yapılan diğer harcamalardır. Burada bir de, ailelerin çocuklarını kazanç sağlayan bir iş yerine okula göndermiş olmalarının bir sonucu olarak meydana gelen kayıp söz konusudur. Buna vazgeçme maliyeti denir. Eğitim kurumları veya otoriteleri bakımından ise eğitimin maliyeti, ilgili kurumların bütçelerini, ödenen maaşları, bakım ve idame masraflarını ve malzeme masraflarını kapsar (Serin, 1979).

Eğitimsel üretimi gerçekleştirmek üzere öğretim araçları, bina, öğretmen, yönetici ve diğer personel gibi girdiler kullanılır ve bunlar için harcama yapılır. Sonuçta da bilişsel kazanımlar, toplumsallaşma, yeni tutumlar gibi çıktılar elde edilir. Eğitimsel üretimin maliyeti, girdiler için yapılan harcamaların ve vazgeçme maliyetinin toplamına eşittir (Ünal, 1996).

Eğitim ekonomisi, maliyeti kimin ödeyeceği sorusunu, eğitimden kimin yararlanacağına bağlı olarak açıklamaya çalışır. Eğitimin bir kamu hizmeti olduğunu ve göz ardı etmeden bunu piyasa koşullarına göre açıklamaya çalışan bazı eğitimci ve uzmanlar, bir mal ya da hizmetten kim yararlanıyorsa bedelini de onun ödemesi gerektiğini belirtmektedirler. Eğitimden elde edilen yararın ne kadarının bireye, ne kadarının topluma ait olduğu öğrenim

düzeylerine göre değişmektedir. Bu nedenle bu konudaki teorik açıklamalar ve uygulamalar öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Karip, 2002).

- Zorunlu eğitim, bireye toplumun bir üyesi olarak toplumsal, politik ve ekonomik yaşama katılmasını sağlamak için gerekli yeterlikleri kazandıracak olan eğitimidir. Birey için yararlar sağlamakla birlikte, zorunlu eğitimin toplumsal getirilerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu nedenle zorunlu eğitimin parasız olması ve maliyetin devlet tarafından karşılanması gerekir.
- Ortaöğretimin tüm okul çağı nüfusa yaygınlaştırılması, toplum için önemli getirileri vardır. Bu nedenle maliyetinin devlet tarafından karşılanması gerekir.
- Yükseköğretimde, eğitime yatırımın bireysel getirileri daha da artmaktadır. Bu nedenle, eğitimin maliyetinin en azından bir kısmının bireyler tarafından karşılanması gerektiği düşünülür. Burada eğitim için belirli bir düzeyde ücretlendirme söz konusu olabilir. Türkiye’de yükseköğretimde öğrencilerden “öğrenim harcı” alınması biçiminde uygulanmaktadır. Bu uygulamada maliyetin büyük bir kısmı yine devlet tarafından karşılanmaktadır (Karip, 2002). Yükseköğretim Kanunu’na göre bir eğitim programına giren öğrenciden, o eğitim programının maliyetinin en çok beşte biri alınır. Bir eğitim programının bir öğretim yılında kaç mal olduğu bulunarak bu maliyet, programa devam eden öğrenci sayısına bölünür, bulunan rakamın da en çok beşte biri yıllık ödenti olarak belirlenir (Başaran, 1996). Yükseköğretimin maliyetinin bir kısmının öğrenci tarafından karşılanması, bu noktada eğitimde fırsat eşitliği sorununu ön plana çıkarmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre yüksek öğretim paralıdır ancak başarılı olan fakat maddi imkânları elverişli olmayan öğrencilerin kayıt ücreti, imtihan harcı gibi her türlü öğretim giderleri burs, kredi, yatılılık ve benzeri yollarla sağlanır (Madde 38).

Bu tartışma yapılırken göz önünde bulundurulması gereken nokta, sonuçları sadece eğitim hizmetinden fayda sağlayan kimseler bakımından değil, fakat bir bütün olarak toplum yönünden de etkiler meydana getirdiği için hangi düzeyde olursa olsun eğitimin bir kamu hizmeti olduğudur (Serin, 1979).

2.5.4. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği

Eğitimden fırsat eşitliğinin sağlanması uzun yıllardır birçok ülkenin gündeminde olmuştur. OECD, Dünya Bankası ve UNESCO gibi kuruluşların da eğitimde sistemin başarısı açısından üzerinde durduğu ve geliştirmeye çalıştığı temel ölçüt “eşitlik” tir.

Tüm modern toplumlar fırsat eşitliği ile bütünleşmiş bir refah ve zenginlik amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, sosyal politikaların önemli bir alanını oluşturan eğitim, anahtar bir rol oynamaktadır. Bununla beraber sınırlı kaynakların tam ve etkin bir biçimde kullanılmasına yönelik politikalar, toplumun tüm kesimlerine sunulan eğitim hizmetlerinin adil dağılımını güvence altına almayabilmektedir. Bu süreçte cinsiyet, sosyo-ekonomik koşullar, kırsal/kent veya bölge gibi mekânsal farklılıklar, eğitim kademesi, finansman ve karar alma düzeyi başta olmak üzere fırsat eşitliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Polat, 2009).

Eğitimin eşitliği, her yurttaşa eğitimi (1) eşit ortamda, (2) eşit eğitim programıyla, (3) eşit fiyata sunmaktır. Eğitim eşitliğinin olabilmesi için bu üç durumda eşitliğin sağlanması gerekir. Eğitimde eşitsizliklerin önlenmesi için çeşitli yasalar çıkarılmıştır. Eğitimde yurttaşlara eşit ortamda, eşit eğitim programını, eşit fiyatla sunmak, Milli Eğitim Temel Kanunu ile “Eğitim hakkı (Madde 7)” ve “fırsat ve imkân eşitliği (Madde 8)” ile vatandaşların söz konusu hakları güvence altına alınmıştır. Eğitim hakkı maddesine göre, ilköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar. Fırsat ve imkân eşitliği maddesine göre, eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Öğrencilerin eğitim programlarını gerçekleştirmede farklılaşmalarına yol açan tek etken, onların doğuştan getirdikleri yetenekleri olmalıdır. Bir öğrenci, yoksulluğundan, kültürel geriliğinden, bedensel, zihinsel bir özründen, ana-babadan yoksun oluşundan ve benzerlerinden dolayı eğitimini başkalarından daha eksik almamalı, başkalarının devam ettiği eğitim programlarından yoksun kalmamalıdır (Başaran, 1996).

Eğitim sisteminde 2014 yılında alenacele çıkarılan ve 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu kamuoyunda çok yoğun bir şekilde tartışılmıştır. Yeni düzenlemenin eğitimde eşitsizliklere neden olacağı ve eşitsizliği yeniden üreten bir sistem ortaya çıkaracağı vurgulanmaktadır. Yasa değişikliği ile çocuk işçi sayısının artacağından, kız çocukların okullaşma oranlarının azalacağına kadar birçok eleştiri yapılmıştır. Bu noktada, öncelikle ifade edilmesi gereken, değişikliğin “zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması” olarak gerekçelendirilmesine karşın ilkokulu bitiren bir öğrenci için okula devam etmeden açık

ortaokula devamına dışarıdan devam edebilmesi kesintisiz 12 eğitim durumunu ortadan kaldırmaktadır. Eğitim politikalarının ortaya koyduğu temel bir bulgu, kişinin aldığı eğitimin düzeyi arttıkça gelir düzeyinin de arttığıdır. Dolayısıyla daha fazla eğitim alan bireylerin toplumun farklı gelir düzeyleri arasındaki geçiş imkânları artmaktadır. Sekiz yıl okuyup okulundan mezun olan dar gelirli bir aile çocuğu, artık öğrenim hayatını sonlandırmak zorunda kalmayacak, eğitimine 4 yıl daha devam edecektir. 12 yıl okuyan bu öğrencinin üniversite okuma ihtimali büyük ölçüde artacaktır. Üniversite okuduktan sonra da iyi gelir getiren bir iş bulma imkânı vardır. Bu anlamda daha uzun süre eğitim, kişilerin daha üst gelir düzeylerine geçişlerini sağlayabilir ve topluma bir dinamizm katabilir. Tabi bu anlamda, dikkate alınması gereken birçok zorluk ve sorun vardır. Eğitimde eşitliği sağlamak amaçlı olarak eğitimci olmayan milletvekillerince hazırlanan ve meclis onayı ile yürürlüğe giren Eğitim Yasası (4+4+4) eğitimde niceliksel bir gelişiminden ibaret kalmaması ve niteliksel bir gelişime dönüşmesi gereklidir.

Bu noktada gözden kaçırılmaması gereken konu eğitimde eşitlik, verimlilik ve kalitenin birbirine bağımlı olmasıdır. Bu üç unsur eğitimde aynı anda var olabilir. Diğer bir ifadeyle eğitimde eşitlik, verimlilik veya kalite arasında bir tercih yapma zorunluluğunun olduğu yanılgısına düşülmemelidir. Böyle bir seçim yapmak zorunluluğu kesinlikle yoktur. Tam tersine dünyadaki en kaliteli, diğer bir ifadeyle öğrencileri en başarılı eğitim sistemlerine baktığımızda eşitlik, verimlilik ve kalitenin birlikte gerçekleştiği görülmektedir. Bunun en tipik örneği Finlandiya, Güney Kore ve İsveç gibi ülkelerdir. Daha kaliteli bir eğitim için daha eşitlikçi bir eğitim hizmeti sunulmalıdır. Bu üç özellik bir bütün olarak düşünülmelidir ve bu aynı zamanda bir zorunluluğu da ortaya koymaktadır. Çünkü eğitimin çok kaliteli olduğu ama eşitsizliğe dayalı bir eğitim sistemi dünyanın hiçbir yerinde söz konusu değildir. Ancak bazı ekonomistler kaynakların ihtiyacı olan kesimlere yönlendirilmesinin fırsat eşitliğine katkı vermekle beraber verimliliğe zarar vereceğini öne sürmektedirler. Bu savın karşıtı olan görüşler de ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Dünya Bankasının 2006 yılında yayınladığı “eşitlik ve kalkınma” konulu Dünya Kalkınma Raporunda, ekonomik kalkınma için eşitliğin ve verimliliğin uzun dönemde tamamlayıcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu raporda, eşitlikçi politikalara kendi başına bir kalkınma hedefi olduğu için değil, aynı zamanda ekonomik ve politik fırsatların daha geniş kitleler tarafından paylaşılmasıyla, ekonomik büyümeye ve kalkınmaya vereceği katkı açısından da önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Dünya Bankası, 2006).

Eşitlik konusuna ilişkin son olarak okulların başka birçok mali yönelimlerden de etkilendiği söylenebilir. Bu yönelimler incelendiğinde “eşit eğitim olanağı” ve “eşitçilik” kavramlarının 1970’lerden 2000’lere olduğu kadar günümüzde önemli bir odak noktası olmadığına dikkat çekilmektedir. Bugünün mali yönelimleri “mükemmellik”, “eşitlik”, “hesap verebilirlik” ve “verimlilik” kavramlarını daha çok vurgulamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

2.5.5. Okulların Gelir Kaynakları

Okulların parasal kaynakları ilgili yasa ve yönetmelikler ile belirtilmiştir. Türkiye’de okulların en eski ve en önemli finansman kaynağı 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası ile belirlenmiştir. Yasanın “İlköğretim Gelir, Giderleri ve Planlama” başlığını taşıyan dokuzuncu bölümünün 76. maddesi gereğince ilköğretimin gelir kaynakları şunlardır:

- Her yıl Devlet gelirlerinin % 3’ünden az olmamak üzere Devlet bütçesinden yapılacak yardımlar,
- Özel idare bütçelerine, bu kanun hükümleri gereğince sağlanacak gelirler hariç ve 1960 mali yılında ilköğretime tahsis edilen miktardan az olmamak üzere, yıllık gelirlerinin en az % 20’si oranında konulacak ödenekler,
- Köy okullarına gelir sağlamak üzere, tahsis edilen araziden ve okul uygulama bahçesinden elde edilen gelirler hariç köy bütçelerine her yıl genel gelirlerinin en az % 10’u oranında konulacak ödenekler,
- Mahkemelerce hükmolunanlar da dâhil olmak üzere bu Kanuna göre verilecek para cezaları,
- Vakıflar Genel Müdürlüğü’nce bütçe ile tespit edilecek gelirlerle mütevelliler tarafından idare olunacak vakıflardan ayrılacak hisseler,
- İktisadi Devlet Teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler (İşbu bağış ve vasiyetlerle bununla ilgili işlemlerden resim ve harç alınmaz.).
- Hurdaya çıkacak okul eşya ve levazımının işe yaramayacağı anlaşıldığından veya yenisi yapıldığından satılmasına karar verilen okul binaları enkazının veya okul yerinin değiştirilmesi dolayısıyla bu kanuna göre istifade edilemeyecek durumda kalan arsa ve tarlaların satışından elde edilecek paralar,

4306 sayılı yasa ilköğretim için yeni parasal kaynaklar yaratmıştır. Bu yasa ile gelir sağlanan bazı kaynaklar şunlardır:

- Vergi beyannameleri, SSK sigorta prim bildirgeleri, gümrük beyannameleri,
- Reklam gelirlerinden,
- Cep telefonları kullanımından,
- Hava yolları iç hat yolcu taşımacılığından,
- Şans oyunlarından alınan vergiler ve kesintiler.

Yukarıda görüldüğü gibi ilköğretime yönelik kaynaklardan biri de şans oyunlarından alınan vergilerdir. ABD’de şans oyunlarından alınan vergiler eğitimin finansmanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak şans oyunlarından alınan vergilerin eğitimin finansmanında kullanımına ilişkin tartışmalar da vardır. ABD’de bazı vatandaşlar etik nedenlerle piyango eğitimin finansmanında kullanımını onaylamamaktadır. Bu kesime göre şans oyunları gönüllü bir vergi türü olma eğilimindedir. Düşük gelirli bireylerin büyük bir bölümü piyangoya katılırlar ve yüksek gelirli bireylere oranla gelirlerinin daha büyük oranını biletlere ayırırlar. Bu ise çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır. Ulusal Bahis Etkisini Çalışma Komisyonu’nun raporuna göre, 10.000 dolardan daha az geliri olanlar diğer gelir gruplarından daha fazla olarak, şans oyunlarına her yıl yaklaşık olarak 597 dolar harcamaktadırlar. Dahası, okulu bırakmış kişiler üniversite mezunlarının dört katı kadar parayı şans oyunlarına harcamaktadırlar. Zenciler beyazlara göre beş kat daha fazla harcamaktadırlar. Buna ek olarak, piyango oransız olarak yoksul, zenci ve eğitim hayatını tamamlayamamış kişiler gibi sürekli piyango oynayanlardan elde edilen gelirlere dayanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Bu durumda ABD’de eğitime şans oyunları üzerinden önemli bir finansal destek sağlayan kesim eğitimden en az yararlanmış olan kesimdir. Benzer durumların Türkiye dâhil birçok ülke için geçerli olduğunu söylemek zor olmasa gerek.

Eğitimin şans oyunları ile finanse edilmesine karşı çıkan uzmanlar da vardır. Bu uzmanlar şans oyunları gelirlerinin aslında genel gelirlerden eğitime yapılan katkıyı azalttığını düşünmektedirler. Bazı eğitimciler eğitime ayrılan tahvil ihraçları ve geleneksel gelir kaynaklarının azaldığını belirtmişlerdir. Çünkü vatandaşlar şans oyunları gelirlerinin eğitime ayrıldığını düşünmeye yöneltilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Görüldüğü gibi vergiler ve şans oyunlarından alınan paylar, eğitim finansmanının tartışmalı konuları devam etmekle birlikte, halen eğitime ciddi oranda bir gelir sağlamaktadır.

Okulların gelir kaynakları Başaran (Başaran, İ.E. 1996) tarafından genel bütçe, il özel idare bütçesi, köy bütçesi, öğrenci ödentisi, okul döner sermaye işletmesi, okulun kantin, kooperatif

gibi işletmeleri, bağışlardan sağlanmaktadır. Bu gelir kaynakları hakkında aşağıda bilgi verilmiştir:

- **Genel Bütçe**, Eğitim, Anayasa ve Yasalara göre bir devlet hizmeti olduğundan Genel Bütçe'den eğitime de pay ayrılır. Genel bütçe, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce her yıl devletin gelirini, giderini dengelemek, ayarlamak, kullanmak için çıkarılan yasa gücünde bir bütçedir.
- **İl Özel İdare-Bütçesi**. Genel Bütçe'den ilköğretime ayrılan bir kesim ödenek, illerin özel idare bütçelerine yardım olarak verilir ve buradan eğitime harcanır. Yasalara göre doğrudan ilk milli eğitim müdürlüklerine gönderilemeyen bu paraların bir kesimi de özel idarece harcanarak eritilir.
- **Köy Bütçesi**. Köy bütçesi, her köyün ihtiyar meclisince kabul edilip köylülerden salma yoluyla alınan paralardan oluşur. Köy kanununa göre, köy okulunun bir kesim işlerinin köy bütçesinden sağlanan para ile yapılması gerekmektedir. Bu yüzden, okul müdürlüğünün göstereceği gerekçeye göre, her yıl köy bütçesi yapılırken okula da para ayrılır. Bu parayla okulun küçük onarım işleri ile ısınma, aydınlatma, temizlik gibi işleri yaptırılır.
- **Öğretim Ödentisi**. Öğretim ödentisi, okula girerken öğrencilerden alınan paradır. Ödentiler, bazı okulların ana gelirini oluşturmaktadır. Esas itibariyle ödentinin alındığı okullar özel okul ve üniversitelerdir. Devletçe açılan veya ilkokulların bünyesinde kurulan anaokulları ve anasınıfları için de öğrenciden ödenti alınmaktadır. Ödentiler veliler tarafından yapılan gönüllü bağışlar ile karıştırılmamalıdır.
- **Döner Sermaye**. Döner sermaye, bir okulda, eğitim programının bir parçası olan uygulamalar yapılırken üretim için kullanılan paradır. Bu para devletçe yasaya uygun olarak bir kez verilir. Anapara her yıl, yeniden bütçeye döndürülerek işletildiği için adına döner sermaye denilmiştir.
- **Bağışlar**. Bağışlar, üst makamların zorlaması olmadan, iyiliksever yurttaşlarca okula verilen (para, mal, araç, gereç gibi) değerlerdir. Başaran (Başaran, İ.E. 1996) bağışlar konusunda önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Bir eğitim sisteminin para kaynağını bağışa bağlamak da sosyal devlet kavramına aykırıdır. Bunun da ötesinde eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu parayı bağış yoluyla sağlamak olanaksızdır. İyiliksever yurttaşların bu dileklerinin yerine getirilmesi, hatta bunların isteklendirilmesi gerekebilir, ama bağışın eğitimin para sorununu çözecek bir yol olarak benimsenmesi geçerli olamaz.

- **Okul Aile Birliği.** Birlik, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddi katkı sağlamak üzere kurulur. Okul Aile Birliği'nin bazı görev ve yetkileri şunlardır (Tebliğler Dergisi, Haziran 2005, sayı 2573.):
 - ✓ a) Okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak,
 - ✓ b) Kurs ve sınavlar, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri etkinlikler de okul yönetimi ile iş birliği yapmak,
 - ✓ c) Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilave tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak,
 - ✓ d) Eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının, kamu yararı doğrultusunda kullanılmasını sağlamak,
 - ✓ e) Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak,
 - ✓ f) Okulda uyulması gereken kurallar hakkında velileri bilgilendirmek ve onlarla iş birliği yaparak, zararlı alışkanlık ve eğilimlerin önlenmesi için okul yönetimine yardımcı olmak,
 - ✓ g) Okula yapılan ayni ve nakdi bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak; sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.
- **Diğer Kaynaklar.** Okulun içinde açılan kooperatif, kantin gibi satış yerlerinden; kitap, dergi gibi yayınlardan; okulun kiraya verdiği mallarından: okulun yaptığı temsil, yarışma, sergi gibi eğitim etkinliklerinden; satışı yapılan öğrenci yapısı ürünlerden; bunlara benzer diğer etkinliklerden sağlanan paralardır. Bu tür gelir kaynaklarından sağlanan para, bazı okullarda Genel Bütçe'den verilenlerden daha fazla olabilmektedir. Bu nedenle diğer gelir kaynakları olarak adlandırılan bu kaynaklar, okul yönetiminin birçok parasal sorununun çözümüne katkı sağlamaktadır.

2.5.6. Eğitimde Kaynak Sorunu

Türkiye'de eğitimin finansmanı, büyük ölçüde kamu finansmanına dayanmaktadır (Ünal, 1996). Eğitim talebinin ve harcamalarının arttığı oranda, sağlanan kaynakların artmaması, eğitimde kaynak sorununa yol açtığı söylenebilir. 1980'li yıllara gelindiğinde, hem gelişmiş

hem de gelişmekte olan ÷lkelerde kamu kaynaklarından eēitim hizmetlerine ayrılabilir kaynakların üst sınıra ulařtıēı, eēitim kurumlarının eēitim talebini karşılamakta çeşitli güçlüklerle karşılanmaya başladıkları ve bu güçlüklerin başında da finansman sorununun geldiēi belirtilmektedir (Ekinci, 2000).

Finansman sorunu, büyük ölçüde devlet finansmanına dayanan eēitimde, “ödenek yetersizliēi” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu durum okulları kendi başlarının çaresine bakmaya itmiştir. Görünürde parasız olan eēitimde, fiilen özel finansmanın çok önemli bir yeri vardır (Ünal, 1996).

Yasalarla eēitimin finansmanı ile ilgili kaynaklar belirlenmiş olmakla birlikte, öngör÷len kaynakların saēlanması, bazı sorunlar gör÷lmektedir. Yapılan araştırmalar parasal kaynakların bütçeye öngör÷len oranlarda konulmadıēını göstermektedir. Diēer bir sorun belirtilen oranlarda kaynaēın ayrılması, bir önceki yılın kesin hesap yasasına dayanmaktadır. Yüksek enflasyonun yařandıēı ÷lkemizde bu yöntemle kaynak ayırma gerçekçi sonuç doğurmamaktadır. Yasada, öngör÷len oranda bir ödenek ayrılrsa bile, enflasyonun erittiēi bir kaynak kaybı söz konusu olmaktadır (Tural, 2002).

Eēitimin ve okulların toplum gereksinimlerine karşılık verebilmesi için kendini sürekli olarak yenilemesi gereklidir. Bu anlamda örgütsel deēiřmenin de kaynak ihtiyacını ortaya çıkardıēı söylenebilir. Kaynaklarının sınırlı örgütsel deēiřme taleplerine her zaman karşılık verilememesine neden olmaktadır (Özdemir, 2004) ve bu durumun örgütleri ulaşmak istedikleri hedeflerden uzaklařtırabileceēi söylenebilir.

Eēitim talebindeki patlama ve finansman darboēazı özellikle gelişmekte olan ÷lkeleri eēitim maliyetlerinin azaltılması yönünde yeni arayışlara yönlendirmektedir. Pek çok gelişmekte olan ÷lkede gözlenen bazı uygulamalar şunlardır: Okul sürelerinin kısaltılması, okula daha ileri yaşlarda başlama, sınıf kapasitelerinin artırılması, çoklu eēitim, tesislerin tam kullanımı, öēretmen ve sermaye maliyetlerinin düşür÷lmesi, sınıf tekrarı ve okul terklerinin azaltılması vb. (Kavak ve Ekinci, 1994). Gelişmekte olan ve geri kalmış ÷lkeler, okulda ikili üçlü öēretim yaparak; sınıfları kalabalıklaştırarak; iyi yetiştirilmemiş eēitim iş göreni çalıştırarak; iş görenlere yetersiz ödeme yaparak; okulda uzmanlık hizmetleri açmayarak ve ezbere dayanan eēitim yaparak öēretimi ucuza mal etmeye çalışırlar. Oysa böyle bir öēretim, insan gücünü yeterli düzeyde yetiřtirmediēinden çok daha pahalıya mal olmaktadır.

Türkiye’de eēitimin finansmanı, büyük ölçüde vergilerle finansmana diēer bir deyişle kamu finansmanına dayanmaktadır. Ancak kamu kesiminin, gerek yasalarda öngör÷len

miktarda ödeneği ayıramaması ve gerekse eğitime taleple oranlı parasal kaynak aktaramaması sonucunda ciddi bir finansman sorunu yaşanmaktadır (Tural, 2002). Ülkemizde eğitime merkezi bütçeden sağlanan ödenek yetersiz olmakla birlikte, bu kaynağın da en üst harcama kalemini personel maaşları oluşturmaktadır. 2013 yılı bütçe verilerine göre MEB bütçesinin (47.496.378.650 TL), %70 personel giderine ayrıldığı, kalan (32.983.030.00 TL) % 30'unun içinde yatırım harcamalarının da yer aldığı göz önüne alındığında, devlet bütçesinden eğitime ayrılan kaynağın yetersizliği daha açık bir şekilde görülebilir.

İlköğretim okullarının mali kaynak problemlerini nasıl çözmeye çalıştıklarına ilişkin yapılan bir araştırmada okulların, aşağıdaki yöntemleri uyguladığı ortaya çıkarılmıştır (Korkmaz, 2005):

- Öğrenci velilerinden kayıt parası alınmaktadır. Okul aile birliği aracılığıyla, velinin ekonomik durumuna göre, gönüllü olarak makbuz karşılığında bağış alınmaktadır.
- Yayınevleri tarafından okulun kullandığı kitap ve dergilerden okula belli bir yüzdelik verilmesi veya okulun herhangi bir ihtiyacının (sözelimi okula bilgisayar alımı, öğretmenler odasının düzenlenmesi gibi) giderilmesidir.
- Bankalardan sağlanan promosyon geliri. Okul idarecileri bir banka ile anlaşarak öğretmenler maaşlarının bu banka kanalı ile ödenmesini sağlar. Bu durumda yine bankalar okulların kendileriyle çalışması için okul idarecilerine, okulun herhangi bir ihtiyacını giderme gibi değişik tekliflerle gelmektedirler (son yıllarda milli eğitim müdürlüğü anlaşıyor).
- Okullardaki kantinlerden sağlanan kira gelirleri de okula mali bir kaynak oluşturmaktadır. Bununla birlikte bazı okullarda okul kooperatifi işletilerek okula gelir sağlanmaktadır.
- Bazı okullar, okula ait arma, kravat, rozet, tişört, eşofman gibi malzemeleri satarak okula gelir elde etmektedirler.
- Okulda spor kolu için senede bir defaya mahsus olmak üzere velilerden para toplanmaktadır. Bunun miktarı okul idaresi tarafından tespit edilmektedir.
- Okullar öğrencilerinden karne ve diploma parası almaktadırlar.
- Okullardaki ana sınıflarının geliri yine okulların bir başka gelir kaynağını oluşturmaktadır.
- Okulun bahçesinin okul saatleri dışında oto park olarak kullanılması, okuldaki spor salonunun nişan, düğün ve diğer etkinliklere kiralanmasıyla okula gelir elde edilmeye çalışılmaktadır.

- Çevrede bulunan değişik dernekler ve vakıflarla (Yardımseverler, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi) irtibat kurularak okulun ihtiyaçları giderilmeye çalışılmaktadır.
- Okul adına okul aile birliğinin düzenlendiği kermes ve gecelerde elde edilen paralar okulun bir başka gelir kaynağını oluşturmaktadır.

Türkiye’de devlet kaynakları eğitimi finanse etmekte yeterli olmamaktadır. Bunda devletin eğitime yaklaşımı, kaynakların sınırlı olması, ülkenin genç bir nüfusa sahip olması gibi etkenlerin rol oynadığı söylenebilir (Ünal, 1996). Bu koşullar göz önüne alınarak, gelecekte Türkiye’de eğitimin finansmanında özel fonların daha aktif bir rol alması gerektiği düşünülmüştür. Bununla birlikte eğitimde kaynak sorununun aşılması için öncelikle yapılması gereken eğitime bütçeden ayrılan payın artırılmasıdır. 2013 yılı konsolide bütçesi 440.045.669.00 TL ve toplam eğitim bütçesi 47.496.378.650 TL’dir ve MEB bütçesinin genel bütçe içindeki payı % 12’dir. Türkiye’nin bu düzeyde bir bütçe ödeneği eğitim sorunlarını çözmesi için yeterli görünmemektedir. Malezya ve Güney Kore gibi ülkeler 1970’li yıllardan bu yana eğitime bütçelerinin ortalama % 15’inden fazlasını ayırmaktadırlar. Türkiye’nin önümüzdeki 10 yıllık dönemde eğitim bütçesinin konsolide bütçe içindeki payını en az % 16’ya çıkarması halinde yalnızca ilköğretimde değil, eğitimin bütününde finansal kaynaklı sorunlarını çözmesi mümkün olacağı belirtilmiştir (TED, 2007). Bu düzeyde bir artış ile ilköğretimin fiziki tesis yetersizlikleri dahil olmak üzere, eğitimde alt yapı sorunu kolaylıkla çözülebilir. Eğitime yatırımın ertelenmesi veya mevcut düzeyde düşük kalmasının uzun dönemde Türkiye Cumhuriyeti için ortaya çıkaracağı tehditler çok iyi değerlendirilerek, eğitimin bir ulusal öncelik olarak görülmesi ve bütçede eğitimin payının yaklaşık % 3 oranında artırılması gerektiği önerilmektedir. Malezya ve Güney Kore gibi eğitimde ve ekonomide son 30 yılda atılım gerçekleştiren ülkelerin başlangıçta, eğitim sorunlarını çözebilmek için bütçelerinin ortalama % 15-18 gibi bir oranını eğitim bütçesine ayırdıkları dikkate alındığında, önerilen oranın gerçekçi olduğu görülebilir (TED, 2007). Ayrıca, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile ortaya çıkan derslik ve öğretmen ihtiyacı başta olmak üzere, diğer tüm ihtiyaçların temini için eğitime ayrılan kaynağın çok önemli düzeylerde artırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2.6. Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi: e-Okul Bütçeleri Projesi

E-Okul Bütçeleri Projesiyle, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm resmi öğretim kurumları için bilgi teknolojileri ile desteklenmiş “Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi”nin tasarlanması ve kurulması öngörülmektedir. Geliştirilerek uygulamaya konulacak söz konusu yeni süreç ve araçların; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tahsis edilen yıllık bütçenin yanı sıra, çeşitli kaynaklardan elde edilen nakdi, aynı yardımlar ve döner sermaye gelirleri ile çeşitli ulusal ve uluslararası fonlar aracılığı ile sağlanabilmekte olan gelirlerin bir taraftan kayıt altına alınmasına ve daha etkin bir biçimde yönetilmesine; diğer taraftan ise kurulacak şeffaf süreçler sayesinde gönüllü vatandaş ve kurumların eğitime daha fazla yardım yapmalarını desteklemesine ve kurumlar arasındaki veri alış verişine olanak tanınması hedeflenmektedir (Ergün, 2007).

Türkiye, birçok uluslar arası yayında görüleceği üzere Dünya ülkeleri ile yeterince karşılaştırılabilir finansal veri ve göstergelere sahip değildir. Manuel olarak toplanan ve göstergeye dönüştürülen bazı verilerin de pek çok eksik içermesi, Türkiye’nin hak etmediği halde, dünya ülkeleri arasında son sıralarda yer almasına neden olmaktadır. Öğrenci ve personel istatistiklerine ilişkin veriler MEB İLSİS veri tabanından sağlıklı olarak elde edilmektedir. Ancak eğitim kurumlarına yapılan eğitim harcamaları konusunda tüm kaynaklardan sağlanan gelir ve giderlere ilişkin veriler kayıt altına alınmadığından Türkiye’de, eğitim harcamaları, öğrenci başına yapılan eğitim harcaması gibi göstergeler, diğer ülkelere göre daha düşük gözükmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet verdiği alanın ve kitlenin büyüklüğü göz önüne alındığında, sağlıklı yönetim kararlarının verilmesi ve eğitim politikalarının belirlenmesi için bu verilerin derlenmesi, güncelleştirilmesi ve karşılaştırılabilir göstergelere dönüştürülmesi, büyük önem arz etmektedir.

Türkiye’deki öğrenci velilerinin finansman yönetimi konusunda eğitim kurumları yöneticilerine karşı zaman zaman bir güven problemi duydukları bilinmektedir. Bu durum da bazen öğrenci velileri ile eğitim kurumu yöneticileri arasında çatışmaya dönüşmekte ve birçok yöneticiyi zan altında bırakmaktadır. Bu güven probleminin altında yatan temel neden ise eğitim kurumlarının açık, şeffaf ve hesap verebilir bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemine sahip olmamalarıdır. Şeffaf bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemi olmadığı için de veliler eğitim kurumlarına aktarılan kaynakların nerelerde harcandığını görememektedirler. Eğitim kurumları yöneticilerinin daha güvenilir kılınması için öncelikle belirli periyotlarla hangi

kalemlerde hangi gelirlerin elde edildiği ve bu gelirlerin nerelere harcandığının kamuoyuna duyurulması büyük önem arz etmektedir. Eğitim kurumları yöneticilerinin zan altından kurtarılması, eğitim kurumu yöneticilerinin güvenilir bir konuma getirilmesi, her eğitim kurumu yöneticisine iyi bir yöneticinin tutumunun kazandırılması, açık, şeffaf ve hesap verebilir elektronik ortamda bir gelir ve gider yönetim bilgi sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı'nda kurulması ile sağlanabilir.

e-okul bütçesi projesinin sağlayacağı bazı yararlar şu şekilde sıralanabilir (Ergün, 2007):

- E-okul bütçeleri projesi merkezi yönetimden, yerel yönetimlere en iyi örnek model olacaktır.
- İlk defa merkezden elektronik ortamda izlenebilen bütçe sistemi okullara kurulacaktır. Kısaca her okulun bir bütçesi olacaktır. Böylece kaynakların bir disiplin içinde daha etkin ve verimli kullanılması sağlanacaktır.
- Okullara internet tabanlı bir bağış sistemi kurulacaktır. Vatandaşlar internet üzerinde okullar bazında ne kadar bağış yapıldığını izleyebileceklerdir.
- İlgilenen tüm vatandaşlarımız için her okulun elektronik ortamda izlenebildiği bir bütçe sistematiği oluşturulacaktır.
- Okul aile birliklerinin gelirleri merkezi bir sistem üzerinde şeffaf bir şekilde izlenebilecektir.
- Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamalar gerçek veriler üzerinden hesaplanacak; daha sonra bu veriler OECD, UNESCO ve EUROSTAT gibi uluslararası kuruluşlarca daha nitelikli göstergeler oluşturulabilecek şekilde gönderilecektir.
- 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanununda da öngörüldüğü şekilde okullara yapılan aynı bağışların nakdi değerleri belirlenecektir. Bu aynı bağışların nakdi değerleri de öğrenci başına yapılan harcamalar üzerine eklenecektir.
- Velilerin okullara ve kendi çocuklarına ne kadar harcama yaptıkları belirlenecektir.
- Bütçenin yönetimi konusunda okul yöneticilerinin zan altında kalması önlenecektir.
- Okulların finansman açısından daha özerk hale gelmeleri sağlanacaktır.
- Merkezi kaynakların daha çok ihtiyacı olan okullara yönlendirilmesiyle eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanacaktır.
- Yüzlerce karşılaştırmaların yapılacağı veriler ve raporlar elde edilecektir.
- Proje uygulamaya konulduktan on yıl sonra okullar tamamen bütçe açısından özerkleşecek ve merkezden belirlenen norm kadro sayısına göre öğretmen alımlarını okul yönetimleri kendileri yapabileceklerdir.

E-Bütçe projesiyle eğitimin finansmanının ve eğitimle ilgili harcamaların kayıt altına alınacağını söylenebilir. Eğitim finansmanı ve harcamaları sadece konsolide bütçeden ayrılan kaynakla sınırlı değildir. Bu anlamda diğer kaynakların ve miktarların belirlenmesi gereklidir. Bu aynı zamanda kamu yönetiminde şeffaflık ve hesap verilebilirliğin de gereğidir. Böylece okullara yapılan gönüllü bağışların da artacağı tahmin edilmektedir.

Örnek Olay: Kayıt parası; çocuğunun kaydını yaptırmak için okula giden bir veliden, kaydın yapılması için okul yönetimi tarafından para istenmiştir. Bu tür bağışların zorunlu olmadığını bilen öğrenci velisi, kayıt parası vermek istemediğini söyler. Buna karşılık, öğrenci kaydı ile sorumlu okul müdür yardımcısı, okulun velilerin yardımına ihtiyacı olduğunu, istenen paranın da cüzi bir miktar olduğunu söylemiştir. Müdür yardımcısı, bu yardımlar olmazsa elektrik faturasını ödenmesinin veya kışın ısınmasında kullanılan doğal gaz alımının mümkün olamayacağını ve yardımın makbuz karşılığı olduğunu söyler. Öğrenci velisi ise her ne şekilde olursa olsun kayıta zorla para vermek istemediğini belirtmiştir. Bu arada olaya şahit olan bir öğretmen öğrenci kaydında görevli okul müdürüne, velilerden alınacak yardımların kayıtlar yapıldıktan sonra yapılacak veli toplantıları ile alınmasının daha uygun olacağını söyler. Böylece en azından kayıtlarda sorun yaşanmaz. Bu öneriye müdür yardımcısı, velilerin çocuklarını özel dersanelere kaydederken binlerce lira verirken, buna karşılık kendi okullarına kayıt yaptırırken okula on on beş lirayı vermek istememelerini çok yadırgadığını söyleyerek karşılık verir. Müdür yardımcısı, parayı kayıta alamazlarsa daha sonra almalarının zor olacağını bu yüzden kayıta aldığını belirtmektedir. Buna karşılık öğrenci velisi okul müdür yardımcısına görev ve yetkilerini kötüye kullandıklarını çünkü televizyonda kesinlikle yasak olduğunu, böyle bir istekte bulunan okul idarecileri hakkında soruşturma açılacağını ve bunların görevlerinden alınabileceklerini söylemiştir. Buna karşılık okul müdür yardımcısı “Ben yirmi beş yıllık müdür yardımcısıyım. Bu açıklamalar her zaman yapılır, bana kimse bir şey yapamaz. Hem biz bu paraları tamamen öğrenci ihtiyaçları için tahsil ediyoruz, vicdanım oldukça rahat, bu parayı aldığım için ceza bile alsam kışın öğrencilerimin okulda üşümesini veya elektriğin kesilip öğrencilerin karanlıkta kalmasını asla istemem demiştir. Hem de 300 metre ilerideki okul benim aldığımın beş katını alıyor, orada veliler hiç itiraz etmeden kayıt parası veriyorlar.” Demiştir. Buna karşılık öğrenci velisi ilköğretim zorunlu ve parasız olması gerektiğini, sosyal bir devlette velilerden böyle bir paranın alınmaması gerektiğini söylemiştir.

2.7. Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri

2.7.1. Vizyoner Liderlik

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda özellikle 1990'lı yıllardan sonra vizyoner liderlik konusunda her geçen gün daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bunun temel nedenlerinden birisi, vizyoner liderliğin örgütlerin geleceğe yönelik belirsizlikleri gidermeye önemli katkılar sağlamasıdır. İçinde bulunduğumuz yüzyıldaki hızlı değişim sürecinden önemli ölçüde etkilenen örgütlerin varlıklarını etkili olarak sürdürebilmeleri için, örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıma becerisini gösteren vizyoner liderlere ihtiyaç vardır. (Çelik, 1999).

Kuşkusuz, bu ihtiyaç değişim ve gelişmelerden en fazla etkilenen okul örgütleri için de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, çağdaş okul yöneticisinden beklenen en önemli özelliklerden birisi de, okul için bir vizyona sahip olmasıdır. Burt Nanus'un da belirttiği gibi vizyon en genel anlamıyla "örgüt için gerçekçi, güvenilir ve etkileyici bir gelecektir" (Lashway, 1997). Bir başka ifadeyle, okulun en azından yakın gelecekte ne olacağına ilişkin bir düş ve idealdir (Balcı, 2000). Vizyon, okulun enerji kaynağıdır. Ancak vizyon tek başına bu enerjinin eyleme dönüştürülebilmesi için yeterli değildir. Okul müdürünün okulun eylem gücünü yönlendirerek öğretmenleri harekete geçirebilmesi için etkili vizyoner liderlik davranışları göstermesi gerekir (Çelik, 2001). Vizyoner lider, okul toplumu tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, açıklayarak, uygulayarak ve izlenmesini kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunan birisidir.

Bir okul müdürünün vizyoner liderlik alanında yeterli olabilmesi için aşağıdaki davranışları göstermesi gerekir (DDE,1998; CCSSO, 1996):

- 1) Tüm ilgililerin katılımı ile okulun vizyonu ve misyonunu geliştirmek,
- 2) Okulun vizyon ve misyonunu okul personeli, veliler ve okul toplumu üyelerine etkili bir biçimde aktarmak,
- 3) Okulun vizyon ve misyonunun çeşitli semboller, törenler, konferanslar ve benzeri etkinlikler yoluyla sürekli gündemde tutmak,
- 4) Ortak vizyona ulaşmak için takım çalışması yapmak, öğretmen, öğrenci, personel ve velilerin işbirliği içerisinde çalışabilecekleri koşulları yaratmak,

- 5) Öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililerin okulun vizyonuna ulaşma yönündeki çabalarını tanımak ve takdir etmek,
- 6) Vizyon ve misyona ilişkin olarak ortaya çıkan gelişmelerden tüm ilgilileri haberdar etmek,
- 7) Okul toplumunun okul geliştirme etkinliklerine katılımını sağlamak,
- 8) Okulun eğitim programları, planları ve etkinliklerinin vizyon doğrultusunda düzenlenmesi ve uygulanmasını sağlamak,
- 9) Vizyon ve amaçları gerçekleştirmeye dönük hedef ve stratejileri içeren uygulama programı geliştirmek,
- 10) Okulun vizyonu ve amaçlarını geliştirmede öğrenci başarısına ilişkin verilerden yararlanmak,
- 11) Vizyona ulaşmayı engelleyen faktörleri tanımak, anlamak ve ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri almak,
- 12) Okul misyonu ve amaçlarının gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan kaynakları araştırmak ve temin etmek,
- 13) Var olan kaynakların vizyon ve amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlamak,
- 14) Vizyon, misyon ve uygulama planlarını okul toplumu ile birlikte düzenli olarak izlemek, değerlendirmek ve gözden geçirmek.

2.7.2. Öğretim Liderliği

Çağdaş okul müdürlerinin yeterli olmak zorunda kaldığı bir diğer liderlik alanı da öğretim liderliğidir. Etkili okullar ve öğretim liderliğine ilişkin gerçekleştirilen birçok araştırmada bu okulların en belirgin özelliklerinin, açık bir örgüt misyonu, koordine edilmiş eğitim etkinlikleri, sistemli bir öğretim denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici bir örgüt iklimi olduğu ortaya çıkmıştır (Griffin, 1993; Hallinger ve Murphy, 1985; Wildly ve Dimmock, 1983; Brookower ve arkadaşları, 1978; McEvan, 1994). Eğitim örgütlerindeki liderlikle ilgili araştırmalar, aynı zamanda, çağdaş etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de öğretim liderliği tarafından yönetildiğini göstermektedir (Balcı, 2001; Gümüşeli, 1996). Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Öğretim liderliği, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan

ilgilenebilir. Bir liderlik alanıdır. Diğer yandan bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır: öğrenciler, öğretmenler ve toplum. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. İşte öğretim lideri olan okul müdürünün temel görevi, öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine etmektir (Findley, B, Findley, D, 1992,).

Bir okul müdürünün bu liderlik alanında yeterli olabilmesi şu davranışları göstermesine bağlıdır (DDE,1998; CCSSO, 1996):

1. Okuldaki tüm ilgililerin katılımı ile öğretimi geliştirmeye ve öğrenci başarısını yükseltmeye odaklanmış bir okul kültürü oluşturmak,
2. Hedeflenen öğrenci başarısına uygun öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak verecek örgüt yapıları ve program modelleri geliştirmek ve uygulamak,
3. Farklı öğrenci ihtiyaçları ve öğretim yöntemlerine cevap verecek nitelikte öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilmesi ve oluşturulmasını sağlamak,
4. Düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştiren, öğrenme yaşantılarına uygulayan öğretimi teşvik etmek,
5. Öğrenci başarısını sürekli ve sistemli olarak ölçmek ve değerlendirmek,
6. Başarı ölçümünde farklı değerlendirme stratejilerini uygulamaya koymak için öğretmenlere destek olmak,
7. Müfredat ve öğretimin geliştirilmesi için başarı değerlendirmeye yönelik olarak elde edilen verilerden yararlanmak,
8. Eğitimle ilgili yeni teknolojileri izlemek ve okulda kullanılmasını sağlamak,
9. Eğitime yardımcı ders dışı etkinliklerin öğretim programı ile bütünleşmesini sağlamak,
10. Okul vizyon ve misyonuyla tutarlı, sürekli gelişime olanak sağlayacak nitelikte personel geliştirme plan ve programları hazırlamak ve uygulamak,
11. Yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek ve bu konuda personele model olmak,
12. Okulu başarıya dönük şekilde örgütlemek,
13. Öğrenci ve personelin kendilerine değer verildiğini hissetmelerine olanak sağlayacak bir iletişim yapısı oluşturmak,

14. Kendisi de dahil tüm çalışanların performansına yönelik yüksek beklenti kültürü oluşturmak,
15. Öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımak ve ödüllendirmek,
16. İlgililerin katılımıyla okul kültürü ve iklimini düzenli olarak değerlendirmek,
17. Karar almada mümkün olduğunca çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmak,
18. Öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte öğrenci hizmet programları geliştirmek ve uygulamak.

2.7.3. Toplumsal Liderlik

Çağımız okullarının değişen çevre yapıları, okul müdürlerinin toplumsal liderlik alanında da yeterli olmasını gerektirmektedir. Geçmiş yıllardan farklı olarak veliler ve toplumun okullar ve eğitime karşı daha ilgili davranmaları, okulla ilgili çeşitli etkinlik ve görevlere katılma istekleri, okul müdürlerinin okul dışındaki unsurlara da liderlik yapmasını zorunlu hale getirmiştir. Diğer yandan eğitimin demokratikleştirilmesi, etkililiğinin artması, okulun toplumsallaşması, kabul görmesi, saygınlığı ile okul müdürünün okul toplumuna karşı duyarlı olması arasında yakın bir ilişki vardır. Bunun için de çağdaş okulları yönetecek olan okul müdürlerinin, aynı zamanda bir toplumsal lider olabilmesi için kararlarını ve eylemlerini etkileyen iç ve dış öğelerin varlığından haberdar olması, kararlar üzerindeki etkilerini çözümleyebilmesi, onlarla iletişim ve etkileşime hazır bir tutum içinde olması gerekir (Açıkalın, 1995). Bu etkileşim yoluyla toplumun farklı ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek programları hazırlaması ve uygulaması olanaklı hale gelir. Okul çevresi ile kurulacak ilişki sayesinde toplumun kaynaklarının öğrencilerin ve dolayısıyla okulun başarısı yönünde kullanılması için önemli fırsatlar elde edilmiş olur.

Çağdaş bir okul müdürünün aynı zamanda bir toplumsal lider olabilmesi için aşağıdaki davranışları göstermesi gerekir (DDE,1998; CCSSO, 1996):

1. Okul-çevre ilişkilerine yönelik kapsamlı bir halkla ilişkiler program hazırlamak,
2. Okul çevresi ve veliler ile açık, etkin ve katılıma dayalı bir iletişim sistemi kurmak ve sürdürmek,
3. Okul amaçları ve programlarına destek sağlamak için okul toplumu liderlerini tanımak ve etkilemek için gerekli çalışmaları yapmak,

4. Veliler ve okul toplumunun okula ilişkin görüş, beklenti, düşünce ve kaygıları ile ilgili olarak düzenli ve sistemli olarak bilgi toplamak ve bunlardan yararlanmak,
5. Öğrencilerin eğitim olanaklarını artırmak için çevredeki tüm özel kuruluşlar, kamu kuruluşları ve varsa yükseköğrenim kuruluşları ile etkileşime girmek,
6. Okulun amaçlarına ulaşması ve sorunlarının çözümü için toplum kaynaklarını harekete geçirecek politikalar saptamak ve uygulamak,
7. Okul programları ile tutarlı toplum, aile ve gençlik programları hazırlamak ve uygulamak,
8. Okul çevresindeki farklı kişi ve gruplardan haberdar olmak ve tüm kesimlere eşit davranmak,
9. Basın ile etkili ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek,
10. Kamu kaynak ve fonlarından okulun amaçları doğrultusunda ve akıllıca yararlanmak,
11. Personele çevre ile işbirliği geliştirmeleri için olanaklar sağlamak ve destek olmak.

2.7.4. Örgütsel Liderlik

Çağdaş okul müdürlerinin en önemli görevlerinden diğeri de okul çevresindeki değişiklikleri sürekli izleyerek, okulun örgüt ve yönetim yapısını bu değişimlere uyarlamaktır. Ancak bu yolla okulun en önemli müşterileri olan öğrenciler ile velilerin ihtiyaç ve beklentilerini yansıtan hedefleri belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmaları olanaklı olur. Aksi takdirde okulun etkili olarak işletilmesi gerçekleşmeyecektir. Bunun için okul müdürleri etkinlikleri yürütürken bir yandan uyarlanma ile ilgili olarak ortaya çıkan sorunları çözerek, diğer yandan bireysel çabaları ve takım etkinliklerini koordine ederek, okulun hedefleri doğrultusunda bir bütün olarak ilerlemesini sağlamak durumundadırlar (Sashkin, 1998). Bir başka ifadeyle bir örgütsel lider olarak, örgütü ve kaynaklarını mevcut mevzuata ve kurallara uygun bir biçimde yöneterek, güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak zorundadır.

Bunu gerçekleştirebilmek ise yöneticilerin aşağıdaki davranışları göstermelerine bağlıdır (DDE,1998; CCSSO, 1996):

1. Okul vizyon ve amaçlarına uygun işleyiş planları ve programları hazırlamak,
2. Kararlara yön vermek için öğrenim, öğretim ve öğrenci ilerlemesine ilişkin bilgilerden yararlanmak,

3. Karar sürecinde işbirliğini olanaklı kılan süreçleri kullanmak,
4. İşleyiş ile ilgili süreçleri öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemek ve uygulamak,
5. Yeni eğitim ve gelişmeleri izlemek, incelemek ve okula uyarlamak,
6. Yönetişel işlemlerde yeni teknolojilerden yararlanmak,
7. Okul ile ilgili sözleşme ve anlaşmaları düzenlemek ve uygulamak,
8. Okul binası, araç-gereç ve donanım sistemlerinin güvenli, verimli ve etkili bir biçimde çalışmasını sağlamak,
9. Zamanı örgütsel amaçlara en üst düzeyde ulaşacak biçimde etkili yönetmek,
10. Olası sorun ve fırsatları ortaya çıkarmak ve değerlendirmek,
11. Sorunlarla zamanında yüzleşmek, sorun belirleme ve sorun çözme becerilerini etkili olarak kullanarak sorunlara çözüm bulmak,
12. Çatışma yönetimi becerilerini etkili olarak kullanmak,
13. Grup süreci ve fikir birliği sağlama becerilerini etkili kullanmak,
14. İletişim becerilerini etkili olarak kullanmak,
15. Para, insan ve madde kaynaklarını okul amaçları doğrultusunda etkili olarak kullanmak,
16. Okulu sürekli geliştirmeye dönük girişimlerde bulunmak,
17. Örgüt yapısı ve yönetim sistemlerini sürekli ve sistemli olarak gözden geçirmek,
18. Güvenli, hızlı, estetik bir okul ortamı yaratmak ve sürdürmek,
19. Okul kayıtlarının gizlilik ve güvenliğini sağlamak,
20. Bütçe yönetimi ve raporlama işlevlerinin düzenli ve eksiksiz olarak yapılmasını sağlamak.

2.7.5. Etik Liderlik

Eğitim yöneticilerinin, görevlerini yaparken mevcut yasalar ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları beklenir (Pehlivan, 2001). Eğitimde etik değerler konusu yeni bir yüzyılın başlangıcında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan alanlardan birisi durumuna gelmiştir. Demokrasiye giderek daha fazla önem veren ve küreselleşen bir dünyada, okul müdürlerinin yapacakları çalışmaların demokratik değerlerle

aykırı düşmesi ve evrensel etik ilkelerden uzak olması düşünülemez. Değer yargılarının eğitimin amaçlarının belirlenme ve gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğu gerçeği dikkate alınırsa, çağımızın okul müdürlerinin yönetim işlerini gerçekleştirmede etik ilkelerle tutarlı davranış sergilemelerinin önemi ortaya çıkacaktır. Bu nedenle çağın gereklerini karşılamayı isteyen bir okul müdürü; dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyerek bütün öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaya gayret etmeli, başka bir ifadeyle etik açıdan lider olmalıdır.

Okul müdürünün etik açıdan lider olabilmesi için de şu davranışları göstermesi gerekir (DDE,1998; CCSSO, 1996):

1. Bireysel ve mesleki açıdan ahlaki standartlara uygun davranışlar sergileyerek çalışanlara ve okul toplumuna örnek olmak,
2. Herkesi yüksek edime yöneltecek değer, inanış ve tutumları sergilemek,
3. Yönetmelik uygulamaların çalışanlar üzerindeki etkilerini dikkate almak,
4. Okul etkinliklerinin sorumluluğunu üstlenmek,
5. Makamının etki ve gücünü kişisel çıkarlardan ziyade okulun çıkarları için kullanmak,
6. Bireyler arası ilişkilerde duyarlı, saygılı, adil, eşit ve tutarlı olmak,
7. Personel ve öğrencilerin hak ve mahremiyetlerini korumak,
8. Okul toplumunu oluşturan farklı grupların görüş ve düşüncelerine değer vermek, onlara hassasiyetle yaklaşmak,
9. Başkalarının yasal yetkilerini tanımak ve saygı göstermek,
10. Okul toplumundaki hakim değerleri yakından gözlemek ve dikkate almak,
11. Okul toplumunda yer alan herkesin bütünlük içerisinde ahlaki davranışlar sergilemelerini teşvik etmek,
12. Okulu kamu denetimine açmak,
13. Yasa, tüzük ve yönetmelikleri adil bir biçimde ve okulun amaçları doğrultusunda kullanmak,
14. Öğrenci ve personelin başarılarını kutlamak,
15. Yasalardan ve sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini eksiksiz bir biçimde yerine getirmek.

2.7.6. Politik Liderlik

Eğitim sisteminin sosyal bir örgüt olduğu kadar politik bir girişim özelliği taşıması, okulun politik düşünce ve eylemlerin odağında olması, okul müdürünün aynı zamanda politik lider olmasını getirmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Çünkü okul müdürünün başarılı olması, bir bakıma içinde bulunduğu toplumun ve çevrenin genel siyasi, toplumsal, ekonomik, yasal ve kültürel koşullarını anlamasına, bunlara uymasına ve gerektiğinde etkilemesine bağlıdır. Günümüz toplumlarında eğitimin kontrolünün giderek yerel örgütlere geçmesi, eğitim girişiminde çeşitli kişi ve grupların etkili olmaya başlaması, sivil toplum örgütlerinin eğitim üzerindeki ağırlığının artması, okul müdürlerinin politik liderlik alanındaki çabalarını daha da artırmalarını zorunlu kılmaktadır.

Bunun için çağdaş okul müdürlerinden, diğer liderlik alanlarıyla ilgili olanların yanında politik liderlikle ilgili aşağıdaki davranışları da göstermeleri beklenmektedir (DDE,1998; CCSSO, 1996):

1. Öğrenciler ve okulun yararına olan politikalar geliştirmek,
2. Okul politika ve programlarının planlanması ve değerlendirilmesi etkinliklerine okul toplumunun katılımını sağlamak,
3. Öğrenciler ve velilerin temsilcisi olarak okul çevresine etkide bulunmak,
4. Okul toplumunu oluşturan ögeler arasında okul çevresinin eğilimleri, önem verilen konular ve olası değişimlerle ilgili iletişim ağı oluşturmak,
5. Okul toplumunu oluşturan çeşitli grupların temsilcileri arasında sürekli bir fikir alışverişini gerçekleştirecek programları hazırlamak ve uygulamak,
6. Okul toplumunun eğitimle ilgili anayasa, yasa, tüzük ve yönetmeliklerden haberdar olmalarını ve bunlara uygun olarak etkinlik göstermelerini sağlamak,
7. Kamu eğitim politikasının öğrencilere nitelikli eğitim sağlama doğrultusunda şekillenmesine katkıda bulunmak,
8. Eğitime yön veren karar organları ile sürekli diyalog içinde olmak,
9. Okul toplumu dışındaki karar organları ile iletişimi geliştirmek ve sürdürmek,
10. Öğrenci haklarını korumak ve öğrencilere sağlanan fırsatları artırmak için yasal kuruluşlarla işbirliği yapmak.

2.8. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ve OKUL YÖNETİMİ

2.8.1. Okul Yöneticilerinin Okulun Parasal Kaynaklarını

Yönetme Yeterlilikleri

Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim okulları, eğitim sistemimizin örgün boyutunda yer almaktadır. Bu okullarımızdan bazılarının yasalara dayalı oluşturulmuş bir bütçeleri bulunurken, diğerlerinin ise herhangi bir bütçesi bulunmamaktadır. Bütçeleri olmayan bu okullar okul öncesi ve ilköğretim okullarıdır. Ancak bu okullarımızın resmi ve özerk bir bütçesi bulunmamasına rağmen, okulun akçeli işlerine ilişkin, özellikle kayıt döneminde başlayan ve son bulmayan bir tartışma sürüp gitmektedir. Diğer bir ifade ile bu okullarımızın olmayan bir bütçesine karşılık, yıl içinde zorunlu karşılanması gereken bazı giderlerin karşılanabilmeleri için çeşitli kaynaklardan para elde etme yoluna gidilmektedirler. İşte tam bu noktada okul yöneticisinin çeşitli kaynaklardan elde ettiği bu paraları hem elde edebilme, hem de elde edilen bu paraları yönetebilme yeterliliği önem kazanmaktadır. Yöneticinin okulun parasal kaynaklarını yönetebilme yeterliliği okulun çevresi ile olan ilişkilerini olumlu ya da olumsuz yönde önemli derecede etkilediği gibi, öğrenci ve velilerin yöneticinin şahsında eğitime karşı tutumlarını da olumlu veya olumsuz olacak şekilde etkileyecektir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okulun parasal kaynaklarını yönetme yeterliği önemli bir problem olarak karşımızda durmaktadır.

Bundan dolayı okul kaynaklarının etkili bir şekilde yönetimi, okulların içinde bulundukları kaynak yetersizliği ve diğer sorunların çözümlenebilmesi açısından önemlidir (Çalık ve Kurt 2007).

Yapılan araştırmalar okulların öğretim yılı boyunca karşılaştıkları giderler her geçen yıl çeşitlenerek artma eğilimi göstermektedir. Buna karşılık, bu giderlerin karşılanabilmesi için verilen ödeneklerin ise azalma eğilimi gösterdiği görülmektedir. Bu durumda resmi kaynaklarla karşılanamayan okulun giderleri, resmi olmayan ve adına genellikle ek özel gelir kaynakları denilen mali kaynaklar aracılığı ile giderilmeye çalışılmaktadır.

İlköğretim okullarında yöneticilik yapmış bir okul yöneticisi olarak, okullarda her öğretim yılı başında okula kayıt parası veya kayıt sırasında alınan gönüllü bağışlar ile başlayan ve eğitime katkı payı, dergi parası, kitap parası payı, kıyafet satış, karne parası adı altında tüm öğretim yılı boyunca süren bir para toplama sürecine tanık oluyoruz. Ayrıca konunun her yıl basın-yayın organları aracılığıyla kamuoyunun gündemine gelmesine ve tartışılmasına karşın

10-15 yıldan bu yana çözüm bulunamadığı ortadadır. Milli Eğitim Bakanlığı da okulların bütçe dışı ek parasal kaynaklar oluşturulmasına izin vermektedir (Kavak, 1997). Ancak her yıl kayıt öncesinde bakanlıkça gönderilen yazı ve genelgelerde gönüllü bağışların kayıtlı ilişkilendirilmemesi ve velilerin bağış yapmaya zorlanmaması aksi halde ilgililer hakkında yasal işlem yapılacağı şeklindeki uyarılar, velilerle yöneticileri karşı karşıya getirmekte ve yıl içindeki harcamaları karşılayacak kaynakları yaratmakta yöneticileri isteksiz ve etkisiz kılmaktadır. Bu ikilemlerin yaşanmaması için en geçerli yol, bakanlığın okulların eğitime hazırlanma ve yıl içindeki zorunlu harcamalarını karşılayacak ek ödenekleri sağlamasıdır. Ancak bu yolla veli ve okul yöneticilerinin karşı karşıya gelmesi önlenir, yöneticilerin eli güçlenir ve parasal nedenlerle yöneticilerle ilgili veli ve öğretmen güvensizliği durumu da ortadan kalkar. Bu güvensizlik ve velilerin söz konusu nedenle okuldan uzaklaşması durumu, Süzük'ün “İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Ankara İli örneği)” adlı araştırmasında da ortaya konulmuştur. (Süzük, 2002).

İlkokul ve ortaokulların giderleri büyük ölçüde özel gelir kaynaklarıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Okulların yakıt, elektrik ve su gibi temel gereksinimleri bile kamu tarafından yeterince karşılanmamaktadır.

Bu okullarda, gelir büyüklüğü bakımından ilk üç sırada gösterilen özel gelir kaynakları arasında “bağışlar” ilk sırayı alırken, ikinci sırada “kantin kira gelirleri”, üçüncü sırada ise “anasınıfı ücretleri” yer almaktadır.

Okullar özel gelir kaynakları gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak için elde ettikleri gelirlerin, gereksinimlerini karşılamadığı sonucuna varmışlardır (Zoraloğlu, 2005).

Okulların karşılaştıkları başlıca giderler olarak; okula alınan demirbaşlar, okulun bakım ve onarımı, yangından koruma malzemeleri alımları, laboratuvar malzemeleri, kırtasiye giderleri, büro malzemeleri giderleri, sarf edilen malzemeler, temizlik malzemeleri giderleri, hizmetli parası, devamlı güvenlik elemanı giderleri, güvenlik sistemi giderleridir. Buna ek olarak yakıt, elektrik, telefon, internet, su, sosyal etkinlik masrafları, öğrencilere yapılan yardımlar, yiyecek alımları, giyecek alımları ve ufak tefek tamirat olarak sıralanır. Bunlardan bazıları genel bütçeden karşılanıyor olsa da, bazılarının neredeyse giderlerinin tamamı genel bütçeden karşılanmamaktadır (Özçelik, 2007). Bu durumda okullar ek gelir ya da özel gelir kaynaklarına başvurumaktadırlar. Okulların sahip oldukları ek gelir kaynakları ya da giderlerini karşılamak üzere başvurdukları özel gelir kaynaklarına bakıldığında bunların; sergi gelirleri,

okul armalı ürünlerin satışlarından elde edilen gelirlerdir, Fotoğraf parası, sınav parası, özel günler ve kermeslerden elde edilen gelirler, kantin işletmesinden kazanılan gelirler, kooperatif geliri, okula yapılan gönüllü bağışlar fotokopi parası, diploma parası, karne parası, eğitime katkı payları, spor parası, sınıf ihtiyaçları için toplanan paralar, okulun donanımı için toplanan paralar ve hafta sonu kursları vb. oldukları görülmektedir. Ancak bu gelir kaynakları hem çeşit ve hem de miktar olarak her okul için aynı düzeyde değildir. Sözelimi gelir düzeyi yüksek bir sosyo-ekonomik çevre ile yoksul sosyo-ekonomik çevrede hizmet veren bir okulun aynı gelir- gider tür ve düzeyine sahip olması beklenemez.

Türkiye Cumhuriyeti'nin hem 1961 hem de 1982 anayasalarında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni destekler şekilde eğitimin ilkokuldan yükseköğretime kadar bir hak olduğu ve parasız olduğu; ayrıca, halkın eğitim gereksinimlerini sağlamanın devletin ödevi olduğu belirtilmiştir.

Dünyada neredeyse tüm ülkelerde devlet bütçelerinin eğitimin ana finansman kaynağını oluşturduğu gözlenmektedir. Okullar, sahip oldukları insan ve madde kaynakları aracılığıyla amaçlarına ulaşmaya çalışırlar. Okulların başarılı olarak işlemesi parasal durumları ile yakından ilgilidir. “Okul için gerekli olan maddi kaynaklar zamanında ve yeterince sağlandığında okulun başarılı olma olasılığı artar. Maddi imkânlar ihtiyacın altına düşer ve okulun sunacağı hizmetlerde de azalmalar olacaktır” (Taymaz, 2007).

Eğitim yönetiminde hemen her işin yapılması paraya dayanır. Paranın yönetimi eğitim yönetiminin temelidir. Eğitim yönetiminde başarının kuralı, eğitime ayrılan her kuruşun düzgünce harcanmasıdır.

Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü kurumda var olandan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Bunun için okul yöneticisinin hem okul içindeki çalışanlarla hem de çevre ile iyi ilişkiler içerisinde olması gereklidir. Yöneticinin uğraşmak durumunda olduğu okul problemleri; müfredat programının uygulanması, okulun imkânları, organizasyonu, personel ve mali durumdur. Bu problemler içerisinde yöneticilerin en çok zorlandıkları, sıkıntı yaşadıkları durum da mali durumdur. Eğitim yöneticisinin bu sorunları çözebilmesi için birtakım yeterliklere sahip olması gerekir. İnsan kaynaklarının ve mali kaynakların en çok kullanıldığı yer olan okullarda “Okul Yöneticilerinin Okulun Parasal Kaynaklarını Oluşturma ve Yönetme Yeterlikleri” büyük önem taşımaktadır.

2.8.2. Eğitimin Finansmanı

Modern devletin oluşumu ile beraber eğitim giderek kamu faaliyeti olarak geliştiğinden, finansmanda önemli ölçüde kamu ekonomisi kapsamında görülmüştür. Ancak kamunun eğitime en fazla müdahale ettiği, finansmanını tümüyle karşıladığı dönemlerde ve rejimlerde bile kamu dışı kaynakların eğitim için kullanıldığı görülmektedir. Bu durum özellikle geleneği olan köklü eğitim kurumları ve din eğitimi için söz konusudur. Eğitimin finansmanı başlıca üç kaynaktan karşılanmaktadır. Bunlar; kamu kurumları, özel sektör (gönüllü kuruluşlar ve ticari kurumlar) ve halkın veya tüzel kişilerin gönüllü olarak mali teşvikler neticesinde yaptıkları aynı veya nakdi bağışlarla zorunlu katkılardır.

Eğitim finansmanı sadece bir kaynak sorunu olmayıp ülkenin ve eğitimin makro şartları ile ilişkili geniş bir alandır. Ülkenin kamu yönetimi sistemi ve ekonomik gelişmişliği ile sektörler arasında kaynakların dağıtımı, eğitimin yönetim ve karar verme süreci, demografik yapı ve nüfus artış hızı, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik özendirme ve engellere bağlı olarak oluşan eğitim talebi, eğitimin finansmanını doğrudan veya dolaylı olarak belirlemektedir. Diğer taraftan eğitimin finansman sorununun bir kaynak sorunu olarak daraltılması durumunda; kaynağın miktarı ve yeterliği ile kaynağın kullanımı da bu kapsama alınmak zorundadır (Kale, 2012).

Bu faktörlere ilave olarak eğitim finansmanını politik çevre de etkilemektedir. Ülkenin siyasi tercihi, eğitimin finansman kaynaklarını belirlemektedir. Özel sektörü teşvik eden veya engelleyen bir siyasi tercih, özel sermaye birikiminin eğitime yönelmesi ile doğrudan ilgilidir.

Eğitimde toplumsal talep arttıkça ve bu hizmeti sağlamada kamu kaynakları yetersiz kaldıkça eğitimin finansmanı önemli bir sorun olacaktır. Fakat finansman sorununun ortaya çıkışını, yalnızca talep artışına bağlamak doğru değildir (Ünal, 1996).

1980'lerden itibaren ve tüm dünyada eğitimin finansmanı için yeni enstrüman arayışları (özellikle yükseköğretimde özel fon kullanımı) öne çıkmıştır. Eicher, eğitimin finansmanının “gelişmiş ülkelerde aile ve firmalara, gelişmekte olan ülkelerde ise yeni vergiler konulmasına ve özel okulların teşvik edilmesine doğru yöneldiğini ortaya koymaktadır (Koç, 2007).

Tural eğitimin finansmanının nelere yanıt aradığını şu şekilde ifade etmiştir; (Tural, 2002)

- Eğitimden doğan maliyeti kim karşılamalıdır?
- Çeşitli öğretim tür ve düzeylerinde kamusal ve eğitime devlet ne düzeyde destek vermelidir?

- Eğitime kamu desteği, farklı hükümet düzeyleri (federal, eyalet ve yerel düzeyler ya da merkezi ve yerel yönetimler) arasında nasıl dağıtılmalıdır?

- Eğitim maliyetinin ne kadarı vergi yükümlüsünden, ne kadarı eğitimden doğrudan yararlananlarca karşılanmalıdır?

Parasal kaynakların nereden ve nasıl sağlanacağı eğitim finansmanının temel sorunlarından biridir. Eğitime ayrılacak parasal kaynakların sağlanma yöntemleri, büyük ölçüde ülkenin yönetim biçimine özellikle eğitim yönetimi yapısına göre farklılaşabilmektedir. Eğitime merkezi hükümetler, eyalet hükümetleri, yerel yönetimler, özel kuruluşlar, gönüllü kuruluşlar, öğrenci ve aileleri parasal girdi sağlayabilmektedir (Levin, 1987; Akt. Tural, 2002). Eğitim finansman sistemlerinin değerlendirilmesinde geleneksel olarak kabul edilen ve birbirleriyle ilişkili üç ana ölçüt vardır. Bunlar; sağlanan eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde olup olmadığı, eğitim kaynaklarının dağılımının etkin olup olmadığı ve yine kaynak dağılımının adil olup olmadığıdır (Benson, 1994). Eğitimin finansmanı ile ilgili çeşitlenme eğilimi ile birlikte, kamu harcamalarının ağırlığı da sürmektedir. Devletin yaptığı, eğitim harcamaları eğitim hizmetlerinden ne beklediği kadar, devletin anlayışına ve kamu politikasına bağlıdır (Koç, 2007).

2.8.3. Eğitimin Finansman Modelleri

Eğitimde finansman biçimleri Hesapçioğlu (Hesapçioğlu, 1994.) tarafından üçe ayrılmaktadır.

Doğrudan Finansman: Burada eğitim salt sosyal mal sayılmakta ve doğrudan sosyal harcamaların tümünü devletçe sağlanan vergilerle karşılanacağı kabul edilmektedir. Eğitimin örgütlenmesini devlet üstlenmiştir (Hesapçioğlu, 1994).

Kısmi Finansman: Burada söz konusu eğitim bir karma mal olarak görülmekte ve doğrudan sosyal harcamaların bir kısmı ya da tamamı fiyatlandırılarak harç ve resimlerin öğrencilerden alınması yoluna gidilmektedir (Hesapçioğlu, 1994).

Dolaylı Finansman: Burada da eğitim karma mal olarak görülmektedir. Eğitimi devlet ya da özel kesim örgütleyebilir. Devlet öğrencilere kuponlarla kredi ya da hibeler biçiminde satın alma gücü transfer eder. Öğrenci de bu kuponlarla eğitim kurumuna başvurur (Hesapçioğlu, 1994).

Türkiye’de eğitimin finansmanına ilişkin gelişmelere bakıldığında gerek OECD raporlarında ve gerekse yıllara göre MEB’nin genel bütçe içindeki payı, hiçbir zaman

beklenen veya olması gereken düzeyde olamadığı görülür. Nitekim OECD'nin 2007 raporlarına göre Türkiye, GSMH'dan eğitime yapılan harcamalar sıralamasında en son sırada yer almıştır. Buna göre, Türkiye'de kamu kaynaklarından, eğitim kurumlarına GSYH'nın % 3,6'sı düzeyinde harcama yapmaktadır. En az harcamanın yapıldığı ikinci ülke ise % 4 ile Yunanistan olurken, en fazla harcamanın yapıldığı ülke ise % 6,7 ile Danimarka'dır. Diğer ülkeler ise şöyle sıralanmaktadır; İsveç % 6,5, Portekiz % 5,8, Polonya % 5,8, Macaristan % 5,5, Hollanda % 4,6, Güney Kore % 4,6, Almanya % 4,4, Çek Cumhuriyeti % 4,3, İspanya % 4,2, İrlanda % 4,1 (OECD,2007). Keza ilerleyen yıllarda da bu tablo değişmemiştir. 2003-2011 yılları arasında artan öğrenci sayısına karşın Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin, ortaya çıkan ihtiyacı karşılayacak kadar artmadığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda son dokuz yıl içinde eğitime bütçeden ayrılan paylar bu durumun en açık kanıtı niteliğindedir. Üstelik eğitime bütçeden ayrılan payların ortalama % 70'i personel harcamalarına ayrılmaktadır. Geçtiğimiz yıllar içinde eğitimin finansmanı büyük ölçüde öğrencilerin, dolayısıyla öğrenci velilerinin omuzlarına yıkılması bu anlamda kaçınılmaz olmuştur.

Tablo 1: Türkiye'de Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay ve Eğitim Harcamalarının Milli Gelire Oranı

Yıllar	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	MEB Bütçesinin GSMH'ya Oranı (%)
2005	9.53	3.07
2006	9.50	2.95
2007	10.42	3.40
2008	10.30	3.13
2009	10.64	2.51
2010	9.80	2.74
2011	10.92	2.81
2012*	11.16	2.74

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011

* 2012 Bütçe Kanunu Tasarısı'nda öngörülen miktar

Son yıllarda eğitime bütçeden ayrılan pay rakamsal olarak artmakla birlikte eğitimin Milli Gelir içindeki payının fazla değişiklik göstermemiş olması dikkat çekicidir. Merkezi bütçe içinde sınırlı, ancak sosyal harcamalar içinde önemli bir paya sahip eğitim harcamaları, sosyal harcamaların her geçen yıl azaltılması, daha doğrusu özel kesime yönelik kaynak olarak aktarılması nedeniyle ya azalmış ya da yerinde saymıştır. Öyle ki, Türkiye'de bütçeden eğitime ayrılan pay ve eğitim harcamalarının milli gelire oranının yıllara göre dağılımında da görmek mümkündür (Tablo 2). Tablo 2'de, eğitime yapılan toplam kamusal harcamaların

Gayri Safi Yurt İçi Hasıla'ya oranı verilmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, eğitime ayrılan toplam kamusal harcamaların GSYH' ya oranının en düşük olduğu ülke Türkiye'dir. Oysa bu oran Almanya'da % 2.8, İspanya'da % 2.8, Estonya'da % 3.5, Slovenya'da % 4, Macaristan % 3.4, Çek Cumhuriyeti'nde % 2.8'dir.

Tablo 2: OECD ülkelerinde kamu eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı (2006 Yılı)

	İlk ve orta öğretim	Tüm öğretim düzeyleri		İlk ve orta öğretim	Tüm öğretim düzeyleri
Danimarka	4,8	8,0	Polonya	3,8	5,3
İzlanda	5,2	7,6	Portekiz	3,7	5,3
İsveç	4,4	6,8	Kanada	3,3	5,1
Norveç	4,0	6,6	İrlanda	3,7	4,9
Finlandiya	3,9	6,1	Meksika	3,3	4,8
Yeni Zelanda	4,1	6,0	İtalya	3,4	4,7
Belçika	4,0	6,0	Avustralya	3,4	4,6
Fransa	3,8	5,6	Kore	3,4	4,5
İsviçre	3,7	5,5	Lüksemburg	3,4	..
İngiltere	4,0	5,5	Almanya	2,8	4,4
Hollanda	3,6	5,5	Çek Cumhur.	2,8	4,4
ABD	3,7	5,5	İspanya	2,8	4,3
Avusturya	3,6	5,4	Slovak Cumh.	2,4	3,8
Macaristan	3,4	5,4	Japonya	2,6	3,5
OECD ortalama	3,5	5,3	Türkiye	1,9	2,9

Kaynak: OECD, 2009, Education at a Glance 2009,

Tablo 3'de, İlköğretimden yükseköğretime kadar, yıl bazında öğrencilere yapılan ortalama kamusal harcamaların dolar bazındaki karşılığı gösterilmektedir. Buna göre söz konusu yıllık harcama Almanya'da 7.925, Slovenya'da 7.869, Portekiz'de, 6.624, Çek Cumhuriyeti'nde 5.174, Rusya'da 2.761 ABD Doları iken, Türkiye'de 1.614 dolardır ve bu harcama 35 OECD üyesi arasındaki en düşük harcamadır. Oysaki OECD üyesi ülkelerin ortalaması 7.840 dolar'dır.

Görüldüğü üzere Türkiye'de eğitim kademelerine göre öğrenci başına harcanan para seçilmiş bazı ülkelere göre oldukça düşük düzeydedir. Ak (1997) tarafından yapılan "Türk Eğitim Sisteminin Ekonomik Analizi" adlı çalışmada; devlet ve özel idare gelirlerinden ayrılan pay, diğer ülkeler ile kıyaslanmış ve bütçeden ayrılan ortalama % 4.61'lik payın çok düşük olduğu, özel idare bütçelerinden ayrılan % 20'lik payın ise il düzeyinde eğitime yapılan yatırımları karşılamadığı belirtilmiştir. Yine bu çalışmada kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın artırılmasının, hangi koşul altında olursa olsun, eğitimin finansman

kaynaklarının her türlü tasarruf genelge ve tedbirleri dışında tutulması gerektiği belirtilmiştir (Ak, 1997).

Ataklı(1993) yaptığı “Yönetici-Öğretmen ve Velilerin İlköğretimde Gelir Kaynaklarının Çeşitlendirilmesi Üzerine Görüşleri” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- İlköğretim okulları için ilköğretim fonu oluşturulmalıdır.
- İlköğretim fonunu oluşturacak paranın toplanma ve harcanma yetkisi İl Milli Eğitim Müdürlüklerine verilmelidir.
- İlköğretim fonunu oluşturan paranın % 80’i il Milli Eğitim Müdürlüklerinde Kalmalı, % 20’si Bakanlık hesabına aktarılmalıdır.
- İlköğretim ve okul fonu için sağlanacak gelir kaynağı halka basın aracılığı ile duyurulmalı ve halk aydınlatılmalıdır.
- Okul fonunu oluşturacak paranın toplanması ve harcanmasında yetki okul yöneticisi, okul koruma derneği, ilçe milli eğitim müdürlüğünün temsilcilerinden oluşacak bir komisyona verilmelidir. (Ataklı,1993.)

Korkmaz (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Karşılaştıkları Finansman Sorunları” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: (Korkmaz, 2005)

İlköğretim okullarının finansmanında karşılaştıkları problemlerin çözümünde gerçekçi olmak gerekir. Ailelere durum anlatmalı ve onların desteğiyle bu sorunun çözüleceği açıklanmalıdır. Veliler ekonomik durumları elverdiği ölçüde okullara yardım etmeli ve okulun imkânları halka sunulmalıdır. Okulun gelirini artırmanın bir başka yolu ise okulun imkânlarını daha çok halka sunulmasıdır. Spor salonunun okul dışı zamanlarda ücretli olarak halka açılması gibi örnekler verilebilir. Okullarda halka açık sosyal faaliyetler sunularak (değişik beceri kursları ve sınava hazırlık gibi) maddi kaynak yaratılabilir. Bu sorunun çözümünde en etkili ve sistematik yaklaşımlardan biri de, mahalli idarelerin aldıkları vergilerden belli bir düzenleme ile bir miktarın o bölgenin eğitim kurumlarına verilmesi yoluyla okullara mali kaynak sağlanmalıdır.

Yöneticilerin özel sektör kaynaklarını en kullanışlı kılmaları için yöneticilere yardım amacı ile yönetim stratejileri sunulmalıdır. Yiyecek içecek sergisi, öğrenci taşımacılığı, bina inşaatı konularında özel sektör bir kaynak olarak ele alınmakta ve sonuçta okullara daha fazla özerklik ve yetki verilmesi önerilmektedir.

Tablo 3: İlköğretimden Yükseköğretime Öğrenci Başına Yapılan Kamusal Harcama (\$)

ÜLKE	Almanya	İspanya	Estonya	Rusya	Danimarka	Slovenya	Macaristan	EOCD ort.	Türkiye
ABD Doları	7.925	7.819	4.126	2.761	10.395	7.869	4.588	7.840	1.614

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 2009'dan derlenmiştir.

Van Cleve Morris liderliğinde bir grup araştırmacının Chicago Illinois Üniversitesinde 1980 ve 1981 yıllarında yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin kendilerinden beklenen bazı alışlagelmiş görevlerini yapmaktan kaçındıkları ortaya konulmuştur. Çok az okul müdürünün öğretmenlerin ne öğrettiğini gözlemlemeye zaman ayırdığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar öğretimi değerlendirmenin genellikle çok sevimsiz bir iş olduğunu ayrıca başkalarının özellikle de alanında uzman olan ve çocuk eğitiminden müdür kadar anlayan öğretmenlerin sürekli yargılayan bakışlar altında çalışmasının gerçekten de güç olduğunu gözlemlemiştir (Wooster 1991).

Normalde bütçeden eğitime ayrılan payın ve eğitim harcamalarının milli gelire oranı yıllara göre artış göstermesi gerekmektedir. Çünkü her geçen yıl/gün eğitim ihtiyaçlarının çeşitlenerek artması yanında, eğitim hizmetinden faydalanmak isteyen bireylerde de önemli artışlar gözlemlenmektedir. Yıllara göre bütçeden eğitime ayrılan pay ve eğitim harcamalarının milli gelire oranı incelendiğinde, beklenen miktarda artışlar söz konusu olmamıştır. Nitekim Tablo 1'de de bu durumu görmek mümkündür.

Keza eğitim kademelerine göre öğrenci başına harcanan para miktarı da incelendiğinde de okulların mali sorun yaşayacakları anlaşılmaktadır. (Tablo 4).

Tablo 4: OECD Ülkelerinin 2004 Yılı Öğrenci Başına Yıllık Eğitim Harcamaları (\$)

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim	İlköğretimden Yüksek Öğretime
Almanya	4,948	7,576	7,724	7,802
Çek Cumhuriyeti	2.791	4.779	5.711	4.484
Fransa	5.082	8.737	7.322	7.880
Yunanistan	4.595	5.213	4.521	5.135
Macaristan	3.841	3.692	5.607	4.326
İtalya	7.390	7.843	4.812	7.723
Meksika	1.694	1.922	4.834	2.128
Polonya	3.130	2.889	3.893	3.323
Türkiye	1.120	1.808	4.231	1.527

Kaynak: OECD (2007), *Education at a Glance 2007*’den derlenmiştir.

Ülkelere Göre Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Başına Yapılan Harcama (ABD Doları)

İlköğretimden yükseköğretime kadar yapılan tüm eğitim harcamaları açısından bakacak olursak; Türkiye’de bir öğrenci için yapılan harcamanın öğrenci başına 1.614 dolarda kaldığı görülmektedir. Tablo 4’de de açıkça görüldüğü gibi Türkiye kişi başı öğrenci harcamaları bakımından hem diğer ülkelerin gerisinde, hem de OECD ortalamasının çok çok altındadır. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması miktarının bu kadar düşük olması, ülkemizde devletin kamu eğitime verdiği önemi göstermesi açısından düşündürücüdür.

BÖLÜM 3

3.1. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel yöntemin tarama (survey) modeliyle yapılmıştır. Bu yöntem modeli ile bir davranışın ya da bir tutumun bir toplumda ya da belli bir grupta görülme derecesi ve bunların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyal aralan vb. etmenlerle nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmaktadır.

Tarama modelinde veri toplama tekniği olarak anket ve görüşme kullanılır. Görüşme tekniği, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilir (Kağıtçıbaşı, 1999; Karasar, 1995). Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme uygulamasından önce katılımcılara sorulacak tüm sorular belirlenmiştir. Belirlenen sorunlar uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve görüşme formu oluşturulmuştur.

Bu çalışmada “Okulun Parasal Kaynaklarını Yönetme Yeterlikleri”ne ilişkin yönetici algıları olduğu gibi betimlemeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, “Almanya ve Türkiye’deki temel eğitim okullarının bütçe ve okul müdürlerinin bütçe oluşturma, yönetme konusundaki yetki, görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici algılarını olduğu gibi betimlemektir.

3.2. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bu çalışmadaki veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ve yarı-yapılandırılmış gözlem teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

Yapılan çalışmayla Almanya ve Türkiye’deki temel eğitim okullarında bütçelerin nasıl oluşturulduğu, okul müdürlerinin bütçe oluşturma, yönetme konusundaki yetki, görev ve sorumluluklarının neler olduğuna dair görüşme formu hazırlanmıştır. Verilen yazılı veriler doğrultusunda içerik analizi yapılarak bilgiler tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bir ulusun eğitim bütçesi özel ve kamu tarafından oluşur. Bu durumda, bu dağıtım ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir.

Eğitim süreci harcama ana bileşenleri; öğretim ve diğer personel için eğitim kurumlarının giderleri, Isıtma, elektrik, temizlik ve bakım için öğretme ve öğrenme kaynaklarının sağlanması okul binaları ve diğer sermaye mallarıdır.

Eğitim sisteminde - Almanya başta olmak üzere diğer birçok ülkede olduğu gibi - geleceğe dair performans talepleri için artan sınırlı bütçe kaynakları uygulamak gerekir. Artan performans gereksinimleri Alman eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı tek sorun olarak görünmektedir.

Demografik ve sosyo-ekonomik Avrupa eşitlik politikası bağlamında kadınlara karşı ayrımcılık konusu ele alınmaktadır. Çünkü cinsiyetlere göre çocukluktan bir tür yönlendirme oluyor, örneğin öğretmenlerin çoğunluğunun kadınlar tarafından oluşması, işçilerin çoğunluğunun erkeklerden oluşması gibi. Eğitimde kızların desteklenmesi ve geliştirilmesi için bir öğretim metodolojisi geliştirilmelidir.

Bu nedenle eksik olan, genellikle eğitimde çocukların cinsiyetlerine göre özel bir yaklaşım benimsemektir. Dolayısıyla kadınlar için de eğitim bütçesini geliştirmek gerekir. En kötü meslek okuluna gider diyerek bütçeden kısılmamalı aksine erkeklerin örneğin Abitur yapıp mühendis olması için ne kadar teşvik ediliyorsa kız öğrenciler için de aynı çaba sarf edilmelidir.

Eğitim politikasında izlenecek en doğru yol eğitim harcamalarını doğru şekilde planlamaktır. Özellikle anaokulu ve ilkokul eğitimi, kişilerin sonraki eğitimleri için temel teşkil ettiğinden fon ayrılmasında önem sırası önceliklidir.

Eğitim harcamaları devletin önemli görevlerinden biridir. Ülkenin gelişmesi için devletin teşvik ve hibelerle eğitim bütçesine katkı göstermesi gereklidir.

Okul öncesi eğitim Almanya’da önem verilen en üst derecedeki konulardan birisidir, Politika anlamında da dikkat edilen ve üzerine düşülen bir konudur. Bu alana yapılan yatırımlar çocukların sonraki eğitim hayatına çok büyük katkı sağlayacağı görüşündedirler ve bu konuda yapılan finansman gittikçe artırılmaktadır.

Eğitim sistemi, sosyal ve ekonomik anlamda eyaletlerin kültürel çekirdeğini temsil etmektedir. Bu yüzden okul sisteminin finansmanı tüm eğitim finansmanının merkezini temsil eder ve önemli bir eğitim politikası olarak görülür.

Bir bilgi toplumu olmak için ve toplumsal olarak gelişen bilimsel ve teknolojik düzene ayak uydurabilmek için “yaşam boyu öğrenme” kavramı önemlidir. Hem bireysel hem de toplumsal olarak kendini geliştirme ve eğitime konusunda devletin de gerekli kaynaklarını kullanılması beklenmektedir.

Gençlik eğitimi ülkenin önemli finansman alanlarında biridir, Ülkenin sağlam bir geleceğinin olabilmesi adına özellikle üniversitelerdeki öğrencilerin araştırma ve uygulama alanlarını geliştirmek ve istihdam oranının artırmak amacıyla bu konuya eğilmeleri önem taşımaktadır..

Eğitim hakkı; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948) inde geçen bir haktır. Birleşmiş Milletler ve uluslararası kalkınma hedefleri 2015 yılına kadar dünyada her çocuğun temel eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Eğitim insanları güçlendirir, onların sosyal, kültürel, sosyal ve ekonomik durumunu artırır. Bu; artan işgücü verimliliğini ve çalışma hattının kalitesi anlamına gelir. Dolayısıyla devlet finansmanının önemli bir kısmını oluşturur.

Devlet, hem doğrudan mali yardım yoluyla eğitimi teşvik eder, hem de örneğin Hibe ve sübvansiyonun yanı sıra, vergi avantajları da sağlar. Her ülkenin kendi vergi sisteminde eğitim ile ilgili farklı vergi teşvikleri uygulanmaktadır.

3.3. BULGULAR ve YORUMLAR

Türkiye ve Almanya'daki temel eğitim okullarının bütçe oluşturma ve yönetme durumlarını araştırmak üzere hazırlanan görüşme metnindeki sorular hem Türkiye'deki hem de Almanya'daki okul yöneticilerine yöneltilmiş, verilen yanıtlar ülkeler düzeyinde iki tablo şeklinde hazırlanıp sunulmuştur. (Ek: 1,2)

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
1- Okulunuza ait yıllık bütçe hazırlanıyor mu?	Evet	Evet	Evet	Evet
SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
1-Okulunuza ait yıllık bütçe hazırlanıyor mu?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır

Yukarıdaki tablolara göre görüşme metninde “**Okulunuza ait yıllık bütçe hazırlanıyor mu?**” şeklindeki birinci soruya Almanya'daki tüm okullar **evet** yanıtı verirken aynı soruya Türkiye'deki okulların tümü **hayır** yanıtını vermişlerdir. Yani Almanya'daki okulların

kendilerinin hazırlayıp yönettikleri özerk bütçeleri olmasına karşın, Türkiye’deki okulların böyle bir olanağı bulunmadığı görülmektedir. Bu durum Almanya’daki okulların önlerini görebilme, okulu ileri taşıma, eğitimi geliştirme konusunda Türkiye’deki okullardan daha avantajlı olduklarını, Alman okul yöneticilerinin kaynak bulma ve kullanma konusunda daha büyük imkanlara sahip olduklarını göstermektedir. Türkiye’deki okulların sağlam kaynaklara dayalı böyle bir olanaktan yoksun olmaları, yöneticilerin okulun rutin işlerini yürütme sorumluluğu yanı sıra okulun geliştirilmesi, eğitim öğretimin iyileştirilmesi konusunda ciddi sorunlarla karşılaştıklarını da açıkça ortaya koymaktadır. Bu karşılaştırma bize, gelişmekte olan bir ülke olarak eğitime önemli ölçüde kaynak ayırmamızı ve her okul özelinde yöneticilerin elini güçlendirecek sağlam kaynaklı bütçelere gereksinim duyulduğunu da göstermektedir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
2- Okul bütçesini kim hazırlıyor?	Okul Müdürü ve 2 Öğretmen	Eğitim Müdürlüğü	Cemaat veya eğitim müdürlüğü	Eğitim müdürlüğü

Kendilerine ait bütçeleri olduğunu söyleyen Almanya’daki okul yöneticilerine yöneltilen “**Okul bütçesini kimler hazırlıyor?**” şeklindeki ikinci soruya bir okul “okul müdürü ve iki öğretmen” yanıtını verirken iki okul “Eğitim müdürlüğü” diğer bir okul ise “Eğitim müdürlüğü veya cemaat” yanıtını vermiştir. İlk bakışta aynı ülkede bütçe hazırlayan okullarda bir standardın olmaması şaşırtıcı gelse de Almanya’nın birçok eyaletten oluşması ve her eyaletin eğitimle ilgili farklı düzenlemelere sahip olması ve aynı zamanda bazı okulların bazı kiliselerin himayelerinde ve belli cemaatlara bağlı olması nedeniyle bütçe hazırlamada farklılıkların olmasına yol açmıştır.

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
2- Okul Aile Birliği ve Bütçesi var mı?	Evet	Evet	Evet	Evet

“Okul aile birliği ve bütçesi var mı?” şeklindeki ikinci soruya tüm Türk okulların “evet” yanıtı verdiği görölmektedir.

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
3-Aile Birliği bütçesini kimler hazırlıyor?	-Okul A. B. Yönetim kurulu	O. A. B. Yönetim kurulu	Okul A. B. Yönetim kurulu	Okul A. B. Yönetim kurulu

Okul Aile birlikleri bünyesinde bütçesi bulunan Türkiye’deki okul yöneticilerine yöneltilen “Aile birliği bütçesini kimler hazırlıyor?” şeklindeki üçüncü soruya tüm okullar “Okul aile birliği yönetim kurulu” yanıtını vermekteler. Yani okul aile birliklerine bağlı oluşturulan bütçenin hazırlanması ve yönetilmesinde okul müdürlerinin belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, okullarda yönetim bağlamında ve mali kaynakların kullanımında iki başlılık ve okul yönetimi ile aile birliği arasında zaman zaman çatışmalara yol açabilecek sorunları beraberinde getirmektedir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
3- Okul bütçesinin gelir kalemleri nelerdir?	Eyalet Hükümeti katkısı, Yerel yönetim katkısı, Aile birliği katkısı, Lionslar ve hayır dernekleri	Öğrenci başına alınan ücretler	Eğitim müdürlüğü, Cemaat katkısı ve öğrenci başına alınan ücretler	Eğitim müdürlüğü ve okul aile birliğinin katkısı

“Okul bütçesinin gelir kalemleri nelerdir?” şeklindeki üçüncü soruyu Alman okulları : Biri, **eyalet hükümeti, yerel yönetim, aile birliği, lionslar ve hayır dernekleri katkısı**, diğer biri **öğrenci başına alınan katkılar** derken, bir diğer okul **eğitim müdürlüğü, cemaat katkısı ve öğrenci başına alınan ücret** ve diğer okul ise **eğitim müdürlüğü ve Okul aile birliği katkısı** şeklinde yanıtlamışlardır. Aynı ülkedeki okulların bütçe gelir kalemlerinin farklı olması Almanya’daki her eyalette farklı yönetim anlayışları ve düzenlemelerin olması ve devlet okulları ile kiliselere bağlı cemaat okullarının varlığı bütçe gelirleri konusunda farklı uygulamaları anlaşılır kılmaktadır.

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
4-Bütçenin gelir kalemleri neler?	-Ayni, nakdî yardımlar -Okul kantini geliri -Sosyal ve kültürel etkinlikler	Kantin Kirası, Veli Bağışları, Kermes, Gezi, Tiyatro Gösteri geliri	Kantin kira gelirleri, Veli Bağışları ,	Kantin kira gelirleri, Veli Bağışları, Kermes, milli eğitim yardımı

Türkiye’deki okul yöneticilerine yöneltilen “ **Okul aile birliği bütçesinin gelir kalemleri nelerdir?**” şeklindeki dördüncü soruya iki okul ayni ve nakdi yardımlar, okul kantin gelirleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden elde edilen gelirler, bir diğer okul kantin gelirleri ve veli bağışları derken, başka bir okul kantin gelirleri, veli bağışları, etkinliklerden elde edilen gelirler ve milli eğitim yardımı şeklinde yanıt vermektedir. Yönetmelikle oluşturulan aile birliklerine kaynak yaratmak amacıyla okul kantinlerinin okul aile birlikleri aracılığı ile kiraya verilmesi ve gelirin bir kısmının aile birliği bütçesine aktarılması uygulaması her okul için önemli bir gelir kaynağı oluşturmaktadır. Ayrıca veli bağışları da tüm okullarda bütçenin gelir kaynaklarından biri olarak dikkati çekmektedir. Sadece bir okulun milli eğitim müdürlüğünden aile birliği bütçesine katkı sağlaması, yöneticinin bireysel iletişim becerisiyle ve milli eğitim müdürlüklerindeki kaynakların okullara belirli önceliklere, bir planlamaya, programa bağlı değil, kişisel yakınlığa göre dağıtılmasıyla açıklanabilir.

Diğer taraftan Türkiye ve Almanya’daki okullar bütçe gelirleri bakımından karşılaştırıldığında, veli katkılarının en önemli ortak nokta olduğu fakat merkezi ve yerel yönetim katkısı ile oluşturulan özerk bütçe imkânlarıyla Alman okullarının kaynak bulma ve okullardaki eğitimin iyileştirmesine kullanma bakımından önemli üstünlüklere ve sağlam kaynaklara sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’deki okullarda ise okul yönetiminden bağımsız ve okul aile birlikleri bünyesinde oluşturulan bütçelerin, yetersiz ama düzenli sayılabilecek en önemli kaynağı okul kantin gelirleridir. Diğer gelir kaynaklarının düzensiz ve tamamen okul yönetimi ve aile birliği üyelerinin bireysel becerilerine kalmış olduğu ve bu durumun aynı bölgedeki okullar arasında belirgin farkların oluşmasına neden olduğu görülmektedir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
4- Okul bütçesinin gider kalemleri nelerdir?	Kitap,fotokopi,boya malzemesi,geziler (yol, konaklama, yiyecek) ve demirbaş eşya alımı	Demirbaş alımları, teknik donatım, öğretmen-öğrenci kitabı ve öğretim materyalleri	Kitap ve öğretim materyalleri, demirbaş alımı, kiralama hizmetleri	Ders kitapları ve araç gereçleri, fotokopi giderleri, küçük onarımlar

“Okul bütçesinin gider kalemleri nedir?” şeklindeki 4. Soruya Alman okul yöneticilerinin tamamı demirbaş, kitap ve kırtasiye malzemeleri alımı noktasında ortak yanıt vermişlerdir. Bir okulun, gezi etkinlik giderlerine, bir okulun teknik donanım, bir okulun kiralama giderlerine, yine bir okulun da küçük onarımlara bütçe ayırdığı anlaşılmaktadır. Bu farklı durumlar da eyaletler bazında okulların desteklenmesine yönelik farklı yaklaşım ve katkılardan kaynaklanmaktadır. Gruplandırmak gerekirse okulların ortak giderleri; küçük onarım, donanım, kırtasiye ve eğitim etkinlikleri şeklinde gözlemlenmektedir.

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
5- Bütçenin gider kalemleri neler?	Kırtasiye, tadilat, personel, eğitim öğretim, yoksul öğrencilere yardım	Personel giderleri, kırtasiye, malzeme, sigorta, bakım- onarım	Personel giderleri, kırtasiye, malzeme, bakım-onarım, donanım	Personel giderleri, kırtasiye, malzeme, donanım, bakım-Onarım

Türkiye’deki okul yöneticilerine yöneltilen **“Okul Aile birliği bütçesinin gider kalemleri nelerdir?”** şeklindeki beşinci soruya tüm okullar personel giderleri ve kırtasiye alımları, üç okul bakım-onarım, iki okul ise donanım olarak ortak yanıt vermişlerdir. Ayrıca bir okul yoksul öğrencilere yardım, bir okul da güvenlik sigortası için bütçeden pay ayırdığını dile getirmiştir. Türkiye ve Almanya’daki okul bütçelerinin harcama kalemlerine bakıldığında kırtasiye giderlerinin ortak bir harcama kalemi olduğu diğer giderlerde farklılıklar olduğu, bunun da ülkeler ve okullar bazında ihtiyaçların karşılanmasında yerel ve merkezi yönetimlerin yaklaşım farklılıklarından ve bu doğrultuda okulların ihtiyaç önceliklerinin farklılaşmasından, Almanya’daki okul ihtiyaçlarının önemli bir kısmının merkezi veya yerel

yönetimlerce karşılanmasından, Türkiye’deki okullarda ise personel giderleri ve büyük onarımlar dışında diğer ihtiyaçların mali kaynak yetersizliği gerekçesiyle yerel ve okul olanaklarıyla karşılanması zorunluluğundan kaynaklandığı söylenebilir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
5- Okul bütçesinin harcama yetkilisi kim?	Okul müdürü ve sekreter	Okul yönetimi	Okul yönetimi ve okul konseyi	Okul yönetimi ve okul konseyi

“Okul bütçesinin harcama yetkilisi kim?” şeklindeki beşinci soruya Almanya’daki iki okul “sadece okul yönetimi”, iki okul da “okul yönetimi ve okul konseyi birlikte yetki kullanır” şeklinde belirtmişlerdir. Anlaşılacağı üzere okul yönetimi ya tek başına ya da okul konseyi ile birlikte bütçeyi harcamada etkili ve yetkili konumdadır. Bu durum okul kaynaklarının daha iyi bir eğitim ortamı için okul yönetimince etkin ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır.

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
6-Bütçenin harcama yetkilisi kim?	O.A.B yönetim kurulu	O.A.B yönetim kurulu	O.A.B yönetim kurulu	O.A.B yönetim kurulu
SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
7-Okul müdürünün bütçe yapma ve yönetme yetkisi var mı?	Aile Birliği ile işbirliği yapmak, okul ihtiyaçlarını oluşturmak	Denetim ve ihtiyaç tespiti ve talepte bulunma.	Denetim ve ihtiyaçların belirlenip talep edilmesi	Hayır

Türkiye’deki okullara yönelik “Bütçenin harcama yetkilisi kim?” şeklindeki altıncı soruya yöneticilerin tamamı “okul aile birliği yönetim kurulu” yanıtını vermişlerdir. Yine bu soruya bağlı olarak sorulan “okul müdürünün bütçe yapma ve yönetme yetkisi var mı?” sorusuna iki okul, “denetim ve ihtiyaçların belirlenip talep edilmesi”, bir okul, “okul aile birliği ile

işbirliği ve okul ihtiyaçlarının oluşturulması”, bir okul da “hayır” şeklinde yanıt vermişlerdir. Türkiye ve Almanya’daki okul bütçelerinin oluşumu ve kullanımı karşılaştırıldığında Alman okul yöneticilerinin bütçe konusunda etkin, yetkin ve belirleyici olduklarını, Türkiye’deki okul yöneticilerinin ise yasal olarak etkisiz ve yetkisiz olduğu, bunun da zaman zaman yönetsel çatışmalara ve zafiyetlere yol açabileceği söylenebilir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
6- a) Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor musunuz?	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
6- b) Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor musunuz?	Lions kulüpleri, hayır dernekleri, okul aile birliği	-	-	-

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
8-Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet

“Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor musunuz?” şeklindeki altıncı sorunun a şıkkına Alman okullarından üç tanesi hayır bir tanesi evet yanıtını verirken aynı soruya Türkiye’deki okulların tümü evet yanıtını vermişlerdir. Bir karşılaştırma yapıldığında Alman okullarının sağlam bütçe olanaklarıyla gereksinmelerini karşıladıkları, ek kaynağa ihtiyaç duymadıkları, sadece birinin Türkiye’deki tüm okullar gibi bütçe dışı desteğe ihtiyaç duyduğu, bu okulun da Lions kulüpleri, hayır dernekleri ve okul aile birliğince desteklendiği, altıncı sorunun b

şikkında “**katkı alıyorsanız hangi kişi, kurum ve kuruluşlardan?**” sorusuna verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır.

SORULAR	TÜRK OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Batı Çim İlkokulu	Sait Güzelcan İlkokulu	Vedide Baha Pars ilkokulu	Yeşilçam İlkokulu
9-Aldığınız katkılar ve veren kişi, kurum, kuruluşlar neler?	MEB:Büyük onarım, il/ilçe: küçük onarım, nakdi yardım, Belediyeler: küçük onarım, badana-boya,STK: okuma yazma kursları, Üniversite (toplum yararına çalışma)	MEB:Büyük onarım, il/ilçe: nakdi yardım, hizmet alımı Belediyeler: Gıda-giysi, küçük onarım, badana-boya, Üniversite (toplum yararına çalışma)	MEB:Büyük onarım, il/ilçe: nakdi yardım, hizmet alımı Belediyeler: Gıda-giysi,spor malzemesi, küçük onarım, badana-boya	MEB:Büyük onarım, ücretsiz Ders kitabı il/ilçe: nakdi yardım, hizmet alımı Belediyeler: temizlik, küçük onarım, badana-boya,bahçe düzenleme

Bütçe dışı katkı alan okullara yöneltilen “**Aldığınız katkılar ve veren kişi, kurum ve kuruluşlar nelerdir?**” şeklindeki dokuzuncu soruya Türkiye’deki tüm okullar; ”Milli Eğitim Bakanlığında büyük onarım, il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinden nakdi yardım”, üç okul, “ilçe milli eğitim müdürlüğünden hizmet alımı”, üç okul “belediyelerden küçük onarım ve badana boya”, iki okul, “belediyeden giysi yardımı”, bir okul, “belediyeden spor malzemesi”, bir okul, “sivil toplum kuruluşlarından okuma yazma kursları” bir okul, ”üniversitelerden toplum yararına çalışma (kitap katkısı)” şeklinde yanıtlamışlardır. Bütçe dışı mal ve hizmet alan Almanya’daki bir okul ile Türkiye’deki tüm okullar karşılaştırıldığında, Alman okulunun belli başlı kurum ve kuruluşlardan düzenli bir katkı aldığını, Türkiye’deki okulların, katkı sağlama konusunda bir standarda veya bir planlamaya bağlı olmaksızın ek kaynak bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Nitekim bazı okulların diğer okullara göre daha fazla yarar sağlamaktayken bazı okulların daha az yarar sağladıkları, okul yöneticilerinin çabasına, iletişim becerisine, kurumların okul yönetimlerine yakınlığına ve yaklaşımına bağlı olarak, bütçe dışı kaynak bulmada farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
7-Öğrenci velilerinin okula katkıları nelerdir?	Kitap ve çalışma defteri alımı, bilgisayar odası donanımı, müzik aleti alımı	Öğrencilerin eğitim-öğretim araç gereç giderlerini karşılamak	Öğrenci başına ödenen okul aidatları	Eğitim öğretim giderleri için okul aile birliğine ödenen aidatlar

Almanya'daki okul yöneticilerine yöneltilen **“Öğrenci velilerinin okula katkıları nelerdir?”** şeklindeki yedinci soruya üç okul “eğitim öğretim araç gereçleri”, bir okul “bilgisayar odası donanımı ve müzik aleti alımı”, bir okul “öğrenci başına ödenen okul aidatları” olarak katkı aldıklarını belirtmekteler. Velilerin okula yaptıkları katkı konusunda Türkiye ve Almanya'daki okulların benzer durumda mal ve hizmet şeklinde destekler aldıkları görülmektedir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
8-Eğitim Bakanlığının ve Belediyenin okula bütçe dışı ne gibi katkıları oluyor?	Bakanlıkça öğretmen maaşları, belediyece de sekreter, hizmetli, psikolog ve sosyal danışman maaşları	Personel ve hizmetiçi eğitim giderleri bakanlık, denetim ve hizmetli giderleri ilçe eğitim müdürlüğü, özörlülere yardımcı personel giderleri belediye katkısıyla	Yenileme ve onarım giderlerinin karşılanması	Öğretmen maaşları ve ileri eğitim hizmetlerinin karşılanması

“Eğitim bakanlığının ve belediyenin okula bütçe dışı ne gibi katkıları oluyor?” sorusuna Alman okullarından üçü “ bakanlıkça personel giderleri”, iki okul “ bakanlıkça

hizmet içi eğitim giderleri”, bir okul “bakanlıkça yenileme ve onarım giderlerinin karşılanması”, bir okul “ ilçe eğitim müdürlüğünce denetim ve hizmetli giderleri, belediyece özürölere yardımcı hizmetli giderleri”, bir okul “belediyelerce sekreter, hizmetli giderleri ile psikolog ve sosyal danışman maaşları” şeklinde yanıtlamışlardır. Bakanlığın ve yerel yönetimlerin okullara bütçe dışı katkıları bakımından değerlendirildiğinde personel ve hizmet içi eğitim giderleri bakımından benzerlikler göstermesine karşın Almanya’daki okulların bakanlık ve yerel yönetimlerden aldığı destek bakımından Türkiye’deki okullara göre daha düzenli, planlı ve programlı ve o nedenle de daha avantajlı oldukları gözlenmektedir. Türkiye’deki okulların bir kısmının bakanlık, ve taşra teşkilatları ile belediye olanaklarından yararlanırken aynı bölgedeki bazı okulların bu olanaktan yoksun olması eğitime verilecek desteklerin ne kadar plansız, programsız ve ihtiyaçların öncelik sırasına göre bir dağıtımın olmadığını, okul yöneticisinin iletişim becerisine, yöneticilere yakınlığına ve ilgili ve yetkililerin okula bakış açısına ve okul yöneticisine yaklaşımına ve kafa kol ilişkisine bağlı olduğunu göstermektedir.

SORULAR	ALMAN OKULLARININ SORULARA YANITLARI			
	Grundschule Watteenschit Bochum	Ennepe Ruhr-Herdecke	Diesterweg Schule Mannheim	Goethe-Schule Bochum
9-Okulun Personel (Yönetici, öğretmen, memur ve yardımcı hizmetli) giderleri bütçeden mi, bakanlıkça mı? yoksa yerel yönetimlerce mi karşılanıyor?	Öğretmen maaşları bakanlıkça, diğer personel maaşları belediye tarafından karşılanır	Yönetici ve öğretmen maaşları bakanlıkça, diğer personel giderleri yerel yönetimlerce karşılanır	Merkezi hükümetçe karşılanır.	Eyalet Hükümetince (Nordrhein Westfalen – NRW) karşılanır

“Okul personel giderleri bütçeden mi, bakanlıkça mı yoksa yerel yönetimlerce mi karşılanır?” şeklindeki dokuzuncu soruya tüm Alman okul yöneticileri “öğretmen ve yönetici giderlerinin bakanlık tarafından karşılandığı”, iki okul “idareci ve öğretmen dışındaki personel giderlerinin yerel yönetimlerce karşılandığını”, yine iki okul “tüm personel giderlerinin bakanlıkça karşılandığı” şeklinde yanıtlamışlardır. Durum Türkiye’deki okullarla karşılaştırıldığında yönetici ve öğretmen maaş ve ücretlerini bakanlıkça karşılanması

konusunda bir örtüşmenin söz konusu olduğunu, yardımcı hizmetli giderlerinin belediyelerce karşılanması bakımından Alman okullarının sorun yaşamadıkları, Türkiye’deki okulların bu sorunu kendi olanaklarıyla çözmeye çalışmalarının temel sorun olduğu görülmektedir. Hizmetli sorununa kesin çözüm olmamakla birlikte ilçe müdürlüklerinin tüm okullara olmasa da soyo-ekonomik yönden geri semtlerdeki bazı okullara hizmet alımı kapsamında birer, ikişer yardımcı hizmetli desteği vermesi önemli olmakla birlikte, ders yılı dışındaki zamanlarda, özellikle de okulun eğitim öğretime hazırlanması döneminde ihtiyaç duyulan yardımcı personel yokluğu konusu okulların önemli bir sorunu olduğu, fakat köklü bir çözümün bulunmadığı da ortadadır.

Gerek Alman okulları yöneticilerinin, gerekse Türkiye’deki okul yöneticilerinin okul bütçeleri ile ilgili olarak verdikleri yanıtlarla ilgili tablolar dikkate alındığında Alman okullarının kendilerine ait sağlam gelir kaynaklarına dayalı bir bütçelerinin olması ve okul yöneticilerinin bütçe hazırlama ve yönetme konusundaki yetki ve sorumluluklarının belirleyici olması eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde önemli üstünlükler kazandırmaktadır. Türkiye’deki okulların böyle bir özerk bütçelerinin olmaması okul gelişimi önündeki en önemli engellerden biri olduğu gerçeğini göz önüne sermektedir. Okullarda, yönetmelikle kurulan okul aile birlikleri bünyesinde oluşturulan bütçelerin olması küçümsenecek bir durum olmamasına rağmen, sağlam gelir kaynaklarına sahip olmaması, bütçelerin oluşturulması ve yönetilmesi konusunda okul yöneticilerin etkili ve belirleyici olmaması yönetsel anlamda ve harcamaların önceliklere göre belirlenip gerçekleştirilmesi ve yetki karmaşası doğurma olasılığı ve belirli çatışmalar yaratması sorununu gündeme getirmektedir.

Diğer taraftan Alman okullarının bütçe dışı gelirlere ihtiyaç duymamaları, gerek merkezi gerekse yerel yönetimlerce ciddi anlamda desteklendiklerini, ayrıca sivil toplum kuruluşlarının ve velilerin eğitim öğretimi oldukça önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Toplumların gelişiminde en önemli güç olan nitelikli insan kaynağını yetiştirmenin en etkili yolunun ciddi bir eğitim olduğu gerçeğinden hareket edersek, gelişmekte olan ülkemizin eğitim öğretimi daha fazla ciddiye alması, önemli bir kaynak sağlaması ve hatırı sayılır bir yatırım yapması gerekirken, sağlam kaynaklardan yoksun bölük pörçük aile birliği bütçeleriyle okulu kendi haline bırakması ve yerel yönetimlerin yasal olarak katkı sağlayamaz durumda olması kabul edilebilir bir durum değildir.

BÖLÜM 4

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Okul merkezli yönetime ilişkin farklı yaklaşımlar vardır. Okul merkezli yönetim kendi içinde birçok tanıma sahiptir ve farklı ulusal çevrelere göre değişir. Cheng ve David tanımlarda iki ilkenin önemli olduğunu belirtir. Bunlar:

- 1) Okulun önde gelen karar yapma birimi olmasıdır (Böylece okulun bütçe ve yönetsel özerkliği artırılmakta, merkezin kontrolü azalmaktadır).
- 2) Kararların paylaşılması için karara katılması gereken üyelerin özendirilmesidir (Karsten ve Meijer, 1999).

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

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

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

Okula dayalı yönetim anlayışı Smith tarafından “ genellikle yerinden yönetim ve okul merkezli bütçe olarak adlandırılmıştır” (Smith, 1998).

Okula dayalı yönetim anlayışı doğrultusunda okulların özerk bütçeleri yönüyle değerlendirildiğinde Almanya’daki temel eğitim okullarında yıllık bütçelerin oluşturulduğu, okul yöneticilerinin bütçe konusunda okul konseyi ile birlikte yetkili olduğu, merkezi ve yerel

yönetimlerin okul gereksinmelerini karşılamada önemli rol aldıkları, velilerin öğrenci başına önemli katkılar verdikleri saptanmıştır. Buna karşılık Türkiye’deki okulların özerk bütçelerinin olmadığı, bina ve eğitim personeli giderlerinin bakanlıkça, diğer okul ihtiyaçlarının yerel olanaklarla giderilmesi söz konusu olup bir kısmı il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ve belediyelerce (kafa-kol ve bireysel ilişkiler doğrultusunda) karşılanmaya çalışıldığı ve her okulun da eşit bir şekilde olanaklardan yararlanmadığı, dolayısıyla sağlam ve öngörülebilir bir bütçeden yoksun olan okulların planlı okul gelişimini sağlayan proje hazırlama ve uygulama, eğitim etkinliklerini gerçekleştirme konusunda zorluklar yaşadıkları saptanmıştır.

Okul merkezli yönetimi hedefleyen bir yeniden yapılanma içerik açısından dikkati çekici bir şey yapmadan küçük değişikliklerle yapılabilecek bir oluşum olamaz. Bu yapılanma gerçekten inanarak ve inandığına inandırarak yapılmalıdır. Yani bu değişim başından sonuna kadar profesyonelce hesaplanarak, planlanarak ve değişim içinde yer alacak, görev yapacak kişilerin değişimin başından itibaren işin içine katarak, görüşleri alınarak ve bu görüşleri dikkate alınarak titizlikle yapılanıp, izlenmelidir. Açıkalın’ın (Açıkalın, 1995) belirttiği gibi beklenen değişim ve gelişim ancak tabanın hareketlenmesi ve daha bağımsız hale gelmesi ile olanaklı hale gelecektir. Değişim bireylerin özerklikleri, inançları ve kendilerini idare etmeleri güçlendirildiğinde rasyonel bir şekilde planlanabilir (Brown, 1994). Kaldı ki reform tasarımı okulda kabul görmeli, okul kültüründe ve günlük uygulamalarda kurumsallaşmalıdır. Kurumsallaşmanın meydana gelmesi için reform tasarımının lider yönetici değişikliklerine, değişen politik iklime ve sermaye sağlayan iş adamlarının baskılarına dayanıklı olması gerekmektedir (Stringfield ve Datnow, 1998). Okullara ilişkin yaklaşım ve uygulamaların değişmesi ancak okul içinde ve yakın çevresinde alınacak kararlarla daha anlamlı olabilir. Ancak öğretmen ve diğer uygulayıcılar bu durumda kararlara daha çok sahip çıkabilirler.

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

İlköğretim okulu yöneticilerinin parasal kaynak sağlamada iç ve dış sistemlerle ilişki kurma, ekonomi ve muhasebe bilgisi düzeyleri yönünden daha fazla olumlu düşündüğü tespit edilmiştir.

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çağımız okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için, öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevresel dinamiklerden haberdar olmaları gerekir. Son yıllarda sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişme ve gelişmelerin de etkisiyle, eğitim girişimi ve okul yönetimi giderek merkeziyetçilikten uzak bir yapıya bürünmektedir. Özellikle okulun yakın çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve dolayısıyla okullara karşı ilgisi, eğitimle ilgili kararlara katılma isteği her geçen gün artmaktadır. Eğitimin finansmanının sağlanması sorumluluğunun birçok ülkede bu hizmetlerden yararlanan kişi ve gruplara yüklenmesi, çevre okul ilişkilerinin geçmişteki niteliği ve sınırlarını değiştirmektedir. Tüm bu değişme ve gelişmelerle birlikte bir çok bakımdan farklılaşan günümüz okullarını artık klasik anlayışla yönetmek olanaklı değildir. Okul müdürlerinin çağın gereklerini karşılayabilecek biçimde yöneticilik yapabilmeleri için okulları okul toplumu ile sürekli işbirliği içerisinde, okulların geleceğini şekillendirecek, toplumun yeni yapısının isteklerini karşılayacak plan ve programları hazırlayarak uygulamaları; okulların örgüt ve yönetim yapısını değişen toplumun istek ve beklentilerine göre sürekli gözden geçirerek yenilemeleri; okul etkinliklerini öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olarak ve öğrenci başarısını merkeze alarak düzenlemeleri; çalışmalarında etik ilkeleri ve yasal mevzuatı kendilerine rehber edinmeleri gerekir. Bu ise onların vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik alanlarında yeterli olmaları ile olanaklıdır.

4.2. Öneriler

- Okulların, yönetici, çalışan ve velilerin içinde yer aldığı bir konseyin oluşturup yöneteceği özerk bütçelere kavuşturulması,
- Sağlam ve sürekli gelir kaynaklarına sahip olması bakımından yasal düzenlemelerin yapılması,
- Milli Eğitim Bakanlığının ve yerel yönetimlerin okullara yapacağı katkıların neler olduğunun belirginleştirilmesi,
- Velilerin okula yapacağı katkıların yasal düzenleme ile netleştirilmesi,

- Okul yönetimi, çalışanları ve diğer paydaşların bütçe oluşturma, kaynak yaratma ve yönetme konusundaki görev, yetki ve sorumlulukları bakımından eğitimden geçirilmesi,
- Yöneticilerin, yetkili makamlar tarafından yapılacak denetimlerde, kullanılan bütçe ile gerçekleştirilen proje ve eğitim etkinlikleri arasındaki ilişkilerin ölçülüp yönetici ve iş görenlerin iş başarımı açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Açıkalın, A. (2002). Dahabir: Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (30), 149-151.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz.
- Ak, T. (1997), “Türk Eğitim Sisteminin Ekonomik Analizi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ataklı, A. (1993), “Yönetici-Öğretmen ve Velilerin İlköğretimde Gelir Kaynaklarının Çeşitlendirilmesi Üzerine Görüşleri”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Avery, G.C. (2004). *Understanding leadership: Paradigms and cases*. California: SAGE.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. (Geliştirilmiş ikinci baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A.. (2000). İki binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Eğitim Yönetimi*. Yıl: 6, Sayı: 24, Bahar, 495-508.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi ve nitelikli okul*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bateman, T.S., & Snell, S.A. (2004). *Management: The new competitive landscape*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

- Benson, C. (1994). *Eğitimin Finansmanı Eğitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar*, (Çev. Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz), Ankara: Pegem Yayınları.
- Brookower, W.; J. Schncider; C. Beady; P. Flood and J. Wisenbaker. (1978). "Elementary School Climate and School Achievement." *American Educational Research Journal*. 15, ss.301-318.
- Brown, F. ve Hunter, R.C. (1998). "School-Based Management", *Urban Education*, 33 (1), 95-119.
- Brown, J.A. (1994). "Implications of Tecnology for The Enhancement of Decisions in School-Based Management Schools", *International Journal of Instructional Media*, 21 (2), 87-96.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Üçüncü Baskı. A.Ü. Eğitim Fak.Yay., Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (Genişletilmiş dokuzuncu baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Cranston, N.C. (2002). Managing schools. School-based management, leaders, and leadership: Change and challenges for principals. *ISEA*, 30 (2), 2-12.
- Çalık T., ve Türker, K. (2007). "Okulun Parasal Kaynaklarının Yönetimi", *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (ed.Servet Özdemir), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.217-231.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16), 423-442.
- Çelik, V. (2001). "Geleceğin Okul Liderleri", 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını, 34-44.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A.
- Demirtaş H., Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- DuBrin, A.J. (2006). *Essentials of management*. USA: Thomson South-Western.

- Dünya Bankası, (2006). *World development report 2006: Equity and development*, Washington DC and New York: World Bank and Oxford University Press.
- Ekinci, C. E. (2000). Yükseköğretimin Finansmanına Öğrenci Katılımını Öngören Yaklaşımların Gerekçelerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6 (22).
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Ergün, O. (2007) Türkiye’de eğitimin finansmanı ve eğitim harcamaları bilgi yönetim sistemi projesi: e-okul bütçeleri projesi. *Strateji Bülteni* Mart 2007.
- Eurydice (1996). “Management of Schools: School heads”, http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/frameset_analysis.html. Erişim: 23 Temmuz 2005.
- Eurydice (2005). “The Education System in Germany 2002-2003”, <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application>, Erişim: 1 Ağustos 2005.
- Findley, B., Findley D. (1992). Effective Schools: The Role of Principal Comtemporary Education. 63 (2), 102-104.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 409-419.
- Geraci, B. (1996). “Local Decision Making: A Report From the Trenches”, *Eductional Leadership*, 53 (4), 50-53.
- Grffin, M. S. (1993). “Instructional Leadership Behaviours of Catholic Secondar School Principals.” Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Connecticut.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. (Yayınlanmamış Araştırma) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Hallinger, P. ve Joseph M. (1985). “Assesing the Instructional Management Behaviour of Principals.” *The Elementary School Journal*, 86 (2), ss.218-247).
- Hesapçıoğlu, M. (1994), *İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi* (S.Turan, Çev.Ed.). Ankara: Nobel.

- Huckman, L. ve Hill, T. (1994). "Local Management of Schools: Rationality and Decision-Making in The Employment of Teachers", *Oxford Review of Education*, 20 (2), 185-198.
- Jones, G.R., & George, J.M. (2003). *Comtemporany management*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, 10.Bas., İstanbul: Evrim Yay.
- Kale, M. (2012), *Yükseköğretim Finansmanı*.
- Kanat, Ö. "Türk-Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" (Basılmamış yüksek lisans tezi, Danışman: Kemal Turan), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2005.
- Karasar, N. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset Teisleri.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (16),
- Karip, E. (2002). Eğitimin ekonomik temelleri. (Edit. Yüksel Özden). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (1-39). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karsten, S. ve Meijer, J. (1999). "Leadership Behaviors of Principals in Inclusive Educational Settings", *Journal of Educational Administration*, 35 (5),
- Kavak, Y. Ekinci, C.E. ve Gökçe, F. (1997), *İlköğretimde Kaynak Arayışları: Bir araştırma*, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Kavak, Y. ve Ekinci, C.E. (1994). Eğitimin Finansmanı, Sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10) ss.65-72.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 28-32.
- Koç, H. (2007), "Eğitim Sisteminin Finansmanı", Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, s.20, ss.39-50.
- Korkmaz, İ. (2005), "İlköğretim Okullarının Karşılaştıkları Finansman Sorunları", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ss.429-434.
- Korkmaz, İ. (2005). *İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları*. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5C%C4%B0sa%20KORKMAZ%5C429-434.pdf (04.06.2007).

Lashway, L. (1997) "Visionary Leadership". (Eds) Smith, Stuart C. and Philip K. Piele. School

Leadership: Handbook for Excellence. Eric.

Lawrance, A. (1994). "Sociological Analysis and Education Management: The Social Context of The Self-Managing School", British Journal of Sociology of Education, 15 (1), 79-92.

Lindle, J.C. (1996). "Lesson From Kentucky About School-Based Decision Making, Educational Leadership, 53 (4), 20-24.

Lunenburg, F.C., Ornstein. A.C. (2012). *Educational administration*. International Edition, Wadsworth: Cengage Learning.

McEvan, Elaine K. (1994). Seven Steps to Effective Instructional Leadership. USA: Scholastic Inc.

McShane, S.L., & Von Glinow, M.A. (2005). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

MEB. (2012a). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Liste&offset=80> adresinden 14 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.

Özçelik, U. (2007), "Ortaöğretim Okullarının Finansman Kaynaklarının Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Yola Çıkarak Belirlenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Özdemir S. *Eğitimde Örgütsel Değişme*. Ankara, Pegem Yayınları, 1996, s.26.

Özdemir, S. (2004). Değişme ve yenileşme. (Edit: Yüksel Özden), *Eğitim ve okul yöneticisi el kitabı*. (217-243) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2008). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel.

Peck, B.T. (1997) "Devolution in Decision Making: Some Changes in National Approaches", Phi Delta Kapan, 78 (7), 482-484.

Pehlivan, İ. (2001). Yönetişel Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Polat, S. (2009). *Türkiye’deki eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerine etkileri*. DPT-Uzmanlık Tezleri. Ankara: DPT Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.
- Prasch, J. (1990). *How to Organize for School Based Management*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. (ASCD).
- Resmi Gazete. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği*. 03.07.2002 tarih ve 24804 sayılı Resmi Gazete.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management*. New Jersey; Prentice Hall.
- Robbins, S.P. (1990). *Organization theory: Structure, design, and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sashkin, M. (1998). *Leadership Behavioral Questionnaire*. Ohio: Leadership Development Center.
- Savcı, İ. (1999). *Örgüt ve birey*. Ankara: 72 Tasarım Dizgi.
- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 77.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Aslan, H. (2012). Okul müdürlerinin resmi görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *7.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012, Malatya*.
- Smith, G.A. (1998). “Yeniden Yapılanan Geleceğin Okullarına Öğretmenlerin Hazırlanması”, *Milli Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür*, (çev: N. Güçlü ve M. Güçlü), 140.
- Stringfield, S. ve Datnow, A. (1998). “Scaling up School Restructuring Designs in Urban Schools”, (<http://www.global.ebscohost.com/c...s=10/reccount=134/startrec=1/ft=1>)
- Süzük, İ. (2002), *İlköğretim Okul Harcamalarında Genel Bütçe Dışındaki Kaynakların Yerine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H. (1997). *21.Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002a). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem.

- Taymaz, H. (2003a). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tebliğler Dergisi, Haziran 2005, sayı 2573.
- TED (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tural, N.K. (2002), *Eğitim Finansmanı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tye, B. B. ve Kenneth A.T. (1992). *Global Education. A. Study of School Change*. State University of New York Press, Albany.
- Ünal, I. (1996), *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, Ankara, Epar Yayınları.
- Wildly, H. ve Clive D. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia.” *Journal of Educational Administration*. 31, (2), ss.43-62.
- Wooster, M. M.. (1991), “How Public School are Financed Foundations in School Business Management”, *Eric*, Vol. 26, No.7, ss.62.
- Yıldız C; Hacısalıhoğlu, E; Basbağı, R, 2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar, İstanbul, 2003
- Ziya, A. (2001). “Okul Yolu Ölüme Çıktı”, *Radikal* (14.12.2001).
- Zoraloğlu ve diğ. (2005). “İlköğretim Okullarının Kaynak Sorunu”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, C. 3, s.12.

EK-1

Sayın Meslektaşım,

Merhaba, İzmir- Bornova Gürpınar İlkokulu müdürüyüm. Aynı zamanda OKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme (Eğitim Yönetimi) Yüksek lisans öğrencisiyim. “Türkiye ve Almanya’daki Temel Eğitim Okullarının (İlkokul) Bütçeleri ve Okul Müdürlerinin Bütçe Oluşturma, Yönetme Konusundaki Yetki, Görev ve Sorumluluklarının Karşılaştırılması” ile ilgili bir yüksek lisans tez çalışması yapıyorum. Sizinle, Türkiye’deki Temel Eğitim Okullarında (İlkokul) bütçelerin nasıl oluşturulduğu, okul müdürlerinin bütçe oluşturma, yönetme konusundaki yetki, görev ve sorumluluklarının neler olduğuna yönelik olarak görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, iki ülke ilkokullarının, bütçe oluşturma ve kullanma konusundaki farklarını karşılaştırmaktır.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimleri bilimsel etik gereği kesinlikle raporda yer almayacaktır

Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İzin verseniz sorulara başlamak istiyorum.

Nevzat KAHRİMAN

Bornova- Gürpınar İlkokulu Müdürü

TÜRKİYE OKUL BÜTÇELERİ KARŞILAŞTIRMA ÇİZELGESİ

SORULAR	OKULLARIN SORULARA YANITLARIN			
	1. Batı Çim İlkokulu	2.Sait Güzelcan İlkokulu	3. Vedide Baha Pars ilkokulu	4. Yeşilçam İlkokulu
1- Okulunuza ait yıllık bütçe hazırlanıyor mu?	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
2- Okul Aile Birliği ve Bütçesi var mı?	Evet	Evet	Evet	Evet
3-Aile Birliği bütçesini kimler hazırlıyor?	-Okul A. B. yönetim kurulu	O. A. B. yönetim kurulu	Okul A. B. yönetim kurulu	Okul A. B. yönetim kurulu
4-Bütçenin gelir kalemleri neler?	Ayni, nakdî yardımlar, okul kantini geliri, sosyal ve kültürel etkinlikler	Kantin kirası, veli bağışları, kermes, gezi, tiyatro gösteri geliri	Kantin kira gelirleri, veli bağışları ,	Kantin kira gelirleri, veli bağışları, Kermes, milli eğitim yardımı
5- Bütçenin gider kalemleri neler?	Kırtasiye, tadilat, personel, eğitim öğretim, yoksul öğrencilere yardım	Personel giderleri, kırtasiye, malzeme sigorta, bakım-onarım	Personel giderleri, kırtasiye, malzeme , bakım-onarım, donanım	Personel giderleri, kırtasiye, malzeme, donanım, bakım-onarım
6-Bütçenin harcama yetkilisi kim?	O.A.B yönetim kurulu	O.A.B yönetim kurulu	O.A.B yönetim kurulu	O.A.B yönetim kurulu
7-Okul müdürünün bütçe yapma ve yönetme yetkisi var mı ?	Aile Birliği ile işbirliği yapmak, Okul ihtiyaçlarını oluşturmak.	Denetim ve ihtiyaç tespiti ve talepte bulunma.	Denetim ve ihtiyaçların belirlenip talep edilmesi	Hayır
8-Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor musunuz?	Evet	Evet	Evet	Evet
9-Aldığınız katkılar ve veren kişi, kurum, kuruluşlar neler?	MEB:Büyük onarım, il/ilçe: küçük onarım, nakdi yardım, Belediyeler: küçük onarım, badana-boya,STK: okuma yazma kursları, Üni.: toplum yararına çalışma faaliyeti	MEB:Büyük onarım, il/ilçe: nakdi yardım, hizmet alımı Belediyeler: Gıda-giysi, küçük onarım, badana-boya, Üni.: toplum yararına çalışma faaliyeti	MEB:Büyük onarım, il/ilçe: nakdi yardım, hizmet alımı Belediyeler: Gıda-giysi,spor malzemesi, küçük onarım, badana-boya	MEB:Büyük onarım, ücretsiz Ders kitabı il/ilçe: nakdi yardım, hizmet alımı Belediyeler: temizlik, küçük onarım, badana-boya, bahçe bakımı

EK-2

Sehr geehrte Kollegen,

Ich bin der Schulleiter der Grundschule İzmir-Bornova Gürpınar. Gleichzeitig bin ich Master-Student in Betriebswirtschaftslehre (Bildungsmanagement) in Institut für Sozialwissenschaften an der OKAN Universität. Meine Master-Abschluss Diplomarbeit ist über das Thema "Die Budget der Grundbildung Schulen bei der Türkei und Deutschland und Der Vergleich der Schulleitern über ihre Befugnisse, Pflichten und Verantwortlichkeiten über Budgetierung“.

Ich möchte mit Ihnen diskutieren, wie Sie ein Budget der Grundschulen erstellen, und welche Befugnisse, Aufgaben und Pflichten ein Schulleiter in Deutschland hat. In diesem Interview, ist mein Ziel, die Unterschiede zwischen die Grundschulen in beiden Ländern über die Budgeterstellung und Budgetverwendung zu vergleichen.

Was Sie während dieses Interviews gesagt haben, werden vertraulich behandelt. Es ist nicht möglich, dass jemand Außer dem Forscher diese Informationen erreichen kann. Außerdem die Namen der Personen, die sich an dieses Interview beteiligt werden, werden nicht aus ethischen Gründen deschiffriert werden.

Teilnahme an das Interview hängt von Ihnen Wunsch ab.

Bevor wir beginnen, haben sie Fragen über die Themen, die ich oben erwähnt habe?

Vielen Dank im Voraus für Ihren Beitrag.

Ich möchte beginnen meine Fragen zu stellen, wenn Sie mich lassen.

Nevzat KAHRIMAN

Der Schulleiter der Grundschule Izmir-Bornova Gürpınar.

E-Mail : nkahriman-35@hotmail.com

GSM : +90 505 349 06 52

Adresse :Gürpınar İlkokulu- Gürpınar mahallesi 7009 sokak No:6 Pınarbaşı-Bornova-İzmir-TÜRKİE

ALMAN OKUL BÜTÇELERİ KARŞILAŞTIRMA ÇİZELGESİ

	OKULLARIN SORULARA YANITLARI			
	1. Bohum- Grundschule Watteenschit	2. Ennepe Ruhr-Herdecke	3. Diesterweg Schule Mannheim	4. Bochum Goethe Schule
1- Okulunuza ait yıllık bütçe hazırlanıyor mu?	Evet	Evet	Evet	Evet
2- Okul bütçesini kim hazırlıyor?	Okul Müdürü ve 2 Öğretmen	Eğitim Müdürlüğü	Cemaat veya eğitim müdürlüğü	Eğitim müdürlüğü
3- Okul bütçesinin gelir kalemleri nelerdir?	Eyalet hükümeti katkısı, yerel yönetim katkısı, aile birliği katkısı, lionslar ve hayır dernekleri	Öğrenci başına alınan ücretler	Eğitim müdürlüğü ,cemaat katkısı ve öğrenci başına alınan ücretler	Eğitim müdürlüğü ve okul aile birliğinin katkısı
4- Okul bütçesinin gider kalemleri nelerdir?	Kitap, fotokopi, boya malzemesi, geziler (yol, konaklama, yiyecek) ve demirbaş eşya alımı	Demirbaş alımları, teknik donatım, öğretmen- öğrenci kitabı ve öğretim materyalleri	Kitap ve öğretim materyalleri, demirbaş alımı, kiralama hizmetleri	Ders kitapları ve araç gereçleri, fotokopi giderleri, küçük onarımlar
5- Okul bütçesinin harcama yetkilisi kim?	Okul müdürü ve sekreter	Okul yönetimi	Okul yönetimi ve okul konseyi	Okul yönetimi ve okul konseyi
6- a) Bütçe dışı mal ve hizmet katkısı alıyor musunuz?	Evet	Hayır	Hayır	Hayır
6- b) Alıyorsanız hangi kişi, kurum ve kuruluşlardan?	Lions kulüpleri, hayır dernekleri, okul aile birliği	-	-	-
7- Öğrenci velilerinin okula katkıları nelerdir?	Kitap ve çalışma defteri alımı, bilgisayar odası donanımı, müzik aleti alımı	Öğrencilerin eğitim-öğretim araç gereç giderlerini karşılamak	Öğrenci başına ödenen okul aidatları	Eğitim öğretim giderleri için okul aile birliğine ödenen aidatlar
8- Eğitim Bakanlığının ve Belediyenin okula bütçe dışı ne gibi katkıları oluyor?	Bakanlıkça öğretmen maaşları, belediyece de sekreter, hizmetli, psikolog ve sosyal danışman maaşları	Personel ve hizmetiçi eğitim giderleri bakanlık , denetim ve hizmetli giderleri ilçe eğitim müdürlüğü , özörlülere yardımcı personel giderleri belediye katkısıyla	Yenileme ve onarım giderlerinin karşılanması	Öğretmen maaşları ve ileri eğitim hizmetlerinin karşılanması
9- Okulun Personel (Yönetici, öğretmen, memur ve yardımcı hizmetli) giderleri bütçeden mi, bakanlıkça mı? yoksa yerel yönetimlerce mi karşılanıyor?	Öğretmen maaşları bakanlıkça, diğer personel maaşları belediye tarafından karşılanır	Yönetici ve öğretmen maaşları bakanlıkça, diğer personel giderleri yerel yönetimlerce karşılanır	Merkezi hükümetçe karşılanır.	Eyalet Hükümetince (Nordrhein Westfalen – NRW) karşılanır

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyadı	Nevzat KAHRİMAN
T.C. Kimlik No	42352952866
Cinsiyeti	Erkek
Doğum Tarihi	05/02/1956
Medeni Durum	Evli
Uyruk	T.C.
Sürücü Belgesi	Var (B Tipi)
Askerlik Durumu	Yaptı

ADRES VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres	Nergis Mah. Berin Taşan Sokak No:85 Daire 6
İl/İlçe	Karşıyaka/İzmir
Ev Telefonu	0232 3693876
Cep Telefonu	0505 3490652
E-Posta	nkahriman-35@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

1978-1979	İstanbul Yabancı Diller Yüksek Okulu-Almanca
1994-1995	Anadolu Üniversitesi Almanca Lisans Tamamlama
2013-2014	Okan Üniversitesi-İşletme(Eğitim Yönetimi)Tezli Yüksek Lisans Tez Hazırlama Aşaması

İŞ GEÇMİŞİ

1980-1987	İmranlı Lisesi Almanca Öğretmeni
1987-1992	Zara Endüstri Meslek Lisesi Almanca Öğretmeni
1992-1996	Ödemiş-Endüstri Meslek Lisesi Almanca Öğretmeni
1996-1998	Karşıyaka Gümüşpala Lisesi Almanca Öğretmeni
1998-1999	Karşıyaka- Gazi Lisesi Almanca Öğretmeni
1999-2010	Karşıyaka- Gazi Lisesi Okul Müdürü
2010-2012	Bornova-Gürpınar İlköğretim Okulu müdürü
2012-2014	Bornova-Gürpınar İlkokulu müdürü

YABANCI DİLLER	Almanca
-----------------------	---------