



T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

OKUL MERKEZLİ YÖNETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Ramazan Şamil TATIK
(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL - 2013



T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

OKUL MERKEZLİ YÖNETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Ramazan Şamil TATIK
(Yüksek Lisans Tezi)

DANIŞMAN
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İSTANBUL - 2013

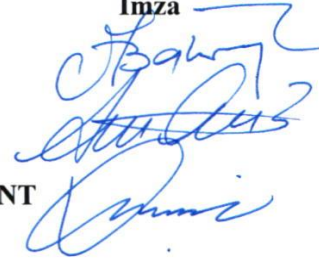
Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2013

ONAY

Ramazan Şamil Tatık tarafından hazırlanan “Okul Merkezli Yönetime İlişkin Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” konulu bu çalışma, 2 Eylül 2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI:	Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
JÜRİ ÜYESİ:	Doç. Dr. Ali DELİCE
JÜRİ ÜYESİ:	Yrd. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

İmza



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı Soyadı: Ramazan Şamil Tatık

Doğum Yılı: 1988

Doğum Yeri: Denizli

EĞİTİM:

- 2011-2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bilim Dalı Yüksek Lisans
- 2006-2010 Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği
- 2002-2006 Denizli Yabancı Dil Ağırlıklı Süper Lisesi
- 1996-2002 Denizli Hürriyet İlköğretim Okulu
- 1994-1996 Kale Hürriyet İlköğretim Okulu

DENEYİM:

- 2011- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi
- 2010-2011 Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM:

E-Posta : ramazan.tatik@marmara.edu.tr

ÖNSÖZ

Yüksek lisans ders dönemimde tez danışmanım Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu hocamdan aldığım Hizmetiçi Eğitim ve Profesyonel Gelişme adlı derste sunum konusu olarak Okul Merkezli Yönetim'i seçtim. Araştırmalarım başlamadan önce bu konu hakkında çok fikre sahip değildim. Ancak araştırdıkça yabancı alanyazında bu konu üzerine birçok çalışmanın var olduğunu, yurt içi alanyazında ise neredeyse hiç çalışma olmadığını gördüm ve tezimde bu konuyu araştırarak yurt içi alanyazına katkı sağlamak istedim.

Ülkemiz idari yönetim anlamında merkeziyetçi bir yapıya sahiptir ve eğitim de bu merkeziyetçi yapının içinde yer almaktadır. Ortaya çıkan sorunlara zamanında ve uygun çözüm önerileri üretilememektedir. Bununla beraber, milyonlarca öğrencinin, yüz binlerce öğretmenin ve okulun bulunduğu ülkemiz eğitim camiasında merkez teşkilat olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetersiz kaldığı görülmekte ve merkez teşkilatın yetkilerinin okullara aktarılmasını öngören okul merkezli yönetimin eğitimin merkeziyetçi yapısına alternatif olup olamayacağı sorusu akıllara gelmektedir.

Çalışmalarımın her aşamasında bana yol gösteren ve tecrübelerinden yararlanmamı sağlayan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na, tezim hakkında eleştiriler sunarak tezimin olgunlaşmasında rol oynayan Doç. Dr. Ali Delice'ye ve Yrd. Doç. Dr. A. Faruk Levent'e, tezime görüşleri, önerileri ve yorumlarıyla katkıda bulunan Araştırma Görevlisi Dilek Pekince'ye, gerek akademik gerekse manevi desteğini benden esirgemeyen kıymetli dostum ve meslektaşım Araştırma Görevlisi Selçuk Doğan'a, tez sürecimin gidişatıyla ilgilenip ihtiyaç duyduğumda bana motivasyon sağlayan Araştırma Görevlisi Duygu Dinçer'e, tezime katkısını esirgemeyen Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisi Köksal Banoğlu'na, araştırmama katılarak bu çalışmanın ortaya çıkmasına vesile olan tüm öğretmen arkadaşlara teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, sadece tez dönemimde değil tüm hayatım boyunca beni cesaretlendiren, benim için fedakarlıklarda bulunan anneme, babama ve ağabeyime bu çalışmayı hediye ediyorum.

İstanbul, 2013

R. Şamil TATIK

ÖZET

OKUL MERKEZLİ YÖNETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Bu çalışmanın amacı, eğitimde merkeziyetçiliğe alternatif olarak okul merkezli yönetime ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla; resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul merkezli yönetime ilişkin görüşleri alınmış ve yorumlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Okul Merkezli Yönetime ilişkin öğretmenlerin görüşlerini betimlemek amacıyla altı adet demografik soru ve beş adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü yapan veya yapmış olan ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuş ve bu amaçla NVIVO 10 programı kullanılmıştır.

Bu araştırmada merkezi atamanın yerel veya bölgesel özellikleri, şartları ve ihtiyaçları dikkate almadığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Diğer bir bulgu da öğretmenlerin kararları etkileyebildiğidir. Öğretmenlerin okullarda karar alımlarında fikirlerine ve görüşlerine değer verilmediği görülmektedir. Yöneticilerin karar almada baskın olabildiği bir diğer bulgudur. Öğretmenlerin program konusunda çok da özgür hareket edemedikleri, okullara veya öğretmenlere öğretim programı hazırlama yetkisi verildiği takdirde programda eşitlik sağlanamayacağı bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, okulların kaynak arayışında oldukları, yeterli ödeneğin okullara dağıtılmadığı da görülmektedir.

Okul merkezli yönetimin, fiziksel ve sosyolojik anlamda kendisini daha iyi tanıyan okullara kendi kararlarını yerel ihtiyaçlara ve şartlara göre alabilme yetkisi tanınması açısından önemli olduğu söylenebilir. Okul merkezli yönetim sayesinde okulların, insan kaynaklarını kendileri oluşturabildiği ve kendi öğretim programlarını öğrencilerin

ihtiyaçlarına ve yerel şartlara göre tasarlayabildikleri ifade edilmektedir. Okullar ayrıca kendi bütçelerini oluşturabilmekte ve kendi ihtiyaçlarına göre harcama yapabilmektedir.

Öğretmen istihdam yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğretmenleri işe alacak kişilerin veya kurulların yeterlik olarak yükseltilebileceği önerilmektedir. Öğretim programı hazırlama yetkisinin okullara veya öğretmenlere verilmeden önce öğretmenlere hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebileceği nerileri de verilmektedir. Okullara bütçe yetkisi verilmesi durumunda bütçenin denetlenmesi için bir mekanizmanın kurulabileceği bir diğer neridir.

Anahtar Kelimeler: Okul merkezli yönetim, eğitimde yerelleşme, zynetimli okullar.

ABSTRACT

A QUALITATIVE RESEARCH BASED ON TEACHERS' VIEWS RELATED TO SCHOOL BASED MANAGEMENT

The purpose of this study is to reveal the viewpoint of teachers about school based management as an alternative to centralization in education. For this purpose; the views of teachers about school based management working in officially primary and secondary education were received and interpreted. In accordance with this purpose; semi-structured interview method in qualitative research designs was used. To describe the views of teachers about school based management, a semi-structured interview form consisting of 6 demographic and 5 open-ended questions was prepared and 30 teachers were interviewed. Study group was constituted from teachers, who did or were doing his/her postgraduate education in Educational Administration and Supervision in Marmara University and actively worked in state schools by means of criterion sampling method among purposeful sampling methods. Content analysis was used to analyze the data obtained in the research and for this purpose, NVIVO 10 programme was used.

In this research, it is made out that central assignment doesn't take notice of the local features, conditions and needs. Another finding is that teachers can affect the decisions, It is seen that the managers don't give value to the views of teachers and the managers can be dominant in decision making. It is also made out that the teachers can't behave freely about the curriculum. In case of giving the authority of preparing the curriculum to the schools or the teachers; equality can't be provided. And it is seen that schools are busy with fund seeking and sufficient fund aren't distributed to schools.

It can be stated that school based management is important in terms of giving the authority of decision making to the schools knowing themselves better in physical and sociologic context according to local needs and conditions. It is stated that schools can set up its own human resources and design its own curriculum according to students' needs and local conditions. Furthermore, schools can set up their own budget and spend according to their own needs.

In case of giving the authority of recruiting teachers; people or councils who will recruit teachers can be raised in terms of proficiency. Before giving the authority of preparing the curriculum to schools or teachers, teachers can be given inservice training and seminar. Another suggestion is that in case of giving the authority of budget to schools, a mechanism to control the budget can be set up.

Key Words: School-based management, localization in education, self-managing schools.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	7
2.1. Okul Merkezli Yönetimin İlkeleri	14
2.2. Okul Merkezli Yönetimin Varsayımları	15
2.3. Okul Merkezli Yönetimin Amaçları	15
2.4. Okul Merkezli Yönetim Modelleri	17
2.5. Okul Merkezli Yönetim Stratejileri	19
2.6. Okul Merkezli Yönetim Unsurları	20
2.6.1. Okul Yönetim Kurulları	22
2.6.2. Bölge Eğitim Yöneticileri ve Bölge Eğitim Büroları	24
2.6.3. Okul Yöneticileri.....	29
2.6.4. Öğretmenler.....	35
2.6.5. Öğrenciler.....	39

2.6.6. Veliler ve Toplum Üyeleri	39
2.6.7. Okul Konseyleri	41
3. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN AVANTAJLARI.....	43
4. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN DEZAVANTAJLARI.....	46
5. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN KAPSAMI	47
5.1. İnsan Kaynakları Yönetimi	48
5.2. Öğretim Programı Yönetimi	48
5.3. Bütçe Yönetimi	49
5.3.1. Okul Merkezli Bütçenin Avantajları ve Dezavantajları	52
6. OKUL MERKEZLİ YÖNETİM BAĞLAMINDA YABANCI ÜLKE ÖRNEKLERİ	53
6.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	53
6.2. Avustralya	56
6.3. Hollanda.....	56
6.4. Kanada	57
7. OKUL MERKEZLİ YÖNETİMİN BAŞARIYA ULAŞMASI İÇİN GEREKENLER	57
BÖLÜM III: YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Paradigması.....	64
3.2. Araştırmanın Deseni	64
3.3. Çalışma Grubu	65
3.4. Veri Toplama Aracı	66
3.5. Verilerin Toplanması	67
3.6. Verilerin Çözümlemesi	68
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	71
4.2. Öğretmen İstihdamı	73
4.2.1. Mevcut Güçlü Yönler	74
4.2.1.1. Adalet.....	74
4.2.1.2. Eleme	74

4.2.1.3. İş Güvencesi	75
4.2.2. Mevcut Zayıf Yönler	75
4.2.2.1. Bireysel Yeterlik.....	75
4.2.2.2. Yerellik	76
4.2.2.3. Eşitlik.....	76
4.2.2.4. İş Garantisi.....	77
4.2.3. Olası Zayıf Yönler	78
4.2.3.1. Adam Kayırmacılık	78
4.2.3.2. Yeterlik	79
4.2.3.3. Ülke Bütünlüğü.....	80
4.2.3.4. Eşitlik.....	80
4.2.3.5. Değerlendirme	81
4.2.3.6. Taviz Verme	81
4.2.4. Öğretmen İstihdamının Olası Durumuna İlişkin Öneriler.....	82
4.2.4.1. Merkeziyetçilik	82
4.2.4.2. Okula Dayalılık.....	83
4.2.4.3. Yerellik	84
4.2.5. Olası Güçlü Yönler.....	84
4.2.5.1. Kalite ve Performans	85
4.2.5.2. İhtiyaca Görelilik	85
4.3. Kararlara Katılım	86
4.3.1. Mevcut Zayıf Yönler	87
4.3.1.1. Kültür.....	87
4.3.1.2. Yapı	87
4.3.1.3. Yönetici Yeterlikleri	89
4.3.1.4. Profesyonellik	90
4.3.2. Kararlara Katılımın Mevcut Durumuna İlişkin Öneriler.....	91
4.3.2.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	91
4.3.2.2. Yönetici Yeterlikleri	92
4.3.2.3. Uzmanlık	93
4.3.3. Mevcut Güçlü Yönler	94
4.3.3.1. Yönetim Kurulu Profili.....	94

4.3.3.2. Bireysel Profil	95
4.3.3.3. Yönetici Profili	96
4.3.4. Olası Güçlü Yönler.....	97
4.3.4.1. Kaliteli Karar	97
4.3.4.2. Demokrasi.....	99
4.3.4.3. Aidiyet	101
4.3.4.4. İletişim	101
4.3.4.5. Değer Görme	102
4.3.4.6. Empati.....	102
4.3.5. Olası Zayıf Yanlar	103
4.3.5.1. Kurullar.....	103
4.3.5.2. Olumsuz Tutum	104
4.4. Öğretim Programı	105
4.4.1. Mevcut Zayıf Yönler	105
4.4.1.1. Öğrenci Merkezli Hale Getirememe.....	105
4.4.1.2. Otonomi	107
4.4.2. Mevcut Güçlü Yönler	108
4.4.2.1. Esneklik	108
4.4.2.2. Çerçeve	109
4.4.2.3. Rehberlik	110
4.4.3. Olası Güçlü Yönler.....	111
4.4.3.1. Bireysellik.....	111
4.4.3.2. Olumlu Tutum	112
4.4.3.3. Özgüven.....	113
4.4.4. Olası Zayıf Yönler	113
4.4.4.1. Profesyonel Yeterlik	113
4.4.4.2. Eşitlik.....	115
4.4.5. Öğretim Programının Olası Durumuna İlişkin Öneriler.....	116
4.4.5.1. Denge	116
4.4.5.2. Hazırlık	117
4.5. Bütçe	118
4.5.1. Mevcut Zayıf Yönler	119

4.5.1.1. Kaynak Bulma	119
4.5.1.2. Ödenek Yetersizliği	120
4.5.1.3. Yönetim	121
4.5.2. Mevcut Güçlü Yönler	121
4.5.2.1. Durumsallık	121
4.5.3. Bütçenin Mevcut Durumuna İlişkin Öneriler.....	122
4.5.3.1. Görev Dışı.....	122
4.5.3.2. Ek Destek.....	123
4.5.3.3. Denetim	123
4.5.3.4. Yerelleşme	124
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
5.1. Tartışma ve Sonuç	125
5.2. Öneriler	139
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	139
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	142
KAYNAKÇA.....	143

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri	71
Tablo 4.2. Mevcut Öğretmen İstihdam Durumu.....	73
Tablo 4.3. Olası Öğretmen İstihdam Durumu	77
Tablo 4.4. Mevcut Kararlara Katılım Durumu	86
Tablo 4.5. Olası Kararlara Katılım Durumu	97
Tablo 4.6. Mevcut Öğretim Programı Durumu	105
Tablo 4.7. Olası Öğretim Programı Durumu	111
Tablo 4.8. Mevcut Bütçe Durumu	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Kendi Kendine Yönetim Modeli	18
---	----

BÖLÜM I: GİRİŞ

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın yapılma nedenini oluşturan problem durumu, amacı ve önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlar üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda dünyada meydana gelen sosyal, teknik, ekonomik ve kamu yönetimindeki gelişmelerle, hizmeti vatandaşın ayağına getirmek düşüncesi ön plana çıkmıştır. Vatandaş hizmetin hem kim tarafından, hem de nasıl gerçekleştirildiği ile ilgilenmektedir. Kitle iletişim araçlarının da etkisiyle, insanlar her yerde aynı hizmeti istemeye başlamışlar, bu da yönetimin işini zorlaştırmıştır. Ayrıca yükselen demokratikleşme talepleriyle, yerel yönetimlerin güçlendirilmesi anlayışı ön plana çıkmış ve merkezdeki yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi düşüncesi tartışılmaya başlanmış ve bu tartışmada eğitim de yerini almıştır (Bucak, 2000).

Bürokratik bir yapılanma ile merkezi bir yönetim özelliği taşıyan Türk Milli Eğitim Sistemi, sorunların teşhisi, ihtiyaç ve beklentilere zamanında yanıt verme, değişme, yenileşme ve gelişmenin sağlanması hususlarında hantal ve etkisiz kalmaktadır. Tek merkezden yönetimin bir sonucu olarak, büyük ölçüde aynı türden programların ve uygulamaların tüm okullara sunulması ile yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaç ve beklentiler karşılanamamakta ve sorunlara etkili çözümler getirilememektedir (Özmen ve Hozatlı, 2008).

Merkez teşkilat tarafından hassasiyetle denetim altında tutulan okullar, karar alabilme noktasında çok az bir yetkiye sahiptir ve hemen hemen her noktada merkez teşkilata danışmak zorundadır. Sonuç olarak, bir okulun yaşadığı krizler ve sorunlar ile hemen ilgilenilememekte ve bu krizler ve sorunlar çözülememektedir (Cheng, 1996).

Mevcut işleyişe göre, eğitim fakültesi mezunları ile formasyon eğitimi almış olmak şartıyla fen edebiyat fakültesi mezunları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarına merkezi atama yolu ile atanmaktadır. Atama için KPSS puanları esas alınmaktadır. Ancak, yıllardır ülkemizde tartışıldığı üzere, öğretmenlerin yeterlikleri tartışmalı bir konudur. Buna ilişkin olarak; Oswald (1997), okul merkezli yönetim sayesinde insan kaynaklarını oluşturma yetkisinin okullarda toplanması gerektiğini ifade etmektedir.

Okulların bulundukları yörelerin yerel ihtiyaçları ve şartları göz önüne alınmadan merkez teşkilat okullarda uygulanmak üzere bir çerçeve öğretim programı hazırlamakta ve okullardan bu çerçeve programlara uymalarını beklemektedir. Oysa bu programların bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel ihtiyaçlara ve okulun ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir (Leithwood, 2008; Ramparsad, 2001).

Merkez teşkilat, okullara belli miktarlarda ödenek ayırmaktadır. Ancak, temel eğitim için hükümet bütçesinden ayrılan ödeneğin kontrolü ve karar verme üzerinde endişe hakim olduğu belirtilmektedir (Guzman, 2003).

Eğitimden sorumlu olan merkez teşkilatı birimi Milli Eğitim Bakanlığı; öğretmen, öğrenci ve okul istatistikleri açısından bakıldığında, 2011-2012 eğitim-öğretim yılları itibariyle, örgün eğitim ve yaygın eğitim kapsamında 60.165 okul, 25.429.670 öğrenci ve 880.731 öğretmene sahiptir (TÜİK, 2012). Günümüzde, ülkenin devasa kurumu haline gelmiş böyle bir örgütün, merkez birimleri veya kişileri eliyle yönetilmesi artık mümkün görünmemektedir.

Şimşek'e (1997) göre milli eğitim sistemi ulusal olma kaygısıyla katı, merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde bulunma yetisini yitirmiş devasa bir organizmaya dönüşmüştür. Bu anlamda merkeziyetçi olan ve toplumun gereksinimlerine yanıt veremeyen Milli Eğitim Sisteminin yapı ve işleyişinin değiştirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde eğitim ile ilgili tüm kararların merkezden alınması, işlerin ağır ve gerekli etkilikte gerçekleşmesini engellemektedir. Bu nedenle yapılan araştırmalar sonucunda diğer ülkelerde olduğu gibi yetkilerin bir kısmının yerel yönetimlere verilmesi, kararların alınmasında, uygulanmasında ve takibinde kolaylık ve etkilik sağlayacağı düşünülmektedir (Altınışik, 2005).

Hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde, eğitimi geliştirmek için hükümet girişimleri genelde daha çok derslik sağlama, daha fazla ğretmen istihdam etme ve okullara daha fazla ders materyali sağlama üzerinedir. Ancak, daha fazla girdinin okulların daha iyi hizmet vermesi için yeterli olmadığına dair görüşler vardır. Eğitim sistemlerinin çocuklara iyi bir eğitim sağlamada başarısız olmalarının önemli bir sebebi de politika yapıcılar, eğitim sağlayıcılar, vatandaşlar ve hizmet ettikleri öğrenciler arasındaki zayıf hesap verebilirlik ilişkileridir. Son on yılın üzerinde bir süredir karar alma yetkisinin bir kısmının okullara aktarımının popüler bir reform olması şaşırtıcı değildir (Osoria, Fasih, Patrinos & Santibanez, 2009).

Okullarda etkililiğin sağlanabilmesine ilişkin olarak birçok bilim adamı, okulların, kendine özgü kararları almada ve sorunlara zamanında yanıt vermede duydukları ihtiyaa işaret etmektedir (Erdoğan, 2000; Balcı, 2000). ağın gerektirdiği nitelikte insan kaynağını yetiştirebilmek için, değişim ve gelişim taleplerinin arttığı günümüzün dinamik ortamında, statik bir örgütlenme biçimine sahip bir merkezi yönetimin eğitim sisteminin taleplerini karşılamaya çalışmasının bir çelişki oluşturduğu dile getirilmektedir (Balcı, 2000). Türk milli eğitiminin artık yerel ve yerinden yönetim anlayışına dayalı okul ve yönetim anlayışına geçmesi kaçınılmaz bir zorunluluk olarak dile getirilmektedir (Erdoğan, 2000). Tüm bu problem durumuna ilişkin olarak, bu araştırmanın problem cümlesi eğitimdeki merkeziyetçi yapıya alternatif olarak okul merkezli yönetime ilişkin öğretmenler nasıl bir bakış açısına sahiptir. Bu problem cümlesine bağlı olarak alt problemler ise şöyledir:

1. Alt Problem: Öğretmenler okullardaki karar alma süreçlerinde ne derece söz hakkına sahip olduklarını düşünüyorlar ve öğretmenlerin bu süreçlerde daha etkin olabilmeleri için neler yapılabilir?
2. Alt Problem: Öğretim programlarının okul merkezli olarak hazırlanmasına ilişkin ğretmen görüşleri nelerdir?
3. Alt Problem: Okul merkezli yönetimin alt boyutlarından biri olan ğretmen istihdam sistemine yönelik değerlendirmeler nelerdir ve ne gibi alternatifler retilbilir?
4. Alt Problem: Okullardaki karar alma süreçlerine diğer paydaşların da dâhil edilmesine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

5. Alt Problem: Okullar bütçe açısından ne durumdadır, bütçe elde ederken yaşanan sorunlar nelerdir ve bütçe elde etmeye ilişkin öneriler nelerdir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak okul merkezli yönetime ilişkin görüşlerini betimlemek ve yorumlamaktır.

1.3. Önem

Ülkemizin ileri medeniyetler seviyesine gelebilmesi, diğer ülkelerle rekabet edebilir hale gelmesi için önem verilmesi gereken alanlardan birisi eğitimidir. Devlet tarafından bu noktanın önemi fark edildiği için eğitime yapılan yatırımlar her geçen gün artmakta, eğitimin daha iyiye gitmesi ve eğitimden daha çok verim elde edilmesi amacıyla eğitim alanındaki gelişmeler ve düzenlemeler istikrarlı bir şekilde devam etmektedir. Ancak, yıllardır ülkemizde tartışma konusu olan merkeziyetçi yönetim yapısından yerel yönetim yapısına geçiş, eğitimde yerleşmeyi de içermektedir.

Eğitim ve öğretimden sorumlu merkez teşkilat olan Milli Eğitim Bakanlığı; öğretmen, öğrenci ve okul istatistikleri açısından bakıldığında, 2011-2012 eğitim-öğretim yılları itibarıyla, örgün eğitim ve yaygın eğitim kapsamında 60.165 okul, 25.429.670 öğrenci ve 880.731 öğretmene sahiptir (TÜİK, 2012). Bu haliyle bile devasa bir kurum iken her geçen gün daha da büyümekte ve bu büyüklükteki örgütü yönetmek her geçen gün zorlaşmaktadır. Bunun yanında; merkeziyetçi yapıdaki ülkemizde okullar merkez teşkilata danışmadan karar alamamakta, sorunlara kısa zamanda çözüm üretilmemekte, üretilse bile uygulanamamakta ve bunların sonucunda bürokrasi artmaktadır. Durum böyleyken eğitim yönetiminin daha verimli ve etkili hale gelebilmesi için eğitimde yerleşmesinin okullara yansması olan “okul merkezli yönetim” alternatif olarak gün yüzüne çıkmaktadır. Ancak, bu yönetim tarzının uygulanması durumunda ortaya çıkacak sorunlar, bu sistemin getireceği avantajlar ve dezavantajlar netlik kazanmamıştır.

Bu araştırma ile elde edilen bulguların:

- Mevcut öğretmen istihdam sisteminin artı ve eksi yönlerinin neler olduğunu yansıtması ve nasıl bir istihdam tipinin önerildiğini ortaya koyması açısından Millî Eğitim Bakanlığı'na,
- Öğretmenlerin okullardaki karar alım mekanizmalarında ne kadar etkili olduklarını ve katılımlarını teşvik etmek için neler yapılabileceğini ortaya koyması açısından Milli Eğitim Bakanlığı'na ve eğitim kurumlarına,
- Mevcut öğretim programlarının artı ve eksi yönlerinin neler olduğunu yansıtması, programlar uygulanırken ne gibi sorunların yaşandığını ortaya koyması ve bu programları hazırlama yetkisinin öğretmenlere verilmesi durumunda beklenen artı ve eksi yönlerin neler olabileceğini göstermesi açısından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na,
- Okullardaki maddi durumu yansıtması açısından Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Maliye Bakanlığı'na önemli bir kaynak olacağı bu araştırmanın önemini ifade etmektedir.

Ayrıca, bu araştırmanın sonunda elde edilen bulguların; Milli Eğitim Şûralarında, hükümet programlarında, kalkınma planlarında kullanılmak üzere politika üreticilerine/yapıcılarına önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çalışma grubu; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul merkez ile ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisanüstü yapan veya yapmış olan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırma, İstanbul merkez ile ilçelerinde, resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan görüşme sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin okul merkezli yönetim ile ilgili görüşme sorularına verdikleri cevapların onların görüşlerini doğru olarak yansıttığı kabul edilmektedir.
2. Bu çalışma için seçilen çalışma grubu çalışmanın amacına uygundur.

1.6. Tanımlar

Merkeziyetçilik: Yönetim hizmetlerinin merkezde toplandığı ve bunların merkezi hiyerarşi içindeki kuruluşlarca yürütüldüğü sistemdir.

Yerelleşme: Merkez Örgütü'nün elinde bulunan yetkinin, merkezin taşra örgütlerine ya da yerel yönetim örgütlerine aktarılması olarak kabul edilmiştir.

Eğitimde Yerelleşme: Eğitimde yerelleşmeden karar verme, örgütleme ve uygulama yetkilerinin, merkezin vesayeti altında olmayan, onlarla hiyerarşik ilişki içinde bulunmayan özerk birimlerce kullanılması anlaşılmalıdır.

Okul Merkezli Yönetim: İnsan kaynakları oluşturma, öğretim programı hazırlama ve bütçeyi düzenleme yetkilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan okullara devredilmesidir.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2. Okul Merkezli Yönetim

Alanyazına bakıldığında, okul merkezli yönetim; “okulların yerel yönetimi”, “okul temelli yönetim”, “okul temelli bütçe”, “öğrenci merkezli yönetim”, “paylaşımlı karar alma”, “paylaşımlı yönetim”, “okul temelli öğretim programı geliştirme”, “idari yerelleşme”, “kendi kendini yöneten okullar”, “kendi kendine karar veren okullar”, “yerel düzeyde özerk okullar”, “yetki aktarımı”, “yerelleşme”, “yeniden yapılanan okullar”, “yeniden yapılanma”, “katılımlı karar alma”, “okul temelli otonomi”, “yerelleşmiş yönetim”, “okulu yetkilendirme”, “yerelleşmiş otorite”, “okul bölgesi otonomisi”, “okul temelli karar alma” kavramlarıyla ifade edilmektedir (Arterbury & Hord, 1991; Cistone, Fernandez & Tornillo, 1989; Johnston & Germinario, 1985; Lewis, 1989; Clune & White, 1988; Cotton, 1992; Kuehn, 2004). Bu çalışma boyunca, kavram karmaşası oluşmaması için “okul merkezli yönetim” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Malen, Ogawa ve Kranz (1990), bu terimlerin genel olarak, yönetim yapılarındaki değişiklikleri yansıtmak, gelişmenin temel birimi olarak okulu tanımlamak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Yani okul merkezli yönetim, gelişmeleri teşvik etmede önemli bir araç olarak görülmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.2). Okul merkezli karar alma, okulların ve bölgelerin geleneksel bürokratik modelinden daha açık, katılımcı bir sisteme geçişte ilişkileri ve rolleri değiştirmeyi teşvik etmektedir (Fulbright, 1988, s.5).

Okul merkezli yönetim modelinden önce, çoğunlukla bilgilendirilmemiş olan öğrencilere yakın aileler ve öğrenciler gibi az kullanılmış kaynaklar okulun işleyişinden ve karar almadan ayrı tutulmuştur (Arterbury & Hord, 1991, s.2). Öğretmenler sıklıkla öğretmen haklarının ve sözleşmelerin koruyucuları olarak hareket etmelerine rağmen, yeni model kurum temsilcisinden esneklik gerektirmektedir. Bu yönetim modeli öncesinde bu temsilciler, okul sistemiyle doğrudan yüz yüze gelebiliyordu ve konuları müzakere edebiliyordu. Yani, okul merkezli yönetim modeli, tüm alanlardaki karar alımlarında işbirliğini ve dayanışmayı içine almaktadır. Ya öğretmenlerin ya da yöneticilerin temsiliyeti, tipik kurumsal bir bağlantıyken, onların öğretmenlerle,

yöneticilerle, okul kuruluyla ve daha geniş eğitim topluluğuyla ortak hareket etmeye ihtiyacı vardır (Arterbury & Hord, 1991, s.3).

En geniş tanımıyla okul merkezli yönetim, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden, değişen eğitimsel, çevresel istek ve gereksinimleri okul düzeyinde karşılayan, eğitimi-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasını öngören, özerkliğe ve katılımlı karar almaya dayalı eğitimin yerinden yönetim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Caldwell, 1990, akt: Yalçinkaya, 2004; Caldwell, 2005; Lindelow & Heynderickx, 1989). 1980'lerdeki okul reform hareketiyle ortaya çıkan en popüler stratejilerden biri olan okul merkezli yönetim, karar alma yetkisinin okullara yerleştirilmesi ve okul seviyesindeki bileşkenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi olarak tanımlanır (Hess, 1995; Murphy, 1997, akt: Cranston, 2001; Oswald, 1995; 1997; Short & Greer, 1997, akt: Rodriguez & Slate, 2005; Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995; Cistone, Fernandez & Tornillo, 1989). Birçok yazar ve kurumun desteklemelerine rağmen, Malen ve arkadaşları (1990), alanyazın taramasından okul merkezli karar almanın yeni bir fikir olmadığını kamu eğitimi eleştirisi altındayken periyodik olarak gün yüzüne tekrar çıkan bir reform olduğunu ifade etmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.2). David (1995/1996, s.4), okul merkezli yönetimin bu on yılın en önemli reformu olduğunu- toplulukları ve eğitimcileri güçlendirmenin potansiyel bir gücü- ancak kimsenin bu reformun ne olduğu, nasıl yapılacağı veya niçin yapılacağı üzerine bir karar birliğine henüz varamamış olduğunu ifade etmektedir. Okul merkezli yönetim kapsamındaki yapısal reformlar; yerleşmeyi, paylaşımlı karar almayı, okul seçimini, okulların içindeki okulu, uzun dersleri esnek şekilde zamanlama, öğretmen takımı oluşturma, tüm öğrenciler için gereken ortak akademik öğretim programı, takibi azaltma ve yetenek grupları oluşturma, okul hesap verebilirliği için dış standartlar ve portfolyolar gibi yeni değerlendirme formlarını kapsamaktadır (Newmann & Wehlage, 1995, s.1).

Eğitimsel reform çabalarının bir parçası olarak okul merkezli kararlar alan bağımsız yerleşkelere okul yönetimini yerleştirme bir süredir savunulmaktadır (Rodriguez & Slate, 2005a, 2005b, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.50). Okulun eğitimsel gelişme yönetiminin temel birimi olduğu bir yerleşme süreci olan okul merkezli karar alma öğretmen girdisi, personele, ailelere ve topluluğa (okullara ve okullaşmaya ilişkin geçerli konulara doğrudan ulaşabilen bireyler) destek için bir yol yaratır (Everett, 1998,

akt: Noel, Slate, Brown, & Delgado, 2008, s.50). Bir diğerk yoruma göre, okul merkezli karar alma, geleneksel olarak bölge düzeyinde yönetici tarafından alınan, okullara yönlendirilen ve okul yönetimi tarafından alınan bazı kararların öğretim personeliyle, öğrencilerle ve toplum üyeleriyle paylaşıldığı felsefi bir inanca dayanmaktadır (Madison Public Schools, 1996, akt: Noel, Slate, Brown, & Delgado, 2008, s.51).

Okul merkezli yönetim, okul yönetim görevlerinin okulun kendi ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre yerine getirilmesi anlamına gelir. Bundan dolayı, okul üyeleri (yöneticiler kurulu, denetmen, yönetici, öğretmenler, veliler ve öğrenciler vb.), okulun uzun vadede gelişimi için etkili eğitim etkinliklerini yerine getirmek ve sorunları çözmek amacıyla, kaynakları kullanabilme noktasında daha fazla otonomiye sahiptirler (Cheng, 1996, s.44). Ancak, David (1995/1996, s.6); okul merkezli yönetimin herkesin her şey hakkında karar verebilmesi anlamına gelmediğini ifade etmektedir.

Okul merkezli yönetim, öğretmenlerin ve yöneticilerin üstüne yeni talepler eklemektedir (Liontos, 1994, s.2). Öğretmenlerin daha önce sorumlu olmadıkları birçok sorumluluğu üzerlerine almalarını istemektedir. Onların zamanından çok fedakârlık yapmalarını da istemektedir. Güvenlik kodları ve bölge düzenlemeleri gibi yöneticilere memnuniyetle bıraktıkları meselelere aşına olmaları da istenmektedir (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351).

Paydaşların katılımı, kurul üyelerinin yöneticiye fikir sunması şeklinde olabileceği gibi nihai karar almada tümüyle katılım şeklinde de olabilir (Wagstaff & Reyes, 1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.6). Tüm paydaşlar aktif olarak karar alma sürecine katılsa bile hala temsiliyet düzeyi okuldan okula fark edecektir (Murphy & Beck, 1995, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.6).

Yavuz (2004, s.49) okul merkezli yönetimi şöyle tanımlamaktadır:

“Okulda yerinden yönetim, yönetim ilkeleri doğrudan okulun gereksinimlerine ve özelliklerine göre belirlenen ve okulun tüm üyelerinin (yönetim kurulu üyeleri, müdür, öğretmen, veli ve öğrenciler) katılımıyla okulun gelişimi, sorunların çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararları alan, merkezli yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır.”

Carlson'dan (1996) aktaran Başaran'ın (2006, s.145) okul merkezli yönetim tanımı ise şöyledir:

“Okul odaklı yönetim, sorunların yerinde çözülmesini sağlamak için okuldaki eğitim işgörenlerini yönetime katmak; onların yeterliklerine ve bilişsel güçlerine (yargılamalarına) güvenerek, verilen kararların uygulanması sorumluluğunu yüklenmelerini sağlamaktır.”

Elmore (1991, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.16), okul merkezli yönetimi; kurumsal değişimleri öğretimsel prosedür ve öğrenmede değişimlere dönüştüren sistem veya kısa bir açıklama olarak tanımlamaktadır.

Liontos (1994, s.1) ise, okul merkezli yönetimi, okul düzeyinde işbirlikçi şekilde eğitimsel kararların alınması süreci olarak tanımlamaktadır.

Cheng (1996, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.1), okul merkezli yönetimi eğitim hedeflerinin çeşitliliği olarak lanse etmektedir.

Candoli (1991, s.34)'ye göre, eğitim sisteminin tüm bölümlerinde hesap verebilirlik ve serbestlik arasında bir denge kurmanın bir yoludur.

Eranson'ın (2001) tanımına göre ise, okul merkezli yönetim karar verme sürecinin merkez teşkilattan okullara yöneltilmesidir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147).

Okul kurumları kapsamında gücü, veriyi, bilgiyi ve ödülleri yerelleştirmektir (Marsh, 1992, s.10).

Okul toplumundaki ve okul bölgesindeki tüm paydaşların yetkisini artıran okul yönetimindeki değişimdir (Malen, Ogawa & Kranz, 1989, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.4). Nitekim; Robertson, Wohlstetter ve Mohrman (1995, s.376), okul merkezli yönetimin okulların yönetiminde çeşitli paydaşların katılım seviyesini artırmaya yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda; Cheng (1996, s.47), mevcut okul merkezli yönetim hareketinin, okul yönetiminin pasif bir uygulama sisteminden kendi kendini yöneten bir sisteme geçişi olarak algılanabileceğini ifade etmektedir.

Ferlie, Ashburner ve Pettgrew'a (1996) göre, okul merkezli yönetim, yetkinin ve sorumluluğun işin gerçekleştiği yere en yakın kişilerle paylaşılmasıdır (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147).

Weiss (1992, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.4), her tanımın karar alan kişilerin oluşumundaki değişikliklere ve karar alma kontrol yerindeki büyük değişime işaret ettiğini belirtmektedir.

Yapılan tanımların birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir (Cotton, 1992, s.4):

- bölge organizasyonunun bir formudur,
- eğitimin yönetimini değiştirir,
- yetkinin yerleşmeye doğru bir değişimini temsil eder,
- okulu, eğitimsel değişimin temel birimi olarak tanımlar,
- artırılmış karar alma gücünü yerel okul bölgesine taşır.

Daha dar anlamıyla okul temelli yönetim, bütçe, insan kaynakları ve öğretim programı üzerindeki gücü (otoriteyi) geniş ölçüde bağımsız okullara aktaran siyasi bir reform (David, 1995/1996; Wohlstetter & Mohrman, 1993), eğitim reformu (Fiske, 1995, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.1), yönetim reformu (David, 1995/1996, s.5), yönetim döngüsü (Balcı, 2000, s.497), yeni kamu yönetiminin bir parçası (CERI, 1995) ve eğitimi geliştiren bir strateji (Myers & Stonehill, 1993, s.1) ve eğitim yönetiminde yeni bir stratejidir (Başaran, 2006, s.145). Cheng (1996), okulların yönetim ve bütçe noktalarında özerk olarak karar alabilmesine ve bu karar alma sürecine öğretmen, veli ve öğrencilerin dahil olmasına okul merkezli yönetim demektedir.

Okul merkezli yönetime ilişkin diğer bazı görüşler de alanyazında geçmektedir. David (1989, s.46), okul merkezli yönetimin belkemiğinin bölgedeki yetkinin okullara devredilmediğini olduğunu belirtmektedir. Yine David (1995/1996, s.6), okul merkezli yönetimin farklı biçimlerde ortaya çıkmasına rağmen, merkezinde katılımcı karar alma fikri olduğunu ifade etmektedir. Okul merkezli yönetimin esası, karar almanın okul bölgesinden okula geçmesidir (Garms, Guthrie & Pierce, 1978, s.278). Okul merkezli yönetimin doğası, karar alma ve karar alıcılarla ilgilidir (Mojkowski & Fleming, 1988, s.3). Okul merkezli yönetimdeki püf noktası, okul sisteminin profesyonel kadrosuna katılım aracılığıyla yönetimdir (Wagstaff & Reyes, 1993, s.1). Okul merkezli yönetim yaklaşımı, her bir okulda yöneticilerden, öğretmenlerden ve velilerden oluşan resmi yapılar oluşturmaktır (Malen, Ogawa & Kranz, 1989, s.251). Wohlstetter'a (1990, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.5) göre, birçok insan okul merkezli yönetimi politik bir konu olarak görmektedir. Bu gruptaki insanların okul merkezli yönetime bakış açısı, gücün

yerel kurullara transferini içeren politik bir konu olduğudur (Wohlstetter & Mohrman, 1993, s.3).

Okul merkezli karar alma, geleneksel olarak bölge düzeyinde yönetici tarafından alınan, okullara yönlendirilen ve okul yönetimi tarafından alınan bazı kararların öğretim personeliyle, öğrencilerle ve toplum üyeleriyle paylaşıldığı felsefi bir inanca dayanmaktadır (Madison Public Schools, 1996, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51).

Okul merkezli karar alma, birçok durumda bir son gibi tanıtılmaktadır. Diğer durumlarda, okul merkezli karar alma öğretmenler için iş çevresini profesyonelleştirmek için bir taslak, okul hayatına aileleri dâhil etmenin bir yolu, okul kurumunu demokratikleştirmenin bir yolu olarak işgörmektedir. Bu son iki amaç değerli olsa da okul merkezli karar alma açıkça öğrenen çıktıların artırmanın bir yolu olarak düşünülebilir. Bundan dolayı, okul gelişim girişimini desteklemenin ve güçlendirmenin bir yolu olarak okul merkezli karar alma üzerine odaklanmanın takip ettiği okul ve sınıf gelişimine başlangıç vurgusu yapılmalıdır (Arterbury & Hord, 1991, s.8).

Etkili bir okul merkezli yönetim şu 6 özelliğe odaklanır (Brown, 1990):

- otonomi, esneklik ve duyarlılık,
- okul toplumunun ve yöneticinin planlaması,
- yöneticinin yeni rollerini kabullenmesi,
- katılımcı bir okul çevresi,
- kadro arasında işbirliği ve dayanışma,
- yöneticiler ve öğretmenlerin kişisel etkililiğine olan yüksek farkındalık (akt: Dimmock, 1993, s.3).

Kapusuzoğlu (2008, s.147), okul merkezli yönetimin gerekçelerini şöyle özetlemektedir:

- Yöneticiler, yönetilenlerin katılımlarını sağlamak suretiyle onların benlik ihtiyaçlarının doyumunu sağlamaktadır (Bayrak, 1996).
- Eğitim kurumunun bulunduğu çevreden güç alınmış olur (Başaran, 1993).

- Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Okullar gerçekleştirdikleri etkinlikler ile okula farklı bir kimlik kazandırır (Açıkgöz, 1994).
- İç ve dış gelir desteği olmaksızın hiçbir sistem değiştirilemez (Özdemir, 1998).
- Kararlara katılma, örgütsel iletişimdeki sorunları ortadan kaldırır (Watkins, 1991).
- Çağdaş ve demokratik bir örgütün özünde insan haklarından olan katılım vardır. Katılım ve paylaşımın eğitim örgütlerinde geliştirilmesi, sistemin devamı açısından bir gerekliliktir (Bayrak, 1996).
- Karar alıcı pozisyonundaki yöneticiler, alınacak kararları uygulamaya geçirecek işgörenlerle paylaşmadığı zaman, alınacak kararların başarılı olma ihtimali düşecektir (Özdemir, 1998).

Eğitim işi ve dış çevre, her geçen gün daha karmaşık hale geldikçe okul yönetim yapıları okul düzeyinde karar alma tarzlarını yetki paylaşımına veya katılıma şu sebeplerden dolayı dönüştürmelidir (Cheng, 1996, s.53-54):

- Bir okulun hedefleri çoğu zaman net değildir ve değişebilir. Öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin ve hatta mezunların katılımı, mevcut durumu ve gelecekteki ihtiyaçları daha fazla yansıtabilecek hedeflerin gelişmesine yardım edebilir;
- Bir okulun birçok hedefi vardır ve okulun görevi karmaşıktır; bunları başarmak için birçok insanın çabasına, hayal gücüne ve zekâsına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin karar almada yer almaları veya karar almaya katılımları, okul için önemli bir katkıdır;
- Karar almaya katılım, üyeleri ve hatta yöneticiler için öğrenme ve gelişme ve aynı zamanda okulu anlama ve yönetme fırsatları sunar;
- Karar almaya katılım, okulda söz sahibi olabilmeleri için öğretmenleri, velileri ve öğrencileri teşvik etme sürecidir.

Howell'a (1999) göre, tepeden aşağıya yönetimden yerel okul toplumuna geçişin arkasındaki mantık, ulusun okullarının yeniden yapılandırılması için toplumun devam eden baskısının sonuç vermesidir (akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.58). Okul merkezli yönetimin yeni talepleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin daha önce sorumlu olmadıkları birçok sorumluluğu üzerlerine almalarını istemektedir. Onların

zamanından çok fedakârlık yapmalarını da istemektedir. Güvenlik kodları ve bölge düzenlemeleri gibi yöneticilere mutlulukla bıraktıkları meselelere aşına olmaları da istenmektedir (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351).

Karar alma süreçlerinde eğitim gerekli gibi görünmektedir (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.360). Nitekim alanyazının büyük bir kısmı, eğitim sisteminin amaçlarına ilişkin becerileri ve anlayışı geliştirmeleri, planlamada ve karar almada meslektaş gibi davranmaları ve yerel okul değişim çalışmalarında işbirlikçi ve destekçi gibi hareket etmeleri için ailelere eğitim vermeyi savunmaktadır (Arterbury & Hord, 1991, s.2). Buna ek olarak; Hallinger, Murphy ve Hausman'ın (1991) yaptığı araştırmada; öğretmenler ve yöneticiler; velilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, merkez teşkilat yöneticilerinin ve okul kurulu üyelerinin okul merkezli yönetim için hazırlanmalarında geniş çapta eğitimin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Hatta öğretmenler, yönetsel beceriler ve yönlendirmenin nasıl yapılacağını öğrenme üzerine eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Yine bu bağlamda, araştırmacılara göre devlet tarafından sunulan yönergeadaki eğitim eksikliğinden dolayı yöneticiler ve öğretmenler okul merkezli karar alma sürecine katılmaya yeterince hazır olmayabilirler (Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.58).

2.1. Okul Merkezli Yönetimin İlkeleri

Okul merkezli yönetimin dayandığı ilkeler aşağıda verilmiştir (David, 1989; Cheng, 1996; Karsten & Meijer, 1999):

1. Okullar temel karar alma birimidir ve nihai kararlar mümkün olduğunca en alt düzeyde alınmalıdır. Bu yüzden, finans ve yönetimde okul otonomisi artırılmalı ve merkez teşkilatın denetim yetkisi azaltılmalıdır.
2. Değişim, değişimin içinde bulunma fırsatının doğurduğu sahiplenmeyi ve değişimi birbirinden bağımsız şartlara uyarlamak için gereken esnekliği gerektirir. Yani sonuç şudur ki değişim, dışarıdan dayatılan prosedürler sonucu meydana gelmez. Karar almayı paylaşmaya ilişkin üyelerin katılımına ihtiyaç vardır.

Provenzo'ya (1989) göre; okul yönetiminin ve öğretme etkinliklerinin kaçınılmaz olarak zorlukları ve sorunları vardır ve bundan dolayı sorunlar meydana geldiğinde en kısa

zamanda sorunları etkili bir şekilde çözebilmeleri için okullara yetki ve sorumluluk verilmelidir ki bu durum okul merkezli yönetimin temel ilkesidir (akt: Cheng, 1996, s.46).

2.2. Okul Merkezli Yönetimin Varsayımları

Okul merkezli yönetimin temel varsayımları aşağıda verilmektedir (Aytaç, 1999, s.71):

1. *Öğrencinin Yükselen Akademik Başarısı:* Karar alma yetkisinin paylaşılması ve yönetim, personel seçimi, bütçe ve müfredat alanlarındaki değişimlerin eğitimin niteliğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını yükselteceği varsayılmaktadır.
2. *Sorumluluğun Artması:* Karar alma sürecinde katılımcılar alınan kararların sonuçlarına ilişkin sorumluluğu üstlendiklerinde daha nitelikli kararlar ortaya çıkacaktır.
3. *Yetkilendirme:* Yönetimde yetkinin paylaşılması, okul kültürünün istikrarını sağlayacaktır.
4. *Politik Fayda:* Özellikle velilerin ve öğretmenlerin okulu benimseme dereceleri yükselecek ve okulu geliştirmek için gereklilikleri yerine getirmeye çalışacaklardır.

Başaran (2006, s.146) ise okul merkezli yönetimin, okul personelinin okula daha çok bağlayacağını; personelin okuldaki etkinliklere katılımını artıracığını ve öğrencilerle personelin daha iyi ilişkiler geliştirmelerine katkı sağlayacağını varsaymaktadır.

2.3. Okul Merkezli Yönetimin Amaçları

Okul merkezli yönetimin amaçları şöyledir (Başaran, 2006, s.145-146):

1. Okulun işlevlerinin yönetiminde öğretmenlerin ve ilgililerinin katılımını sağlamak; onların yeterliklerinden yararlanmak.
2. Denetim ve değerlendirme işlerini, yönetimle eğitim işgörenleri arasında paylaşmak.
3. Kararları uygulamakla yükümlü ve eğitimin sorunlarıyla yüz yüze olan eğitim işgörenlerini, sorun çözme yeterliğine kavuşturmak.

4. Toplumun yüzünü okula çevirmek; eğitimin sorunlarını çözmek için, toplumun etkin üyelerini yönetime katmak.
5. Eğitim işgörenlerinin yönetime katılmasıyla okulda yetke sıradizini (hierarchy) ortadan kaldırmak; her işgörene düzleşen yetke akımından, yaptığı işe oranlı pay vermek; böylece çözülecek sorunun niteliğine göre işgörelere önderlik yapma fırsatı vermek.
6. İşgörelerin ilişkilerini, takım öğretime ve göreceli özerk takım çalışmasına elverecek biçimde yeniden düzenlemek.
7. Yönetmel ve eğitsel yenileşmelere açık olmak.

Arterbury ve Hord (1991, s.4), okul merkezli karar almanın amacının, tüm öğrenciler için gelişmiş eğitsel çıktılar almak olduğunu belirtmektedir. Robertson, Wohlstetter ve Mohrman'a (1995, s.376) göre okul merkezli yönetimin temel amacı, okul performansını ve öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini artırmaktır. Nitekim Cheng (1996, s.56), okul merkezli yönetimin okulun kendi özelliklerine göre öğrencileri, öğretmenleri ve okulu geliştirmeyi amaçladığını; bundan dolayı, okulun rolünün öğrencilerin etkili öğrenmelerini ve öğretmenlerin etkili öğretimlerini kolaylaştırmak için tüm olanakları keşfetme ve sorunları çözme gibi inisiyatif geliştirici bir rol olduğunu belirtmektedir.

Ciston, Fernandez ve Tornillo'ya (1989, s.394) göre ise okul merkezli yönetimle okul bölgesindeki yöneticilerin liderliklerini artırmak ve okulu daha tatmin edici bir işyeri ve üretken öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenleri yetkilendirmeyi teşvik etme amaçlanmaktadır. Kapusuzoğlu (2008, s.143) ise okul merkezli yönetimin amacının okulun bulunduğu çevreyi geliştirmek, yönetimin verimliliğini yükseltmek, çalışanların iş doyumunu artırmak ve sürekli gelişimlerini sağlamak ve okul etkinliklerini okul çevresindeki paydaşlarla işbirliği ile iyi bir düzeye getirmek olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda; Cheng (1996, s.48), okul merkezli yönetim, okul üyelerinin potansiyellerini geliştirmeleri ve daha geniş ölçüde katılım sağlamaları için uygun bir ortam meydana getirmeyi amaçlamaktadır şeklinde yorumda bulunmaktadır.

2.4. Okul Merkezli Yönetim Modelleri

Okul merkezli yönetimin iki modeli vardır. Bu iki modelden birincisinde, okul kurulu son kararı vermek için yasal otoritesini kullanır. İkincisinde ise, son karar alma yetkisini uygulayan yöneticiye okul kurulu öneride bulunur (Brown & Hunter, 1998, s.96).

Leithwood ve Menzies'e (1998, s.328-333) göre okul merkezli yönetimde dört model vardır. İlk modele göre, yönetici; okul kurulu ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmak suretiyle son kararı kendisi verir. İkinci modelde ise, öğretmenin etkisi artmaktadır. Öğretmen, hiyerarşik konumu gereği karar vermede temsilcilik rolüne sahiptir. Üçüncü model, toplum denetimine, mesleki güç değişimine, aile ve çevre denetimine dayanmaktadır. Bu model, ailenin ve toplumun sürece dahil edilmesi açısından farklılık oluşturmaktadır. Dördüncü modelde ise aileler ve öğretmenler eşit güce sahiptir.

Kuehn (2004, s.2), okul temelli yönetim üzerine dört modeli aşağıda vermektedir:

- Model 1: Okulun tüm kadrosunun eşit oranda yetkiyle karar aldığı katılımcı, demokratik modeldir.
- Model 2: Ailelere veya personele danışmanın kısmen gerçekleşebildiği ancak nihayetinde yöneticinin karar verdiği modeldir.
- Model 3: Aile komitesinin yönetim kurulu gibi işgördüğü model.
- Model 4: Sınırlı yetkilere sahip olan ama o alanlarda önemli nüfuza sahip bir tür okul komitesinin olduğu model.

Caldwell ve Spinks (1988, s.9), ise aşağıdaki gibi bir model önermektedir:



Şekil 2.1. Kendi Kendine Yönetim Modeli (Caldwell & Spinks, 1988, s.9).

Bir okulda uygulanan model diğer bir okulda farklı şekilde uygulanıyor olabilir. Çünkü okullar; personel, öğretim, bütçe ve öğretim programına ilişkin kararlarda farklı düzeylerde denetime ve katılıma sahip olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin ve velilerin karar alma sürecinde yer alma tarzları, bir eğitim kurumundan diğer bir kuruma büyük oranda değişiklik gösterir (Wagstaff & Reyes, 1993).

Arterbury ve Hord (1991, s.2), karar alma dâhil olmak üzere idari yapıların farklı formlar alabildiğini belirtmektedir. Nitekim; Bauer'e (1992, akt: Lontos, 1994, s.1) göre okul merkezli yönetimin alabileceği bazı formlar şöyledir:

- 1) Öğrencilere ve etkinliğin olduğu yere en yakın kişilerin öğrencilerin eğitimi hakkında en iyi kararları alacağıdır.
- 2) Öğretmenler, veliler ve okul personeli okullarını ve öğrencilerini etkileyen programlar ve politikalar hakkında daha fazla söz hakkına sahip olmalı.
- 3) Kararları uygulamadan sorumlu olanlar bu kararları belirlemede bir güce sahip olmalı.

4) Değişimi uygulayanlar süreç için sorumluluk ve aidiyet duygusu hissettiğinde, değişimin etkili ve kalıcı olması daha muhtemeldir.

2.5. Okul Merkezli Yönetim Stratejileri

Fullan ve Watson (1999, s.26-27), okul merkezli yönetimin daha fazla gelişmesi için aşağıdaki stratejileri önermektedir:

- Yerelleşmeyi amaçlayan politikaları güçlendirmek ve gözden geçirmek,
- Temel rolü, okul ve toplum seviyelerinde yerel kapasiteyi desteklemek ve harekete geçirmek olan araçlar dizisi veya bir altyapı kurmak ve gözden geçirmek,
- Yerel veya bölgesel grupların bir kısmı üzerine değerlendirme okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan bir veri toplama sistemi kurmak,
- Israrcı ve sabırlı olmak.

The American Association of School Administrators, the National Association of Elementary School Principals ve the National Association of Secondary School Principals (1988) okul merkezli yönetim sistemini uygulamak için önerileri aşağıdadır:

- Okul kurulundan toplum üyeleri aracılığıyla sistem boyunca farkındalık geliştir,
- Okulun ya da sistemin hazır olup olmadığını belirle,
- Paydaşlardan oluşan bir gelişme komitesi oluştur,
- Toplumu incele ve eğitimsel dayanıklılığı ve karşılanmayan ihtiyaçları değerlendir,
- Eğitimsel hedefler ve amaçlar koy,
- Eğitim, komiteleri seçmek, bilgi erişimini geliştirmek ve yeni bütçe prosedürleri oluşturmak için birçok oda kurulmasını sağlayarak bir zaman çizelgesi üzerinde karar ver,
- İlk yıl esnasında, sınırlı sayıda okulda pilot programlar gibi uygulama için bir yaklaşıma karar ver,
- Komite üyelerini eğit,
- Programı uygula,
- Uygulama boyunca izle, değerlendir ve gerektiğinde düzenle.

2.6. Okul Merkezli Yönetim Unsurları

Alanyazına bakıldığında, okul merkezli yönetim mekanizmasının unsurlarının şunlar olduğu görülmektedir: okul kurulları, bölge eğitim yöneticileri ve büroları, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplum üyeleri ve okul konseyleri (Oswald, 1997, s.182). Cotton (1992, s.6), tüm eğitim paydaşlarının rollerinin- müfettişler, diğer merkez ofis personeli, kurul üyeleri, müdürler, öğretmenler, diğer okul personeli ve sıklıkla veliler, toplum üyeleri ve öğrenciler- ciddi derecede etkilendiğini belirtmektedir. Rodriguez ve Slate (2005, s.18), planlama veya karar alma kurulunun faal bir üyesi olmasa bile tüm paydaşların okul yönetiminde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Velilerin, toplum üyelerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin katılımı onlara önemli oranda yetki ve yerel problemleri çözebilmeleri için yeni kaynaklar sağlanarak teşvik edilmektedir (Bryk ve diğerleri, 1998b, akt: Rodriguez & Slate, 2005; Finn & Walberg, 1994, akt: Rodriguez & Slate, 2005). Bu unsurların karar almaya katılmaları, bir okul veya okul bölgesindeki öğretmenler için sınıf sorumluluklarının ve etkinliklerinin değişmesi adına programların ve politikaların düzenlenmesiyle sonuçlanabilir (Smylie, Lazarus, & Conyers, 1996, s.183).

Guthrie (1986, s.306), okulların temel karar birimleri olarak görev yapabilmeleri için politika yapıcılarının eğitsel sorunları belirlemeleri ve çözmeleri için gerekli yetkiyi okul personeline vermeleri gerektiğini vurgulamakta ve böyle bir yönetim transferinin en iyi şunlar aracılığıyla başarılabileceğini belirtmektedir:

- 1) Baş yönetici olarak görev yapan yöneticiler,
- 2) Okul danışma kurulları,
- 3) Okul bölgesi bütçelemesi ve muhasebesi,
- 4) Yıllık planlama ve performans raporları.

Lindelov ve Heynderickx (1989, s.107); personele, müfredatı ve harcamalara ilişkin kararların veliler, öğrenciler ve toplum üyelerinin yardımıyla okul bölgesindeki kadro tarafından alındığını belirtmektedir. Genelde duyurulamayan sesin duyulduğu bir işbirliği ortamı yaratmak için mümkün olduğu kadar öğretmen, veli, toplum üyeleri ve iş kuruluşları üyelerinden gelecek girdi gereklidir (Rodriguez & Slate, 2005, s.18). David (1989, s.52), okul merkezli yönetimin amacının okullara ilişkin eğitim

problemlerini çözmelerine katkı sağlamak adına kaynaklar, esneklik ve yetki vererek kadroyu ve diğer paydaşları güçlendirmek olduğunu vurgulamaktadır.

White (1989, s.4), öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin rollerinde ve sorumluluklarında karışıklık olabileceğini eklemektedir. Short (1996), okul merkezli yönetimin uygulanmasına ilişkin olarak, hangi kararların bağımsız yerleşkeler düzeyinde ne derece gerçek anlamda paylaşılacağına ilişkin soruların gün yüzüne çıkmakta olduğunu ifade etmektedir (akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Çünkü okul merkezli yönetim okulların nasıl yönetildiğine dair değişiklikleri, rollerdeki değişimleri ve okul toplumundaki herkesin ilişkilerini kapsamaktadır (Liontos, 1994, s.1). Gibbs (1991), müfettişlerin, diğer merkez teşkilat personelinin ve yöneticilerin de rollerinin değiştiğini ifade etmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.3). Bölgenin genel müdürü ve yönetim birimi, operasyon direktörü, üstten alta emir ulaştırıcılar ve müfettiş yeni davranışlar sergileyecektir. Bu yeni davranışlar, katılımı teşvik etme, yönetsel takımın bir üyesi gibi hizmet etme ve tepeden aşağıya değişimi teşvik etme ile tanımlanmaktadır. Tüm yerleşkelere aynı muameleyi etmekten ziyade müfettiş farklılıkları ve benzersizliği destekleyecektir (Arterbury & Hord, 1991, s.3). Rodriguez ve Slate'e (2005) göre eğitimcilerin algısına bakılmaksızın yetkideki değişim paylaşılmış yetkiye doğru kaymaktadır (akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Bu paylaşılmış yetki, manipüle edildiklerini hissetmeksizin karar alımlarında tüm paydaşların her düzeyde yer almalarını teşvik etmektedir (Kowalski, 1993, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Paydaşlar okul merkezli karar alma sürecinde yer aldıkça, bu süreç eğitimcilerin okulu yönetmelerine yardımcı olur ve sonuçlar konusunda onları sorumlu kılar (Texas Education Agency, 2002, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Sonuç olarak, bölgedeki yöneticiler, öğretmenler ve diğer okul personeli rutin bir işi geleneksel olarak yerine getirirken izledikleri yolu gittikçe değiştirmektedir (Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51).

Wohlstetter, Smyer ve Mohrman'a (1994, s.4) göre, okul merkezli yönetim aracılığıyla karar alma yetkisi geleneksel olarak yer alan öğretmenlere ve velilere değil de profesyonel hiyerarşiye genişletilecek ve öğrencilere en yakın olan bu gruplar güçlendirildiğinde daha iyi kararlar alınacak ve okul performansı ilerleyecektir. Bu bağlamda, öğretmenler ve özellikle veliler katılım göstermeden okulların gelişmesi pek olası görünmemektedir (David, 1995/1996, s.7). Okul merkezli yönetime ilişkin yaygın

bir kanı da öğrencileri etkileyen kararların öğrencilere en yakın kişiler tarafından alınması gerektiğidir (Bryk ve diğerleri., 1998b, akt: Rodriguez & Slate, 2005; Clune & White, 1988, akt: Rodriguez & Slate, 2005). Bu yüzden, Peterson (1991, s.2), öğretmenlerin ve yöneticilerin belirli bir okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hassas olmaya merkez teşkilat yöneticilerinden daha fazla yatkın olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, okul merkezli yönetim unsurlarına değinilecektir.

2.6.1. Okul Yönetim Kurulları

Karar almada, öğretmenlere, velilere ve toplum üyelerine resmi bir rol veren mekanizmaya okul yönetim kurulları denir (Marburger, 1985, akt: Lindelow & Heynderickx, 1989, s.133). Kurulun rolü, diğer paydaşlar gibi dikkat çekici ölçüde değişmez ancak kurulun desteği önemini korur. Özellikle, kurulun okul merkezli yönetime destek verdiğini açıkça göstermesi okul merkezli yönetim projelerine karşı toplumun olumlu tutumlarını geliştirir ve inanılrlığı artırır (Cotton, 1992, s.7). Okul yönetim kurulları, bölge eğitim politikalarını belirler. Bu kurullar, ağırlıklı olarak politika üretir (Lindelow & Heynderickx, 1989; Oswald, 1997). Bu kurulların görevleri aşağıda sıralanmaktadır (Oswald, 1997, s.183):

- Okul merkezli yönetimi geliştirmek ve desteklemek için politikalar oluşturup düzenlenme,
- Görüşmeleri yönetme,
- Kapsamlı fonları dağıtma,
- Okul merkezli yönetimi destekleyen bir ortamın oluşturulması,
- Bölgesel öncelikleri belirleme,
- Okul merkezli yönetimin başarısını izleme,
- Hükümet programıyla çelişmeyecek şekilde hareket etme,
- Halkın okul merkezli yönetimi benimsemesini sağlama.

Myers ve Stonehill'e (1993, s.1) göre, okul kurulları okullar ve bölgeler için kapsamlı politikalar hazırlar ve açık, paylaşılan bir vizyon oluşturur. Okul kurulu üyeleri, ilerlemeyi izleyerek, kaynakları paylaştırarak, politikalar hazırlayarak ve hedefler belirleyerek bölge için genel bir yön sağlamaktadır (Cotton, 1992, s.7). Prasch (1990) ise, okul merkezli yönetimin tek tip bir formdan ziyade çeşitliliği teşvik etmesinden

dolayı kurulların bir koordinatör olarak çalışması gerektiğini ve süreçlerden ziyade sonuçları izlemesi gerektiğini ifade etmektedir.

David (1995/1996, s.7), bölge konseyinin özelliklerini aşağıda vermektedir:

- İyi planlanmış komite yapısı: İyi yapılandırılmış bir konsey, komitede alınacak kararların türü ile bu konuları çözecek ve tartışacak en uygun insanlar arasında iyi bir uyum vardır. Bu komiteler öğretmenlerden oluşabileceği gibi bazıları da sadece velilerden oluşabilir.
- Liderliğe olanak verme: Güçlü konseyler, diğerlerini harekete geçirerek liderlik etmeye çalışan müdürler (ve bazen öğretmenler) tarafından her zaman yönetilmese de genellikle yönlendirilir. Onlar tüm grubun katılımı için teşvikte bulunur.
- Öğrenci öğrenmesine odaklanma: Tüm mevzuların öğrenci öğrenmesi üzerine doğrudan bir etkisi yoktur, ancak güçlü konseyler öğretimsel olmayan kararları öğrenme fırsatlarını en yüksek düzeye çıkaran şartlarla bilinçli bir şekilde bağlayabilir.
- Yetişkin öğrenmesine odaklanma: Burada iki nokta vardır. Birincisi; konsey üyeleri, işleyen ve işlemeyen şeyler hakkında delil toplama ve zor sorular sormada pratiğe, yardıma ve yeni becerilere ihtiyaç duyar. İkincisi; konseyler müşterilerinin -veliler ve eğitimciler- hem etkin karar alıcılar olmak hem de inançlarını, öğretim ve öğrenme uygulamalarını değiştirmek için yeni bilgiye ve becerilere gereksinim duyduklarını kabul etmelidir.
- Okul genelindeki bakış açısı: İşler durumdaki konseyler enerjilerini okul hedeflerine, okul yönetimine, koordinasyona, iletişime, kaynakların dağıtımına ve eşitliğe vererek grupların ortak ilgilerine odaklanırlar.

Örneğin, Kentucky her okulun üç öğretmen, iki veli ve yöneticiden oluşan bir kurula sahip olmasını istemektedir ve kurullara kaydadeğer düzeyde mali ve politika yetkisi sağlamaktadır. Maryland ve Texas okulların okul merkezli karar alma takımlarına sahip olmasını istemektedir ve Kentucky'nin aksine bu takımların yapısını belirtmemektedir ve yasal olarak da bölgeden okullara yetki transferi yapmamaktadır. Chicago'da yasalar, önemli derecede yetkiyi yerel okul kurullarına vermektedir ve bu kurulların oluşumunu

şöyle tanımlamaktadır: altı veli, iki toplum temsilcisi, iki öğretmen ve yönetici (David, 1995/1996, s.4).

Lindelov ve Heynderickx (1989, s.133), bu kurulların öğretmenlerden, velilerden ve toplumsal gruplardan oluştuğunu belirtmektedir. Marburger (1985) ise, yöneticiden, belli bir sayıda öğretmenden, okul çalışanlarından, özel eğitilmiş velilerden, toplum üyelerinden ve bazen de öğrencilerden oluştuğunu ifade etmiştir. Blase ve Blase (1994, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10), bu kurulların üyelerinin genellikle okul toplumunun temsilcisi olduğunu ve nadiren yöneticinin bu kurullara başkanlık ettiğini belirtmektedir. Okul kurullarının yapısı değişkendir. Öğretmene, velilere ve yöneticiye ek olarak bu kurullar, sınıflandırılmış personele, toplum üyelerine, öğrencilere ve şirket temsilcilerine yer verebilir. Okul merkezli yönetimin değişik biçimleri, okulda yetkiyi yöneticiyle paylaşabilen veya sadece danışma niteliğinde olan bir tür temsili karar alma kurulu barındırmaktadır. Bazı kurullar, yöneticileri işe alma yetkisine; bazıları hem işe alma hem işten çıkarma yetkisine sahipken bazıları ikisine de sahip değildir. Bazıları ise boş kadro olduğunda diğer personeli işe alabilir (David, 1995/1996, s.5).

Gibbs (1991), birçok okul kurul üyesinin de yeni rol beklentilerini tecrübe edeceğini ifade etmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.3). Tümü olmasa bile birçok okul kurulu üyesi bölge çapındaki prosedürlerin ortak bir standardı olması gerektiğini ve mevcut durumun devamını savunmaktadır. Çünkü onlar tek yönlü politika üreticilerdi. Onlar, esnekliği savundukça, değişimi ve gelişmeyi destekledikçe ve politika üretimine ortaklığı kabul ettikçe onların rolleri de daha eşit şekilde dağılacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.3).

2.6.2. Bölge Eğitim Yöneticileri ve Bölge Eğitim Büroları

Eğitim Bölgeleri'nin oluşturulması Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütleri yerelleştirme ve yetkinin ilgili birimlere devredilmesi çalışmalarına bir örnektir (MEB, 1999). Kapusuzoğlu (2008, s.146), Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi'nin okulun çevre ile paylaşımda bulunması, okulun akademik çevreyle işbirliği yapması, okulun iç ve dış paydaşları, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcilerinin eğitim yönetim ve karar süreçlerine katılımları gibi amaçlar taşıdığını Eğitim Bölgeleri'nde bazı ilkelerin benimsendiğini ifade etmektedir: öğretimi talep

edenlerin eğitimle ilgili karar ve yönetim süreçlerine katılımlarının sağlanması, bölgenin eğitime ayırabileceği kaynaklarının harekete geçirilmesi ve sorunların yerinde çözümünün sağlanması. Ayrıca, Eğitim Bölgeleri'nde öğretmen, öğrenci ve çevrenin etkileşim içinde olması, öğrencilerin yeni öğrenmeler konusunda istekli hale getirilmesi, öğretmenlerin mesleki açıdan doyuma ulaştırılması, eğitim kurumu ile çevrenin işbirliği yapması hedeflenmektedir.

Okul merkezli yönetim kapsamında kontrolünün belli bir kısmını kaybedecek olan bir diğer kuruluş da bölge merkez teşkilattır. Merkez teşkilat personeli bu olasılığın farkında olduğu için okul merkezli yönetimin uygulanmasına karşı çıkan en etkin gruplar olmaya yatkındır (Brown, 1990, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.12). Buna paralel olarak; Clune ve White (1988, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.12), merkez teşkilat yöneticilerinin yetkilerini paylaşmada isteksiz olduklarından dolayı okul merkezli yönetimin etkililiğinin sekteye uğrayacağını ima etmektedir. Bunun yanında; birçok çalışma yürüten araştırmacılar, merkez teşkilat yöneticilerinin okul merkezli karar almayı engelleme isteklerini ortaya koymuştur (Rodriguez & Slate, 2005, s.12). Ayrıca; dış denetim ne kadar çok uygulanırsa, okul üyeleri merkez teşkilata o kadar fazla; kendi girişkenliklerine ise o kadar düşük derecede bağlı kalırlar. Sonuç olarak, okulların bağılılığına ve yetersizliğine cevap olarak, merkez teşkilat eğitim kalitesini yükseltmeye çalıştığında denetime ve kontrole daha fazla kaynak ayırmaya gerek duyar. Bu kesinlikle verimli değildir (Cheng, 1996, s.47).

Okul merkezli yönetimde, temel aktör okuldur; merkez teşkilat, etkili öğretim etkinliklerini yerine getirmeleri amacıyla uzmanlıklarını ve kaynaklarını geliştirmeleri için okullara yardım eden destekçi veya danışman rolündedir (Cheng, 1996, s.56). Ayrıca, merkez teşkilat personeli okul merkezli yönetime model olmalıdır. Merkez teşkilat personeli ve diğer öğretimsel liderler için okul merkezli karar almaya ilişkin hitabet geliştirmek çok az bir zaman gerektirir. Okul merkezli karar almanın başarıyı yakaladığı okul bölgelerinde, merkez teşkilat kadrosu kolaylaştırıcı rolündedir ve bu yeni rol ve davranış kalıpları, okulun belirlenen ihtiyaçlarına ve alınan kararlarına zamanında cevap vererek yardım etmeyi gerektirir (Arterbury & Hord, 1991, s.7).

Diğer merkez teşkilat personelinin yeni davranışlarda bulunmaları da gerekecektir. Merkez teşkilatta üretilen politikaları ulaştırmak ve okullardaki uygulamalarını

gözlemlemekten ziyade, onlar okula cevap vereceklerdir ve değişim çabalarında onlara yardımcı olmak için onlar için kolaylaştırıcı ve kaynak olarak hizmet edecektir. Birçok merkez teşkilat personeli belirli akademik alanlarda uzman veya eksper olarak yerleşkelerden izole edilmiş gibi görülmektedir. Okul merkezli karar almada, onlar çeşitli yerleşke etkinlikleriyle bütünleşmiş olacaklardır. Onlar, eğitim sağlayabilir, bölge kapsamında insan ve materyal kaynaklarını yerleşke için koordine edebilir, okulun otonomisini destekleyebilir ve karar almayı paylaşabilir (Arterbury & Hord, 1991, s.3).

Bölge eğitim büroları ise, öğrenci başarısını ve personelin performans standartlarını geliştiren, okullara teknik yardım sağlayan ve bölgesel harcamalarda bir kontrol merkezi görevini üstlenen kurumlardır (Chapman, 1990, akt: Güçlü, 2000; Lindelow & Heynderickx, 1989). Okul merkezli yönetim sistemiyle, bu bürolara ait sıkı mali denetleyiciliği rolü yöneticiye geçer (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.125). Bu bürolar, bölgenin genel politikalarını ve eğitimsel hedeflerini belirler ve formulize eder (Oswald, 1995, s.3). Ayrıca, profesyonel gelişim imkânları sağlar, öğretim metodlarının uygulanmasını ve risk almayı teşvik eder, okul merkezli yönetimi kendisi kullanarak model olur ve okul ile arasında iletişim bağları tesis eder (David, 1989, s.47). Okul merkezli yönetimde, bölge eğitim bürolarının rolü bağımsız okullara diktatörlük yapmak değil kolaylaştırmaktır (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.107). Bu bağlamda, bölge eğitim büroları okullara artık ne yapacaklarına karışmamakta, bunun yerine okulların bağımsız olarak yapmaya karar verdiklerini başarmalarında okullara yardım etmektedirler (Wohlstetter & Briggs, 1994, s.14). Yerleşke personelinin bir takım olarak çalışması ve okul merkezli ortak karar almaya katkı sağlayan yeni beceriler geliştirmeleri için bölge, kaynaklarını erişilebilir kılar (Arterbury & Hord, 1991, s.7).

David (1989; 1995/1996), okulların bölgeden aşağıda ifade edilen konularda destek alması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Uzun vadeli bağlılık: Konseyler her iki veya üç yılda bir ters dönerse okul bölgesinde etkili karar alma birimlerine dönüşemez. Sürdürülebilir bağlılık gereklidir. Bu süreç, ağırdır ve zaman gerektirir.
- Öğretim programı rehberliği: Okullar, içinde uygun seçimler yapabileceği esas bir çerçeveye ihtiyaç duymaktadır. Sınıf öğretmenlerinden problemleri teşhis

eden komitelerin diğer üyelerine kadar herkes aracı teknikler dahil olmak üzere yeni uygulama yollarını öğrenme fırsatları yakalamalıdır.

- Öğrenme ve yardım için fırsatlar: Bölgeler, okullarda yetişkinlerin sınıf uygulamalarını değiştirebilmeleri ve konsey ve komite üyeleri olarak etkili bir şekilde görev yapabilmeleri için ihtiyaç duyacakları öğrenme fırsatları türleri için kaynaklar sağlayabilir.
- Bilgiye erişim: Okullar, bütçeden performans bilgisine kadar her şeyi kapsamak üzere, karar alabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiye kolay erişime sahip olmalıdır. Okullar, öğrencilerden, öğretmenlerden ve toplumdan belli veriler toplayabilmesine rağmen, onlardan, daha büyük bir kurumun destekleyebileceği veri toplama ve analiz kapasitesine sahip olmaları beklenmeyebilir.

Bölge Eğitim Bürolarının görevlerini Hansen ve Marburger (1988) aşağıda belirtmektedir:

- Bölge çapındaki öncelikleri geliştirme,
- Her seviyedeki öğrenciler için eğitimsel amaçları geliştirme,
- Eğitimsel amaçları karşılamak için öğretim programını geliştirme,
- Bölgenin eğitim bütçesini belirleme,
- Yeni inşaat ve büyük tamiratlar gibi harcamaları denetleme,
- Ders kitaplarını ve yöneticileri seçme,
- İş başvurularını gözlemleme,
- Öncelik hedeflerini ve geniş politikaları kısa ve uzun vadede bölge planlarına uygulanması için dönüştürme,
- Kurul tarafından belirlenen bölgenin büyük sorunlarına ve hedef alanlarına ilişkin veri sağlama,
- Okul öğretim programlarını izleme ve onaylama,
- Onaylanan okul gelişim planları hedeflerine ve amaçlarına ulaşmak için personel gelişimini sağlama,
- Yöneticilerden ve bölge kurullarından beklenen davranışları modelleme,
- Personel performans standartlarını geliştirme,
- Okullara teknik yardım sağlama,
- Sistem çapında planlama, izleme ve değerlendirmeleri yerine getirme,

- Öğrencilerin geçmeleri veya kalmaları için geçme standartları, devam zorunluluğu ve yerel mezuniyet gereklilikleri belirleme,
- Bölgenin gidişatını belirleme ve personelin çalışma normlarını ve beklentilerini şekillendirme,
- Okul gününün uzunluğunu belirleme,
- Okullara ve okul yönetim kurullarına araştırma datası sağlama,
- İstihdama, yükselmeye ve atılmaya ilişkin önerilerde bulunma,
- Geliri artırma ve paylaşırma,
- Özel eğitim dahil olmak üzere bölge çapında programlar sağlama,
- Okulların kendi kararlarını alabilmeleri için okullara politik destek sağlama,
- Okulların bölge hedeflerini karşıladıklarından emin olmak için kalite kontrolü yapma.

Bölge aynı zamanda iletişim becerileri, takım kurma, karar alma modellerinin kullanımı, çatışma yönetimi ve değişim sürecini anlama üzerine eğitim için kaynaklar sağlamalıdır (Arterbury & Hord, 1991, s.7).

Bölge eğitim yöneticileri, okul kurullarının yönetim kararlarından sorumludur ve bölgenin genel eğitim politikalarını belirleme yetkisine sahiptir (Chapman, 1990, akt: Güçlü, 2000, s.25).

Bölge eğitim yöneticileri üç temel görevden sorumludur: okul bütçeleri üzerindeki sıkı mali denetimi sürdürme, okullara teknik yardım sağlama ve bölgenin harcamalarını takip etme. Okul merkezli yönetim sisteminde, yönetici ve/veya bölge kurulu birinci fonksiyonu yerine getirirken diğer iki fonksiyonu bölge yerine getirmeye devam eder (Oswald, 1997, s.186).

Bölge eğitim yöneticilerinin görevlerini aşağıda belirtilmektedir (Chapman, 1990, akt: Güçlü, 2000, s.26):

- Bölge eğitim bütçelerini belirleme ve okul kitaplarını seçme,
- Okul yöneticilerini seçme ve iş başvurularını değerlendirme,
- Okulların yapısal plânlarını onaylama ve yönlendirme,
- Okulun gelişim plânlarının başarısı için personel gelişimini sağlama,
- Personelin performans standardını geliştirme,

- Öğrenci başarı ve başarısızlığı ile ilgili ölçütleri belirleme,
- Personelin işe alınması, terfisi ve işten çıkarılması ile ilgili önerilerde bulunma,
- Bölgedeki eğitimsel faaliyetlerin federal ve eyalet yasalarına uygun olup olmadığını denetleme,
- Okullara kendi kararlarını verirken ihtiyaçları olan desteği sağlama.

Okul merkezli yönetimde, Duttweiler (1990), eğitim yöneticisinin görevlerinden şöyle bahsetmektedir:

- Okul merkezli yönetim anlayışının niçin istendiği hususunda anlayış ve destek sağlama,
- Farklı okulların değişme ve gelişme konusundaki farklılıklarını ve özgürlüklerini destekleme,
- Yöneticileri destekleme, yöneticilerle yine yöneticilerin kendileri için kariyer planları geliştirme, planlama ve kaynak bulma, belirlenen ihtiyaçlara göre eğitim ve geliştirme etkinlikleri ve gelişimi değerlendirme ve izleme yardımıyla bulunmadır (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.150).

Harcamalar, öğretim programı ve personel üzerinde denetim için yetkilendirilen bölge eğitim yöneticileri; bölgenin genel eğitim politikalarını ve eğitimsel amaçlarını belirleyerek ve tanımlayarak okulların hareketlerini kolaylaştırıcı bir rol üstlenir (Oswald, 1997, s.186).

Ayrıca, okul merkezli yönetimde, bölge eğitim bürosu personeli, çalışan alımlarında, adaylar hakkında bilgi toplamada, personel kayıtlarını sürdürmede sorumludur. Öğrencilerin temel becerileri edindiğinden emin olmak için, bölge eğitim bürosu hem standardize edilmiş testlerle hem de ziyaret ile okulları izlemeyi sürdürmelidir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.126).

2.6.3. Okul Yöneticileri

Okul merkezli yönetim sisteminde, yönetici merkezi aktördür (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.124). Wohlstetter ve Mohrman (1993, s.3) ve Lindle (1995/1996, s.22) okul yöneticisinin başarılı bir yönetimin anahtarı olduğunu belirtmektedir. Zayıf bir okul yöneticisiyle, okul uzun süre asla etkili kalamayacaktır ve araştırmacılar ısrarla okulun etkililiğinde liderliği önemli bir faktör olarak tanımlamaktadır (Guthrie, 1986,

s.306). Leithwood ve Menzies (1998, s.341), yöneticilerin kendi okullarında okul merkezli yönetimin sonuçlarının ne olacağını ve okul merkezli yönetimin hangi şeklinin uygulanacağını belirlemede kritik bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Okul yöneticisi, okul çapında karar almaya katılımı teşvik eden kişidir (Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995, s.394-395). Ayrıca, öğretmenlerin kararlara katılım konusunda isteklilikleri temel olarak müdürlerle ilişkilerinden etkilenmektedir (Murphy & Louis, 1994, akt: Brown, Boyle & Boyle, 1999, s.329). Aynı zamanda, yöneticiler, değişimin ana yürütücüsü rolündedirler. Politikaları dikte etmekten ziyade, çalışanlarla yetkilerini paylaşırlar ve öğretim yöneticisi olarak çalışanlarıyla eğitim sürecinde işbirliği yapmaya çalışır (Duttweiler, 1989, akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.148). Tarihsel olarak yöneticilerin karar alma sürecinde uyguladıkları otoriter tekniklere ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bazı yöneticiler, işbirlikçi karar alma sürecinde okul personelinin dahil etmekten ziyade kendi yetkilerini teslim etme veya paylaşma konusunda isteksizdir (Short, 1996, 1998, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Hallinger, Murphy ve Hausman'ın (1991) yaptığı araştırmada da; yöneticiler, daha az kararın sadece kendileri tarafından alınacağını, bir denetim ve yetki kaybı yaşayacaklarını tahmin etmiştir.

Bazı bölgelerde politikalar ve karşılıklı anlaşmalar yöneticilerin karar almaya öğretmenleri dahil etmesini gerektirirken, bazı bölgeler yöneticilerin diğer unsurları dahil etmesini teşvik etmektedir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.131). Okul merkezli yönetim modellerini geliştiren okullarda okul yöneticileri, yetkisini dağıtmakta, öğrenmeye okul çapında adanmayı teşvik etmekte, okul işlerine katılmaları için öğretmenleri yetkilendirmekte ve öğrenci öğrenmeleri hakkında öğretmenlerin öğrenmelerini teşvik etmektedir (Ravitch & Viteritti, 1997, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.13).

Clune ve White'a (1988, akt: Oswald, 1997, s.189) göre okul merkezli yönetim sisteminde yöneticinin üç alanda sorumluluğu ve yetkisi daha fazladır: okul programları, paylaşımlı yönetim ve bölge bazında karar alma. Oswald'a (1997) göre, yöneticilerin, okul çapındaki ihtiyaçlara göre hedefler belirleme, öğretim programı seçme ve geliştirme, eğitim-öğretim yöntemlerini belirleme, aileleri bilinçlendirme, diğer bölge okullarıyla uyumlu çalışma, okul fonlarını hedef ve ihtiyaçlara göre tahsis

etme, ihtiyaç duyulan personel sayısını ve pozisyonunu belirleme ve personel temin etme gibi önemli rolleri vardır. Bütçenin nasıl harcanması gerektiği, öğretmenlerin nereye görevlendirilmeleri gerektiği ve sınıflarda nelerin öğretilmesi gerektiği üzerine karar almada kendilerini yetkili görmektedirler (Wohlstetter & Briggs, 1994, s.14). Bu roller halihazırda işyükü fazla olan müdürlerin, okul merkezli yönetim sistemini denemede cesaretlerini kırmaya sebep olabilir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.127). Okul merkezli yönetimde müdürlerin sadece sorumlulukları değil aynı zamanda hesap verebilirlikleri de artmıştır (Oswald, 1997, s.189). Buna ek olarak, Blase ve Blase (1994, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10), etkili okulların müdürlerinin öğretmenler ve yöneticilerin yetkilerini dengelemek için karar alma haklarını kurul temsilcilerine de genişletmekte olduğunu belirtmektedir.

Yöneticiler, tümünün okulla ilişkisi olduğu birçok farklı grubun koordinatörlüğünü yapmaktadır. Yöneticiler, hem okul konseyine hem de merkez teşkilata hesap verir. Tecrübesiz konsey üyeleriyle çalışma, katılımcı karar almayı ve yetki paylaşımını teşvik etme, yöneticiler için farklı bir tür çalışma çevresi oluşturur (Dimmock, 1993, s.5).

Okul merkezli yönetimde, yöneticinin rolü kolaylaştırmak ve iyi bir takım liderliği yapmaktır (Blase & Blase, 1997; Oswald, 1995). Öğretmenlerin çalışma takımlarına liderlik etmelerini teşvik ederek paylaşımlı liderliği kolaylaştırma ve okul yöneticilerine, değişimi kolaylaştırmaya odaklanmalarına imkân verme ve öğrenen toplum oluşturmaya destek olma okul merkezli yönetimin avantajlarından (Ravitch & Viteritti, 1997).

Belki de okul merkezli karar almada kimsenin rolü yöneticinin rollerinden daha fazla etkilenmeyecektir. Yönetici, orta kademe yöneticisi, yapılan politikaların uygulayıcısı, bölgedeki mevcut durumla uyumun geliştiricisi ve koruyucusu olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak, okul değişiminin destekçisi, okul gelişiminin kahramanı, değişim ve gelişimin rehberi ve başarısının yöneticisi olsa da yönetici yalnız ve izole bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Arterbury & Hord, 1991, s.3-4). Okul merkezli yönetime geçişle yöneticilerin rollerinde ve sorumluluklarında önemli değişiklikler olduğu görülmektedir (Lindelov & Heynderickx, 1989; Williams & Portin, 1997). Buna paralel olarak, Southworth (1999, s.56), yöneticilerin sorumluluklarının geçmişe oranla daha gözle görülür ve daha zahmetli olduğunu gözlemlemiştir. Nitekim, okuldaki okul merkezli

yönetim süreçleri, yöneticileri ek zaman ve emek harcamaya mahkum etmektedir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.127). Okul merkezli yönetim aynı zamanda okul yöneticilerinin hazır hale getirilmeleri için yeni yolları zorunlu kılmaktadır (Klecker & Loadman, 1998, s.368). Cistone, Fernandez ve Tornillo (1989, s.400) okul merkezli yönetimi uygulamanın özellikle ilk aşamalarında yöneticilerin işlerinin daha zor olduğunu belirtmektedir.

Okul merkezli yönetimde, değişime en çok maruz kalan yöneticinin rolüdür (Cotton, 1992, s.7):

- Bu değişim bazen yönetici rolünün patron rolünden genel müdür/ceo rolüne geçiş olarak ifade edilebilir.
- Yöneticiyi kaçınılmaz olarak personelinden ayıran politikaları uygulamak yerine, yönetici personeliyle yetkilerini paylaşarak ve eşit oranda sorumluluğa sahip olarak çalışır.
- Yönetici tipik olarak öğretimsel yönetici olarak hizmet ederek eğitimsel sürece daha da yakın olur.
- Artan yetki ve okula yüklenen hesapverebilirlikten dolayı yönetici bölge emir-komuta zincirinde daha yükseğe çıkar.

Cotton (1992, s.13), yöneticinin okul merkezli yönetimin işleyişi üzerinde önemli derecede etkiye sahip olmaya devam ettiğini ifade etmekte ve aşağıdaki bileşenlerden oluşan okul merkezli yönetimin bir formunu takip etmesini önermektedir:

- Okul merkezli yönetimin ne olduğunu anlamaları konusunda personele ve toplum üyelerine yardım etmek; öğretimi geliştirme ve diğer okul fonksiyonları aracılığıyla öğrenci çıktılarını geliştirmenin sonu için bir yol olduğunu vurgulamak,
- Yaygın güçlükleri minimize etmek veya bunlardan kaçınmak ve başarılı yaklaşımlar hakkında ne bilindiğinden yararlanmak için okul merkezli yönetim üzerine alanyazınla aşina olmak,
- Aile ve toplum üyeleriyle iletişim kurmak için çabaları artırmak ve okul yönetiminin bu yeniden yapılandırılmış formunda onların katılımını aramak,
- Hem sözde hem de gerçekten yetkiyi paylaşma istekliliğini anlatmak, herhangi birisinin rolünde bir değişimi tecrübe etme sürecine model olmak,

- Okul merkezli yönetim için gerekli olan rol değişimlerini anlamaları için personele ve toplum üyelerine yardım etmek ve bu yeni rollerine alışmaları konusunda onlara yardım etmek,
- Bölge konseyinin sadece bir danışma birimi gibi değil gerçek bir karar alma birimi olarak görev yapmasını sağlamak. Bu zaten bölgenin bir gereksinimi olabilir ama onun gerçekliği okul bölgesinde güçlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır,
- Okul merkezli yönetimin tam olarak uygulanmasının ve öğrenci çıktılarında değişimin gerçekleşmesinin uzun bir zaman alacağı-beş yıl veya daha fazla- bölge mesajını güçlendirmek. Okul merkezli yönetimin okulların işleyişindeki temel bir değişimden ziyade kısa vadeli bir proje olmadığını vurgulamak,
- Okulun teknik merkezi-müfredat ve öğretim programı-hakkında ciddi kararları almada öğretim personelini dahil etmek,
- Okul seviyesindeki ve sınıf seviyesi işleyişleri arasındaki arayüzdeki alanlarda ciddi kararlar almada öğretmenleri dahil etmek; bunlar öğrenci ve öğretmen sınıf projelerini, terfii, disiplin politikalarını ve işleyişleri kapsamaktadır.
- Grup planlaması ve öğrenme etkinlikleri için zamanı belirleyerek işbirliği ve dayanışma normlarını desteklemek ve teşvik etmek.

Okul merkezli yönetim bazı durumlarda, diğer paydaşların girdisi olmaksızın kararların temel olarak yönetici tarafından alınmasına izin verirken, bazı durumlarda okullar birliktelik ve katılım ile yönetilmektedir (Hatry, Morley, Ashford & Wyatt, 1993). Net bir okul merkezli yönetim rehberi olmadan, okul yöneticileri tek başlarına karar almanın ne zaman uygun olduğunu veya karar almak için öğretmenlere ne zaman danışacağını bilemeyebilir (White, 1989, s.4).

Wohlstetter ve Mohrman (1993, s.9), okul yöneticilerinin okul merkezli yönetim için okulların kurumsal dönüşümleri konusunda model olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Hall ve Galluzzo (1991), bölge kapsamında yöneticilerin desteğinin olmamasının okul merkezli yönetimin başarısız olmasına sebep olabileceğini belirtmektedir.

Yöneticilerin karar alma sorumluluklarında, sahip oldukları fırsat ve zamanda ve yönetim etkinliklerine katılımlarında azalma olacağı belirtilirken; temsil kurullarıyla ve gruplarla çalışmaya ihtiyaçlarında, diğer personeli görevlendirmede, hesap

verebilirliklerinde ve okul liderliğinde artış olacağı belirtilmektedir (Cranston, 2000, akt: Cranston, 2001, s.7).

Wohlstetter ve Briggs (1994, s.17), okul merkezli yönetimde yöneticinin rollerini şöyle ifade etmektedir:

- 1) Katılım yapılarının düzenleyicisi: Yöneticiler karar alma takımlarını geliştirmek için yardım eder ve okula ilişkin kararlara katılımları için bu takımlara fırsatlar sağlar.
- 2) Motive edici/Koç: Yöneticiler, güven tesis ederek, risk almayı teşvik ederek, bilgi paylaşarak ve katılımı kolaylaştırarak destekçi bir okul merkezli yönetim ortamı oluşturmaya çalışır.
- 3) Değişimi Kolaylaştırıcı: Yöneticiler, personeline maddi (para, ekipman ve materyal) ve manevi (zaman ve fırsat) kaynaklar sağlayarak personelinin gelişimini teşvik eder.
- 4) Dış Dünyayla Bağlantı: Yöneticiler, öğretme ve öğrenmeyle ilgili yeni fikirleri ve araştırmaları okula getirir. Aynı zamanda para bağışı ve materyal elde etmeye çalışır, okul kaynaklarını tamamlamak için personelin bağış yapmasını teşvik eder ve gereksiz, dikkat dağıtıcı şeyleri uzaklaştırarak öğretmenlerin öğretme ve öğrenme üzerine odaklanmalarını sağlar.

Lindelov ve Heyndercikx (1989, s.129), yöneticinin bir diğer görevinin de, eğitimsel hedefleri belirlemek ve bu ihtiyaçlar etrafında okulun öğretim programını uygun hale getirmek olduğunu ifade etmektedir.

Teksas'ta yöneticileri hem yüksek hem düşük düzeyde faaliyet gösteren okulların okul merkezli karar alma sürecine ilişkin yönetici rolleri şöyledir (Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.54):

- Yöneticiler, okul merkezli yönetim için açık parametreler belirlemeli ve sürecin destekçisi olmalıdır.
- Yöneticiler, bir lider olarak önerilere oldukça açık olarak paydaşların görüşlerine değer vermelidir.
- Yöneticiler, her şeyi izlemelidir. Nihayetinde, yöneticiler yerleşke konusunda sorumludur.
- Yöneticiler, fikirlerini kabul etmeleri için okul merkezli karar alma takımlarına ısrarcı olmamalıdır ve komiteyi mecbur kılmamalıdır.

- Yöneticiler, öğrencilerin ihtiyaçlarını tekrar gözden geçirmek için sürekli olarak toplum ve finans çalışmalıdır.
- Yöneticiler, insan yönelimli değil konu yönelimli hareket etmelidir.

Yönetici, okulunun ihtiyaçlarının karşılanmasını garantilemek ve politika gelişimine personelin katılımını teşvik etmek ve yer almalarını sağlamak için personelle işbirliği geliştirmeye gerek duyacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.4).

Cranson'a (2001) göre, yöneticilerin okulun imkânlarına ve ihtiyaçlarına göre hedefleri belirleme, öğretim programını seçme ve geliştirme, eğitim ve öğretim yöntemleri belirleme, aileleri bilinçlendirme ve diğer bölgelerdeki okullarla uyumluluk ve işbirliği içinde çalışma gibi rolleri vardır. Yöneticiler, yönetim süreçlerini iyi öğrenmeliler ve insan kaynakları yönetimi, iş yönetimi, bina ve tesisatın verimli ve etkili şekilde kullanımı, güvenlik, iletişim ve halkla ilişkiler alanlarında kendilerini yetiştirmiş olmalı. Yöneticilerin, karar alma gruplarını geliştirme, güçlendirme, planlama ve örgütlenme, güdüleme ve değişiklikleri yönlendirme görevleri de vardır. Yönetilenlerin yeni rolü, tüm personelin okul başarısındaki rollerini maksimum seviyeye çıkarmaya çalışmaktır. Okul merkezli yönetimin yöneticiler üzerindeki etkisi arabulucu, dengeleyici ve uzlaştırmacı rolündeki yöneticilerin daha işbirlikçi karar alma rejimlerine doğru yaklaşımda beceri ve kapasite açısından mücadele vermeleridir. Yönetim modelinin okula kazandırdığı şey, okuldaki katılımcı işleyiş modelinin gerçekleşmesidir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.149).

2.6.4. Öğretmenler

Öğretmenler, okul merkezli yönetimde önemli bir role sahiptir. Öğretmenler; planlama yaparak, sınıf liderliği yaparak ve eğitim-öğretim programları geliştirerek karar verme süreçlerine katılırlar. Bu model, aileleri ve toplumu içine almaktadır ve mesleki profesyonelleşme sağlaması açısından öğretmenlere katkı sağlamaktadır (Cranson, 2001, akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.149). Kapusuzoğlu'na (2008, s.149) göre öğretmen; okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin politikaları, bölgesel politikalara göre araç-gereç ve teknoloji seçme, öğretim ilke ve yöntemleri, insan kaynakları gelişimi ve hedeflerin belirlenmesi ve planlamasında kararlara katılmalıdır.

Kleckler ve Loadman'a (1998, s.359-360) göre öğretmenler karar verme; mesleki gelişim; meslektaşlarının kendi bilgi ve uzmanlıklarına saygı ve nitelik; öğrenmeye yardımcı olma, etkili programlar ve öğretim teknikleri kullanmada yararlılık; özerklik ve etkililik boyutlarında yetkilendirilmelidirler. Nitekim Cotton (1992, s.7), öğretmenlerin sıklıkla önemli kararları almaya katılımdan ve birbirleriyle sıkça ve anlamlı iletişim kurmaktan izole edildiklerini ifade etmektedir. Öğretmenler karar almada etkin olarak yer almaktan izole edilmiştir ve idari ve dış (okula) politika gelişimine bağlıdırlar. Geçmişte, öğretmenler kendi binalarında birbirleriyle sınırlı bir iletişime sahipti ve fikir ve bilgi kaynakları olarak birbirlerinden ve tüm kadrodan çok az yararlanırlardı. Okul merkezli karar almada, öğretmenlerin yerleşke toplumunda ilişkiler geliştirmeleri ve personelle ve ailelerle bağlantılı olmaları beklenmektedir. Bu etkileşimler, yerleşkeleri için kararlar almaya katılmaları ve fikirlerini ve endişelerini paylaşmaları için öğretmenlere bir ortam sağlar (Arterbury & Hord, 1991, s.3).

Bu anlamda Ramsey ve Clark (1990, akt: Yalçinkaya, 2004, s.592), öğretmen rollerini (1) program geliştirme, (2) sınıf eylem araştırması çerçevesinde araştırma yapma, (3) okul ortamı ve personel değerlendirme çerçevesinde öz değerlendirme, (4) okul merkezli personel gelişimi çerçevesinde kendini geliştirme, (5) gelişime destek olma ve öğrenme çerçevesinde formal ya da informal olarak danışman öğretmen rolü oynama şeklinde sıralar. Okul merkezli yönetim, öğretmenin rollerinde ve sorumluluklarında büyük değişiklikler gerektirmezken, okul merkezli yönetim değişiklikler yapmak için öğretmenlere daha büyük fırsat ve esneklik sağlamaktadır (Clune & White, 1988, akt: Oswald, 1997, s.191). Oysa Steinberg (1990), profesyonel kurum temsilcileri olan öğretmenlerin rollerinin değiştiğini göreceklerini ifade etmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.3). Hatta öğretmenlerin, okul merkezli yönetimin meydana getirdiği kültürel değişimi yöneticiler kadar tecrübe etmekte oldukları ifade edilmektedir (Dimmock, 1993, s.5).

Güçlü'ye (2000, s.27) göre, öğretmen; okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin politikaları, ders materyal seçimi, öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri, insan kaynaklarının profesyonel gelişimi ve hedeflerin belirlenmesinde ve planlanmasında kararlara katılmalıdır. Diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle tartışma ortamında bulunma fırsatı bulan öğretmenler, geliştirme politikalarına dahil olmaktadır (Nias, 1989, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.8). Kararlara katılım, öğretmenin yetkilendirilmesinde,

güçlendirilmesinde ve aynı zamanda öğretmenin etkililiğini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Short, 1996, 1998, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Hatta bu noktaya dair bir tartışma öğretmenlerin karar alma sürecinde yer aldıklarında ortaya çıkan kararlara bağlı olmalarıyla ilgilidir. Onlar karar alma sürecinde yer alarak aldıkları kararlara aidiyet hissi duyarlar (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.350).

Ancak, okul merkezli yönetim kapsamında çalışan öğretmenler kurumun gidişatında ve genel vizyonunda söz sahibi olmaktan ziyade işleyişsel konuları kapsayan kararlarda yer almayla sınırlı kalmaktadır (Malen & Ogawa, 1988, akt: Wohlstetter & Odden, 1992, s.535). Buna paralel olarak ifade edilebilir ki öğretmenler müfredata ve öğretime ilişkin kararları etkileyebilmeyi veya alabilmeyi istemektedir ve sınıfla çok az ilgisi olan işleyişsel konularda karar almaya katılıma sıklıkla olumsuz şekilde tepki vermektedirler (Cotton, 1992, s.10). Öğretmenler karar alma süreçlerine katıldıkça daha çok söz sahibi olmaktadır (Rodriguez & Slate, 2005, s.8). Ancak, Allen'ın (1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.9) yaptığı araştırmada, bir okul kültüründe öğretmen katılımı teşvik edilse bile tüm öğretmenlerin konuya ilgisizlik, bilgi eksikliği, huzursuzluk gibi sebeplerle katılım göstermeyeceği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, temel rollerinin sınıfta olduğunu ve karar alıcı olarak yöneticiyi düşündüklerinden karar verici olarak yeni rol tanımlamalarını üzerlerine almak konusunda isteksizdirler (Jenni, 1991, s.149-150). Öğretmenler, karar alımlarında güçlü bir role sahip olmak istemekle yöneticinin rollerini terk etmeyi istemek arasında kalmışken, hangi sorumlulukların kendilerine ait olması gerektiğine karar veremezler ve bunu nasıl iddia edeceklerini bilmemektedirler (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.357).

Okul merkezli yönetim öğretmenlerin meslektaşlarıyla yüz yüze gelmelerini ve kendileri ve okullarını ilgilendiren meselelerde tartışmada bulunmalarını da istemektedir. Bir okul merkezli yönetim ortamında, öğretmenler diğer yetişkinleri çalıştırmak, onlarla tartışmak, farklılıkları çözmek ve kararlara ulaşmak zorundadır. Ayrıca, onlar bunları bilmedikleri bir bölgede yapmak durumundadır yani öğretmenlerin rutin işi olmayan sorumluluklar, öğrenmek zorunda oldukları sorumluluklar ve yeni uzmanlık alanlarına genişlemelerini gerektiren sorumlulukları bilmedikleri bölgelerde yapmak durumundadırlar istenmektedir (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351).

Carnegie Forum (1986, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.14), öğretmenler için daha profesyonel bir çevre oluşturmak için öğretmenlerin karar almaya katılımlarının artmasını istemektedir. AASA ve diğerleri (1990, akt: Oswald, 1997, s.191), okul merkezli yönetim kapsamında öğretmenlerin okulun eğitim hedeflerini karşılayacak programları düzenlemeye katılacağını ifade etmektedir. Okul merkezli yönetim, öğretmenleri öğretimsel amaç ve metodları netleştirmeye sevk etmektedir (Rosenholtz, 1985, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.9). Karar alma sürecine katılan öğretmenlerin bu süreçte yer almayan öğretmenlere göre daha demokratik sınıflara sahip olması muhtemeldir (Rodriguez & Slate, 2005, s.11).

Prasch (1990, akt: Oswald, 1997, s.191) ise öğretmenlerin yaptıkları en iyi iş olan öğrenciyi öğretmede yetkilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Okul merkezli yönetim ortamında, öğretmenler diğer öğretmenleri çalıştırır, onlarla tartışır, farklılıkları ortadan kaldırır ve kararlar alırlar (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351).

Öğretmenler, okuldaki öğretim programlarını planlamaya, geliştirmeye ve gözlemlemeye katılarak kararları etkiler (Oswald, 1995, s.3; 1997). Öğretmenin kararlara katılımının müdürlere sınıflardaki birçok sorun kaynağı hakkında önemli bilgilere erişim vereceği düşünülmektedir (Smylie, Lazarus & Conyers, 1996, s.183). Çünkü öğretmenler, sınıfa ve öğrencilere yakın oldukları için onlar karar alma sürecine katkı sağlayacak önemli bilgilere muhtemelen sahiptir. Sonuç olarak, kararların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha iyi ayarlanması beklenmektedir (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.350).

Okul merkezli yönetimde öğretmen katılımının yararları şöyledir (Hansen & Marburger, 1989):

- Gelişmiş yönetim kararları,
- Değişimi daha büyük kabullenme,
- Artırılmış işbirliği ve azaltılmış çatışma,
- Daha etkili disiplin uygulaması,
- Daha iyi bilgilendirilmiş öğretmenler,
- Okullar arası ve okullarla gelişmiş öğretmen iletişimi,
- Gelişmiş öğrenci motivasyonu,
- Kalifiye öğretmenleri tutmaya ve cezp etmeye hizmet edecek teşvik ediciler,

- Gelişmiş okul iklimi,
- Okul merkezli yönetime artmış adanma,
- Öğretmenler ve yöneticiler arasında gelişmiş ilişkiler.

Caldwell ve Wood (1992, s.41-44) ise öğretmen katılımının yararlarını şöyle ifade etmektedir:

- Okulunda ve bölgesinde personelin okul merkezli yönetim sistemini sahiplenmesinde ve anlayışında artış,
- Gelişmiş okul iklimi,
- Paylaşımlı karar almaya ve okul merkezli yönetime adanmışlıkta artış,
- Okullarındaki kararlara öğretmenlerin katılmalarında artış,
- Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin gelişmesi.

2.6.5. Öğrenciler

Alanyazına ve birçok veritabanına bakıldığı halde, okul merkezli yönetim unsurlarından olan öğrencilere çok fazla değinilmediği görülmektedir.

Güçlü (2000, s.28) ve Oswald'ın (1997) yaptığı çalışmada, okul merkezli yönetimde öğrencinin okulu sahipleneceği, okula aidiyet duyacağı ve okul kararlarında, politikalarında daha fazla söz sahibi olacağı belirtilmektedir.

Cotton (1992, s.7), öğrencilerin geleneksel olarak politika ve operasyonel kararlardan izole edildiklerini; okul merkezli yönetim kapsamında öğrencilerin-özellikle daha büyük olanlar- tavsiye ve girdi vererek bu alanlarda sıklıkla etkiye sahip olduklarını belirtmektedir.

Okul merkezli karar almaya dahil olması beklenen gruplar öğrenciler, aileler ve öğretmenlerdir. Geleneksel modelde, öğrenciler operasyonel ve politik kararlardan ayrı tutulmaktadır. Yeni okul merkezli yönetim modelinde öğrenciler özellikle daha büyük öğrenciler, karar almaya katılmak suretiyle girdi ve tavsiye sağlayarak politikaları etkileyebilmektedir (Arterbury & Hord, 1991, s.2).

2.6.6. Veliler ve Toplum Üyeleri

Veliler ve toplum temsilcileri, ilgili kararlarda ve eylemlerde genellikle bilgisizdirler ve kendilerine pek başvurulmaz. Birçok okul merkezli yönetim yapısı, artan veli/toplum

girdisini kullanmakla kalmaz aynı zamanda, okulun planlama ve karar alma çabalarında daha yeterli katılımcılar olmalarına yardım etmek için onlara eğitim de sağlar (Cotton, 1992, s.7)

Velilerin okul merkezli yönetim mekanizmasında yer almalarının, öğrencilerin daha başarılı olmalarına, okula karşı olumlu davranışlar sergilemelerine ve olumlu duygulara sahip olmalarına, motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Güçlü, 2000; Oswald, 1995; Lynn, 1989, akt: Oswald, 1997). Goodlad'ın (1984) araştırmasında, çoğu veli ve toplum üyesi okulları şu yollarla desteklemektedir (Farah, 1997, akt: Fullan & Watson, 1999, s.20):

- Çocuklarının kendi öğrenmelerine katılım ile,
- Okulun mali desteğini ve imkanlarını garanti altına almaya katılım ile,
- Okul aktivitelerine katılım ile.

Lindelov ve Heynderickx (1989, s.132) ve Oswald (1997) okullara toplum desteğinin toplumsal katılımı artacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Cranston (2001, s.11), toplumsal katılım için aşağıdaki temel yapıların oluşmasına yönelik güçlü bir kanaat olduğunu belirtmektedir:

- Okul kurulu: hem aileler hem de öğretmenlerce seçilmiş üyelere sahip stratejik planlama ve izleme birimi. Bu grup, gelişimi izlemek ve öncelikleri desteklemek için kaynakları ayırmaktan ve okulda geniş yollar belirlemekten hayli sorumludur.
- Yönetim komitesi: Yöneticiden, muavinlerden ve öğretim kademelerinden koordinatörler(öğretmenler)den oluşur. Okuldaki günlük işleri yönetir.
- Okul-Aile birliği: Ailelerden oluşmuş bir yapıdır. Okula bağlı desteği ve genel destek sağlar.
- Program yöneticileri: Yıllık bir faaliyet planı(bütçe dahil) geliştirme sorumluluğunu elinde tutan her bir anahtar müfredat bölgesinden belirlenmiş öğretmenlerdir. Okul kurulu bu planları onaylar.
- Sınıf aile forumu: Her bir sınıftan belirlenen aile temsilcilerinden oluşur. Üyeler, iki haftada bir yöneticiler veya muavinlerden biriyle buluşurlar. Forum, fikirlerin ve bilginin informal alışverişi aktarımı için ve konuları ele almak için fırsat sağlar.

- Toplum gözden geçirme forumu: Genellikle yukarıdaki yapılarda temsil edilmeyen 20 rastgele seçilmiş aileden oluşur. Bu grup, özellikle program yöneticileriyle, aile girdisi için ek fırsatlar sağlama amacıyla yılda bir kez toplanır.
- Müfredat komiteleri: Öğretmenlerden oluşur. Bu komiteler, program yöneticileriyle çalışır.

2.6.7. Okul Konseyleri

Alanyazında konsey ve kurul farklı anlamlarda ifade edilmektedir. Council (Cotton, 1992; Fullan & Watson, 2000; Oswald, 1997; 1995; Lindelow & Heynderickx, 1989) ve committee (Rodriguez & Slate, 2005) bazen aynı anlamda bazen farklı anlamda kullanılmıştır. Bu durumun eyaletlerdeki eğitim yapılanmalarının birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul merkezli yönetimin bir diğer unsuru olan okul konseylerinin temel amacı, bu konseylerde yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve halktan üyelerin okul kararlarında daha fazla söz hakkı elde etmektir. Hansen ve Marburger (1989), konsey büyüklüğü okulun bölgesindeki bireylerin temsil edilmesine bağlı olsa da konseyin büyüklüğünün yedi ile on beş arasında olması gerektiğini belirtmektedir (akt: Oswald, 1997, s.195). Meslektaşları tarafından seçilen öğretmenler, diğer velilerce seçilen veliler, okul müdürü; iş hayatından, öğrenci temsiliyetinden ve bazen şehir yönetiminden üyelerden oluşan eğitimci olmayan üyeler ile eğitimciler arasında bir denge genellikle bu konseylerde aranır (Hanson, 1998, s.122).

Bu konseyler iki türlü göreve sahiptir: birincisinde, konsey danışma kurulu gibi rol oynar. Bu kapsamda, yönetici program, mali durum, insan kaynakları konularında görüş bildirir. Ama yönetici, nihai karar vericidir. Ancak; Hall ve Galluzzo (1991, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10), konseyin rolünün danışmanlık mı yoksa karar almak için yetkinin kapsamındaki bir rol mü olduğunu anlaması gerektiğini belirtmektedir. İkincisinde ise, konsey yöneticinin üstündedir. Yöneticinin karar verme yetkisi konseyde toplanmıştır. Son kararı konsey verir (Güçlü, 2000, s.28). En etkili okul konseyleri, müdürler ve öğretmenler dahil olmak üzere okul personelini işten çıkarabilme ve işe alabilme yetkisine sahip konseylerdir (Wohlstetter & Mohrman,

1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.13). Konsey üyeleri, bazen müdürün (ya da müdürün ve öğretmenlerin) yetkilerini korumaya aşırı katkı sağlarlar ve karar alma süreçleri üzerine varsaydıkları kontroldeki tamamen yabancılık veya yetkilerinin boyutuna dair belirsizlik konseylerin bazen yetkilendirildikleri kadar yetkiyi uygulamalarını engellemektedir (Cotton, 1992, s.4).

Oswald (1997), konsey üyelerinin seçiminin ve rollerinin bölge felsefesine, okul ihtiyaçlarına ve mevcut kaynaklara dayalı olarak okullara ve bölgelere göre farklılaştığını ifade etmekle birlikte, bu konseylerin genellikle aşağıdaki hizmetlerden birini yerine getirdiğini ifade etmektedir:

- Yöneticinin tek başına karar alma yetkisine sahiptir ancak bütçe, öğretim programı ve personel alanlarında yöneticiye tavsiye verir ve yardım eder,
- Yönetici kolaylaştırıcı rolündedir. Konsey temel karar alma birimidir. Bu seçenekte, hedefleri belirleme ve kaynakları paylaşırma konusunda konsey tüm yetkiye sahiptir.

Karar alma için verilen yetki, öğretim programlarını, personeli ve bütçeyi belirlemede kullanılmaktadır. Hatta kararlar bölge kapsamında geniş bir aktör dizisini içine almaktadır: yöneticiler, öğretmenler, aileler, toplum temsilcileri ve öğrenciler. Bu bölge aktörleri sıklıkla meslektaşlarını temsil etmek için bir takım veya bölge konseyi şeklinde organize olmaktadır (Arterbury & Hord, 1991, s.2).

Yerleşke takımı veya bölge konseyi belli kararlarda çeşitli rol gruplarının veya temsilcilerinin katılım derecesini değerlendirmek isteyebilir. Katılım, “katılımın olmamasından” “tamamen katılıma” giden bir süreç olarak tanımlanabilir. Wallace, Radvak-Shovlin, Pischolish ve Le Mahieu (1990), katılım 7 düzeyini şöyle ifade etmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.4-5):

- 1) Katılım göstermemek: Öğretmenlerin, ailelerin ve toplum temsilcilerinin kararlara ilgi göstermemeleri ya da yönetici tarafından fırsat verilmediği durumlar,
- 2) Üst yöneticiye bilgi sağlamak: Çeşitli rol gruplarının yöneticiye bilgiye daha çok dayalı karar almasına yardımcı olmak için geçerli ve güncel bilgi sağladığı durumlar,
- 3) Alternatifler üretmek: Çeşitli rol gruplarının problemlere çözümleri ve fikirlerinden dolayı yönetici tarafından istendiği durumlar,

- 4) Belirli alternatifler önermek: Önerilen alternatiflerden yöneticinin seçimiyle rol gruplarının en iyi şekilde ilerlemek hususunda çözümler ürettiği ve görüşler sunduğu durumlar,
- 5) Önerilen karar üzerine eleştiride bulunabilmek ve yorum yapabilmek: Yöneticinin önerdiği karar üzerine rol gruplarına eleştirebilme ve yorum yapabilme sorumluluğu verildiği durumlar,
- 6) Ortak karar almak: Kararları düzene sokma ve veto etme hakkını yöneticinin muhafaza etmesi suretiyle rol gruplarıyla birlikte yöneticinin ortak kararlara ulaştığı ve problemleri analiz ettiği durumlar,
- 7) Karar almak: Yöneticinin grubun eşit bir üyesi olması suretiyle, takım tüm üyelerinin, konseyin veya okul toplumunun mutabakat için uğraştığı ve karar almanın eşit şekilde dağıtıldığı durumlar.

3. Okul Merkezli Yönetimin Avantajları

Alanyazına bakıldığında bu yönetim tarzının avantajlarından şöyle bahsedildiği görülmektedir:

- Yetkilerin okullara aktarılması, okullara nüfuz edebilecek unsurların güçlerini kaybetmesi ve okulların güçlenmesi sonuçlarını doğurur (World Bank, 2007, s.4-5).
- Okulların hesap verebilirliği artar (Lindelow & Heynderickx, 1989; Myers & Stonehill, 1993; World Bank, 2007; World Development Report, 2004).
- Okul merkezli yönetim unsurları; karar alma becerisi, kişilerarası beceriler, işbirliği ve dayanışma becerisi, yönetim becerileri ve liderlik becerileri kazanır (Cranston, 2001; Smylie, Lazarus & Conyers, 1996; Lontos & Lashway, 1997; Myers & Stonehill, 1993; Oswald, 1995; World Bank, 2007).
- Okullardaki uzmanların, eğitim-öğretim kalitesini artıracak kararlar almasını sağlar (Conway, 1984; Estler, 1988, akt: Smylie, Lazarus & Conyers, 1996; Lindelow & Heynderickx, 1989; Lontos & Lashway, 1997; Myers & Stonehill, 1993; Oswald, 1995).
- Okula, kilit kararlarda söz hakkı verir (Myers & Stonehill, 1993, s.1).

- Okul merkezli yönetim, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tatmin etmek ve yeteneklerini işletmeleri amacıyla onlara daha fazla esneklik ve fırsat sağlayabilir (Cheng, 1996, s.53).
- Programlarda yaratıcılığa izin verir (Liontos & Lashway, 1997; Myers & Stonehill, 1993).
- Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için mali ve insan kaynaklarını koordine eder (Liontos & Lashway, 1997; Myers & Stonehill, 1993).
- Öğretmenlere ders kitaplarını seçme hakkı verir (Sissoko, 2005, s.1).
- Kaynaklar doğrudan öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılacağından öğrencilere daha iyi programlar sunar (Oswald, 1995, s.1).
- Okulun sınırlı kaynaklarının etkili kullanılmasını kolaylaştırır (Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995, s.376)
- Okulu daha fazla sahiplenmeyi beraberinde getirir (Beers, 1984, akt: Lindelow & Heynderickx, 1989; Cranston, 2001; Lindelow & Heynderickx, 1989).
- Yerel karar alıcılara, yerel gerçeklere ve ihtiyaçlara uyarlanmış eğitim politikaları ve uygun girdiler karışımını belirleme imkânı tanır (World Development Report, 2004).
- Daha fazla insan katıldıkça, konulara yenilikçi yaklaşımlarla sonuçlanmaktadır. (Liontos, 1994, s.2).
- Kararların değerini geliştirme kapasitesi, bir kararın ve uygulanmasının kabulünü artırma, personel moralini, adanmışlığını ve işbirliğini destekleme (Liontos, 1993, akt: Liontos, 1994, s.1).
- Güven tesis etme, personelin ve yöneticilerin yeni becerileri edinmesini kolaylaştırma, okul etkililiğini artırma (Liontos, 1993, akt: Liontos, 1994, s.1-2).
- Okul bölgesindeki artan otonomi, kalifiye personeli cezp edebilir ve muhafaza edebilir (White, 1989, s.4).
- Otonomi sağlanırsa, merkezi bir okul yönetiminde alınacak kararlardan daha iyi kararlar alınır (Lange, 1993, s.99). Rosenholz (1987, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.11), otonominin performansı artıracağını belirtmektedir.

- Okul personeli karar alma rolünde daha rahat oldukça ve anlamlı girdi sağladıkça okul müdürleri, personelin kararlarına daha fazla güven geliştirecektir (Lange, 1993, s.99-100).
- Okul merkezli yönetilen okullar, misyonlarını takip etme, kendi sorunlarını çözme ve toplum ilişkilerini yönetme yeteneğine sahip olur (Hill, Foster & Gendler, 1990, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.14).
- Okul seviyesinde yerleşme; kurumsal yenilenmeyi teşvik edecek, okul çapında planlamayı güçlendirecek, okul iklimini ve morali geliştirecek, öğretimi geliştirecek, etkili okullara ilişkin özellikleri ilerletecek ve öğrenci başarısını artıracaktır (Hatry, Morley, Ashford & Wyatt, 1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.15).
- Okulun eğitsel kararları hizmet edeceği toplumun ihtiyaçlarına uygun hale getirmesine olanak verir (Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995, s.376).
- Okul işlevlerinde yeterli aidiyete, esnekliğe ve otonomiye sahip okul merkezli yönetim; uzun vadede dinamik bir şekilde birçok kriter üzerine etkililiği maksimum seviyeye çıkarabilmelerini ve birçok hedefi başarabilmelerini kolaylaştırmak için okullara gerekli ortamı sağlayabilir (Cheng, 1996, s.63).

Drury ve Levin (1994, akt: Oswald, 1995, s.2), okul merkezli yönetimin dört çıktıya katkısı olduğunu belirtmiştir: personelin ve kaynakların kullanımında etkililik, öğretmenlerin profesyonelleşmesi, müfredat reformunun uygulanması ve toplumun katılımı. Mohrman (1994, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10), okul merkezli yönetimin daha iyi öğrenci katılımı, daha düşük uzaklaşma oranları ve daha düşük okuldan ayrılma oranları ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Malen, Ogawa ve Kranz (1989, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10), okul merkezli yönetimin amaçlarının eğitimcilerin strese girmelerini azaltmak, toplumun değerleriyle okulu buluşturmak ve eğitim sistemindeki güveni düzeltmek olduğunu belirtmektedir.

Okul merkezli karar almanın diğer bazı avantajlarına değinilecek olursa; öğretmenlerin uzman olduklarını hissettikleri okul meselelerinde öğretmenlerin yer almalarını sağlar. Beraberinde, mesleklerinde yetişkin bir statüye sahip olmayan ergenler gibi muamele görmeyen verildiği eziklik hissini azaltır (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351). En azından ilk başlarda daha yüksek bir morale yol açar ve daha büyük bir profesyonellik

duygusu yaşatır (David, 1988, 1989; Sickler, 1988, akt: Weiss, Cambone & Wyeth, 1992) ve öğretmenler o kararların uygulandıklarını gördükleri için sıklıkla daha fazla sorumluluk üstlenirler (Carnoy & McDonnell, 1989, akt: Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351).

4. Okul Merkezli Yönetimin Dezavantajları

Çeşitli kaynaklara başvurulduğunda bu yönetim tarzının dezavantajlarından şöyle bahsedildiği görülmektedir:

- Okul merkezli yönetim unsurları için ek zaman ve emek gerektirmektedir ve bu düşük verimlilikle sonuçlanabilir (Blase & Blase, 1997; Liontos & Lashway, 1997; Myers & Stonehill, 1993; Prasch, 1990; Cistone, Fernandez & Tornillo, 1989).
- Okulların sahip olacağı imkanlarda standart yakalamak güçtür (Sobo, 2002, s.2-3).
- Okul yöneticileri kararları tek başlarına veremediklerinden dolayı okul merkezli yönetimi nüfuzlarına tehdit olarak görebilirler (Sobo, 2002, s.2).
- Uzmanlığın etkisini zayıflatır (Lionton & Lashway, 1997, s.229-230).
- Okul merkezli yönetimi uygulamak ekstra zaman ve enerji gerektirmektedir (Sickler, 1988; Hadderman, 1999). Nitekim; Guthrie (1986, s.308), herhangi bir bölge için merkeziyetçi süreçlerden okul merkezli yönetime geçişin bir veya iki yıl alabileceğini belirtmektedir.
- Okul merkezli yönetim kurulu üyeleri plan yapmak için birlikte çalışabilmeli. Ancak, bu onların işlerinin diğer noktalarına ayıracakları zamanı götürebilir (Myers & Stonehill, 1993, s.3).
- Okul performansında belirsizlik yaratır (Lionton & Lashway, 1997; Prasch, 1990).
- İnsan kaynaklarını geliştirme ihtiyacı doğar (Lionton & Lashway, 1997; Prasch, 1990).
- Yeni rol ve sorumluluklar karıştırılabilir (Lionton & Lashway, 1997; Prasch, 1990).

- Kurul üyeleri arasında koordinasyon güçlüğü oluşur (Lionton & Lashway, 1997; Prasch, 1990).
- Bazı gruplar, okulların karar alma süreçlerinin kontrolünü ele geçirmeyi isteyebilir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.133).
- Okul merkezli yönetim, geleneksel okul yönetim modellerine göre daha yavaş tempoda prosedürlerde işlediği için gerilim meydana getirebilir (Myers & Stonehill, 1993, s.3).
- Kamu, başarısı henüz sınav puanlarında yansıtılmayan raydan çıkan sert uygulamalardan dolayı okul merkezli yönetimi nihai hedefleri üzerine erkenden yargıda bulunabilir (Bryk, Easton, Kerbow, Rollow & Sebring, 1994, s.77).
- Katılımcılar okul merkezli yönetimi herhangi bir hedefi açısından yargılamayabilir, hiçbir yararı olmaksızın sürecin zaman ve enerji tüketmesine izin verebilirler (David, 1995/1996, s.10).

5. Okul Merkezli Yönetimin Kapsamı

Okul merkezli yönetimin üç alt boyutu vardır: insan kaynakları yönetimi, öğretim programı yönetimi ve bütçe yönetimidir. Buna paralel olarak, okul merkezli yönetimin üç etki alanı olduğu-bütçe, öğretim programı ve personel-belirtilmektedir (Gips & Wilkes, 1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005; Lindelow & Heynderickx, 1989). Lindelow ve Heynderickx (1989, s.128), okul merkezli yönetim sisteminde yöneticilerin ve çalışanlarının bu üç alanda yetki kazanacağını belirtmektedir. Okullar, bölgelerinde sıklıkla paydaş kurulları oluşturmak için talimat almaktadır ve bu kurullara bütçe, personel ve öğretim programı alanlarında değişen oranlarda yetki verilmektedir (Clune & White, 1988, akt: Wohlstetter, Smyer & Mohrman, 1994, s.5). Oswald (1997); bütçe, öğretim programı ve personel konuları üzerine temel karar alma biriminin okul bölgelerinden ziyade okulların olduğunu ifade etmektedir.

Okul merkezli yönetime geçiş sürecinde, okul kurullarından ve müfettişlerden öğretim programının, finansın ve okul faaliyetlerinin kontrolünü yerel okul topluluğuna devretmeleri istenmektedir (Riley, 1999, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.50).

5.1. İnsan Kaynakları Yönetimi

Oswald'a (1997, s.198) göre, okul merkezli yönetimde insan kaynakları sorumluluğu ve yetkisi yöneticide toplanmıştır. Okul merkezli yönetilen çoğu bölgede, okulda çalışacak kişiye yönetici karar verir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.129). Yönetici, personeli işe almada ve işten çıkarmada nihai yetkiyi elinde tutmaktadır (Oswald, 1997, s.198). Okul merkezli yönetimi uygulayan bölgelerde, yöneticinin onayı olmadan hiçbir öğretmen herhangi bir okula görevlendirilememektedir (Guthrie, 1986, s.306). Bölge eğitim bürosu, kalifiye adaylardan oluşan bir havuz kurar ve bir kadro açıldığında yönetici sıklıkla öğretmenlerin, çalışanların ve toplumun katılımıyla bu havuzdan seçim yapar (Lindelov & Heynderickx, 1989; Oswald, 1997). Okul merkezli yönetimi başarıyla uygulayan yerleşkelerde, toplum üyeleriyle öğretmenler ve yöneticiler, iş başvurusunda bulunan adaylarla mülakat yaparlar ve nihai kararı verirler (Lindelov, 1981, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7).

Chapman (1990, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7-8), okul merkezli yönetimin çok iyi uygulandığı durumlarda yöneticinin işe alma yetkisinin okul merkezli karar alma kurullarına bırakıldığını belirtmektedir. White (1992, s.75), öğretmenlerin önerilerini dinlemeye ve onaylamaya istekli yöneticilerden öğretmenlere olumlu bir dönüt verildiğini ancak öğretmenlerin işten çıkarma kararlarına ortak olmak istemediklerini ve kimin işe alınacağına dair nihai kararın müdür tarafından verilmesi gerektiğine inandıklarını ifade etmektedir. Tüm bunların yanında, personel istihdam kararları sadece mevcut kaynaklara bağlı olmayıp aynı zamanda kayıt oranlarına ve öğretmen-öğrenci oranına bağlıdır (Johnson, 1987, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.13).

Okul merkezli yönetimin başarılı olabilmesi için, okul bölgesindeki insanlar bütçe, personel ve öğretim programı üzerinde gerçek yetkiye sahip olmalıdır (Wohlstetter, 1995, s.23).

5.2. Öğretim Programı Yönetimi

Okul merkezli yönetimin bir yönü de bölge yönetimi ve kurul tarafından belirlenen hedefleri karşılayan öğretim programını seçme yetkisidir (Lindelov, 1981). Okul merkezli yönetim sisteminde; okul, öğretim programına odaklanma ve tasarlama

yetkisine sahip olur (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.128). Bazı bölgelerde ise okullar içeriğe ilişkin devlet rehberini izlediği sürece kendi öğretim programını dizayn etmekte serbesttir (Oswald, 1997, s.197). Diğer bir ifade ile, bölge ya da devlet rehberi öğretim programının ne olacağını belirlerken, okullar bunun nasıl olacağına dair kontrolü elinde tutmaktadır (Wohlstetter, Smyer & Mohrman, 1994, s.21). Guthrie (1986, s.309), yaygın bir şekilde uygulanan okul merkezli yönetimin belirli bir okul tarafından yapılan öğretimin ve öğrenmenin değerlendirilmesine ve etkili şekilde izlenmesine imkan verdiğini belirtmektedir.

Okul merkezli öğretim programı geliştirme öğretmenlere yeni dersler önerme, öğrenci karnelerini tekrar düzenleme, takvim değişiklikleri yapma, hizmetiçi çalıştaylar seçme ve ders kitabı seçimine katılma olanakları vermektedir (White, 1992, s.73). Okul merkezli yönetim, öğretmenlere öğretim programı değişikliklerine göre ders kitabı seçme olanağı da verir (Clune & White, 1988; Oswald, 1997). Ayrıca, okul merkezli karar alma kurulları öğretimde kullanılacak materyalleri belirleme hakkına sahiptir (Clune & White, 1988; Steffy, 1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005).

Takdir yetkisi ve nüfuz gücü verildiğinde, karar alma takımları farklı öğrenci popülasyonlarına göre şekillenen öğrenme yaklaşımlarını tasarlamak için yetkilerini kullanabilir (Arterbury & Hord, 1991, s.2).

Okul gelişim çabalarında birçok okulun karşılaştığı çelişkilerden biri, öğrenci kazanımlarını artırmak için hedeflenen planları gerçekleştirmek için yeterli karar alma yetkisinin kısıtlılığıdır. Hesap verebilirlik, otonomi ve bölge çapında dağıtılan yetkinin eşlik ettiği okul merkezli karar alma, öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için okullara daha çok esneklik verir. Birçoğu başarısız olma riskinde olan giderek artan öğrenci çeşitliliğinden dolayı, okullar programlarda ve öğretimsel stratejilerde daha az tekdüze olmaya ve tek bir kalıba daha az uymaya ihtiyaç duyacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.8).

5.3. Bütçe Yönetimi

Bütçeye dair karar alma sorumluluklarının merkez teşkilattan yöneticilere, öğretmenlere ve toplum üyelerine aktarılması okul merkezli bütçeyi tanımlamaktadır (Hadderman, 1999, s.1). Öğretim programının ve insan kaynaklarının kontrolü, daha ziyade bütçenin

kontrolüyle ilişkilidir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.130). Bütçe kontrolü okul merkezli yönetimin kalbidir, çünkü öğretim programı ve personelle ilgili kararlar büyük oranda bütçe kararlarına bağlıdır (Oswald, 1997, s.196) ve bütçenin kontrolü süreci, büyük oranda yöneticinin yönetim tarzına bağlıdır (Oswald, 1997, s.195). Okul toplumundaki bireyler - veliler, öğretmenler ve müdürler - paranın nasıl harcanacağını belirleyebilir. Örneğin, herhangi bir okul kendisine o zaman için aktarılan bütçenin tümünü harcamazsa, öğrencilerin yararlanmaları için öğretmenler takip eden yılda harcanmayan o bütçenin en iyi şekilde nasıl kullanılacağına öğretmenler karar vermelidir ve aynı şekilde, okul yöneticisi aşırı harcama yaparsa takip eden yıl için okulun isteğine bağlı olarak verilecek fondan o mali açık kesilmelidir (Guthrie, 1986, s.308).

Bir görüşe göre, okul merkezli bütçenin temel amacı, yetki yapısını değiştirerek ve katılımı artırarak okulun üretkenliğini (öğrenci başarısı) geliştirmektir (Peterson, 1991 & Goertz, Stiefel, akt: Hadderman, 1999, s.2). Diğer görüşlere göre ise, sistem genelindeki masrafları azaltarak ve gelirleri artırarak okul bütçesini geliştirmek için bir stratejidir (Chan, 1997, akt: Hadderman, 1999, s.2).

Brown (1990, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7), okul merkezli yönetimin kaynakların okullara dağıtım tarzı konusunda değişiklik yaratacağını ortaya koymaktadır. Wohlstetter & Buffet (1991, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7), okul merkezli yönetim kapsamında çalışan okulların paranın nasıl harcanacağı ve kimle alışveriş yapılacağı konusunda geleneksel okul yönetimi modelinde çalışan okullardan daha fazla esnekliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda; Cheng (1996, s.55), genellikle, merkez teşkilatın baskısı altındaki kamu okullarının yeni kaynaklar elde etmelerinin kolay olmadığından bahsetmektedir.

Okul merkezli yönetim bölgelerden paranın nasıl harcanacağını belirlemesini değil okullara toplu ödenek aktarmasını istemektedir (Clune & White, 1988, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7). Toplu ödenek aktarımı, okullara uzmanlarını belirleme, yeni öğretmenlerin istihdamı ve olanaklar için para biriktirme ve harcama ve kullanılmayan fonların izleyen yıla aktarımına imkân vermektedir (Goertz & Stiefel, 1998, akt: Hadderman, 1999). Ek olarak; Hannaway (1992, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7), okula aktarılan para ne kadar büyükse, yerelleşme de o kadar büyüktür demektedir. Hill

ve Bonan (1991, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7), bir bölgedeki yerleşme ne kadar büyükse, güçlendirilmiş okul merkezli yönetimli okulların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekenleri satın alma yeteneği de o kadar büyüktür demektir. Lindelow'a (1981, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.7) göre, yerleşme düzeyi yüksek olan bölgeler kadro oluşturma ve bina bulma üzerine neredeyse tüm yetkiyi okullara bırakırken, düşük düzeyde yerleşmeye sahip bölgelerde ise kadro oluşturma ve bina bulma bölgeye bırakılmaktadır.

Okul merkezli yönetimin unsurlarından olan bütçe yönetiminde süreç aşağıdaki gibi işlemektedir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.130):

- Ödeneklerin bağımsız okullara toptan aktarımı: Bu miktar, çeşitli öğrenci başına oran tabloları yardımıyla belirlenebilir.
- Okul bölgesinin bütçesini hazırlaması: Bütçe, okul çalışanlarından, toplumdan ve öğrencilerden gelen girdilerle hazırlanmalıdır.

Oswald (1997, s.195) ise, bütçe sürecinin daha farklı işlediğini ifade etmektedir: Okullar, program ihtiyaçlarına ve öğrenci sayısına dayalı olarak okul bölgesinden yıllık bir bütçe alır. Sonra, kurum içindeki kaynakların kullanımından, dağıtımından, yönetiminden ve elde edilmesinden müdür sorumlu olur. Bölge, destek hizmetleri sağlamak için bütçe harcamaları üzerinde denetim yetkisini muhafaza ederken, her bir okul öncelikli planlarına ve ihtiyaçlarına göre parayı harcamakta serbesttir. Cheng (1996, s.55), yaygın eğitimi uygulayabilmeleri için kamu okullarının giderlerinin ve kaynaklarının çoğunun doğrudan devletten geldiğini ve devletin, okulların kaynakları nasıl kullandıklarını yakından izleme gereği duyduğunu belirtmektedir. Bu yüzden; Guthrie (1986, s.307), okul müdürlerinin kaynakları dağıtımları noktasında sorumlu tutulmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Bir okulun öğretimsel birimlerine nasıl kaynak aktarılacağı okul konseyinin tavsiyesiyle müdür tarafından belirlenir. Genellikle okulun ihtiyaçlarına ve öğrenci sayısına bağlı olmak üzere bölgelerin her bir okula sabit, toplu bir para aktarması yaygındır (Guthrie, 1986, s.307).

5.3.1. Okul Merkezli Bütçenin Avantajları ve Dezavantajları

- Bütçe yapma sürecine katılanların okulu sahiplenme duygusu güçlenir (Oswald, 1997, s.196).
- Okul merkezli bütçenin etkililiği, bütçe konusunda karar alma mekanizmasına okul toplum üyelerinin katılımına bağlıdır. Bu katılım, okulları kısırlaştırmış bir karar alma döngüsünden uzaklaştıracaktır (Oswald, 1997, s.196).
- Öğrenciler için kaynaklar gibi diğer alanlar için daha fazla paraya sahip olabilmek için belirli alanlardaki harcamayı kontrol altında tutmak için okullar motive olur (Neal, 1989).
- Okul merkezli bütçe süreci daha fazla sorumluluk demektir. Okullar, hangi alanlara daha fazla kaynak aktaracağını kendileri belirler (Oswald, 1997, s.196).
- Okullar arasında finansal eşitliği geliştirir, kurumsal etkililiği artırır ve yeniliği teşvik eder (Wohlstetter & Van, 1995).
- Paydaşlar arasında daha fazla aidiyet hissi olduğundan bütçe kararlarının destekleneceği daha muhtemeldir (Neal, 1989).
- Bütçe yapma sürecinde özellikle öğretmenlerin yeterliği ve katılımı okul merkezli bütçe için önemlidir. Aksi takdirde, yönetici merkezli bütçeye dönüşebilir (Oswald, 1997, s.196). Nitekim, okul merkezli yönetimi eleştirenler, yetkinin yöneticilere aktarılmasının hesap verebilirlikte bir düşüşe ve merkez teşkilatın bütçe ve akademik denetimini kaybına yol açacağını belirtmektedir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.112).
- Okul bölgesinin kaynakları ihtiyaç duyulan yerde daha etkili şekilde kullanılabilir (Neal, 1989).
- Bütçe kararlarına katılan öğretmenler; sorumlu, önemli ve ne kadar paranın mevcut olduğu konusunda haberdar hissedeceklerdir (White, 1992, s.72).
- Okul merkezli bütçe, okullara kendi hedeflerine ulaşabilmeleri ve sorunları zamanında çözebilmeleri için gereksinimlerine ve özelliklerine göre kaynakları etkili bir şekilde kullanmaları için önemli bir fırsat sağlayabilir (Cheng, 1996, s.55).

6. Okul Merkezli Yönetim Bağlamında Yabancı Ülke Örnekleri

ABD’de ülke çapındaki yüzlerce okul bölgesi, okul temelli yönetimi uygulamaktadır (Myers & Stonehill, 1993, s.3). Ayrıca, Amerika ve Kanada’daki bazı bölgelerde okul merkezli yönetimin kurumsallaştığı görülmektedir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.113).

Amerika Birleşik Devletleri:

- Denver yakınındaki Cherry Creek, Colorado bölgesi, okul temelli yönetim sistemini uzun bir süredir geliştirmekte ve muhafaza etmektedir. Bireysel okullar, merkez teşkilatın geleneksel birçok görevini yerine getirir ve yöneticiler, ek sorumluluklarından dolayı iyi ücretlendirilebilir. Ayrıca, bu bölgedeki okullar, materyalleri öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarım ve ders kitaplarını seçebilmektedir. Bu bölgede, basılı ders materyallerinden seçim yapılarak öğretim programı çeşitlendirilmiştir (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.121-122).
- 1970’lerin başında, Dade County okul kurulu, belli bütçe kararları sorumluluğunun merkezden okul bölgesi bürolarına etkili bir şekilde transfer eden bir dizi kuralları ve düzenlemeleri etkin kıldı. Yasalar, her bir okul kurulunu okul müdürlerini seçme, atama ve tekrar atama sürecini değerlendirmeye ve gözden geçirmeye; müdürlerin okul merkezli yönetimi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli yeterliklerde eğitilmelerine yönlendirmiştir (Cistone, Fernandez & Tornillo, 1989, s.394).
- The Dade County, Florida bölgesi, 1987-1988 eğitim-öğretim yılı esnasında okul merkezli yönetimin pilot uygulamasını başlattı. Okul sistemlerinin yönetimine, yapısına ve organizasyonuna ilişkin olarak, Florida valisi tarafından görevlendirilen bir eğitim komitesi bazı önerilerde bulunmuştur:
 1. Okullardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı olarak fonların okullara aktarılması,
 2. Okulla ilişkili insanlar tarafından okul için belirli eğitimsel amaçlar belirlenmesi,

3. Öğretim için harcamaların kararının okul merkezinde alınması,
 4. Öğretimin organizasyonunun okul düzeyinde belirlenmesi,
 5. Okuldaki karar almalarda veli katılımının teşvik edilmesi ve kolaylaştırılması.
- Portland, Oregon bölgesinde, okul temelli yönetimin karma bir formu uygulanmaktadır. Bölgede, bütçe yetkisi ve personel seçimi yerelleştirilmeye devam etmektedir. Portland'ın sistemindeki önemli bir unsur da karar almada okul ve toplum girdisidir. Öğretmenler ve vatandaş grupları en önemli konulara katılır ama nihai karar veren, bazen de yüzde 51'lik yetkisini kullanan yöneticidir. Okullar, öğrenci başına ödenek temelinde konsolide bütçe almaktadır. Yöneticiler, neredeyse tüm yıllık harcamalar üzerinde denetime sahiptir ve kaynakları ihtiyaçları karşılamak için nasıl kullanacağına karar verir. Yeni personel alınırken, öğretmen adaylarını gözlemlemek ve nitelikli adaylar havuzu oluşturmak bölgenin bürosunun sorumluluğudur ancak nihai seçim yönetici, öğretmenler ve okuldaki diğer katılımcılarca yapılmaktadır. Portland, her bir okulda öğretilen konular için temel bir metin benimsemiştir. Bölge bürosu, öğretmenlere merkezi bir hizmet öncesi eğitim de sağlamaktadır. Bağımsız okullar, öğretim programı alanında otonomiye muhafaza etmektedir. Öğretim metodolojisi ve temel metinlerle kullanmak için tamamlayıcı materyallerin seçimi hakkını muhafaza ederek, yöneticiler ve öğretmenler, bölge bazında içerik aynı kalsa da öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için “dağıtım sistemleri” tasarlayabilir. Toplum ve personel desteği çok güçlüdür. Öğretmenler, veliler ve toplum üyeleri, önemli kararlar almada doğrudan yöneticiyle çalışan yerel okul danışma kurullarını oluşturur. Ayrıca, her okulda ayrı bir bütçe gözden geçirme kurulu vardır (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.122-123).
 - Martin County, Florida bölgesi, 1976'da okul merkezli yönetim sistemine geçmiştir. Bu bölgede, bireysel okullar neredeyse tamamen otonomiye sahiptir; gıda hizmeti, merkezi olan tek alandır. Öğretmenlerden, personelden ve danışma gruplarından, görüşlerini rica ettikten sonra, yöneticiler bütçe, müfredat ve personele dair nihai kararlar alır. Okullar ayrıca kendi müfredatlarını da dizayn edebilmektedir. Florida'da devlet hukuku okul yönetiminin bazı yönlerinin

yerelleştirilmesini teşvik etmektedir ancak yasalar karar almanın okul düzeyine yerelleştirilmesini zorunlu kılmamıştır (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.116-117).

- Monroe County, Florida bölgesi, 1971-1976 yılları arasında devlet reform kanunundan ve eşsiz coğrafyasından dolayı okul merkezli yönetime geçmiştir. Fonlar, okullara öğrenci sayıları ve özel ihtiyaçlara göre dağıtılır. Her okul, fonlarını nasıl harcayacağına ve eğitimsel hedeflerinin ne olacağına kendisi karar verir. Ayrıca, her okul velilerden, öğretmenlerden, öğrencilerden ve vatandaşlardan oluşan bir danışma kuruluna sahiptir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.114-115).
- Fairfield-Suisun Unified bölgesinde, okul yöneticilerine ve okul kurullarına daha fazla bütçe denetimi verildiğinden, okul bölgesindeki eğitim kalitesini etkileyen öncelikleri değiştirmek için yöneticiler güç bulmuştur. Bu bölge, ayrı bütçe birimleri olarak destek, bilgi işlem, çıktı alma, gıda hizmetleri, ulaşım ve personel bölümü kurmuştur (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.118-119).
- Irvine Unified bölgesinde, yöneticiler hedef belirlemekten, ihtiyaç değerlendirmesinden, eğitim sonuçlarını topluma bildirmekten, program planlamadan, personelin seçiminden, gelişiminden ve değerlendirilmesinden sorumludur. Yöneticiler, nihai karar alma yetkisini ellerinde tutarlar ancak, toplumsal katılım yapılarına hesap verebilirdir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.119-120).
- Lunenburg, Massachusetts bölgesindeki, bağımsız okullardaki en büyük değişim, disiplinlerarası koordinatörlerin bölüm başkanlarının yerini almasıdır. Beşeri bilimler, araştırma bilimleri, uygulamalı bilim, güzel sanatlar gibi ilgili disiplinlerin koordinatörlerini geliştirerek, öğretmen grupları programlarının her yönünü, bütçelerini, kadrolamayı ve gelecek öğretim programı değişikliklerini tartışmak için bir araya gelmektedir. Şu anda Massachusetts'te devlet hukuku, tüm bölge bütçesinin ve personel kararlarının müfettiş tarafından alınmasını gerektirmektedir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.121).
- California'da, her okul, yöneticiden, öğretmenlerden, diğer okul personelinden, velilerden ve öğrencilerden oluşan bir okul bölge kurulu kurmak için devlet ödeneği almıştır.

Ayrıca, California Bölge Eğitim Bakanlığı, bu kurulların sorumluluklarını şöyle belirtmektedir:

- bir okul geliştirme planı hazırlamak,
- planın uygulanmasını sürekli gözden geçirmek,
- okul programının etkililiğini değerlendirmek,
- okul gelişim planını gözden geçirmek ve güncellemek,
- yıllık okul gelişim bütçesi oluşturmak.

Avustralya:

- Queensland, Australia eyaletinin Queensland Model adlı bir okul merkezli yönetim modeli vardır. Bu model, okulların otonomi düzeyini artırmak için oluşturulmuştur: kaynakları yönetmek, eğitim kaynaklarına erişim sağlamak, yerel sorumlulukları ve esnekliği artırmak, okulun yönetimi üzerinde daha fazla denetime sahip olmak, kaliteli eğitim hizmetlerini öğrencilere ulaştırmak ve toplumsal ihtiyaçlara cevap vermek (Education Queensland, 1997, akt: Cranston, 2001, s.2-3).

Hollanda:

- Hollanda’da; okul merkezli yönetim, 1985’te devletin başlattığı geniş ölçekli liberalleştirme operasyonunun bir parçasıdır. Hollanda bağlamında, liberalleştirme sadece düzenlemelerde yapılan bir azaltma değil aynı zamanda resmi karar alma yetkisinin hiyerarşik olarak daha alt seviyelere devredilmesi anlamına gelir (Karsten & Meijer, 1999, s.424).

Batı ülkelerinde ve gelişmekte olan ülkelerde okul merkezli yönetime ilişkin bazı faktörler ve stratejiler benzerlik göstermektedir (Fullan & Watson, 1999, s.25):

- Yeni öğrenme ve öğretme metodları,
- Okul içinde ve dışında öğretmenler arasında öğrenme ilişkilerini geliştirme,

- Etkin bir rol oynamaları için velileri ve toplum üyelerini destekleme ve harekete geçirme,
- Başöğretmeni, öğretmenleri ve diğerlerini desteklemek ve eğitmek için dış yapılar oluşturma,
- Öğretmenler ve başöğretmenler daha iyi değerlendirme uzmanı olacağından ve değerlendirme daha şeffaf olacağından dolayı hesap verebilirliği muhafaza etme.

Kanada:

- Politikalar ve karar alma süreçlerinde; kurulun açık ve hesap verebilir olma, toplumun değerlerini yansıtırma çabalarında; kurul, gelişmenin gözden geçirilmesi aşamasında personeli, öğrencileri, velileri, okul kurul üyelerini ve diğer paydaşları kurul politikalarına girdi sağlamaları için davette bulunur. Paydaşlar çevrimiçi anket yoluyla tavsiye ve yorum elde eder. Yöneticiler; politikaları personelin, öğrencilerin, velilerin ve okul konseylerinin dikkatine sunmaları için teşvik edilirler (EPS, 2013a). Çocuklarının eğitiminde rol oynamaları için veliler teşvik edilir ve bu amaçla birçok fırsat sunulur. Ayrıca, velilere çocuklarının öğrenmelerinde onlara destek olabilmeleri için evde kullanabilecekleri stratejiler de sunulmaktadır (EPS, 2013b).

7. Okul Merkezli Yönetimin Başarıya Ulaşması için Gerekenler

Bir okul bölgesinin okul merkezli karar almayı uygulamada başarılı olabilmesi için karar alma mekanizmasındaki çeşitli kurumlar sinerji içerisinde çalışmalıdır. Her bir yerleşke, gelişme amacı taşıyan yerleşme vizyonunun bir parçası olmalıdır. Ancak, benzersizliğin sürdürülmesi gerekmektedir. Yerleşkelerin tüme ne aynı olmalıdır ne de aynı düşünmelidir. Ama her biri birlikte düşünmenin bir parçası olmalıdır. Sinerjik bir okul bölgesi geliştirmenin temel aracı planlamadır (Arterbury & Hord, 1991, s.6).

Okul temelli yönetimde başarıya ulaşabilmek için, güç, bilgi ve beceri, enformasyon ve ödüllendirme olmak üzere dört husus önemli görülmektedir (NCREL, 1994, akt: Özmen ve Hozatlı, 2008, s.164):

Güç, iyi bilgilendirilmiş, ehli öğretim kadrosunun, kaynakların en iyi şekilde kullanımı ve en iyi eğitimsel uygulamalara ilişkin kararları alma yetkisine sahip olmasıdır.

Bilgi ve beceri, kişiler arası ilişki, program geliştirme, personel geliştirme, bütçe ve mali işler vb. konularda bilgi ve beceriye sahip olma, işgörenlerin yüksek performansı ve çıktıları geliştirmelerini sağlayacaktır.

Enformasyon, örgütsel amaçlar, performans düzeyleri, iş süreçlerinin anahtar parametreleri vb. hakkında bilgi sahibi olmak, yüksek performansa götürecek hedefler hakkında karar vermede gereklidir.

Ödüllendirme, yüksek performans gösteren örgütler doğrudan bilgi ve becerinin değerlendirilmesini, takım çalışmasının ödüllendirilmesini önemserler.

Yöneticinin, öğretmenlerin ve personelin bir takım olarak çalıştığı bir yerleşkede okul merkezli karar alma daha başarılı olacaktır. Diğer taraftan, grup belirlediği hedefleri başarmada uyum içinde çalışmazsa karar alma minimum seviyede olacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.7).

Başarılı bir okul merkezli karar almanın özelliklerinden bazılarının tüm öğrencilerin yüksek beklentileri, sağlıklı bir okul ortamı ve okul müdürü liderliği olduğu belirtilmektedir (Carr, 1988, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.14).

Wohlstetter ve Mohrman'a (1994) göre idari değişikliklerden ziyade eğitimsel değişikliklere gereken önem verilmedikçe okul merkezli yönetimin başarıyı yakalama olasılığı düşmektedir (akt: Brown & Cooper, 2000, s.79).

Yerelleşme aşağıdaki şartlarda başarıyla uygulanabilir (Winkler, 1989, s.1):

- Yerel toplumlarda geleneksel bir özgüven varsa,
- Yerel hükümetlerin veya toplumların kendine ait vergi gelirleri ve gönüllü katkıları varsa,
- Yerelleşme baskısı, bakanlık planlarıyla çıkmaktan ziyade toplumda ortaya çıkarsa,
- Tüm önemli, nüfuz edici siyasi gruplar, özellikle öğretmenler yer alırsa ve yerelleşme planlarının gelişimi hakkında bilgilendirilirse,
- Yerel düzeyde idari kapasite ya varsa ya da eğitimle sağlanırsa.

Okul merkezli yönetimin günlük sınıf uygulamalarında etkili olabilmesi için gereken adımlar (Guskey & Peterson, 1995/1996, s.12-13):

- Öğrencinin öğrenmesine ve öğrenciyi öğretime odaklanan net bir misyonla başlama,
- Karar alma süreci için açık ve net hedefler koyma,
- Okul merkezli karar almanın kendi içinde bir hedef değil de bir dizi reformlar meydana getirmek için bir süreç olarak algılanmasını sağlama,
- Yöneticilere, öğretmenlere ve velilere güç ve yetki vermek için yönetim yapılarını değiştirme,
- Velilerin endişelerine yanıt verme ve onları okul toplumuna dahil etme,
- Karar almaya katılmaları için öğretmenlere zaman vermek amacıyla takvimi düzenleme,
- Yüksek nitelikli profesyonel gelişme için yatırım yapma ve bu etkinliklerin planlanma, organize edilme ve yerine getirilme şekillerinde önemli değişiklikler yapma,
- Kararları temellendirebilecek gerekli uzmanlığı elde etme,
- Kurumun tüm düzeylerinden etkin destek almayı garantileme,
- Küçük ve büyük başarıları ödüllendirme,
- Gelişmeye odaklı işbirlikçi bir okul kültürü oluşturmak için çalışma.

Oswald (1997), okul merkezli yönetimde izlenecek adımları şöyle ifade etmektedir:

- Sistemdeki farklılıkları geliştirmek,
- Sistemin ve okulun hazır olduğu şeyleri belirlemek,
- Okulun çevresindekilerden oluşan bir komite kurmak,
- Eğitimin gelişmesi için gereken değerleri tayin etmek,
- Eğitimdeki hedefleri ve öncelikleri belirlemek,
- Kendini geliştirme, komite üyelerini seçme, gerekli bilgileri edinme ve bütçe işlemleri için gerekli zamanı planlamak,
- Komite üyelerini eğitmek ve sistemi öğrenmelerini sağlamak,
- Yürütme gücünün ihtiyaçlarına göre yönetme, değerlendirme ve düzenleme,

- Engellerle mücadele edebilmek için hazırlıklı olmaktır (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.148).

Oswald (1995, s.2), okul merkezli yönetimin başarılı bir şekilde işleyebilmesi için yöneticinin karar almada bir takım yaklaşımı kullanması gerektiğini ifade etmiştir ve okul merkezli yönetime geçen okulların şunları yapmasını tavsiye etmiştir: kalifiye bir okul merkezli yönetim danışmanı bulmak, geçiş aşamasında hata yapabileceğini kabul etmek, paydaşları performanslarından dolayı ödüllendirmek ve devlet, bölge ve okul seviyesinde okul merkezli yönetime tam bir bağlılık olduğundan emin olmak.

Okul merkezli karar alma süreci iyi düşünülmeli, amaç taşınmalı ve iyi planlanmalıdır. Ulaşılması beklenen amaç, program kalitesinin artması ve okullarda eşitliğin sağlanmasıdır. Bu yüzden çıkan sonuçlar tüm öğrencilerin başarı çıktılarının yükselmesi olmalıdır (Arterbury & Hord, 1991, s.8).

Okul merkezli yönetime dair yeterli eğitim, rollerin, sorumlulukların ve paydaşlardan beklenen çıktıların netleştirilmesi önemlidir. Okul merkezli yönetimin tüm unsurları hangi kararların kimler tarafından paylaşılacağını ve bunun kurumda ne seviyede olması gerektiğini anlamalıdır (NSBA, 1994, akt: Oswald, 1995, s.3). Stine (1993, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10), okul merkezli yönetim uygulanmadan önce karar alım tarzının da belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Fullan ve Watson (1999, s.10-11), okul merkezli yönetimin daha iyi sonuçlara ulaşabilmesi için üç anahtar kavrama odaklanmaktadır: profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma, okullar ve toplulukları arasında çift yönlü doğrudan ilişki geliştirme, dış hesap verebilirlik için bir taslak olmanın yanında, birinci ve ikinci kavramlara katkı yapan altyapıları kurma ve genişletme.

Okul merkezli yönetimin başarısındaki bir diğer önemli faktör de öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki etkisidir. Öğrenci başarısı artmadığı takdirde, okul merkezli yönetim öğrenci öğrenmesini etkilemede başarısız olan yapılandırmadaki bir başka bürokratik bir çaba olabilir (Ellis & Fouts, 1994, s.79).

Lindelov ve Heynderickx (1989, s.125), okul merkezli yönetimin başarılı olabilmesi için, sabırlı olunmaya, güven paylaşımına ve adanmışlığa ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Hall ve Galluzzo (1991, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.10) ise, okul

merkezli yönetimin başarısı için öğretmenlere, çalışanlara ve topluma yabancı gelecek kapsamlı ve kökten değişikliklerin aksine değişim için küçük, giderek değişen adımların atılmasını önermektedir.

Blase ve Blase (1994), okul merkezli yönetimi başarıyla uygulayan okulların özelliklerinden birinin uygun zamanlarda gerçekleşen düzenli kurul toplantıları olduğunu ifade etmektedir. Gerçekten etkili bir okul merkezli yönetimle yönetilen okul olmak için araştırmacılar, öğretmenlerin ve yöneticilerin yerleşkelerindeki okul merkezli karar almanın derecesine ve boyutuna ilişkin mutabakatta olmalarını önermektedir (akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.18).

Cotton (1992, s.12), çeşitli araştırmalardan derleyerek okul merkezli yönetim düzenlemelerinin başarıya ulaşabilmesi için eyaletlere şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğrenci performansını ve genel okul şartlarını geliştirmede bir araç olarak okul merkezli yönetimi faydalı hale getirmek için bölgeleri cesaretlendirmek,
- Gerçek gelişmeleri ortaya çıkarabilmek için okulların hatırı sayılır düzeyde yetki ve esneklik isteyeceğini müfettişlere ve merkez ofis personeline açıklamak,
- Okul merkezli yönetimi uygulama sürecinde yardım etmek ve araştırma temelli bilgi, eğitim sağlamak için hazır olmak,
- Hesapverebilirlik süreçlerinden ve hayli düzenlenmiş uyumu mecburi hizmetlerden uzaklaşma fırsatlarından faydalanmak.

Oswald (1977), okul merkezli yönetimde başarılı olma yollarını şöyle maddelemektedir:

- Öğrencinin eğitimi ve öğretimine odaklı açık ve net bir misyonla işe başlanmalı,
- Karar vermenin geliştirilmesinde açık ve net başarı hedefleri olmalıdır,
- Birtakım yenilikler geliştirilmeli,
- Öğretmenlere, velilere ve diğer toplum üyelerine okula ilişkin işlerde ve görevlerde yetki verilmeli, sorumluluklarının farkında olmaları sağlanmalıdır,
- Alanlarında uzman kişilerden bazı konularda yararlanılmalıdır,
- Örgütün her biriminden aktif destek sağlanmalıdır,
- Küçük olsun büyük olsun her başarıya ödül verilmelidir,
- Gelişmeye odaklı işbirlikçi bir okul kültürü meydana getirmek için çalışılmalıdır (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.148).

Cotton (1992, s.12-13), merkez ofis personelinin ve müfettişlerin desteği ve adanmışlığı olmadan okul merkezli yönetim yapılarının başarılı olamayacaklarını belirtmekte ve bazı araştırmalardan özetleyerek okul bölgelerine okul merkezli yönetimin başarı olasılığının artması için şu adımların atılmasını önermektedir:

- Okul merkezli yönetimin ne olduğuna ve niçin bu kurumsal yapının istenilir olduğuna dair bölgedeki tüm eğitimsel paydaşlarla iletişim kurmak,
- Okul merkezli yönetim uygulanacağı ve uygulanmaya devam edeceği zaman, paydaşlarla iletişim kurulduğundan emin olmak-çünkü bu yaklaşımın okul çıktılarında geniş çapta ve önemli değişiklikleri göstermeye başlaması ve tamamen uygulanması çok zaman alır.
- Okul merkezli yönetim uygulamasının etkisi altında kalan ortamlar için okulları değerlendirmek,
- Paydaş rollerinin nasıl değiştiğini anlamak için okullarla ve okul toplumlarıyla çalışmak ve bu değişiklikleri yapabilmeleri için onlara yardım sağlamak,
- Okul merkezli yönetimi uyguluma aşaması esnasında yönetebilecekleri sayıda etkinliği seçmeleri için okulları cesaretlendirmek,
- Geliştirme etkinliklerini planlamaları, yerine getirmeleri ve kararları almaları için okullara yetkiyi devretmek; artan yetkinin okuldaki tüm anahtar paydaşlardan temsilcilerden oluşan bir bölge konseyinde olmasını sağlamak-müdür, öğretmenler, yetkisi olmayan personel, veliler, toplum temsilcileri ve ğrenciler.
- Okul merkezli yönetim girişimlerinin işleyişini ve uygulanmasını izlemesi için merkez ofisten birisini atamak. Bölge konseylerinin yönetici tarafından hkmedilmesinden ziyade kendilerine devredilen yetkiyi gerçekten uygulayabildiğinden emin olmak bu kişinin sorumluluklarından biri olmalıdır.
- Okul bölgesi konseylerine aşağıdakiler dahil olmak üzere eğitim ve bilgi sağlamak:
 - 1.. Onların rolü ve yetkisinin boyutu hakkında net bir rehber,
 - 2.. Kararları alabilmesi veya etkileyebilmesi beklenen diğer alanlar, yerel ve devlet düzenlemeleri, personel, imkanlar, bütçe, programlar, politikalar, ğrenci ve genel okul performansı hakkında tatmin edici bilgi,

3.. Problem çözme, karar alma, çatışma çözme gibi grup süreçlerinde beceri eğitimi,

- Geliştirme etkinliklerini planlama ve uygulama için zaman verme ve mali destek gibi ihtiyaç duyulan kaynakları sağlamak,
- Okul seviyesinde işbirliğini ve dayanışma normlarını desteklemek ve teşvik etmek,
- Mümkün olduğunca okulların devlet düzenlemelerinden ve yerel düzenlemelerden vazgeçmelerine yardım ederek karar alma için okulların özgürlüğünü artırmak,
- Okul merkezli yönetim tartışmalarının başlarında, öğretmen birliği temsilcilerine yer vermek. Öğretmenlere yararları anlaşıncı, birlikler anlaşma engelleri konusunda esnek olmada isteklilik göstermektedir.
- Program etkinliklerinin ve etkilerinin daima incelenmesine dayalı olarak okul merkezli yönetim yapılarını ve okul geliştirme planlarını düzenlemelerinde ve değerlendirmelerinde okullara yardım sağlamak.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın paradigması, deseni ve çalışma grubu açıklanmış, veri toplama aracına, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Paradigması

Yöntem bağlamında paradigma terminolojisi, nicel veya nitel araştırmaları tanımlamak için kullanılabilir (Niglas, 1999, akt: Sevimli, 2013). Nitel paradigmaya dayalı araştırmalar, bireyin davranışlarını esnek ve bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlarken; süreci, yoruma dayalı durumsal olgular üzerinden açıklar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.39). Nitel araştırmalarda, bireylerin davranışlarını etkileyen olay ve olguların kültürel veya sosyal bağlamdaki nedenleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılır. Yıldırım ve Şimşek (2006, s.30), yükselişteki paradigmanın ortaya koyarken sosyal bilimler ve eğitim bilimlerindeki olguları bir bütün olarak farklı perspektiflerden değerlendirebilen araştırma yöntemlerine atıf yapmakta ve süreci derinlemesine yorumlamak isteyen araştırmacılara, nitel araştırma yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Bu çalışmada okul merkezli yönetime ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel paradigma, araştırmanın paradigması olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul merkezli yönetime ilişkin görüşlerinin alınması amacına uygun olarak nitel veri toplama deseni kullanılmıştır. Günümüzde eğitime ilişkin temel konularda daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinmek ve nicel araştırmalardaki sınırlılıkların indirgenmesi amacıyla sıklıkla nitel çalışmalara başvurulmaktadır. Bu araştırmada, bir duruma ilişkin etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasına ve ilgili durumu nasıl etkilediklerine ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanmakta kullanılan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılmıştır. Nitel araştırma

desenlerinden biri olan durum çalışması, olgular arasındaki ilişkileri yorumlayıcı paradigma üzerinden derinlemesine inceleme ve yorumlama fırsatı sunmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.254). Durum çalışmalarında bir olgunun tüm yönleriyle ele alınması temel amaç iken, bu olgunun güncel olması ve bütünlük içinde olması (sınırlandırılmış olması) önemlidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.182). Millan (2000); durum çalışmalarının bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı incelenmesinde kullanılan bir yöntem olduğunu ifade etmektedir (akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.249). Bu çalışmada, okul merkezli yönetimin derinlemesine incelenmesi amacıyla durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda, evren ve örneklem kavramlarının yerini “katılımcılar” veya “çalışma grubu” almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldığından araştırmaya katılan öğretmenler çalışma grubu olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda çalışan çeşitli branşlardaki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşları (2009) ise, bilimsel bir araştırmada bir araştırmada gözlem birimlerinin belli özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabildiği, bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin (nesneler, olaylar vb.), örneklem alındığını ifade etmektedirler. Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından, nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin aksine amaçlı örnekleme yöntemlerinin, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinin pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olacağı belirtilmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre, bu örnekleme yönteminin temelinde, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumların çalışılması vardır. Burada bahsedilen ölçüt veya ölçütler, araştırmacı tarafından belirlenebilir veya önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanma yoluna gidilebilir. Bu çalışmadaki

Çalışma grubunun oluşturulmasında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında lisansüstü yapıyor veya yapmış olma ve devlet okullarında ğretmen olma durumları ölçüt olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarındandır. Görüşme, insanların gerçekliğe ilişkin algılarını ve tanımlamalarını anlamak için kullanılan bir yoldur. Başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden de biridir (Punch, 2005). Eğitimbilim çalışmalarında genelde görüşmenin  türü kullanılmaktadır: Yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme. Görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Bu görüşme, nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir. İki u arasında yer almaktadır (Karasar, 1995). Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde sorular önceden araştırmacı tarafından hazırlanır ve görüşme sürecinde grşlene kısmen esneklik verir ve hazırlanmış soruların yeninden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir. Bu yöntemde, görüşülen kişilerin de araştırmaya etkileri olabilmektedir (Ekiz, 2003).

Öğretmenlerin görüşleri, yüz yüze görüşme yaparak alınmıştır. Öğretmenlerin okul merkezli yönetime ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla altı adet demografik soru ve beş adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken alanyazın taraması yapılmış ve geçerliliğini saptamak amacıyla bir eğitim programları ve ğretimi uzmanına, bir eğitim yönetimi ve denetimi uzmanına, bir rehberlik ve psikolojik danışma uzmanına ve bir de lme değerlendirme uzmanına

sorular incelenmek üzere gönderilmiştir. Ayrıca, bir grup öğretmene sorular e-mail yoluyla gönderilmiş ve öğretmenlerden alınan dönütlerle görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Bu görüşme formunda; cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan öğretim kademesi, eğitim durumu, branş bilgileri demografik sorulara yer verilirken, açık uçlu beş adet soru da yer almıştır:

- 1) Mevcut öğretmen alım sistemimizi genel olarak değerlendirir misiniz? Nasıl bir öğretmen istihdam tipi önerirsiniz?
- 2) Sizce öğretmenler okul kurullarında ve komisyonlarında alınan kararlarda yeterince söz hakkına sahip mi? Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımlarını teşvik etmek için neler yapılabileceğini düşünüyorsunuz?
- 3) MEB'in hazırladığı öğretim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince karşıladığını söyleyebilir misiniz? Bu öğretim programını uygularken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu öğretim programını hazırlama yetkisinin öğretmenlere verilmesini ister miydiniz?
- 4) Dersiniz kapsamında etkinlik yaptırmak için araç-gereç, teknoloji ihtiyacınız oldu mu? Bu ihtiyaçlarınızı elde edebildiniz mi? Bu konuda ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Okulların kendi bütçelerini nasıl oluşturabileceklerine dair neler önerebilirsiniz?
- 5) Öğretmenler kurulunda yer alması gerektiğini düşündüğünüz kişiler kimlerdir? Bu kişilerin kurullarda yer almalarının ne gibi artılar sağlayacağını belirtebilirsiniz?

3.5. Verilerin Toplanması

Görüşme formuna son şekli verildikten sonra ölçütlerimize uyan öğretmenlerle e-mail veya telefon aracılığıyla iletişim kurulmuş ve öğretmenlerden randevu talep edilmiştir. Belirlenen zamanlarda ve ortamlarda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, görüşülen katılımcılardan izin alınmak suretiyle ses kaydına alınmıştır. Çalışmanın geçerliliğini artırma stratejilerinden birisi uzun süre etkileşimdir. Yıldırım ve Şimşek (2005), görüşme sürecinde görüşülen kişinin genellikle görüşmenin ilk aşamalarında araştırmacıdan daha fazla etkilendiğini, görüşme süresi arttıkça oluşan karşılıklı güven ortamıyla daha sağlıklı verilerin elde edilebileceğini belirtmektedir. Belirlenen

öğretmenlerle e-mail veya telefon aracılığıyla iletişime geçilmiş, kendilerine araştırma hakkında ön bilgi verilmiş ve gönüllü olmak suretiyle görüşme yapabilmek için kendilerinden randevu talep edilmiştir. Planlanan yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Konunun yaygın ve bilindik bir konu olmadığı yargısından hareketle öğretmenlerin konu hakkında yüzeysel bilgiye sahip olabilecekleri düşünülerek öğretmenlere cevaplarını etkilemeyecek şekilde görüşmelerin hemen öncesinde ön bilgi sunularak görüşmelere başlanmıştır. Görüşme süresi 40 dakika olarak katılımcılara önceden belirtilmiş, ancak görüşmeler 35 dakika ile 75 dakika arasında değişen sürelerde tamamlanmıştır. Görüşmelerden önce, ses kaydının alınabilmesi için izin istenmiştir ve tüm katılımcılar ile yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuştur. Bu görüşmelerde, nesnel davranılmaya çalışılmış ve araştırmacının uyması gereken kurallara uyulmaya özen gösterilmiştir. Görüşmeler yapılırken yansıtıcı dinleme tekniğine başvurulmuştur. Bu teknikte, araştırmacı kendisini görüşülen kişinin yerine koyar ve görüşülen kişinin konuşmalarına, jest ve mimiklerine, ses tonuna odaklanıp tarafsızlığını korumaya ve sohbeti teşvik edici olmaya çalışır (Jentz & Murphy, 2005). Araştırma sonucunda, katılımcıların farklı görüşlere sahip olduğu ancak çeşitli noktalarda benzer yönleri sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Ses kaydına yapılan tüm görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Bu metinler, ait oldukları katılımcılara gönderilmiş ve ekleme/çıkarma yapmalarına müsaade edilmiştir. Araştırmada görüşme ile elde edilen verilerin çözümlemesi için içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi yapılmasındaki amaç, birbiriyle benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Sorulara verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş ve bu amaçla NVIVO 10 programı kullanılmıştır. Sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan temalar, alt temalar, kodlar ve frekanslar tablo olarak sunulmuştur. Tablolarda hem o kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcılara ait frekanslara hem de o koda ilişkin kaç kez atıf yapıldığını gösteren

frekanslara yer verilmiştir. Durumlarda, atıf sayısı katılımcı sayısından fazladır. Bu durumun nedeni, görüşmeler esnasında aynı katılımcıların farklı sorularda da belli bir koda ilişkin ifadeler kullanmalarıdır. Ayrıca, her bir katılımcıya kod verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında; öğretmen alım sistemine, okullardaki karar alım yapılarına, öğretim programına, bütçe durumlarına ilişkin sorulara cevaplar aranmıştır. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan temalar, alt temalar, kodlar ve frekanslar tablo olarak sunulmaktadır. Ayrıca katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmektedir. Tablolarda hem o kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcılara ait frekanslara hem de o koda ilişkin kaç kez atıf yapıldığını gösteren frekanslara yer verilmiştir.

Bu bölümde; çalışma grubuna ait istatistikler, mevcut ve olası öğretmen istihdam durumu, mevcut ve olası kararlara katılım durumu, mevcut ve olası öğretim programı durumu, mevcut bütçe durumu yer almaktadır.

4.1. Çalışma Grubuna Ait İstatistikler

Çalışma grubuna ait betimsel istatistikler aşağıda verilmektedir:

Tablo 4.1.'e göre; katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında, 18'i kadındır ve 12'si erkektir. Yaşlarına bakıldığında; 20-25 yaş aralığında 5 kişi, 26-30 yaş aralığında 15 kişi, 31-35 yaş aralığında 5 kişi, 36-40 yaş aralığında 4 kişi, 41-45 yaş aralığında 1 kişi bulunmaktadır. Branşlara bakıldığında; 1 kişi Fen ve Teknoloji öğretmeni, 6 kişi İlköğretim Matematik öğretmeni, 4 kişi İngilizce öğretmeni, 5 kişi Sınıf öğretmeni, 1 kişi Tarih öğretmeni, 4 kişi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 1 kişi Elektrik öğretmeni, 2 kişi Okulöncesi öğretmeni, 1 kişi ise Kimya öğretmenidir. Eğitim durumlarına bakıldığında; 22 kişi yüksek lisans yapmakta, 2 kişi yüksek lisans bitirmiş ve 6 kişi ise Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora yapmaktadır. Kıdem yıllarına bakıldığında; 1-5 kıdem aralığında 18 kişi, 6-10 kıdem aralığında 6 kişi, 11-15 kıdem aralığında 5 kişi ve 15-20 kıdem aralığında ise 1 kişi bulunmaktadır. Okul kademelerine bakıldığında; 17 öğretmen ilköğretim okullarında çalışmaktayken 13 öğretmen ortaöğretim okullarında çalışmaktadır.

Tablo 4.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	12	40
	Kadın	18	60
Yaş	20-25	5	17
	26-30	15	50
	31-35	5	17
	36-40	4	13
	41-45	1	3
Branş	Fen ve Teknoloji	1	3
	İlköğretim Matematik	6	20
	İngilizce	4	13
	Bilişim Teknolojileri	1	3
	Ortaöğretim Matematik	4	13
	Sınıf	5	17
	Tarih	1	3
	Türk Dili ve Edebiyatı	4	13
	Elektrik	1	3
	Okul Öncesi	2	7
	Kimya	1	3
Eğitim Durumu	YL Yapıyor	22	73
	YL Mezunu	2	7
	Doktora Yapıyor	6	20
Kıdem Yılı	1-5	18	60
	6-10	6	20
	11-15	5	17
	15-20	1	3
Okul Kademesi	İlköğretim	17	57
	Ortaöğretim	13	43

Analizler sonucunda; öğretmen alımı, kararlara katılım, öğretim programı ve bütçe ana temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar ayrı ayrı incelendiğinde;

4.2. Öğretmen İstihdamı

Tablolara bakıldığında, bazı durumlarda atıf sayısı katılımcı sayısından fazladır. Bu durum, görüşmeler esnasında aynı katılımcıların farklı sorularda da belli bir koda ilişkin ifadeler kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde mevcut öğretmen istihdamına ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.2.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.2. Mevcut Öğretmen İstihdamı Durumu

Mevcut Durum	(kişi) f	(atıf) f
Güçlü Yönler	10	10
a) Adalet	4	4
b) Eleme	4	4
c) İş Güvencesi	2	2
Zayıf Yönler	7	7
a) Bireysel Yeterlik	3	3
b) Yerellik	2	2
c) İş Garantisi	1	1
d) Eşitlik	1	1
TOPLAM	17	17

Öğretmen istihdamının mevcut durumu incelendiğinde “güçlü yönler” ve “zayıf yönler” olmak üzere 2 alt temaya ulaşılmaktadır. Güçlü yönler olarak; “adalet”, “eleme” ve “iş güvencesi” kodlarına ulaşılırken, zayıf yönler olarak; “bireysel yeterlik”, “eşitlik”, “iş garantisi” ve “yerellik” kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.1. Mevcut Güçlü Yönler

Öğretmen istihdamının mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “güçlü yönler” alt teması altında “adalet”, “eleme” ve “iş güvencesi” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.2.1.1. Adalet

Katılımcıların bir kısmı(4/30), merkezi atama sisteminde bir kriter olduğunu, atama sürecinde haksızlığın söz konusu olmadığını ve merkezi atamaya güvenin daha fazla olduğunu ve atamanın merkez teşkilatın elinden alınması durumunda adam kayırmanın olabileceğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmektedir:

“Atanma süreçleri olarak aslında ülkemize bakıldığında uygun değilmiş gibi gözükse de bence uygun neden? Belirli bir kriter var aslında bakıldığında. Atanmak için KPSS gibi bir sınavdan geçiyoruz. Hani herkes kendi branşından sınava girmiyordu daha öncesinde fakat değişti alan sınavı da geldi. Bu aslında bakıldığında haksızlık olmaması bakımından merkezi bir sistemin uygulanmasını doğru buluyorum atama sürecinde”(13K).

“Benim şahsi fikrim merkezi alımlarda güven daha fazla. Bizim ülkemizde bir güven problemi var devlete veya şahıslara karşı. Eyaletleşecek sistemlerde hani torpilin daha fazla döneceği adam kayırma daha fazla döneceğini düşünüyorum ben kendi adıma”(20E).

4.2.1.2. Eleme

Öğretmen olmak isteyen öğretmen adaylarının sayısının devletin öğretmen alımı için ayırdığı sayıdan daha fazla olduğunu yani arz-talep dengesinin olmadığını belirten bazı katılımcı görüşleri(4/30) aşağıda sunulmaktadır:

“Bu kadar talebin fazla arzın ise çok daha az olduğu bir sektörde yani okul açısından diyorum okullar kısıtlı öğretmen çok, işi isteyen talep isteyen talebi çok olan öğretmen sayısı fazla, arz tarafı çok az sınavdan daha mantıklı bir sistem göremiyorum yani. Çünkü elememiz gerekiyor öğretmenleri yani bir şekilde”(3K).

“Neden böyle bir sistem var çünkü alım çok fazla çünkü alım çok fazla başvuru çok yüksek. Ve elenen insanlar olmalı. Yani bu mülakatla olacak bir iş değildir. En iyi yöntem yine de pek sağlıklı görünmese de en iyi yöntem sınav yöntemidir. En iyisi KPSS’dir. Ama alan bilgisi sınavı gelmesiyle birazcık rayına oturmuştur. İstenilen seviyeye gelmiştir diyebiliriz”(15E).

4.2.1.3. İş Güvencesi

Merkezi atamanın iş garantisi sunduğunu ve bu sistem sayesinde öğretmenlerin daha rahat davranabildiklerini ifade eden görüşler(2/30) şöyledir:

“Benim için son durum aksaklıkları var ama ben hala merkezden olayın yürütülmesi konusunda hemfikirim merkezden yapılsın ve insanların iş garantisi olsun yani yöneticinin iki dudağı arasında olmasın...”(27K).

“Ama şu anda merkezi sistem sayesinde öğretmenler daha özgürler. Okul yönetiminin yanlı veya yanlış uygulamalarını gördükleri zaman daha rahat bir şekilde kendini ifade edebiliyorlar”(12E).

4.2.2. Mevcut Zayıf Yönler

Öğretmen istihdamının mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “zayıf yönler” alt teması altında “bireysel yeterlik, “eşitlik”, “iş garantisi”, “yerellik” ve “yetki” kodlarına ulaşılmaktadır.

4.2.2.1. Bireysel Yeterlik

Merkezi atamada kullanılan KPSS’nin öğretmen adaylarının yeterliklerini sorgulamada yetersiz kaldığını belirten bazı katılımcı görüşleri(3/30) şöyledir:

“...sınav sistemi tam olarak gerçekten yeterli insanları seçiyor mu bana kalırsa tartışılır yani neyi ölçüyoruz biraz orda problem hani hep konuşulan bir şeydir tarih öğretmeni matematiği ne kadar bilebilir bundan sorumlu tutularak bu sınava giriyor...”(2K).

“...merkezi atama bunu bir kenara bırakıyor çalışan dahi yani istihdam ettiği insanlardaki kişisel bozuklukların tamamını görmezden gelerek işte uyduruk bir sözde rapor var öğretmen olabilir diye. Adaylık sürecinde elenen hiçbir aday

tanımadım merkezi atamadan geçmiş ama belki psikoteknik bir sınav sonrasında ondan kalacak yani öğrencilerle ilişkisi yok. Hem akademik hem kişisel düzeyde yetersiz bir insan adaylık sürecinden geçip öğretmenliğe başlıyor”(18E).

4.2.2.2. Yerellik

Merkezi atamanın yerel veya bölgesel özellikleri, şartları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurmamasının sağlıklı olduğunu belirten katılımcı görüşleri(2/30) şöyledir:

“Ben atama sisteminin merkezi anlayıştan uzaklaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Atama sistemi belli kişilerin belirlediği çevrede devam ediyor. Bu insanlar en nesnel en doğru atamayı kendilerinin yapacaklarına inanıyorlar ancak bu pek onların düşündüğü gibi olmuyor. İhtiyacı ve uygun nitelikteki elemanı belirlemek bölgesel şartları dikkate almadan mümkün değildir. Bölge insanları aradığı kriterlere sahip insanları da kendisi belirlemek istiyor. Böyle olunca bölgenin düşünceleri de dikkate alınmamış oluyor”(9E).

“Burada yönetici de çalışmak istediği öğretmeni kendi seçeceği için ortam da farklı olacaktır büyük ihtimalle. Yöneticiye öğretmen gönderiliyor. Bir öğretmen burayı kazandı buraya atandım deyip kalkıyor geliyor ama müdürün burada hiçbir etkisi yok. Malzeme müdürün önüne geliyor malzemeyi seçme konusunda hiçbir yetki tanınmıyor”(2K).

4.2.2.3. Eşitlik

Merkezi atama sisteminin öğretmen adayının üniversitedeki başarısını değerlendirmeye katmadığı gibi herkesi aynıymış gibi değerlendirdiğini ifade eden 1 katılımcının görüşü şöyledir:

“Kaldı ki ben şunu da düşünüyorum üniversiteye giriş puanlarında bu da etkili olsun keseri kendime mi yontuyorum evet kendime yontuyorum biraz. Belli üniversiteden gelen adamın kalitesi bellidir. Beni niye herkesle beraber aynı kefeye koyuyorsun? Boğaziçi'nden çıkan adamın okul bitirme notu görünüşte 70 ortalama ile ikide bitiriyor ama 45 ortalama da iki getiriyor bazı okullarda ve o yüzden ben 1-0 hatta 2-0 geride başlıyorum; ama yine herkesle aynı çizgideymişim gibi gösteriliyorum ki bu hoş değil”(1K).

4.2.2.4. İş Garantisi

Merkezi atama sebebiyle öğretmenlerin iş garantisi hissi altında görevlerini sürdürdüklerini ve bu güvencenin öğretmenleri tembelliğe ittiğini belirten 1 katılımcının görüşü şöyledir:

“Bu öğretmenlerin seçiminde öğretmenler belli yeterliliklere sahip olsunlar. Kendilerini gösterebilirler. Deneme süreçleri olur. Ama dediğim gibi bunları yapmak kolay. İş bunun başında duracak kişide. Bunu seçerken adaletli davranmak... Yoksa sonrasında hiç sıkıntı yok. Ne yapar 2 tane derse sokar. Görür. İyi anlatıyorsa tamam biz seninle anlaştık, devam et der. Şimdi bir de bizim öğretmenlerimiz merkezden atanınca kimse bana dokunamaz diye düşünüyor ve hiçbirşeyi umursamıyor”(17K).

Araştırmanın birinci sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde olası öğretmen istihdamına ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.3.'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3. Olası Öğretmen İstihdamı Durumu

Olası Durum	(kişi) f	(atıf) f
Zayıf Yönler	38	49
a) Adam Kayırmacılık	18	24
b) Yeterlik	8	10
c) Ülke Bütünlüğü	4	6
d) Eşitlik	4	5
e) Değerlendirme	3	3
f) Taviz Verme	1	1
Öğretmen İstihdamının Olası Durumuna İlişkin Öneriler	31	45
a) Merkeziyetçilik	22	32
b) Okula Dayalılık	7	9
c) Yerellik	2	4
Güçlü Yönler	5	6
a) Kalite ve Performans	4	5
b) İhtiyaca Görelilik	1	1
TOPLAM	74	100

Öğretmen istihdamının olası durumu incelendiğinde “zayıf yönler”, “öğretmen istihdamının olası durumuna ilişkin öneriler” ve “güçlü yönler” olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmaktadır. Zayıf yönler olarak; “bireysel yeterlik”, “eşitlik”, “iş garantisi” ve “yerellik” kodlarına ulaşılırken, öneriler olarak “merkeziyetçilik”, “okula dayalılık” ve “yerellik” kodlarına; güçlü yönler olarak ise; “adalet”, “eleme” ve “iş güvencesi” kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.3. Olası Zayıf Yönler

Okulların kendi öğretmenlerini seçebilmelerine ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde; zayıf yönler olarak “adam kayırma”, “yeterlik”, “ülke bütünlüğü”, “eşitlik”, “değerlendirme” ve “taviz verme” alt temaları ortaya çıkmaktadır.

4.2.3.1. Adam Kayırmacılık

Katılımcıların çoğu(18/30), öğretmen alım yetkisinin okullara devredilmesi durumunda nesnel bir alım yapmanın zor olduğunu ve torpille alım yapılabileceğini şöyle ifade etmektedir:

“Adam kayırmacılık olabilir mi? Mesela biz ne yazık ki hala gelişmekte olan bir ülkeyiz yani. Özellikle son zamanlarda hızlı gelişmeye başladık ama işin özetine baktığımız zaman sanki hani birilerinin referansıyla bu iş daha çok olur daha çok döner gibi düşünülüyor”(19E).

“Yani oradaki müdür diyecek ki öğretmenin kalitesine falan bakmaksızın işte kendi yandaşlarını alır işte akraba, komşu işte eş dost ricası kıramayıp öğretmenler dolduracak ee kaliteli öğretmenler ne olacak, kalitesini ispat etmiş öğretmenler ne olacak, onlar işsiz kalmaya devam edecek”(14E).

“Kaliteyi hocam şimdi hocam belli kriterleri var yani başvurduğunuzda değindiğiniz gibi birçok aşamadan geçiyorsunuz. Ama okulda şu durumu da biliyoruz biz. Herkes kendi adamını kayırma gibi durum var ya bu da olabilir bence. Hani belli kriterler var hani gerçekten çok objektif bir şekilde yapılıyorsa aslında bu bir yandan bakıldığında Türkiye’de uygulanması çok çok zor bence”(13K).

“Milli Eğitim’de bunu yapmak tabi kolay değil. Bu tip işlerde insanların siyasi görüşleri ön plana çıkabilir. Kimin öğretmen olup olmayacağı belirlenirken tarafsız olunmasının garanti altına alınması zor. Zaten bunu özel kurumlarda da bu sürecin nesnel bir şekilde yürüdüğünden şüpheliyim”(12E).

4.2.3.2. Yeterlik

Katılımcıların bir kısmı(8/30), öğretmen alım yetkisinin okullara verilmesine sıcak baktıklarını ancak öğretmenleri alacak kişilerin yeterlikleri konusunda endişeye sahip olduklarını belirtmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“...öğretmenler başvuruyor ama yöneticilerin öğretmenin yeterliğini seçebilecek kabiliyeti var mı tamam yönetici olmuş ama bu kabiliyet var mı o zamanda şuraya geliyoruz yöneticilerin yerelliğe okul merkezli yönetime hazırlanması lazım ilk önce sonuçta diyelim öğretmen alınacak öğretmen alırken ne yapacağız okul müdürü var müdür yardımcısı var hani birkaç tane tecrübeli öğretmenler var şimdi bu insanlar öğretmeni almaya karar verirken hangi ölçülere göre karar verecek yani neye göre karar verecek yani konuşturacak mı bir sunum mu yaptıracak yani neye göre karar verecek mutlaka bir sınav sistemi ile test sistemi ile test yapılacaktır ama asıl mesele şu yeterliliği ölçebilecekler mi tamam ilerledik olumlu yönleri var yeterliği ölçebilecekler mi tam olarak istedikleri profili bulabilecekler mi bunun içinde önce sınav yapacak olan kişilerin bu yeterliğe, bu beceriye sahip olması lazım”(24E).

“Her okulun kendine has bir yapısı vardır. Bu okulların kendine özgü çevresel koşulları ve potansiyelleri var. Okul örgütlenmesi bu özel durumlarını dikkate alarak kendi kriterlerini ortaya koyabilir. Böylelikle kendi ihtiyacı olan personeli kendi istediği kriterlerle seçme olanağına kavuşmuş olur. İsteddiği personeli istihdam etme olanağına sahip olursanız okulun kendine has hedeflerine ulaşılması konusunda da önemli bir adım atmış olursunuz. Böyle bir durumu Milli Eğitime uygulasak şuan ki personel ile bunu gerçekleştirmek mümkün olmayabilir. Milli eğitim camiasının özellikle yöneticilerinin performansları önemli ölçüde sorgulanması gerekir. Mevcut yöneticilere personel seçmeleri

konusunda inisiyatif tanısanz bunu şu anki yeterlilikleriyle gerçekleştirmeleri mümkün görünmüyor”(9E).

4.2.3.3. Ülke Bütünlüğü

Okulların öğretmen alım yetkisine sahip olmaları durumunda ülkenin birlik ve bütünlüğünün tehlikeye girebileceğini belirten katılımcı görüşlerinden bazıları(4/30) şöyledir:

“Ya ülke açısından düşünecek olursak genel manada bölünme oluşabilir. Herkes kendi adamını yetiştirebilir. Yine güvene çıkıyor. Aynı sonuca çıkıyor da. Bölünme sağlanabilir. Bölünmeye neden olabilir bu yol. Herkes kendi mesela bölge bölge ege bölgesi biz egeyi kültürü ege geleneklerini anlatırız. Karadeniz Karadeniz’i anlatır. Herkes kendi yapılanmasını anlatır. Ne olur ülkede bir bölünme başlar. Bu zenginlik kültürel zenginlik yerine artık bir bölünmeye bir gruplaşmaya yol açabilir”(20E).

“Güneydoğu’daki yapılanmadan bahsediyoruz tehlike olarak. Şu anda Türkiye için tek tehlike unsuru bu. Güneydoğu’daki terör ve işte senin de benim de bildiğimiz terör tehdidi ve yandaşlarının eğitimi baltalaması veya o kurumları ele geçirip kendi yandaşlarını ataması tek kaygımız bu diyelim”(22K).

4.2.3.4. Eşitlik

Okulların öğretmen alım yetkisine sahip olmaları durumunda, bazı bölgelerdeki okullara rağbetin yüksek olacağını, diğer bölgelere talebin düşeceğini ve bundan da okulun ve öğrencinin etkilenebileceğini ifade eden katılımcı görüşlerinden bazıları(4/30) şöyledir:

“Tamam, o zaman o şekilde oldu biz İstanbul’dayız tabi herkes İstanbul’da bir okulda çalışmak ister İstanbul’daki bir a okuluna 1000 tane başvuru olurken Güney Doğu’daki Şırnak’taki bir okula belki 2 tane başvuru ancak olacaktır ve belki de çok iyi öğretmenlerin hepsi iyi bölgelerde olacaktır yine iyi okullarda çalışmak isteyecek ve kötü bölgelerde yine kötü öğretmenler alınacak çünkü çare yok oraya başvurmuşsunuz oraya başvuran öğretmenlerin hepsi belki de başarılı olmayan öğretmenler ama başvuran olmadığı için siz onlardan birini almak

zorunda kalacaksınız ama atıyorum çok iyi okullara da iyi liseler iyi orta okullarda yine başarısı yüksek öğretmenler olacak ve bu sefer okul kötü bölge kötü öğretmen kötü çocuk da kötü okul iyi bölge iyi öğretmen iyi her şey iyi bu iyilik yine devam edecek yani bu nasıl engellenecek...(23K).

“Şimdi devlet okullarının kendi personelini kendi alması hani okul bölgesini geçelim kendisinin personelini alması okulların çoğunu öğretmensiz bırakır. Şöyle bir gerçek var ki; Türkiye’de öğretmen kalitesi düşük bundan dolayı var olan öğretmeni ihtiyaç olan yerlere eşit şekilde dağıtabilmesi için merkezi bir sınıftan geçip bunları isteyenleri ve sınavda başarılı olanları belirli yerlere gönderiliyor”(18E).

4.2.3.5. Değerlendirme

Katılımcıların bir kısmı(3/30), öğretmen alınırken dikkat edilecek kriterlerin belirsiz olduğunu ifade etmektedir ve bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Çünkü öbür türlü olsa hani her okul kendi öğretmenini seçse hangi kritere göre seçecek? Bu sefer yani birtakım haksızlık doğar”(13K).

“...öğretmen alınacak öğretmen alırken ne yapacağız okul müdürü var müdür yardımcıları var hani birkaç tane tecrübeli öğretmenler var şimdi bu insanlar öğretmeni almaya karar verirken hangi ölçülere göre karar verecek yani neye göre karar verecek yani konuşturacak mı bir sunum mu yaptıracak yani neye göre karar verecek...”(24E).

4.2.3.6. Taviz Verme

Sadece 1 katılımcı, öğretmenlerin kendilerini işe alan veya alma yetkisine sahip kişilere işlerini kaybetmemek adına taviz vermek zorunda kalabileceklerini şöyle belirtmektedir:

“Ayrıca yerelleşme öğretmenin okuldaki yönetimle ilişkilerini zora sokabilir. Yani sonuçta öğretmeni işe alan kişi bir okulun yönetimi olursa aynı sistem içerisinde çıkartabilecek güce sahip olacak kişi de o olacaktır. Bu durumda öğretmenler kendilerinden birtakım ödünler vermek zorunda kalabilirler. Herkesin çocukluğu var. Ailesinin geçimini sağlamak zorunda. Ama şu anda merkezi sistem

sayesinde öğretmenler daha özgürler. Okul yönetiminin yanlı veya yanlı uygulamalarını gördükleri zaman daha rahat bir şekilde kendini ifade edebiliyorlar. Ama yerelleşme sonucunda öğretmenler yereldeki otoritelere veya okul yönetimlerine daha bağımlı hale gelebilir”(12E).

4.2.4. Öğretmen İstihdamının Olası Durumuna İlişkin Öneriler

Okulların kendi öğretmenlerini seçebilmelerine ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde; öneriler olarak “merkezi”, “okula dayalı” ve “yerel” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.2.4.1. Merkeziyetçilik

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu(22/30), öğretmen adaylarına mülakat yapılabileceğini, öğretmenlik bölümleri için ayrılan kontenjana sınırlama getirilebileceğini, merkezi sistem sayesinde tarafsız bir şekilde öğretmen alınabileceğini ifade etmektedir. 22 katılımcının bu koda ilişkin atıf frekansının 32 olması da dikkat çekici bir husustur. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“...üst düzey yöneticilerle akademik bu işin ehlleriyle olabilir nasıl özel bir şirket alıp karşısına konuşuyor bu gün ders anlatmasına bakıyor kendi ifadesine bakıyor bir kere test sistemi adaletli bir yöntem bunu haricinde bu şekilde gerekirse 35000 öğretmenin okuluna geçmesi lazım mülakat bir nevi şu an bildiğimiz adı ile mülakat sistemi olması lazım mülakat sistemi de 35000 öğretmene yapılabilir ülkenin buna yatırım yapması lazım...(24E)”.

“Yani şöyle olabilir alan sınavı getirilecekti yakın zamana kadar sanıyorum bu dönem de belki yürürlüğe girecektir. Alan sınavıyla herkesin kendi alanına göre puan alması sağlanabilir bunun dışında yapılan sorular içindeki anayasa soruları aslında bir derece insanlara da bu bilgileri kazandırmıyor değil hani bu açıdan önemli coğrafya bilgileri tazeleniyor işte öğretmen adaylarının tarih bilgileri anayasa bilgileri eğitim bilgileri tazeleniyor. Bunun yanında alan sınavı da olsa çok daha mantıklı bir iş olur gibi geliyor bana çünkü alan sınavıyla herkesin durumu eşitlenecek bilgisayarlı bilgisayar sınavına, matematikçi matematik

sınavına girecek ve bunlara ek olan genel kültür ve eğitim bilimlerine de girecek çok daha mantıklı ve adil bir sistem olacak”(5K).

“Evet, yani tabi bu kesin bu böyledir diyemeyiz gerçekten de nesnel alımların yapılacağı durumlar da olabilir ama istisnaların olması bile acı bir şey olmaz mı ben öyle düşünüyorum yani 10 tane öğretmen alınıyordur belki bunu altı tanesi gerçekten iyi seçimle gelmiştir ama 4 tanesi farklı yollarla gelmiştir o 4 tanesi merkezi yapıdan bile daha kötü sonuçlar doğuracaktır diye düşünüyorum yine onun da bir kriteri olması gerekiyor yani çok fazla uzaklaşmadan yine okullara verilebilir tabii ki bu alım yetkisi”(23K).

“Önerim şu olabilir: kişilerin bu okuldan mezun olduktan sonra iş bulabilme kaygısı olmadan daha bu işin okurken yetişip direkt çalışabileceği işe başlayabileceğini düşünmesi gerekir. Bunun için de bir sınırlama olması gerekir. Öğrenci alımında sınırlama olması gerekir. Çünkü ihtiyacınızdan fazlasını yetiştirirseniz bu sefer burada yapacağınız her türlü sınav yetersiz kalacak yeni bir çözüm bulmaya çalışacaksınız bu kişileri elemek için”(29K).

“Evet, atandı belgesi geldi gerçi milli eğitiminden yapacağı bir şey yok burada ama bence öğretmenler mülakata alınmalı bence Türkçeyi kullanmaktan öte öğretmenlerin karakterlerine bakılmalı bence çünkü bir nesli yetiştirecekler bunlar neye göre değişecek yıllara göre mi hükümete göre mi aynı hükümet içinde 3-4 defa bakan değişebiliyor yani bir yerleşiklik bir kadrolaşma olacak birtakım kriterler belirlenecek ona göre biri geliyor ben okul kuracağım şu şartlarda vizyonu var misyonu var yani birtakım kriterler alıp ona göre öğretmen alınırsa daha kaliteli eğitim olur artık eğitim fakültesi mezun olup da test çözebilen herkes öğretmen olabiliyor”(26K).

4.2.4.2. Okula Dayalılık

Katılımcıların bir kısmı(7/30), okulların kendi ihtiyaçlarına göre öğretmen alabilmelerini, bunu sağlamak için de öğretmenlere çeşitli imkânlar sunabilmelerini önermektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Burada yönetici de çalışmak istediği öğretmeni kendi seçeceği için ortam da farklı olacaktır büyük ihtimalle. Yöneticiye öğretmen gönderiliyor. Bir öğretmen

burayı kazandım buraya atandım deyip kalkıyor geliyor ama müdürün burada hiçbir etkisi yok malzeme müdürün önüne geliyor malzemeyi seçme konusunda hiçbir yetki tanınmıyor”(2K).

“Şöyle olabilir yani. Merkezi bir atamadan sonra okullar seçme yerine gidebilir mesela. Yani seçilenler içinden tekrar bir seçim yapılabilir. Böyle meslek liselerinde çalışacak öğretmenlerin düz liselerinden, Anadolu liselerinden, fen liselerinden biraz daha farklı. Yine fen liselerinde çalışacak öğretmenlerin tecrübesi işte mantalitesi daha farklı olması gerekiyor. Bunların, bunlara göre tekrar okullar bazında seçim yapılabilir”(11K).

“Milli eğitime bağlı olduğunuz yerde benim artılarım fazla diye gittiğinizde o zaman sizi oraya kabul edebilecek ya da sizin oraya sizin tercih edebileceğiniz farklı şeylerin çıkması gerekir. Mesela bunlardan birisi ücret ya da çalışma koşulları. Ben böyle düşünüyorum”(29K).

4.2.4.3. Yerellik

Katılımcıların küçük bir kısmı(2/30), öğretmen alımlarının merkezi veya okula dayalı olmasından ziyade yerel olabileceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

“Ülkenin bölünmesi söz konusu olmadan, ulusal bütünlük bozulmadan fakat valilik ataması olabilir il milli eğitimden atama olabilir bu şekilde bir yerel atamalar söz konusu olmalı...”(22K).

“Birebir okullara değil de özel okullara personel öğretmen alımları, tercihlerini iyi seçiyor özel okullar. MEB’de öyle bir şey olması için okul değil de ya ilden ya ilçeden ya da bölge bazlı seçimler yapılmalı yani mülakat sınavıdır, diksiyon sınavıdır, alan bilgisi sınavıdır”(15E).

4.2.5. Olası Güçlü Yönler

Okulların kendi öğretmenlerini seçebilmelerine ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde; güçlü yönler olarak “kalite ve performans” ve “ihtiyaca görelilik” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.2.5.1. Kalite ve Performans

Öğretmen alım yetkisinin okullara verilmesi durumunda okulların kaliteli öğretmenleri almaya çalışacağını ve dolayısıyla okulların performansının yükseleceğini belirten bazı katılımcıların(4/30) ifadeleri şöyledir:

“Okullar öğretmen seçmeli ya da performansını beğenmediği öğretmenle çalışıp çalışmama kararını almalı belki bu yapılıyor resmi olarak yapılmasa da psikolojik olarak o hissettiriliyor öğretmenin tayin istemesi sağlanıyor”(29K).

“...batıdaki okullar için öğretmenlerini kendileri seçebiliyor eğer öğretmenlerini okullar seçerse performans artacaktır diye düşünüyorum 20-25 senelik öğretmenler çok rahat tavırlara sahipken tabiki tecrübeleri yadsınamaz ama yani nesil öğretmenler çok daha fazla çalışıyorlar...(26K).”

4.2.5.2. İhtiyaca Görelilik

Okulların kendi öğretmenlerini kendileri alabilmeleri durumunda o yerel şartları ve okulun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup öğretmenlerini istihdam edeceklerini 1 katılımcı şöyle ifade etmektedir:

“Yani, yani değişiyor her okula göre aslında her okulun ihtiyaçlarına göre alacağı öğretmen her okulun kendi ihtiyaçları falan da değişir. Yani bir mesela doğuda daha Türkçe konuşamayanlar varken burada hani çok fazla farklı şeyler beklemek yanlış olur. Önce o çocuklarla iletişime geçmeyi başarabilecek bir öğretmen olması gerekir öyle bir yerde. Onları anlayabilecek yani. Beni az tanıdılar ben onları anlayamadığım için ne kadar kaliteli de olsam yine başarısız olurum öyle bir durumda. Yani her okulun ihtiyacına göre öğretmen lazımdır bence”(25K).

4.3. Kararlara Katılım

Araştırmanın ikinci sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde mevcut kararlara katılım durumuna ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.4.’te sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Mevcut Kararlara Katılım Durumu

Mevcut Durum	(kişi) f	(atıf) f
Zayıf Yönler	59	74
a) Kültür	18	24
b) Yapı	17	22
c) Yönetici Yeterlikleri	17	19
d) Profesyonellik	7	9
Kararlara Katılımın Mevcut Durumuna İlişkin Öneriler	32	55
a) Öğretmen Yeterlikleri	17	33
b) Yönetici Yeterlikleri	8	12
c) Uzmanlık	7	10
Güçlü Yönler	17	21
a) Yönetim Kurulu Profili	7	9
b) Bireysel Profil	6	7
c) Yönetici Profili	4	5
TOPLAM	108	150

Kararlara katılımın mevcut durumu incelendiğinde “zayıf yönler”, “kararların katılımın mevcut durumuna ilişkin öneriler” ve “güçlü yönler” olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmaktadır. ulaşılrken, Zayıf yönler olarak; “kültür”, “yapı”, “yönetici yeterlikleri” ve “profesyonellik” kodlarına ulaşılrken, kararlara katılımın mevcut durumuna ilişkin öneriler olarak; “öğretmen yeterlikleri”, “yönetici yeterlikleri” ve “uzmanlık” kodlarına; güçlü yönler olarak ise; “yönetim kurulu profili”, “bireysel profil” ve “yönetici profili” kodlarına ulaşılmıştır.

4.3.1. Mevcut Zayıf Yönler

Kararlara katılımın mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “zayıf yönler” alt teması altında “kültür”, “yapı”, “yönetici yeterlikleri” ve “profesyonellik” kodlarına ulaşılmaktadır.

4.3.1.1. Kültür

Katılımcıların çoğu(18/30), okullarında söz hakkına sahip olmalarına rağmen fikirlerine değer verilmediğini, okuldaki iç ortamın kararların verilmesinde etkili olduğunu, ön plana çıkan öğretmenlerin yıldırma ile önlendiklerini ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Var aslında bu okulda var bunu gayet de net söyleyebilirim. Geçen iki okulumda bu üçüncü okulum çünkü daha önceki çalıştığım iki devlet okulunda söz hakkım yoktu kesinlikle yoktu. Yani söz hakkım olsa dahi sözüm kıymetli değildi. Yani konuşuyordum ama bir getirisi yoktu”(3K).

“...tabi bu kararların verilmesinde önce okulun içyapısı önemli bence öğretmenlerin birbiriyle ilişkisi yönetimle ilişkisi zaten sıcak bir ilişkisi varsa hani ben şunu söylesem yanlış anlaşılır mı falan diye düşünmez ama eğer okulda çok resmi bir hava varsa ya da en son yöneticinin dediği oluyorsa niye fikrinizi söyleyesiniz ki gereksiz diye düşünürsünüz”(23K).

“Öğretmenin fikri alındığı zaman hoşlarına giden bir şey olduğunda yine aynı şekilde bu ortamda hoşlarına giden şeyi belli etmiyorlar. Yani hiç söylemiyorlar. Hoşlarına giden o şeyler kendi ortamlarında değerlendirilmiş oluyor. Şöyle bir sıkıntı var okullarımızda: Otorite kaybetme korkusu. Bir öğretmen ön plana çıktığı zaman hemen öğretmeni yıldırma politikası uygulanıyor. Bizlerde genelde kurulda bir öğretmen ön plana çıktığı zaman onun düşüncesine karşı çıkılıyor ve yıldırma politikasına gidiliyor. Bundan dolayı düzgün konuşmalar olmuyor öğretmenler arasında”(16E).

4.3.1.2. Yapı

Katılımcıların çoğu(17/30), formaliteden kendilerine söz hakkı tanındığını, yöneticilerin karar almada baskın olabildiklerini, kararların bazen mevzuat engeline takıldığını, bazen

de kararların formaliteden alındığını ifade etmektedir. Bazı öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Bir şeye varmıyordu benim söylediğim sırf bana konuş diye söz hakkı veriliyordu kendime hani ağzıma bir bal çalınıyordu ama uygulanmıyordu söylediklerim. Bilmiyorum bu belki şeydendir o zamanlar daha kariyerime ilk başladığım yıllardı çok gençtim. Bilmiyor aman onun sözünü mü dinleyeceğiz diyen öğretmenler ve müdürlerle de çalıştığım için olabilir...”(3K).

“...bazı imkânsızlıklar bunun önünü kapatıyor tabiki müdür ve diğer yöneticiler belli şeylere yönlendiriyorlar onların istekleri doğrultusunda oluyor. Fakat öğretmenler de yine kendi görüşlerini sunuyorlar, benim gözlemlediğim okullarda böyleydi. Kesinlikle öğretmenlerin söz hakkı oluyor ve onların istedikleri şekilde yönlendiriliyor. Etkili oluyor mu? Yani yapılacak şeyler hedeflere ulaşıyor mu anlamında bir şey yöneltirseniz. Hani istenen etkiye ulaşılmıyor ama sonuçta bizim de önerilerimiz dikkate alınarak bir şeyler planlanıyor”(5K).

“Etkileyemediğimizi düşünüyorum. Çünkü sistem yöneticiye kendi kararlarını alma ve uygulama konusunda bir inisiyatif tanımıyor. Yöneticiler de yönetmelik kısılcasına alınmış durumda. Böylesine demokratik olamayan, emir-komuta anlayışıyla oluşturulmuş bir düzende doğal olarak yönetici de öğretmene çok fazla sorumluluk yüklemiyor. Söz hakkı tanımıyor. Demokratik olmayan bir düzende yöneticilerden demokrat olmalarını bekliyoruz. Kurul toplantıları yapıyoruz ve düşüncelerimizi dile getiriyoruz. Hatta karar olarak da yazdırıyoruz ancak uygulama konusunda illaki sorunlar yaşıyoruz. Söylediğin bir husus yönetmeliğe aykırı ise uygulanmıyor. Doğal olarak sistem sizin düşüncelerinize değer vermemiş oluyor. Bizler de aldığımız kararların zaten uygulanmayacağını düşünüp sisteme olan küskünlüğümüzü artırıyoruz”(9E).

“...ben liderlik yaptığım dönemde yani herkes öyle diyor yani hocam siz madem o koltuğa oturdunuz o işleri siz yapacaksınız ben burada okul müdürünün dahi desteğini alamadım toplam kalite üretimini kendim yaptım böylede komik bir şey var bu da nedir dostlar alışverişte görsün milli eğitime rapor gitsin”(26K).

“Yani yönetici böyle her şeyin kitabına uygun olmasını istiyorsa yani kitabına uygundan kastım gerçekten uygulansın istiyorsa öğretmenlerini topluyor, gün

belirliyor, saat belirliyor, kendi başkanlık yapıyor işte fikir alışverişi yapılıyor, uygulanma aşamasında destek oluyor. Ama eğer kendisi de aman sadece kâğıt üstünde olsun bitsin olmuş görünsün tarzı bir insansa o işler öyle bir şekilde kâğıt üstünde yapıldı görünüp imza atılıp geçiliyor”(7K).

4.3.1.3. Yönetici Yeterlikleri

Katılımcıların çoğu(17/30), yöneticinin toplantı yönetimi konusunda becerisinin olmadığını, kararların yönetici engeline takılabildiğini, yöneticinin aklında önceden aldığı bir karar varsa bu kararı öğretmenlere dayatma yoluna gidebildiğini, yöneticinin öğretmenlerin görüşlerine değer vermediğini, formaliteden kararlar alınıp imzalandığını ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Kendi okulumla ilgili konuşabilirim ben okulda görevliyim bu zamana kadar şimdi bir kere bizim okulumuzda toplantı denildiği zaman hemen hemen hepsinin toplantı denildiği zaman sıkılma pozisyonuna geliyoruz aslında yöneticimiz çok iyi bir insan kişilik olarak ama yöneticimiz toplantı yönetimi bilmiyor toplantıya hazırlanıp gelip ajandası var hazırlığını yapmış emek vermiş o toplantı konusunda zamanı kullanma konusunda biraz sıkıntılar oldu için uzattığı içinde orda fikir paylaşımından çok bir şeyler katayım belki fikrin var belki şu tecrüben var demekten çok toplantı bitsin havasında genelde böyle geçiyor...”(24E).

“...yani mesela şöyle bir örneğim olacak hocam geçen yıl birkaç öğretmen arkadaşımız kendilerine böyle bir sorumluluk alma ihtiyacı hissetmişlerdi temizlik komisyonu diye bir komisyon kurdular bu komisyonun içinde olmayı tamamen kendileri istediler ya da kendi istedikleri kişileri dahil ettiler hani komisyonun çalışmalarını yürüttüler o açıdan biz daha etkili olacağını zannetmiştik insanlar gönüllü olarak bir şeyler yapıyor sonuçta diye ama o da döndü dolaştı yine bir şekilde müdüre takıldı. O da maalesef yürümedi yine”(2K).

“Yani aslında herkes fikrini özgürce söyleyebiliyor ama fikrini söyleyebilmek demek o fikrin kabul edileceği anlamına gelmiyor eğer bir konuda zaten önceden bir şekilde yöneticilerin kendi zihninde oturmuş bir karar varsa onu kırmak çok güç bir noktadan sonra artık siz ne dersiniz deyin bir şekilde çeşitli bahaneler

bularak o karar alma sürecinde kendi kararlarının daha düzgün olduğunu daha doğru olduğunu empoze edecek tavırlar olabiliyor”(30K).

“...sonuçta yönetimin tavrıyla ilgili şeyler de oluyor tabiki yani sizin görüş ve fikirlerinizi alıp ona göre davranan müdürler de var gerçekten de fikirleriniz alındığını hissettiğiniz anladığınız bu tarz yöneticilerle de karşılaşabiliyorsunuz ama hiçbir sözünüzün değerini bilmediğiniz yönetim anlayışları da var dolayısıyla böyle olduğunu bildiğinde de öğretmen konuşmamayı da tercih edebiliyor yani sözün boşuna havaya gideceğine toplantı uzayacağına onun haricinde her zaman öyledir kişi sözüne değer verildiğini dikkate alındığını hissediyorsa fikirlerini söyler ama çoğunlukla çok öyle olmuyor”(27K).

“Yani yönetici böyle her şeyin kitabına uygun olmasını istiyorsa yani kitabına uygundan kastım gerçekten uygulansın istiyorsa öğretmenlerini topluyor, gün belirliyor, saat belirliyor, kendi başkanlık yapıyor işte fikir alışverişi yapılıyor, uygulanma aşamasında destek oluyor. Ama eğer kendisi de aman sadece kâğıt üstünde olsun bitsin olmuş görünsün tarzı bir insansa o işler öyle bir şekilde kâğıt üstünde yapıldı görünüp imza atılıp geçiliyor”(7K).

4.3.1.4. Profesyonellik

Kararları almada ve uygulamada öğretmenlerin bazen sorumluluktan kaçtıklarını ve işbirliği yapmaya eğilimli olmadıklarını gösteren bazı katılımcı(7/30) ifadeleri şöyledir:

“...müdür yardımcılığı yaptığım dönemde toplam kalite yönetimiyle alakalı olarak dedim ki bu bir ekip işi aldığım eğitim dolayısıyla yoksa başlamamış olsaydım ben de düşünmezdim herhalde bu bir ekip işidir ortak yapmamız gerekiyor. Süreçle birlikte değerlendirmemiz gerekiyor ya da strateji planlama gibi bir şey vardı arkadaşları çağırdım fikir alalım analizleri birlikte yapalım gibi diyerekten ya hoca yaz işte bir şeyler nasıl olsa senin yazdıkların doğrudur kimsede böyle bir çaba görmedim...”(26K).

“Yani öyle öğretmenler de çok sorumluluk almak istemiyor işte ben dersime gireyim çıkayım zaten yüküm fazla yani okulu bir araç olarak görüyorlar amaç olarak görmedikleri için yani ne müdürle bir paylaşımda bulunabiliyorlar ne

karar sürecine katılıyorlar hiçbir şekilde sorumluluk almak istemiyorlar belki de ders yüklerinin fazla olmasından da kaynaklanıyor olabilir”(25K).

“Öğretmenler takım çalışmasına beraber çalışmaya bir şeyler üretmeye beraberce bir şeyleri değiştirmeye çok meyilli değiller. Çünkü bir grup oluşturulduğu zaman, bir komisyon oluşturulduğu zaman, bu komisyonun bir başkanı olacak. Bu komisyon bir şey başarırsa bu, komisyon başkanın hanesine yazılacak. Komisyonlar genelde üyelerince ekstra bir yük, angarya olarak görülüyor. Mecburiyetten, dostlar alışverişte görsün diye yapılan komisyon üyeliği olarak çoğu zaman verimli olmuyor. Zaten çoğu zaman okul yönetimi kararları veriyor, komisyon da bunu onaylıyor sadece”(12E).

4.3.2. Kararlara Katılımın Mevcut Durumuna İlişkin Öneriler

Kararlara katılımın mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “öneriler” alt teması altında “öğretmen yeterlikleri” ve “yönetici yeterlikleri” kodlarına ulaşılmaktadır.

4.3.2.1. Öğretmen Yeterlikleri

Katılımcıların yarısından fazlası(17/30), fikirlerini beyan etmelerinin yöneticinin tavrıyla ilişkili olduğunu, bildirdikleri fikirlerin somut olarak uygulanması durumunda kararlara daha çok katıldıklarını, yöneticinin öğretmenlerle karar alma ve uygulama noktalarında işbirliği içinde olması gerektiğini ifade etmektedir. 17 katılımcının 33 kez bu koda ilişkin atıfta bulunduğu da önemli görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Yani insanlar görüşlerini söylediklerinde karara katılmaya çalıştıklarında izin veriliyorsa ya da görüşlerini söylediklerinde dikkate alınıyorsa bu zaten teşvik edici bir durumdur yani ilk başta insanlar çekinir yöneticinin nasıl karşılayacağını bilemedikleri için ama bir süre sonra baktılar yönetici, kararlarını saygıyla karşılıyor onları destekliyor öyle bir durumda öğretmenler teşvik edilmiş olur ve daha fazla karara katılmaya başlarlar”(21K).

“Yapıldığını görmemiz lazım. Bir karar aldığımız zaman somut olarak görmek istiyorum. Bir sergi yapacağız diyorum ya bir yerden maddi destek gelmesi lazım

bunun için ki düzenleme yapılsın. Pano bulamıyorlar mesela asmak için pano yok. Kimseden bunun için bir yardım gelmiyor, evet karar alınmış. Ama öğrenciden zaten para alamıyorsun öyle bir şey yok ve tamamen öğretmenin eline kalıyor iş. Yukardan yardım zaten gelmiyor çok çok nadir yani beğenildikten sonra geliyor da gelir tamam gelmedi denilemez ama biri yapmıştır, o beğenilmiştir, gerçekten hoşlarına gitmiştir”(4K).

“Ama hep müdürden beklenir ya her şey okulda da öyle bir hava oluyor genelde de eğer müdür öğretmenleri yönlendirirse öğretmenler de yeni fikirler üretiyor ama müdür eğer kabul etmez ise bu yeni gelen fikirleri beğenmez ise ya da uygulamaya koymaz ise zaten öğretmenler de ne gereği var deyip ne fikir üretiyor ne özveri ile çalışıyor yani biraz baştaki kişi ile alakalı”(8K).

“Şöyle ki teşvikin birinci yolu şu olabilir: Önerilerimizin dikkate alındığını görürsek somutlaştığını görürsek yani dönüt alırsak daha çok daha çok konuşur daha çok sorunlarımızı dile getiririz. Örneğin benim çalıştığım okulda üçüncü yılım. Üç iki yıldır iki buçuk yıldır bir edebiyat sınıfının oluşturulmasına dair bir projeksiyon ve bir perde istiyorum mesela. Bu yapılmadı mesela ama bu bölüm derslerinde bölümlerde yapılıyor. Çünkü meslek lisesi olduğumuz için kültür derslerine ağırlık verilmiyor”(11K).

“okullara daha fazla sorumluluk yüklemeli ve bu sorumluluğu alacak yöneticiler iş başına geçirilmelidir. Bu yöneticiler de demokratik anlayışa sahip olarak eğitim işini tüm paydaşlarla beraber götürmelidir. Özellikle öğretmenle eşgüdüm içerisinde çalışmalıdır. Karar alma ve uygulama konusunda işbirliğini tercih etmelidir. Öğretmenler de eğitimin sorumluluğunu alacak nitelikte olmalı ve eğitim-öğretim daha nitelikli olması için elini taşın altına sokmalıdır. Karar almaları sağlanması ve uygulanması için çaba gösterilmelidir. Biliyoruz ki insanlar kendileri aldıkları kararları uygulamada daha istekli olurlar. Böyle bir sistem kurgulanması ve demokratik bilinç tüm kurumlara yerleştirilmelidir”(9E).

4.3.2.2. Yönetici Yeterlikleri

Katılımcıların bazı görüşlerine(8/30) bakıldığında, öğretmenlerin fikirlerini ifade etmede yöneticinin liyakat sahibi olmasının önemine dikkat çekildiği gibi, yöneticinin

motivasyon sağlamasının teşvik edici bir durum olduğu söylenebilir. Buna ilişkin bazı ifadeler şöyledir:

“Bireysel olarak sorulabilir ne düşündükleri sorulduğunda eminim katılırlar yani onları teşvik etmek için belki biraz daha böyle yöneticiye inanmaları gerekiyor yani yönetici koltuğu oturan kişinin gerçekten liyakatli hakkıyla oturan birisi olduğunu bilmek güvenilir olduğunu bilmek insanların katılmasını sağlar yoksa güven ortak oluşmadıysa yani çok da fazla katılacaklarını düşünmüyorum bireysel sorsanız bile”(21K).

“Ya öncelikle okul yöneticisinin motivasyonu gerekiyor müdürün inanması gerekiyor buna inanmayan müdür hiçbir şey yapamaz bence önce inanacak o sürede öğretmenlerin katılımını yavaş yavaş sağlayacak şekilde sadece okul içinde de değil bunu okul dışında da yaparak yani paylaşımda bulunacak sürekli birilerine yani o ortamı yaratması gerekiyor öncelikle katılmalarını sağlaması için”(25K).

“Evet. Değer. Öyle yöneticiler var ki iş bence yöneticide bitiyor. Neden? Çünkü gördüm. Şu üç yılda 2 tane yönetici gördüm. Bir tanesi rezaletti. Bir tanesi geldi okul birdenbire değişti. O yüzden şey değil öğretmen falan filan hikâye yönetici. Yönetici adam gibi oluyorsa hiç sıkıntı yok diye düşünüyorum. Hepsi alınabilir. Tecrübeyle sabittir”(17K).

4.3.2.3. Uzmanlık

Katılımcıların bir kısmı(7/30), karar alma mekanizmasına üniversiteden akademisyenlerin, Milli Eğitim’den denetmenlerin veya yöneticilerin ve özel sektörden psikologların uzmanlık becerilerinden yararlanmak adına katılmalarını desteklediklerini ifade etmektedir. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

“...bir eğitim fakültesinden hocanın bulunması ufuk açıcı olur yani biz sonuçta öğretmen olarak kendi çerçevemizde kendi bakış açımızla bir şeyleri yorumluyoruz ama bu işin uzmanına yer vermek de o toplantıda bence toplantı için çok daha verimli olabilir farklı bir bakış açısı gelir o da bu şeyle beyin fırtınasıyla belki sorunlara çok güzel çözüm yolları bulabiliriz ya da o yıl tabi

yapılacak çalışmalarda çok daha mantıklı bir şeye karar verip uygulayıp daha başarılı bir hale gelebiliriz...”(3K).

“Eğitim denetmeni veya eğitim yöneticileri var. En azından özel sektörde bu tür işlerle ilgilenen...”(1K).

“...belki bir unvan belki bir eğitim bilimleri uzmanı seminer filan tarzında demeyelim ama en azından bu alana hâkim insanların da olduğu olması görüş belirtebilmesi daha etkili olabilirmiş gibi...”(2K).

“...velilere girmeden önce öncelikle bir okul psikologumuz olsaydı hani bakın danışman ve rehberlik hocamızdan bağımsız, dışarıdan bir gözlemcinin objektif olabilecek her öğretmen çocukla ilgili düşüncelerini sıralayacak”(19E).

4.3.3. Mevcut Güçlü Yönler

Kararlara katılımın mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “güçlü yönler” alt teması altında “yönetim kurulu profili”, “bireysel profil” ve “yönetici profili” kodlarına ulaşılmaktadır.

4.3.3.1. Yönetim Kurulu Profili

Katılımcıların bir kısmı(7/30), okullarda öğretmenlerin görüşlerinin alınarak kararlara şekil verildiğini, bu noktada öğretmenlerin rahat olduklarını ve öğretmenlerin söz hakkına sahip olduklarını ifade eden bazı görüşler şöyledir:

“Şöyle çalıştığım okullardan tabii ki yola çıkarak cevaplayacağım bu sorunuzu örneğin çalıştığım okullarda ilk atandığım okulda böyle bir durum gerçekten hakkıyla yapılıyordu yani okulumuz çok büyük olmasına rağmen kurulan komisyonlar kurulan ekipler aktif bir şekilde çalışıyordu ve öğretmenlerin yönlendirilmesiyle öğretmenlerin önerileriyle hareket ediliyordu şu anki okulumda da bu böyle...”(5K).

“Diyelim ki bir karar alınacak işte ne olduğu önemli değil her kararda bizim zaten çok küçük bir okuluz biz 35 öğretmenimiz var o yüzden herkes fikrini çok rahat bir şekilde söyler tartışılır ve ona göre belirlenir.”(23K).

“...ama kimi zaman da eğer öncesinde kendilerinin de kafalarında yer etmiş şu doğrudur ya da bu yapılması gerekiyor diye bir ön bir karar yoksa ve gerçekten de ne düşünüyorlar acaba gerçekten bir konuşalım da karara bağlayalım gibi bir anlayışla sorulmuşsa ya da bir şeyler söyleniyorsa o zaman bizden gelen öneriler sonrasında şekillenen kararlar olabiliyor bu tamamen tartışılan meselenin ya da konunun ne olduğu ve öncesinde zaten yöneticilerin karar alıp almadığıyla alakalı ya öncesinde zaten belli netleşmiş bir kararları yoksa bizim kararlarımız değerlendirilebiliyor”(30K).

“Evet, müdür yardımcısı aslında soruyor hani görüşü olan var mı diye. Öğretmenler görüşlerini söyleyebiliyor. Hatta alınan kararlar vardı. Müdür yardımcısı bayağı bir şey yaptı. Hani memnun kaldı. Bu konuda da söz hakkı veriliyor yani”(13K).

4.3.3.2. Bireysel Profil

Okullarda karar alınırken öğretmenlerin o okulda ortaya koydukları profilin, o öğretmenin fikirlerinin kararları etkilemedeki önemli olduğunu gösteren bazı katılımcı görüşleri(6/30) şöyledir:

“Örgütsel sessizlikten ziyade 3 aşamadan bahsetmek istiyorum. Birinci aşama siyasi görüş ve mensubu olduğu sendikaya göre bir bölünmüşlük. İkinci aşama kuruma aidiyet duygusu henüz olgunlaşmadıysa müdür ne derse o oluyor. Üçüncüsü sınıfta başarılı bir öğretmense ve arkasında potansiyel bir güç varsa o zaman müdür mutlaka ve mutlaka, sadece fikir almak için değil gerçekten fikrini dinlemek ve ona göre şekillendirmek için onun sözünü dinliyor. Yani o öğretmenin kendi profili çok önemli. Mesela ben yeni gittim okula 4.ayındayım ama hangi projeyi sunduysam kabul edildi. Öğretmenler kurulunda da olsun, okul gelişim ekibinde de olsun böyle oluyor”(19E).

“...işte yönetici bu noktada gerçekten yöneticiliğini gösteriyor olması lazım yönetici benim dediğim dedik çaldığım düdüğü şekilde bir şeye girerse o profile bürünürse tabi öğretmenler şey yapamaz bizim şöyle düşüncelerimiz vardı onları söyleyelim şeklinde bir düşünceye giremezler ama başındaki yönetici gerçekten demokratik öğretmen karşısındaki kitleye o özgürlüğü veriyorsa o zaman

öğretmenler de devreye giriyor alınan kararlara etki ediyorlar olumlu büyük bir çoğunlukta olumlu olan kararlar oluyor illaki hani gerçekten o gündem maddesi enine boyuna her şekilde tartışılmış oluyor ve de güzel doğru kararlar alınmış oluyor”(14E).

“Yani mesela disiplin kurulunda bulunmadım ama diğer toplantılarda denk geldim böyle içeri girdim konuşuyorlardı nasıl bir etki oluyor çok sert bir karar alınmaması düşünülüyor büyük bir vaka değil ama mesela bir hocanın ben problemlili olduğunu düşünüyorum bir hocanın olayı abartması şu şöyle olursa böyle olur önünü alamayız deyip toplantının seyrini değiştirip daha sert karar alınması sağladı bazı insanların liderlik vasıfları olduğu için etkili olabiliyorlar”(6E).

4.3.3.3. Yönetici Profili

Okullardaki karar alımlarında, okulun yöneticisinin çizdiği profilin kararları etkilemedeki rolü aşağıdaki ifadelerle(4/30) desteklenmektedir:

“Evet değiştirebiliyor tabii ki müdür bey müdürümüz çok demokratik bir müdür gerçekten başkalarının görüşlerine saygı gösteriyor ve bizim de önerilerimizi dikkate alıyor. Bu anlamda örneğin alacağı kararlar da bizim isteklerimiz doğrultusunda oluyor, yani kendi kafasında belli bir karar vardır zaten hani yöneticinin konuyla ilgili alınması gereken kararı vardır. Fakat bunu böyle yapalım mı arkadaşlar şeklinde bize önerir. Biz de hayır hocam bu bizim için uygun değil böyle yapılması çok daha lehimize çocukların lehine olur şeklinde söylediğimizde tamam o zaman arkadaşlar istediğiniz gibi olsun şeklinde demokratik anlamda tüm bu süreçler yürütülüyor okulumuzda”(5K).

“Şimdi hocam ben çalıştığım kurumlarda bu kurulların işleyişinin biraz yönetimle alakalı olduğuna vakıf oldum. Eğer yöneticiniz disiplinli, düzenli bir insansa şimdi şöyle bir şey var. Bu kurulların toplantılarını çok önemsiyor, toplanıyorsunuz, görüşüyorsunuz, konuşuyorsunuz, tartışıyorsunuz. Sonunda söylediğiniz şeyler etkili olabiliyor gerçekten”(7K).

Araştırmanın ikinci sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde olası kararlara katılıma ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.5.'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Olası Kararlara Katılım Durumu

Olası Durum	(kişi) f	(atıf) f
Güçlü Yönler	45	80
a) Kaliteli Karar	25	59
b) Demokrasi	12	13
c) Aidiyet	2	2
d) İletişim	2	2
e) Değer Görme	2	2
f) Empati	2	2
Zayıf Yanlar	22	33
a) Kurullar	12	19
b) Olumsuz Tutum	10	14
TOPLAM	67	113

Kararlara katılımın olası durumu incelendiğinde “güçlü yönler” olmak üzere 1 alt temaya ulaşılmaktadır. Güçlü yönler olarak; “demokrasi”, “kaliteli karar”, “aidiyet”, “iletişim”, “değer görme” ve “empati” kodlarına, zayıf yönler olarak ise “kurullar” ve “olumsuz tutum” kodlarına ulaşılmıştır.

4.3.4. Olası Güçlü Yönler

Kararlara katılımın olası durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “güçlü yönler” alt teması altında “demokrasi”, “kaliteli karar”, “aidiyet”, “iletişim”, “değer görme” ve “empati” kodlarına ulaşılmıştır.

4.3.4.1. Kaliteli Karar

59 kez bu koda atıfta bulunulması önemli görülmektedir. Karar alma mekanizmasına paydaşların dâhil edilmesi durumunda, mantıklı kararların alınabileceğine, sorunlara farklı çözüm önerilerinin dile getirileceğini ve okul-aile birliği temsilcisinin, öğrenci

temsilcisinin, veli temsilcisinin, sendika temsilcisinin, sponsor temsilcisinin de kararların kalitesini artıracaklarını düşünen katılımcılara(25/30) ait bazı görüşler şöyledir:

“...biz sonuçta öğretmen olarak kendi çerçevemizde kendi bakış açımızla bir şeyleri yorumluyoruz ama bu işin uzmanına yer vermek de o toplantıda bence toplantı için çok daha verimli olabilir farklı bir bakış açısı gelir o da bu şeyle beyin fırtınasıyla belki sorunlara çok güzel çözüm yolları bulabiliriz ya da o yıl tabi yapılacak çalışmalarda çok daha mantıklı bir şeye karar verip uygulayıp daha başarılı bir hale gelebiliriz yani kendi içimizde”(3K).

“Hani biz yöneticilerimizi eleştiriyoruz bizlerin kararlarını almıyor diye. Kararlarından faydalanmıyor. Karar süreçlerine almıyor diye... Öğrencinin de fikirlerini almıyoruz. Burada bir eksiklik var bana kalırsa. Yine aynı şekilde daha nitelikli kararlar alınması sağlanabilir. Okula farklı bakış açılardan bakılması sağlanır. Sorunları farklı yönlerden görmüş oluruz. Gücümüzün yetmediği noktalar olabilir problemin çözümü için belki. O noktada çevredeki kişilerden destek alınması sağlanabilir”(2K).

“...yani belki okul aile birliği başkanı gelebilirdi kurula...”(21K).

“...okulumuza destek veren sponsorlardan temsilciler katılabilir...”(3K).

“...okul aile birliği belli konularda katılabilirler. Hani yapılması istenen şeyler dönen şeyler veli temsilcileri olabilir aslında tabi o da belli konularda katılabilir. Onun dışında okulda öğretmenler kurul toplantılarında bence yönetici öğretmenler yeterli zaman zaman veli temsilcileri olabilir o da belli konular tartışılırken...”(5K).

“Ama öğrenciyle ilgili şeyler konuşulurken öğrenciyle ilgili kararlar alınırken öğrenci temsilcisinin olması ideal bir düşüncedir. Olması gerekir”(29K).

“Ne kadar girerse aslında iyi fikir alınmış olur”(4K).

“...sendikalar bu noktada temsilcileriyle görev alabilirler hani böyle bahsettiğiniz zaman okul daha etkili yönetilen bir yer imajı canlandırıyor benim gözümde...”(2K).

“Okul aile birliği başkanı şayet sadece kendileri ile ilgili bir konu varsa sadece o konu konuşulduğu zaman girebilirler. Sonra çıkarlar”(12E).

“Kaldı ki bu kurul toplantılarında bana göre en az 3 veli ve öğrenci olmalı. Öğrenci temsilcileri ve veli temsilcileri olmalıdır. Okul hakkında, okulun eğitimi, işleyişi, öğretmenlerin genel tutumları, yönetim hakkındaki düşünceleri mutlaka ve mutlaka en objektif değerlendirecek olan veli ve öğrencilerdir”(22K).

4.3.4.2. Demokrasi

Katılımcıların yarıya yakını(12/30), karar alma mekanizmasına okulun paydaşlarının dahil olması durumunda, farklı bakış açılarının yakalanabileceğini, sorunlara farklı çözüm önerilerinin getirilebileceğini, farklı fikirler sayesinde kaliteli kararların alınabileceğini, okula sahiplik duygusunun oluşacağını, demokrasi kültürünün bu şekilde yerleşebileceğini, farklı görüşlerin temsil edilme ortamı bulacağını ifade etmektedir. Buna ilişkin öne çıkan görüşler şöyledir:

“Şimdi bir olayın çok boyutlu düşünülmesi farklı bir durum öğretmen öğrenci veli açısından yöneticisi açısından çok çok farklı yani biz şimdi diyelim ki bir öğrenci ile alakalı disiplin soruşturmasında hangi sebeple disipline verildi gibi bilgiler veriliyor bu bilgiyi öğrencilerin duyması çok doğru olmaz toplantıda ama okuldaki o öğrenci bir nevi öğrencilerin yetkilisi gibi görünüyor ya öğretmenlerin yöneticilerin göremediği şeyleri söyleyebilir şu konuda mağduruz diyebilir mesela bize çok şikâyet geliyor biz çok erken giriyorduk derse 07.30 da öğrencinin tam olması mümkün değildi veliler bunu halledebilir mesela diyebilir ki ya ben çocuğu kaldırıyorum anca kalkıyor ancak geliyor diyebilir çok etraflı bakılıyor olaya bir kaç kişi bakıyorsa o zaman görülmeyenler görülebilir daha faydalı olabilir”(24E).

“...yani biz sonuçta öğretmen olarak kendi çerçevemizde kendi bakış açımızla bir şeyleri yorumluyoruz ama bu işin uzmanına yer vermek de o toplantıda bence toplantı için çok daha verimli olabilir farklı bir bakış açısı gelir o da bu şeyle beyin fırtınasıyla belki sorunlara çok güzel çözüm yolları bulabiliriz ya da o yıl tabi yapılacak çalışmalarda çok daha mantıklı bir şeye karar verip uygulayıp daha başarılı bir hale gelebiliriz yani kendi içimizde”(3K).

“Farklı bakış açıları için tabiki de dışarıdan yani o kapalı kutu öğretmenler odasının dışından da birileri olsa iyi olur yani ama işte dediğim gibi sağlıklı olur

mu ondan emin değilim yani mesela veliler olabilir diye düşünüyorum yani her sınıf seviyesindeki veliler olabilir 5. 6. 7.sınıf velileri özellikle 8.sınıf velileri olabilir çünkü çocuklarını onlar evde görüyorlar streslerini kaygılarını görüyorlar hani öğretmenlere biraz daha yol gösterici olabilirler”(23K).

“Hocam karar alma denildiği zaman şu düşünölmelidir. Ne kadar insan varsa o kadar düşünce vardır. Tüm düşönceleri ortaya çıkaracak bir sistem oluşursa yöneticiler kararsızlıktan sıkıntı çekmez daha çok hangi fikri kullanacağını şaşıırırlar. Seçenekler çoğalır okul yöneticilerinin işi kolaylaşır. Hani akıllı olan aklını kullanır daha akıllı olan başkasının aklını kullanır derler”(9E).

“Hani biz yöneticilerimizi eleştiriyoruz bizlerin kararlarını almıyor diye. Kararlarından faydalanmıyor. Karar süreçlerine almıyor diye... Öğrencinin de fikirlerini almıyoruz. Burada bir eksiklik var bana kalırsa. Yine aynı şekilde daha nitelikli kararlar alınması sağlanabilir. Okula farklı bakış açılarından bakılması sağlanır. Sorunları farklı yönlerden görmüş oluruz. Gücümüzün yetmediği noktalar olabilir problemin çözümü için belki. O noktada çevredeki kişilerden destek alınması sağlanabilir”(2K).

“...her sınıftan belirli temsilcilerin belirli velilerin mutlaka ve mutlaka katılımcı olması gerektiğini düşünüyorum çünkü orayı hani mesela evlerinde nasıl ki evlerini kendileri yönetiyorsa okulda da söz sahibi olduklarını görebilmesi lazım. Okulda söz sahibi olmaktan kastım okulu da onların ikinci bir evi olarak görebilmeleri lazım aksi halde çocukları sabah bırakıp akşam aldıkları bir yer olarak görüyorlar”(19E).

“Hemen aklıma şey geldi mesela siz öğretmen ve yöneticiler yer alıyor dediğinizde ben öğrenci niye yok dedim zaten demokratik okullarda öğrencinin de kurulda bulunması gerekiyor aslında ve alınan kararlara öğrenciyi de katmak gerekiyor öğrenci temsilcisini yani o demokratik oylamayla bir öğrenci temsilcisi seçiyoruz onun da başkanı var o da bulunabilir faydalı da olur arkadaşlarına iletmesi açısından onları temsil etmesi açısından bir öğrencinin kurulda bulunması gayet faydalı demokrasi kültürünü öğrenmesi açısından da bir eğitim aynı zamanda...”(3K).

“...veya 25 kişinin fikrini 3 kişi bazında temsil eder yani onlar da kendi aralarında bir komisyon oluşturup getirebilirler. Evet, çok bürokratik görünüyor; ama en azından hani herkesin sesini duymaya çoğunlukçuluk değil de çoğulculuk sağlanması açısından böyle bir fikir başarılı olabilir “(1K.)

4.3.4.3. Aidiyet

Katılımcıların küçük bir kısmı(2/30), paydaşların da kararlara katılmaları durumunda okula aidiyet hissedeceklerini ve ilişkilerin olumlu yönde etkileneceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

“En basit anlamda sahiplenme söz konusu o okulda bir söz sahibi olduğuna okul o kişi için artık önemli bir hale geliyor. Bu çok önemli bir şey okulu temel alarak okul merkezli yönetime tartışıyorsak eğer ilk önce bu işten faydalananak kişilerin okulu benimsemesi gerekir. Burası benim okulum diye bilmesi lazım. Bunu diyebilmesi için de kişilere birtakım söz hakkı verilmesi gerekir. Bu hem performans yönetimde, hem bütçede olur. Hem programda olur. Ve hem mezunların hem velilerin hem çevresinin okulda bir bağı olduğunda daha gönüllü çalışırlar”(18E).

“Veya okula aidiyet seviyeleri artacaktır. Bağlılıkları... Bu ilişkilerine de yansıyabilir. İlişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Sizlerle yönetimle akranlarla velilerle ilişkilerine yansıyabilir aslında”(11K).

4.3.4.4. İletişim

Katılımcıların küçük bir kısmı(2/30), paydaşların da kararlara dahil edilmeleri durumunda iletişim sorununun çözülebileceğini ve ilişkilerin olumlu yönde olacağını şu şekilde ifade etmektedir:

“Farklı bir bakış açımızı geliştirir. Bizim göremediğimiz şeyleri görmemizi sağlayabilir okul ve dış çevredeki iletişim sorunu çözülür. okulda yaşanan zorlukların dışarıdan da bilinmesi sağlanabilir karşılıklı empati kurulabilir yani”(8K).

“Veya okula aidiyet seviyeleri artacaktır. Bağılılıkları... Bu ilişkilerine de yansıyabilir. İlişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Sizlerle yönetimle akranlarla velilerle ilişkilerine yansıyabilir aslında”(11K).

4.3.4.5. Değer Görme

Okulda karar alma mekanizmasına paydaşların dâhil edilmeleri durumunda, öğrencinin kendini değerli hissedeceğine ilişkin katılımcıların görüşleri(2/30) aşağıda sunulmaktadır:

“Öğrencinin diyalog kurma adı altında öğrencinin kendini önemsendiğini hissetmesi anlamında okul yönetimiyle ya da okulda öğretmenleriyle herhangi bir sorun yaşadığında ya da herhangi bir öğrenciyle ilgili karar alınırken onların da önemsendiğini hissettirir”(29K).

“Bu öğrenci için de öyle öğrenci kendini değerli hissedecektir öğrenciler için çok önemli bir nokta bu bunları arkadaşlarına belki bizden daha iyi anlatacaktır çünkü biz ne yapıyorsak öğrenci için yapıyoruz yani bizim odak noktamız o. Bizim odak noktamız oyken biz onlardan uzaklaşıyoruz bir şeyleri konuşurken kapalı kapılar arkasında konuşuyoruz dâhil etmiyoruz. Onların kararlarını hiçbir zaman almıyoruz”(2K).

4.3.4.6. Empati

Paydaşların da kararlara katılmalarının empati ile sonuçlanabileceğine ilişkin katılımcıların görüşleri(2/30) şöyle verilmektedir:

“Problemleri çözmek de daha kolay olabilir yani onların görüşleri mesele bizim aklımıza gelmeyen bir şeyi getirtebilir empati olabilir sonuçta onların gözünden de görünebilir bazı şeyler”(25K).

“Farklı bir bakış açımızı geliştirir. Bizim göremediğimiz şeyleri görmemizi sağlayabilir okul ve dış çevredeki iletişim sorunu çözülür. okulda yaşanan zorlukların dışarıdan da bilinmesi sağlanabilir karşılıklı empati kurulabilir yani”(8K).

4.3.5. Olası Zayıf Yanlar

Kararlara katılımın olası durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde “zayıf yönler” alt teması altında “kurullar” ve “olumsuz tutum” kodlarına ulaşılmıştır.

4.3.5.1. Kurullar

Katılımcıların yaklaşık yarısı(12/30), okuldaki karar alma mekanizmalarında muhtar, belediye sorumlusu, yerel yönetici, kaymakam gibi devlet görevlilerinin de bulunabileceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“...onun haricinde şu olabilir mahallenin muhtarı mahallenin muhtarına şu ihtiyaç var şu yol sıkıntılı şu binalardan pislik atılıyor falan gibi gerçi bu pek etkilemez ama okula oluyor mesela pislik atılıyor gibi bahane bulunabilir ya da belediye sorumlusu olabilir çöpler kokuyor öğrenciler buradan geliyor geçiyor gibi bir şekilde söylenirde yapılmazsa öğretmenlerin ona karşı baskısı ortaya konmak için çağırılabilir mahalleden muhtar belediye sorumlusu...”(24E).

“...genel yönetimden biri olmak gerekiyor yerel yöneticilerin mutlaka olmaları gerekiyor ama çünkü yerel yöneticiyle her şeyden önce halkın sorularını seçmek zorunda ve birçok okulumuza yerel yöneticilerle görüşüldükten sonra boş zamanları halkın ilgisini toplamaya sağlayacak yeteneklerini ortaya çıkaracak belli merkezler kurulmuştur...”(28E).

“Mesela okulun bulunduğu ilin ilçenin yöneticisi gelip fikir beyan edebilir veya önerilerini sunabilir. Okul aile birliği başkanı gelebilir komisyona. Okulla ilgili alınacak kararlarda sonra ne bileyim yöneticiler ilçe yöneticisi gelebilir mesela bir kaymakam, bir belediye başkanının gelmesini isterim. Okuldaki fikirlere yapılacak işlere hem yardımcı olabilir fikir açısından hem maddi hem manevi açıdan destek olabilir. Çünkü okulun verdiği bir kararı destekliyorsa belediye başkanı halkın desteğini almış demek gibi bir şey olur. Verilecek kararlarda destek olur”(20E).

“Onların en yetkili birincil ya da kanaat lideri muhtardır. Mahalleyle ilgili, öğrenciyle ilgili kararlar aldığı için muhtar olabilir. Ya da muhtarın diğer yardımcıları olabilir yani. Ya da ilçe hakkında aktiviteler, etkinliklerle ilgili

kararlar alınacaksa ya da eğitim öğretim faaliyetleri adına etkinlikler yapılacaksa belediyeden ilgili bir yetkili olabilir”(15E).

“Yani kamudan kaymakam olabilir neden olmasın bir kaymakamın katılması bir belediye başkanının mesela bizim de beklentilerimiz var belki belediye başkanının da bizden beklentileri var katılabilir yani çok zor şeyler değil bunlar...”(6E).

4.3.5.2. Olumsuz Tutum

Katılımcıların üçte biri(10/30), okuldaki karar alma mekanizmalarına öğretmen, müdür ve yardımcıları dışında kişilerin dâhil olmasına sıcak bakmadıklarını ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“...onu söylüyorum bir de şu var toplantının her bölümünde bulunulması doğru mu bu sorgulanabilir...”(24E).

“Evet, kararları biz almalıyız gerektiğinde onlarla irtibata geçebiliriz kararları uygulama noktasında ama karar alma noktasında bence bulunmalarına gerek olduğunu ben düşünmüyorum şahsen”(21K).

“Bazı maddeler görüşülürken çoğu maddede öğretmen ve okulun işleyişiyle ilgili şeyler konuşulduğu için açıkçası ihtiyaç duymadık bu zamana kadar dışarılardan birilerinin gelmesine”(29K).

“Yani... Burada ben düşünüyorum. Kim olabilir? Okul-aile birliği temsilcisi mi, sivil toplum kuruluşu mu yani onların temsilcileri mi, belediye temsilcisi mi yani bunların okulun iç işleyişine müdahale etmelerinin doğru olduğuna inanmıyorum”(7K).

4.4. Öğretim Programı

Araştırmanın üçüncü sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde mevcut çerçeve öğretim programına ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.6.'da sunulmaktadır.

Tablo 4.6. Mevcut Öğretim Programı Durumu

Mevcut Durum	(kişi) f	(atf) f
Zayıf Yönler	41	73
a) Öğrenci Merkezli Hale Getirememe	23	39
b) Otonomi	18	34
Güçlü Yönler	23	28
a) Esneklik	12	14
b) Çerçeve	6	7
c) Rehberlik	5	7
TOPLAM	64	101

Öğretim programının mevcut durumu incelendiğinde “zayıf yönler” ve “güçlü yönler” olmak üzere 2 alt temaya ulaşılmaktadır. Zayıf yönler olarak; “öğrenci merkezli hale getirememe” ve “otonomi” kodlarına ulaşılrken, güçlü yönler olarak; “esneklik”, “çerçeve” ve “rehberlik”kodlarına ulaşılmıştır.

4.4.1. Mevcut Zayıf Yönler

Öğretim programının mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde zayıf yönler alt teması altında “öğrenci merkezli hale getirememe” ve “otonomi” kodlarına ulaşılmaktadır.

4.4.1.1. Öğrenci Merkezli Hale Getirememe

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu(23/30), 39 kez bu koda ilişkin ifadelerde bulunmasıyla dikkat çekmektedir. Bu katılımcılar, öğretim programının belli noktalarda öğretmenleri sınırlamasından dolayı öğrencinin öğrenme sorumluluğu almasını

sağlayamadıklarını, öğrenci için gereksiz ve yararsız bilgilerin bulunduğunu, zaman sorunu yüzünden öğrencilerin etkin hale getirilemediğini, konuların somutlaştırılmadığını ve öğrencilerin seviyelerine uygun olarak derslerin işlenemediğini ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Çerçeveden ziyade o çerçevenin içine konulan tarihler saatler şu kadar sürede bitir demesi çok sıkıntı veriyor çok dolu hocam o müfredatın içi o kitabın içi öğretim programı çok dolu çok kalabalık mümkün değil o kadar şeyi anlatmak bu kadar şeyi anlatırken aynı zamanda çocuğun kendi öğrenme sorumluluğunu almasını sağlamak düşünme becerisini kazandırmak bunların hepsini aynı anda yapabilmek hiç kolay değil”(2K).

“...çerçeve programına birebir uyduğumu söyleyemem çünkü faydasını görmüyorum ve uygun olduğunu da düşünmüyorum yani eğitim bilimlerinde aldığımız o ilkelerin herhangi birinin yakınından bile geçmediğini düşünüyorum her ne kadar söz ifade olsa da kazandırma konusunda da bazı kazanımların gereksiz abartıldığını düşünüyorum yani bazı ifadeler var her konunun içine serpiştirilmeye çalışılmış bu iş öğrenciye hiçbir şey kazandırmayacak sosyal yaşamda ve iş yaşamında da böyle o kazanımları mümkün mertebe ben geriye itiyorum”(26K).

“Etkinlikler var kitaplarda. Bu etkinlikler araç gereçlerle yapılması gerekiyor. Bunlar gerçekten zaman alıyor. Ben bir etkinliği yaptırmaya çalıştığımda bir ders saati gidiyor. Bu sefer konuyu yetiştiremiyorum. Zaman sıkıntısı karşıma çıkıyor. Çok fazla etkinlikleri yaptıramıyorum. Konuyu nasıl desem öğretmen odaklı anlatıyorum öğrenci merkezli değil de öğrencileri işin içine katamıyorum. Bunu da fark ettim. Üniversite de normalde yapılandırmacı eğitim sistemine göre ders almamıza rağmen uygulamada bunun pek işe yaramadığını gördüm. O da yetiştirme kaygısından kaynaklanıyor”(13K).

“Yani mesela ben meslek lisesi öğrencilerine bir yazarın hayatını işte önemini hangi topluluk içinde bulunduğunu belki bir tanesini anlatabiliyorum, onlar da bunu kafasına yerleştirebiliyor ama hepsinin yerleştiremiyorum. Bir bakıyorum müfredatta yazar adı geçiyor eserleri geçiyor tek tek falan. Çok ayrıntılı geliyor onlara. Yani hayatlarında biz bunu nerede kullanacağız işte, denizci olacağız

kaptan olacağız makineci olacağız bu bizim ne işimize yarayacak? Somutlaştırma yapamıyoruz. Öğrencilerin dünyasına inemediğimiz için bilgiler havada kalıyor. Okuma oranı çok düşük bir toplumuz ve bunun da çok büyük dezavantajı var”(11K).

4.4.1.2. Otonomi

Katılımcılardan çoğunluğu(18/30), bu koda ilişkin 34 kez atıfta bulunmuştur. Bu katılımcılar, öğretim programının öğretmenlerin becerisini ortaya koymasını engellediğini ve öğretmeni robotlaştırdığını, programın öğretmene baskı oluşturduğunu, öğretmeni ders işleme noktasında özgür bırakmadığını, hatta öğretmenlerin bu programı kullanmadıklarını, programın birebir uygulanması durumunda öğretmeni kısıtladığını belirtmektedirler. Buna ilişkin ön plana çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“...programlarda Kasımın 2.haftası Servet-i Fünun ile ilgili şu şiir mutlaka incelenecek dendiği zaman işte biz makineyi robotu koyalım sınıfa çünkü program hazır zaten akıllı tahta da geldi koyalım gelsin anlatsın olur dolayısıyla öğretmen çok kategorize edilmiş şunu şu saatte yapacaksın şu takvimde yapacaksın deniliyor şimdi bu bir kere öğretmenin inisiyatifinde olmalı ve öğretmenin becerisini ortaya koyma konusunda kısmen engelleyici bir şey...”(24E).

“Program bana baskı oluyor. Müfettiş geldiğinde dürüst olayım. Ben çerçeve programı uygulamıyorum. Defteri de aslında hiçbir zaman uyguladığımı hatırlamıyorum. Böyle bir sıkıntı var milli eğitimde”(19E).

“Milli eğitim şimdi bir kocaman bir tiyatro sahnesi olarak düşünün. Sahne milli eğitimin bize bazı şeyler vermişler işte, araçlar vermişler, piyonlar vermişler. Ben seyircilerimi mutlu etmek için bana verilen metni oynamıyorum”(19E).

“Ee veriliyor aktiviteleri planlamamız ee ders işleyişini planlamamız tabiki plan bize ait olan bir şey neyi öğreteceğin belli çerçeve belli ama içeriği sen nasıl vereceğini kendin planlarsın sınıfının seviyesine sınıfının ilgi yetenekleri doğrultusunda düzenleyip ona göre yapmak lazım ders planını 40 dakikalık 45 dakikalık süreyi. Ee ama veriyor mu bu özgürlüğü ben kendimde hissetmiyorum. Neden? Benim bir ders kitabım var”(3K).

“Öğretmenler de zaten programlara tamamen uymuyorlar. Müfredattaki içerikleri kendilerine göre ayarlıyorlar. Çerçeve programı öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini anlamak için gerekli zamanı vermiyor. Konunun öğretilmesi için gerekli ders saatleri verilmiyor. Ders saatlerinin öğrenci ihtiyaçları gözetenek verilmesi gerektiğini düşünüyorum”(16E).

“Şimdi hocam, çerçeve programı yayınlıyor. Hatta çerçeve programı o kadar detaylı ki sizin hangi konuya haftada kaç saat zaman ayıracağınıza kadar detaylandırılıyor onlar. Tabi bu bizi kısıtlıyor mu? Açıkça söyleyeyim birebir uygulamaya kalkarsanız kısıtlıyor. Ama biz bir birebir uygulayamıyoruz. Şöyle uygulayamıyoruz. Biraz bundaki prosedür şu maalesef. Sen onu birebir gibi uyguluyor gibi işliyorsun”(7K).

4.4.2. Mevcut Güçlü Yönler

Öğretim programının mevcut durumuna verilen cevaplar analiz edildiğinde güçlü yönler alt teması altında “esneklik”, “çerçeve” ve “rehberlik” kodlarına ulaşılmaktadır.

4.4.2.1. Esneklik

Katılımcıların neredeyse yarısı(12/30), öğretim programının beklenmeyen durumlarda esnek olmasını, eşgüdüm sağlamak adına ortak bir çerçevenin olması gerektiğini, öğrencilerin seviyelerine göre programı esnetebilmek gerektiğini, yerleşmenin yansıması olarak zaten öğretim programının esnetilebildiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin ön plana çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Hazırladığınız programın esnek olması lazım çünkü yeri gelecek belki bazı bölümlerin değişmesi gerekecek siz hazırlarsanız bile önceden öngöremediğiniz şeyler ortaya çıkabilir esnek olacak zamana önem vermeniz lazım o programın o süre içerisinde tamamlanıp tamamlanamayacağına dikkat etmeniz lazım bütün bunları dikkate alacaksınız tabiki yani program hazırlama dersi gördük mü diye düşünüyorum ben yok ders planı hazırlamayı gördük ama program hazırlama görmedik biz üniversitede”(21K).

“Şimdi Milli Eğitim Bakanlığı'nın her ders için oluşturduğu öğretim programı gerekli yani Van'daki bir çocuk içinde işte İstanbul'un göbeğindeki bir çocuk

içinde belli bir çerçevenin olması gerekli aksi takdirde her kurum kendi başına yol alır bunu önlemek adına nesnel bir seviye anlamında düz bir seviye çizmek için önemli her eğitim kurumunun benzer şeyleri vermesi için önemli öğretim programlarında esneklik diye bir olgu var siz çalıştığınız kurumda çalıştığınız öğrencilerle bu esnekliği kullanarak onların seviyelerine uygun ihtiyaçlarına uygun bunu kendi içinde düzenleyebilirsiniz hani bu esnekliği tanıyor size”(5K).

“Evet. Bizim MEGEP projesi kapsamında bizim kendi modül ve sistemimiz var. Bir çerçeve programları var biz ona göre modülleri seçiyoruz zaten. Belirli şartlar var; şu modülün okunması için şunların alınmış olması gerekir gibi. O şartlara uyar şekilde okulumuzun şartlarına göre zaten biz kendi programımızı kendimiz oluşturuyoruz. Tamamen artık günümüz meslek liselerinin bütün elektrik bölümlerin aynı modüller okutuluyor. Yani burada biraz esneklik sağlandı ve yerleşmenin ilk adımları atıldı diyebilirim”(12E).

4.4.2.2. Çerçeve

Aşağıda görüşleri belirtilen katılımcılara(6/30) göre sınavların varlığından dolayı ortak bir çerçeve olmalı, milli eğitim milli olduğundan dolayı da herkesin ulaşması gereken bir sınır olmalıdır. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Şimdi bir kere sınav varsa olmaz sınav varsa herkesin aynı şeyi öğrenmesi gerekir Bartın'daki öğrencide kesirleri öğrenmeli İzmir'deki çocuk da kesirleri öğrenmeli öyle ya da böyle o sınava girdiğinde aa bu kesir neymiş dememeli ya da üniversiteye geldiğinde düşünsenize ya üniversiteye gelmiş o da bir şekilde kazanmış ama kesirleri bilmiyor”(23K).

“Çünkü milli eğitim milli yani herkesin ulaşması gereken sınırlar var. Onu sınırım olarak görüyorum ben ama içine kullanacağım yöntemleri, kullanacağım materyalleri yani yaratıcılığımla geliştiriyorum içini benim sadece sınırım o içindekiler benim”(25K).

4.4.2.3. Rehberlik

Katılımcılardan bazıları(5/30), öğretim programının özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber niteliğinde olduğunu, öğretmenlere bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Çerçeve programdan ziyade bize öğretmen kılavuz kitapları geliyor bu kılavuz kitaplarının içerisinde de konunun bütün anlatım basamaklarını uygulamak zorundasınız demiyor ama uygulayabiliyorsunuz hani bu özellikle yeni atanan öğretmenler için aslında bir avantaj çünkü o çocuğa ne anlatması gerektiğini o aşamada bilmiyor evet rehberliği açısından önemli özellikle yeni atanmış bir öğretmen için...”(2K).

“Şu anda bir program var, nelerin anlatılması gerektiği bu programda yazıyor. Onun üzerine çıktın, fazla bir şey anlattın diye kimse öğretmene ne bir ceza verir ne de sorar. Zaten öğretmen isterse onun dışında şeyleri de aktarabilir. Bunda bir engel yok. Yol haritası belli. Elbette bu yol haritası daha iyi olabilir”(12E).

“Şimdi ben öğretim programlarında şunu gördüm biz önceden bilmiyorduk tabii dershanede çalışırken bilmiyorduk ama milli eğitime geçtikten sonra biraz inceledim gerçekten de bana göre güzel bir çalışma çok güzel bir çalışma bir çerçeve çiziyor size yani diyor ki şu şu şu şu şunların verilmesi gerekir”(6E).

Araştırmanın üçüncü sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde olası öğretim programına ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.7.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.7. Olası Öğretim Programı Durumu

Olası Durum	(kişi) f	(atıf) f
Güçlü Yönler	23	24
a) Bireysellik	13	14
b) Olumlu Tutum	9	9
c) Özgüven	1	1
Zayıf Yönler	22	26
a) Profesyonel Yeterlik	14	18
b) Eşitlik	8	8
Öğretim Programının Olası Durumuna İlişkin Öneriler	13	14
a) Denge	8	9
b) Hazırlık	5	5
TOPLAM	58	64

Öğretim programının olası durumu incelendiğinde “güçlü yönler”, “zayıf yönler” ve “öneriler” olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmaktadır. Güçlü yönler olarak; “bireysellik”, “olumlu tutum” ve “özgüven” kodları, zayıf yönler olarak; “profesyonel yeterlik” ve “eşitlik” kodları, öğretim programının olası durumuna ilişkin öneriler olarak ise “denge” ve “hazırlık” kodlarına ulaşılmıştır.

4.4.3. Olası Güçlü Yönler

Öğretim programının olası durumuna ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde; güçlü yönler olarak “bireysellik”, “olumlu tutum” ve “özgüven” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.4.3.1. Bireysellik

Katılımcıların yaklaşık yarısı(13/30), programı hazırlama yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğrencinin seviyesine göre öğretim programının ayarlanabileceğini, yine

aynı şekilde yerel şartlara ve ihtiyaçlara göre programın esnetilebileceğini belirtmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Sadece kendi okulum için istemem yani belli bir bölgede çalıştığım bölgede en azından ilçe bazında ya da seviyesi aynı olan okullar bazında ğretim programı hazırlamayı isterim. Çünkü bazı konular öğrencinin seviyesinin altında bazı konular da üstünde bunu belirleyip buna göre çalışma yapmak isterim”(29K).

“Ama esneklik sağlanabilir. Bir program hazırlanır. Ama bunun dışında farklı şeyler yapma imkânı verilir. Program temel seviyede tutulur. Zaten her alanda tarih olsun coğrafya olsun elektrik olsun İngilizce olsun öğretilmesi gereken temel bilgiler bellidir. Temel bilgiler verilir. Bunun zerine yöresel ihtiyaçlara uygun düzenlemeler yapma yetkisi öğretmene belki verilebilir. Mesela Hakkâri'deki insanla Trabzon'daki insanın ihtiyaçlarında birtakım farklılıklar olabilir. Onları ekleyecek ğretmen olabilir”(12E).

“Bizim yurdumuzda da olabilir örneğin matematik, hayat bilgisi, fen bilgisi, genel geçerliği aynı olan dersler eşit görülür ama yöresel olabilecek bir ormansal bir yöre ise orada marangozluğu öğrenecektir ocuk yani Karadeniz ise balıkçılığı öğrenecektir ocuk yani, bu konularda...”(22K).

“Tabiki bu çok iyi olur yani her okul kendi ihtiyacı çevresine bulunduğu çevreye ve ğrenci kalitesine kalitesi derken tırnak içinde syliyorum kalitesiz ğrenci olmasın seviyesine diyelim uygun planı hazırlamalıdır diye dşniyorum 1 sanayi bölgesindeki endüstri meslek lisesi çok daha farklı şeyler müfredatına ekleyebilir çünkü yarın öbür gün eleman olarak çalışacaklar ya da bir fen lisesinde ya da normal bir genel lisede şekillendirilmeli ve değiştirilmelidir diye dşniyorum bulunduğu bölgenin ihtiyacına göre”(27K).

4.4.3.2. Olumlu Tutum

Katılımcıların üçte birine yakını(9/30), program hazırlama yetkisinin okullara tanınmasına sıcak baktığını ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Evet olabilir okul bazında her zümre örneğin edebiyat öğretmenleri bir araya gelerek karar versin isterim neden olmasın”(11K).

“Programı bizim hazırlamamıza sıcak bakarım zaten herhalde devletin de yapmaya çalıştığı şey o tam gün yasasını geçirmeye çalışıyor ya öğretmenler için sabah 9 akşam 5 yani normalde ders saatleri böyle değil galiba o kalan ders saatlerinde bizim onu hazırlamamızı bekliyor yani programı hazırlamak için bana süre vermesi lazım yani beni tatilden daha erken geri getirmesi lazım o süreyi verdiği sürece bana 1 hafta verdi bütün zümre arkadaşlarımla beraber hazırlarım okulumun seviyesine uygun da hazırlarım ama işte bana süre vermesi lazım”(21K).

“İşte ben bir tek bu konuda yerelleşme taraftarıyım diyebilirim işe alım süreci kadar olmasa da bu konunun kesinlikle de okulların inisiyatifinde yapılmasını istiyorum...”(27K).

4.4.3.3. Özgüven

Sadece 1 katılımcı, öğretim programı hazırlama yetkisinin okullara tanınması durumunda kıdeminden dolayı programı hazırlayabileceğine dair özgüvene sahip olduğunu aşağıdaki görüşle ifade etmektedir:

“Hazır hissediyorum çünkü artık sekizinci yılımdayım. Hem okuduğum üniversiteden aldıklarımla hem de artık uygulamayı öğrendim. Yani artık ben bu işi biliyorum diyorum yani. İlk mezun olduğumda bunu diyemiyordum. Çünkü uygulama eksikti ister istemez. Şimdi karşılaşa karşılaşa deneyim kazana kazana yani ben kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum”(25K).

4.4.4. Olası Zayıf Yönler

Öğretim programının olası durumuna ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde; zayıf yönler olarak “profesyonel yeterlik” ve “eşitlik” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.4.4.1. Profesyonel Yeterlik

Katılımcıların neredeyse yarısı(14/30), öğretim programı hazırlama noktasında kendilerini yetersiz gördüklerini hatta merkez teşkilatın yani Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenleri bu noktada yetersiz gördüğünü, öğretmenlerin program hazırlama sorumluluğunu üstlenmeyeceklerini, piyasada çalışmamış öğretmenin hazırlayacağı

programın eksik ve yetersiz olacağını ifade etmektedir. Buna ilişkin ön plana çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Çünkü hazırladığınız programın esnek olması lazım çünkü yeri gelecek belki bazı bölümlerin değişmesi gerekecek siz hazırlasanız bile bu şey yapamadığınız önceden öngöremediğiniz şeyler ortaya çıkabilir esnek olacak zamana önem vermeniz lazım o programın o süre içerisinde tamamlanıp tamamlanamayacağına dikkat etmeniz lazım bütün bunları dikkate alacaksınız tabiki yani program hazırlama dersi gördük mü diye düşünüyorum ben yok ders planı hazırlamayı gördük ama program hazırlama görmedik biz üniversitede”(21K).

“Hani keşke zümre öğretmenler kurulu o kadar etkili olsa bu çerçeve program bize gönderileceğine biz otursak işte arkadaşlar şunları anlatalım, şu kadar sürede anlatalım, önce şunu anlatsak daha iyi olur bu bilgiyi verdikten sonra işte bu konuyu verdikten sonra bunu anlatalım çocuklara sarmal yapı çerçevesinde yine yapılabilir bu sonra buna geri dönelim öğretmenlik hani bu öğretmenlik mesleği bunları yapabilecek profesyonellikte olmalı diye düşünüyorum ama tabi uygulamaya baktığımız zaman herkes öyle mi acaba gerçekten bu yapılabilir mi noktası galiba hani belki Milli Eğitim Bakanlığı'nı da bu düşündürüyor ya bunlar beceremezler biz onlara gönderelim”(2K).

“...şimdi kişisel olarak ben evet sıcak bakarım ülke geneline baktığımızda sıcak bakılır mı çünkü bizim öğretmenlerimize böyle bir doğru bir tabir olacak mı bilmiyorum ama ölü toprağı serpmiş gibi yani sorumluluk almak zor geliyor öğretmenlere sorumluluk almaktan kaçanlar var birileri yapsın ben onu uygulayayım diye bekleyenler var karar alma konusunda sorumluluk almak istemeyenler var...”(30K).

“O öğretmenler belki hayatında hiç piyasada çalışmamış insanlar. Piyasanın ihtiyacını bilmeden hazırlanan program yetersiz olur. Güncel olmaz. Yeterli olmaz. Piyasada bu işi yapan insanların bu programlara katkı sunması gerekir. Yani tek başına öğretim programını hazırlama sorumluluğu öğretmene bırakılmamalıdır”(12E).

4.4.4.2. Eşitlik

Katılımcıların üçte birine yakın bir kısmı(8/30), öğretim programı hazırlama yetkisinin okullara tanınması durumunda her öğretmenin kendi programını hazırlama ihtimali için bir standardın yakalanamayacağını, yerel farklılıklardan dolayı programların farklılıklara sebep olacağını yani eşitliğin sağlanamayacağını ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Hazırlar peki bunların ölçme değerlendirmesi nasıl yapılacak? Yani başarı payını yani nasıl ölçeceğiz? Ortak başarı çizelgesini nasıl hazırlayacağız? Şöyle düşünün ben bir program hazırladım siz de benim yan zümremsiniz siz de bir program hazırladınız. Kastınız her öğretmenin kendi sınıfı için bir program hazırlaması mı yoksa tüm okul bazında mı? Biz ilçe merkezindeki bir okuldayız. O çocukların seviyelerini biliyoruz. Zümre olarak mı bir öğretim programı hazırlayalım yoksa ilçe olarak mı bir öğretim programı hazırlayalım? Sebebi şu ben bir program hazırladım. Mesela 2c sınıfı başka bir program hazırladı 2d sınıfı başka bir program hazırladı. Ben hazırladığım program doğrultusunda çocuklarımı sınava tutuyorum. Ölçme değerlendirme yapıyorum. Portfolyo olsun başka ölçme değerlendirme işlemleri olsun ve çocuklarım çok başarılı ama ulusal çaplı bir yarışmada bir bakıyorum benim programım ne kadar ölçülmüş olacak. Ben diyorum ki mesela beni ölçecekler ulusal şeyde benim çocuklarım burada başarısız çıktı ama bende kendime göre müfredatımı yokladım. Benim çocuklarım bende başarılı çıktı sizde başarısız çıktı beni ilgilendirmez. Böyle çatışma çıkmasın sonra”(19E).

“Zaten bu olmalı yani şu konular şu kazanımlar elde edilecek yine bunlar verilmeli bunları sınırsız olarak siz belirleyin denilmemeli. Belli bir kriter olmalı. Bu bölgede yetişmiş bir çocukla Hakkâri'deki imkânlarla veya Konya'daki imkânlarla yetişmiş bir çocuğun durumu farklı olabilir. Onlar için hazırlanan program farklı olabilir. Buradaki çocuğun imkânı daha fazla materyallere çok çabuk ulaşabiliyor. İkinci bir takviye alma imkânı var dersane var ve çok sınırsız imkânları var.”(29K).

“Onun da şöyle bir sıkıntısı olur bütün hocalar farklı çerçeve program hazırlar bu da homojen olmaz en azından çerçeve programın ana hatları belirtilmeli ülke

genelinde fakat içerikte bir geliştirme olabilir, yani eşgüdüm sağlamak için bir rehber konu listesi öğrencilerin kazanması gereken kazanımlar öğrencilerin çerçeve programda yer aldığı için daha adil olur diyebiliriz”(8K).

“Çünkü bu sefer her şeyi öğrencinin istediğine göre yapıyoruz. Burada da eşitsiz bir eğitim çıkabilir. Ama sonuçta aynı sınava sokuyorsunuz ama aynı şeyleri görmemiş bu çocuklar. Öğretmenin keyfine bağlılık oluşabilir diye düşünüyorum.”(7K).

4.4.5. Öğretim Programının Olası Durumuna İlişkin Öneriler

Öğretim programının olası durumuna ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde; öneriler olarak “denge” ve “hazırlık” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.4.5.1. Denge

Katılımcıların üçte birine yakın kısmı(8/30), program için genel amaçlar olması gerektiğinin yanında yöresel şartlara ve ihtiyaçlara göre programın hazırlanabileceğini, öğretim programını hazırlamaya sıcak bakılsa da sınavların varlığından dolayı belli bir sınırın altına inilemeyeceğini, bir çerçeve olması gerektiğinin yanında öğretmenlerin istediği gibi hazırlamaları durumunda istismara sebep olunabileceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Tabi belli bir şey olması gerekiyor üst şablon olması gerekiyor üst genel amaç mı diyeyim genel amaçlar olması gerekiyor ama bunun altında yöreden yöreye farklılık kaydedecek müfredat kendine özel kendine özel müfredat da belirlenmesi lazım diyecek ki atıyorum Doğu Anadolu’nun müfredat hazırlayıcısı artık milli eğitim benden şunu istedi ben bundan hangilerini verebilirim benim kültürümde benim yöremde hangilerini verebilirim? Bunları seçmesi lazım hangilerini rahatlıkla verebilirim hangileri daha sonraya kalmalı hangileri önce verilmeli? Bunların yapılması gerek bu tür hesaplamaların yapılması gerekiyor İstanbul bölgesi ya da Marmara Bölgesi bu şekilde kendi insanına bakacak benim insanım ne durumda yani”(14E).

“Çünkü merkezi sınav olunca öğretim planını ben yapsam bile çocuğa göre yapmak istesem bile o sınavda sorulacakları ben buna vereceğim yani öğretim

planım diğerlerinden pek farklı olmayacak o sınava kadarkileri ben zaten ona vermek zorunda kalacağım. Daha aşağısını veremem çünkü o, sınava girecek”(4K).

“Yalnız ben şunu tekrar vurgulamak istiyorum öğretim programının bir boyutu tamam bir çerçeve olacak öğretmen bunu istediği gibi kullansın aşamasında biraz muhafazakâr olunması taraftarıyım. Çünkü istenildiği gibi çeşitlendir denirse o iş yanlış yerlere çekilebilir. Manipülasyona açık istismara açık kişilerin elinde olmamalı”(18E).

“Şimdi hocam bizim ülkemizde öğrencileri üniversiteye alan merkezi bir sınav sistemi var. Ve bu sınavda öğrenciler tamamen aynı konulardan sorumlu. Ve farklı seviyelerdeki öğrenciler aynı sınava giriyor. Bu durumda eğer öğretmenlere esnetebilirsiniz denirse, kendiniz hazırlayınız denirse burada biraz sıkıntılar çıkabilir gibi geliyor bana. Öğrenciler açısından iyi, ama bizim ülkemizde bir gerçek var. Başarı üniversite sınavında yaptığı başarıyla ölçülüyor. O yüzden kimi okullar işte belki konuları çok az gösterecek, kimi daha fazla gösterecek, yine bu tür değişiklikler var ama en azından genel bir çerçeve var. İyi kötü herkes ona bağlı kalıyor. Ama öteki türlü sıkıntı daha çok çıkar gibi geliyor. Yani herkes kafasına göre bir şeyler işlemeye başlarsa daha büyük sıkıntı olur. Genel bir çerçeve olsun. İçinde istediğimiz gibi öğrenci seviyesine göre oynatmalar yapabilelim. Bana mantıklı geleni o”(7K).

4.4.5.2. Hazırlık

Katılımcıların küçük bir kısmı(5/30), öğretim programını hazırlama noktasında öğretmenin becerisinden hareket edilebileceğini, hizmet içi eğitimlerin veya program hazırlama seminerlerinin düzenlenebileceğini ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“...alternatif olarak farklı bir şey olsa diye söylenirse öğretmenlerin yine becerilerinden yola çıkarak öğretmene bırakılabilir öğretmene sana şu konular verilecek zaman yöntem sana ait denilebilir bu da öğretmenin becerisini gerektirir”(24E).

“Belki bir hizmet içi eğitime göndermesi gerekebilir devletin öğretmenleri öncelikle. Program hazırlama seminerlerine...(21K).

“Bölgesel farklılıkları mutlaka bulunduruyor; ama şu anda yapılan bir statik tek tipleştirme standartlaştırmaya çalışıyorlar. Bu da kötü bir şey değil; ama sizin bana vermeniz gereken ya hizmet içi eğitim bizim de 7 ayrı bölgemiz var. 7 ayrı bölgeye en azından hani hatta bölgeler değil yöreler bazında bölgenin de yöreler bazında ayrı bir hizmet içi eğitime tabi tutup ona göre bir şeyler yapması lazım”(1K).

“...bu uzmanların yardımıyla belki seminerler verilebilir hizmet içi eğitimler verilebilir denir ki okullardan bu işi yapmaya gönüllü olanlar gelsinler biz bu işi öğreteceğiz şu tür çalışmalarda bulunacağız gibi ekstra eğitimlerle...”(30K).

4.5. Bütçe

Araştırmanın dördüncü sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde bütçeye ilişkin ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar tablo 4.8.’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8. Mevcut Bütçe Durumu

Mevcut Durum	(kişi) f	(atıf) f
Zayıf Yönler	21	26
a) Kaynak Bulma	13	18
b) Ödenek Yetersizliği	6	6
c) Yönetim	2	2
Güçlü Yönler	11	11
a) Durumsallık	11	11
Bütçenin Mevcut Durumuna İlişkin Öneriler	7	9
a) Görev Dışı	3	5
b) Ek Destek	2	2
c) Denetim	1	1
d) Yerelleşme	1	1
TOPLAM	39	46

Bütçeye ilişkin cevaplar incelendiğinde “zayıf yönler”, “güçlü yönler” ve “öneriler” olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmaktadır. Zayıf yönler olarak; “kaynak bulma”, “ödenek yetersizliği” ve “yönetim” kodlarına ulaşılırken, güçlü yönler olarak; “durumsallık” koduna ve bütçenin mevcut durumuna ilişkin öneriler olarak “görev dışı”, “ek destek”, “denetim” ve “yerelleşme” kodlarına ulaşılmıştır.

4.5.1. Mevcut Zayıf Yönler

Bütçeye ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde “zayıf yönler” alt teması altında “kaynak bulma”, “ödenek yetersizliği” ve “yönetim” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.5.1.1. Kaynak Bulma

Katılımcıların üçte birinden fazlasının(13/30) aşağıdaki bazı görüşlerine göre bazen ders gereği ihtiyaç duydukları araç-gereç ve teknolojiyi kendi fedakârlıklarıyla çözmeye çalıştıkları, devletin okullara yeterli ödenek ayırmadığı ve bu sebeple okulların velilerin desteğine ihtiyaç duyduğu, merkeziyetçiliğe bu noktada karşı çıkıldığı, bütçe elde etmenin öğretmenin becerisine bırakıldığı anlaşılabılır:

“...bu iş biraz daha kendi manevi fedakârlığımızın üstüne bir de maddi fedakârlığımızı ekleyerek oluyor bir maaşımızı daha araç gereçlere hediye ediyoruz dürüst olmak gerekirse bu da aileyle aile içinde hanımla problemlere yol açıyor”(19E).

“...yöneticiler de velilerin aldıkları bağışa mahkûm bırakıyor aslında devlet de ikili oynuyor bir yandan diyor ki veliye okula bağış yapmayın diyor aidat vermeyin diyor bir yandan da sen ne o okula ödenek ayırmıyorsun arkadaş sen araç gereç mi alacaksın al şu parayı işte okula hizmetli mi alacaksın temizlik yaptırmak için al şu parayı demiyor. Öyle yöneticileri kendi kaderine terk ediyor parayı nerde bulursan bulun artık ben şöyle olacağın düşünüyorum ilerde öğretmenler kendi ceplerinden yine şey verecekler belli bir miktar karşılığında okula katkı yapmaları beklenecek belki ilerleyen safhalarda”(14E).

“Elinden geldiğince okul yardımcı olmaya çalışıyor ama yeterli olamıyor. Yeterli değil projeksiyon yok bizim sınıflarımızda şöyle her katta iki sınıfta projeksiyon var ve bize söylenen eğer projeksiyonla ders işlemek istiyorsanız o da her dersiniz

olmuyor tabiki dönüşümlü olarak o sınıfı kullanın diyor çocuklar yer değiştirsin. Gidin o sınıfı kullanın. Denedim bunu da ama olmadı. Oldu o ders de çok kaos oldu”(3K).

“Şimdi istesek bütçe yani bunun başka hiçbir açıklaması yok. Öğrencilerden para istediğimizde zaten onların ekonomik durumu belli. Okul yönetimi bunu mesela nasıl karşılayacak belli bir yere kadar ancak okulun birincil ihtiyaçları karşılanıyor. Bu konuda merkezîyetçi yönetime karşı çıkabilirim”(23K).

“Evet. Burada bazı şeyleri yapabilmek için gerçekten birtakım imkânlarla sahip olmanız gerekiyor. Bu imkânları bulmak sizin becerinize bırakılıyor. Yani okulla ilgili herhangi bir çalışma yapmak istediğinizde kendi kendinizsiniz. Okulunuzu bir yerlere taşımak istediğinizde ona uygun imkânları sağlayacak kişileri bulmak zorundasınız. Yoksa yapılmak istenirse de bunlar bulunuyor. Ama yapılmak istenmezse karşınıza direkt bütçe yok engeliyle de karşılaşıyorsunuz”(29K).

4.5.1.2. Ödenek Yetersizliği

Katılımcıların beşte biri(6/30), okulların işletme olarak algılanması sebebiyle yöneticiden bütçe elde etmesi beklentisinin oluştuğunu, ödenek yokluğundan dolayı da velilerden destek almaya çalıştıkları ve bunun da merkez teşkilat tarafından engellendiğini, yine aynı şekilde merkez teşkilatın yeterli bütçe ayırmamasından dolayı öğretmenlerin kendi imkânlarıyla eksikleri karşılamaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Her okul kendi içinde işletme gibi görülüp okulun müdürü tarafından yönetilmesi bekleniyor, aslında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bakıldığında o yüzden ihtiyaçlar kesinlikle karşılanmıyor hani çok daha şekilde eğitim verilebilmesi için benim açımdan bilgisayar laboratuvarının çok daha iyi hava alan bir yerde konumda olması gerekir. İşte bir projeksiyon alınması gerekir çalışması için gibi birçok eksiklerimiz var ama okul yönetimi kendi imkanlarıyla maalesef bunlara yetişemiyor”(5K).

“Okulda hiçbir şeye ödenek yok. Çocuklardan para toplamak zorundayız. Velilere de şey dendiği için hani okul sizden para isterse vermek zorunda değilsiniz şikâyet edin dendiği için ciddi anlamda kaos yaşıyoruz. Ben artık dilenci gibi

çocuklardan para toplamak istemiyorum. Cuma günleri ben cami önüne oturmuş dilenci kadar para topluyorum 1 liralık. Çünkü o paraları 6.sınıfların deneme sınavlarının paralarını toplamak zorundayım. Bu bir ciddi sıkıntı”(1K).

“Bunları elde etmek için öncelikle ben kendi bütçemden kendi maaşımdan kısıtlamalar yapmam gerekiyor. MEB’in bu materyallerle ilgili bana verdiği bir katkı yok hem ekonomik yönden hem de diğer yönden”(15E).

4.5.1.3. Yönetim

2 katılımcının, okul yönetiminin kendi imkânlarıyla eksikleri karşılamada yetersiz kaldığını, yönetimin bazen bütçe gerektiren işlere sıcak bakmadığını ve öğretmenleri eldeki imkânlarla yetinmeleri noktasında söylemlerde bulunduğu ilişkin görüşler aşağıda sunulmaktadır:

“Her okul kendi içinde işletme gibi görülüp okulun müdürü tarafından yönetilmesi bekleniyor aslında milli eğitim bakanlığı tarafından bakıldığında o yüzden ihtiyaçlar kesinlikle karşılanmıyor hani çok daha şekilde eğitim verilebilmesi için benim açımdan bilgisayar laboratuvarının çok daha iyi hava alan bir yerde konumda olması gerekir. işte bir projeksiyon alınması gerekir çalışması için gibi birçok eksiklerimiz var ama okul yönetimi kendi imkanlarıyla maalesef bunlara yetişemiyor”(5K).

“Evet, yönetim işimiz çok fazla başımıza iş çıkarmayın, olanla idare edin gibi kelimeler söyledi”(15E).

4.5.2. Mevcut Güçlü Yönler

Bütçeye ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde “güçlü yönler” alt teması altında “durumsallık” kodu ortaya çıkmaktadır.

4.5.2.1. Durumsallık

Bir kısım katılımcı(11/30), araç-gereç ve teknoloji ihtiyaçlarının rahatlıkla karşılanabildiğini yani bütçe bağlamında okulun iyi durumda olduğunu dile getirmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Tabi yönetim gerekli araç gereç ihtiyacını karşılıyor. Okulumuzda bu bağlamda hiçbir sıkıntımız yok. Bu imkânlar sağlanıyor. Talep ettiğimiz şeyler karşılanıyor”(29K).

“Şu ana kadar öyle bir sıkıntı yaşamadım. Bunları bir şekilde fedakârlık yaparak çözüyorum”(10E).

“İhtiyacımı bildirdiğimde reddedildiği olmadı”(13K).

“Kısa sürede halledilebiliyor”(17K).

“...Öğrencilerin de biraz hayal etmesi gereken şeyler üç boyutlu konularda katı cisimler de gerekebiliyor. O da dediğim gibi teknolojik olarak kullanıyoruz. Ama zaten okullarda akıllı tahta sistemine geçildiği için bizim okulumuzda da var. İsteddiğimizde kullanabiliyoruz. Biz daha çok tahta üstünde işlem yapıyoruz. Bazı öğretmen arkadaşlarımız bazı konular için ufak tefek modeller kullanıyor, ama onlar fazla maliyetli, ulaşılması zor şeyler değiller. O anlamda ben bir sıkıntı yaşamıyorum dediğim gibi istediğim zaman da diğer şeylere projeksiyon, sunum yapabilmemiz için bilgisayarı ulaşabiliyorum”(7K).

“Şimdi araç gereç noktasında bu aslında fatih projesi bunların hepsini halletmiş oldu bu yönüyle ne projeksiyon ne şu ne bu ne sistemi bir şeye gerek kalmadı aslında hepsi içinde var zaten şu anda öyle bir sıkıntı yaşamıyoruz...”(6E).

4.5.3. Bütçenin Mevcut Durumuna İlişkin Öneriler

Bütçeye ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde “öneriler” alt teması altında “görev dışı”, “ek destek”, “denetim” ve “yerelleşme” kodları ortaya çıkmaktadır.

4.5.3.1. Görev Dışı

Katılımcılardan küçük bir kısmı(3/30), yöneticinin bütçe elde etmek gibi bir görevi olmadığını, okulun da böyle bir amacı olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Yine bağışlar bu işin bir tarafı tabii ama bağış gelmiyorsa ne yapacağız? Böyle olunca yönetici zor durumda kalıyor. Bunu devlet sağlamalı yani yöneticiyi bu maddi konularla alakalı yükün altında ezdirmemelidir”(9E).

“Okulun işi eğitim olmalı. Bir öğretmenin işi de ders, eğitim vermek olmalı. Bir okul müdürünün işi okuldaki eğitim faaliyetlerini düzenlemek, takip etmek bunları daha iyileştirmek olmalı. Ama onun dışındaki işler okulun işi olmamalı. Okul böyle çok kendi alanından eğitimden dışarıya çok fazla sapmamalı. Okulun eğitim dışındaki işleri farklı bir şekilde görülmeli. Yani onları başkaları yapmalı. Okul şimdi para kazanmaya çalışırsa; eğitimi toplumsal gelişme için öğrencinin özgürleşmesi için değil de, para kazanmak için yapar ki bunu çok tehlikeli görüyorum”(12E).

4.5.3.2. Ek Destek

2 katılımcı, merkez teşkilattan okullara bütçe aktarılmasından ziyade okulun ihtiyaç duyduğu temel eksikliklerin karşılanmasını, toplanan vergilerden okullara aktarılmasını önermektedir. Buna ilişkin görüşler şöyledir:

“...bunun dışında bir şeyler yani merkezden okullara bir bütçe verilse kendi tabiki müdürlerin cebine verilsin demiyorum. Okulların bütçeleri verilse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ya da eksikleri gerçekten isteniyor ama yanıt alınamıyor bir şekilde gelmiyor dönüş olmuyor yazıyoruz yazıyoruz, yazdığımızla kalıyoruz. Bütçe anlamında değil de bizim eksiklerimizi karşılasın bizim okulumuzun ihtiyacı olan temizlik hizmetini karşılasın işte okul bekçi güvenlik hizmetini karşılasın ama bize bütçe vermesin biz buna da tamamız”(5K).

“Yüksek düzeyde vergi toplanıyor bu ülkede. Bu paralar okullara düzgün bir planlama yapılarak aktarılsa, yanlış kalemlere harcanan paralar okullara eğitime harcansa bu sorunlar çok kolay bir şekilde çözülür. Okulların maddi ihtiyaçlarının Türkiye'nin gücünü geçecek düzeyde olduğunu düşünmüyorum”(12E).

4.5.3.3. Denetim

Sadece 1 katılımcı, okula bütçe yetkisi verildiği takdirde o bütçenin nerelere harcandığına dair bir denetleme mekanizmasının olmasını şu görüşle önermektedir:

“Bütçenin nereye harcanacağı da belli olmaz okula o yetkiyi verirken bütçenin nereye gittiği gideceği onun da denetim mekanizması belli olursa hallolur”(21K).

4.5.3.4. Yerelleşme

Sadece 1 katılımcı, bütçenin merkez teşkilatın yerine hizmet yakınlığı açısından bir birim tarafından okula aktarılabilceğini aşağıdaki görüşüyle ifade etmektedir:

“Bizim için olur bir durum ama bunu da yapmıyor para zaten birilerine para geçirmek bu sıkıntılı bir iş onu takip etmek için tekrar müdürlerini görevlendirecek. Bunu yapmak yerine ilçelerde bir bütçe hazırlansa ve bu bütçeler okulun ihtiyaçları için kullanılsa atıyorum bizim okulda iki tane hizmetli çalışıyor. Bu iki hizmetlinin ücreti ilçe tarafından karşılsa hani birazcık daha hizmet yakınlığı vardır ya biraz yerleşmeyle alakalı hani ilçelerde böyle bir bütçe hazırlanan bölümler olsa çok daha mantıklı olur. Ankara'dan gelmesi yerine Şişli ilçesinden gelmesini beklemek çok daha iyi olur” (5K).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İstanbul merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara göre tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin okul merkezli yönetime ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada genel olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

Araştırmadaki katılımcılara göre (4/30), mevcut öğretmen istihdam sisteminde belli kriterlerin olduğu, haksızlığın olmadığı düşünülüyor ve bu istihdam sistemine güvenin yüksek olduğu söylenebilir. Bu yönleriyle mevcut öğretmen istihdam sisteminin adalet yönünden iyi bir sistem olduğunun düşünülüyor sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde öğretmen olmayı hedefleyen öğretmen adaylarının sayısı ile devletin ayırdığı kontenjanın tutarsız olduğu yıllardır tartışılmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmenin bir yolu, nitelikli öğretmen adaylarını seçmek suretiyle eleme sisteminin (4/30) olmasıdır. Bu nokta, öğretmen istihdamında merkezi sınav sisteminin savunulan yönleri arasında yer almaktadır. Bir diğer ulaşılan sonuç da, merkezi istihdam sisteminde devletin iş güvencesi (2/30) sağladığıdır. Merkezi istihdam sistemi, iş garantisi sunması açısından güçlü bir yön olarak görülürken aynı zamanda öğretmenleri çalışmamaya itmesi (1/30) sebebiyle zayıf bir yön olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında, merkezi istihdam sisteminin Kamu Personeli Seçme Sınavı(KPSS), üzerinden yapıldığı ancak bu sınavın dolayısıyla merkezi istihdam sisteminin öğretmen adaylarının yeterliklerini göz ardı ettiği (3/30) de görülmektedir.

Okul merkezli yönetimin avantajlarından birisi, yerel düzeyde karar alıcılara, yerel şartlara ve ihtiyaçlara göre eğitim politikaları ve girdileri belirleme fırsatı tanımasıdır (World Development Report, 2004). Yine bu bağlamda; Robertson, Wohlstetter ve Mohrman'a (1995, s.376) göre, okul merkezli yönetim sayesinde okul, eğitsel kararlarını toplumun ihtiyaçlarına göre düzenleyebilecektir. Oysa bu araştırmada merkezi istihdam sisteminin yerel veya bölgesel özellikleri, şartları ve ihtiyaçları

dikkate almadığı (2/30) sonucuna ulaşılmaktadır. Merkezi istihdam sisteminde öğretmen adaylarının üniversite başarıları gibi akademik özelliklerine dikkat etmeksizin onları aynı kefedeki değerlendirmek, merkezi istihdam sisteminin eşitlik boyutu açısından (1/30) zayıf bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hatry, Morley, Ashford ve Wyatt'a (1993) göre, okul seviyesinde yerelleşme, kurumsal olarak yenilik yapmayı teşvik edecek, okul çapında planlamaya güç sağlayacak, okul iklimine ve motivasyona olumlu katkı sağlayacak, öğretimin kalitesini artıracak ve öğrencinin başarısını yükseltecektir (akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.15). Yine bu paralelde, okul merkezli karar alma, okulların ve bölgelerin geleneksel ve bürokratik yapısından daha açık, katılımcı bir sisteme geçiş sürecinde ilişkileri ve rolleri değiştirmeyi teşvik etmektedir. Ayrıca, okul merkezli karar alma, birçok kişi tarafından öğrenci başarısını artırmada değerli bir yol olarak önerilmektedir (Fulbright, 1988, s.5). Bunlara ek olarak, Malen, Ogawa ve Kranz (1990), okul merkezli yönetimin genel olarak, yönetim yapılarındaki değişiklikleri yansıtmak, gelişmenin temel birimi olarak okulu tanımlamak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Yani okul merkezli yönetim, gelişmeleri teşvik etmede önemli bir araç olarak görülmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.2). Bu araştırmada da öğretmen istihdam yetkisinin okullara verilmesi durumunda, okulların kalite ve performanslarının artacağı (4/30), okulların bulundukları bölgenin ve yörenin ihtiyaçlarına, şartlarına ve özelliklerine göre kendi öğretmenlerini seçebilecekleri (1/30) sonuçlarına ulaşılmaktadır ve yukarıda ifade edilenleri doğrular niteliktedir.

Bu güçlü yanlara rağmen zayıf yönler de ifade edilmektedir. Okullar kendi öğretmenlerini kendileri seçebilirlerse yani bu konuda yetkilendirilirlerse nesnel bir seçim yapmanın zor olacağı, torpille istihdamın yaygınlaşabileceği ve doğrultuda adam kayırmacılığın olabileceği (18/30) sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenleri seçecek kişilerin yeterlikleri noktasında katılımcıların tereddüt içinde olmaları (8/30) bir diğer sonuçtur. Okullara öğretmen istihdam yetkisi verildiğinde, ülkenin birlik ve bütünlüğünün tehlikeye girebileceği düşüncesi (4/30) de çarpıcı bir sonuç olarak görülmektedir. Okulların kendi öğretmenlerini kendilerinin seçebileceği bir sistem getirilirse bazı bölgelerdeki okullara yoğun başvurunun olacağı, diğer bölgelere ise başvuruların düşük düzeyde olacağı ihtimali (4/30) öne sürülmektedir. Kalifiye öğretmenler sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş bölgelere yönelecektir ve bazı bölgeler ya

öğretmensiz kalacaktır ya da düşük nitelikteki öğretmenler bu bölgelere başvuracaktır. Bu durumdan da hem okulların hem de öğrencilerin daha genel anlamda ise Türkiye’deki eğitim kalitesinin olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir. Okullara öğretmen istihdam yetkisinin verilmesi durumunda, istihdam kriterlerinin ne olacağı konusunda da bir belirsizlik (3/30) kendini göstermektedir. Çarpıcı bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin kendilerini işe alma ve işten çıkarma yetkisine sahip kişilere veya kurullara karşı işlerini kaybetmemek adına taviz vermek zorunda kalabilecekleridir (1/30).

Yukarıda bahsedilen güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin olarak katılımcıların geliştirdikleri önerilere bakıldığında, öğretmen istihdam yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğretmen adaylarına mülakat yapılabileceği, öğretmenlik bölümleri için ayrılan kontenjanlara sınırlama getirilebileceği, merkezi istihdam sistemi sayesinde tarafsız bir şekilde öğretmen istihdam edilebileceği (22/30), okulların kendi ihtiyaçlarına göre öğretmenlerini seçebileceği, bunun için de öğretmenlere çeşitli imkânlar sunabileceği (7/30), öğretmen istihdamının merkezi veya okula dayalı değil de yerel olabileceği (2/30) sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Hatry, Morley, Ashford ve Wyatt’a (1993) göre okul merkezli yönetim diğer paydaşların katılımına yer vermeksizin kararların yönetici tarafından verilmesine olanak verirken bazı durumlarda da okullar paydaşların katılımları ve birlikteliği ile yönetilmektedir. Özdemir’e (1998) göre de karar alıcı pozisyonundaki yöneticiler, alınacak kararları uygulamaya geçirecek işgörenlerle paylaşmadığı zaman, alınacak kararların başarılı olma ihtimalinin düşeceğinin de farkında olmaları gerektiğini ifade etmektedir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147). Nitekim, Watkins (1991), kararlara katılmanın örgütsel iletişimdeki sorunları ortadan kaldıracığını ifade etmektedir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147). Bu ifade edilenlerin yanında bu araştırmada da okullarda öğretmenlerin görüşlerine ve fikirlerine başvurularak kararların şekillendirildiği yani öğretmenlerin kararları etkileyebildiği (7/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Wohlstetter ve Briggs’e (1994, s.17) göre okul merkezli yönetimde yöneticinin şu rollere sahip olduğu ifade edilmektedir: katılım yapılarını düzenlemek, paydaşları motive etmek ve onlara koçluk yapmak, değişimi kolaylaştırmak ve dış dünyayla bağlantı kurmak. Bu rollerin yanında, Duttweiler (1990) ise, okul merkezli yönetimde, eğitim yöneticisinin okul merkezli yönetim anlayışının niçin istendiği hususunda anlayış

ve destek sağlama gibi bir role de sahip olduğunu ifade etmektedir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.150). Okul merkezli yönetim modellerinden birisi de nihai karar verme yetkisini elinde bulunduran yöneticiye okul kurulunun öneride bulunabildiği modeldir (Hess, 1991, akt: Brown & Hunter, 1998, s.96). Belki de okul merkezli karar almada kimsenin rolü yöneticinin rollerinden daha fazla etkilenmeyecektir. Yönetici, orta kademe yöneticisi, yapılan politikaların uygulayıcısı, bölgedeki mevcut durumla uyumun geliştiricisi ve koruyucusu olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak, okul değişiminin destekçisi, okul gelişiminin kahramanı, değişim ve gelişimin rehberi ve başarısının yöneticisi olsa da yönetici yalnız ve izole bir kişi olarak da tanımlanmaktadır (Arterbury & Hord, 1991, s.3-4). Yönetici, okulunun ihtiyaçlarının karşılanmasını garantilemek ve politika gelişimine personelin katılımını teşvik etmek ve yer almalarını sağlamak için onlarla işbirliği geliştirmeye gerek duyacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.4).

Okul merkezli yönetimde, hem okullara hem de çalışanlara yeni roller ve sorumluluklar yüklenmektedir. Duttweiler (1989), bu rollerden ve sorumluluklardan şöyle bahsetmektedir: Yöneticiler, değişimin ana yürütücüsü rolündedirler. Politikaları dikte etmekten ziyade, çalışanlarla yetkilerini paylaşırlar ve öğretim lideri olarak çalışanlarıyla eğitim sürecinde işbirliği yapmaya çalışır (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.148). Örneğin Teksas'ta devlet okulları yöneticilerinin yorumlarına göre, bir okul merkezli yönetim programı işbirlikçi karar alma aracılığıyla karar almak için okul personelinin otonomisini artırarak okulların eğitim kalitesini geliştirmelerine izin vermektedir (Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51).

Yöneticilerin, okulun imkânlarına ve ihtiyaçlarına göre hedefleri belirleme, öğretim programını seçme ve geliştirme, eğitim ve öğretim yöntemleri belirleme, aileleri bilinçlendirme ve diğer bölgelerdeki okullarla uyumluluk ve işbirliği içinde çalışma gibi rolleri vardır. Yöneticiler, yönetim süreçlerini iyi öğrenmeliler ve insan kaynakları yönetimi, iş yönetimi, bina ve tesisatın verimli ve etkili şekilde kullanımı, güvenlik, iletişim ve halkla ilişkiler alanlarında kendilerini yetiştirmiş olmalılar. Yöneticilerin, karar alma gruplarını geliştirme, güçlendirme, planlama ve örgütleme, güdüleme ve değişiklikleri yönlendirme görevleri de vardır. Yönetilenlerin yeni rolü, tüm personelin okul başarısındaki rollerini maksimum seviyeye çıkarmaya çalışmaktır. Okul merkezli yönetimin yöneticiler üzerindeki etkisi arabulucu, dengeleyici ve uzlaştırmacı rolündeki yöneticilerin daha işbirlikçi karar alma rejimlerine doğru yaklaşımda beceri ve kapasite

açısından mücadele vermeleridir (Cranson, 2001, akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.149). Hatta Murphy ve Louis'e (1994) göre, öğretmenlerin kararlara katılımları konusundaki motivasyonları, yöneticileriyle ilişkilerinden etkilenmektedir (akt: Brown, Boyle & Boyle, 1999, s.329). Dimmock'a (1993, s.5) göre; yönetici, karar almada öğretmen katılımının boyutunu ve yapısını şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Yöneticinin bireysel katkıya değer verdiği ve katılımı teşvik ettiği durumlarda katılımın personel arasında yüksek olması muhtemeldir ve bunun sonucunda karar alma süreci olumlu yönde etkilenir. Bu şartlar oluştuğunda, katılım yönetim ve öğretmenler arasında artan güven ile sonuçlanır (Dimmock, 1993, s.5). Tüm bu ifade edilenlerin yanında bu bağlamda, yöneticinin öğretmenlere motivasyon sağlaması öğretmenlerin kararlara katılımları noktasında teşvik edici bir durum olarak görülmekte ve yöneticinin çizdiği profilin de karar alımlarını etkilemede çok önemli olduğu (4/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul merkezli yönetimin amaçlarından birisi, okulun yönetiminde öğretmenlerin ve diğer paydaşların katılımını sağlamak ve onların yeterliklerinden istifade etmektir (Başaran, 2006, s.145-146). Carlson (1996) da, okul merkezli yönetimi, sorunların yerinde çözüme kavuşması için eğitim çalışanlarını yönetime katmak, onların yeterliklerine ve bilişsel seviyelerine güvenerek verilen kararların uygulanması sorumluluğunu sağlamaktır şeklinde yorumlamaktadır. Yine okul merkezli yönetimin diğer bazı avantajlarından bahsedilecek olursa, öğretmenlerin uzman olduklarını hissettikleri okul meselelerinde yer almalarını sağlar. Beraberinde, mesleklerinde yetişkin bir statüye sahip olmayan ergenler gibi muamele görmenin verdiği eziklik hissini azaltır (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351). En azından ilk başlarda daha yüksek bir motivasyon sağlar ve daha büyük bir profesyonellik duygusu yaşatır (David, 1988, 1989; Sickler, 1988, akt: Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351) ve öğretmenler o kararların uygulandıklarını gördükleri için daha fazla sorumluluk üstlenme eğilimleri artar (Carnoy & McDonnell, 1989, akt: Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351). Tüm bu ifade edilenlerin aksine, bu araştırmada öğretmenlerin okullarda karar alımlarında fikirlerine ve görüşlerine değer verilmediği, bazen de ön plana çıkan öğretmenlerin yıldırma ile önlendikleri (18/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Bauer (1992), öğretmen, veli ve okul personeli gibi paydaşların okulu ve öğrenciyi etkileyen programlar ve politikalar hakkında daha fazla söz hakkına sahip olması

gerektiğini savunmaktadır (akt: Lontos, 1994, s.1). Oysa bu araştırmada öğretmenlere formaliteden söz hakkı verildiği, yöneticilerin karar almada baskın olabildiği, kararların mevzuat engeline takılabildiği ve bazen de kararların formalite gereği alındığı (17/30) sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Okul merkezli yönetimin öğretmenlerden yeni talepleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin daha önce sorumlu olmadıkları birçok sorumluluğu üzerlerine almalarını istemektedir. Onların zamanlarından çok fedakârlık yapmalarını da istemektedir. Öğretmenleri rutin işleri arasında olmayan sorumlulukları, öğrenmek zorunda oldukları sorumlulukları ve yeni uzmanlık alanlarına genişlemelerini gerektiren sorumlulukları bilmedikleri bölgelerde yerine getirmek durumunda bırakmaktadır (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.351).

Geçmişe bakıldığında yöneticilerin karar alma sürecinde uyguladıkları otoriter tekniklere ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bazı yöneticiler, işbirlikçi karar alma sürecinde okul personelini dahil etmekten ziyade kendi yetkilerini teslim etme veya paylaşma konusunda isteksizdir (Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.51). Sobo'ya (2002, s.2) göre ise, okul yöneticileri kararları tek başlarına alamadıklarından okul merkezli yönetimi yetki alanlarına tehdit olarak görmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine değer vermediği, alınan kararların yönetici engeline takılabildiği ve yöneticilerin kendi kararlarını dayatma yoluna gidebildiği (17/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Ertekin (1978) ve Yıldırım (1989) araştırmalarında, öğretmenlerin her türlü kararlara katılmada istekli olduklarını vurgulamaktadır (Kapusuzoğlu, 2008, s.149). Cotton'a (1992, s.7) göre ise, öğretmenler genellikle önemli kararlar almaya katılımdan uzak durmakta ve birbirleriyle sık ve anlamlı iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. Nitekim bu araştırmada da karar almada ve uygulamada öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçtıkları ve işbirliğine yatkın olmadıkları (7/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenler karar almada etkin olarak yer almaktan izole edilmiştir ve idari ve dış (okula) politika gelişimine bağıdırlar. Geçmişte, öğretmenler kendi binalarında birbirleriyle sınırlı bir iletişime sahipti, ayrıca fikir ve bilgi kaynakları olarak birbirlerinden ve tüm kadrodan çok az yararlandılar. Okul merkezli karar almada, öğretmenlerin yerleşke toplumunda ilişkiler geliştirmeleri, personelle ve ailelerle

bağlantılı olmaları beklenmektedir. Bu etkileşimler, yerleşkeleri için kararlar almaya katılmaları ve fikirlerini ve endişelerini paylaşmaları için öğretmenlere bir ortam sağlar (Arterbury & Hord, 1991, s.3). Hatta Oswald (1997), öğretmenlere, velilere ve diğer toplum üyelerine okulla ilgili işlerde ve görevlerde yetki verilmesinin ve sorumluluklarının farkında olmalarını sağlamanın okul merkezli yönetimin başarılı olmasına katkı sağladığını ifade etmektedir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.148). Kabadayı (1982) tarafından yapılan araştırmada, doyumsuzluğun öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlayıcı örgütsel ortamların bulunmayışına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Açıkgöz (1984) ise iş doyumunun karar koşullarına olumlu ve anlamlı düzeyde bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Leithwood ve Menzies (1998, s.341), yöneticilerin kendi okullarında okul merkezli yönetimin sonuçlarının ne olacağını ve okul merkezli yönetimin hangi şeklinin uygulanacağını belirlemede kritik bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, okul yöneticisi, okul çapında karar almaya katılımı teşvik eden kişidir (Robertson, Wohlstetter & Mohrman, 1995, s.394-395) ve öğretmenlerin kararlara katılım konusunda isteklilikleri temel olarak yöneticileriyle ilişkilerinden etkilenmektedir (Murphy & Louis, 1994, akt: Brown, Boyle & Boyle, 1999, s.329). Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin fikirlerini bildirmelerinin yöneticinin tavrıyla ilişkili olduğu, fikirlerinin uygulanmasının onları kararlara katılım konusunda teşvik ettiğini (17/30), yöneticinin kararları alma ve uygulama noktasında öğretmenlerle işbirliği yapmasının önemli olduğu (8/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Bir okul bölgesinin okul merkezli karar almayı uygulamada başarıya ulaşabilmesi için karar alma mekanizmasındaki çeşitli kurumlar sinerji içerisinde çalışmalıdır. Her bir yerleşke, gelişme amacı taşıyan yerleşme vizyonunun bir parçası olmalıdır. Ancak, benzersizliğin sürdürülmesi gerekmektedir. Yerleşkelerin tüme ne aynı olmalıdır ne de aynı düşünmelidir. Ama her biri birlikte düşünmenin bir parçası olmalıdır. Sinerjik bir okul bölgesi geliştirmenin temel aracı planlamadır (Arterbury & Hord, 1991, s.6). Tüm bunların yanında yöneticinin, öğretmenlerin ve personelin bir takım olarak çalıştığı bir yerleşkede okul merkezli karar alma daha başarılı olacaktır. Diğer taraftan, okuldaki karar grupları belirledikleri hedefleri başarmak için uyum içinde çalışmazsa karar alma minimum seviyede olacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.7). Bu ifadeler ışığında bu

araştırmada öğretmenlerin, karar alma mekanizmasında akademisyen, denetmen gibi uzmanların becerilerinden yararlanmak istedikleri (7/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Steinberg'e (1990) göre, profesyonel kurum temsilcileri olan öğretmenler de rollerinin değiştiğini göreceklardır (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.3). Öğretmenler sıklıkla öğretmen haklarının ve sözleşmelerin koruyucuları olarak hareket etmelerine rağmen, okul merkezli yönetim modeli kurum temsilcisinden esneklik gerektirmektedir. Okul merkezli yönetim öncesi modelde kurum temsilcileri, okul sistemiyle doğrudan yüz yüze gelebiliyordu ve konuları müzakere edebiliyordu. Yani, okul merkezli yönetim modeli, tüm alanlardaki karar alımlarında işbirliğini ve dayanışmayı içine almaktadır. Ya öğretmenlerin ya da yöneticilerin temsiliyeti, tipik kurumsal bir bağlantıydı. Okul merkezli yönetimde ise, kurum temsilcilerinin öğretmenlerle, yöneticilerle, okul kuruluyla ve daha geniş eğitim topluluğuyla ortak hareket etmeye ihtiyacı vardır (Arterbury & Hord, 1991, s.3). Gibbs (1991), birçok okul kurul üyesinin de yeni rol beklentilerini tecrübe edeceğini ve müfettişlerin, diğer merkez teşkilat personelinin ve yöneticilerin de rollerinin değiştiğini ifade etmektedir (akt: Arterbury & Hord, 1991, s.3). Bölgenin genel müdürü ve yönetim birimi, operasyon direktörü, üstten alta emir ulaştırıcılar ve müfettiş yeni davranışlar sergileyecektir. Bu yeni davranışlar, katılımı teşvik etme, yönetsel takımın bir üyesi gibi hizmet etme ve tepeden aşağıya değişimi teşvik etme ile tanımlanmaktadır (Arterbury & Hord, 1991, s.3).

Aytaç'a (1999, s.71) göre, karar alma sürecindeki katılımcıların, alınan kararlarda sorumluluk üstlendiklerinde daha nitelikli kararların alınabileceğini ifade etmektedir. Bauer'e (1992) göre de, öğrencilere en yakın kişilerin eğitim hakkında kaliteli kararlar alabileceğidir. Ayrıca, okullardaki uzmanların, eğitim-öğretim kalitesini artıracak kararlar alınmasını sağlayacakları belirtilmektedir (Conway, 1984, s.16; Estler, 1988, akt: Smylie, Lazarus & Conyers, 1996, s.181; Lindelow & Heynderickx, 1989, s.112; Lionton & Lashway, 1997, s.228-229; Myers & Stonehill, 1993, s.1; Oswald, 1995, s.1). Lange'a (1993, s.99) göre ise, otonomi sağlandığı takdirde okul merkezli yönetim sisteminde merkezi bir okul yönetiminde alınacak kararlardan daha nitelikli kararlar alınabilir. Bunlara ek olarak, Wagstaff ve Reyes (1993, s.1), okul merkezli yönetimdeki kilit noktanın okul kadrosunun kararlara katılımı yoluyla yönetim olduğunu belirtmektedir. Caldwell ve Wood (1992, s.41-44), okul merkezli yönetim sayesinde okulda alınan kararlara öğretmenlerin katılımlarında artış olacağını ifade etmektedir.

Ayrıca, Rodriguez ve Slate (2005, s.18), tüm paydaşların okul yönetimi konusunda söz hakkına sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu ifade, demokrasi kavramıyla ilişkilendirilebilir. Bu araştırmada da bu paralelde, karar alma mekanizmasına öğretmenlerin ve yönetimin yanında diğer bazı paydaşların da katılması durumunda, alınacak kararların daha kaliteli hale gelebileceği, farklı bakış açılarından durumlara bakılabileceği, sorunlara farklı çözüm yolları üretilebileceği (25/30) ve demokrasi kültürünün bu şekilde yerleşebileceği (12/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Kapusuzoğlu (2008, s.143), okul merkezli yönetimin amacının okulun bulunduğu çevreyi geliştirmek, yönetimin verimliliğini yükseltmek, çalışanların iş doyumunu artırmak ve sürekli gelişimlerini sağlamak ve okul etkinliklerini okul çevresindeki paydaşlarla işbirliği ile iyi bir düzeye getirmek olduğunu ifade etmektedir. Yine bu bağlamda, Kapusuzoğlu (2008, s.146), Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurumları Yönergesi'nin okulun çevre ile paylaşımda bulunması, okulun akademik çevreyle işbirliği yapması, okulun iç ve dış paydaşları, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcilerinin eğitim yönetim ve karar süreçlerine katılımları gibi amaçlar taşıdığını eklemektedir. Bir diğer tartışma da öğretmenlerin karar alma sürecinde yer aldıklarında ortaya çıkan kararlara bağlı olduklarıdır. Onlar, karar alma mekanizmasında yer alarak aldıkları kararlara aidiyet hissi duyarlar (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.350). Bu bağlamda bu araştırmada paydaşların da kararlara katılmaları durumunda okula aidiyet hissedecek olmaları (2/30), okulla ilişkilerin olumlu yönde etkilenecek olması (2/30), iletişim sorununun çözülecek olması (2/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul merkezli karar almaya dâhil olması beklenen gruplar öğrenciler, aileler ve öğretmenlerdir. Geleneksel modelde, öğrenciler operasyonel ve politik kararlardan ayrı tutulmaktadır. Yeni okul merkezli yönetim modelinde öğrenciler özellikle daha yetişkin öğrenciler, karar almaya katılmak suretiyle girdi ve tavsiye sağlayarak politikaları etkileyebilmektedir (Arterbury & Hord, 1991, s.2). Nitekim bu araştırmada okulun paydaşlarından öğrencilerin karar alma mekanizmasında yer almaları durumunda öğrenciler kendilerini değerli hissedecekleri (2/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Başaran (2006, s.146), okul merkezli yönetim sayesinde okul personelinin okula daha çok bağlılık hissedeceğini, personelin okuldaki faaliyetlere katılımlarının artacağını ve

öğrencilerle personelin daha iyi ilişkiler kurmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda, Caldwell ve Wood (1992, s.41-44), okul merkezli yönetim ile öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin gelişeceğini, paylaşımlı karar almada ve okul merkezli yönetime adanmışlıkta artış olacağını ifade etmektedir. Yine buna paralel olarak Başaran (2006, s.145-146), okul merkezli yönetimin bir amacının toplumun yüzünü okula çevirmek olarak ifade etmektedir. Hatta, okul merkezli yönetimin okulun daha fazla sahiplenilmesinde katkısının olacağı ifade edilmektedir (Beers, 1984, akt: Lindelow & Heynderickx, 1989, s.131; Cranston, 2001, s.18; Lindelow & Heynderickx, 1989, s.118). Bunlara ek olarak bu çalışmada, paydaşların karar alma mekanizmasına dahil olmaları durumunda empati becerisi kazanabilecekleri (2/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Oswald (1977), alanlarında uzman kişilerden bazı konularda yararlanmanın okul merkezli yönetimin başarılı olması için gereken yollardan biri olduğunu ifade etmektedir (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.148). Buna rağmen, bu mekanizmalara diğer paydaşların katılmaları konusunda da olumsuz bir tutumun varlığı (10/30) bu çalışmada ulaşılan önemli bir sonuçtur.

David (1995/1996, s.6), okul merkezli yönetimin herkesin okuldaki her şey hakkında karar alabileceği anlamına gelmediğini vurgulamaktadır. Bunun yanında, öğretmenler, karar alımlarında güçlü bir role sahip olmak istemekle yöneticinin rollerini terk etmesini istemek arasında kalmışken, hangi sorumlulukların kendilerine ait olması gerektiğine karar verememekte ve bunu nasıl iddia edeceklerini bilmemektedirler (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.357). Buna ilişkin olarak, Kapusuzoğlu'na (2008, s.149) göre ise öğretmenler; okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin politikaları, bölgesel politikalara göre araç-gereç ve teknoloji seçme, öğretim ilke ve yöntemleri, insan kaynakları gelişimi ve hedeflerin belirlenmesi ve planlamasında kararlara katılmalıdırlar.

Karar alma için verilen yetki; öğretim programlarını, insan kaynaklarını ve bütçeyi belirlemede kullanılmaktadır. Hatta, kararlar bölge kapsamında geniş bir aktör dizisini içine almaktadır: yöneticiler, öğretmenler, aileler, toplum temsilcileri ve öğrenciler. Bu bölge aktörleri sıklıkla meslektaşlarını temsil etmek için bir takım veya bölge konseyi şeklinde organize olmaktadır. Takdir yetkisi ve nüfuz gücü verildiğinde, karar alma takımları farklı öğrenci popülasyonlarına göre şekillenen öğrenme yaklaşımlarını

tasarlamak için yetkilerini kullanabilir (Arterbury & Hord, 1991, s.2). Hesap verebilirlik, otonomi ve bölge çapında paylaşılan yetkinin eşlik ettiği okul merkezli karar alma, öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için okullara daha çok esneklik verir. Birçoğu başarısız olma riskinde olan ve giderek artan öğrenci çeşitliliğinden dolayı, okullar programlarda ve öğretimsel stratejilerde daha az tekdüze olmaya ve tek bir kalıba daha az uymaya ihtiyaç duyacaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.8). Bu bağlamda bu araştırmada mevcut öğretim programının öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine göre öğretmenlere esneklik sağladığı (12/30) ulaşılan sonuçlardan biridir.

Öğretmenlerin ülkemizdeki sınavlardan dolayı öğretim programlarında ortak bir çerçeve olmasını savunmaları (6/30) bir diğer sonuçtur. Ayrıca, mevcut öğretim programı özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere bir rehber olmaktadır (5/30). Bunlar, öğretim programının güçlü yanları olarak ulaşılan diğer sonuçlardır.

Öğrencileri etkileyen kararların öğrencilere en yakın kişilerce alınması gerekliliği yaygın bir görüştür (Bryk ve diğerleri., 1998b, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.4; Clune & White, 1988, akt: Rodriguez & Slate, 2005, s.15). Çünkü Peterson (1991, s.2), öğretmenlerin ve yöneticilerin merkez teşkilata göre okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hassas olmaya yatkın olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca, üst yönetim kararlar almak için ihtiyaç duyulan doğru bilgiye sahip değildir çünkü onlar problemlerden çok uzak bir durumdadır (Levey & Acker-Hocevar, 1998, akt: Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.58). Nitekim Robertson, Wohlstetter ve Mohrman'a (1995, s.376) göre okul merkezli yönetim okulun kararları toplumun ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre alabilmesine imkân sağlamaktadır. Öğretmenler, sınıfa ve öğrencilere yakın oldukları için onlar karar alma sürecine katkı sağlayacak önemli bilgilere sahip olmaları muhtemeldir. Sonuç olarak, alınacak kararların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha iyi ayarlanması beklenmektedir (Weiss, Cambone & Wyeth, 1992, s.350). Bunlara ek olarak Ferlie, Ashburner ve Pettgrew'a (1996) göre, okul merkezli yönetim, yetkinin ve sorumluluğun işin gerçekleştiği yere en yakın kişilerle paylaşılmasıdır (akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147). Oysa bu araştırmada öğretmenlerin mevcut öğretim programını öğrencileri için bireyselleştiremedikleri (23/30), öğretmenlerin program konusunda çok da özgür hareket edemedikleri (18/30) sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Clune ve White'a (1988) göre, okul merkezli yönetim öğretmen rollerinde ve sorumluluklarında büyük değişiklikler getirmezken, değişiklikler yapabilmek için öğretmenlere fırsatlar ve esneklik sağlamaktadır (akt: Oswald, 1997, s.191). Yine bu bağlamda, Cotton'a (1992, s.10) göre öğretmenler öğretim programına ilişkin kararları etkileyebilmeyi veya karar alabilmeyi istemektedir. Nitekim okul merkezli yönetim, okulun öğretim programına odaklanabilmesini ve programı tasarlayabilmesini sağlamaktadır (Lindelow & Heynderickx, 1989, s.128). Ayrca, Klecker ve Loadman'a (1998, s.359-360) göre öğretmenler karar verme; mesleki gelişim; meslektaşlarının kendi bilgi ve uzmanlıklarına saygı ve nitelik; öğrenmeye yardımcı olma, etkili programlar ve öğretim teknikleri kullanmada yararlılık; özerklik ve etkililik boyutlarında yetkilendirilmelidirler. Bu araştırmada da öğretim programı hazırlama yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğretmenlerin bu programları öğrenciye ve yerel şartlara göre bireyselleştirmek istedikleri (13/30) sonucuna ulaşılmaktadır. Ve bu yetkinin okullara verilmesi noktasında öğretmenlerin olumlu bir tutum içinde oldukları (9/30) da görülmektedir.

Bu çalışmada 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip 1 katılımcı, öğretim programı hazırlama yetkisinin okullara verilmesi durumunda kıdeminden dolayı öğretim programı hazırlayabileceğine dair özgüvene sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu katılımcı öğretmenlerin kariyer evreleri açısından 2. evre olan Durulma Evresi'nde bulunmaktadır. Leithwood'a (1990) göre, profesyonel yeterlik açısından bu evredeki öğretmenlerin özelliklerinden birisi, öğretim programının bazı bölümleri ile ilgili belli öğretim modellerini geliştirmek amacıyla deneme-yanılma sürecini alışkanlık haline getirmektir (akt: Bakioğlu, 1996, s.23).

Cotton (1992, s.13), okulun öğretim programı konusunda karar almada öğretim personelinin dâhil etmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna ilişkin olarak Ramsey ve Clark (1990) ise, program geliştirmenin öğretmenin rollerinden birisi olduğunu ifade etmektedir (akt: Yalçınkaya, 2004, s.592). Oysa bu araştırmada öğretim programı hazırlama yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğretmenlere ilişkin profesyonel yeterlik konusunda tereddütlerin olduğu (14/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Sobo (2002, s.2-3), okul merkezli yönetim sisteminde okulların sahip olacağı imkânlarda standart yakalamanın zor olduğundan bahsetmektedir. Tümü olmasa bile

birçok okul kurulu üyesi bölge çapındaki prosedürlerin ortak bir standardı olması gerektiğini ve mevcut durumun devamını savunmaktadır (Arterbury & Hord, 1991, s.3). Bu ifade edilenleri doğrular nitelikte bu araştırmada, her öğretmen veya okul kendi programını hazırladığı takdirde programda eşgüdüm sağlanamayacağı yani farklı programların hazırlanabileceği, bir standardın yakalanamayacağı (8/30) sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Okul merkezli karar alma süreci iyi düşünülmeli, amaç taşınmalı ve iyi planlanmalıdır. Ulaşılması beklenen amaç, program kalitesinin artması ve okullarda eşitliğin sağlanmasıdır. Bu yüzden çıkan sonuçlar tüm öğrencilerin başarı çıktılarının yükselmesi olmalıdır (Arterbury & Hord, 1991, s.8). Nitekim okul merkezli karar almanın amacı, tüm öğrencilerden yüksek düzeyde eğitsel çıktılar almaktır (Arterbury & Hord, 1991, s.4).

Oswald (1997, s.197), okulların ders içeriklerine ilişkin devletin hazırladığı rehberi izledikleri sürece kendi eğitim programlarını tasarlamakta serbest olduklarını ifade etmektedir. Bu araştırmada da bu bağlamda, öğretim programını hazırlama yetkisinin okullara verilmesine karşı öğretmenler olumlu bir tutum gösterebilir de ulaşılması gereken ortak hedeflerden dolayı bir çerçeve programın olması gerektiği (8/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Bazı araştırmacılara göre devlet tarafından sunulan yönergedeki eğitim eksikliğinden dolayı yöneticiler ve öğretmenler okul merkezli karar alma sürecine katılmaya yeterince hazır olmayabilirler (Noel, Slate, Brown & Delgado, 2008, s.58). Nitekim bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim programı hazırlama konusunda eğitime ihtiyaç duydukları (5/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Yerleşke personelinin bir takım olarak çalışması ve okul merkezli ortak karar almaya katkı sağlayan yeni becerileri geliştirmesi için bölge, kaynaklarını erişilebilir kılmaktadır. Okul merkezli karar almanın başarılı olduğu okul bölgelerinde, merkez teşkilat kadrosu kolaylaştırıcı rolü oynar. Bu yeni rol ve davranış kalıpları, okulun belirlenen ihtiyaçlarına ve kararlarına cevap vererek yardımcı bir tutum gösterir (Arterbury & Hord, 1991, s.7). Nitekim bu araştırmada okullarda bütçe anlamında çok büyük sorunlar yaşanmadığı, araç-gereç ve teknoloji açısından okulların iyi durumda olduğu (11/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

İç ve dış gelir desteği olmadan hiçbir sistem değiştirilemez (Özdemir, 1998, akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147). Okul merkezli yönetim sayesinde eğitim kurumunun bulunduğu çevreden güç alınmış olur (Başaran, 1993, akt: Kapusuzoğlu, 2008, s.147). Diğer merkez teşkilat personelinin yeni davranışlarda bulunmaları da gerekecektir. Merkez teşkilatta üretilen politikaları ulaştırmak ve okullardaki uygulamalarını gözlemlemekten ziyade, onlar okula cevap vereceklerdir ve değişim çabalarında onlara yardımcı olmak için onlar için kolaylaştırıcı ve kaynak olarak hizmet edecektir. Birçok merkez teşkilat personeli belirli akademik alanlarda uzman veya eksper olarak yerleşkelerden izole edilmiş gibi görülmektedir. Okul merkezli karar almada, onlar çeşitli yerleşke etkinliklerine bütünleşmiş olacaklardır. Onlar, eğitim sağlayabilir, bölge kapsamında insan ve materyal kaynaklarını yerleşke için koordine edebilir, okulun otonomisini destekleyebilir ve karar almayı paylaşabilir (Arterbury & Hord, 1991, s.3). Oysa bu araştırmada, okulların kaynak arayışında oldukları (13/30) çünkü ihtiyaç duydukları araç-gereç ve teknolojinin sağlanamadığı, yeterli ödeneğin okullara ayrılmadığı (6/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Oswald'a (1997) göre, yöneticilerin, okul çapındaki ihtiyaçlara göre hedefler belirleme, müfredatı seçme ve geliştirme, eğitim-öğretim yöntemlerini belirleme, aileleri bilinçlendirme, diğer bölge okullarıyla uyumlu çalışma, okul fonlarını hedef ve ihtiyaçlara göre tahsis etme, ihtiyaç duyulan personel sayısını ve pozisyonunu belirleme ve personel temin etme gibi önemli rolleri vardır. Ayrıca, yöneticiler bütçenin nasıl harcanması gerektiği, öğretmenlerin nereye görevlendirilmeleri gerektiği ve sınıflarda nelerin öğretilmesi gerektiği üzerine karar almada kendilerini yetkili görmektedirler (akt: Wohlstetter & Briggs, 1994, s.14). Oysa bu araştırmada, okul yönetiminin okul için gereken bütçeyi elde etmekte yetersiz kaldığı (2/30) sonucuna ulaşılmaktadır.

Okul merkezli yönetim sisteminde okulların hesap verebilirliğinin artacağı ifade edilmektedir (Lindelov & Heynderickx, 1989; Myers & Stonehill, 1993; World Bank, 2007; World Development Report, 2004). Buna ilişkin olarak, Guthrie (1986, s.307), okul yöneticilerinin kaynakların dağıtılması noktasında sorumlu tutulmaları gerektiğini ifade etmektedir. Buna paralel olarak, okul merkezli yönetimi eleştirenler, yetkinin yöneticiye aktarılmasının hesap verebilirliği zedeleyeceğine ve merkez teşkilatın bütçe denetimini kaybetmesine sebep olacağını düşünmektedir (Lindelov & Heynderickx, 1989, s.112). Oswald (1997, s.195), okul merkezli yönetim sisteminde bölge, destek

hizmetlerini alabilmek için bütçe üzerinde denetim yetkisini elinde tutarken aynı zamanda her bir okul belirlediği planlarına ve ihtiyaçlarına göre bütçesini harcayabilmektedir şeklinde ifade etmektedir. Tüm bu ifadelere rağmen bu araştırmada okulların bütçe elde etmek gibi bir görevinin olmadığı (3/30), öğretmenlerin okullara bütçe aktarılmasından ziyade okulların temel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini düşündükleri (2/30) sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bunların yanında, okullara bütçe yetkisi verilmesi durumunda bir denetleme mekanizmasına gerek duyulacağı (1/30) ve öğretmenlerin bütçenin hizmet yakınlığı açısından bir birim tarafından okullara aktarılmasını önerdikleri (1/30) sonuçlarına da ulaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmamız sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik olarak uygulamacılara yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmen atama yetkisi merkez teşkilatın elinde tutulmaya devam edilebilir. Çünkü görüşme yapılan öğretmenler tarafından merkezi atama sisteminin adaletli bir sistem olduğu düşünülmektedir.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin ifade ettiği gibi devletin ayırdığı kontenjan sorununa ilişkin olarak eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerine öğrenci alımları, arz-talep dengesi dikkat edilerek yapılabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından KPSS, öğretmen adaylarının yeterliklerini sorgulamada yetersiz görülmektedir. Bu nedenle KPSS tekrar düzenlenerek öğretmenlerin yeterliklerini ölçebilir bir seviyeye getirilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından merkezi atama sisteminde yerel şartların ihmal edildiği düşünülmektedir. Merkezi atama sistemi; yerel şartları, özellikleri ve ihtiyaçları hesaba katacak şekilde tekrar düzenlenebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenlere göre öğretmen adayları atanırken üniversitedeki başarıları değerlendirmeye alınmamaktadır. Bu nedenle merkezi atama sisteminde, öğretmen adaylarının atanmalarında akademik başarıları da dikkate alınabilir.

- Görüşme yapılan öğretmenler, mesleki garanti altında öğretmenlerin görev yaptıklarını ve bu garantinin öğretmenlerin görevlerini aksatmalarına yol açabildiğini düşünmektedir. Bu nedenle merkezi atama sistemi, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını ihmal etmelerine fırsat vermeyecek şekilde ama onlara iş güvencesi sağlayacak şekilde düzenlenebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin belirttiği adam kayırmacılık problemine ilişkin olarak; öğretmen alım yetkisi okullara devredilirse öğretmen alım sistemi nesnel bir alım yapılacak şekilde düzenlenebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen öğretmen alımında yeterlik sorununa ilişkin olarak öğretmen alım yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğretmenleri işe alacak kişiler veya kurullar yeterlik olarak yüksek hale getirilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen ülke bütünlüğü sorununa ilişkin olarak öğretmen alım yetkisinin okullara verilmesi durumunda, ülkenin birlik ve bütünlüğü bozulmayacak şekilde bir düzenleme yapılabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından öğretmen alım yetkisinin okullara verilmesi durumunda öğretmen sayısı ve kalitesi açısından bölgelerin dengesiz hale gelebileceği düşünüldüğünden bölgelerdeki okullar tarafından öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilebilir ve öğretmenlerin o bölgelerde görev yapmaları için devlet teşvik edici imkânlar sunabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen değerlendirme sorununa ilişkin olarak öğretmen alım yetkisi okullara verilmeden önce öğretmen alımında dikkat edilecek kriterler belirlenebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen karar alma sorununa ilişkin olarak öğretmenlerin okullardaki karar alma mekanizmalarında söz hakkına sahip olabilmeleri sağlanabilir, fikirlerine ve görüşlerine başvurarak kararlar uygulamaya geçirilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen yönetici profili sorununa ilişkin olarak kararların alınmasında ve uygulanmasında yöneticilerin engel olmamaları için gerekli tedbirler alınabilir.

- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen yöneticilerin karar alma tutumu sorununa ilişkin olarak yöneticiler, kararların alınmasında ve uygulanmasında öğretmenlerle işbirliği yapabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen yönetici yeterlikleri sorununa ilişkin olarak yöneticiler, öğretmenleri karar almaya katılmaları noktasında teşvik edebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen uzman eksikliği sorununa ilişkin olarak okullardaki karar alma mekanizmalarına akademisyen, denetmen gibi paydaşların katılımı sağlanabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen seviye sorununa ilişkin olarak öğretim programları öğrencilerin mevcut durumuna göre bireyselleştirilebilecek şekilde düzenlenebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen programın öğretmenleri sınırladığı sorununa ilişkin olarak öğretim programları öğretmenlerin otonomilerini kısıtlamayacak hale getirilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen bireysellik sorununa ilişkin olarak öğretim programlarının hazırlanmasında yerel şartlara ve özelliklere de dikkat edilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen program hazırlayabilme sorununa ilişkin olarak öğretmenler, öğretim programlarını hazırlama hususunda yeterli hale getirilebilir. Bunun için eğitim programlarına öğretmenlerin katılmaları sağlanabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen eşitlik sorunu çözmek amacıyla öğretim programını hazırlama yetkisi okullara verilirken belli standartların yakalanması zorunlu hale getirilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen hazırlık sorununa ilişkin olarak öğretim programları hazırlayabilmeleri için öğretmenlere seminer, hizmet içi eğitim verilebilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen kaynak bulma ve ödenek yetersizliği sorununa ilişkin olarak merkez teşkilattan okullara aktarılan ödenekler okulların ihtiyaçlarını karşılamalarına yetecek miktarda olabilir.

- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen denetim sorununa ilişkin olarak okullara bütçe yetkisi verildiği takdirde bütçeyi denetleme mekanizması kurulabilir.
- Görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilen yerelleşme sorununa ilişkin olarak bütçe, merkez teşkilat yerine hizmet yakınlığı açısından bir birim tarafından okula aktarılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okul müdürleriyle ve müdür yardımcılarıyla görüşme yapılarak okul merkezli yönetime ilişkin olarak görüşler alınabilir.
- Sendika temsilcisi, veli, öğrenci gibi okulun diğer paydaşlarıyla da okul merkezli yönetim hakkında görüşme yöntemiyle veri elde edilebilir.
- Görüşmeye ek olarak okul merkezli yönetime ilişkin tutumu ölçmek için bu konuda ölçek geliştirilip uygulanabilir.
- Okul merkezli yönetimin üç alt bileşeni olan insan kaynaklarına, öğretim programına veya bütçe üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- American Association of School Administrators, National Association of Elementary School Principals, and National Association of Secondary School Principals (1988). *School-Based Management: A Strategy for Better Learning*. Arlington, Virginia.
- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arterbury, E., & Hord, S. M. (1991). Site-based decision making: Its potential for enhancing learner outcomes. *Issues About Change*. Volume:1 Number:4.
- Altınışik, S. (2005). *Ülkeler ve eğitim sistemleri karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*. 23(111), 69-75.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma)* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 18-20 Eylül 1996. İstanbul, Türkiye.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(495-506).
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayıncılık.
- Blase J., & Blase J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers’ senses of empowerment. *Journal of Educational Administration*. Vol: 35, No: 2, pp 138-164.
- Brown, B. R., & Cooper, G. R. (2000). “School-based management: how effective is it?” *NASSP Bulletin*, 84(616), 77- 85.
- Brown, F., & Hunter, R. C. (1998). School-based management: Involving minority parents in shared decision making. *Urban Education*. 33(1), 95-119.
- Brown, M., Boyle, B., & Boyle, T. (1999). Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools. *School Leadership and Management*. 19(3), 319-331.

- Bryk, A. S., Easton, J. Q., Kerbow, D., Rollow, S. G., & Sebring, P. A. (1994). The State of Chicago School Reform. *Phi Delta Kappan*, 76: 74-78.
- Bucak, B. E. (2000). “İl ve İlçe eğitim örgütlerinin durumu ve bunun yönetsel doğurguları”, *Eğitimde Yansımalar VI-2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. 14. Baskı.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management*. Education Policy Series. The International Institute for Educational Planning and the International Academy of Education, Paris and Brussels.
- Caldwell, S. D., & Wood, F. H. (1992). Breaking ground in restructuring. *Educational Leadership*. 50, 1 September. EJ 449 918.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). *The self-managing school*. London: Falmer Press.
- Candoli, I. C. (1991). *School system administration: A strategic plan for site-based management*. Lancaster, PA., Technomic Publishing Co.
- CERI (Centre for Education Research and Innovation). (1995). *Schools Under Scrutiny*. OECD, Paris.
- Cheng, Y. C. (1996). *School based decision-making and management. School effectiveness and school-based management: a mechanism for development*. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press.
- Cistone, P. J., Fernandez, J. A., & Tornillo, P. L. (1989). School-based management/shared decision making in Dade County (Miami). *Education and Urban Society*. 21,4, 393-402.
- Clune, W. H., & White, P. A. (1988). *School-based management: institutional variation, implementation, and issues for further research*. Rutgers, New Jersey: Center for Policy Research in Education, The State University of New Jersey at Rutgers, September. ED 300 908.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). London: Routledge.
- Conway, J. A. (1984). The myth, mstery and mastery of participative decision making in education. *Educational Administration Quarterly*. 20(3), 11-40.
- Cotton, K. (1992). School-based management. *School Improvement Research Series*. December.
- Cranston, C. N. (2001). Collaborative decision-making and school-based management: challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry*, Vol: 2, No: 2.
- David, J. L. (1995/1996). The who, what and why of site-based management. *Educational Leadership*. January. Volume: 53, Number: 4, 4-9.
- David, J. L. (1989). Synthesis of research on school-based management. *Educational Leadership* 47. May: 45-53 EJ388-744.
- Dimmock, C. (1993). School-based management and linkage with the curriculum. *School-based management and school effectiveness*. Edited by: Clive Dimmock. Routledge.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara.
- Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (1994). *Research on school restructuring*. Princeton Junction: Eye on Education, Inc.
- EPS (2013a). Edmonton Public Schools. <http://epsb.ca/datafiles/BoardNews.shtml> adresinden 03.09.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- EPS (2013b). Edmonton Public Schools. <http://epsb.ca/about/districtoverview.shtml> adresinden 03.09.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Erdoğan, İ.E. (2000). *Çağdaş eğitim sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fulbright, L. (Ed.) (1988). School-Based management: A strategy for better learning. *American Association of School Administrators, National Association of Elementary School Principals & National Association of Secondary School Principals*.

- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes, school effectiveness and school improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 11:4, 453-473.
- Fullan, M., & Watson, N. (1999). *School-based management: reconceptualizing to improve learning outcomes*. Final paper prepared for The World Bank: "Improving Learning Outcomes in the Caribbean" August.
- Garms, W. I., Guthrie, J. W., & Pierce, L. C. (1978). *School finance. The economics and politics of public education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Guskey, T. R., & Peterson, K. D. (1995/1996). The road to classroom change. *Educational Leadership*. 53, 4. pp.10-14, December/January.
- Guthrie, J. W. (1986). School-based management: The next needed education reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 305-309.
- Guzman, A. B. (2003). *School-based management in Philippine basic and higher education sectors: rationale, practices and policy directions*. www.worldedreform.com adresinden 01.07.2012 tarihinde elde edilmiştir.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*. 148, 23-29.
- Hadderman, M. (1999). School-based budgeting. *ERIC Digest*. Number 131.
- Halinger, P., Murphy, J., & Hausman, C. (1991). Conceptualizing school restructuring. Principals' and teachers' perceptions. *School-based management and school effectiveness*. Edited by: Clive Dimmock. Routledge.
- Hall, G., & Galluzzo, G. (1991). *Changing policy into practice: School-based decision-making*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Hansen, B. J., & Marburger, C. L. (1989). *School-based improvement: a manual for training school councils*. Columbia, Maryland: The National Committee for Citizens in Education, ED 301 954.
- Hansen, B. J., & Marburger, C. L. (1988). *School based improvement: a manual for district leaders*. Columbia, Maryland: The National Committee for Citizens in Education, ED 301 954.

- Hanson, E. M. (1998). Strategies of educational decentralization: key questions and core issues. *Journal of Educational Administration*. Vol:36, Issue:2, pp. 111-128.
- Hatry, H. P., Morley, E., Ashford, B., & Wyatt, T. M. (1993). *Implementing school-based management: Insights into decentralization from science and math departments*. Washington DC: The Urban Institute.
- Hess, G. A. Jr. (1995). *Restructuring urban schools: A Chicago perspective*. New York: Teachers College Press.
- Jenni, R. W. (1991). Application of school-based management process development model. *School Effectiveness and School Improvement*. 2(2), 136-151.
- Johnston, G. S., & Germinario, V. (1985). Relationship between teacher decisional status and loyalty. *The Journal of Educational Administration*. 23/1. 91-105.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:1, Sayı:16, Yıl:9.
- Karsten, S., & Meijer, J. (1999). School-based management in the Netherlands: The educational consequences of lump-sum funding. *Educational Policy*, 13: 421.
- Klecker, B. J., & Loadman, W. E. (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools. *Education*, 118(3), 358-371.
- Kuehn, L. (2004). School-based budgeting/site-based management. *BCTF Research Report*.
- Lange, J. (1993). Site-based, shared decision making: A resource for restructuring. *NASSP Bulletin*, 76(549), 98-107.
- Leithwood, K. A. (2008). 2008. Educational Accountability and School Leadership. *National College for School Leadership*. 1-8.

- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: a review. *Educational Policy*, 12, 3, ss. 325-346.
- Lewis, A. (1989). Meanwhile at the school. Chapter 9. *Restructuring America's Schools*. Arlington, VA: American Association of School Administrators. 173-190.
- Lindelow, J., & Heynderickx, J. (1989). School-based management. Office of Educational Research and Improvement (ed). *School leadership: handbook for excellence*. 109-134.
- Lindelow, J. (1981). School-based management. In Smith, S. C., Mazzaella, J. A., & Piele, P. K. (Eds.) *School leadership: Handbook for survival*. Eugene: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lindle, J. C. (1995, 1996). Lesson from Kentucky about school-based decision making, *Educational Leadership*, 53(4), 20-24.
- Liontos, L. B., & Lashway, L. (1997). *Shared-decision making, School Leadership. Handbook for Excellence*. Edited by: Stuart C. Smith and Philip K. Piele, 3. Edition, University of Oregon.
- Liontos, L. B. (1994). Shared decision-making. *Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management*. ED 368 034.
- Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1989). *What do we know about school based management? A case study of the literature- a call for research*. Paper presented at the conference on choice and control in American education, University of Wisconsin-Madison, May 17-19.
- Marburger, L. C. (1985). *One school at a time: School based management: a process for change*. National Committee for Citizens in Education.
- Marsh, D. O. (1992). Change in schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353-673).
- MEB (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi. *Mili Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*.

- Mojkowski, C., & Fleming, D. (1988). *School-site management: Concepts and approaches*. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Myers, D., & Stonehill, R. (1993). School-based management. *Education Consumer Guide*, Office of Research. No: 4, January.
- Neal, R. G. (1989). School-based management let's principals slice up the budget pie. *The Executive Educator* 11, 1 January: 16-19. EJ 383 853.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). Successful school restructuring. *A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools*.
- Niglas, K. (1999). Quantitative and qualitative inquiry in educational research: is there a paradigmatic difference between them? Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland 22-25 September 1999. *Education-Line*.
- Noel, C., Slate, J. R., Brown, M. S., & Delgado, C. T. (2008). Site-based decision-making: Views from secondary school personnel. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*. Fall, Volume:2, Issue:1.
- Osorio, F. P., Fasih, T., Patrinos, H. A. & Santibanez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools*. The theory and evidence on school-based management. The World Bank.
- Oswald, L. J. (1997). School-based management. *School Leadership, Handbook for Excellence*. Edited by: Stuart C. Smith ve Philip K. Piele, 3. Edition, University of Oregon.
- Oswald, L. J. (1995). School-based management. *ERIC Digest* 99 July.
- Özmen, F. ve Hozatlı, M. (2008). İlköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:18 Sayı:1 s. 159-174.
- Peterson, D. (1991). School-base management and student performance. *ERIC Digest*, Number 62.

- Prasch, J. C. (1990). How to organize for school-based management. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. *ERIC Documents* 328 944.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to Social research–quantitative & qualitative approaches*. London: Sage, 320 pages, ISBN 07619 4416 8.
- Ramparsad, R. (2001). A strategy for teacher involvement in curriculum development. *South African Journal of Education*. c. 21. s. 4: 287-292.
- Ravitch, D., & Vieritti, J. (1997). *New schools for a new century*. New Haven: Yale University Press.
- Robertson, P., Wohlstetter, P., & Mohrman, A. S. (1995). Generating curriculum and instructional innovations through school-based management. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 375-404.
- Rodriguez, T. A., & Slate, J. R. (2005). *Site-based management: A review of the literature Part 2: Past and Present Status*. www.usca.edu adresinden 19.09.2012’de elde edilmiştir.
- Sevimli, E. (2013). *Bilgisayar cebiri sistemi destekli öğretimin farklı düşünme yapısındaki öğrencilerin integral konusundaki temsil dönüşüm süreçlerine etkisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. İstanbul.
- Sickler, J. L. (1988). Teachers in charge: Empowering the professionals. *Phi Delta Kappan*, 69, 354-376.
- Sissoko, I. (2005). Decentralization in Education. *EQ Review*. Vol: 3, No: 4. September.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Conyers, J. B. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Fall. Vol.18, No:3, p. 181-198.
- Sobo, T. (2002). Decentralized decision making-it’s not over. *Teacher Newsmagazine*. Vol: 14, No: 6, April.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: policy, practice and theory. *School Leadership and Management*. Vol: 19, No: 1, pp. 49-65.

- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı kaostaki Türkiye*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- TÜİK (2012). Türkiye İstatistik Kurumu. Eğitim İstatistikleri, Ankara.
- Wagstaff, L. H., & Reyes, P. (1993). *School-site management*. (Report presented to the Educational Economic Policy Center). Austin: University of Texas, College of Education.
- Weiss, C., Cambone, J., & Wyeth, A. (1992). Trouble in paradise: Teacher conflicts in shared decision making. *Educational Administration Quarterly*, 28,(3), 350-367.
- White, P. (1992). Teacher empowerment under ideal school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14, 1. p.69-82. Spring. March.
- White, P. A. (1989). An overview of school-based management: What does the research say? *NASSP Bulletin*, 73 (518) 1-8.
- Williams R. C., & Portin B. (1997). *Challenges to leadership: the changing role of the principal in Washington State (Research Report)*. Olympia, Western Australia: Association of Washington School Principals.
- Wohlstetter, P. (1995). Getting school-based management right. *Phi Delta Kappan*, 77, 22-26.
- Wohlstetter, P., & Van, K. A. (1995). *"School-Based Budgeting: Organizing for High Performance."* Paper presented at the annual American Educational Research Association Conference, San Francisco, April 1995. 34 pages. ED 384 953.
- Wohlstetter, P., & Briggs, K. L. (1994). The principals's role in school-based management. *Principal*, November: 14-17.
- Wohlstetter, P., Smyer, R., & Mohrman, S. A. (1994). *New boundaries for school-based management: the high involvement model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. April 4-8, New Orleans, Louisiana.
- Wohlstetter, P., & Mohrman, S.A. (1993). *School-based management: Strategies for success*. New Brunswick, NJ: CPRE Finance Briefs. January.

- Wohlstetter, P., & Odden, A. (1992). Rethinking school-based management policy and research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 529-549.
- World Bank (2007). What is school-based management? *Education*. Human Development Network. November.
- World Development Report (2004). <http://web.worldbank.org> adresinden 21.06.2012’de elde edilmiştir.
- Yalçinkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim (School Based Management). *Ege Eğitim Dergisi*, (5): 2: 21-34.
- Yavuz, Y. (2004). Okulda yönetime ve karara katılma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt:2 Sayı:6.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara. Beşinci Baskı.