

Okul Temelli Yönetim Girişimlerinin Niteliğini Anlamaya Yönelik Bir Çalışma*

Binali TUNÇ** Tuncer BÜLBÜL*** Güven ÖZDEM****

Öz: Bu çalışma 'eğitimde yerelleşme' ve 'özyönetim' bağlamında, 'Okul Temelli Yönetim' (OTY) girişimlerinin niteliğini, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada OTY üç boyutta ele alınmıştır: Politika ve program oluşturma, karar sürecine katılım ve finansman. Araştırma deseni nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Araştırma verileri 64 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Öğretmen söylemlerinden hareketle, OTY uygulamalarının demokratik, katılımcı ve özgür bir yönetim süreci niteliğinden uzak olduğu söylenebilir. OTY uygulamalarının politika ve program oluşturma ve karar süreci boyutlarında, demokratik katılımcı bir nitelik taşımadığı birçok öğretmen tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler, OTY konusundaki girişimlerin, demokratik ve katılımcı bir yönetim olmaktan öte, 'okul temelli finansman yönetimi' niteliği taşıdığını vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Okul temelli yönetim, özyönetim, yerelleşme, eğitim

A Study on Quality of the School Based Management (SBM) Initiatives

Abstract: This study aimed that to understand the quality of the School Based Management (SBM) in respect of the 'decentralization' on the basis of the teachers discourse. SBM is discussed in three dimensions: Policy and program development, participation in decision-making process and financing resources. Research data were obtained from 64 elementary and secondary school teachers by semi-structured interview form. The data were analyzed by descriptive analysis technique. According to teachers' discourses, it can be said that SBM practices are not really democratic and participatory. Expectations from local stakeholders are consists of that to transfer of the central decisions those required to implement at the local level, rather than take the role of a subject in the design and formulation of education. In another word, it can be said that SBM is seen as 'a school-based financial management', rather than a democratic and participatory management.

Keywords: School based management, self management, decentralization, management of education.

Bu çalışma 'eğitimde yerelleşme' ve 'özyönetim' bağlamında gündeme gelen 'Okul Temelli Yönetim' (OTY) girişimlerinin niteliğini, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlamayı amaçlamaktadır. Her ne kadar OTY kavramı Türkiye'de son dönemlerde gündeme gelen bir 'yeni' bir kavram olsa da OTY'ye ilişkin uygulamalar daha eskidir. OTY, genel olarak eğitim, özelde ise öğretmen çalışmalarının yeniden biçimlendirilmesine yönelik eğitim reformu girişimlerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut, Rudd ve Davies'in (2000) belirttikleri gibi, okulların kültürel dokusunu etkileyen, bağlantılı olarak eğitim bileşenlerinin düşünme biçimlerini etkileyerek toplumsal dönüşümü gündeme getirmektedir. OTY, klasik yönetim paradigmasının başka bir paradigmaya evrildiği son dönemin temel yönetim modeli haline gelmektedir. Bu paradigma genel olarak 'özyönetim' olarak sloganlaştırılan, klasik yönetimin, bürokratik ve hiyerarşik olarak örgütlendiği yönetim yapısından koparak, yerel bileşenlerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, çevredeki gruplar) yönetimini ön plana çıkararak bir evrilmedir.

* Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi- EYED-DER (24-26. Mayıs. 2012). Malatya: VII. Eğitim Yönetimi Kongresinde yazarlar tarafından sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. E-Posta: tunc75@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. E-Posta: tuncerbulbul08@gmail.com

**** Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. E-Posta: guvenozdem@gmail.com

'Eğitim reformu' çalışmalarının önemli bir ayağını oluşturan OTY, toplum-okul ilişkilerini ciddi anlamda etkileyen bir girişimdir. OTY yeni bir kavram olarak kullanılsa da 'yönetimde yerelleşme' 1900'lerin başından itibaren dile getirilmeye başlanmıştır. Walker (1907), okul yönetimlerinin 'despotik' tarzdan kurtarılması gerektiğini, kendini yöneten bir topluma geçişte, okulların, kendilerini yönetebilecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. OTY'nin temel karakteristiği, Walker'in bir asır önce altını çizdiği gibi, eğitim bileşenlerinin dışsal araçlarla doğrudan zorlanması yerine, sorumluluk, rol ve görevlerin içselleştirilmesine yöneliktir.

OTY'nin zorlayıcı olmayan, özendirici bir söylemi bulunmaktadır. OTY ile eğitim bileşenlerinin, yerel düzeyde, okul amaçlarının belirlenmesine, önceliklerin kararlaştırılmasına, uygulamaya ilişkin stratejilerin geliştirilmesine ve gerek duyulan finansman kaynaklarının özkaynaklardan sağlanmasına katılmaları öngörülmektedir. Klasik yönetimin, cezalandırma tehdidini kullanarak eğitim uygulamalarını kontrol altına almasına ilişkin niteliğinin, OTY ile daha yumuşayacağı öngörülmektedir. Bir başka ifadeyle, OTY uygulamaları, demokratik ve katılımcı bir yönetim söylemiyle gündeme getirilmektedir. OTY'nin alanyazında belirtildiği gibi yerel eğitim bileşenlerinin politika ve planların oluşturulmasına ne düzeyde katıldıkları, okullardaki karar süreçlerinin nasıl işletildiği ve finansmanın hangi kaynaklardan sağlandığı ve nasıl kullanıldığı bu çalışmanın anlamaya çalıştığı boyutlardır. Bu yönüyle çalışmanın temel sorunsalı, Türkiye'de eğitimde 'yerelleşme/özyönetim' politikaları ve uygulamalarının niteliğini anlamaya dönüktür.

Yönetimsel Dönüşüm ve Okul Temelli Yönetim

Önceki kısımda sözedildiği gibi eğitim yönetimi alanındaki dönüşümün temel noktasını, devletin rolünün yeniden düzenlenmesi oluşturmaktadır. Devletin rolünün, ekonomik aktörlere bırakılması, bir başka ifadeyle belirleyici gücün, devletten piyasa güçlerine geçmesi sözkonusudur. Güler (2003) ve Bayramoğlu (2002) bu geçişin devletin yeniden düzenlenmesine yönelik 'yönetişim' (Governance) paradigmasıyla sağlandığını belirtmektedirler. Yönetişim kavramı ile yönetim alanındaki reform girişimleri bir düzleme oturmuştur. Raab (1994) yeni yönetim formlarının, devletin ve özel sektörün geleneksel ayrı yönetim konumları yerine, birlikte, dinamik sosyo-politik koşullara uygun bir yönetim gerçekleştirmelerini sağlamaya dönük olduğunu belirtmektedir. Böylece karmaşık, değişken ve farklı sosyo-politik sistemleri daha etkili araçlarla yönetebilmenin koşulları yaratılabilmektedir. Bu araçların yer aldığı yönetim modellerinden biri de devletin çıktıları belirlemediği veya kontrol etmediği, büyük ölçüde düzenleyici olarak yer aldığı 'özyönetimli' (self regulated) modeldir.

Özyönetim modeli ile yerel eğitim birimlerinin –özellikle okulların- güçlendirilmesi öngörülmektedir. Yerelleşme, yalnızca merkezi yönetimin başarısızlığı olarak değil, okulların yerel kapasitesi ve olanaklarını daha fazla kullanmalarının yolu olarak da gösterilmektedir (Troman, 1997). OTY, en yaygın kabul gören özyönetim modeli olmuştur. OTY, demokratik ve verimli bir 'özyönetim' modeli olarak ABD, Yeni Zelanda, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde gündeme gelmiştir. Bu gündemin temel dayanağı, dünyada artan 'rekabet' koşulları gösterilmektedir. Bu konudaki girişimler, uluslararası rekabette geri kalmamak için eğitilmiş işgücünü yetiştirmek üzere okulları geliştirmenin yolu olarak gösterilmektedir.

Ülkelere göre özyönetim ve yerelleşme girişimleri farklı terminoloji ve biçimlerde uygulanmaktadır: 'Okul Temelli Yönetim (school based management), Yerel Okul Yönetimi' (local management of schools, LMS), 'Okul Özerkliği' (school autonomy), 'Okul Bazlı Yönetim' (school-site management), 'Temsili Bütçeleme' (delegated budgeting), 'Okul Özyönetimi' (school self-management) ve 'Okul Merkezli Yönetim' (school-centred management) (Gamage, 1992). Bu çalışmada Okul Temelli Yönetim kavramı benimsenmiştir.

Gamage (1992), OTY'nin bir 'örgütsel yerelleşme' modeli olduğunu ve bu yönüyle 'politik yerelleşme'den ayrıldığını vurgulamaktadır. Örgütsel yerelleşme, merkezi otoritenin temsili bakımından, bazı kararların alınmasının hiyerarşinin alt basamaklarına aktarılmasını ifade etmektedir. Politik yerelleşme ise seçilmiş kurullar veya görevliler eliyle yerel düzeyde yarı özerk kararların alınabilmesini ifade eder. Örgütsel yerelleşme işleyişle ilgili iken, politik yerelleşme demokratik yaşamın gereklerine daha uygundur. Örgütsel yerelleşmede bürokratik hiyerarşinin kontrolü sürmektedir.

Dünyadaki yönetsel gelişmeler kısa sürede Türkiye'de de kabul görmektedir. Türkiye'de de dünyadaki gündemle paralel olarak, eğitim sisteminde merkezîyetçi yönetimin getirdiği sorunlar tartışılmaktadır. Bu tartışmalara ilişkin alanyazında, OTY modeli de kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim sisteminde son yıllarda eğitim bölgeleri, bölge eğitim kurulları, okul kurulları gibi girişimler, eğitimde yerelleşme amacına dönük modeller olarak gösterilmektedir. Bu konudaki araştırmalar hızla artmaktadır. Aytaç (1999) araştırmasında 'okul merkezli yönetim' yaklaşımının, okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda resmi genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha fazla geçerli olduğunu vurgulamıştır. Summak ve Roşan (2006) ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle, Özmen ve Hozatlı'nın (2008) ilköğretim müfettişleriyle ve Yalçinkaya'nın (2004) yönetici adayları ile yaptıkları araştırmalarda, OTY'nin uygulanabilirliği ele alınmıştır. Sözü edilen çalışmalarda genel olarak katılımcıların, özyönetim temelli yönetim yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir.

Eğitim Reformu ve OTY Söylemleri

Gewirtz ve Ball'un (2000) belirttikleri gibi, OTY, ekonomik temelli yönetsel dönüşüm sürecinin, eğitim yönetimi alanındaki yansımasıdır. Bu dönüşüm sürecinde değerlerin ve kavramların yeniden biçimlendirilmesi sözkonusudur. Okul düzeyinde yöneticilerin görevi ve rolleri yeniden düzenlenmekte, yeni dönemde amaç ve güçlükleri eleştirmek veya sorgulamak, 'yeni' yöneticilerin işi olarak görülmektedir. Bu paralelde Türkiye'de son dönemlerde gündeme gelen yasal metinlerde, 'kalkınmacı' kültürden, 'yarar' ve 'verimlilik' kültürüne geçilmesi konusunda bir vurgu dikkati çekmektedir. Eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını işletme anlayışına uygun düzenleyen 652 sayılı KHK ile yöneticilerin, görevlerini yalnızca mevzuata, plan, program ve emirlere göre değil, aynı zamanda 'performans' ölçütlerine ve hizmet 'kalite standartları'na uygun olarak yürütmeleri belirtilmiştir. Bu düzenlemeyle, okulların kamu yönetimi anlayışından çok, özel sektör anlayışıyla yönetilmesi amaçlanmaktadır. Ball'un da (1993) altını çizdiği gibi, sınıf ve program odaklı öğretmen ile piyasa ve bütçe odaklı yöneticilerin değerleri, ilgileri ve amaçları arasında bir ayrışma yaşandığı gözlenmektedir.

Ball (1993) 'reform' girişimlerinin odağının, kamu ve özel sektör arasındaki ayrımı ortadan kaldırmak ve tüm kamu yönetim alanını 'işletmecilik' anlayışı çerçevesinde düzenlemek olduğunu belirtmektedir. Kamu alanının, işletmecilik anlayışına uygun düzenlenmesiyle, verimlilik ve etkililik artacaktır. Piyasa güçleri, okul düzeyindeki reform düzenlemelerinin en önemli destekçileridir. OTY'de öncelikle bütçe, sonra personel ve istihdam konuları gündeme gelmektedir (Herman ve Herman, 1992). Gamage (1992) yerel okul yönetimlerinin, okul düzeyinde karar verme ve bütçeleme inisiyatifi kullandıklarını belirtir. Okul bütçeleri öğrenci sayısı ve ailelerin durumlarına göre belirlenirken, okulların toplumsal temsiliyeti olan kurullarla yönetilmesi öngörülmektedir.

Herman ve Herman (1992) OTY ile eğitim örgütlenmesinin okul düzeyine çekilmesinin amaçlandığını belirtmektedirler. Okul düzeyindeki yönetim ise 'takımlar' aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Okullarda, okul-aile birlikleri, okul gelişim takımları, zümre öğretmenler kurulu gibi komisyon ve kurullar, yerel düzeydeki yönetsel takımlardır. Angus (1994), eğitim yönetiminde öne çıkan modellerin, eğitim bileşenlerinin daha fazla kontrolüne yönelik olduğunu belirtmektedir. Buradaki

vurgu devletin, formal denetim sistemi gibi doğrudan kontrol mekanizmaları yerine, dolaylı olarak kontrolü sürdürdüğü yönündedir. Özellikle 'okul gelişim planları'nın, gelişme için okul amaçları ve değerlerinin oluşturularak dolaylı kontrol mekanizması olarak işletilmektedir (Troman, 1997). Okul gelişim planları çerçevesinde eğitim bileşenlerinin birbirini izlediği bir durum ortaya çıkmaktadır.

OTY konusunda ülkelere veya okullara göre belirli bir model sunmak yerine sürecin taşınması gerekli temel karakteristiklerinden sözedilmektedir. Okullardaki bütçe, personel ve program uygulamaları konusundaki kararların, büyük ölçüde ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve çevresel güçlerden oluşan eğitim bileşenlerinin katılımıyla alınması öngörülmektedir. Herman'ın (1990) belirttiği gibi yaygın OTY uygulamaları, okul düzeyinde özerkliği arttırmak üzere, plan ve programların uygulamasında okul bileşenlerinin hareket alanlarının genişletilmesi, yerel birimlerin merkezi yönetimlerin belirlediği çerçevede, uygulamaya ilişkin politika ve düzenlemelerini yapmaları biçimindedir.

OTY gibi 'özyönetim' perspektifli modeller, çevresel koşullardan daha üst düzeyde yararlanabilme ve sorunlarla daha etkili baş edebilmenin, katılımcı demokratik bir toplum ve politika süreci gerçekleştirmekten geçtiği kabulü üzerine kurulmaktadır (Raab, 1994). Bu perspektiften, eğitim bileşenlerinin okula katılımlarının artacağı, böylece okul düzeyinde etkililiğin ve verimliliğin artacağı savunulmaktadır. OTY'de öncelikle finansman, sonra program ve işgören yönetiminin yerel birimlere devredilmesi sözkonusudur (Brown ve Cooper, 2000). Bu bağlamda çalışmada OTY'nin öngörülerinden bir başka ifadeyle vaat ettiklerinden hareketle üç temel boyut belirlenmiştir: Politika ve program oluşturma, karar sürecine katılım ve finansman.

Politika ve Program Oluşturma

Eğitim politika ve uygulamalarındaki köklü dönüşümlerin temel noktası, okulların, değişen piyasa ve çevresel koşullara kolaylıkla uyum sağlayabilecekleri biçimde yapılandırılmasıdır. Bu süreçte politikaların uygulanmasında tüm sorumluluk yerel birimlere aktarılmakta ve bu aktarım, 'özgürlük' olarak adlandırılmaktadır. Bache (2003) OTY'de dikkatlerin süreçten çok standartlara yöneldiğini, başarıyla ters orantılı müdahaleler yapıldığını, düşük performansla sıfır tolerans tanındığını ve standartları yükselten tüm kesimlerle işbirliğine gidildiğini belirtmektedir. Ancak OTY girişimlerinin yapısal bir özelliği olan 'standartlaştırma' sıkça eleştirilmektedir. Ball (1993), ulusal eğitim programları ve merkezi sınavlar gibi eğitim sistemindeki standartlaştırma mekanizmalarının, eğitim bileşenlerinin irade kullanma alanlarını daralttığını belirtmektedir. Standart testler, aslında, öğretmenlerin ve okulların performansının görünür hale getirilmesi ve karşılaştırılmasının olanaklarını yarattığı ileri sürülmekte ve bu karşılaştırmaların öğretmenlerin görevlendirilmesi ve ücretlerin belirlenmesinde de kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Ball (1993), Gewirtz (2000), Hall ve Noyes (2009), Hargreaves (1998), Perryman (2006), Troman ve Woods (2000) ve Webb (2005) gibi araştırmacılar, yeni 'özgürlük'ün (new freedom) yanılsama olduğunu ve uygulamada kendi kendini yönetme, eğitimi ve öğretmen çalışmalarını kontrol etmenin daha güçlü ve yeni bir biçimi olduğunu belirtmektedirler. Troman (1997) OTY gibi özyönetimli sistemlerin, öğretmenleri ve yöneticileri özgürleştirmek yerine, merkezi yönetimlerin düzenlemelerini gerçekleştirme mekanizması olduğunu ileri sürmektedir. Bache (2003) OTY gibi yönetim modellerinin merkezi otoritenin gücünü yerele devretmek değil, aksine gücü ve kontrolü merkeze toplamaya yönelik bir girişim olduğunu belirtmektedir.

Eğitim sistemlerindeki standartlaştırma girişimleri, Türkiye'de de bir ivme kazanmıştır. Özellikle merkezi sınavlar, eğitim bileşenlerinin irade kullanmalarının önünde önemli bir engel haline gelmektedir. Öğrenciler ve veliler merkezi sınavlardan alınan puanlarla oluşturulan başarı hiyerarşisini çok önemsemekte ve okullar üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadırlar. Yine eğitim programlarının, planlarının ve materyallerinin -eğitim bileşenlerinin iradesi dışında- MEB tarafından sağlanması, okul

vizyon-misyon ifadelerinin, stratejik plan oluşturma süreçlerinin, e-okul sisteminin ve gündemdeki akıllı sınıflar' eğitim sisteminde yaşanan standartlaştırmaya yönelik girişimler olarak gösterilebilir.

OTY gibi özyönetimli modeller, öğrencilerin ve ailelerin beklentilerini karşılamayı hedeflemekte, varoluşunu öğrenci-aile memnuniyetine bağlamaktadır. İşletme yaklaşımı çerçevesinde ele alındığında, öğrenci-aile memnuniyeti, müşteri memnuniyeti olarak dönüşmektedir. Süreçte eğitimcilerle biçilen rol, öğrencileri ve aileleri, 'müşteri' olarak ödedikleri bedel karşılığında olabildiğince 'memnun' etmeye çalışmaktır. Memnuniyet, okulların varoluşlarının güvencesi olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan 'müşteri odaklılık' anlayışının okullarda uygulanabilirliği konusunda eleştiriler artmaktadır. Ball (1993) OTY gibi özyönetimli modelleri, eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği yönünde eleştirmektedir. Eleştiriler, öğretmenlerin yok sayılması ve eğitim hizmetinin üretilmesinde özne olamaması yönündedir. Eğitim sürecinde kontrol, eğitim etkinliklerinin üreticilerinden (öğretmenlerden), tüketicilerine (aileler) aktarılmaktadır.

Karar Süreci

Literatürde OTY'nin en önemli boyutlarından biri olarak 'karar süreci' gösterilmektedir. OTY'nin demokratik bir model olduğu, özellikle, karar sürecinin okul bileşenlerine bırakılmasına dayandırılmaktadır. Modelde okullar birer karar verme birimi olarak konumlanmaktadır (Özdemir, 1996). Demokratik kültürün, okulların yerel bileşenlerinin oluşturacağı takımlarla yönetilmesiyle sağlanacağı öngörülmektedir. Gerektiğinde konulara göre alt takımlara ayrılabilir olan bu takımlarla karar süreci yapılandırılmaktadır. Okul düzeyinde bileşenlerin karar sürecine katılımının, karar sürecinin ve eğitimin niteliğinin yükselmesine katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Turnbull (2005), bileşenlerin etkili biçimde karar sürecine katılımıyla, kararların, bağlantılı olarak okulların etkililiğinin yükseleceğini, yine, katılımın demokratik bir süreç olarak yönetimin güncelliğini sağlayacağını vurgulamaktadır.

Turnbull ve Mee (2003) OTY gibi yerel yönetim modellerinde eğitim bileşenlerinin karar süreçlerine katılımının, 'öğretmen istihdamı, öğretim uygulamaları, yönergeler, olanaklar, etkinlikler, bütçe ve kaynak tahsisi' konularında olduğunu belirtmektedirler. Diğer yandan Nias (1996) eğitim bileşenlerinin oluşturduğu takımların karar sürecine katılımının demokratik olarak gösterilmesine karşın, takım çalışmalarının kolektif bir eğitim ürünü ortaya koyma amacı ve ruhunu taşımadığını belirtmektedir. Bu ruhun, örgütsel yapılanmalar ve karar süreçlerinin formalleştirilmesi nedeniyle bozulduğunu ileri sürmektedir. Oysaki eğitimin kolektif bir ruhla gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde informal ilişkiler ve örgütsel kültürle ilişkilidir. Eğitim bileşenlerinin kendi aralarında geliştirdikleri informal ilişkiler eğitimsel sorunların tartışılıp çözülmesine katkı getirir. Troman'ın da (1997) belirttiği gibi eğitimde giderek formal boyutun öne çıkması, eğitimin kolektif doğasına zarar vermektedir. Öğretmenler formal amaçlar için uğraşırken, özerklikleri ellerinden alınmakta, işbirliği yapmak yerine rakip haline gelmektedirler. Takımların hiyerarşik bir yapıda örgütlenmesi, diğer yandan okuldaki ilişkilerin formalleşmesi, okul bileşenlerinin birbirinden kopmasına yol açmaktadır. Diğer yandan 'okul gelişim planları' da okuldaki ilişkileri ve grupları bölen bir hiyerarşi oluşturmaktadır. Bazı okullarda okul gelişim planları okul yöneticileri ve kıdemli öğretmenlerce yapılmakta, diğer bileşenler ise karar sürecinin dışında tutulmaktadır. Şahin (2006), okul gelişim planı yapma sürecinde, okuldaki yöneticilerin ve bazı kıdemli öğretmenlerin, okulla ilgili bilgiye ulaştığını veya ulaşma şansının olduğunu ancak öğretmenlerin bu kadar şanslı olamadıklarını belirtmektedir. Okullarda bilginin paylaşımı konusunda bir güçlüğü oluşmaktadır. Diğer yandan okul geliştirme çalışmalarında, ortak ve demokratik karar alma mekanizması işletilmemektedir.

Katılımcı karar sürecine yönelik eleştirilerin temel vurgusu, hizmeti üreten ve tüketen bileşenlerin, yani insan faktörünün göz ardı edilmesi yönündedir. Vurgu sürekli amaçlar ve amaçların nasıl gerçekleştirileceği, gerçekleştirilme düzeyinin hedeflerle tutarlığı gibi, tamamen teknik boyuta

yapılmaktadır. Şahin (2006) planların okul gelişim planından çok, bir etkinlik çizelgesi görünümünde olduğunu belirtmektedir.

Finansman ve Kaynak Kullanımı

OTY'nin üçüncü boyutu finansman ve kaynak kullanma konusundadır. OTY'de okul düzeyindeki amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli finansmanın sağlanması okullara bırakılmaktadır. Bu işleyişin okulları bürokratik düzenlemelerden ve ideolojik formasyondan kurtaracağı ileri sürülmektedir. Ayrıca bütçe, karar ve yönetim konusunda okullar kendi başlarına bırakıldığında diğer okullarla rekabete girerek okul standartlarını yükseltebilecekleri ileri sürülmektedir (Grace, 1996).

Ball (1993) OTY'nin bağlantılı bulunduğu örgütsel yerleşme girişimlerinin, yerel finansman yönetiminin yürürlüğe konmasıyla sınırlı olduğunu belirtmektedir. Finansal yerleşmenin altında yatan düşünce, finansal kaynaklara ilişkin karar verme özgürlüğünü okullara bırakmaktır. Troman (1997) finansal yerleşmeyle, okulların, piyasanın gereksinimlerine daha kolaylıkla uyum sağlayabilecek hale getirildiğini belirtir. Gewirtz ve Ball (2000) finansal yerleşme girişimlerinde her okulun, birer 'küçük işletme' gibi tasarlandığını belirtmektedir. Okullar çevrelerinden öğrenci alabilmek için birbirleriyle rekabet edeceklerdir.

Ball (1993), finansman kaynaklarının öğrencilerden sağlanması nedeniyle, okullar arasında rekabetin doğduğunu, ancak bu rekabetin, okulları bir 'imaj' yarışına soktuğunu belirtmektedir. Bu imaj yarışı, yapılamayacak çalışmaların vaatedilmesi veya çalışmaların olduğundan abartılı gösterilmesi gibi bir yarışa dönüşebilmektedir. Yine Troman'ın da (1997) belirttiği gibi, işletme stratejisinin okullarda kullanılması, okulları bir reklâm yarışına sokmaktadır. Çok sayıda reklâm, afiş, broşür vb. ile 'vitrin' oluşturmalar, eğitimcileri doğru gördüklerini uygulamak yerine beklentileri karşılamaya dönük davranışlar göstermeye itmektedir. Nohutçu (1999), tanıtım çalışmalarında; uzman personelden yararlanma ve araştırmalara yer verme düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durum reklamlar ve tanıtımlarda özel okulların da veli beklentilerini nesnel bilgidan ziyade öznel bilgilerle karşılamaya çalıştığını göstermektedir.

Finansman kaynaklarının yerleşmesinin bazı sakıncalar doğurduğu literatürde ortaya konulmuştur. Bache (2003) finansman kaynaklarının yerleşmesinin, okulların kısmi özerkliğini engellediğini, okulları çevrelerindeki yerel finansörlerin kontrolüne yönlendirdiğini ileri sürmektedir. Diğer yandan okulların finansman kaynaklarının yerleşmesi, velilerin okullara karşı olumsuz düşüncelerine yol açarak katılımını sınırlandırıcı bir etkisi dile getirilmektedir. Eğitim üzerinden gelişecek bu olumsuz tutum, toplumsal katılıma gereksinim duyulan diğer kamusal alanlarda da olumsuz bir etkide bulunabilir (Bache, 2003).

Yöntem

Araştırma, OTY'nin Türkiye'deki uygulamalarının okul düzeyinde nasıl gerçekleştirildiğini anlamaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Araştırmada, OTY uygulamalarının öğretmenlerin bakış açısından anlamak amaçlandığından, nitel araştırma deseninin gerçekleştirilmesinin, konunun derinlikli olarak anlaşılabilmesine daha uygun olduğu düşünülmüştür. Böylece OTY girişimlerinin uygulama boyutunda nasıl gerçekleştiği, uygulayıcıların süreci nasıl algıladıkları anlaşılabilir. Ancak uygulamaya ilişkin görüşler öğretmen görüşleriyle sınırlıdır. Kuşkusuz öğretmenler eğitim siteminde tek uygulayıcı değildirler. Kolektif bir etkinlik olan eğitimde yöneticiler, öğrenciler, aileler, toplumsal grupların da etkileşimi sözkonusudur. Bu açıdan araştırma öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 64 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme

tekniki kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin farklı öğretim kademesi (ilköğretim ve ortaöğretim), branş ve cinsiyetten olmasına dikkat edilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 49'u ilköğretim, 15'i ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 41'i kadın, 23'ü erkektir. Öğretmenlerin 30'u sınıf öğretmeni, 34'ü branş öğretmenidir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden veri toplanabilmesi için ilgili alanyazından yararlanılarak yarı yapılandırılmış soru formu geliştirilmiştir. Hazırlanan form konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve geri bildirimler temelinde soru formu düzenlenmiştir. Düzenlenen form kullanılarak uygulama öncesinde üç öğretmenle ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme sonucunda soru formuna gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Uygulamaya hazır hale getirilen soru formları araştırma grubunda yer alan öğretmenlere e-posta aracılığıyla gönderilmiştir.

Geliştirilen soru formunda üç boyutta toplam dokuz soru yer almaktadır. OTY'nin yerel düzeyde yönetimi öne çıkararak daha demokratik bir eğitim ortamı sağlayabileceği belirtilmektedir. Çalışmada OTY'nin temel boyutlarından biri 'politika ve program' oluşturmaktır. Bu boyutta okul bileşenlerinin eğitimsel amaçları belirlemeleri, buna ilişkin uygulama planları oluşturmaları, etkinlikler önermeleri beklenir. Bu bakımdan görüşmecilere, okullarında gerçekleştirdikleri eğitimsel faaliyetlere ilişkin politika ve programların nasıl düzenlendiği ve sürece katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görüşünün alındığı bir diğer OTY boyutu 'karar süreci'dir. Demokratik bir yönetimin en önemli koşulu karar sürecinin, tüm boyutlarıyla yerleştirilmesidir. Eğitim bileşenlerinin kendilerine ilişkin düzenlemelerde ve geleceğe ilişkin tasarımlarda inisiyatif kullanabilmeleri beklenir. Araştırmada öğretmenlere, okullarına, öğretmenlere, öğrencilere, çevreye ilişkin kararlarda sürecin nasıl işlediği sorulmuştur. Böylece okullardaki karar sürecinin demokratik niteliği anlaşılmasına çalışılmıştır. OTY'nin bir başka boyutunu 'finansman' oluşturmaktadır. Yani ekonomik boyuttur. Araştırmada demokratik bir yönetim anlayışında, finansmanın kamu tarafından sağlanması, nasıl kullanılacağına ise uygulayıcılara bırakılması kabul edilmiştir. Bu yönden, öğretmenlerin, okullarının finansman kaynaklarının neler olduğu ve bunların nasıl kullanıldığı konusunda görüşleri sorulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizle, araştırmacı verilerin analizinde kendisine gerekli olacak temasal yapıyı araştırma soruları temelinde oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen öğretmen görüşleri daha önceden oluşturulan tematik yapı altında gruplandırılmış ve eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunulmuş kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi % 91 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, temalara göre özetlenip yorumlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, öğretmenler Ö1, Ö2, ... biçiminde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular gerekli yerlerde öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Politika ve Program Oluşturma

Araştırmada öğretmenlere, eğitim politikaları ve programının oluşturulması sürecinde okullarındaki uygulamalara ilişkin gözlem ve değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını, eğitim politikaları ve programının (öğrenme-öğretme etkinlikleri ve süreci) belirlenmesi ve planlanmasında temel belirleyicinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders amaçları ve hedefleri, ders içeriklerinin belirlenmesi, öğretim planlarının hazırlanması, öğretim süresinin belirlenmesi gibi konularda tek karar vericinin MEB olduğunu ve Türkiye'deki eğitim yönetimi alanının katı merkezi yapılanması nedeniyle bu konuda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin herhangi bir katılımının olmadığı görüşündedirler. Bir öğretmenin ders materyalleri ve kaynakları konusunda söyledikleri, merkezi yönetimin bu konudaki yaklaşımına dikkat çekmektedir:

Ders amaç ve içerikleri eğitim öğretim yılı başında kılavuz kitaplarda hazırlanmış olarak okullara gelir. Öğretim süresi, amaç ve içerikler kitaplarda ve MEB'nin sitesinde hazırlanmış yıllık planlar olarak bulunmaktadır. Öğretmenler bu planlara uymaktadır... Kullanılması gereken ders materyalleri kitaplarda belirtilmiştir, öğretmen bunlardan kullanmak istediklerini sene başında öğrencilere toplu olarak almıştır. (Ö 23)

Yine öğretmenler, okul yönetimlerine bırakılan seçmeli derslerin, demokratik ve katılımcı bir işleyişle düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin ifadeleri seçmeli dersler konusunun tamamıyla özgür olmadığı, mevzuattaki temel ilkelerle merkezi yönetimin etkisinin sürdüğünü göstermektedir:

Derslerde uygulayacağımız etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanacağımız materyaller öğretim programında yer almaktadır. Ders seçimleri ise şu an çalıştığım okulda da daha önce çalıştığım okullarda da okul idareleri tarafından yapıldı. Bütün dersler seçmeli olmamakla beraber seçmeli olan dersler ihtiyaçtan çok ek ders doldurma amaçlı seçilmektedir. Yani ek ders ihtiyacı olan öğretmene göre ders seçimi yapılmaktadır. Bu öğretmenler de genelde idare ile arası iyi olan öğretmenlerdir. (Ö 29)

Öğretmenler, okullarında okul yönetimi ve öğretmenlerin çevre koşullarını ve öğrencilerin sosyal, kültürel, zihinsel ve bedensel özelliklerini dikkate alan eğitim-öğretim uygulamalarını düzenleyemediğini, yalnızca MEB'in ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin yaptığı planlamalara uyulup standart bir eğitim sunulmaya çalışıldığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, bunun nedenleri olarak; okulun maddi olanaklarını, okul yönetiminin tutumunu, öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasını ve bürokratik engelleri işaret etmişlerdir. Öğretmenler, özellikle bu tür etkinlikler için istekli olsalar da gerekli onayın alınması, resmi yazışmalar gibi bürokratik engellerin girişimlerin başlamadan bitmesine yol açtığını ifade etmişlerdir.

Okulumuzda çevre ve öğrencilerin kişisel özelliklerine göre eğitim-öğretim programları ve uygulamaları düzenlenemiyor. MEB ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yaptığı planlamalara göre uygulamalar yapılmaktadır... (Ö 48). En basit yapılacak etüt ve kurslar için MEB onay ve incelemesi gerekiyor. Gezi ve şenlikler için bir yılın prosedür işler öne sürülüyor. (Ö 6)

Bununla birlikte bazı öğretmenler, okullarında okul yönetimi ve rehberlik servisinin desteğiyle, öğretmenlerin ve ailelerin katılımı da sağlanarak öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda sosyal ve kültürel etkinlikler planladıklarını belirtmiştir. Öğretmenler planladıkları bu çalışmalarda öğretmenlerin gayretli çalışmalarının ve çevredeki bazı kuruluşların desteğinin önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Ancak bu etkinliklerin formaliteler nedeniyle birçok defa uygulanamadan rafa kaldırıldığı veya öğrencilerin ilgi duyduğu sportif etkinliklere yöneltildiği belirtilmiştir.

Eğer okul idarem vizyon sahibi ise ve maddi olanaklarımız yeterliyse okulumda her türlü etkinliği düzenlemeye çalışıyorum. Şu an çalıştığım okulda her türlü etkinlik desteklenmektedir. TÜBİTAK Orta Öğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projesi Yarışması buna örnektir. Bu kapsamda öğrencilerimizle çalışmalar yürütmekteyiz. Kararları proje ekibimizle ve idaremizle birlikte almaktayız. (Ö 30) MEB tarafından gönderilen program dâhilinde yapılan uygulamalar dışında ders dışı saatlerde öğrencilerin sosyal, kültürel özelliklerine uygun programlar düzenliyoruz. Bu konudaki çalışmalar genellikle öğrencilerimizin ilgi alanı olan spor etkinlikleri olarak gerçekleştirilmektedir. (Ö 41)

Öğretmenlerin neredeyse tamamı, okuldaki eğitimin niteliğinin ve öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesinde, öğrenci başarısının ölçüt olarak öne çıktığını ifade etmişlerdir. Bu konuda okulda tüm okul bileşenleri ile yapılan başarı değerlendirme toplantılarında, öğrencilerin dikkate alınmadığını belirten bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Okul başarısını arttırmaya yönelik komisyonda idareci, rehber öğretmen, sınıf-brans öğretmenleri, okul öğrenci temsilcisi ve veli var. Aylık yapılan değerlendirmelerde deneme sınavları ve yazılı sonuçları incelenip görüşler alınıyor. Öğrenciler bu konuda pasif. Öğretmenler, planlanan her ne ise onu gerçekleştiriyor ve başarı düzeyi ile ilgili istenileni gerçekleştirmeye çalışıyor. Yöneticiler Milli Eğitim politikası doğrultusunda katılıyor. Belirleyici davranıyor. (Ö 52)

Bazı öğretmenler, özellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesi konusunda yöneticilerin tüm sorumluluğu öğretmenlere bıraktıkları görüşündedir. Yine bazı öğretmenler, öğrencilerin SBS gibi merkezi sınavlardan aldıkları puanların yöneticiler ve öğretmenlerce okul başarısı olarak kabul edildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmenin ifadeleri demokratik olmayan, eğitim bileşenlerini dışarıda tutan, sürecin içine dâhil ediyormuş gibi görünen girişimlerin öğretmenlerce kabul görmediğini göstermektedir.

Eğitim öğretimin niteliğini arttırmaya yönelik kararları kim alırsa alsın uygulamaların temel elemanı olan öğretmen uygulamaları yürütmedikten sonra bir anlamı kalmamaktadır. Dolayısıyla birçok şey yapılmış gibi gösterilmekte ve kâğıt üzerinde yürümektedir. Kendi okulumda en basit yetiştirme kursu için bile hiç bir öğretmen gönüllü olmamaktadır. Okul idaresinin çabaları bu noktada yeterli kalmamaktadır. Öğretmenler de zaten ders anlatmak dışında her hangi bir şey yapmaya çok hevesli değiller. Öğretim programları ne kadar değişirse değişsin ne kadar en doğru bulunmaya çalışılırsa çalışılın öğretmen bildiği yöntem ne ise onunla devam etmektedir. Ama kâğıt üzerinde her şey kitabına uygundur. (Ö 29)

Karar Süreci

Araştırmada, öğretmenlere, demokratik yönetimin en önemli unsurlarından biri olan karar mekanizmalarının yerleştirilmesi bağlamında; okula, kendilerine ve öğrencilere ilişkin kararların nasıl alındığı ve kendilerinin süreçte ne derece belirleyici oldukları sorulmuştur. Öğretmen söylemleri değerlendirildiğinde, yine politika ve program oluşturma boyutundakine benzer olarak, temel karar mekanizmasının MEB olduğu, kısmen il ve ilçe yönetimlerinin de kararların verilmesinde otorite oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler ilgili birimlerden yönlendirilmeler doğrultusunda okullardaki Okul Gelişim Yönetim Ekibi, Toplam Kalite Yönetimi Ekibi gibi ilgili kurullar aracılığıyla okulun niteliğini geliştirmeye yönelik kararlar alınabildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler merkezi birimlerce istenilen etkinliklerin, bazen okul yöneticilerince okulda zorunlu katılım ile uygulanmaya çalışıldığını ve kararların çok fazla merkezi birimlerin etkisinde olması nedeniyle kendi yaptıklarının yalnızca yıllık raporlarda yer alan rutin bazı işlerden öteye geçemediğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmenin söyledikleri şöyledir:

Kararlar daha çok merkezi alınmakta. Okul müdürü okulda gerekirse zorunlu tutarak çalışmalarını uygulamaya çalışmakta. Katılım konusunda gönüllülük öncelikli ancak istek olmadığı durumlarda zorunluluk ile çalışmalar yapılmaya çalışılmaktadır. (Ö 30)

Yukarıdaki ifadeyi kullanan öğretmenin okul düzeyindeki karar sürecini sınırlı ve belirli bir formalitenin yerine getirilmesi olarak gördüğü söylenebilir. Yine bir başka öğretmenin okul düzeyindeki karar süreçlerinin çeşitli formal gerekliliklerden öteye gitmediği yönündeki ifadesi dikkat çekicidir:

Bize ne yapılması söylenirse yaparız. Bizim fazladan yaptığımız şeyler ise kimse tarafından takdir edilmez. Genelde yazı çizgi ağırlıklı işler yapılır. Bazı işler yapılmış olmak için yapılır. (Ö 13)

Bu ifadeyi kullanan öğretmenin karar sürecine inanmadığı, yönetsel hiyerarşi içindeki konumunu benimsediği ve kendisini, beklentileri asgari düzeyde yerine getirmeye sınırladığı anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler, okullarında önemli kararlar alındığını ve bunların merkezi birimlerin denetimine sunulduğunu belirtmiştir. Ancak süreçte bazı öğretmenlerin uygulama aşamasında isteksiz olması nedeniyle okuldaki çabaların amacına ulaşmadığını ve yalnızca planlama aşamasında kaldığını belirtmişlerdir.

MEB'in çıkardığı projeler, yönetmelikler ve kararlar, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullara aktarılmakta ve bunlar doğrultusunda, ilde, ilçede yürütülen projeler ve Ar-Ge birimlerinin yaptığı çalışmalarla uyumlu kararlar alınmakta ve uygulanmaya çalışılmaktadır. (Ö 34)

Yukarıdaki ifadede, öğretmenin, okul düzeyindeki karar sürecinin, uygulama boyutuyla sınırlı olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Ancak başka bir öğretmenin ifadeleri, karar sürecinde öğretmenlere katılma olanağı verilmediği yönündedir:

Okuldaki konularla ilgili herhangi bir öğretmen görüşüne başvurulmamaktadır. Okul personelinin karara katılacağı herhangi bir süreç işlememektedir. (Ö 39)

Okuldaki karar süreçlerinin katılımcı bir nitelik göstermediği birçok öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Karar sürecine katılım konusundaki olumsuz ifadelerin çoğunlukta olması, karar sürecinin katılımcı bir yönde işletilmediğinin göstergesi sayılabilir.

Okullarda öğrencileri ilgilendiren; öğrenci başarısının değerlendirilmesi, gelişiminin izlenmesi, rehberlik ve yönlendirme gibi konularda alınan kararlarda okul yönetimi, rehberlik servisi ve diğer öğretmenlerin görüşlerinin belirleyici olduğunu, bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin katılımının ise yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenler olmuştur. Öğretmenler veli katılımının yetersiz oluşunun en önemli nedeninin velilerin ilgisizliği olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler, veli ve öğrenci katılımına ilişkin ifadelerin kâğıt üstünde kaldığını ifade etmişlerdir:

Öğrenci değerlendirmesine, öğrencilerle ilgili işlere öğrenci ve veli katılımı ile yapılması istenmesine karşın, bu süreç genellikle kâğıt üstünde kalmaktadır. (Ö 24). Öğrencileri ilgilendiren konularda alınacak kararlara öğrenci ve veliler katılmamaktadır. Öğrenci temsilciliği seçimi formalite olarak yapılmakta hiçbir toplantısı veya görevi uygulanmamaktadır. (Ö 49)

Yukarıdaki ifadelerde, okul düzeyindeki katılımın, bir formalitenin yerine getirilmesi olarak anlaşıldığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuldaki katılım süreçleri istenilen düzeyde yürütülmemektedir. Bir öğretmenin söyledikleri katılımın zamanlamasına dikkati çekmektedir:

Okul idaresi, rehber öğretmen ve ders öğretmenleri tarafından zaman zaman görüşmeler yapılarak kararlar alınmaktadır. Öğrenciler ve veliler de yeri geldiğinde sonuçlar hakkında bilgilendirilmektedir. (Ö 52)

Bu ifadede öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesinin karar süreci öncesinde değil, sonuçlar konusunda bilgilendirme noktası dikkati çekmektedir. Sonuçlar konusunda bilgilendirme katılım olarak görülebilmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, okul düzeyindeki karar verici organlar olan, 'okul gelişim yönetim ekibi, okul aile birliği, rehberlik kurulu, öğretmenler kurulu' gibi birimlerin çalışmalarının okulda çok

fazla işlevsel olmadığını, kurul çalışmalarının formaliteden öteye geçemediği görüşündedir. Öğretmenler, kurul veya komisyon gibi takımların çalışmalarını demokratik bulmadıklarını, kurullarda yalnızca merkezi birimlerce istenilen bürokratik uygulamaların gerçekleştirilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sayılan nedenlerle kurulların çoğunun istenilen amaç doğrultusunda hizmet ver(e)mediğini belirtmişlerdir.

Okullarda o kadar çok kurul ve komisyon var ki. Çokluktan ve içeriğinin zayıf olmasından artık kurullar da işlevini yitirdi. Örneğin sadece kâğıt üzerinde yazılıp, toplantı yapılmış gibi imzalanan kurul kararları çoğunlukta. İnsanlar katılmak istemiyorlar. Örneğin rehberlik kurulu başkanı okul müdürü iken, toplantıyı yapan organize eden ve başkanlık eden rehber öğretmendir. (Ö 15)

Kurulların çalışma planları MEB tarafından belirlenmiş olup, yapılan çalışmalar ilgili kurullarda görevli öğretmenlerin ve okul yönetiminin özverisiyle sınırlıdır. Öğretmenler özverili ise çalışmalar yürümekte, yoksa ilerlememektedir. (Ö 56)

Katılım formalitedir. Alınan kararlar bir önceki yılın tarihlerinin değiştirilmesinden ibarettir. Toplantılar "fazla uzatmayın, sıkıcı oluyor" beklentisini geçmemektedir. (Ö 33)

OGYE çalışmaları prosedür gereği yapılıyor. Okul aile birliği yapması gereken çoğu işi idareye bırakıyor. Rehberlik ve öğretmen kurulları da idarenin ve-okul aile birliğinin yükünü üstlenmek zorunda bırakılıyor. (Ö 6)

Bu ifadelerde, kurulların işlevsel ve katılımcı bir mekanizma olması konusunda inancın zayıf olduğu vurgusu vardır. Kurulların öğretmenlerce benimsenmediği, bu haliyle 'katılımcı' bir yönetim anlayışının araştırmadaki öğretmenlerin önemli bir bölümünce kabul görmediği anlaşılmaktadır. Yine ifadelerden 'katılımcı' bir yönetim anlayışının öğretmenlerce kâğıt üzerinde kalan, gerçekliği olmayan sınırlı bir mekanizma olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Finansman Kaynakları ve Kullanımı

Araştırmada, öğretmenlere, okullarındaki etkinliklerin, hangi kaynaklardan finanse edildiği ve bunların kullanımın nasıl gerçekleştirildiği sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını, okulun en önemli finansman kaynağının okul aile birliklerinin topladığı yardım ve bağışlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, okul aile birliklerinin katkısının yanı sıra, kantin geliri, okul yönetimince düzenlenen kermes veya çay gibi etkinliklerde toplanan gelirin okulların maddi kaynaklarını oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

İlköğretilere ayrılan ödenekler çok az. 'Kendi kaynağınızı kendiniz yaratın' anlayışı yaygın. Bu da okulda öğretmen ve yöneticileri olumsuz etkilemektedir. Ticari düşünen okullara 'aferin' denilmekte, diğerleri ise kendi kaderine terk edilmektedir. Eğitimde eşitlik sağlanamamaktadır. (Ö 11)

Okulun herhangi bir gelir kaynağı yoktur. Her dönem MEB, okullarda aidat toplanmasının yasak olduğunu söylemesine rağmen, onların da çok iyi bildiği gibi, okullarda okul aile birliklerinin öğrencilerden topladıkları aidatlar dışında herhangi bir gelir kaynağı yoktur. (Ö 41)

Okulumun MEB'den gelen ödenek, okul aile birliğinde toplanan para, kantin geliri dışında hiçbir geliri yoktur. Bu paralar da okul için yeterli gelmemektedir. (Ö 31)

İlköğretim okullarının ihtiyaçları kendilerine ait bir bütçeleri olmaması dolayısıyla okul aile birlikleri, çevredeki duyarlı sivil toplum kuruluşları, zaman zaman da İlçe/İl Milli eğitim müdürlükleri tarafından karşılanmakta olup her okul bölgesinin sosyo-ekonomik durumunun farklılık göstermesi sebebiyle birbirine çok yakın olan bölgelerde dahi standart bir eğitim ortamı yaratılamamaktadır. Ayrıca bu anlamdaki eksikliklerin giderilmesi bireysel çabalara çok fazla bağımlıdır. (Ö 24)

Yukarıdaki ifadelerde, okulların gelir kaynaklarının yetersiz olduğu, kamu okulu olmalarına karşın, merkezi hükümetçe sağlanan kamusal kaynakların çok sınırlı olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını, merkezi yönetimlerce sağlanan kaynaklarla ancak yakıt, elektrik, kırtasiye gibi

giderlerin karşılanabildiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, okullarının, merkezi bütçeden ayrılan kaynağın dışında herhangi bir gelirin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını, okuldaki kaynakların kullanımında inisiyatifin okul yöneticilerinde olduğunu belirtmiştir.

Gönüllülük esasına dayalı olarak velilerden alınan katkı payı okulumuzun yegâne gelir kaynağı, okul-aile birliğinin inisiyatifi ve okulun öncelikli ihtiyaçlarına göre harcanmaktadır. (38)

Okulumuzda en büyük gelir kaynağı, devlet bütçesinden gelenler dışında, yapılan kermeslerdir. Okul idaresi birçok ihtiyacımızı bu kermesler aracılığıyla karşılamaktadır. (Ö 36)

Tek kaynağımız okul aile birliği idi. Ancak bu senenin başında Milli Eğitim Bakanı veliden zorla para alınmayacak dedi ve birçok okulda soruşturma açtı. Gönüllü olarak da hiçbir veli para vermiyor. Okul faaliyetleri için herhangi bir ödenek de olmadığından birçok noktada tıkanıyoruz. (Ö 30)

Öğretmenler, okuldaki öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılacak ders materyali, projeksiyon, akıllı tahta vb. araç gerecin temini için gerekli kaynağı yaratmada en önemli payın ve sorumluluğun okul aile birliklerine ait olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bu konuda veli desteğinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte kaynak yaratma konusunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin gayretli çabalarının da etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler resmi yazışmalar yoluyla merkezi birimlerden, okuldaki öğrenme-öğretme etkinlikleri desteklemek için gerekli kaynak talep edilse de elde edilen kaynağın okuldaki etkinlikleri desteklemek için yeterli olmadığı görüşündedirler.

Okulumuzda eğitim etkinlikleri için gereksinim duyduğunuz, materyal, teknoloji vb. kaynaklar çevre ve veli desteğiyle biraz da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüzce karşılanmaktadır. (Ö 21)

Okullarda büyük maliyetlerle kurulmuş olan bilgi teknoloji sınıfları okullarda teknik eleman olmaması dolayısıyla kullanılamaz halde, bozulan materyallerin de değişimi okulun bütçe imkânları doğrultusunda yapılabileceğinden önemli bir sorun olarak görünmektedir. (Ö 40)

Okulumuzda kâğıt, yazıcı, fotokopi, tahta kalemi vb. tüm kaynaklar sınıf annelerinin önderliğinde velilerce karşılanmaktadır. (Ö 24)

Öğretmen ifadelerinden okulların finansman kaynaklarının giderek yerelleştiği anlaşılmaktadır. Bunun öğretmenlerin tümünün ifadelerinde yer alması dikkat çekicidir. Merkezi yönetimce okullara, elektrik, su, ısınma gibi temel giderler dışında düzenli bir kaynağın ayrılmadığı sıkça belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen söylemlerinden hareketle, OTY uygulamalarının demokratik, katılımcı ve özgür bir yönetim süreci niteliğinden uzak olduğu söylenebilir. Araştırmada genel olarak OTY uygulamalarının politika ve program oluşturma ve karar süreci boyutlarında, demokratik katılımcı bir nitelik taşımadığı birçok öğretmence belirtilmiştir. Eğitim hizmetine ilişkin politikaların belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında merkezi hükümetin belirleyici olduğu ve yerel eğitim bileşenlerinin sürece ancak uygulama boyutunda dâhil olabildikleri yaygın bir kanı olarak dikkati çekmektedir. Bir başka ifadeyle yerel eğitim bileşenlerinin, eğitim hizmetinin düzenlenmesi ve sunumunda özne olamadıkları ifade edilmiştir. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da ulaşılmıştır. Şahin'in (2006) çalışmasında, OGYE'de ortak ve demokratik karar alma mekanizmasının işlemediği belirlenmiştir. Eğitimin politika ve program konusundaki karar süreçlerinin yerleşmediği, merkezi yönetimin (büyük ölçüde MEB, sonra il yönetimleri) kontrolünün oldukça güçlü olduğu anlaşılmaktadır.

Özellikle eğitimin politika ve program boyutunda kararların merkezi hükümetlerce alındığı, bunlara ilişkin uygulamaların ise okul düzeyindeki bileşenlere bırakıldığı vurgusu ön plandadır. OTY ile birlikte Türkiye eğitim sisteminde oluşturulan kurullardan birisi de 'Eğitim Bölgesi Danışma Kurulu'dur (EBDK). Demokratik yönetim anlayışını geliştirme amaçlı oluşturulan EBDK, sadece bir takım konularda

üst yönetime görüş ve öneriler bildirmekle yükümlü kılınmıştır. Yönergede kurulun muhatabı da açık olarak belli değildir. Böylece sorunların çözümünde nihai karar verici, yine üst yönetimlere bırakılmış alt yönetimler işlevsel hale dönüştürülmemiştir (Şişman ve Turan, 2002). Merkezi yönetimlerin eğitim politika ve programlarının oluşturulması ve uygulanmasında kontrolü elinde bulundurmasının Türkiye'ye özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Gamage (1992) OTY uygulamalarının ileri düzeye ulaştığı farklı ülkelerde, merkezi yönetimlerin, eğitim programı gibi temel konularda kontrolü sürdürdüklerini belirtmiştir. Yine Matranga, Horner, Hill ve Peltier'in (1993) araştırmasında katılımcıların dörtte üçü, ailelerin ve eğitimcilerin, misyon ifadesinin oluşturulması veya okul felsefesinin belirlenmesine katılma olanağı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada katılımcıların beşte dördü, okullarındaki özel programların kabul edilmesinde karara katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer konu, kendilerinin, yöneticilerin, öğrenci ve velilerin, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve yasaların çıkarılmasında sürecin dışında tutulduklarıdır. Yine ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların MEB'ce belirlenerek tüm okullara dağıtılmasının, okul düzeyinde öğretmenlerin, sürece katılarak kendi belirleyebilecekleri kaynakların kullanımını engellediği dile getirilmiştir. Oysa Matranga, Horner, Hill ve Peltier'in de (1993) belirttikleri gibi, yerel düzeyin güçlendirilebilmesi için, merkezi yöneticilerin, güç ve otoriteden vazgeçmeleri gerekir. Başarılı bir yerleşme, bileşenlerin inisiyatif kullanabilmeleriyle olanaklıdır. Diğer yandan Schutz'un da (2006) altını çizdiği gibi, toplum-okul ilişkilerinin geliştirilmesine bağlı bir girişimin başarısı, politikaların belirlenmesinde toplumsal güçler ve yapılar konusunda bilgili olunmasına bağlıdır. Toplumsal yapıların karmaşıklığı ve değişkenliği, merkezi yönetimlerin, farklı toplumsal yapıları anlamalarını engelleyecektir. Bu bakımdan merkezi yönetimlerin destek işlemleri dışındaki işlemleri yerel düzeye bırakmaları ile yerel düzeydeki çevresel koşullar daha fazla dikkate alınabilecektir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarında okul yönetimi ve öğretmenler olarak çevre koşullarını ve öğrencilerin sosyal, kültürel, zihinsel ve bedensel özelliklerini dikkate alan eğitim-öğretim uygulamaları düzenlenememekte, yalnızca MEB'in ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin yaptığı planlamalara uyulup standart bir eğitim sunulmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlerin, özellikle bu tür etkinlikler için istekli olsalar da gerekli onayın alınması, resmi yazışmalar gibi bürokratik engellerin girişimlerin başlamadan bitmesine yol açtığını ifade etmesi oldukça dikkat çekicidir.

Öğretmenlerce, ders amaçları ve hedefleri, ders içeriklerinin belirlenmesi, öğretim planlarının hazırlanması, öğretim süresinin belirlenmesi gibi konularda tek karar vericinin MEB olduğunun ve Türkiye'de ki katı merkezi yapılanma nedeniyle bu konuda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin herhangi bir katılımının olamadığının vurgulanması OTY'nin Türkiye'deki niteliği konusunda önemli bir veri oluşturabilir. Balcı (2000), Türkiye eğitim sisteminde okulların doğrudan, bireysel okul anlayışı içinde örgütlenmesinin, MEB'e bağlı ilköğretim ve orta öğretim okullarında en azından şimdilik gerçekçi görünmediğine dikkat çekmiştir. Aytaç (1999) araştırmasında da okul merkezli yönetim uygulamalarının resmi genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha fazla geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Karar sürecine ilişkin belirli konularda katılımın olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Ancak bu ifadelerde, katılımın, etkinliklerin belirlenmesi ve yapılandırılmasından çok sonuçların değerlendirilmesi aşamasında olduğu anlaşılmaktadır. Yani karar sürecine eğitim bileşenlerinin dâhilinin, son aşamada gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğretmenler büyük ölçüde, uygulamalara ilişkin kararlarda, okul yöneticilerinin kısmen de kurulların belirleyici olduğunu, okul düzeyinde tüm bileşenlerin kendilerini ilgilendiren konularda doğrudan katılımlarının olmadığını belirtmişlerdir. Yine özellikle öğrencilerin ve velilerin eğitime ilişkin okul düzeyindeki kararlarda katılımlarının olduğuna ilişkin bir ifadenin olmaması dikkat çekicidir. Öğrenci ve velilerin, karar sürecinin dışında tutulduğu anlaşılmaktadır. Oysaki okul bileşenlerinin, eğitimin niteliğini yükseltmek için işbirliği yapabilmeleri, birbirlerini anlayabilmelerine bağlıdır. Diğer yandan eğitime katılımın genişletilmesi önemlidir. Eğitimin niteliği,

çevre ile ilişkilerin güçlendirilmesiyle artırılabilir. Schutz (2006), OTY'nin okul-çevre ilişkilerini geliştirmede ve sürdürmede sınırlı bir çaba olduğunu ileri sürer. Çevreleriyle etkileşime girmek isteyen bazı okullar, güvensizlik, korku, bürokratik kalıplar ve kaynak yetersizliği gibi nedenlerle bu konuda fazla başarılı olamamaktadırlar. Bu nedenlerle okulun çevre ile ilişkileri okuldan çok çevreden başlatılmalıdır. Çevrenin okula güçlü ilgisi, eğitim açısından önemli bir dayanak olmaktadır.

Araştırmada, okul temelindeki karar verici organlar olan; okul gelişim yönetim ekibi, okul aile birliği, rehberlik kurulu, öğretmenler kurulu gibi oluşumların işlevselliğinin düşük olduğu, kurul çalışmalarının formaliteden öteye geçemediği birçok öğretime vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu kurulların çalışmalarını demokratik ve katılımcı bulmamaları, kurullarda yalnızca merkezi birimlerce istenilen uygulamaların gerçekleştirilmeye çalışıldığını düşünmeleri, OTY uygulamalarının okullardaki önemli araçlarından olan okul kurullarının, amacına hizmet etmediği biçiminde yorumlanabilir. Yemenici ve Bayrak (2001) okullarda oluşturulan kurulların istenilen düzeyde işlevsel olmadığını, Şahin (2006) ise kurullar aracılığıyla yapılan planların okul gelişim planından çok, bir etkinlik çizelgesi görünümünde olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim bileşenlerinin çeşitli karar süreçlerinde sınırlı da olsa temsilciler aracılığıyla sürece dâhil edilmeye çalışıldığını ifade eden öğretmenler olmuştur. Diğer yandan büyük oranda, kararlara katılımın kâğıt üzerinde kaldığı, karar sürecinin okul yönetimlerince işletildiği belirtilmiştir. Şahin (2006) çalışmasında, kurullarda hedeflerin belirlenip yazılması çoğunlukla projeden sorumlu müdür yardımcısı ve OGYE'de görevli bir iki öğretmen tarafından yapıldığını belirlemiştir. Ancak kurullardaki temsilcilerin de kıdemli öğretmenlerden, çevredeki sosyal veya ekonomik ileri gelenlerden seçildiği vurgulanmıştır. Okul bileşenlerinin tümünün temsiliyetinin (özellikle öğrenciler ve aileler) sağlandığına dair bir ifade kullanılmamıştır. Yemenici ve Bayrak'ın (2001) çalışmasında da mevcut ilköğretim yapısı ve işleyişinde, yapılacak sosyal-kültürel ve sportif etkinliklerde okulda görevli memur ve hizmetlilerin, okul çevresindeki mahalle muhtarlığının ve semt belediyesinin görüşlerinin alınmadığı, şube öğretmenler kuruluna ise öğrenci velilerinin çağrılmadığı, yöneticiler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Troman (1997) okulun gelişimine ilişkin planlamaların ve uygulamaların, yöneticiler ve kıdemli öğretmenlerce gerçekleştirilirken, diğerlerini sürece katma eğilimi olmadığını belirtmektedir. Diğer yandan birçok öğretmen de sürece katılıp sorumluluk almak istememesini bu araştırmada da vurgulayan öğretmenler olmuştur. Turnbull ve Mee'nin (2003) araştırmasında öğretmenlerin karar sürecine çok sınırlı katıldıkları belirlenmiştir. Sınırlı katılımın, toplantıların okul saatlerinde olması, alt komisyonların sadece kendi üyelerini katması, meslektaşlara olan güvensizlik, işyükü artışı, karar süreci sonunda sorumluluk üstlenme gibi nedenlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Karar sürecine eğitim bileşenlerinin yeterli düzeyde katılamamasının önemli nedenlerinden biri, bileşenlerin süreç konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. Karar verebilmek için konu hakkında belirli düzeyde enformasyona gereklilik bulunmaktadır. Karar öncesinde bilgilendirmenin önemine işaret eden Gamage (1992), aileler için karar vermede enformasyon ve örgütlenme eksikliği gibi nedenlerin güçlük çıkardığını belirtmektedir. Turnbull ve Mee'nin (2003) ile Herman ve Herman'nın da (1992) araştırmalarında birçok okulun, bileşenlerin katılımı konusunda başarılı olamadıkları, bileşenlerin birçoğunun, konunun bilgisine sahip olmadığı belirlenmiştir. Matranga, Horner, Hill ve Peltier'da (1993) karar verme sürecinin istenir düzeyde işlememesinin çeşitli nedenleri olduğunu belirtmektedirler. Risk almak istememe, güç kaybetme korkusu, rollerin değişmesini istememe, güvensizlik, belirsizlik, açık olmama veya düşük beklenti, kapasite yetersizliği ve hiyerarşik destek azlığı, öne çıkan nedenlerdir.

Karar boyutu açısından OTY'nin gereklerinin yerine getirilmediği, bunda merkezi yönetimin gücü elinde bulundurmasının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bir yandan karar süreçlerinin eğitim bileşenlerine bırakılacağı ifade edilirken, diğer yandan, bütün mevzuatın merkezi yönetimce, ayrıntılarıyla belirlenmesi nedeniyle yerel birimlere kendi kararlarını alabilecekleri bir alan bırakılmamaktadır. Bu durum OTY'nin vaatlerinin, kâğıt üzerinde kaldığı, uygulamasının ise farklı olduğu biçiminde

değerlendirilebilir. Farklı ülkelerdeki konuyla bağlantılı çalışmalarda da (Ball, 1993; Troman, 1997; Turnbull ve Mee'nin, 2003) benzer belirlemelerin yapılması, OTY'nin temsil ettiği yerleşme ve özyönetim söylemlerinin, uygulanmasında sınırlıklar doğuracağı veya söylemle uygulamanın bilinçli olarak manipüle edildiği biçiminde yorumlanabilir.

Karar sürecinin demokratikleştirilebilmesi için eğitim bileşenlerinin kendilerine ilişkin konularda sürece doğrudan dâhil olabilmeleri gerekir. Temsili olarak yürütülen yönetsel karar süreçleri okul düzeyinde yeterli değildir. Okulların giderek küçüldüğü düşünülürse, sınırlı sayıdaki öğretmen, öğrenci ve velinin karar süreçlerine doğrudan katılabilmeleri konusunda önemli bir engel kalmamaktadır. Yine teknolojik gelişmeler, okul bileşenlerinin karar sürecine katılmalarına olanak sağlamaktadır. İnternet temelli teknolojiler, artık tüm ailelerce kullanılabilir. Aileler çocuklarının birçok işlemini elektronik sistemler aracılığıyla gerçekleştirebilmektedirler. Bu teknolojiler, demokratik bir karar sürecinin işletilmesi için uygun görünmektedir.

Öğretmen söylemlerinden, eğitimin finansman kaynaklarının yerleştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler, okullarının kaynaklarının tamamına yakınının okulun kendi olanakları ve çevresel desteklerden sağlandığını dile getirmişlerdir. Özellikle okul aile birliklerinin topladığı yardım ve bağışlar temel kaynakları oluşturmaktadır. Okullardaki öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılacak ders materyali, projeksiyon, akıllı tahta vb. araç gerecin temini için gerekli kaynağı yaratmada en önemli payın okul aile birliklerine ait olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Özmen ve Yalçın (2011), Özdem (2007) ve Öztürk'ün (2002) yapmış oldukları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmalarda okulların en önemli finansman kaynaklarının okul aile birliklerinin topladıkları bağışlar ve yardımlardan oluştuğu vurgulanmıştır. Yine kantin geliri, kermes veya çay gibi etkinliklerde toplanan gelirin okulların önemli maddi kaynakları olarak belirtilmiştir. Okullara merkezi yönetimce kaynak ayrıldığını ancak birkaç öğretmen ifade etmiştir. Kaynak ayrıldığını ifade edenler de tahsis edilen kaynakların yetersizliğini vurgulamıştır. Finansman konusunda öğretmen söylemleri birleştirildiğinde, okullarda ciddi bir finansman sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Kamu okullarına ayrılan kamu kaynaklarının çok sınırlı olması en önemli nokta olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan okulların kendi kaynaklarının veya çevrelerinden sağladıkları kaynaklarında nitelikli bir eğitim sunumu için çok yetersiz olduğu dile getirilmiştir.

Okulların finansman kaynaklarını sağlamada kendi başlarına bırakılmalarının, farklı sosyo-ekonomik çevrelerin eğitim hizmetine aynı düzeyde ulaşamamasına yol açtığı dile getirilmiştir. Finansman boyutunda OTY uygulamalarının önemli bir mesafe katettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tümünün bu yargıyı paylaşması, politika ve karar süreci boyutlarının aksine, finansman boyutunun yerleştiğinin göstergesidir. Bu belirleme Gamage'ın (1992), OTY'nin, merkezi yönetimlerce gerçekleştirilen finansal görevlerinin yerel birimlere, yani okullara bırakılmasından ibaret olduğu yönündeki ifadesiyle örtüşmektedir.

Okul finansmanın okullara bırakılmasının, okulları, çevrelerindeki sosyo-ekonomik yapıya bağımlı hale getirebilir. Araştırmada öğretmenlerden bazılarının, velilerinin ekonomik durumlarının yetersiz olması nedeniyle, okullarındaki gelirin de yetersiz olduğunu vurgulamaları, üst sosyo-ekonomik çevredeki okullar ile alt sosyo-ekonomik çevredeki okulların eğitim olanakları arasındaki eşitsizliğin giderek derinleşeceğini gösterir. Bu durumda okulların, öğrencilerine sundukları eğitim olanaklarının yine ailelerin ekonomik durumuna bağlı olmasının bir toplumsal yeniden üretim işlevi göreceği açıktır.

Bu çalışmada ulaşılan yargılar büyük ölçüde, Matranga, Horner, Hill ve Peltier'in (1993) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Belirtilen çalışmada, öğretmenler okul düzeyinde en fazla bütçe ve öğretim önceliklerinin belirlenmesi ile öğretmen görev programının belirlenmesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan en az düzeyde ise eğitim felsefesi veya misyon ifadesinin belirlenmesine katılım sağlandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada da genel olarak öğretmen söylemlerinde öne çıkan noktalar, finansman

kaynaklarının bulunması, merkezi hükümetin belirlediği çerçeveye uygun okul etkinliklerinin düzenlenmesine katıldıkları yönündedir. Diğer yandan, okullarda demokratik bir yönetimin uygulandığını belirten ifade yok gibidir. Okul yöneticileri iyi niyetli ve demokratik bir anlayışla katılımcı bir yönetim sergilemek isteseler de yetki sınırlılığı, merkezi yönetimin kontrolcü tutumu, bürokrasi gibi nedenlerle, gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim bileşenlerini dışarıda tutan, sürece dâhil ediyormuş gibi görünen girişimleri samimi bulmadıkları söylenebilir. Gerçek demokratik bir süreçte, eğitim bileşenlerinin bir özne olarak kendilerine ilişkin bir hizmetin felsefesinin, ilkelerinin, uygulandığının ve sonuçlarının değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarında doğrudan katılımlarının sağlanmasıyla olabilir.

Öğretmen söylemlerinde öne çıkan noktalar birleştirildiğinde, OTY konusundaki girişimlerin, demokratik ve katılımcı bir yönetim olmaktan öte, 'okul temelli finansman yönetimi' niteliği taşıdığı söylenebilir.

Çalışmada genel olarak öne çıkan noktalardan hareketle, okullarda, okul bileşenlerinin katılımının göstermelik olduğu, bileşenlerin OTY uygulamalarına ilişkin düzenlemeleri samimi bulmadığı söylenebilir. Giderek küçülen okullarda, internet tabanlı teknolojilerinde elvermesiyle, eğitim bileşenlerinin, okullarındaki karar süreçlerinin tüm düzeylerinde doğrudan katılımları olanaklı görünmektedir. Belirli standart programların geliştirilmesi ile öğrenci ve velilerin karar süreçlerindeki eğilimleri belirlenebilir. Gerçek demokrasi doğrudan katılımı olabilir. Temsili demokrasinin sınırlıklarının, doğrudan yerel düzeydeki katılımlarla giderilebileceği söylenebilir.

Kaynaklar

- Angus, L. (1994). Sociological analysis and education management: The social context of the self-managing school. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 79-91.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim (Ankara'daki ortaöğretim kurumları üzerinde yapılan bir araştırma). *Yayımlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bache, I. (2003). Governing through governance: Education policy control under new labour. *Political Studies*, 51, 300-314.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 495-506.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work, *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Bayramoğlu, S. (2002). Küreselleşmenin yeni siyasal iktidar modeli: Yönetişim. *Praksis Dergisi*. Yaz.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler. eylem kuramı üzerine*. (Çev: Hülya Tufan). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Brown, B. R. ve Cooper, G. R. (2000). School-based management: How effective is it? *NASSP Bulletin*, 76-85.
- Gamage, D. T. (1992). A comparative study of the school based management pursued by Victoria and New South Wales, Melbourne. *Studies in Education*, 33(1), 82-95.
- Gewirtz, S. and Ball, S. (2000). 'From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), 253-268.
- Gewirtz, S. (2000). Bringing the politics back in: A critical analysis of quality discourses in education, *British Journal of Educational Studies*, 48(4), 352 - 370
- Güler, B. A. (2003). Yönetişim: Tüm iktidar sermayeye. *Praksis Dergisi*, Kış-Bahar.

- Hall, C ve Noyes, A. (2009). New regimes of truth: The impact of performative school self evaluation systems on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25, 850-856
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implicatinos for educational leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315 - 336
- Herman, J. J. ve Herman, J. L. (1992). Educational administration: School-based management, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 65(5), 261-263.
- Matranga, M., Horner, M. P., Hill, G. ve Peltier, G. (1993). Site-Based Management: A Survey of Nevada Principals, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(1), 60-62
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2th Ed)*. California: Sage Publications.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdem, G. (2007). Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). *Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (1996). Okula Dayalı Yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3), 421-426.
- Özmen, F. ve Hozatlı, M. (2008). İlköğretim müfettişlerinin okul temelli yönetimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 159-174.
- Özmen, F. ve Yalçın, H. (2011). Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velileri bağış yapmaktan uzak tutan nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 57-76.
- Öztürk, S. (2002). İlköğretim okullarının finansman kaynakları (Ankara ili Polatlı ilçesi örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures, *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Raab, C. D. (1994). Theorising the governance of education. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 6-22.
- Rudd, P. ve Davies, D. (2000). Evaluating School Self-Evaluation. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>. Erişim: 03.04.2011.
- Schutz, A. (2006). Home Is a Prison in the Global City: The Tragic Failure of School-Based Community Engagement Strategies. *Review of Educational Research*, Winter. 76:4, 691-743.
- Summak, M. S. ve Roşan, Ş. (2006). Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi (Gaziantep Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Şahin, İ. (2006). İlköğretim müfredat okullarında yönetim süreci. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitim ve okul yönetiminde eğitim bölgesi danışma kurullarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 136-146.

- Troman, G. (1997). 'Self-management and School Inspection: complementary forms of surveillance and control in the primary school', *Oxford Review of Education*, 23(3), 345–364.
- Troman, G. ve Woods, P. (2000). Careers Under Stress: Teacher Adaptations at A Time of Intensive Reform. *Journal of Educational Change*, 1, 253–275.
- Turnbull, B. ve Mee, J. (2003). Teacher Perspectives of School Management Teams, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 9(4), 373-389.
- Turnbull, B. (2005). Evaluating school based management: A tool for team Self-review, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(1), 73-79.
- Walker, P. A. (1907). Self-Government in the High School. *The Elementary School Teacher*, 7(8), 451-457.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability, *Journal of Education Policy*, 20: 2, 189-208.
- Yemenici, H. ve Bayrak, C. (2001).Okula dayalı yönetim. *Eğitim Araştırmaları*. 5, 21- 28.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.