OKUL TEMELLİ YÖNETİMİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ TUTUMLARININ İNCELENMESİ (Gaziantep Örneği)

M. Semih SUMMAK
Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep/TÜRKİYE

Şükrü ROŞAN
Sam Köyü İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı, Şehitkâmil, Gaziantep/TÜRKİYE

Geliş Tarihi: *06.12.2006* ***Yayına Kabul Tarihi:*** *22.12.2006*

ÖZET

Yönetimin dağıtıklaştırılması (decentralization) merkezi yetki ve güçlerin, belli oranlarda, hizmeti fiilen veren uç birimlere aktarılması olarak görülen Okul Temelli Yönetim (OTY), eğitim örgütlerinde, kaynakların daha etkin ve verimli kullanılabileceği görüşünden kaynaklanır. Görgül (ampirik) bir araştırma olarak desenlenen bu çalışma 2005-2006 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerde 133 resmi ve özel okulda görev yapan 400 yönetici ve öğretmen örneklemi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen 'OTY yaklaşımı görüş belirleme ölçeği' ile elde edilen veriler, faktör analizi sonucu oluşan, denetim, eğitim-öğretim, katılımcı karar alma, bütçe, özerklik ve genel yönetim alt ölçekleri temelinde çözümlenmiştir.

Araştırmanın ana problemine yönelik görüşler topluca değerlendirildiğinde, deneklerin OTY yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanmasının "iyi olacağı" düşüncesinde oldukları gözlenmiştir. Denekler, okul temelli bütçe ve finansmanın uygulanabilirliği konusunda görece olarak daha düşük olumlu görüş belirtmişlerdir ve bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul Temelli Yönetim, Bütçeleme, Yetki Paylaşımı*

ASSESSING TEACHERS' AND ADMINISTRATORS' ATTITUDES CONCERNING THE FEASIBILITY OF SCHOOL BASED MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOLS (A Case Study in Greater Gaziantep Province)

ABSTRACT

School Based Management, which means transfer of decision making power to local units and schools, stems from the idea that decentralization would bring about more effective use of sources at schools. This research attempts at analyzing the feasibility of School-Based Management from the standpoint of administrators and teachers in the sample.

The target population of the study was 6421 administrators and teachers at the public and private primary schools in greater Gaziantep province during the academic year 2005-2006. Data collection tool, specifically developed for this particular research was administered to 400 subjects serving in the schools with a return rate of 86%. The relaibility of the data collection tool has been found to be (Alpha) 0,85. Raw data has been analyzed on the basis of 6 sub-scales obtained through factorial analysis.

The findings of the study revealed that subjects, in general, had a positive attitude towards School Based Management. They considered the feasibility of the school-based budgeting relatively low, while there was a statistically significant difference between the teachers' and administrators' attitudes in this respect.

Key Words: *School Based Management, Budgeting, Shared Authority*

1. GİRİŞ

Genelde etkili ve gelişen okul arayışlarının yönlendirdiği araştırmalar, belli aşamalardan sonra okulların yönetsel boyutuna odaklanmaktadır. Daha etkili ve verimli okulların müfredat, öğretmen eğitimi, öğretim yöntem ve tekniklerindeki iyileştirmelerin ötesinde daha iyi bir yönetimle mümkün olabileceği fikri OTY için önemli bir çıkış noktasıdır. Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, İngiltere ve İsrail'de değişik isimler altında uygulama alanı bulan bu yaklaşım, politik bir güç dağıtımından çok belli bir otoriteye karşı sorumlu kalmak kaydıyla, yönetsel kararların yerel birimlerce alınmasını öngörmektedir. Devlet okullarındaki hizmet ve ürün kalitesini arttırmayı ve kaynakların daha verimli kullanımını hedefleyen Okul Temelli Yönetimin temel mantığı, devletten eğitim hizmeti alan "müşterilerin" daha iyisine layık oldukları görüşüne dayanır.

Ülkemizin genel siyasi ve yönetsel işleyişi tek merkezden alınan kararların yerel veya çevre birimlere talimatlar olarak iletilmesi esasını öne çıkaran, otoriter bir yapıya dayanır. Cumhuriyet öncesinden başlayarak yüzyılı aşan bir süredir, üniversitelerimiz dahil, okullarımız da bu işleyişin uzantıları olan bir mantıkla yönetilmeye çalışılmaktadır. Ancak uluslararası rekabetin ve gelişmişliğin kilit öğesi konumuna gelen nitelikli işgücüne ve insan kaynağına, geçen yüzyılın eğitim modeliyle ulaşılamayacağı da kabul edilmektedir. Daha iyi bir öğretimin, büyük oranda, daha iyi bir yönetimle ilişkili olduğu görüşü (Glasser, 1999, s.9) ve gelişmiş ülkelerdeki başarılı OTY uygulamaları ülkemizde de okulların daha farklı bir anlayışla yönetilebileceği inancını pekiştirmektedir.

"OTY tarzı bir yönetimin ilköğretim okullarımızda uygulanma olasılığı, öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl karşılanır?" Sorusuna ilişkin cevaplar, gelecekteki eğitim reformlarını yönlendirecek uzmanlara ve uygulayıcılara hazır veri oluşturacaktır. Bu konuda yaratılacak bir farkındalık da önemli bir kazanım olarak görülmelidir..

Türk eğitim sisteminin merkezi otorite kaynaklı, ve bilimsel çözümlemelerden çok ideolojik kaygılarla 'reform' yapma alışkanlığı, zaman içinde sağlıklı araştırma verilerine dayalı, bilgi birikiminden yararlanan bir reflekse dönüşmek zorundadır. Eğitim sistemimizin, önümüzdeki on yıllardaki dönüşüm dinamikleri, eğitim finansmanının okul merkezli kullanımı ve yönetimi ekseninde oluşacaktır. Bu çalışmanın önemi bir bakıma, alanda çalışanların bu bağlamda bir gerekliliğin farkında olduklarını göstermesinden kaynaklanmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dağıtık (decentralized) Yönetim ve Farklı Düzeyleri

Değişik ülkelerde farklı isimler altında uygulanan OTY'in her ülkenin koşullarına uygun genel bir sürümü yoktur. Çoğu kez, daha etkili okulların oluşturulmasına yönelik eğitim reformları ve yenileşme hareketlerinin odağı olagelmiştir. Bu bağlamda OTY'nin batıdaki, (özellikle ABD'de) "etkili okullar" hareketinin bir uzantısı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. OTY'nin ortaya çıkışı ve gelişim sürecine göz atmadan, tanımı ve düzeylerini genel çerçevede incelemek, araştırma bulgularına daha net bir arka plan sağlamak bakımdan yararlı olacaktır.

İlgili literatürde OTY'nin tek bir tanımı olmamakla beraber, bir takım ortak kavramların tüm tanımlarda yer alması dikkat çekicidir. Bu kavramların başında merkeze ait yönetsel gücün ve yetkilerin belli bir oranda yerel/uç birimlere "dağıtılması" gelmektedir. Diğer ortak kavramların ise, 'kararlara katılım' ve kurumsal "etkinlik" olduğu söylenebilir. Finansal kaynaklar ve bunların kullanımı da OTY'nin can alıcı yönlerinden biridir. Hallinger, Murphy ve Hausman (1992) OTY'i şu şekilde tanımlamaktadırlar: 'Okulun organizasyon yapısının, bürokratik ve işlevsel yönetiminin dağıtıklaştırılması (decentralize) yoluyla, öğrencilere doğrudan hizmet verenleri (öğretmenler, veliler ve yöneticiler) yeni roller ve sorumluklarla güçlendirip, sınıftaki öğretme-öğrenme süreçlerinin dönüştürülmesini sağlamak' (s.330). David'e (1989) göre, Okul Temelli Yönetim eğitim-öğretimi geliştirmek hedefiyle okul seviyesinde yetki ve sorumlulukların arttırılmasına, sürekli profesyonel gelişim ve kurumsal yenileşme girişimlerine olanak sağlayan, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı olarak okulun yerinden yönetilmesidir (s. 46).

Okul Temelli Yönetim, tanımlarda ifade edilen yönetsel yetki paylaşımı ve karar alma süreçlerine katılım düzeylerine göre, uygulama farklılıkları gösterebilmektedir. OTY literatüründe çok karşılaşılan yetki ve güç dağıtımı (decentralization) kavramının içeriğini oluşturan ve değişik isimlerle anılan türleri, uygulama farklılıklarına kaynaklık etmektedirler. Rondinelli ve Cheema (1983) bu düzeyleri şu şekilde açıklamaktadırlar; merkezden gönderilen talimat ve yönergeleri yerel koşullara uyarlamanın yanı sıra, basit planlama ve program uygulamaları yapabilme (deconcentration); bürokratik rutinler dışında, özel olarak tanımlanmış bazı yönetsel görevlerin, merkezin denetiminde kalmak kaydıyla, yerel birimlere aktarılması (delegasyon); merkezin doğrudan denetiminde olmaksızın, yerel birimlerin yasal ve finansal kararlarını alabilen bağımsız

kurumlara dönüştürülmesi (devolution). Bu son düzeyin bir adım ötesi özelleştirme olarak nitelendirilebilir.

Bu sınıflandırmada görüldüğü gibi, yönetsel bir yapının dağıtıklaştırılması farklı düzeylerde farklı anlamlar taşımaktadır. Merkezle çevre arasındaki yetki paylaşımı veya göçerimi (transferi) hangi düzeyde olursa olsun, dağıtık yönetimlerde süreçlerin saydamlığı ve hesap verebilirlik (accountability) çok önemli iki özelliktir. Bu iki temel ilke, Okul temelli yönetimin, sonuçlar bakımından neyi değiştireceğini de göstermektedir.

Ülkemizde mevcut okul yönetimleri, hizmet verdikleri kitleye (öğrenci, veli, toplum vs.) değil de, kendilerini atayan, kişi, makam veya kuruma karşı yüzeysel bir sorumluluk taşırlar. Ancak bazı sıra dışı durumlarda ve bir dizi yasal süreç işe koşularak 'hesap vermeleri' istenebilir. Şu ana kadar eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştirememiş olmaktan dolayı, yaptırma uğrayan resmi bir okul yönetimi kayıtlara geçmemiştir. Bu nedenle okulun yönetsel süreçlerinde dışarıdan izlenebilecek bir saydamlık yoktur. Bu durumda birinci öncelik "işlerin doğru yapılmasıdır", "doğru işlerin" yapılıp yapılmadığı konusunda bir sorgulama kanalı da bulunmaz.

Öte yandan, yönetime konu olan hangi kaynakların kullanımının dağınıklaştırılacağı da önemlidir. Böyle bir yapı içinde bilgi, teknoloji, yönetsel güç, donanım, insan kaynağı, zaman ve finansman gibi temel girdiler üzerinde bir yetki paylaşımı gerekebilir (Caldwell and Spinks, 1992, s.4-5). Okul Temelli Yönetimin, en dikkate değer özelliği bu girdilerin yeterli düzeyde sağlanması ve kullanımına ilişkin kararların ilgili okul tarafından ve katılımcı bir yaklaşımla ele alınmasıdır. Bu yöntemle ele alındığında, değişim konusunda iç dinamikler etkili olacak ve yenilik girişimleri tüm okul paydaşları tarafından sahiplenilecektir (Özdemir, 1997:32).

Okul Temelli Yönetimde hesap verilecek taraf, okulun verdiği hizmetten doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen kişi ve kurumlardır. Okul yönetimi aldığı kararlar ve eylemleri konusunda öğrencilere, velilere ve okulun diğer paydaşlarına karşı birinci dereceden sorumludurlar. Çünkü eğitim-öğretim hizmetinin finansmanını yapanlara karşı sorumluluk taşımaları ekonominin mantığıyla da çelişmeyecektir. Sonuçları bakımından ele alındığında OTY'in dönüştürücü ruhu da buradadır.

Bugün merkezî denetim birimlerinin okullarımızda dikkate değer bir kalite artışı sağlayamamalarının temel nedenlerinden biri, denetimi ne amaçla ve kimin adına yaptıklarıyla ilgilidir. Örneğin, özel sektör tarafından işletiliyor olmaları durumunda, mevcut denetleme ölçütlerine göre

kapatılması söz konusu olabilecek pek çok okul, denetimlerden 'geçer' not alarak faaliyetlerine devam edebilmektedir. Bu 'görmezden gelmenin' birincil nedeni okuldan hizmet alanlara daha iyisini sunma kaygısının olmamasıdır. Çünkü, sistemi nitelik konusunda zorlayan uyarıcı bir dış talep bulunmamaktadır. Oysa ki eğitimin finansmanını dolaylı olarak öğrenci velileri yapmaktadırlar. Böylece bütçeden eğitime ayrılan kaynaklar ve velilerden toplanan "bağışlar" gizli bir savurganlık döngüsünde, çoğu kez çağdışı bir eğitimin sürdürülmesinde kullanılıyor olabilir. OTY'de finansmanın kaynağı ve kullanım yöntemi bu döngünün kırılmasında etkili seçeneklerden biri olarak görülebilir. Zira ülkemiz koşullarında dönüştürücü niteliği ile OTY 'de öne çıkacak ilk unsur, eğitimde finansmanın ve kullanımının nasıl yerelleştirileceğidir.

2.2. OTY'de Finansmanın Kullanılma Yöntemi ve Eğitimin Denetimi

OTY'in can alıcı yönlerinden biri de parasal kaynakların kullanımına getireceği yöntem farklılığı olabilir. Bu, eğitime parasal kaynak sağlamaktan çok farklı bir kavram olarak görülmelidir. Ülkemizde, özellikle son yıllarda, genel bütçeden eğitime ayrılan pay gittikçe artmaktadır. Ancak bu artışın, nitel getirileri bir yana, nicel katkıları bile yetersiz kalmaktadır. Nüfus artış hızı ve kentlere yönelen kitlesel göçler bu yetersizliklerin temel nedeni olarak gösterilebilir. Ancak eğitime ayrılmış parasal kaynakların devlet okullarında kullanılma süreçlerine daha yakından bakıldığında, sorun yaratan uygulamalar daha kolay anlaşılabilir. Örneğin, ülkemizde 2002 verilerine göre, devlet ilköğretime her bir öğrenci için yıllık ortalama 715 YTL cari harcama yapmaktadır (Türkiye İstatistik Enstitüsü www.tuis.gov.tr). Bu para, çalışanların maaşları, sağlık harcamaları, yol giderleri, bakım-onarım ve yakıt gibi kalemlere merkezî bir plân dahilinde harcanır. Bu birim üzerinden hesaplandığında, 1000 öğrencisi olan bir okulun yaklaşık 715.000. YTL'lik cari bütçesi var demektir. Devletin eğitime ayırdığı bütçeden bu kadar kaynağı bürokratik kanallarla (yaklaşık 15 farklı aşamadan geçerek) kullanan bir okul, maalesef kötü bir eğitim veriyor olabilir. Devlet okullarının gözle görülür yetersizliklerinin ötesinde, son dönemde Milli Eğitim Bakanlığının yaptırdığı ve devlet okullarının son derece başarısız olduğunu gösteren sonuçları nedeniyle, gizli tutulduğu iddia edilen bir araştırma (Özay, 2006) bu yargımızı doğrular niteliktedir.

Çünkü öğrenci velileri çocuklarını, yaşadıkları muhtarlık bölgesinde kendilerine gösterilen bir devlet okuluna göndermek zorundadırlar. Gösterilen okulun/okulların donanımları ve hizmet

kalitesi hangi düzeyde olursa olsun, özel bir okul tercih edilmedikçe, başka seçenek yoktur. Hizmet kalitesi son derece yetersiz olsa da, sürekli gereğinden fazla müşteri bulabilen bir kurumun kendini yenilemeye, geliştirmeye yönelmesi mümkün değildir. Mevcut denetim anlayışı da büyük oranda belge tabanlı ve eğitim bürokrasisinin istemlerine dönük olduğundan, okuldaki işleyişin yetersiz yönleri hizmet alan kitlenin beklentilerine göre düzenlenmeyecektir. Çünkü bu kitle, denetimin sonuçları bakımından okul-eğitim-öğretim denkleminin dışında bırakılmıştır. Oysa, okulun tüm finansmanı, bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak bu kitle tarafından karşılanmaktadır. Bir hukuk devletinde bedeli ödeyenlerin satın aldıkları bir hizmetin niteliğini ve sonuçlarını sorgulamadan devamına rıza göstermesi söz konusu olamaz. Hele böyle bir hizmetin sonuçları fayda-maliyet göstergeleri açısından tartışmalı olup, tüm toplum kesimlerini ilgilendiriyorsa, sadece eğitimcilerin sorunu olmaktan çıkmış demektir.

Kısaca özetlenen bu örnekteki temel yanlışın, öncelikle eğitime ayrılan parasal kaynakların kullanılma yöntemi ve aynı mantığın uzantısı olan denetim anlayışı ile beslendiği görülebilir. Okul Temelli Yönetim uygulamalarında ise parasal kaynakların kullanımında öğrenci/veli inisiyatifi öne çıkmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde OTY'in tipik bir örneği olan 'Voucher Schools' sisteminde, her öğrenci için, eyalet tarafından, ayrılan belli bir para velinin tercih edeceği okula öğrenim harcı olarak transfer edilir (Clune ve Witte, 1990; Abu-Duhou, 1999, s. 48'den alıntı). Böylece merkezden, okulun harcamalarına ayrılan parasal kaynaklar belli bir kalite denetimi yapmasına olanak verecek şekilde doğrudan hizmet alıcılara (müşterilere) aktarılmış olmaktadır. Okula parasal kaynağı yönlendiren kitle öğrenci velileri olduğunda, denetimin ölçütlerini ve hesap verme sürecini belirleyici konumda olmaları daha muhtemeldir. Türk eğitim sisteminde çözülmeye ve çürümeye giden yoldan dönüşü, bu süreçlerle ilgili değişim tetikleyecektir. Kaynak yetersizliği konusundaki yakınmalar, ancak mevcutların verimlilik üst sınırına kadar kullanılmasından sonra dikkate alınabilir. Bu bağlamda cevaplanması gereken ilk soru şu olmalıdır: "*Resmî okullara devlet bütçesinden ayrılan tüm kaynaklar dikkate alındığında, elde edilen sonuçlar ve ulaşılan genel düzey çağdaş eğitim olarak nitelendirilebilir mi?*" Aksi takdirde, mevcut yapı içinde kamuda eğitime sağlanacak ilave her kaynak, verimsizlik döngüsüne katkı yapmaktan öteye geçemeyecektir.

Bozan (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ülkemizde taşradaki eğitim örgütlerinin en önemli sorunlarından birinin

bütçe ve kaynak yetersizliği olduğu ifade edilmektedir. Bunun ne kadar doğru bir tespit olduğu çok boyutlu araştırma bulgularıyla ve mümkün olduğunda uygulamalarla sınanmalıdır. Zira, eğitime ayrılan payın miktarından çok, etkin kullanılıp kullanılmadığı, eğitimin niteliğini ve sonuçlarını belirleyici bir faktör gibi görünmektedir. Ülkemiz koşullarında OTY'nin en yakın örneği olabilecek özel okullar, kaynakların verimli kullanımı konusunda devlet okullarına rehberlik edebilecek konumdadır.

2.3. Okul Temelli Yönetimin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Her yönetsel uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Neal (1991) okul temelli yönetim yaklaşımının okullarda uygulanması sonucunda, okul yapısında oluşabilecek kazanımları aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Kararlara dair çalışanlara daha fazla söz verilmesi.
2. Paranın nasıl harcanacağına dair daha fazla destek.
3. Profesyonel-mesleki gelişmenin artması.
4. Moralin yükselmesi.
5. Okul yönetim kurulu ve okul toplumunun harcamaları için daha iyi bir bakış açısı elde edilmesi.
6. Sınırlı fonların daha etkili kullanılması.
7. Eğitim ile ilgili uygulamalarda adaletin en yüksek düzeye çıkarılması.
8. Öğrencilere daha iyi bir model oluşturması.
9. Okul müdürleri için daha fazla liderlik fırsatı sağlaması.
10. Okulda topluma karşı daha fazla sorumluluk oluşturması.
11. Öğretmenlerin öğrenci eğitim-öğretimine odaklanması için yetkilendirilmesi.
12. Eğitim ve öğretimle ilgili konulara öncelik verilmesi.
13. Öğrenci ve veliler için eğitim seçeneklerini genişletmesi.
14. Okul temelli yönetimin, her şeyden önce, etkili okul anlamına gelmesi (s. 35-43).

OTY'nin olumlu yönlerinin temelinde iki varsayımın bulunduğu söylenebilir (a) okulun tüm paydaşlarının anlamlı bir şekilde karar alma süreçlerine katılması, (b) paylaşımcı liderliğin demokratik ve adaletli yönetimi yansıtması (Turnbull, 2005, s. 73). Öte yandan OTY'in, özellikle geçiş sürecinde olmak kaydıyla, bazı olumsuzlukları da görülebilir. Ülkemiz koşullarını dikkate aldığımızda OTY'in neden olabileceği başlıca sorunlar şunlar olabilir:

1. Hiyerarşik yapı içinde yetişmiş okul yönetici ve çalışanlarının OTY'ini kavramalarının zaman ve yatırım gerektirmesi,

2. Geçiş sürecinin iyi bir değişim yönetimi (liderliği) gerektirmesi ve bu nedenle bazı çalkantılara neden olması; mevcut düzeni bozma ihtimali,

3. Bağımsız bütçe oluşturma ve okulun öğretim etkinliklerine yönelik kullanılma alışkanlığının olmaması,

4. Paylaşımcı yaklaşımla karar almanın, bir müzakere süreci ve zaman gerektirmesi nedeniyle kurum içi çatışmaları arttırma eğilimi,

5. Yetki sınırları çok iyi çizilmemiş veya iyi denetlenemeyen okullarda, üniter yapıyı zorlayıcı girişimlerin kurumsal amaçların önüne geçme olasılığı,

6. Okulların, sendikal veya siyasi tabanlı grupların mücadele alanına dönüşme olasılığı,

7. Okula finansman sağlayan bazı sivil toplum örgütlerinin (veya velilerin) yönlendirici etki yapabilme olasılığı,

8. Yerelleşmeden okulların (siyasî yozlaşma ve rant kavgaları nedeniyle mevcut sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanan) belediyelere devrinin anlaşılması,

9. Okul yönetiminin, süreçlerin saydamlaştırılmasında ve diğer paydaşlara hesap verme alışkanlığı geliştirmede yetersiz kalması,

10. Doğru uygulanmadığı takdirde, verimi ve başarıyı düşürerek OTY hakkında olumsuz yargı oluşturması,

11. Bağımsızlığın gerektirdiği iş yükünü ve sorumlulukları taşıyamama nedeniyle sistemin çökmesi,

12. Kurumsal vizyonun belirlenip, paylaşılması zorlukları,

13. Kurumsal rekabet nedeniyle, bazı kurumlarda, eğitimin niteliğinin düşmesi,

14. Eğitim hizmetinin niteliğini değerlendirme yeterliliği düşük kesimlerin kararlara katılımda işlevsiz kalmaları olasılığı.

Ancak uygulama sonrasında görülebilecek pek çok sorun da bu listeye eklenebilir. OTY'in neden olabileceği olası sorunlara bakıldığında geçiş sürecinde zihinsel dönüşümün anahtar işlevi öne çıkmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Veri toplama ve çözümleme yaklaşımı açısından niceliksel bulgulara ulaşmayı hedefleyen açımlayıcı bir araştırma olarak görülebilir. Uygulanan faktör analizi ile elde edilen alt ölçekler alt problemlerin oluşturulmasında kullanılmıştır.

Araştırmanın ana problemini cevaplama sürecinde, 25 maddelik ölçeğin tümüne verilen cevapların ortalama değerleri esas alınmıştır. Göreve bağlı olarak OTY'in uygulanabilirliğini algılama farkına ilişkin çözümleme t-testi yoluyla yapılmıştır. Tüm istatistiksel işlemler SPSS 10.0 programında gerçekleştirilmiştir.

3.2. Problem

Araştırma "*Okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları nasıldır?*" sorusunu temel almaktadır. Bu ana probleme bağlı olarak betimsel değişkenlerle ilişkili bazı alt problemler de aynı süreçte cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu makale kapsamında ana problem ve "*deneklerin görev türünün (öğretmen-yönetici) okul temelli bütçe boyutunun uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark yaratan bir etken midir?*" alt problemi ile ilgili bulgular ele alınacaktır.

3.3 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 2005 yılı eylül ayı verilerine göre faal, toplam 121 resmi ve 12 özel ilköğretim okulunda görev yapan 6421 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. İstatistiksel açıdan tarafsızlığı sağlamak için örneklem belirlenirken, il merkezine bağlı merkez ilçelerdeki resmi ve özel ilköğretim okulları sırasıyla, tabakalı ve grupça örnekleme tabi tutulmuştur. Evren iki alt tabakaya ayrılarak Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri olarak örneklem tabanı belirlenmiştir. Sonra her tabakadaki toplam okul sayısının yaklaşık %20'sini temsil edecek şekilde rasgele seçim yapılmıştır. Özel okullar evreni, örneklemde yaklaşık %20 oranında temsil edilmiştir. Bu yüzdelik, her tabakadaki özel okul çalışanlarının resmî okul çalışanlarına oranına göre belirlenmiştir. Şahinbey Merkez İlçesinde, 72 resmî okuldan rasgele seçilen 6 resmî okul ve mevcut 7 özel ilköğretim okulunun 5'i örnekleme dahil edilmiştir. Şehitkamil İlçesinden ise, 49 resmî ilköğretim okulu arasından rasgele seçilen 5 resmî ilköğretim okulu ve 5 özel ilköğretim okulunun 4'ü örnekleme dahil edilmiştir. Her iki merkez ilçede resmî ve özel toplam 20 ilköğretim okulunda görev yapan, 400 yönetici ve öğretmene anket uygulanmıştır. Anketi 285'i resm okullarda, 90'ı özel okullarda görevli, 316'sı öğretmen, 29'u idareci toplam 345 kişi cevaplamıştır.

Tablo 1. Okul Türü- Görev Değişkenlerine Göre Evren ve Örneklem Kesiti

Görev Türü / Okul Türü		Okul Sayısı		Yönetici		Öğretmen		Toplam	
		Evren	Örneklm	Evren	Örneklm	Evren	Örneklm	Evren	Örneklm
Resmi	n	121	11	147	16	5927	239	6074	255
Özel	n	12	9	36	13	311	77	347	90
Toplam	n	133	20	183	29	6238	316	6421	345

Kaynak: (Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2006).

Tablo 2. Deneklerin Görev Türüne Göre Dağılımı

GÖREV TÜRÜ	N	%
Öğretmen	316	91,5
Yönetici	29	8,5
Toplam	345	100

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması

Veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle yerli ve yabancı literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb.) incelenmiştir. Alandaki uzman kişilerin görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır. Araştırma için, veri toplama aracı geliştirmek ve ön uygulama anketi oluşturmak amacıyla, okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanması durumunda okulların bu yönetim anlayışına ne ölçüde uyum sağlayabileceğini ve böyle bir yönetim yaklaşımı için okullarımızın mevcut yapısında bulunan eksiklikler ve yeterlilikleri tespit etmek için, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlere dağıtılan açık uçlu soru formuyla madde havuzuna malzeme toplanmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ve literatür taraması sonucunda meydana getirilen madde havuzundan araştırmanın denemelik veri toplama aracı oluşturulmuştur. 64 maddeden oluşan denemelik ölçek, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde, rassal yöntemle seçilen 10 okulda, gönüllü 170 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarından 144'ü eksiksiz doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırma örnekleminde kullanılacak son sürüme ulaşırken, faktör analizi yöntemiyle yapı geçerliliği test edilmiş ve madde faktör yüklerinin .76 ile .10 aralığında kaldığı tespit edilmiştir. Bu durumda, faktör yükleri .40'ın altında kalan maddeler anketten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda, denemelik sürümün güvenirlilik katsayısı, (Cronbach's) Alpha 0,85 bulunmuştur. Ayrıca faktör yükleri .40'ın üstünde olup, faktör oluşturmak için yeterli soru maddesi içermeyen alt ölçekler de anketten çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Yapılan faktör ve madde analizi işlemleri sonucunda, 6 alt ölçek ve 25 maddeden oluşan son sürüm elde edilmiştir.

Tablo 3. Denemelik Anket Madde-Tüm Ölçek Korelasyon Katsayıları

Anket Madde No	N	Korelasyon	Anket Madde No	N	Korelasyon
1	144	,40	33	144	,19
2	144	,29	34	144	,39
3	144	,55	35	144	,43
4	144	,50	36	144	,33
5	144	,42	37	144	,21
6	144	,27	38	144	,30
7	144	,37	39	144	,06
8	144	,36	40	144	,08
9	144	,17	41	144	,37
10	144	,18	42	144	,08
11	144	,02	43	144	,32
12	144	,52	44	144	,15
13	144	,40	45	144	,33
14	144	,23	46	144	,06
15	144	,23	47	144	,18
16	144	,19	48	144	,18
17	144	,13	49	144	-,04
18	144	,40	50	144	,04
19	144	,22	51	144	,18
20	144	,28	52	144	,03
21	144	,31	53	144	,24
22	144	,34	54	144	,25
23	144	,34	55	144	,40
24	144	,37	56	144	,40
25	144	,33	57	144	,14
26	144	,24	58	144	,31
27	144	,48	59	144	,16
28	144	,36	60	144	,54
29	144	,48	61	144	,30
30	144	,28	62	144	,07
31	144	,31	63	144	,01
32	144	,32	64	144	-,11

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Geliştirilen ölçek aracılığı ile elde edilen veriler, ana problem için ortalama ve frekans değerleri ile, görev türünün OTY'nin uygulanabilirliği konusunda anlamlı bir fark yaratan değişken olup olmadığının anlaşılmasında ise bağımsız gruplar t-testi sonuçları ile çözümlenmiştir. Ölçek, 5'lı Likert tipinde tasarlanmış ve cevap bölümleri; OTY'e ilişkin maddelere "1-Çok Kötü Olur, 2-Kötü Olur, 3-Fikrim Yok, 4-İyi Olur, 5-Çok İyi Olur" şeklinde farklı katılım düzeylerine ayrılmıştır. Anlamlılık alt sınırı 0,05 kabul edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Deneklerin alt ölçeklere verdikleri cevapların ortalama değerleri

Alt Ölçekler	Denetim	Eğitim-Öğretim	Katılımcı Karar Alma	Bütçe	Özerklik	Genel Yönetim
Denek Sayısı	345	345	345	345	345	345
Cevaplanmayan Soru	0	0	0	0	0	0
Ortalama*	4,33	4,33	4,14	3,94	4,00	4,18
Ölçeklerin Genel Ortalaması	4.15					

Ana problemin cevabı olarak, tüm alt ölçeklerin aldığı ortalama değerler incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini genel olarak yüksek algıladıkları (genel ortalama: 4,15) ve böyle bir uygulamanın taraftarı oldukları görülmektedir. Bu bulgu okul temelli yönetimin gerçekten ilköğretim okullarında uygulanabileceği yönünde değerlendirileceği gibi, öğretmen ve yöneticilerin, mevcut eğitim sistemine yönelik tepkilerinin sonucu da oluşmuş olabilir. Fakat her iki olasılıkta da, mevcut ilköğretim okullarının yönetim yapısının bir değişim ihtiyacı içinde olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Deneklerin okul temelli yönetimin tüm boyutlarının, ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması, birinci olasılığı arttıran bir gösterge olarak alınabilir.

Tablo 5. Görev türüne göre deneklerin okul temelli bütçe alt ölçeğine ilişkin tutumlarının t-testi çözümlemesi , ortalama değerleri ve standart sapmaları

Görev Türü	N	Ortalama	Standard. Sapma	Stan. Hata Ortalaması
Öğretmen	316	11,68	2,46	.13
Yönetici	29	13,10	1,61	.29

Tablo 6. Görev türüne göre deneklerin okul temelli bütçe alt ölçeğine ilişkin tutumlarının t-testi çözümlemesi, F değeri ve anlamlılık düzeyleri

	F Değeri	Sig. (Anlamlılık)	t-değeri	Std. Sapma	Sig. (2-uçlu)	Ort. farkı	Std. Hatanın Farkı
Varyans Eşit	3,84	.05	-3,03	343	.00	-1,41	.46
Varyans Eşit Değil			-4,29	41,13	.00	-1,41	.32

P< .05

Tablo 5 ve 6'da görüldüğü gibi, olumlu olsa da, deneklerin OTY'in bütçe-finansmanına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklık söz konusudur. Tablo 5'teki ortalama değerlere bakıldığında yöneticiler öğretmenlere göre, Okul temelli bütçeyi daha fazla arzular görünmektedirler (13,10 ortalama). Bunun nedeni, mevcut sistemde merkezî bütçeleme ve finansmanın zorluklarını birinci elden yöneticilerin hissediyor olmaları olabilir.

Alt ölçekler kapsamındaki genel sonuçların ötesinde, dikkate değer başka bulgular da söz konusudur. Örneğin, deneklerin (öğretmen ve yöneticiler) gerçekleşmesini en fazla arzuladıkları OTY uygulaması olarak, sırasıyla 4,38 4,37 ortalama değerle; "*Öğrencilerin ve okulun, bulunduğu bölge şartlarına göre (mikro düzeyde) ve ulusal bağlamda (makro düzeyde) başarı düzeylerinin sürekli olarak izlenmesi ve sonuçların okulun tüm paydaşlarına belli aralıklarla rapor edilmesi*" ve "*Okulun, öğrencilerin bireysel farklılık, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak, eğitim içeriğinde özgün değişiklikler- eklemeler yapabilmes*i" maddelerini öne çıkarmışlardır.

Görece olarak en düşük değer (5 üzerinden 3,84); "*MEB'in, okulların, öğrenci sayısı ve özel ihtiyaçlarını dikkate alarak her yıl öğrenci başına yaptığı harcamayı, okullara doğrudan ödenek olarak aktarması*" şeklinde ifade edilen OTY'in bütçe-finansman yaklaşımıyla ilgili maddesine verilmiştir.

Ölçekteki maddelerin bireysel olarak aldıkları ortalama değer yükleri ve Tablo 4'teki genel alt ölçek değerleri arasında bir paralellik gözlenmektedir. OTY'de uygulanabilirlik bakımından en yüksek değeri alan alt ölçekler ile, en düşük

değerleri alan alt ölçekler şu şekilde sıralanmaktadır: Denetim ve eğitim-öğretim (4.34), genel yönetim alt ölçeği (4.18), katılımcı karar alma alt ölçeği (4.14), özerklik alt ölçeği (4.00) ve bütçe alt ölçeği (3.94)'dir (Tablo 4). Okul temelli yönetimin alt ölçekleri içinde, denetim ve eğitim-öğretim diğer alt ölçeklere göre (4.34) uygulanabilirlik yönünden en yüksek düzeyde algılandığı görülürken, bütçe alt ölçeğinin ise uygulanabilirlik yönünden (3,94 değeri ile) diğer alt ölçeklere göre daha düşük bir düzeyde algılandığını görmekteyiz. Bu bağlamda, okul temelli yönetimin en uygulanabilir gözüken alt ölçeklerinin "denetim" ve "eğitim-öğretim" olduğu yorumu yapılabilir.

Eğitim sistemimizdeki denetim birimlerinin rehberlik edici ve geliştirici bir yapılanmadan çok hataları kontrol etmeye yönelik yapılanmaları ve bunun sonucunda, denetim birimlerine yönelik oluşan tepki, okul temelli yönetimin denetim boyutunun görece olarak daha fazla arzu edilmesinde bir etken olabilir. İlköğretim okullarında ve liselerde uygulanan eğitim-öğretim programlarının öğrencilerin orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarına geçişlerinde yeterli olmayışı ve öğrencilerin dershanelere gitme ihtiyacının oluşması, okul temelli yönetimin eğitim-öğretim yaklaşımına çok yüksek bir istek oluşmasına sebep olmuş olabilir. Bu bulguların temelinde, OTY'de okulların eğitim-öğretim işlevlerini daha iyi gerçekleştirebilecekleri görüşü yatıyor olabilir.

OTY yaklaşımında, uygulanabilirlik açısından en düşük değeri "bütçe" alt ölçeğinin aldığını görmekteyiz. Deneklerin, okul merkezli finansman konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması ve okul temelli bütçenin getireceği sorumluluklar, bütçe ölçeğine ilişkin önerilerin, diğer alt ölçeklere oranla daha düşük ortalama almalarının nedeni olabilir. Bu bulgu, Okul Temelli Yönetime geçiş söz konusu olduğunda, okul paydaşlarına en iyi anlatılması gereken değişikliğin okul temelli bütçe ve bunu oluşturan diğer finansal kaynaklar konusu olduğunu göstermektedir. Zira, okullar bütçe ve finans sağlama konusunda özerk bir yapıya kavuşmadıkça, mevcut yapıyı dönüştürmek neredeyse imkansız görünmektedir.

5. Tartışma

Merkezî yönetimlerin toplumun değişen ihtiyaçlarına etkin ve hızlı bir şekilde cevap veremeyişi, yerinden yönetimi ve yerelleşmeyi gündeme getirmiştir. Yönetim alanında geçmişten günümüze süregelen yerelleşme çabaları eğitim alanında da arzulanmaktadır. Okul temelli yönetimle ilgili alan araştırmalarında, bu yönetim yaklaşımının uygulandığı okullarda ne ölçüde başarılı olduğu, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve okul temelli yönetim yaklaşımının başarıya ulaşması

için gerekenler üzerinde durulmuştur. Kowalski tarafından, Indiana ve Minnesota'da 149 okul müdürüne okul temelli yönetim ile ilgili anket uygulanmış ve müdürlerin %88'i aşağıda belirtilen ifadelere katılmıştır (Aytaç'tan alıntı, 2000: 17):

1. Okul temelli yönetim, geçerli bir okul yönetimi kavramıdır.

2. Eğitim sisteminde anlamlı bir değişim eyalet ve bölge düzeyinden çok, okul düzeyinde gerçekleştirilebilir.

3. Okul temelli yönetimde katılım, öğretmenlerin yüksek düzeyde sorumluluk almalarını teşvik eder.

Bu sonuçlar ile araştırma bulgularının genel kapsamda örtüştüğünü söylenebilir. Çünkü, deneklerin Okul Temelli Yönetime ilişkin olumlu tutumları dolaylı olarak yukarıda verilen üç temel varsayımı onayladıkları şeklinde algılanbilir. Araştırmanın ana problemine yönelik bulgular, deneklerin Okul Temelli Yönetimi okullarında uygulanabilir gördüklerini vurgulamaktadır. Bu görüşler, örneklemin çekildiği evrene genellenebilir niteliktedir.

Cheung ve Cheng (2002) tarafından Hong Kong'taki üç ilköğretim okulunda yapılan araştırmada, okul düzeyinde gruplardaki öğretmenlerin kendini yönetme uygulamalarındaki çalışmalarla, okul performansının olumlu etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun, araştırma ölçeğinde yer alan "katılımcı karar alma" boyutuna yönelik tutumlarla paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Kabadayı (1982) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerde en yüksek doyumsuzluk alanı olarak otonomiyi bulmuş ve doyumsuzluğu, öğretmenlerin kararlara katılımlarını sağlayıcı örgütsel ortamların bulunmayışına bağlamıştır. Benzer şekilde, Yıldırım (1989) tarafından 230 öğretmenin görüşüne başvurarak yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okulla ilgili tüm kararlara katılmak istedikleri ve çok küçük bir grubun ise kararlara katılmak konusunda isteksiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Açıkgöz (1984) tarafından yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin iş doyumunun, kararlara katılmaya bağlı olarak olumlu bir şekilde arttığı sonucu elde edilmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları üzerine yaptığı araştırmada ise, Şişman (2002) eğitimde program hazırlama ve amaç belirlemenin sadece belirli kurum ve kişilerin bir işlevi olmadığını, amaç belirlemede geniş ölçüde bir katılımın ve uzlaşmanın sağlanmış olmasının, amaçların gerçekleşme şansını arttırabileceği görüşünü ileri sürmektedir. Bu araştırmaların bulguları, araştırma deneklerinin OTY'de "katılımcı karar alma" boyutuna yönelik sergiledikleri tutumu destekler görünmektedir.

Bucak (2000) "Eğitimde Yerelleşme" adlı araştırmasında, merkezi örgüt personelinde, merkezde olan yetkilerin taşraya devredilmesi konusunda olumlu bir eğilimin oluştuğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, alt ölçeklerde yer alan, yerelleşme ve yetki devrine yönelik önerilere katılımla uyumluluk göstermektedir. Benzer şekilde Nir (2002) tarafından yapılan bir başka çalışmada, OTY süreçlerinin uygulanması ile birlikte, okul düzeyinde özerklik ve yetkinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yargı, deneklerin özerklik boyutuna yönelik olumlu tutumlarını desteklemektedir.

Friedman (1999) tarafından 650 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin aşağıda belirtilen noktalarda özerkliğin olması gerektiği yönünde görüş birliğine sahip oldukları gözlenmiştir:

1. Sınıf içindeki eğitim-öğretim
2. Okulun işleyişi
3. Çalışanların gelişimi
4. Müfredatın geliştirilmesi

1996 yılında yapılan 15. Milli Eğitim Şûra'sında "eğitimin finansmanı" ile ilgili kısımda; yatırımların tespitinde ve kaynakların kullanımında yerelleşme ve katılımcılık ilkesine geçilmesi, yerel birimlerin öğretmen dağılımı ve yatırımların planlanmasında söz sahibi olmalarının sağlanması, kaynakların yerinde kullanımı açısından, eğitimde yerel yapılanmaya geçilmesi önerilmiştir (Barkçın, 2000: 80-81). Bu tavsiye kararları aradan 10 yıl geçmesine rağmen, kısmen dahi olsa hâlâ uygulamaya geçirilememiştir.

6. Sonuç ve Öneriler

Konuyla ilgili çalışmalar ve eldeki araştırma göstermektedir ki Okul Temelli Yönetim, eğitim sistemimizde uygulanabilecek bir modeldir. Bu konuda oluşan görüş birliği de uygulama zamanının geldiğini işaret etmektedir. Ülkemiz açısından, eğitimdeki mevcut yapıyı dönüştürmede çıkış noktası, finansmanın sağlanması ve kullanım yöntemidir. Özetle, "birilerinin parasını", bir merkezden ve çok katlı bürokrasi eliyle bir başkasına harcamak yerine, herkesin kendi parasını kendine harcayacağı bir model oluşturulabilir. Devletin kural koyucu ve başat denetçi olacağı bu sistemde, eğitim hizmetlerinin kalitesi, onu satın alacakların denetimine de açılarak geliştirilmelidir. Öte yandan, okulların yerelleşmesi, onların belediyelere devri şeklinde düşünülmemeli ve bu yola gidilmemelidir. Mevcut yapı içinde, böyle bir yerelleşme anlayışı okulları siyasetîn sömürge alanı haline getirebilir.

Eğitimde yaşanan yetersizliklerin çoğu kaynakların verimsiz kullanımı ile ilgili gibi görünmektedir. Bu nedenle, kendi koşullarımıza uygun bir eğitim finansmanı ve bütçeleme modeli geliştirilmesi

gerekmektedir. Bu konuda yapılacak akademik çalışmalar önemli bir boşluğu dolduracaktır.

7. KAYNAKLAR

Abu-Duhou, İ. (1999). Fundamentals of Educational Planning: School-based Management. UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris.

Açıkgöz, K. (1984). Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Nobel Yayınları No: 172: Ankara.

Barkçın, Fatma (1994). Eğitim Yönetiminde Yetki Devri. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bozan, M. (2002). Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklasımlar (Millî Egitim Bakanlıgı Örnegi). Yayınlanmamıs Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya.

Bucak, B. E. (2000). Eğitimde Yerelleşme. Detay Yayıncılık Yayın No: 12: Ankara.

Cheung, W.M. F. ve Cheng, Y. C. (2002). An Outlier Study of Multilevel Self Management. School Effectiveness and School Improvement. 13 (3), 253-290.

Creemers, B. (1992) School Effectiveness and Effective Instruction: the Need for a Further Relationship, in: J. Bahsi & Z. Sass (Ed.) School Effectiveness and Improvement, Conference Paper, ss. 37–48. Hebrew University Press.

Caldwell, B.J. and Spinks, J. (1992). Leading the Self-managing School. the Falmer Press: London

David J. L (1989). Synthesis of Research on School-Based Management. Educational Leadership. 46 (8), 45-53.

Frideman, IA (1999). Teacher Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. Educatoinal and Psychological Measurement, 59 (1): 58-76.

Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. London, Cassell.

Glasser, W. (1999). Okulda Kaliteli Eğitim. Çeviri: Ulaş Kaplan. Beyaz Yayınları, İstanbul.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1996). Unraveling the

Complexities of School Improvement : a Case Study of the Improving the Quality of Education for All (IQEA) Project, in: A. Harris, N. Bennett & M. Preddy (Eds) Organisational Effectiveness and Improvement Milton Keynes, Open University Press.

Hallinger, P., Murphy, J., and Hausman, J. (1992). Restructuring Schools: Principals' Perceptions of Fundamental Educational Reform. Educational Administration Quarterly, 28 (3), 330-349.

Kabadayı, R. (1982). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Neal, R. (1991). School Based Management, a Detailed Guide for Successful Implementation. National Educational Service, Bloomington: Indiana.

Nir, A.E. ve Tzılı, A. B. (2005). School-Parents Relationship in the Era of School Based Management: Hormony or Conflict? Leadership and Policy in Schools. 4, 55-72.

Özay, Y. (2006). Başarısızlık Hasır Altı Edilmiş. Ulusal Sabah gazetesi 07.06.2006 tarihli baskı.

Özdemir, S. (1998). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Rondinelli, D.A., ve Cheema, G.S. (1983). Decentralization and Development: Policy Implementation in Developing Countries. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Turnbull, B. (2005). Evaluating Sschool-based Management: a Tool for Team Self-review. International Journal of Leadership in Education, 8 (1), 73-79.

Türkiye İstatistik Enstitüsü, www.tuis.gov.tr. (Erişim tarihi: 28.11.2006).

Yıldırım, İ. (1989). Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma. Eğitim ve Bilim Dergisi, 13, 73: 18-24, 1989.