TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YÖNETİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

KÜRESEL EĞİTİM REFORMUNUN BİR PARÇASI OLARAK TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE YERELLEŞME

Bütünleşik Doktora Tezi

Erdal BİLGİÇ

ANKARA-2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YÖNETİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

KÜRESEL EĞİTİM REFORMUNUN BİR PARÇASI OLARAK TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE YERELLEŞME

Bütünleşik Doktora Tezi

Erdal BİLGİÇ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Barış ÖVGÜN

ANKARA-2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YÖNETİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

KÜRESEL EĞİTİM REFORMUNUN BİR PARÇASI OLARAK TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE YERELLEŞME

Bütünleşik Doktora Tezi

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Barış ÖVGÜN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı	**İmzası**
Prof. Dr. Uğur ÖMÜRGÖNÜLŞEN	
Prof. Dr. Koray KARASU	
Doç. Dr. Barış ÖVGÜN	
Doç. Dr. Tekin AVANER	
Doç. Dr. Ozan ZENGİN	

Tez Savunması Tarihi: 10.03.2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Barış ÖVGÜN danışmanlığında hazırladığım "Küresel Eğitim Reformunun Bir Parçası Olarak Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme (Ankara, 2021)" adlı bütünleşik doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 23.03.2021
Adı-Soyadı ve İmza

Erdal BİLGİÇ

TEŞEKKÜR

Doktora öğrenim sürecinin başından bu yana yardımlarını ve desteğini esirgemeyen, yol gösteren başta danışmanım Doç. Dr. Barış ÖVGÜN olmak üzere tez izleme komitesi üyesi Doç. Dr. Ozan ZENGİN'e, doktora tez aşamasında tanıştığım tez izleme komitesi üyesi kıymetli insan Doç. Dr. Tekin AVANER'e; Prof. Dr. Koray KARASU'ya, Prof. Dr. Can Umut ÇİNER'e ve her birinden ayrı şeyler öğrendiğimiz Yönetim Bilimleri kürsüsünün kıymetli hocalarına çok teşekkür ediyorum.

Doktora yeterlilik ve tez sürecinde desteğini esirgemeyen değerli eşim Sena ÖZDEN'e, sürekli ilgi bekleyen yaramaz kedilerim Casper ve Paris'e; desteğini her zaman hissettiğimiz kıymetli hocamız Prof. Dr. Ercan OKTAY'a, her zaman yanımda olan meslektaşlarım ve arkadaşlarım Arş. Gör. Selime YILDIRIM'a, Arş. Gör. Dr. Arzu MALTAŞ EROL'a ve Arş.Gör. Yunus YİĞİT'e ayrıca teşekkür ederim.

Tezimi, her zaman daha iyi eğitim almam için çaba göstermiş olan rahmetli annem ve babam ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK'e ve Milli Mücadele kahramanlarına ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ 1
BİRİNCİ BÖLÜM 8
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 10
1.1. Merkez-Yerel İlişkileri 10
1.1.1. Merkezden Yönetim 12
1.1.2. Yerinden Yönetim 15
1.2. Yerelleşme (Decentralization) Yaklaşımları 19
1.2.1. Genel Olarak Yerelleşme Tanımlamaları/Yaklaşımları 20
1.2.2. Ana Akım/Baskın Yerelleşme Yaklaşımı 27
1.2.2.1. Yerelleşmeye İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri 30
1.2.2.2. Yerelleşmenin Türleri ve Etkileri 31
1.2.2.2.1. Siyasal Yerelleşme 34
1.2.2.2.2. Mali Yerelleşme 35
1.2.2.2.3. Yönetsel Yerelleşme 37
1.2.2.2.4. Piyasa Yerelleşmesi 40
1.3. Eğitimde Yerelleşme (Decentralization of Education) Yaklaşımları 42
1.3.1. Genel Olarak Eğitimde Yerelleşme Tanımlamaları/Yaklaşımları 43
1.3.2. Ana Akım/Baskın Eğitimde Yerelleşme Yaklaşımı 45
1.3.2.1. Eğitimde Yerelleşmeye Konu Olabilecek İşlevler 47
1.3.2.2. Eğitimde Yerelleşmenin Gerekçesi 50
1.3.2.3. Eğitimde Yerelleşmenin Türleri 52
1.3.2.3.1. Eğitimde Yetki Genişliği, Eğitimde Yetkilendirme ve Eğitimde Yetki Devri 52
1.3.2.3.2. Okul Merkezli Yönetim: ‘Okul Düzeyinde Özerk ve Katılımlı Karar Alma’ 54
1.3.2.3.2.1. Okul Merkezli Yönetimin Tanımı ve Kapsamı 55
1.3.2.3.2.2. Okul Merkezli Yönetimin Boyutları 61
1.3.2.3.3. Eğitimin Piyasalaşması 65
1.4. Kamu Hizmeti Olarak Eğitim 68
1.5. Küreselleşme ve Küresel Eğitim Reformu Hareketi 70
1.5.1. Küresel Eğitim Reformu Hareketi’nin Reformları 82
1.5.2. Ulusal Eğitim Sistemlerinin ‘Yapısal Uyumlulaştırılması’ 84
İKİNCİ BÖLÜM 90
2. KÜRESEL EĞİTİM REFORMUNUN PLANLANMASI 90
2.1. Küresel Eğitim Reformunun Yönü: Sürdürülebilir Kalkınmanın Anahtarı Olarak (Herkes İçin) Eğitim 91
2.1.1. 2000’li Yıllara Doğru Küresel Eğitim Toplantıları 92
2.1.2. 2000’li Yıllar: Küresel Eğitimin Yönünün Belirlenmesi 97

2.1.3. Eğitim 2030'a Doğru 107
2.1.4. Eğitim 2030: "Herkes İçin Kapsayıcı, Eşitlikçi, Kaliteli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenmeye Doğru" 119
2.2. Uluslararası Kurumların Küresel Eğitimdeki Rolü 127
2.2.1. Dünya Bankası: "Gelişmekte Olan Dünyanın En Büyük Eğitim Finansörü" 129
2.2.1.1. Dünya Bankası'nın Eğitime İlişkin Çalışmaları 132
2.2.1.2. Dünya Bankası'nın Eğitim Stratejileri 133
2.2.2. OECD: 'Küresel Eğitim Politikalarının Geliştirilmesi, Ölçülmesi ve Uygulanması' 143
2.2.3. UNESCO: 'Eğitimde Küresel Liderlik' 153
2.2.4. Asya Topluluğu: 'Küresel Yeterliliği Geliştirmek' 157
2.2.5. Avrupa Birliği: 'Küresel Eğitimin Avrupa'da Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması' 160
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 166
3. ÜLKE ÖRNEKLERİYLE EĞİTİMDE YERELLEŞME SÜRECİ YA DA EĞİTİMİN YERİNDEN YÖNETİMİ 166
3.1. Şili 168
3.1.1. Şili'nin Mevcut Siyasal ve Yönetsel Sistemi 172
3.1.2. Şili'de Eğitimde Yerelleşme Süreci: Rekabet, Özelleştirme ve Okul Seçimi 176
3.1.2.1. Kupon Sistemi ve Okul Seçimi 180
3.1.2.2. "Mümkünün Sınırları İçinde" Denge Arayışı 181
3.1.3. Şili'nin Mevcut Eğitim Yapısı: Merkezi Yönetimin Belirleyiciliğinde Belediyelerin ve Okulların Geniş Özerkliği 185
3.2. Endonezya 188
3.2.1. Endonezya'nın Yönetimde Yerelleşme Çabaları ve Mevcut Siyasal-Yönetsel Yapısı 190
3.2.1.1. *Çeşitlilikte Birlik* İçin Yenilenme ve Yerelleşme Çabaları 190
3.2.1.2. Endonezya'nın Siyasal Yapısı ve Yönetsel Örgütlenmesi: Üniter Devlette Bölgesel Özerklik 194
3.2.2. Endonezya'da Eğitimde Yönetişime Giden Süreç ve Mevcut Eğitim Sistemi 198
3.2.2.1. Endonezya'da Eğitimde Yerelleşme: *Okul Merkezli Yönetim*in Doğuşu 202
3.2.2.2. Yerelleşme Reformlarının İzinde Günümüz Eğitimine Doğru: Müfredat Değişiklikleri 207
3.2.3. Endonezya'nın Mevcut Eğitim Sistemi: Eğitimde -Okul Merkezli- Yönet(iş)im 209
3.3. Amerika Birleşik Devletleri 214
3.3.1. Amerika Birleşik Devletleri'nin Siyasal ve Yönetsel Yapısı 216
3.3.3.1. Denge ve Denetleme Üzerine Kurulu Başkanlık Sistemi 217

3.3.3.2. Eyaletler ve Yerel Yönetimler 219
3.3.2. Amerika'nın Kısa Eğitim Tarihi 223
3.3.3. Amerika'nın (Merkezileşmiş) Eğitim Sistemi 231
3.4. Fransa 233
3.4.1. Fransa'nın Siyasal Yapısı ve Yarı Başkanlık Sistemi: Eşit Olmayanlar Arasında Birinci Olarak Cumhurbaşkanı 237
3.4.2. Fransa'nın Kısa Yönetsel Tarihi ve Yönetim Yapısı 240
3.4.2.1. Fransız Devrimi'nin Yönetim Örgütlenmesine Etkisi: İl Örgütlenmesi ve Merkezileşme 240
3.4.2.2. Fransa'da Yönetimde Yerelleşme: Teritoryal Topluluklara Giden Süreç 243
3.4.2.3. Fransa'nın Toprak Üzerinde Örgütlenmesi: Teritoryal Topluluklar ... 248
3.4.3. Fransa'nın Kısa Eğitim Tarihi ve Mevcut Eğitim Sistemi 252
3.4.3.1. Merkezin Yönetiminde ve Kontrolünde Eğitimde Yerelleşme 260
3.4.3.2. Fransa'nın -Yerelleştirilmeye Çalışılan- Merkeziyetçi Eğitim Sistemi 262
3.5. Ülkelere İlişkin Genel Değerlendirme 268
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 275
4. TÜRKİYE 275
4.1. Türkiye'ye İlişkin Genel Bilgiler 276
4.1.1. Türkiye'nin Kısa Yönetim Tarihi 276
4.1.2. Türkiye'nin Kısa Eğitim Tarihi 286
4.1.3 Türkiye'nin Siyasal ve Yönetsel Yapısı: Üniter Devlette Merkezden ve Yerinden Yönetim 294
4.1.3.1 Yürütme Yetkisinin Kullanılmasının ve Görevinin Yerine Getirilmesinin Teknik Aygıtı: İdare 297
4.1.3.2. Yer ve Hizmet Esaslı Örgütlenen Topluluklar: Mahalli İdareler ve Hizmet Yerinden Yönetim Kuruluşları 301
4.2. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörleri ve Türkiye'de Eğitim 304
4.2.1. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörlerinin Türkiye'de Eğitime İlişkin Durum ve Sorun Tespitleri ile Çözüm Önerileri 306
4.2.1.1. Dünya Bankası ve Türkiye'de Eğitim 306
4.2.1.2. OECD ve Türkiye'de Eğitim 314
4.2.1.3. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Eğitim 318
4.2.2. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörlerinin Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme ve Okul Merkezli Yönetime İlişkin Tespit ve Önerileri 322
4.3. Türkiye'de Devlet Dışı Aktörlerin Eğitimdeki Rolü ve Eğitimde Yerelleşmeye Bakışı 330
4.3.1. Dernek ve Vakıflar 332
4.3.1.1. TÜSİAD: "Geleceğin Güvencesi ve Kalkınmanın Taşıyıcı Gücü Eğitim" 332

4.3.1.2. Eğitim Reformu Girişimi: “Herkes İçin Kaliteli Eğitim” 341
4.3.1.3. TEDMEM: “Eğitimde Okulu Merkeze Alan İhtiyatlı Yerelleşme” 345
4.3.1.4. Öğretmen Akademisi Vakfı: “Öğretmenlere 21.Yüzyıl Becerilerini Öğretmek” 348
4.3.1.5. Anne Çocuk Eğitim Vakfı: “Erken Çocukluk Eğitiminin Türkiye’de Yaygınlaştırılması” 349
4.3.2. Sendikalar 351
4.3.2.1. Eğitimciler Birliği Sendikası 351
4.3.2.1.1. Eğitim Sisteminin Demokratikleştirilmesi ve Okul Yapısı 351
4.3.2.1.2. Eğitim Kurumu Yöneticiliği ile Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenler 353
4.3.2.2. Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası 355
4.3.2.3. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası 357
4.3.3. Özel Eğitim Kurumları Dernekleri 360
4.4. Türkiye’de Eğitimde Yerelleşme Eğilimleri 362
4.4.1. Kalkınma Planları ve Yıllık Programlar 362
4.4.2. Eğitim Ana Planı (1996-2011): “Bütünleştirilmiş Yönetsel Reform Stratejisi” 371
4.4.3. Milli Eğitim Şûraları 374
4.4.4. Kamu Yönetimi Temel Kanunu ve Eğitimde Yerelleşme Eğilimi 381
4.4.5. Milli Eğitim Bakanlığı’nda Öne Çıkan Kişilerin Yerelleşmeye İlişkin Görüşleri 383
4.5. Türkiye’de Eğitimde Yerelleşme Adımları 388
4.5.1. Eğitim Sistemini ‘Çağa Uydurmak’: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi 389
4.5.2. Öğrenci Merkezli Okul ve Okul Merkezli Sistem: Müfredat Laboratuvar Okulları. 392
4.5.3. Program Geliştirme Çalışmaları: Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları 396
4.5.4. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Yetki Aktarımı Çalışmaları 397
4.5.5. Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi 399
4.5.6. Öğrenci Merkezli Okulu ve Okul Merkezli Sistemi Genelleştirmek 404
4.5.6.1. Müfredat Laboratuvar Okullarının Yaygınlaştırılması ve Toplam Kalite Yönetimi 404
4.5.6.2. Okul Merkezli Sistemin Desteklenmesi: Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları 408
4.5.7. Okulda Performans Yönetimi Modeli 413
4.5.8. Öğrenci Merkezli Okul ve Okul Merkezli Sistemi Güçlendirmek: Temel Eğitim Programı 417
4.5.9. Temel Eğitime Destek Programı ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli 420

4.5.10. Okul Aile Birliklerinde Dönüşüm 423
4.5.11. Milli Eğitim Bakanlığı Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi: Yerelleşme Eksenli Yeni Yönetişim Modelleri 425
4.5.12. Ortaöğretim Reformunun Alt Bileşeni Olarak Okul Gelişim Programı: "Okul Merkezli Yönetimin Unsurlarıyla Pozitif Deneyim" 428
4.5.13. Okul Merkezli Bütçelemenin İlk Adımı: TEFBİS 431
4.5.14. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları 432
4.5.15. Türkiye'de Özel Okullaşma 435
4.6. Türkiye'de Eğitimde Reform ve Yerelleşme Eğilimini Yönlendiren Yeni Ulusal Belgeler 438
4.6.1. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 439
4.6.2. Öğretmen Strateji Belgesi 441
4.6.3. 2023 Eğitim Vizyonu 443
4.7. Türkiye'de Eğitimde Yerelleşmenin Genel Değerlendirilmesi 448
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME 451
KAYNAKÇA 484
ÖZET 515
ABSTRACT 516

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AÇEP	Anne Çocuk Eğitim Programı
AÇEV	Anne Çocuk Eğitim Vakfı
ADB	Asian Development Bank
ASA	Advisory Services and Analytics
AUSAID	Australian Agency for International Development
BM	Birleşmiş Milletler
BOS	Bantuan Operasional Sekolah
CCSS	Common Core State Standarts
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CGE	The Center for Global Education
CNED	Consejo Nacional de Educación
COE	Council of Europe
CPS	Country Partnership Strategy
ÇDO	Çocuk Dostu Okul
DAC	Development Assistance Committee
DB	Dünya Bankası
DESD	Decade of Education for Sustainable Development
DIRI	Department of Information Republic of Indonesia
DPD	Dewan Perwakilan Daerah
DPR	Dewan Perwakilan Rakyat
DPRD	Dewan Perwakilan Rakyat Daerah
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EARGEM	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi
EBDK	Eğitim Bölgesi Danışma Kurulu
EBMK	Eğitim Bölgesi Müdürler Kurulu
ECIS	The Educational Collaborative for International Schools
ECNAIS	European Council of National Associations of Independent Schools
EÇE	Erken Çocukluk Eğitimi
EEBD	Etkileşimli Eğitim Bölgesi Direktörlüğü
EFA	Education for All
EFQM	European Foundation for Quality Management

EHB	Endonezya Haberler Bürosu
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ES	Education Strategy
ESD	Education for Sustainable Development
ESEA	The Elementary and Secondary Education Act
ESS	Education Sector Strategy
ESSA	The Every Student Succeeds Act
ESSU	Education Sector Strategy Update
ET	Education and Training
EUROSTAT	European Statistical Office
EYBS	Eğitim Yönetim ve Bilgi Sistemi
EYGEP	Eğitim Yöneticisi Geliştirme Programı
GAP	Global Action Program
GEM	Global EFA Meeting
GERM	Global Education Reform Movement
Golkar	Golongan Karya
HIV/AIDS	Human Immmunodeficiency Virus
IBE	International Bureau of Education
IBRD	The International Bank for Reconstruction and Development
ICSID	The International Centre for Settlement of Investment Disputes
IDA	The International Development Association
IEG	The World Bank Independent Evaluation Group
IFC	The International Finance Corporation
IMF	International Monetary Fund
IPA	Instrument for Pre-accession Assistance
İGM	İlköğretim Genel Müdürlüğü
İKS	İlköğretim Kurumları Standartları
JICA	Japan International Cooperation Agency
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MANİPOL	Manifesto Politik
MAPTAM	Loi de Modernisation de l'action Publique Territoriale et d'affirmation des Métropoles
MAPU	Movimiento de Acción Popular Unitario
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

MECE	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de La Educación
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MIGA	The Multilateral Investment Guarantee Agency
MLO	Müfredat Laboratuvar Okulları
MoEC	Ministry of Education and Culture
MPR	Majelis Permusyawaratan Rakyat
NASAKOM	Nasionalisme Agama Komunisme
NCLB	The No Child Left Behind Act of 2001
NDEA	National Defense Education Act
NOTRe	Nouvelle Organisation Territoriale de la République
NSCentre	North-South Centre
ODA	Official Development Assistance
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OGP	Okul Gelişim Programı
OGYE	Okul Gelişimi Yönetim Ekibi
OHAL	Olağanüstü Hal
OTMG	Okul Temelli Mesleki Gelişim
OYGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖRAV	Öğretmen Akademisi Vakfı
ÖZDEBİR	Özel Dershaneler Birliği
ÖZKURBİR	Özel Öğretim Kurumları Birliği Derneği
PEST	Political, Economic, Social and Technical
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PKMB	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı
PME	Plan de Mejoramiento Educativo
PNI	Partai Nasional Indonesia
PTAIN	Perguruan Tinggi Agama Islam Negeri
Rio+20	The United Nations Conference on Sustainable Development
SBB	Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SBM	School-Based Management
SDG	The Sustainable Development Goals
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SGP	Strateji Geliştirme Başkanlığı
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

STEM	Science, Technology, Engineering, Math
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TEDP	Temel Eğitime Destek Programı
TEFBİS	Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
TOBB	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TÖDER	Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği
TÖZOK	Türkiye Özel Okullar Derneği
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği
UEP	Ulusal Eğitim Programı
UMP	Union Pour un Mouvement Populaire
UN Women	The United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development
UNDESA	United Nations Department of Economic and Social Affairs
UNDP	The United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNFPA	United Nations Population Fund
UNHCR	The United Nations Refugee Agency
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNLD	United Nations Literacy Decade
UNTF	The United Nations Trust Fund to End Violence against Women
USAID	The United States Agency for International Development
USD	United States Dollar
UVS	Uzun Vadeli Strateji
WCESD	World Conference on Education for Sustainable Development
WEF	World Education Forum
WENR	World Education News + Reviews

TABLOLAR

Tablo 1: Siyasal, Mali ve Yönetsel Yerelleşme……..32

Tablo 2: Okul Merkezli Yönetim Reformlarında Öne Çıkan Bazı Ülkeler……57

Tablo 3: DESD Girişiminin Kilometre Taşları……..105

Tablo 4: Dördüncü Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi Nitelikli Eğitim……..124

Tablo 5: Eğitim Kredileri……..132

Tablo 6: Dünya Bankası Eğitim Projeleri (2002-2004 Mali Yılları)……139

Tablo 7: Dünya Bankası Grubu Eğitim Stratejileri Odak Noktaları…….140

Tablo 8: Dünya Bankası Grubu Eğitim 2020 Stratejik Öncelikleri……...142

Tablo 9: Yerelleşmiş Şili Okul Sisteminin Özellikleri……..180

Tablo 10: Mıknatıs ve Sözleşme Okulları Arasındaki Farklar/Benzerlikler…..…..…..229

Tablo 11: Dünya Bankası'nda Kredi Temin Edilerek Tamamlanan Projeler……...306

Tablo 12: Temel Eğitimde Kalite ve Eşitlik İçin Politika Seçenekleri……..…311

Tablo 13: Politika Odak Alanları……..313

Tablo 14: Avrupa Birliği'nin Hibe Yoluyla Destek Verdiği Bazı Projeler……..321

Tablo 15: Eğitimde Yerelleşme Tipoloji Matrisi……..323

Tablo 16: Yerelleştirilmesi Mümkün Olan Okul Düzeyindeki Karar Alanları…….324

Tablo 17: Okul Merkezli Yönetim Türleri……326

Tablo 18: MLO TKY Uygulama Süreci……407

Tablo 19: Özel Okulların Tüm Okullara Oranı…….437

Tablo 20: Özel Okul Öğrencilerinin Oranı……438

Tablo 21: Öğretmen Strateji Belgesi Amaçları…….442

Tablo 22: 2023 Eğitim Vizyonu'nun Bazı Hedefleri…..……..…444

GİRİŞ

1980'li yıllardan itibaren, Türkiye'de yoğun bir siyasal/yönetsel merkezileşmenin olduğu, bu durumun devleti *hantal* bir yapı olarak gösterdiği, devletin merkezde toplanan görev ve yetkilerinin onu daha *etkili* ve *verimli* şekilde yerine getirebilecek yerel birimlerle *paylaşılması* ya da bu yönetsel birimlere *aktarılması*, kısacası (siyasal ve/veya yönetsel) yerelleşmenin olması gerektiği hem akademik hem de toplumsal-siyasal düzeyde tartışılmaktadır. 2000'li yıllardan itibaren bu tartışmaların yoğunlaşması, buna ilaveten yerelleşmeye yönelik birtakım düzenlemelerin yasalaşması ve uygulamaya konulması, eğitim alanının bu yerelleşme sürecinden etkilenmesini ve ilişkisini akla getirmiştir. Dolayısıyla bu tez çalışmasında Türkiye'de eğitimde yerelleşmenin aktörleri, kapsamı ve boyutları ile yönü etraflıca tartışılmıştır. 'Eğitimde yerelleşme olgusu devleti dönüştürmekte midir?' temel araştırma sorusundan hareketle bu tartışma için şu araştırma soruları sorulmuştur:

- Türkiye'de eğitimde yerelleşmenin aktörleri kimlerdir?
- Eğitim hizmetlerinde planlama, örgütlenme ve karar alma süreçlerinin dönüşümü nasıl gerçekleşmektedir?
- Türkiye'nin siyasal merkeziyetçi yapısı ile toplumsal ve tarihsel koşulların eğitimde yerelleşme olgusu karşısındaki konumu ne olacaktır?
- Türkiye'nin eğitimde yerelleşme eğilimleri mevcut mudur?
- Türkiye'nin yerelleşme tecrübesi, eğitimde yerelleşmenin gerçekleştirilebilmesi için yeterli midir?

Eğitim hizmetlerinden ve bu hizmetlerin yerelleşmesinden ne anlaşılıyor ya da ne anlaşılması gerekiyor? Tez kapsamına giren eğitim hizmetleri, doğrudan merkezi yönetim tarafından devlet tüzel kişiliği içinde planlanan, karar alınan ve uygulamaya konulan; herhangi bir kamu tüzel kişisi tarafından doğrudan düzenlenmeyen hizmetler anlamına gelmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, örgün (ilköğretim ve ortaöğretim hizmetleri) ve yaygın eğitim bu tezin kapsamına girmektedir. Buradan hareketle ilköğretim ve ortaöğretim hizmetleri ile yaygın eğitimin planlanması ve örgütlenmesi ile yerelleşme sürecindeki konumunun tartışılması hedeflenmektedir.

Yükseköğretim hizmetleri ise bir kamu tüzel kişisi tarafından doğrudan planlandığı ve yine kamu tüzel kişileri olan üniversiteler tarafından uygulandığı için yani daha önce merkezi yönetim bünyesinde olan görev ve yetkiler önceden hizmet yerinden yönetim kurumlarına aktarıldığı için bu tezin kapsamı dışında bırakılmıştır.

Tez kapsamındaki eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi planlama ve karar alma süreçlerine ilişkin *yönetsel* görev, yetki ve sorumlulukların *devlet örgütlenmesi içinde* merkezi yönetim tarafından farklı yönetim birimlerine (ana)yasal araçlarla aktarılması ve bu yönetim birimlerinin/aktörlerin yasa ile belirlenmiş kapsam ve sınırlılıkta ve kendi coğrafi/yönetsel alanlarında bu hizmetleri yerine getirmesi anlamına gelmektedir. Merkezi yönetime ait tüm yetkilerin uzaklaştırılması -örneğin yetki genişliği (deconcentration)- (eğitimde) yerelleşme kapsamında görülmemektedir. Ayrıca eğitimin serbest piyasa mekanizması içinde yer alması yerelleşme anlamına gelmemektedir. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi, siyasal karar alma süreçlerinden yani egemenliğe ilişkin konulardan vazgeçilmesini ifade etmemektedir.

Yerelleşmeyi farklı anlamlarda ele alan yaklaşımlar ayrıca incelenmektedir. Bunun yanında Dünya Bankası'nın başını çektiği, OECD, UNESCO ve Avrupa Birliği gibi aktörlerin benimsediği çerçeve ve tipolojilere sahip ana akım/baskın[1] yerelleşme diye ifade edilen eğitimi de aynı düzlemde inceleyen bir yerelleşme yaklaşımına tez kapsamında yer verilmiştir. Bu yerelleşme yaklaşımı, yetki ve sorumlulukların merkezi yönetimlerden/eyaletlerden uzaklaştırılması kapsamına giren yetki aktarım süreçlerini yerelleşme olarak nitelendirmekte ve yukarıdaki aktörler aracılığıyla küresel olarak yaygınlaştırmakta ve ulus devletleri etkilemektedir. Tezin yaklaşımıyla yerelleşme kapsamında görülmeyen yetki genişliği ve piyasa mekanizmasına yetki ve sorumluluk aktarılması 'ana akım yaklaşımda' yerelleşme olarak kabul edilmektedir.

[1] Merriam-Webster sözlüğünde mainstream (ana akım) "Hakim bir akım veya faaliyet veya etki yönü" olarak tanımlanmaktadır. Baskın kelimesinin anlamı ise Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "Benzerleri arasında güç ve önem bakımından başta gelen, başat, hâkim, dominant." olarak verilmektedir.

Bu tez çalışması, küresel eğitim reformunun ve devletin yeniden yapılandırılması sürecinin bir parçası olarak Türkiye'de merkezi yönetimin yoğun gözetim ve denetimi altında bir ana akım eğitimde yerelleşme sürecinin başladığını fakat iyi yönetilemediğini; bu süreçten edinilen deneyimler ile eğitimde yerelleşme adımlarının ulusal aktörlerin güçlü talebi ve uluslararası kurumların desteğiyle ya da zorlamasıyla Türkiye'yi ihtiyatlı olarak okul merkezli yönetim (school-based management) modeline doğru yönlendirdiğini iddia etmektedir. Başka bir deyişle, küresel ortak bir dil olarak Türkiye için geliştirilen "merkeziyetçi ve kaliteye ulaşamamış eğitim sistemi" eleştirileri Türkiye'nin baskın eğitimde yerelleşme eğilimine[2] girmesine ve uluslararası aktörlerin yardımıyla eğitimde yerelleşme adımları atmasına neden olmuştur fakat bu adımlar baskın yerelleşmenin öngördüğü kapsam ve boyutlarda ilerletilememiştir. Süreç hep kesintiye uğramış ve bir başka eğitimde yerelleşme adımı tekrar başlatılmıştır. Kimi zaman süreçten sonuç alınmasına yaklaşılmışken projeler rafa kaldırılmıştır.

Birinci bölümde detaylı olarak yer verilen ve ana akım yerelleşme yaklaşımını benimseyen küresel eğitim reformu hareketi (GERM)[3], soyutlama düzeyinde irdelenmektedir. Tez kapsamında GERM, eğitimin kamusal nitelikten yoksun, teknik, işletmeci, pratik ve pragmatik ortodoks bir anlayış çerçevesinde küresel olarak planlanmasını ve Anglo-Sakson ülkelerden başlamak üzere bölgesel[4] ve ulusal olarak uygulanmasını; uluslararası kurumların politikaları ve stratejileri ve zorunluluk oluşturan araçları ile dünya çapında yaygınlaştırılmasını ifade etmektedir. Bu hareketin güdülenmesini ise küresel ekonomik sistemin işlerlik ve işlevsellik kazanması oluşturmaktadır. Ulusal eğitim sistemlerinin küresel ve ortodoks eğitim anlayışı çerçevesinde 'reform' vurgusuyla dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Amaç olarak

[2] Türk Dil Kurumu sözlüğünde eğilim kelimesinin anlamları, 1) Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül 2) Belirli bir siyasi görüşe veya düşünceye yakın olma durumu, tandans olarak verilmektedir.

[3] Global Education Reform Movement ifadesi (Sahlberg, 2011, s. 175-176) kaynağından Türkçe'ye çevrilerek alınmıştır. Yazarın kullandığı haliyle GERM İngilizce'de virüs anlamına da gelmektedir.

[4] Örneğin Asya, Avrupa.

eğitimin kalitesinin artırılması, etkililik[5] (effectiveness), etkinlik[6] (efficiency) ve verimlilik[7] (productivity); araç olarak ise yerelleşme, standardizasyon, öğretmen reformu, okul özerkliği, katılım ve yönetişim gibi unsurlar öne çıkarılmaktadır. İlerleyen bölümlerde dile getirilen, GERM'in bir virüs (germ) ya da salgın (epidemic) şeklinde küresel olarak yayılmasına dair düşünce benimsenmektedir.

Küresel eğitim, dünya siyasetinde ve ekonomisinde öne çıkan uluslararası kurumlar tarafından, önceden belirlenmiş temalar (sürdürülebilir kalkınma, yoksulluğun azaltılması vb.) çerçevesinde biçimlendirilerek küresel olarak planlanmaktadır. Bu planlama, ülkelerin kamu yönetimi reformlarının bir parçası olarak ulusal eğitim politikalarına yansıyabilmektedir. Reformların gerçekleşmesi, mali ilişkiyle (kredi ya da proje) ya da tavsiye/önerilerin dikkate alınmasıyla (uygulanmasıyla) olabilmektedir. Önerilen reformun gerçekleşmemesi halinde uluslararası alanda ülkelerin itibarını zedeleyebilecek raporlar hazırlanabilmekte ve böylece o ülkenin küresel rekabette önemli bir aktör olamadığı, eğitimde kaliteyi yakalayamadığı vurgulanmaktadır.

Türkiye, 1990'lı yılların sonlarından itibaren bu süreçleri yaşamaya başlamıştır. Bu tarihlerden önce Türkiye'nin eğitim sistemi hakkında hazırlanan inceleme raporlarına ilaveten bu dönemden sonra Dünya Bankası, OECD ve Avrupa Birliği tarafından hazırlanan izleme/inceleme raporları artış göstermiştir. Bu raporlar Türkiye'nin eğitim sistemi hakkında detaylı analizlere yer vererek durum ve sorun tespitleri yapmış ve sorunların çözümlerini sunmuştur. Türkiye'nin yoğun olarak siyasal ve yönetsel merkeziyetçi bir devlet olduğu ve bunun eğitim alanına da yansıdığı açıkça belirtilmiştir. 'Merkeziyetçiliği aşmak, etkili, kaliteli ve rekabete dayalı bir eğitim

[5] Hem genel olarak hem de eğitim alanında belirli bir amaca veya hedefe yönelik başarılı olma durumunu ve istenen/beklenen sonuçları üretme yeteneğini ifade etmektedir.
[6] Hem genel olarak hem de eğitim alanında en az zaman ve çaba ile mümkün olan en iyi şekilde performans göstermek veya çalışmak anlamında kullanılmaktadır.
[7] Hem genel olarak hem de eğitim alanında girdilerin çıktıya dönüştürülebilme derecesi; istenilen/beklenilen sonuç anlamlarında kullanılmaktadır.

sistemi oluşturabilmek' için yerelleşmenin gerçekleştirilmesi gerektiği her defasında belirtilmiş ve bunun için stratejiler hazırlanmıştır.

Türkiye, Dünya Bankası'nın ikraz kredileriyle/projeleriyle (sonra Avrupa Birliği hibeleriyle) eğitimde yerelleşmeye adım atarak uluslararası kurumlar tarafından 1990'lı yılların başından itibaren yoğun gözetim altında tutulmuştur. Kredi ve projelerin karşılığı olarak eğitimde yerelleşme için bazı faaliyetler hayata geçirilmiştir. Fakat Türkiye'nin siyasal ve yönetsel merkeziyetçiliğe sahip olması, ekonomik bunalımların yaşanması nedeniyle bu eğitimde yerelleşme süreci zayıf kalmış, yavaş işlemiş ve iyi yönetilememiştir. Daha açık bir ifadeyle, eğitimde yerelleşme süreci merkezi yönetimin yoğun gözetimi altında işlemeye çalışmıştır. Kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması sürecinde Türkiye'nin yönetim yapısında önemli dönüşümler gerçekleşirken eğitimin yerelleşmesi/dönüşümü zayıf ve yavaş niteliğini korumuştur.

Eğitim alandaki dönüşümü güçlendirmek ve hızlandırmak için küresel eğitime yön veren aktörler Türkiye'nin eğitimde yerelleşme sürecini tamamlaması gerektiğini aksi takdirde Türkiye'nin küresel rekabette ve kaliteli eğitimde geride kaldığını raporlarında ifade etmişlerdir. Türkiye'de ilk denemesi 1990 yılında sınırlı boyutlarıyla gerçekleştirilen okul merkezli yönetim bu aktörler tarafından Türkiye'ye bir eğitimde yerelleşme biçimi olarak önerilmektedir. Ulusal aktörler ise uluslararası kurumların önerileri ile benzer/aynı şekilde güçlü bir yerelleşme talebinde bulunmaya başlamışlar ve bu talebi toplantılarında ve hazırladıkları raporlarda dile getirmişlerdir. Bu aktörlerin talebi doğrultusunda yerelleşme biçimi küresel aktörlerin önerilerini ulusal düzeyde uygulayacak şekilde *Okul Merkezli Yönetim* olmuştur. Tezin temel iddiası çerçevesinde, olayları ve olguları açıklayabilmek için aşağıdaki varsayımlar sınanmıştır. Bu varsayımlar şunlardır:

- Yerelleşme ve merkezileşme olgularının temel odak noktası devlettir.
- Yerelleşme olgusu, bir merkezin/merkezileşmenin varlığını gerekli kılmaktadır.

- Merkezileşme-yerelleşme tartışmaları yetki, görev ve sorumlulukların basitçe paylaşımı/aktarımı olmayıp, tarihsel, toplumsal ve siyasal bağlamları olan tartışmalardır.
- Eğitimde yerelleşme olgusu sadece eğitimsel değil aynı zamanda yönetsel niteliğe sahiptir.
- Eğitimde yerelleşme, küresel eğitim reformunun ve devletin yeniden yapılandırılması sürecinin bir parçası olarak ana akım yaklaşımlar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.
- Küresel aktörler ile Türkiye'deki ulusal aktörler aynı yerelleşme biçimini savunmaktadırlar.

Varsayımların doğrulanmasına yönelik olarak ulus devletin uluslararası kurumlar karşısındaki konumunu, dönüşümünü ve bunun kapsam ve boyutlarını anlamlandırmak tez çalışmasının amacını oluşturmaktadır.

Tez çalışması, (eğitimde) yerelleşme kavramsal çerçevesini farklı yaklaşımlara göre anlatarak farklı ülke örneklerini inceleyen ve bunları küresel eğim reformu ile ilişkilendiren kapsamlı bir araştırma olma niteliğini taşımaktadır. Çalışma, eğitimde yerelleşme ve küresel biçimlenme arasındaki ilişkiyi/ilişkisizliği araştırmayı ve devletin ne yaptığını, neden onu yaptığını, süreci anlamayı ve öğrenmeyi amaçlamakta ve böylece alana akademik bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Olay ve olguların birbiriyle ilişkilendirilerek detaylandırılması ve sorun alanlarının belirlenmesi tezi önemli kılmaktadır. Ayrıca bu tez çalışması detaylandırılırken konunun dönemsel ve tarihsel koşulları ile sosyo-ekonomik, siyasal ve yönetsel açıdan bir arada ele alınmış olması teze özgünlük katmaktadır. Bunun yanında, eğitimde yerelleşme konusunu küresel eğitim reformu hareketi olarak ifade edilen yaklaşımla ilişkilendiren, bu kapsamda irdeleyen ve ülke örnekleriyle bütüncül bir şekilde analizini yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tezin içeriği anlatılırken bütünlük arayışı çerçevesinde hareket edilmiştir. Olayları ve olguları ele alırken tezin anlaşılmasını kolaylaştırmak için çıkarımda bulunabilmek, açıklamak ya da çözümlemek zorunlu hale gelmektedir. Bu durum olayların ve olguların karşılıklı ilişkiler ve etkileşim çerçevesinde ele alınması ihtiyacını doğurduğu

için bir çıkarım yöntemi olarak açıklayıcı ve yorumlayıcı yönteme başvurulmuştur. Olaylar ve olgular anlatılarak ve ilişkileri kurularak bunların açıklanması ve yorumlanması yoluna başvurulmuştur. Tümdengelim de bir akıl yürütme biçimi olarak kullanılmıştır.

Tezin birinci bölümünde kavramsal çerçeve oluşturularak yerelleşme, eğitimde yerelleşme ve küresel eğitim reformu hareketi kapsam ve boyutları ile anlatılmıştır. İkinci bölümde küresel eğitim reformunun planlanması çerçevesinde küresel eğitim toplantıları ve bu kapsamda hareket eden küresel eğitim aktörlerine yer verilmiştir. Tezin üçüncü bölümünde küresel eğitim reformu hareketinin etkilerinin görüldüğü Şili, Amerika, Endonezya ve Fransa'nın yerelleşme ve eğitimde yerelleşme süreçleri tarihsel, siyasal ve yönetsel bağlamda incelenmiştir. Son bölümde ise Türkiye'nin merkezileşme eksenli yönetsel tarihi ile siyasal ve yönetsel yapısına değinilerek tezin iddiasını doğrulamaya yönelik bilgilere ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

Tezin birinci bölümünde kavramların kapsam ve boyutları ele alınarak tezin zemini oluşturulmaya çalışılmıştır. Merkez ve yerel ilişkilerinin, merkezden ve yerinden yönetim kavramlarının yönlendiriciliğinde *decentralization* tanımlamaları ve yaklaşımları; baskın yerelleşmenin tanımı, kapsamı ve boyutları ele alınmış, yerelleşmenin gerekçesi, türleri ve nasıl olması gerektiği incelenmiştir. Yerelleşme kavramı İngilizce *decentralization* kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır ve *adem-i merkeziyet*[8] ile *yerinden yönetim* kavramlarıyla çelişmemektedir.

Tez çalışmasında küresel eğitim reformu hareketinin (GERM) ve bu hareketin hedef, amaç ve bileşenlerini benimseyen ülke, kurum ve yapıların baskın yerelleşme tanımı, kapsamı ve boyutları ile Dünya Bankası'nın kullandığı çerçeve ve tipolojileri (diğer uluslararası kurumlar da bu çerçeveyi kullanmaktadır) benimsediği görülmüştür. *Decentralization* tanımlamaları ve yaklaşımları ile baskın yerelleşme yaklaşımlarına yer verilen bu çalışmada yerelleşme kavramı, hareketli yönüyle bir yetki aktarım süreci[9] olarak ele alınmıştır. Merkezi yönetimden hem yerel yönetimlere hem de diğer özerk olan kurumlara yetki aktarılması yerelleşmeyi ifade etmektedir. Piyasa yerelleşmesi diye ifade edilen yaklaşım benimsenmemektedir.

Türkiye'deki yetki genişliği ilkesine benzer biçimde yalnızca merkezi yönetimdeki yönetsel *yetki* ve *görev* yoğunlaşmasının azaltılmasının hedeflendiği durumlar yerelleşme süreci içinde görülmemektedir. Yetki genişliğinde merkezi yönetimin tek başına kullanmakta sakınca gördüğü ya da tek başına kullanması halinde kamu hizmetlerinin yeterince iyi sunulamayacağı düşüncesiyle toprakta kendisini temsil eden merkezi yönetimin unsurlarına yetki aktarımı yine merkezden yönetim içinde

[8] Karasu (2017, s. 85), adem-i merkeziyet sözcüğünün a-central kelimesine karşılık geldiğini; "merkezileşmenin azaltılması, yerel yönetimlerin güçlendirilmesi ya da merkezi yönetimin bazı yetkilerinin yerel yönetimlere aktarılması" anlamlarında ve decentralization kavramının karşılığı olarak kullanılan adem-i merkeziyetin yanlış bir kullanım olduğunu belirtmektedir.

[9] Süreç, Türk Dil Kurumu'na göre "aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi"ni ifade etmektedir.

değerlendirilmektedir. Fransız idare hukukçusu M.Waline'in belirttiği biçimde merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere aktarılan her yetki gerçek bir yerelleşmeyi ifade etmemektedir (Akt. Nadaroğlu, 2001, s. 25).

Sadece devlet örgütlenmesi içinde gerçekleşen, yetki aktarım sürecinin devam edebilme özelliği bu sürecin dinamik yönünü oluşturmaktadır. Bu açıdan yetki aktarım süreci tamamen bitmiş bir yerelleşme için *yerinden yönetim* ifadesi kullanılabileceği; diğer durumlarda dinamik bir sürecin devam ettiği göz önünde bulundurularak *yerelleşme* kavramının uygun olacağı düşünülmektedir. Fakat bu yaklaşım her ülkenin devlet biçimine ve özgün şartlarına, (ana)yasal durumuna göre kavram setleri/anlam oluşturulmasını yadsımamaktadır.

Tez kapsamında eğitimde yerelleşme benzer bir yaklaşımla anlatılmıştır. Tezin yerelleşmeye ilişkin yukarıdaki yaklaşımı, eğitimde yerelleşme için de benimsenmiştir. Ulusal eğitim bakanlıklarından, devlet örgütlenmesi içinde kalınarak, hem yerel yönetimlere hem de diğer özerk olan kurumlara ya da okullara yetki aktarılması eğitimde yerelleşmeyi ifade etmektedir. Sadece devlet örgütlenmesi içinde gerçekleşen eğitimde yetki aktarım sürecinin devam edebilme durumuna göre *eğitimde yerelleşme* veya *eğitimin yerinden yönetimi* kavramlarının kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yaklaşım doğrultusunda eğitimde yerinden yönetim/yerelleşme tartışmaları ile baskın/ana akım eğitimde yerelleşme yaklaşımları hakkında bilgi verilerek ve yerelleşmeye konu olabilecek işlevlere dikkat çekilerek diğer bölümler için hazırlık yapılmıştır. Ayrıca küreselleşmenin kapsam ve boyutlarına değinilerek ortodoks bir eğitim anlayışı getirdiği iddia edilen küresel eğitim reformu hareketi soyutlama düzeyinde irdelenmiştir. İlgili kavramların küresel eğitim reformu (hareketi) ile ilişkileri kurularak küreselleşmenin yönlendiriciliğinde küresel eğitim reformunun kapsam ve boyutları ile ulusal eğitim politikalarına nasıl yandığı üzerinde durulmuştur.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Merkez-Yerel İlişkileri

Merkez yerel ilişkilerini[10] kurabilmek, var olan ilişkileri anlamlandırabilmek ülkelere ve devlet biçimlerine göre değişkenlik göstermektedir. Merkezin neresi olduğu, yerelin hangi yapıyı işaret ettiği yine ülkelerin özgün yapılarına göre farklılaşmaktadır. Merkez yerel ilişkilerinin oluşmasında siyasal gücün kullanılması ve ülke genelindeki kontrolün sağlanması konusunda merkez ya da yerelden hangi odağın egemenliğe sahip olacağı belirleyici olabilmektedir. Tartışmanın odağında, en basit haliyle, bir federal devletin ya da bir üniter devletin yer alması merkezin ve yerelin konumlanmasını, ilişkileri kuran kavramları, siyasal ve yönetsel bağlamı değiştirebilmektedir. Dolayısıyla "merkez-yerel ilişkisini, hizmet paylaşımına, vesayet ilişkisine ya da mali ilişkiye dair düzenlemelerle sınırlı olarak ele alan" araçsal yaklaşımlar (Karasu, 2013, s. 402), bütüncül ilişkiyi görmeyi engelleyebilmektedir.

Sosyo-ekonomik ilişkilerin kurulmasında ve yönetilmesinde; toprağın ve örgütlerin yönetiminde gücü ve yetkiyi elde etmek merkez yerel ilişkilerinin bağlamına oturmaktadır. Siyasal ve yönetsel yapılanmada bu gücün ve yetkinin hangi odaktan dağıtılacağı (yetkiyi veren ve onu geri alan odağın belirleneceği) ve sürekli biçimlendirmeye maruz kalan nesnenin hangisi olacağı merkez yerel ilişkilerinin belirlenmesinde önem taşımaktadır. Bunun yanında merkez yerel ilişkilerinde bir dengenin varlığı/yokluğu, daha açık bir ifadeyle merkezin bir ağırlığa ya da yerelin bir güç yoğunlaşmasına sahip olması devlet örgütlenmesinin biçimlenmesini de değiştirebilmektedir.

Hukuki olmaktan çok hareketli bir sistem ve süreç olarak gücün merkez ile yerel arasındaki paylaşımı, yasama erkinin ait olduğu değerler bütünü ile toplumsal ilişkiler

[10] Merkez-yerel ilişkileri denilince birer örgüt yapısı olarak sadece merkezi yönetim ve yerel yönetimleri ifade etmediğimizi belirtmemiz gerekmektedir.

ya da güç dengesinden etkilenmektedir (Keleş, 2016, s. 52). Gücün ve yetkinin merkezde toplanması durumunda merkezin bunu koruma arzusu; bunun karşısında yerelin sosyo-ekonomik ve siyasal ilişkilerini kendi çabasıyla kurma talebi ortaya çıkabilmektedir. Yerelin güç ve yetki yoğunlaşması yaşadığı durumlarda ilişkileri kurma, değiştirme ve kaldırma gücüne sahip olması nedeniyle kendisine bağlı örgütlenmeler karşısında bir merkez konumu elde etme durumu ortaya çıkabilmektedir. Her örgütlenmenin bir merkez gereksinimi ortaya çıktığında bu merkezin ve onun dışındaki evrenin ilişkilerini oluşturmak bakımından bütün toplumlarda yaygın olarak benimsenen iki temel yönetim usulü belirmektedir: *Merkezden yönetim ve yerinden yönetim* (Nalbant, 2012, s. 21-22).

Merkez yerel ilişkileri ile merkezden ve yerinden yönetim ilkelerinin bağlandığı bütünsel yapı devlettir (Güler, 2006, s. 179). Devlet örgütlenmesi ilişkilerin kurulmasında, güç ve yetki dağıtımında etkili olmaktadır. Devlet ilişkileri kurarken ya da siyasal gücü paylaştırırken ülkenin tarihsel süreci ve gelenekleri, toplumsal yapı, ekonomik etkenler ve merkezin yapısı önemli rol oynamaktadır (Keleş, 2016, s. 54).

Merkezden ve yerinden yönetim, merkez ve yerel ilişkilerinin somutlaşmasını en iyi ifade eden iki önemli kavramdır. Birer yönetim usulü olarak merkezden ve yerinden yönetim, farklı tarihsel ve toplumsal koşulların biçimlendirdiği siyasal ve yönetsel yapılarda gücün ve yetkinin merkezde ya da yerelde yoğunlaşma durumuna göre ağırlık ve önem kazanabilmekte ve gücün ve yetkinin dağıtım odakları olabilmektedirler. Merkezden yönetim ve yerinden yönetim birbirlerine zıt fakat birbirlerinin zayıf taraflarını güçlendirmeyi amaçlayan (birinin zayıf yanı diğerinin güçlü yanını oluşturan) yönetim biçimleri olarak hayat bulmaktadırlar (Keleş, 2016, s. 31). Bu açıdan;

> "Merkezden yönetim ve yerinden yönetim bir bütünün iki karşıt ucu olarak görülebilir. Bunlardan hiç birisi uzun bir süre boyunca herhangi bir hükümet için pratik bir tercih şekli olamaz. Bu bir eğilim ve seviye meselesidir. Değişikliğin yönünün, hızının ve kapsamının seçimi, siyasi, ekonomik ve sosyal kalkınmanın safhalarına göre değişebilir ve çeşitli fonksiyonlar bakımından birbirinden farklı olabilir." (Birleşmiş Milletler, 1967, s. 6).

1.1.1. Merkezden Yönetim

Merkezden yönetim, siyasal ve yönetsel merkeziyetçilik yönüyle siyasal ve yönetsel işleyişte belirleyici olmaktadır. Üniter devlette görüldüğü haliyle siyasal iktidarın ve yönetimin bütünlüğü bu iki temel ilke üzerine kurulmaktadır (Güler, 2005, s. 238). Bir siyasal örgütlenmenin devlet olarak adlandırılabilmesi için bu örgütlenmenin *siyasal ve yönetsel bütünlüğü*nü koruyarak siyasal faaliyetleri kendi bünyesinden dağıtması ya da bu faaliyetlerin devletten kaynaklandığının bilinmesi gerekmektedir (Poggi, 2011, s. 31). Ülke toprakları üstünde tercihen bir tek merkezi organın koyduğu ve tüm hukuksal alanları kapsayan kurallar bütününü (Kelsen, 2011, s. 454) koyma yetkisi yani norm tekeli devlete aittir (Canatan, 2001, s. 50). Siyasal ve hukuksal boyutuyla devlet normatif bir merkez olarak normların oluşturulması, uygulanmasının sağlanması sürecinde egemenliğin bir yansıması olan kamu gücünü kullanmaktadır (Nalbant, 2012, s. 16).

Merkezden yönetimin, "karşılıklı olarak birbirini destekleyen ve çeken" (Tocqueville, 2015, s. 148) siyasal ve yönetsel olarak iki boyutu bulunmaktadır. Siyasal yönüyle bir ülkedeki yasama ve yürütme organlarının tekliğini, siyasal otoritenin merkezde toplanmasını ve hukuki birliğin sağlanmasını açıklamaktadır (Eryılmaz, 2018, s. 113; Nalbant, 2012, s. 215). Bu yönüyle merkezden yönetim egemenlik ve bütünlükle ilişkili bir devlet şeklini ifade etmektedir (Akyılmaz, Sezginer, & Kaya, 2016, s. 180). Ulusun tamamına ilişkin sorunları çözme yetkisinin tek merkezde yoğunlaşması siyasal ve yönetsel merkeziyetçiliğe işaret etmektedir (Tocqueville, 2015, s. 148).

Merkezden yönetimin toplumsal etkenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan siyasal yönü olmakla birlikte (Akbulut, 2007, s. 264-265) siyasal ve toplumsal bağlamı dışında idari faaliyetlerin yürütülmesi gibi işlevler yerine getirilirken bazı doğal sonuçlar ve yansımalar oluşmaktadır. Siyasal ve hukuki birliğin sağlanması, yönetim biliminde

yönetimin temel işlevleri olarak bilinen planlama, örgütleme, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol süreçlerinin[11] merkez organ bünyesinde toplanmasına neden olmaktadır. Bu durum, siyasal iktidara bağlı yönetim aygıtlarının merkezden yönetim ilkesine göre örgütlenmesine, yönetsel merkeziyetçiliğe sebep olmaktadır (Nalbant, 2012, s. 30). Bu bakımdan, kamu otoritesinin merkezileştirilmesini gerektiren yönetsel merkeziyetçilik, siyasal merkeziyetçiliğin doğal bir sonucu olmaktadır (Eryılmaz, 2018, s. 113).

Merkezden yönetim, yönetsel merkeziyetçilik olarak ifade edebileceğimiz yönüyle yönetsel görevlerin, bütün sorumlulukların ve karar verme yetkisinin merkezde toplanması anlamına gelmektedir (Emre, 2003, s. 108; Nalbant, 2012, s. 215; Günday, 2013, s. 69). Merkezden yönetimde kamusal yetkiler (karar alma, harekete geçme ve zor kullanma) bu yönetim yapısı içinde yer alan yürütme yetkisini kullanan organların eline geçmektedir (Payaslıoğlu, 1966, s. 12). Bütün kamu hizmetlerinin tek devlet tüzel kişiliği içinde toplanmasını anlatan merkezden yönetim ilkesi bu hizmetlerin merkez ve onun hiyerarşisi altında yer alan örgütler tarafından yerine getirilmesini ifade etmektedir (Gözübüyük, 2007, s. 38-39). Bu bakımdan devletin merkeziyetçi yapısını koruyabilmesi için örgütlenmenin her parçasına düşen yetkinin, hareket alanının ve hizmetlerin net olarak bilinmesi ve yerine getirilmesi gerekmektedir (Poggi, 2011, s. 32).

Merkezden yönetim ilkesinin işlemesi merkezi yönetim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Merkezi yönetim bu ilkenin özüne uygun olarak yapısal ve işlevsel olarak örgütlenmektedir. Devlet tüzel kişiliği içinde toplanmış olan genel yönetimi ifade eden merkezi yönetim (Emre, 2003, s. 108), ulusal hedeflere yönelerek ülkeyi bir bütün olarak görmekte ve ülke genelini ilgilendiren her şey için öncelikler belirlemektedir (Eke, 1982, s. 65). Ayrıca merkezi yönetim teknik hizmetleri yerine getiren ve diğer

[11] Daha geniş ifadesiyle POSDCORB.

yönetim birimleriyle ilişkilerden sorumlu olan bir yönetim kademesi olarak görev yapmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1967, s. 123).

Merkezi olarak üniter biçimde ve merkezden yönetim ilkesine göre örgütlenmiş devletlerde tüm yetkiler ülkenin başkentinde toplanmıştır (Nalbant, 2012, s. 19). Başkent, merkezi yönetimin kurumlarını bir arada toplayarak ve siyasal ve yönetsel gücün kaynağı olarak yönetimin temel işlevlerinin yerine getirilmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. Merkezi yönetim, yönetimin işlevlerinin sadece merkezde değil ülke toprakları üzerinde dengeli ve eşit şekilde yerine getirilmesi için örgütlenmeye gitmektedir. Oluşan taşra örgütlenmesi kanunların ve merkezi yönetimin belirlediği sınırlarda ve izin verdiği ölçüde "merkeze danışmadan, merkez adına" (Günday, 2013, s. 69) kamu hizmetlerinin yürütülmesini gerçekleştirebilmektedir.

Taşra örgütlenmesinin kamu hizmetlerini merkezi yönetim adına yürütmesi "*taşranın yetkilerinin merkezmişçesine genişlemesi"*[12] (Özay, 1992, s. 154) yoluyla olmaktadır. Merkezi yönetim, *devletin toprak üzerinde örgütlenmesi*ne uygun olarak oluşturulan coğrafi yönetim birimlerine ya da kuruluşlara yetki genişliği aracılığıyla kendiliğinden karar alma yetkisi vererek merkezden yönetim usulünün yumuşatılmasını amaçlamaktadır (Payaslıoğlu, 1966, s. 13; Gözübüyük, 2007, s. 38). Merkezi yönetim, ülke topraklarının her yerinde kamu hizmetlerini başkent örgütlenmesi eliyle yürütemeyeceği kabulüyle, bünyesinde toplamış olduğu yetkilerin aynı hiyerarşi içindeki taşra örgütlenmesi tarafından kullanılmasına izin vererek güç yoğunlaşmasını azaltma yoluna gitmektedir. Yetki genişliği bu haliyle önemli ve gecikmesinde sakınca görülen kamu hizmetleri için bir önlem halini almaktadır (Giritli, 2001, s. 7).

Coğrafi yönetim birimlerine verilen yetki genişliği, "modern merkezi ulus devlete geçişte çevreyi yönetmenin temel idari cihazı" (Nalbant, 2012, s. 253) olan il sistemini doğurmuştur. Bu sisteme göre ülkenin toprak üzerindeki bölümlenmesi illere ayrılarak

[12] İtalik vurgu alıntı yapılan kaynağa aittir.

gerçekleşmektedir (Payaslıoğlu, 1966, s. 13). İllerin başında merkezi yönetimin temsilcisi ve ona karşı sorumlu bir yönetici atanmakta ve iller bu yönetici tarafından yönetilmektedir. Bu yöneticiler, yetki genişliği aracılığıyla merkezin yetkilerini merkeze danışmadan kullanabilmektedirler. Merkezi yönetim, detaylı taşra örgütlenmesi oluşturmak istediğinde il sistemini temel almaktadır (Payaslıoğlu, 1966, s. 13). Oluşan bu örgütler ise merkezi yönetimin atadığı yöneticilerin gözetim ve denetiminde faaliyet göstermektedirler. Böylece merkezi yönetimin bir uzantısı ve taşrada devlet tüzel kişiliğinin temsilcisi olarak taşra örgütlerinin sorumluluğu doğmaktadır (Emre, 2003, s. 108).

Merkezi yönetimin başkent örgütlenmesi ile taşra yönetimleri, kamu hizmetlerini yerine getirirken yönetimde bütünlüğün sağlanması için "genel bir yetki olan hiyerarşi" ilişkisine (Özay, 1992, s. 147,167) tabi olmaktadırlar. "Otoritenin kademeleşmiş yapısal bir ifadesi ve yaptırım gücü" olan hiyerarşi (Fişek, 2011, s. 93) "merkezden yönetimin temeli ve gerçekleştirme aracıdır" (Giritli, 2001, s. 7). Kamu hizmetlerinin bir bütün halinde ve dengeli olarak ülke genelinde yürütülmesi hiyerarşi ilkesinin uygulanması ile mümkün olmaktadır. Merkezi yönetimde üst yönetim kademelerinin alt yönetim kademelerine talimat vermesi ve alt kademelerin üst kademelere rapor vermesine dayanan hiyerarşik ilişki tek tüzel kişilik içinde faaliyet gösterilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu hiyerarşik ilişkide;

> "…başlangıç noktası ulusal bütünün çıkarı olarak belirlenir ve örgütlenme yukarıdan aşağıya kurulur. Dikey kademeler arasında işbölümü birincil düzeyde görev paylaşımına göre değil, *yetki paylaşımına göre* yapılır. Görev, bir bütün olarak idareye aittir; idarenin her parçası her görev için yetkili kılındığı çerçevede etkinlik gösterir." (Güler, 2005, s. 238).

1.1.2. Yerinden Yönetim

Yerinden yönetim ilkesi modern ulus devlet modelinde "çok merkezli ve çok parçalı" federal devlet örgütlenmesinin temelini oluştururken merkezden yönetim ilkesine göre örgütlenmiş üniter devletlerde sistemin temel ilkesi değildir (Güler, 2005,

s. 238,240). Siyasal esasa göre örgütlenen yerinden yönetim yapısında genel yetkili yerel örgütlenmeler iken yönetsel yerinden yönetim esasına göre hayat bulan yönetim yapılarında genel yetkili merkezi yönetim olmaktadır. "Yerinden yönetimin siyasal etkileriyle ilgilenen… ve yerel özerklik, yerel siyaset ve yerel demokrasi" gibi üç boyutu olduğu belirtilen (Arıkboğa, 2018, s. 8) siyasal yerinden yönetimi benimsemiş ülkelerde yönetsel yapı siyasal ve yönetsel ayrılık üzerine kurulurken üniter devletlerdeki halinde görevlerin ve yönetimin (bunun yanında gelirlerin ve personelin) bütünlüğü sisteme rengini vermektedir (Güler, 2007). "Siyasal sistem üniterlik esasına dayanıyorken, yönetsel temel 'yerindenlik' üzerine kurulama[makta]; kuruculuk vasfı yerel birimlere verileme[mektedir]" (Güler, 2007). Dolayısıyla üniter devlet örgütlenmesinde yerinden yönetim bir merkezi otoritenin/yönetimin varlığı halinde meşruiyetini kazanan; merkezi yönetimin iktidarını merkezde toplayabildiği ve ülke genelinde kullanabildiği durumlarda hayat bulan yönetim usulüdür (Uygun, 2007, s. 116,119).

Merkeziyete bağlı bir kavram olarak yerinden yönetime ait birimlerin faaliyet gösterebilmesi için devlet tüzel kişiliğinden ayrı bir "hukuki kişiliğin bulunması", bu birimlerin "kişisel bağımsızlığı" ve yeterli ve gerekli yönetsel ve mali kaynakların sunulması gerekmektedir (Nalbant, 2012, s. 32-35). Kendiliğinden ve doğrudan örgütlenemeyen bu birimler kendi iradelerini beyan edebilmesi, yönetsel ve hukuksal alanda varlık gösterebilmesi için, anayasa ve kanunlar çerçevesinde kamu tüzel kişiliğine sahip olması ve tüzel kişiliğin yönetsel ve hukuksal alanlarda doğurduğu etkilerden faydalanmaları zorunlu olmaktadır.

Yerinden yönetim ilkesi ancak merkezden yönetim ilkesine göre merkezi yönetim tarafından biçimlendirilmekte ve örgütlenmenin kurulması, değiştirilmesi ve kaldırılması anayasal ilkeler çerçevesinde kanun koyucuya bırakılmaktadır. Yerinden yönetim birimlerinin yetkileri ve bu yetkilerin sınırı, zamanı ve geri alınıp alınmayacağı

merkezi yönetimin takdirindedir (Uygun, 2007, s. 117). Yetkilerin devlet tüzel kişiliği haricindeki birimlere aktarılabilmesi öncelikle bu yetkilerin merkezi yönetimde yoğunlaşmasını gerektirmektedir (Uygun, 2007, s. 119).

Yerinden yönetim, karar verme yetkisinin merkezi yönetimin çevresindeki birimlere dağıtılması (Emre, 2003, s. 109) şeklinde ifade edilmektedir. Kavram, yaygın olarak kullanıldığı haliyle, görev ve yetkilerin merkezi yönetimin hiyerarşisi dışında özerkliği ve tüzel kişiliği bulunan (hizmet ve yer esaslı) yerinden yönetim birimlerine verilmesini ifade etmektedir (Eke, 1982, s. 64). Esasen merkezi yönetimin yetki aktarması daha çok yetki genişliği ilkesi çerçevesinde aynı hiyerarşi içindeki birimler arası bir ilişkiyi çağrıştırırken merkezi yönetime ait görevlerin ve yetkilerin uygun araçlarla yerinden yönetim birimlerine aktarılması merkezi yönetim-yerinden yönetim ilişkisinin özüne daha uygun düşmektedir.

Yerinden yönetim birimlerinin üniter biçimde örgütlenmiş ulus devlet içindeki varlığı yönetimin bütünlüğü (Türkiye'de idarenin bütünlüğü ilkesi) çerçevesinde incelenmektedir. Yönetimin örgütlenme ve görevler bakımından bütünlüğünün sağlanması bakımından önemli husus, örgütlenme kaynağının tek anayasa olması ve eşitlik açısından aynı kanunlara tabi olarak faaliyet göstermesidir (Nalbant, 2012, s. 213). Bu açıdan yönetimde bütünlüğü sağlayan idarenin bütünlüğü ilkesi ülke genelinde farklı hukuki kişiliklere bağlı yönetsel işlevleri olan birimlerin bir bütün halinde faaliyet göstermeleri gerektiğini ifade etmektedir (Nalbant, 2012, s. 213).

Modern ulus devlette hiçbir örgüt yapısının *bağ*, *ilgi* ve *ilişki* kurulmadan tek başına bağımsız biçimde var olamayacağı gerçeği, ulusal ve yönetsel bütünlük çerçevesinde hareket edilmesi zaruretini doğurmaktadır. Üniter devlette devlet tüzel kişiliği içinde yer alan birimlerin devlete tutundurulması hiyerarşi ilkesiyle olurken yerinden yönetim birimleri (idari) vesayet denetimi ile bütünün parçası olabilmektedirler. Bu durumda

"çok sayıda tüzel kişilik, bunlardan çoğunun örgütsel alanı tüm ülkeyi kapsasa bile, *bütün halinde ve sistem olarak*[13] işleyebilmektedir." (Özay, 1992, s. 146).

Merkez-yerel ilişkilerinde idarenin bütünlüğü ilkesi, kaynakların rasyonel kullanılması düşüncesi, ülke genelinde tek biçimli olma ve denge kurma arzusu vesayet denetimini akla getirmekte ve onun temelini oluşturmaktadır (Eke, 1982, s. 65,141). Yönetimde bütünlüğü sağlamanın bir aracı olan idari vesayet denetimi, meşruiyetini genellikle anayasadan alan, sınırları ve kapsamı kanunla çizilen hukuki bir denetimi ifade etmektedir. Yerinden yönetim birimlerinin kararlarının ve işlemlerinin kanun çerçevesinde yürürlüğe girebilmesi, belirli bir yöntem çerçevesinde onaylanması, değiştirilmesi veya kaldırılması, "özel ve özgül bir yetki" olan idari vesayet denetiminin özünü oluşturmaktadır (Özay, 1992, s. 160,167). Merkezi yönetime ait bir yetki olan idari vesayet denetiminde merkezi yönetim ve yerinden yönetim birimleri arasındaki ilişki, hiyerarşik ilişkiye göre daha dar kapsamlı olmaktadır (Eryılmaz, 2018, s. 234-235).

Buraya kadar değinilen merkez-yerel ilişkileri ile merkezden yönetim ve yerinden yönetim kavramları yerel yönetimleri içermekle birlikte sadece örgütsel düzeyde bir anlatımı ifade etmemiştir. Yaygın bilinen haliyle merkez-yerel ilişkileri, merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında oluşan ilişkileri anlatmaktadır. Coğrafya esasına göre örgütlenen yerel yönetimlerin insanların hayatına daha fazla dokunması, siyaset ve yönetim alanı ile akademik alanda daha fazla tartışılması onun göz önünde bulunmasına ve tek yerinden yönetim birimi gibi algılanmasına neden olmaktadır. Yerel yönetimlerin devletlerin hakim toplumsal ve siyasal yapılarının önemli parçaları olmaları ve örgütlenme biçimlerine göre şekil almaları da bu algının oluşmasının başka bir nedeni

[13] İtalik vurgu alıntı yapılan kaynağa aittir.

olarak belirmektedir. Yerel yönetimlerin görev ve yetkileri demokratik ya da otoriter/totaliter rejimlerce biçimlenebilmektedir.[14] Böylece,

> …ulusal planlamaya verilen öneme koşut olarak, kalkınmanın ülke düzeyinde dengeli bir biçimde yayılabilmesi, hizmet sunumları ve yükümlülükler açısından bölgeler arasında denge sağlanabilmesi, kamu harcamalarının ulusal ekonomiyi yönlendirici bir araç olarak kullanılması ve… toplumsal refah ile ilgili önlemler ile çevre sorunları gibi etmenler merkez-yerel ilişkilerini sürekli yoğunlaştırmaktadır (Eke, 1982, s. 63).

Merkezi yönetim ve yerel yönetimler arasındaki değişken nitelikli ilişkiler resmi/biçimsel olabildiği gibi siyasal kültüre bağlı olarak bu özelliğini kaybederek daha irrasyonel bir hal alabilmektedirler. Merkezi yönetim ve yerel yönetimlerin arasındaki resmi ilişki genel yetki ilkesi ve sınırlı ya da özel yetki ilkesi (ultra vires) çerçevesinde biçimlenebilmektedir (Eke, 1982, s. 66). Genel yetki ilkesine göre kanunların açıkça yasaklamadığı veya başka bir yönetim birimine açıkça vermediği görevler yerel yönetimler tarafından yerine getirilmektedir (Eke, 1982, s. 66). Bunun aksine sınırlı ya da özel yetkiyle yerel yönetimler ancak kanunların açıkça kendilerine verdiği görev ve yetkileri kullanabilmektedirler (Eke, 1982, s. 66). Görev ve yetkilerin merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında,

> "…paylaştırılması, ülkelerin devlet felsefesine, geleneklerine ve toplumsal-ekonomik yapılarına göre belirlenir. Köklü yerel geleneği olan ülkelerde yerel birimlerin, çoğu ülkelerde merkeze verilen düzenleyici, üretici, hizmet sunucu bir dizi görevi de üstlenmiş bulunduklarını görüyoruz. Bu nedenle, merkez-yerel biçiminde, evrensel nitelikli bir ayırım yapmak olanaksızdır. Genel ve özel yetki ilkeleri, soyut, genel kavramlardır, yasa koyucunun anlayışına dayanırlar." (Eke, 1982, s. 122).

1.2. Yerelleşme (Decentralization) Yaklaşımları

"Decentralization" kavramının Türkçe karşılığına ve anlamına dair alanyazında çok fazla görüş birliği bulunmamaktadır. Bir yapıyı ifade eden yerinden yönetim kavramı kullanılabildiği gibi, bir eğilimi, baskın paradigmayı anlatan yerelleşme kavramı da bu kelimenin karşılığı olarak kullanılabilmektedir. Bu çalışmada Türkçe karşılığı yerelleşme olarak kullanılan ve anlam itibariyle bir yetki aktarım süreci olarak

[14] Çiner & Zengin (2019, s. 444), bu durumu, "merkezden yönetimin demokratik olmadığı ülkelerde yerel yönetimler de demokratik olamaz. Bir diğer ifadeyle, toplumda demokrasi yoksa yerelde de olamaz. Kısaca merkezi yönetim ile yerel yönetimler bir bütündür." biçiminde ifade etmektedirler.

belirttiğimiz kavramın farklı çalışmalarda hangi karşılıklarda ve anlamlarda kullanıldığının açıklanması gerekmektedir. Bu bakımdan öncelikle kısa bir merkezileşme bilgisi aktarılarak bu çalışmada yerelleşme diye ifade edilen kavramın farklı kullanımlarına (desantralizasyon, adem-i merkeziyet ve yerinden yönetim-cilik, özeksizleştirim) yer verilmiştir. Ardından Dünya Bankası'nın başını çektiği, OECD ve UNESCO'nun benimsediği ana akım/baskın yerelleşme yaklaşımı anlatılmıştır. Burada ana akım yerelleşme yaklaşımının öne çıkarılmasının sebebi, küresel eğitim reformu hareketinde, küresel eğitim toplantılarında, uluslararası kurumların belgelerinde ve yaklaşımlarında, ulusal yönetim/eğitim reformunda, ulusal aktörlerin belgeleri ile yaklaşımlarında ve Türkiye'nin yönetim ve eğitim sisteminde bu yaklaşımın benimsenmesidir. Tıpkı küresel eğitim reformu (hareketi) gibi ana akım yerelleşme yaklaşımı da bir "politika salgını" haline geldiği için ana akım yerelleşme yaklaşımı üzerinde durulmuştur.

1.2.1. Genel Olarak Yerelleşme Tanımlamaları/Yaklaşımları

Yerelleşme/yerinden yönetim kavramları bir merkezin ve merkezileşmenin varlığını gerektirmektedir. Yerelleşme kavramının aksine, merkezileşmenin güç, kaynak ve otoritenin tek bir merkezde toplanması anlamına gelen çok daha kesin ve kabul gören bir kullanımı olduğu belirtilmektedir (Schneider, 2003, s. 34). Yereli biçimlendiren ve ona yönetim yapısı içindeki konumunu gösteren merkez, yönetsel olarak yetkileri bünyesinde toplamakta ya da bu eğilime yönelmektedir. Bu durum "kontrol ve faaliyetlerin bir devlet otoritesi altında birleştirilmesini gerektirmektedir" (Çiner, 2016, s. 692). Merkezileşmede merkezi yönetim "karar alma, planlama ve uygulama yetkilerini" merkeze çekerek yoğunlaştırmaktadır (Övgün, 2016, s. 166). Merkezi yönetim hiyerarşisi içinde bulunan ya da devlet tüzel kişiliği dışında bulunan birimlerden "yetki alanı koparark" merkezileşme eğilimine girmekte ve bu yetkileri merkeze taşımaktadır (Emre, 2003, s. 110). Dolayısıyla merkezileşmenin özünde daha

önce farklı yönetim birimlerine verilen/ait olan yetkilerin merkeze, "odak noktaya çekilmesi" yer almaktadır (Güran, 1989, s. 17).

Merkezileşmenin karşısında konumlandırılan yerelleşme (decentralization) ise sözlük anlamlarıyla "işlevlerin ve yetkilerin dağılımı [dispersion] veya dağıtımı [distribution]" (Merriam-Webster, 2020); "bir merkezi hükümetin [yönetimin], kuruluşun vs. yetkilerinin bir kısmını ülke çapındaki daha küçük bölümlere veya kuruluşlara verme eylemi veya süreci" (Oxford University Press, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Ali Farazmand'ın (Ed.) "Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy and Governance" isimli sözlük çalışmasında Çiner (2016, s. 692) decentralization kavramını "yetkinin merkezi yönetimden (eyalet ve/veya) yerel yönetimler veya hükümetlere aktarılması" olarak tanımlamakta ve "yetki ve sorumlulukların merkezden uzaktaki birimlere aktarıldığı bir yöntem ve yaklaşım" olarak nitelendirmektedir. Çalışmada, yerelleşme, kamu gücünün ve kamu hizmetlerinin uygulanmasındaki süreçlerden bir tanesi olarak dile getirilmektedir (Çiner, 2016, s. 692). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise yerelleşme(k) kavramı "yerel bir özellik kazanmak, yöreselleşmek, mahallîleşmek" biçiminde coğrafya ile ilişkilendirilen farklı bir düzlemde ele alınmaktadır.

Yerelleşme tartışmalarında sık sık atıf alan Rondinelli'nin (1981) çalışmasında yer vermek gerekmektedir. İşlevsel (functional) ve alansal (areal) ayrımına gidilen bu çalışmada (Rondinelli D. A., 1981, s. 137) yerelleşme kavramı irdelenirken çok geniş bir perspektifte ele alınmıştır. Bu yaklaşımda kavram, yerel yönetimler ile sınırlı tutulmamış devlet örgütlenmesinde veya dışında yer alan -neredeyse- tüm birimlere yetki aktarımı olarak ifade edilmiştir. Rondinelli'nin yaklaşımında yerelleşme, "bölgesel kalkınmayı planlamak, kararlar almak ve kamusal işlevleri yerine getirmek için yasal ve siyasi otoritenin merkezi hükümet/yönetim ve birimlerinden [agency] bu birimlerin saha örgütlerine, alt hükümet/yönetim birimlerine, yarı özerk kuruluşlara

[corporation], yerel yönetimlere, hükümet dışı örgütlere, işlevsel otoritelere yetki aktarımı veya yetkilendirme [delegation]" (Rondinelli D. A., 1981, s. 137) olarak tanımlanmaktadır.

Dünya Bankası'nın yerelleşme çalışmalarında da yer alan ve ana akım yerelleşme yaklaşımına yön verdiği görülen Rondinelli'nin bu yaklaşımında yerelleşme dereceleri olarak *deconcentration* (yetki genişliği), *delegation* (yetkilendirme)[15] ve *devolution* (yetki devri)[16] kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Yetki genişliği kavramı merkezin kendi örgütlenmesindeki birimlere yetki aktarımı olarak tanımlanmakta ve ana akım yerelleşme yaklaşımındaki gibi "az kapsamlı/zayıf" olarak değerlendirilmektedir (Rondinelli D. A., 1981, s. 137).

Yetkilendirme kavramı ile merkezi yönetimin/hükümetin doğrudan kontrolü altında yer almayan fakat dolaylı kontrolün olduğu yarı özerk örgütlere belirli işlevler için karar alma ve yönetim konularında yetkilendirme yapılması anlatılmaktadır (Rondinelli D. A., 1981, s. 138). Yerelleşme türlerinin en uç biçimi olarak ifade edilen yetki devri kavramı ile, hükümetin/yönetimin bağımsız birimlerinin oluşturulması ya da güçlendirilmesinin anlatıldığı dile getirilmektedir (Rondinelli D. A., 1981, s. 138).

Cohen & Peterson (1996, s. 2), tarafından yerelleşme kavramının genel olarak dört boyutunun yazında kabul edildiği belirtilmektedir: Siyasal, yönetsel, mekânsal ve piyasa. Kavramın siyasal boyutunun "tipik olarak demokratikleşme ve sivil toplumla ilgilenen siyaset bilimciler tarafından, karar alma gücünün alt düzey hükümet/yönetim birimlerine veya vatandaşlara veya onların seçilmiş temsilcilerine transferini belirlemek için kullanıldığı" (Cohen & Peterson, 1996, s. 10) ifade edilmektedir.

[15] Yönetim bilimi yazınında delegation kelimesinin karşılığı olarak *yetki devri* kullanılmaktadır. Fakat devolution kelimesi özü itibariyle tamamen yetkinin devredilmesi anlamına geldiği için *yetki devri* karşılığının devolution için kullanılması daha isabetli olacaktır. Delegation özünde yetkinin devredilmesini karşılamamaktadır.
Delegation karşılığı olarak kullandığımız *yetkilendirme* kelimesi Türk Dil Kurumu'na göre "Birini yetkili kılmak" anlamına gelmektedir. *Yetki devri* ise aynı sözlükte "Bir makam veya organın sahip olduğu yetkileri başka bir makam veya organa devretmesi" anlamında kullanılmaktadır.
[16] Karasu (2020, s. 193) Türkçe karşılık olarak *yetki terki* kavramını benimsemektedir.

Mekansal (spatial) boyutu ile yerelleşme kavramının üretim ve tarımsal pazarlama merkezi olma özelliğine sahip yerlerde kentsel yoğunlaşmayı azaltmak için bölgesel planlamacılar ve coğrafyacılar tarafından politika ve program oluşturma kapsamında kullanılan bir terimi (Cohen & Peterson, 1996, s. 10) ifade ettiği belirtilmektedir. Planlı ekonomilerin çöküşünden sonra ekonomik liberalleşme ve özelleştirmeye yönelik eğilim nedeniyle piyasa (market) boyutunun yaygın hale geldiği dile getirilmektedir (Cohen & Peterson, 1996, s. 10). Bu yönüyle yerelleşme kavramının genellikle iktisatçılar tarafından, mal ve hizmetlerin bireylerin tercihlerine göre piyasa mekanizması tarafından üretilmesi ve sağlanmasını, uygun şartların oluşturulmasını kolaylaştırmak için kullanıldığı açıklanmaktadır (Cohen & Peterson, 1996, s. 10).

Yaklaşımdaki diğer bir boyut olan yönetsel boyutu ile yerelleşme kavramının "merkezi ve merkezi olmayan hükümet/yönetim birimleri arasındaki hiyerarşik ve işlevsel yetki ve işlev dağılımını tanımlamak veya bunları dönüştürmek isteyen hukuk insanlarının ve kamu yönetimi profesyonellerinin odak noktası" (Cohen & Peterson, 1996, s. 10) haline geldiği ifade edilmektedir. Cohen & Peterson (1996, s. 10) ve Schneider (2003, s. 38) tarafından yazında yerelleşme kavramının yönetsel boyutunun baskın olarak öne çıkarıldığı ve bu kapsamda alt başlıklar olarak -yukarıda belirtildiği gibi- *deconcentration, devolution* ve *delegation* kavramlarının incelendiği dile getirilmektedir. Bu kavramlar, ana akım yerelleşme yaklaşımında öne çıkarıldığı için devam eden başlıklarda detaylı olarak anlatılmaktadır.

Decentralization kavramının karşılığı olarak Türkçe yazında "adem-i merkeziyet" ve "yerinden yönetim" ifadelerinin yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Yalçındağ, 1995). Bu karşılıklarıyla kavram "kimi görev ve yetkilerin genel yönetim hiyerarşisi dışındaki özerk, tüzel kişilikli fonksiyonel örgütlere (hizmet yerinden yönetim) veya yerel yönetimlere verilmesi anlamında" (Eke, 1982, s. 64) kullanılabilmektedir. Benzer bir kullanımla adem-i merkeziyet ve yerinden yönetim

karşılıkları "bazı kamu hizmetlerinin devlet dışındaki kamu tüzel kişileri tarafından yürütülmesi" (Gözler & Kaplan, 2018, s. 33) olarak ifade edilebilmektedir.

Birleşmiş Milletler'in tanımlamasıyla, Türkçe çevirisi "yerinden yönetim" olarak ifade edilen "decentralization" kavramı "gerek merkezin taşra kuruluşlarına *yetki genişliği* (delegasyon) gerekse mahalli idarelere ve sair mahalli özerk kuruluşlara *yetki ve görevlerin devri* usulü ile *yönetim yetkisinin merkezden uzaklaştırılması* anlamında kullanılmaktadır"[17] (Birleşmiş Milletler, 1967, s. 4). Özerklik sistemlerinin incelendiği bir çalışmada (Benedikter, 2014, s. 44) Türkçe çevirisi adem-i merkeziyet ve desantralizasyon olarak verilen "decentralization", "kontrol ve siyasal sorumluluğun büyük ölçüde merkezi devlette kaldığı ancak sınırlı yetkilerin merkezden çevreye (periferi) devredilmesini ifaden eden genel bir kavram" olarak belirtilmektedir.

"Decentralization" kavramının "yerinden yönetimcilik, noncentralization, merkeziyetçi olmama" kavramları ile karşılandığı belirtilen bir çalışmada (Uygun, 2007, s. 116) ise kavramın, merkezin bazı yetkilerinin çevresindeki birimlere aktarılması anlamına gelmediği açıklanmaktadır. "Decentralization" kavramının karşılığı olarak yerinden yönetim kavramını kullanan ve geniş anlatıma yer veren Arıkboğa (2018) tarafından "desantralizasyon" kavramı "yönetsel fonksiyonlara ilişkin (planlama, karar alma, yönetme, mali kaynaklar gibi) bazı yetkilerin merkezi yönetimden farklı birimlere dağıtılması ve merkezde oluşan yoğunluğun azaltılması" olarak tanımlanmaktadır (s.3). Bir diğer çalışmada Türkçe karşılığı yerinden yönetim ve adem-i merkeziyet olarak kullanılan kavramın "yönetsel kararların alınması ve görevlerin gerçekleştirilmesi yetki ve sorumluluğunun, ya coğrafi ya da işlevsel ölçütlere bağlı olarak merkezi hükümet örgütü dışında, hizmet yerinde bulunan organlarca üstlenilmesi durumu" (Bozkurt, Ergun, & Sezen, 1998, s. 261) anlamına geldiği açıklanmaktadır.

[17] İtalik vurgu alıntı yapılan kaynağa aittir.

Yerinden yönetim için siyasal ve yönetsel olarak ayrım yapan Keleş (2016, s. 28-29), yerinden yönetim ve yerel yönetimleri birbirinin yerine kullanarak bu kavramların yönetim biliminde "adem-i merkeziyet (decentralization)" olarak bilindiğini açıklamaktadır. Yukarıda anlatılanlardan ve ana akım yaklaşımlardan farklı olan bu yaklaşımda yönetsel "adem-i merkeziyet"in iki türü olduğu belirtilmektedir: Yetki genişliği ve yerinden yönetim (Keleş, 2016, s. 27). Yaygın olarak iki farklı kavram şeklinde kullanılan ve farklı anlamlar ifade eden "deconcentration ile delegation" Keleş'in yaklaşımında tek kavram ile karşılanmaktadır: *Yetki genişliği* (Keleş, 2016, s. 27). Kavram, merkezdeki kuruluşların merkezden uzakta bulunan örgütlere kendi adına belirli fonksiyonları yerine getirmesi için devretmesi olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 2016, s. 27). Yerinden yönetim ise klasik yaklaşıma benzer biçimde "yasalar uyarınca oluşturulmuş yönetim organlarının, yine yasaların belirlediği, ya da özeğe [merkeze] bırakılmış olanlardan başka işlevleri görebilmeleri için, tüzel [hukuki], siyasal ve akçal [mali] birtakım yetkilerle donatılmaları" (Keleş, 2016, s. 27) olarak tanımlanmaktadır.

Decentralization kavramının "desantralizasyon, yerinden yönetimleştirme, adem-i merkeziyetçilik" ile karşılandığı başka bir çalışmada (Eryılmaz, 2018) kavramın, klasik anlamıyla merkezi yönetim ve yerel yönetimler arasındaki ilişkide anahtar bir kavram olarak merkezden yerele yetki, görev ve kaynak aktarımı biçiminde kullanıldığı açıklanmaktadır (s. 130). Modern anlamıyla ise "merkezi yönetimin elindeki bazı kamusal yetki ve sorumlulukların (planlama, karar verme, uygulama, ve kamu gelirlerinin toplanması gibi) bir kısmını, taşra kuruluşlarına, yerel yönetimlere, federe birimlere, yarı-özerk kamu kurumlarına, özel sektöre, meslek kuruluşlarına ve idarenin dışındaki gönüllü kuruluşlara (dernek ve vakıf gibi) aktarılması" (Eryılmaz, 2018, s. 130) olarak ifade edilmektedir. Kavramın "siyasi, idari, mali ve ekonomik" biçimlerinin bulunduğu belirtilmektedir (Eryılmaz, 2018, s. 131).

Decentralization kavramının "özeksizleştirim ve adem-i merkeziyet" karşılıklarının kullanıldığı bir diğer çalışmada (Karahanoğulları, 2020, s. 83) kavramın "yasakoyucu tarafından 'serbest yönetim' ilkesi çerçevesinde önceden belirlenmiş olan yetkilerin yerel yönetimlere devrini anlattığı" ifade edilmektedir. Kavramı benzer bir yaklaşımla ele alan ve adem-i merkeziyet ile yerinden yönetim karşılıklarını kullanan Nadaroğlu (2001, s. 22) yerinden yönetimin merkezi yönetimin tam karşısında yer aldığını ve yürütmeye ilişkin bazı yetkilerin seçimle göreve gelen "mahallî organlara" ait olduğunu belirtmektedir.

Decentralization/decéntralization kavramlarının "yerelleşme ve adem-i merkeziyet" ile karşılandığı bir başka çalışmada (Canatan, 2001) yerelleşme, yerel işlerin, yerel toplulukların özerkliği korunarak bu topluluklar tarafından oluşturulan örgütlenmelerle yerine getirilmesini ve merkezi yönetimden yerel yönetimlere yetki ve kaynak aktarılması olarak tanımlanmaktadır (s. 43). Yerelleşme ve yerinden yönetim kavramlarının birisi hareketli diğeri ise durgun bir süreci ifade eden yerele ait iki kavramı anlattığı ifade edilmektedir (Canatan, 2001, s. 43).

Yerelleşmenin üniter devlete ait bir kavram olduğu[18] ve "bir örgütlenme ilkesi olarak hukuk kategorisinde" yer aldığı dile getirilmektedir (Canatan, 2001, s. 44). Kavramın merkezden yola çıkarak "merkez tarafından tanınmış veya kurulmuş birimlere merkezin uygun gördüğü ölçüde yetki aktarımını" ifade ettiği belirtilmektedir. (Canatan, 2001, s. 44) yetki aktarımını ifade etmektedir. Devletin "öncelikli ve üstün konuma" sahip olduğu belirtilen yerelleşmede devletin konumunun, yerel yönetimleri onun karşısında bağımlılık ilişkisine soktuğu dile getirilmektedir (Canatan, 2001, s. 44).

Decentralization kavramını yerelleşme ile karşılayan Güler (2005) bu kavramın genel olarak devlet örgütlenmesinde "*yukarıdan aşağıya bir yetki aktarım süreci*"[19]

[18] Aynı kaynakta yerellik ilkesinin federal devlete ait olduğu belirtilmektedir.
[19] İtalik vurgu alıntı yapılan kaynağa aittir.

olarak bilindiğini ve "neoliberalizmin küresel örgütlerce geliştirdiği" yerelleşmenin "devlet içi bir hareket olarak değil, asıl hedefi bakımından kamu kudretinin sermayeye devri olarak" tanımlandığını belirtmektedir (s. 68). Güler'e (2005, s. 226) göre yerelleşmenin evrensel bir tanımı bulunmamaktadır. "Ait olduğu dünya görüşü içinde anlamlı" bulunan yerelleşmenin "sermaye dışında kalan tüm toplumsal kesimlerin bastırılmasına ve tasfiyesine dayalı olduğu için, dünyada yaşanan genel karşı devrim sürecinin kurucu parçası" (Güler, 2005, s. 226) olduğu belirtilmektedir.

1.2.2. Ana Akım/Baskın Yerelleşme Yaklaşımı

Genel yerelleşme tartışmalarından başka küresel olarak "politika salgını" haline gelen ulus devletlerin benimsemesi için çaba gösterilerin ortodoks yaklaşımlar da mevcuttur. Yukarıda yer verdiğimiz, yerelleşme tartışmalarında kuramsal çalışmaların ve sık sık atıf alan D.Rondinelli'nin (1981), "Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries" adlı eseri ile ana akım/baskın yerelleşme yaklaşımlarını etkilediği söylenebilir. Dünya Bankası'nın başını çektiği, OECD ve UNESCO'nun benimsediği ana akım/baskın bir yerelleşme yazını geliştirilmiştir. Söylem düzeyinde, etkili (effective) ve verimli bir yönetim yaklaşımını geliştirdiğini iddia eden yaklaşım, devletlerin yeniden yapılandırılması amacını da taşımaktadır. Yine söylem düzeyinde her yönetim yapısının özgün yönlerinin dikkate alındığı ifade edilirken uygulamada küresel olarak standart bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği açığa vurulmaktadır. Finansal ilişki, bilgi aktarımı, teknik yardım gibi kategorilerle benimsetilmeye çalışılan bu standart yaklaşım için başta Dünya Bankası olmak üzere -öncelikle konumuz kapsamındaki- uluslararası aktörler tarafından baskın yerelleşme çerçevesi ve tipolojisi oluşturulmuştur. Bu kısımda, oluşturulan bu yerelleşme yaklaşımının ne olduğu ve çerçevenin nasıl oluşturulduğu anlatılmaya çalışılmıştır.

Dünya Bankası'na göre merkezileşme (centralization) ve yerelleşme (decentralization) *ya - ya da* koşullar değildir (worldbank.org, 2001a). Bu yaklaşımda yönetimin etkili (effective) ve verimli bir şekilde işlemesi için uygun bir merkezileşme ve yerelleşme dengesi gerektiği belirtilmektedir. Buna göre, tüm kamusal işlevler merkezi olmayan bir şekilde finanse edilememekte ve yönetilememektedir (worldbank.org, 2001a). Ulusal hükümetler sorumlulukları yerelleştirse bile önemli politika ve denetim işlevlerini korudukları ifade edilmektedir (worldbank.org, 2001a). Dünya Bankası'nın yaklaşımına göre, yerel yönetim birimlerinin veya devlet örgütlenmesinin dışına çıkılarak, sivil toplum kuruluşlarının daha fazla sorumluluk almasına imkan veren uygun koşulları oluşturmaları veya sürdürmeleri ulusal hükümetlerden beklenmektedir (worldbank.org, 2001a).

"Dümen tutma kürek çekme" anlayışının etkilerinin görüldüğü Dünya Bankası'nın yaklaşımına göre, merkezdeki bakanlıkların yerelleşme sürecindeki rolleri yerelleşme için uygun ve etkili ulusal politikalar ve düzenlemeler geliştirmektir (worldbank.org, 2001a). Ayrıca bu roller, yeni işlevler için sorumluluk üstlenecek "yerel kurumsal kapasiteyi" güçlendirerek -yani kürek çeken unsurları belirleyecek- yerelleşmenin desteklenmesi ve sürdürülmesini sağlamak biçiminde devam etmektedir (worldbank.org, 2001a). Yerelleşmenin başarısının, büyük oranda hem ulusal hem de yerel yetkililere eğitim verilmesine ve merkezi olmayan işlevlerin planlanması, finansmanı ve yönetimi için yerel yönetimlere, özel kuruluşlara ve (yerel) sivil toplum gruplarına teknik yardım yapılmasına bağlı olduğu iddia edilmektedir (worldbank.org, 2001a).

Yerelleşme, OECD tarafından "sessiz devrim" olarak nitelendirilmektedir (OECD, 2019c, s. 16). OECD'ye göre yerelleşme, dar anlamıyla hem siyasal hem yönetsel olarak merkezi yönetim düzeyinden, belli bir düzeyde özerkliğe sahip olan, alt düzeydeki seçilmiş makamlara (bölgesel hükümetler, belediyeler, vb.) yetki ve

sorumlulukların aktarılmasını ifade etmektedir (OECD, 2019c, s. 16). Geniş anlamıyla yerelleşme kamusal işlevlere ilişkin yetki ve sorumluluğun, merkezi düzeyden bölgesel ve/veya yerel düzeylere ya da devlet örgütlenmesinin dışına çıkılarak, yarı özerk kuruluşlar ile özel sektöre/kuruluşlara devredilmesini ifade eden karmaşık ve çok yönlü bir kavram olarak açıklanmaktadır (worldbank.org, 2001a).[20] Bu tanımlarla, federal ve üniter devlet yapıları için anlam/uygulama karmaşasına yol açabilecek yaklaşımlar geliştirilmektedir.

Yerelleşme sürecinde merkezi yönetimlere yeni bir rol biçilmektedir. Merkezi yönetim, yerel birimlerin sadece dolaylı kontrolünü ve izlenmesini uygulayan ve yerel politikaların düzenlemesi ve değerlendirilmesi için mekanizma kuran bir yapıya evrilmektedir (UNESCO, 2005, s. 13). Ulusal stratejileri ve politikaları belirleyen, politika hedeflerinin gerçekleşmesi için eşgüdüm sağlayan ve kaynakların dengeli bir şekilde dağıtılmasını gerçekleştiren yeni bir yapının ortaya çıkmasına zemin oluşturulmaktadır (OECD, 2019c, s. 19). İşlevsel sınırlılık olarak ifade edilebilecek ya da siyasal veya yönetsel gücün merkezi yönetimden/hükümetten koparıldığı bir yaklaşım geliştirilmektedir.

Merkezi yönetime doğrudan hizmet sunumu yerine yetki ve sorumluluk aktarılan yönetim birimlerinin çalışmalarını sağlama, tavsiye verme, yardım etme, tutarlılık sağlama ve işleri kolaylaştırma rolünü verilmektedir (OECD, 2019c, s. 19). Böylece devletin yeniden yapılandırılmasına giden bir sürecin önü açılarak, yönetimler arası ilişkilerin niteliği, kapsamı ve boyutları değiştirilmekte ve geniş bir alanı kapsayan yeni bir yönetsel kapasite oluşturulmasının zorunluluk haline geldiği iddia edilmektedir (OECD, 2019c, s. 19).

Yönetsel gücün/yetkinin ve gerektiğinde siyasal gücün yoğunlaşma eksenini değiştirmeyi hedefleyen yaklaşımda, yerelleşme için uygun siyasal, ekonomik ve

[20] Neredeyse tüm uluslararası kurumların yerelleşme tanımlarında Dünya Bankası'nın kavramsal çerçevesi ve yerelleşme tipolojisi benimsenmektedir.

yönetsel kapasitelerin oluşturulmasının ve yetki ve sorumluluklarla orantılı kaynak tahsisi yapılması ile yerel nüfusun yaşam kalitesinde iyileşme olmasının hedeflendiği savunulmaktadır (Ebel & Yılmaz, 2002, s. 23). Dolayısıyla hizmetlerin topluluk ihtiyaçlarına ve tercihlerine uygun hale getirilmesinin ve faydaların yerelleştirilmesinin beklendiği dile getirilmektedir (Ebel & Yılmaz, 2002, s. 23). Bu durumda merkezi yönetimlerin/hükümetlerin yetkilerinin, görevlerinin ve "gücünün" paylaşıma açılması girişimi, yerel faydanın "ençoklaştırılmasıyla" meşrulaştırılabilmektedir.

1.2.2.1. Yerelleşmeye İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri

OECD'ye göre yerelleşme, kamu hizmetlerinin verimliliğini ve kalitesini iyileştirmek, bölgesel ve yerel üretkenliği ve büyümeyi artırmak, mali konsolidasyon hedeflerini karşılamak veya uluslararası kurumların kurumsal programlarına yanıt vermek için devlet reformlarının bir parçası olarak uygulanmıştır ve uygulanmaktadır (OECD, 2019c, s. 32). Ana akım yerelleşmenin üç nedeni ön plana çıkarılarak meşru hale getirilmektedir: Siyasal itici güçler, ekonomik itici güçler ve mega eğilimler (OECD, 2019c, s. 32-35).

Yerelleşmenin her şeyden önce bir *siyasal* tercih olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir (OECD, 2019c, s. 32). Siyasal yönüyle yerelleşme, "demokratikleşme talepleri ve beklentileri ile açıkla[nmaktadır]" (Karasu, 2013, s. 426). Devletin ve iktidarın yeniden yapılandırılması olarak yorumlanabilecek bir yaklaşımla yerelleşmenin bir devlet reformu kapsamına girmesinin siyasal niteliğini gündeme getirdiği belirtilmektedir.[21]

Ekonomik güdüler yaklaşımı, yerelleşmenin önemli itici güçleri olarak dile getirilmektedir (OECD, 2019c, s. 34). Bu çerçevede yerelleşmeye yönelik ekonomik

[21] Bu nedenle bölgesel kalkınma reformları, yargı reformları, kamu hizmeti ve düzenleyici reformlar dahil olmak üzere siyasi reform sürecinin bir parçası olarak düşünüldüğü ve sürdürüldüğü iddia edilmektedir. Aynı zamanda "hesap verebilirliği artırmak ve siyasal istikrarsızlığı azaltmak" amaçlarının güdüldüğü ifade edilmektedir.

yaklaşım, yerel kamu hizmetlerinin iyileştirilmesine odaklanmaktadır. Yerel toplulukların/birimlerin yerel harcama ihtiyaçları ve tercihleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olacakları iddia edilmektedir. Dolayısıyla nüfusun belirli ihtiyaçlarını merkezi yönetime göre daha düşük bir maliyetle daha iyi karşılayabilecekleri varsayılmaktadır. İşlem maliyeti kuramının etkilerinin görüldüğü bu yaklaşımda kamu hizmeti sunumunda verimliliği artırmak, kamu kaynaklarını daha iyi kullanmak ve harcama etkinliğini sağlamak, erişim ve hizmetlerde eşitliği artırmak, politikaları yerel bağlamlara ve nüfus ihtiyaçlarına göre uyarlamak yerelleşmenin ekonomik itici güçleri arasında sayılmaktadır.

Küyerelleşme (glocalization) yaklaşımının yön verdiği *mega eğilimlerin* yerelleşmenin tercih edilmesine neden olabildiği belirtilmektedir (OECD, 2019c, s. 34). Bu bakış açısına göre, ekonomik faaliyetlerin küreselleşmesi ve yerel kültürel kimliklerin öne çıkması yerel toplulukların ekonomik ve siyasal gücünün artmasına neden olduğu için yerelleşme tercih edilebilir hale gelmektedir. Mega eğilimler yaklaşımına göre, kentleşmenin artmasıyla kentlerin rekabet edilebilecek alanlar olarak görülmesi yerelleşmenin bir ihtiyaç olarak görülmesine yol açmaktadır. Ayrıca vatandaşlara en yakın yönetim seviyesinin vatandaşların talep ve ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği düşüncesi yerelleşme savunusunu güçlendirmektedir.

1.2.2.2. Yerelleşmenin Türleri ve Etkileri

Ana akım yerelleşme yaklaşımında yerelleşmenin türleri açıklanırken devlet örgütlenmesinin dışına da çıkılabilmektedir. Bu çerçevede siyasal, mali, yönetsel ve piyasa olmak üzere dört farklı boyutu öne çıkarılmaktadır (worldbank.org, 2001a). İlk üç boyutun birbirini tamamladığı savunulmaktadır. Siyasal ve yönetsel yerelleşme olmadan mali yerelleşmenin; mali yerelleşme olmadan, siyasi ve yönetsel yerelleşmenin anlamsız olduğu iddia edilmektedir (OECD, 2019c, s. 31). Bu yaklaşıma göre, piyasa yerelleşmesi, bu boyutlarla birbirini tamamlayıcı nitelikte -yani olmazsa olmaz-

değildir. Fakat ana akım yerelleşmenin genel yaklaşımında piyasa yerelleşmesine özel önem atfedilebilmektedir.

Siyasal Yerelleşme	*Mali Yerelleşme*	*Yönetsel Yerelleşme*
Seçilmiş yetkililer (müzakere meclisleri ve yürütme organları)	Kendi bütçesi ve muhasebesi	Sorumluluklar (paylaşılan ve özel)
Karar verme ve yürütme yetkileri	Harcama yetkisi	İşlevler (düzenleme, yürütme, finansman ve raporlama)
Vatandaşların katılımı	Yeterli gelir	Kendi personeli
Hesap verebilirlik ve şeffaflık[22]	Mali kurallar	Kendi varlıkları

Tablo 1: Siyasal, Mali ve Yönetsel Yerelleşme (OECD, 2019c, s. 32)

Dünya Bankası'na göre siyasal, yönetsel, mali yerelleşme ile piyasa yerelleşmesi, ülkeler arasında, ülkelerin kendi içinde ve hatta sektörler arasında farklı şekillerde ve kapsamlarda ortaya çıkabilmektedir (worldbank.org, 2001a). Banka'ya göre yerelleşme karmaşık ve çok yönlü bir süreci ifade ettiği için başarılı bir yerelleşmeyi sağlamak adına yerelleşme türleri arasındaki ayrımların, benzerliklerin ve destek noktalarının ortaya konulmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Çünkü her birinin farklı özelliklerinin, politika sonuçlarının ve başarı şartlarının bulunduğu belirtilmektedir (worldbank.org, 2001a). Dolayısıyla en uygun yerelleşme türünün seçilmesinin yerelleşmeyi doğru zemine oturtmak ve etkisini artırmak için önemli hale geldiği iddia edilmektedir. "Siyasal, ekonomik ve toplumsal faaliyetlere katılımı genişletme, karar almadaki darboğazları hafifletme, karmaşık bürokratik işlemlerin azaltılması, karar vermede çeşitli siyasi, etnik, dini ve kültürel gruplar için daha fazla siyasal temsile izin verilmesi" (worldbank.org, 2001a) gibi savunular yerelleşme türünün belirlenmesi için gerekli görülmektedir.

[22] Şeffaflık (transparency), yönetsel faaliyetlerin açık bir şekilde sır olmadan yapılması anlamında kullanılmaktadır. Transparency International adlı örgütün ifadesiyle kamu yararı ve hesap verme gücü için "resmi ve gayri resmi kurallara, planlara, süreçlere ve eylemlere ışık tutmak" anlamına gelmektedir. https://www.transparency.org/en/what-is-corruption (E.T. 19.02.2021)

Gerçekleştirilebilecek bir yerelleşme süreci için yapılan açıklamalardan daha çok yerelleşmenin olması gerektiğine dair savlar geliştiren Dünya Bankası'nın perspektifinde yerelleşme "her derde deva ilaç değildir" ve potansiyel dezavantajları da ortaya çıkabilmektedir (worldbank.org, 2001a):

> Yerelleşme, özellikle standart, rutin, ağ tabanlı hizmetler için her zaman etkili olmayabilir. Merkezi yönetim tarafından ölçek ekonomilerinin kaybına ve kıt finansal kaynakların kontrolüne neden olabilir. Yerel düzeylerdeki zayıf yönetsel veya teknik kapasite, hizmetlerin ülkenin bazı bölgelerinde daha az verimli ve etkili bir şekilde sunulmasına neden olabilir. Yönetsel sorumluluklar, yeterli mali kaynak olmadan yerel seviyelere aktarılabilir ve adil dağıtım veya hizmet sunumunu zorlaştırabilir. Yerelleşme bazen ulusal politikaların eşgüdümünü daha karmaşık hale getirebilir ve yerel seçkinler tarafından işlevlerin ele geçirilmesine izin verebilir. Ayrıca, kamu ve özel sektör arasındaki güvensizlik yerel düzeyde işbirliğini zayıflatabilir.

Yerelleşmenin etkisini göstermesi için beş koşulun gerçekleşmesinin önemli hale geldiği belirtilmektedir (Ford, 1999, s. 8)[23]. İktisadi fayda-maliyet analizi çerçevesinde, yerel yöneticilerin vaatlerini yerine getirebilmeleri ve kararlarının maliyetlerini karşılayabilmeleri için, yerelleşme çerçevesinin, yerel finansman ve mali otoriteyi yerel birimlerin hizmet sunumu sorumlulukları ve işlevleriyle dengelemesi gerektiği iddia edilmektedir (Ford, 1999, s. 8). Kamu tercihi teorisinin metodolojik bireyselcilik ilkesinin etkisiyle yerel toplulukların aldıkları kararların etkili olabilmesi için hizmetlerin maliyeti ve sunum seçenekleri ile kaynaklar hakkında bilgilendirilmeleri önemli görülmektedir. İnsanların kararlara katılımını sağlamak için yerel katılım mekanizmalarının oluşturulmasının gerekli olduğu dile getirilmektedir. Politik mübadele yaklaşımını andıran bu mekanizma çerçevesinde toplulukların, yerel birimlerin performansını etkin bir şekilde izlemelerini ve kamuoyuna açık ve şeffaf bilgiler paylaşmasını sağlayan bir hesap verebilirlik sisteminin gerektiği ifade edilmektedir (Ford, 1999, s. 8). Yasal ve kurumsal çerçeve, hizmet sunum sorumlulukları ve yönetimler arası mali sistem gibi yerelleşme araçlarının siyasal hedefleri destekleyecek biçimde kurgulanması gerektiği savunulmaktadır.

[23] Ford, J. (1999a), Rationale for Decentralization. J. Litvack, & J. Seddon içinde, Decentralization Briefing Notes (s. 6-8) künyeli kaynak Dünya Bankası'na ait bir çalışmadır.

1.2.2.2.1. Siyasal Yerelleşme

OECD'ye göre siyasal yerelleşme (political decentralization), yerelleşmeyi (ana)yasal temelde ele almaktadır ve ulusal hükümet ile ulus altı yönetim birimleri arasında yeni bir güç dağılımını ifade etmektedir (OECD, 2019c, s. 31). Bu yönüyle "evrensel oy hakkı ile seçilen ve bir dereceye kadar özerkliğe sahip tüzel kişiler olarak tanımlanan" ulus altı yönetim birimlerine ulusal hükümetten güç, sorumluluk ve kaynak aktarılmasını ifade etmektedir (OECD, 2019c, s. 30). Devlet gücünün ya da egemenliğinin paylaşılması çerçevesinde ele alınan siyasal yerelleşme neticesinde ulus altı yönetim birimlerinin siyasal organlar tarafından (meclisler ve yürütme organları) yönetildiği ifade edilmektedir. Kendi kaynaklarına ve personeline sahip olan bu yönetimlerin gelir yaratarak kendi bütçelerini oluşturabildiği; genel ve özel kararları yürürlüğe koyabildiği dile getirilmektedir (OECD, 2019c, s. 30).

Siyasal yerelleşmenin, kamusal kararların alınmasında vatandaşlara ya da onların temsilcilerine daha fazla güç verilmesi anlamına da geldiği belirtilmekte ve çoğulcu siyaset ile ilişkilendirilmektedir (worldbank.org, 2001b). Bu tür yerelleşmede demokrasinin ve katılım mekanizmasının güçlendirilmesi; demokratik yönetişim savunuları öne çıkarılmaktadır. Vatandaşların siyasal yerelleşme yoluyla politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında kararlara katılımının demokratikleşmeyi artıracağı varsayılmaktadır. Vatandaşların kendi çıkarlarını ilgilendiren kararlardan haberdar olacağı ve bu süreçle daha fazla ilgileneceği dillendirilmektedir.

OECD'ye göre, siyasal yerelleşme ulus altı yöneticilerin seçim yoluyla belirlenmesini (OECD, 2019c, s. 31) ve yerel katılımı gerektirmektedir. Vatandaş temsilcilerinin temsil ettiği kitleyi daha iyi tanıyacağı ve onların istek ve ihtiyaçlarını daha iyi bileceği savunulmaktadır. Öte yandan vatandaşların gücün yerel düzeyde temsil edildiği bilgisine sahip olmasıyla kararlara daha fazla katılacağı varsayılmaktadır. Vatandaş katılımının düşük olduğu ülkelerde, yerelleşmenin, vatandaş-devlet etkileşimi

için düzenli ve öngörülebilir imkanlar oluşturacağı iddia edilmektedir (worldbank.org, 2001b). Siyasal yerelleşmeden bu varsayımlar doğrultusunda, anayasal veya yasal reformlar gerçekleştirmesi, çoğulcu siyasi partileri geliştirmesi, yasama organlarını güçlendirmesi, yerel siyasi birimleri oluşturması ve etkili çıkar gruplarını teşvik etmesi beklenmektedir (worldbank.org, 2001b).

Dünya Bankası'na göre siyasal yerelleşmenin gerçekleşmesi anayasal ve yasal düzeyde değişiklikler ile mümkün hale gelmektedir (worldbank.org, 2001b). Değişikliklerin yerelleşme ilkelerini, ulusal hükümet ile ulus altı yönetim birimlerinin hak ve sorumluluklarını; ulusal ve yerel düzeydeki önemli kurumların tanımlarını ve işlevlerini açık ve net olarak belirlemesi gerektiği dile getirilmektedir. Yasalarda, yönetimler arası ilişkiler ile yetki ve görev paylaşımının ve hizmet sunumunun ayrıntılı olarak belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

1.2.2.2.2. Mali Yerelleşme

Mali sorumluluğun aktarılması, yerelleşmenin temel bileşeni olarak ifade edilmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 3). OECD'nin tanımlamasına göre, mali yerelleşmenin (fiscal decentralization), mali sorumlulukların (harcama, gelir, borçlanma ve vergilendirme) ulusal hükümetten ulus altı yönetim birimlerine aktarılması anlamına geldiği belirtilmektedir (OECD, 2019c, s. 31). Yerelleşme derecesinin, aktarılan kaynakların miktarına ve kaynakların yönetimindeki özerkliğe bağlı olarak değiştiği dile getirilmektedir (OECD, 2019c, s. 31). Mali yerelleşmenin, etkinlik ve verimlilik ana gerekçesinin yanında kaynakların etkin tahsisi, ulus altı yönetim birimleri arasında rekabet, istikrar, eşitlik gerekçeleriyle tercih edildiği belirtilmektedir (Ebel & Yılmaz, 2002, s. 12-17)[24].

[24] Ebel, R. D., & Yılmaz, S. (2002), Concept of Fiscal Decentralization and Worldwide Overview künyeli kaynak, Dünya Bankası'na ait bir çalışmadır.

Dünya Bankası'nın yaklaşımında mali yerelleşmenin dört boyutu öne çıkarılmaktadır: Harcamalar, gelirler, yönetimler arası transferler, borçlanma (Ebel & Yılmaz, 2002, s. 28-40). Ulus altı yönetim birimlerine harcama yetkisi verilmesi, mali yerelleşmenin ilk adımı olarak varsayılmaktadır (Ebel & Yılmaz, 2002, s. 28). Harcama sorumluluklarının belirlenmemesinin, daha açık bir ifadeyle yönetimler arası mali ilişkilerin zayıf temele oturtulmasının mali yerelleşmeyi zayıflattığı savunulmaktadır. Bu savunuya göre, mali yerelleşmenin özünü ulus altı yönetim birimlerinin yerel hizmetleri finanse etme yetkisine ve sorumluluğuna sahip olması oluşturmaktadır.

Ulusal hükümetten ulus altı yönetim birimlerine kaynak transferi (dikey) ve bu kaynakların alıcı birimler arasında dengeli paylaştırılması (yatay) mali yerelleşmenin başka bir boyutu olarak açıklanmaktadır (Ebel & Yılmaz, 2002, s. 35). Transferlerin uygun formüller ile aktarılmamasının dikey mali açık ve yatay dengesizlikler oluşmasına neden olabileceği ifade edilmektedir. Ulus altı yönetim birimlerinin borçlanma yetkisine sahip olması, mali yerelleşmenin dördüncü boyutu olarak ifade edilmektedir. Borçlanmanın, ulus altı yönetim birimleri için eşitlik, ekonomik kalkınma ile harcama ve gelirlerdeki bozulmayı düzetme bakımından önemli hale geldiği dile getirilmektedir.

Dünya Bankası'na göre mali yerelleşmenin etkinliği, ulus altı yönetim birimlerinin yeterli düzeyde gelir elde edebilmesine ve/veya ulusal hükümet tarafından tahsis edilmiş harcamalar konusunda karar verme yetkisine sahip olmayı gerektirmektedir (worldbank.org, 2001c). Bu çerçevede, ulus altı yönetim birimlerinin öncelikleri belirlemede özerkliğe ve esnekliğe ve yerel hizmetler için yeterli gelire sahip olması önemli görülmektedir (Shah, 1999b, s. 31). Mali yerelleşmenin etkinliğinin, yönetimler arası ilişkilerin ve ulus altı yönetim birimlerinin sorumluluklarının öngörülebilir, nesnel ve basit olmasını da gerektirdiği ifade edilmektedir (Shah, 1999b, s. 31). Ayrıca ulusal hükümet tarafından iyi tasarlanmış bir düzenleyici çerçevenin varlığının önemli hale

geldiği belirtilmektedir (Ahmad, 1999, s. 37). Dünya Bankası'nın yaklaşımına göre başarılı bir mali yerelleşme için finansal odaklı reformlar çerçevesinde sıkı mali yönetimin teşvik edilmesi, yönetim birimlerinin açıklarının kapatılmasından uzak durulması ve hibelerin dağıtımında tarafsız davranılması tavsiye edilmektedir (Shah, 1999b, s. 31).

1.2.2.2.3. Yönetsel Yerelleşme

Dünya Bankası'nın perspektifinde yönetsel yerelleşme (administrative decentralization), kamu hizmetlerinin görülmesi için farklı yönetim birimleri arasında yetki, görev, sorumluluk ve kaynakların yeniden dağıtılmasını ifade etmektedir (worldbank.org, 2001d). Başka bir deyişle, ulusal ve yerel/bölgesel yönetimin etkililiğini, etkinliğini ve şeffaflığını arttırmak için yerel/bölgesel düzeyler arasında görev ve işlevlerin yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir (OECD, 2019c, s. 31). Yönetsel yerelleşme siyasal gücün yerini koruduğu bir "yönetim stratejisi" olarak da tanımlanmaktadır (Fiske, 1996, s. 9). Dolayısıyla yönetsel yerelleşme kapsamında yönetim birimleri ile siyasal güç paylaşımı yapılmadığı açıklanmaktadır. Bu yönetim birimlerine aktarılan sorumluluğun yönetsel çerçevede gerçekleştiği; sorumluluğun üst sınırının en fazla özerk örgütlere yetki devredilmesi şeklinde olduğu belirtilmektedir.

Ana akım yerelleşme yaklaşımına göre kamusal işlevlerin planlanması, yönetilmesi ve uygulanması için merkezi yönetimden diğer yönetim birimlerine (aynı hiyerarşi içindeki birimlere, yarı özerk örgütlere, bölgesel kuruluşlara ve sivil toplum kuruluşlarına) sorumluluk aktarılması yönetsel yerelleşmenin özünü vermektedir (Fiske, 1996, s. 9-10). Devlet örgütlenmesi içindeki bir yetki aktarım süreci yerine bu örgütlenme dışındaki yapılara da yetki aktarımı yapılabilmesini öngören yaklaşım, örneğin Türkiye gibi ülkelerdeki yetki genişliği ilkesinin kapsamını da yerelleşme içine almaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde yönetsel yerelleşmenin geniş veya dar kapsamlı olması bazı etkenlere bağlıdır: Merkezi yönetim tarafından aktarılan sorumluluğun

derecesi ve takdir yetkisi, iş yükü, kamusal işlevlerin kapsamı yönetsel yerelleşmenin zayıf ya da güçlü olmasını etkilemektedir (Rondinelli vd., 1983, s. 14).

Yönetsel yerelleşmede merkezi yönetimin tüm yüklerinden kurtulmak isteyip istememesi önemli bir konu olarak tartışılmaktadır. Merkezi yönetim tamamen yönetsel olarak yerelleşmiş yani ulusal düzeyde genel çerçeveyi ve standartları belirleyen bir sistem mi istemektedir? Yoksa merkezi yönetimin gücünü koruduğu fakat belirli yetki ve sorumlulukların diğer yönetim birimlerine aktarıldığı bir sistem mi daha cazip gelmektedir? Bu soruların cevapları yönetsel yerelleşmenin derecesini belirlemekte ve onun farklı biçimlerini ortaya çıkarmaktadır.

Yönetsel yerelleşmenin her biri farklı özelliklere sahip ve yerelleşme derecesine göre ayrılan üç ana biçimi olduğu varsayılmaktadır (Rondinelli D. , 1999, s. 2): Yetki genişliği (deconcentration), yetkilendirme (delegation) ve yetki devri (devolution). Uluslararası kurumlar tarafından bu üç yönetsel yerelleşme biçiminin, sırasıyla, artan güçlülük derecelerine göre merkeziyetçilikten uzaklaşmayı sağladığı savunulmaktadır.

Yetki genişliği, uluslararası kurumların yaklaşımında yönetsel yerelleşmenin en zayıf biçimi olarak kabul edilmekte ve genellikle üniter devlet örgütlenmesini benimsemiş ülkelerde görüldüğü ifade edilmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 2). Yetki genişliğine konu olan kamusal hizmetlerin merkezi yönetimin ve onun hiyerarşik yapısının bir parçası olduğu anlatılmaktadır (OECD, 2019c, s. 29). Böylece merkezi yönetimin kendi hiyerarşisi içinde bulunan birimlere ya da yukarıda anılan örgütlere yetki kaydırarak onların daha rahat hareket etmelerini amaçladığı belirtilmektedir.

Yaklaşıma göre, yetki genişliğine dahil olan yönetim birimlerinin ayrı tüzel kişilikleri bulunmamakta ve siyasal nitelikli kararlar alamamaktadırlar (OECD, 2019c, s. 29). Ayrıca bu birimlerin bütçeleri de bulunmamaktadır. Yerelleşme savunusuna göre yetki genişliği, merkezi yönetimin farklı kademeleri ya da diğer örgütler arasında karar

alma yetkisinin, mali ve yönetim sorumluluklarının yeniden dağıtılması anlamına gelmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 2). Merkezi yönetimin, yetki genişliği aracılığı ile illerde ya da bölgelerdeki yönetsel birimlerin sorumluluklarını gözetim altında tutarak yerel işleyişin güçlü hale gelmesini ya da yerel yönetsel kapasite oluşturulmasını sağlayabildiği iddia edilmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 3).

Yetkilendirme, yetki genişliğinden daha güçlü; yetki devrinden daha zayıf orta düzey bir yerelleşme biçimi olarak kabul edilmektedir. Yetkilendirmenin, merkezi yönetim tarafından tamamen kontrol edilmeyen fakat ona karşı sorumlu olan yarı özerk örgütlere kamusal işlevlere dair karar alma ve yönetme sorumluluğunun verilmesi anlamına geldiği ifade edilmektedir (worldbank.org, 2001d). Bu bakımdan, merkezi yönetimin/hükümetin, -Amerika'da olduğu gibi- yarı özerk örgütlere, ulaşım, konut, özel okul bölgeleri, özel hizmet bölgeleri, özel proje uygulamaları konusunda yetkilendirme yapabildiği ifade edilmektedir (worldbank.org, 2001d).

Ana akım yaklaşıma göre yetkilendirme, merkezi yönetimin temsili yoluyla belirli kamusal işlevlere dair sınırlı bir sorumluluk alanı yaratılması ve nihai sorumluluğun merkezi yönetime ait olması anlamına gelmektedir (Rondinelli vd., 1983, s. 19). Bu durumun yarı özerk örgütlerin daha geniş takdir yetkisi kullanmalarına imkân tanıyarak onları bazı kısıtlamalardan muaf tuttuğu açıklanmaktadır. Merkezi yönetimin yarı özerk örgütlere yapmış olduğu yetkilendirmenin istenildiği takdirde geri alınabildiği belirtilmektedir (Fiske, 1996, s. 10).

Üniter bölgeli devletlerde siyasal yönüyle, yerel özerkliği aşan boyutuyla karşımıza çıkan ve OECD'nin yaklaşımında üniter[25] ve federal devletlere göre anlatılan *yetki devri*, ana akım yerelleşme yaklaşımında merkezi yönetimden/eyalet yönetiminden,

[25] Zengin (2018, s. 669), devolution kavramının "…üniter devletlerdeki üst yönetim biriminin alt yönetim birimlerine yetki devri ya da tekil bir kurum örneğindeki üstün alta yetki devri olarak yorumlanamayacağını" belirtmektedir. Ayrıca kavramın "ulus düzeyinde bir merkezi yönetimin, alt düzey yönetimlere yönetsel bir yetki devrini aşan bir yetki terkini" ve "ayrı parlamentoya sahip yönetsel birimler arası geniş kapsamlı yönetsel ya da belli ölçüde siyasal ayrıcalıkları barındıran bir yetki sahipliğini" anlattığını ifade etmektedir.

seçilmiş alt düzey yönetimlere yetki aktarımını ifade ettiği için yerelleşmenin en güçlü biçimi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019c, s. 26). Bu çerçevede merkezi yönetim/eyalet yönetimi, karar alma, mali ve yönetim yetkilerini yerel yönetimlere - Endonezya'da bölgesel otoritelere- devretmektedirler. Yetki devredildikten sonra yerel yönetimlerin yasal statüleri gereği, merkezi yönetimin/eyalet yönetiminin bu birimler üzerinde dolaylı bir denetim gerçekleştirdiği belirtilmektedir (Rondinelli vd., 1983, s. 24).

Devredilen yetkinin, yürütme ve karar organlarını seçebilen yerel yönetimlerin coğrafi sınırlarında geçerli olduğu ifade edilmektedir (Rondinelli vd., 1983, s. 25). Yetki devrinden sonra, devredilen yetkinin niteliğine ve türüne bağlı olarak yönetsel kapasitenin artırılması, gelir elde edebilme, harcama yapabilme ve borçlanma özerkliğinin artması söz konusu olabildiği belirtilmektedir. Yaklaşıma göre, yetki devri, merkezi yönetim/eyalet yönetimi ve yerel yönetimler arasında yönetimler arası ilişkiyi de gündeme getirmektedir. Ancak yerel yönetimlerin sadece ikincil yönetim birimleri olarak değil aynı zamanda yönetim evreni içinde karşılıklı etkileşime girebilecek iradeye sahip birimler olarak da varlığını gösterdikleri ifade edilmektedir (Rondinelli vd., 1983, s. 25).

1.2.2.2.4. Piyasa Yerelleşmesi

Piyasa yerelleşmesi küresel ve ulusal eğilimler doğrultusunda devletlerin benimsemesi için çaba gösterilen bir yerelleşme savunusu olarak karşımıza çıkmıştır. Devletin piyasada bir aktör olarak yer almasına ilişkin itirazlar ve devletin küçültülmesi savunuları piyasa yerelleşmesi savunusunu güçlendirmiştir. Bu savunuda yerelleşme aracılığıyla mal ve hizmetlerin kaliteli, etkili ve verimli olarak sunulacağı varsayılmıştır. Ana akım yaklaşıma göre, piyasa yerelleşmesi (ekonomik serbestleşme), malların ve hizmetlerin devlet yerine piyasa mekanizmaları tarafından sunulması için gerekli koşullar yaratma sürecini ifade etmektedir (Prud'homme, 1994, s. 2). Ekonomik

serbestleşme ifadesi, mal veya hizmet üretiminde yetenekli rakiplerin varlığını veya ortaya çıkmasını ifade etmektedir (Kwoka, 1996, s. 2).

Yaklaşımda piyasa yerelleşmesi, *özelleştirme ve deregülasyon* olarak ikiye ayrılmaktadır. Buna göre, özelleştirme, devletin yetersiz olarak sunduğu ya da hiç sunmadığı mal ve hizmetlerin özel sektör tarafından sunulmasıyla cazip hale gelmektedir (Rondinelli vd., 1983, s. 25). Piyasa yerelleşmesi yaklaşımına göre, özelleştirmenin kapsamı, tamamen piyasanın serbest işleyişine dayalı mal ve hizmet sunumundan, hükümetin ve özel sektörün hizmet veya altyapı sağlamak için işbirliği yaptığı kamu-özel sektör ortaklıklarına kadar değişebilmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 4).

Piyasa yerelleşmesinde, özelleştirme karar alma yetkisinin devletten piyasa mekanizmasına geçmesi anlamına gelmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 4). Özelleştirme yoluyla, daha önce devletin tekelinde bulunan kamu işletmelerinin özel sektör mülkiyetine geçmesi söz konusu olabilmektedir. Kamusal hizmet veren ticari işletmelerin yönetiminin özel işletmeler tarafından devralınması da özelleştirme kapsamına sokulurken devletin sahip olduğu kamu işletmelerinin karşı karşıya bulunduğu borç riskinin, borcun sermaye piyasaları yoluyla finanse edilmesine yani özel sektörün sürece dahil olmasına imkan verdiği belirtilmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 4). Dolayısıyla özelleştirmenin, sermaye piyasaları üzerindeki baskıyı serbest bıraktığı savunulmaktadır (Kwoka, 1996, s. 2-3).

Piyasa yerelleşmesinde deregülasyon, hizmet sunumunun piyasa mekanizması içinde gerçekleşmesi için tıpkı özelleştirme gibi cazip hale gelmiştir (Rondinelli D. , 1999, s. 4). Deregülasyon genellikle verimlilik ve özelleştirme ile ilişkilendirilmektedir (Kwoka, 1996, s. 1). Hizmet kalitesinin tek başına özelleştirme yoluyla (özellikle sözleşme biçiminde) artırılamayacağı, deregülasyon ile desteklenmesi gerektiği varsayılmaktadır (Kwoka, 1996, s. 1). Yaklaşıma göre, deregülasyon, hizmet sunumuna

özel sektörün katılımını engelleyen yasal kısıtlamaları azaltmak veya daha önce devlet tekeli ile sunulan hizmetler için özel sektör rekabetine izin vermek anlamına gelmektedir (Rondinelli D. , 1999, s. 4). Bu izin kapsamına fiyat seviyesi, fiyat yapısı, hizmet kalitesi, piyasaya giriş ve yatırım dahil edilmektedir (Kwoka, 1996, s. 1). Deregülasyonun, yerel hizmetlerin sunumu için sözleşme yoluyla hayata geçirilebildiği ifade edilmektedir.

1.3. Eğitimde Yerelleşme (Decentralization of Education) Yaklaşımları

Eğitimin iki nedenden dolayı yerelleşme tartışmalarının gündeminde yer aldığı açıklanmaktadır (Ergüder & Üçkardeşler, 2014, s. 244). *Birincisi*, eğitimin kamu yönetimi alanıyla sıkı ilişki içinde olması yani eğitim politikalarının planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve izlenmesi, eğitim sisteminin finansmanı, eğitim bakanlığının ve örgütlerinin yönetim boyutlarına sahip olmasıdır (Ergüder & Üçkardeşler, 2014, s. 244). *İkincisi*, eğitimin, devlet-toplum ilişkilerinde özel ve tartışmalı bir alanda konumlanmasıdır. Zorunlu eğitimin uzunluğu ve içeriği, öğrencilere sağlanan zorunlu ve seçmeli dersler, eğitim sisteminin yerine getirmesi beklenen kültürel ve sosyal hedefler, eğitim ve sosyal hareketlilik arasındaki ilişki, eğitim ve beşeri sermaye oluşumu arasındaki ilişki, sosyo-ekonomik eşitsizlikler kaliteli eğitime erişim, eğitimin tartışmalı yönünün temel örnekleridir (Ergüder & Üçkardeşler, 2014, s. 244).

Yukarıda verilen nedenler küresel eğitim reformu hareketinin (GERM) gündemini de meşgul etmiştir. Soyutlanarak ele alınan GERM, ana akım/baskın eğitimde yerelleşme yaklaşımı aracılığıyla küresel eğitim gündemini, küresel eğitimi ve ulusal eğitim politikalarını biçimlendirmektedir. Bu yaklaşımın nasıl ele alındığı ve neleri kapsadığı belirtilmeden önce genel olarak eğitimde yerelleşme/eğitimin yerinden yönetimi tartışmalarına değinilmiştir. Ardından Türkiye'nin GERM etkisinde ve ana

akım (eğitimde) yerelleşme yaklaşımını benimsediğini iddia ettiğimiz, baskın eğitimde yerelleşme türleri arasında yer alan okul merkezli yönetim farklı yönleriyle anlatılmıştır.

1.3.1. Genel Olarak Eğitimde Yerelleşme Tanımlamaları/Yaklaşımları

Merkezi bir eğitim sisteminde, *karar verme, izleme ve yönetim* işlevlerinin çoğu bir eğitim bakanlıkları tarafından yerine getirilmektedir. Merkezi yönetim, öğrenciler, öğretmenler, finansman ve tesislerle ilgili olanlar da dâhil olmak üzere sistemin tüm yönlerini düzenlemekte; politika belirleyip öğretmenlere ödeme yapma, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sağlama gibi yönetim işlevlerini yerine getirmektedir (Florestal & Cooper, 1997, s. 1). Uygulamada bazı konular yerel olarak ele alınabileceğinden, okul yetkililerine bir miktar güç verildiği belirtilmektedir ancak bu durumun günlük işlerin yürütülmesi ile sınırlı tutulduğu ve çok dar bir alanda takdir yetkisi kullanıldığı ifade edilmektedir (Florestal & Cooper, 1997, s. 1).

Eğitim hizmetlerinin merkezi yönetim tarafından eğitim bakanlıklarınca sunulmasının merkeziyetçi karar verme, yönetsel ve mali verimsizlik, hizmetlere erişimde sıkıntı yaşama gibi sorunlar ortaya çıkardığına dair genel bir kanı hâkimdir. Bu sorunların aşılması için kaliteyi, verimliliği, şeffaflığı, hesap verebilirliği ve hizmet sunumunu iyileştirebileceğine inanılan *eğitimde yerelleşme* hem kuramcılar hem de uygulayıcılar tarafından benimsenebilmektedir ya da tavsiye edilebilmektedir.

Türkçe eğitim bilimleri yazınında eğitimde yerelleşme ve eğitimin yerinden yönetimi kavramları kullanılmaktadır. Türkçe yazında yerelleşmeyi, “localisation” kavramı ile karşılayıp bunun sadece eğitimin yerinden yönetiminin (educational decentralisation) amaçlarından biri olduğunu ve köklü değişim öngörmeyen yetki devirlerini ifade ettiğini belirten çalışmalara (Duman, 1998) rastlanmaktadır. Aynı çalışmada eğitimin yerinden yönetimi ifadesinin köklü değişiklikleri anlattığı, aksine

"eğitimde yerelleşme, mahallileşme ve eğitimin yerel yönetimi" ifadelerinin yanlış kullanımlar olduğu belirtilmektedir (Duman, 1998).

E.Keskin (2008) çalışmasında doğrudan eğitimde yerelleşme tanımlaması yapmak yerine genel olarak yerelleşmeyi neoliberal politikalar ve Dünya Bankası ile ilişkilendirerek "kamu kudretinin devletten özel sektöre aktarılması" biçiminde tanımlamakta ve eğitimde yerelleşme sürecinin ilk olarak merkezden yerele, ikinci olarak yerelden okula doğru" (Ertürk Keskin, 2008) kurulduğunu ifade etmektedir. Yolcu (2011), İngilizce yazdığı makalesinde neoliberal yaklaşımın eğitim üzerindeki güçlü etkisini vurgulayarak ve eğitimde yerelleşme tartışmalarına "localization of education" kavramını kullanarak dahil olmaktadır. G.Hazman ve Küçükilhan (2018) ise eğitim hizmetlerinin yerelleşmesini "eğitimin merkezi idare (Milli Eğitim Bakanlığı) dışındaki belediye, il özel idaresi vb. yerel otoritelerce yürütülmesi olarak değerlendirildiğini" (s.44) ifade etmektedir.

Eğitimde Yerelleşme isimli eseri bulunan Balcı Bucak (2000), eğitim bağlamında yönetsel ve siyasal yerelleşme ayrımına giderek yerelleşmeyi "daha az kağıt işi, daha çok yerel kontrol, daha çok özerklik" olarak tanımlamaktadır (s. 51). Yerelleşmede karar verme yetkisinin kimde olduğu ve nasıl dağıldığına dikkat çekilmektedir (Balcı Bucak, 2000, s. 51). Bu çerçevede yönetsel yerelleşmede öğretmenlerin, siyasal yerelleşmede velilerin karar verme yetkisine sahip olduğu belirtilmektedir (Balcı Bucak, 2000, s. 51).

Yukarıdaki eğitimde yerelleşme tartışmalarına benzer yaklaşımlar elbette daha fazla örneklendirilebilse de burada kavramların ve yaklaşımların neler olduğu genel olarak anlatılmaktadır. Bunun dışında eğitimde yerelleşmeyi hem "yerelleşme" kavramıyla ifade eden hem de ana akım/baskın yerelleşme yaklaşımlarını benimseyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar, ilerleyen sayfalarda detaylı olarak anlatılan baskın yaklaşımların içeriğini ve araçlarını kullanmaktadırlar. Ana akım yaklaşımlar, GERM'in

küresel eğitim reformu kapsamında küresel eğitimi biçimlendirmek için araç olarak kullandığı yaklaşımlar olup, bu yaklaşımlar uluslararası kurumların belgelerinde, ulusal aktörlerin savunularında, ulusal eğitim politikalarında ve Türkiye özelindeki eğitim tartışmalarında yoğun olarak görülebildiğinden, bahsedilen yaklaşımlara detaylı olarak yer vermek gerekli görülmektedir.

1.3.2. Ana Akım/Baskın Eğitimde Yerelleşme Yaklaşımı

Dünya Bankası'nın çalışmalarında sürekli olarak yer alan, OECD ve UNESCO'nun benimsediği ana akım/baskın bir eğitimde yerelleşme yazını geliştirilmiştir. Söylem düzeyinde, temel eğitime erişimin ve kaliteli eğitimin hedeflendiğini iddia eden yaklaşım, devletlerin yeniden yapılandırılması kapsamında eğitim sistemlerinin dönüştürülmesi amacını da taşımaktadır. Yine söylem düzeyinde her eğitim sisteminin özgün yönlerinin dikkate alındığı ifade edilirken eğitim uygulamalarında küresel olarak standart bir yerelleşme yaklaşımının benimsenmesine yönelik dil geliştirilmektedir. Finansal ilişki, bilgi aktarımı, teknik yardım gibi kategorilerle benimsetilmeye çalışılan bu standart yaklaşım için başta Dünya Bankası olmak üzere -öncelikle konumuz kapsamındaki- uluslararası aktörler tarafından "yerelleşme çerçevesi ve tipolojisi" oluşturulmuştur. Bu kısımda, oluşturulan bu yerelleşme yaklaşımının ne olduğu ve çerçevenin nasıl oluşturulduğu anlatılmaya çalışılmıştır.

Eğitimde yerelleşme UNESCO tarafından bazı amaçlar gözetilerek önerilmektedir (McGinn & Welsh, 1999, s. 28-29)[26]. Eğitimin geliştirilmesi bu amaçlardan bir tanesidir. Bunu sağlamak için okula katılım sayısının artırılması, okula katılımların kalitesinin artırılması, program içeriğinin yerel ilgi alanlarıyla -"müşteri-hizmet uyumuyla"- eşleştirilmesi, programların yenilikçiliğinin geliştirilmesi, öğrencilere sunulan seçeneklerin çeşitliliğinin çoğaltılması, kalite eğitime erişimdeki eşitsizliklerin

[26] McGinn, N., & Welsh, T. (1999), Decentralization of Education: Why, When, What and How? künyeli kaynak, UNESCO'ya ait bir çalışmadır.

azaltılması ve öğrenme çıktılarının artırılması gerektiği belirtilmektedir (McGinn & Welsh, 1999, s. 28).

Arka planda sürekli diri tutulan piyasa argümanlarını eğitimde eşitsizliklerin giderilmesi düşüncesiyle harmanlayan UNESCO'ya göre eğitim sisteminin işleyişini iyileştirmek ikinci amacı oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için kaynakların tahsisinde ve kullanımında verimliliği artırmak ve programların piyasa gereksinimlerine uyumunu sağlamak gerektiği ifade edilmektedir (McGinn & Welsh, 1999, s. 28). Sistemin iyileştirilmesini devlet eksenli değil piyasaya uyum sağlama kapsamında ele alan yaklaşımda eğitim için mevcut kaynakların miktarını değiştirmek üçüncü amacı oluşturmaktadır. Eğitime harcanan toplam para miktarını artırmak ve fon kaynaklarının toplumsal gruplar arasında aktarılmasını sağlamak bu amaca ulaşmak için önemli olarak nitelendirilmektedir (McGinn & Welsh, 1999, s. 29).

Merkezi yönetimin süreçten fayda sağlamasını mümkün hale getirmek dördüncü amaçtır. Devletin küçültülmesinin etkinlik getireceğini varsayan düşünce doğrultusunda merkezi yönetimi dış siyasal sorunlardan kurtarmak, iç bürokratik sıkıntıları ve ulusal düzeyde yolsuzluğu azaltmak, mali yükünü hafifletmek, siyasi meşruiyetini artırmak süreçten beklenen faydalar olarak ülkelere sunulmaktadır (McGinn & Welsh, 1999, s. 29).

Son olarak yerel yönetimlerin süreçten fayda sağlamasını mümkün hale getirmek amaçlanmaktadır. "Yereli güçlendirmek yerel demokrasiyi geliştirmektedir" biçimindeki baskın yaklaşımın etkisiyle yerel yönetimlere sunulan eğitim gelirlerini artırmak, yerel yönetimlerin kapasitesini artırmak, merkezi yönetimin yerel yönetim gereksinimlerine yanıt verme yeteneğini geliştirmek, gücü yeniden dağıtmak, merkezdeki aktörlerin gücünü yerel aktörler lehine azaltmak süreçten beklenen faydalar olarak açıklanmaktadır (McGinn & Welsh, 1999, s. 29).

Ana akım yaklaşıma göre, eğitimde yerelleşme, merkezi yönetim tarafından sınırlı denetime tabi tutularak eğitimin pek çok alanında yerel düzeyde önemli bir güç kullanılması ile karakterize edilmektedir (Florestal & Cooper, 1997, s. 1). Eğitimde yerelleşme, eğitime ilişkin karar verme yetkisinin eğitim bakanlıklarından aynı hiyerarşideki yönetim birimlerine, bölgesel/yerel yönetimlere, eğitim amaçlı kurulmuş yapılara, topluluklara, özel sektöre ve okullara aktarılması olarak tanımlanmaktadır (worldbank.org, 2001e). Sürece piyasa aktörlerini ve devlet dışı örgütlenmeleri katan bu yaklaşımda eğitimde yerelleşme eğitim bakanlıklarının tüm yetki ve sorumluluklarının yerel düzeye ve diğer kuruluşlara aktarılması anlamına gelmemektedir (Erdoğan, 2004, s. 85). Yetki aktarımının, yönetsel ve mali boyutları olan bir süreçten piyasa mekanizmasının işletilmesine kadar geniş bir alanı kapsadığı ifade edilmektedir.

1.3.2.1. Eğitimde Yerelleşmeye Konu Olabilecek İşlevler

Ana akım yaklaşıma göre, eğitimde yerelleşmeye konu olabilecek eğitimsel işlevler *kimin neyi kontrol ettiğine karar verme* (McLean & King, 1999, s. 52)[27] ekseninde değişmektedir. Süreç, müfredat tasarımı, öğretim yöntemleri, öğrenci değerlendirmesi, ders kitabı üretimi ve dağıtımı, öğretmen işe alımı ve maaş ödemeleri, okul inşaatı ve bakımı, eğitim finansmanı ve ebeveynleri eğitime katılımı gibi sorunların hala çözülemediği iddia edilmektedir (McLean & King, 1999, s. 52). Bu sorunlara ilişkin, yazında Dünya Bankası'nın yaklaşımı ile OECD'nin yöntemi tartışılmaktadır.

Dünya Bankası yaklaşımına göre, merkezi yönetimlerin/eyaletlerin standartları belirlediği yerel yönetimlerin, özel amaçlı kuruluşların (Amerika'da olduğu gibi okul bölgelerinin) veya okulların günlük eğitim faaliyetlerini yerine getirdiği bir yerelleşme perspektifi oluşturulmaktadır. Detayları belirli olmayan genel bir "yerel ihtiyaçlar" söylemi perspektife yön vermektedir. Bu doğrultuda standartların belirlenmesi,

[27] McLean, K., & King, E. (1999), Decentralization of the Education Sector. J. Litvack, & J. Seddon içinde, Decentralization Briefing Notes (s. 52-56) künyeli kaynak, Dünya Bankası'na ait bir çalışmadır.

müfredat tasarımı ve yöntemleri, öğrenci değerlendirmesi, ders kitabı üretim ve dağıtımı, öğretmen işe alım ve yükselmesi ile maaş ödemeleri, eğitimin finansmanı, okul inşaatı ve bakımı yerelleşmeye konu olabildiği belirtilmektedir (McLean & King, 1999, s. 53-54). Asgari ortak standartların merkezi yönetim tarafından eşitlikçi olarak belirlenmesi genel eğilim iken bazı durumlarda (örneğin federal uygulamalarda) izleme ve standartlara ilişkin yetki ve sorumluluğun devredilebildiği ifade edilmektedir (McLean & King, 1999, s. 53).

Aktif ama düzenleyen ve denetleyen devlet düşüncesini arka planda diri tutan bu yaklaşıma göre, müfredat tasarımı ve öğretim yöntemlerinin hazırlanması yerelleşebilmektedir (McLean & King, 1999, s. 53). Özellikle Endonezya örneğinde görüleceği üzere, etnik ve dini yönden farklılaşan ülkelerde bu yola başvurulmaktadır. Öğrenci değerlendirmesinde ulusal değerlendirme sistemlerinin yanı sıra yerel ya da Türkiye'de de uygulamaları gerçekleştirilen okul temelli düzenli değerlendirmeler söz konusu olabilmektedir. Böylece okul temelli performans planlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile eğitim kalitesinin takibi gerçekleşmektedir.

Dünya Bankası'na göre ders kitabı üretimi ve dağıtımı, ders kitaplarını müfredat tasarımı ve geliştirme süreciyle uyumlu hale getirmenin yanı sıra merkezi satın alma, üretim ve dağıtımdaki ölçek ekonomileri nedeniyle maliyet verimliliğini artırmak amacıyla genellikle merkezileştirilmektedir (McLean & King, 1999, s. 53). Fakat yerel toplulukların ihtiyaç ve isteklerine cevap verebilmek ya da okulların kendi kendini yönetmesi amacıyla ders kitabı üretimi ve dağıtımı yerelleşebilmektedir.

Dünya Bankası, öğretmenlerin işe alınması, yükselmesi ve işten çıkarılmasında -kontrolü bırakmak istemeyen merkezi yönetimler istisna olmak üzere- yerelleşmenin ağır bastığını açıklamaktadır (McLean & King, 1999, s. 53). Okulun kendi yerel ihtiyaçları doğrultusunda ya da yerel yönetim birimlerinin yetki sınırları dâhilinde öğretmenlerin iş ile ilgili işlemlerinin yerel düzeyde yapılmasının benimsendiği ifade

edilmektedir. Banka'ya göre, maaş ödemelerinde merkezi yönetimin etkisi devam etmektedir fakat hesap verebilirliği artırmak adına öğretmen maaşlarının yerel topluluklar tarafından ödenmesi söz konusu olabilmektedir. Endonezya örneğinde benzer bir "dengeli yerelleşme"ye (Banka'nın terminolojisinde topluluk kontrollü) rastlanabilmektedir.

Eğitimin finansmanında merkezi yönetimin rolünün etkili (effective) bir biçimde devam ettiği belirtilmektedir. Eğitimde yerelleşmeyi benimsemiş eğitim sistemlerinde dahi yerel eğitim hizmetlerinin aksamaması için merkezi yönetim tarafından eşitlik ve denge gözetilerek kaynak transferi gerçekleştiği ifade edilmektedir. Fakat eğitimin yerel topluluklar tarafından finansmanının yaygınlaştığı iddia edilmektedir. Okul inşaat ve bakımının finansmanının merkezi yönetim tarafından sağlanmasına rağmen bu faaliyetlerin yönetim birimleri tarafından ya da okullar tarafından gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Sorumlulukların okul türlerine göre bölünme eğiliminde olduğu ifade edilmektedir: İlköğretim için yerel yönetimler, ortaöğretim için diğer yönetim birimleri faaliyet göstermektedir (McLean & King, 1999, s. 54). Örneğin Fransa'da 1980 sonrası yerelleşme sürecinde, bu bölünme eğilimi yansıtan reformların uygulamaya konulduğu görülebilmektedir.

OECD yöntemine göre, yerelleşmeye konu olabilecek eğitimsel işlevler merkez-yerel ilişkilerini yeniden yapılandıracak biçimde dört gruba ayrılmaktadır (OECD, 2004, s. 431). OECD'nin -ikinci bölümde anlatılan- eğitimdeki rolü ve eğitime bakışı dikkate alındığında birinci sırada *öğretimin örgütlenmesi* yer almaktadır. Bu unsurun, öğrenci kabulleri, öğrenci kariyerleri, ders süresi, ders kitabı seçimi, öğrencilerin gruplandırılması, öğrenciler için ek destek, öğretim teknikleri ve düzenli öğrenci değerlendirmesini kapsadığı açıklanmaktadır (OECD, 2004, s. 431). *Personelin yönetimine* ikinci sırada yer verilmektedir. Buna göre öğretim ve öğretim dışı personelin

işe alınması ve işten çıkarılması, görev ve hizmet şartları, maaşın belirlenmesi ve ödenmesi ve personelin kariyeri yerelleşme kapsamına girmektedir.

Üçüncü olarak ifade edilen *planlama ve yapılar*, okulların açılması veya kapatılmasını, not seviyesinin oluşturulmasını veya kaldırılmasını, çalışma programlarının tasarımını, belirli bir okulda öğretilen çalışma programlarının ve ders aralığının seçimini, ders içeriğinin belirlenmesini, bir sertifika veya diploma için yeterlilik sınavlarının yapılmasını içermektedir (OECD, 2004, s. 431). Dördüncü ve son sırada *kaynaklar* gündeme gelmektedir. "İnsan kaynağı"nın ve finansal kaynağın tahsisine ile kullanımına bu kapsamda yer verilmektedir.

1.3.2.2. Eğitimde Yerelleşmenin Gerekçesi

Eğitimde küresel eğilimler, okulların "günümüz koşullarında" merkezden yönetilen değil; yerinden yönetilen ya da kendini yöneten okulların varlığını öne çıkarmaktadır. Eğitim bakanlıklarının sınırlı işlev ile ulusal politika ve hedefleri belirlemeye devam etmesi, okulların ise asıl faaliyetleri yerine getirmesi savunulmaktadır. Bu doğrultuda devletin yeniden yapılandırılması kapsamında düşünülen "inisiyatifin toplandığı yer merkezi birimler değil okullar olmalıdır. Bu ise, yerinden yönetime dayalı yeni bir yönetim modeliyle mümkün olabil[mektedir]" (Erdoğan, 2004, s. 83) iddiası gündeme gelmektedir.

Merkeziyetçi bir eğitim sisteminin merkezinde ulusal eğitim ihtiyaçlarını karşılama düşüncesi yer aldığından genel olarak aynı eğitim programlarının uygulanmasının yerel ihtiyaçları karşılamadığı ve demokratik süreçleri aksattığı düşüncesi savunulmaktadır (Erdoğan, 2004, s. 82). Yerelleşme ve demokrasi ilişkisi kurularak eğitimde yerelleşme sürecinin yerel öncelikleri daha iyi yansıtabileceği, katılımı teşvik edeceği ve eğitimin kapsamını ve kalitesini geliştireceği varsayılmaktadır (McLean & King, 1999, s. 52).

Eğitimde yerelleşmenin eğitim konusunda alınan kararlar için geniş bir katılım mekanizması kuracağı varsayıldığından "eğitim uygulamalarının denetlenmesinde de çok yönlü, dengeli ve etkili bir kontrol mekanizması[nın] geliş[mesi]" gerektiği ifade edilmektedir (Erdoğan, 2004, s. 83). Böylece eğitim bakanlıklarının okulları izleme ve denetleme kapasitesinin zayıf olduğu durumlarda, bu sorumlulukları yerel birimlere devretmesinin, okulun performansını ve hesap verebilirliğini artırabileceği varsayılarak (Burki vd., 1999, s. 54) eğitim yönetiminin ekseni merkezi yönetimden okula kaydırılmaktadır.

Eğitimde yerelleşme, eğitimin piyasada bir meta unsuru olarak görülmesine de yol açmaktadır. Eğitim birimlerinin sürekli değişken durumdaki ekonomik koşullara daha iyi uyum sağlayabileceği ve özellikle serbest piyasa mekanizmasına göre işleyen ekonominin gereksinimlerine göre bilgi ve becerinin eğitimde yerelleşme yoluyla daha kolay karşılanabileceği savunulmaktadır (Erdoğan, 2004, s. 84). Böylece bilgi ve beceriye araçsal rol tanımlanarak piyasanın işlerlik kazanacağı ve küresel eğitim toplantılarına paralel olarak kalkınmanın gerçekleşeceği varsayılmaktadır.

Eğitimde yerelleşme ile eğitime daha fazla yerel kaynak ayrılabileceği; okullar arasındaki rekabetin artacağı ve böylece eğitim hizmetlerinin daha iyi sunulabileceği varsayılmaktadır (Erdoğan, 2004, s. 84). Kamu harcamalarının azaltılmasını içeren finansal odaklı reformların yön verdiği bu düşünceyle eğitimde yerelleşmenin topluluk/yerel finansmanı ile eğitim maliyetlerini düşüreceği, merkezi yönetimlerin mali yüklerinden kurtulacağı iddia edilmektedir (UNESCO, 2005, s. 13). Eğitimde yerelleşmenin başka bir gerekçesini -ilerleyen sayfalarda anlatılan- "özünde 'etkili okul' teorisi ve bağımsız, kendi kendine yeterli olabilen okullar kurma girişimleri" (Balcı Bucak, 2000, s. 50) bulunan okul merkezli yaklaşımların oluşturduğu ifade edilmektedir.

1.3.2.3.Eğitimde Yerelleşmenin Türleri

Yetkilerin kime ve nasıl aktarılacağı bir soru(n) olarak eğitimde yerelleşme tartışmalarının başında yer almaktadır. Ana akım yerelleşme yaklaşımında eğitimde yerelleşmenin, her biri farklı özelliklere sahip ve yerelleşme derecesine göre ayrılan farklı biçimleri tartışılmaktadır: Eğitimde yetki genişliği (educational deconcentration), eğitimde yetkilendirme (educational delegation) ve eğitimde yetki devri (educational devolution), eğitimin piyasalaşması (marketization of education) ve okul merkezli yönetim (school-based management). Bu yerelleşme biçimlerinin, artan güçlülük derecelerine göre eğitimde merkeziyetçilikten uzaklaşmayı sağladığı savunulmaktadır.

1.3.2.3.1. Eğitimde Yetki Genişliği, Eğitimde Yetkilendirme ve Eğitimde Yetki Devri

Baskın yerelleşme yaklaşımına göre *eğitimde yetki genişliği*, karar verme sürecinin eğitim bakanlığı merkez örgütünden aynı hiyerarşideki bölgesel/yerel birimlerine veya merkezi yönetimin yerel birimlerine aktarılmasını ifade etmektedir (Gershberg, 2005, s. 4)[28]. Bu durumun doğal olarak, bu birimlere hem personel alımı, değerlendirilmesi ve teşvik edilmesi hem de bütçelerin tahsisi açısından daha fazla serbestlik verilmesini gerektirdiği ifade edilmektedir. Bunun yanında öğretmenler ve diğer okul personeline dair yönetsel konuların yerelleşmesinin de mümkün hale geldiği belirtilmektedir.

Eğitimde yerelleşmenin en zayıf biçimi olduğu iddia edilen yetki genişliğinde, eğitim bakanlığının eğitim konularındaki karar alma ve politika oluşturma faaliyetinin devam ettiği dile getirilmektedir (UNESCO, 2005, s. 13). Dolayısıyla eğitimde yetki genişliği kararların ve politikaların uygulanmasıyla ilgili olarak görülmektedir (UNESCO, 2005, s. 13). Yaklaşıma göre, eğitimde yetki genişliğinde, eğitim sistemini yöneten kişiler bakanlığın temsilcileridir, bakanlık adına hareket ederler ve ona karşı

[28] Gershberg, A. I. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey:Guideposts From International Experience künyeli kaynak, Dünya Bankası'na ait bir çalışmadır.

sorumludurlar (Florestal & Cooper, 1997, s. 2). Ana akım yaklaşıma göre, merkezi yönetimin yetki yoğunlaşmasının azaltılması gerekçesiyle taşra birimlerine yaptığı eğitime dair yetki aktarımı bu yerelleşme biçimi kapsamında görülmektedir. Örneğin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nın yoğunlaşmayı azaltmak için anayasa kapsamında il düzeyinde yetki aktarımı yapması ana akım yaklaşımda eğitimde yerelleşme olarak adlandırılmaktadır.

Eğitimde yetkilendirme, eğitim bakanlıklarının merkez örgütü veya nadir durumlarda yerel yönetimlerin eğitim birimleri tarafından okul müdürlerinin ya da okul konseylerine istenildiği zaman geri alınabilen yetki verilmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Gershberg, 2005, s. 4). Eğitimde yetkilendirmede genel olarak okul konseylerinin okul müdürlerini atayabildiği, okul gelişim planlarını hazırlamaya ve onaylamaya yardımcı olabildiği ve okul harcama planlarını onaylayabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitimde yetkilendirmenin, kaynakların aktarılması ve önemli kararların verilmesine yönelik kontrolün -Amerika'da sık uygulandığı haliyle- yarı özerk bir sivil toplum kuruluşuna veya dini kuruluşa verilmesini içerebildiği ifade edilmektedir.

Yerelleşme yaklaşımına göre, e*ğitimde yetki devri*, siyasal yerelleşmenin bir parçası olabilmekte veya merkezi yönetimin/eyaletlerin eğitime ilişkin sorumluluklarını azaltmanın bir yolu haline gelebilmektedir. Bu perspektifte, eğitimde yetki devri, karar verme sürecinin eğitim bakanlığı merkez örgütünden halk tarafından seçilen bölgesel veya yerel yönetimlere aktarılmasını ifade etmektedir (Gershberg, 2005, s. 4). Endonezya'nın (eğitimde) yerelleşme sürecinde görebileceğimiz bu durumda, yetki devri yapılan birimin kendi başına hareket ederek anayasayla/kanunla verilen yetkileri yine anayasada/kanunda belirtilen coğrafi sınırlarda kullanabildiği belirtilmektedir (Florestal & Cooper, 1997, s. 3).

Yerelleşme savunusuna göre eğitimde yetki devrinde okulların yönetilmesi, öğretmen maaşları, okul müdürlerinin atanması ve bölgesel/yerel eğitim bütçelerinin tahsis edilmesi dahil olmak üzere önemli yönetim kararlarının, seçilmiş yöneticiler tarafından alınmaktadır. Fakat bazı durumlarda bu kararların alınması okullara/okul konseylerine devredilebildiği belirtilmektedir (Florestal & Cooper, 1997, s. 3). Eğitimde yetki devrinin ilk defa yapıldığı durumlarda bölgesel veya yerel yönetimlerin gelirlerinin neredeyse tamamı merkezi yönetim transferlerinden elde edildiği ve dolayısıyla mali özerkliğin sınırlandığı açıklanmaktadır.

1.3.2.3.2. Okul Merkezli Yönetim: 'Okul Düzeyinde Özerk ve Katılımlı Karar Alma'

Orijinal yazımı School-Based Management[29] olan, Türkçe karşılığı bu çalışmada okul merkezli yönetim olarak ifade edilen kavramın okul temelli yönetim/işletmecilik gibi çevirileri de kullanılmaktadır. Burada okul merkezli yönetim çevirisinin kullanılması, modelin bir eğitim yönetim yaklaşımı olarak benimsenmesinden değil, kendisini ideal bir eğitim yönetim biçimi olarak kabul ettirme çabasından kaynaklanmaktadır. Anglo-Sakson yazında 'administration' yerine sıkça kullanılan 'management' kelimesi özü itibariyle işletmeci bir yaklaşımı ifade ediyor olsa da yönetimi anlatan bir ifade olarak kullanılmaktadır. SBM modeli de eğitim yönetiminin odağından merkezi yönetimi alıp okulu odağa çektiği için Türkçe karşılığının okul merkezli yönetim olarak kullanılması uygun görülmektedir.

Ana akım yerelleşme yaklaşımına göre, okul merkezli yönetim (School-Based Management), eğitimde yerelleşmenin türleri arasında yer almaktadır. SBM, devletlerin eğitim politikalarını dönüştürücü nitelikte GERM tarafından yoğun olarak tavsiye edilmektedir. Merkezi yönetimlerin eğitimin planlanmasına, politika yapımına ve denetleme işlevlerine yönelik "etkinsizlik, verimsizlik, ve kalite eksikliği" bakış açısı,

[29] Kavram İngilizce'de Site-Based Management olarak da kullanılabilmektedir.

okulun kendi kaynaklarını yöneten, yönetsel ve mali özerkliğe sahip birimler olarak yeniden yapılandırılmasını gerekli görmektedir. Bu bakımdan GERM'in özellikleri, beslenme kaynakları, amaç ve hedefleri ile reform yaklaşımları SBM'nin uygulanmasını gerekli görmektedir. Dolayısıyla bu kısımda -tezin iddiası da dikkate alınarak- okul merkezli yönetim geniş olarak ele alınmaktadır.

Okul merkezli yönetim, eğitim yönetiminin yönünü makro perspektiften mikro perspektife doğru çeviren bir yaklaşıma sahiptir. Bu bakımdan devletin ya da merkezi yönetimlerin eğitim yönetimindeki rolünü ve işlevlerini sınırlayarak, (yeni) kamu işletmeciliği ile Anglo-Amerikan versiyonu olan 'girişimci ruh doğrultusunda devleti yeniden icat etme' gibi kuramsal açıklamaların etkisiyle sorgulayıp dönüştürme eğilimine girmektedir. Bu da SBM'yi örgüte odaklanan, örgütsel yaklaşımla eğitim yönetiminin biçimlendirildiği bir yaklaşıma büründürmektedir. "İyi okullar bir işletme gibi çalışır"[30] düşüncesi çerçevesinde özel sektör/işletme temelli yaklaşım ve teknikleri kullanarak kalite arayışı içine girmekte tıpkı bir özel sektör birimi gibi hareket edilmesini önerebilmektedir.

1.3.2.3.2.1.Okul Merkezli Yönetimin Tanımı ve Kapsamı

Baskın yaklaşıma göre okul merkezli yönetim, yukarıdaki yetki aktarım biçimlerinin aksine karar alma yetkisinin eğitim bakanlığı merkez örgütünden ya da hiyerarşisinde bulunan eğitim birimlerinden okullara/okul konseylerine doğrudan yetki aktarılmasını ifade etmektedir. Bu karar alma yetkisinin dar anlamda finansal eksenli; geniş anlamda ise müfredat, personel ve tesisler ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Caldwell & Spinks, 2005, s. 4). Okulların, merkezi yönetim tarafından belirlenen politikalar, hedefler ve öncelikler doğrultusunda çalışmaya devam ettiği fakat genel olarak bir öz yönetim ölçüsü oluşturmak amaçlandığı ifade edilmektedir (Caldwell & Spinks, 2005, s. 4).

[30] 2001-2005 yılları arasında Amerika Eğitim Bakanı olarak görev yapan Roderick Raynor Paige'in Ford'un işletme yaklaşımıyla okulları karşılaştırdığı değerlendirmesinde yer almaktadır (Au, 2008, s. 51).

Bu baskın eğitimde yerelleşme türü, devleti 'düzenleyen ve denetleyen' konumuna getirmektedir. Buna göre, SBM okul düzeyinde alınan kararların yerel, eyalet veya ulusal politikalar ve kılavuz ilkeler çerçevesinde alınmasını ve siyasal olmaktan ziyade yönetsel olmasını ifade etmektedir (Caldwell & Spinks, 1992, s. 4). Okul merkezli yönetim kapsamında bazı konuların yerelleştirildiği iddia edilmektedir (Caldwell & Spinks, 2005, s. 4): *Bilgi* (müfredatla ilgili kararların yerelleştirilmesi), *teknoloji* (öğretme ve öğrenme araçlarıyla ilgili kararların dağıtılması), *güç* (karar verme yetkisinin yerelleştirilmesi), *malzeme* (tesis, malzeme ve teçhizat kullanımı), *insanlar* (eğitim ve destek personeli ile yöneticiler), *zaman* (okul zamanına ilişkin kararlar), ve *finans* (mali sorumluluklar).

Okul merkezli yönetime zemin hazırlayan uygulamaların 1960'lı yıllara kadar gittiği görülmektedir.[31] 1980'li ve 1990'lı yıllarda Anglo-Sakson ülkelerde yasal düzenlemelerle hayata geçen SBM, Dünya Bankası'nın küresel eğitim hedefleri ve eğitim stratejileri doğrultusunda verdiğini ifade ettiği desteklerle Latin Amerika, Güney Asya, (Kuzey) Afrika, Avrupa, Orta Asya, Doğu Asya, Pasifik, Ortadoğu ülkelerine yayılmıştır. Dünya Bankası'nın küresel eğitimde üstlendiğini iddia ettiği rolü dikkate alındığında çok sayıda 'gelişmekte olan' ülke, okul yöneticilerini ile öğretmenleri güçlendirmek ve mesleki gelişimlerini artırmak; okulun sahiplenilmesini sağlamak gerekçesiyle SBM reformlarını uygulamaya koymaktadır (World Bank, 2008, s. 1). Tez çalışması kapsamında ise sosyo-ekonomik ve siyasal örgütlenme biçiminin bir yansıması olarak Amerika'da; toplumsal, ekonomik ve siyasal krizleri aşmanın bir aracı olarak Dünya Bankası'nın desteğiyle Endonezya'da yürürlüğe konulduğu ve Türkiye'de benimsenip yürürlüğe konulması için eğilimlerin/girişimlerin olduğu görülmektedir.

[31] Hatta daha öncesinde tekil çalışmalar olduğu söylenebilir. P.A. Walker, 1907 tarihli makalesinde "özyönetim, toplumun çıkarlarına en iyi şekilde, bireylerin politikalara katılımıyla hizmet edildiği demokratik ilkeye dayanır." (s.452) düşüncesiyle okulda özyönetim ile okulun, yaşamın gerçek bir parçası haline getirilebileceğini; güçlü ve asil vatandaşlar yetiştirebileceğini belirtmiştir.
P.A. Walker, Self-Government in the High School, *The Elementary School Teacher*, Vol. 7, No. 8 (Apr., 1907), pp. 451-457.

Ülkeler	Tarih	Amaç
A.B.D. (Şikago, Florida, Virginya, New York ve diğerleri)	1970'ler ve 1980'ler	Çoğu reform etkinliği/verimliliği artırmaya, öğretmenleri güçlendirmeye ve toplumu okullara dahil etmeye çalıştı. Bazı reformlar (Chicago gibi) öğrenci başarısını artırmayı açık bir hedef haline getirdi.
Birleşik Krallık	1988	Okullara finansal özerklik vermek, okulun etkisini artırmak.
Hong Kong	1991	Hesap verebilirliği, katılımlı karar almayı ve okul etkisini artırmak.
Tayland	1997	Eğitim kalitesini ve ülkenin rekabet gücünü artırmak.
Meksika (PEC)	2001	Okullara daha fazla özerklik vererek eğitimin kalitesini artırmak.

Tablo 2: Okul Merkezli Yönetim Reformlarında Öne Çıkan Bazı Ülkeler (World Bank, 2008, s. 10)

SBM, Dünya Bankası ve OECD'nin yaklaşımlarına paralel olarak, okulun toplumla bütünleşmesini sağlamak, küreselleşen dünya ve ekonomi için artan bir talebe uyum sağlayacak şekilde yapılandırılmasını gerçekleştirmek ve bilgi birikimi yerine yaşam boyu öğrenme davranışını öne çıkarmayı savunmaktadır (Vally & Daud, 2015, s. 699). Eğitimde değişimi piyasa ile ilişkilendiren SBM modeli, kendi kendini yöneten okulların eğitim piyasasının hızla değişen ortamına ve yeni reform girişimlerine bağımsız ve hızlı bir şekilde uyum sağlamasını beklemektedir (Troman, 1997, s. 345). Bu beklentiler doğrultusunda okul merkezli yönetim hızla küresel eğitim reformu dalgasının merkezi haline getirilmiştir (Herman & Herman, 1992, s. 261). SBM'nin, güç dengesini merkezi yönetimden okul örgütüne kaydıran bir reform olarak yayıldığı ifade edilmektedir (Briggs & Wohlstetter, 2003, s. 352).

SBM konusundaki tartışmalar, yaklaşımın örgüt kuramları ile işletme teknik ve ilkelerini esas alarak (Herman & Herman, 1992, s. 262) eğitimde yerelleşme çerçevesinde 'etkili okul' araştırmaları[32] sonucunda geliştirildiğini belirtmiştir (Abu-

[32] Yerelleşme hareketinin özünde "etkili okul" teorisi ve bağımsız, kendi kendine yeterli olabilen okullar kurma girişimleri vardır. Bu hareketler kişisel gelişimi sorumluluğu ve okulun problem çözmedeki kapasitesini artırmaya yöneliktir. Kişisel yerelleşme daha küçük örgütsel birimler yaratılması merkezi ofis personelinin daha modern, etkili hale getirilmesi, hiyerarşinin ve kırtasiyeciliğin azaltılması, sorumluluğun artırılması, "yerel kontrol" tesis edilmesi ve "paylaşımlı karar verme mekanizması"nın yaratılması gibi faklı eylemleri dile getirmektedirler. Bazı yerelleşme planları müdürleri okullardaki yeni bir otorite mevkiine getirirken diğerleri öğretmenlerin ademi merkeziyetçi okullarda yönetim açısından daha aktif rol alabileceğine güvenmektedirler. Bazıları velilerin ve toplumun yönetime katılması

Duhou, 1999, s. 27).[33] Okul merkezli yönetim, 1980'li ve 1990'lı yıllarda okulların özerkliğe sahip olması gerektiğini öne süren bir okul reformu hareketi olarak tartışılmıştır (Erbes, 2006, s. 827). SBM savunucuları topluluk çıkarlarını dikkate alan ve onları içine alan bir karar alma sürecinin öğrenciler için daha iyi bir eğitim hazırlayacağını düşünmüşlerdir (Erbes, 2006, s. 830). Bu kişiler neoliberal politikalar ekseninde devletlerden şunları talep etmişlerdir (Aktaran Astiz vd., 2002, s. 70):

- Demokratik, verimli ve hesap verebilir olmak,
- Topluma ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı olmak,
- Okul reformunun etkinliğini geliştirirken öğretmenleri, velileri ve eğitim topluluğundaki diğer kişileri güçlendirmek,
- Rekabet yoluyla okul kalitesini artırmak ve öğretmen maaşları için mevcut fonları artırmak.

Eğitimde yerelleşme yaklaşımına göre, okul merkezli yönetim, okulların yerinden yönetilmesine ve merkezi yönetimin politika, strateji ve standart geliştirmesine dayanan bir eğitim reformu yaklaşımıdır. SBM modeli (ve savunucuları) eğitim yönetiminde geleneksel/klasik yaklaşımı benimsememektedir. Merkeziyetçi ve hiyerarşik olarak olumsuzlanan yapının yerine yeni bir kültürel zihniyetin oluşması gerekli -hatta zorunlu- görülmektedir (Abu-Duhou, 1999, s. 20). İşletme kökenli ilkelere sahip olan yeni yaklaşım, karar alma yetkisinin merkezi yönetimden alınıp okul düzeyine bırakılarak iç ve dış paydaşların katılımıyla özerk bir karar alma sürecini ve yerel düzeyde yönetişim yapısını savunmaktadır. Bu haliyle SBM, 'katalizör yönetim' anlayışını benimseyerek okul örgütünü işleten/yöneten konumuna getirmeyi amaçlamaktadır.

SBM tartışmalarına göre, okulun yetkilerinin artırılması/merkezi yönetimin yetkilerinin azaltılması ve çevrenin gereksinimlerinin karşılanması düşüncesi ile öğrenci

konusunda yoğunlaşırken, bir başkası da personel sayısında azaltmaya giderek gelişme hedeflemektedir. Ancak bir okul sisteminde öğretmenlerin, sendikaların, velilerin, toplumsal kuruluşların, müdürlerin, okul yönetiminin, yöneticilerin ve merkezi büroların oynayacakları roller üzerinde anlaşma olamamaktadır. Yerelleşmiş bir sistemdeki okul için en önemli konu karar vermenin kontrolüdür. Bu tür okulu kim kontrol edecektir? Konu karar vermenin demokratik karar verme ve resmi güç paylaşımının öğretmen, veli ve yöneticiler tarafından yapılmasıdır (Balcı Bucak, 2000, s. 50).

[33] Abu-Duhou, I. (1999). School-Based Management künyeli kaynak UNESCO'ya ait bir çalışmadır.

merkezli eğitim-öğretim yaklaşımı okul merkezli yönetimi doğurmuştur.[34] Yönetsel esneklik ya da yönetme hakkı talep eden okul merkezli yönetimin en basit anlamıyla karar alma sürecinin okul düzeyinde işlemesi anlamına geldiği belirtilmektedir. Karar alma yetkisinin yeniden dağılımına dayandığı ve özerk okulları temel aldığı açıklanmaktadır (Aytaç T. , 1999, s. 71). Hizmet sunumu yerine hizmeti sunma yetkisinin verilmesini benimseyen yaklaşıma göre, okulun, kendisini ilgilendiren kararları okuldaki aktörler ve çevresi ile birlikte alması beklenmektedir.

SBM, okulun çevresi ile olan ilişkisinin güçlendirilmesi, yönetimde etkinliğin artırılması ve merkezi yönetimin okullar üzerindeki otoritesinin azaltılması savunularına dayandırılmaktadır (Güçlü, 2000). 'Merkezkaç' yönetimi benimseyen SBM'nin, insan ve örgütü bir arada ele alan, merkezi yönetimden belirli ölçülerde bağımsız hareket eden ve okul düzeyinde sorumluluğu gerektiren bir anlayışı getirdiği iddia edilmektedir (Yalçınkaya, 2004, s. 22). Fakat merkezi yönetimin kontrolünden uzaklaştıkça okulda öğretmenler ve 'kaynaklar' üzerinde kontrolü ve gözetimi artırdığı belirtilmektedir. "Yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde yoğunlaşmasına dayalı olan bir uygulama" olarak nitelendirilen SBM (Erdoğan, 1996, s. 26), merkezi olarak belirlenen hedefler, politikalar, müfredat, standartlar ve hesap verebilirlik çerçevesinde yetki ve sorumlulukların sistematik ve tutarlı biçimde yerelleşmesi anlamında kullanılmaktadır (Caldwell, 2009, s. 55).

Okul merkezli yönetimde bütçe, personel alma ve işten çıkarma ve müfredat/eğitim programı hazırlama alanlarında merkezi yönetimin yetkilerinin okul örgütüne bırakıldığı ifade edilmektedir (World Bank, 2008, s. 2). Bunun yanında ders kitaplarının seçilmesi/hazırlanması, gerekli ekipmanların sağlanması ve öğretmenlerin performanslarının izlenmesi ve değerlendirilmesi yetkilerinin de okul toplumunun

[34] Okul merkezli yönetimde merkezileşme ve yerelleşmenin gerilim içinde olduğu ifade edilmektedir: Bir yandan merkezi yönetimin denetim, tekdüzelik ve verimlilik arzusu diğer yandan yerel dinamiklerin özgürlük, farklılaşma ve ihtiyaçların karşılanması talebi (Caldwell, 2005, s. 4).

üyelerine (okul çevresi, okul yöneticisi, aileler ve öğretmenler) bırakıldığı açıklanmaktadır (World Bank, 2008, s. 2). Bu aktörlerin bir araya gelerek okulda kurul/komite tipi örgütlenme meydana getirdiği ve karar alma sürecinin katılımla gerçekleşmesini sağladığı belirtilmektedir. Okulların, özerklik doğrultusunda bu süreci yöneterek okulun işletilmesini gerçekleştirdiği dile getirilmektedir.

Öğrencinin akademik başarısının yükselmesi, okul örgütünün sorumluluğunun artması, okulun yetkilendirilmesi ve siyasal fayda (okul çevresinin dahil olması) SBM'nin temel varsayımlarını oluşturmaktadır (Aytaç T. , 2013, s. 18-20). SBM'nin, eğitim yönetiminde değişime vurgu yapan yaklaşımlardan öğrenci başarısına odaklanarak farklılaştığı savunulmaktadır (Şahin S. , 2003, s. 589). Okula sorumluluk verilerek etkinlik, verimlilik, hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde yönetilmesi öngörülmektedir (Bülbül vd., 2013, s. 2107). Okulun yetkilendirilmesi ile güçlü ve katılımcı bir yönetimin ve okul kültürünün amaçlandığı ifade edilmektedir (Aytaç T. , 2013, s. 20). 'Müşteri odaklı yönetim' çerçevesinde okul çevresinin, okul yönetimine dahil olmasıyla okulu daha fazla sahiplenecekleri iddia edilmektedir.

Dünya Bankası'na göre SBM'nin uygulanabilmesi için farklı modeller bulunmaktadır: Yönetsel kontrollü, mesleki kontrollü, topluluk kontrollü ve dengeli kontrollü modeller (Dünya Bankası, 2014a, s. 4). Bu yaklaşıma göre, -Türkiye'de Eğitim-Bir-Sen ve Türk Eğitim-Sen'in benimsediği- yönetsel kontrollü SBM, hesap verebilirliği sağlamak için yetkinin okul yöneticilerine bırakılmasını; mesleki kontrollü SBM ise temel karar verme yetkisinin öğretmenlere ait olduğu modeli ifade etmektedir (Dünya Bankası, 2014a, s. 4). Öte yandan, Endonezya'da görülebileceği gibi, topluluk kontrollü SBM, karar verme yetkisinin bir kurul aracılığıyla velilere ya da yerel topluluğa devredilmesi, dengeli kontrollü SBM ise karar verme yetkisinin veliler ve

öğretmenler arasında paylaştırılması anlamına gelmektedir (Dünya Bankası, 2014a, s. 4). Bu türlerin farklı aktörler tarafından çeşitli amaçlarla kullanıldığı açıklanmaktadır.[35]

1.3.2.3.2.2.Okul Merkezli Yönetimin Boyutları

'Yeni öğrenme paradigması'nı benimseyen ve uygulayan okul merkezli yönetim, Türkiye'nin 1990 yılında tanıştığı öğrenci merkezli eğitim-öğretim anlayışına odaklandığını ifade etmektedir. Bu durum okul merkezli yönetimin farklı boyutlarının oluşmasına ya da ön plana çıkmasına neden olabilmektedir. Okul liderliği, okulun iç ve dış paydaşlarının katılımı, okul gelişim süreci, okul bütçesi, okul performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi SBM modelinin boyutları olarak tartışılmaktadır.

Küresel eğitim reformu hareketinin eğitim kaynaklarının daha iyi yönetimi çerçevesinde okul merkezli yönetimde *okul liderliğinin* önemli yer tuttuğu dile getirilmektedir. Okul liderliğinin, öğretmenlerin motivasyonlarını ve kapasitelerini, okul iklimini ve çevresini etkileyerek okul sonuçlarının iyileştirilmesini; eğitimde verimliliğin ve eşitliğin artırılmasını amaçlayan bir yaklaşım olduğu iddia edilmektedir (Pont vd., 2008, s. 9). Klasik okul yöneticiliğinin yaşadığı sorunların boyutunun okul liderliği yaklaşımının bir politika önceliği olmasına neden olduğu belirtilmektedir (Pont vd., 2008, s. 9). Yeni Kamu İşletmeciliği yaklaşımının ve OECD'nin ölçme ve değerlendirme anlayışının etkilerinin görüldüğü yaklaşıma göre, okulun etkili ve sürekli gelişimi için okul liderlerinin dört alanda sorumluluk üstlenmesi gerektiği belirtilmektedir: Öğretmen kalitesinin gelişimini desteklemek ve ölçmek, amaç belirlemek, değerlendirme yapmak ve hesap verebilir olmak, stratejik finansal ve insan kaynakları yönetimi, diğer okullarla işbirliği yapmak (Pont vd., 2008, s. 10).

[35] Devletler okulların hesap verebilirliğini arttırmak ve yönetsel etkinliği artırmak, yerel okul kurulları öğrenci başarısını yükseltmek, öğretmen sendikaları öğretmenleri güçlendirmek ve yerel topluluklar aileleri yönetime dahil etmek gerekçeleriyle SBM'yi uygulanabilir görmektedirler (Briggs & Wohlstetter, 2003, s. 351). Küresel eğitim reformu hareketinin öncüleri olan uluslararası kurumlar ise bilgi ve becerinin okulda geliştirilip eğitimin kalkınma için bir araç konumuna getirilmesi için uygulanmasını istemektedirler.

Türkiye'de Okul Gelişim Modeli (Planlı Okul Gelişimi) uygulamasında gerçekleştirilmeye çalışılan okul liderliği, bürokratik yaklaşımın aksine, politika yapıcıların ve okul kurullarının desteği ile okulun stratejik yönetim yaklaşımı -*vizyon, misyon, amaç, strateji ve değerler*- doğrultusunda yönetilmesini ve yönlendirilmesini savunmaktadır. Okulun bütçesini yöneten okul lideri (okul müdürü), GERM'in eğitimde standardizasyon yaklaşımında yer alan, öğrencilerin öğrenme başarılarından, okul performansının geliştirilmesinden, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminden, öğretimsel liderlikten iç ve dış paydaşlara karşı sorumlu tutulmaktadır. Bu konularda paydaşların bir araya gelmelerini ve işbirliğini sağlayarak okulun 'verimlilik ideali' doğrultusunda yönetilmesini gerçekleştirme görevi verilmektedir. Eğitim yönetimini örgüt yönetimine indirgeyen SBM modeline göre, okul liderliği, okul-çevre ilişkisini güçlendirerek çevrenin kaynaklarının okula yönlendirilmesini; okulun, çevrenin övünç kaynağı haline gelmesini sağlamaktadır.

Okul merkezli yönetimde, iç ve dış paydaşlar ayrımı yapılarak yönetsel gücün merkezi yönetimden 'yeni ortaklara' verildiği bir yönetişim mekanizması kurulmaktadır. *Okulun iç paydaşlarının katılımı* SBM'nin başka bir boyutu olarak sunulmaktadır. *Öğrencilerin*, SBM modelinde haklarının ve sorumluluklarının farkında oldukları varsayılmakta ve okul yönetimine katılmaları beklenmektedir. Öğrenciler, başarı ve performanslarından sorumlu tutulmaktadırlar. *Veliler*, eğitim-öğretim sürecinde bir yardımcı lider, ortak ve sorumluluk sahibi kişiler olarak okulun geliştirilmesinden ve öğrencilerin başarısından sorumlu tutulmaktadır ve okul yönetimine katılmaları beklenmektedir. Velilerin okul ve öğretmen ile güçlü işbirliği içinde olması ve öğrencinin gelişmesi için gerekli eğitim ortamının oluşmasına destek vermesi talep edilmektedir. Ayrıca velilerden, sadece kendi çocuğunu düşünmek yerine "bütün çocuklar için en iyisi nedir?" yaklaşımı ile hareket etmeleri istenmektedir (Aytaç T. , 2013, s. 90).

Öğretmenlerin, SBM modelinde klasik öğretmen merkezli öğretim yöntemleri yerine öğrenci merkezli eğitim-öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri talep edilmektedir. Küresel eğitim reformu hareketinin rekabete dayalı reform yaklaşımı ve 'verimlilik idealine' inanan yetişmiş işgücü gereksinmesi doğrultusunda SBM, öğretmenlerin, sürekli meslek gelişim çabası içinde olmalarına ve kapasite geliştirmesine ihtiyaç duymaktadır. Eğitim öğretim sürecini devam ettirebilmeleri için olumlu çalışma şartları, teşvikler ve motivasyon sağlayan görevlerin oluşturulması gerektiği dile getirilmektedir (Geauwe, 2004, s. 11). Öğretmenin, -Türkiye örneğinde özellikle Öğretmen Akademisi Vakfı tarafından savunulan- 'öğrenen ve demokratik lider' olarak sürekli gelişen ve değişen eğitim-öğretim yaklaşımlarını takip etmesi ve öğrencilere aktarması savunulmaktadır. SBM, öğretmenlerin müfredat oluşturma, program hazırlama ve ders kaynakları seçme, okul çevre ilişkisi sürecinde aktif katılımı ile uygulamalarında özerklik ve sorumluluk gerektiğini varsaymaktadır. Okul yöneticilerine yardımcı olarak okulu sahiplenmeleri ve okul iklimini geliştirmeleri; meslektaşlarına rehberlik ve danışmanlık yapma ve öğrencilerin performanslarından sorumlu olma bilincini taşımaları misyonu yüklenmektedir.

SBM modeline göre, o*kulun dış paydaşları* okul merkezli yönetimin önemli bir unsurunu yani "üçüncül müşterileri" oluşturmaktadır (Aytaç T. , 2013, s. 88). Okulun çevresinin eğitim hakkındaki düşünceleri/eleştirileri, okulu çevrenin ihtiyaçlarına göre uyumlu hale getirebilme, çevrenin kaynaklarından yararlanma ve yönetimin vatandaşlarca sahiplenilmesi varsayımları okul çevresini SBM modelinde önemli bir yere koymaktadır. Okul hakkında çevreyi bilgilendirmek, çevrenin okula güvenini artırmak, işbirliğini gerçekleştirmek, çevre, ev ve okulu bütünleştirmek (EARGED, 1999, s. 250) 'yerel katılım ve demokrasi' açısından önemli görülmektedir.

SBM modeline göre, okulun çevresini oluşturduğu belirtilen dış paydaşlar, okulun sürekli gelişiminden en az iç paydaşlar kadar sorumlu tutulmaktadır ve okul yönetimini

sahiplenmeleri beklenmektedir. Topluluk liderlerinin, yerel siyasi/yönetsel kurumların, sivil toplum örgütlerinin, piyasa aktörlerinin, yerel okul kurullarının çevrenin sahip olduğu kaynakları okula yönlendirerek okulun, çevrenin övünç kaynağı haline gelmesine yardımcı olmaları talep edilmektedir.

Okul merkezli yönetimde, kaynakların (bilgi, teknoloji, güç, malzeme, insanlar, zaman ve finansman) okul düzeyinde yönetilmesi gerektiği savunulmaktadır (Abu-Duhou, 1999, s. 35). SBM ile okulların, öncelikleri ve amaçları doğrultusunda kaynaklar üzerinde daha fazla denetim sağlayacağı varsayılmaktadır. Bütçe üzerinde denetime sahip olma, SBM çabalarının merkezinde konumlandırılmaktadır (Abu-Duhou, 1999, s. 35). Okul bütçesi aracılığıyla tahsis edilen ödeneklerin, gelir ve giderlerin yönetsel ve mali esneklik ile kullanılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir. SBM modeline göre, okul bütçesinin merkezi yönetim tarafından değil okul özerkliği çerçevesinde kendi kararlarını veren okul (okul müdürü ve okul kurulları) tarafından hazırlanması öngörülmektedir.

Girişimci yönetim anlayışının ve esnek istihdamın etkilerinin görüldüğü bütçe denetimi çerçevesinde okulun kendi personelini işe alması ve işten çıkarması, görev ve sorumluluk tanımları, mesleki gelişim ihtiyaçları ve eğitim programlarının denetiminin mümkün olduğu belirtilmektedir (Abu-Duhou, 1999, s. 35). Bütçe denetiminin, okula müfredat üzerinde denetim yetkisi vererek eğitim-öğretim malzemelerinin seçme ve kullanma konusunda özgürlük sağladığı ifade edilmektedir. Harcamadan çok kazanmaya (girişimci yönetim) dikkat edilerek okulda etkinlik ve verimlilik ile eğitimde kalitenin sağlanmasının amaçlandığı açıklanmaktadır. Hesap verebilirliği artırarak okulun çevresine karşı olan sorumluluğun sağlandığı dile getirilmektedir.

SBM modelinde *okul gelişim süreci* önemli bir yere konulmaktadır. Sonuçlara yönelmiş yönetim anlayışı doğrultusunda okulun uygun değerlendirme araçları ile düzenli olarak değerlendirilmesinin ve bunun kurumsallaştırılmasının gerektiği

belirtilmektedir. Düzenli değerlendirme faaliyetinde okul gelişim planı, stratejik plan ile toplam kalite yönetiminin dikkate alındığı açıklanmaktadır. Okul gelişim planı ile okulun kısa ve uzun vadeli gelişim hedeflerinin; ortak vizyona dayalı ve gelecek yönelimli bir stratejik plan ile okulun vizyonu, misyonu, amaç ve değerlerinin net olarak belirlendiği ifade edilmektedir. Türkiye'nin eğitimde yerelleşme eğilimlerinde ve adımlarında görülen ve geleceğe yönelik yönetimi öne çıkaran okul gelişim süreci, -özel sektörde olduğu gibi- toplam kalite yönetimi doğrultusunda 'iç ve dış müşterilerin' beklentilerine ve tam katılımına odaklandığını varsayarak okulun sürekli gelişimini amaçladığını belirtmektedir. Okul gelişim sürecinde, oluşturulan okul gelişim ekibinin sürecin takibi, ulusal/bölgesel planlara ve eğitim standartlarına uyum denetimi gerçekleştirdiği ifade edilmektedir.

Şeffaflık (transparency) ve hesap verebilirlik çerçevesinde *okul performansı*nın izlenmesinin ve değerlendirilmesinin gerekli olduğu dile getirilmektedir. Hem paydaşların tek tek değerlendirilmesi ve çıktıların ölçülmesi hem de okul bütçesinin ve okul performansının bir bütün halinde değerlendirilmesi SBM modelinde önemli görülmektedir. Çünkü okul merkezli yönetime göre, başarının merkezinde sonuçların ölçülebilir olması yer almaktadır (Caldwell, 2005, s. 13). Türkiye'de Okulda Performans Yönetimi Modeli olarak benzer bir uygulaması gerçekleştirilen yaklaşım, paydaşların katılımıyla çıktılara ve performansa odaklanan bir izleme ve değerlendirme sistemi geliştirilip uygulamaya konulmasına gerek duyulduğunu iddia etmektedir. Değerlendirme sonucunda okulun performans sonuçları ilan edilerek okul çevresinin okulun başarılarından kendilerini sorumlu tutmasının; eksik yönlerinin tamamlanması için adım atmasının beklendiği dile getirilmektedir.

1.3.2.3.3. Eğitimin Piyasalaşması

Neoliberal politikaların yaygınlaşmasıyla birlikte devletin rolünün ve işlevlerinin sorgulanması, devlet tarafından sunulan kamu hizmetlerinin piyasa mekanizması içinde

değerlendirilmesini gündeme getirmiştir. Bu bakış açısı eğitim hizmetlerinin devlet tarafından yerine getirilmesini etkinlik, verimlilik ve kalite çerçevesinde değerlendirip bu alanın serbest piyasa ekonomisine konu olması gerektiğini benimsemiştir. Şili özelinde Milton Friedman'ın öncülüğünde ilk neoliberal denemesi gerçekleştirilen eğitimin piyasalaşması düşüncesi, uluslararası kurumların 'liderliğinde' Anglo-Sakson ülkelerden başlayıp 'gelişmekte olan ülkelere' doğru yayılma göstermiştir.

Baskın yerelleşme yaklaşımının bir alt türü olarak incelenen eğitimin piyasalaşması ile insanların ne istediği ve onları neyin tatmin ettiği konusunda bilgi sahibi olmanın en iyi yolu olduğu iddia edilmektedir (McGinn & Welsh, 1999, s. 43). Yerelleşme savunusuna göre eğitimin piyasalaşması, devlet tarafından verilen eğitim hizmetlerinin bir piyasa metası haline gelmesini ifade etmektedir. Eğitimin piyasa mekanizması içinde yer almasıyla -Şili'nin ve Amerika'nın eğitim sisteminde öne çıkarılan- *tüketim, rekabet ve seçim* konularının gündeme geleceği iddia edilmektedir. Tüketicilerin seçim imkânına kavuşmasıyla okullar arasındaki rekabetin, yeniliğe, eğitim kalitesinin iyileştirilmesine ve verimsiz okulların piyasadan çıkmasına neden olacağı varsayılmaktadır.

Eğitimin piyasa konusu haline gelmesinin ancak üç koşulun varlığı halinde mümkün olduğu iddia edilmektedir (McGinn & Welsh, 1999, s. 44). Birincisi, verilen eğitimin kalitesi ve içeriğinde çeşitlilik olması gerekli görülmektedir. İkinci olarak tüketicilerin, eğitim seçenekleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Üçüncüsü, tüketicilerin eğitim seçenekleri arasından seçim yapabilmeleri gerektiği dile getirilmektedir. Eğitimin piyasalaşması perspektifine göre,

> …tüm devlet okulları aynı ise ve özel okullar ulusal bir müfredatı takip edip devlet okullarıyla aynı öğretmenleri kullanıyorsa piyasa yoktur. Alternatif okullar çok pahalıysa veya çok uzakta yer alıyorlarsa piyasa yoktur. Piyasa stratejisindeki 'tüketici' bireysel öğrenci ve ebeveyn/veli olmak zorunda değildir; bir topluluk, hatta bir eyalet veya eyalet yönetimi veya eğitim üreticileri arasında seçim yapan özel bir şirket olabilir. Başka bir deyişle, bir kamu eğitim sistemi içinde bir piyasa mekanizması oluşturmak, bireyler, şirketler veya yönetimler olsun tüm tüketiciler için erişilebilir olan seçim fırsatları yaratmakla mümkündür (McGinn & Welsh, 1999, s. 44).

Seçim fırsatlarının üç şekilde gerçekleştiği savunulmaktadır (McGinn & Welsh, 1999, s. 43): Birincisi, tüketicilerin çocuklarını gönderdikleri okulu seçmelerine imkân tanıyan mekanizmalar aracılığıyla olmaktadır. İkinci olarak alternatif eğitimin kamu tarafından finanse edilmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Üçüncüsü, alternatif hizmet sunumunun sivil toplum kuruluşları tarafından finanse edilmesi yoluyla olmaktadır.

Ana akım yerelleşme yaklaşımına göre, eğitimin piyasalaşması, eğitimin özelleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Bu perspektifte, eğitimin özelleştirilmesi, eğitim piyasasının oluşması için ne yeterli ne de gerekli koşuldur. Bu bakış açısında, eğitimin özelleştirilmesi, okulların özel sektör/kurumlar tarafından yönetilmesi anlamına gelmektedir (Gershberg, 2005, s. 4). Daha geniş bir yaklaşımla okulun karar alma, sorumluluk ve yönetim yetkisinin özel bir kuruluşa aktarılması anlamına geldiği ifade edilmektedir (UNESCO, 2005, s. 13). Fakat eğitimin özelleştirilmesini bu haliyle düşünmenin yanıltıcı olabildiği belirtilmektedir. Şöyle ki, eğitimin özelleştirilmesinde devleti sadece belirli eğitim hizmetlerini sunmayan ve onu özel sektöre/kurumlara bırakan aktör olarak görmemek gerektiği dile getirilmektedir.

Eğitimin özelleştirilmesi durumunda da devletin güçlü bir aktör olarak var olduğu ve sübvansiyonlarla işlevini yerine getirdiği iddia edilmektedir. Eğitimin özelleştirilmesi yoluyla özel sektör/kurumlar tarafından yönetilen, Amerika ve Şili örneklerinde rastladığımız üç tür okul biçiminin ortaya çıktığı açıklanmaktadır (McGinn & Welsh, 1999, s. 49). İlk olarak devlet tarafından sübvanse edilen, onun ilkelerine uyan ve ücret almayan; mülkiyeti özel sektöre/kurumlara ait olan ve onlar tarafından yönetilen okullar sistemde yer aldığı belirtilmektedir. İkincisi devlet tarafından sübvanse edilen, görece özerk ve ücret almayan; mülkiyeti özel sektöre/kurumlara ait olan ve onlar tarafından yönetilen okulların sisteme dâhil olduğu ifade edilmektedir. Üçüncü olarak özel sektör/kurumlar tarafından finanse edilen, yönetilen ve özerk olan okulların eğitimin özelleştirilmesi sonrasında sistemde yer aldığı açıklanmaktadır.

1.4. Kamu Hizmeti Olarak Eğitim

Devlet tarafından üstlenilen ihtiyaçlar kamusal mal veya hizmetler olarak adlandırılmakta ve tam kamusal ve yarı kamusal hizmetler olarak ikiye ayrılmaktadır (Karahanoğulları, 2004, s. 14). Başka bir deyişle, her iki niteliğe sahip olan hizmetlere acil ve zorunlu olması nedeniyle kamu hizmeti adı verilmektedir (Eryılmaz, 2018, s. 18). Eğitim, kamu maliyesi ve hizmeti tartışmalarında tam kamusal, yarı kamusal, ortak tüketim ve erdemli mal/hizmet ayrımına konu olabilmektedir. Faydası bölünemeyen, fiyatlanamayan ve kamusal faydanın olduğu tam kamusal mal ve hizmetlerin aksine eğitim faydaları bölünebilen, fiyatlandırılabilen bireysel ve kamusal faydanın olduğu yarı kamusal mal/hizmet kategorisinde ele alınmaktadır. Bu düşünce etrafında tüketimlerinde rekabetin var olduğu varsayılarak talebin oluşabildiği ve tüketimlerinin zorunlu tutulabildiği dile getirilmektedir. Talebin oluştuğu durumda arzın da oluşabileceği dikkate alındığında piyasa mekanizması içinde üretime konu olan (özel/devlet) bir eğitim yaklaşımı ortaya çıkmaktadır.

Eğitimi bir piyasa unsuru olarak gören yaklaşımın karşısında eğitimin temel bir hak olarak kamusal boyutuyla tüm insanlara ayrım gözetilmeksizin ve piyasa ilişkisi kurulmaksızın verilmesini talep eden yaklaşımlar da söz konusudur. Eğitim kamusal boyutuyla, parasız, herkesin hiçbir engel olmadan erişebileceği, adil, hakkaniyete uygun eşit bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir. Eğitimin bu boyutu, onun temel bir hak olarak görülmesini zorunlu kılmaktadır. Fakat bu yaklaşım, eğitimi araçsal olarak ele alan ve yine hak temelli olarak gören yaklaşımlardan farklılaşmaktadır.

Eğitim, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde "her insanın eğitim görme hakkı vardır" biçiminde düzenlenmiştir. En azından temel eğitimin parasız olması, teknik eğitimden herkesin yararlanması ve yükseköğretimde herkese yetenek ve başarı ölçüsünde tam bir eşitlikle açık olması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca eğitimin,

insanın kişiliğinin tam olarak geliştirmesi ve insan hakları ile özgürlüklere saygının güçlendirmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Eğitim hakkı, insan haklarının sınıflandırılmasında -Jellinek sınıflandırmasında- pozitif statü hakları arasında yer almaktadır. Bu durum, kişiye devletten yaşam düzeyini yükselten pozitif bir uygulama, bir hizmet ve yardım isteme imkanı verilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla eğitimin pozitif statü hakkı olması devletin bir şey yapmasını, kamusal sorumluluğunu doğurmaktadır. Bu bakımdan eğitim hakkı, devletin herkese, ayrım gözetmeksizin, nitelikli, parasız (laiklik talepleri de söz konusu olabilmektedir) eğitim vermesini gerektirmektedir.

Eğitimin hak olarak görülmesi, fırsat, ihtiyaç gibi kavramlardan farklılaşmaktadır. Hak olarak eğitim, insan olunduğu için sahip olunan şeyin devletten uygulanmasını talep etme imkanını doğurmaktadır. Diğer durumlarda imkanı olanların faydalanabileceği bir olgu olarak algılanmaktadır. Bu yönleriyle eğitimin fırsat ve ihtiyaç olarak görülmesi kamusal sorumluluğu dışlayan, onu piyasa mekanizmasının içine iten bir yaklaşımı ortaya çıkarmaktadır.

Devletin kamusal sorumluluk gereği eğitim vermesi, hizmet yaklaşımı ile hareket etmesini ve buna uygun örgütlenme ile finansmanı gerektirmektedir. Devletin eğitimi hizmet olarak görmesi, herkesin anayasa ve kanunlar önünde eşit görülerek, din, dil, ırk, cinsiyet vb. ayrımlar gözetilmeksizin kamusal kaynakların eğitim için herkese tarafsız biçimde sunulması anlamına gelmektedir. Bu hizmetin sunulması devlet örgütlenmesi içinde eğitim için gerekli örgütlenmenin ve imkanların sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Merkezi yönetimin bu perspektifte hareket etmesini, varsa taşra örgütlenmesini uyarlaması ve okul örgütlenmesini kamusal hizmet verecek biçimde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim faaliyetlerinin kamusallık yaklaşımı ile tasarlanması ve gerçekleştirilmesini de gerektirmektedir.

Kamu hizmeti yaklaşımı, eğitimin finansmanının devlet tarafından vergiler ile karşılanmasını (Eryılmaz, 2018, s. 18) da mecbur kılmaktadır. Devlet tarafından toplanan vergilerin, alınan katılım paylarının gerekli, yeterli ve uygun araçlarla eğitim hizmeti için kullanılması bu yaklaşımın özünde yer almaktadır. Kamusal sorumluluğun gereği olarak imkanı olan ve olmayan öğrencileri tarafsız bir biçimde eşit kabul edip ulusal gelirin uygun bir miktarının eğitim hakkından gerçek anlamda yararlanılması için kullanılması bu yaklaşımda savunulmaktadır.

1.5. Küreselleşme ve Küresel Eğitim Reformu Hareketi

Yukarı detaylı olarak anlatılan -ve kamu hizmeti olarak eğitimin karşısında konumlandırılan- baskın yerelleşme yaklaşımları, ilerleyen paragraflarda küresel eğitim reformu olarak ifade edilen hareket tarafından hem benimsenmekte hem de küresel olarak yayılmaya çalışılmaktadır. Bu yayılma durumu, bir dönem moda haline gelen küreselleşme ile yeni sağ anlayışı çerçevesinde ortaya çıkan yeni kuramsal açıklamaların etkisiyle gerçekleşmektedir. Ayrıca kamu sektörü reformlarına yansıyan bu yaklaşımların etkisiyle eğitimin küresel bir reform hareketine konu olması söz konusu olmuştur. Bu doğrultuda küresel eğitim reformu hareketini etkileyen ve yön veren küreselleşme, kuramsal açıklamalar ve ardından reform hareketi anlatılmıştır.

Küreselleşme kavramının farklı anlamları ve tanımları bulunmaktadır. Küreselleşme "politik, sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkilerin giderek küresel bir ölçekte gerçekleşmesiyle oluşan ve bireylerin yerel deneyimleri ve günlük yaşamları açısından derin sonuçları olan süreç" (Bilton , ve diğerleri, 2009, s. 44) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka yönüyle küreselleşme, insanların "giderek artan biçimde tek bir dünya içinde yaşadığı… bireylerin grupların ve ulusların birbirine bağımlı hale geldiği olgusuna gönderme" (Giddens, 2012, s. 83-84) olarak ifade edilmektedir. "Karmaşık bir birbirine bağlılık ağının ortaya çıkması" olarak tanımlanan küreselleşmenin, "yaşamlarımızın

bizden çok uzakta meydana gelen olaylar ve alınan kararlar tarafından giderek daha fazla şekillendiği" (Heywood, 2019, s. 293) dile getirilmektedir.

"Kaygan ve anlaşılması zor" bir kavram olarak nitelendirilen küreselleşmenin çok boyutlu, birbirine bağlı olma durumunu anlattığı açıklanmaktadır (Heywood, 2019, s. 293-294). "Artan mekânsal ayrım, ayırma ve dışlama" ile nitelendirilen (Bauman, 2012, s. 9) ve "bir merkezin, bir kontrol masasının, bir yönetim kurulunun, bir idari büronun yokluğu" (Bauman, 2012, s. 64) anlamında kullanılan küreselleşme "coğrafi mesafenin ve ulus devletler arasındaki gibi teritoryal sınırların öneminin azalması (Heywood, 2019, s. 293)" olarak ifade edilmektedir.

Küreselleşmenin farklı etkenlerle artan etki gösterdiği dile getirilmektedir (Giddens, 2012, s. 103). Birincisi Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Amerika'nın tek güç haline gelmesi farklı yönetim biçimlerinin gelişmesiyle ülkelerin birbirine yakınlaşmasıdır. İkinci olarak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki artışın bilginin yayılmasını kolaylaştırdığı ve "küresel bir bakış açısı" oluşturmasıdır. Üçüncü olarak uluslararası şirketlerin piyasaları "üretim ve tüketim ağları" oluşturarak birbirine bağlamasıdır.

"Kaotik bir kavram" olarak ifade edilen (Jessop, 2005, s. 268) küreselleşme, ekonomik, kültürel ve siyasal biçimlerine ayrılabilmektedir. Ekonomik küreselleşme, iletişim ve ulaşım maliyetlerinin büyük ölçüde azaltılması ve malların, hizmetlerin, sermayenin, bilginin ve insanların hareketliliğin önündeki "yapay" engellerin kaldırılmasıyla daha fazla yakınlaşma sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Stiglitz, 2002, s. 9). Kültürel küreselleşme ise bilginin, metaların ve görüntülerin kültürel farklılıkları "düzleştirme" eğilimine girerek küresel bir akış gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir (Heywood, 2019, s. 296). Bu durum Ritzer'in "Mcdonaldlaştırma" olarak ifade ettiği "dünyanın etkilere kapalı görünen kurum ve kısımlarına yayılarak değiştirilemez bir süreç olması" anlamında da tanımlanmaktadır (2011, s. 23).

Öte yandan siyasal küreselleşme "uluslararası kurum ve kuruluşların ve genel olarak ulus ötesi siyasi güçlerin artan önemi" olarak açıklanmaktadır (Heywood, 2019, s. 152). 1945 sonrasında ortaya çıkan uluslararası kurumlar küreselleşme sürecinin dünyanın pek çok ülkesine yayılmasının aracı olarak görülmektedir (Castells, 2008, s. 175). Bu kurumların kendi iradelerini tek bir ulus devlette değil birden çok ülkede benimsetebildikleri belirtilmektedir. Farklı bir bakış açısı ile küreselleşmenin, "temsili demokrasi ve demokratik hesap sorulabilirliğin (accountability) erozyona uğraması" sonucuna yol açtığı vurgulanmaktadır (Şaylan, 2016, s. 214).

Küreselleşme olgusu, artan etkisi ve üç farklı biçimi ile dünya çapında hızlı bir etkileşime ve devletlerin siyaset/yönetim, hukuk, toplum, kültür ve ekonomi alanlarında kapsamlı dönüşümlerine yol açmıştır. Bu alanlarda ortaya çıkan dünya çapındaki yenilikler/değişiklikler, ulaşım ve teknoloji imkânlarının artmasıyla ya da küresel kurumsal aracılarla (çok uluslu şirketler ya da uluslararası kurumlar) dünya geneline hızlı bir şekilde yayılmıştır. Küreselleşme, "deregüle edilmiş kapitalist bir finansman pazarının dünya ölçeğinde işlerlik kazanması, internet ve küresel ağlar, küçülen zaman ve uzay boyutları, egemen devletin dönüşümü, yeni ve çok güçlü ekonomik aktörlerin ortaya çıkışı… gibi sonuçlar" ortaya çıkarmıştır (Şaylan, 2016, s. 214). Küreselleşme beraberinde ulusal sınırları aşan yapılar, süreçler ve değerler getirmiştir. Küreselleşmenin çeşitli şekillerde kültürel homojenliğe doğru kaçınılmaz bir ilerlemeyi temsil ettiğini ileri süren, "dünya siyasetine" yol açabilecek bir güç karşısında ulus devletleri modası geçmiş olarak gösteren ve bilgi teknolojisinin karşı konulamaz büyümesini yansıttığına dair genel bir kanı hakim olmuştur (Dale, 2000, s. 427).

Küreselleşmenin olumlu olarak ifade edilen etkilerinin yanında olumsuz etkileri de söz konusu olmuştur. Küreselleşme ile ekonomi politikaları öne çıkarken ve bu politikalar pek çok devlet tarafından gönüllü ya da zorunlu olarak uygulanırken temel insan haklarının gereği olan gıdaya, temiz suya, işe, eğitime vs. erişimde sorunlar

yaşanmıştır. Bu yönüyle küreselleşme dünyanın her yerinde insanların eğitimleri üzerinde gerçek bir etkiye sahip olmuştur (Carnoy, 1999, s. 15-17).[36] Öte yandan gelişmekte olan ülkeler küresel ekonomide giderek daha önemli bir rol oynayan küresel finans sermayesini çekmek için daha eğitimli bir işgücü üretmek baskısı altında kalmışlardır. Bu durum ulusal eğitim sistemlerinin 'kalitesinin' uluslararası düzeyde giderek daha fazla karşılaştırılmasına neden olmuştur.

Küreselleşmenin yanında Yeni Sağ anlayışının hakim olmasıyla birlikte gündeme gelen ve yaygınlaşan neoliberal politikalar ve bu doğrultuda ortaya çıkan kuramsal açıklamalar eğitim yaklaşımları/reformları üzerinde etkili olmuştur. Devletin temel işlevlerinin ve rolünün ve kamusal hizmetlerin etkililik, etkinlik ve verimlilik açısından sorgulandığı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Devletin rolünün ve etkisinin çok geniş ölçekte olduğu ve sınırlandırılmasına dair argümanlar sunulmuştur. Ayrıca devletin iktisadi kaynakları çok fazla tüketerek piyasalara müdahale ettiği ileri sürülmüştür. Bunun yanında devletin kamusal hizmet sunumunun bürokratik çerçevede olduğu belirtilerek yukarıdaki eksenlerdeki sorgulama yapılmış ve alternatif hizmet sunma yolları ve 'yeni' teknikler önerilmiştir.

Keynesyen iktisadi yaklaşımın gözden düşmesiyle ortodoks hale gelen ve özgürlük, tercih, atomize olmuş toplum birimleri, fayda, evrensellik söylemine sahip olan neo-klasik iktisat yaklaşımı devlete ve kamusal hizmetlere (örneğin eğitime) bakışı da değiştirmiştir. Bu çerçevede, geleneksel olarak nitelendirilen kamusal yaklaşım, 'yeni' olanın eleştirisine tabi tutulmuştur. Eleştirinin araçları ise etkililik, etkinlik ve ekonomiklik/verimlilik olmuştur. Kamusal-toplumsal yarar/çıkar yerine kesinlik, fayda ve tutarlılığı yansıtan, bireylerin ve piyasanın tercih ve özgürlüğünü öne çıkaran yaklaşım öne çıkmıştır.

[36] Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know künyeli kaynak, bir UNESCO çalışmasıdır.

Bu doğrultuda geliştirilen kuramsal açıklamalardan olan kamu tercihi teorisinde, neo-klasik iktisadın mikro-makro ayrımındaki mikro iktisat yaklaşımı kamusal süreçlere uygulanmıştır. Kamusal karar alma süreçlerinde bireylerin tıpkı gündelik hayattaki bireyler gibi kendi çıkarlarını düşündükleri varsayılmıştır. Bürokratların ve siyasetçilerin, kamusal çıkar yerine bireysel fayda maksimizasyonuna ve refahlarına odaklandıkları dile getirilmiştir. Kamu yönetimini etkileyen bir diğer açıklama işlemler maliyeti kuramıdır. Kuramın kamu yönetimine uyarlandığı haline göre kamu hizmetlerinin işlem maliyetlerine sahip olmadığına dair bir yaklaşım söz konusu değildir ve her hizmetin bir işlem maliyeti mevcuttur. Bu maliyetleri azaltmak ve rekabeti gerçekleştirmek için hizmetlerin piyasa mekanizması içinde sözleşme ile devredilmesi gerekli görülmüştür.

'Geleneksel' kamu yönetimini (dolayısıyla eğitim yönetimini) etkileyen ve öne çıkan bir başka yaklaşım yeni kamu işletmeciliğidir. C.Hood'un Yeni Kamu İşletmeciliği'nin (NPM) "öğretileri" olarak belirttiği "birbiriyle örtüşen yedi ilke" (1991, s. 4-5) kamu yönetimine ve kamusal hizmetlere bakışı değiştirerek kamu sektörü reformları (örneğin eğitim) ile küresel olarak yayılmıştır. Bunlardan birincisi, sorumluluğun kimde olduğunun belli olması için kamu sektöründe profesyonel yöneticilerin varlığıdır. İkinci olarak yine hesap verebilirliğe vurgu yapan ve amaçların, hedeflerin ve başarı göstergelerinin net tanımını içeren açık standartlar ve performans ölçümüdür. Üçüncüsü, süreçten ziyade sonuçlara odaklanılması, ölçülen performansa bağlı kaynak tahsisi ve ödüllendirme yapılması yani çıktı kontrolüne yönelik vurgudur.

Dördüncü olarak "kamu sektöründeki birimlerin ayrıştırılmasına geçiş ilkesi", "yönetilebilir" (manageable) birimler oluşturulması ve etkinlik doğrultusunda tekçi yapıların ayrılması, yerelleşmiş (decentralized) birimlerin ortaya çıkarılması "ihtiyacını" doğurmuştur. Beşinci olarak, günümüzün en popüler ilkesi, "maliyetleri azaltmanın ve daha iyi standartların anahtarı" olarak kamu sektöründe daha fazla

rekabete geçiş yer almaktadır. Kamu sektöründe "kanıtlanmış" özel sektör tarzı yönetim tekniklerinin kullanılması vurgu altıncı ilkeyi oluşturmaktadır. Son olarak maliyetleri doğrudan azaltmak amacıyla kaynak kullanımında disiplin ve tutumluluk yani "daha az ile daha çok yapmak" ilkesi yer almaktadır.

Yeni Kamu İşletmeciliği çerçevesinde D.Osborne & T.Gaebler tarafından 1992 yılında ileri sürülen "devletin yeniden icat edilmesi" çerçevesindeki "girişimci ruhun kamu sektörünü dönüştürmesi"ne dayanan anlayış eğitim yaklaşımları/reformları üzerinde etkili olmuştur. Bu kişiler tarafından kamu sektörünün dönüştürülmesine dair on ilke ortaya atılmıştır (Osborne & Gaebler, 1993): Katalizör[37] yönetim (dümen tutma yerine kürek çekme), topluluğun sahiplendiği yönetim (hizmet etme yerine güçlendirme), rekabete dayalı yönetim (hizmet sunumuna rekabeti yerleştirmek), misyon odaklı yönetim (kurala dayalı yönetimi dönüştürme), sonuç odaklı yönetim (girdileri değil çıktıları finanse etme), müşteri odaklı yönetim (bürokrasinin değil müşterinin ihtiyaçlarına cevap verme), girişimci yönetim (harcama yerine kazanma), geleceğe yönelik yönetim (tedavi yerine önleme), yerelleşmiş yönetim (decentralized-hiyerarşi yerine katılım ve takım çalışması), piyasa odaklı yönetim (piyasa aracılığıyla değişimden yararlanma.

Görüldüğü üzere devletin siyasal ve toplumsal konumu sorguladıktan sonra yönetsel faaliyetlerin 'molekül yapısını değiştirmeden, katalitik etkiye yol açarak' gerçekleştirilmesini ve bunun kuralcı yapılardan çok esnek, ihtiyaçlara cevap veren, 'müşteri-hizmet' uyumunu dikkate alan, piyasa mekanizmasını benimseyen bir yönetim anlayışı önerilmektedir. Öneride, devletin kendisine, doğasına, felsefesine değil -aksine bunları sorgulayarak- devletin bir özel sektör örgütü gibi yönetilmesine -işletilmesine- odaklanılmaktadır.

[37] Kimyasal tepkimenin olmasını veya hızının değişmesini molekül yapısını değiştirmeden sağlayan, katalitik etkiye yol açan madde.

Küreselleşme ve yukarıda anlatılan 'yeni' kuramsal açıklamaların kamu yönetimi/eğitim reformlarına yansımasıyla birlikte eğitimde *küresel eğilimler* (megatrends) tartışılmaya başlanmıştır (Caldwell & Spinks, 1992, s. 7). Ulusal ve küresel düşünceler, özellikle müfredat ve küresel bir ekonomideki ulusal ihtiyaçlara cevap veren bir eğitim sistemi açısından giderek daha önemli görülmüştür. Merkezi yönetimler için, hedeflerin ve önceliklerin belirlenmesi ile hesap verebilirliğe dair çerçevelerin oluşturulması konusunda güçlü fakat sadece bu alana odaklanmış bir rol geliştirilmesi eğilimi gündeme gelmiştir. Merkezi olarak belirlenmiş çerçeveler içinde devlet okullarının büyük ölçüde kendi kendini yönetmesi ve devlet okulları arasındaki farkların azalması savunulmuştur (Caldwell & Spinks, 1992, s. 7).

Her bireye kaliteli eğitim verilmesi ve okulların çalışmalarının desteklenmesi konusunda güçlü bir ilginin olması beklenmiştir. Eğitimin temellerinin sorun çözme, yaratıcılık, yaşam boyu öğrenme ve yeniden öğrenme kapasitesini içerecek şekilde genişletilmesi düşüncesi öne çıkarılmıştır (Caldwell & Spinks, 1992, s. 7). Eğitimin bilgi ve iletişim teknolojileri ile sunulmasına yönelik artan bir ilgi olması beklenmiştir. Müfredatta yüksek düzeyde bir (küresel) bağlantılılık olacağı öngörülmüştür (Caldwell & Spinks, 1992, s. 7). Eğitimde aile ve topluluk katılımı sağlanması ve kadınların, eğitim liderleri arasında yer almaları benimsenmiştir.

Küresel eğilimlerin etkisiyle ve küreselleşmenin ortaya çıkardığı sorunların çözüme kavuşturulması gerekçesiyle devletler, uluslararası kurumların öncülüğünde 1990'lı yıllardan bu yana periyodik olarak düzenlenen uluslararası kalkınma ve eğitim toplantılarına katılmışlardır. Ulusal eğitim sistemlerinin küresel sisteme uyum çerçevesinde dönüştürülmesi için ulusal eğitim politikalarına "yeni ortodoksluk" (the new orthodoxy) tarafından müdahale edilmeye başlanmıştır (O'Neill, 1995, s. 9).

- Eğitim, istihdam, verimlilik ve ticaret arasındaki bağlantıyı sıkılaştırarak ulusal ekonomileri iyileştirmek;
- İstihdamla ilgili beceri ve yeterliliklerde öğrenci sonuçlarının geliştirilmesi;
- Müfredat içeriği ve değerlendirmesi üzerinde daha doğrudan bir kontrole sahip olmak;

- Eğitimin devletlere olan maliyetlerini düşürmek;
- Ve okul karar verme sürecine daha doğrudan katılım ve piyasanın seçim unsuru yoluyla eğitime topluluk katılımını artırmak.

Bu ortodoksluğa yol açan politikaların erken belirtileri Amerika, Şili ve İngiltere'de uygulamaya konulan eğitim reformlarında görünür hale gelmiştir (Fuller & Stevenson, 2019, s. 1). Ardından dünyanın birçok yerinde öğrenme standartları, derin öğrenme, standartları merkezi olarak belirlenen müfredat, okuryazarlık ve aritmetik, göstergeler ve tablolar, değerlendirme, sonuç odaklı hesap verebilirlik bileşenlerinden oluşan yeni ve resmi bir ortodoks eğitim reformu geliştirilmiştir (Hargreaves vd., 2001, s. 1-2). Bu ortodoks eğitim reformu kapsamında küresel olarak planlanan ve (Anglo-Sakson ülkelerden başlamak üzere) ulusal olarak uygulanan; uluslararası kurumların politikaları ve stratejileri ile dünya çapında yaygınlaşan bir Küresel Eğitim Reformu Hareketi (GERM) başlatılmıştır.

Eğitim reformlarına teknik çözümler getiren ve neoliberalizm ile ilişkili olan GERM baskın bir ideoloji ve söylem üreterek küresel yayılmayı gerçekleştirmektedir. Küresel eğitim reformu hareketi dünya çapındaki eğitim tartışmaları yoluyla ulusal eğitim uygulamalarını ve politikalarını, süreçleri ve kurumları etkilemektedir (Spring, 2009, s. 1). GERM, yeni yapılar, fırsatlar ve teşvikler getirdiğini belirtirken yeni toplumsal ilişkiler, kültürler ve değerler biçimlerini de yanında taşımaktadır (Ball, 2003, s. 31). Bu haliyle GERM, -tıpkı insanlar arasındaki salgın gibi- küresel olarak bir "politika salgını" halini alabilmektedir (Levin, 1998, s. 138-139):

> [İnsanlardaki] Yeni hastalık ajanları, en az dirençli konakçıları buldukça hızla yayılma eğilimindedir. Dolayısıyla, eğitimde politika değişikliği ile yeni fikirler oldukça hızlı bir şekilde hareket etmektedir ancak bunların benimsenmesi, herhangi bir hükümetin sahip olduğu ihtiyaca bağlı olabilmektedir. Birçok insana belirli bir hastalık bulaşmış olsa da, şiddeti büyük ölçüde değişebilir. Benzer şekilde, politika değişiklikleri birçok ortamda resmi olarak ele alınabilse de, değişikliklerin gerçek etkisi büyük ölçüde değişmektedir. Çevre, hastalığın ortaya çıkmasının kritik bir belirleyicisidir ve bireyler de önemlidir. Benzer şekilde, herhangi bir eğitim politikası fikrinin ele alınması, belirli bir anda politik ve sosyal çevreye bağlıdır, ancak… bireyler -bakanlar, önemli yetkililer veya diğer etkili kişiler- önemli bir rol üstlenebilmektedir.

"İnsan kaynakları, söylem ve sermaye akışlarının eğitim sistemlerinde normatif sosyal, ekonomik ve kültürel amaçlara yönelik kuralcı düzenlemesi" (Akt. Luke & Hogan, 2006, s. 170) olarak da tanımlanan küresel eğitim reformu hareketi, eğitimi; ekonomik durgunluğu, eşitsizliği, geçim kaynaklarının aşınmasını ve ekolojik değişimleri çözmenin bir yolu olarak konumlandırmıştır (Saltman & Means, 2019, s. 5). GERM, bu konumlandırmayı sürdürülebilir kalkınma ekseninde ve eğitimi onun bir aracı görerek gerçekleştirmektedir. Bunun için gerekli küresel, bölgesel, ulusal ve hatta yerel uyarlamaların yapılmasını sağlayarak küresel eğitim standartlarına uygun bir eğitim perspektifi oluşturulmasını savunmaktadır.

Eğitimde reform tartışmalarına göre küresel eğitim reformu hareketi, üç ana kaynaktan beslenmiştir. 1980'li yıllardan itibaren baskın hale gelen öğretme yerine öğrenmeyi, analitik düşünmeyi, problem çözmeyi esas alan "yeni öğrenme paradigması" eğitim reformlarının odağı haline getirilmiştir (Sahlberg, 2011, s. 176). Aynı zamanda okuryazarlık ve sayısal becerilerin (aritmetik) artırılması savunusu da bu reformlara zemin hazırlamıştır. Klasik eğitim sistemlerinin bilgi birikimi yaklaşımı ve okulda eğitim-öğretim anlayışı 'yeni' olanda etkin ve verimli bulunmamış; küresel sistemin işlerliği için ömür boyu bilgi, beceri ve yetkinlik kazanan bireylerin yetiştirilmesi öngörülmüştür.

Herkes İçin Eğitim (EFA) yaklaşımı ile insanların çocukları için garantili ve etkili öğrenme taleplerinin GERM'in ikinci beslenme kaynağını oluşturduğu ifade edilmiştir (Sahlberg, 2011, s. 176). Ailelerin taleplerini karşılamak üzere herkes için eğitim hedefleri çerçevesinde kapsayıcı eğitim düzenlemeleri ve herkes için ortak öğrenme standartları oluşturulduğu dile getirilmiştir. Eğitim kalitesinin ve eğitimin geliştirilmesinin ne olduğu tanımlanarak toplumda ve eğitim yönetimindeki standart karşılığı oluşturulmaktadır (Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016, s. 17). Bu kapsamda okullar ve öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinden sorumlu tutulmaktadır.

GERM'in üçüncü olarak eğitimin merkezi yönetimi yerine 'yerel ihtiyaçların' öne çıkarıldığı; etkili (effective), etkin (efficient) ve verimli (productive) 'kamusal' hizmetler için güçlü yerelleşme eğiliminden ve eğitimde hesap verebilirlik ilkesinden beslendiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede okulların ve öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme çıktılarından sorumlu kılınması, öğretim ve öğrenim için eğitim standartları, göstergeler ve karşılaştırmalar hazırlanması, testler ve değerlendirmeler oluşturulması gündeme getirilmiştir (Sahlberg, 2011, s. 177).

"Okulların standartlarının ve verimliliğinin artırılması için dikkate değer ölçüde benzer iddialar ve çözümler" (Dehli, 1996, s. 75) ileri süren küresel eğitim reformu hareketinin bazı küresel ortak özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Sahlberg, 2011, s. 177-179). 1990'lı yıllardan itibaren eğitimin kalitesinin, öğrenci, öğretmen ve okul performansının artırılması için başlatıldığı açıklanan *eğitimde standardizasyon* yaklaşımı sonuçlara dayalı eğitim reformunu ve standartlara dayalı eğitim politikalarını popüler hale getirmiştir (Sahlberg, 2011, s. 177-179). Eğitimde eşitliği sağlamanın bir aracı olarak görülen standardizasyon (Gallagher, 2003, s. 89) doğrultusunda reformların odağı öğrencinin öğrenmesine ve okul performansına yönelmiştir. Bu eğitim reformları, Amerika'daki *Bir Ulus Tehlikede* raporunun yayımlanmasından sonra Anglo-Sakson ülkelerden başlamak üzere dünya çapında yayılmaya başlamıştır.

Okuma yazma ve sayısal becerileri GERM tarafından eğitim reformlarının temel hedefleri olarak görülmüştür (Sahlberg, 2011, s. 177-179). Okuma, matematik ve fen bilimlerindeki temel bilgi ve beceriler eğitim reformlarının temel hedefleri haline getirilmiştir. Bir öğretmenin en azından, okuryazarlık, sayısal (aritmetik), bilim ve sosyal çalışmaların temel öğrenme alanlarının her birinde öğrenmeyi teşvik etmesi beklenmiştir (Ingvarson, 2013, s. 24). Eğitimin standardizasyon sürecinin bir parçası ve eğitim süreci üzerindeki kontrol ile bağlantılı olan -PISA gibi- testler (Au, 2008, s. 43) ile uluslararası değerlendirme programları öğrencilerin, öğretmenlerin, okulların tüm

eğitim sistemlerinin ve algılanan başarı veya başarısızlığın belirleyicileri olarak görülmüştür. Örneğin ABD'de yürürlüğe konulan "No Child Left Behind Yasası", GERM'in okuma yazma ve sayısal beceriler reformlarını yansıtmaktadır.

Kanıtlanmış yöntemler ve garantili içerik kullanılarak *önceden belirlenmiş sonuçların öğretilmesi*, öğrenme hedefleri için güvenli ve düşük riskli yolların benimsenmesi GERM'in başka bir özelliği olarak belirtilmektedir (Sahlberg, 2011, s. 177-179). GERM, riski en aza indiren öngörülebilirliği ve standartlaşmayı artıran bir yaklaşımı benimsemiştir. Okulların "bilimsel olarak kanıtlanmış öğretim yöntemleri" kullanıldığında daha iyi çalışacağı varsayılmaktadır (Au, 2008, s. 69). "Öngörülebilir bir eğitim deneyimi" için -örneğin- "öngörülebilir kitaplar" ile "öngörülebilir dersler" (Ritzer, 2011, s. 137) gerekli görülmektedir. Tüm öğrenciler için yüksek standartlar belirlenerek öğretmenlerin ve okulların mükemmele ve eşitliğe ulaşması amaçlanmaktadır (Hargreaves vd., 2001, s. 2). SBM'ye uygun olarak her okulun bir kimliğinin var olduğu kabul edilmekle birlikte ulusal standartlara bağlı kalarak genel eğitim kalitesinin artırılması hedeflenmektedir.

GERM, *özel sektörden eğitim dünyasına yeniliklerin aktarılmasını* benimsemiştir. Devletin yeniden yapılandırılması kapsamında devlet örgütlenmesinin 'hantal yapısının etkili, etkin ve verimli' olması için önerilen 'yeni' teknikler eğitim alanını da etkilemiştir. Eğitim sisteminde değişiklik girişimlerinden başarılı sonuç alamamış ülkelere uluslararası kurumlar ya da özel sektör tarafından iş dünyası tekniklerinin bir değişim aracı olarak kullanılması tavsiye edilmiştir. Bu kapsamda stratejik yönetim ve planlama, işletmecilik, rekabet, toplam kalite yönetimi, öğrenen örgütler, performans, akran değerlendirmesi gibi özel sektör kökenli kavram ve olguların okullara ve eğitim sistemlerine aktarılması gündeme gelmiştir.

Test temelli hesap verebilirlik politikalarına GERM gündeminin merkezinde yer verilmiştir[38] (Graham, 2013, s. 8). Yeni Kamu İşletmeciliği yaklaşımının yansımaları olan testler, göstergeler ve ölçümler bir politika aracı olarak eğitim alanına yayılmıştır (Normand, 2020, s. 345). Rasyonalizasyon çabası ve nesnellik/yansızlık arayışı, matematiksel olguların eğitim yönetiminde yaygınlaşmasına neden olmuştur. Eğitim kalitesine yapılan yeni vurguya, test ve ölçümün hızla yayılması eşlik etmiş ve desteklenmiştir (Carnoy, 2016, s. 34). Bu bakımdan, Şili'de 1980'li yıllarda uygulanmaya başlanan okullar için test temelli hesap verebilirlik politikaları GERM tarafından küresel bir eğilim olarak benimsenmiştir. Standartlara, hesap verebilirliğe ve testlere yapılan vurgu birçok ülkede reformların bir özelliği olmuştur (Levin, 1998, s. 133). GERM'in yönlendirmesiyle okulların ve öğretmenlerin başarısı/başarısızlığı genellikle standartlaştırılmış test sonuçlarına ve okullaşmanın belirli yönlerine dikkat çeken dış değerlendirmelerle belirlenmektedir. Okul performansı (ya da öğrenci başarısının artırılması), okulların ve öğretmenlerin akredite edilmesi, geliştirilmesi, denetlenmesi ve sonuçta ödüllendirilmesi ya da cezalandırılmasıyla ilişkili hale gelmiştir.

Serbest piyasa ekonomisini temel alan GERM eğitim yaklaşımı, müşteri seçimini ve okul özerkliğini artırma iddiasıyla *okulların artan kontrolünü* bir eğilim olarak öne çıkarmıştır. Test temelli hesap verebilirlik, uluslararası testler ve dış değerlendirmeler düşük performansa sahip okullar üzerinde güçlü kontrol önlemleri alınmasına neden olmuştur. Bu durum okul düzeyinde öğrenci, öğretmen ve okul örgütünü performans hedeflerine ulaşmak ve rekabet etmek için zorlamıştır. Okullar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki rekabetin eğitim kalitesini yükseltmenin en verimli yolu olduğu varsayılmıştır (Sahlberg, 2011, s. 179).

[38] Eğitim testlerin artmasına yönelik küresel hareketin, daha yüksek kaliteye erişmek için daha yüksek verimlilik ve kontrolün (hesap verebilirlik) olması gerektiğine dair 20. yüzyılın başlarında savunulan düşünceye dayandığı belirtilmektedir (Carnoy, 2016, s. 35).

Küresel eğitim reformu hareketi, eğitim ve öğretime yeni yönelimler getirdiği gerekçesiyle dünya çapında benimsenmiştir. Öğrenme merkezli, başarıyı ve değerlendirmeyi öne çıkaran; eğitimde kalite, eşitlik ve etkinlik/verimlilik ilkelerini benimseyen bir yaklaşım olduğu iddiasıyla küresel olarak kabul edilmiştir (Sahlberg, 2011, s. 179). GERM, eğitim sistemlerini geliştirmenin en etkili yolunun okullara ve sınıflara geliştirilmiş yenilikler getirmek olduğunu varsaymıştır (Sahlberg, 2011, s. 179). Eğitim reformlarının küreselleşmesi eğitim/okul sistemleri üzerinde etkili bir güç haline gelmiştir (Astiz vd., 2002, s. 66). Bu sistemleri dönüştüren eğitim politikaları okul merkezli yönetim, yerelleşme, hesap verebilirlik, öğretmen değerlendirmesi, standartlara dayalı müfredat, hedef belirleme ve özelleştirme olmuştur (Verger & Kosar Altinyelken, 2013, s. 1-2).

Küresel eğitim reformu hareketinin dünya çapında benimsenmesinde bazı mekanizmalar etkili olmuştur (Wiseman & Baker, 2005, s. 5). İlk olarak uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim bilgileri (teknik veriler ve araştırma raporları) ulusal politikaların oluşturulması için meşruluk zemini oluşturmuştur. İkinci olarak politika yapıcılar için eğitim ve karar alma modelleri meşru kabul edilen uluslararası normlara göre standartlaştırılmıştır. Üçüncüsü küresel düzeyde meşru kabul edilen uluslararası eğitim politikaları oluşturulmasıdır. Sonuncusu ise OECD ve Dünya Bankası'nın eğitim ve bazı eğitim politikaları hakkında fikirleri yayma ve fikirlerin dünyadaki belirli ülkelerde uygulanmasını sağlama konusunda uluslararası etkilere sahip olmasıdır.

1.5.1. Küresel Eğitim Reformu Hareketi'nin Reformları

'Altın Çağ' olarak ifade edilen 1945-1980 arasında kalkınmanın taşıyıcı gücü olarak görülen devletler, neoliberal politikaların uygulanmaya başlanmasıyla 'hantallığın ve verimsizliğin' kaynağı olarak görülmeye başlanmıştır. Devlet gücünün ve iktidarının sorgulandığı bu süreçte devletin rolünün ve işlevlerinin sınırlandırılarak 'kamusal' hizmetlerin yürütülmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmıştır. Bu sorgulamada sorunlara

cevap olarak küreselleşmenin öncülüğünde yerelleşme, özelleştirme ve yönetişim yaklaşımları geliştirilmiştir. Devleti toplumsal ve ekonomik örgütlenmenin odağından çekip 'katalizör yönetim' anlayışını hakim kılmaya çalışan bu yaklaşımların ulus devletler tarafından benimsenmesi için küreselleşme doğrultusunda reformlar önerilmiştir.

Küreselleşme, piyasalaşma ve rekabete dayalı reformlar, birbirlerini destekler biçimde yerel ve küresel olarak verimliliği öne çıkaran, özelleştirme ve yerelleşme ile standartları ve iyileştirilmiş yönetimi benimseyen bir anlayışa dayanmaktadır (Zajda, 2020, s. 291). Temel amacı kamu harcamalarının azaltılması olan finans odaklı reformlar, uluslararasındaki rekabet gücünün artmasını ve "yapısal uyum"un küresel olarak benimsemesini talep etmektedir (Zajda, 2020, s. 292). Eşitlikçi reformlar ise ekonomik kazanca ve fırsatlara herkesin erişmesi iddiasıyla öne çıkmaktadır (Zajda, 2020, s. 292).

Yeni Kamu İşletmeciliği'nin etkilerinin görüldüğü ekonomi ve işletme temelli ilk iki reform yaklaşımı ile eşitlikçi reform yaklaşımı ekonomi, siyaset, hukuk, kültür vb. alanları etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Bu etkileme durumu küresel eğitim reformu hareketi bağlamında, küresel eğitim toplantılarında taahhüt alınarak ulusal eğitim politikaları oluşturacak biçimde gerçekleşmiştir. GERM'in, ulusal eğitim politikaları ile hedeflerin, müfredatın ve sonuçlara dayalı değerlendirmenin genel çerçevesinin merkezden belirlenmesini veya güçlendirilmesini ve seçim özgürlüğünü, özelleştirmeyi, yerelleşmeyi içeren bir *reform paketi* (eğitimde yeniden yapılanma) küreselleştirilmiştir (Daun, 2009, s. 23). Bu durum ulus devletlerin rekabete dayalı, finans odaklı ve eşitlikçi reformlar yapmasına neden olmuştur (Carnoy, 1999, s. 37).

1.5.2. Ulusal Eğitim Sistemlerinin 'Yapısal Uyumlulaştırılması'

Ulus devletlerin 'yetersiz' görülen eğitim politikaları veya planlamaları iki taraflı/çok taraflı olarak isimlendirilebilen kurumlar tarafından biçimlendirilebilmektedir. Bu biçimlenme, iki taraflı finansal ilişki ile olabiliyorken, teknik yardım, bilgi aktarımı gibi alanların kullanımıyla da gerçekleşebilmektedir. Bu durumda, ulus devletlerin eğitim politikalarını yönlendiren anlaşmalar imzalanarak ya da raporlar hazırlanarak reform paketleri oluşturulabilmektedir. Yukarıda belirtilen reform paketleri 'yapısal uyum' kapsamında hazırlanmakta ve ulus devletlerin eğitimi ve devleti yeniden yapılandırması için kullanımına sunulmaktadır. GERM olarak akronim haline getirilen ve soyutlanan hareket bu paketlerin 'yapısal olarak uyumlulaştırılması' için uğraşmaktadır.

GERM kapsamında *rekabete dayalı reformlar*, öğretmen maaşlarının ve mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi ve verimliliğinin artırılması ile okul performansının geliştirilmesini öne çıkarmaktadır (Carnoy, 1999, s. 38). Ekonomi ve işletme temelli bakış açısıyla eğitimde "işgücü ve kaynak kullanımının verimliliğini" artırmayı amaçlayan (Zajda, 2020, s. 292) bu reformlar, yerelleşme, standart oluşturma, eğitim kaynaklarının yönetimi, öğretmenlerin istihdamı ve eğitimini gündeme getirmektedir (Carnoy, 1999, s. 38-40).

1990'lı yıllardan itibaren serbest piyasa düşüncesi ile ilişkilendirilen *yerelleşme reformları* (Daun, 2009, s. 31), bu düşünceyi benimseyen ve eğitime kaynaklar çerçevesinde bakan uluslararası (finansal) kurumlar tarafından yaygınlaştırılmaktadır (Carnoy, 1999, s. 59). Bu reformların yaygınlaşması sadece eğitimde etkinlik ve verimlilik varsayımları çerçevesinde değil, eğitim dünyasının gereksinimleri dışında bir finans ve rekabet odaklı savunu kapsamında gerçekleşmektedir (Carnoy, 1999, s. 59). Bu reformlar devletin yeniden yapılandırılmasına dair kamu yönetimi reformlarına paralel olarak eş zamanlı ya da farklı zamanlarda gerçekleşebilmektedir.

Yerelleşme reformları ile eğitime dair bilgi üretme faaliyeti serbest piyasa yaklaşımının bir ürünü haline gelmektedir. Reformlar, okullardaki günlük işleyişe devlet müdahalesinin en aza indirilmesini benimsemektedir. Esneklik, hesap verebilirlik ve 'müşteri-hizmet uyumu' çerçevesinde okullara özerklik verilerek yerel toplulukların eğitim yönetiminde; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ise eğitim-öğretim yöntemleri üzerindeki kontrolünün artırılması savunulmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin okullardaki karar alma sürecinde daha fazla yer alması gerektiği ve eğitim piyasasında tüketiciler olarak seçim yapabilmeleri gerektiği dile getirilmektedir (Dehli, 1996, s. 75). Bu reformlar, okul seçimine ve eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesine meşruluk zemini oluşturmaktadır (Wells vd., 2005, s. 46).

Endonezya örneğinde (Ulusal Eğitim Standartları Ajansı) rastlanılan ulusal düzeyde *standart oluşturma* ile merkezi yönetimin 'katalizör yönetim' rolü üstlenip ulusal standartlar belirleyerek yerel toplulukların taleplerini karşılayabileceği ve okul performansını artırabileceği varsayılmıştır. Standartların merkezde belirlenmesi ve okulun yeniden yapılandırılmasına odaklanan bu reformların, ileri düzey öğrenme standartları geliştirilmesine dayandığı belirtilmektedir (Carnoy, 1999, s. 39). Bu yolla akademik başarıya dair genel çerçevenin merkezce belirlenmesi ve okulların kendi kontrolündeki 'kaynaklar' ile bu hedeflere ulaşması gerektiği belirtilmektedir.

Rekabete dayalı reformlar, fark yaratabilecek, verimliliği yüksek ve maliyeti düşük kaynaklar bulunmasının; mevcut kaynakların daha iyi yönetilmesinin ve dağıtımının *eğitim kaynaklarının yönetimini geliştireceğini* iddia etmiştir (Carnoy, 1999, s. 39). SBM'nin dayanağı olan 'etkili okul' teorisinin etkisinde geliştirilen reformların, okulun sahip olduğu ve olacağı kaynakları okul çevresi ile bütünleşerek kullanması durumunda yüksek başarıya ulaşacağı varsayılmıştır.

Öğretmenlerin istihdamı ve eğitimini düzenleyen reformlar, öğretmenlerin çabalarını ve yeniliklerini artırmak ve öğretmenlere etkili öğretim alternatifleri sağlamayı

amaçladığını belirtmiştir. Klasik/geleneksel öğretme(n) anlayışından 'yeni' olana geçişi öngören bu reformlara 'yeni öğrenme paradigması' yön vermiştir. Bu reformlar, -Türkiye'de Öğretmen Akademisi Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığı ilişkisinde görülebileceği gibi- öğretmen istihdamını ve eğitimini, eğitimin kalitesini geliştirme ve başarılı reformları gerçekleştirme aracı olarak görmüştür. Bu yaklaşımda, öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi ve onların profesyonel olarak görülmesi gerekli görülmüştür (Verger & Kosar Altinyelken, 2013, s. 2). Yaklaşımın arka planında 'profesyonel sermayeye' yapılan yatırımın, ekonomik verimlilik ve toplumsal uyum için okul öncesinden yetişkinliğe kadar insani sermayenin geliştirilmesine uzun vadeli bir yatırım olarak görülmesi yer almaktadır (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 2-3).

Finans odaklı reformlar, ulus devletlerin küresel ekonomiye ve rekabete "yapısal uyumu" çerçevesinde -serbest piyasa ekonomisini benimseme ve özelleştirme-geliştirilmiştir (Carnoy, 1999, s. 42). Bu reformlar, devletlerin eğitim harcamalarını azaltarak kaynakların verimli kullanılmasını ve eğitimde kalitenin artırılmasını amaçladığını iddia etmektedir (Verger & Kosar Altinyelken, 2013, s. 3). Bu doğrultuda kamu kaynaklarının azaltılmasını sağlayan eğitim stratejilerinin ulus devletler tarafından benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Kamu kaynaklarının eğitim için artırılamaması ve görece *yetersiz* görülmesi özel sektör yatırımı ve yeni küresel ortamdaki eğitim politikaları için bir meşruluk zemini oluşturmaktadır (Carnoy, 1999, s. 51).

Bu reformlar, kamu hizmetlerinin sunum maliyetlerinin azaltılması gerekçesiyle uluslararası kurumlar tarafından (IMF, Dünya Bankası, Bölgesel Bankalar) savunulmaktadır (Carnoy, 1999, s. 42). Pek çok uluslararası kurumun üye devletlere fon sağlama veya borç verme programları yoluyla uluslararası kurallara uyma veya imtiyaz verme konusunda güce sahip oldukları bilinmektedir (Verger vd., 2016, s. 17). Bununla

birlikte, teknik yardım, bilginin yayılması ve veri yönetimi, uluslararası kurumlar için giderek daha önemli bir güç kaynağı haline gelmektedir (Verger vd., 2016, s. 17).

Eşitlikçi reformlar, toplumsal hareketlilik ve toplumsal eşitleme kaynağı olarak eğitimin önemli rolünü geliştirmeye çalışan reformlar olarak sunulmaktadır (Carnoy, 1999, s. 37). Küreselleşmenin olumsuz etkilerini azaltmak, finans odaklı reformların fırsat eşitsizliği yaratmasının önüne geçmek ve kaliteli eğitime herkesin erişimini sağlamak iddiasıyla yaygınlaştırılmakta ve uygulanmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde reformlardan bazıları finansal nitelikli olmasına rağmen birçoğunun öğretmen kalitesini artırmaya, okullarda öğretmenlerin geçirdiği süreyi artırmaya, düşük gelirli çocuklara okul gereçlerini kullanılabilir hale getirmeye ve okul müfredatını geliştirmeye yönelik olduğu belirtilmektedir (Carnoy, 1999, s. 45). Eğitim ve öğretime erişememiş ya da erişme imkanı sınırlı olan kadınlar, kırsal bölgelerdeki insanlar ve risk altındaki çocuklar bu reformlarda öne çıkarılmaktadır.

Eşitlikçi reformlar, serbest piyasa ile kamusal nitelikli eğitim politikaları arasında bir dengeleme sağlamaya çalışan *üçüncü yol* yaklaşımı olarak nitelendirilmektedir (Hargreaves & Shirley, 2009, s. xi). Bu yaklaşım, eğitime dair yatırımların hem devlet hem de özel sektör tarafından yapılmasını benimsemiştir (Hargreaves & Shirley, 2009, s. 13). Ekonomik eşitsizliklerin kaynağında çözülmesini gerekli görülmüştür. Reform kapsamında "beşikten mezara kadar, öğrenme faaliyetlerine katılmak isteyen tüm bireyler için bilgi ve yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlayan tüm amaçlı öğrenme faaliyetlerini kapsadığı" (OECD, 2001, s. 2) ifade edilen yaşam boyu öğrenme yaklaşımı geliştirilmiştir. Sadece okulda ve kolejde değil, aynı zamanda işyerinde, ailede ve toplumda meydana gelen öğrenme çerçevesinde aktif vatandaşlık ve istihdam edilebilirlik amaçlanarak (CEC, 2000) kendine güvenen özerk bireyler -esnek işgücü-[39]

[39] Bu kavram ile piyasanın gereksinimlerine göre çalışan sayısının ayarlanabildiği, işe alım ve işten çıkarmanın kolay olduğu, çalışma sürelerinin esnek olarak ayarlanabildiği, iş örgütlenmesinde esnekliğin

yetiştirilmesi düşüncesi öne çıkarılmıştır. Aile politikasındaki değişikliklerle çocukların bakımının ve eğitiminin toplumsal öncelik haline getirileceği; "hizmet sunumunda verimlilik ve etkinlik sağlanarak yükselen başarı standartlarına ve toplumsal eşitliğe ulaşılacağı" varsayılmıştır (Ball, 2003, s. 31). Kaliteli eğitim ve kamusal yaşama katılım imkânlarını eşitlenmesi yoluyla daha fazla kapsayıcılık olacağı iddia edilmiştir. Eğitim politikalarına ailelerin ve yerel toplulukların katılımı ile kamuoyunun şeffaf olarak bilgilendirilmesinin gerekli olduğu savunulmuştur.

Küreselleşmenin, devletleri eşitlikçi reformlardan uzakta tutma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Carnoy, 1999, s. 46). Eşitlikçi reform yapılmasını istememe anlamına gelmeyen yaklaşımda küreselleşme savunusu, rekabete dayalı ve finans odaklı reformları daha fazla önemseyebilmektedir. Fakat küreselleşmenin olumsuz etkilerinin giderilmesi gerekçesiyle eşitlikçi reformlar da öne çıkarılabilmektedir. Bahsedilen eğilime göre küreselleşmenin yüksek becerili kişilere düşük becerili kişilerden daha fazla yatırım yapma düşüncesiyle rekabete dayalı reformlar öne çıkarılmaktadır (Carnoy, 1999, s. 46). Eşitlik vurgusunun öne çıkarılması durumunda rekabetçi bir işgücü yetiştirilmesinin engellendiği varsayılmaktadır. İkinci olarak, eğitim hizmetlerine erişimde eşitsizliği artırdığı belirtilen finans odaklı reformların gelişmekte olan devletleri küresel eğitim çerçevesinde dönüştürme ve biçimlendirme yönündeki egemen durumunun eşitlikçi reformların öne çıkarılmasıyla engellenebildiği belirtilmektedir (Carnoy, 1999, s. 46).

GERM kapsamında eğitim reformları sadece 'uluslararası kurumların zorlaması' biçiminde gerçekleşmemektedir. Devletler, eğitim reformlarını 'küreselleşen dünyanın değişen şartlarına uyum sağlamak' gerekçesiyle gönüllü olarak kabul edebilmektedirler. Devletlerin bilgi ekonomisi ve toplumu olma yönündeki yaygın eğilimi benimsemeleri

sağlanabildiği ve performansa dayalı ücretin verildiği bir işgücü piyasası modeli ifade edilmektedir. "İşgücü, 'piyasanın isteklerine' olabildiğince uyum sağlayacak düzeyde saptanması gereken bir 'değişken üretim faktörü' olarak kabul edilmektedir" (Gaulejac, 2013, s. 36).

de bu reformların hayata geçirilmesinde önemli olmaktadır. Bunun yanında devletler kalkınma idealleri doğrultusunda uluslararası toplantılarda taahhütler verebilmektedirler. Taahhüdün yerine getirilmemesi durumunda olası bir yaptırım ihtimali ya da imaj zedelenmesi (düşüncesi) eğitim reformlarının yerine getirilmesine neden olabilmektedir. Ayrıca farklı dönemlerdeki projeler için yeni kredi imkânlarının devam etmesi için eğitim reformları uygulanabilmektedir.

GERM, pür neoliberal politikalarının aksine devletleri eğitim politikalarının ve reformlarının uygulanmasında daha aktif olmaya zorlamaktadır. Küresel olarak planlanan reformların ulusal olarak uygulanması için bir aktöre ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla devletlerden *kürek çekme* faaliyetinden bir adım daha güçlü bir konuma yerleştirilerek *yönlendirme* faaliyetini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Verger & Kosar Altinyelken, 2013, s. 4). Devletin doğrudan eğitim hizmetinden uzaklaşarak, okulların denetimi, düzenlenmesi ve performansının değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi, eksikliklerin giderilmesi, finansmanı, kamuoyunun bilgilendirilmesi faaliyetlerini gerçekleştirmesi istenmektedir (Verger & Kosar Altinyelken, 2013, s. 4).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KÜRESEL EĞİTİM REFORMUNUN PLANLANMASI

Tezin ikinci bölümünde, küreselleşmenin ve/veya küresel eğilimlerin etkisiyle küresel eğitim reformunun planlandığı toplantılar, küresel eğitim gündeminin ve yönünün belirlenmesi, bu sürece iştirak eden/etmek zorunda olan ülkelerin taahhütleri ve bağlayıcı metinler incelenmiştir. Bu metinlerde küresel eğitim reformunun yönü, eğitimde yerelleşme, okullara ve eğitim bakanlıklarına ve nihayetinde ulus devletlere biçilen roller, katılım mekanizmaları ve eğitimin finansmanı ele alınmıştır. Küresel eğitim ile ilgili anılan gelişmelerin zaman aralığı 1990 yılındaki Herkes İçin Eğitim girişiminden Eğitim 2030 hedeflerinin planlandığı 2015 Dünya Eğitim Forumu'na kadar olan süreyi kapsamaktadır.

İkinci bölümün devamında küresel eğitim reformunu uygulamaya koyan uluslararası kurumların küresel eğitimdeki rolü ve reformu uygulama biçimleri incelenmiştir. Buna göre Dünya Bankası, "gelişmekte olan dünyanın en büyük eğitim finansörü" iddiası kapsamında ele alınmış ve eğitim reformları, eğitimde yerelleşme, okul merkezli yönetim ve bunların finansmanı için yapmış olduğu faaliyetler/çalışmalar üzerinde durulmuştur. Küresel eğitim politikalarının geliştirilmesi, ölçülmesi ve uygulanması rolüne sahip olduğunu belirten Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) küresel eğitimdeki rolü ve eğitim çalışmaları (PISA, PIAAC, TALIS vb.) ve yardım mekanizması ele alınmıştır. UNESCO anlatılırken küresel eğitim toplantılarında kendisine biçilen Herkes İçin Eğitim kapsamındaki farklı girişimlerin düzenlenmesini sağlama ve küresel eğitime liderlik etme rolü üzerinde durulmuş ve bu kapsamdaki çalışmaları incelenmiştir. Küresel eğitimi Asya kıtasında yaygınlaştırma ve küresel yeterlilik geliştirme misyonu üstlendiğini belirten Asya Topluluğu ile küresel eğitimi Avrupa kıtasında yaygınlaştırma misyonu üstlendiği anlaşılan Avrupa Birliği'nin eğitim çalışmaları bu bölümde ele alınmıştır.

2.1. Küresel Eğitim Reformunun Yönü: Sürdürülebilir Kalkınmanın Anahtarı Olarak (Herkes İçin) Eğitim[40]

Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla Amerika Birleşik Devletleri'nin öncülüğünde yeni bir dünya düzeni tasarlanmaya çalışılmıştır. Sosyal, siyasal ve toplumsal tüm kurum ve değerler yeni dünya düzeninde yeniden yapılandırılmak istenmiştir. Eğitim alanının da bu düzenlemeden nasibini aldığı yeniden yapılandırma faaliyeti bazı uluslararası kurumların yürütücülüğünde başlatılmıştır. Dünyadaki kaynakların gelecek nesillere de bırakılabilmesi gerekçesiyle yapılandırma faaliyetinin yönü sürdürülebilir kalkınma olmuştur. Sürdürülebilir kalkınmayı tam anlamıyla harekete geçirebilmek iddiasıyla eğitime araçsal rol verilmiş ve küresel eğitim toplantılarıyla uluslararası, bölgesel ve ulusal düzeyde küresel eğitim planlamaları yapılmıştır. "Araç-amaç rasyonalitesi" (Au, 2008, s. 23) olarak belirtilen bir yaklaşım küresel eğitim gündemine hakim olmuştur.

Küresel eğitim toplantılarında ve bildirgelerin hazırlanmasında içsel büyüme kuramlarının etkisine rastlanmaktadır. İçsel büyüme kuramlarında beşeri sermayeye önem verilerek bireyin nitelik kazanacağı, böylece "çevre için eğitimin, katılımın ve çevre bilincinin" geliştirileceği savunulmaktadır (Alagöz, 2004, s. 4). Bunun yanında "artan getirilerden dolayı kalkınmanın tıkanmasının mümkün olmayacağı ve hatta kalkınmanın dinamik hale geleceği" iddia edilmektedir (Alagöz, 2004, s. 4). Çünkü beşeri sermaye birikiminin öğrenme, bilgi, beceri ve sonunda verimliliği artıracağı ileri sürülmektedir. Devam eden sayfalarda 1990 yılında başlayan küresel eğitim toplantılarının konuları, amaçları, hedefleri küresel eğitim reformu hareketi ve (eğitimde) yerelleşme kavramları dikkate alınarak anlatılmıştır.

[40] Bu kısımda anlatılan toplantılar ve belgeler Afrika başta olmak üzere tüm dezavantajlı bölgelere odaklandığı için bu bölgelere ayrı başlık açılmamıştır.

2.1.1. 2000'li Yıllara Doğru Küresel Eğitim Toplantıları

Birinci bölümde soyutlama düzeyinde ele alınan küresel eğitim reformu hareketinin bileşenleri, amaçları, araçları ve hedefleri benimsenerek/yenileri oluşturularak 1990'lı yıllardan bu yana küresel eğitim toplantıları yapılmıştır. Bu eğitim toplantıları, ulusal kültürel, dinsel, etnik vs. farklılıkları göz ardı etmeksizin (hatta bunları zenginlik olarak görerek) fakat küresel olarak standartları olan ve küresel ekonomik yapıya uyum sağlayan eğitim sistemlerinin oluşturulması için çaba göstermiştir.

1990 yılından günümüze kadar toplanan eğitim ve sürdürülebilir kalkınma konferansları farklı isim ve temalarla gündemlerini belirlemiş olsa da eğitime bakışları tek noktada birleşmiştir: Sürdürülebilir kalkınmanın anahtarı olarak herkes için eğitim. Kapitalizmin kendini yenileme sürecinde toplumsal eşitsizlikler, insanlar arasındaki gelir dağılımındaki adaletsizliklerin artması ve 'kaynakların' kapitalizm için yeniden değerlendirilmesi nedeniyle kalkınma kavramının başına sürdürülebilir (sustainable) kelimesinin eklenmesiyle daha 'eşitlikçi' bir yaklaşım geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Dünyanın yeni bir yöne doğru gittiği kabulüyle farklı küresel girişimlerde bulunan ülkelerin ya da uluslararası kurumların, herkes için kaliteli eğitimin sağlanmasında ve bunun sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde ve onun bir aracı olarak hayata geçmesi konusunda uzlaştığı anlaşılmaktadır.

5-9 Mart 1990 tarihinde kalkınma politikalarında eğitimin konumuna dair uluslararası diyalog oluşturmak, dünya genelinde bir adım atarak evrensel temel eğitime erişimi kolaylaştırmak, cinsiyet eşitsizliğini azaltmak, yetişkin okur-yazarlığının artırılması ve eğitimde kaliteyi sağlamak iddialarıyla Tayland'da, *Dünya Herkes İçin Eğitim Konferansı (Jomtien Konferansı)* toplanmıştır. Yukarıda belirtilen gerekçelerle finansal ve rekabet odaklı reformların çok fazla öne çıkarılmadığı toplantıda, eğitimin tüm yaştaki insanlar için temel bir hak olduğu gerçeğinden hareket ettiklerini; eğitimin daha güvenli, sağlıklı, müreffeh bir dünya idealine yardımcı olabileceği, kişisel ve

sosyal gelişim için gerekli olduğu, niteliksel olarak iyileştirilmesi ve evrensel olarak ulaşılabilir olması gerektiği konularında uzlaşmaya varıldığı belirtilmiştir (UNESCO, 1994a, s. 2-3). Küreselleşmenin olumsuzluklarının aşılması için İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde yer alan eğitimin temel bir hak olduğu hükmü hatırlatılmıştır. Bu kapsamda, temel eğitimin kalitesini artırmak, dezavantajlı grupların eğitime daha az maliyetli yollardan katılımını sağlamak konusunda eşitlikçi reformları teşvik etme iddiasında olan konferans sonunda *Dünya Herkes İçin Eğitim Bildirgesi* (UNESCO, 1994a) ismiyle bir bildirge yayımlanmıştır.

Bildirgenin Doğu Bloku'nun ve S.S.C.B.'nin dağılmasını, yeni teknolojik gelişmeleri küresel yeniden toparlanma için fırsat gördüğü anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bildirge, dünyanın imkân ve umutlarıyla yeni bir yüzyılın eşiğinde olduğu savıyla ülkeler arasındaki yumuşamayı ve genişleyen işbirliğini, bilimsel ve kültürel gelişmeleri, bilginin giderek yaygınlaşmasını "yeni güçler" olarak tanımlamıştır. Bu yeni güçlerin, ülkelerin reform, yenilikçilik, araştırma birikimi ve kayda değer eğitim gelişmeleriyle birleştirildiğinde tarihte ilk kez herkes için temel eğitim hedefinin ulaşılabilir bir hedef haline geldiğini ifade etmiştir (UNESCO, 1994a, s. 2).

Bildirge, 'serbest piyasa ile kamusal nitelikli eğitim politikaları arasında bir dengeleme sağlamaya çalışan *üçüncü yol* yaklaşımı'nı benimsemiştir. Bu kapsamda bildirge, herkesin (çocuk, genç ve yetişkin) temel öğrenme gereksinimlerini karşılamak için eğitim fırsatlarından yararlanabilmesini amaç olarak belirlediğini belirtmiştir. Küreselleşmenin yıkıcı niteliğine çözüm arama girişiminde olduğu anlaşılan bildirge herkes için eğitim hedeflerine ulaşabilme iddiasıyla evrensel erişimi ve eşitliği sağlama, öğrenmeye odaklanma, temel eğitimin alanını ve araçlarını genişletme, öğrenme çevresini iyileştirme ve işbirliklerini/ortaklıkları güçlendirme alt hedeflerini oluşturmuştur (UNESCO, 1994a, s. 4). Sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda destekleyici politikalar, kaynakların hareket geçirilmesi, uluslararası dayanışma ve eşit

ve adil ekonomik ilişkilerin kurulması temel öğrenim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli gereksinimler olarak iddia edilmiştir (UNESCO, 1994a, s. 7-8).

Hedefleri somutlaştırmak için harekete geçmek ve gereksinimlerin sağlanması; ülkelere, uluslararası kurumlara, ikili işbirliği/yardım kurumlarına rehberlik etmesi ve bu katılımcıların kendi eylem planlarının ve programlarının hazırlanması gündeme gelmiştir. Bu kapsamda, küresel eğitimi biçimlendirmek için oluşturulması düşünülen 'yönetişim mekanizmasına' işlerlik kazandırmak amacıyla *Temel Öğrenim İhtiyaçlarını Karşılamak İçin Eylem Çerçevesi* (Framework for Action to Meet Basic Learning Needs) hazırlanmıştır. Bu eylem çerçevesinin, Dünya Herkes İçin Eğitim Bildirgesi'nin uygulanmasını sağlamak için bir rehber olarak oluşturulduğu belirtilmiştir. Yeni eğitim perspektifine göre, çerçevede ülkelerin doğrudan eyleme geçmeleri, gruplar halinde bir araya gelerek işbirliği yapmaları ve paylaşımda bulunmaları, dünya genelinde ikili ve çok taraflı işbirliklerinin oluşturulması kararlaştırılmıştır (UNESCO, 1994b, s. 1).

Ülkelerin eylem çerçevesine sadık kalarak, küresel ekonomik düzenin daha iyi işlemesi için kendi hedeflerini belirleyebilecekleri öngörülmüştür. Bu kapsamda eğitimin bir araç; eğitimin araçlarının da 'beşikten mezara kadar' rekabeti/yarışmayı artıracak alanlar olarak görüldüğü bir anlayış geliştirilmiştir. Bu alanlar; erken dönem çocukluk bakımı ve gelişim faaliyetlerinin geliştirilmesi, 2000 yılına kadar ilköğretime evrensel erişimin sağlanması, öğrenme başarısında gelişme kaydedilmesi, okuryazar olmayan kişilerin oranının 2000 yılına kadar yarı yarıya azaltılması, gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda temel becerilere yönelik eğitimin sağlanması, bireyler ve ailelerin iyi yaşamı ve sürdürülebilir kalkınma için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması olarak belirlenmiştir (UNESCO, 1994b, s. 3).

Küresel eğitimin biçimlendirilmesi için, her birinin doğrudan/dolaylı yönetişim mekanizmalarına sahip olduğu küresel, bölgesel,[41] ulusal katmanlar planlanmıştır. GERM doğrultusunda küresel olarak planlanan, bölgesel olarak desteklenen ve ulusal olarak uygulanan bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu perspektifte eylem çerçevesinin ulusal ve bölgesel düzeyde ve dünya genelinde öncelikler[42] belirleyerek bunların hayata geçirilmesi için yol gösterdiği iddia edilmiştir (UNESCO, 1994b). Küresel eğitim reformunun yerelleşme yaklaşımının hayata geçirilmesi için ülkelerin, yerelin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını dikkate alarak ve bu seviyeden başlayarak ulusal düzeye kadar kapsamlı ve uzun dönemli eylem planları hazırlamalarının teşvik edildiği açıklanmıştır.

Baskın eğitimde yerelleşme türlerinden biri olan okul merkezli yönetim kapsamında eğitim koşullarının geliştirilmesi için öğrencilere, öğrenme sürecine, personele (öğretmenler, yöneticiler vs.), müfredata ve öğrenme değerlendirmesine, materyallere ve fiziksel tesislere odaklanılması gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 1994b, s. 8). Temel eğitimin savunulması ve kamuoyunun bu konuda bilgilendirilmesi, SBM modeline uygun olarak yerel ve ulusal düzeylerde politika çevresi desteği alınması bakımından önemli görülmüştür. Merkezi hükümetlerin/yönetimlerin odaktan çekilip alındığı ve atomize birimlerin öne çıkarıldığı bu perspektifte, hazırlanacak olan eylem planı için aile ve topluluk (community) örgütlenmelerinin, sivil toplum kuruluşlarının, medyanın, siyasal partilerin, üniversitelerin, dini cemaatlerin, devletin eğitim kurumlarının ve diğer kurumların temel eğitimin sağlanması için bir araya getirilmesi ve kaynakların harekete geçirilmesi önerilmiştir (UNESCO, 1994b, s. 10-11).

[41] Örneğin Latin Amerika, Afrika, Asya-Pasifik ve Arap Devletleri.

[42] *Küresel* düzeyde uluslararası işbirlikleri, ulusal kapasitelerin artırılması, ulusal ve bölgesel eylemler için uzun vadeli ve sürekli destek sağlanması, politika konularında danışmanlık oluşturulması öncelikler olarak belirlenmiştir. *Bölgesel* düzeydeki öncelikler bilgiyi, deneyimi ve uzmanlığı artırmak, ortak faaliyetler üstlenmek şeklinde tasarlanmıştır. İhtiyaçların değerlendirilmesi ve eyleme geçilmesi, destekleyici politika (policy) çevresi oluşturulması, temel eğitimi geliştirmek için politika tasarlanması, yönetsel, analitik ve teknolojik kapasitelerin geliştirilmesi, bilginin ve iletişim kanallarının genişletilmesi, işbirliklerinin/ortaklıkların oluşturulması ve kaynakların harekete geçirilmesi *ulusal* düzeyde öncelikler olarak sıralanmıştır.

Ulusal eğitim sistemlerinin biçimlendirilmesi için GERM aktörleri öne çıkarılmıştır. Temel eğitimi planlama ve yönetme konularında ülkelerin ulusal kapasitelerini geliştirmeleri için Herkes İçin Eğitim (EFA) Girişiminin ana destekçileri olarak sunulan UNDP, UNESCO, UNICEF, Dünya Bankası, bu aktörlerin gündemlerinde yer alan konulara (evrensel temel eğitim, mülteciler, kadınlar ve kız çocukları, okuryazarlık, ulusal ve ulusaltı çok sektörlü eylem planlarının hazırlanması) uzun dönemli desteğin verilebileceğini belirtmişlerdir (UNESCO, 1994b, s. 17-18).

1992 yılında Rio'da *Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (Yeryüzü Zirvesi)* toplanmış ve sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda Gündem 21 Eylem Planı oluşturulmuştur. 'Yeni dünya düzeni'nin biçimlendirilmesi doğrultusunda, popülerleşmeye başlayan ve sihirli yaklaşımlar olarak görülen konular Gündem 21'in ana yaklaşımını etkilemiştir. Buna göre yaklaşım, tüm alanlara yönelik finansman politikalarının oluşturulması, yeni kaynakların yaratılması, uygun teknik ve ekonomik araçların oluşturulmasına öncelik vermiştir (habitat.org.tr). Bunun yanında, artık dümen tutması beklenen devlete 'yeni ortaklar' getirilerek, devlet-dışı aktörlerle işbirliğinin sağlanması, katılımcılığın artırılması ve karar alma mekanizmalarının yerelleşme doğrultusunda işlemesi (habitat.org.tr) gibi öncelikler de belirlenmiştir.

Gündem 21'in 36. Bölümü (Eğitimin ve Kamuoyu Farkındalığının Desteklenmesi), eğitimin bu eylem planındaki neredeyse tüm alanlarla doğrudan bağlantılı olduğunu varsayarak başta çevre eğitimi olmak üzere çeşitli eğitim biçimlerini tek ve kapsayıcı bir kavramda birleştirmiştir: Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim (Leicht vd., 2018, s. 28). 'Sınırsız büyüme'nin törpülenmesi ve görece 'insan odaklı' bir küresel düzen için eğitimin araç olarak kullanılması düşüncesi devam ettirilmiştir. Kapitalizmin yeniden üretilme ve örgütlenme sürecinde küresel eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri perdeleme rolü verilen Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim yaklaşımında ülkelerin, bölgesel ve uluslararası kuruluşların ihtiyaçlarına, politikalarına ve programlarına göre kendi

önceliklerini ve uygulama programlarını geliştirecekleri göz önünde bulundurularak Herkes İçin Eğitim kapsamında bazı hedefler önerilmiştir. Küresel eğitim reformu planlaması için öncelikle tüm ülkelerin Dünya Eğitim Forumu'nun tavsiyelerini onaylamaları ve Eylem Çerçevesini uygulamak için çaba göstermeleri şart koşulmuştur. 'Küreselleşmenin olumsuz etkilerini azaltmak, finans odaklı reformların fırsat eşitsizliği yaratmasının önüne geçmek' gerekçesiyle eşitlikçi reformların oluşturulması amaçlanmıştır.[43]

2.1.2. 2000'li Yıllar: Küresel Eğitimin Yönünün Belirlenmesi

Küreselleşmenin getirmiş olduğu olumsuzluklara çözüm arayışı 2000'li yıllardaki küresel eğitim toplantılarında da devam etmiştir. Sosyalist devlet örgütlenmelerinin etkisinin yitirip küresel ekonomik yeniden yapılanmanın etkileri bu toplantıları da etkilemiştir. Bu kapsamda, araçsal olarak görülen eğitime yeni bir yön çizilmesi benimsenmiştir. Herkes için kaliteli eğitim sağlamak iddiasıyla devletin aktif ama düzenleyen bir yapıya kavuşturulması çabası bu yönün belirlenmesinde etkili olmuştur.

Sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde Herkes İçin Eğitim hareketinin devamlılığını sağlamak iddiasıyla 26-28 Nisan 2000 tarihlerinde Dakar'da Dünya Eğitim Forumu (2000 WEF) toplanmıştır. Uluslararası Herkes İçin Eğitim Danışma Forumu[44] (EFA Forum) tarafından düzenlenen Forum'un toplanma amacı ve *eğitimin yönü* BM tarafından şöyle tarif edilmiştir:

> 1990'larda eğitim yeni zorluklarla karşılaşmıştır: Avrupa'da komünizmin çöküşü; *iletişim ve bilgi teknolojilerindeki devrim ve büyüyen küreselleşme.* Tayland'ın Jomtien kentindeki Dünya Herkes için Eğitim Konferansında, özellikle HIV/AIDS'in hızla yayılması ve etnik çatışmaların yaygınlaşması konusunda pek çok küresel eğilim öngörülmemiştir. Öncelikler şunları içermelidir: HIV/AIDS yetimlerine eğitim ile ulaşmak; artan sayıda mülteci ve yerinden edilmiş kişilere eğitim vermek; öğretmenleri motive etmek ve rollerine ilişkin yeni bir anlayış edinmelerine yardımcı olmak ve yoksullara fayda sağlamak için yeni

[43] Bu kapsamda temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, eğitime erişimi evrenselleştirmek ve eşitliği teşvik etmek, eğitim araçlarını ve kapsamını genişletmek, destekleyici bir politika bağlamı geliştirmek, kaynakları harekete geçirmek ve mevcut ekonomik, sosyal ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi için uluslararası işbirliğini güçlendirmek amacıyla ulusal strateji ve eylemler hazırlamak ülkelerin harekete geçmeleri için eğitim alanları olarak sıralanmıştır.

[44] Aralık 1991 tarihinde UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank ev sahipliğinde Paris'te düzenlenmiştir.

> teknolojileri kullanmak. Önümüzdeki yıllar için en büyük zorluk herkes için kaliteli eğitim sağlamak olacaktır. Bu hedefe ulaşmak için veliler, öğretmenler ve topluluk gruplarıyla yeni ortaklıklara ihtiyaç duyulacaktır[45] (United Nations, 2000a).

Baskın yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda atomize unsurları (veliler, öğretmenler ve topluluk grupları) öne çıkaran ve devleti 'yeni ortaklar' ile işbirliğine çağıran Dünya Eğitim Forumu,[46] Jomtien Konferansı'nın ve *Herkes İçin Eğitim 2000 Değerlendirmesi*'nin (EFA 2000 Assessment) doruk noktası olarak ifade edilmiştir (Fiske, 2000, s. 5)[47] . 2000 WEF, küresel eğitim reformu hareketini ve Herkes İçin Eğitim girişimini kurumsallaştıran ve devamlılığını sağlayan önemli bir adım biçimine büründürülmüştür. Ekonomik ve toplumsal ilişkileri eğitim aracılığıyla yeniden düzenleyen ve ulusal eğitim sistemlerinin baskın yaklaşımlar doğrultusunda yeniden biçimlendirilmesine odaklanan EFA 2000 Değerlendirmesi'nin[48] temaları[49] oluşturulmuştur.

Dünya Eğitim Forumu, *Dakar Eylem Çerçevesi* (Dakar Framework for Action) hazırlayarak EFA hareketini önemli bir noktaya taşıdığını iddia etmiştir. Çerçevede, ulusal eğitim sistemlerinin küresel olandan bağımsız hareket etmelerini engelleyecek biçimde bağlayıcı konulara yer verilmiştir. Eylem Çerçevesi'ne göre, EFA hareketinde ülkelerin çok önemli olduğunu ve hiçbir ülkenin kaynak yetersizliği nedeniyle belirlenen hedeflere ulaşmasının engellenemeyeceği teyit edilmiştir (UNESCO, 2000b, s. 3). Devletlerin, EFA amaç ve hedeflerine ulaşmak için 2002-2015 yılları arasında ulusal planlarını güçlendirmeleri ya da geliştirmeleri gerektiği ülkelere iletilmiştir.

[45] Türkçe çeviri, italik vurgu tez yazarına aittir.
[46] Türkiye'den Forum'a Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu, M.E.B İlköğretim Genel Müdürü Ata Tezbaşaran, M.E.B. Dış İlişkiler Genel Müdürü Zuhal Gökçesu, Türkiye'nin Dakar Büyükelçisi M.Şenbir Tümay katılmıştır.
[47] Edward B.Fiske, raporda Principal Author olarak belirtilmiştir.
[48] Dünya Eğitim Forumu'na yön verme iddiasında olan EFA 2000 Değerlendirmesi'nde, 180'den fazla ülkede temel eğitimin 1990'lı yıllardaki gelişmesi ve mevcut durumu hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapıldığı açıklanmıştır. Dünya genelinde sorunlu olduğu düşünülen eğitim konularında değerlendirmeler yapıldığı belirtilerek Dünya Eğitim Forumu'nun gündeminin belirlendiği ifade edilmiştir.
[49] Yetişkin eğitimi, yeni teknolojilerin uygulanması, zor şartlarda yaşayan çocuklar, yerelleşme ve toplum katılımı, demografik değişme, EFA'nın finansmanı, erken çocukluk bakımı ve gelişimi, özel eğitim, ekonomik krizlerde eğitim, kızların eğitimi, mülteciler, okul sağlığı ve beslenme ile ders kitapları ve öğrenme materyalleri başlıklarının bu kapsamda olduğu açıklanmıştır (Fiske, 2000, s. 10).

Devletlerin çabalarını desteklemek gerekçesiyle 'küresel yönetişim mekanizması'nın öncü kuruluşu (leading agency) olarak kabul edilen UNESCO'nun ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde tüm 'ortakları' koordine etmesi ve harekete geçirmesi yönünde irade oluşturulduğu açıklanmıştır.

Jomtien Konferansı'nın vizyonunu paylaştığını açıklayan Dünya Eğitim Forumu katılımcıları, GERM çerçevesinde hareket ederek, Dakar Eylem Çerçevesini kabul ederek EFA amaç ve hedeflerine ulaşılması ve sürdürülmesi konularında eylem için kolektif taahhütte bulunduklarını belirtmişlerdir. Eğitimin temel bir insan hakkı olduğu kabulüyle, "sürdürülebilir kalkınmanın ülkelerin kendi içinde ve ülkeler arasında barışın ve istikrarın anahtarı ve hızlı küreselleşmeden etkilenen modern toplumlar ve ekonomiler için etkin katılımın vazgeçilmez bir aracı" olduğunu iddia etmişlerdir (UNESCO, 2000b, s. 8). Eğitim sistemlerinde reform yapılarak 'yeni dünya düzenine' uygun hale getirilmesi, katılım, yönetişim ve yeni teknolojilerin kullanılması, esneklik, hesap verebilirlik gibi unsurları içeren GERM'in yerelleşme reformları öne çıkarılmıştır:

> Geçtiğimiz on yıllık deneyim, öğrencilerin çeşitli ve sürekli değişen ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde yanıt verebilmeleri için eğitim sistemlerinin verimlilik, hesap verebilirlik, şeffaflık ve esneklik açısından daha iyi yönetişim ihtiyacının altını çizmiştir. Eğitim yönetiminde reform acil olarak gereklidir -yüksek düzeyde merkezi, standartlaştırılmış ve komuta dayalı yönetim biçimlerinden daha düşük hesap verebilirlik seviyelerinde daha yerelleşmiş ve katılımcı karar alma, uygulama ve izlemeye geçmek-. Bu süreçler, zamanında, alakalı ve doğru bilgiler üretmek için hem yeni teknolojilerden hem de topluluk katılımından yararlanan bir yönetim bilgi sistemi tarafından desteklenmelidir[50] (UNESCO, 2000b, s. 19).

Eğitim yönetiminde reform vurgusu, geçmişte ve günümüzde sıklıkla tekrarlanan merkeziyetçi sistemlerin 'çeşitli ve sürekli değişen ihtiyaçlara cevap veremediği' düşüncesi etrafında gelişmiştir. Bu kapsamda baskın yerelleşme yaklaşımlarını kabul eden, odaktan merkezi yönetimleri alarak devletin 'yeni ortaklarına' yer veren yönetişim eksenli bir çerçeve çizilmektedir. Dakar Eylem Çerçevesinin yaklaşımına göre, Herkes İçin Eğitimin sağlanması, yıllık 8 milyar dolarlık bir maliyetle, ülkeler

[50] Türkçe çeviri tez yazarına aittir.

tarafından ek finansal destek ve ikili ve çok taraflı yardım kuruluşları tarafından eğitim için kalkınma yardımı ve borç yardımının artırılmasını gerektirmektedir. Planlamanın küresel, bölgesel ve ulusal katmanlara göre yapıldığı hatırlanacak olursa, gerekli kaynakların seferber edilmesi için küresel bir girişimin[51] başlatılması ve ülkelerin temel hedeflere ulaşabilmesi ve kaynak yetersizliği yaşamamaları için tercihen hibe ve imtiyazlı yardım[52] şeklinde yeni mali kaynakların, özel sektör, ikili ve çok taraflı fon kuruluşları (Dünya Bankası ve bölgesel kalkınma bankaları dahil) tarafından harekete geçirilmesi düşünceleri eylem çerçevesinde yer almıştır.

Küreselleşmenin olumsuz etkilerini azaltma hedefi doğrultusunda 6-8 Eylül 2000 tarihlerinde Birleşmiş Milletler öncülüğünde sınırsız ekonomik büyümenin sorgulandığı *Binyıl Kalkınma Zirvesi* toplanmış ve sonrasında Binyıl Bildirgesi kabul edilmiştir. Zirvede "küreselleşmenin tüm dünya insanları için olumlu bir güç haline gelmesini sağlamanın temel bir zorluk olduğu" iddia edilerek, finans odaklı reformlar nedeniyle küreselleşmenin büyük fırsatlar sunarken (faydaları eşit olmayan bir şekilde paylaşılırken) maliyetlerinin eşitsiz olarak dağıtıldığı ifade edilmiştir (United Nations, 2000b). Gelişmekte olan ülkelerin paylaşım ve dağıtımdan olumsuz etkilenmesi, ortak bir gelecek oluşturmak ve küreselleşmenin kapsayıcı ve eşitlikçi hale gelmesi gerekçesiyle bu zirvenin toplandığı belirtilmiştir. Gelişmekte olan ülkelerin ihtiyaçlarına karşılık gelen önlemlerin ve politikaların küresel düzeyde ele alınması zorunluluğu doğduğu (United Nations, 2000b) belirtilerek yeni eğitim reformlarına da zemin oluşturulmuştur.

[51] Bu girişim kapsamında dikkate alınacak seçenekler şunları içerecektir (UNESCO, 2000b, s. 9): (i) Başta temel eğitim olmak üzere eğitim için dış finansmanın artırılması; (ii) Dış yardım akışında daha fazla öngörülebilirliğin sağlanması; (iii) Daha etkili koordinasyonunun kolaylaştırılması; (iv) Sektör çapında yaklaşımların güçlendirilmesi; (v) Temel eğitime güçlü bir bağlılık ile yoksulluğun azaltılması için daha erken, daha kapsamlı ve daha geniş borç indirimi ve/veya borç iptali sağlamak; ve (vi) Periyodik değerlendirmeler dahil olmak üzere EFA amaç ve hedeflerine yönelik ilerlemenin daha etkili ve düzenli bir şekilde izlenmesi.

[52] İmtiyazlı yardım (concessional assistance), "piyasa koşullarından önemli ölçüde daha cömert koşullarda sağlanan yardımlar (örneğin, imtiyazlı krediler, hizmetler, borç verme veya finansman)" olarak tanımlanmaktadır. İmtiyazlılık, piyasa rakamlarının altındaki faiz oranları veya ödemesiz dönemler ya da bunların bir kombinasyonunu ifade etmektedir (unterm.un.org).

Zirvenin yaklaşımı, sürekli sorun üreten dar bir çerçeve içinde kalarak sorunları çözme yönünde olmuştur. Bir yandan küreselleşmenin getirdiği sorunlara çözüm bulma endişesi varken diğer yandan çözümlerle küreselleşmenin olumlu bir güç haline getirilmesi gündeme gelmiştir. Çerçeve dışına çıkmak yerine aşırılıkların törpülenmesi yoluna gidilmiştir. Bu bakımdan özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, doğaya saygı, ortak sorumluluk değerlerinin uluslararası ilişkiler açısından önemli olduğu savunulmuştur. 1990'lardan itibaren gerçekleştirilen toplantıların en üst noktasını oluşturduğu belirtilen zirvede (DPT & BM, 2010, s. 12) bu değerlerin küresel olarak yayılması için özel amaçlar belirlendiği açıklanmıştır (United Nations, 2000b): Barış, güvenlik ve silahsızlanma, kalkınma ve yoksulluğun azaltılması, ortak çevrenin korunması, insan hakları, demokrasi ve iyi yönetişim, savunmasız kişilerin korunması, Afrika'nın özel ihtiyaçlarının karşılanması, Birleşmiş Milletlerin güçlendirilmesi.

Binyıl Kalkınma Zirvesi'ne, 2015 yılına kadar başarılması gereken Binyıl Kalkınma Hedefleri -eşitlikçi reformlar- rengini vermiştir. "Aşırı yoksulluğa ve açlığa 21. yüzyıl içinde son vermeyi amaçlayan Binyıl Bildirgesi'ne dayanan hedefler" (DPT & BM, 2010, s. 12), ekonomik, sosyal, kültürel ve insani karakterdeki uluslararası sorunları[53] çözme iddiasını taşımaktadır (DPT & BM, 2010, s. 9).

2-4 Eylül 2002 tarihlerinde Birleşmiş Milletler üye devletleri ve 'küresel paydaşlar', 1992 Yeryüzü Zirvesi'nin sonuçlarını gözden geçirmek ve BM Genel Kurulu'na 2005 yılından başlayarak Sürdürülebilir Kalkınma için On Yıllık Eğitimin kabul edilmesini de içeren gelecekteki eylemler için önerilerde bulunmak gerekçesiyle *Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi*'ni (Johannesburg Zirvesi) toplamışlardır (UNESCO, 2014a, s. 18). Johannesburg Bildirgesi'ni kabul eden, insanlığın bir dönüm noktasında olduğu iddiasıyla ve "insani, eşitliğe dayalı ve duyarlı küresel bir toplumun

[53] Mutlak Yoksulluk ve Açlığı Ortadan Kaldırmak, Herkesin Temel Eğitim Almasını Sağlamak, Kadınların Konumunu Güçlendirmek ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Geliştirmek, Çocuk Ölümlerini Azaltmak, Anne Sağlığını İyileştirmek, HIV/AIDS, Sıtma ve Diğer Salgın Hastalıklarla Mücadele Etmek, Çevresel Sürdürülebilirliğin Sağlanması Kalkınma için Küresel Ortaklıklar Geliştirmek

oluşturulması" düşüncesiyle hareket ettiklerini belirtmişlerdir (Ulusal Çevre ve Kalkınma Programı, 2004, s. 109). Zirve katılımcıları "sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik kalkınma, sosyal kalkınma ve çevre korumadan oluşan birbiriyle bağımlı ve destekleyici üç kolunun yerel, ulusal, bölgesel ve küresel ölçekte geliştirilmesini ve güçlendirilmesini ortak sorumluluk" kapsamında gördüklerini açıklamışlardır (Ulusal Çevre ve Kalkınma Programı, 2004, s. 109). Yoksulluğun tehdit edici boyutlara ulaştığı, küresel çevre tahribatının arttığı ve küreselleşmenin faydalarının ve maliyetlerinin eşitsiz bir şekilde olması nedeniyle gelişmekte olan ülkelerin zor durumda kaldığı savları bildirgede öne çıkarılmıştır.

Söylem düzeyinde etkileyici unsurlara yer verilen bildirgede sorunların çözümünün sorunları oluşturanlar tarafından değil tüm insanlık tarafından gerçekleştirilmesine yönelik bir yaklaşım geliştirilmiştir. Fayda ve maliyetler arasındaki dengesizliğe vurgu yapılarak bir tür 'günah çıkarma' eylemi gerçekleştirilmektedir fakat sorunların yükü tekrar olumsuzluklardan etkilenen insanların üzerine bırakılmaktadır. Bunun için insanlar adına devletlerden taahhüt alınmaktadır. Katılımcıların taahhütlerini yerine getirmesi ve sorunların çözümü için hazırlandığı belirtilen Johannesburg Uygulama Planı'nda on bir madde toplumsal hareketlilik ve toplumsal eşitleme kaynağı olarak görülen eğitime ayrılarak eğitimin sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmek için bir araç olarak desteklenmesi gerektiği iddia edilmiştir:

> Dolayısıyla, bütün düzeylerdeki mali kaynaklar, ikili ve çok taraflı yardım ve bağışlar, bu arada Dünya Bankası ile bölgesel kalkınma bankaları tarafından sağlanan fonlar, sivil toplumla vakıfların katkıları, hükümetlerin eğitim alanındaki çabalarını desteklemek üzere seferber edilmeli ve aşağıda belirtilen hedef ve girişimler için kullanılmalıdır:
> a. Binyıl Bildirgesi'nde yer alan ve herkesin ilkokul eğitimi görmesini ve 2015 yılına dek dünyanın neresinde olursa olsun bütün kız ve erkeklerin ilkokul eğitimini tamamlamış olmalarını öngören eğitimle ilgili kalkınma hedefinin gerçekleştirilmesi;
> b. Bütün çocuklara, bu arada başta kız çocuklar olmak üzere özellikle kırsal kesimlerde ve yoksulluk içinde yaşayanlara ilkokul eğitimini eksiksiz tamamlama olanaklarının sağlanması (Ulusal Çevre ve Kalkınma Programı, 2004, s. 92).

GERM aktörlerine meşruluk kazandırdığı görülen ve ulus devletlerin bu aktörlere bağımlılığını meşrulaştıran Johannesburg Uygulama Planı, Dakar Eylem Çerçevesinde

öngörüldüğü haliyle ulusal ve uluslararası kaynakların temel eğitim için ayrılmasını, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesini, sürdürülebilir kalkınmanın bütün eğitim düzeylerinde yer almasını, eğitim eylem planlarının ulusal, bölgesel ve yerel seviyelerde, toplulukları dikkate alacak şekilde eşitlik ve yerelleşme ağırlıklı reformların hazırlanmasını, izlenmesini ve değerlendirilmesini, bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul müfredatlarında yer almasını savunmuştur.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 2002 tarih ve 56/116 kararıyla on yıllık süreyi (2003-2012) kapsayan *Birleşmiş Milletler Okuryazarlık On Yılı (UNLD): Herkes İçin Eğitim* girişimi ilan edilmiş ve okuryazarlığın, her çocuk, genç ve yetişkin tarafından yaşamda karşılaşabilecekleri zorlukları çözmelerini sağlayan temel yaşam becerilerinin kazanılması için çok önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okuryazarlığın, 21. yüzyılın toplumlarına ve ekonomilerine etkin katılım için vazgeçilmez bir araç olarak görülen temel eğitimde önemli bir adımı temsil ettiği iddia edilmiş; 'yeni ve resmi ortodoks eğitim reformu'nun bir bileşenine vurgu yapılmıştır. Bu girişim, küresel ekonomik düzenin işlerliğinin bozulmaması ve okuryazar olmayan insanların küresel ekonomiye yük olmasının engellenmesi için geliştirilmiştir.[54]

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 2002 tarih ve 57/254 kararıyla on yıllık süreyi (2005-2014) kapsayan Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (DESD) girişimi ve UNESCO'nun bu girişimin öncü kuruluşu olduğu kabul edilmiştir. 2005 yılında başlatılan girişim, sürdürülebilir kalkınmayı; sosyal kalkınma, ekonomik büyüme ve çevrenin korunmasını bir araya getirerek yaşayan ve gelecek nesillerin yaşam kalitesini artırma iradesi olarak tanımlanmıştır. Sürekli üretim ve tüketim döngüsü içerisinde ayakları havada kalan bir yaklaşım gibi duran DESD, sürdürülebilir kalkınmanın hayata geçirilmesini; barışı teşvik etmek, küresel ısınmayla, yoksullukla ve

[54] Bu girişime özünü veren "Herkes için okuryazarlık, herkes için temel eğitimin merkezinde yer almaktadır" yaklaşımı ile yoksulluğun ortadan kaldırılması, çocuk ölümlerinin azaltılması, nüfus hızının yavaşlatılması, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilir kalkınma ile barış ve demokrasinin sağlanması hedeflerine ulaşmanın mümkün olduğu iddia edilmiştir (United Nations, 2002, s. 3).

kadınların ve kız çocuklarının marjinalleştirilmesi ile mücadele etmek temaları ile açıklamıştır.

GERM'in eşitlikçi yaklaşımını benimsediği anlaşılan DESD girişimi, eğitime kaynaklar açısından bakan iktisadi bakış açısını benimsemektedir. Bu yönüyle, sürdürülebilir kalkınmanın eğitim ve öğrenim olmadan sağlanamayacağı düşüncesinden yola çıkarak daha sürdürülebilir bir gelecek yaratmak için dünyanın eğitim kaynaklarını harekete geçirme iddiasını taşımaktadır (en.unesco.org, 2019a).[55] Eğitim ve öğrenimin tüm yönleri ile sürdürülebilir kalkınmanın ilkelerini, değerlerini ve uygulamalarını bütünleştirmeyi hedeflediğini belirterek araçsal yaklaşım geliştiren girişim, yaşayan ve gelecek nesiller için adil bir toplum açısından daha sürdürülebilir bir gelecek yaratan davranış değişikliklerini desteklediğini iddia etmiştir (en.unesco.org, 2019a). UNESCO'ya göre DESD girişiminin bu yaklaşımı, insanların bugün küresel zorluklar karşısında öğrendiklerini uygulayabilme; davranış ve becerilerini gelecekteki başarılarına yansıtabilme anlamında kullanılan sürdürülebilir kalkınma için kaliteli eğitimi ifade etmektedir (UNESCO, 2014a, s. 21). Böylece 'kaliteli eğitim' yoluyla, küresel ekonominin zorlukları ve rekabetçi ortamında insanların 'kendi ayakları üzerinde' durmalarını gerektiren bir perspektif oluşturulmaktadır.

DESD Girişiminin Kilometre Taşları	
1992	Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED) Rio Yeryüzü Zirvesi
2000	Dünya Eğitim Forumu / Birleşmiş Milletler Binyıl Zirvesi
2002	Birleşmiş Milletler 57.Oturumu (DESD Girişimi Kabul Edilmesi) / Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi (Johannesburg Zirvesi)
2003	Birleşmiş Milletler Okuryazarlık On Yılı
2005	Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı / DESD Bölgesel Girişimleri (Avrupa-Kuzey Amerika, Asya Pasifik, Arap Devletleri, Latin Amerika ve Karayipler, Afrika)
2007	Sürdürülebilir Bir Geleceğe Yönelik Dördüncü Uluslararası Çevre Eğitimi Konferansı

[55] (en.unesco.org, 2019a) künyeli kaynaklar, farklı internet sayfalarına yönlendirmekle birlikte https://en.unesco.org/themes/education adresiyle ilişkili olduğu için kaynağın tarih kısmı 2019a olarak korunmuştur.

2009	İlk DESD Küresel İzleme ve Değerlendirme Raporu / Dünya Sürdürülebilir Eğitim İçin Kalkınma Konferansı (UNESCO DESD Ortası) (Bonn Bildirgesi)
2012	İkinci DESD Küresel İzleme ve Değerlendirme Raporu / Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı (Rio+20)
2013	UNESCO Genel Konferansı 37.Oturum (Küresel Eylem Programı)
2014	UNESCO Dünya Sürdürülebilir Eğitim İçin Kalkınma Konferansı / Son DESD Küresel İzleme ve Değerlendirme Raporu

Tablo 3: DESD Girişiminin Kilometre Taşları (UNESCO, 2014a, s. 18-19)

31 Mart-2 Nisan 2009 tarihlerinde -DESD girişimin ortasında- Almanya'nın Bonn şehrinde *UNESCO Dünya Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Konferansı* (2009 WCESD) toplanmıştır. 2008 ekonomik krizinin gölgesinde; UNESCO, Alman Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı ve Alman UNESCO Komisyonu işbirliğiyle düzenlenen konferans sonunda *Bonn Bildirgesi* (UNESCO, 2009) kabul edilmiştir. Bildirgede, açlık ve yoksulluk, çatışma, küresel finansal ve ekonomik kriz, sürdürülemez üretim ve tüketim kalıpları, iklim değişikliği gibi çözümü, güçlü siyasi irade ve kararlı eylem gerektirdiği belirtilen küresel sorunlara dikkat çekildiği ifade edilmiştir. 1990'lı yıllardan bu yana 'sürdürülemez üretim ve tüketim kalıpları'nın olumsuz etkilerine vurgu yapan toplantıların hala aynı sorunları gündeme getirdiği ve çözüm üretemediği görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi küresel kapitalist sistemin çizdiği dar çerçeve içinde kalınarak sürekli üretilen sorunlara çözümler üretilmeye çalışılmakta ve kısır döngü oluşmaktadır. 2008 ekonomik krizi ile küresel sistemin tekrar krize girmesi bu söylemi doğrular niteliktedir.

Sorunlara çözüm arayışında olan ve iktisadi bakış açısıyla hazırlanan bildirgede "sürdürülebilir kalkınma için eğitime (ESD) yatırım geleceğe yapılan yatırım" olarak görülmüş; şimdi ve gelecekte sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için tüm ülkelerin işbirliği içinde çalışması gerektiği belirtilmiştir. Jomtien, Dakar ve Johannesburg'un

taahhütleri üzerine, insanları değişim için güçlendiren ortak bir eğitim taahhüdüne ihtiyaç duyulduğu bildirgede ifade edilmiştir.[56]

Bildirgede, ESD yaklaşımı yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ilişkilendirilmiştir. Eğitim ve yaşam boyu öğrenme, ekonomik ve toplumsal düzenin 'eşitlikçi' çerçevede tasarlanmasında ve sosyo-ekonomik ilişkilerin yeniden üretilmesinde bir araç olarak düşünülmüştür. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, küresel ekonomik sistemin muhtemel krizlerini önleyebilmek açısından 'beşeri sermaye'nin sürekliliği için tasarlanmıştır.

Eğitimi toplumsal eşitleme kaynağı olarak gören bildirgenin eşitlikçi bakış açısına göre ESD, küresel sistemin 'sürdürülebilirliğini' sağlamak adına, herkese yönelik kaliteli eğitim ve öğrenimi teşvik eden ve tüm insanları kapsayan, mevcut ve gelecekteki zorluklara etkin bir şekilde cevap vermek için gerekli olan değerlere, ilkelere ve uygulamalara dayanan "yeni bir yön" belirlemektedir. Bu 'yönde' benimsenen "yeni bir ekonomik düşünce"[57] gelişimi için ESD'nin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir.

Küresel olarak planlanan yeni toplum tasarımı doğrultusunda ESD'nin, sistemli ve bütünleşik bir yaklaşımla "esnek, sağlıklı ve sürdürülebilir toplumlar" yaratmaya katkıda bulunduğu iddia edilmiştir. Esnek işgücü oluşturabilecek nitelikte 'insan kaynakları' yaklaşımı geliştiren ESD'nin, eğitim ve öğretim sistemlerine yeni bir önem, kalite, anlam ve amaç getirmek için tüm eğitim türlerini ve toplumun bütün alanlarını yaşam boyu öğrenme kapsamına aldığı açıklanmıştır. Getirileceği iddia edilen 'yeni

[56] Bildirgeye göre böyle bir eğitim, "sürdürülebilir yaşam, topluma katılım ve insana yakışır iş için değer, bilgi, beceri ve yetkinlik sağlayan bir nitelikte olmalıdır. Herkes İçin Eğitim gündemi, temel eğitimin erişilebilirliğinin sürdürülebilir kalkınma için kritik önemde olduğunun altını çizmektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğrenmeyi, kırsal kesimde yaşayanlara yönelik eğitimi ve yetişkin okuryazarlığını vurgulamaktadır… Eğitim ve yaşam boyu öğrenme yoluyla, ekonomik ve sosyal adalet, gıda güvenliği, ekolojik bütünlük, sürdürülebilir geçim kaynakları, tüm yaşam biçimlerine saygı ve sosyal bütünlüğü, demokrasiyi ve kolektif eylemi destekleyen güçlü değerlere dayanan yaşam tarzlarına ulaşabiliriz. Cinsiyet eşitliği, kalkınma ve sürdürülebilirliğin sağlanması açısından kritik öneme sahiptir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, gençler için sürdürülebilir yaşam şanslarını, isteklerini ve geleceklerini güvence altına almak için derhal gereklidir".

[57] Yeni ekonomik düşünce, serbest piyasa reformlarının yol açtığı belirtilen küresel eşitsizliklere karşı geliştirilen, sürdürülebilir kalkınmayı da içine alan bir yaklaşım olarak tartışılmaktadır.

önem, kalite, anlam ve amaç' herkesin formel olarak okullarda erişebileceği kamusal nitelikli eğitimin yerine, okulun dışında da gerçekleştirilebilen, evi, işyerini vs. eğitim yeri olarak gören, küresel işgücü gereksinimi için 'beşikten mezara kadar' bilgi ve beceri edinmesi beklenen ikameci bir anlayışa dayanmaktadır.

2.1.3. Eğitim 2030'a Doğru

1990'lı yıllardan bu yana küresel sorunların çözülemediği ve eğitimin amacı olarak belirtilen kalitenin artırılması hedefine ulaşılamadığı görülmektedir. Bu sorunların çözümü için sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda geliştirilen yaşam boyu öğrenme yaklaşımının geliştirilmesi için küresel toplantılar ve Eğitim 2030 gündemlerinin görüşüleceği 2015 Dünya Eğitim Forumu için hazırlık yapılmıştır.

DESD girişiminin sonuna yaklaşılırken, 20-22 Haziran 2012 tarihlerinde Brezilya'da *İstediğimiz Gelecek* temasıyla *Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı* (Rio+20) toplanmıştır. Konferansta sürdürülebilir kalkınmaya yönelik daha önceki taahhütlerin tekrar edildiği dile getirilmiştir. Küresel ekonomik sistemin üzerinde daha fazla yük olmaması için yoksulluğun ortadan kaldırılması amacıyla sürdürülebilir kalkınmanın tüm boyutlarıyla başarılması gerektiği; bunun için ekonomi, toplum ve çevre yönleriyle kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğuna dair bir savunu geliştirilmiştir (İstediğimiz Gelecek, 2012, s. 1).

İnsanların ne istediğinden bağımsız olarak onlar adına tasarlanan, 'küresel olarak istenen geleceğe' ve küresel hedeflere ulaşabilmek için tüm seviyelerde etkin, şeffaf, hesap verebilir ve demokratik kurumlara gerek duyulduğu; yerel, alt-ulusal, ulusal, bölgesel düzeyde ve dünya genelinde herkesi temsil eden bir "yönetişim mekanizmasının" sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmak için bir araç olarak tasarlanması gerektiği iddia edilmiştir (İstediğimiz Gelecek, 2012, s. 2,21).

Rio+20, kendinden önceki toplantılara atıf yaparak, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin teşvik edilmesini, sürdürülebilir kalkınmanın eğitime dahil edilmesini ve "Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma İçin On Yıllık Eğitim" yaklaşımının ilerletilmesini amaçladığını açıklamıştır (İstediğimiz Gelecek, 2012, s. 70). Eğitimin bir hak olduğuna dair taahhütlerini yinelediğini belirten Rio+20 Konferansı katılımcıları, ilköğretime evrensel erişimi ve bu konudaki uluslararası işbirliğini pekiştirmeyi amaçladıklarını iddia ederek,

> "sürdürülebilir kalkınmaya ulaşılması, yoksulluğun ortadan kaldırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve kadınların güçlendirilmesinin sağlanması, insani gelişmişlik seviyesine ulaşılabilmesi Binyıl Kalkınma Hedefleri de dâhil olmak üzere uluslararası kalkınma hedeflerine ulaşılabilmesi, hem kadınların hem de erkeklerin, özellikle de gençlerin tam katılımının sağlanabilmesi için her düzeyde kaliteli eğitime tam erişimin vazgeçilmez bir koşul olduğunu" (İstediğimiz Gelecek, 2012, s. 69) onaylamıştır.

Rio+20, diğer toplantılar gibi küresel ekonomik sisteme yük oluşturabilecek sorun alanlarının küresel planlamaya tabi tutulup, eğitim aracılığıyla reform uygulanmasını ve kadın-erkek herkesin küresel hedefler doğrultusunda ekonomik işgücü ihtiyacına cevap vermesini beklemektedir. Bunun için her düzeyde kaliteli eğitime tam erişimin sağlanması gerekçesiyle eğitim yönetiminin yeni odakları/ortakları olarak görülen *okullar, topluluklar* ve *yetkililer* arasında baskın yerelleşme doğrultusunda bir işbirliğinin (küresel olanın ulusal olana uyarlanması) gerçekleştirilmesi çağrısında bulunulmaktadır. Rio+20, öğretmen eğitimi, sürdürülebilirlik müfredatının oluşturulması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha etkin kullanılması ve sürdürülebilirlik eğitim programları yoluyla eğitim sistemleri kapasitelerinin geliştirilmesini amaçladığını iddia etmiştir (İstediğimiz Gelecek, 2012, s. 70). Eğitime erişimi kolaylaştırmak ve eğitim kalitesini artırmak için altyapının oluşturulması ve güçlendirilmesi amacıyla uluslararası işbirliklerinin ve küresel eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu savunulmuştur.

21-23 Kasım 2012 tarihlerinde *Herkes İçin Küresel Eğitim Toplantısı (2012 GEM)* için 'küresel yönetişim mekanizması'nın lideri olarak görülen UNESCO öncülüğünde

Paris'te bir araya gelen heyet başkanları, ikili ve çok taraflı kurumların[58] önde gelen yetkilileri ve sivil toplum ve özel sektör kuruluşlarının üst düzey temsilcileri, reforma uğrayan küresel EFA yapısının tüm paydaşların etkin katılımını artıracağını iddia etmişlerdir (UNESCO, 2012). UNESCO öncülüğündeki küresel eğitim girişimi kapsamında, her çocuğun okula gitmesini sağlamak, öğrenme kalitesini artırmak, sürdürülebilir kalkınmayı ve ulus(allık) olgusunu aşan küresel vatandaşlığı teşvik etmek savunulmuştur. Devletlerin küresel olana uyum sağlama gerekçesiyle katıldığı ve ulus devlet temelinde aşınmaya neden olan yaklaşımlara sessiz kaldığı toplantıda Jomtien ve Dakar'daki kolektif taahhütlerin 2015 yılından önce yerine getirilmesini sağlamanın, EFA hedeflerine ve Binyıl Kalkınma Hedeflerine doğru ilerlemeye katkıda bulunacağı iddia edilmiştir.

Küresel ekonomik sistemin daha işler hale gelmesi ve küresel sorunların aşılması gerekçesiyle hızlı bir eğitim reformu süreci öngörülmüştür. Eğitimde yavaş ilerlemenin kalkınma hedeflerine ulaşılması ve barışın ve sosyal uyum sağlanması için bir engel oluşturduğunu belirten katılımcılar, dezavantajlı durumdaki çocukların okula zamanında başlamaları ve ilerlemelerini engelleyen zorluklarla başa çıkmaları için sistem genelinde reformlara ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır. Bu reformların, politika, yenilik, müfredat, mesleki gelişim, araştırma, ölçme ve değerlendirme ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin pedagojik olarak etkili kullanımını içerdiğini açıklamışlardır.

2015 yılına kadar EFA amaçlarına ulaşmak için hızlandırılmış bir sürecin gerekliliği (Kuvvetli Hamle - Big Push) savunulmuştur. Küresel ekonomik sistemin üzerinde yük olarak görülen sorunların çözümünün acil eylem gerektirdiği iddia edilmiştir. Tüm eğitim paydaşlarını 2015 yılına kadar EFA hedeflerine ulaşmaya katkıda bulunacak açık

[58] Çok taraflı (multilateral) kurumlar, birlikte hareket eden birkaç ülkeyi içeren uluslararası kurumları; ikili (bilateral) kurumlar, gelişmekte olan bir ülkeye, kullanılmak üzere kendi ülkesinin hükümetinden fon sağlayan bir devlet kuruluşunu veya kar amacı gütmeyen bir kuruluşu ifade etmektedir. Brandi Gomez (2017), What is a Bilateral Organization?, https://borgenproject.org/bilateral-organization/ (E.T. 07.03.2020).

hedeflerle öncelikli eylemler seçmeye çağırdıklarını, erken çocukluk bakımı ve eğitimi, eğitime eşit erişim ve okuryazarlık ve finansman eksikliği konularında acil ve artan önlemler alınması gerektiğini savunmuşlardır. Küresel eğitim reformu için yapılacak 'yatırımın' etkisinin küresel sorunların oluşturacağı olumsuzluklardan sonra alınacak önlemlerden daha işlevsel olacağı düşüncesiyle, devletler, Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın en az % 6'sını veya kamu harcamalarının %20'sini eğitime tahsis etmeye ve etkinliği, verimliliği ve eğitimde fon tahsisi eşitliğini sağlamaya davet edilmişlerdir.

Küreselleşme doğrultusunda genel olarak finansal odaklı reformlar -kamu harcamalarının azaltılması- tavsiye edilmekteyken küresel sorunların aşılması düşüncesiyle bütçe artışı ihtimaline rağmen öğretmenlerin 'nitelik artışını' sağlayacak adımlar atılması öngörülmüştür. Bu kapsamda tüm EFA hedeflerine ulaşmada öğretmenlere temel bir rol biçilmiştir ve küresel çapta nitelikli öğretmen sorununun ele alınmasının zorunlu olduğu iddia edilmiştir. Ana akım yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda ulusal öğretmen politikalarının yerel topluluklar ve öğretmen örgütleri gibi kesimlerle işbirliği içinde tüm üye devletler tarafından geliştirilmesi ve düzenli olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur. Küresel ekonomik sistemin gereksinmesi olan esnek işgücünün yetiştirilmesi çerçevesinde tasarlanan bu politikaların işe alım, başlangıç eğitimi ve sürekli mesleki gelişim, çalışma koşullarının ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün iyileştirilmesi gibi rekabete dayalı reform stratejilerini içermesi gerektiği iddia edilmiştir.

2013 yılında Birleşmiş Milletler Genel Konferansı'nın 37. Oturumunda (37/C Resolution 12) *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Küresel Eylem Programı* (GAP), kabul edilmiştir. Programın, DESD'in sona ermesinden sonra WCESD 2014 konferansında[59] başlatılması planlanmış ve 2015 sonrası kalkınma ve eğitim gündemlerine somut bir katkı olduğu açıklanmıştır. Kararda, GAP'in başarılı bir şekilde

[59] UNESCO Dünya Sürdürülebilir Eğitim İçin Kalkınma Konferansı 2014.

uygulanması için güçlü bir siyasi desteğin gerekli olduğu iddia edilmiştir (UNESCO, 2014b, s. 38).[60]

GAP, daha önce konferans ya da belgelerde dile getirilen "dünyanın ve küresel toplumun içinde bulunduğu zorlukları ve çözüm yollarını" yineleyerek bu sorunların çözümü amacıyla herkes için eğitimi savunmuştur. Finansal odaklı reformların küreselleşmenin getirdiği sorunları çözmede yeterli olmadığı görülerek eşitliği öne çıkaran ve eğitimi araçsallaştıran bir yaklaşımı benimsemiştir.

> Hızlı, kapsamlı ve uzun süreli değişim gezegenimizin ortamını daha önce benzeri görülmemiş bir şekilde değiştirirken, toplumlar demografik yapılarında, sosyal ve ekonomik dokularında derin değişimler geçiriyor. Sadece siyasi anlaşmalar, finansal teşvikler veya teknolojik çözümler sürdürülebilir kalkınmanın zorluklarıyla boğuşmak için yeterli değildir. Düşünme şeklimizde ve davranış şeklimizde toptan bir değişiklik gerektirecektir -birbirimizle ilişkimiz ve hayatlarımızı destekleyen ekosistemlerle nasıl etkileşime girdiğimiz üzerine bir yeniden düşünme-. Daha adil, huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya yaratmak için, tüm bireyler ve toplumlar bilgi, beceri ve değerlerle donatılmalı ve güçlendirilmeli, aynı zamanda bu değişikliği yönlendirmek için yüksek bir farkındalık aşılanmalıdır. Burası eğitimin kritik rol oynadığı yerdir. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (ESD) herkes için daha iyi bir yarını şekillendirmekle ilgilidir ve bugün başlamalıdır[61] (UNESCO, 2014b, s. 8).

Küresel Eylem Programı'nda küreselleşmenin ve 'yeni ekonomik düşünce'nin etkisiyle toplumsal bölüşümdeki dengesizliklerin ve bu çerçevede toplumsal gerilimin arttığı kabul edilerek sosyo-ekonomik ilişkilerin yeniden üretildiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda sorunların çözümü olarak işaret edilen ESD, öğrencilerin toplum için bilinçli kararlar almalarını ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlayan bilgi, beceri, değer ve tutumları edinmelerine izin veren ve amacına toplumu dönüştürerek ulaşan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Küresel eğitim reformu yaklaşımına göre çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlara sahip bir yaklaşım geliştiren ESD, 'teklik değil birlik' anlayışıyla yerel ihtiyaçları dikkate alarak kültürel çeşitliliklere saygı duymakta ve erken

[60] Üye devletlerin ve BM yetkili organlarının DESD girişiminin uygulamasını gözden geçirerek 2014 yılında Japonya'da düzenlenen UNESCO Dünya Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Konferansı'na katılmasının teşvik edildiği belirtilmiştir (UNESCO, 2014b, s. 38).
[61] Türkçe çeviri tez yazarına aittir.

çocukluktan yaşlılığa kadar örgün, yaygın ve sargın[62] eğitimi ve eşitlikçi reformların içinde yer alan yaşam boyu öğrenimi kapsamaktadır (UNESCO, 2014b, s. 33).

Geleneksel ve kamusal eğitim yaklaşımından ayrılan, hak temelli olma yönüyle değerlendirilen ESD, ortodoks eğitim reformu ve 'yeni öğrenme paradigması'nın etkisiyle yaşam boyu öğrenmenin ve kaliteli eğitimin ayrılmaz bir parçası; öğrenme içeriği ve sonuçlarını, pedagojiyi ve öğrenme ortamını ele alan bütüncül ve dönüştürücü bir eğitim yaklaşımı olarak (UNESCO, 2014b, s. 12,33) küresel eğitim reformu kapsamında savunulmaktadır. Bu açıdan küresel ekonomik sistemin esnek işgücü ihtiyacı doğrultusunda eğitim sistemlerinin ve yapılarının yeniden yönlendirilmesi ve öğretme ve öğrenmenin yeniden biçimlendirilmesi gerektirdiği ifade edilmektedir. ESD'nin, devletlerin vatandaşları tarafından da benimsenmesi gerekçesiyle, sürdürülebilir kalkınma konularının öğretme ve öğrenmeye dâhil edilmesini ve öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma için harekete geçmelerini sağlayan ve teşvik eden yenilikçi, katılımcı öğretme ve öğrenme yöntemleri gerektirdiği iddia edilmektedir (UNESCO, 2014b, s. 33).

GAP, küresel, bölgesel ve ulusal katmanları harekete geçirecek -küresel yönetişim mekanizması oluşturacak- bir anlayış geliştirerek küresel olarak planlanan hedeflere yerel düzeyde insanların uyum sağlamasını istemiştir. Bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma yolunda ilerlemeyi hızlandırmak için eğitim ve öğrenimin her düzeyinde ve alanında eylem oluşturma ve ölçeklendirme şeklinde genel bir hedef belirlediği dile getirilmiştir (UNESCO, 2014b, s. 34). Bu hedefe ulaşmak için eğitim ve öğrenimi yeniden düzenlediğini belirterek, herkesin sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmalarını sağlamayı ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik eden tüm gündem,

[62] Sargın eğitim: Örgün ve yaygın eğitim dışında, bireyin hayat boyu süren bilgi, beceri ve yetkinlik kazanımı, informel eğitim. Tanım https://sozluk.gov.tr/ adresinden alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumu tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir.

program ve faaliyetlerde eğitim ve öğrenmeyi güçlendirmeyi alt hedefler olarak belirlediğini iddia etmiştir (UNESCO, 2014b, s. 34).

GAP kapsamında stratejik odaklanmayı ve farklı unsurların katılımını sağlaması için beş öncelikli eylem alanı seçildiği belirtilmiştir: Politika desteği, bütün kurum yaklaşımı[63], eğitimciler, gençlik ve yerel topluluklar. DESD'in başarıları, zorlukları ve yarım kalan işleri üzerine inşa edildiği belirtilen bu eylem alanları, ESD gündemini ilerletmek için önemli kaldıraç noktaları olarak görülmüştür (UNESCO, 2014b, s. 34). ESD doğrultusunda eğitimin ve öğrenmenin geliştirilmesi için eğitimi bir bütün olarak gören, ESD'yi müfredata ve ulusal politikalara dâhil eden ve öğrenme çıktıları için standartlar oluşturan etkin bir politika ortamının varlığı ve ikili ve çok taraflı kalkınma işbirliği çerçeveleri savunulmuştur (UNESCO, 2014b, s. 34).

Genel eğitim yönetiminden ziyade 'yeni' eğitim düşüncesi çerçevesinde örgüte ve çevresine odaklanan, toplumla etkileşim, yönetişim ve kapasite geliştirme yönüyle savunulan bütün kurum yaklaşımının sadece öğretim içeriği ve yönteminin yeniden yönlendirilmesini değil, aynı zamanda sürdürülebilir kalkınma ile uyumlu yerleşke ve tesis yönetimini, kurumun toplumdaki sürdürülebilir kalkınma unsurlarıyla işbirliğini de gerektirdiği iddia edilmiştir. Bu doğrultuda;[64]

> (a) Kurum genelinde bir süreç, tüm paydaşların -liderlik, öğretmenler, öğrenciler, yönetim- ortaklaşa bir vizyon geliştirmesini ve ESD'nin tüm kurumda uygulanmasını ve planlamasını sağlayacak şekilde düzenlenir.
> (b) Yeniden yönlendirmeyi desteklemek için kuruma teknik ve mümkünse uygun olduğunda finansal destek sağlanır. Bu, ilgili iyi uygulama örneklerinin sağlanmasını, liderlik ve idare eğitimini, kılavuzların geliştirilmesini ve ilişkili araştırmaları içerebilir.
> (c) Mevcut kurumlar arası uygun ağlar, karşılıklı desteği kolaylaştırmak amacıyla harekete geçirilir ve geliştirilir (UNESCO, 2014b, s. 35).

Okul merkezli yönetim modeli ile uyumlu öncelikli eylem alanları kapsamında ESD hedeflerine ulaşmak için sürdürülebilir kalkınma ve uygun öğretme ve öğrenme

[63] Whole-institution approach, sürdürülebilirliğin öğrenme ortamının tüm yönlerine yaygınlaştırılmasını kapsamaktadır. Bu durum sürdürülebilirliği müfredat ve öğrenme süreçlerine, tesislere ve faaliyetlere dahil etmeyi, toplumla etkileşimi, yönetişimi ve kapasite geliştirmeyi içermektedir (UNESCO, 2014a, s. 30).
[64] Alıntı paragrafındaki Türkçe çeviri tez yazarına aittir.

yöntemleri ile ilgili konularda eğitimcilerin, eğitmenlerin ve diğer aktörlerin kapasitelerinin artırılması gerektiği savunulmaktadır (UNESCO, 2014b, s. 35).

Ana akım yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda hareket ettiği görülen ESD devletin 'yeni ortakları' ile "çok paydaşlı öğrenmeyi ve topluluk katılımını destekleyen ve yerel olanı küresel ile ilişkilendiren" bir yaklaşımı benimsediğini belirtmektedir. Küyerel (glocal) olma düşüncesinin etkisiyle, ulus devletleri klasik/geleneksel rollerinin dışına iten ve dar bir alana sıkıştırmaya çalışan ESD, eğitim ve öğrenmenin tam olarak seferber edilmesi için yerel ağların işletilmesini ve geliştirilmesini, mevcut ağların çeşitlendirilmesini, genişletilmesini ve yerel yönetimlerin ESD konusundaki rollerinin artırılması gibi yerelleşme reformlarını savunmaktadır (UNESCO, 2014b, s. 36).

12-14 Mayıs 2014 tarihlerinde UNESCO öncülüğünde Umman'ın başkenti Maskat'ta *Herkes İçin Küresel Eğitim Toplantısı (2014 GEM)* gerçekleştirilmiştir. Bir araya gelen heyet başkanları, çok taraflı ve ikili kurumların önde gelen yetkilileri ve sivil toplum ve özel sektör kuruluşlarının üst düzey temsilcileri Maskat Mutabakatını (UNESCO, 2014b) kabul ettiklerini açıklamışlardır. Mutabakatın 2015 sonrası kalkınma gündemine ilişkin küresel istişareler için ve Mayıs 2015'te Kore Cumhuriyeti'nin ev sahipliğinde düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda, 2015 sonrası eğitim gündemiyle ilgili ulusal, bölgesel ve küresel istişareler için referans metin olarak kullanılması öngörülmüştür.

Her katılımcı devletin özgün sosyo-ekonomik ilişkileri, insanların gerçekten neler istediği ve gerçek ihtiyaçlarının ne olduğu göz ardı edilerek hazırlandığı görülen mutabakatta küresel eğitimin gidişatı konusunda planlanan hedeflere ulaşılamadığı, örgün eğitimdeki eksikliklerin, temel becerilerin kazanılmasında yetersizliğin ve eğitimin kalitesinin temel endişe kaynağı haline geldiği iddia edilmiştir. Küresel-teknik buyurgan bir dil geliştirilerek eğitimle ilgili kalkınma önceliklerinin EFA ve Binyıl Kalkınma Hedeflerinin kabul edilmesinden bu yana geçen süredeki sosyo-ekonomik ve

demografik dönüşümler ile bilgi, beceri ve yeterliliklerin bilgi temelli ekonomilerin ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği savunulmuştur. İnsanların küresel bir vatandaş olmayıp isteyip istemedikleri sorgulanmadan veya devletlerin egemenlik kaygıları gözetilmeden eğitimin, küresel vatandaşlık için vazgeçilmez bir koşul olduğu ve küresel kalkınma gündeminin merkezine yerleştirilmesi gerektiği iddia edilmiştir.

Mutabakatın, kendinden önceki toplantılara benzer biçimde, ekonomik düşünceyi perdeleyerek toplumsal eşitlik ve adalet vurgularına yer verip demokrasiyi öne çıkarmaya çalıştığı görülmektedir. Mutabakat çerçevesinde, 2015 sonrası küresel eğitim gündeminin, yönetişim yapılarında çeşitliliğe imkân sağlayacak kadar esnek olması gerektiği; sürdürülebilir kalkınmayı ve etkili küresel ve yerel vatandaşlığı teşvik etmeye, demokrasi ve barışın güçlendirilmesine katkıda bulunmaya ve kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygıyı artırmaya devam etmesi gerektiği açıkça desteklenmektedir. Eğitim araç olarak kullanılarak küresel tekdüze/tek tip bir perspektif yerine standartlaştırılmış çerçeve içinde toplumların ve devletlerin en küçük parçalarının öne çıkarıldığı ve ulusal bütünlük olgusuna alternatif söylemler geliştirildiği görülmektedir.

2015 sonrası eğitim gündeminin tam olarak gerçekleşmesinin hem devletler hem de mali destek sağlayanlar tarafından eğitime yeterli, eşitlikçi ve verimli finansman tahsis etme konusunda güçlü bir taahhüt gerektireceği savunulmaktadır. Küresel, ulusal ve yerel düzeylerde güçlendirilmiş katılımcı yönetişim, sivil toplum katılımı ve hesap verebilirlik mekanizmaları ile iyileştirilmiş planlama, izleme ve raporlama mekanizmaları ve süreçlerini benimseyen bir yerelleşme yaklaşımı öne çıkarılmaktadır. Mutabakat çerçevesinde, 2015 sonrası küresel eğitim gündemi eşitlikçi reform temelinde oluşturularak *2030 yılına kadar herkes için eşitlikçi ve kapsayıcı kaliteli eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin sağlanması* benimsenmiştir. Kapsayıcı olduğu belirtilen bu hedefin, asgari küresel ölçütlerin ve ilgili göstergelerin belirleneceği/geliştirileceği küresel alt hedeflere çevrilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

12-14 Kasım 2014 tarihlerinde Japonya'nın Aichi-Nagoya kentinde DESD'in sona erdiğini ilan etmek için ve küresel düzeyde ESD'nin yönünü belirlemek iddiasıyla UNESCO & Japonya işbirliğinde *UNESCO Dünya Sürdürülebilir Eğitim İçin Kalkınma Konferansı (2014 WCESD)* "Sürdürülebilir Bir Gelecek İçin Bugünü Öğrenmek" temasıyla düzenlenmiştir (Lotz-Sisitka, 2014, s. 1). 2009 tarihli Bonn Bildirgesi'ne dayanan konferans sonrasında, *Aichi-Nagoya Bildirgesi*[65] (UNESCO, 2014c) kabul edilmiş ve Küresel Eylem Programı başlatılmıştır. 1990'lı yıllarda başlayan toplantılardan bu yana geçen yirmi dört senede aynı sorunların devam ettiği ve aynı çözümlerin tekrar edildiği görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi küresel olarak tasarlanan ve sorun üreten sistemin bu sorunlara kalıcı çözümler üretemediği, 'toplumsal eşitlik ve adaleti' sağlayamadığı görülmektedir.

Sorunların çözümünü bireylere bırakan bildirge ve program kapsamında öğrencilerin kendilerini ve yaşadıkları toplumu dönüştürmek ve küresel vatandaşlığın ve yerel koşulların getirdiği zorlukları aşmak için gerekli bilgi, beceri, tutum, yetkinlik ve değerleri elde etme ve geliştirme konusunda ESD'nin bu alanları güçlendirme potansiyeline sahip olduğu savunulmaktadır. Yaşama uyum temelinde savunulan 'bilgi, beceri, tutum, yetkinlik ve değerler' aslında yeni ekonomik düşüncenin benimsenmesi ve yaygınlaştırılması kapsamında vurgulanmaktadır. Bu kapsamda hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde, eşit, sürdürülebilir ekonomi ve toplumlar oluşturma bakış açısıyla, yoksulluğun ortadan kaldırılması, eşitsizliklerin azaltılması, çevrenin korunması ve ekonomik büyüme konularında çabaları güçlendirmek için ESD'nin bir fırsat ve sorumluluk olduğu iddia edilmektedir. Küresel Eylem Programı'nın belirlemiş olduğu *kaliteli eğitimin ve yaşam boyu öğrenimin sağlanmasını* içeren beş öncelikli eylem alanının oluşturulması ve sürdürülmesi gerektiği savunulmaktadır.

[65] Bildirgenin, 2015 sonrası kalkınma gündemine ESD'yi ekleyerek, insanların sürdürülebilir kalkınmanın merkezinde olduğunu kabul ettiği ve DESD girişiminin kazanımlara dayandığı ifade edilmiştir.

Bildirgenin yaklaşımına göre, küresel olarak planlanan ve sorun üreten sistemin yükü ve çözümü devletlerin ulusal eğitim sistemlerini ve öğrencileri dönüştürmekten geçmektedir. 2015 sonrası kalkınma gündemi için üye devletlerin şu konularda çaba göstermeleri ve reform yapmaları talep edilmiştir: a) Eğitimin temelini oluşturan amaçları ve değerleri gözden geçirmek, eğitim politikası ve müfredatın ESD hedeflerine ne ölçüde ulaştığını değerlendirmek, ESD'nin eğitim, öğretim ve sürdürülebilir kalkınma politikalarına uyumunu sağlamak b) Politikaları eyleme dönüştürmek için önemli kaynakları tahsis etmek ve harekete geçirmek c) 2015 sonrası dönem için ESD'yi öne çıkarmak ve güçlendirmek ve sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirmek ve ayrıca 2015 yılında Kore'de toplanan Dünya Eğitim Forumu'nda bu konferansın sonuçlarının dikkate alınmasını sağlamak.

2014 WCESD konferansında kabul edilen *İstediğimiz Geleceği Biçimlendirmek* (UNESCO, 2014a) isimli değerlendirme raporunda Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimi (ESD) geleceğe yönlendirdiği belirtilen on temel bulgu ve eğilim ortaya çıktığı açıklanmıştır (UNESCO, 2014a, s. 9):

- Eğitim sistemleri sürdürülebilirlik konularını ele almaktadır.
- Sürdürülebilir kalkınma gündemleri ve eğitim gündemleri birbirine yakınlaşmaktadır.
- Siyasi liderliğin araçsal olduğu kanıtlanmıştır.
- Çok paydaşlı ortaklıklar özellikle etkilidir.
- Yerel taahhütler artmaktadır.
- Bütün kurum yaklaşımı ESD uygulamasına yardımcı olmaktadır.
- ESD, interaktif ve öğrenci odaklı pedagojileri kolaylaştırmaktadır.
- ESD, örgün eğitimle bütünleşmektedir.
- ESD kapsamında yaygın ve sargın eğitim artmaktadır.
- Teknik ve mesleki eğitim ve öğretim sürdürülebilir kalkınmayı geliştirmektedir.

Raporun bulgularına ve eğilimlerine bakıldığında ulusal eğitim sistemlerini dönüştürücü, eğitimi okul dışına taşıyan yaklaşım benimsenmektedir. Eğitim sistemlerini devletlerin tek başına düzenlemesinden ziyade 'ortakların' talep ve isteklerini dikkate alarak *birlikte* düzenlenmesi gerektiğine dair baskın anlayış

geçerliliğini korumaktadır. Raporda, birçok ülkede, eğitimi bugün ve gelecekte dünyanın karşılaştığı sosyal, çevresel ve ekonomik zorluklarla daha ilişkili hale getirmek için güçlü bir eğilim görüldüğü ve ESD'nin, eğitim politikasının oluşturulması ve uygulaması için yenilenmiş bir vizyon ve amaç sağladığı (UNESCO, 2014a, s. 28-31) iddia edilmektedir.

Küresel eğitim tasarımı ve reform yaklaşımının daha fazla ülkeyi kapsayıcı hale getirerek küresel standartların oluşturulmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Eğitimin, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili uluslararası tartışmalarda dikkat çektiği ve daha fazla devletin, eğitim stratejilerini, araçlarını ve hedeflerini ulusal sürdürülebilir kalkınma stratejileri ile ilişkilendirdiği savunulmaktadır. Merkezi yönetimler ve siyaset alanı küresel hedefler doğrultusunda araç olarak kullanılarak siyasi liderliğin, değişim için gerekli olan ortamın yaratılmasına yardımcı olduğu ve bu değişimi güvence altına almak için gerekli kaynakları sağladığı iddia edilmektedir. Ülkelerin, eğitim sistemlerinin yeniden biçimlenmesinde ulusal yasalara, politikalara ve standartlara ESD'yi yerleştirerek ve daha yerelleşmiş yaklaşımlarla birden fazla paydaşı sürece dahil ederek ESD için güçlü bir temel oluşturduğu da iddia edilmektedir.

Arka planda okul merkezli yönetim modelinin eğitim sistemlerini dönüştürücü niteliği olduğuna dair düşünceyi benimseyen raporda ESD konusunda politika yapıcılar için kapasite geliştirmenin; değişimi sağlamak için SBM'nin temel bileşenlerinden olan *yöneticilerin, öğretmenlerin ve eğiticilerin* eğitiminin güçlendirilmesinin gerekli olduğu bulgusuna ulaşıldığı açıklanmıştır. Rapora göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin desteği, ESD'nin başarılı bir şekilde benimsenmesinde ve uygulanmasında önemli bir yere sahip olmuştur. Yeni ve resmi ortodoks eğitim reformu çerçevesinde, ESD'nin, öğrenme yöntemlerini ve öğrencilerin soru sormasına, analiz etmesine, eleştirel düşünmesine ve başkalarıyla işbirliği içinde karar vermelerine yardımcı olan yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını etkilediğine dair savunu geliştirilmiştir.

Dolaylı olarak, merkeziyetçi eğitim sistemlerinin 'katı ve tek tip' eğitim sunduğuna dair hakim yaklaşımı benimseyen raporun bulgularında, ilk ve orta dereceli okulların yerelin ihtiyaçlarını dikkate alan içerik sunmak için daha fazla esnekliğe ve özerkliğe sahip olduğu ve okul temelli projelere ebeveynlerin ilgisini ve topluluk katılımını yönlendirdiği durumlarda, ESD girişimlerinin ve projelerinin daha güçlü bir şekilde ele alınmasının gerektiği savunulmuştur (UNESCO, 2014a, s. 86).

2.1.4. Eğitim 2030: "Herkes İçin Kapsayıcı, Eşitlikçi, Kaliteli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenmeye Doğru"

2015 yılına gelindiğinde dünya 1990'lı yıllardan farklı bir ortama girmiştir. Dijitalleşmenin arttığı, yoğun göçlerin yaşandığı, yerel ya da genel askeri çatışmaların yaşandığı bir dönem yaşanmıştır. Küresel olarak çözülmeyen sorunların üstüne yenileri eklenerek küresel eğitim toplantılarının gündemi daha da artmıştır. Küresel toplantıların meşguliyeti artarken bu toplantılara yön veren aktörlerin küresel iktidar gücünde de artış yaşanmıştır. Sorunları çözümü için araçsal hale getirilen eğitim, geçmişin ve içinde bulunulan zamanın yaklaşımları birleştirilerek "Herkes İçin Kapsayıcı, Eşitlikçi, Kaliteli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenmeye Doğru" sloganıyla küresel çapta planlanmıştır. Bu planlama faaliyeti ise 2015 tarihli Dünya Eğitim Forumu'nda olmuştur.

Dünya Eğitim Forumu (2015 WEF),[66] UNESCO öncülüğünde UNICEF, UN Women, UNDP, UNFPA, UNHCR ve Dünya Bankası ile ortaklaşa planlanmış ve Kore Hükümeti ev sahipliğinde 19-22 Mayıs 2015 tarihlerinde Incheon'da düzenlenmiştir. Daha önce pek çok şehirde farklı temalarla düzenlenen konferanslardan/forumlardan ve yayımlanan bildirgelerden ilham aldığını belirten 2015 WEF, uluslararası toplumun 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini (SDG)[67] tanımlamasından dolayı küresel

[66] Türkiye'den MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürü Ziya Yediyıldız ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Eğitim İhtisas Komitesi Başkanı Prof.Dr. Adnan Boyacı katılmıştır.

[67] 1)Yoksulluğa Son 2)Açlığa Son 3)Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam 4)Nitelikli Eğitim 5)Cinsiyet Eşitliği 6)Temiz Su ve Sanitasyon 7)Erişilebilir ve Temiz Enerji 8)İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme

eğitim gündemini yeniden şekillendirmek için "tarihi bir fırsat" olarak gördüğünü açıklamıştır (UNESCO, 2015a, s. 11). Forumda, eğitimin bir katalizör olarak sürdürülebilir kalkınmanın merkezinde yer aldığı ve diğer kalkınma hedefleri ile doğrudan ilgili olduğu iddia edilmiştir (UNESCO, 2015a, s. 11).

Forum sonrasında, Herkes İçin Eğitim (EFA) girişimini temel aldığı belirtilen (Jomtien ve Dakar'ın mirasına dayanan) Incheon Bildirgesi[68] (UNESCO, 2015b, s. 3-11) kabul edilmiştir. Herkes için eğitimi sağlamaktan hala çok uzak olunduğunu savunan bildirge, eğitimi toplumsal eşitleme kaynağı olarak gören, kapsayıcılık iddiasında olan, ekonomik eşitsizliklerin kaynağında çözülmesini öngören ve yaşam boyu öğrenme anlayışını geliştiren eşitlikçi reform yaklaşımını benimsemektedir. Bildirge, EFA ve Binyıl Kalkınma Hedeflerini ve Maskat Mutabakatını hatırlatarak *Eğitim 2030: Kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek* gündemini kabul ettiğini açıklamıştır:

> Vizyonumuz, eğitimin kalkınmanın ana itici gücü olduğunu bilerek ve önerilen diğer SDG'lere ulaşmada eğitimin önemli rolünün farkında olarak yaşamları eğitim yoluyla dönüştürmektir. Kimseyi geride bırakmadan, bütüncül, istekli ve kapsayıcı tek, yenilenmiş bir eğitim gündemini acil ele alma sözü veriyoruz. Yeni vizyon, SDG 4 tarafından önerilen "Kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek"tir. Bu yönüyle dönüştürücü ve evrenseldir, EFA gündeminin ve eğitim ile ilgili SDG'lerin 'bitmemiş işine' devam eder ve küresel ve ulusal eğitim zorluklarını ele alır. Sosyal adalet; kapsama; koruma; kültürel, dilsel ve etnik çeşitlilik; ortak sorumluluk ve hesap verebilirlik, insan haklarına ve haysiyetine dayanan insancıl bir eğitim ve gelişim vizyonundan esinlenmiştir. Eğitimin bir kamusal mal, bir insan hakkı ve diğer hakların gerçekleştirilmesini güvence altına almak için bir temel olduğunu teyit ediyoruz. Eğitim; barış, hoşgörü, insani tatmin ve sürdürülebilir kalkınma için gereklidir. Eğitimi, tam istihdam ve yoksulluğun ortadan kaldırılması için bir anahtar olarak kabul ediyoruz. Çabalarımızı yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içinde erişim, eşitlik ve kapsama, kalite ve öğrenme çıktılarına odaklayacağız.[69]

---

9)Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı 10)Eşitsizliklerin Azaltılması 11)Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar 12)Sorumlu Üretim ve Tüketim 13)İklim Eylemi 14)Sudaki Yaşam 15)Karasal Yaşam 16)Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar 17)Amaçlar İçin Ortaklıklar http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/amaclari/ (E.T. 08.03.2020).

[68] UNESCO Genel Direktörü Irina Bokova bildirge hakkında şunları söylemiştir: "Bildirge, ileriye doğru atılmış büyük bir adım. Tüm çocukların ve gençlerin, potansiyellerine ulaşmaları, sorumlu küresel yurttaşlar olarak kendi toplumlarına saygın bir yaşam içinde katkıda bulunmaları açısından gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini sağlama kararlılığınızı yansıtıyor. Hükümetleri, yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlamaya özendiriyor; böylelikle insanlar yaşça büyürken kendilerini geliştirebilecekler. Bildirge, eğitimin küresel barış ve sürdürülebilir kalkınma için anahtar olduğunu bir kez daha teyit ediyor." (unicef.org, 2015)

[69] Türkçe çeviri tez yazarına aittir.

Bildirgede eğitimin bir kamusal mal (public good) ve hak olduğu belirtilmesine rağmen kalkınma ve istihdam için araçsal rolü sürekli hale getirilmekte ve iktisadi anlamda bir kamusal mal olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca, GERM kapsamındaki eşitlikçi reformlar öne çıkarılarak, en az dokuz yılı zorunlu olan on iki yıllık ücretsiz, kamu tarafından finanse edilen, eşitlikçi ve kaliteli ilk ve orta öğretim sağlanması sözü verildiği; okul öncesi en az bir yıllık ücretsiz ve zorunlu kaliteli eğitim verilmesini ve tüm çocukların 'kaliteli' erken çocukluk gelişimi, bakımı ve eğitimine erişimi teşvik edildiği görülmektedir. Eşitlik ve kapsayıcılığın, dönüştürücü bir eğitim gündeminin temel taşı olarak kabul edildiği belirtilerek hiç kimsenin geride kalmamasını[70] sağlamak üzere eğitim politikalarında gerekli değişiklikleri yapma, buna yönelik çaba gösterme ve özellikle dezavantajlı olanlara odaklanmaya dair söz verilmesi dikkat çekmektedir.

Eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığın toplumsal adalete ulaşmak yerine eğitimin ölçülmesi ve bireylere beceri, değer, tutum kazandırılması yoluyla 'yeni ekonomik düşüncenin' yaygınlaştırılması amacına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan bildirge çerçevesinde kaliteli eğitim, ESD ve küresel vatandaşlık eğitimi yoluyla vatandaşların sağlıklı ve tatmin edici yaşamlar sürmesine, bilinçli kararlar vermesine ve yerel ve küresel zorluklara cevap vermesine olanak tanıyan beceri, değer ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin kaliteli hale getirilmesi için, eğitimde ilerlemenin ölçülmesi için girdi, süreç, sonuç ve mekanizmaların güçlendirilmesi ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesi savunuları dikkat çekmektedir. GERM'in rekabete dayalı yaklaşımı öne çıkarılarak yeterli kaynaklara sahip, verimli ve etkin bir şekilde yönetilen sistemlerde öğretmenlerin ve eğitimcilerin güçlendirilmesini, iyi eğitilmesini, mesleki nitelik kazanmasını, motive edilmesini sağlama konusunda küresel destek sağlanacağı

[70] 2002 yılında Amerikan Kongresi'nde kabul edilen The No Child Left Behind Yasası'nın isminden esinlenildiğini düşünüyoruz.

iddia edilmiştir. Bu bakımdan Aichi-Nagoya Konferansı'nda başlatılan Küresel Eylem Programı'nın uygulanması savunulmuştur.

Bildirgede, 'yeni ve resmi ortodoks eğitim reformu' benimsenerek esnek öğretim yollarının sağlanması, kalite güvencesine özen gösterilerek mesleki ve teknik eğitim ve öğretime eşit ve artan erişimin kolaylaştırılması için herkese, tüm ortamlarda ve tüm eğitim seviyelerinde kaliteli yaşam boyu öğrenim fırsatları savunulmuştur. Gençlere ve yetişkinlere (özellikle kadınlara) okuryazarlık ve yeterlilik düzeylerine ulaşmaları ve yaşam becerileri kazanmaları için eğitim ve öğretim fırsatlarının sunulması da savunulmuştur.[71]

Eğitim 2030 hedeflerine ulaşılabilmesi gerekçesiyle Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın en az %4-6'sını ve/veya -Endonezya'da rastladığımız- toplam kamu harcamalarının en az %15-20'sini verimli bir şekilde tahsis edilmesi konusunda uluslararası ve bölgesel kıstaslara bağlı kalınması gerektiği dile getirilmiştir. Devletler tarafından yapılan eğitim yatırımlarının tamamlanması için kalkınma işbirliğinin önemine dikkat çekildiği belirtilerek; gelişmiş ülkelere, eğitim bağışı yapan kuruluşlara, orta gelirli ülkelere ve uluslararası finansman mekanizmalarına eğitime fon sağlanması ve ülkelerin ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre eğitim gündeminin uygulanmasını destekleme konularında çağrıda bulunulduğu açıklanmıştır.

Başta GERM aktörlerinden olan UNESCO ve Dünya Bankası olmak üzere, diğer toplantı ortakları (UNICEF, UN Women, UNDP, UNFPA, UNHCR) ülkelerin ulusal eğitim sistemlerini dönüştürmek üzere küresel olarak planlanan ve ulusal olarak uygulanması mecburiyet halini alan konuları kaliteli eğitim teması üzerinden meşrulaştırmaktadırlar. Bu 'ortaklar' tüm ülkelere, tek tek ya da toplu olarak, ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre belirlenmiş alanlarda teknik danışmanlık, ulusal

[71] Ayrıca, eğitim sistemlerini, bilginin yayılmasını, bilgiye erişimi, kaliteli ve etkili öğrenmeyi ve daha etkili hizmet sunumunu güçlendirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması gerektiği iddia edilmiştir.

kapasite geliştirilmesi ve mali destek sağlanması ve Eğitim 2030 gündeminin uygulanması konularında öne çıkmaktadırlar. Ülkelerin ihtiyaç ve önceliklerine göre gündemin uygulanmasını desteklemek üzere eğitim için "çok paydaşlı" bir finansman platformu (Küresel Eğitim Ortaklığı) oluşturulması ve bunun UNESCO öncülüğünde kurulacak küresel bir koordinasyon mekanizmasının parçası olarak kabul edilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Incheon Bildirgesi ile birlikte, on yedi sürdürülebilir kalkınma hedefinden dördüncüsü olan Nitelikli Eğitim alt hedefini hayata geçirmek için *Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nin* (UNESCO, 2015b, s. 15-71) kabul edildiği belirtilmiş ve Nitelikli Eğitim alt hedefi detaylandırılmıştır.

Dördüncü Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SDG4): Nitelikli Eğitim	
Hedef 4.1	2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocuklarının, yerinde ve etkili eğitim çıktıları üreten ücretsiz, eşit ve kaliteli ilköğretim ve ortaöğretimi bitirmelerini sağlamak
Hedef 4.2	2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocuklarının, ilköğretime hazır hale getirilmesi için, nitelikli erken çocukluk gelişimi ve bakım hizmetleri ile okul öncesi eğitime erişimini sağlamak
Hedef 4.3	2030 yılına kadar tüm kadın ve erkeklerin karşılanabilir ve kaliteli mesleki ve teknik eğitim ile üniversite eğitimi dâhil yükseköğretime eşit erişimini sağlamak
Hedef 4.4	2030 yılına kadar istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için teknik ve mesleki beceriler de dâhil olmak üzere gerekli becerilere sahip gençlerin ve yetişkinlerin sayısını önemli ölçüde artırmak
Hedef 4.5	2030 yılına kadar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerine son vermek ve engelliler, yerliler ve savunmasız çocuklar da dâhil olmak üzere tüm kırılgan kesimlerin her seviyede eğitime ve mesleki kurslara eşit erişimini sağlamak
Hedef 4.6	2030 yılına kadar gençlerin tamamının ve kadın ve erkek yetişkinlerin çoğunluğunun okur-yazar olmasını ve sayısal beceriler kazanmasını sağlamak
Hedef 4.7	2030 yılına kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı, kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı alanlarında eğitim dâhil diğer yöntemler aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi için gereken bilgi ve becerilerin tüm öğrenen kişiler tarafından edinilmesini sağlamak
Hedef 4.a	Çocuk, engelli ve cinsiyet duyarlı eğitim tesisleri inşa etmek ve niteliklerini yükseltmek; herkes için güvenli, şiddet içermeyen, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlamak
Hedef 4.b	2020 yılına kadar gelişmiş ve diğer gelişmekte olan ülkelerdeki mesleki eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri, teknik, mühendislik ve bilimsel programları kapsayan yükseköğrenim programları için en az gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan küçük ada devletleri ve Afrika ülkeleri başta olmak üzere gelişmekte olan ülkelere sunulan burs sayısını dünya çapında önemli miktarda artırmak
Hedef 4.c	2030 yılına kadar, en az gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan küçük ada devletleri başta olmak üzere gelişmekte olan ülkelerde, öğretmen eğitimine yönelik uluslararası işbirliğini de içerecek şekilde nitelikli öğretmen arzını önemli miktarda artırmak

Tablo 4: Dördüncü Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi Nitelikli Eğitim (surdurulebilirkalkinma.gov.tr, 2016)

Çerçevede, Eğitim 2030 kapsamında Nitelikli Eğitim hedefinin uygulanması için, ana akım (eğitimde) yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda, yönetişim, hesap verebilirlik, koordinasyon, izleme, takip ve inceleme, raporlama ve değerlendirme için ulusal, bölgesel ve küresel mekanizmalar (ortaklıklar, finansman ve stratejilerin etkinleştirilmesi dâhil) gerektiği savunulmaktadır (UNESCO, 2015b, s. 57). Bu mekanizmaların oluşturulmasının temel amacının, eğitim hedeflerinin ülke odaklı gerçekleştirilmesini sağlamak olduğu iddia edilmektedir. Buna göre,

> SDG4'ün temeli ulusal düzeyde yer almaktadır. Hükümetler eğitim hakkını sağlamak için birincil sorumluluğa ve kamu eğitiminin etkili, verimli ve eşit yönetiminin ve finansmanının sorumlusu olarak merkezi bir role sahiptir. Hükümetler eğitim konusunda siyasi liderliği sürdürmeli ve SDG4 hedeflerini, ulusal deneyimlere ve önceliklere dayalı olarak uyumlaştırmalıdırlar. Uygulama sürecine rehberlik etmeli ve diğer önemli ortaklarla şeffaf ve kapsayıcı bir süreç sağlamalıdırlar. Devletin rolü standartları düzenlemede, kaliteyi iyileştirmede ve bölgeler, topluluklar ve okullar arasındaki eşitsizliği azaltmada çok önemlidir. Hükümetler, uygun olduğu yerlerde, politikalarını eğitim hakkına saygı, onu koruma ve sağlama konusundaki yasal yükümlülükleriyle uyumlu olmasını sağlarken eğitim planlamasını yoksulluğun azaltılması, sürdürülebilir kalkınma stratejileri ve insani yardım ile bütünleştirmelidir… Planlama, uygulama ve izleme, tüm önemli aktörleri bir araya getiren güçlü, çok yönlü ortaklıkların desteğinden yararlanabilir. Her düzeydeki ortaklıklar, karşılıklı hesap verebilirlik, şeffaflık ve sinerji ile birlikte açık, kapsayıcı ve katılımcı politika diyalogu ilkeleri tarafından yönlendirilmelidir. Katılım; şeffaflığı artırmak ve eğitimde iyi yönetişimi garanti etmek için ailelerin ve toplulukların dahil olmasıyla başlamalıdır. Okul düzeyinde artan sorumluluk, hizmet sunumundaki verimliliği güçlendirebilir.[72] (UNESCO, 2015b, s. 57).

Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nde küresel olarak planlanan eğitim konularının ulusal düzeyde uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuda, devlete *dümen tutan* rolü verilerek standartların oluşturulmasıyla sınırlı görev tanımı yapılmıştır. Daha önceki toplantılarda ve bildirgelerde yer aldığı haliyle devletin eğitim konusundaki yeni ortakları olarak görülen aileler ve toplulukların 'yönetişim mekanizmasına' dahil edilmesiyle eğitimde dönüşümün gerçekleştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu doğrultuda merkezi yönetimlerin eğitimdeki rolü geri plana itilerek okul merkezli yönetimin eğitimde 'verimliliği' artıracağı öne sürülmüştür.

[72] Türkçe çeviri tez yazarına aittir.

Eylem Çerçevesinde, Eğitim 2030 gündeminin hayata geçirilmesi için ana akım yerelleşme yaklaşımının temel bileşenlerinden olan katılımcılık üzerinde durulmuş ve bu kapsamda sivil toplum kuruluşları, öğretmenler ve meslek örgütleri ve özel sektör öne çıkarılmıştır. Çerçeveye göre, Eğitim 2030 gündeminin hayata geçirilmesinde sivil toplum kuruluşlarına (geniş katılımlı yapılar ve ağlar dahil olmak üzere) önemli görevler düşmektedir. Planlamadan izleme ve değerlendirmeye kadar her aşamada eğitim sürecine katılım sağlamaları önerilen STK'ların toplumsal hareketliliği sağlayabileceği ve kamu bilincini artırabileceği iddiası dile getirilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 58). Eğitim hakkının sağlanması için yenilikçi ve tamamlayıcı yaklaşımlar geliştirilmesi, ilerlemenin izlenmesi, kanıta dayalı savunuculuk yapılması, harcamaların incelenmesi ve eğitim yönetişimi ve bütçelemede şeffaflığı sağlamak için belgelendirme, araştırma ve paylaşım yapılması STK'ların rolleri olarak savunulmuştur (UNESCO, 2015b, s. 58).

SBM yaklaşımını esas alan Eylem Çerçevesinde merkezi yönetim 'merkezli' eğitim yaklaşımı farklı eğitim aktörlerinin sürece dahil olmasıyla dönüşüme uğramaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin, eğitimcilerin ve meslek örgütlerinin eğitim politikası oluşturulması, planlanması, uygulanması ve izlenmesine dair tüm aşamalarında görev alması gerektiği iddia edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim süreci için mesleki bilgilerini kullanabilecekleri, sınıf gerçekliklerinin politika ve planlama aşamalarında ön plana çıkarılmasını sağlayabilecekleri, politika ve uygulama arasında köprü vazifesi görecekleri ve katılımı, kaliteyi ve eşitliği teşvik ederek müfredat ve pedagojiyi geliştirebilecekleri Eylem Çerçevesinde savunulmuştur (UNESCO, 2015b, s. 58).

Eğitim 2030 gündeminin hayata geçirilmesi için devleti eğitim düzenlemelerinin odağından alan bir yaklaşım geliştirilmiştir. 'Yeni ve güncel paradigmalar' ile uyumlu olarak özel sektörün, yardım kuruluşlarının ve vakıfların, kamu eğitimini güçlendirmek için deneyimlerini, yenilikçi yaklaşımlarını, uzmanlıklarını ve finansal kaynaklarını

kullanarak önemli rol oynayabilecekleri iddia edilmiştir. Yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda farklı kesimlerin bir araya gelmesiyle, yerel ve ulusal önceliklerle uyumlu katkılar sunarak ve yatırım yaparak eğitime ve kalkınmaya destek olabilecekleri savunulmuştur (UNESCO, 2015b, s. 59).

Kamu eğitimi için ek kaynakları öncelikli alanlara doğru harekete geçirmek, işgücü piyasasının eğilimlerinin ve ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olmak, dışlanmış insanlara ulaşmak için devlet tarafından düzenlenen standartlar ve normlar çerçevesinde ek hizmetler ve faaliyetlerle kapsayıcı eğitim fırsatlarını artırmak özel sektörün ve diğer kuruluşların yapabileceği katkılar olarak açıklanmıştır (UNESCO, 2015b, s. 59). Esas olarak ekonomik perspektif ile hareket eden Eylem Çerçevesinde 'dışlanmışlık, kapsayıcılık, piyasa, standartlar' iç içe girmekte ve 'üçüncü yol' aranırken tekrar piyasanın alanına yönelme olmaktadır.

Eylem Çerçevesi, ülke odaklı eylemlerin sadece değişimi yönlendireceğini savunarak, Eğitim 2030 gündeminin başarısının küresel olana bağlı olduğunu dile getirmiştir (UNESCO, 2015b, s. 60). Dolayısıyla tüm paydaşların katılım hakkını destekleyen, hesap verebilirliği ve şeffaflığı teşvik eden yasal ve politika çerçevelerinin yanı sıra tüm düzeylerde (ulusal, bölgesel ve uluslararası) ve alanlarda koordineli yönetişim mekanizmalarının kurulması veya daha da geliştirilmesi gerektiği iddia edilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 60). Başarma isteği olan bir eğitim yaklaşımının, devlet dışı aktörler dahil olmak üzere tüm paydaşların desteğini alması; ülkelerin değişimi yönlendirici aktör olarak kalabilmeleri için Birleşmiş Milletler desteğiyle uygun mekanizmalar oluşturması gerektiği savunulmuştur (UNESCO, 2015b, s. 60). Yine bu kapsamda ülkelerin, 2015 WEF ortakları ve diğer ikili/çok taraflı kuruluşlar tarafından sağlanan dış yardımları koordine etmesi gerektiği açıklanmıştır.

2.2. Uluslararası Kurumların Küresel Eğitimdeki Rolü[73]

Tezin başlığı ve iddiası çerçevesinde, bu kısımda, küresel ekonomik sisteme işlerlik kazandırmak ve ulusal sistemleri küresel sisteme yapısal olarak uyumlulaştırmak isteyen Dünya Bankası, OECD, UNESCO, Asya Topluluğu ve Avrupa Birliği'nin küresel eğitimde kendilerine biçtikleri rollere yer verilmiştir. GERM aktörü olan bu kurumlar/örgütler, küresel eğitim gündemlerinin, eğilimlerinin ve reformlarının hem küresel düzlemde hem de bölgesel ve ulusal düzlemde yaygınlaştırılması, benimsetilmesi ve meşrulaştırılması için yoğun çaba içinde olmaktadırlar. Bu çaba için farklı araçlar kullansalar da ortak hedef ve amaçlar hep aynı istikamette olmaktadır. Küresel olarak sorun üreten bir yapı içinde küresel olumsuzluklara çözüm arayışında oldukları görülmektedir.

Dünya Bankası, 'kendi başına çözüme ulaşamayan' ülkelerin eğitim sistemlerini finansal ilişki ve teknik yardım ve dolayısıyla bağlayıcı ilişki ile dönüştürmeye çalışmaktadır. Dönüştürme eylemi için her yıl düzenli olarak ciddi kaynakların ayrıldığını belirten Dünya Bankası, küresel eğitim toplantılarının hedef ve amaçları doğrultusunda hareket etmekte ve bunun bir aktörü olmaktadır. Konumuz kapsamında başat bir GERM aktörü olarak ifade edebileceğimiz Banka, finansal odaklı reformları tavsiye etmesine rağmen küresel olumsuzlukların yaşandığı gerekçesiyle GERM kapsamında eşitlikçi reformların uygulanması yönünde taviz verebilmektedir. Bu reformlar gerekçe gösterilerek eğitim yönetimlerin merkezi yapısının dönüştürülmesi ve yerelleşme doğrultusunda okul merkezli yönetim modelinin yaygınlaştırılması ve benimsetilmesi konusunda çalışmalar yapmaktadır.

[73] Uluslararası kurumlara ilişkin bilgiler, internet sayfalarındaki ve hazırlamış oldukları belgelerdeki resmi bilgilere göre kendilerini tanımladıkları haliyle anlatılmıştır. Dünya Bankası'nın "en büyük eğitim finansörü", OECD'nin "yaşamları daha iyi hale getirmek" ve UNESCO'nun "lider kurum" misyonları kendilerinin tanımlamalarıdır.

“Sovyetler Birliği ve ABD arasındaki rekabet bağlamında kilit bir eğitim politikası oyuncusu olarak ortaya çıkan” (Mundy, Green, Lingard, & Verger, 2016, s. 12) ve GERM aktörü olan OECD, ‘sayısallık ve aritmetik’ takıntısı olarak yorumlanabilecek bir yaklaşımla ulusal eğitim sistemlerinin küresel ekonomik sistemin gereksinimlerine göre dönüştürülmesini ‘ölçme ve değerlendirme’ üzerinden meşrulaştırmaktadır. Çıktı, beceri, yenilik kavramlarını önceleyen örgüt, geliştirdiği testler ve programlar aracılığıyla ve ölçme ve değerlendirme yoluyla ulusal eğitim sistemlerinin kıyaslamasını yaparak küresel sistem içinde ne kadar ‘iyi’ durumda olduklarını ya da zayıf yönlerini bir tür SWOT analizine tabi tutmaktadır. Örgüt, tıpkı Dünya Bankası gibi eğitim yönetiminde merkezi yönetim yerine okulun odağa çekildiği bir yeniden yapılanmayı eğitimde etkinlik ve kalite ile ilişkilendirerek benimsemektedir.

Eğitim, bilim, kültür ekseninde faaliyet gösterdiğini belirten UNESCO, Birleşmiş Milletler çatısı altında bulunması nedeniyle küresel eğitim faaliyetleri için ‘lider kurum’ olarak nitelendirilmektedir. Diğer örgütlerin aksine ‘kapsayıcılık, eşitlik, eğitim hakkı’ gibi vurguları öne çıkaran kurum, küresel olumsuzlukların eğitim yoluyla ‘sürdürülebilir bir çerçevede’ çözülmesi iddiasını taşımaktadır. UNESCO, genel ve kamusal bir eğitim yönetiminden ziyade atomize eğitim birimlerinin/olgularının sorunlarının çözülmesine dair yaklaşımlar geliştirdiğini açıklamaktadır.

Küresel düzlemde diğer örgütler gibi öne çıkmayan fakat tipik bir GERM aktörü gibi faaliyetlerde bulunan Asya Topluluğu bölgesel bir rol üstlenmiştir. Bu çerçevede, küresel eğitim toplantılarının gündemini ve GERM reformlarını benimseyen Topluluk, “küresel vatandaşlık için küresel yeterlilikler geliştirme” iddiasıyla küresel sistemin Asya kıtasında meşrulaştırılması için faaliyette bulunmaktadır. Bu kapsamda, diğer uluslararası kurumlar ile ortak faaliyetler yürütebilmektedir. Asya Topluluğu, okul merkezli yönetim modelinin bileşenlerini öne çıkararak eğitimin merkezden yönetilmesini benimsememektedir.

Avrupa Birliği ise küresel eğitim hedef ve amaçlarını Avrupa kıtasında yaygınlaştırma ve benimsetme rolünü üstlenerek bölgesel bir GERM aktörü olarak davranmaktadır. "Küresel eğitim yoluyla insanların küreselleşmiş dünyanın gerçeklerinin farkına varmalarını sağlamak" iddiasıyla hareket eden Avrupa Birliği'nin, küresel eğitim gündemlerinin Avrupa'da meşrulaştırılması için çaba gösterdiği anlaşılmaktadır. Eğitime bakışı GERM çerçevesinde olan Avrupa Birliği okul merkezli yönetim modelinin savunularını benimsemektedir.

Dünya Bankası'nın küresel eğitime ilişkin rolü, kendi tanımlamaları ve yaklaşımları ile hazırladığı eğitim stratejileri bağlamında incelenmiştir. OECD'nin eğitimdeki rolü anlatılırken internet sitesindeki detaylı bilgiler ile hazırlamış olduğu raporlar dikkate alınmıştır. UNESCO'nun 'lider kurum' kapsamında değerlendirmeleri kurumun internet sayfalarındaki bilgilerden yararlanılarak ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamındaki faaliyetleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Asya Topluluğu'nun, Asya kıtasındaki rolüne dair bilgiler internet sitesinden ve OECD ile küresel yeterlilik kapsamında hazırlamış olduğu rapordan edinilmiştir. Avrupa Birliği'nin küresel eğitimdeki rolü ise aynı isimle yaptığı toplantılardan ve Avrupa kıtası genelinde yürürlüğe koyduğu şartlar ile hazırlamış olduğu raporlardan anlatılmıştır.

2.2.1. Dünya Bankası: "Gelişmekte Olan Dünyanın En Büyük Eğitim Finansörü"

1944 yılında Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası adıyla kurulan Dünya Bankası Grubu[74] (The World Bank Group), "yoksullukla mücadele etmek, ekonomik büyümeyi desteklemek ve gelişmekte olan ülkelerde insanların yaşam kalitesinde sürdürülebilir kazanımlar sağlamak" için önemli olan her sektöre teknik ve finansal destek verdiğini

[74] Dünya Bankası Grubu, *Beş Kurum, Tek Grup* sloganıyla; The International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), The International Development Association (IDA), The International Finance Corporation (IFC), The Multilateral Investment Guarantee Agency (MIGA), The International Centre for Settlement of Investment Disputes (ICSID) kurumlarından meydana gelmektedir. Grup internet sayfasına göre, bu kurumların tamamlayıcı rolleri, Dünya Bankası Grubu'na *küresel finansal kaynakları, bilgiyi ve yenilikçi çözümleri* gelişmekte olan ülkelerin ihtiyaçları ile birleştirmek için eşsiz bir yetenek kazandırmaktadır. https://www.worldbank.org/en/who-we-are (E.T. 16.03.2020)

iddia etmektedir (worldbank.org, 2020). Dünya Bankası Grubu, seksenden fazla ülkede eğitim programları üzerinde çalıştığını ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içinde yer alan SDG4 hedefine ulaşılması için taahhütte bulunulduğunu dile getirmektedir. Grup, "gelişmekte olan dünyanın en büyük eğitim finansörü" iddiasıyla 2019 mali yılında, eğitim programlarını, teknik yardımı ve öğrenmeyi iyileştirmek; herkesin başarıya ulaşması ve gereken eğitimi alma fırsatına erişmesi için tasarlandığı belirtilen projelere yaklaşık üç milyar dolar kaynak ayırdığını açıklamıştır (worldbank.org, 2019a).

Kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim yaklaşımını da benimsediği anlaşılan Dünya Bankası, devletlerin eğitim sorunları ile başa çıkamayacakları ve dışarıdan müdahalenin gerekliliği kabulüyle hareket etmektedir. Ülkelerin eğitim sistemlerinin, eğitim için ek kaynakların harekete geçirilmesi ve harcamalardaki verimsizliğin temel nedenleriyle mücadele edilmesi konularında *kendi başlarına* çözüme ulaşamadıklarını savunmaktadır (worldbank.org, 2019b). Banka, etkili (effective) ve yeterli kamu mali yönetim sistemleri geliştirmek için eğitim ve maliye bakanlıkları ve diğer paydaşlarla ilişki kurarak çok sektörlü uzmanlığı bir araya getirme yaklaşımını benimsediğini açıklamaktadır (worldbank.org, 2019b). Ayrıca eğitim harcamalarını izlemek ve değerlendirmek, finansman darboğazlarını belirlemek ve sistemlerini güçlendirmek için kapasite geliştirmek, küresel harcama kalıpları ve verimsizliklerinin büyüklüğü ve nedenleri üzerine kanıt temelini oluşturmak işlevlerinin Dünya Bankası'nın yaklaşımı içinde yer aldığı ifade edilmektedir (worldbank.org, 2019b). Bu işlevleri yerine getirmek için finansal ilişki yoluyla meşruluk ve bağlayıcılık oluşturmaktadır.

Finans odaklı bir örgütlenme olan Banka, küresel eğitim toplantılarının yaklaşımına paralel olarak eşitlikçi reform temelinde öncelik belirlemektedir. Eğitim için yeterli kaynakların harekete geçirilmesi, harcama etkinliğinin artırılması ve eşitlikçi kaynak kullanımının sağlanmasının Banka'nın eğitim finansmanına yönelik önceliklerini oluşturduğu dile getirilmektedir (worldbank.org, 2019b). GERM aktörü olan Dünya

Bankası, ulusal eğitim sistemlerinin yeterli şekilde finanse edilmesini sağlamak amacıyla uygulanabilir ve sürdürülebilir eylemleri belirlemek için eğitim ve maliye bakanlıkları ile yakın işbirliği içinde çalıştığını ifade etmektedir (worldbank.org, 2019b).

'Yeni' yönetim yaklaşımları ve işletmeci bakış açısıyla eğitim sistemlerinin girdiye dayalı sonuçlardan sonuç odaklı finansmana kademeli olarak geçişini teşvik ederek eğitim sisteminde harcama etkinliğinin sağlanması için destek verdiğini açıklamaktadır (worldbank.org, 2019b). Dünya Bankası, eşitlikçi reformların temelinde yer alan 'üçüncü yol yaklaşımını' benimseyerek finansal odaklı reformların 'yıkıcılığını' azaltma çabası içine girmektedir. Bu kapsamda devletlerin eğitim harcamalarında eşitlikçi kaynak kullanımı (dengeye ulaşmaları) için kamu finansman mekanizmalarının yeniden düzenlenmesi; yoksul ve dezavantajlı çocuklara kaliteli eğitim hizmetleri sunulması konularında yardımcı olmayı amaçladığını belirtmektedir (worldbank.org, 2019b).

Dünya Bankası, küresel olarak planlanan konuların ülkeler tarafından uygulanması için faaliyetler yürütmektedir. Bu çerçevede eğitim sistemlerini organize etme ve yönetme kapasitesi oluşturmak için devletler ve bölgesel/küresel ortaklarla birlikte çalıştığını sıklıkla açıklamaktadır. Bu birlikte çalışmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişimini, en iyi uygulamaların paylaşılmasını, uluslararası ağların oluşturulmasını, sistemlerin performansını ölçmek için değerlendirme araçları geliştirilmesini içerdiği belirtilmektedir (worldbank.org, 2018). Dünya Bankası, merkezi düzeyde planlayan ve politika belirleyen; okul düzeyinde ise faaliyetlerin yürütüldüğü bir eğitim yönetimi için önceliklerini şöyle belirtmektedir (worldbank.org, 2018):

- Eğitim bakanlıklarının uygun politikalar tasarlama ve başarılı bir şekilde uygulama kapasitelerinin geliştirilmesi,
- Eğitim sistemlerinin geliştirilmesini teşvik eden eğitim bilgi ve izleme sistemlerinin güçlendirilmesi,
- Eğitim sistemlerinin kurumsal yapısının ve örgütlenmesinin güçlendirilmesi,
- Okul yönetiminin güçlendirilmesi ve başarılı okul yöneticilerinin yetiştirilmesi.

2.2.1.1. Dünya Bankası'nın Eğitime İlişkin Çalışmaları

Dünya Bankası, küresel eğitim alanına ilişkin çalışmalarının ve finansal desteğinin elli sekiz yıl öncesine -1962 yılında Tunus'ta ortaokul inşa edilmesine yönelik ilk eğitim projesine- dayandığını açıklamaktadır[75] (World Bank, 2011, s. 46). Bu tarihten itibaren, Dünya Bankası çok sayıda eğitim projesine kaynak ayırdığını bu alandaki etkinliğini sürdürdüğünü ve ilk projelerin odağının okul altyapılarının oluşturulmasına yönelik iken süreç ilerledikçe yoksulluğu önlemenin ve temel eğitimin öncelik haline geldiğini iddia etmiştir. Bu durum küresel eğitim toplantılarına ve dünyadaki -önce neoliberal daha sonra 'eşitlikçi ve sürdürülebilir'- dönüşüme paralel olarak değişiklik göstermiştir.

Dünya Bankası, 1962-2019 yılları arasında *Herkes İçin Eğitim (989), HIV/AIDS (236) ve Bilgi Ekonomisi İçin Eğitim (510)* temalı toplam 1530 proje hazırlandığı görülmüştür[76] (projects.worldbank.org, 2020). Tüm sektörlerin yer aldığı projeler içinde Eğitim (Education) kapsamında 1016 proje üreterek toplamda 194.246.150.000 USD kaynak ayırdığı anlaşılmaktadır.[77] Temel eğitime ayrılan kredilerin, tüm eğitim kredileri içindeki oranı yıllar itibariyle artış göstermiştir.

Dönem	*Yıllık Ortalama (1996 Sabit Yıl)* *Milyon Dolar*
1963-1969	153
1970-1979	660
1980-1989	1029
1990-1998	1982

Tablo 5: Eğitim Kredileri (World Bank, 2005a, s. 23)

[75] ESS 2000 belgesi (World Bank, 1999, s. 23), ilk eğitim kredisinin 1963 yılında mesleki eğitim için Tunus'a verildiğini belirtmiştir.

[76] Bilgiler, anılan internet sayfasındaki filtrelerde *Theme* kısmından *Education for all, HIV/AIDS, Education for the knowledge economy* seçilerek edinilmiştir. Site, tüm sektörler için toplam projeleri Excel dosyası şeklinde listelediği için her tema için ne kadar kaynak ayrıldığı bilgisine ulaşılamamıştır.

[77] (projects.worldbank.org, 2020) kaynağındaki *Download* seçeneği Dünya Bankası'nın tüm projelerini listelemektedir ve oluşan Excel dosyası içinde araştırmacıya kolaylık sağlayacak şekilde filtreleme yapılamamaktadır.

Dünya Bankası'nın 2000-2006 yılları arasında okul merkezli yönetim kapsamında desteklediği projelerin tüm eğitim projelerinin %11'ini; 157 projeden 17'sini oluşturduğu dile getirilmiştir (World Bank, 2008, s. 1). Toplam eğitim finansmanının %23'üne karşılık geldiği belirtilen 1.74 milyar USD'nin Latin Amerika, Güney Asya, (Kuzey) Afrika, Avrupa, Orta Asya, Doğu Asya, Pasifik, Ortadoğu ülkelerine okul merkezli yönetim kapsamında aktarıldığı açıklanmıştır (World Bank, 2008, s. 1-2).

Banka'nın eğitimdeki etkisinin, 1990 yılındaki Jomtien Konferansı ile birlikte, hızla "değişen dünyanın yeni bir yöne gittiği ve eğitimin de bu yönde biçimlendirilmesi gerektiği" iddiasıyla artışa geçtiği dikkati çekmektedir. Banka küresel eğitimdeki rolünü artırmak ve küresel eğitimi biçimlendirmek için, 1999 yılından itibaren üç farklı eğitim stratejisi hazırladığını açıklamıştır: 2000 Eğitim Sektörü Stratejisi (2000 ESS), 2005 Eğitim Sektörü Stratejisi Güncellemesi (2005 ESSU) ve 2020 Eğitim Stratejisi (2020 ES).

2.2.1.2. Dünya Bankası'nın Eğitim Stratejileri

Küresel ekonomik sistem, pür neoliberal politikaların yıkıcı etkisini göz ardı edememiş ve herkesin küresel ekonomiye katkı sağlaması için tüm alanlarda 'eşitlikçi' bir dönüşümün eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerektiği benimsenmiştir. Dünya Bankası da küresel bir aktör olarak bu durumu benimsemiştir. Bu çerçevede "Değişen Dünyada Eğitim" temasıyla ve "Herkes İçin Kaliteli Eğitim" vizyonuyla hazırlandığı açıklanan *2000 Eğitim Sektörü Stratejisi* (World Bank, 1999), küresel eğitim toplantılarına paralel olarak, eğitimi, kalkınma gündeminin merkezinde; ekonomik, sosyal ve yapısal boyutlarıyla kapsamlı kalkınma sürecinin önemli bir parçası olarak gördüğünü iddia etmiştir (World Bank, 1999). Küresel ekonomik sistemin gereksinmeleri doğrultusunda araçsal rol verilen eğitime yönelik temel hedefin, küresel eğitim toplantılarında sıkça vurgulanan, herkes için yeterli ve kaliteli temel eğitim ile temel ve gelişmiş becerilerin sağlanması olarak belirlendiği; EFA hedefleri üzerinde

çalışmanın taahhüt edildiği ve özel programlar geliştirildiği dile getirilmiştir (World Bank, 1999).

Okullardaki günlük işleyişe devlet müdahalesinin en aza indirilmesini savunan yerelleşme reformlarını benimseyen strateji belgesi çerçevesinde, eğitimde ilerlemenin sağlanabilmesi için eğitim yönetiminin 'paydaşları' olarak görülen öğrencilerin, ebeveynlerin, ailelerin, toplulukların, öğretmen gruplarının, vakıfların ve özel firmaların bir araya gelmesi ve bunun için Dünya Bankası'nın da diğer uluslararası kurumlar gibi adım atması gerektiği savunulmaktadır (World Bank, 1999). Bankanın geniş bir alandaki farklı kesimleri bir araya getirme, finansmana erişim sağlama, tavsiye verme, çok sektörlü bir yaklaşım kullanma, uzun vadeli taahhütte bulunma ve dünyanın dört bir yanından gelen bilgileri paylaşma yeteneği gibi konularda karşılaştırmalı üstünlüğü bulunduğu iddia edilmektedir (World Bank, 1999, s. viii).

Bankanın üstünlük söyleminin arkasında ciddi bir eko-politik iktidar gücünün bulunduğu ve bu güç ile ulus devletleri dönüştürme, küresel çapta siyasal ve ekonomik kaynakları bir araya getirebilme ve küresel bağlayıcılık ilişkisi kurabilme yetkinliğinin olduğu dikkat çekmektedir. Banka, ulus devletleri dönüştürme bu üstünlüğünü, hükümet ve diğer ortakların faaliyetlerini, ilgili herkesin güçlü yanlarını ve karşılaşılması muhtemel zorlukları göz önünde bulundurmak suretiyle, faydanın en yüksek olduğu yerde kullanmak istediğini dile getirmektedir (World Bank, 1999, s. viii).

GERM kapsamında Dünya Bankası, küresel ekonomik sisteme herkesin farklı bilgi, beceri ve yetkinlik ile katılabilmesi için eğitim sistemlerinin tektip/tekdüze olmasını değil küresel olarak standartlaştırılmış hale getirilmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede her ülkenin önceliklerine bağlı olarak eğitimi kapsamlı bir şekilde ele almayı ve eğitimin tüm alanlarında seçici bir şekilde çalışmayı öngördüğünü belirtmiştir. Bu açıdan, 2000 ESS kapsamında Banka, dört küresel stratejik öncelik açıklamıştır: Temel

eğitim, erken müdahaleler,[78] eğitimde yenilikçi sunum, eğitim sisteminin belirlenen alanlarında *reform*.

Temel eğitime yönelik önceliğin, küresel tasarımda 'hiç kimsenin dışarıda kalmaması' ekseninde gerçekleştiği ve kızların ve en yoksul olanların temel eğitime erişimini sağlayan ulusal politikaların desteklenmesini kapsadığı anlaşılmaktadır. Erken müdahalelerin, erken çocukluk gelişimi programlarını artırmayı ve Uluslararası Okul Sağlığı Girişimi[79] aracılığıyla basit, düşük maliyetli okul temelli sağlık hizmetlerinin oluşturulmasına yardımcı olmayı içerdiği dile getirilmektedir. Dünya Bankası'nın üçüncü önceliği olarak sunulan eğitimde yenilikçi sunum, sadece örgün eğitimi değil stratejiye göre uzaktan eğitim, açık öğretim ve yeni teknolojilerin kullanımını (internet siteleri oluşturma) kapsamaktadır. Dünya Bankası'nın küresel stratejik önceliklerinin küresel ekonomik sistemin işlerliğini sağlayacak, erken çocukluk döneminde eğitime başlayabilecek, sağlıklı, kadın-erkek fark etmeksizin esnek işgücü talebini karşılayabilecek insanların örgün ya da uzaktan eğitimle yetiştirilmesi perspektifine oturtulduğu görülmektedir.

Dünya Bankası, "müşteri ülkelerin (client country)" eğitim sistemlerinin GERM kapsamında küresel ortak özelliklere sahip alanlarında reform yapılmasını stratejik öncelik olarak belirlediğini dile getirmiştir. Bu alanların; *a) standart, müfredat ve başarı değerlendirmesi, b) yönetişim ve yerelleşme c) devlet dışı eğitim hizmeti sağlayıcıları ve finansörleri* olarak seçildiği belirtilmiştir. Dünya Bankası'nın bu önceliklerine, GERM'in yerelleşme, eğitimde standardizasyon ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımı yön vermiştir. Banka, ülkeleri, standartlar oluşturması, eğitim başarısı için uluslararası değerlendirmelere katılması ve iyi ulusal değerlendirme sistemleri geliştirmesi

[78] Early interventions.
[79] International School Health Initiative.

konularında finansal ve teknik destek vererek teşvik etmeyi önemli gördüğünü iddia etmiştir.

ESS 2000'e göre eğitim reformu, daha yüksek ekonomik rekabet gücü, daha düşük yoksulluk ve eşitsizlik, daha güçlü demokratik kurumlar ve daha fazla sosyal istikrar için neredeyse tüm "müşteri ülkeler"de siyasi gündemi meşgul etmektedir. Aslında kalite, verimlilik, etkinlik gibi savunularla Banka tarafından hayata geçirilmesi istenen bu eğitim reformunun, öğretim hizmetinin profesyonelleştirilmesini, yükseköğretim kurumlarının daha özerk, daha duyarlı ve daha hesap verebilir hale getirilmesini, okul yönetiminde yetkinin yerel seviyelere dağıtılmasını, kaliteli erken çocuk eğitim kurumlarının teşvik edilmesini ve özel sektör ile irtibat için orta öğretim programlarının gözden geçirilmesini kapsadığı iddia edilmektedir (World Bank, 1999, s. 34).

Banka, hesap verebilirlik politikalarını ve yerelleşme yaklaşımını içeren eğitim reformlarıyla uğraşan 'müşterilerini' daha fazla desteklemek iddiasıyla devletlere, bilgi paylaşımı ve teknik yardım ile ulusal, bölgesel ve küresel 'ortaklar' önerebilmektedir. Bu kapsamda küresel araştırmalar içeren bir internet sitesi oluşturma, başarılı ülke deneyimlerini paylaşma, eski eğitim bakanlarını ve yetkililerini görevlendirme, siyasi hazırlığa destek olma, kurumsal kapasite geliştirme ve uygulama zorluklarını aşmaya yönelik stratejiler belirleme konularında ülkelere yardımda bulunmayı planladığını açıklamaktadır. Banka, ayrıca, girişimciler ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından eğitim yatırımını teşvik ederek bunu stratejik öncelik haline getirdiğini dile getirmiştir. Bunu gerçekleştirmek için internet ortamında müşteri ülkelerin "eğitim yatırım alanlarını" gösterecek bir bilgi ortamı oluşturmayı öngördüğünü ifade etmiştir.

Ulusal eğitim sistemlerini devletlerin kendi başlarına yönetmesine imkan verilmeyen ve 'gönüllü zorunluluk' haline gelen ilişkiyle Dünya Bankası, bu süreci donanımdan yazılıma (hardware to software) olarak adlandırmış ve sürdürülebilir ve iyi eğitim sonuçlarına ulaşmak için eğitimin altyapısal oluşumunun yanında "hızla değişen çağa

uyum sağlamayı kolaylaştıracağı" iddia edilen küresel eğitim eğilimlerinin (müfredat reformu, teknolojik yenilik, dil eğitimi, öğretmen reformu, yönetsel yerelleşme) karşılanmasını zorunlu gördüğünü dile getirmiştir. Ayrıca, ortodoks eğitim reformu ve yeni öğrenme paradigmasının benimsetilmesi kapsamında iyi ve kaliteli eğitim için, destekleyici öğrenme çevresi, öğrenmeye hazır öğrenciler, motive edilmiş personel, kaynaklara yeterli erişim konularına da odaklanılması ihtiyacı olduğunu iddia etmiştir.

2005 Eğitim Sektörü Strateji Güncellemesi'nin[80] (World Bank, 2005a), *Herkes İçin Eğitimi Gerçekleştirmek, Perspektifimizi Genişletmek, Etkinliğimizi En Üst Düzeye Çıkarmak* temasıyla hazırlandığı ve Banka'nın 1999 yılında hazırlamış olduğu 2000 ESS'ye dayandığı açıklanmıştır. 2000 ESS'nin önceliklerinin geçerliliğini koruduğu belirtilirken şu gelişmelerden dolayı güncellenmiş yeni bir belge ihtiyacının doğduğu savunulmuştur (World Bank, 2005a, s. 1): Uluslararası gelişmeler, Binyıl Kalkınma Hedefleri, sağlık sorunlarının eğitim üzerindeki etkisi, ortaöğretime yüksek talebin oluşması, büyük öğrenme açıkları, bilgiye dayalı ekonomik büyüme için yükseköğretim ve yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalık ve eğitimin yerelleşmesine ve finansmanına yönelik eğilim.

Küresel ekonomik dönüşümün istikametine göre yön tayin eden Dünya Bankası küresel eğitim gündemine paralel olarak eğitim konularını tartışmaya açmaktadır. Bu kapsamda yeni belge, "müşteri ülkelerin", ekonomik büyüme ve yoksulluğun azaltılması üzerinde eğitimin etkisini (impact of education), üç farklı tema belirleyerek, en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olmayı amaçladığını açıklamıştır: Eğitimi ülke çapında bir yaklaşımla bütünleştirmek, sistem çapında bir yaklaşımla stratejik gündemi genişletmek, daha fazla sonuç odaklı olmak. Yeni belge, ülkeleri 'geleneksel/klasik' eğitim bakışından 'modern ve işletme' temelli eğitim bakışına yönlendirerek küresel

[80] 17 Kasım 2005 tarihinde Yönetim Kurulu'na sunulan belgenin 22 Aralık 2005 tarihli yayıma hazır son taslağına (copyedited version) ulaşılmıştır.

çapta olduğu gibi ulusal çapta da eğitimin kalkınma için bir araç olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. GERM'in test temelli hesap verebilirlik politikaları ekseninde eğitim sonuçlarının ülke strateji belgelerine dâhil edilmesinin, öğrenme başarılarının ölçülmesinin, eğitim ve emek piyasaları arasında bağlantı kurulmasının, tüm çocuklar için kapsayıcı eğitim ve öğrenme çıktılarının geliştirilmesinin, öğretmen ve okul hesap verebilirliğine yoğunlaşılmasının (World Bank, 2005a, s. 13) uygulama başarısı için gerekli olduğu iddia edilmiştir.

2005 ESSU kapsamında küresel eğitim reformu hareketinin teknik yardım, bilginin yayılması, veri yönetimi ve finansman araçlarının kullanılması planlanmış ve "eğitimin etkililiğini en üst düzeye çıkarmak" (maximizing the effectiveness of education) için önemli "yardım noktaları" -dönüştürücü eylemler- belirlendiği dile getirilmiştir (World Bank, 2005a, s. 3): a) Eğitimin ülke çapında kalkınma stratejilerine ve aktif politika diyaloguna dahil edilmesi, b) Bölgesel ve küresel düzeylerde eğitim politikası araştırmaları ile desteklenen, ülkeye özgü analitik ve danışmanlık faaliyetleri, c) Yılda yaklaşık iki milyar dolar kredi verilmesi, d) ESSU'nun ana temalarıyla uyumlu kapasite geliştirme. Bu yardım alanları belirlenirken *eğitimin, kalkınma sürecinin merkezinde yer aldığı* açıklanmıştır. Belge kapsamında Banka yardımlarının, mevcut kaynaklar kullanılarak ülkelerin öncelikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlandığı ifade edilmiştir. Söz itibariyle 'yardım noktaları' olarak ifade edilen fakat öz itibariyle ulusal eğitim sistemlerini dönüştürücü eylemler olduğu görülen alanlar küresel uyum kapsamında zorunlu (imperative) bir niteliğe sahiptir. Çünkü eğitim, kalkınma gündeminin merkezine konularak ve finansal ve teknik yardım yapılarak küresel uyumun zorunlu olduğuna dair üstü örtülü bir dil kullanılmaktadır.

Eğitim Projelerinin Bileşeni	*Bileşenleriyle Birlikte Eğitim Projeleri Sayısı*
Öğretmen eğitimi	53
Öğrenme materyalleri	49
Topluluk katılımı (2003-2004)	43

Müfredat reformu	41
Ekipman	41
Öğrenme değerlendirmesi	37
Sınıflar	34
Okul gelişimi hibeleri	32
Araştırma desteği	30
Eğitim yönetimi	30
Yerelleşme	25
Kızların katılımı	24
Fayda/maliyet analizi	22
Uzaktan eğitim	21
Politika reformu	16
Yetişkin eğitimi	11
Erken çocukluk eğitimi	11
HIV / AIDS eğitimi	10

Tablo 6: Dünya Bankası Eğitim Projeleri 2002-2004 Mali Yılları (World Bank, 2005a, s. 109)

Dünya Bankası'nın yerelleşme eksenli yaklaşımına göre, yardımlar yoluyla okul merkezli yönetimin teşvik edilmesi, gelişmekte olan birçok ülkedeki okullara *müfredat, kaynaklar, personel ve öğrenciler* üzerinde daha fazla kontrol verilmesinin yolunu açmıştır (World Bank, 2005a, s. 118). GERM'in yaklaşımına paralel olarak geniş olarak tanımlanmış standartlar çerçevesinde okulların, yerel koşullara uyum sağlama konusunda artan özerkliğe ve esnekliğe sahip oldukları ve öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını, reformları ve yenilikleri benimseme konusunda teşvik edildikleri iddia edilmiştir (World Bank, 2005a, s. 118). Afganistan, Hindistan, Kenya, Mozambik, Nikaragua, Tanzanya ve Uganda gibi ülkelerin şartlı blok hibelerden; *Şili*, Kolombiya, Gine, Madagaskar, Meksika ve Senegal'in okul düzeyinde geliştirilen okul geliştirme projelerine verilen ek kaynaklardan ve Çad, Guatemala ve Nepal'in, topluluklara ait ve onlar tarafından yönetilen okullara verilen sübvansiyonlardan yararlandıkları açıklanmıştır (World Bank, 2005a, s. 118).

Dünya Bankası'nın savunusuna göre, küresel eğitim ortamındaki değişiklikler (nüfus değişiklikleri ve bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı dönüşüm) nedeniyle 2011

yılında Eğitim Stratejisi 2020 (World Bank, 2011) hazırlanmasını gündeme getirmiştir. Yeni strateji (2020 ES), yoksulluğun azaltılmasını, büyüme ve kalkınmayı, insanların okulda geçirdikleri yıllara değil, edindiği bilgi ve becerilere -yaşam boyu öğrenme yaklaşımına- dayandırdığını açıklamıştır. Dijital gelişmelerin etkisiyle, örgün eğitimin dışında kalındığında da ekonomik gereksinmeler için 'insan kaynağı' yetiştirilebileceğini gören Banka'nın yeni stratejisinin amacını eşitlikçi reformlar temelinde *Herkes İçin Öğrenme: Kalkınma İçin İnsanların Bilgi ve Becerilerine Yatırım Yapmak* biçimine büründürdüğü dikkat çekmektedir. Dünya Bankası'nın 2000 yılında hazırladığı stratejiden yeni stratejiye kadar olan değişim aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

	2000 ESS	2005 ESSU	2020 ES
Amaç	Herkes İçin Kaliteli Eğitim	Herkes İçin Eğitim ve Bilgi Ekonomisi İçin Eğitim	Herkes İçin Öğrenme
Öncelikler ya da Temalar	Temel Eğitim	Eğitimi ülke çapında bir yaklaşımla bütünleştirmek	Ülke düzeyinde, sonuçlara ulaşabilmek için eğitim sistemini güçlendirmek
	Erken Müdahaleler	Sektör çapında ya da bütüncül bir yaklaşım benimsemek	Küresel düzeyde, yüksek kaliteli bir bilgi (knowledge) temeli geliştirmek
	Yenilikçi sunum	Daha fazla sonuç odaklı olmak	
	Sistem Reformu		

Tablo 7: Dünya Bankası Grubu Eğitim Stratejileri Odak Noktaları (World Bank, 2011, s. 45)

Banka, gelişmekte olan birçok ülkede ölçülen öğrenme düzeylerinin, özellikle dezavantajlı gruplar arasında endişe verici derecede düşük olduğunu savunmuştur. Böylece Banka, kendi perspektifinde, hem örgün eğitim sistemi içinde hem de dışında öğrenmenin erken ve sürekli olarak teşvik edilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Banka'nın yaklaşımına göre Herkes İçin Öğrenme stratejisi, eğitime ilişkin Binyıl Kalkınma Hedeflerinin altında yatan eşitlik amacını teşvik etmekte ve üç alt kısımdan oluşmaktadır: Erken Yatırım Yapmak, Akıllıca Yatırım Yapmak ve Herkes İçin Yatırım

Yapmak.[81] Dünya Bankası Grubu, yatırım ve öğrenme arasında ekonomi temelli bir ilişki kurarak, eğitim alanındaki çabalarını iki stratejik alana yönlendirmeyi hedeflediğini belirtmiştir: Ülke düzeyinde *eğitim sistemlerinin reformu* ve küresel düzeyde eğitim reformları için *yüksek kaliteli bir bilgi (knowledge) temeli* oluşturulması.

Dünya Bankası'nın, ülke düzeyinde yeni eğitim sistemi reformunda GERM'in yerelleşme reform yaklaşımının öne çıktığı görülmektedir. Buna göre Banka, örgün öğretimin ötesine geçildiğini belirterek, hem kamu hem özel kuruluşlar (dini, kar amacı taşıyan ve taşımayan kuruluşlar dahil) tarafından sağlanan veya finanse edilen tüm öğretim süreçlerinin kapsam dahilinde olduğunu açıklamıştır. Sistemin sınırları dışında tutulan kişilere "fırsatları yakalama ve engelleri aşma imkânı" verdiği belirtilen bu yaklaşım devlet ve eğitim yönetimi yerine atomize unsurları ön plana çıkarmıştır. Bu çerçevede yaklaşımın, öğretmenleri, eğitmenleri, yöneticileri, çalışanları, öğrencileri, aileleri, işverenleri ve eğitim sistemini birbirine bağlayan kurallar, politikalar ve hesap verebilirlik mekanizmalar ile onu sürdüren kaynakları ve finansman mekanizmalarını da içerdiği iddia edilmektedir.

Yaklaşık yirmi yıl boyunca uygulanan küresel politikaların insanları 'sistem dışında' tuttuğunu kabul ettiği görülen Banka, eğitim sistemlerinin reformunu yukarıdaki unsurların güçlendirilmesiyle ilişkilendirmektedir. Banka'nın yerelleşme yaklaşımına göre eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi, "sistemin yönet(iş)imini, okul ve öğretmenlerin yönetimini, finansman kurallarını ve teşvik mekanizmalarını" herkes için öğrenme hedefi ile aynı yönde buluşturmak anlamına gelmektedir. Devletin dümen tutmasına neden olan bu yaklaşıma göre, bu alanların reformu, aralarındaki ilişkinin "tutarlı, ölçülebilir, izlenebilir ve desteklenebilir" olmasını sağlamaktadır.

[81] Invest early, Invest smartly, Invest for all.

Dünya Bankası, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde eğitim reformları için yüksek kaliteli bir bilgi temeli oluşturmak niyetinde olduğunu belirtmektedir. 'Geleneksel eğitim reformları'nın ötesine geçtiği görülen Banka'nın, 'bilgi çağında', ulusal, bölgesel ve küresel düzeydeki bilgileri küresel olarak işlevsel bilgi haline getirip küresel eğitim tasarımlarını bu yönde yapmak istediği anlaşılmaktadır. Banka'nın perspektifine göre eğitim programları ve politikaları ile ilgili *analitik çalışma, kanıtlar ve teknik bilgi*, dünyadaki eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi için kritik öneme sahiptir. Banka, kendi ifadesiyle, sistem değerlendirmelerine, etki değerlendirmeleri (impact evaluations) ile öğrenme ve beceri değerlendirmelerine yatırım yaptığını belirterek ülkelerin zayıf ve güçlü yanlarını, kamu ve özel kuruluşların rolünü, çocukların ve gençlerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere ulaşım düzeyini, dezavantajlı grupların öğrenme fırsatlarına erişip erişmediğini öğrenmeyi amaçlamaktadır (World Bank, 2011).

Dünya Bankası'nın Eğitim Misyonu	Herkes İçin Öğrenme		
Sonuçlara ulaşmak için stratejik yönelim	Eğitim sistemlerini güçlendirmek	Yüksek kaliteli bilgi temeli oluşturmak	
Uygulama	Bilgi	Teknik ve finansal destek	Stratejik ortaklıklar
	-Sistem değerlendirmesi ve kıyaslama araçları -Öğrenme değerlendirmeleri -Etki değerlendirmeleri ve analitik çalışma	-Sistem güçlendirmesi için teknik destek -Sonuç odaklı finansman -Çok sektörlü yaklaşım	Birleşmiş Milletler, bağışçı topluluklar, özel sektör, sivil toplum kuruluşları

Tablo 8: Dünya Bankası Grubu Eğitim 2020 Stratejik Öncelikleri (World Bank, 2011, s. 8)

Dünya Bankası'nın bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler yoluyla eğitim sistemlerinin bilgisini (knowledge) küresel eğitimin biçimlendirilmesi için bir iktidar aracı olarak kullanma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yeni stratejinin uygulanması için Dünya Bankası Grubu'nun üç alana odaklandığı anlaşılmaktadır: Bilgi üretimi ve alışverişi, teknik ve finansal destek ve stratejik ortaklıklar (World Bank,

2011, s. 8). Banka, eğitim reformları hakkında bilgi üretmek için (World Bank, 2011, s. 8);

- Öğrenme çıktılarını geliştirmek üzere bir eğitim sisteminin kapasitesini değerlendirmek için verilerle birlikte sistem değerlendirme ve kıyaslama araçları,
- Temel okuma ve sayısal yeterliliklerin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve takım becerileri dâhil olmak üzere diğer becerileri kapsayan öğrenci öğrenme ve başarı değerlendirmeleri,
- Ortak ülkeler ve kuruluşlar arasında öğrenmeyi kolaylaştıran bilgi alışverişi ve politikalar ve müdahaleler hakkında bilgilendirme yapabilecek etki değerlendirmeleri ve diğer analitik çalışmalar sağlama rolünü üstlendiğini ifade etmiştir.

Bilgi üretimi ve alışverişi, bir ülkenin eğitim sektöründeki tüm harcamalarının etkinliğini artırmak için Dünya Bankası tarafından önemli bir araç olarak görülmüştür. Banka, bilgi üretimi ve alışverişini, eğitim sisteminin güçlendirilmesine ve öğrenme hedeflerinin geliştirilmesine teknik ve faaliyet destek vermek, sonuç odaklı finansman ve çok sektörlü bir eğitim yaklaşımı için rehber olarak kullanmayı düşündüğünü belirtmiştir. Banka, stratejinin başarısını ölçmek adına, doğrudan kontrol sahibi olduğu alanlar için performans göstergeleri, ilerlemenin hem ortak ülkelerin hem de Banka'nın çabalarını gerektirdiği alanlar için sonuç göstergeleri, eğitim stratejisinin nihai hedeflerine yönelik ilerlemeyi izleyecek etki göstergeleri kullanmayı planladığını açıklamıştır (World Bank, 2011, s. 9).

2.2.2. OECD: 'Küresel Eğitim Politikalarının Geliştirilmesi, Ölçülmesi ve Uygulanması'

1961 yılında Paris'te kurulan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), kendisini, "yaşamları daha iyi hale getirmek için daha iyi politikalar" (better policies for better lives) üreten bir uluslararası örgüt olarak tanımlamaktadır (oecd.org, 2019a). OECD amacını, "yarının dünyasını daha iyi hazırlamak anlayışıyla herkes için refah, eşitlik, fırsat sağlamak ve refahı artıran politikaları biçimlendirmek" olarak ifade etmektedir. OECD, kanıta dayalı uluslararası standartlar oluşturmak ve sosyal,

ekonomik ve çevresel sorunlara çözüm bulmak için devletler, politika yapıcılar ve vatandaşlar ile birlikte çalıştığını açıklamaktadır. Ekonomik performansı iyileştirmek ve iş yaratmaktan güçlü eğitimi teşvik etmeye ve uluslararası vergi kaçakçılığına karşı mücadeleye kadar, veri ve analiz, deneyim alışverişi, en iyi uygulama paylaşımı, kamu politikaları ve uluslararası standart belirleme için tavsiyede bulunma konularında "benzersiz bir forum ve bilgi merkezi" rolünü üstlendiğini iddia etmektedir.

OECD, küresel eğitimdeki rolünü, "bireylerin ve ulusların daha iyi meslekler ve daha iyi yaşamlar sağlayan, refah üreten ve sosyal kapsayıcılığı teşvik eden bilgi ve becerileri belirlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak" (oecd.org, 2019b) şeklinde tanımlamaktadır. GERM'in eşitliğe dayalı reform yaklaşımını benimsediği görülen örgütün, bu doğrultudaki amaçlarına, hedeflerine ve faaliyetlerine ulaşabilmesi için teknik yansızlık, "adlandırmalar (nomenclatures) ve sınıflandırmalar (classifications) yoluyla" (Normand, 2020) evrensel olanı oluşturma 'çabası' içinde olduğu anlaşılmaktadır. Yeni 'evrensel' kavram setleri oluşturma, ölçüme dayalı anlayış geliştirme, kamusal eğitime odaklanma yerine ölçülebilir politika eksenli hareket OECD'nin yaklaşımını biçimlendirmektedir. İnsan ya da toplumsal odaklı söylemler ile teknisist ya da 'bilimsel' bakış açısının şekillendirdiği faaliyetler küresel eğitime yön vermek için kullanılmaktadır.

Ekonomik temelli bir örgüt olan OECD, eğitim alanındaki faaliyetlerine ekonomi ve işletme temelli bakmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda küresel eğitim(i) (biçimlendirmek) için beş çalışma alanı belirlenmiştir (oecd.org, 2019b): Çıktıların ölçülmesi, öğretme ve öğrenme, becerilerin geliştirilmesi ve kullanılması, politika geliştirilmesi ve uygulanması, yenilik ve eğitimin geleceği. Bunlardan *ilki* çıktıların ölçülmesidir (PISA ve PIAAC).[82] OECD yaklaşımına göre eğitim politikası ile ilgili

[82] PISA: Programme for International Student Assessment PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies

kararlar her zaman mümkün olan en iyi kanıtlara dayanmalıdır (oecd.org, 2019b).[83] Okullar için test temelli hesap verebilirlik politikalarına GERM gündeminin merkezinde yer verildiği için (Graham, 2013, s. 8) OECD, çıktıların ölçülebilmesi gerekçesiyle *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı* (PISA) oluşturduğunu belirtmiştir.

Modern ekonomilerin, bireyleri, bildikleri için değil, bildikleriyle neler yapabilecekleri için ödüllendirdiğini belirten OECD (2019a, s. 11), geleneksel değerlendirme sistemlerinden ziyade küresel olarak üzerinde anlaşmaya varılmış PISA test sistemini uygulamaya koyduğunu açıklamıştır. Son yirmi yılda, PISA'nın, ülkeler arasındaki öğrenme çıktılarını "kalite, eşitlik ve etkinlik" bakımından karşılaştırmak ve güçlü eğitim reformları yapmak için en önemli ölçme aracı haline geldiği ifade edilmiştir (Schleicher, 2019, s. 4).[84]

Tüm testlerin hatasız ve kusursuz olduğu ön kabulüyle küresel standardizasyon aracı olarak 2000 yılında uygulanmaya başlayan PISA, üç yıllık dönemler şeklinde 15 yaş grubundaki öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini ölçtüğü ve değerlendirdiği ifade edilen bir programdır (pisa.meb.gov.tr). GERM tarafından eğitim reformlarının temel hedefleri olarak görülen (Sahlberg, 2011, s. 177-179) *okuma, matematik ve bilim* alanlarında gerçekleştirilen fakat ahlak, sanat, felsefe vb. alanlarla hiç ilgilenmeyen PISA değerlendirmesinin üç ana çıktı sunduğu açıklanmaktadır (OECD, 2019a, s. 11):

- Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin profilini sağlayan temel göstergeler,
- Bu tür becerilerin çeşitli demografik, sosyal, ekonomik ve eğitimsel değişkenlerle nasıl ilişkili olduğunu gösteren anketlerden elde edilen göstergeler,
- Çıktılarda ve dağılımlarında; öğrenci, okul, sistem düzeyinde arka plan değişkenleri ve sonuçları arasındaki ilişkilerde değişiklik gösteren eğilimlerle ilgili göstergeler.

[83] (oecd.org, 2019b) künyeli kaynaklar, farklı internet sayfalarına yönlendirmekle birlikte http://www.oecd.org/education/ adresiyle ilişkili olduğu için kaynağın tarih kısmı 2019b olarak korunmuştur.
[84] Schleicher, A. (2019), PISA 2018: Insights and Interpretations künyeli kaynak OECD belgesidir.

OECD'ye göre PISA, GERM'in eşitlikçi reformları çerçevesinde, politika yönlendirme, yenilikçi okuryazarlık kavramı, yaşam boyu öğrenmeye uygunluk, düzenlilik, kapsama genişliği şeklinde "benzersiz özelliklere" sahiptir (OECD, 2019a, s. 13):

- PISA değerlendirmesi öğrencilerin performanslarına ilişkin farkları ortaya çıkararak eğitim politikası yetkililerini yönlendirmektedir.
- Değerlendirme, öğrencilerin analiz etme, akıl yürütme ve iletişim kurma kapasitelerini ifade eden yenilikçi okuryazarlık kavramını içermektedir.
- Öğrencilerin, öğrenme motivasyonları ve stratejileri hakkında bilgi paylaşmalarını isteyerek yaşam boyu öğrenme ile uyum sağlamaktadır.
- 37 OECD üyesini ve 42 ortak ülkeyi kapsayan PISA, ülkelerin temel öğrenme hedeflerine ulaşma konusundaki ilerlemelerini düzenli bir şekilde izlemelerine imkân vermektedir.

Tüm kamusal niteliğinden sıyrılmış, sayılara ve tekniğe kutsallık algısıyla yaklaşan, ekonomik bakış açısının bir aracı olarak bilgi, beceri ve yetkinliğe önem veren bir 'PISA rejimi' oluşturulmuştur. Bu rejimin küresel olarak standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme sistemi ile GERM küresel eğitim eğilimleri doğrultusunda önem verilen okul ve öğretmen özerkliği çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır. OECD ve diğer aktörler tarafından sürekli dile getirilen okul düzeyinde katılım ve özerk karar alma yaklaşımı PISA'nın 'dayattığı' küresel sistem karşısında söylem düzeyinde kalmaktadır.

PISA'ya benzer biçimde, GERM'in eşitlikçi reformlarının aracı olarak tasarlanan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında, yetişkin becerilerinin analizi ve değerlendirmesi için, *Uluslararası Yetişkin Yeterliliklerini Değerlendirme Programı* (PIAAC) oluşturulduğu dile getirilmiştir. OECD'ye göre programın bir parçası olarak yürütülen Yetişkin Becerileri Araştırması,[85] 15 yaşından büyük bireylerin küresel ekonomik sisteme ne derece katkı sunabildiklerini ölçümleyen ve sisteme veri aktararak işlevsel bilgi oluşturan bir programdır. Yetişkinlerin (16-65 yaş aralığı) okuryazarlık, sayısal ve problem çözme yeterliliklerini (bilgiyi kullanma becerilerini) ölçerek onların becerilerini evde, işte ve daha geniş topluluklarda nasıl kullandıkları hakkında bilgi ve veri toplamaktadır (oecd.org). Kırktan fazla ülkede yürütüldüğü belirtilen bu

[85] Survey of Adult Skills.

araştırmanın, bireylerin topluma katılması ve ekonomilerin gelişmesi için gereken temel "bilişsel ve işyeri becerilerini" ölçtüğü iddia edilmektedir (oecd.org).

Örgün eğitim alamamış bireylerin sonrada edindiği bilgi, beceri ve yetkinlik yoluyla sosyo-ekonomik faaliyetleri geliştirmesi düşüncesiyle gerçekleştirilen araştırmanın, ülkelerin beceri oluşturma sistemlerinin ve sonuçlarının karşılaştırmalı analizini yapabilmeleri ve "insani sermayenin" temel yönlerini izleyebilmeleri için kültürler arası ve uluslararası geçerliliğe sahip olacak şekilde tasarlandığı savunulmuştur (oecd.org). Standartlaşmayı artırarak küresel ekonomik sisteme uyumu 'kolaylaştıran' ve verileri işleyerek bilginin (knowledge) devletler üzerinde egemen konuma gelmesini hedeflediği görülen Yetişkin Becerileri Araştırması, OECD'ye göre politika analizi için bir kanıt temeli oluşturmaktadır (oecd.org). OECD'ye göre veriler, karar alıcılar için, aşağıdaki alanların daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (oecd.org):

- Eğitim ve öğretim sistemlerinin performansı,
- Okuryazarlık ve zayıf okuryazarlığın kapsamı ve boyutları,
- İşgücü piyasaları ile eğitim ve öğretim arasındaki boşluklar,
- Eğitime erişim ve nesiller arası hareketlilikte eşitlik düzeyleri,
- Gençlerin eğitimden işe geçişi,
- Risk altındaki grupların belirlenmesi,
- Temel bilişsel beceriler ve demografik özellikler, eğitim durumu, sağlık vb. değişkenler arasındaki bağlantılar.

İkinci çalışma alanı öğretme ve öğrenmeyi içeren 'yeni öğrenme paradigması'nın bir yansıması olan TALIS[86] uygulamasıdır. OECD'ye göre öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve öğretmenlerin nasıl öğrettiklerini anlamak eğitim politikasının temelini oluşturmaktadır (oecd.org, 2019b). OECD bu doğrultuda *Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması* uyguladığını ifade etmektedir. TALIS'in, öğretmenlere ve okul liderlerine[87] okullarındaki çalışma şartları ve öğrenme ortamları hakkında sorular sorduğu ifade edilmektedir (oecd.org, 2019c). OECD, uluslararası ortaklar ve Avrupa

[86] Teaching and Learning International Survey.
[87] Hem OECD hem de diğer uluslararası kurumlar *okul yöneticiliği* yerine *okul liderliğini* daha kapsayıcı, rehberlik yönü olan bir kavram olarak öne çıkarmaktadırlar.

Komisyonu arasında bir işbirliği içinde gerçekleştirildiği belirtilen TALIS'in[88], ülkelerin daha iyi okullara sahip olmalarını teşvik eden politikaları gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olduğu savunulmaktadır (OECD, 2009, s. 18; OECD, 2014, s. 26)

SBM ve rekabete dayalı reformlar çerçevesinde hazırlandığı görülen TALIS, OECD'nin iddiasına göre okul liderliğinin rolü ve işleyişi, öğretmenlerin çalışmalarının nasıl değerlendirildiği ve aldıkları geri bildirim, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin öğretime ve pedagojik uygulamalarına ilişkin inanç ve tutumları hakkında veriler sağlamaya çalışmaktadır (OECD, 2009, s. 18):

> Okul liderliğinin etkili okullar yaratmada oynayabileceği önemli rol göz önüne alındığında, TALIS okul liderlerinin rolünü tanımlar ve öğretmenlerine verdikleri desteği inceler. Etkili öğretmenleri korumak ve geliştirmek tüm okul sistemlerinde bir öncelik olduğundan, TALIS öğretmenlerin çalışmalarının nasıl tanındığını, değerlendirildiğini ve ödüllendirildiğini ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının ne kadar iyi ele alındığını inceler. Son olarak, TALIS, öğretmenlerin sınıftaki öğretme biçimi hakkındaki inanç ve tutumlar ve benimsedikleri pedagojik uygulamalar hakkında bilgi vermektedir.[89]

Standardizasyon yaklaşımıyla geliştirilen TALIS'in öğretmen özerkliği ile çelişme içinde olduğu görülmektedir. Öğretmenin 'yeni paradigmalar' çerçevesinde öğrenme ve öğretme eksenli özerkliğine dair küresel savunu ile OECD'nin standardizasyon yoluyla ölçme ve değerlendirme faaliyeti zıtlık görüntüsü vermektedir.

Son TALIS için okul merkezli yönetim bileşenlerini/savunularını içeren dokuz ana tema belirlendiği dile getirilmiştir (OECD, 2019b, s. 19): öğretmenlerin öğretim uygulamaları, okul liderliği, öğretmenlerin mesleki uygulamaları, öğretmen eğitimi ve başlangıç hazırlığı, öğretmen geribildirimi ve gelişimi, okul iklimi, iş tatmini, insan kaynakları sorunları ve paydaş ilişkileri, öğretmen öz-yeterliliği. Daha sonra bu gruba yenilik, eşitlik ve çeşitlilik temaları eklenmiştir. Geliştirilen bu temalar, sosyo-ekonomik ilişkilerden soyutlanan, öğretmenlik mesleğinin gerçek sorunlarını dile

[88] İlk uygulaması 2008 yılında 24 ülkede başlamıştır. 2013 yılında 38; 2018 yılında 48 ülkede uygulanmıştır.
[89] Türkçe çeviri tez yazarına aittir.

getirmeyen, emek/personel yaklaşımı yerine 'insan kaynağı' yaklaşımını öne çıkaran, performansa odaklı, devlet yerine örgüte odaklanan bir görüntüyü ortaya çıkarmaktadır.

Bir 'üçüncü yol' arayışı olarak dile getirilen yaşam boyu öğrenim yaklaşımının etkisiyle geliştirilen ü*çüncü* çalışma alanı becerilerin geliştirilmesi ve kullanılmasını içeren yaşam boyu istihdam edilebilirliktir. OECD'ye göre eğitim sürecinde beceriler; sürdürülebilir, yenilik odaklı ekonomik büyüme ve sosyal kapsayıcılık sağlamada merkezi bir öneme sahiptir (oecd.org, 2019b). OECD perspektifinde örgün öğretimin ötesinde -okul dışında da- bilgi ve becerilerin kullanılması yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilmektedir. İlk bakışta anlamlıymış gibi duran bu yaklaşım insanların nereye kadar bilgi ve becerilerini kullanabileceğini sorgulamaktan uzak durmaktadır. Küresel ekonomik sisteme yük olunmaması yönünde hareket edildiği anlaşılan yaklaşımda insanların sınırlılıkları, fiziksel ve mental kapasiteleri, sağlık durumları, toplumsal ilişkileri göz ardı edilmektedir.

Örgüt bünyesinde küresel işgücü talebine yanıt verecek biçimde standartlaştırılmış 'insan kaynağı' yetiştirmeyi amaçlayan OECD Beceri Merkezi kurulmuştur. Merkezin (OECD Centre for Skills) "dijitalleşme, küreselleşme, yaşlanma ve göç" gibi küresel eğilimlerin etkileri, işgücü piyasası ihtiyaçları ve bunun beceri talebini nasıl etkilediği hakkında politika tavsiyeleri ve analitik bilgiler sunduğu açıklanmaktadır (oecd.org, 2019c). "Değişen işgücü piyasası ihtiyaçlarına" yanıt verdiği belirtilen yaşam boyu öğrenme sistemlerinin yönetişimini ve etkili tasarımını geliştirmek için ülkelerle birlikte çalışıldığı ifade edilmektedir (oecd.org, 2019c). Beceri Merkezi'nin, Ulusal Beceri Stratejileri, Mesleki Eğitim ve Öğretim ve Yetişkin Becerileri Araştırması[90] çalışmaları yaptığı belirtilmektedir.

OECD, ana amacı çerçevesinde, ülkelerin beceri politikalarını stratejik bir yaklaşımla ele aldığını ifade ederek küresel olana uyum ve yeni 'insan kaynağı'

[90] Çıktıların ölçülmesi başlığı altında PIAAC kapsamında anlatıldığı için burada tekrar değinilmemiştir.

yetiştirilmesi için ‘yoğun çaba’ göstermektedir. Ekonomik refahı ve sosyal uyumu desteklemek için yaşam boyu istihdam edilebilirliğe odaklandığını belirterek, becerilerin tutarlı gelişimi, harekete geçirilmesi ve etkili kullanımı yoluyla ülkelerin beceri sistemlerini güçlendirmeyi amaçladığını savunmaktadır (oecd.org, 2019c). OECD’ye göre, hazırlanan ulusal strateji belgeleri, her ülkenin özel şartlarına, hedeflerine ve karşılaştıkları zorluklara göre tasarlanmaktadır.

OECD’nin küresel ekonomik dönüşümün gereksinmelerine cevap verecek pek çok faaliyet gerçekleştirdiği görülmektedir. OECD, ülkelerin mesleki, yönetimsel ve teknik işlerde ihtiyaç duyduğu mesleki becerilerin artırılması, değişen ihtiyaçlara uyum sağlayarak gerekli becerilerin ortaya çıkarılması (oecd.org, 2019c) konularını Mesleki Eğitim ve Öğretim çalışmaları kapsamında incelemektedir. Çalışmalar, İş İçin Öğrenme ve Okul Dışındaki Beceriler[91] şeklinde ikiye ayrılmaktadır. OECD’nin çalışmaları örgütü, pazarda alıcı ve satıcıyı bir araya getiren, aracı rol üstlenen bir konuma getirmektedir. Küresel emek arzı ile küresel emek talebinin ‘ihtiyaçlar’ ekseninde uyumlulaştırılması için araçsal rol üstlenen OECD kendini öne çıkarırken ulus devletleri sadece kendi görmek istediği zamanlarda hatırlayarak onlara rol vermektedir.

Bu yaklaşımla geliştirilen iş için öğrenme, OECD’ye göre, öğrencilerin ve işverenlerin ihtiyaçlarının dengelenmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler, işgücü piyasası çıktılarının ölçülmesi ve karşılaştırılması gibi konulara odaklanmaktadır (oecd.org, 2019b). OECD, okul dışındaki beceriler kapsamında temel politika zorlukları, kapsayıcılık, erişim, kariyer rehberliği, finans, yönetişim, öğretim kalitesi, işyeri öğrenimi ile uyum, diğer eğitim sektörleriyle eklemleme, yeterlilikler ve değerlendirme ile işgücü piyasası ihtiyaçlarına yanıt verebilirlik konularında çalışmalar gerçekleştirdiğini dile getirmektedir (oecd.org, 2019b).

[91] Learning for Job & Skills Beyond School

Dördüncü çalışma alanı, politika geliştirilmesi ve uygulanması yani –OECD ifadesiyle- dönüştürücü sürece destek verilmesidir. Örgüte göre, OECD ülkelerindeki ve ortak ülkelerdeki eğitim ve beceri sistemlerinin gözden geçirilmesi ve ülkelerin bu sistemleri geliştirmek için politikalar geliştirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olunması OECD'nin çalışma alanı içinde yer almaktadır (oecd.org, 2019b). OECD, ulus devletlerin sistemlerini dönüştürdüğünü kabul etmektedir fakat bunu küresel ekonomik sisteme uyum çerçevesinde değil 'yardım ve geliştirme' kapsamında yaptığını dile getirmektedir. Dönüştürücü süreç, erken çocukluk hizmetlerinden başlayarak yükseköğretime kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bu aşamalarda bireyin piyasa ihtiyaçlarına uyumlu bir 'insan kaynağı' olarak biçimlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda hem OECD üyesi hem de üye olmayan ülkelerde erken çocukluk eğitimi ve bakımından yükseköğretime kadar çok çeşitli konuları ve alt sektörleri kapsayan -ve Türkiye'de de yapılan- *eğitim politikası ülke incelemeleri* gerçekleştirildiği belirtilmektedir[92] (oecd.org, 2019b). Üye olmayan ülkelerdeki incelemeler için genellikle Asya Kalkınma Bankası, Dünya Bankası ve UNESCO gibi uluslararası kurumlarla ortak hareket edildiği ifade edilmektedir.

OECD, ülkelerin, ulusal hedeflere ulaşmanın "en iyi yollarını" bulmalarına yardımcı olmak için politika araçları geliştirme konusunda Stratejik Eğitim Yönetişimi Projesi ile destek verdiğini belirtmektedir. Özel sektör/işletme temelli hazırlanan projenin, hesap verebilirlik, kapasite, bilgi yönetişimi, paydaş katılımı, stratejik düşünme ve tüm sistem perspektifi alanlarında etkili yönetişim süreçlerini belirleyip teşvik ettiği iddia edilmektedir (CERI, 2019, s. 3). OECD, ülkelerin okul eğitiminde kalite, eşitlik ve verimliliği destekleyen kararları almalarına yardımcı olmayı amaçladığını savunmaktadır.

[92] Bu incelemeler farklı tarihlerde Türkiye'de de yapılmıştır. Detayı için ilerleyen bölümlere bakılabilir.

GERM'in rekabete dayalı reformları kapsamında, okul sistemlerinde finansal, fiziksel ve "insan kaynakları"nın kullanımı hakkında ülkeye özgü ve karşılaştırmalı analizler sunduğu ifade edilmektedir (oecd.org, 2019b). Ülkelerin eğitim hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunmak için kaynakların nasıl dağıtılacağı ve yönetileceği konusunda politika tavsiyeleri verdiği belirtilen "okul kaynakları incelemesi" gerçekleştirildiği açıklanmaktadır (oecd.org, 2019b).

OECD'ye göre, eğitim politikasının uygulanması, politika hedefleri ile eğitimde değişiklik gerçekleştiren "dönüştürücü bir süreç"tir ve başarılı bir eğitim politikası uygulanması için dört boyutun dikkate alınması gerekmektedir (oecd.org, 2019b, s. 2): a) Gerekçeli, mantıklı, uygulanabilir ve şartlara uygun akıllı bir politika tasarlamak b) Tüm önemli paydaşları politika sürecine dahil etmek c) Politika için elverişli bir durum sağlamak d) Tutarlı uygulama stratejileri geliştirmek ve sürdürmek.

OECD, tıpkı bir özel sektör aktörü gibi davranarak 'ürettiği ürünün kalitesi ve garantisi' konusunda taahhütte bulunmaktadır. Dönüştürücü süreç çerçevesinde başarılı eğitim politikaları uygulanması için Eğitim ve Beceriler Müdürlüğü'nün,[93] ülkelerin okul eğitim politikalarını ve reformlarını, "eğitim sistemlerinin kalitesini ve eşitliğini garanti edecek şekilde" geliştirmeleri ve uygulamaları için özel destek sunulduğunu savunmaktadır (oecd.org, 2019b). Okul örgütlenmesine odaklanarak eğitimin sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal boyutlarını ihmal eden OECD, 'yeni ve resmi ortodoks eğitim reformu'nun bileşenleri olan yeni müfredat oluşturulması, okulların öğrenen örgütler olarak geliştirilmesi, okul gelişimi, okul değerlendirmesi ve eğitsel liderlik kapasitesi oluşturma konularında ülkelerin politika çabalarına destek verildiğini iddia etmektedir (oecd.org, 2019b, s. 3).

Beşinci çalışma alanı, bilgi ve istatistik aracılığıyla küresel bir iktidar gücü oluşturmaya çalışan yenilik ve eğitimin geleceği alanıdır. OECD, Dünya Bankası gibi

[93] OECD Directorate for Education and Skills.

güncel teknolojik gelişmeleri takip ederek yenilikçi yaklaşımların eğitim politikalarını ve eğitimin geleceğini etkilemesi konusunda yetkililere yardımcı olduğunu savunmaktadır (oecd.org, 2019b). Örgüt içinde kurulmuş olan Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi'nin (CERI[94]) uluslararası karşılaştırmalı araştırmalarla temel göstergeler sağlayarak eğitim ve öğrenme konusunda -örgün eğitimin ötesinde- ileriye dönük ve yenilikçi yaklaşımları araştırdığı ve eğitim araştırmaları, yenilik ve politika geliştirme alanları arasında bağlantı kurulmasını kolaylaştırdığı savunulmaktadır (oecd.org, 2019b). CERI'nin, herkes için yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak amacıyla istatistiksel kanıtlar biriktirmeye ve temel göstergeler geliştirmeye dayalı çalışmalar yürüttüğü ifade edilmektedir.

2.2.3. UNESCO: 'Eğitimde Küresel Liderlik'

1946 yılında kurulan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu[95] amacını ülkeler arasındaki barışa ve güvenliğe *eğitim, bilim ve kültürü* teşvik ederek katkıda bulunmak biçiminde ifade etmektedir. Küresel aktörlerin 'ılımlı yüzü' olan UNESCO, insanların küresel vatandaşlar olarak yaşamalarına yardımcı olmak gerekçesiyle eğitim araçları geliştirdiğini ve herkesin kaliteli eğitime erişimi için çalıştığını açıklamaktadır (en.unesco.org, 2019b). Kurum bu doğrultuda, ülkelerin uluslararası standartları benimsemelerine yardımcı olmak ve kalkınma ve işbirliği sağlamak için bilimsel programları ve politikaları teşvik etmektedir (en.unesco.org, 2019b).

UNESCO, görev tanımının merkezinde yer alan eğitim için resmi ya da gayri resmi olarak *lider kurum* (leading agency) olarak kabul edilmektedir. 1990'lı yıllardan bu yana küresel eğitimin yönünü tayin eden Herkes İçin Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim toplantılarının gerçekleşmesine öncülük ettiği görülmektedir. Kurum bu çerçevede, "dünya çapında eğitim sistemlerini güçlendiren, çağdaş küresel sorunlarla

[94] CERI: Centre for Educational Research and Innovation.
[95] Kurumun İngilizce isminde Organization kelimesi geçmektedir. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Türkçe çeviride Kurum kelimesini kullandığı için metinde aynı kelime benimsenmiştir.

mücadele eden ve eğitimde küresel ve bölgesel liderlik sağlayan" bir rol üstlendiğini iddia etmektedir (en.unesco.org, 2019a). UNESCO, üye devletlerin eğitim politikası oluşturma ve uygulama kapasitelerini geliştirerek "yüksek kaliteli ve kapsayıcı eğitim sistemleri" geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçladığını ileri sürmektedir (en.unesco.org, 2019a).

Eğitim, bilim ve kültür temalarını işleyen UNESCO, ekonomi temelli bir kurum olmadığı için eğitime 'kalite, eşitlik ve kapsayıcılık' ekseninde bakabilmektedir. Fakat bu durum UNESCO'nun sürdürülebilir kalkınma temelli konuları ve savunuları dile getiren bir kurum olmadığı anlamına gelmemektedir. Küresel sistemin ortaya çıkardığı temel sorunlar UNESCO'nun 'iyileştirici' faaliyetleriyle giderilmeye çalışılmaktadır. Kurumdan, araçsal olarak görülmeyen ve kamusal ve bir eğitim yaklaşımını savunması beklenirken kurumun Dünya Bankası ve OECD gibi bir yaklaşım içinde olduğu görülmektedir. Birleşmiş Milletler çatısı altında yer alan 'lider kurum' iddiasıyla dünyanın eğitimine yön vermektedir ve küresel uyumun gerçekleştirilmesi gerekçesiyle faaliyet göstermektedir.

UNESCO bu faaliyetlerini GERM kapsamındaki eşitlikçi reform temelinde yürütmektedir. SDG4 Hedeflerine Öncülük Etmek,[96] Eğitimin Geleceği, Eğitim Hakkı, Okuryazarlık, Öğretmenler, Eğitim ve Cinsiyet Eşitliği, Acil Durumlarda Eğitim UNESCO'nun çalışma alanlarına ilişkin temalarını oluşturmaktadır. UNESCO'nun *ilk* çalışma alanı felsefi bir yaklaşım olarak sunulan eğitimin geleceğidir. Eğitimin geleceği (Olmak İçin Öğrenme[97]), kurum tarafından, bilgi ve öğrenmenin insanlığın ve

[96] Yukarıda detaylıca anlatıldığı için burada tekrar edilmeyecektir.

[97] Learning to Become. Kurumun perspektifinde Olmak İçin Öğrenme teması (en.unesco.org, 2019c) bir eğitim felsefesi ve öğrenmeyi yaşam boyu gelişim süreci olarak gören pedagojik bir yaklaşım anlamına gelmektedir. Buna göre, bilgi ve öğrenme, zihinlerdeki ve toplumlardaki dönüşümün merkezinde yer almaktadır. Bu açıdan bilgi ve öğrenme gibi insanlığın en büyük yenilenebilir kaynaklarına sahip olduğu belirtilen eğitimin, tüm dünyayı dönüştürdüğü iddia edilmektedir. Girişim, bu vizyon doğrultusunda, insanlığın ortak aklından yararlanmak için varlığa ve bilmeye dair pek çok düşünceyi harekete geçirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Bu çerçevede gençlik, eğitimciler, sivil toplum, hükümetler, özel sektör ve diğer paydaşları kapsayan geniş ve açık bir istişare süreci yürütmek istediğini dile getirmektedir.

gezegenin geleceğini nasıl şekillendirebileceğini yeniden düşünmek için oluşturulan küresel bir girişim olarak nitelendirilmiştir (en.unesco.org, 2019c). Girişim, karmaşıklığın, belirsizliğin ve istikrarsızlığın arttığı bir dünyada eğitimin ve öğrenmenin yeniden tasarlanmasına ilişkin küresel bir tartışmayı başlatmak istediğini iddia etmektedir (en.unesco.org, 2019c). Bir yandan küresel ekonomik sistemin yaygınlaştırdığı kalıcı eşitsizlikler, toplumsal bölünmeler ve siyasal aşırılıkların varlığı kabul edilmektedir. Diğer yandan dijital iletişim, yapay zekâ ve biyoteknolojideki ilerlemelerin etik endişelerin ve yönetim sorunlarının beraberinde geldiği savunulmaktadır. Bunların küresel tartışmanın bağlamını oluşturduğu ifade edilmektedir.

İkinci çalışma alanı, küresel eğitim gündeminde araçsal olarak görülen eğitim hakkıdır. Temel bir insan hakkı olarak eğitim, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi çerçevesinde UNESCO'nun eğitime ilişkin görevlerinin merkezinde yer almaktadır (en.unesco.org, 2019a). Küresel eğitim toplantılarına paralel olarak sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde ele alınan eğitim, UNESCO tarafından, güçlendirici bir hak olarak, ekonomik ve sosyal olarak ötekileştirilmiş çocukların ve yetişkinlerin kendilerini yoksulluktan kurtarabilecekleri ve topluma tam olarak katılabilecekleri en güçlü eşitliğe dayalı reform araçlarından biri olarak görülmektedir. Eğitim hakkının tamamlayıcı unsurları olduğu belirtilen evrensel erişim ve fırsat eşitliğinin sağlanması için üye ülkelerin uluslararası yükümlülüklerinin bulunduğu belirtilmektedir. Bu yükümlülüklerin yerine getirilmesi için UNESCO, üye ülkelerin yasal ve politika çerçeveleri oluşturmalarına teknik tavsiye ve yardım sağladığını açıklamaktadır.

Üçüncü çalışma alanı, yaşam boyu öğrenmenin ve 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin ayrılmaz bir parçası olarak görülen ve küresel eğitim reformlarının temel hedeflerinden olan okuryazarlıktır. UNESCO, küresel okuryazarlık faaliyetlerine, II.Dünya Savaşı'nın bitiminden bu yana, herkes için okuryazarlık vizyonu çerçevesinde

destek verdiğini dile getirmektedir (en.unesco.org, 2019a). Kurum, eğitim hakkının bir parçası olarak yaşam boyu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini önemli görmektedir. Okuryazarlığın kartopu etkisiyle insanlığı güçlendirdiğini, topluma tam katılımını sağladığını, geçim kaynaklarını artırdığını ve dolayısıyla sürdürülebilir kalkınmayı desteklediğini düşünmektedir. Ekonomik sisteme uyum/katılım ile ilişkilendirilen ve esnek işgücü yetiştirmenin aracı olarak görülen okuryazarlığın nitelik değişimine uğrayarak dijital hale gelen ve hızlı gelişen dünyada tanımlama, anlama, yorumlama, yaratıcılık ve iletişim aracı olarak kullanıldığını savunmaktadır.

Dördüncü çalışma alanı, okul merkezli yönetim modelinin ve rekabete dayalı reformların en önemli bileşeni olan öğretmenlerdir. Sosyo-ekonomik ilişkilerinden soyutlanarak ele alınan ve öğretme işlevinin dışında da konumlandırılan öğretmenler[98], UNESCO'ya göre eğitimde eşitlik, erişim ve kalite için en etkili ve güçlü araçlardan biridir ve sürdürülebilir küresel kalkınmanın anahtarıdır (en.unesco.org, 2019a). Nitelikli öğretmen tanımını "eğitim, işe alım, statü, çalışma koşulları ve motivasyonlarının iyileştirilmesi" olarak yapan kurumun çalışmalarının bu kapsamda temel olarak beş alana odaklandığı açıklanmaktadır (en.unesco.org, 2019a):

- Öğretmenlik mesleğine ilişkin uluslararası normatif belgelerin izlenmesi,
- Üye devletlerin öğretmen politika ve stratejilerinin geliştirilmesi ve gözden geçirilmesi için desteklenmesi,
- Öğretme ve öğrenmenin kalitesini arttırma kapasitelerinin geliştirilmesi,
- Eğitim 2030'da öğretmen hedefinin uygulanması ve izlenmesi için bilgi ve kanıt temelinin geliştirilmesi,
- Kaliteli öğretme ve öğrenmenin desteklenmesi için savunuculuk ve bilgi paylaşımının üstlenilmesi.

Beşinci çalışma alanı eşitlikçi reformlarda öne çıkarılan ve UNESCO için küresel bir öncelik olarak görülen cinsiyet eşitliğidir. Toplumsal boyutuyla insanca yaşamanın bir yansıması olarak cinsiyet eşitliğinden ziyade Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşılmasını destekleme çabalarıyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu iddia edilen

[98] UNESCO, araştırmalar sonucunda dünya çapında iyi eğitimli öğretmen sıkıntısının yaşandığını ve 2030 yılına kadar evrensel ilk ve orta öğretime ulaşmak için 69 milyon öğretmenin işe alınması gerektiği sonucuna ulaşıldığını açıklamıştır (en.unesco.org, 2019a)

bir yaklaşım geliştirilmektedir (en.unesco.org, 2019a). Kuruma göre, bu önceliğin merkezinde kadınların ve kız çocuklarının[99] eşitlikçi ve kaliteli eğitim almaları yer almaktadır. Eğitim sistemine erişim, içerik, kaynaklar, uygulamalar, sunum biçimi, değerlendirmeler, öğrenme çıktıları, yaşam ve iş fırsatları alanlarının gözden geçirildiği belirtilerek devletlerin eğitim politikalarını biçimlendirmek için teşvik gerekçesiyle müdahale edebilmektedir (en.unesco.org, 2019d).

Altıncı çalışma alanı ise acil durumlarda eğitimdir. Küresel ekonomik mücadelelerin yansıması olarak meydana gelen savaş, çatışma, kriz durumlarında 'bozulanı düzeltme' ve 'iyi niyet göstergesi' olarak UNESCO'nun faaliyetleri devreye girmektedir. Milyonlarca çocuğun okula gitmesini engelleyen doğal afetler, salgın hastalıklar, çatışmalar sırasında çocukların kaliteli eğitime erişimi için UNESCO acil müdahale ve uzun vadeli iyileşme için aktif rol üstlenildiğini belirtmektedir (en.unesco.org, 2019a). UNESCO, çatışma, toplumsal huzursuzluk ve doğal tehlikeler karşısında daha esnek ve hassas eğitim yaklaşımları geliştirmeye ve acil durum, çatışma sırasında ve sonrasında eğitimin devam etmesini sağlamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirdiğini dile getirmektedir.[100]

2.2.4. Asya Topluluğu: 'Küresel Yeterliliği Geliştirmek'[101]

Küresel olarak planlanan eğitim yaklaşımlarının bölgesel olarak desteklenmesi ve ulusal olarak uygulanması küresel eğitim toplantıları açısından önemli görülmektedir. Bu kapsamda küresel toplantılarda bölge olarak ifade edilen yerlerde küresel eğitim amaç ve hedeflerinin yerleşmesi için eğitim kurumlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Pek

[99] Kadınlar için güçlü rol modelleri oluşturma, bilgi üretimini ve yayılmasını destekleme, cinsiyet eşitliğinin toplumsal kapsayıcılık ve dönüşüm politikalarına dahil edilmesi, kültürel yaşama erişim, cinsiyete duyarlı açık eğitim politikalarının eğitim ve cinsiyet eşitliği kapsamında desteklendiği iddia edilmektedir (en.unesco.org, 2019d).

[100] Kurum bu kapsamda, eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi, çocukların ve gençlerin saldırıdan korunması, istismar ve sömürüye karşı mücadele, barışı destekleme, çocuklara fiziksel ve psikolojik destek sağlama konularında faaliyetler gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

[101] Asya Toplumu biçiminde bir çeviri anlam farklılığına yol açacağı için Asya Topluluğu (Asia Society) ifadesi kullanılmıştır.

çok bölgede Dünya Bankası ve UNESCO ile bu ihtiyaca cevap verilirken veya Avrupa'da Avrupa Birliği bu amaç ve hedefleri yerine getirirken Asya kıtasında da, rolü ve işlevleri zamanla dönüşüme uğrayan Asya Topluluğu küresel eğitim doğrultusunda 'misyon' üstlenmiştir.

1956 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Asya hakkındaki bilgisini artırmak için John D. Rockefeller (III.) tarafından kurulduğu belirtilen Asya Topluluğu[102] (asiasociety.org, 2020a) "Asyalıları ve Amerikalıları ortak bir geleceğe hazırlayan küresel bir kurum" olarak kendini tanıtmaktadır. Ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılık neticesinde küreselleşmenin etkilerini de içeren "acil durumların, çevre sorunlarının ve hızlı kentleşmenin" kurumun faaliyetlerini etkilediği belirtilmiştir. Asya Topluluğu, küresel bir bağlamda, Asya ve Amerika Birleşik Devletleri halkları, liderleri ve kurumları arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmek ve ortaklıkları güçlendirmek için öncülük eden bir eğitim kurumu olarak görev üstlendiğini ifade etmiştir.

Küresel olarak planlanan konuları bölgesel olarak uygulamaya koyan Asya Topluluğu'nun, küresel eğitim toplantılarına paralel olarak hareket ettiği ve toplantı gündemlerinde yer alan amaçları ve hedefleri benimsediği görülmektedir. Bünyesindeki Küresel Eğitim Merkezi (CGE) (asiasociety.org, 2020b) aracılığıyla küresel çağda tüm öğrencilerin istihdam ve vatandaşlık için nasıl eğitileceği konusunda ve SDG 4.7 hedefine[103] ulaşmak için faaliyet gösterdiğini belirtmektedir. CGE, araştırmaların başlatılması ve öngörüler yayınlanması, politikaları ve uygulamaları değiştirmek için okullar ve eğitim sistemleri ile ortaklık yapılması için bir 'yönetişim mekanizması'

[102] Hong Kong, New York ve Texas'ta merkezleri bulunduğu belirtilen topluluğun dokuz farklı ülke/şehir ile küresel ağ kurduğu açıklanmıştır: Avustralya, Hindistan, Japonya, Kore, Kuzey Kaliforniya, Filipinler, Güney Kaliforniya, İsviçre, Vaşington.

[103] "2030 yılına kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı, kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı alanlarında eğitim dâhil diğer yöntemler aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi için gereken bilgi ve becerilerin tüm öğrenen kişiler tarafından edinilmesini sağlamak" (surdurulebilirkalkinma.gov.tr, 2016)

kurarak eğitimcileri, özel sektörü ve devleti bir araya getirdiğini belirterek gençleri 21.yüzyıla hazırlamak için eğitimi dönüştürdüğünü iddia etmektedir.

Topluluk, küresel çağda tüm ülkelerden ve kültürlerden gençlerin huzurlu ve refah içinde bir dünya yaratmasına, bu sürece katılmasına ve bundan yararlanmasına destek olma vizyonuyla hareket ettiğini savunmaktadır. Bu çerçevede topluluk ABD, Asya Pasifik bölgesi ve dünya çapında insanlar arasındaki anlayışın temeli olarak öğrenciler, genç liderler ve eğitimcilerde küresel yeterlilikler geliştirme görevi üstlendiğini dile getirmektedir. GERM kapsamındaki yerelleşme reformlarının etkisinde olduğu ve bu doğrultuda okul merkezli yönetim modelini benimsediği görülmektedir. Topluluk; eğitimcilerin, okul bölgelerinin, ebeveynlerin ve toplulukların "öğrenmeyi küreselleştirmek ve gençleri küresel geleceğe daha iyi hazırlamak" için ihtiyaç duydukları araçlara ve desteğe sahip olmalarını sağlamak amacıyla bu aktörlerle birlikte hareket ettiğini belirtmektedir.[104]

Açıkladığı faaliyetleri ile tipik bir GERM aktörü olarak hareket ettiği anlaşılan Asya Topluluğu 2018 yılında OECD ile ortak olarak *Hızla Değişen Dünyada Küresel Yeterlilik İçin Öğretme* (OECD/Asia Society, 2018) çalışması yayımlamıştır. Çalışmada, küresel ekonomik sistemin gereksinimleri doğrultusunda küresel yeterliliğin gerekli görüldüğü durumlar belirtilmiştir: Küresel bir ekonomide istihdam edilebilirlik, çok kültürlü toplumlarda işbirliği içinde yaşamak, gençlerin eski ve yeni medyayı etkili ve sorumlu şekilde kullanması ve öğrenmesi ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşmak (OECD/Asia Society, 2018, s. 10-11). Hem OECD hem de Küresel Eğitim Merkezi, küresel yeterlilik için dört temel yön olduğunu açıklamışlardır. Buna göre küresel olarak yeterli bir gencin (OECD/Asia Society, 2018, s. 12);

- Yerel, küresel ve kültürel öneme sahip konuları inceleyerek dünyayı yakın çevrelerinin ötesinde araştıracağını,

[104] Bu faaliyetler için çeşitli girişimler ve ortaklıklar geliştirdiğini ifade etmektedir: Çin Öğrenme Girişimi, Küresel Şehirler Eğitim Ağı, Okul Dışında Küresel Öğrenme, Uluslararası Çalışmalar Okul Ağı.

- Başkalarının bakış açılarını ve dünya görüşlerini tanıyıp, anlayıp ve takdir edeceğini,
- Kültürler arasında açık, uygun ve etkili etkileşimlere katılarak fikirleri, farklı kişilerle tartışacağını,
- Hem yerel hem de küresel olarak ortak refah ve sürdürülebilir kalkınma için harekete geçeceğini iddia etmişlerdir.

Küresel yeterlilik, OECD ve diğer GERM aktörlerinin oluşturduğu perspektifte ve sosyo-ekonomik ve kültürel temelli biçimlenmiştir. Kültürel yaklaşımın etkileri görülse de ekonomik küresel uyumun ve işgücü yetiştirmenin daha baskın olduğu görülen çalışmada, küresel yeterlilik için eğitimin uygulanmasında okul merkezli yönetimin bileşenleri öne çıkarılmıştır (OECD/Asia Society, 2018, s. 28-32): Öğretmenler, okullar, eğitim sistemi. Öğretmenlerin, GERM kapsamındaki yeni öğrenme paradigması çerçevesinde, küresel yeterlilik için öğretimin liderleri olarak ön saflarda yer almaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin başarısı için okulların bütün olarak sürece dahil olması ve öğretmenlere ve diğer unsurlara liderlik etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Üst ölçek olarak eğitim sisteminin okulları ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi ve gerekli değişiklikleri sistemin öncelikleri haline getirmesi halinde küresel yeterliliğe ulaşılabileceği açıklanmıştır. GERM'in ileri sürdüğü 'yeni öğrenme paradigması', ortodoks eğitim reformu ve özel sektör kökenli kavram ve olgular doğrultusunda küresel bir okul tasarımının ana unsurlarının olması gerektiği belirtilmiştir: Vizyon, Görev ve Kültür, Öğrenme çıktıları, Örgüt ve Yönetişim, Mesleki Gelişim, Müfredat, Öğretim ve Değerlendirme.

2.2.5. Avrupa Birliği: 'Küresel Eğitimin Avrupa'da Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması'

Küresel sistemin işlerliğinin sağlanması adına küresel olarak planlanan konular bölgesel olarak desteklenmekte ve uygulanmaktadır. Avrupa Birliği çerçevesinde bu konuların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gündeme gelmektedir. Birlik, küresel değerlerin hem Avrupa kıtasında hem de kıtaya yakın bölgelerde yayılmasını eğitim

yoluyla gerçekleştirmek istemektedir. Küresel sorunların çözüm ve dönüştürme aracı olarak okul örgütlenmesi öne çıkarılmaktadır. Bu doğrultuda küresel eğitim toplantılarının gündemleri benimsenerek Birlik çerçevesinde eğitim sistemlerinin dönüştürülmesi için faaliyet göstermektedir.

Birliğin üstlendiği misyon doğrultusunda, Avrupa Konseyi'nin benimsemiş olduğu evrensel değerleri Avrupa kıtasının ötesine yaymak iddiasıyla 16 Kasım 1989 tarihinde Lizbon'da *Genişletilmiş Kısmi Anlaşma*[105] ile *Avrupa Konseyi Küresel Karşılıklı Bağımlılık ve Dayanışma Merkezi* (Kuzey-Güney Merkezi)[106] kurulmuştur (coe.int, 2020). Kuzey-Güney Merkezi'ne, "kültürler arası diyalog ve küresel vatandaşlık eğitimi yoluyla sivil toplumu, özellikle de gençleri ve kadınları güçlendirerek, üye devletlerde ve komşu bölgelerde (Güney Akdeniz ülkeleri ve Afrika arasında) aktif bir rol üstlenme" görevinin verildiği açıklanmıştır (coe.int, 2020). Bu amaçla Kuzey-Güney Merkezi'nin esas olarak üç öncelik alanına odaklandığı dile getirilmiştir: Küresel Eğitim, Gençlik İşbirliği ve Kadınların Güçlendirilmesi.

Küresel eğitim toplantılarının amaç ve hedeflerini benimsediği görülen Kuzey-Güney Merkezi'ne göre küresel eğitim yaklaşımı iki boyutludur (NSCentre, 2012, s. 65): a) Küresel eğitim yoluyla insanların küreselleşmiş dünyanın gerçeklerinin farkına varmalarını sağlamak, b)Küresel eğitim yoluyla kalkınma, insan hakları, sürdürülebilirlik, barış, çatışma önleme ve kültürlerarası eğitimleri kapsamak. Bu yaklaşımda Avrupa'nın değerlerini 'küreselleşmiş dünyanın gerçekleri' ile harmanlama ve küresel sisteme uyum sağlama çabası öne çıkmaktadır. Bireysel kültürel, dini, etnik ve diğer farklılıkların ötesine geçilerek insanları tek eritme potasında bir araya getirecek küresel vatandaşlık için küresel eğitim bir araç olarak görülmektedir.

[105] Genişletilmiş Kısmi Anlaşma, üye ülkelerin bu anlaşmaya katılma konusunda tercih sunarken Avrupa Konseyi olmayan ülkelerin anlaşmayı katılmasına izin vermektedir. Türkiye bu anlaşmaya dahil olmamıştır.

[106] European Centre for Global Interdependence and Solidarity of the Council of Europe (North-South Centre)

Daha çok UNESCO'nun amaç ve hedeflerine paralel bir yaklaşım geliştiren Kuzey-Güney Merkezi'nin tüm programlarının bu çerçevede Avrupa Konseyi değerleri, standartları ve öncelikleri ile uyumlu olduğu ve 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerinin (SDG 4-5-16-17) gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğu savunulmaktadır (coe.int, 2020). Küresel eğitim toplantılarının gündemleriyle örtüşen Kuzey-Güney Merkezi'nin programları 1997 yılındaki Küresel Eğitim Şartı'na ve 2002 yılındaki Maastrich Küresel Eğitim Kongresi'ne dayandırılmaktadır.

İlk Kuzey-Güney Merkezi referans belgesi olarak nitelendirilen *Küresel Eğitim Şartı* (NSCentre, 2012, s. 72-86),[107] küreselleşmeyle yüzleşme, küresel eğitime uluslararası destek, küresel eğitimin tanımlanması ve küresel öğrenme, hedefler, pedagojik zorluklar, kurumsal zorluklar konularını öne çıkarmıştır. Küresel ekonomik sistemin ürettiği sorunlara çözüm arama çabasında olan Şart, küresel eğitim ve okul müfredat reformuna odaklandığını açıklamıştır (NSCentre, 2012, s. 72):

> Küresel Eğitim, okul ve okul dışı faaliyetlerle ilgilidir. Bu Şart, Küresel Eğitimin Avrupa'daki okul politikalarından sorumlu organlar üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Küresel Eğitim, örgün sektörde çalışmanın genel eğitim değişikliklerini etkilemek için çok stratejik ve önemli bir yol olduğu gerçeğini dikkate alarak okullarda, müfredatta ve öğretmen eğitim kurslarında bir ilke haline getirilecektir.
> Şart, politik ve eğitsel karar vericiler için bugün karşı karşıya kalmamız gereken zorlukların üstesinden gelmek ve yarın ile yüzleşmek için bir dizi argüman sunmaktadır. Küreselleşmeyle ilgili sorunları okul programlarına dönüştürerek, eğitimin nasıl örgütlenmesi gerektiği konusundaki tartışmayı teşvik etmek, müfredatın nasıl daha fazla birbirine bağımlı bir toplumda hızlı değişimlere ayak uydurmak için oluşturulacağını tartışmayı amaçlanmaktadır.
> Bu Şart'ın amacı, resmi okul programlarında küresel eğitimin fikirlerini ve ideallerini desteklemek üzere politika yapıcıları ve eğitimcileri teşvik etmektir. Şimdi ve gelecekte, okul müfredat reformunun önemli bir boyutunun, küresel konuları resmi müfredata entegre etmek olduğunu düşünüyoruz.

Küreselleşmeyle yüzleşme için küresel eğitimi bir fırsat olarak gören ve uluslararası desteğin önemli olduğunu belirten Şart, gerekli becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi için küresel eğitimin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Toplumsal eşitleme kaynağı olarak görülen (küresel) eğitim, bir "öğrenme ve düşünce biçimi" olarak

[107] Küresel Eğitim Rehberi Çalışma Grubu tarafından yazılmıştır: Alicia Cabezudo, Christos Christidis, Miguel Carvalho da Silva, Valentina Demetriadou-Saltet, Franz Halbartschlager, Georgeta-Paula Mihai. Miguel Carvalho da Silva tarafından koordine edilmiştir (NSCentre, 2012, s. 3).

kurgulanmış ve insanları yerel, bölgesel ve uluslararası düzeyde karşılıklı ilişkilerini ortaya çıkarma ve eşitsizlikleri giderme olarak tanımlanmıştır. Eğitim, küresel ve bölgesel sorunlara uzun vadeli ve köklü değişiklikler getirecek güçlü bir araç olarak görülmüştür. Küresel eğitimin merkezinde yer verilen küresel öğrenme, kişinin hayatına yönelik konularda karar verme, sosyal yaşama katılma ve dezavantajlı gruplarla dayanışma içine girme özelliklerini geliştirme ile ilişkilendirilmiştir.

Şart, küresel eğitimin okullarda tanıtılmasını, yenilik ve reform kapsamında müfredat değişikliklerinin gerçekleştirilmesini tavsiye ettiğini belirtmiştir. Küresel eğitim, Şart kapsamında, okul merkezli yönetimin savunuları arasında yer alan okulların kurumsal gelişimi ve daha açık ve esnek bir müfredat, demokratik okul iklimi ve öğrenme ortamı için bir fırsat olarak görülmüştür. Eğitim politikası yetkililerinden ve okul yöneticilerinden, küresel eğimin benimsenmesi, uygulanması ve geliştirilmesi konusunda proje, kurumsal ve politika temelli dönüştürücü taleplerde bulunulmuştur.

15-17 Kasım 2002 tarihinde Maastrich'te *Avrupa Çapında Küresel Eğitim Kongresi*[108] toplanmıştır. Kongre delegeleri (Avrupa Konseyi üyesi ülkelerin parlamentolarının, hükümetlerinin, yerel ve bölgesel yetkililerinin ve sivil toplum örgütlerinin temsilcileri)[109] Johannesburg Zirvesi ve DESD Girişimi hedeflerine katkıda bulunmayı arzuladıklarını belirtmişlerdir. Kongre sonunda Bin Yıl Hedeflerine Ulaşmak İçin Sürdürülebilirliği Öğrenmek temasıyla *Maastricht Küresel Eğitim Bildirgesi* (NSCentre, 2012, s. 65-68) kabul edilmiştir. Zaman ve hedef bakımından küresel eğitim toplantılarıyla paralel hareket eden bildirge, Avrupa Strateji Çerçevesi niteliğiyle 2015 yılına kadar Avrupa'da küresel eğitimin artırılmasını ve geliştirilmesini hedeflediğini ilan etmiştir. Bildirgenin, Johannesburg Zirvesi taahhütleri ve Binyıl Kalkınma

[108] Kongre, OECD Kalkınma Merkezi tarafından desteklenmiştir.
[109] Kongreye Türkiye'yi temsilen Hollanda Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri Özel Bağcı ile Türkiye Çevre Eğitim Vakfı temsilcisi Başak Tarhan katılmıştır.

Hedefleri, küresel eğitim için ulusal ve uluslararası taahhütler ile Kuzey-Güney Merkezi'nin küresel eğitim yaklaşımı üzerine inşa edildiği dile getirilmiştir.

Bildirgede, küresel eşitsizliklerin yaygın şekilde devam ettiği, eğitim hakkının sağlanamadığı kabul edilmektedir. Toplumsal gerilimler, bölüşümde yaşanan sıkıntılar, sosyo-ekonomik ilişkilerin küresel ekonomik sistemin olumsuzluklarından etkilenmesi Avrupa kıtasında da ciddi biçimde görülmektedir. Bunu çözebilmek için siyasi diyalog gerektiği ve sürdürülebilir kalkınma için ortak eyleme ihtiyaç duyulduğu iddia edilmektedir. Bildirgede küresel eğitime ilişkin belirli konularda taahhüt verilerek Avrupa Birliği vatandaşlarının geleceği biçimlendirilmektedir (NSCentre, 2012, s. 67):

- Küresel eğitimin netleştirilmesine öncelik verilmesi ve küresel eğitim yaklaşımını tüm eğitim düzeyleriyle uyumlu hale getirme, küresel eğitimin kalitesinin artırılması,
- Eğitim fonlarının artırılması,
- Üye devletlerin ulusal sistemlerinden finansman, destek, eşgüdüm ve politika alanlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi; 2015 yılına kadar ulusal eylem planları hazırlanması, politika yetkilileri ile uygulayıcılar arasında ağ kurulması,
- Johannesburg Zirvesi ve DESD Girişimi hedefleri için katkıda bulunulması.

12 Mayıs 2009 tarihinde toplanan Avrupa Birliği Konseyi bir sonuç bildirgesi yayımlayarak *Eğitim ve Öğretimde İşbirliği İçin Stratejik Çerçeve* (eur-lex.europa.eu, 2009)[110] oluşturduğunu duyurmuştur. Avrupa'nın ve vatandaşlarının toplum ve ekonomi, nüfus, çevre, teknoloji alanlarında karşılaştığı sorunların aşılmasında eğitime, araçsal rol verilmiştir. Çerçeveye göre, eğitim ve öğretim yoluyla "insani sermayeye verimli yatırım yapılarak" -Lizbon Stratejisi'nin özünde yer aldığı ifade edilen- yüksek düzeyde sürdürülebilir, bilgiye dayalı büyüme ve iş sağlamak Avrupa Stratejisi'nin bir parçasını oluşturmaktadır (eur-lex.europa.eu, 2009).

2008 ekonomik krizinin gölgesinde ve Avrupa ekonomisine küresel ekonomi doğrultusunda yön vermeye çalışıldığı bir ortamda hazırlanan İşbirliği Çerçevesi,

[110] 28 Mayıs 2009 tarihinde Avrupa Birliği Resmi Gazetesi'nde yayımlanan metnin adı: *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training.* Kısaca Education and Training 2020 (ET 2020) olarak bilinmektedir.

2020'ye kadar tüm üye devletlerde Avrupa vatandaşlarının kişisel, toplumsal ve mesleki olarak geliştirilmesini ve (demokratik değerler, toplumsal uyum, aktif vatandaşlık ve kültürlerarası diyalog sürerken) sürdürülebilir ekonomik refah ve istihdam edilebilirlik sağlanmasını destekleyecek eğitim ve öğretim sistemlerinin geliştirilmesini amaçladığını açıklamıştır (eur-lex.europa.eu, 2009). Üye devletler, Avrupa Birliği'nin "dünya lideri bir bilgi ekonomisi" olma hedefine ulaşmasına yardımcı olmasını talep ettiklerini; küresel kalkınma ve refah için bir ön koşul olarak dünyaya açıklığın önemini kabul ettiklerini ilan etmişlerdir.

Çerçevede, okul dışında da 'bilgi, beceri ve yetkinlik' edinilebileceği düşüncesi kabul edilerek GERM'in 'beşikten mezara kadar' esnek işgücü yetiştirme hedefi benimsenmiştir. Bu kapsamda 2020 yılına kadar Avrupa düzeyinde eğitim ve öğretim işbirliğinin erkek çocukluk eğitiminden yükseköğretime kadar (mesleki eğitim ve öğretimi de kapsayacak biçimde) yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içinde geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca *Eğitim ve Öğretim 2020* sosyo-ekonomik ilişkileri eşitlikçi reform temelinde yeniden kurgulayan dört stratejik hedefi öne çıkarmıştır (eur-lex.europa.eu, 2009): a) Yaşam boyu öğrenme ve hareketliliği gerçeğe dönüştürmek, b) Eğitim ve öğretimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, c) Eşitlik, toplumsal uyum ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek, d)Eğitim ve öğretimin her kademesinde, girişimcilik dâhil olmak üzere, yaratıcılığı ve yeniliği arttırmak.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ÜLKE ÖRNEKLERİYLE EĞİTİMDE YERELLEŞME SÜRECİ YA DA EĞİTİMİN YERİNDEN YÖNETİMİ

Birinci bölümde ele alınan yerelleşmeye, yönetime ve küresel eğitim reformuna ilişkin kavramların daha somut şekilde ifade edilmesi ve ikinci bölümde yer verilen küresel eğitim reformunun planlanmasının somut olarak görülmesi için olaylarla ve olgularla bu kavramları yönetim yapısında deneyimlemiş ülkelerin incelenmesi tez konusunu daha anlaşılabilir kılmaktadır. Genel olarak (yönetsel) yerelleşme ve özel olarak eğitimde yerelleşme konusunun soyut düzeyden somut olgulara aktarılması ihtiyacı, konunun ülkeler özelinde tarihsel, sosyo-politik/ekonomik eksenlerde, yönetim ve eğitim yapılarının ve dönüşüm süreçlerinin analiz edilmesi mecburiyetini doğurmaktadır. Bu bakımdan anlaşılabilir ve konuyu yakından ilgilendiren ülke örneklerinin tez kapsamına ilave edilmesi mantıklı ilişkiler bütününün oluşturulması açısından önemli hale gelmektedir.

Tezin bu bölümünde ülkelerin kısa tarihsel süreçleri (bu tarihsel süreçlerde ülkenin siyasal ve yönetsel yapılarına yön veren temel belirleyiciler), günümüzdeki siyasal ve yönetsel yapıları, eğitimde yerelleşme süreçleri ve eğitim tarihleri, günümüzdeki eğitim sistemleri incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken neden-sonuç ilişkileri üzerinde durulmuş ve tarihi gelişmelerin yön verdiği güncel yapılar ve sistemler arasında mantıklı ilişkiler bütünü kurularak (eğitimde) yerelleşmenin nasıl ele alındığı irdelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Şili, Endonezya, Amerika Birleşik Devletleri ve Fransa incelenecek ülkeler olarak seçilmiştir.

Şili katı merkeziyetçi bir ülke iken askeri darbe yoluyla neoliberal yerelleşme sürecine -eğitimde piyasalaşma ve yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi- girmiştir. Anglo-Sakson ülkeler dışında neoliberal denemelerin yapıldığı ilk ülke olması ana akım

yerelleşme yaklaşımlarının oluşmasında ve/veya biçimlenmesinde etkili olmuştur. Uluslararası kurumların öncülüğünde yürütülen GERM, gelişmekte olan ülkeler için baskın yerelleşme yaklaşımlarını bu denemeden sonra tavsiye etmiş ya da uygulatmıştır. Şili'nin bu özgün durumu ile yönetim yapısı ve eğitim sisteminin neoliberal eksende şekillenmesi; üniter bir devlet sistemi içinde başkanlık sistemi ile yönetilmesi Türkiye açısından incelenmesi gereken önemli bir ülke olduğunu göstermektedir.

Endonezya'nın, Hollanda egemenliğinden ayrılıp bağımsızlığını ilan ettikten sonra iki otokratik liderin kontrolünde uzun süre yönetilmesi ve ardından önemli uluslararası kuruluşların yardımı ile ana akım yerelleşme sürecine girmesi ve yönetim yapısı ile eğitim sisteminin bu doğrultuda şekillenmesi bu ülkenin de incelenmesi gereken bir ülke olduğunu göstermektedir. Ayrıca üniter bir devlet sistemi içinde başkanlık sistemi ile yönetilmesi ve bu ülkeye has bir durum olan İslam dininin eğitim ve toplum yapısını şekillendirmesi de ülke seçiminde etkili olmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri'nin hem kendine hem de teze ilişkin özgün durumu bu ülkenin seçiminde etkili olmuştur. Şöyle ki, ABD, siyasal ve toplumsal bakımdan bağımsızlığını kazandıktan itibaren siyasal yerinden yönetim usulüne göre örgütlenmiştir ve toplumsal hizmetler eyaletler düzeyinde yerine getirilmektedir. Bu açıdan teze dâhil edilen diğer ülkelerden ayrılmakta ve tez kapsamında federal yapısıyla özgün bir konum elde etmektedir. Ayrıca ana akım yaklaşımlara kaynaklık eden bir ülke olması da bu siyasal yapıyı özgün kılan niteliklerdendir.

Tez kapsamında daha ayrıcalıklı bir yere sahip olduğu düşünülen ve Türkiye ile beraber pek çok ülkeye siyasal ve yönetsel bakımdan örnek teşkil eden Fransa incelenecek bir ülke olarak seçilmiştir. Türkiye'nin yerelleşme eğilimi ve adımları bu konuda deneyimi olan üniter bir devletin yerelleşme sürecini incelemeyi gerekli kılmaktadır. Üniter bir devlet yapısına sahip olan ve siyasal/yönetsel merkeziyetçilik geçmişi bulunan Fransa -ki Türkiye'nin ve birçok ülkenin yönetim ve/veya eğitim

örgütlenmesi bu ülkeyle benzemektedir- yerelleşme deneyimi olan ve bunu eğitim alanında da gerçekleştirebilen bir ülkedir. Kıta Avrupası yönetim geleneğini ve felsefini -hatta Woodrow Wilson'un İdarenin İncelenmesi çalışması dikkate alınırsa Amerika'yı- etkilediği bilinen Fransa, bu yönüyle Türkiye'nin gerçekleştirmesi gerektiği önerilen eğitimde yerelleşme süreci için incelenmesi ve örnek alınması gereken bir model olarak Dünya Bankası tarafından önerilmektedir (Gershberg, 2005). Dolayısıyla Fransa'nın merkeziyetçi yönetsel yapısı ve yerelleşme deneyimi, bu ülkenin tez kapsamında bir örnek ülke olarak incelenebileceğini göstermektedir.

Bu ülkeler hakkında kısa tarihsel bilgiler aktarılarak, mevcut siyasal ve yönetsel yapıları, yönetsel yerelleşme süreci (ya da yerinden yönetim), kısa eğitim tarihi ve eğitim sistemi ile son olarak eğitimde yerelleşme süreci (ya da yerinden yönetim) anlatılmıştır. Son kısımda ülkelere ilişkin genel değerlendirme yapılmıştır.

3.1. Şili

Şili'nin (eğitimde) yerelleşme deneyimine giden süreci görebilmek için Şili'nin kısa tarihine değinmek gerekmektedir. 11 Eylül 1973'te Pinochet liderliğindeki askeri darbe ile Allende yönetiminin iktidardan uzaklaştırılması neoliberal politikaların uygulanmasının yolunu açmıştır. Prusya askeri geleneğinden gelen Pinochet'in katı disiplini içerisinde askeri cunta 17 yıl boyunca askeri iktidarını korumuş ve bu süreci kararnamelerle yönetmiştir (Chasteen, 2017, s. 330). Diktatörlüğün siyasal maliyeti ve insan hakları ihlallerinin sosyal maliyetinden kaçınabilmek için (Meller, 2000, s. 178) uluslararası tekeller ve kurumlarla işbirliğine giden Pinochet liderliğindeki cunta, Chicago Üniversitesi'nde Milton Friedman tarafından eğitilen Şili kökenli ekonomistler aracılığıyla yeni bir devlet ve ekonomi düzeninin yerleşmesi için yoğun çaba göstermiştir.[111] Neoliberal ekonomi ve yönetim biçimini savunan bu ekonomistler

[111] "Piyasa ekonomisine dönük reformlar genellikle Kuzey Amerika'daki üniversitelerin duvarları arkasında geliştirilmiş kuramlardan yola çıkılarak oluşturulmuş, teknik nitelikte iktisadi tasarıların

Friedman'ın bu alandaki teorilerini Şili üzerinde test etmişlerdir. Bu dönemde kamu harcamalarının ciddi şekilde azaltıldığı, sübvansiyonların artırıldığı makro ekonomik bir iyileşmenin hedeflendiği fakat sosyal hayatı derinden sarsan, kamu ve özel kesimde işsizliğe neden olan neoliberal politikalar hayata geçirilmiştir.

Pinochet'in emir komutası altında gerçekleşen askeri darbenin esas nedeni 'muhalefetsiz ve direnişsiz steril bir toplumsal ortamda' yeni ekonomik ve yönetim modelinin meşru zeminini oluşturabilmektir. Bu zeminde, devletin elindeki işletmelerin özelleştirilmesi, dışa açık bir pazar, piyasaların deregülasyonunu hedefleyen bir serbest piyasa ekonomisinin etkin hale gelmesi amaçlanmıştır. Yerelleştirme ve özelleştirme ile toplumsal hayata dokunan neoliberal politikalar, cuntanın desteği ve Şilili ekonomistlerin (Chicago Boys) uygulamalarıyla birinci (1974-1982) ve ikinci kuşak (1982-1990) politikalar olarak hayata geçirilmiştir. Böylelikle "neoliberal devlet biçiminin ilk büyük denemesi" (Harvey , 2007, s. 26) gerçekleşmiştir.[112] Tüm gücün hiyerarşik olarak merkezileştirildiği Pinochet diktatörlüğünün, yerelleş(tir)me ve özelleştirme ile serbest bir piyasa ekonomisine dayanan bir ekonomik modeli desteklemesi çelişen bir durum olarak görülse de askeri yönetim ve Şilili ekonomistler aynı misyonu paylaşmışlardır: Şili'yi kurtarmak (Meller, 2000, s. 83-84). Ordu ülkenin kurtarıcısı; Şilili ekonomistler ise toplumsal refahı getirecek kişilerdi.

Cuntanın, uygulanması için meşru zemin hazırladığı ekonomik politikalar, Nobel ödüllü ekonomist Milton Friedman'ın bireylere, piyasaya ve devlete farklı roller verilen görüşlerine[113] dayanmıştır. Friedman'ın neoliberal düşüncesini[114] Şili özeline

---

uygulanmaya konulmasıdır. Genellikle ülkeler uluslararası kredi kurumları tarafından zorlanırlar. Çok teknik nitelikte iktisadi etkinlik modelleri üzerine bina edilmişlerdir. Kamuoyuna açıklanması zor tercihleri, halkın sağduyusuna aykırı gelen kararları ihtiva ederler. Ayrıca, öngördükleri bazı önlemler ancak sürpriz biçiminde uygulamaya konacak olurlarsa başarılı olabilirler" (Przeworski, 1995, s. 176).

[112]Şili'de denemesi yapılan neoliberal politikalar, zamanla Latin Amerika ülkelerinden başlayarak dünyanın birçok ülkesinde uygulanmıştır.

[113] Friedman'ın bu alana ilişkin görüşleri iki açıdan ele alınabilir: Birincisi; bireyler ve piyasa devlete neden ihtiyaç duymaktadır? Devlet, oyunun kurallarını belirleyen bir aktör olarak, kuralları yorumlayan, uygulanmasını sağlayan, oyunun kurallarına aykırı davrananları bu sınırlar içine sokan bir hakem olarak gerektiği için bireyler ve piyasanın devlete ihtiyacı vardır (Friedman, 2011, s. 20). İkincisi; esas olan

uyarladığımızda, kendi kendini düzenleyen bir ekonomik sistemin koşulları Şili'nin siyasal ve toplumsal geriliminde ancak devlete sınırlı rol veren bir yönlendirme ile mümkün hale gelebilmiştir. Demokratik hakların engellenmesi, örgütlü işçi/emekçi sınıfının eylemlerinin durdurulması, sendikaların dağıtılması gibi faaliyetler (Calderon, Ensignia, & Rivera, 1982, s. 9) yeni ekonomik modelin çerçevesini çizen devlet faaliyetleri olmuştur. O halde ülke, piyasa güçlerine sınırsız hareket imkanı sağladığında optimal toplumsal bölüşüm, kalkınma ve refah gerçekleşebilecektir. Devlet (cunta) bu süreçte, serbest piyasa ekonomisinin çerçeve koşullarını belirlemekle sınırlandırılmalı ve esas rol özel sektöre ait olmalıdır (Rivera, 1982, s. 78).

Şili'de devleti sınırlandırmanın ve piyasa aktörlerini öne çıkarmanın ilk adımı olarak *birinci kuşak* neoliberal politikaların uygulanması, 1973 yılından başlayarak 1977 yılının sonlarına kadar ithal ikameci politikanın terk edilmesiyle başlamıştır.[115] 1978-1980 yılları arasında dış borçlanmanın artmasına ek olarak Şili Mucizesi (*Chile Miracle*) gerçekleşmiş ve yeni ekonomik model işler hale gelmiştir. 1980 yılında Allende dönemine dönüşü engelleyecek yeni anayasa metni kabul edilmiştir. Piyasa reformunun kurumsal çerçevesini çizen anayasada özel mülkiyetin dokunulmazlığı, mülkiyetine el konulan kişi ya da kurumlara tazminat ödenmesi, sivil yönetime geçildiğinde ordunun siyasal ağırlığını artıran ve devletin piyasaya müdahalesini engelleyen düzenlemelere yer verilmiştir (Teichman, 2001, s. 75-76). Buna ek olarak

---

ekonomik ve siyasal özgürlüğümüz ise devlet, piyasa ve bireyler karşısında nasıl davranmalı ki özgürlük ortamı sağlanabilsin? Friedman bu soruya "Devletin başlıca işlevi, özgürlüğümüzü hem yurtdışındaki düşmanlardan hem de yurttaşlardan korumak; adalet ve düzenin sürekliliğini sağlamak; özel anlaşmaları uygulamak ve rekabetçi piyasaları güçlendirmektir." (Friedman, 2011, s. 3) şeklinde cevap vermektedir

[114] Temelini klasik liberalizmden alan bu görüşte devletin müdahale edeceği alanlar sınırlıdır. Bu müdahaleyi de ancak bireylerin (siyasal) ve piyasa aktörlerinin (ekonomik) özgürlüğü için gerçekleştirebilir. Friedman'a göre "Temelde milyonlarca insanın ekonomik faaliyetlerini koordine etmenin yalnızca iki yolu vardır. Birincisi ordu ve modern totaliter devletlerin tekniği olan ve zor kullanma tekelini de içeren merkezi yönlendirme; ikincisi ise piyasanın tekniği olan bireylerin gönüllü işbirliğidir" (Friedman, 2011, s. 17).

[115] 1975-1976 yıllarında kamu harcamalarını %25 oranında azaltan ve sübvansiyonları kaldıran *şok politikaları* uygulanmıştır. Bu dönemde uluslararası şirketler ve IMF ile ilişkiler güçlenmiştir. Unidad Popular tarafından devletleştirilen şirketlerin ve arazilerin bir kısmının önceki sahiplerine iade edilmesiyle; bir kısmının da özelleştirilmesiyle ülke içi büyük sermaye gruplarının etkinliği artmıştır. 1976-1977 yıllarında ithal ürünler için gümrük sınırlamaları kaldırılmış, modern bir sermaye piyasası oluşturulmuş ve mevcut ekonomik modelin değiştirilmesi aşaması önemli ölçüde tamamlanmıştır.

halkın doğrudan yaşamına dokunacak sağlık, eğitim ve sosyal güvenlik alanlarında reformlar gerçekleştirilmiştir. Neoliberal reformlar bütçe dengesi ve borç azaltma için kamu harcamalarını azaltırken sosyal alanda ihtiyaç sahipleri korunaksız kalmıştır[116] (Chasteen, 2017, s. 355).

Birinci kuşak neoliberal politikalar, düşük enflasyon ve bütçe açığı, sınırlı ihracat artışı, yüksek sosyal maliyet, konut ve eğitim için düşük ödenek, sermayenin yoğunlaşması, kredi imkânı sağlanarak tüketimin artırılması gibi sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Karakuş Candan, 2014, s. 118). Ekonomik temelli bu politikalarla sistemin ekonomik modeli işler hale getirildikten sonra sosyal hayatı düzenleyecek reformlar hayata geçirilmiştir. Bu dönemde gerçekleşen *ikinci kuşak* politikalar, sendikal örgütlenmenin yasaklanması, sosyal güvenlik sisteminin özelleştirilmesi, sağlık sisteminin özelleştirilmesi, *eğitim sisteminde* özelleştirme ile birlikte temel ve orta öğretimin belediyelere devredilmesi ve devlet tarafından sübvansiyon verilmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Karakuş Candan, 2014, s. 114).

Pinochet sonrasında demokrasinin tesisi için oluşturulan Concertación (İttifak) döneminde ekonomi politikaları önceki dönemin politikalarıyla uyum sağlamıştır. Şöyle ki, İttifak, sosyo-ekonomik yapılanmayı mümkün olduğunca düzeltmek için uğraşmış fakat yoluna neoliberal model ile devam etmiştir (Oppenheim & Borzutzky, 2006, s. xxiii). İttifak, piyasa başarısızlıklarının tekrar eden devlet müdahalelerini gerektirdiğini kabul etmiştir. Neoliberalizm ile sosyal demokrasi arasında duran 'Üçüncü Yol' stratejisini benimsemişledir (Taylor, 2006, s. 99).

[116] "Devlet aygıtında gerçekleştirilen düzenlemeler yoğun bir ideolojik saldırıyla desteklenmiştir. Bu saldırının köşe taşları olarak tüketim hırsını kamçılayan propaganda ve "daha yüksek bir hayat standardı" vaatleri kullanılmıştır. Ayrıca birey-toplum ilişkisinde, bireyin dayanışma, iletişim gibi toplumsal ilişki biçimlerine ait olma bilincini etkisiz kılmak amacıyla, bu ilişki salt bir bireysel soruna indirgenerek toplumsal ilişkiler örgüsü parçalanmaya çalışılmıştır*"* (Calderon, Ensignia, & Rivera, 1982, s. 178).

3.1.1. Şili'nin Mevcut Siyasal ve Yönetsel Sistemi[117]

Şili'nin mevcut siyasal ve yönetsel sistemi yukarıda anlatılan neoliberal politikalar ile biçimlendirilmiştir. Anayasal ve demokratik bir cumhuriyet olan Şili, üniter bir devlet örgütlenmesine sahip olup, başkanlık sistemi ile yönetilmektedir. Devlet başkanı, devletin ve hükümetin başı olarak görev yapmaktadır. *Yürütme* erki, devlet başkanında toplanmıştır. Bu kapsama giren pek çok yetki (yasaları onaylamak, bakanları ve kamu görevlilerini atamak gibi) Başkan'a verilmiştir. Erk, kolektif bir yapı ile paylaşılmadığı için, Başkan tarafından atanan bakanlar, başkanın doğrudan ve yakın işbirliği yaptığı kişiler (los colaboradores) olarak tanımlanmıştır.[118]

Şili'de *yasama* erki, Ulusal Kongre bünyesindeki iki organ arasında paylaştırılmıştır. Kongre, Milletvekilleri Kamarası ve Senato'dan oluşmaktadır. Her iki organ da yasama faaliyetinin anayasaya uygun olarak yürütülmesinden sorumludurlar. Milletvekilleri Kamarası, dört yıl süreyle görev yapan ve doğrudan oyla seçilen üyelerden oluşmaktadır. Senato ise, her biri en az bir seçim bölgesini oluşturacak olan ülke bölgeleri dikkate alınarak, senatoryal seçmenler tarafından doğrudan oyla seçilen ve yarısı dört yılda bir değişen üyelerden oluşmaktadır. Milletvekilleri Kamarası'nın yönetimin eylemlerini denetleme başta olmak üzere pek çok görevi bulunmaktadır. Senato'ya ise, Kamara tarafından başkana ve bakanlara yönelik suçlamalarda, suçlamaları dinlemek ve jüri olarak görev yapmak gibi birçok görev verilmiştir. Bir bütün olarak Kongre'nin ise uluslararası antlaşmalar konusunda özel yetkileri bulunmaktadır.

[117]Şili'de son anayasa değişikliği 2017 yılında gerçekleşmiştir. Bu değişiklikler, henüz yürürlüğe girmediğinden, yürürlükte bulunan ve 2015 anayasa değişikliklerini içeren 1980 Anayasası'nın İngilizce'ye çevrilmiş güncel metni esas alınmıştır.
(https://www.constituteproject.org/constitution/Chile_2015.pdf?lang=en E.T. 05.08.2019)

[118] Anayasaya göre Başkan'ın yönetsel işlemleri ve kararnameleri ilgili bakan tarafından imzalanmak zorundadır ve bu imza olmadan yürürlüğe girmemektedir. Bakanlar, imzaladıkları işlemlerden bireysel olarak sorumludurlar fakat diğer bakanlarla beraber imzaladıkları işlemler ortak sorumluluk gerektirmektedir.

Yargı yetkisi, yasalarca belirlenen Yüksek Mahkeme, bölgelerdeki temyiz ve diğer mahkemeler ile ihtisas mahkemeleri tarafından kullanılır (OECD, 2017b, s. 49). Hukuk davalarını ve ceza davalarını inceleme, kararlarını çözme ve yargılama yetkisi mahkemelere aittir. Başkan veya Kongre yargı süreci hakkında herhangi bir müdahalede bulunamamaktadır. Başkan veya Kongre'nin adli faaliyetleri yerine getirmesi, davaları devralması, kararların gerekçelerini veya içeriğini incelemesi veya karara bağlanmış davaları tekrar gündeme getirmesi kesinlikle yasaklanmıştır. Bağımsız olarak kurgulandığı için yargı erki içinde yer almayan Anayasa Mahkemesi, anayasaya aykırı yasaların ve kararnamelerin yürürlüğe girmesinin önleyen tek başvuru merci olarak görev yapmaktadır (OECD, 2017b, s. 49).

Ülkenin kamu yönetimi örgütlenmesi, askeri yönetim döneminde kabul edilen 1980 tarihli Şili Anayasası'na ve anayasaya uygun olarak hazırlanan yasalara göre yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda anayasada, kamu yönetimi örgütlenmesinin (anayasal) organik kanun[119] ile düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Devletin toprak üzerindeki örgütlenmesi, ülke topraklarının bölgelere ve illere bölünmesiyle gerçekleşmektedir. İller de yerel ihtiyaçların karşılanması için komünlere (belediyelere) bölünmüştür.[120] Bölgenin yapılanması hem yerelleşme hem de yetki genişliği ilkesine göre olurken; il sadece yetki genişliği ilkesine göre düzenlenmiştir (OECD, 2017b, s. 49).[121]

Şili'de kamu yönetimi örgütlenmesinde en büyük yönetsel birim bölgedir. Anayasaya göre bir meclisten ve temsilciden oluşan bölge yönetimi, kamu tüzel kişiliğine ve kendi mal varlığına sahip olup, bölgenin sosyal, ekonomik ve kültürel

[119] Anayasa hukukuna göre organik kanun, normlar hiyerarşisinde, kanunlarla aynı seviyede bulunan fakat normal kanunlara kıyasla kabul edilmesi ve değiştirilmesi nitelikli çoğunluk gerektiren kanunlar olarak tanımlanmaktadır. 1980 Şili Anayasası'nın 63/1. maddesi anayasadaki hukuki konuların (anayasal) organik kanun ile düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

[120]Ülke genelinde 16 bölge, 54 il ve 345 belediye bulunmaktadır (OECD, 2017b).

[121] Bölge, il ve komünlerin oluşturulması, sınırlarının değiştirilmesi ile bölge ve illerin başkentleri (anayasal) organik kanun ile olmaktadır. Bu yönetsel çerçevede uyulması gereken anayasal temel ilke, uyumlu ve eşit bir bölgesel kalkınmanın gerçekleştirilmesidir. Ayrıca kamu kaynaklarının dağıtılması ile ilgili olarak bölgeler arasında dayanışma unsurunu dikkate alan bir yaklaşımın benimsenmesi bu ilkenin işlemesi için gerekli görülmüştür.

gelişmesinden sorumludur. Yönetimde bütünlüğün sağlanması açısından ve -Şili özelinde- üniter devlet örgütlenmesine uygun olarak her bölgede, görevlerini kanun çerçevesinde ve Başkanın emir ve talimatlarına göre yerine getiren bir bölge temsilcisi[122] bulunmaktadır. Kendi yetki alanı dâhilinde, Başkanın doğal ve doğrudan temsilcisidir. Bunun yanında, bölgede yürütülen kamu hizmetlerinin koordinasyonundan ve denetlenmesinden sorumludur. Bölge meclisi ise, bölgesel yönetimin sınırlarında, vatandaşın etkin katılımını sağlamaktan ve anayasal organik kanunun izin verdiği yetkileri kullanmaktan sorumlu olan kural koyucu, karar verici ve denetleyici nitelikte bir organdır. Meclis, ilgili anayasal organik kanuna uygun olarak, genel oylarla seçilen ve görev süresi dört yıl olan üyelerden oluşmaktadır.

Şili'de ikinci en büyük yönetsel birim ildir. İl, merkezi yönetimin taşra örgütlenmesi şeklinde yapılandırılmıştır. Her ilde, devlet başkanı tarafından serbestçe atanan ve görevden alınabilen, bölge temsilcisinin 'mekânsal olarak yerelleşmiş organı' olan bir vali bulunmaktadır.[123] Vali, bölge temsilcisinin talimatlarına uygun olarak, ilde mevcut kamu hizmetlerinin denetimini gerçekleştirmektedir. İl temsilcisi, şartları ve usulü kanunla belirlenen yetkilerini, ildeki yöneticilere devredebilmektedir.

İllerin bölünmesiyle oluşan ve merkezi yönetim dışında bir yerel yönetim birimi olan komünlerin yerel yönetim örgütlenmesi belediye şeklindedir ve yetkileri ile görevleri 18.695 sayılı (anayasal) organik kanunla düzenlenmektedir. Anayasaya ve ilgili kanuna göre belediyeler, amacı yerel halkın ihtiyaçlarını karşılamak ve toplumun ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimine katılımlarını sağlamak olan kamu tüzel kişiliğine ve kendi mal varlığına sahip, yönetsel ve mali açıdan özerk kamu kurumlarıdır. Komünler, belediye yönetiminin başı olan ve seçimle işbaşına gelen

[122] 2017 Anayasa değişiklikleri yürürlüğe girdiği zaman bölge valilerinin doğrudan seçilmesine imkân veren ve bölgelerin kendi kendisini yönetmesini sağlayan bir yapı oluşacaktır. Bununla birlikte seçilmiş bölge valileri, merkezi yönetimi bölgede temsil edecek olan *Başkanlık bölge delegesi* ile beraber çalışacaktır (OECD, 2017b, s. 51).
[123] 2017 Anayasa değişiklikleri yürürlüğe girdiği zaman illerin başında *Başkanlık il delegesi* yer alacaktır (OECD, 2017b, s. 53).

belediye başkanı ve belediye meclisi olmak üzere iki organa sahiptirler. Belediye başkanları organik kanun ile belirlenen durum ve koşullarda, sahip oldukları imtiyazların bir veya birden fazla yerde kullanılabilmesi için temsilci atayabilmektedirler.

Her belediyenin zorunlu organı olan ve *kural koyma, karar alma* ve *denetim* yetkileri bulunan belediye meclisi, belediye kanununa göre genel oyla seçilen ve dört yıl süreyle görev yapan meclis üyelerinden oluşmaktadır. Belediye meclisi, yerel halkın belediye faaliyetlerine katılımını sağlamakla sorumludur. Bu katılımın şartları ve usulleri kanunla düzenlenmektedir. Belediyelere ilişkin organik kanun, meclisin örgütlenmesine ve işleyişine ilişkin kuralları belirlemekle birlikte belediye başkanının meclise danışmasının zorunlu olduğu konular ile başkan ve meclisin işbirliği yapacağı alanları da düzenlemektedir. Fakat anayasaya göre kalkınma planı, belediye bütçesi ve yatırım projeleri konusunda işbirliği yapmak zorundadırlar.

18.695 sayılı Belediyeler Kanunu, belediyelerin tek başına ve/veya devlet kurumlarıyla ortaklaşa yapabileceği görevlerini de düzenlemektedir. Belediyeler, kendi yetki alanlarında çeşitli özel işlevlere (funciones privativas) ve özel olmayan işlevlere (funciones propias/compartidas) sahiptirler (OECD, 2017b, s. 86). Ulusal ve bölgesel planlarla uyum zorunluluğu bulunan belediye kalkınma planı ile belediye arazi kullanım planı hazırlanması, değiştirilmesi ve onaylanması; komünün kalkınmasına yönelik çalışmalar yapılması belediyelerin ayrıcalıklı olduğu yani ulusal yönetime bağlı kalmaksızın özerklik kapsamında faaliyet gösterebildikleri faaliyetler olarak kanunda belirtilmiştir. Belediyelerin doğrudan ya da devletin diğer kurumlarıyla birlikte yapabildiği -sınırlı özerklike sahip olduğu- görevleri, eğitim ve temel halk sağlığı gibi iki önemli alan ile kentsel ve kırsal yolların yönetimi, istihdam, çevre, sosyal konut, ulaşım ve sosyal yardımı kapsamaktadır (OECD, 2017b, s. 85).

Belediyeler, işlevlerini yerine getirmek için, yeni iş alanları kurabilmekte veya kaldırabilmekte ve ücretleri belirleyebilmektedirler. İlgili kanunun izin verdiği organları veya birimleri kurabilmektedirler. Belediyeler bu yetkileri yalnızca cumhurbaşkanının özel inisiyatifiyle ve kanunun belirlediği sınır ve şartlar dahilinde yapabilmektedirler. Mali açıdan özerk olan fakat aksine borçlanma yasağı bulunan belediyelere, kanunda daha önceden öngörülmüş kaynaklar ile bölge yönetimlerinden gelen kaynaklara bakılmaksızın genel bütçeden pay ayrılabilmektedir. Şili'nin merkeziyetçi yapısını hâlâ sürdürmesi, yerel yönetimleri merkezi yönetime bağımlılığını devam ettirmiş ve onları sadece kamu hizmetleri sağlayan bir konuma yerleştirmiştir (OECD, 2017b, s. 19).

3.1.2. Şili'de Eğitimde Yerelleşme Süreci: Rekabet, Özelleştirme ve Okul Seçimi

Şili'nin siyasal ve yönetsel yapısını biçimlendiren neoliberal politikalar, eğitim sistemini de ciddi şekilde dönüştürmüş ve küresel sisteme uyumlu yeni bir model ortaya çıkmıştır. Şili'nin kuruluşundan itibaren 1970'lerin sonuna kadar eğitim sistemini merkeziyetçilik biçimlendirmiştir. Eğitim hizmetinin yönetilmesinde, finanse edilmesinde ve politikaların belirlenmesinde merkezi yönetim tüm hizmetleri yürütmüştür. Eğitimin hedefleri, planları, programları ve yöntemleri Şili Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir (Parry, 1997). Merkeziyetçilikten yerelleşmeye giden süreçte radikal dönüşüm süreci 1973 yılındaki askeri darbe ile başlamıştır. Darbe yönetimi, Unidad Popular tarafından önerilen ulusal, kamusal ve katılımcı eğitimin aksine, "yerelleşmiş, özelleştirilmiş ve depolitize" olmuş bir eğitim sistemi meydana getirmiştir (Burton, 2012, s. 36).

Askeri yönetim,[124] 1970'li yılların sonlarına kadar kamusal yönüyle öne çıkan ve eğitim istatistiklerinde olumlu bir göstergeye sahip olan Şili eğitim sistemini aşırı

[124]McGinn&Street (1986, s. 480-481), bu yönetimin içinde *kalkınmacılık*, *ulusal güvenlik* ve *gardiyan devlet* yaklaşımlarını savunan grupların olduğunu belirtmektedir. Buna göre, birinci grup eğitimin *yapılandırılması, entegre edilmesi ve geliştirilmesi* üzerine odaklanmaktadır. Ulusal güvenlik yaklaşımına göre ise eğitim alanındaki tüm muhalif kesimler *temizlenmelidir*. Kapitalist gruplarla ilişkileri olan

bürokratik, verimsiz ve halkın seçme özgürlüğünü engellediği gerekçesiyle eleştirmiştir. Sistemi değiştirmek için harekete geçen askeri yönetim ilk olarak okullara sansür uygulamış ve okullardaki muhalif öğretmenleri görevden alarak ulusal öğretmenler birliğini tasfiye etmiştir. Bu dönemde eğitimde etkinliğin artırılması, piyasa mekanizmasının eğitim sektöründe yer alması ve devlet bütçesinin azaltılması gibi rekabet ve finansal odaklı reformlar ön plana çıkan reform amaçları olmuştur.

Askeri yönetimin eğitim sistemini dönüştürmesinde Milton Friedman'ın eğitime ilişkin görüşleri (Friedman, 2011, s. 114-144) etkili olmuştur. Genel düşünce yapısında kapitalizm ve (siyasal ve ekonomik) özgürlük arasında doğrusal bir ilişki kuran Friedman, eğitim hizmetlerinin devlet tarafından (merkezi yönetimin belirleyiciliğinde) yürütülmesinin çeşitliliği ve rekabeti azalttığı, insanların tercih edebilme özgürlüğünü kısıtladığı görüşüne sahiptir. Ana akım yaklaşımların savunusuna kaynaklık eden düşünceye göre merkezi yönetimin sahip olduğu alanın özelleştirme yoluyla piyasa aktörlerine bırakılmasıyla oluşacak yeni mekanizmada rekabet ve ebeveynlere seçme özgürlüğü sağlanacaktır. Devletin eğitim harcamalarının tümünü ya da çoğunu karşılaması durumunda devletin rolü genişleyecektir. Öyleyse eğitim hizmetleri kar amacıyla kurulan özel sektör okullarında ya da kar amacı gütmeyen kuruluşlarda verilebilir.

Bu ana görüş doğrultusunda yapılan eğitimde yerelleşme hamlesinin yönetsel araçları -kavramsal çerçevede anlattığımız- (sınırlı olarak) yetki genişliği[125], (ağırlıklı olarak) yetki devri ve özelleştirme olmuştur. Eğitim sistemini dönüştürücü politikaların 1980 yılında uygulanmasından önce merkezi yönetim bazı yetki ve sorumluluklarını bölgesel eğitim kurumlarına bırakarak yetki genişliği çerçevesinde bir adım atmıştır. Bu dönemde askeri yönetimin atadığı asker kökenli bakanlık personelleri önce bölge

teknokrat ağırlıklı üçüncü grup açısından ise devletin, bireysel özgürlükleri sağlayan, yeterli ve gerekli kuralları koyan ve finansal kontrolü sağlayan bir *gardiyan* olarak hareket etmesi gerekmektedir.

[125] Ana akım yaklaşımlara kaynaklık eden neoliberal yaklaşımda yetki genişliği bir yerelleşme biçimi olarak görülmektedir.

ofislerine daha sonra da il ofislerine yerleştirilerek merkezi yönetim adına eğitim hizmetlerini yürütmüşlerdir. Kamu hizmetlerin merkezileştirildiğini söyleyebileceğimiz fakat ana akım yaklaşımlar tarafından yerelleşme olarak ifade edilen bu süreçte, eğitimin finansmanı, öğretmen maaşları, terfileri ve eğitim öğretim materyallerinin temini gibi birçok işlev, merkezi yönetim ve hiyerarşi zincirindeki kurumlar tarafından yerine getirilmiştir. Direnişsiz ve engelsiz bir ortamda 1980 yılından itibaren sistemi kökten değiştiren ve kamusal eğitim sistemine son veren bir süreç işlemiştir.

Şili'nin üniter devlet biçimi ve yetki ve sorumluluğun aktarılabileceği -merkezi yönetim dışında- tek (yerel) yönetim biriminin belediyeler olması nedeniyle (Kubal, 2003, s. 5) bu sürecin ilk adımı olarak okul öncesi, ilk ve orta öğretim düzeylerinde okullar,[126] belediyelere devredilmiştir.[127] Bakanlık yönetimindeki okulların, belediyelere devredilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile belediyeyi temsilen belediye başkanı[128] arasında yapılan bir sözleşme ile resmileştirilmiştir (Larrañaga, 1996, s. 4). Sözleşme ile binalar ve diğer fiziki unsurları ile personel transfer edilmiştir. Sözleşme, eğitim hizmetleri için yetki ve sorumluluk devrinin kesin olduğunu ve belediyenin eğitim hizmetlerini 'sürekli, rasyonel ve kalıcı' bir şekilde sağlamakla yükümlü olduğunu kayıt altına almıştır.

Belediyeler, okulları yeterli çalışma düzeninde tutmayı ve devredilen okullarda bakım dahil olmak üzere personel işlemleri ve diğer hizmetleri sağlamayı taahhüt etmiştir (Larrañaga, 1996, s. 5). Ana akım yaklaşımların savunularına benzer şekilde, günlük iş ve işlemler ile eğitim harcamaları belediyeler tarafından yapılmaya başlansa da eğitimin finansmanı ve genel işler (müfredat, ulusal değerlendirme, öğretim materyali dağıtımı) merkezi yönetim bünyesinde kalmıştır. Okulların rutin harcamaları

[126]Üniversite düzeyindeki analizler tez konusu dışında olduğu için Şili'de üniversitelerin dönüşümü bu başlıkta yer almamıştır.
[127]Şili'de eğitimin yerelleşmesi İngilizce ismiyle *municipalization* olarak kullanılabilmektedir (Kubal, 2003, s. 4).
[128]Darbe sürecinde, belediye başkanları askeri yönetim tarafından atanmıştır.

(personel harcamaları dahil) ile fiziki bakım ve tadilat giderleri için merkezi yönetimden kaynak aktarılması öngörülmüştür. Bunun için 1979 yılında çıkarılan kanun ile ortak belediye fonu (Fondo Común Municipal) kurulmuştur.

Askeri yönetim döneminde eğitime ilişkin sürecin ikinci adımı, temel ve orta öğretim düzeylerinde öğrenci başına sübvansiyon verilerek devlet tarafından desteklenen özel okulların sisteme dahil edilmesi ve eğitim hizmetlerinin serbest piyasa ekonomisine uyumlaştırılması[129] şeklinde olmuştur. Yerelleşme süreci, özel ve kar amaçlı kurumların temel ve orta düzeyde okullar açmasına izin verilmesiyle genişletilmiştir. Devlet okullarına ve özel okullara eşit şartlarda sübvansiyon verilerek devlet garantisi olmadan serbest piyasa ekonomisi doğrultusunda yarışan kurumlar olarak yerlerini almaları sağlanmıştır. Başka bir deyişle, temel ve orta öğretim düzeylerinde hızlı bir eğitim piyasası oluşturulmuştur (Torche, 2005, s. 322). Harcamadan çok kazanmaya odaklı anlayışa paralel biçimde kaynakların doğrudan değil dolaylı olarak verilmesinin etkinliği artıracağı ve devlet bütçesinde rahatlama oluşturacağı düşünülmüştür. Kurumsal değişimlerin yanında okullarda görev yapan öğretmenlerin personel rejiminde değişiklik gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin işe alımları ve işten çıkarılmalarının esnek hale gelmesi, ücretlerin azaltılması kısacası personel rejiminin piyasa şartlarına uyumu söz konusu olmuştur.

Kaynak	Kaynak kararlarının çoğu, bir belediye eğitim planının geliştirilmesi de dahil olmak üzere, belediye yönetimi düzeyinde alınır. Çoğu okul, merkezi hükümet tarafından finanse edilen okul geliştirme planları geliştirmiştir.
Personel Yönetimi	Belediyelerin öğretmenleri işe alma yetkisi vardır. Öğretmen ücreti belediye düzeyinde belirlenir, ancak ulusal asgari ücret ölçeği ile sınırlandırılır. Okul düzeyinde öğretmenler kendi eğitim ihtiyaçlarını tanımlayabilir.
Birlikte Yönetim	Konsey bulunmamaktadır. Belediye okullarına ebeveyn katılımı zayıftır.

[129]Kamusal içerikten yoksun, öğretmen ücretlerinin çok düşük olduğu ve statülerinin güvencesiz hale getirildiği, gelirini artırmak için sabah ve öğleden sonra farklı okullarda çalışan bir öğretmen profilinin ortaya çıktığı piyasa odaklı dönem başlamıştır.

Seçim	Aileler için okul seçim hakkı yüksek seviyededir.
Finansman	Gelirlerin %90'ı merkezi yönetimden gelmektedir.
Pedagoji	Güçlü bir merkezi yönetim rolü bulunmaktadır.

Tablo 9: Yerelleşmiş Şili Okul Sisteminin Özellikleri Eğitim Reformları-1981 (Burki, Perry, & Dillinger, 1998, s. 69)

3.1.2.1. Kupon Sistemi ve Okul Seçimi

Şili'de eğitimde özelleştirme politikaları, devletin eğitimdeki rolünü en aza indirmek için kupon sistemini uygulamaya koymuştur. Kupon sistemi, öğrencinin eğitim harcamalarını belediye okullarında ya da özel okullarda karşılamak üzere, öğrenci velilerine destekleme niteliğinde belirli bir miktara karşılık gelen harcama kuponlarının verilmesi anlamına gelmektedir (Apple, 2004, s. 248). Milton Friedman'ın ifadesiyle "devlet tarafından 'uygun görülen' eğitim hizmetlerine harcanması koşuluyla ana babalara çocuk başına, her yıl belirli miktarda paraya çevrilebilir senet vererek asgari düzeyde bir okul öğretiminin finanse edilmesini sağlayan" (Friedman, 2011, s. 119) sistemdir. Kupon sistemi beş temel varsayım üzerine kurulmuştur (Carnoy, 1998, s. 310): Okul seçiminin, çocuklarını okula gönderen ailelerin toplam refahını artırması, toplumsal maliyetler minimum düzeyde kalması, özel okul sisteminin öğrenme sürecinde daha etkin ve uygun maliyetli olması, öğrenci çekmek için rekabete giren belediye okullarının etkinliğinin artması ve son olarak, özelleştirilmiş ve rekabetçi bir eğitim sisteminin düşük gelirli ailelerin çocukları için toplumsal hareketliliği sağlama ihtimalinin daha yüksek olması.

Yukarıdaki varsayımlar doğrultusunda uygulamaya geçen kupon sisteminde okullar kupon alıp almamasına bağlı olarak üç farklı türe ayrılmışlardır (Karakuş Candan, 2014, s. 127): Kupon alan belediye okulları, sadece öğrenci velilerinin ödemiş oldukları ücretle eğitim veren özel okullar ve kupon kabul eden özel okullar. Eğitimde piyasalaşma yaklaşımında yer alan bu ayrımda, kupon kabul eden özel okullar hangi öğrencileri alacaklarına karar verebilirken belediye okulları kuponla gelen tüm

öğrencileri kabul etmişlerdir (Akman, 2017, s. 340). Ayrıca, belediye okulları ve özel okullar öğretmen istihdamı ve ücreti konusunda esnekliğe sahip olmuşlardır. GERM'in özelliklerine paralel biçimde, ailelerin tercihli okul hakkından yararlanmaları için onlara, farklı okullarda kayıtlı öğrencilerin başarıları hakkında karşılaştırmalı bilgi sağlamak için öğrencilerin akademik becerilerinin test edildiği standart bir değerlendirme sistemi (SIMCE) hazırlanmıştır (Murnane, Waldman, Willett, Bos, & Vegas, 2017, s. 3). Sistemde, kuponların finansal değeri, ailelerin gelirlerinden bağımsız olarak belirlenmiştir.

Şili'deki diğer neoliberal uygulamalar gibi kupon sistemi de ekonomist Friedman'ın eğitimde piyasalaşma eksenli görüşleri esas alınarak uygulamaya konulmuştur. Devletin okullara doğrudan kaynak sağlayarak kamu harcamalarını artırması yerine okula giden her öğrenci için belirli bir harcama tutarının karşılanmasını içeren sistem bir yandan ekonomi için bir yük olmaktan çıkarken diğer yandan okulları (belediye ve özel dahil) rekabet etmeye yöneltmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilere ve ailelerine de ister belediye okulunda ister özel okullarda eğitim alma imkânını sağlayarak okul seçimi hakkı verdiği belirtilmiştir. Bu yönleriyle kupon sistemi,[130] eğitim sistemini değiştirmeye çalışan askeri ve sivil yöneticilerin oluşturmaya çalıştığı ekonomik modelin gerektirdiği tüm koşulları sağlamıştır.[131]

3.1.2.2. "Mümkünün Sınırları İçinde"[132] Denge Arayışı

1990 yılına kadar yapılan reformlar neticesinde okulların belediyelere devredilmesi süreci tamamlanmış ve eğitim sisteminde özel okulların sayısı yüksek seviyelere

[130] 2016 yılına kadar kupon sistemi üzerinde basit düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (OECD, 2017a, s. 21). Özel okullar, sübvansiyon almaya devam edebilmek için dezavantajlı bölgelerden en az %15 oranında öğrenci almak zorunda kalmıştır. Bunun yanında ulusal düzenlemelerle belirlenmiş sınıf standartlarına uymayı, öğrenci alımı, öğrencinin kaydının silinmesi veya başka bir okula nakli konusunda kurallara bağlı kalmayı, personele zamanında ödeme konusunda hassas davranmayı ve öğrenci velilerine karşı şeffaf bilgi paylaşımı yapmayı kabul etmişlerdir.

[131] Askeri yönetim döneminde Eğitim Bakanı olarak görev yapan Gonzalo Vial Correra'nın da belirttiği gibi askeri yönetim bir eğitim politikasına değil fakat eğitimin bir ekonomik politikasına sahip olmuştur.

[132] Concertación döneminin ilk devlet başkanı olan Patricio Aylwin 1990 yılında Şili'de her şeyin mümkünün sınırları içinde gerçekleşebileceğini söylemiştir.

ulaşmıştır. Bu yapılanmanın varlığı altında ikinci dönüşüm süreci Pinochet liderliğindeki askeri yönetim sonrasında yani Concertación döneminde olmuştur. Pinochet iktidarının son gününde yayımlanan ve geleneksel devleti, sorumluluk yaklaşımından rehberlik ve koordinasyon perspektifine dönüştüren (Stromquist & Sanyal, 2013, s. 155) Ulusal Eğitim Yasası LOCE,[133] devletin eğitim sektöründeki rolünün keskin bir biçimde azaltmasının ve eğitimin özelleştirilmesinin temel dayanağı olmuştur (Chovanec & Benitez, 2008, s. 43; Riesco, 2007, s. 153). 1973-1990 yılları arasında oluşan neoliberal modelin kalıcı hale gelmesi adına acele bir şekilde yayımlanan ve değiştirilmesi için meclis çoğunluğu gereken LOCE, ebeveynler için çocuklarını seçtikleri bir okulda eğitmelerini "tercihli bir hak" olarak tanımlamış ve eğitim hizmetlerinin belediye düzeyinde sunulmasına ve sübvansiyon uygulamasının devam etmesine anayasal bir temel oluşturmuştur (Tome, 2015, s. 199).

Piyasa odaklı reformların, devlet tarafından yapılan eğitim harcamalarında ciddi düşüşlere, toplam kaynakların azalmasına ve eğitimin asli unsurlarından olan öğretmenlerin maaşlarında önemli miktarda azalmaya neden olması yeni dönemde yeni arayışları gerektirmiştir. Küresel eğitim toplantılarının gündemlerine paralel olarak bu dönemde piyasa temelli reform yaklaşımından ziyade okul düzeyinde katılımcı ve yenilikçi yaklaşımlar aracılığıyla eğitimde kalite arayışı ön plana çıkmıştır. Ekonomik perspektifin vurgulanmasının aksine ülkenin gelişmesini ve toplumsal eşitlik ile fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde eğitim alanının yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir. Fakat bu arayışlar, neoliberal siyasi ve ekonomik modelin devamından yana olan siyasetçilerin ve eğitimde serbest piyasa modelinin varlığı altında yani *"*mümkünün sınırları içinde*"* gerçekleşmiştir. Concertación dönemi neoliberalizm ve sosyal demokrasi arasında bir "üçüncü yol" yaklaşımını benimsemiştir (Taylor, 2006, s. 99).

[133]Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. İngilizce çevirisi Organic Constitutional Law of Teaching şeklindedir.

Yeni dönemde ‘iyileştirmeler’ Patricio Aylwin yönetimi tarafından Dünya Bankası ile yapılan müzakereler neticesinde okullara verilen desteklerle başlamıştır. Şili’nin yoksul bölgelerindeki okullarda eğitim kalitesini artırmak, en kötü durumda olan 900 okulda (daha sonra 2300) öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve uygun bir eğitim ortamı oluşturmak amacıyla 1990 yılında P-900 programı başlatılmıştır. Bu programla birlikte aynı dönemde okul öncesi ve temel eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması için kısmen Dünya Bankası tarafından finanse edilen MECE programı yürürlüğe girmiştir.

Program dahilinde temel eğitime ilişkin kitapların temininde artış, sınıflara kütüphane yapılması, okul öncesi eğitim için fonlarda artış gerçekleştirilmiştir. Yine aynı dönemde temel ve orta eğitimin geliştirilmesinin yanı sıra bu eğitim düzeylerinin öğretime dair alanlarda özerkliğinin güçlendirilmesi için Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (PME) oluşturulmuştur. Proje kapsamında okulların ihtiyaçları doğrultusunda hazırlayacakları projelerle kendilerine “pedagojik olarak özerk” (Kubal, 2003, s. 7) bir alan yaratarak devlet tarafından oluşturulan fonlardan okulun ihtiyaçlarını karşılamaları amaçlanmıştır. Programların, Türkiye’deki 1990 tarihli Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile aynı döneme rastlaması dikkat çekmektedir.

Kurumsal desteklerin yanı sıra öğretmenlerin özlük haklarını düzenlemek de iyileştirmeler kapsamında yer almıştır. 1991 tarihli Öğretmenler Statüsü[134] (Estatuto Docente) olarak bilinen düzenleme, öğretmenleri genel iş kanunu kapsamından çıkarıp kendi mesleklerine ilişkin kuralları olan, ücretlerini artıran, prim ve ödeneklerini düzenleyen yasal bir çerçeve içine almıştır (Marin, 2001, s. 83). Öğretmenlerin terfi sistemi, iş güvencesi ve ücretleri konusunda merkezi standartlar belirlenmiştir. Yeni

[134]1995 yılında devletin kaynakları ve öğretmenlerin talepleri arasındaki denge gözetilerek yeniden düzenlenmiştir.

oluşturulan Öğretmenler Birliği, öğretmenlerin özlük haklarının devlet ile müzakeresi yapmıştır.

Küreselleşmenin yükünün ve faydasının adaletsiz biçimde dağıtılmasının farkında olan Eduardo Frei Ruiz hükümeti, 1994 yılında demokratik bir toplum için toplumsal eşitsizlikler ile başa çıkabilen modern bir eğitim sistemi kurmak; sosyal adaleti sağlamak ve Şili'nin küresel ekonomiye uyum sürecini, bilgi, beceri ve teknolojiye yatırım yaparak güçlendirmek (Matear, 2007, s. 105) düşüncesiyle yeni dönemin eğitim reformlarını devam ettirmiştir. Reformları hayata geçirmek için öğretmen merkezli öğrenme ile aktif öğrenme arasında bir ilişki kurulması gerektiği düşünülerek eğitim materyallerinin ve teknolojinin okullara yaygınlaştırılması sağlanmıştır (Schiefelbein & Schiefelbein, 2000, s. 416). Müfredatın oluşturulması yetkisi Bakanlık tarafından devredilerek 1996 yılından itibaren okullar tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

Yeni dönemin ilk hükümetinde Eğitim Bakanı olarak görev yapan Ricardo Lagos Escobar, İttifak döneminin üçüncü hükümetinde başkan sıfatıyla eğitim reformlarını öncelikli olarak gündeme almıştır. Bir önceki yönetimle benzer bir amaca sahip olan hükümet, yoksulluğu ve eşitsizliği önleyecek, Şili'nin küresel rekabetini sağlayacak bir eğitim politikası benimsemiştir (Matear, 2007, s. 106). Bu amacı gerçekleştirmek üzere, orta öğretim düzeyindeki belediye okullarına ve devlet tarafından sübvanse edilen özel okullara öğrencileri teşvik etmek için düşük gelirli aileler maddi olarak desteklenmiştir.

Şili'nin ilk kadın başkanı ve İttifak'ın son hükümetine başkanlık eden Michelle Bachelet görevine başladıktan kısa bir süre sonra öğrenci protestoları ile karşılaşmıştır. LOCE'nin kaldırılması ve neoliberal politikalara son verilmesi talepleri karşısında hükümetin açıkladığı çözümler öğrencileri tatmin etmemiştir. Baskıları artırarak protestolara devam eden öğrencilere (Penguenler) cevap olarak 2009 yılında LOCE yürürlükten kaldırılmış bunun yerine Genel Eğitim Kanunu (Ley General de Educación, LGE) çıkarılmıştır. Kanun, eğitimin finansmanı, öğretmenlerin özlük hakları ve eğitime

ilişkin yönetsel konularda düzenlemeler yapsa da toplumsal talepleri karşılamadığı için yetersiz bulunmuştur. Öğrenciler, sistemde daha köklü dönüşümler talep etmişler ve eğitim hizmetlerinin belediyeler tarafından sunulması uygulamasının son bulmasını istemişlerdir.

3.1.3. Şili'nin Mevcut Eğitim Yapısı: Merkezi Yönetimin Belirleyiciliğinde Belediyelerin ve Okulların Geniş Özerkliği

Şili'nin mevcut eğitim yapısı hem baskın yaklaşımlara kaynaklık eden bir süreç ile hem de baskın yaklaşımların kendini yeniden üretmesi sonrasında Şili'nin de aralarında bulunduğu ülkelere önerilen yeni eğitim politikaları çerçevesinde biçimlenmiştir. Şili'deki yerelleşme-özelleştirme faaliyetleri ile demokrasinin tesisine yönelik süreç, eğitime ilişkin genel çerçeveyi 1980 Anayasası ile oluşturmuştur. Buna göre anayasada eğitim, bireylerin yaşamları boyunca gelişimlerini sağlayacakları bir hak olarak tanımlanmıştır. Bireylerin eğitimi aileler üzerinden kurgulanmış ve ailelerin çocuklarını eğitmek için öncelikli hakları ve görevleri olduğu belirtilmiş, eğitim kurumlarını seçme hakları olduğu vurgulanmıştır.

Şili'de bireylerin eğitimi için ilk ve ortaöğretim zorunlu tutulmuştur. Bu bakımdan devlet, herkesin eğitime erişebileceği ücretsiz bir sistemi finanse etmekle yükümlüdür. Yine devlet; kamu düzeni, milli güvenlik, ahlak dışında herhangi bir sınırlamanın olmadığı bir eğitim özgürlüğünü sağlamakla görevlidir. Şili'nin yaşadığı deneyimler ışığında eğitimin, depolitize olması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim hizmetinin sunulması açısından (özel) eğitim kurumlarının açılması, örgütlenmesi ve yönetilmesi bir hak ve özgürlük olarak anayasada yer almıştır.

2009 yılında yürürlüğe konulan Genel Eğitim Kanunu, 1980 Anayasası ile birlikte Şili'nin bugünkü eğitim sistemini düzenlemektedir. Küresel eğitim reformu hareketinin savunularını ve sürdürülebilir kalkınma yaklaşımını benimseyen bu kanun ile getirilen

evrensel ve yaşam boyu eğitim, eğitimde kalite, eşitlikçi bir eğitim sistemi ve özerklik, farklılık, sorumluluk, katılım, esneklik, şeffaflık, bütünleşme, sürdürülebilirlik ve kültürlerarası yaklaşım ilkeleri[135] Şili'nin eğitim sistemini yönlendirmektedir (OECD, 2017c, s. 41-42).

Şili'de eğitim politikalarının belirlenmesi merkezi yönetim düzeyinde olurken bu politikaların uygulanması için yerel yönetimlere ve okullara geniş özerklik verilmiştir. Merkezi çerçeveyi çizen ve eğitim politikalarına rehberlik eden (dümen tutan) Eğitim Bakanlığı (Ministerio de Educación), tüm eğitim seviyeleri için öncelikleri belirleme ve karar alma, okulların işletilmesi için lisans verme, eğitim hakkını ve özgürlüğünü koruma, yasa değişiklikleri önerme yetkilerine sahiptir (OECD, 2013, s. 15). Okul öncesi eğitim, ilk ve orta öğretim ile yükseköğretimden sorumlu olan Bakanlık, müfredat ve öğrenme standartları geliştirilmesi, kendisine bağlı kuruluşların faaliyetlerinin denetlenmesi ve finansal kaynakların okullara uygun şekilde aktarılması ile yükümlüdür.

Endonezya örneğinde de görülen, merkezi düzeyde eğitim faaliyetlerine yardımcı olarak kurulan eğitim ajansları bulunmaktadır (Santiago, Fiszbein, Jaramillo, & Radinger, 2017). Ulusal Eğitim Konseyi (Consejo Nacional de Educación, CNED), eğitim politikalarının üretilmesine katkı sağlamak üzere 2009 yılında özerk olarak kurulmuştur. Ulusal Kalite Güvence Sistemini tamamlamak için Eğitimde Kalite Ajansı (Agencia de Calidad de la Educación) ile Eğitim Denetim [Kurumu] (Superintendencia de Educación) oluşturulmuştur. Tüzel kişiliği ve mal varlıkları bulunan Eğitimde Kalite Ajansı, Şili okullarının eğitim kalitesini ve eşitliğini arttırmak amacıyla sunduğu eğitimin kalitesini değerlendirmekle sorumludur. Eğitim Denetim [Kurumu] ise eğitim düzenlemelerini, kaynakların kullanımını, şikâyetleri ve okullara bilgi aktarılmasını

[135] İlkelerin detayları için aynı kaynağa bakılabilir.

denetleyerek eğitimdeki tüm aktörlerin haklarını korumak ve eğitimin kalitesinin artırılmasındaki tüm gerekli şartları sağlamak için tamamlayıcı rol üstlenmektedir.

Yerelleşmiş eğitim sisteminde okulların yönetilmesi (işletilmesi) belediyeler ve özel kişiler/kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Özel kesimler tarafından kar amacı güden/gütmeyen, tek ya da birden fazla okul kurulabilmektedir. Belediye okulları ile öğrenci başına aynı miktarda sübvansiyon alan özel okullar ile sübvansiyon almayan özel okullar eğitim sistemi içinde yer almaktadır (Santiago vd., 2017, s. 51). Özel olarak işletilen okullar, Bakanlık'ın belirlediği sınırlar içinde geniş özerkliğe sahiptir. Özel hukuk kapsamında, kendi kurallarını belirleyebildikleri öğretmen istihdamını gerçekleştirebilmektedirler.

Belediyeler düzeyinde ise eğitime ilişkin kararların alınması okullar ve belediyeler arasında paylaştırılmıştır. Eğitimin faaliyetlerinin düzenlenmesine, çalışma programlarına ve eğitim materyallerine ilişkin kararlar, Bakanlık'ın belirlediği çerçeve içinde okullar tarafından alınmaktadır. 1980 yılında başlayan yerelleşme ve özelleştirme uygulamalarından sonra kamu okullarının yönetimi doğrudan Belediye Başkanı'na bağlı olan Belediye Eğitim Departmanları (Departamentos de Educación Municipal), tarafından veya belediye tarafından kontrol edilen kuruluşlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Belediyeler, kamu okullarının genel ve mali yönetiminden ve öğretmenlerin atanmasından, işten çıkarılmasından ve idari personelin yönetiminden sorumludur (Santiago vd., 2017, s. 47). Belediyelerce hazırlanması zorunlu olan Eğitim Yıllık Gelişme Planı, Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Ayrıca bölge ve il düzeyinde Eğitim Bakanlığı'nın yerelleşmiş organları da denetim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Bunun dışında, Eğitim Bakanlığı'na ait olan teknik ve profesyonel eğitim veren ve yönetimi kamu kesimine ya da kar amacı gütmeyen kuruluşlara (sanayi,

ticaret ve inşaat sektörü) devredilebilen okullar bulunmaktadır (Santiago vd., 2017, s. 51).

3.2. Endonezya

Endonezya'nın yerelleşme deneyimine giden süreci anlatmadan önce bu deneyime kaynaklık etmiş tarihsel bilgilere yer vermek gerekmektedir. Endonezya'nın Hollanda'dan bağımsızlığını kazandıktan sonra öne çıkan isimlerden olan Sukarno iktidarını bağımsızlık, yenilik, milliyetçilik üzerine kurgulamıştır. Onun iktidarından sonra gelen Suharto yönetimi kendisinden önceki siyasal ve toplumsal gerilimleri derinleştirerek ekonomik çöküntüyü de ilave etmiştir.

Sukarno'nun NASAKOM, Laik Devlet ve Güdümlü Demokrasi eksenli yönetiminden sonra ortaya çıkan Suharto'nun muhalifleri dışlayan totaliter sisteminde[136] meydana gelen kapitalist kalkınma, devlet ile yerli kapitalistler arasında bir ittifakı oluşturmuştur.[137] Öte yandan Suharto'nun Amerika'da neoliberal ekonomi eğitimi alan danışmanları[138] (Teknokratlar ya da Berkeley Mafyası) yeni dönemde rol üstlenerek bütçe dengeleme, fiyat istikrarı ve ekonomik serbestleşmeye yönelik ekonomik program hazırlama (Vickers, 2013, s. 217) konusunda ısrarcı olmuşlardır. Programın başarılı olması üzerine Suharto yönetimi, yirmi beş yılı kapsayan bir modernleşme stratejisi çalışması yapmıştır. Serbest piyasa ekonomisini öneren ve buna yönelik program hazırlayan danışmanlarının aksine, büyümenin en iyi yol olduğunu düşünen Suharto (Abdulgani-Knapp, 2007, s. 84), görece ekonomik serbestleşmenin olduğu bir ortamda sıcak parayı ve uluslararası finansal yardımları inşaat sektörüne yönlendirerek ülkede büyük resmi yapıların hızla artmasını sağlamıştır. Dünyanın sayılı

[136] Uluslararası toplumun isimlendirmesiyle *kalkınmacı diktatörlük*.
[137] Suharto, devletin kaynaklarını kendi ailesinin ve rejimi destekleyen diğer ailelerin şirketlerine tahsis ederek onlara yabancı sermaye ile rekabette güçlü koruma sağlayan teşvikler vermiştir (Chang D.-o. , 2005, s. 252).
[138] Danışmanlar arasında, Sukarno'nun görevini bırakması için protesto gösterilerine katılan ve Suharto'yu destekleyen; Golkar bünyesine atanarak yeni dönemin politikalarının belirlenmesinde etkili olan öğrenciler de yer almıştır.

petrol üreticilerinden olan Endonezya, 1974 yılında dünyada meydana gelen petrol krizinden kar elde etmeyi amaçlamıştır. Kısa süreli ve ciddi oranda gelir artışı olsa da devletin petrol şirketi aniden iflas ettiğini açıklamıştır.

1980'li yıllarda dünyadaki gelişmelere paralel olarak Endonezyalılar, iletişim ve ulaşımda meydana gelen gelişmelerden etkilenmiş ve ülke içi hareketliliği artırarak diğer insanlarla etkileşimde bulunmaya başlamıştır. Önceki yıllara göre Endonezya vatandaşları daha bilinçlenmiş ve haklarını arayan kişiler olarak varlık göstermeye başlamışlardır. Ekonominin gelişmesi tüketim odaklı, Batı eğitimi almış, liberal görüşlere yatkın bir orta sınıf kültürünü hızla yaygınlaştırmıştır (Vatikiotis, 2003, s. 101). Öte yandan Suharto yönetimi, İslami grupların artan etkinlikleri karşısında ve iç siyaseti dikkate alarak sürekli kontrol politikasından vazgeçerek ılımlı, hatta destekleyici bir politika benimsemeye başlamıştır.

Suharto ve ailesi ile bürokratik seçkinler ülke genelinde bir ekonomik kaynak dağıtım tekeli kurarak devlet hazinesi üzerinden yolsuzluğa bulaşmışlardır. 1997 yılında Güneydoğu Asya krizi modern Endonezya tarihinin dönüm noktasını oluştururken, krizle birlikte Suharto'nun ekonomik politikalarının zayıflığı, kayırmacılık ve yolsuzluğu, sürdürülemez dış borcu ve bunlar karşısındaki güçsüz yönetim yapısı ortaya çıkmıştır (Kurlantzick, 2013, s. 133). Ülkenin ekonomik olarak çökmesi halkın fakirleşmesine ve yoğun protestolara neden olmuş ve Suharto yönetiminin iktidardan ayrılmasına yol açmıştır. Tüm olanlara rağmen IMF, krizin tüm dünyaya yayılmasını engellemek ve yeni bir tasarım için deregülasyon ve özelleştirme şartıyla Endonezya'ya mali yardım önermiştir. Suharto'nun istifasını takip eden süreçte yoğun siyasal istikrarsızlık ve toplumsal gerginlik ortaya çıkmış, ülke içindeki farklı grupların ayrılıkçı talepleri baş göstermiştir.

3.2.1. Endonezya'nın Yönetimde Yerelleşme Çabaları ve Mevcut Siyasal-Yönetsel Yapısı

Endonezya'nın hem yönetimde yerelleşme hem de buna paralel olarak eğitimde yerelleşme çabalarına, iç sosyo-ekonomik ve siyasal sıkıntıların yanı sıra kavramsal çerçevede GERM olarak ifade ettiğimiz uluslararası kurumlar yön vermiştir. GERM aktörleri yerelleşme girişimlerini ve uygulamalarını siyasal, toplumsal ve ekonomik gerilimlerin ve krizlerin bir aracı olarak Endonezya'ya reçete olarak sunmuştur. İçinde bulunduğu, deyimi yerindeyse, çöküntüden çıkmak isteyen Endonezya, bu aktörlerin reçetesini yerine getirmek zorunda kalmıştır.

Endonezya'nın yerelleşme süreci GERM'in benimsediği ana akım yaklaşımlar doğrultusunda gerçekleşmiştir. Baskın yerelleşme türleri arasında yer alan ve siyasal yönü bulunan 'yerelleşmenin en güçlü biçimi' yetki devri Endonezya'nın yerelleşme sürecinde başat araç olarak kullanılmıştır. Öte yandan eğitimde yerelleşme sürecinin aracı ana akım yaklaşımların ve GERM aktörlerinden Dünya Bankası'nın öne çıkardığı okul merkezli yönetim (SBM) modeli olmuştur. Bu araçlar ile 'kürek çeken devlet yerine dümen tutan' devlete geçerek 'paradigma dönüşümü' yaşayan Endonezya, küresel sisteme uyumlu bölgesel özerklike sahip bölgesel otoritelerin bulunduğu bir üniter devlet olarak küresel sistem içindeki yerini almıştır.

3.2.1.1. *Çeşitlilikte Birlik* İçin Yenilenme ve Yerelleşme Çabaları

Endonezya'da Sukarno liderliğindeki ulusal nitelikli yönetimden sonra iktidara gelen Suharto yönetiminin totaliter ve katı merkeziyetçi yapısı, rüşvet ve çıkar ağı, ekonomik çöküş ve ülke içindeki farklı grupların taleplerini yerine getirememesi, Güneydoğu Asya Krizi, Suharto sonrasında Endonezyalılar için telafi edilmesi zor bir dönemi başlatmıştır. Yeni Düzen rejiminin sona ermesi kaotik bir siyasal serbestleşme sürecini doğurmuştur (Bertrand, 2009, s. 205). Toplum içindeki şiddet ortamının artma

ya da yenilenme ihtimali, bölgesel krizin etkilediği ekonomik çöküş, küreselleşmenin gün yüzüne çıkardığı yerel kimlikler Endonezya'yı yeni arayışlara itmiştir. Suharto'nun görevi devrettiği Başkan yardımcısı Habibie, hem Suharto'nun 'adamı' imajından kurtulmak hem de toplumun reform beklentilerini yerine getirmek sorumluluğunu üstlenmiştir.

Habibie ve sonrasında yönetime gelen liderler için öncelik, devletin ve toplumun tehlikede olduğu düşüncesiyle yönetime ilişkin reform çalışmalarının yapılması olmuştur. IMF'nin yardım koşullarını da dikkate alan Habibie, kışlaya dönme ve dönmeme bölünmesi yaşayan ordunun yönetimdeki rolünü kısıtlayarak ve yerelleşme adımları atarak yenilenme sürecini başlatmıştır. 1999 yılında Halk Meclisi oylamasıyla göreve gelen ve krizlerle dolu iki yıl başkanlık yapan Abdurrahman Wahid (Gus Dur), Habibie'nin bıraktığı yerden hızlı bir şekilde reformlara devam etmiştir. Devlet geleneğine aykırı davranışlarıyla dikkat çeken ve kurulu düzenin aleyhine faaliyetleri olan Gus Dur, 1965 yılında ölen kişilerin ailelerinden özür dileyerek ve ulusal barışma sürecini başlatarak seçkinlerin tepkisini çekmiştir.

2001 yılında Gus Dur'un görevden ayrılması üzerine, kurulu düzene güven veren ve ılımlı biri olarak görülen Megawati (Sukarno'nun kızı) göreve başlamıştır. Etkisiz geçen bir sürenin ardından 2004 yılında eski bir general olan Yudhoyono Başkan olarak seçilmiştir. Yolsuzluğun ve yetersiz hukuk devletinin ülkedeki yatırımlar için engel olduğunu fark eden Yudhoyono, yolsuzlukla mücadeleyi öncelikli hale getirerek bu alandaki devlet kurumlarını güçlendirmiştir. 2009 yılında tekrar seçilen Yudhoyono, ilk dönemindeki kadar etki gösterememiş ve kendisinin dahil olmadığı fakat yönetimdeki görevlilerin içinde yer aldığı yolsuzluk faaliyetleri nedeniyle başarılı bir dönem geçirememiştir.

Merkeziyetçi yapıya ve yerel kaynaklar üzerindeki merkezi kontrole duyulan tepki yöneticileri yerelleşme adımları atmaya iten nedenlerden olmuştur. Seçkinlerin kontrolü

bırakmamak için uzun süre direnmelerine rağmen ulusal birliğin sağlanması, laik yönetimin devamı ve Doğu Timor, Aceh ve Papua gibi pek çok bölgenin bağımsızlık arayışına gireceğine dair inanç anayasal değişiklikler dahil olmak üzere birtakım yasal düzenlemelerin yürürlüğe konulmasına neden olmuştur (Coleman & Lawson-Remer, 2013, s. 17). 1945 tarihli Endonezya Anayasası 1999, 2000, 2001 ve 2002 yıllarında, yerel özerklikleri garanti altına alınarak merkezi yönetimdeki güç yoğunlaşmasını azaltan dört önemli değişikliğe uğramıştır.

Suharto sonrası dönemde ilk yerelleşme yasaları bölgesel otoriteler[139] hakkındaki 1999 tarihli 22 sayılı yasa ile merkezi yönetim ve bölgesel otoriteler arasındaki dengeli bir bütçelemeyi esas alan 1999 tarihli 25 sayılı (revize edilmiş hali 33/2004) yasadır. Bu kanunlarla bölgesel otoritelere siyasal, yönetsel ve ekonomik alanlarda yetki devri yapılırken merkezi yönetim; güvenlik ve savunma, dış ilişkiler, maliye ve para politikası, yargı ve din işleri, ulusal planlama, mali kaynakların dağıtımı, kamu yönetiminin ve ulusal ekonomik kurumların güçlendirilmesi, insan kaynaklarının gelişmesinin sağlanması, doğal kaynakların işletilmesinin denetlenmesi gibi alanlarda yetkili kılınmıştır (Rasyid, 2003, s. 69).[140]

Yerelleşme kanunları, bölgelerin hiyerarşik yapısının kaldırılmasını ve merkezi yönetim ve bölgesel otoriteler arasındaki mali ilişkilerin netleşmesini sağlamıştır (Matsui, 2000, s. 40). İlçelere ve belediyelere, günlük yönetim işlerine daha fazla odaklanması ve bölgesel ihtiyaçları karşılamak üzere kamu hizmeti sağlaması için imkân vermiştir (Nasution, 2016, s. 1). Bölgesel otoritelere yasama gücü veren ve illerin yetkisini azaltan 22/1999 sayılı yasa ve revize edilmiş hali olan 2004 tarihli 32 sayılı yasa bu yönetsel birimlere sağlık, eğitim, bayındırlık işleri, çevre, iletişim, ulaştırma,

[139] Bölgesel otoriteler (regional authority), sosyo-politik mücadeleler sonucunda bölgesel özerkliğe sahip olan yerel toplulukları (community) ifade etmektedir. Bu otoriteler, yönetim birimi olmayıp, bunların sahip olduğu yerel yönetim birimleri bulunmaktadır.

[140] Ryaas Rasyid, 1999-2001 yılları arasındaki Ulusal Birlik Hükümeti'nde Bölgesel Özerklikten Sorumlu Devlet Bakanı olarak görev yapmıştır.

tarım, imalat sanayi ve ticaret, arazi, kooperatifler, iş gücü ve altyapı hizmetleri gibi alanlarda kapsamlı sorumluluklar vermiştir. Diğer bir ifadeyle merkezi yönetime bırakılmayan alanlarda (zorunlu sektörlerde) bölgesel otoriteler, kanunla kendisine verilen tüm işlevleri yerine getirme sorumluluğunu üstlenmiştir (World Bank, 2003, s. 7).

Mali yerelleşme konusunda 1997-1998 yıllarında yaşanan ekonomik ve siyasal krizlerden sonra bütçe sistemi dönüştürülmüştür. Bütçeleme için yeni bir yasal çerçeve, birleştirilmiş ve daha kapsamlı bir bütçe ile geniş çaplı mali yerelleşme ve bölgesel otoritelerin güçlendirilmesi mali yerelleşme reformlarının temel ilkelerini oluşturmuştur (Blöndal, Hawkesworth, & Choi, 2009/2, s. 6). Merkezi yönetim ile bölgesel otoriteler arasındaki mali dengeyi kurabilmek için yürürlüğe konulan 25/1999 sayılı ve revize edilmiş hali olan 33/2004 sayılı kanun, devredilen tüm yetkilerin mali sorumluluğunu bölgesel otoritelere bırakmış ve farklı yönetimler arasındaki gelir paylaşımının nasıl yapılacağını açıklamıştır. Bu kanun ile bölgesel otoriteler, kendi bütçelerindeki harcamaları, bölgenin gelirlerinden, dengeleme fonundan ve borçlar ile diğer yasal gelirlerden karşılamakla yükümlü kılınmıştır (Mokhsen, 2019, s. 9). Bölgesel otoritelerin yerel ekonomik faaliyetlerden ve kendi bölgelerindeki doğal kaynaklardan gelir elde edebilmeleri mümkün hale gelmiştir. Ayrıca 34/2000 sayılı kanun, bölgesel otoritelere yeni vergiler ve ücretler oluşturabilme yetkisini vermiştir (Ray & Goodpaster, 2003, s. 83).

22/1999 sayılı kanunla Açe, Yogyakarta ve Doğu Timor'a ve daha sonra farklı bir kanunla Papua'ya özel yönetim statüsü verilmiştir. Ulusal birliği korumak ve bağımsızlık hareketlerini sona erdirmek için Açe'ye ve Papua'ya dini işler, yerel gelenekler ve kurumlar, eğitim ve yerel kalkınma politikaları alanlarında özerklik verilmiş ve Açe'de ulusal hukuk sisteminin yanında şerî hukukun uygulanması devlet tarafından kabul edilmiştir (Nasution, 2016, s. 2-4).

Merkezi yönetimin ve bölgesel otoritelerin uygulama için iki yıl hazırlık aşamasından sonra Endonezya'da, 2001 yılında bölgesel özerklik çağı başlamıştır (Mokhsen, 2019, s. 6).[141] Merkezi yönetim ile bölgesel otoriteler arasında emir-komuta zincirine ve patronaja dayanan bir ilişkinin olduğu (Aspinall & Fealy, 2003, s. 2), yoğun şekilde merkezileşmiş, yaklaşık yarım asır boyunca iki otokrat/totaliter lider tarafından yönetilmiş bir Doğu Asya ülkesi, gerek iç koşulların etkisiyle gerekse ülkedeki ekonomik krizin ve siyasal istikrarsızlığın dünya genelini etkilemesini istemeyen uluslararası kurumların -mali- yardımıyla bir anda baş döndürücü şekilde bir yönetsel dönüşüm ya da yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Endonezya'nın bu hızlı ve kapsamlı yerelleşme süreci Dünya Bankası tarafından "Big Bang" olarak adlandırılmıştır (World Bank, 2003, s. 1).

3.2.1.2. Endonezya'nın Siyasal Yapısı ve Yönetsel Örgütlenmesi:[142] Üniter Devlette Bölgesel Özerklik

Endonezya'nın yerelleşme süreci, siyasal ve yönetsel örgütlenmesini biçimlendirmiştir. Hem Sukarno ve Suharto dönemindeki değerler hem de yerelleşme süreci Anayasaya ve yasalara yansımıştır. Anayasaya göre Endonezya Cumhuriyeti, halk egemenliğini ve hukukun üstünlüğünü esas alan başkanlık sistemi ile yönetilen üniter bir adalar devletidir. Anayasa'da ifade edildiği şekliyle, Endonezya demokrasisinin ruhu; Tek Tanrı'ya inanmak, adil ve medeni insanlık, Endonezya'nın birliği, halkın temsilcileri arasındaki istişarenin erdemine dayalı demokratik yaşam ve Endonezya'nın tüm halkı için sosyal adaletin sağlanması şeklinde açıklanan Pancasila'ya dayanmaktadır. Çok sayıda etnik grubun, mezhebin ve farklı dinlerin bir arada yaşadığı Endonezya'da, dine referans vermeden, devletin tekliğinin sağlamanın

[141] Nuraida Mokhsen, çalışmayı yayımladığı tarihte Endonezya Yönetsel Reform Bakan Yardımcısı olarak görev yapmıştır.
[142] Anayasal bilgilerin anlatılmasında https://www.constituteproject.org/constitution/Indonesia_2002?lang=en (E.T. 09.01.2020) adresinde yer alan Endonezya Anayasası'nın güncel İngilizce versiyonundan yararlanılmıştır.

bir yolu olarak bağımsızlığın ilanından beri Pancasila birleştirici bir rol üstlenmiştir (Vatikiotis, 2003, s. 95).

Anayasa'ya göre Endonezya'da *yasama* organının (DPR) ve bölgelerden gelen temsilcilerin oluşturduğu bir üst meclis bulunmaktadır. Üyeleri doğrudan seçilmeyen ve Halkın Danışma Meclisi (MPR) adı verilen bu organ, genel oyla seçilen Halk Temsilciliği Konseyi (DPR) ve Bölgesel Temsilciler Meclisi (DPD) üyelerinden oluşmaktadır. En az beş yılda bir toplanan MPR, anayasa değişikliği yapmak ve yürürlüğe koymak, devlet başkanını ve başkan yardımcısını göreve atama ve anayasa uyarınca görevden alma yetkilerine sahiptir. Asıl yasama organı olan DPR'nin, yasama, bütçe yapma ve yürütmenin faaliyetlerini denetleme işlevleri vardır. Anayasa, devlet başkanının DPR'yi çalışmaz hale getirmesini ya da meclisi fesh etmesini yasaklayarak yasama organını yürütme organı karşısında güçlendirmiştir.

Ülkedeki yasama süreci müşterek onay gerektirmektedir. Her tasarı yasalaşmadan önce Başkan ile DPR'nin görüşmesine ve ortak onayına ihtiyaç duymaktadır. Bu koşul gerçekleştiği takdirde Başkan yasayı imzalayıp yürürlüğe koymaktadır. Aksi bir durumda tasarının aynı DPR oturumunda görüşülmesi yasaklanmıştır. Başkan, yasayı otuz gün içinde imzalamadığı takdirde süre sonunda yürürlüğe girmiş sayılmaktadır. MPR'yi oluşturan bir diğer meclis ise DPD'dir. Her ilden eşit sayıda temsilcinin genel oyla seçilmesiyle oluşturulan DPD'nin üye sayısı DPR üye tamsayısının üçte biriyle sınırlıdır. DPD, DPR'ye bölgesel özerklik, merkezi ve yerel yönetim ilişkisi, bölgelerin oluşumu, genişlemesi ve birleşmesi, doğal kaynakların ve diğer ekonomik kaynakların yönetimi ile merkez ve bölgeler arasındaki mali dengeye ilişkin yasa tasarıları önerebilmektedir. DPD, bu alanlara ve konulara ilişkin yasa tasarısı görüşmelerine katılabilmektedir ve devlet bütçesi, vergi, eğitim ve dine ilişkin yasa tasarıları hakkında DPR'ye görüş sunabilmektedir.

Endonezya Anayasası'na göre *yargı* erki bağımsızdır; yasayı ve adaleti uygulamak için yargısal alanı yönetme gücüne sahiptir. Yargı yetkisi, Yüksek Mahkeme ve Anayasa Mahkemesi tarafından kullanılmaktadır. Kamu mahkemeleri, dini işler mahkemeleri, askeri mahkemeler ve devlet idare mahkemeleri Yüksek Mahkeme'nin altındaki yargı birimleri olarak yargı yetkisini kullanabilmektedirler. Yüksek Mahkeme'ye, en üst düzey yargılama merci olarak anayasal bir statü verilmiştir. Anayasa Mahkemesi, ilk derece mahkemesi, temyiz yeri ve anayasaya aykırı yasaların iptaline ilişkin son karar merci olmasının yanında yetkileri anayasa ile belirlenmiş devlet kurumlarının görevlilerine ilişkin anlaşmazlıkların çözümünde yetkili kılınmıştır.

Anayasa'ya göre Endonezya'da *yürütme* yetkisi, doğrudan halk tarafından seçilen ve doğuştan Endonezyalı olmak zorunda olan devlet başkanı tarafından anayasaya uygun olarak kullanılmaktadır. Yetkilerini kullanırken Başkana yardımcı olan başkan yardımcısı, devlet başkanı ile aynı anda tek listede seçilmek zorundadır. Başkan tarafından atanıp görevden alınabilen devlet bakanları, başkanın yürütme faaliyetlerine yardım etmekle yükümlüdür. Bu bakanların her biri belirli bir yönetim faaliyetinden sorumlu kılınmaktadır. Devlet başkanı, yasaları meclise geri gönderme hakkına sahiptir ve yasaların uygulanmasını sağlamak üzere ve acil durumlarda sonradan DPR'nin onayını almak şartıyla yönetsel düzenleyici işlemler yapabilmektedir. Diğer ülkelerde ya da anayasalarda olduğu gibi Başkanın silahlı kuvvetlerin başkomutanlığını yapmak, kamu görevlilerini atamak, antlaşma imzalamak gibi yürütme organına verilen görevleri bulunmaktadır.

Anayasa ülkenin *kamu yönetimi örgütlenmesi*nin nasıl olması gerektiğini düzenlemiştir. Endonezya'da devletin yönetsel bölümlenmesi, ülkenin illere (propinsi), illerin ilçelere (kabupaten) ve belediyelere (kota) bölünmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Her biri, kanunla kurulan bu yönetsel birimlerin faaliyetlerini yerine getirirken uymak

zorunda oldukları iki ilke bulunmaktadır: Bölgesel özerklik[143] ve yardım görevi. Bu iki ilke çerçevesinde hareket eden yönetsel birimler, bölgesel düzenlemeler yapabilme yetkisine sahiptirler. Bölgesel otoriteler, geniş kapsamlı özerklik gereğince yasaların merkezi yönetimin yetki alanına bıraktığı işler dışındaki her şeyi yapabilmektedirler. Dolayısıyla merkezi yönetim dış politika, ulusal savunma ve güvenlik, yasama ve yargı, ekonomik politikalar, din işleri gibi alanlarda yetkiliyken bölgesel otoriteler, kalkınma planı ve denetimi, imar planlaması, sağlık, eğitim, istihdamın geliştirilmesi, çevre, tarım, sermaye yatırımı gibi işlerde yetkili ve görevli olmuşlardır (Sobacı & Köseoğlu, 2016, s. 59).

İl, ilçe ve belediyelerin her birinde bir karar organı olarak, üyeleri genel oyla seçilen Bölgesel Halk Temsilciler Meclisi (DPRD) bulunmaktadır. Yürütmenin başı olarak, demokratik seçimlerle işbaşına gelen, illerde vali, ilçelerde naip (bupati) ve belediye başkanı (walikota) görev yapmaktadır. Merkezi yönetim ile bölgesel otoriteler arasındaki veya bir il ile ilçeler ve belediyeler arasındaki yönetsel ilişki, her bir bölgenin özellikleri ve farklılıkları dikkate alınarak kanunla düzenlenmektedir. Bunun yanında merkezi yönetim ve bölgesel otoriteler arasındaki finansal, kamu hizmetleri ve doğal kaynaklar konusundaki ilişkiler adalet ve eşitlik ilkelerine uygun olarak kanun çerçevesinde düzenlenmekte ve yönetilmektedir. Dolayısıyla devlet, kanunla düzenlenen özel ya da farklı bölge yönetim birimlerini tanıma ve onlara saygı gösterme konusunda hassasiyet göstermek zorundadır. Ayrıca anayasa ile geleneksel topluluklara, var oldukları süre boyunca, toplumsal kalkınma ideali ve Endonezya Cumhuriyeti üniter yapısının ilkeleri ile uyumlu olmaları şartıyla, geleneksel haklarıyla birlikte devlet

[143] Benedikter (2014, s. 33), "egemenliğin teritoryal dağılımı kriterine sadık kalınmaması ve gerekli hukuki güvenceler ve düzenlemelerin yokluğundan dolayı, kimi yetkilerin bölge meclislerine sınırlı devri"nin özerklik olarak değerlendirilemeyeceğini belirtmektedir. Yazar bu değerlendirmeyi yaparken Sri Lanka ve Endonezya örneğini vermiştir.

tarafından tanınma ve haklarına saygı gösterilme garantisi verilmiştir. Endonezya'nın toplumsal koşulları gereği ülke genelinde beş adet *özel statülü il* bulunmaktadır.[144]

3.2.2. Endonezya'da Eğitimde Yönetişime Giden Süreç ve Mevcut Eğitim Sistemi

Endonezya'da eğitimin gelişimi üç aşamada incelenebilir (van der Kroef, 1957, s. 147): Yerli dönem, sömürge dönemi ve bağımsızlık sonrası ulusal dönem. Hollanda'nın bir sömürge ülkesi olarak adalarda yönetsel ve ekonomik örgütlenmesini ve eğitim sistemini kurmasından önce Endonezya'da resmi eğitim kurumları olmamıştır. Bu dönemde Endonezya eğitimi İslami, gayri resmi ve yapılandırılmamış olarak gelişim göstermiştir (Baunto, 2011, s. 54). Modern eğitim sistemi Endonezya'da kurulmadan önce eğitim sisteminin kurumsal yapısını "yüzyıllar boyunca Endonezya'daki samimiyet, sadelik, bireysel özerklik, dayanışma ve öz denetimin temel değerlerini vurgulayan sosyal [bir] kurum" (Vickers, 2013, s. 83) olan pesantren temsil etmiştir.

Pesantren, genellikle kırsal alanlarda ve Müslüman bir âlimin (kiai) yönetiminde, Kur'an, Arapça, şerî hukuk, İslam tarihi ve gelenekleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmek isteyen gençlerin (santri) yatılı olarak kaldığı (pondok) bir eğitim birimi olarak faaliyet göstermiştir (OECD/ADB, 2015, s. 70). Yoğun dini eğitimi, ibadetleri ve âlimleri ile pesantrenler tarihte kendisine saygı duyan ve sadakat gösteren öğrencilerin geniş katılımını sağlamıştır (Federspiel, 2020). Dini bilginin aktarım merkezi, İslam geleneğinin koruyucusu ve ulema yetiştirilme merkezi olarak Endonezya Müslüman toplumu içinde önemli roller üstlenmiştir (Pribadi, 2018, s. 29). Pesantrenlerde;

> "Eğitim ve öğretim, hocanın yönetimi altında üstat denilen yardımcılar ve ileri seviyedeki öğrencilerle birlikte yapılır. Öğrencilerin büyük bir kısmı yatılıdır; bunların dışında

[144] Kendi bayrağına ve marşına sahip olan Aceh, Müslümanlar için Şerî hukukun uygulandığı, yerel siyasi partilere devlet tarafından izin verilen bir bölgesel otoritedir. Aceh'in yönetimini doğrudan ilgilendiren ve merkezi yönetim tarafından alınan kararlar Aceh yönetimine ya da yasama organına gönderilmek zorundadır. Yogyakarta'da yasaya aykırı olmasına rağmen yönetimi de facto olarak Sultan üstlenmektedir (Sobacı & Köseoğlu, 2016, s. 55). İl olmayı reddettiği için "il statüsünde özerk bölge" olan Yogyakarta devlet tarafından resmi olarak tanınan tek monarşidir. Endonezya'nın başkenti olan Jakarta, özel statülü bir yönetim birimi olarak diğer illerden farklılaşmaktadır. Jakarta valisi, Jakarta özel yönetimindeki belediye başkanlarını atama ve onları görevden alma yetkisine sahiptir. Ayrıca Jakarta özel yönetiminin diğer ülkelerdeki şehirlerle işbirliği yapmasına izin verilmiştir. Papua ve West Papua aynı statüye sahip diğer özel yönetim birimleridir.

> çevredeki yerleşim merkezlerinden gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı pesantrenler tarikatla bağlantılı olup tarikata yalnız ileri seviyedeki öğrenciler ve eğiticiler girebilir. Geleneksel pesantrenlerde belirli bir sınıf sistemi, müfredat programı, başarı durumunu ölçen sınav sistemi ve diploma verme gibi modern eğitimin öngördüğü usuller yoktur. Buralarda öğrencilerin mânevî ve ahlâkî durumunu yükseltmeyi ön planda tutan ve daha çok ezberciliğe dayanan bir eğitim sistemi hâkimdir. Geleneksel pesantrenler eğitim seviyeleri bakımından dört kısma ayrılır. Küçük çaptakiler sadece gündüzlü öğrencilere Kur'an ve temel dinî bilgiler öğretir. Orta seviyedekiler yatılıdır ve belirli konulara dair bazı kitapları okurlar. Bir üst seviyedekilerde daha muhtevalı öğretim yapılırken seçilmiş dallarda derinleşen yüksek seviyedekilerde ihtisas eğitimi verilir. Çocuklar eğitim ve öğretimin yanı sıra nöbet tutma, arazide çalışma, yemek yapma ve temizlik gibi günlük işlerde de beceri kazanırlar." (Göksoy, 2007).

Sömürge döneminde merkezileşmiş eğitim düşüncesi ve uygulaması Hollandalıların, liberal bir eğitimi Endonezya ile tanıştırmasıyla başlamıştır (Baunto, 2011, s. 55). Hollandalı hümanistler, liberaller ve misyonerler, ekonomik reform, yerel çıkarların korunması ve yerel memurların yönetim işlerinde kullanılması talepleri neticesinde, özünde Avrupa merkezli ve Hollanda tahakkümü içeren bir "ahlak politikası" (Ethische Politick) geliştirilerek (Lapidus, 2010, s. 317) modern bir eğitim verilmeye başlanmıştır. Batı tarzı eğitimi Endonezyalılara ulaştırmak amacını taşıyan bu eğitim Endonezyalı seçkinlerin ve vatandaşların batı tarzı eğitim görmüş insanlar olarak siyasal ve toplumsal alanda yer almalarında etkili olmuştur. Ahlak politikası neticesinde özel kişi/kurumlar tarafından kurulan okul sayıları birden artış göstermiş ve bu okullar sömürge yönetimi tarafından mali olarak desteklenmiştir (Baunto, 2011, s. 55).

Endonezya'nın 1949 yılında bağımsızlığını ilan etmesi,[145] yeni bir ulusun eğitimle biçimleneceğini düşünen Sukarno yönetimini, 1945 Anayasası temelinde ulusal bir eğitim sistemi kurmaya yöneltmiştir (Kristiansen & Pratikno, 2006, s. 514). 1945-1949 yılları arasında temeli atılan ulusal eğitim sistemi, sürekli ve dikkat çekici biçimde ilerlemiştir. Sukarno'nun liderliği, Endonezya'nın eğitim reformu için önemli olmuştur. Devrim sürecinde ulusal bilincin ve kimliğin oluşmasını sağlayan Sukarno, eğitimde de bunu gerçekleştirecek adımlar atmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen eğitim reformları, müfredatın ve zihinlerin sömürge kalıntılarından arındırılmasına, evrensel eğitimin

[145] 1942-1945 yılları arasında Endonezya'nın Japonya'nın işgaline uğraması resmi eğitim sürecini kesintiye uğratmıştır. Devrimin ardından yürürlüğe giren 1945 Anayasası eğitimi tüm vatandaşlar için zorunlu kılarken devletin eğitime destek vermesini hüküm altına almıştır.

teşvik edilmesine, öğrencilerin yararlı ve toplum için maddi refah sağlayıcı bilgi ve beceriler öğrenmesine odaklanmıştır (Kuipers & Yulaelawati, 2009, s. 453).

Suharto'nun yönetimindeki Yeni Düzen'de, eğitimin odağı ulusal kimlik oluşumundan ulusal kalkınmanın gerçekleştirilmesine kaymış ve eğitim, Yeni Düzen'e uyum ve sadakatin bir aracı olarak kullanılmıştır (Heyward & Sopantini, 2013, s. 75). Evrensel eğitime ulaşmak amacıyla büyük ilerlemeler gerçekleşmiştir. 1969-1974 yıllarını kapsayan Uzun Dönem Kalkınma Planı, tüm vatandaşların altı yıl süreli ilköğretime erişimini ve eşitliğini artırmayı öncelik haline getirmiştir (Heyward & Sopantini, 2013, s. 75). Eğitim almayan insanlar için yaygın eğitim sistemi oluşturulmuştur. 1973 yılında, Endonezya eğitim sisteminin geliştirilmesi ve ilkokulların sayılarının artırılması[146] için adım atılmış ve petrol satışından elde edilen gelirler eğitim için ayrılmıştır (Kuipers, 2011, s. 150).

Yeni Düzen'in ilk dönemlerinde din, eğitim politikalarının oluşturulmasında dışarıda bırakılmış ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile Din (İşleri) Bakanlığı arasında gerilimli bir ilişki açığa çıkmıştır (Tayeb, 2018, s. 53-54). 1970'li yıllarda, Din (İşleri) Bakanlığı öğrencilerin modern ulus devlet yaşamına uyum sağlamaları için yeni tip İslami okulların, medreselerin, kurularak yayılmasını savunmuştur (Kuipers, 2011, s. 154). 1972 yılında Başkanlık Kararnamesi ile eğitim sisteminin tek çatı altında toplanması tekrar gündeme gelmiş fakat baskılar karşısında uygulamaya konulamamıştır. 1975 yılından itibaren ulusal kalkınma ihtiyaçları doğrultusunda müfredat yenilenmiş ve 1989 yılında yürürlüğe giren Eğitim Kanunu ile ilk ve ortaöğretim düzeyinde İslami okullar -özellikle medreseler- örgün eğitim sisteminin bir parçası haline gelmişlerdir. [147]

[146] Ülke genelinde 61.000 ilköğretim okulu inşa edilmiştir.

[147] Bu okulların, İslami konuların yanında ulusal müfredattaki konuları da öğretmeleri zorunlu hale gelmiştir. İslami eğitim, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı yerine Din İşleri Bakanlığı'nın gözetimine girmiştir.

Eğitim sistemi müfredat hazırlanması, öğretmen istihdamı ve ulusal sınavlardan sorumlu Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile dini okullardan sorumlu Din (İşleri) Bakanlığı tarafından merkeziyetçilikle yönetilmiştir. Merkeziyetçilik, okulların devletin ideolojik araçları olarak kullanılması ve eğitimin aşırı büyümesi yerel toplulukların müfredat ile ilgili sorunlar yaşamasına ve ebeveynlerin eğitimle ilgilenmemesine neden olmuştur (Heyward & Sopantini, 2013, s. 76). Bunun üzerine Endonezya Milli Eğitim Bakanlığı, ekonomik kalkınmayı sağlamak ve insanların eğitime erişimini kolaylaştırmak için 1984 yılında altı yıllık zorunlu evrensel eğitim politikası tüm öğrencilerin ilkokula gitmesini sağlamak amacıyla güncellemiştir (Heyward & Sopantini, 2013, s. 76).

Bakanlık, bu dönemde okullar üzerindeki merkezi kontrolün azaltılmasına ve mevcut yetkinin yerelleştirilerek alt birimlere aktarılmasının mümkün olup olmadığına dair çalışmalar yapmıştır. Bakanlık bürokratları, okulların bulundukları bölgelerle iletişimini artırmak için stratejiler geliştirmişler ve ilk yerelleşme yasalarının yürürlüğe girmesine kadar okul ve bölgeler arasındaki kopukluğu gidermek için birtakım düzenlemeler yapılması için çaba göstermişlerdir. Bu doğrultuda 1989 yılında, eğitim sisteminde karar alma sürecine daha fazla aktörün katılmasına imkân veren ve toplumun, ulusal eğitim sürecinde yer alması için yeterli fırsatın sunulmasını öngören 2/1989 sayılı Ulusal Eğitim Kanunu yürürlüğe konulmuştur (Bjork, 2006, s. 138).

Ulusal Eğitim Kanunu, eğitim sisteminin amaçlarını; değerleri Pancasila olan, kendine güvenen ve yüksek kaliteli bir insan topluluğu oluşturmak, Endonezya halkını ve devletini desteklemek olarak açıklamıştır (IBE-UNESCO, 2011). Sosyal ve ulusal kalkınma bağlamında eğitimin amacı, Endonezya'nın kültürel geçmişini korumak ve sürdürmek; ülkeyi 21.yüzyıla bir arada taşıyacak bilgiyi, beceriyi ve bilimsel ilerlemeyi üretmek olarak tanımlanmıştır (IBE-UNESCO, 2011). Bu doğrultuda ulusal eğitime, ulusun yaşamını iyileştirme ve Endonezya halkının düşünsel, ahlaki, ruhsal, fiziksel ve

sosyal yönünü geliştirme işlevi yüklenmiştir. Ulusal Eğitim Kanunu, zorunlu temel eğitimi altı yıldan dokuz yıla çıkarmıştır. Benzerine ancak Eğitim 2030 gündeminde rastladığımız uygulama yıllar öncesinden Endonezya'da gerçekleşmiştir. Kanun müfredat basitleştirmesine giderek ve yerel içerik geliştirilmesinin yolunu açarak müfredatın süresinin %20'si için yerel topluluklara kendileri için önemli görülen içeriği oluşturma izni vermiştir (Kuipers & Yulaelawati, 2009, s. 454).

3.2.2.1. Endonezya'da Eğitimde Yerelleşme: *Okul Merkezli Yönetim*in Doğuşu

1997'deki ekonomik çöküşün ve siyasi istikrarsızlık ortamındaki çatışma potansiyeli ve IMF ve Dünya Bankası'nın, eğitimi de içine alan kamu hizmetlerinde kalite iyileştirmesi ve maliyetleri azaltma yönünde finansal odaklı reform talepleri ve bazı uluslararası kurumların,[148] eğitim reformu için destek açıklaması yapması eğitimde yerelleşmeyi zorunlu hale getirmiştir. Dünya Bankası'nın 6 Aralık 1998 tarihli *Endonezya'da Eğitim: Krizden İyileşmeye* başlıklı raporu (Haneed, Newman, & Morrison, 1998), Endonezya'nın eğitim reformuna dair kısa, orta ve uzun vadede karşı karşıya olduğu riskler ile engelleri ve bunların aşılması için yapılması gerekenleri (tavsiyeleri) net bir şekilde ifade etmiştir. Rapor temel olarak, eğitime dair yetki ve sorumlulukların bölgesel otoritelere ve okullara aktarılmasını ve Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın kaliteyi ve standartları sağlamasını tavsiye etmiştir. Ayrıca okullara, yerel şartlarla uyumlu olacak şekilde kaynak kullanımı ve okul merkezli stratejilerin geliştirilmesi konusunda geniş özerklik verilmesini önermiştir.

Bu gelişmeler çerçevesinde kabul edilip yürürlüğe konan 22/1999 (revize 32/2004) ve 25/1999 (revize 33/2004) sayılı kanunlar, yerelleşmeye ilişkin yetki ve sorumluluk paylaşımının genel çerçevesini çizerken eğitimi de düzenlemiştir. Kanunların uygulamasına yönelik 25/2000 sayılı yönetmelik çerçevesinde merkezi yönetim,

[148] Uluslararası Japon İşbirliği Ajansı(JICA), Birleşik Devletler Uluslararası Kalkınma Ajansı(USAID), Avustralya Uluslararası Kalkınma Ajansı(AUSAID) ve devlet olarak Hollanda Krallığı (Suratno, 2016, s. 2).

yeterlilik standartları, ulusal müfredat, eğitim takvimi ve ulusal eğitim politikalarının belirlenmesi alanlarında yetkili kılınırken eğitim sürecinin uygulanması ve teknik boyutu bölgesel otoriteler ile okullara[149] bırakılmıştır (UNESCO, 2006, s. 14-15). Bu kapsamda, öğretmen istihdamı ve işten çıkarılması bölgesel otoritelere,[150] eğitim harcamalarına ilişkin yetki ve sorumluluklar okullara verilmiştir (Toptaş, 2018).

Eğitimde yerelleşmenin güçlendirilmesi için 1945 Anayasası'nda 2002 yılında yapılan değişiklikle devletin, eğitim bütçesine en az %20 pay ayırarak[151] bu alana öncelik vermesi gerektiği anayasada garanti altına alınmıştır. 2003 yılında yürürlüğe giren 20 sayılı Eğitim Kanunu (20/2003-m.49), öğretmen maaşları ve eğitim hizmetleri harcamaları hariç tutularak ulusal bütçeden ve bölgesel otoritelerin bütçesinden en az %20 pay ayrılması gerektiğine dair ayrıntılı düzenleme yapmıştır. 20/2003 sayılı kanun, ulusal eğitim sisteminin gelişimi için bir yasal çerçeve oluşturmuştur. Öğrencilerin temel eğitime kolay ve ücretsiz erişimini garanti altına alan kanun, eğitimde kalite güvencesi ve kontrolü sağlamak için müfredat içeriğini, eğitim sürecini, mezuniyet yeterliliklerini, fırsatları, yönetimi, personeli ve finansmanı değerlendirme kıstasları olarak belirlemiştir (Firman & Tola, 2008, s. 72).

Ana akım eğitimde yerelleşmenin öne çıkan bir türü olarak Okul Merkezli Yönetim (Manajemen Berbasis Sekolah/School-Based Management-SBM) uygulamaya konulmuştur. Bu yaklaşım kapsamında eğitim kapasitesinin artırılması için tasarlanan

[149] Üniversite düzeyindeki analizler tez konusu dışında olduğu için Endonezya'da üniversitelerin dönüşümü dahil edilmemiştir.

[150] 22/1999 sayılı Kanun uyarınca, bölgesel otoriteler, Din İşleri Bakanlığı tarafından düzenlenen medrese okul sistemi dışında, devlet okulundaki tüm öğretmenleri istihdam etmekten sorumludur. İşten çıkarma açısından, bölgesel otoriteler, öğretmenleri görevden alma ya da sözleşmeyi yenilememe seçeneğine sahip olmasına rağmen, bir bölgesel otoritenin, devlet memuru statüsüne sahip olan ve maaşları merkezi yönetim tarafından belirlenen öğretmenleri işten çıkarması ya da görevden alması kolay değildir. Bunun nedeni, öğretmenlerin başvurularını bölgesel otoriteye yapmasına rağmen onayın merkezi yönetim tarafından verilmesidir (UNESCO, 2006, s. 17-18-19).

[151] Bu anlayışa TÜSİAD'ın *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış* raporunda rastlıyoruz. Endonezya'daki durumdan etkilenme olup olmadığını bilmemekle birlikte dikkat çekici olduğunu düşünüyoruz.

projeler, 2000 yılından itibaren UNESCO gibi uluslararası kurumların[152] yardımı ile devlet tarafından dokuz il, yüzden fazla ilçe ve üç bin civarında ilköğretim okulunda başlatılmıştır. Projeler, ilköğretimde eğitim kalitesini SBM yoluyla geliştirmek için, sadece mali açıdan değil, aynı zamanda müfredat, etkili ve eğlenceli bir öğretme/öğrenme sürecinin oluşturulması açısından da okullara destek verilerek şeffaf, katılımcı ve hesap verebilir güçlü bir topluluk yönetimi amaçlandığı açıklanmıştır (UNESCO, 2006, s. 53). 2002 yılında yürürlüğe giren kararname kapsamında okullarda, -1998 yılında Türkiye'de yürürlüğe konulan- Eğitim Kurulu ve Okul Komiteleri kurulması SBM ilkelerini eğitim sistemi içinde somutlaştırmıştır (World Bank, 2008, s. 2). 2007 yılında çıkarılan bir yönetmelik ile ebeveyn katılımı artırılarak SBM kapsamında Okul Komiteleri'nin etkinlikleri güçlendirilmiştir.

20/2003 sayılı kanun, eğitim yönetimini bir yönetişim modeli olarak kurgulayan ve okulların yetki ve sorumluluklarını artıran SBM yaklaşımını benimsemiştir. Okullara yüksek düzeyde özerklik sağlamak ve yerel aktörlerin eğitim sürecine geniş katılımını teşvik etmek amacıyla başlatılan ve okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim birimlerinin yönetimini, asgari eğitim hizmeti standardına dayandıran SBM yaklaşımı, bireyler, gruplar, aileler, meslek kuruluşları, özel şirketler ve topluluk[153] örgütlerini eğitim hizmetlerinin uygulanmasında ve kalitesinin kontrolünde baş aktörler olarak konumlandırmıştır (World Bank, 2012, s. 1). Bu aktörlerin daha aktif olarak sürece katılmaları için kanun, okul komitelerinin kurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Kanunda okul komiteleri, okul faaliyetlerini izleyen, danışmanlık yapan, yönlendiren ve personel, bina ve ekipman için maddi destek sağlayan ve arabuluculuk rolü üstlenen bağımsız bir organ olarak tanımlamıştır (Bandur, 2012, s. 36-37).

[152] SBM yaklaşımının benimsenmesi için UNESCO, UNICEF, ADB, USAID, AusAID, JICA gibi uluslararası kurumlar Endonezya'yı desteklemişlerdir (World Bank, 2008, s. 3).
[153] Topluluk kelimesi, İngilizce *community* kelimesinin karşılığı olarak kullanılmıştır.

Endonezya'nın eğitim/okul yönetiminde -ve esasen devlet örgütlenmesinde- bir paradigma değişikliğine işaret eden SBM yaklaşımı (Firman & Tola, 2008, s. 72) uygulamada, öğretmenleri, öğrencilerin gereksinimlerine, yeteneklerine, yerel koşullara ve kaynaklara ile kültürel faktörlere uyum sağlamak için yaratıcılıklarına dayanarak ve kendi ders içeriklerini oluşturmaları için teşvik ederek öğretmenlerin, öğretim yöntemleri ve öğrenme yaklaşımlarını seçme konusunda daha fazla özgürlüğe ve özerkliğe sahip olmalarını sağlamıştır (UNESCO, 2006, s. 21). Öğrenme çıktılarını standartlaştırmaya yönelik çerçeve sağlayan yetkinlik temelli müfredat sayesinde öğretmenler, kendi standartlarını elde etme, kendi öğrenme materyallerini, ders planlarını ve sınıf temelli değerlendirmeleri tasarlama ve uygulama yollarını geliştirme özgürlüğüne sahip olmuşlardır (UNESCO, 2006, s. 23).

Merkezi yönetim, okul merkezli yönetimi güçlendirmek için, 2005 yılında Okul Faaliyet Yardımı (Bantuan Operasional Sekolah-BOS) programını başlatmıştır. BOS, Endonezya'daki tüm okullara öğrenci başına hibe vererek okul faaliyet giderlerini doğrudan desteklemeyi amaçlamıştır. İhtiyaç sahibi öğrencileri korumak için okullara maddi yardım sağlayarak bu programın okul özerkliğini güçlendirmesi hedeflenmiştir (World Bank, 2018, s. 31). BOS programı Endonezya eğitim sistemi için iki açıdan önemli politika reformu olmuştur (World Bank, 2008, s. 2): Birincisi, okullara verilen blok hibeler, okula kaydolmayı sürdürmek ve artırmak için öğretmenlere ve okul müdürlerine teşvik sağlayan öğrenci başına gelire dayanmaktadır. İkincisi, BOS hibelerini ne şekilde kullanacakları konusunda yetki sahibi olan okul yöneticilerini güçlendirerek fonların doğrudan okullara aktarılmasını sağlamaktadır. BOS programı, SBM yaklaşımını ulusal düzeyde ilk kez tanıtarak kamu, özel ve dini okullarda yaygınlaşmasını sağlamıştır (World Bank, 2008, s. 3).

2005 yılında GERM'in rekabete dayalı reformlarını yansıtan, başka bir yasal düzenleme, Öğretmen Kanunu, yürürlüğe girmiştir. Yerelleşme sürecinin bir parçası

olarak Öğretmen Kanunu, 20/2003 sayılı Ulusal Eğitim Kanunu'nu desteklemiştir. Kanun, öğretmenler için asgari nitelikleri belirlemiş ve yeni bir öğretmen sertifikasyon sürecinin ana hatlarını belirlemiştir (Broekman, 2013, s. 22). Kanunda; öğretmenler için dört alanda (pedagojik, kişisel, sosyal ve profesyonel) yeterliliklerin gerekli olması, bu yeterliliklerin ulusal öğretmen standartlarına dahil edilmesi, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın farklı birimlerinin, öğretmenlerin bu yetkinliklere ulaşmalarına yardımcı olmadaki rolü, öğretmen sertifikasyon süreci ve bu sertifikasyon için gerekli nitelikler ve öğretmenlerin özel ve mesleki olarak alabilecekleri ödenek konuları düzenlenmiştir (Chang, ve diğerleri, 2014, s. 26). Kanun, ulusal eğitim sistemini geliştirmek için iddialı, kapsamlı ve açıkça tanımlanmış bir reform gerçekleştirmiştir (Chang, ve diğerleri, 2014, s. 26).

Küresel eğitim toplantılarında dile getirilen 'eğitimin kalitesinin öğretmen kalitesinden geçtiği' yönündeki anlayışın etkilerinin görüldüğü 2005 tarihli Öğretmen Kanunu yürürlüğe girdikten sonra uygulamada pek çok yenilik gerçekleştirilmiştir (Chang, ve diğerleri, 2014, s. 26-27). Öğretim eylemi bir meslek; öğretmenler ise bu mesleği yapan profesyonel kişiler olarak kabul edilmiş ve buna uygun profesyonel ödenek verilmesi gündeme gelmiştir. Ulusal Eğitim Standartları Ajansı tarafından pedagojik, kişisel, sosyal ve profesyonel yetkinlik alanlarına uygun olarak derslerin, testlerin, rol tanımlarının ve değişikliğin temelini oluşturacak diğer eğitim unsurlarının standart bir çerçevesi geliştirilmiştir (Chang, ve diğerleri, 2014, s. 26-27). Tüm öğretmenlerin sertifikasyon sürecine girmeden önce dört yıllık lisans diplomasına sahip olmaları, ek mesleki eğitim kursu almaları ve bu alandaki başarılarını hizmet içi eğitim kurslarıyla belgelendirmeleri, öğretmen okulları ve pedagojik eğitimlerin mesleki süreçle uyumlu olmasını sağlayacak standartların belirlenmesi bu süreçte gerçekleşmiştir (Chang, ve diğerleri, 2014, s. 26-27). Öğretmenlerin sertifikasyon süreci tamamlandıktan sonra öğretmenlere en çok ihtiyaç duyulan alanlarda çalışırken

profesyonel, küçük işlevsel ve özel ödenekler alarak gelirlerini artırmaları öngörülmüştür (Broekman, 2013, s. 22).

3.2.2.2. Yerelleşme Reformlarının İzinde Günümüz Eğitimine Doğru: Müfredat Değişiklikleri

Endonezya eğitim sisteminde devrimden sonra Pancasila ve 1945 Anayasası ile uyumlu pek çok müfredat değişikliği (1947, 1952, 1962, 1968, 1978, 1984, 1994 tarihlerinde) gerçekleşmiştir (Mukminin vd., 2019, s. 57). 1999 yılındaki yerelleşme reformlarının etkisi 2004 ve 2006 yıllarındaki müfredat değişikliklerine yansımıştır. Toplumsal etkenlerin ve küresel rekabete uyum sağlama düşüncelerinin ağır bastığı müfredat değişiklikleri yerelleşme reformlarını destekleyen ve ileriye taşıyan bir sosyal ve siyasal ortamda gerçekleşmiştir. "Politikada birlik, uygulamada farklılık"[154] ilkesine göre hazırlanan yeterlilik temelli 2004 müfredatı ile Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Din (İşleri) Bakanlığı'nın yetkisinde olan İslami Bilgi haricindeki tüm konular için genel bir rehber ve yeterlilik standardı oluşturmuştur (Tayeb, 2018, s. 59). Genel, temel ve mezuniyet yeterliliklerine göre yerel eğitim birimlerinin ders plan ve programları ile teknik yönergelerini yerel ihtiyaçlara göre hazırlamaları istenmiştir.

2004 müfredatını destekleyen -Türkiye'deki İlköğretim Kurumları Standartlarını andıran- 2005 tarihli Ulusal Eğitim Standardı Yönetmeliği çok net ve ayrıntılı bir ulusal eğitim standardı ve sorumluluk paylaşımı oluşturarak 2006 müfredatının oluşumuna katkı sağlamıştır (Tayeb, 2018, s. 59). Okul merkezli yeni müfredat, içerik, çerçeve ve mezuniyet yeterlilikleri standartlarını yürürlüğe koymuştur. İçerik standartları, asgari mezuniyet yeterliliklerine ulaşmak için asgari yeterlilik seviyelerini ve eğitim materyallerini kapsarken temel çerçeve, öğrencilerin ve çevresinin potansiyeline, gelişimine ve ihtiyaçlarına odaklanan müfredatın geliştirilmesi ve uygulanması için rehberlik sağlamıştır (IBE-UNESCO, 2011).

[154] "Kesatuan dalam kebijakan, keberagaman dalam pelaksanaan".

2004 müfredatının güncellenmiş ve yenilenmiş hali olan 2006 tarihli müfredat okul özerkliğinin ve müfredatın geliştirilmesi, mevcut kaynakları yönetme ve yetkilendirme yoluyla eğitim kalitesinin artırılması, müfredat geliştirme sürecine katılacak okul üyesi sayısının ve topluluk katılımının artırılması ve hedeflenen eğitim kalitesi konusunda eğitim birimleri arasında iyi rekabetin artırılmasına odaklanmıştır. Okullara eğitim hedeflerini, okulun vizyonu, misyonu ve hedeflerini, müfredatın yapısı ve içeriğini, öğrenme yükünü, ders programını ve ders planını içeren eğitim planlarını geliştirme özgürlüğü verilmiştir (IBE-UNESCO, 2011).

2013 yılında Ulusal Orta Vadeli kalkınma Planı (2010-2014) ile uyum sağlaması için müfredatın değiştirilmesine karar verilmiştir. 2013 yılında yürürlüğe giren ulusal müfredat 2006 tarihli müfredatın yerini alarak ilköğretim ve ortaöğretim okulları için başlanmış fakat 2014 tarihli yönetmelik değişikliği ile 2006 ve 2013 tarihli müfredatların birlikte kullanılmasına karar verilmiştir (Nurdin vd., 2017, s. 218). Müfredat, öğrencilerin asil, sağlıklı, bağımsız, bilgili, yetenekli, yaratıcı ve sorumlu, Tanrı inancına ve korkusuna sahip olarak yetkinlik sahibi olmaları düşüncesine dayanılarak geliştirilmiştir (MoEC, 2016a, s. 27). Başka bir deyişle, Endonezya halkına inanan, topluma, ulusa ve devlete katkıda bulunabilecek bireyler ve vatandaşlar olarak yaşama yeteneğine sahip olmaları müfredat geliştirilirken öne çıkan etkenler olmuştur (MoEC, 2016a, s. 30).[155]

20/2003 sayılı Ulusal Eğitim Kanunu'na[156] göre müfredatın geliştirilmesi, ulusal eğitim standartlarına dayanmaktadır. Tüm eğitim düzeylerindeki ve eğitim türlerindeki

[155] Yeni müfredat ile fen bilimleri ve matematik ağırlığı azaltılarak din ve vatandaşlık eğitimini ayrıcalıklı kılan ve öğrencilerin karakter ve ahlaki gelişimini öne çıkaran bir kurguya evrilmiştir (Tayeb, 2018, s. 59). 2006 müfredatına göre daha kapsamlı olan ve öğrenci performansının değerlendirilmesinde ilerleme sağlayan 2013 müfredatı öğrenme sürecinde dört temel yetkinliği (manevi tutum, sosyal tutum, bilgi ve beceri) kapsamaktadır (Nurdin vd., 2017, s. 218). İçerik, mezuniyet, süreç ve değerlendirme standartlarından oluşan müfredat, beklentiler ve gerçekler arasındaki açığa bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Mukminin vd., 2019, s. 60-61).

[156] UNESCO'ya ait olan https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/indonesia_education_act.pdf (E.T.

müfredat; eğitim birimlerine, yerel ihtiyaçlara ve öğrencilerin potansiyeline göre uyarlanan çeşitlilik ilkesi göre geliştirilmektedir. Müfredat geliştirilirken eğitimin farklı düzeyleri ve Endonezya Cumhuriyeti'nin ulusal birliği temel çerçeveyi yön vermektedir. Bunun dışında "inanç ve dindarlığın arttırılması, asil karakterin geliştirilmesi, öğrencilerin potansiyellerinin, akıllarının ve ilgilerinin artırılması, bölgenin potansiyeli, bölgesel ve ulusal kalkınma talebi, işgücü piyasasının gerekleri, bilim, teknoloji ve sanatta gelişme, din, küresel kalkınmanın dinamikleri ve ulusun değerleri" müfredatın oluşturulmasında başlıca etkenleri oluşturmaktadır.

3.2.3. Endonezya'nın Mevcut Eğitim Sistemi: Eğitimde -Okul Merkezli-Yönet(iş)im

Yerelleşme süreci, eğitim alanına ilişkin yetki ve sorumlulukları merkezi yönetim, yerel yönetimler ve topluluklar (okullar ve/veya aileler) arasında paylaştırarak Endonezya ulusal eğitim sisteminin işleyişini biçimlendirmiştir. Ailelerin çocukları için eğitim birimi seçiminde yer alma ve çocuklarının eğitim durumları hakkında bilgi edinme hakkına sahip olmaları 20/2003 sayılı Ulusal Eğitim Kanunu ile tanınmıştır. Topluluklar, eğitimin planlanması, uygulanması ve izlenmesi ve değerlendirilmesine katılma hakkına sahiptir ve eğitimin uygulanması için gerekli kaynakları sağlayarak destek vermek zorundadır. Merkezi yönetim ve yerel yönetimler, mevzuat uyarınca eğitimin uygulanmasına rehberlik etme, denetleme, yardım etme ve izleme yetkisine sahiptirler. Ayrım gözetmeksizin her vatandaşa kaliteli eğitim verilmesini sağlamak, hizmet vermek ve 7-15 yaş arası her Endonezya vatandaşına eğitim fonu bulmak zorundadırlar.

Pancasila ilkeleri, 1945 Anayasası ve 20/2003 sayılı Ulusal Eğitim Kanunu üzerine kurulan ulusal eğitim sistemi, ulusun kabiliyetini, karakterini ve medenileşmesini

16.01.2020) adresindeki Act of the Republic of Indonesia on National Education System isimli belgeden yararlanılmıştır.

geliştirmeyi ve öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (MoEC, 2017a, s. 11). Böylece öğrencilerin dindar ve insani değerleri benimsemiş bireyler olarak tek bir Tanrı'ya ve sadece O'na inanan; sağlıklı, bilgili, yetkin, yaratıcı, bağımsız, demokratik ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmeleri ulusal eğitim sisteminin hedefleri arasında yer almaktadır (MoEC, 2017b, s. 11).

Öğrencilere modern ulus devlete katılım ilkelerini, onun bürokratik yapıları ile ahlaki ve ideolojik kurumlarını öğretmek de ulusal eğitim sisteminin hedeflerindendir (Kuipers, 2011, s. 151). Yürürlükteki 1945 Anayasası her vatandaşın eğitim hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Anayasaya göre her vatandaşın temel eğitim alması zorunludur ve devlet temel eğitim hizmetini ücretsiz sağlamakla yükümlüdür. Devlet ve bölgesel otoriteler, eğitimin finansmanı için bütçelerinde en az yüzde yirmi pay ayırmak zorundadırlar. Devletin eğitime ilişkin bir başka görevi ise ulusun kalkınmasını teşvik edecek bilim ve teknolojiyi geliştirecek bir ulusal eğitim sistemini hayata geçirmektir.

Endonezya'da eğitim yapılanması, örgün, yaygın ve gayri resmi eğitim şeklinde gerçekleşmiştir. Örgün eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsarken, yaygın eğitim, yaşam boyu eğitim kapsamında, yaşam becerilerinin geliştirilmesi, meslek edinme, kadınların güçlendirilmesi ve yeteneklerin geliştirilmesini içeren eğitim türlerinden oluşmaktadır. Aileler ve çevresi tarafından bireye sunulan ve kendi kendine öğrenme şeklinde tasarlanan gayri resmi eğitim, ulusal eğitim standartlarına göre bir değerlendirme sonrasında örgün eğitim ve yaygın eğitim eşit olarak kabul edilebilmektedir (MoEC, 2016b, s. 12). Öte yandan, merkezi yönetim, bölgesel otoriteler ve toplulukların sorumluluğunda olan eğitim birimlerinde genel, mesleki, akademik, profesyonel, dini ve özel eğitim verilebilmektedir (MoEC, 2016a, s. iv).

20/2003 sayılı kanun okul öncesi eğitimi, anaokulu, İslami anaokulu ve diğer okullar olarak ayırmıştır. Altı yıl ilköğretim ve üç yıl alt ortaöğretimi kapsayan zorunlu temel eğitim, dini nitelikli eğitim veren ve kar amacı güden özel okullar ile devlet okulları

tarafından sunulmaktadır (Toptaş, 2018, s. 261). Üç yıl süreli üst ortaöğretim, genel ve mesleki olarak ikiye bölünürken, dini (İslami) ve dini olmayan şeklinde de bir ayrım yapılmıştır. Bu ayrım neticesinde İslami üst ortaöğretim okulları ile İslami mesleki eğitim okulları da bulunmaktadır (WENR, 2019).

20/2003 sayılı kanuna göre her öğrenci kendi dinine göre aynı dine sahip bir eğitimci tarafından verilen din eğitimi alma hakkına sahiptir. Endonezya'da din eğitimi, devlet tarafından ve/veya yürürlükteki yasaya göre aynı dine mensup herhangi bir kurum tarafından verilebilmektedir. Örgün eğitim ve yaygın eğitim yoluyla yürütülebilen din eğitimi, öğrencileri dini değerleri anlayan ve uygulayan ve/veya dini çalışmalarda uzmanlık kazanan topluluk üyeleri olmaya hazırlama işlevine sahiptir (MoEC, 2018, s. 12).

Endonezya'da üç çeşit dini okul bulunmaktadır: medrese, pesantren ve İslami Okul (Sekolah Islam). Dini okullarının yönetiminin sorumluluğu Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile Din İşleri Bakanlığı arasında paylaştırılmıştır. Ulusal eğitim sistemi içindeki tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın oluşturduğu müfredata tabi iken geleneksel dini okullar olan pesantren ve medrese istisnaî olarak Din İşleri Bakanlığı'nın gözetimindedir (Tayeb, 2018, s. 47). İslami Okul (Sekolah Islam), Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın müfredatına tabi olmasına rağmen İslami konuları ve genel eğitimi bir arada veren bu müfredat Din İşleri Bakanlığı tarafından incelenmek ve onaylanmak zorundadır (Tayeb, 2018, s. 48).

20/2003 sayılı kanuna göre Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan), ulusal eğitim sistemini yönetmekle sorumludur. Bakanlık, eğitim kalitesinin sağlanması için merkezi düzeyde eğitim politikalarını ve ilkeleri belirlemektedir (MoEC, 2016a, s. 24). Anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim politikalarının oluşturulması, örgütlenmesi ve uygulanmasının sağlanması, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin öğretim kalitesinin gelişmesi için politikaların

uygulanması, Bakanlığa bağlı tüm örgütlere yönetsel yardım ve destek sağlayarak faaliyetlerin yerine getirilmesi için koordinasyon sağlanması, teknik rehberlik ve eğitimin denetlenmesi Bakanlığın görevleri arasında yer almaktadır (MoEC, 2016a, s. 24).

Merkezi düzeyde yer alan Eğitim Kurulu, bağımsız bir organ olarak tavsiye verme ve yol gösterme, personel, bina ve ekipman desteği sağlama ve ulus, il, ilçe düzeylerinde hiyerarşik bir ilişkiye girmeden gözlem yapma yetkilerine ve görevlerine sahiptir. İl yönetimleri, ilçeler arasında eğitimin koordinasyonunu sağlamak, eğitim personelini geliştirmek ve temel ve orta öğretim konusunda eğitim tesisleri ve ekipmanları sağlamakla yükümlüdür (MoEC, 2016a, s. 24). İlçe yönetimi ise temel ve orta öğretimi SBM yaklaşımına göre yönetmektedir. SBM yaklaşımına uygun olarak okulların bünyesinde Okul Komitesi bulunmaktadır. Okul Komitesi ya da İslami Okul Komitesi, bağımsız bir organ sıfatıyla kendi yetki alanı içindeki okulları gözlemleyerek onlara tavsiye verme ve yol gösterme, personel, bina ve ekipman desteği sağlama gibi yetki ve görevlere sahiptir (MoEC, 2016a, s. 19).

Merkezi yönetim ile il ve ilçe yönetimlerinin müfredat hazırlama görevi de bulunmaktadır. Buna göre müfredat, her eğitim kurumunun türü ve seviyesine uygun olarak, çocukların gelişim aşamalarını ve yerel koşulları dikkate alarak ulusal eğitim hedefine ulaşmak için tasarlanmaktadır (IBE-UNESCO, 2011). Temel ve orta öğretim okulları için müfredat, ulusal ve yerel içerikten oluşmaktadır. Ulusal içerik merkezi yönetimin gözetiminde Müfredat Geliştirme Merkezi tarafından; yerel içerik ise il ve ilçe düzeyinde, Müfredat Geliştirme Merkezi'nin hazırladığı rehberlere uygun olarak geliştirilmektedir (IBE-UNESCO, 2011).

Endonezya'da merkezi yönetimin, bölgesel otoritelerin, okulların ve bireylerin uyması gereken eğitim standartları Ulusal Eğitim Standartları Ajansı (Badan Standar Nasional Pendidikan) tarafından belirlenmektedir. Bu standartlar, mezuniyet

yeterlilikleri, eğitim içeriği, eğitim süreci, öğretmen ve eğitim personeli, altyapı ve tesis, eğitim yönetimi, eğitim finansmanı ve eğitimin değerlendirilmesi standartlarından oluşmaktadır (Felicia & Ramli, 2017, s. 4-5). Standartlar, okulları vizyon, misyon ve amaç oluşturma konusunda yönlendirmektedir: Okullar, amaçlarının ve kaliteyi artırmaya yönelik programlı iyileştirmelerin yer aldığı dört yıllık orta vadeli plan ile öğrencilerin işlerini, müfredatı ve öğrenme aktivitelerini, öğretmenleri ve onların gelişimini, binaları ve altyapıyı, finansmanı ve yatırımı ve topluluk katılımını içeren yönetsel nitelikli yıllık plan hazırlamak zorundadırlar (Vernez, Karam, & Marshall, 2012, s. 9-10).

Endonezya eğitim sisteminin finansmanının *paylaşılan sorumluluk* gereğince merkezi yönetim, bölgesel otoriteler ve toplumun ortaklığıyla sağlanması ve merkezi yönetimden bölgesel otoritelere genişletilmiş gelir paylaşımına dayanan, kullanımı bölgesel otoritelerin takdirine bırakılan genel amaçlı hibelerin tahsis edilmesi 20/2003 sayılı kanunda (m.47) düzenlenmiştir (UNESCO, 2006, s. 42). Merkezi yönetim tarafından tahsis edilen genel ve özel amaçlı fonların dışında yerelleşme yasaları çerçevesinde bölgesel otoritelerin kendi bölgelerindeki ekonomik faaliyetlerden ve doğal kaynaklardan elde edilen gelirlerin yerel düzeyde eğitimin finansmanı için kullanılması 20/2003 sayılı kanun tarafından izin verilen diğer bir finansman biçimidir.

34/2000 sayılı Kanunun belirlediği ilkelerle uyum içinde oluşturdukları vergilerle, sınırlı borçlanma imkânlarıyla ve uluslararası kurumlar tarafından desteklenen eğitim projeleriyle de eğitimin finansmanını sağlayabilmelerine imkân verilmiştir. Merkezi yönetim ve bölgesel otoritelerle ortak sorumluluk üstlenen toplum/yerel topluluk (özellikle ebeveynler ve öğrenciler) tarafından ödenen özel okul ücretleri ya da devlet okullarındaki belirli okul harcamaları (UNESCO, 2006, s. 42-43) toplumun eğitimin finansmanına katkısı olarak belirlenmiştir.

3.3. Amerika Birleşik Devletleri

Siyasal yerinden yönetim yapısı ile öne çıkan Amerika Birleşik Devletleri'nin bu yapılanmasında kıtaya gelişinden sonra yaşadığı iç ve dış (İngiltere) sorunlar etkili olmuştur. Amerika'nın İngiltere'den bağımsızlık sürecinin (devrimin) en önemli yansıması, kolonilerin tek siyasal rejim içinde bir araya gelmelerinin ve bu birlikteliğin İngiltere'den kopmayı sağlaması olmuştur (Moore, 1989, s. 92). Anayasanın hazırlık sürecinde Amerikalıların karşılaştığı en önemli sorun on üç farklı devletin bir bütün halinde bir araya gelmelerini sağlayacak bir çözüm bulmak olmuştur (Davidson, 2017, s. 138). Anayasanın onaylaması sürecinde yapılan tartışmalar iki farklı grubu/görüşü ortaya çıkarmıştır (Nevins & Commager, 2011, s. 165): Bir tarafta güçlü bir federal yönetime odaklanmış ve ekonomik yaşama önem veren federalistler (Hamilton, Madison ve Jay) ile diğer tarafta eyaletlerin daha güçlü olmasını ve kırsal kalkınmayı önemseyen anti-federalistler/cumhuriyetçiler (Jefferson) grubu.[157]

İç Savaş'ın ardından sanayinin baş döndürücü gelişmesi, üretimin artması, dış ticaret ve yeni sermaye sahiplerinin ortaya çıkması gibi yeni gelişmeler meydana gelmiştir (Nevins & Commager, 2011, s. 281). 19. yüzyılda Amerika, üretimin artması ve rasyonelleştirilmesi yoluyla çok paranın kazanıldığı bir kapitalist ekonomi haline gelmiştir (Hobsbawm, 2012, s. 161). Teknolojinin gelişmesi ve zenginliğin artması işçiyi ve çiftçiyi olumsuz etkilerken toplumsal yapıda da sıkıntılı bir dönemi başlatmıştır. Modern Amerika'nın oluşum döneminde Amerika Birleşik Devletleri'nin İspanya ile yaptığı savaş, dünya siyasetinde daha fazla aktif olmasının yolunu açmıştır.[158]

[157] Kamusal ayrıcalıklara sahip bir banka ve düzenli mali gelir sağlayan bir vergi sistem kurmak isteyen federalistler, kamu düzenini sağlayabilen güçlü bir yürütmenin varlığından yana iken anti-federalistler "özgür ve eşit, emekleriyle yaşayan, kimseye bir şey borçlu olmayan, dürüst, huzur içindeki küçük mülk sahiplerinin demokratik toplumu"nu oluşturmak niyetindedirler (Rémond, 2016, s. 40-41).

[158] Şöyle ki, Monroe Doktrini ile dünya siyasetinin dışında kalan ABD, İspanya ile yaptığı savaştan sonra ve Çin'e yönelik *Açık Kapı Politikası* ile uluslararası sorunlara daha fazla müdahale eder hale gelmiştir.

Sanayinin aşırı büyümesi ve aşırı üretim karşısında tüketimin yetersiz kalması Amerikan ekonomisini ağır bir bunalıma sürüklemiştir. Devletin *laissez faire* politikası, zenginliğin belirli bir kesimin elinde toplanması ve işçilerin, çiftçilerin ve memurların bu zenginlikten yararlanamaması, ve işsizlik 1929 ekonomik bunalımını tetiklemiştir. Bunalıma çözüm olarak sunulan New Deal programı amacına büyük ölçüde ulaşıp toplumsal düzen yeniden inşa edildiğinde Amerika, II. Dünya Savaşı'na ve *dünya hakimiyeti*ne hazırlanmıştır.

Amerika II. Dünya Savaşı'na aktif olarak katılmış ve sanayisini, dolayısıyla ekonomisini önemli ölçüde geliştirmiştir. İzolasyon politikasını terk edip uluslararası alanda güçlü konum elde etmeyi amaçlayan Amerika, savaştan sonra kendisine bir düşman yaratarak ülke içi ve uluslararası gündemi bu düşmanla şekillendirmiştir. Anlaşılacağı üzere komünizm/komünistler Amerika'nın Soğuk Savaş döneminde tek düşmanı olmuş ve ülkenin politikaları bu düşmana göre şekillenmiştir. Sovyetler Birliği ile her alanda girişilen mücadele ve her an sıcak çatışmaya dönüşebilecek gerginlikler Soğuk Savaş döneminin bir yönünü oluşturmuştur. Bu dönemde Amerika, II.Dünya Savaşı'ndan yeni çıkan ya da savaştan etkilenen ülkelere askeri ve ekonomik yardım sağlayarak Sovyetler Birliği'ne karşı nüfuzunu artırma yoluna gitmiş ve küresel yayılmacılığa meşru zemin hazırlamıştır.

1950-1970 yılları arasında sermaye sahipleri ile emekçiler arasında oluşan uzlaşmanın korunması için "devlet gücünün piyasa süreçleriyle birlikte, gerekirse piyasa süreçleri içinde hatta piyasa süreçleri yerine geçerek serbestçe kullanılması gerektiği" (Harvey, 2015, s. 18) bu dönemi betimleyen bir yaklaşım olmuştur. Sermaye sahiplerinin sabit maliyetlerinin yükselmesi ve aksine karlarının düşük seyretmesi 1970'li yıllardan itibaren devletin piyasa mekanizması içindeki ağırlıklı rolünün tartışılmasına yol açmıştır. Bunun yanında Amerikan'ın bu yıllarda yaşamış olduğu ekonomik durgunluk ve yüksek enflasyonun çözümü olarak ekonominin

serbestleştirilmesi (özel olarak monetarist politikaların uygulanması) gösterilmiştir. Devletin ekonomi ve toplumdaki rolünün ise azaltılarak bu serbestleşmenin gerçekleştirilmesi ekonomistler -örneğin Şili'de de benzer görüşleri savunan Milton Friedman- tarafından tavsiye edilmiştir. Ronald Reagan'ın Başkan seçilmesiyle birlikte bu öneriler hayat bulmuş ve Amerika'da devletin, ekonominin ve toplumun *yeniden yapılandırılması* neoliberal yaklaşım doğrultusunda gerçeklemiştir.

Sovyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmasıyla Amerika Birleşik Devletleri, neoliberal yaklaşımın önerilerinin uygulayıcısı ve savunucusu olarak dünya üzerinde 'süper güç' konumuna yükselmiştir. Sahip olduğu ekonomik, askeri ve küresel gücün etkisiyle dünya genelinde ülkelerin siyasal, sosyo-ekonomik ve yönetsel yapılarını değiştirmek için çaba göstermiştir. Ülke içinde ise sermaye sahiplerinin sıkıntıya girdiği durumlarda bunu aşmak için devlet işleyişini ve ekonomik düzenini her defasında yeniden biçimlendiren bir davranış içine girmiştir.

3.3.1. Amerika Birleşik Devletleri'nin Siyasal ve Yönetsel Yapısı

Yukarıda anlatılan tarihsel bilgiler ışığında Amerika Birleşik Devletleri'nin *sui generis* siyasal, yönetsel ve sosyo-ekonomik örgütlenmeye sahip olduğu görülmektedir. Bu örgütlenme tarzı Amerika'nın zaman içinde edindiği uluslararası güç ve konum ile hem örnek alınmış hem de Amerika'nın yayılmacı politikaları ile yaygınlaştırılmıştır. Siyasal, yönetsel, sosyo-ekonomik kavramlar, olgular, yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış ve yaygınlaştırılmıştır. Amerika, Anglo-Sakson bir ülke olarak pek çok yeniliğe ve değişime kaynaklık etmiş; bu değişim ve yenilik işletmeci (managerialist) nitelikli olmuştur. Aynı süreçler yine kendine özgü yapılanması olan eğitimde de görülmüştür.

A.B.D'nin tarihsel süreçleri de incelendiğinde sorunlara yaklaşımının pratik ve pragmatik olduğu görülebilmektedir. Bu anlayış, ülkenin siyasal, yönetsel ve sosyo-ekonomik örgütlenmesini biçimlendirmiştir. Bunun bir yansıması olarak işletmeci

yaklaşım özel sektörden devlet ve toplum bünyesine aktarılmıştır. Sorunlara bu çerçevede yaklaşılmış ve bu yaklaşımın Anglo-Sakson olmayan ülkelerde de uygulanması için çaba gösterilmiştir.

3.3.3.1. Denge ve Denetleme Üzerine Kurulu Başkanlık Sistemi

Amerika kıtasındaki koloniler, bağımsız devletler olarak egemenliklerinin bir kısmını devretmek suretiyle üstlerinde bir federal devlet yapısının oluşması yönünde iradelerini beyan etmişlerdir. Bu federal örgütlenme, egemenliklerini devreden devletlerin (eyaletlerin) önceden var olan tüm haklarının korunması ve her iki yapının da birbirlerine karışmaması şartıyla oluşmuştur. Bu doğrultuda federal devlete ulusun genelini ilgilendiren yetki ve görevler bırakılırken bunun dışında kalan yerel konular eyaletlerin yetki ve görev alanında kalmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere Amerika Birleşik Devletleri'nin siyasal ve yönetsel örgütlenmesi federal devletin ve eyaletlerin asli unsurlar olduğu bir yapıyla gerçekleşmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri, kuvvetler ayrılığı ilkesinin sert biçimde uygulandığı ve başkanlık sisteminin istikrar getirdiği tek ülke olarak kabul edilmektedir. ABD, 1787 Anayasası'nın kabulünden itibaren Başkanlık Sistemi ile yönetilmektedir. Başkanın güçlendirilmiş yetkilerle donatılarak tek başına ulusun temsilini ve birliğini sağladığı bir yürütme mekanizması, sisteme özünü vermektedir. Her ne kadar anayasayı yazanlar İngiltere ile yaşadıkları deneyim nedeniyle başlarında bir kral istemese de bir kişiye güçlü yetkiler vererek yürütme işlevinin yerine getirilmesini sağlamışlardır. Fakat yürütmenin başındaki kişinin keyfi davranışlarını ve sınırsız güç kullanımını engellemek için yasama ve yargı organlarının da içinde yer aldığı denge ve denetleme yapısı kurmuşladır.

Anayasayı yazanların kuvvetler ayrılığı ilkesine dayanarak oluşturmuş olduğu ve bugün de geçerli olan yasama, yürütme ve yargı şeklindeki üç erk ülkenin siyasal ve

yönetsel yapısını yönlendirmektedir. *Yasama* erki, yani Kongre, Temsilciler Meclisi ve Senato'dan oluşmaktadır. Nüfus kriterine göre seçilen üyeler Temsilciler Meclisi'ni oluştururken, her eyaletten iki senatörün seçildiği Senato eşit temsil ilkesine göre yapılandırılmaktadır. Yasa önerme yetkisi, sadece Kongre üyelerine aittir[159] ve bir önerinin Başkanın onayına gidebilmesi için Temsilciler Meclisi'nde ve Senato'da uzlaşmayla kabul edilmesi zorunludur. Kongre, impeachment mekanizmasını çalıştırarak Başkan dâhil tüm federal görevlileri vatana ihanet ve rüşvet gibi ağır bir suçun işlendiği gerekçesiyle Temsilciler Meclisi aracılığıyla suçlayabilmekte ve Senato tarafından yargılayabilmektedir (Alkan, 2013, s. 36).

Senato tek başına Başkan'ın yaptığı atamaları (Yüce Mahkeme üyeleri, federal hâkimler, büyükelçiler ve çok sayıda federal görevli gibi) ve uluslararası antlaşmaları onaylamaktadır. Kongre, pek çok bakımdan güçlü yetkilere sahiptir: Bütçeyi onaylamak, vergi koymak, borçlanmak, para basmak, silahlı kuvvetler oluşturmak, mahkemeler kurmak, savaş ilan etmek, iç ve dış ticarete yönelik düzenlemeler yapmak. Bu yetkiler arasında bütçe, Başkan'ın politikalarına yön verme ve yürütme faaliyetlerini etkileme bakımından Kongre'nin sahip olduğu en güçlü araçtır (Kuzu, 2012, s. 24).

Yürütme erki, ülkenin birliğini temsil etme ve devletin başı olma sorumluluğu yüklenen Başkanın şahsında somutlaşmıştır. İki dereceli seçimle[160] dört yıllığına en çok iki dönem için seçilen Başkan'a yürütme faaliyetlerinde kendisiyle aynı anda seçilen Başkan Yardımcısı yardım etmektedir. Ayrıca federal devletin yasalarının uygulanması ve yönetimi konusunda Kongre tarafından oluşturulmuş (usemb-ankara.org.tr) bakanlık (department) örgütlenmesi için Başkan, bakanlar (secretary) atayabilmektedir. ABD Başkanlık sisteminde, Parlamenter sistemdekine benzer şekilde hükümet ya da Bakanlar

[159] Başkan'ın yasa önerisi sunamamasının sebebi sistemi oluşturan önderlerin devleti "negatif edim yükümüyle (karışmama-dokunmama)" kurgulamalarıdır (Özsoy Boyunsuz, 2017, s. 74).

[160] Öncelikle Başkanı seçecek olan ikinci seçmenler her eyaletin kendi sınırlarında halk tarafından seçilmektedir. Başkanı seçecek olan seçmenler, her eyaletin Kongre'deki temsilci sayısına (Temsilciler Meclisi ve Senato'daki toplam sayı) eşit seçmen ile Başkan seçimine katılmaktadır. Bu seçmen grubunun mutlak çoğunluğu Başkan'ın seçilmesi için yeterlidir (Dereli, 1998, s. 40).

Kurulu örgütlenmesi bulunmamaktadır. Kongre'ye karşı siyasal sorumluluğu olmayan fakat Başkan'a karşı sorumlu olan bakanlar danışma işlevi görerek Başkan'ın yürütme aracı olarak görev yapmaktadırlar (Kuzu, 2012, s. 22).

Başkan'ın Kongre'yi feshetme yetkisi olmadığı gibi Kongre de Başkan'ı siyasal olarak sorumlu tutamamaktadır (Eroğul, 2016, s. 114). Dolayısıyla yürütme organı meşruluğunu yasama organından almamaktadır (Alkan, 2013, s. 28). Başkan, silahlı kuvvetlere başkomutanlık yapmak, kamu görevlilerini atamak, Kongre'ye mesaj göndermek, Kongre'yi ya da meclislerden birini toplantıya çağırmak, yasaları uygulamak ya da veto etmek gibi görevlere sahiptir. Anayasa'da yer almamakla birlikte Başkan yönetsel faaliyetler için düzenleyici işlemler (başkanlık kararnamesi) yapabilmektedir.

ABD'de yargı düzeni hasımlı sistem (jüri önünde tartışma) ve Anglosakson içtihat hukukuna (hakimin hukuk yaratması) dayanmaktadır (Zoroğlu Emed, ve diğerleri, s. 11). *Yargı* erki, federal devlet düzeyinde anayasada yer alan Yüce Mahkeme ve Kongre'nin kurma yetkisine sahip olduğu alt mahkemeler tarafından kullanılabilmektedir. Yasaların anayasaya uygunluğunu denetleme ve (isteğe bağlı) temyiz yetkilerine sahip olan Mahkeme'nin üyeleri Başkan tarafından Senato onayı alınarak atanabilmekte ve ömür boyu güvenceli olarak çalışabilmektedirler. Yüce Mahkeme, anayasadan, federal yasalardan ve ABD'nin taraf olduğu uluslararası antlaşmalardan kaynaklanan, eyaletler arası anlaşmazlığa yol açan, bir eyaletin başka bir eyaletin vatandaşına karşı açtığı davaları birinci derece mahkemesi ya da temyiz mahkemesi olarak çözümleyebilmektedir (Eroğul, 2016, s. 124).

3.3.3.2. Eyaletler ve Yerel Yönetimler

Amerikan anayasası, ulusal birliği sağlamak ve federal devleti güçlendirmek adına eyaletlerin kendilerine özgü haklarına ve egemenliklerine dokunmadan birtakım yetki

ve görevleri federal yönetime bırakmıştır.[161] Kıta üzerinde asıl örgütlü iktidarlar eyaletler olduğu için kurulu düzenin bozulmaması ve devamının sağlanması bu örgütlenme tarzının benimsenmesine yol açmıştır. Anayasada yapılan 10.değişikliğe göre federal yönetime sayma yoluyla bırakılan yetki ve görevlerin dışındaki alanlar eyaletlerin düzenleyeceği alanlar olarak belirlenmiştir. Federal yönetime ait yetki ve görevler, dış ilişkilerin yürütülmesi, savunma, ülke geneline yönelik düzenlemeler yapılması ve yeni eyaletlerin kabul edilmesi gibi ulusal niteliklidir.

Eyaletler,[162] kendi sınırları içinde cumhuriyetçilik ilkesini benimsemek ve ulusal yasalar ile anayasaya aykırı olmamak kaydıyla istediği şekilde örgütlenebilmekte ve yasal/yönetsel düzenlemeler yapabilmektedirler. Eyaletler, eğitim, sağlık, ticaret, güvenlik gibi kamusal hizmetlerin yerine getirilmesinde tam yetkili ve görevlidir. Her eyalet, kendine özgü anayasa ile örgütlenme biçimi eyaletlere göre değişen yasama, yürütme ve yargı organlarına sahiptir. Eyaletin başında seçimle göreve gelen (iki ya da dört yıl süreyle) ve geri çağırma (*recall*) yöntemiyle görevden uzaklaştırılabilen valiler bulunmaktadır. Eyaletin günlük işlerinin yerine getirilmesi, kamu hizmetlerinin yürütülmesi ve yasaların uygulanması valinin görevidir. Çoğu eyalette valiler, bütçe hazırlama, yasa önerisinde bulunma, kabul edilen yasaları veto etme ve eyalet kamu görevlilerini atama yetkilerine sahiptir (Ömürgönülşen & Zengin, 2020, s. 385).

Eyaletlerde -Nebraska hariç- yasama organı, iki farklı birimden oluşmaktadır (Çam, 2000, s. 138). Başlıca görevleri arasında yasaların uygulanması, eyalet bütçesinin onaylanması, kamu görevlilerinin atama işlemlerinin onaylanması ve valinin faaliyetlerini denetleme yer almaktadır (Çelik, 2016, s. 70). Eyalet yargı düzeni, federal yargı düzeni içinde yer almamaktadır. Eyaletin yargı yetkisi içindeki davalar, eyalet

[161] Oktay Uygun, federal yönetim ve eyaletler arasındaki (yerel yönetimler de dahil) görev paylaşımının kesin çizgilerle ayrılamadığını ve bu nedenle bütün kamu hizmetlerine ülke genelinde tüm yönetimlerin katıldığını belirtmektedir (Uygun, 2007, s. 58).

[162] Her eyaletin örgütlenme biçimi ve topluluk yaşamı kendi anayasalarına göre farklılık gösterdiği için eyaletlere ve yerel yönetimlere ilişkin burada aktarılan bilgiler, istisnalar olmakla birlikte mevcut işleyişten çıkarım yapılabilen genel bilgilerdir.

yönetimleri tarafından oluşturulan, hâkimlerini halkın seçtiği ya da valilerin atadığı mahkemeler tarafından görülmektedir. Eyalet mahkemeleri, federal anayasayı dikkate alarak eyalet yasalarının uygulanmamasına karar verebilmektedirler (Zoroğlu Emed vd., s. 8).

Eyaletlerde örgütlenen ve eyaletlerin kamusal hizmetlerinin yerine getirilmesine yardımcı olan yerel yönetimler (local governments), il, belediye, kasaba, özel amaçlı yönetimler [özel (bölge) yönetimleri ve okul (bölgesi) yönetimleri] şeklinde ayrılmıştır. Anayasa'da yerel yönetimler ifadesi geçmediği için, başka bir deyişle Anayasa sadece federal ve eyalet yönetimlerini düzenlediği için yerel yönetimler tali yönetimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Asli unsur olan eyalet yönetimleri, yerel yönetim birimleri oluşturarak ve kendi yetkilerini bu birimlere devrederek eyalet genelindeki kamu hizmetlerinin yürütülmesini sağlamaktadır.

Eyaletlerin yönetsel olarak alt birimi olan ve eyalet meclisleri tarafından kurulan iller (county), eyalet yasalarında açıkça belirtilen yetkilere sahip olmakla birlikte eyaletlerin geniş denetimine tabidirler (Ömürgönülşen & Zengin, 2020, s. 392-393). İl yönetimlerinin ülke genelinde tek bir örgütlenme tarzı bulunmamakla birlikte genel olarak birbirleriyle benzeşen yapılardan bahsetmek mümkündür. Kendi görev ve yetkisi dâhilinde düzenleyici işlemler yapabilen ve mali kararlar alabilen, *yasama ve yürütme* işlevleri bulunan il meclisleri, kamu görevlilerinin atanması, arazi ve imar faaliyetleri, kamu düzeninin korunması, vatandaşların günlük işleri, imzalanacak anlaşmalarda ilin temsili, il mallarının yönetimi gibi yetkileri ve görevleri bulunmaktadır (Ömürgönülşen & Zengin, 2020, s. 393).

Diğer bir yerel yönetim birimi olan belediyeler (*municipality*), eyaletlerin yetki ve denetim alanı içinde kurulabilmekte ve kuruluş amacı, hak, görev ve yetkileri, ayrıcalıkları ve yönetim biçimleri eyalet tarafından verilen bir yetki belgesinde açıkça belirtilmektedir (Sobacı & Köseoğlu, 2016, s. 26). Çünkü belediyeler üzerinde

eyaletlerin gücü *üstün ve aşkın*dır: Eyaletler, halkın isteği doğrultusunda belediyeleri kurabilir, değiştirebilir, bölebilir ya da onların varlığına son verebilir[163] (A.E.S, 1982, s. 695). Yönetimin halka en yakın birim olması ve her yerel topluluğun kendi iradesiyle yerel hizmetleri yerine getirmesi ilkesine dayanan özerk belediyecilik düşüncesi (Keleş, 2006, s. 41) ile eyaletler belediyelere anayasa yapma yetkisi dahi vermektedir. Bu yetkiyle belediyeler, diğer yerel yönetimlerden daha fazla ve çeşitli kamu hizmeti (altyapı, çevre temizliği, trafik, kent planlaması, mezarlık, park ve bahçeler, polis ve itfaiye) sunabilmektedir (Gül, 2013, s. 31).

Amerika'nın orta-kuzey bölgesindeki bazı eyaletlerde yer alan ve illerin alt bölümleri olan (Eroğul, 2016, s. 139) kasabalar (town/township), Amerika'nın kırsal topluluklarına hizmet veren ve bir şekilde doğrudan demokrasi uygulamalarıyla kendi kendini yönetebilen geleneksel yerel yönetim birimidir. Kasaba, görevlerini (altyapı, yol yapımı ve onarımı, çöp toplama, itfaiye, polis ve kent planlaması) yerine getirirken karar alma ve yürütme işlevlerine ve vergilendirme yetkisine sahip olan bir yönetim kurulu aracılığıyla yönetilmektedir (Gül, 2013, s. 34).

Özel amaçlı yerel yönetimler (special-purpose local governments), bir kamu hizmetinin (okul yönetimi, su ve kanalizasyon, yangınla mücadele, çevre kirliliğini önleme, doğal kaynakların korunması, ulaşım) yerine getirilmesi için kurulan ve özerklik ilkesinden yararlanan oluşumlardır (Ömürgönülşen & Zengin, 2020, s. 398-399). Varlığı eyalet anayasasına dayanan bu birimler, kamusal hizmetleri yerine getirmek için vergilendirme, fiyat belirleme, personel alma ve borçlanma yetkilerine sahiptirler (Gül, 2013, s. 35). Bir özel amaçlı yerel yönetim birimi olan okul bölgesi yönetimleri (school districts)[164] özerkliğe sahip olarak SBM yaklaşımı doğrultusunda sadece eğitim hizmeti vermektedir. Karar ve yürütme organı ile personel ve mali

[163] Bu durum, Dillon kuralı (Dillon's rule), ile hukukileşmiştir. Kural, yerel yönetimlerin yetki ve sorumluluklarının sınırlı olduğunu ve eyaletlerden kaynaklandığını ifade etmektedir.
[164] Amerika'nın eğitim sistemi anlatılırken bu birime ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

kaynaklara sahip olan özel bölge yönetimleri (special districts) ise yerel halkın talebi üzerine bir kamu hizmetinin, eyalet yasalarına bağlı kalınarak, yerel yönetimler tarafından ya da eyaletlerin kendi aralarında yaptığı anlaşmalarla kurulabilmektedirler (Ömürgönülşen & Zengin, 2020, s. 398).

3.3.2. Amerika'nın Kısa Eğitim Tarihi

Kolonilerin kıtaya yerleşmesinden itibaren toplulukların eğitim ihtiyacı ve İngiltere'den ayrı bir eğitim yapılanması gereksinimi Amerika'nın bugünkü eğitim sistemini biçimlendirmiştir. Koloniler döneminde eğitimde aile, topluluk ve kilise ön planda olmuştur. Eğitimin örgütlenmesi okul öncesi ve ilkokul düzeyinde dini karaktere sahipken orta öğretim için özel kişilerce kontrol edilen, ücretli ya da halkın katkılarıyla finanse edilen akademiler ortaya çıkmıştır (Button & Provenzo, 1989, s. 46). Kuzeyde koloniler okullaşma yönünde planlamalar yaparken güneyde eğitim evlerde özel öğretmenler tarafından verilmiştir.[165] 18.yüzyılın ikinci yarısında insanların, kitapların ve fikirlerin etkileşimi hızlandıkça, kolonilerin ve kilisenin etkileri zayıflamıştır (Urban & Wagoner, 2014, s. 50). Püriten insanların oluşturduğu topluluğun heterojenleşmesi dinin toplumsal etkisini zayıflatmış ve bireysel hırsları peşinde koşan insanların artmasına yol açmıştır. Koloniler döneminde insanlar, eğitime, birliği (unum) sağlamak için bir misyon yükledilerse de çok sayıda insanın (pluribus) bir arada uyum içinde eğitim almak zorunda olması bir toplumsal gerçeklik olarak kendini her defasında hissettirmiştir (Butts, 1978, s. 26). Koloniler döneminin başlangıcında eğitim, genel kabul görmüş dini, felsefi, siyasal ve toplumsal düşünceler ile şekillenmişken bu dönemin bitişinde eğitimin daha liberal, laik, bilimsel, faydacı, insani ve demokratik olması gerektiği yüksek sesle dile getirilmiştir (Butts & Cremin, 1956, s. 65).

[165] İç Savaş sonucunda ekonomik ve toplumsal örgütlenmesi ciddi şekilde bozulan güneyde *eğitimin canlanması* ancak yeni yüzyılda başlayabilmiştir. Güneydeki koloni önderlerinin bu yapıyı düzeltmek için eğitim alanında önemli reformlar yapmaları gerekmiştir (Urban & Wagoner, 2014, s. 118).

Bağımsızlığın ve yeni bir ulus olmanın heyecanı, eğitimin Amerikan ulusal kimliğinin oluşmasında en önemli araç olarak görülmesine neden olmuştur. Cumhuriyetçi ruha sahip bireylerin yetiştirilmesi düşüncesiyle eğitimin siyasal yönü öne çıkarılmıştır. Ayrıca özgürlüğün korunması için eğitim önemli görülmüştür. Kuzey ve orta kolonilerde yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenmenin ve göçün bir yansıması olan ortak okullar (common schools) kurulmuştur. Okullaşmanın yaygınlığı ve erişilebilirliği, eğitim kurumlarının çeşitliliği ve her seviyedeki eğitim kurumlarının kontrolünün halkta olması, İngiltere'den alınan kültürün Kıta'ya hızla aktarılması ve dönüşümü ve nihayetinde Amerikalılaştırılması, yerli Amerikan değerlerinin ve kurumlarının ortaya çıkması bağımsızlık sonrası eğitimin belirgin özelliklerini oluşturmuştur (Ergün, 2019, s. 227).

19.yüzyıla ortak okul yapılanması damgasını vurmuştur.[166] Amerika'da ilk büyük okul reformu olarak adlandırılan 1830-1860 arası dönem aynı zamanda eyaletleri kapsayan fakat ülke genelinde bir ulusal eğitim sistemi oluşturmanın başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Ergün, 2019, s. 247; Button & Provenzo, 1989, s. 93). Eğitim, bu dönemde toplumsal düzenin ve istikrarın korunması ve bireyin eğitimi ile kişisel gelişimi için bir araç olarak görülmüştür (Button & Provenzo, 1989, s. 104). Temelde cumhuriyetçilik, Protestanlık ve kapitalizmin değerlerini yansıtan ortak okul hareketi (Urban & Wagoner, 2014, s. 93), toplumu heyecanlandıran birtakım fikirleri gündeme getirmiştir: Okulların ücretsiz ve herkese açık olması, mezhep ayrılıklarından kaçınması, farklı etnik ve kültürel yapılardaki çocukları eğitmek için hoşgörülü olması, halkın iyiliğini artırması ve bireyleri yaşamlarında başarılı kılması.

[166] Ortak okul hareketi Horace Mann'in çabalarıyla yaygınlaşmıştır. Demokratik bir toplumda, eğitimin, iyi eğitilmiş öğretmenler aracılığıyla, özgür ve evrensel, dini ve siyasi etkiden arınmış, demokratik usullerle yürütülmesi gerektiğine inanan Horace Mann (britannica.com, 2020) ve eğitim alanında onun kadar etkili olan Henry Barnard'ın çabalarıyla ülke genelinde resmi bir eğitim yapısı kurulması için çalışmalar yapılmıştır. Massachusetts eyaleti senatörü olarak görev yapan Horace Mann, Prusya eğitim sistemini inceleyerek bu eğitim sisteminin çok başarılı olduğunu ve Amerika'ya uygulanabileceğini düşünmüştür.

Halk, kilise ve topluluk etkisiyle eğitim işlerini federal yönetime bırakmadan kendi toplulukları veya kurumları çerçevesinde çözmek istemiş ve yönetimde bölge sistemini (district system) kurmuştur (Ergün, 2019, s. 239). Eyaletlere toprak hibe edilerek ilk federal eğitim yardımı yapılmış ve eyaletler kendi sınırlarında okul fonları kurarak ve geniş arazileri eğitim için ayırarak eğitimi düzenlemeye çalışmıştır. Okullar, eyaletler ve oluşturdukları yerel yönetimler yönetilmiş ve federal yönetim tarafından kontrol edilmeye başlanmıştır. 19. yüzyılın sonlarında eyaletlerde görülen merkezileşmiş okul sistemi, eğitim örgütlenmesinin başında gözetleyen ve altındaki kişilerin her şeyinden sorumlu olan tek bir kişiye ihtiyaç duymuştur (Urban & Wagoner, 2014, s. 132). Tüm eyaletlerde müfredat işlerinden okulların günlük işlerine ve yönetilmesine, müdürlerin ve öğretmenlerin denetlenmesine kadar bütün işlerden sorumlu bir eğitim şefi (superintendent) görevlendirilmiş ve bu şefler, okullar hakkında federal yönetime rapor vermiştir.

Amerika, 20.yüzyıla eyaletlerin ve yerel yönetimlerin yaşamış olduğu eğitime ilişkin merkezileşme-yerelleşme gerilimi ile girmiştir. Yerel yönetimler, eyaletlerin eğitime müdahalesini doğru bulmamış; eyaletler de yerel yönetimlerin faaliyetlerinden veya başarılarından memnun olmamıştır (Butts & Cremin, 1956, s. 429). Kamusal eğitimin ücretsiz ve evrensel niteliklerini koruması için onu yerel topluluklara bırakmak yerine demokratik bir merkeziyetçilikle yetkinin eyaletlerde toplanmasının doğru olduğu düşünülmüştür (Butts, 1978, s. 84).

19.yüzyılın son on yılı ve 20.yüzyılın ilk yirmi yılında gerçekleştirilen eğitim reformları, Amerikan toplumunu modern bir sanayi toplumunun ihtiyaçları ile uyumlu olacak şekilde işleyen bir birim haline getirme hareketinin bir parçası olmuştur (Urban & Wagoner, 2014, s. 145). 1920'li yıllarda okullar, kamusal yönüyle toplumun bir parçası olarak kabul edilmiştir. Eğitim toplumun pek çok kesimine hitap eden bir konuma gelmiştir. Kamusal eğitim ücretsiz, evrensel, laik, zorunlu ve ortak okul

biçiminde toplumda yerleşmiştir (Butts, 1978, s. 265). Büyük Bunalım döneminde eğitim, New Deal politikaları için önemli bir rol üstlenmiştir. İşsizlikle mücadele için oluşturulan kurumlar, eğitim sistemini desteklemek için tasarlanmış eğitim programlarına mali destek sağlamıştır.

1950'lerde kamu okullarının rolü toplumsal eşitsizlikleri kaldırmak, bu yönde hizmetler sunmak ve ulusal kalkınmayı sağlamak şeklinde genişletilmiştir (Ergün, 2019, s. 343). Mevcut eğitim sisteminin yeni toplumsal yapının ve kültürün taleplerini karşılamakta yetersiz kaldığı düşünülerek alternatif çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Button & Provenzo, 1989, s. 208-209). Bu dönemde pek çok okulda iyi vatandaşlık eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. Bunun temel amacı, okullarda yıkıcı ve radikal olmayan, demokrasinin ilkelerini ve serbest piyasanın değerlerini destekleyen eğitim verildiğini ülke içinde ve dışarıda (Sovyetlere karşı) anlatmak olmuştur (Butts, 1978, s. 387). Liselerin zorunlu hale gelmeye başladığı 1950'li yılların ortalarına kadar eğitimin yönetiminde Taylorizm hâkim olmuştur. Rasyonellik, tarafsızlık, verimlilik gibi kavramlar, okul yönetimlerini etkilemiştir. Öğrenciler ürün, öğretim süreci emek ve öğretmenler işçiler olarak görülmüştür (Button & Provenzo, 1989, s. 215).

1950'lere kadar Amerika'da hakim görüş, eğitimin eyaletlerin ve yerel yönetimlerin meselesi olduğu yönündeyken (Butts & Cremin, 1956, s. 534), II. Dünya Savaşı sonrasında, eğitime Federal devletin müdahalesi önemli ölçüde artmıştır.[167] Dünyadaki gelişmeler, özellikle Soğuk Savaş, eğitime federal müdahalenin gerekçelerini/bahanesini oluşturmuştur. 1950'lerde devlet, Sputnik füzesinin uzaya fırlatılmasının vermiş olduğu şaşkınlıkla eğitim sistemini bilimsel ve teknik çalışmalar ihtiyacı çerçevesinde gözden geçirmeye başlamıştır.[168]

[167] 1941'deki Lanham Yasası ve 1950'deki Etki Yardımı yasaları, okul bölgelerine ödeme yaparak askeri ve diğer Federal tesislerin varlığından etkilenen topluluklar üzerindeki yükü hafifletmiştir (ed.gov).
[168] Sputnik'in fırlatılmasına cevap olarak 1958'de Kongre'de Ulusal Savunma Eğitimi Yasası (NDEA-National Defense Education Act) kabul edilmiştir. Kapsamlı ilk Federal eğitim mevzuatı örneğini

Amerika'nın kamusal eğitim uygulamasının başarısız olduğu eleştirilerinin gölgesinde 1965 yılında İlk ve Orta Öğretim Yasası (ESEA-The Elementary and Secondary Education Act) yürürlüğe konmuştur. Bu yasa, dezavantajlı çocukların yoksul kentsel ve kırsal alanların sorunlarını çözmeleri için kapsamlı bir dizi Federal Yardım programı başlatmıştır (ed.gov).[169]

1980'li yıllarda ekonomik durgunluk, gelir eşitsizliği, refahın yayılmaması, kültürel çeşitlilik, ayrımcılık, şiddet, eğitimin finansmanı için rekabetin öne çıkması, eğitimin yeniden yapılandırılması sorunları, 1990'lı yıllardaki küresel eğitim gündemine de yön verecek eğitim reformlarını gündeme getirmiştir (Aktaran Ergün, 2019, s. 344). Neoliberal politikaların uygulanmaya başlanmasıyla eğitimde federal devletin rolünün azaltılması ve piyasa aktörlerinin bu alanda faaliyet göstermesi yönünde bir yaklaşım öne çıkmıştır.[170] Eğitim politikası/ideolojisi mükemmellik, seçicilik, üretkenlik, rekabet üzerine kurulmuş olan Reagan (Ergün, 2019, s. 538), eğitimi, öğretmenlerin, ailelerin, toplulukların, okul bölge yönetimlerinin ve eyaletlerin ana sorumluluğu olarak görmüştür. GERM'in finansal odaklı reformlarına ilham kaynağı olacak biçimde, eğitime ayrılan federal bütçede kesinti yapan Reagan,[171] okul bölge yönetimlerinin varlığına rağmen federal fonları yerel yönetimlerden eyaletlere aktararak eğitim alanında eyaletlerin gücünü artırmaya çalışmıştır (Clabaugh, 2004, s. 257).

---

oluşturan NDEA, Amerika'nın Sovyetler Birliği ile bilimsel ve teknik alanlarda rekabet etmesine yardımcı olmak; bireylerin eğitim seviyelerini yükseltmek; ilköğretim ve ortaöğretim okullarında fen, matematik ve yabancı dil öğretimini geliştirmek ve mesleki eğitim vermek için federal destek verilmesini amaçlamıştır (ed.gov).

[169] ESEA, düşük gelirli öğrencilere hizmet veren bölgelerde, ders kitapları ve kütüphanelere kitap yardımı, özel eğitim merkezlerine fon ve düşük gelirli üniversite öğrencilerine yönelik burslar sağlamıştır. Bunun yanında, yasa, ilk ve orta öğretimin kalitesini artırmak için eyalet eğitim kurumlarına federal hibeler sağlamıştır (ed.gov).

[170] Daha fazla bilgi için Reagan'ın başkanlığı döneminde Eğitim Bakanı olarak görev yapmış olan Terrel H.Bell'in yazmış olduğu makale incelenebilir. Bell H.Terrel(1986), Education Policy Development in the Reagan Administration, The Phi Delta Kappan, Vol.67, No.7 pp.487-493.

[171] Reagan, amacının "Eğitim Bakanlığı bütçesini azaltmak değil, aynı zamanda Washington'un istekleri yerine yerel ihtiyaç ve tercihlerin çocuklarımızın eğitimini belirlemesini sağlamak" (Fiske, 1982) olduğunu belirtmiştir.

Eğitimde piyasalaşma çerçevesinde eğitimde rekabetin eksik oluşundan ve bireylerin yeteri kadar tercih hakkını kullanamamasının bireysel ve ekonomik özgürlüğü engellediği düşüncesiyle ebeveynlerin ve yerel toplulukların okullarını özgürce seçebilmeleri için okul seçimi (school choice) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşıma devlet iki farklı şekilde destek vermiştir: Birincisi vergi sistemini düzenleyerek vergi avantajıyla okul seçiminin sağlanması; ikincisi kupon ya da burs yoluyla insanların istediği okulu seçebilmeleri teşvik edilmiştir (Ergün, 2019, s. 361).

Okul seçimi yaklaşımının yansıması olarak uygulamada Mıknatıs Okulları (magnet schools) ve Sözleşme Okulları (charter schools) görülmüştür. Mıknatıs okulları, farklı etnik ve gelir gruplarındaki öğrencileri etkilemek için belirli bir uzmanlık alanında (sanat, bilim, teknoloji, yabancı dil vs.) müfredata sahip olan kamu okullarını; sözleşme okulları ise bir okul bölge yönetiminin, ailenin ya da bir kuruluşun desteğiyle (sponsorluk) ve sözleşmeyle kurulan alternatif bir kamu okulunu ifade etmektedir (Bowman & Kearney, 2011, s. 434). Mıknatıs okullarının doğuşu, ırk ayrımcılığını engelleyerek eğitime eşit erişimin sağlanması düşüncesiyle gerçekleşirken sözleşme okulları ise ailelerin ve okulların eğitim sistemi içerisinde daha fazla söz sahibi olması arayışıyla ortaya çıkmıştır. Her iki okul türü de hiyerarşik sistemin dışında bir arayışın sonucudur (Hesapçıoğlu & Çelebi, 2011). Mıknatıs ve sözleşme okulları arasındaki farklar/benzerlikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

	Mıknatıs Okulları	Sözleşme Okulları
Kamu Okulları Sisteminin Parçası mı?	Evet	Evet
Denetim kime ait?	Okul bölge yönetimi ve okul kurulu	Eyalet ya da okul kurulu, yerel üniversite ve/veya özel kuruluşlar
Eyalet gerekliliklerine uyum	Uyum sağlamak zorundadır.	(Genellikle) Muaftır
Kar amaçlı mı?	Hayır	Evet
Maliyet	Ücretsiz	Ücretsiz

Tablo 10: Mıknatıs ve Sözleşme Okulları Arasındaki Farklar/Benzerlikler[172]

Amerika'nın eğitim faaliyetlerinin Bakanlık seviyesinde yürütülmeye başlandığı[173] bu dönemde 1980'lerin sonları ve 1990'ların başlarında okul düzeyinde hesap verebilirlik ve okulların standartlaşma doğrultusunda yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir. Amerika'da eğitimde standartlaşma uygulamalarının kökeni 1983 yılında Eğitimde Mükemmellik Komisyonu (The National Commission on Excellence in Education) tarafından hazırlanan *Bir Ulus Tehlikede: Eğitim Reformu Zorunluluğu* (A Nation at Risk: Imperative for Educational Reform) adlı rapordur.[174]

Bir Ulus Tehlikede raporu[175], GERM tarafından benimsenen ve küresel olarak yayılan standart temelli eğitim[176] reformunu başlatmıştır. 1989 yılında 50 eyalet valisinin ve Başkan George H.W.Bush'un katıldığı, 2000 yılı için, içerik standartlarını içeren ulusal eğitim hedefleri belirlenmesine dair bir eğitim zirvesi toplanmıştır. 1994 yılında standart temelli reform kapsamında ESEA yasasında eyaletlerin tüm alanlarda ve sınıflarda katı standartlara sahip olmasını düzenleyen bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. 1996 yılında 44 eyalet valisinin ve 50 özel sektör üst düzey

[172] Magnet Schools of America, https://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools (E.T. 30.09.2019) adresindeki tablonun Türkçeleştirilmesiyle elde edilmiştir.
[173] Eğitim Bakanlığı'nın ilk hali 1867'de eyaletlerin etkili okul sistemleri kurmasına yardımcı olmak üzere okul ve öğretim bilgisini toplamak için kurulmuştur.
[174] Rapor, "Ulusumuz tehlikede." diye başlar ve şöyle devam eder: "Bir zamanlar ticaret, sanayi, bilim ve teknolojik yeniliklerdeki tartışmasız öncülüğümüz dünya çapındaki rakipler tarafından ele geçiriliyor… Amerikan halkına, okullarımızın ve kolejlerimizin tarihsel olarak başardıklarından ve Birleşik Devletlere ve halklarının refahına katkıda bulundukları şeylerden ötürü haklı gurur duyacağımızı bildiririz. Toplumumuzun eğitim temelleri, şu anda, ulusumuzun ve halkımızın geleceğini tehdit eden ve artan bir sıradanlık dalgası tarafından aşınmaktadır. Bir nesil önce hayal edilmeyen şeyler gerçekleşmeye başlıyor. Diğerleri kazanımlarımıza yetişiyor ve onları aşıyor." (ed.gov) [Türkçe çeviri yazara aittir].
[175] Rapor, Amerika'nın eğitim krizinde olduğunu, ulusun karşı karşıya olduğu tehlikeleri, çözüm yollarını ve halka ve devlete yüklenen sorumluluğu anlatmaktadır. Bilginin, öğrenmenin ve vasıflı zekânın öneminin vurgulandığı raporda, Amerika'nın küresel rekabet gücünü artırmak ve siyasal nüfuzunu korumak için öğrencilerin beşeri sermayelerinden en üst düzeyde yararlanarak eğitimde mükemmelliği yakalamak ve okulların asgari değil yüksek standartlarda olmasını sağlamak tehlikeli gidişatı durdurmanın çözümü olarak sunulmuştur.
[176] Standart temelli eğitim, öğrencinin eğitim süreci ilerledikçe, öğrenmesi gereken bilgi ve becerilerde uzmanlaştığını ya da bunları anladığını kanıtlayan öğretim, değerlendirme, derecelendirme ve akademik raporlama sistemlerini ifade etmektedir (edglossary.org, 2017).

yöneticisinin katıldığı Ulusal Eğitim Zirvesi (National Education Summit) toplanmıştır.[177]

1965 yılında yürürlüğe giren ESEA yasasının değişmiş ve yenilenmiş hali olan Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın Yasası (NCLB- The No Child Left Behind Act of 2001), Amerikan eğitim sisteminin kriz içinde olduğu, uluslararası rekabet edebilirliğin yitirildiği ve ülke genelindeki farklı gelir ve etnik gruplar arasındaki başarı farkının kapatılması (Klein, 2015) gerekçesiyle hazırlanmış ve yürürlüğe konmuştur. Ders programlarının standartlaştırılması, merkezileştirilmesi ve öğrencilerin ülke genelinde aynı testlerle değerlendirilmesi bu krizin çözümü olarak görülmüştür. GERM'in okuma yazma ve sayısal beceriler reformları çerçevesinde hazırlanan NCLB, 2001'de Kongre'de onaylanmış[178] ve eyaletlere, standartlar, (öğrenci başarısını) değerlendirme ve hesap verebilirlik konusunda işbirliği zorunluluğu getirmiştir[179] (Aktaran Ergün, 2019, s. 573).

2009 yılında Amerika'da 48 eyalet valisi ve eğitim komisyonu yetkilileri her eyaletteki öğrencilerin dünyadaki başarılı öğrencilerin seviyelerine ulaşması ve ortaöğretim sonrası başarı için bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayacak ulusal standartlar geliştirmek için toplanmışlardır (Kendall, 2011, s. 1). Eyalet Ortak Çekirdek Standartları (CCSS- Common Core State Standarts),[180] 2010 yılında İngilizce, edebiyat,

[177] Bu zirvede öncelikli olarak, öğrenciler için yüksek standartlar oluşturulması, bu standartlara uyulup uyulmadığını ölçmek için testlerin hazırlanması ve öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere, öğrencilerin bu standartlara uyması için ödül ve teşvik sağlayan hesap verebilir bir sistemin kurulması kararlaştırılmıştır. 1990 yılında öğrencilerin potansiyellerini tam olarak açığa çıkarmak için eyaletlere ve topluluklara kaynak aktarımını düzenleyen –daha sonra NCLB olarak değişecek- standart temelli Ulusal Eğitim Hedefleri (The Goals 2000: Educate America Act) Kongre tarafından belirlenmiştir.

[178] Yasanın Kongre'de kabul edilmesi Cumhuriyetçiler ve Demokratlar'ın işbirliği ile olmuştur. 2002 yılında Başkan George W.Bush tarafından onaylanarak yürürlüğe girmiştir.

[179] Eyaletlerin yasaya uyma yükümlülüğü bulunmamakla birlikte, uyum sağlamadıklarında Federal fonlardan (Title I) yararlanamayacakları yasada belirtilmiştir. Ailelerin okul tercihini devam ettiren NCLB, eyaletleri kendi standartlarını ve değerlendirmelerini geliştirmek konusunda serbest bıraksa da bunların Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmasını zorunlu kılmıştır. NCLB ve uygulaması, ABD'nin büyük bölümünde okulların, okul bölge yönetimlerinin ve eyaletlerin hesap verebilirliklerini artırarak ilk ve orta öğretim okullarının ve öğrencilerinin performanslarını geliştirmeyi amaçlamıştır (britannica.com, 2019).

[180] Araştırmaya ve kanıta dayalı, açık, anlaşılır ve tutarlı, üniversite ve kariyer beklentileriyle uyumlu, üst düzey düşünme becerileri ile titiz içeriğe ve bilginin uygulanmasına dayalı, mevcut eyalet standartlarının

sanat, sosyal bilimler, tarih, bilimsel ve teknik konular ve matematik alanlarında uygulamaya konulmuştur. CCSS, Amerika'nın küresel rekabet ortamındaki gücünü korumak ya da artırmak için öğrencilerin her sınıfın sonunda "bilmesi ve yapması gerekenleri" öğretmeyi amaçlayan standartlar yoluyla artırması anlamına gelmiştir.

NCLB'nin uygulamada karşılaştığı sıkıntılar üzerine 2015 yılında Kongre'de kabul edilen NCLB'yi değiştiren ve güncelleyen Her Öğrenci Başarır Yasası (ESSA- The Every Student Succeeds Act) Başkan Barack Obama tarafından onaylanmıştır. ESSA, yıllık test standartları uygulamasını korumakla birlikte her eyaletin, okul bölge yönetimlerinin veya okulların kendi ihtiyaçlarına göre kendi hesap verebilirlik sistemini geliştirmesi ve daha sonra müdahalelerin ne zaman ve nasıl yapılacağı konusunda kendi planlarını yapması öngörülmüştür (Ergün, 2019, s. 587). Yasa ile eyaletlerin kendi hesap verebilirlik planlarını Eğitim Bakanlığı'na sunması ve yerel eğitim birimlerinin ödenek için eyaletlere hesap verebilirlik planlarını iletmesi konusu düzenlenmiştir (everystudentsucceedsact.org). Dolayısıyla yeni yasa okullar ve hesap verebilirlik konusunda federal devletin yükünü hafifleterek bu işi eyaletlere bırakmıştır.

3.3.3. Amerika'nın (Merkezileşmiş[181]) Eğitim Sistemi

Buraya kadar anlatmaya çalıştığımız Amerika'nın eğitim tarihi, aslında bugünkü eğitim sistemini oluşturan ve ona yön veren tarihsel uğrakları göstermektedir. Amerika eğitim sistemi zaman içinde yön ve içerik değiştirse de eğitime ilişkin yetki, görev ve sorumlukların hangi birimlerde olacağı/olması gerektiği bir siyasal kültür olarak yerleşmiş görünmektedir. Amerika eğitim sisteminde üç farklı yönetim birimi karşımıza

güçlü yönleri üzerine kurulu, tüm öğrencileri küresel ekonomide ve toplumda başarılı kılmak için diğer başarılı ülke örneklerini tanıtan standartlardır (corestandards.org, 2019).

[181] Yetkilerin eyaletlerde toplanmasını ve gerektiği zaman oradan dağıtılmasını ifade etmektedir. Amerika özelinde Federal devleti merkez olarak görmek kanaatimizce doğru değildir. Çünkü Amerika'yı alışılagelmiş şekilde bir üniter devleti incelediğimiz gibi ele alamayız: Bir merkezin varlığı ve onun yetki ve sorumluluk paylaştırmasıyla veya *lütfuyla* oluşan yerel yönetimler. Amerika'da işleyiş, deyim yerindeyse, *alttan üste* doğru gerçekleşmektedir. Üniter bir devlettekine benzer şekilde, merkez olduğu zannedilen federal devlet, kurucu unsur değil aksine *kurulan* bir yönetim kademesi olarak tarihteki yerini almıştır. Bu yüzden Amerika'ya bakarken bakış açımızı değiştirip eyaletlere odaklanarak inceleme yapmamız en sağlıklı analiz biçimi olacaktır.

çıkmaktadır: *Federal devlet, eyaletler ve yerel yönetimler*. Eğitim politikaları her ne kadar federal devlet tarafından belirleniyormuş görüntüsü ortaya çıksa da federal devletin rolü liderlik ve yönlendiriciliktir. Federal devlet tarafından siyasal ve ekonomik nitelikli kararların alınması bu durumu değiştirmemektedir. Kongre'den alınan kararlar/kabul edilen yasalar ile Başkan'ın eğitim politikaları ve Eğitim Bakanlığı'nın faaliyetleri, ülkenin aynı doğrultuda eğitim hedeflerine sahip olmasını amaçlamaktadır.

Federal devlet, Eğitim Bakanlığı aracılığıyla "eğitimde mükemmelliği geliştirerek ve eşit erişimi sağlayarak öğrencinin başarısını ve küresel rekabet edebilirliğe hazırlanmasını teşvik etmek" (ed.gov) misyonu ile ulus genelinde eğitim faaliyetlerini yönlendirmektedir. Bakanlığın, eğitim için finansal yardım politikaları oluşturmak, dağıtmak ve takip etmek, Amerikan okulları hakkında bilgi toplamak, önemli eğitim konularını ulusa duyurmak ve ayrımcılığı yasaklayarak eğitime eşit erişimi sağlamak görevleri bulunmaktadır (ed.gov).

Ülkenin asli kurucu unsurları olan eyaletler[182] ise çoğu zaman federal devletin yardımı ile yerel yönetimlere verdiği yetkileri merkeze çekebilmektedir. Eğitim politikaları esasen eyaletlerde oluşturulmaktadır ve yerel yönetimlerin bu politikalara uyması ve onları uygulaması beklenmektedir. Eğitimin yönetimi ve örgütlenmesi konusunda her eyalet kendine özgü yapısını kurmakta ve gerekirse yetki ve sorumluluğu yerel yönetimlere bırakmaktadır. Eyaletlere özgü ve eyaletler tarafından kurulan (özel amaçlı) okul bölge yönetimleri ise bir yerel yönetim birimi olarak eyaletler tarafından kendilerine özgülenmiş hizmetleri yerine getirmektedir. Dolayısıyla eyaletlerin sorumluluğunda okul merkezli yönetim modeli uygulanabilmektedir.

Eğitim politikaları konusunda eyalet yasama meclisleri güçlü bir konuma sahiptir. Eğitime ilişkin yasaların kabul edilmesi, finansmanın sağlanması gibi konularda belirleyici rol üstlenmiştir. Fakat ilk ve orta öğretime ilişkin konularda (eğitim

[182] Eyaletlerin, Amerika siyasal ve yönetsel yapısı içindeki konumu için ilgili bölüme bakılabilir.

politikası, standart oluşturma ve bütçe) birçok eyalette, eyalet eğitim kurulları yetkilendirilmiştir (Fidan, 2018, s. 120). Bu kurulun, eğitimle ilgili yasaları uygulamak, mali kaynakları yönetmek, öğretmenlerin ücretlerini belirlemek, okul bölge yönetiminin yapısını belirlemek, bilgi toplamak gibi görevleri vardır (Erdoğan, 2015a, s. 72). Bu kurulun yanında eyalet eğitim sorumlusu ile teknik işleri yerine getiren eyalet eğitim dairesi bulunmaktadır.

Amerika eyalet eğitim sisteminde bir yerel birim olarak sadece eğitim hizmeti vermek üzere kurulmuş okul bölge yönetimleri bulunmaktadır. Bu birimler, eyalet tarafından belirlenen politikaları uygulamakla yükümlüdürler. Başka bir deyişle eğitimin yönetiminden sorumludurlar. Okul bölge yönetimleri, gerekli kaynakları alabilmek için eyalet tarafından belirlenen eğitim politikalarına uymak zorundadırlar. Eyaletler, bu birimler arasındaki finansal eşitsizlikleri gidermek için eşitleme formülü kullanmaktadır: Geliri düşük olan yönetimler, oransal olarak daha fazla fon alabilmektedirler (Bowman & Kearney, 2011, s. 294).

Eğitim faaliyetlerini yürütmek üzere eğitim kurulları bulunmaktadır. Bu kurullar, okul için politika geliştirmekle ve bütçesini yönetmekle yetkili ve sorumlu birimlerdir (Bowman & Kearney, 2011, s. 293). Bu kurulun yanında, eğitim kurulunu çeşitli konularda bilgilendiren, okul personelinin çalışma düzenini belirleyen, personelin işe alınmasında öneri sunan, okul bölgeleri belirleyen, planlama yapabilen, okul binası ve eğitim araç-gereçleri konusunda öneriler sunan bölge eğitim şefi (superintendent) bulunmaktadır (Erdoğan, 2015a, s. 74).

3.4. Fransa

Dünyadaki siyasal ve yönetsel örgütlenmeler ile felsefi düşünceleri etkileyen Fransız Devrimi sonrasında, toplumsal ve siyasal krizler Fransa içinde sürekli olarak yeniden üretilmiştir. Fransa, ulus egemenliği, temsili kurumlar ve güçler ayrılığı ilkelerine 1791

Anayasası ile kavuşmuştur (Anderson, 1970, s. 18). Mali bunalımı çözmek ve I. Cumhuriyet rejimine hukuki dayanak sağlamak üzere 1793 yılında genel ve açık oy ilkesinin benimsendiği, "Fransız Cumhuriyeti bir bütündür ve bölünemez." ifadesinin yer aldığı bir anayasa yapılmıştır. Ülkenin normal koşullara döndüğünde uygulanması benimsenen 1793 Anayasası asla uygulanamamıştır. Konvansiyon iktidara sahip çıkarak hem ılımlı grupları korumak hem de zenginlere yerel düzeyde yönetme gücü, ulusal düzeyde ise yasama gücü verebilmek için 1795 yılında Direktuvar Dönemi'ni başlatacak bir anayasa kabul etmiştir (Skocpol, 2004, s. 363). 1795 Anayasası mevcut olan kuvvetler birliğini dağıtarak kuvvetler ayrılığı ilkesini benimsemiştir.

Direktuvar Dönemi'nin güçsüz oluşu, 1799 yılında I. Cumhuriyet'in Napolyon Bonaparte'ın darbesi ile yıkılmasına -Birinci İmparatorluk'un başlamasına- yol açmıştır. Hazırlanan 1799 Anayasası ile dört meclisli (Devlet Konseyi, Senato, Tribunat, Yasama Meclisi) bir sistem kurulsa da uygulamada tüm kuvvetler, devrimin "liberal ruhunu yenmeyi başarmış olan" (Tocqueville , 2004, s. 53) Napolyon'un elinde toplanmıştır.[183] Sosyo-ekonomik değişim istekleri, oy hakkının genişletilmesi talepleri ve 1789 devriminin eksik kaldığı düşüncesiyle meydana gelen toplumsal hareketlilik 1848 yılında kralın iktidarı bırakmasına ve II. Cumhuriyet'in kurulmasına yol açmıştır.[184] Hazırlanan 1848 Anayasası[185], aile, çalışma, mülkiyet ve kamu düzeni ekseninde kurulan cumhuriyetin ilkelerinin özgürlük, eşitlik, kardeşlik olduğunu vurgulamıştır (Göze, 2017, s. 635).

[183] 1814 yılında Napolyon'un sürgün edilmesinin ardından 18.Louis'nin yönetime geçmesi, monarşi karşıtlarını korkutarak Napolyon'un sürgünden 1815 yılında geri dönmesine yol açmıştır. Avrupa devletleri, Napolyon'a karşı birleşip onu savaşta yenmişler ve tekrar sürgün edilmesine neden olmuşlardır. Bunun üzerine, Napolyon'un ilk sürgününden sonra hazırlanıp uygulanmayan 1814 Şartı, monarşi ve cumhuriyet taraftarlarının taleplerinin etkisinde parlamenter sistem ile monarşi arasında; çift meclisli ve kralın yürütme gücünü elinde bulundurduğu bir siyasal yapıyı ortaya koymuştur (Göze, 2017, s. 628). Bu yapı içerisinde meclis ve kral lehinde ve aleyhindeki gelişmeler, bakanların siyasi sorumluluğunu ve ulusal egemenlik ilkesini kabul eden 1830 Şartı'nı doğurmuştur.

[184] 1789-1848 arası dönemin Fransız kamu hukukuna getirmiş olduğu yenilikler/değişiklikler için (Göze, 2017, s. 631-632) incelenebilir.

[185] 1848 Anayasası, siyasal ve toplumsal huzursuzluğun giderilmesi için yasama ve yürütme organlarının güçlü olması için tek dereceli ve genel oyla seçilen bir meclis ve yürütme işlevini yerine getirmek üzere halk tarafından tek dereceli ve genel oyla seçilen ve geniş yetkiler verilen bir devlet başkanı öngörmüştür.

1851'de L.N. Bonaparte'ın darbesiyle ve monarşi taraftarlarının desteğiyle II. Cumhuriyet, II. İmparatorluğa evrilmiştir. 1852 Anayasası ile L.N. Bonaparte, 1870 yılına kadar halkın rızasına dayanan otoriter bir yönetim oluşturmuş ve meclisin varlığına rağmen ulusa karşı sorumlu olan yürütmenin güçlü olduğu bir yapı ortaya çıkmıştır. L.N. Bonaparte rejiminin ilerleyen yıllarda güçsüzleşmesi ve iç karışıklıkların başlaması III. Cumhuriyet'e giden yolu açmıştır.

Fransa III. Cumhuriyet döneminde görece sakin bir süreç yaşamıştır. 1875 Anayasası, cumhurbaşkanının geniş yetkilere sahip olduğu ve çift meclisli (Senato ve milletvekili meclisi) yasama organının yer aldığı bir anayasa olmuştur. Cumhurbaşkanı ve bakanlar hükümeti oluştururken esas yürütme gücü ve siyasal sorumluluk bakanlara verilmiştir. Fransa'da 1881 ve 1903 yılları arasında *kilise düşmanlığı* parolasıyla tutarlı ve kapsamlı bir laikleştirme kampanyası başlamıştır (Guerlac, 1908, s. 262): Kamusal ibadetler kaldırılmış, ordunun dini törenlere katılımı yasaklanmış, boşanma yasallaştırılmış, hastaneler laikleştirilmiş, din görevlilerinin askerlik hizmetinden muaf tutulması iptal edilmiş, dini cemaatler ve mezhep okulları kısmen kaldırılmıştır.[186]

Fransa'nın III. Cumhuriyet boyunca sahip olduğu siyasal sakinlik iki dünya savaşı arası dönemde bozulmaya başlamıştır. 1931-1940 yılları arasında istikrarsız hükümetlerin görev süresi ekonomik sıkıntılarla daha da azalarak III. Cumhuriyet ortalaması olan sekiz aydan beş aya kadar inmiştir (Pierce, 1973, s. 31). Hükümetler, bu şartlar altında ekonomiye, topluma ve siyasal ortama yeterince hakim olamamış ve Fransa bu şartlar altında II. Dünya Savaşı'na katılmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında Fransa'nın Almanya karşısında yenilmesi üzerine Mareşal Petain, Vichy Fransası olarak

[186] 9 Aralık[186] 1905 tarihinde çıkarılan Kilise ve Devlet'in Ayrılığına Dair Kanun (*loi sur la séparation de l'Église et de l'État*) ile devlet ve kilise ayrımı netleşerek Napolyon dönemindeki kilise-devlet anlaşması sona ermiştir. Bu kanunda devletin, *Concordat* ile meşru görülen hiçbir inancı tanımayacağı, finanse etmeyeceği ve desteklemeyeceği; kiliselerin özel hukuka tabi olacağı hüküm altına alınmıştır (Baubérot, 2009, s. 89).

adlandırılan bu dönemde Almanya'nın hâkimiyetindeki ülkeyi kararnamelerle yönetmiştir.

1945'te Alman işgalinden kurtulan ve ekonomik yeniden yapılanmaya başlayan Fransa, askeri ve emperyal bir güç olarak savaş öncesi konumuna geri dönme düşüncesinin eşliğinde referandum yoluyla kendisine bir gelecek tayin etmek istemiştir. 1945 Anayasası referandumda reddedilmiştir. Bunun üzerine kurucu meclis yeni anayasa hazırlıkları yapmış ve 1946 yılındaki referandumda anayasa kabul edilmiştir. 1946 Anayasası, Fransa'nın kronik siyasal krizlerine çözüm bulamamıştır. General De Gaulle'ün 1958 yılında Fransa'nın içinde bulunduğu çıkmaza ilişkin sorumlulukları üstlenme çağrısı ve parlamenter sistemin varlığı altında güçlü Cumhurbaşkanı önerisi toplum ve hükümet tarafından kabul edilmiştir ve yönetim De Gaulle'e bırakılmıştır. Parlamenter sistemden ve başkanlık sisteminden unsurlar içeren -hibrit- anayasa, 1946 Anayasası'ndaki cumhuriyet ilkelerini ve başlangıç bölümünü benimseyerek *özgürlük, eşitlik, kardeşlik* ilkelerini esas aldığını ilan etmiştir. Bunun yanında ulusal egemenliğin *halka* ait olduğu kayıt altına alınmıştır: Halkın yönetimi, halk tarafından, halk için.

1968 yılında öğrenci merkezli olarak başlayıp işçiler tarafından ülke geneline yayılan grevlerle devam eden olaylar, eğitimli ve öfkeli genç erkek ve kadınlar tarafından devrimci bir havaya sokulmuştur (Drake, 2011, s. 27). De Gaulle'ün tek adamlığına itiraz edilmesine üzerine De Gaulle'ün olaylara cevabı, kapitalizm ve komünizm arasında orta yol bulmak, kısmi yerelleşme ve yönetime katılımın artırılması şeklinde olmuştur. 1980'li yıllara girilirken, dünyadaki gelişmelere paralel olarak Fransa, küreselleşmenin etkileriyle yüzleşmek zorunda kalmıştır. 1981 yılında Cumhurbaşkanı olan sosyalist çoğunluk destekli François Mitterrand, ekonomide kamunun ağırlığının olduğu bir reform dönemi başlatmıştır. Mitterrand bir yandan toplumsal liberal önlemler alırken diğer yandan yerelleşme adımları atmıştır (Drake, 2011, s. 31). V. Cumhuriyet'in ilk on yılında beri tartışılan yerelleşme düşüncesinin -

1968 kuşağının elinde- sosyalist bir iktidarda Fransız toplumunun ve yönetsel sisteminin modernleştirilmesi şeklinde olgunlaşması tesadüf olmamıştır (Drake, 2011, s. 109). Ayrıca Avrupa Birliği fonlarının bölgesel düzeyde harcanması gerekliliği daha esnek yapılara ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır.

3.4.1. Fransa'nın Siyasal Yapısı ve Yarı Başkanlık Sistemi: Eşit Olmayanlar[187] Arasında Birinci Olarak Cumhurbaşkanı

Fransa, uzun süredir yaşadığı siyasal ve yönetsel krizlere V. Cumhuriyet ile çözüm bulabilmiştir. Bu çözümün somutlaşması -1958 ve 1962 Anayasal düzenlemeleriyle- yarı başkanlık sistemi şeklinde olmuştur. İlk dört cumhuriyet yönetimi boyunca meclislerin öne çıktığı Fransa'da V. Cumhuriyet, yürütmenin gücünü, siyasal otoriteyi ve istikrarı artırmak için De Gaulle ve beraberindekiler tarafından oluşturulmuştur (Pierce, 1973, s. 1-13). Ne tam anlamıyla parlamenter ne de saf başkanlık sistemi olarak tanımlanabilecek olan Fransa'nın siyasal ve yönetsel yapısı, ülkenin kendine özgü sosyo-politik gerçekliğinde şekillenerek bugünkü halini almıştır.

Fransa, bölünmez (üniter), laik, demokratik, sosyal ve adem-i merkezi yönetim örgütlenmesine sahip bir cumhuriyettir. 1958 Anayasası, -olumsuz tecrübeler ve gelişmelerden sonra- ikinci başlık olarak Cumhurbaşkanı'nı önceleyen ve onu güçlendiren bir sistem oluşturmuştur. Beş yıllığına, doğrudan genel oyla seçilen ve en fazla iki dönem bu görevi yürüten Cumhurbaşkanı, anayasaya saygı gösterilmesini sağlayan ve devletin devamlılığı ve kamu kurumlarının düzgün işleyişi için hakemlik rolünü yerine getiren bir işlev üstlenmiştir. Ayrıca ulusal bağımsızlığın, ülke bütünlüğünün ve anlaşmalara saygılı olmanın garantörü olarak sistem içinde konumlandırılmıştır.

[187] Yasama, yürütme ve yargı erkleri kastedilmektedir.

Bakanlar Kurulu'na başkanlık eden Cumhurbaşkanı'nın normal ve olağanüstü yetkileri bulunmaktadır (Çam, 2000, s. 165-166). Olağan yetkileri arasında Başbakanı atamak ve istifasını kabul etmek; Başbakanın tavsiyesi üzerine bakanları atamak ve görevden almak yer almaktadır. Bakanlar Kurulu'nda görüşülen düzenleyici işlemleri ve kararları imzalamakla yükümlüdür. Sivil ve askeri yetkililer ile diğer üst düzey yöneticileri atamakla yetkilendirilmiştir. Cumhuriyet kurumları, ulusun bağımsızlığı, toprakların bütünlüğü veya uluslararası taahhütlerin yerine getirilmesi ciddi ve acil bir tehdit altında olduğunda ve anayasal kurumların düzgün işleyişinin kesintiye uğradığı durumlarda, Cumhurbaşkanı; Başbakan, Parlamento başkanları ve Anayasa Konseyi'ne danıştıktan sonra bu şartların gerektirdiği -olağanüstü- önlemleri almakla yetkilendirilmiştir.

Cumhurbaşkanı, Ulusal Meclis ve Senato'ya yüksek sesle okunmak zorunda olan ve herhangi bir tartışmaya yol açmaması gereken mesajlar göndererek ilişki kurmaktadır. Cumhurbaşkanı, Ulusal Meclis ve Senato Başkanları ile Başbakana danışarak Ulusal Meclisi feshedebilmektedir. Hükümet, ulusun politikalarını belirlemek ve yürütmekle görevlendirilmiş ve bu görevlerinden dolayı parlamentoya karşı sorumlu tutulmuştur. Başbakan, hükümetin eylemlerini yönetmek, ulusal savunmadan sorumlu olmak, yasaların uygulanmasını sağlamak ve bazı askeri ve sivil atamaları yapmakla yükümlüdür. Karşı imza kuralı gereğince ilgili faaliyetten sorumlu bakanlar, Başbakanla birlikte imza atmak zorundadırlar.

Fransa'da yasama organı (parlamento), Ulusal Meclis (Assemblée Nationale) ve Senato'dan (Sénat) oluşmaktadır. Ulusal Meclis halkın oylarıyla seçilen temsilcilerden oluşurken Senato, teritoryal[188] toplulukların temsilini gerçekleştirmektedir. Yasaların kabulü, hükümet faaliyetlerinin izlenmesi ve kamu politikalarının değerlendirilmesi

[188] Kelime; yerel, bölgesel, karasal, ülkesel vb. çok farklı karşılıklara sahip olduğu için anlam ve terim karmaşıklığı oluşturmamak adına bu haliyle kullanmanın uygun olacağını düşünüyoruz. Teritoryal topluluklar ifadesinin orijinal hali *des collectivités territoriales*'tir.

parlamento aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yasama organı, yürütme organı kadar güçlü değildir bu yüzden anayasanın 34.maddesinde, yasama organının görev ve yetkileri sayma yoluyla belirlenmiştir. Parlamentonun, yasa ile kural koyabileceği ve sadece temel ilkeler belirleyebileceği alanlar[189] anayasada tek tek sayılmıştır. Kabul edilmesi veya reddedilmesi hükümet tarafından bir güven sorunu olarak görülecek veya hükümete zarar verecek olan herhangi bir (taslak) karar kabul edilmemekte ve gündeme alınmamaktadır. Hem Başbakan hem de parlamento üyeleri yasama sürecini başlatabilmektedirler. Hükümet, programını uygulayabilmek için, parlamentodan, normal şartlar altında kanunla düzenlenmesi gereken alanlar için sınırlı süreli kararname yetkisi isteyebilmektedir. Ulusal Meclis, hükümet programını veya genel politika beyanını onaylamadığında ya da güvensizlik kararı aldığında Başbakan, Cumhurbaşkanı'na hükümetin istifasını sunmak zorundadır.

Fransa'da yargı yetkisinin bağımsızlığının sağlanmasının (anayasal) teminatı Cumhurbaşkanı olarak belirlenmiştir. Bu teminatın hayata geçmesi için Yüksek Yargıçlar Konseyi, Cumhurbaşkanı'nı desteklemekle yükümlüdür. Hâkimlerin görevden alınamayacağı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Fransa'da yargı yetkisini bağımsız mahkemeler dışında Yüksek Yargıçlar Konseyi, Yüce Divan, Cumhuriyet Adalet Divanı ve Anayasa Konseyi kullanmaktadır. Yüksek Yargıçlar Konseyi, hâkimler ve savcılar üzerinde ayrı ayrı yetkileri bulunan iki bölümden oluşmaktadır. Yüce Divan (parlamento), görev sırası boyunca herhangi bir gerekçeyle görevden alınamayan Cumhurbaşkanı'nı bu kapsamda yargılamakla yetkilidir. Cumhuriyet Adalet Divanı, cezai sorumluluğu bulunan hükümet üyelerini, görevlerini yerine getirirken işledikleri ciddi suçlar veya diğer büyük suçlar olarak sınıflandırılan eylemlerden dolayı yargılamakla yetkilidir.

[189] Yasa ile kural koyulabilecek bazı alanlar: Kişi hakları ve güvenceleri, ulusal savunma yükümleri, vatandaşlık, suç ve cezalar, vergi, devletleştirme, özelleştirme (Eroğul, 2016, s. 172-173).
Yasa ile temel ilkeler koyulabilecek bazı alanlar: Eğitim, mülkiyet, iş hukuku, çevre, toplum güvenliği, teritoryal topluluklar (Eroğul, 2016, s. 173).

3.4.2. Fransa'nın Kısa Yönetsel Tarihi ve Yönetim Yapısı

Fransa'nın devrimden sonraki siyasal tarihinin yanında yerelleşme sürecini anlayabilmek için kısa yönetim tarihine de bakmak gerekmektedir. Bugün uygulanan ve pek çok ülkenin yönetsel sistemini etkilemiş olan il sistemi ve komün yapılanması Fransız Devrimi'nden sonra yerleşmeye başlamıştır. Ayrıca Fransa'nın güçlü merkeziyetçi yapısının kökenlerinin tarihte aranması gerekmektedir. Tüm yerelleşme adımlarına rağmen merkezi yönetimin ağırlığını koruduğu yapının temelleri il örgütlenmesi sisteminin oluşmasında görülebilmektedir.

3.4.2.1. Fransız Devrimi'nin Yönetim Örgütlenmesine Etkisi: İl Örgütlenmesi ve Merkezileşme

Fransız Devrimi, temelde siyasal ve toplumsal bir niteliğe sahip olarak kamu otoritesinin gücünü ve haklarını artırmak için çaba göstermiştir (Tocqueville , 2004, s. 71). Devrimciler, aleyhine mücadele ettikleri bütün ayrıcalıkları[190] merkezde ve taşrada tamamen kaldırarak[191] ülkenin ve toplumun daha ussal ve eşitlikçi bir örgütlenmeye sahip olmasının yolunu açmışlardır (Doyle , 2015, s. 101). Devrimden sonraki yıllarda krallığa da son vererek rejimin cumhuriyet şeklini alması için çaba göstermişlerdir. 1792 yılında Fransız Cumhuriyeti'nin (dolayısıyla yasama, yürütme ve yargı erklerinin) tek ve bölünmez olduğuna dair bildirge ile devletin üniter biçimi ilan edilmiştir. Monarşi döneminde belirli ölçülerde merkeziyetçi[192] bir yapıya sahip olan ülkede, zamanla devrime uygun şekilde yönetsel ve toplumsal alanda yeni merkezileşme

[190] Tocqueville (2004, s. 56)'e göre devrimin "hedefi yalnızca eski bir hükümet biçimini değiştirmek değil ama eski toplum düzenini de yıkmak olduğundan, ihtilal aynı anda bütün yerleşik erklere saldırmak, bilinen bütün nüfuzları ortadan kaldırmak, gelenekleri silmek, örf ve adetleri yenilemek ve bir bakıma o güne kadar saygının ve itaatin temelleri olan bütün fikirleri zihinlerden kazımak zorunda kalmıştır".

[191] 11 Ağustos 1789 tarihli kararname ayrıcalıkların kaldırıldığını şöyle ifade etmiştir: "Eyaletlerin, prensliklerin, taşra yerleşimlerinin, kantonların, kentlerin ve toplulukların ister maddi, ister başka bir kaynağa dayanan tüm ayrıcalıkları geri dönüşsüz biçimde kaldırılacak, bütün Fransız halkının ortak yasası içinde soğurulacaktır." (Doyle , 2015, s. 101).

[192] Tocqueville (2004, s. 91), merkezileş(tir)menin, bilinenin aksine devrimin bir ürünü ya da kazanımı olmadığını, monarşi döneminde de var olduğunu; devrimin yarattığı sosyal düzenle uyumlu tek unsur olduğunu ifade etmektedir.

adımları atılmıştır. Devrim, monarşiye karşı özgürlüğü ve eşitliği savunurken kanunilik ilkesini benimsemiş güçlü bir yönetim düşüncesini beraberinde getirmiştir.

Devrimden sonra eski rejimin denetim araçları hızlıca ele geçirilerek bir belediye devrimiyle meclis kararlarının pek çok yerde uygulanmasının ve kralın otoritesinin yok sayılmasının yolu açılmıştır (Lefebvre, 2009, s. 130-131). Kurucu Meclis, taşra birimlerinin ve yerel yönetimlerin üniter hale getirilmesi, halkın oylarıyla seçilen temsilcileri sistemin asli unsuru yapmak ve merkezi yönetimin daha az müdahalede bulunması düşüncesiyle hareket etmiştir (Nalbant, 2012, s. 83). Kurucu Meclis bünyesindeki Anayasa Komitesi'nin önerisine göre ülkenin iller (departmanlar) halinde bölünmesi düşünülmüştür. Böylece Fransa toprakları 83 il kademesine; iller ilçelere, ilçeler kantonlara, bu birimler de komünlere (belediyelere) bölünmüştür[193] (Lefebvre, 2009, s. 160; Gershoy, 1957, s. 40).

14 Aralık 1789'da kararname ile belediyenin seçim esaslı bir örgütlenmeye sahip olması[194] kararlaştırılırken bir hafta sonra il örgütlenmesinin (İl Meclisi, Yürütme Kurulu/Direktuvar ve Genel Temsilci) ve ilçe örgütlenmesinin (Yürütme Kurulu, Temsilci ve Direktuvar) detaylarını belirten bir kararname daha çıkarılmıştır. İl ve ilçe meclislerinin gözetiminde ve kontrolünde belediyeye hem yerel işler (temizlik, sağlık, güvenlik, kolluk faaliyeti vb.) için hem de devletin genel işlerine (vergi koymak ve tahsil etmek, nüfus işleri, kamu mallarının korunması, sıkıyönetim ilanı vb.) ilişkin görevler verilmiştir. Fakat aşırı ve hızlı "yerelleşme" karşısında eğitimsiz ve deneyimsiz insanların çok fazla sorumlulukla karşı karşıya kalması (Gershoy, 1957, s. 41); yeni örgütlenme tarzının yeteri kadar sahiplenilmemesi ve küçük birimlerin *özerkliklerine*

[193] 15 Ocak 1789 tarihli kararname illerin sayısını 83 olarak belirlemiştir. Toprakların bölünmesi işlemi matematiksel hesaplamalara itiraz edilerek geleneklere, tarihe ve coğrafyaya uygun olarak gerçekleştirilmiştir (Soboul, 1969, s. 206).

[194] 1790 yılı Şubat ayında, bu düzenlemeye göre her yönetim birimi kendi belediye örgütlenmesini oluşturarak feodal yetkilerin köy üzerinden kalkmasını sağlamıştır (Lefebvre, 2009, s. 142).

sahip çıkmaları, yönetsel işleyişin beklenildiği kadar düzgün işlememesine neden olmuştur.

8 Ocak 1790 tarihli kanun her ilde yönetim, vergi toplama ve bütçe alanlarından sorumlu sekiz üyeli bir yürütme komitesi ve bu komiteyi seçecek otuz altı seçilmiş üyeden oluşan bir meclisin kurulmasını zorunlu kılmıştır (Schmidt, 2007, s. 18). 1791 Anayasası merkezi yönetimin taşra birimleri üzerinde denetimine dair bir düzenlemeye yer verirken belediyeler üzerinde benzer bir düzenleme yapmamıştır. 1793 yılından itibaren terör döneminde illerin yetkileri basitleştirilmiş ve federalizmi savundukları düşünülen birimlere göstermelik yetkiler bırakılmıştır. Aksine, belediyeler, kamu güvenliği ve terör için sorumluluk aldıkça yetkileri artırılmıştır (Schmidt, 2007, s. 21). 1795 Anayasası, yeniden seçime dayalı hale gelen taşra birimleri ile belediyelerin işlem ve organları üzerinde geniş bir denetim mekanizması kurmuştur. Önceki yönetimlerden kalan görevlileri elinde tutan ve yönetim bürolarını genişleten (Skocpol, 2004, s. 363) Direktuvar (düzenleyici erk), yerel birimlerin kararlarını iptal etme, üyelerini görevden alıp yerine yenilerini atama yetkilerine sahip olmuştur.

1799'da Napolyon darbe ile yönetime geçtiğinde yerel birimler üzerinde kurduğu denetimle bütün yürütme faaliyetlerini monarşi bünyesinde merkezileştirmiştir. Bunun yanında ordu komuta sistemine benzeyen katı hiyerarşik bir yapı kurarak yönetilenlerden kendisine kadar ulaşan uzun bir yürütme zinciri oluşturmuştur. Bu zincirin en önemli halkası olan vali (préfet), aşırı merkezileşmenin sembolü haline gelmiştir (Anderson, 1970, s. 19).[195] İlin yürütme organı olan vali, bakanlarla doğrudan ilişki içinde olarak kendisine bağlı organların, ilçe kaymakamlarının ve belediye başkanlarının amiri olarak konumlandırılmıştır. Vali ve kaymakam doğrudan merkezi yönetim tarafından atanırken belediye başkanlarının atanmasında valinin rolü söz

[195] Aynı kaynağa göre Napolyon, valiliklerin kurulmasıyla Fransızların mutluluklarına kavuşacaklarını söylemiştir.

konusu olmuştur: Büyük belediyelerin belediye başkanları valinin önerisiyle İçişleri Bakanı tarafından atanırken küçük belediyelerin belediye başkanlarının atanması valinin yetkisine bırakılmıştır (Nalbant, 2012, s. 90). Yerel meclislerin seçimlerinin askıya alındığı bu dönemde meclis üyelerinin atanması I. Konsül ya da valiler tarafından gerçekleştirilmiştir. Devrimin karakterini yansıtan ve onun ürünü olan il ve onun yürütme organı olan valilik ulusal bütünleşmenin araçları olarak tarihte yerini almıştır.

1815 ve 1830 yılları arasında il kademesinin yetkilerinin genişletilmesi ve yerel seçimlerin yapılması tartışmaları altında Napolyoncu yerel yönetim sisteminin[196] özü korunmuştur (Schmidt, 2007, s. 25). Belediye meclislerinin seçimle iş başına gelme usulüne tekrar kavuşması 1832 yılında (Keleş, 2020, s. 16), ilin tüzel kişiliğe sahip olması ise 1838 yılında gerçekleşmiştir. 1871 tarihli yasa ile İl Genel Meclisi ve İl Encümeni öne çıkarak etkin yetkilere sahip olmuşlardır. Devletin denetimine dair detaylı bir düzenleme yapan 1884 tarihli yasa, belediyelere ilişkin metinleri bir arada toplarken organların seçimle işbaşına gelmesi usulünü benimsemiştir. Yasa ile sınırlandırmanın aksine genel yetkilendirmenin yapılması ve vesayetin sınırlandırılması bakımından belediyelere özgürlük sağlayan bir kanun kabul edilmiştir. 1926 tarihli kararname ile illere genel yetkilendirme verilirken hem 1926 hem de 1970 tarihli yasalarla ön denetime konu olan işlemler de azaltılmıştır. 1982 tarihli yasa ön denetim (a priori) yerine sonradan denetimi (a posteriori) getirerek Fransa'nın yönetsel işleyişinde bir dönüşüm gerçekleştirmiştir.

3.4.2.2. Fransa'da Yönetimde Yerelleşme: Teritoryal Topluluklara Giden Süreç

Fransa'nın tarihi olgularından beslenen katı merkeziyetçi yapısı tartışmalara neden olmuştur. Fransa'nın yerelleşme sürecine ilişkin yapılmış çalışmaların neredeyse

[196] 1) Devrim neticesinde tüm ülkeye yayılmış bir belediye rejimi oluşturulmuştur. 2) Her yerel toplulukta bir belediye örgütlenmesi oluşturulmuştur. 3) Yerel meclislerin seçimle oluşturulması yöntemi benimsenmiştir. 4) Belediyelerin öz görevleri ile devlet tarafından verilen görevleri vardır. 5) İl hem bir temsil organı hem de yönetsel işlevler üstlenen bir organ olarak tasarlanmıştır. 6) Vali hem devleti temsil etmekte hem de ilin yürütme organı olarak görev yapmaktadır. 7) Merkez yönetimin belediyeler üzerinde 1789'dan beri vesayeti bulunmaktadır (Keleş, 2020, s. 16-17).

tümünde bu ülkenin geçmişte katı merkeziyetçi bir siyasal ve yönetsel yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Fransa'nın yerelleşme adımları atması gerektiği Fransız kamuoyunda tartışılsa da bu tartışmaların[197] yerelleşme düzenlemeleri olarak somutlaşması 1980'li yıllarda olmuştur. 1789 Fransız Devrimi'nden sonra yönetsel örgütlenmeye dair genel ruhunu koruyan düzenlemeler 1980'lerden itibaren yerelleşme doğrultusunda yönünü değiştirmiştir. Fransa, üç farklı dönemde yerelleşmeye dair mevzuat düzenlemeleri yapmıştır. İlk olarak 1982-1983 yıllarında yerelleşme yasaları çıkarılarak merkezileşmenin azaltılması yoluna gidilmiştir. İkinci dönemde, 2003-2004 yıllarında, yerelleşme adımlarına anayasal dayanak oluşturulmuştur. Üçüncü dönemde -2010 yılından itibaren- ise merkezi yönetimden görev, yetki ve sorumluluk aktarımı yapılan teritoryal topluluklar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi gerçekleştirilmiş ve konumlarına açıklık ve netlik kazandırılmıştır.

Fransa'nın modern anlamda yerelleşme adımlarının başlangıç noktasını III. Cumhuriyet Dönemi (1870-1940) oluşturmuştur (Tek Turan, 2013, s. 254). 1982 yılındaki ilk yerelleşme adımına kadar ülkenin yerel örgütlenmesi iki temel yasa ve Napolyoncu ilkeler (idées napoléoniennes)[198] tarafından şekillendirilmiştir: 10 Ağustos 1871 tarihli illere ilişkin yasa ile 5 Nisan 1884 tarihli belediyelere dair yasa. Buna göre 1982 yılına kadar Napolyoncu ilkeler çerçevesinde yerel birimlerin tamamında bir meclis ve yürütme organı ile merkezin yerel birimler üzerinde vesayeti (tutelle) söz konusu olmuştur (Kayıkçı, 2003, s. 24). Fransa'nın geleneksel merkeziyetçi yapısının

[197] De Gaullecü siyasetçi Olivier Guichard'ın 1976 yılında hazırlamış olduğu raporda ilk defa yerellik ilkesinden bahsedilmiştir (Keleş, 1999, s. 41). "İlke, yetkileri kullanacak en uygun yönetim basamağının hangisi olduğunu aramayı amaçlar. Üst düzeydeki yönetim, yalnızca, alt basamaktaki yönetimlerin, söz konusu yetkileri kendi başlarına kullanma gücünden yoksun olmaları durumunda o yetkilere sahip çıkacaktır. Bu nedenle de, bütün yetkiler yerel yönetimlere devredilmelidir." (Aktaran Keleş, 1999, s. 41)

[198] Fişek (2011, s. 118)'den aynen alındığı haliyle; 1) Feodal ilişkilere son verilmesiyle başatlık kazanan küçük işletme mülkiyeti 2) Güçlü hükümet 3) Dev bir bürokrasi 4) Ordu egemenliği 5) Rahip etkinliği.

önemli ölçüde değişmesine neden olan düzenleme, Gaston Defferre'in[199] kabul edilmesi için çaba gösterdiği 1982 tarihli yerelleşme yasasıdır (Price, 2016, s. 408).

2 Mart 1982 tarihli Belediyelerin, İllerin ve Bölgelerin Hak ve Özgürlüklerine İlişkin Yasa (loi cadre ya da framework law) ile Avrupa Birliği fonlarından daha fazla yararlanmak ve bu fonların yerel düzeyde harcanabilmesi için bölge bir yönetim kademesine dönüştürülmüştür.[200] Merkezi yönetimden sınırlı düzeyde karar verme yetkisi, birbirine üstün olmayan ya da hiyerarşik bağ ile bağlanmayan belediyelere, illere ve yasayla yeni oluşturulan bölgelere devredilmiştir. Yasayla, bölge ve il kademeleri belediyelere benzer bir şekilde karar alma ve yürütme organlarına sahip olmuştur (Schmidt, 2007, s. 115). Bölgeler, iç örgütlenmelerinde ve personel alımında özgürlük; belediyeler ise karar alma yetkilerinde netlik kazanmışlardır. Aynı zamanda belediyeler, geleneksel görevlerini sürdürürken arazi kullanım planı oluşturma ve inşaat izni verme yetkisi elde etmişlerdir (Schmidt, 2007, s. 121).

Türkiye'de 2000'li yıllarda görülen benzer düzenlemeler Fransa'da yerelleşme yasası ile gerçekleştirilmiş ve *"*valinin yürüttüğü il genel meclisi başkanlığı görevi il meclis başkanına aktarılmış, valinin il yönetimi ile olan bağı kopartılmıştır." (Eliçin, 2017, s. 39). Devlet çıkarlarının temsil edilmesi, yasalara saygı, kamu düzeni ve ulusal ekonomik ve sosyal politikaların (planlama, işsizlikle mücadele, enflasyonla mücadele) sorumluluğu valilere bırakılmıştır (Schmidt, 2007, s. 121-122). Valinin yasadan önce a priori olan yerel birimler üzerindeki vesayet yetkisi yasallık denetimi ile sınırlandırılmıştır (Rocheron, 2016, s. 4). Böylece yasayla, valinin onayını almaksızın karar verebilen tüzel kişilikler doğmuştur (Cole, 2006, s. 34). Burada dikkat çeken

[199] Gaston Deferre, dönemin hükümetinde İçişleri Bakanı olarak görev yapmıştır ve hazırladığı yasa Deferre Yasası olarak bilinmektedir.

[200] Fransa'da bölgeselleşme adımı 1960 yılında yirmi bir kalkınma bölgesinin kurulmasıyla başlamıştır. Her kalkınma bölgesinde, her bölgenin ekonomik kalkınmasıyla ilgili tavsiyelerde bulunmak üzere, toplumdaki farklı çıkar gruplarından, yerel yöneticilerden ve devletin temsilcilerinden oluşan Bölgesel Ekonomik Kalkınma Komitesi (*Commission de développement économique régional-CODER*) kurulmuştur (Pierce, 1973, s. 73). 1972 yılında ise bölgeler, birer "idari kamu kuruluşu" halini almışlardır (Yıldız, 2013, s. 20).

nokta yetki genişliğine yönelik yetki aktarımlarının tıpkı ana akım yerelleşme yaklaşımında olduğu gibi 'decentralization' kapsamında gerçekleşmesi olmuştur.

1982 yılındaki yasal düzenlemeyi hayata geçirmek bakımından 7 Ocak 1983 tarihli kanun, dikey ve yatay görev paylaşımına/aktarımına dair ilkeleri tespit etmiştir (Şengül, 2012, s. 35). Kanunla görevler ayrışması yoluyla görevlerin kaynaklar ile beraber teritoryal topluluklara bırakılması ve yetki bloku ilkesiyle bir alandaki yetkileri tek teritoryal birimin üstlenmesi düzenlenmiştir fakat uygulamada başarılı olamamıştır (Şengül, 2012, s. 35). 6 Şubat ve 1 Temmuz 1992 tarihlerinde çıkarılan kararnameler *yetki genişliğini* güçlendirerek bölge, il, ve ilçeleri yönetsel birimler olarak belirlemiştir (Nalbant, 2012, s. 103). 1992-2002 yıllarını kapsayan dönemde ise yerel demokrasinin güçlendirilmesi ve yerel birimler arasındaki işbirliklerin oluşturulması amacıyla yeni yasalar/kararnameler çıkarılmıştır (Tek Turan, 2013, s. 255).

M.Raffarin başbakanlığındaki ikinci yerelleşme döneminde anayasal düzeyde bir dönüşüm gerçekleştirilerek ülkenin yönetsel örgütlenmesinin adem-i merkeziyete dayandığı 2003 yılında anayasada yerini almıştır. Bunun yanında yönetsel örgütlenmeye dair 72.maddenin de yer aldığı bölüm başlığı olarak -yerel yönetimler tercih edilmemiş- *Des Collectivités Territoriales* (teritoryal topluluklar) ifadesi kullanılmıştır. Merkezi yönetim ile teritoryal topluluklar arasında yetki ve görevlerin yeniden dağıtımını içeren (Tek Turan, 2013, s. 256) ikinci yerelleşme dönemi, teritoryal toplulukların düzenleme yetkilerinin artırıldığı, belirli konularda yasa dışına çıkılarak deneme yetkisi verildiği, subsidiarite ilkesinin[201] anayasada yer aldığı (Karahanoğulları, 2020, s. 84) bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa Birliği genelindeki düzenlemelerin etkisinin görüldüğü yerelleşme süreciyle birlikte artan sorumluluklara karşın teritoryal toplulukların yeterli mali kaynağının olmayışı bu dönemde mali özerkliklerinin

[201] İlkenin kapsamlı bir değerlendirmesi için: Can Umut Çiner, "Subsidiarite İlkesi Üzerine Değinmeler", 18. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Kamu Yönetiminde Reform, N. Akyıldız S. Aydın vd. (der.), TODAİE Yayın No: 350, Ankara, 2009, s.367-374.

artırılmasını gündeme getirmiş (Eliçin, 2017, s. 40) ve anayasanın 72-2 maddesinde toplulukların kendilerine serbestçe ulaşabilecekleri kaynaklardan yararlanma hakkı yer almıştır.

Sarkozy döneminde gerçekleştirilen üçüncü yerelleşme döneminin başlangıcı olarak 16 Aralık 2010 tarihli yasa kabul edilmektedir. Bu yasa ile teritoryal topluluklar arasındaki ilişkilerin birlikler vasıtasıyla koordine edilmesi hedeflenmiş (Karahanoğulları, 2020, s. 85), illerin ve bölgelerin yetkileri sınırlandırılmıştır (Tek Turan, 2013, s. 257). Ortak strateji geliştirme görevi bölge meclislerine verilirken teritoryal topluluklar arası ilişkilerin geliştirilmesi görevi il meclislerine verilmiştir ve "bölge ve il meclislerini yakınlaştırmak amacıyla söz konusu meclislere ayrı ayrı üye seçmek yerine tek bir 'territorial' meclis üyesi" seçilmesi öngörülmüştür (Eliçin, 2017, s. 43).

2014 yılında, teritoryal birimlerdeki kurumların faaliyet giderlerinin azaltılması ve vatandaşların ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alınması için (Eurydice, 2018c) yerel birimler ile devlet arasındaki sorumlulukları netleştirmeyi ve şehirlerin rolünü tanımlayarak yeni büyükşehirler oluşturmayı amaçlayan MAPTAM[202] (Teritoryal Kamu Faaliyetlerinin Modernleştirilmesi ve Büyükşehirlerin Kurulması Kanunu) yürürlüğe girmiştir (OECD, 2017d, s. 38). Kanun, bazı bölgelerin birleştirilerek büyükşehir alanları oluşturulmasını sağlamış ve böylelikle bölgelerin, Avrupa genelindeki bölgelerle karşılaştırılabilir büyüklükte olmasını hedeflemiştir (Eurydice, 2018c). Teritoryal toplulukların yetki alanlarını yeniden belirlemek üzere 7 Ağustos 2015'te bir yasa daha kabul edilmiştir. NOTRe (Nouvelle organisation territoriale de la République) olarak adlandırılan düzenlemeye göre illerin yetkisi korunarak bölgeler ve belediye

[202] Kanunun orijinal ismi *La loi du 27 janvier 2014 de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles* olarak yazılmaktadır.

birliklerinin güçlendirilmesi amaçlanmış; bölgeler, bölgesel planlama ile yükümlü hale gelmişlerdir (Eliçin, 2017, s. 46).

Fransa'nın geleneksel merkeziyetçi yapısının önemli bir dönüşümünü ifade eden yerelleşme sürecinin birinci ve ikinci aşamasında merkezi yönetimden teritoryal topluluklara aktarılan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin (ana)yasal düzenlemeler öne çıkarken üçüncü yerelleşme döneminde bu aktarımlara ilişkin daha çok kurumsal düzenlemelere yer verilmiş ve sürecin basitleştirilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte yerel demokrasinin güçlendirilmesi gerekçesiyle subsidiarite ilkesinin de anayasaya girmesiyle hizmetlerin halka yakın yerel birimler tarafından sunulması benimsenmiştir. Fransa, yerelleşme adımlarını uygulamaya geçirmekte tereddüt etmemiş, sürecin işlevsellik kazanmasını sağlamıştır.

3.4.2.3. Fransa'nın Toprak Üzerinde Örgütlenmesi: Teritoryal Topluluklar

Cumhuriyet'in yönetsel örgütlenmesi teritoryal topluluklardan -belediyelerden (komünler), illerden (departmanlar), bölgelerden ve özel statülü topluluklar ile denizaşırı teritoryal topluluklardan- oluşmaktadır. Teritoryal topluluklar, yetki alanlarındaki her konuda, kendi yönetim düzeylerinde en iyi şekilde uygulanabilecek kararları alabilmektedirler. Yasayla belirlenen sınırlarda, bu topluluklar seçilen meclisler aracılığıyla kendi kendilerini yönetebilmekte ve kendi yetki alanlarına giren konularda düzenleme yapma yetkisine sahip olabilmektedirler.

Örgütlenmelerini düzenleyen yasaların öngördüğü durumlarda -kamu özgürlüklerinin ya da anayasanın garanti altına aldığı bir hakkın yerine getirilmesinin zorunlu olduğu durumlar hariç- teritoryal topluluklar, yetkilerini uygularken sınırlı amaçlar ve süre için deneysel olarak mevzuat hükümlerinin dışına çıkabilmektedirler (Yıldız, 2013, s. 107). Hiçbir teritoryal topluluk diğeri üzerinde yetkiye sahip değildir. Bir yetkinin kullanılmasının birkaç teritoryal topluluğun ortak hareketini gerektirdiği

durumlarda bu topluluklardan ya da onların organlarından bir tanesi yasayla yetkilendirilebilmektedir. Devlet temsilcisi, teritoryal topluluklarda ulusal çıkarların korunması, yönetsel denetim ve hukuka uygunluk konularında sorumludur.

Anayasaya göre teritoryal topluluklar, yasayla belirlenen alanlarda serbestçe kullanabilecekleri gelirlerden yararlanabilmektedirler. Topluluklar, her türlü vergi gelirinin tamamını veya bir kısmını alabilmektedirler. Sınırları yasayla belirlenmiş durumlarda vergi değerlendirme esaslarını ve oranlarını belirleyebilmektedirler. Merkezi yönetimden teritoryal topluluklara yetki aktarılırken bu yetkilere eşdeğer bir gelirin transferi de anayasa tarafından zorunlu tutulmuştur. İlk defa yetkilendirilmiş ya da yetkileri artırılmış teritoryal topluluklar, yetkilerin gerektirdiği harcamaları karşıladığında yasayla belirlenmiş gelirler, merkezi yönetim tarafından ilgili topluluklara aktarılmak zorundadır. Topluluklar arasındaki eşitliği sağlamak üzere oluşturulacak eşitleme mekanizmaları yasayla belirlenmektedir.

Fransa'nın geleneksel kamu yönetimi örgütlenmesindeki temel *yerel* birimler il ve belediyedir. Bölge, 1980'li yıllarda -yukarıda açıklanan sebeplerle- yerelleşme döneminde bir yerel birime dönüştürülmüştür. Belediyeler, ülkenin sosyo-politik şartlarından doğmuştur. Tarihsel sürece göre biçimlenmiş belediyeler, ülkenin en küçük yönetsel birimleri olarak subsidiarite ilkesi doğrultusunda hizmet vermektedirler. Belediyenin karar organı olarak belediye meclisi faaliyet gösterirken bu meclis içinden seçilen bir belediye başkanı belediyenin yürütme organı sıfatıyla hem yerel yönetici hem de devletin yönetsel kolluk görev ve yetkisine sahip taşradaki temsilcisi olarak görev yapmaktadır (Yıldız, 2013, s. 19). "Devlet ajanı" olarak belediyeler (European Parliament, 2018, s. 4), sınırlarındaki kamu topraklarının yönetilmesinden, bütçenin hazırlanmasından, kamu teşebbüslerinin kurulmasından ve yerel ekonomik kalkınmanın sağlanmasından sorumludurlar (Encyclopedia Britannica, 2019). Bu kapsamda imar planı hazırlanması, katı atıkların toplanması, içme suyu temini, turizm faaliyetlerini

gerçekleştirmektedirler (Yıldız, 2013, s. 91-93). Ayrıca devlet ve il yönetimleri ile koordinasyon içinde sosyal yardım faaliyetlerini yerine getirmektedirler.

Fransız Devrimi'nin ve devam eden tarihsel sürecin Fransa'ya miras olarak bıraktığı yönetsel birim, yasayla kurulmuş olan ildir. Ulusal politikaların uygulanmasında temel birim olan il, belediyelerden daha geniş bir coğrafi alanda örgütlenmiştir. İl yönetiminin karar organı altı yıllığına genel oyla seçilen il genel meclisidir. Bu meclis içinden seçilen meclis başkanı, yürütme organı olarak meclis kararlarını yerine getirme, bütçeyi ve personeli yönetme görevini üstlenmiştir (Eurydice, 2019). İl düzeyinde yasaların uygulanmasından meclis başkanı sorumlu iken bu yasaların ulusal hukuka aykırı olmasını önleme görevi devlet tarafından atanan vali tarafından yerine getirilmektedir (Encyclopedia Britannica, 2019). Devletin ilde temsil edilmesi yetki genişliği ilkesi aracılığıyla vali tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu durumun "sonucu olarak siyasal, adli kolluk, idari, ekonomik alanlarda görevleri bulunmaktadır" (Nalbant, 2012, s. 103). Bu görevlerin yanında vali, kendi karar alma ve düzenleyicilik yetkisini kullanabilmektedir.

İller, bir yönüyle, devletin, belirli alanlara ve gruplara yönelik sosyal politikalarını yürüten yönetsel birimler olarak faaliyet göstermektedirler (European Parliament, 2018, s. 4). Kanunla verilen tüm sosyal yardımların yerine getirilmesinden sorumlu olan iller, çocuk yardımı, anne ve çocuk koruma sistemi, yaşlı destek programları, engelli insanlara yardım hizmetlerini yerine getirmektedir (European Parliament, 2018, s. 4). Kırsal kesimlere hizmet götürme sorumluluğu bulunan iller, belediyenin tavsiyelerini dikkate alarak kırsal kesimlere yardım programı oluşturmak zorundadır (Yıldız, 2013, s. 97). İllerin ulaşım alanında diğer teritoryal topluluklarla paylaştığı yetkileri bulunmaktadır. Şehir merkezlerindeki demiryolu altyapısının oluşturulması ve yönetilmesi yetkisi illere verilmiştir (Yıldız, 2013, s. 98). Bu yetkiyi kullanırken

belediyelerle irtibat halinde olmak zorundadır. İllerin eğitim-öğretim alanındaki yetki ve görevleri ilerleyen bölümlerde anlatılmıştır.

Yukarıda tarihi süreci anlatılan bölge, Fransa genelinde 26 alt yönetsel birim (4 tanesi deniz aşırı) olarak yer almaktadır. Bölge yönetiminin karar organı genel oyla seçilen bölge meclisidir. Meclis içinden seçilen meclis başkanı ise bütçeyi ve personeli yöneten, bölgesel politikaların uygulanmasına rehberlik eden yürütme organı olarak görev yapmaktadır (Eurydice, 2019). Ayrıca bölgede yer alan bölge valisine, hiyerarşik bir ilişkiye girmeksizin il valileri arasında koordinasyon görevi verilmiştir.

Yasa ile imkanlar ve kaynaklar çerçevesinde belirlenen yetki paylaşımına göre bölgelerin yetkileri üç ana grupta toplanmaktadır (Nalbant, 2012, s. 277): Ekonomik, toplumsal ve kültürel, eğitim-öğretim. Ulusal plana katılma ve bölge planı hazırlama, bölgeye ilişkin yatırımların koordine edilmesi, bölgesel ekonomik yaşamın etkin hale gelmesi[203] için bu alana müdahale edilmesi bölgenin ekonomik yetkilerini oluşturmaktadır. Bölgeler, bölge ekonomik gelişme şeması, bölge arazisinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi şeması, bölge-devlet plan sözleşmeleri, ulaşım ve altyapı bölge şeması hazırlayabilmektedirler (Yıldız, 2013, s. 101-103).

Toplumsal ve kültürel alandaki faaliyetler için hukuki, yönetsel ve mali yetkilere sahip olan bölgeler, bu alandaki yetkilerini diğer teritoryal topluluklar ile paylaşmıştır. Bölgelere "müze, sanatsal eğitim, bölgesel arşiv, çevre, bölgenin mal varlığı, bölgesel doğal parklar" alanlarında yetkiler; "kültürel koruma, yayma, canlandırma, formasyon ve üretim alanlarında görevler verilmiştir" (Nalbant, 2012, s. 278). Sinema, müzik, iletişim, bilimsel ve teknik konularda bölgelerin önemli görev ve yetkileri bulunmaktadır. Kolluk yetkisine sahip olmayan bölgeler, yetki ve görevlerini yerine getirirken devlet tarafından aktarılan gelirlerden, yasa çerçevesinde bölgelerin elde

[203] Bölge bu alanda birincil sorumluluğa sahip olmasına rağmen diğer teritoryal birimler de ekonomik kalkınmayı sağlamakla görevlendirilmişlerdir (Schmidt, 2007, s. 121).

edebileceği vergi gelirlerinden ve Avrupa Birliği fonlarından yararlanmaktadırlar. Bölgelerin eğitim-öğretim alanındaki yetki ve görevleri ilerleyen bölümlerde anlatılmıştır. Fransa'da teritoryal toplulukların sahip olduğu eşit statünün istisnasını oluşturan özel statülü topluluklar da bulunmaktadır.[204]

3.4.3. Fransa'nın Kısa Eğitim Tarihi ve Mevcut Eğitim Sistemi

Fransa'nın merkeziyetçi eğitim sisteminin kökleri, devrimden sonra değiştirilmeye veya yeniden biçimlendirilmeye çalışılan eğitim düzenlemelerine uzanmaktadır. Dolayısıyla devrimden itibaren başlayan ve uzun bir süreci ele alan Fransız eğitim tarihine değinilmektedir. Devrimden sonra Aralık 1789'da Kurucu Meclis, eğitimi il yönetimlerinin sorumluluğuna bırakmış ve eski rejim okullarının faaliyetleri devam etmiştir. İki yıl sonra hazırlanan 1791 Anayasası, herkes için ortak kamusal, zorunlu ve ücretsiz eğitim oluşturulmasını garanti altına almıştır (Dreyfus, 2007, s. 97). I. Cumhuriyet döneminden itibaren yaklaşık on iki yıl boyunca eğitime (özellikle ilköğretime) ilişkin raporlar[205] ve projeler hazırlanarak eğitim sorunlarının halledilmesi ya da sorunların eğitim yoluyla aşılması tartışılmıştır. Bu belgelerdeki ortak yön, eğitimin, insanları yetkinleştirmek için yönlendirmesi ve bireylerin topluma hizmet etmeyi amaçlamasıdır (Aytaç K. , 1985, s. 86).

1793 Anayasası -yürürlüğe girmemiştir- eğitimi bir yurttaş hakkı olarak nitelendirmiştir.[206] Ulusal okullara ilişkin kapsamlı bir plan oluşturan Şubat 1795 tarihli

[204] Paris, Lyon ve Marseille, kendilerine özel kanunlara sahip olan üç büyük Fransız şehridir. Paris, hem belediye ve il yönetim birimi hem de Fransa'nın başkentidir ve bu yönüyle diğer özel statülü topluluklardan ayrılmaktadır. Bu üç şehir sırasıyla 20, 16 ve 9 merkez ilçeye (*arrondisment*) ayrılarak genel kamu hukukuna tabi olma istisnasını elde etmişlerdir (Yıldız, 2013, s. 22). Ayrıca Fransa, beş deniz aşırı bölge (Martinique, Guadeloupe, French Guiana, Réunion, Mayotte) ile beş deniz aşırı ve yarı özerk topluluğa (Saint-Martin, Saint Barthélemy, Saint-Pierre ve Miquelon, French Polynesia, Wallis ve Futuna) sahiptir.

[205] Raporların çoğunluğunun başlığında *öğretim* olarak Türkçeleştirebileceğimiz Fransızca *instruction* kelimesi kullanılmıştır.

[206] 1793'te Jakoben Michel Lepelletier, hazırladığı bir ulusal eğitim planında (Plan d'Education Nationale) Cumhuriyet'in malı olarak görülen çocukların ailelerinden zorla alınarak ve tek tip kıyafet giyerek eğitilmelerinden yana olduğunu belirtmiştir. Bouquier tarafından hazırlanan raporda (Rapport et Projet de Décret Formant un Plan Général d'Instruction Publique) öğrenim serbestliği vurgulanarak eğitimin halkın sorunu olduğu ve onu belediyelerin düzenlemesi gerektiği ifade edilmiştir. 1793 yılında

kanun erkekler için merkez okullar (écoles centrales) kurulmasını, müfredat oluşturulmasını, fakir öğrencilere maddi yardım ve öğretmenlere sabit maaş verilmesini benimsemiştir (Hanson, 2015, s. 110). Ekim 1795 tarihinde kabul edilen ve François Daunou tarafından hazırlanan Daunou Kanunu (Loi Daunou),[207] 1795 Anayasası ile birlikte tasarlanmış ve Direktuvar yönetiminin eğitim ve siyasal önceliklerini ortaya çıkaran temel bir metin olmuştur (Jainchill, 2008, s. 75).

Devrim sonrasının ilköğretim odaklı ve tartışmalarla geçen eğitim çabalarının aksine iyi yetişmiş bir subay ve memur kitlesine ihtiyaç duyan Napolyon'un iktidarında somut adımlar atılarak ortaöğretime daha fazla ağırlık verilmiştir. Bu döneme damgasını vuran gelişme 1802 yılında Fourcroy tarafından hazırlanan ve kendi ismiyle anılan eğitim kanunun yürürlüğe girmesidir. Günümüz Fransız eğitim sisteminin temelini oluşturan Fourcroy Kanunu, ilkokul, ortaokul, lise ve meslek okulu şeklinde dört eğitim kademesi getirmiştir. On iki yaşından küçükler (ilköğretim) ve büyükler (ortaöğretim) için ayrı eğitim kademeleri oluşturulmuştur. İlkokulların belediyeler, ortaokulların belediyeler ya da özel kurumlar tarafından; subay ve memur yetiştiren liselerin ise devlet tarafından kurulması ve yönetilmesi öngörülmüştür. Kanun, Fransız eğitim sisteminin hiyerarşik yapısını genişleterek tek tip bir ulusal lise sistemi meydana getirmiştir (Richardson, 2006, s. 41). Subayların ve memurların yetiştirilmesine önem verilmesi ile başlayan süreç daha sonra seçkin bir sınıfın eğitimi için eğitime dönüşmüştür. Napolyon döneminde eğitim, bireyler için toplumsal statünün; imparatorluk için de devlet politikasının bir aracı olmuştur.[208]

Kamu Eğitimi Komitesi başkanı J. Lakanal, hazırlamış olduğu projede (Projet d'éducation nationale), ilköğretimin devlet tarafından, ortaöğretimin ise özel kişilerce sunulabileceği bir sistem önermiştir.

[207] Kendisinden önceki kanunu düzenleyerek ücretsiz eğitimi kaldırmış, zorunlu eğitimi, kızlar için ayrı okul kurulmasını ve her bölgede bir merkez okul oluşturulmasını öngörmüştür.

[208] Baubérot (2009, s. 46), Antoine Prost'un *Histoire de L'Enseignement en France 1800–1967* (1968, s.23 vd.) adlı eserinde *Napolyoncu inşa*nın üç temel özelliğinden bahsettiğini aktarmaktadır. Buna göre, devlet okulları ve özel okulların -devletin (valinin) kontrolü altında- bir arada var olması ve yaşaması gerekmektedir. Ayrıca kamusal eğitimin laik bir birlik şeklinde ve *üniversite* bünyesinde yeniden oluşturulması ve özel eğitimin üniversiteye bağlanması gerekmektedir. Prosty, son durumun özel okullar üzerinde vesayete yol açan bir tekel oluşumuna yol açacağını belirtmektedir.

Napolyon, 1806 yılında, "içinden devletin kamu yöneticilerinin ve uzmanlarının yetiştirilip alınabilmesi için oldukça seçici, merkezileşmiş ve seçkinci bir sistemi biçimlendirmek" (Skocpol, 2004, s. 378) ve dağınık haldeki yapıyı tek merkezden kontrol etmek amacıyla İmparatorluk Üniversitesi (l'Université Impériale) sistemini kurmuştur. Eğitim bakanlığı şeklinde tasarlanan sistem, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim düzeylerinin yönetilmesinden sorumlu, başında rektörlerin bulunduğu bölgelere (akademilere) ayrılmıştır. Merkezi devletin kurulması süreci merkezi eğitim sisteminin oluşturulmasıyla desteklenerek sistemin işleyişini engelleyen ya da devlet iktidarını tehdit eden kilise ya da özel kişi/kurumlar ile mücadele edilmiştir. Kilise, üniversite örgütlenmesi aracılığıyla eğitim sistemini kontrol ederken diğer yandan bilimsel eğitim için okullar –diğer adıyla büyük okullar (grandes écoles)- kurulmuştur.

II. Cumhuriyet yönetimi eğitim sistemini yeniden düzenleyerek laik ve Katolik öğretmenler arasındaki sorumluluk paylaşımını gerçekleştirmiştir (Archer, 1980, s. 129). 1850 yılında Pierre de Falloux tarafından desteklenen Falloux Kanunu (Loi Falloux) yürürlüğe girmiştir. Kanun, özel -Katolik- orta öğretim kurumlarına yasal statü tanıyarak kilisenin geleneksel etkisini yeniden düzenlemiştir (Encyclopedia Britannica, 2009). Falloux Kanunu, Katoliklere, devlet okulları kadar yaygın bir şekilde okul sistemi kurma izni vererek Katolik eğitimin devlet okulları ile tanışmasına neden olmuştur (Popkin, 2016, s. 122). Böylece devletin ortaöğretim üzerindeki iktidarı paylaşılmış ve kilise ile devlet uzlaşmıştır.[209]

Eğitimde bütünleşme yönünde gelişmeler yaşanırken sistemin karmaşık yapısı sorun üretmeye devam etmiştir.[210] Cumhuriyetçilerin iktidarında Ferry, Goblet ve Combes

[209] Bu kanun ile cemaatin yetki verdiği bir kişiye, eğitim verme ya da eğitim kurumu açabilme izni verilmiştir. Ayrıca din adamlarına devlet ya da özel okulları denetleme hakkı verilmiştir. Falloux Kanunu hem devlet okullarının (école publique) hem de Katolik okulların (école libre) hızlı bir şekilde yayılmasını sağlamıştır.

[210] Fransa'nın savaşlarda yenilmesi okul reformlarına yansımış, ulus olma bilinci ve vatanseverlik temaları somut hale gelmiştir (Drake, 2011, s. 18). Devlet ve kilise arasındaki mücadelede devlet baskın hale gelmiştir. Kilise ve devlet ayrışmasını II. İmparatorluk döneminden beri gündemlerinde tutan

Kanunları bu dönemi şekillendirmiştir (Ergün, 2016, s. 78). 1881-1903 yılında başlatılan yoğun laikleştirme hareketiyle okullarda din ve mezhep ayrımı gözetilmemeye başlanmıştır (Guerlac, 1908, s. 262). İlköğretimin sistemli hale gelmesi ve eğitimin laik karakter kazanması[211] bu düzenlemeler ve gelişmeler neticesinde gerçekleşmiştir.

Devrim ilkelerini tekrar hayata geçirmeye çalışan Eğitim Bakanı Jules Ferry, 1879'da destek verdiği kanun ile Katolik okullarını kapatarak cemaat mensuplarının eğitim faaliyetinde bulunmasını yasaklamıştır. 1850 Falloux Kanunu ile din adamlarına verilen devlet ya da özel okulları denetleme hakkının kaldırılması ve devlet okullarına giden çocuklar için din eğitimi almaları amacıyla Pazar günü dışında bir günün tatil edilmesi ilköğretimin laikleştirilmesine neden olmuştur (Baubérot, 2009, s. 18). 1886 yılında Eğitim Bakanı Rene Goblet'in hazırladığı Goblet Kanunu, eğitime dair son elli yılın birikimlerini yansıtmıştır. Din görevlilerinin eğitim alanından uzaklaştırılması, ilköğretimin resmi ya da özel biçimde kurulabilmesi, her belediyenin kız ve erkeklerden oluşan en az bir ilkokul kurması gerektiği, ilköğretimin belediyelere bırakılması, devletin tüm okulları denetleme yetkisine sahip olması bu kanunun eğitim sistemine getirdiği değişiklikler olmuştur (Ergün, 2016, s. 81).

1 Temmuz 1901 tarihli Waldeck-Rousseau Kanunu, dernek örgütlenmesini serbest bıraktığı halde bu derneklerin varlıklarını devam ettirmelerini Meclis iznine bağlamıştır (Baubérot, 2009, s. 71). Öte yandan Eğitim Bakanı Emile Combes'in 7 Temmuz 1904 tarihinde hazırladığı Combes Kanunu, Katolik cemaat mensuplarını eğitim alanından uzaklaştırmıştır. Kamuya açık dini törenleri yasaklayan ve bu cemaatlere ait özel okullar ile dernekleri kapatan kanun, bunların eğitim alanının dışına çıkmasını sağlamıştır. 9 Aralık 1905 tarihinde çıkarılan Kilise ve Devlet'in Ayrılığına Dair Kanun (loi sur la

Cumhuriyetçilerin (Baubérot, 2009, s. 84) 1875 seçimlerini kazanması laik ilkokulların çoğalmasına neden olmuştur.

[211] Eğitimin laikleştirilmesi, daha önceki cumhuriyet yönetimlerinin aksine zamana yayılarak gerçekleşmiştir (Baubérot, 2009, s. 15).

séparation de l'Église et de l'État) yerel birimlerin inanç faaliyetlerine yönelik harcamalarını tasfiye ederken ilkokul, kolej ve liselerdeki dini görevlerle ilgili harcamaları bu durumdan muaf tutmuştur (Baubérot, 2009, s. 89).

I. ve II. Dünya Savaşı arasındaki dönemin en önemli eğitim tartışması ortaöğretime ilişkin ücretsiz eğitim olmuştur. Eğitim kurumlarının, özellikle düşük sanayi, tarım ve ticaret seviyelerinde olmak üzere standart mesleki eğitim taleplerini karşılayamamaları sorun haline gelmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim arasında bir geçiş kademesi olarak görülen yüksek ilkokulların ortaöğretimle birleştirilmesi -tek okul hareketi (école unique movement)- dönemin gelişmeleri ve tartışmaları arasında yer almıştır (Derouet, 2002, s. 254).

1929-1933 yılları arasında lise ve kolej eğitimi ücretsiz hale getirilerek zorunlu eğitim 14 yaşına kadar uzatılmıştır (Aytaç K. , 1985, s. 88). 1936 yılında iktidara gelen Halk Cephesi eğitimi kökten değiştirme girişiminde bulunmuştur. Eğitimde eşit fırsatlar ve eğitimin evrensel bir hak olduğu vurgusu yapan Eğitim Bakanı Jean Zay, tek okul hareketinin ana planını hazırlamıştır (Archer, 1980, s. 133). 1944-1958 yılları arasında Fransa,'da hazırlanan Langevin-Wallon reform projesi, öğrencinin gelecekteki toplumsal rolü ve vatandaşlık sorumluluğu için bilinçli olmasını sağlayacak "demokratik yapıda okul grupları" oluşturulmasını önermiştir (Baubérot, 2009, s. 35). Proje, demokratikleşme yönünden en köklü değişiklikleri getiren düzenleme olmuştur (Aytaç K. , 1985, s. 89).

IV. Cumhuriyet döneminde özel okullara izin veren 1946 Anayasası, eğitimin ücretsiz ve laik olmasını devlete bir görev olarak yüklemiştir. 1951 yılında çıkarılan kanunla özel okullara bütçeden her öğrenci için pay ayrılabileceği ve kilise okullarına giden öğrencilere mali yardım yapılabileceği düzenlemesi yapılmıştır. Devlet ve özel okullar arasındaki ilişkiyi düzenleyen ve IV. Cumhuriyet döneminde özel okullara

verilen devlet desteğinin zirvesini oluşturan (Healey, 1970, s. 213) 1959 tarihli Debre[212] Kanunu (Loi Debré), V. Cumhuriyet'in ilk yılındaki en önemli eğitim düzenlemesi olmuştur. Ulusal eğitimin bütünlüğüne atıfta bulunarak meclisten geçen kanun, özel okullara -ve büyük ölçüde Katolik okullara- içinde bulundukları mali sıkıntıları aşmak için dört farklı çözüm önermiştir (Archer, 1980, s. 136): Kamusal eğitimle tamamen birleşme, işbirliği sözleşmesi, basit sözleşme veya mevcut durumun devamı.[213]

Yine 1959 yılında, 21 yıl önce Jean Zay tarafından uygulanmaya çalışılan *tek okul* hareketinin başarısız yönlerini bertaraf etmek ve bu konudaki olumsuz havayı dağıtmak için Başkanlık Kararnamesi ile Berthoin Reformu yürürlüğe konmuştur (Halls, 1976, s. 18). Berthoin reformu, bebek sayısının artmasını (baby boom) ve kentleşmeyi[214] dikkate alarak zorunlu eğitim yaşını on altı olarak değiştirmiştir (Price, 2016, s. 327). Reform, 11 yaşında başlayan ve iki yıl süren bir gözlem döngüsü (a cycle of observation) getirerek, öğrencilerin temel eğitimlerinden sonra ilköğretim ve ortaöğretime (kolej/lise) devam edebilmelerini öngörmüştür (Archer, 1980, s. 137). 1966 yılında uygulamaya konulan Fouchet Reformu, öğrencilere daha fazla seçenek, daha iyi yönlendirme ve daha düşük başarısızlık oranı vaat ederek mezun oldukları takdirde mesleki olarak vasıflı olmalarını sağlayacak mesleki uzmanlaşmayı[215] eğitim sistemine getirmiştir (Archer, 1980, s. 139).

[212] 1958 Anayasası'nın yazımında çok önemli görevler üstlenen ve Charles de Gaulle ile yakın ilişki içinde olan Michel Debré, Haziran 1959'da Charles de Gaulle tarafından Başbakan olarak atanmıştır.

[213] Birinci seçenekte, özel okulların, statülerini kamu okulu olarak değiştirip mülklerini yerel birimlere devretmesi ve öğretmenlerinin devlet görevlisi olabilmesi; ikinci seçenekte, okulun bir bölümünün devlet tarafından devralınması, öğretmenlerinin kamu hizmetine dahil edilebilmesi ya da devletin, bazı öğretmenlerini özel okulun emrine verebilmesi; üçüncü seçenekte, devleti kısa süreliğine özel okul öğretmenlerinin ücretlerini, onları devlet görevlisi yapmadan, ödeyebilmesi ve özel okulların bu süreçte, devlete tabi olup olmayacağına karar verebilmesi; son seçenekte ise yardım olmaksızın özel okulların bağımsız durumunun devam etmesi önerilmiştir (Fraser, 1971, s. 67-68).

[214] Kente göçün artması, kırsal alanlarda okulların kapanmasına neden olurken kentlerin merkezlerinden uzak yerlere yeni okulların yapılmasına ve hızlı çözüm olarak karma öğretimin benimsenmesine yol açmıştır (Baubérot, 2009, s. 31-32).

[215] Eğitim Bakanı Christian Fouchet, eğitim programlarını modern kültürün üç temel ekseninde (hümanist, bilimsel ve teknik) reforma tabi tutmuş ve aşırı uzmanlaşma getirdiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Halls, 1976, s. 112).

1970'li yıllarda yapılan reformlar 1968 toplumsal hareketinden ve dönemin teknolojik gelişmelerinden etkilenerek eğitimde eşit fırsatların sunulması konusunda yoğunlaşmıştır. Bu yıllarda her ailenin, çocuğunu kendi bölgesindeki okula göndermesini öngören okul haritaları oluşturulmuştur. Kitlelerin ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla yapılan reformlar, nüfus artışının eğitimin diğer kademelerini etkileyeceği hesaba katılmadığı için sorunları çözmek yerine daha da artırmıştır (Price, 2016, s. 327). 11 Temmuz 1975 tarihinde gerçekleşen Haby reformu, tek tip bir kolej oluşturmaya dayanan, ekonomik bakıştan (eğitimli işgücü) ziyade pedagojik (öğrenci merkezli) *yenilikçi* bir yaklaşım önermiştir (Vaughan, 1981, s. 5). Tek tip okul hareketi, 1980'li yılların ortalarına -Savary dönemine- kadar, insanlara eşit fırsatlar sunmanın gerekli koşulu olarak görülmüştür. 1975-1985 arası dönemde tek tip okul yaklaşımı, ulusal ve tek biçimli eğitim bakışından ziyade yerelleşmeye yönelen, imkânlara ve ihtiyaçlara odaklanan bir eğitim yaklaşımı öne çıkmıştır (Derouet, 2002, s. 258).

Yerelleşme sürecini başlatan Sosyalist Parti'nin Eğitim Bakanı Alain Savary, Fransız eğitimini "birleşik ve laik büyük bir kamu hizmeti (un grand service public, unifié et laïque)" haline getireceklerine dair verdikleri sözü tutmak üzere harekete geçmiştir. Savary, hazırladığı kanun tasarısıyla Katolik okullarındaki öğretmenleri devlet hizmetine almayı amaçlamıştır (Sa'adah, 2003, s. 124). 1989 yılında çıkarılan Eğitimde Yönlendirme Kanunu (Jospin Kanunu), eğitimi ulusun en öncelikli konusu haline getirmiştir[216] (Hirsch, 2018, s. 139). Bu kanun, eğitim sistemini daha fazla çocuk ve genç için -onların engelleri ve öğrenim zorlukları için değil- erişilebilir hale getirmeyi amaçlamıştır (Armstrong, 2002, s. 303). 1994 yılında Eğitim Bakanlığı (Bakan François Bayrou) tarafından şeffaflık, temel yeterliliklere önem verilmesi, eğitim yaklaşımlarının bireyselleştirilmesi, okullara ve öğretmenlere daha fazla

[216] Kanun şöyle başlamaktadır: "Eğitim ilk ulusal önceliktir. Öğrencilerin yararı için tasarlanıp düzenlenir… Herkesin kişiliğini geliştirme ve eğitim hakkı vardır… Öğrenciler kendi müfredatlarını kendi istek ve kapasitelerine göre hazırlayacaklardır." (Hirsch, 2018, s. 139). [Türkçe çeviri tez yazarına aittir.]

sorumluluk verilmesi, dünyadaki değişikliklere uyum sağlanması başlıklarıyla Okul İçin Yeni Sözleşme (Nouveau Contrat pour l'école) planı hazırlanmıştır (Convey & Vigoroux-Frey, 2000, s. 158).

2000'li yıllardan itibaren Fransız eğitim sisteminde küresel eğitim gündeminin konularının ve GERM bileşenlerinin etkili olmaya başladığı görülmektedir. 2001 yılında kolejlerin yönetim sorunlarını aşmak için Bakan Jack Lang tarafından başlatılan ve EFA girişimini hatırlatan Herkes İçin Kolej (Collegé pour chacun) yaklaşımıyla çağın gerektirdiği yetkinliklere ve özgüvene sahip öğrencilerin yetiştirilmesi ve özerk okulların varlığı gerekli görülmüştür. 2005 yılında çıkarılan Fillon Kanunu (Yönlendirme ve Müfredat Planlama Kanunu), tüm öğrencilere okul başarısı sağlamak, eşit fırsat garantisi vermek ve gençler için mesleki fırsatları teşvik etmek amacıyla Fransız eğitim sistemini modernleştirmeyi taahhüt etmiştir (Eurydice, 2018b). Bu kanun, geleceğin yetişkinleri için belirli alanlarda (Fransızca, matematik, yabancı dil, bilimsel kültür, iletişim) çekirdek bilgi oluşturulmasını öngörmüştür. Yedi ay sonra çıkarılan başka bir kanun, kolejlerin ve liselerin faaliyetlerini kolaylaştırmak niyetiyle kurumların özerkliğini geliştirmek, hızlı karar almayı kolaylaştırarak kurumsal etkinliği artırmak ve okullar arası işbirliğini yaygınlaştırmayı amaçlamıştır (Eurydice, 2018b).

2000'li yılların ortalarından itibaren küresel yaklaşımlara paralel biçimde eğitimde reform tartışmaları gündeme gelmiştir. 2006-2012 yılları arasında mesleki eğitim, okullarda suçluluğu önleme, engellilerin eğitim koşullarının iyileştirilmesi ve yükseköğretim odaklı düzenlemeler yapılmıştır. 2013 yılında yürürlüğe konulan Okulların Yeniden Yapılandırılması İçin Yönlendirme ve Program Oluşturma Kanunu, 2012 yılında Fransız Hükümeti tarafından başlatılan okul sisteminin kapsamlı reformu için genel bir çerçeve çizmiştir. Kanun, tüm öğrenciler için başarı, bilgi, beceri ve kültür seviyelerinin artırılması ile akademik başarıda toplumsal ve bölgesel eşitsizliklerin azaltılmasını amaçlamıştır (Eurydice, 2018b). Bu reform süreci, 2016'dan itibaren yeni

reformlar için yol gösterici olmuştur. İlan edilen ve Eğitim Üst Konseyi tarafından onaylanan kolej reformu, yeni öğrenme biçimleri ve temel alanlarda uzmanlaşmayı önermiştir (Eurydice, 2018d).

3.4.3.1. Merkezin Yönetiminde ve Kontrolünde Eğitimde Yerelleşme

Fransa'da merkezi yönetim 1980'lere kadar eğitimin genel örgütlenmesinden, orta öğretim okullarının inşa edilmesinden ve bakımından, ulusal sınavlardan, ilkokuldan üniversiteye kadar olan müfredattan, öğretmen eğitiminden, öğretim tekniklerinin denetiminden sorumlu tek birim olarak görev yapmıştır (Gershberg, 2005, s. 25). 1982 ve sonrası Fransa yönetsel sistemi ve özel olarak eğitim sistemi için önemli yıllar olmuştur. Yönetsel sisteminde yerelleşmeye yönelik kanunlar çıkaran Fransa, eğitim sistemini de bu kapsamda dönüştürmeye çalışmıştır. Fakat eğitimde yerelleşme, eğitimin temel unsurlarının aktarılmasından ziyade sadece fiziksel unsurların transferini[217] kapsadığı için dönemin reformlarının en sınırlı yönünü oluşturmuştur (Schmidt, 2007, s. 126).

Sosyalist iktidar, okullara, özel (pedagojik) destek vererek kendi planları ile kendi sorunlarını çözmelerini ve fırsat eşitliği kavramının yerini alacak yeni bir eğitimde adalet tanımı oluşturmayı eğitim için yapılması gereken öncelik olarak görmüştür (Derouet, 2002, s. 258). Bu doğrultuda özel yardıma ihtiyacı olan okullar için -Türkiye'de de uygulaması görülen- Eğitim Bölgeleri oluşturularak Bakanlık tarafından okullara destek verilmeye başlanmıştır. Bu faaliyetten sonra Eğitim Bakanı Alain Savary, deneysel bir projede görev yapan Louis Legrand'dan eğitim üzerine bir rapor hazırlamasını talep etmiştir. Konu üzerine araştırmalar yapan Legrand 1982 tarihli raporunda, Anglo-Sakson ülkelerden başlayan reform hareketine paralel olarak, okullara kurumsal özerklik verilmesi gerektiğini fakat bunun -ders programları üzerinde hakimiyeti olan öğretmenlerle değil- öğretim yöntemlerinin seçimi aracılığıyla

[217] Schmidt bu düşünceyi, dönem belirtmeden, bir bakanlık üst düzey görevlisine dayandırmaktadır.

gerçekleştirilmesi gerektiğini yazmıştır (Derouet, 2002, s. 259). Bu görüşler geliştirilerek okul özgürlüklerini geliştirmek ve çeşitliliği artırmak düşünceleriyle kanun taslakları için çalışmalar yapılmıştır.

25 Temmuz 1983 ve 25 Haziran 1985 tarihli yasalar ile eğitim sisteminin yönetiminde yerelleşmenin ilk adımları atılmış ve 13 Ağustos 2004 tarihli yasa ile bu adımlar geliştirilmiştir. Böylelikle eğitim politikasından, müfredattan ve öğretmenlerden sorumlu bir merkezi yönetim ile okullara ilişkin faaliyetlerin yürütülmesinden sorumlu *yerel* birimler ayrımı ortaya çıkmıştır (Toksöz, ve diğerleri, 2009, s. 73). Yerelleşme kanunlarıyla -merkezi kontrolü kaybetmeden yetki aktarılabileceği düşüncesiyle- merkezi yönetimden teritoryal topluluklara "yeni bina yapma, mevcut binaları genişletme ve onarım, malzeme ve ekipman temini, okulların günlük faaliyeti için hazırlık ve eğitim taslakları üretme hakkı" (Gershberg, 2005, s. 25) verilmiştir.

Ulusal birlikteliği korumak için, eğitim politikası ve amaçların belirlenmesi, mevzuat düzenlemesi ve programların hazırlanması, okulların görevleri ve çalışma düzenleri, sınavları ve değerlendirme gibi konular Ulusal Eğitim Bakanlığı'na bırakılmış, önceden Bakanlık bünyesinde olan öğretmenlerin eğitimi ve maaş ödemeleri, görevlendirilmeleri, denetlenmeleri gibi yetkiler korunmuştur (Sağlam, 1999, s. 130). Birinci yerelleşme döneminde il genel meclisleri eğitim hizmetlerinden sorumlu hale gelmiştir. Ortaöğretim okullarına dair planlama ve denetleme yetkisi bölge düzeyinde akademi rektörlerine; mesleki eğitim ile yaygın eğitim bölge meclislerinin yetkisine verilmiştir (Sağlam, 1999, s. 130).

İkinci yerelleşme döneminde 2004-2005 yıllarındaki düzenlemelerle liselerde eğitim alanında olmayan personelin yönetimi ile mesleki eğitim bölgelere bırakılmıştır (Eliçin, 2017, s. 41). Bu dönemde, bölgesel eğitim politikaları ile mesleki eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması bölgelere bırakılmıştır. Ayrıca teritoryal topluluklar, sorumlulukları altındaki kurumların (belediyeler ilkokullardan, iller kolejlerden ve

bölgeler liselerden sorumlu) inşaat, yenileme, genişletme, büyük tamirat ve ekipman tedarikinden sorumlu olmuşlardır. Üçüncü yerelleşme döneminde okullara öğrenci taşınması bölgelerin sorumluluğuna bırakılırken illerin ortaokullar konusundaki yetkileri korunmuştur (Eliçin, 2017, s. 46). 2014 yılında yürürlüğe giren MAPTAM, uygulamaya koyduğu Avrupa bölgeleri ile *yarışan* geniş bölgelerin eğitim ve istihdam politikaları belirlemek, okul taşımacılığı ile kolej ve liselerin yönetimi konusunda sorumluluk almak konularında yetkili kılınmıştır (Eurydice, 2018c).

3.4.3.2. Fransa'nın -Yerelleştirilmeye Çalışılan- Merkeziyetçi Eğitim Sistemi

Fransız eğitim sistemi, Fransız Devrimi'nden ilham almış genel ilkeler üzerine kurulmuş ve 19.yüzyıldan günümüze kadar çeşitli değişikliklere uğramıştır. V. Cumhuriyet'in benimsemiş olduğu 1946 Anayasası'nın başlangıç kısmına (Conseil Constitutionnel, 2002) göre ulus, çocuklar ve yetişkinler için öğretim, mesleki eğitim ve kültüre eşit erişimi sağlamakla yükümlüdür. Ücretsiz, zorunlu ve laik eğitimin her seviyede sunulması devletin görevidir. Fransız okul sistemi; akademik özgürlük, ücretsiz eğitim, tarafsızlık, laiklik ve zorunlu eğitim ilkelerine göre örgütlenmiştir. 10 Temmuz 1989, 23 Nisan 2005 ve 8 Temmuz 2013 tarihli eğitim yasaları tüm öğrenciler için başarı, eşit fırsatlar, gençlerin profesyonel bütünleşmesi ve Cumhuriyet değerlerinin paylaşılması gibi ilkeleri eğitim sisteminin temelleri haline getirmiştir (Eurydice, 2018b).

Devlet okulları ve devlet ile sözleşmesi olan/olmayan özel okullar eğitim sisteminde bir arada faaliyet göstermektedirler. Sözleşme imzalayan özel okullar devlet desteğinden yararlanmakla birlikte yasal düzenlemelere ve ulusal müfredata bağlıdırlar. Sözleşmeli özel okullarda, kamu çalışanı sayılan öğretmenlerin işe alınması özel okul tarafından, maaş ödemesi ise Bakanlık tarafından gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2018e). Bakanlık, bu tür özel okulların faaliyet giderlerinin bir kısmını ya da tamamını üstlenebilmektedir. Devlet okullarıyla aynı denetim sistemine tabi olmaktadırlar.

Çoğunluğu Katolik olan (sözleşmesiz) özel okullar (hors contrat) ise kendi müfredatını oluşturabilmektedirler. Devlet tarafından yönetsel ve mali olarak denetimleri yapılmamaktadır. Ancak yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterlilikleri, okul yükümlülüğü, zorunlu eğitim, kamu düzeni ve ahlaki standartlar, sağlık ve sosyal korunma yönlerinden Bakanlık tarafından denetlenmektedirler.

Devlet okullarında seviye 1'de (anaokulu ve ilkokullarda) ve seviye 2'de (kolejler ile genel, teknik ve meslek liselerinde) eğitim ücretsizdir. Müfredat ve öğretimin içeriği siyasal ve felsefi bakımdan tarafsız olmak zorundadır. Herhangi bir dinin şekillendirmediği öğretim programları ve okul sistemi laiklik ilkesi üzerine kurulmuştur. 1882 yılında çıkarılan kanundan günümüze kadar zorunlu tutulan eğitim, günümüzde üç yaşından on altı yaşına kadar[218] tüm çocuklara zorunlu hale getirilmiştir.

Fransa'da eğitim sistemi ilköğretim (anaokulu ve ilkokul) ile alt orta öğretim (kolejler) ve üst ortaöğretim (liseler) şeklinde oluşturulmuştur (Eurydice, 2018a). Fransa'nın bu eğitim sistemi devlet tarafından merkezi düzeyde yönetilmekte ve kontrol edilmektedir. Bakanlık merkezi düzeyde rehberlik ve program oluşturma faaliyetlerini yürütmektedir. Ulusal müfredatı hazırlayan Fransa Ulusal Eğitim Bakanlığı, öğretmen maaşlarının ödenmesi, diploma onaylarının yapılması görevlerini yerine getirmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve okul denetçilerinin atanması, eğitimi ve yönetimi devlet okullarında Bakanlık tarafından; sözleşmeli özel okullarda öğretmenlerin atanması özel okul tarafından maaş ödemesi ise Bakanlık tarafından gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2018e). Ulusal Eğitim Bakanlığı, merkezi düzeydeki faaliyetlerini yerine getirirken bazı birimlerden yardım almaktadır (Erden, 2018, s. 317): Ulusal Eğitim Genel Müfettişliği ve Eğitim Yüksek Konseyi. Müfettişler, okulları ziyaret ederek müdürlere ve Bakana bilgi vermek ve Bakanlık ile okullar arasında bağlantıyı sağlamakla

[218] 2019'a kadar altı yaşında başlayan zorunlu eğitim, 2019'da üç yaştan itibaren başlatılmıştır. Zorunlu eğitimin üst yaş sınırı 1959'da on altı olarak belirlenmiştir (Éduscol, 2018).

görevlendirilmişlerdir (Erdoğan, 2015a, s. 133). Eğitim Yüksek Konseyi ise -Türkiye'de yer alan Talim Terbiye Kurulu'na benzer şekilde- Bakan'ın "sınavlar, müfredatlar, öğretim yöntemleri, disiplin, yönetmelikler ve özel okulların denetimi" konularında danıştığı birim olarak görev yapmaktadır (Erdoğan, 2015a, s. 133).

Eğitimin toprak üzerinde örgütlenmesi ve yönetimine bakılacak olursa, ana akım eğitim yaklaşımının, eğitimde yerelleşme gerçekleşse dahi merkezi yönetimin ağırlığının devam ettiğine ve yerel birimlere 'okul türlerine göre sorumluluk verildiğine' dair tespiti Fransa'da açık ve net olarak görülmektedir. Fransa'da Bakanlık düzeyinde hazırlanan eğitim politikaları, akademi rektörleri aracılığıyla ve teritoryal topluluklar seviyesinde (bölge, il ve belediyeler) okul yöneticileri tarafından uygulamaya konulmaktadır. Okulların inşaatı ve bakımı, okul taşımacılığı, eğitim malzemelerinin temini teritoryal topluluklar tarafından gerçekleştirilmektedir. İlköğretim okullarından belediyeler, kolejlerden iller ve liselerden bölgeler sorumludurlar. Kurumsal düzeyde kolejler ve liseler, ulusal eğitim hedeflerine ulaşmak için strateji belirleme ve devlet tarafından aktarılan kaynakların kullanımı konusunda esnekliğe sahiptirler.

Fransa'da ulusal eğitim politikalarının yerel düzeyde[219] uygulanması için 26 bölgeyi kapsayan 30 adet akademi (académie) oluşturulmuştur. Bakanlığın yönetsel alt birimi olan akademi, rektörlük (rectorat) şeklinde örgütlenmiştir. Rektörlüğün ilköğretim okulları (anaokulu ve ilkokul) ve ortaöğretim okulları (liseler ve kolejler) ile sözleşmeli özel okullar üzerinde yetkisi bulunmaktadır. Bu yetki yükseköğretimi de kapsayabilmektedir. Akademi birimlerinin başında, Eğitim Bakanı'nın temsilcisi olarak görev yapan ve Bakanlar Kurulu kararnamesiyle Cumhurbaşkanı tarafından -doktora diplomasına sahip üniversite personeli arasından- atanan yüksek rütbeli bir devlet memuru olan rektör bulunur (Eurydice, 2018e).

[219] Bölge, il, belediye birimlerinin hepsini kapsayan bir ifade olarak kullanılmıştır.

Rektör, eğitim politikalarının akademi genelinde uygulanmasından, Bakanın talimatlarının iletilmesinden ve uygulamaya dair Bakanı bilgilendirmekten sorumludur. Aynı zamanda, Ulusal Eğitim ile ilgili tüm mevzuat hükümlerinin uygulanmasını denetleme, akademilerde ulusal sınavlar ve yarışma sınavları düzenleme, akademi politikasının amaçlarını belirleme ve personeli yönlendirme yetkilerine sahiptir (Eurydice, 2019). Merkeziyetçi eğitim sisteminin en belirgin aktörü olarak rektör, ortaöğretim okullarında derslerin oluşturulmasından, liselerin yönetsel ve mali denetiminden, ders saatlerinin belirlenmesinden sorumludurlar. Bölgesel mesleki eğitim planlarının taslakları için bölgelerle işbirliği yapmaktadır.

Bölge düzeyinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin hayata geçirilmesi devlet ile bölge meclisleri arasında yapılan yetki paylaşımı çerçevesinde olmaktadır. Devlet, bölge meclislerine danışarak okulların genel pedagojik çerçevesini hazırlarken ilgili teritoryal topluluklara danışarak üniversitelerin kuruluşunu ve düzenlemesini gerçekleştirmektedir (Nalbant, 2012, s. 278-279). Genel, teknik ve mesleki liselerin inşası ve faaliyetlerinin yürütülmesi, ekipman temini ve faaliyet giderleri için mali destek, okul binalarında eğitim, spor ve kültür faaliyetlerinin düzenlenmesi, destek personelinin işe alınması ve yönetimi, gençler ve yetişkinler için bölgenin çıraklık ve mesleki eğitim politikasının belirlenmesi bölge tarafından, yerelleşme kanunları çerçevesinde gerçekleşmektedir (Eurydice, 2018e).

Eğitim politikalarının *il* düzeyinde uygulanması akademi müdürü aracılığıyla gerçekleşmektedir. Eğitim Bakanı'nın önerisi üzerine Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile atanan ve ilde rektörün temsilcisi olarak rektör tarafından belirlenen eğitim stratejisini uygulayan müdür, ildeki ilk ve orta öğretim (kolejlerin) okullarının yönetimi ve düzeni, personel işleri, sınavların düzenlenmesi ve kabul sınavlarının yapılması gibi görevleri yerine getirmektedir (Eurydice, 2018e). Kolejlerin inşası ve faaliyetlerinin yürütülmesi, ekipman temini ve faaliyet giderleri için mali destek, okul binalarında

eğitim, spor ve kültür faaliyetlerinin düzenlenmesi, destek personelinin işe alınması ve yönetimi, okul taşımacılığının düzenlenmesi ve yürütülmesi il tarafından, yerelleşme kanunları çerçevesinde gerçekleşmektedir (Eurydice, 2018e).

Yerelleşme kanunları kolejleri ve liseleri, yönetsel ve mali özerklik ile tüzel kişiliğe sahip yerel kamu eğitim kurumları (établissements publics locaux d'enseignement-EPLE) kategorisine yerleştirmiştir (Eurydice, 2018b). Ayrıca, her okulun eğitim topluluklarına, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yerel kaynaklara bağlı olarak en uygun eğitim stratejisini belirleme izni veren *Okul Projesi*[220] kapsamında kolejlerin ve liselerin eğitim ve öğretim özerkliği bulunmaktadır (Eurydice, 2018e). Bu çerçevede kolejler ve liseler, okul vakitlerinin ve okul yaşam koşullarının düzenlenmesi, kariyer yönlendirme hizmetleri, okulun sosyal, kültürel ve ekonomik çevresiyle ilişkisi gibi alanlarda esnek faaliyetler yürütebilmektedirler.

Bu okulların günlük işleyişine katkı sağlayan *yönetsel kurullar ve öğretim kurulları* bulunmaktadır (Eurydice, 2018e): Okul personeli temsilcileri (1/3), ebeveyn ve öğrenci temsilcileri (1/3) ve yerel birimlerin temsilcilerinden (1/3) oluşan ve okulun karar alma ve danışma organı olan Mütevelli Heyeti (Le Conseil d'administration) görev yapmaktadır. Bu kurulun yanında okul müdürünün başkanlık ettiği ve en az bir sınıf öğretmeni ile disiplin alanı başına en az bir öğretmenin ve ana eğitim danışmanının yer aldığı Eğitim Kurulu (Le Conseil pédagogique) bulunmaktadır. Bu kurul, öğretimi koordine etmek üzere öğretmenler arasında işbirliğini sağlamak ve okul projesinin eğitim bölümünü oluşturmak üzere görev yapmaktadır. Sınıf yaşamını etkileyen eğitim konularını inceleyen ve her öğrencinin eğitiminin devam etmesi gereken koşullar hakkında görüş bildiren Sınıf Konseyi (Le Conseil de Classe) da yer almaktadır. Ayrıca, Daimi Komite (Le Commission Permanent), Disiplin Kurulu (Le Conseil de Discipline), Sağlık ve Eğitim Komitesi (Le Comité d'éducation à la santé et à la

[220] Okul Projesi 1989 tarihli Jospin Kanunu (Eğitimde Yönlendirme Kanunu) çerçevesinde uygulanmaya başlanmıştır.

citoyenneté), Okul Yaşam Konseyi (Le Conseil de la vie lycéenne) de okul ile ilgili günlük işleyişi katkı sağlayan birimler arasında bulunmaktadır.

İlköğretim okullarının yerinin belirlenmesi, inşası, bakımı, ekipman temini ve faaliyette bulunması, okulların ekipman temini ve faaliyeti için kullanılan kredilerin yönetilmesi, okul binalarında eğitim, spor ve kültür faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğrencilerin okul giriş çıkış saatlerinin belirlenmesi, destek personelinin yönetilmesi *belediye*ler tarafından -yerelleşme kanunları çerçevesinde- gerçekleşmektedir (Eurydice, 2018e). Ağustos 2004 tarihli kanuna göre, *deneysel yetki* kapsamında belediyelere beş yıllık süreyi aşmamak şartıyla bir ilköğretim kurumu kurabilme yetkisi tanınmıştır (Yıldız, 2013, s. 92).

İlköğretim okulları tüzel kişiliğe sahip değildirler ve belediyenin birimlerinden bir tanesi olarak faaliyet göstermektedirler. İlköğretim okulları, öğretim kadrosu içinden atanan ve okulun, hukuki düzenlemelere ve doğru öğretim yöntemlerine göre yürütülmesini sağlayan bir okul müdürü tarafından yönetilmektedir. Okul öğretmenlerinden, seçilmiş aile temsilcilerinden ve belediye başkanı ya da okul işlerinden sorumlu belediye meclis üyesinden oluşan okul konseyine 1990 yılından bu yana okulun bazı işlerinin danışılması zorunlu hale gelmiştir (Eurydice, 2018e): Okulun maddi ve mali koşulları, okul binalarının kullanımı, okul kuralları, okul haftasının (okul vakitleri) düzenlenmesi ve tamamlayıcı eğitim, spor ve kültür etkinlikleri.

Eğitimin örgütlenmesi ve yönetimi sürecinde kanunlarla ebeveynlere de rol verilmiş ve hakları düzenleyici hükümlerle garanti altına alınmıştır. Ebeveynler, eğitim topluluğunda kendi haklarına sahip aktörler olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle okulun eğitim faaliyetlerine katılma, çocuklarının davranışları ve okul faaliyetleri hakkında bilgi alma haklarına sahiptirler (Eurydice, 2018e). Bu sürece ebeveynlerin katılımı, kurmuş oldukları ebeveyn birlikleriyle gerçekleştirilmektedir. Bu birlikler,

Okul Konseylerine, Mütevelli Heyetlerine ve Sınıf Konseylerine katılarak ebeveynlerin ortak maddi ve manevi çıkarlarını savunmaktadırlar.

3.5. Ülkelere İlişkin Genel Değerlendirme

Yukarıda tarihsel akışları, siyasal ve yönetsel yapıları ile eğitime ilişkin bilgilerinin ve yerelleşme süreçlerinin anlatıldığı ülkelerin ortak bir değerlendirmenin ve varsa kesişen noktalarının anlatılması gerekmektedir. Özellikle Küresel Eğitim Reformu Hareketi (GERM) ve eğitimde yerelleşme eksenlerinde nerelerde yer aldıkları konusu önemli hale gelmektedir. GERM'nin temelini oluşturan fikirlerin, Pinochet'in okul özelleştirme programlarında, Amerika'daki "Bir Ulus Tehlikede" raporunda ve İngiltere'deki 1988 "Eğitim Reformu Yasası"nda somutlaştığını (Fuller & Stevenson, 2019, s. 1) ifade ederek Şili'nin, Endonezya'nın, Amerika'nın ve Fransa'nın süreçlerini değerlendirmek gerekmektedir.

Şili, GERM tam anlamıyla yaygınlaşmadan önce, bu harekete kaynaklık eden neoliberal politikaların ilk denendiği ülke olarak tarihteki yerini almıştır. Şili'nin laboratuvar olarak kullanılmasıyla neoliberal politikaların küresel sistem içinde nasıl kullanılacağı ve standardizasyonunun nasıl gerçekleşeceğine dair 'çalışmalar' gerçekleştirilmiştir. Şili, bu anlamıyla 'vahşi' kapitalist yaklaşımın yayılması sürecinde ağır neoliberal politikalara maruz kalmış ve dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm tam anlamıyla devletin yeniden yapılandırılması ve küresel sisteme uyumlu hale getirilmesi biçiminde olmuştur. Dönüşümün 'süngü' ile gerçekleşmesi (11 Eylül 1973) Türkiye'nin 12 Eylül 1980'de yaşadığı dönüşümle dikkat çekici biçimde paralellik göstermektedir.

GERM'i hazırlayan neoliberal eğitim politikaları, eğitimi hem dönüştürmüş hem de dönüştürücü bir araç olarak kurgulamıştır. Dönüşümle birlikte, 'ulusal, kamusal, demokratik ve katılımcı' eğitimin karşısına neoliberal eksenli 'yerelleşmiş, özelleştirilmiş ve depolitize' bir eğitim sistemi konulmuştur. Eğitimin dönüştürücü araç olarak

kullanılması ise neoliberal eğitim politikalarının çocukluktan yetişkinliğe kadar insanların hayatlarının eğitim yoluyla biçimlendirilmesi ve Şili'nin geleceğinin neoliberal eksenli olmasını ifade etmiştir.

Şili, GERM'in özellikleri, bileşenleri ve beslenme kaynakları için laboratuvar olarak kullanılmıştır. Burada uygulanan politikalara insanların ver(eme)dikleri cevaplar, devletlerin politikalara uyum biçimi, sosyo-ekonomik biçimlenmenin gerçekleştirilme düzeyi eğitim alanının yeniden biçimlendirilmesi GERM için göstergeler ve cevaplar ortaya çıkarmıştır. Bu yönüyle Şili, GERM'in küresel savunularına kaynaklık ederek neoliberal politikaların 'deneme sürümü' işlevini yerine getirmiştir. Böylece Endonezya'da görülen okul merkezli yönetim, Fransa'daki yerelleşme süreci ve Türkiye'deki yerelleşme girişimleri Şili'de denemesi yapılan politikalardan hareket edilerek hayata geçirilmiştir. Şili'de uygulanan bazı projelerin Türkiye'de de eşdeğerleri hayata geçirilmiştir fakat Şili'de neredeyse doğrusal ilerleyen süreç Türkiye'de 'iki ileri bir geri' gitmiştir.

GERM'in bileşenlerinde yer alan eğitimde piyasalaşma yaklaşımı ve yetkinin merkezi yönetimden uzaklaştırılarak farklı yönetsel birimlere aktarılması Şili örneğinde rekabete dayalı (etkinlik ve verimlilik savunusu) ve finansal odaklı reformlar aracığıyla test edilmiştir. Devletin eğitim harcamalarına ayırdığı bütçenin kısılarak önceden değil sonradan kaynak ayırılması (kupon sistemi/okul seçimi), bu doğrultuda devletin eğitimdeki rolünün küçültülmesi, etkin ve verimli kaynak yönetimi gibi yaklaşımlar Şili'de eğitimin piyasa içinde yer almasına ve bu kapsamda yerelleşme sürecine tabi tutulmasına neden olmuştur.

Yerelleşmeye ilişkin bir diğer gösterge, tez çalışmasında merkezileşmenin bir unsuru olarak ele alınan fakat ana akım yaklaşımda yerelleşme olarak nitelendirilen yetki genişliği olmuştur. Bu kapsamda askeri hiyerarşi içinde askeri görevlilerin yer aldığı bölge ve il ofislerine yetki aktarımı yapılarak merkezi yönetim adına eğitim

hizmetleri yürütülmüştür. Ancak geçici olduğunu söyleyebileceğimiz bu durumun yanında esasen belediyelere yetki aktarımı (municipalization/municipalización) ve okulların geniş özerkliği ana akım yaklaşımlar çerçevesinde yerelleşmenin özünü vermektedir. Tahmin edilebileceği gibi bu üç yerelleşme unsurunun olduğu yerde merkezi yönetimin 'katalizör yönetim' rolü üstlenmesi neredeyse kaçınılmaz olmuştur ve Şili'de sistem böyle biçimlenmiştir. Bu rolü üstlenen merkezi yönetime yardımcı olarak Endonezya'da örneği görülen, apolitik ve teknik kuruluşlarla bu biçimlenme yönetişim mekanizmasını andıran bir yapıya büründürülmüştür.

Endonezya'ya bakılacak olursa yerelleşme sürecinin iç sorunların çözümü için dış unsurların etkisiyle ya da ülkenin mecbur kalmasıyla bir araç olarak işlevselleştirildiği görülmektedir. Toplumsal gerilimlerin süregeldiği ülkede özellikle Suharto yönetiminde meydana gelen siyasal ve sosyo-ekonomik bunalımlar (coğrafi olarak farklı yerlerde bulunan toplulukların ayrılıkçı talepleri dahil) ülkeyi çözüm arayışına itmiş; Güneydoğu Asya ekonomik krizi de dikkate alınırsa finansal sıkıntının öne çıkması çözüm adresi olarak uluslararası ve bölgesel (finansal) kurumlar öne çıkmıştır. Bu kurumların 'reçeteleri' ile sorunlarını çözmek için yerelleşme sürecini araçsallaştırmıştır. Bu kapsamda yönetimde yerelleşme ile eğitimde yerelleşme paralel bir seyir izlemiştir.

Merkeziyetçi yapıya ve yerel kaynaklar üzerindeki merkezi kontrole duyulan tepki yöneticileri yerelleşme adımları atmaya iten nedenlerden olmuştur. Yönetimde yerelleşme sürecinin en başta gelen yetki aktarım aracı *yetki devri* (devolution) olmuştur. Merkezi yönetimin elindeki siyasal, ekonomik ve yönetsel yetkiler, yetki devri yoluyla bölgesel otoritelere aktarılmıştır. Farklı dil, din ve kültüre sahip etnik gruplardan oluşan ve çok sayıda adaya sahip olan Endonezya, bu durumun toplumsal bunalıma yol açması üzerine yetki devri yoluyla merkezi yönetimin yetkilerini bölgesel otoritelere devrederek bölgesel özerklik vermiştir.

Yönetimde yerelleşmenin içinde ve onunla paralel bir seyir izleyen eğitimde yerelleşme Şili'deki neoliberal denemeden ortaya çıkan sonuçlara göre biçimlenen GERM'in kendisini doğrudan gösterdiği bir alan olmuştur. Dünya Bankası'nın yerelleşme sürecine doğrudan müdahalesiyle okul merkezli yönetim, Endonezya'da toplulukların kendi eğitim perspektiflerini oluşturabilecekleri 'kullanışlı' bir araç olmuştur. Okul merkezli yönetimin getirdiği iddia edilen esneklik ve merkezden uzak yönetim yapısı, Endonezya'nın sosyo-kültürel yapısı için uyarlanmıştır. Merkezi yönetimin 'katalizör yönetim' rolü üstlenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu rolü üstlenen merkezi yönetime yardımcı olarak Şili'de örneği görülen, apolitik ve teknik kuruluşlarla bu biçimlenme yönetişim mekanizmasını andıran bir yapıya büründürülmüştür.

Sui generis bir Anglo-Sakson ülke olarak ifade ettiğimiz Amerika Birleşik Devletleri'nin bugünkü siyasal, yönetsel ve eğitim sistemi, kıtaya yerleşimden itibaren gelişen süreçlerin etkisiyle biçimlenmiştir. Amerika'ya yerleşen toplulukların 'çokluk içinde birlik (e pluribus unum)' sağlanması amacıyla hayata ve olaylara bakışı işletmeci, girişimci, pratik ve pragmatik olmuştur. Bu bakış siyasal, yönetsel, sosyo-ekonomik ve kültürel yapıyı biçimlendirmiştir. Bunun yanında önce kıta içi bir gelişim sürecine önem veren ve Monroe Doktrini ile dünya siyasetinin dışında kalan A.B.D., I.Dünya Savaşı'ndan sonra diğer ülkelerin sorunlarına müdahil olmaya başlamıştır. II.Dünya Savaşı'ndan sonra uluslar arası yeni bir yapılanmanın gerekliliği düşüncesi Amerika'yı öne çıkarmış ve Sovyetler Birliği ile iki kutupta yer alan iki ayrı güç olarak tarih sahnesinde yer almıştır.

Kutubun diğer gücüyle mücadele ve dünya siyasetine hakim olma düşüncesi eğitim alanının bu doğrultuda biçimlenmesine ve/veya araç olarak kullanılmasına yol açmıştır. Amerika'nın siyasal yerinden yönetim yapısına göre işleyen ve eyaletlere göre farklılaşan eğitim sistemi standart temelli eğitim, ölçme ve değerlendirme sistemleri,

okul merkezli yönetim, okul seçimi, rekabet, eğitimin piyasalaşması, okuma yazma ve sayısal becerilerin ve işletmeci-girişimci bakışın ağırlık kazanması gibi pek çok yenilik ve değişikliğe kaynaklık etmiş ve bunları dünya siyasetine müdahil olma 'ideolojisi' çerçevesinde daha çok GERM aracılığıyla yaygınlaştırmıştır. Ya da eğitim sistemlerini yetersiz gören ülkeler Amerika'daki eğitim yaklaşımlarını 'veri' kabul ederek 'yapısal uyum' için uygulamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla karşımızda GERM'e kaynaklık eden ve ilham veren bir eğitim yapısı bulunmaktadır. Küresel eğitim reformlarının Anglo-Sakson ülkelerden başlayıp yaygınlaştığını dikkate alırsak bu durum daha anlam kazanmaktadır.

Bu doğrultuda, ana akım eğitimde yerelleşme yaklaşımlarının öne çıkan türü olarak ifade edilen SBM, özerkliğin ve katılımlı karar almanın uygun bir aracı olduğu iddiasıyla Amerika'dan dünyaya GERM aktörleri (özellikle Dünya Bankası) tarafından yayılmaktadır. SBM'nin yönetsel (Texas vs.), mesleki (Colombus, Ohio, Miami vs.), topluluk (Chicago vs.) ve dengeli kontrollü (Salt Lake City vs.) türlerinin diğer ülkelere, siyasal ve yönetsel yapılarına göre önerildiği görülmektedir. Amerika özelinde, eyaletlerde okul bölgelerindeki okullarda farklı siyasal ve sosyo-kültürel kökenlerden insanlara uygulanan SBM, 'gelişmekte olan ülkelere' standart bir 'reform paketi' olarak sunulabilmektedir.

Fransa'nın yerelleşme sürecinin başlamasının devrimden beri süregelen merkeziyetçi yapıya cevap olarak tasarlandığı ileri sürülebilmektedir. Yerelleşme tartışmalarının ve uygulamalarının 1980'lerden itibaren başlaması neoliberal politikaların dünya genelinde uygulanmasının ve yayılmasının başlamasıyla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu yıllarda yürürlüğe konulan Deferre Yasası, Fransa'nın geleneksel merkeziyetçi yapısının dönüşümünde önemli bir kırılmaya yol açmıştır. Yasanın yürürlüğe girmesinde merkeziyetçiliğin azaltılması düşüncesinin yanında Avrupa Birliği fonlarından daha fazla yararlanılması düşüncesi de etkili olmuştur. İkinci

yerelleşme olarak adlandırılan dönem merkeziyetçi yönetim örgütlenmesini yerinden yönetim örgütlenmesine doğru yöneltmiştir. Üçüncü yerelleşme dönemi ise mevcut yönetsel sorunlara çözüm bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Fransa'da eğitimde yerelleşme, yönetsel yerelleşme ile paralel bir seyir izlemiştir. Eğitimde yerelleşme sürecinin başlangıcında eğitimin temel unsurlarından ziyade fiziksel unsurların aktarıldığı ileri sürülmüştür. 1980'li yıllarda okul özerkliği ve/veya 'düzenleyen ve denetleyen' bir merkezi yönetim fikri ortaya atılsa da sınırlı düzenlemeler bu fikrin ana akım yerelleşme doğrultusunda işlemesine engel olmuştur. Bu fikir ancak 2004 yılındaki düzenleme ile hayat bulmuştur. Fakat burada (baskın) eğitimde yerelleşme bileşenlerini önemli ölçüde gerçekleştirmiş ülkelere benzer bir durum ortaya çıkmamıştır. Zira merkezi yönetim, ulusal birliği korumak gerekçesiyle pek çok eğitim konusunu bünyesinde tutmaya devam etmiştir. Teritoryal topluluklara, inşaat, yenileme, genişletme, büyük tamirat ve ekipman tedariki, öğrenci taşınması, eğitim personeli dışındaki personelin yönetimi gibi konular bırakılmıştır. 2014 yılında yürürlüğe giren MAPTAM, Avrupa genelinde bölge yaklaşımının etkisiyle rekabet çerçevesinde bölge eğitim ve istihdam politikalarının belirlenmesi gibi konularda teritoryal topluluklara sorumluluk vermiştir.

Dünya Bankası'na göre eğitimde yerelleşme sürecinden sonra Fransa'nın eğitim sistemine genel olarak bakıldığında yönetişim eksenli ve iki boyutlu bir yapı görülmektedir (Akt. Gershberg, 2005, s. 26): Bir tarafta merkezileşmenin varlığı altında Bakanlıkça belirlenen ortak yarar ve her okulun uygulaması gereken talimatlar; diğer tarafta ise *yerel* ortak fayda ve il, belediye, bölge arasında kurulan ilişki ağı çerçevesinde her bir teritoryal topluluğun yönetsel ve mali özerkliğe, okulların ise çok sınırlı özerkliğe sahip olabildiği bir yapı. Bu yapı içerisinde Ulusal Eğitim Bakanlığı'nın merkeziyetçi yapısını koruduğu, yetki aktarımlarında belirli alanlardan vazgeçemediği, eğitimi bir kamu hizmeti olarak görmesi nedeniyle merkezi yönetimin

müdahalesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu durumun kökeninde cumhuriyetçi eğitim geleneğinin temelini oluşturan "kültürel homojenlik ve yönetsel merkezileşme ilkeleri" yer aldığı belirtilmektedir ve bu ilkelerin, devlete ait ve kendi başına devredilemeyecek şeyler ile devletin zarar vermeden bırakabileceği şey arasında ayrım yaptığı açıklanmaktadır (Hatzfeld, 2002, s. 166). 2010 sonrası hayata geçirilen reformların dağınık olan teritoryal topluluk yapılanmasını düzenlemek ve basitleştirmek amacıyla yapıldığı düşünülürse Fransa'nın ağırlıklı olarak eğitimde merkeziyetçi niteliğini koruduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Eğitim Bakanlığı eğitimin toprak üzerindeki yapılanmasını Eğitim Bakanı'nın temsilcisi olarak görev yapan ve Bakanlar Kurulu kararnamesiyle Cumhurbaşkanı tarafından rektör yerine getirmektedir. Ana akım yerelleşme yaklaşımının aksine, bu şekilde bir örgütlenmede merkeziyetçi etkinin devam ettiğine dair yorum yapmak mümkün görünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının gücü 'territory' üzerine, Bakanlıktan talimat alan rektör ile rektörden talimat alan akademi müdürü aracılığıyla yansımaktadır. Yerelleşme kanunları kolejleri ve liseleri, yönetsel ve mali özerklik ile tüzel kişiliğe sahip yerel kamu eğitim kurumları (établissements publics locaux d'enseignement-EPLE) kategorisine yerleştirdiğini (Eurydice, 2018b) belirtmiştik. Eğitim ve öğretim özerkliği bulunan bu kurumlara merkezi yönetimin müdahale etmeme seçeneğinin baskın olduğu söylemek mümkündür. Bu durumun da Avrupa genelindeki *yarışma* ile açıklanması olası görünmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TÜRKİYE

Bu bölümde, birinci bölümde ele alınan kavramların Türkiye özelinde hangi anlamları ifade ettiği, ikinci bölümdeki küresel eğitim planlamasında benimsenen yaklaşımların Türkiye'de uygulanıp uygulanmadığı ele alınmıştır. Türkiye'de eğitim eğilimleri ve eğitimde yerelleşme adımları, üçüncü bölümde yer verilen ülkelerin de uyguladığı hazır reform paketlerinden etkilenmiştir.[221] Kimi paketler kredi ve hibe yoluyla hızla uygulanmış kimi paketler ise siyasal ve ekonomik nedenlerle sürüncemede kalmış ya da rafa kalkmıştır. Türkiye'nin eğitim eğilimleri ve eğitimde yerelleşme adımları için üçüncü bölümde yer verilen ülkelerin izlerini, bu ülkelerde de uygulanan (küresel) eğitim reformlarının Türkiye'de de benimsenip benimsenmediği ekseninde aramak önemlidir.

Türkiye diğer ülkelerin de hazır reform paketleri içinde yer alan eğitimde rekabet, verimlilik, kalite, hayat boyu öğrenme, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, zorunlu temel eğitim, öğrenci merkezli okul ve okul merkezli yönetim, stratejik planlama ve yönetim, performans yönetimi, yönetişim, okul merkezli bütçeleme, eğitimin piyasalaşması, eğitsel liderlik, veriye dayalı yönetim, yeterlilik temelli eğitim ve çıktıya dayalı eğitim gibi yaklaşımları ya da faaliyetleri benimsemiş ve/veya uygulamıştır.

Benimsenen bu yaklaşımları ya da faaliyetleri anlatabilmek için Türkiye'nin yönetim tarihi, siyasal ve yönetsel yapısı, eğitim tarihi ile yönetim yapısı incelenmiştir. Uluslar arası kurumların Türkiye eğitim sistemi hakkındaki düşünceleri ve çalışmaları, devlet dışı eğitim aktörlerinin çalışmaları ve faaliyetleri bu bölümde ele alınmıştır.

[221] Bu ülkelerden Amerika, daha çok kendi eğitim uygulamalarının diğer devletlerce benimsendiği bir modeli oluşturmaktadır.

Türkiye'nin eğitimde yerelleşme eğilimleri ve yerelleşme adımları ve buna yön veren belgeler bu bölümde incelenmiştir.

4.1. Türkiye'ye İlişkin Genel Bilgiler

Türkiye'de küresel eğitim reformu hareketinin etkisinde ortaya çıkan eğitimde yerelleşme eğilimlerine ve adımlarına; küresel aktörler ile ulusal aktörlerin eğitime ilişkin yaklaşımlarına geçmeden önce Türkiye'nin yönetim tarihi, sistemi, eğitim tarihi gibi konulara değinmek yerinde olacaktır. Türkiye'nin sık sık maruz kaldığı eleştirilerin odağında yer alan merkeziyetçiliğin tarihi süreçlerde yer alıp almadığına bakmak gerekmektedir.

4.1.1. Türkiye'nin Kısa Yönetim Tarihi

Türkiye'nin Cumhuriyet dönemindeki -özellikle 1980'li yıllardan sonraki- dönüşüm sürecini anlayabilmek için kısa yönetim tarihine de bakmak gerekmektedir. Bugün, yeniden yapılandırılmasına rağmen büyük ölçüde geçerliliğini koruyan güçlü merkeziyetçi yapısının kökenlerinin tarihte aranması gerekmektedir. Devletin dönüştürülmesi sürecine yönelik adımlara rağmen merkezi yönetimin ağırlığını koruduğu yapının temelleri için Tanzimat Fermanı'ndan sonraki yönetsel gelişmeleri dikkate almak ilişkilerin kurulması açısından önemli hale gelmektedir.

Tanzimat Fermanı'nın ilanını gerektiren ve bu dönemin reformlarına yön veren pek çok etken olmuştur. Devlet aygıtının düzgün işlemeyişi, geniş ülke topraklarının yönetilmesinde sorunlar yaşanması (isyancı valilerin varlığı), maliye sisteminin sıkıntı içinde olması ve Avrupalı devletlerin baskıları ile reform talepleri bu dönemin yönetim düzenlemelerini doğrudan etkilemiştir. Devlet işleyişini düzenleyip kontrol etmek ve ekonomik hayatı yeniden şekillendirmek isteyen Tanzimat dönemi devlet adamları ülke toprakları üzerinde *deneyerek* ve *görerek* reform adımları atmışlardır.

> Tanzimat dönemi, idari modernleşme ihtiyacının şiddetle duyulduğu imparatorluğun son yüzyılıdır. Bu idari modernleşme ise kaçınılmaz olarak hukuki, kültürel, siyasal ve sosyal değişmeyle birlikte olmuştur. 19.yüzyıl Türkiye'sinde tarımda, sanayide gözden uzak

> tutulamayacak bazı değişmelerin meydana geldiği açıktır. Bu değişiklikler nedeniyle, idare adamları istekli olsun veya olmasın mahalli grupların eyalet yönetimine bir ölçüde katılmaları gerekli oldu (Ortaylı, 1985, s. 20).

Bu reformlar, adımların merkezileşme yönünde atılmasına neden olmuştur. Karasu'nun "mülkileşme" olarak ifade ettiği (Karasu, 2015) 19. yüzyıldaki bu yönelimde hem merkezi yönetimin gücünü toprağa yansıtması hem de taşradaki ilişkilerin bundan etkilenmesi söz konusu olmuştur. "Aynı zamanda merkezi devlet ya da siyasal iktidar dışındaki yapı ve aktörlerin var olma, kendini ifade etme ya da özneleşmesi pratiklerini içeren mülkileşme" (Karasu, 2015, s. 347) 19. yüzyıl Osmanlı siyaset-toplum ve ekonomi ilişkilerini biçimlendiren bir merkezileşme stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Merkezi yönetimin kontrolü dışında hareket etmeye başlayan yerel iktidar güçlerinin merkezin kontrolüne alınması ya da merkezi yönetimin kendi gücüyle toprağa tutunarak yerel iktidar güçlerini saf dışı bırakmasına yönelik gelişmeler yaşanmıştır. Bu bağlamda vergi toplamanın önündeki engelleri (yerel eşraf) aşıp merkezi yönetimin gücünü artırma (Özgül & Kartal, 2019, s. 46) düşüncesiyle ilk reform hareketi başlatılmıştır. 24 Ocak 1840 tarihinde Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye tarafından çıkarılan bir *talimat-ı seniyye* ile vergilerin tespiti ve toplanması için taşraya muhassıllar gönderilmiştir. Bu muhassıllara, gittikleri yerlerde muhassıllık meclisi[222] kurmaları talimatı verilmiştir. İlk bakışta çelişki gibi duran, modern tabiriyle 'yerelleşme' olarak yorumlama yanılgısı oluşturabilecek adım aslında merkezi yönetimin güçlenmesine yönelik olmuştur. Çünkü "ülkenin tüm mali işlerinin tek merkezden yönetilip, yönlendirilmesi, yükümlülüklerin kanuni esaslara dayandırılması ve yargı gücünün düzenli biçimde işlemesi amaçla[n]maktadır" (Ortaylı, 2008, s. 495).

[222] Lewis (1993, s. 382), bu meclislerin Fransada'ki *Conseils Départementaux* yapılanmasından örnek alındığını belirtmiştir. İcraî yönü ağır basan, yetkilerin paylaştırılması esasına dayanan ve idari ve mali açıdan köklü bir değişikliği getiren (Efe, 2009, s. 91) muhassıllık meclislerinin eyalet düzeyinden başlayarak diğer taşra kademelerinde büyük ve küçük meclisler (eyalet, sancak, kaza, küçük meclis ve köy) şeklinde örgütlenmesi gerçekleşmiştir (Önen & Reyhan, 2011, s. 125-126).

Merkezi yönetimin toprağa müdahale ederek gücünü öne çıkarması 1842 yılında taşra kademelerinde mülki taksimat aracılığıyla da yaşanmıştır. Eyaletler, sancaklara; sancaklar kazalara ayrılarak kazaların müdürlerin yönetimine, sancakların ise kaymakamlara bırakılmasına karar verilmiştir. Yörenin ileri gelenleri tarafından seçilmesi kararlaştırılan kaza müdürlerinin atanmasında merkezi yönetimin onayı; görevi sırasında ise vali ve kaymakam tarafından denetimi gerekli görülmüştür.

1849 yılında eyalet meclislerinin görev yetki ve sorumluluklarını detaylı olarak belirleyen talimatname,[223] merkezi yönetim tarafından atanan dört üye ile taşra yöneticilerinden ve halktan seçilen kişilerden oluşan eyalet meclislerinin kurulması güç ilişkilerinin dengelenmesi yoluyla merkezi yönetimin gücü merkeze çekme girişimlerini devam ettirmiştir. Bazı yönleriyle tam bir merkezileşme bazı yönleriyle ise tam bir adem-i merkezileşme (Karasu, 2015, s. 357) olarak yorumlanabilecek bu süreçte eyalet meclislerine, yargı, denetim, eğitim ve sağlık alanlarında görev ve yetki verilerek -o dönemde merkezi yönetimin hiyerarşisi içinde olmayan- valilerin gücü azaltılmıştır (Önen & Reyhan, 2011, s. 138-140).

Eyalet yönetimlerini düzenleme, dönemin iç ve dış siyasal ve toplumsal sorunlarına çözüm bulma endişesi ve arayışı vilayet nizamnamelerinin hazırlanmasına yol açmıştır. 1864 yılında Niş, Silistre ve Vidin eyaletleri *Tuna Vilayeti* ismi altında birleştirilmiş ve Mithat Paşa bu birimin başına getirilmiştir. Bunun üzerine 7 Kasım 1864'te Tuna Vilâyeti Nizâmnâmesi yürürlüğe girmiştir.[224] Model olarak Fransa'nın *departemente*

[223] "Tertip ve teşkil olunmuş olan eyalet meclislerine Padişah tarafından verilen yüksek talimat" (Özgül & Kartal, 2019, s. 53).

[224] Nizamname ile vilayet, sancak, kaza ve köy birimleri ortaya çıkmıştır. Vilayetlerin sancaklardan, sancakların kazalardan, kazaların ise köylerden oluşması benimsenmiştir. Vilayetlerin yönetiminden vali, sancakların yönetiminde mutasarrıf, kazaların yönetiminde kaymakam ve köylerin yönetiminde muhtarlar sorumlu tutulmuştur. Taşrada belediye örgütlerinin oluşturulmasına başlanmıştır. 1864 Vilayet Nizamnamesi, müslümanların ve gayrimüslimlerin temsilcilerinin katılımın sağlanması için yönetimde iki meclisin -Vilayet İdare Meclisi ve Vilayet Umumi Meclisi- etkili olmasını amaçlamıştır (Uyanık, 2018, s. 119).

sistemi alınmış fakat bu sistemden daha fazla merkeziyetçi bir eğilim ve biçim birliği ortaya çıkmıştır (Ortaylı, 2008, s. 430; Lewis, 1993, s. 384-385).

Mundy & Smith'in (2007, s. 50) *administrative consolidation*[225] olarak nitelendirdiği 1864 Vilayet Nizamnamesi, merkezi yönetimin merkezileşme yönünde attığı en önemli adımdır. Dönüşümün yerelde gerçekleşmesiyle 'yerelleşme' olarak adlandırılamayacak bu süreç toplumsal ve siyasal krizlerin aşılmasını da içine alan devletin kendisini toprakta egemen kılma iradesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. *1871 İdâre-i Umûmîye-i Vilâyet Nizâmnâmesi* merkeziyetçi eğilimi daha da artırmıştır (Ortaylı, 1985, s. 62). İmparatorluğun dağılmasını önlemek ve merkezi yönetimi güçlendirmek amacıyla Osmanlı Devletini 27 vilayet ve 123 sancağa bölmüştür.[226] Nizamname, mahalli bayındırlık ve eğitim işlerinde karar vermek üzere bir yönetim öngörmüştür fakat kararlarda vilayetin izni ve onayı gerektiği için sınırlı bir esneklik oluşmuştur (Ortaylı, 2008, s. 432).

II. Abdülhamit yönetimine karşı istibdat tepkileri oluşurken Osmanlı aydınları merkeziyetçilik-adem-i merkeziyetçilik tartışmaları yaparak "teşebbüsü şahsi ve adem-i merkeziyet" taraftarı Prens Sabahaddin ile merkeziyetçilik yanlısı Ahmed Rıza taraftarları arasında bölünme yaşanmıştır. Siyasal gelişmeler sonrasında iktidara gelen İttihat ve Terakki hükümetinin 26 Mart 1913 yılında çıkardığı *kanûn-ı muvakkat* vilayet yönetiminde merkezileşmeyi güçlendirmiştir. Mutasarrıflıklar kaldırılarak yerele görece serbestlik getiren bugünkü ifadeleriyle il genel idaresi ve il özel idaresi ayrımı gerçekleştirilmiştir fakat İttihat Terakki hükümetinin merkeziyetçi bakışı korunmuştur. Bu yasada Türkiye Cumhuriyeti'nde değişiklikler yapılarak uygulanmıştır.

[225] Türkçesi konsolidasyon olarak kullanılan kelime Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde "Yapıları benzer durumda olan nesnelerin birleştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Karasu (2015, s.360) ise "idari sağlamlaştırma" çevirisini benimsemektedir.

[226] Nizamname vilayet, sancak, kaza, nahiye ve köy birimlerini daha detaylı düzenlemiş ve ilk defa vali yardımcılığı görevi oluşturulmuştur. Vali ve diğer yöneticilerin görev ve sorumlulukları belirlenmiştir. Nizamname ile kaza ile köy arasında nahiye kurulmuş ve başına nahiye müdürü atanmıştır. Belediye örgütü kurulması gündeme gelmiştir.

Türkiye'nin sık sık eleştirildiği merkeziyetçiliğin geçirdiği süreçler, ilişkiler, kavramlar ve olgular modern ulus devlet biçiminde kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ne miras kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti için Osmanlı devlet biçiminin fiili ve resmi olarak hukuki varlığını yitirmesi, var olan sosyo-ekonomik/kültürel ve siyasal ilişkilerin ve olguların devam etmediği anlamına gelmemektedir. Bu nedenle merkeziyetçiliğin yeni bir devlet biçiminde daha fazla görülebileceği bir süreç Türkiye Cumhuriyeti ile yaşanmıştır.

Milli Mücadele esnasında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasıyla ulusal egemenliğin ilan edilmesi, 1923 yılında cumhuriyet rejiminin ilanı ve 1928 yılında laiklik ilkesinin kabul edilmesi Türkiye Cumhuriyeti'nin modern bir ulus devlet olarak doğmasına neden olmuştur (Ertürk Keskin, 2009, s. 241). Cumhuriyet rejimi, yeni siyasal, toplumsal, ekonomik yapının oluşturulması ve kurumsallaştırılması sürecinde zorunlu olarak merkezileşmiştir. Toprak bütünlüğünü sağlama ve ülkenin her yerine hakim olma düşüncesi bu merkeziyetçi yapıyı beslemiştir.

Cumhuriyet yönetimi mülki taksimat olarak il sistemini benimsemiştir. Pek çok kurumsal yapı ile bazı yasal düzenlemeler cumhuriyet kurulduktan sonra devam ettirilmiştir. 1921 yılında kabul edilen 85 sayılı Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ülkenin yönetsel bölümlenmesini "Türkiye coğrafi vaziyet ve iktisadi münasebet noktai nazarından vilayetlere, vilayetler kazalara bölünmüş olup, kazalar da nahiyelerden terekküp eder" biçiminde düzenlemiştir. Cumhuriyet yönetimi, yeni ulus devletin merkeziyetçi yapısını il esaslı olarak belirlemiştir ve "yönetim mekanizmasının işleyiş kurallarını topyekun yeniden düzenlemiştir" (Güler, 2007, s. 13).

İlk olarak 1924 yılında Köy Kanunu çıkarılarak kırsal alanda kendi kendini yöneten ve tüzel kişiliği olan bir yönetsel birim cumhuriyet rejimi içinde hukuksal statüye kavuşmuştur. Muhtar, ihtiyar meclisi ve köy derneği köy yönetimin esas unsurları olarak kanunda yer almıştır. Muhtar, devletin köydeki temsilcisi ve tüzel kişiliğin başı;

ihtiyar meclisi karar organı ve köy derneği ise muhtar ve ihtiyar meclisi azalarını seçen birim olarak belirlenmiştir. 1924 yılında kabul edilen yeni anayasa, "Türkiye, coğrafya durumu ve ekonomi ilişikleri bakımından illere, iller ilçelere, ilçeler bucaklara bölünmüştür ve bucaklar da kasaba ve köylerden meydana gelir" hükmünü getirmiştir. İllerin, şehirlerin, kasaba ve köylerin tüzel kişiliğe sahip olduğunu ve il yönetiminin yetki genişliği ile görevler ayrımı esaslarına göre gerçekleşeceğini belirtmiştir.

1929 yılında Cumhuriyet rejiminin merkeziyetçi bakışını yansıtan 1426 sayılı Vilayet İdaresi Kanunu çıkarılmıştır. "Kanun, tevsii mezuniyet ilkesi uyarınca, valileri taşrada devletin temsilcisi ve bakanlıkların yürütme araçları olarak kabul etmiş[tir]. İdari bölünme, il, ilçe, bucak sistemine oturm[uştur]" (Bayramoğlu, 2007, s. 29). Kanunda il yönetiminin başı vali, ilçe yönetiminin başı kaymakam, bucak yönetiminin başı müdür, köy yönetiminin başı ise muhtar olarak düzenlenmiştir. Kanun 1913 tarihli geçici kanunun il özel idaresini düzenleyen kısmını değiştirmemiştir.

1930 yılında yürürlüğe konulan ve "katı bir idari merkeziyetçilik üzerine kurulan" (Apan, 2015, s. 105) 1580 sayılı Belediye Kanunu, 1877 tarihli Belediye Kanunu'nu yürürlükten kaldırmıştır. Belediye örgütlenmesi, belediye başkanı, belediye meclisi ve belediye encümeninden oluşmuştur. Belediye başkanının, belediye meclisince seçilmesi ve valinin ve İçişleri Bakanı'nın onayından sonra göreve başlaması benimsenmiştir. Belediyenin en yetkili organı olarak belediye meclisi kararların alınmasından sorumlu tutulmuştur. Encümen ise karma yapısıyla belediye bütçesinin incelenmesi ve harcama alanlarının tespitiyle görevlendirilmiştir. 1921 Anayasası'ndaki "vilayetler, iktisadi ve içtimai münasebetleri itibariyle birleştirilerek, umumi müfettişlik kıtaları vücuda getirilir" hükmü 1934 yılında umumi müfettişlik uygulamasını getirerek yeni bir merkezileşme mekanizması/genel gözetim kurumu oluşturmuştur (Ertürk Keskin, 2009, s. 397). Umumi müfettişlikler merkezi yönetimin yerel yönetimler üzerinde kontrolünü

sağlamaya yönelik tedbir kapsamında il ve merkez arasındaki sıkı birliğin sağlanması için gündeme gelmiştir.

Atatürk'ün vefatının ardından 1940'lı yıllarda Türkiye Cumhuriyeti II. Dünya Savaşı tehlikesiyle karşılaşmıştır. Cumhuriyet yönetimi, savaşın dışında kalmayı tek alternatif olarak görmüştür fakat olası bir savaş durumuna karşı hem içeride hem de dışarıda önlemlerini almıştır. II. Dünya Savaşı'nın bitiminden sonra iki kutuplu dünyada kamu yönetimi hem kuramsal hem kurumsal olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin bulunduğu kutubu tercih etmiştir. Bu dönemde savaş önlemleri dışında genel yönetsel durumda "hem merkez örgütlenme hem taşra ve yerel yönetim dünyası açısından" herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır (Güler, 2008, s. 5). Fakat II. Dünya Savaşı'ndan sonra etkili ve verimli idare arayışı çerçevesinde kamu yönetiminde reform çabaları görülmüş ve yerli-yabancı uzmanlara bu konularda raporlar hazırlatılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti, 1946 yılında çok partili hayata geçiş yapmış ve 1950 yılında Demokrat Parti iktidarı ile karşılaşmıştır. Bu dönem içinde 1949 yılında 5442 sayılı İl idaresi Kanunu yürürlüğe girmiştir. İl sistemi, 1929 tarihli kanun ekseninde korunmaya devam edilmiştir (Güler, 2008, s. 5). İdari devlet anlayışını getiren kanunda valiler devletin ve hükümetin temsilcisi; tüm bakanlıkların da temsilcisi, idari ve siyasi yürütme vasıtası olarak konumlandırılmışlardır (Apan, 2015, s. 109). 1945 sonrasında belediyeler iki nedenden dolayı merkezi yönetimden tam olarak ayrılarak öne çıkmışlardır: Birincisi 1948 yılında vilayet ve belediye birleşimine son verilmiş; ikincisi 1949 yılında zabıta hizmetleri belediyelere devredilmiştir (Güler, 2008, s. 10).

27 Mayıs 1960 tarihinde Demokrat Parti iktidarı askeri darbe ile yönetimden uzaklaştırılmış ve bir sene sonra 1961 tarihli Anayasa yürürlüğe girmiştir. Anayasa merkezden ve yerinden yönetim ilkeleri ile idarenin bütünlüğü ve yasallığı ilkesini benimsemiştir. İl sistemini koruyan anayasa, yönetsel bölümlenmeyi "Türkiye, merkezî idare kuruluşu bakımından, coğrafya durumuna, iktisadî şartlara ve kamu hizmetlerinin

gereklerine göre, illere; iller de diğer kademeli bölümlere ayrılır." biçiminde ifade etmiştir. İllerin yönetiminin yetki genişliği esasına dayandığı belirtilmiştir. Yerel yönetimler, il, belediye ve köy halkının yerel ortak ihtiyaçlarını karşılayan kamu tüzel kişileri olarak kurgulanmıştır. Böylelikle ilin hem genel yönetim hem de yerel yönetim birimi olması anayasada yerini almıştır.

Planlı kalkınma döneminin yaşandığı 1960-1980 arası yıllarda Türkiye'de siyasal, toplumsal ve ekonomik sıkıntılar baş göstermiştir. Dönemler itibariyle askeri muhtıralar, anti-emperyalist gençlik hareketleri ve ekonomik sorunlar yaşanmıştır. Ayrıca Türkiye'nin küresel ekonomiye eklemlenmesi yönünde bir eğilim söz konusu olmuştur. 1980'lere doğru siyasal istikrarsızlığın artması ve toplumsal hareketlerin yoğunlaşması askeri darbe için gerekçe olarak gösterilmiştir. 24 Ocak 1980 kararları ile Türkiye'nin serbest piyasa ekonomisine geçiş adımı atılmış ve 12 Eylül 1980 tarihinde ordu yönetime el koymuştur. 1982 yılında bir anayasa hazırlanarak yeni siyasal ve toplumsal biçimlenme için adım atılmıştır.

1982 Anayasası yönetim alanında bazı düzenlemeler getirmiştir. İdarenin kuruluş ve görevleriyle bir bütün olduğunu ve kanunla düzenlendiğini belirten anayasaya göre idare merkezden ve yerinden yönetim esaslarına dayanmaktadır. İl sisteminden kopmayan anayasa "Türkiye, merkezi idare kuruluşu bakımından, coğrafya durumuna, ekonomik şartlara ve kamu hizmetlerinin gereklerine göre, illere; iller de diğer kademeli bölümlere ayırılır." hükmünü getirmiştir. İllerin yönetimi ise yetki genişliği ilkesine dayandırılmıştır. İl sistemi çerçevesinde kamu hizmetlerinin verimli ve uyumlu olması için birden fazla ili içine alan merkezi idare teşkilatı kurulabileceği belirtilmiştir. Yerel yönetimler, il, belediye ve köy halkının yerel ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan kamu tüzel kişileri olarak ifade edilmiştir. Yerel yönetimlerin kuruluş, görev ve yetkilerinin yerinden yönetim ilkesi ve kanun çerçevesinde belirlenmesi gerektiği açıklanmıştır. Anayasa merkeziyetçiliği güçlendirmek amacıyla bütünlük, birlik,

ihtiyaçların karşılanması gibi gerekçelerle yerel yönetimler üzerinde idari vesayet yetkisi kullanılabileceğini belirtmiştir.

1983 yılında siyasi parti yasaklarının kaldırılmasının ardından ilk seçim gerçekleşmiş ve Anavatan Partisi liberal ekonomi modeli ile tek başına iktidara gelmiştir. Bu ekonomi modeli doğrultusunda ve dönemin yeni sağ anlayışına paralel olarak[227] kamusal mal ve hizmetlerin özel sektör tarafından piyasa kurallarına tabi olacak şekilde özelleştirilmesine yönelik adımlar atılmıştır. Anayasada yer alan "kanun, büyük yerleşim merkezleri için özel yönetim biçimleri getirebilir" hükmü doğrultusunda 1984 yılında büyükşehir belediyeleri kurulmasına karar verilmiştir. Büyükşehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile İstanbul, Ankara ve İzmir'de büyükşehir belediyesi ismiyle bir anakent belediyesi ile belediye sınırlarındaki ilçelerde ilçe belediyeleri oluşturulmuştur (Eryılmaz, 2018, s. 215). Aynı yıl içinde Büyük Şehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun kabul edilmiştir. Yürürlükte olan 1913 tarihli geçici kanun 1987 yılında İl Özel İdaresi Kanunu olarak değiştirilmiştir.

1980'li yılların küresel dünyaya eklemlenme eğilimleri doğrultusunda devletin rolünün yeniden tanımlanması ya da kamu yönetiminin 'hantal ve verimsiz yapısının' yeniden yapılandırılması tartışmaları da beraberinde gelmiştir. Bu kapsamda 1988 yılında TODAİE tarafından Kamu Yönetimi Araştırma Projesi başlatılmış ve 1991 yılında tamamlanmıştır. Proje kamu yönetiminin çağdaşlaşması, kamu hizmetlerinin etkili, verimli, hızlı ve ekonomik olarak görülmesini sağlamak; merkezi yönetimin merkez ve taşra örgütlerinin eksikliklerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2000'li yıllar Türkiye'nin kamu yönetimi reformu yönünde adımlar attığı ve özelleştirmenin öne çıktığı yıllar olmuştur. 2001 ekonomik krizinin yön verdiği reformların çıkış noktasını devletin yeniden yapılandırılması ya da küçültülmesi

[227] Amerika'da Reagan yönetimi ile İngiltere'de Thatcher yönetiminin başlatmış olduğu dönüşüm.

düşüncesi oluşturmuştur. 2002 yılında tek başına iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi, bu doğrultuda, merkezi yönetim yerel yönetimler ilişkilerinin yenilenmesi, özelleştirme, devletin işlevlerinin sadeleştirilmesi vb. alanlarda dönüşüm başlatmıştır. Dönüşüme yeni kamu işletmeciliği yaklaşımı çerçevesinde şeffaflık, hesap verebilirlik, etkililik, verimlilik, ekonomiklik, piyasa odaklılık, yerelleşme, performans, stratejik yönetim, toplam kalite yönetimi gibi ilkeler yön vermiştir.

1927 tarihli Muhasebe-i Umumiye Kanunu 2003 yılında yürürlükten kaldırılarak uluslararası denetim standartları ile uyumlu 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim Kanunu çıkarılmış ve dönüşümün mali çerçevesi belirlenmiştir. Aynı yıl içinde şeffaflık doğrultusunda 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu yürürlüğe girmiştir. 2004 yılında kamu yönetiminde köklü bir değişim öngören ve yerel yönetimleri kamu hizmetleri konusunda genel yetkili ilan eden 5227 sayılı Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun kabul edilmiş fakat Cumhurbaşkanı'nın tekrar görüşülmek üzere T.B.M.M'ye geri göndermesi üzerine gerekli işlemler yapılmayarak kadük kanun halini almıştır.

Fransa'da 1982 tarihli yasa ile gerçekleşen bazı değişiklikler Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra gerçekleşmiştir. 2004 ve 2005 yıllarında yerel yönetimleri düzenleyen kanunlar hizmette yerellik ile idari ve mali özerklik ilkeleri çerçevesinde değiştirilerek 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, 5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu ve 5393 sayılı Belediye Kanunu yürürlüğe konulmuştur. Bu kanunlar ile yerel yönetimlerin güçlendirilerek merkezi yönetimin işlevlerinin sınırlandırılması ve yerel hizmetlerin özel sektör eliyle de görülmesi amaçlanmıştır. 2006 yılında (bölgesel) kalkınmayı sağlamak amacıyla Türkiye'nin yönetim yapısına atipik bir örgütlenme olan Kalkınma Ajansları dahil olmuştur. 2011 yılı Türkiye'nin kanun hükmünde kararnameler (KHK) ile yönetildiği yıl olmuştur. 2011 yılında kamu hizmetlerinin düzenli, süratli, etkin, verimli ve ekonomik bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla 6223 sayılı yetki

kanunu çerçevesinde çok sayıda KHK yürürlüğe girmiştir. Yerelleşme söylemlerinin aksine siyasal ve ekonomik nedenlerden dolayı merkezileşmeye dönüş olarak yorumlanan bu süreçte (Övgün, 2016, s. 161) KHK'lar ile merkezi yönetimin örgütlenmesi yeniden düzenlenmiştir.

2012 yılında kabul edilen 6360 sayılı kanunla toplam nüfusu 750.000'den fazla olan illerde büyükşehir belediyesi kurulabileceği belirtilmiştir ve toplamda 30 ilde büyükşehir belediyesi örgütlenmesi oluşturulmuştur. Büyükşehir belediyelerinin sınırları il mülki sınırlarıyla bütünleşmiş, il özel idareleri kaldırılmış, köylerin ve belde belediyelerinin tüzel kişilikleri sona erdirilerek mahalleye dönüştürülmüştür. İllerde yatırımların yapılması, izlenmesi ve eşgüdümü için Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı kurulmuştur. Kanunla büyükşehir sınırlarındaki bucaklar; 2014 yılında ise tüm bucaklar Türkiye'nin yönetim yapısından çıkarılmıştır. 15 Temmuz 2016 tarihinde meydana gelen darbe girişimi sonrasında devlet aygıtının kontrolünün yitirilebileceği endişesiyle olağanüstü hal ilan edilmiş ve yaklaşık iki yıl boyunca OHAL KHK'ları ile yönetim başlamıştır. 16 Nisan 2017'de gerçekleştirilen anayasa halkoylamasında parlamenter sistemden, siyasal ve yönetsel olarak merkezileşmeyi sağlayan ve "kamu politikası analizi bakımından ilaveci (incrementalism) olarak değerlendirilebilecek [bir] sürecin ardından" (Avaner & Volkan, 2019, s. 113), "siyasal sistemde hat değişikliği" (Zengin, 2019, s. 3) olarak nitelendirilen Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine[228] geçilmesi kabul edilmiştir.

4.1.2. Türkiye'nin Kısa Eğitim Tarihi

Türkiye'nin kısa yönetim tarihinde öne çıkan siyasal ve yönetsel olaylara değindikten sonra eğitim tarihinde meydana gelen paralel değişiklikleri ele almak

[228] Sistemin özgün yönleri ve karşılaştırmalı bir değerlendirmesi için; Tekin Avaner & Mustafa Volkan, *Hikmet-i Hükümet ve Yeni Reform: Türk Tipi Başkanlık Sistemi ve ABD Başkanlık Sisteminin Etkisi Üzerine*, Yasama Dergisi, Sayı: 39, Ocak-Haziran 2019, s.105-130 künyeli eser ile Ozan Zengin, *Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemi ve İdari Yapıya Etkisi*, Emek Araştırma Dergisi (GEAD), Cilt 10, Sayı 15, Haziran 2019, 1-24 künyeli eser incelenebilir.

gerekmektedir. Tanzimat döneminde eğitimde yenileşme,[229] yönetimde yenileşme hareketlerinin bir parçası olarak gündeme gelmiştir. Yaşanan siyasal ve toplumsal sıkıntılar nedeniyle devletin taşrada eğitim aracılığıyla kendini egemen kılması ve kendisini toprağa sabitlemesi yoluna gidilmiştir. Bunun yanında Avrupa devletlerinin baskıları neticesinde onlarla ilişkileri düzeltmek amacı da eğitimde yenileşme hareketi için gerekçe olmuştur. Eğitime yüklenen siyasal ve toplumsal işlev çerçevesinde devletin parçalanmasını önlemek ve merkezileşmeyi sağlamak için eğitimin geliştirilmesi bir araç olarak benimsenmiştir.[230] Ortaylı'nın ifadesiyle "maarif hizmeti, merkeziyetçi devletin; tebaanın bütün sınıflarına belli bir görev verdiği, onları eğiterek asker bürokrasiye çektiği önemli bir cihaz ol[muştur]" (2008, s. 510).

"Taşrada devlet eğitimin başlangıcı" 1839 yılından itibaren planlanmasına rağmen uygulaması 1850'li yıllarda olmuştur (Somel, 2010, s. 93).[231] Tam anlamıyla yaygınlaştırılması ise Balkanlar'daki huzursuzluğu önlemek için 1864 Vilayet Nizamnamesi'nin başarıyla uygulanmasından sonra gerçekleşmiştir. Tuna Vilayetinde başarılı bir yönetim gerçekleştiren Mithat Paşa, modern okulların taşrada yaygınlaştırılması ve karma eğitimin uygulanması konusunda da aynı başarıyı göstermiş ve bu uygulama taşrada eğitimin geliştirilmesi için model olmuştur (Somel, 2010, s. 93-94). Vilayet düzeyinde merkezi yönetimin gücünü egemen kılmaya yönelik bu

[229] Eğitimde yenileşme ile Osmanlı insanı oluşturulmaya çalışılmıştır. Tanzimat'ın yerleştirilmesi için, daha önceki dönemlerden farklı olarak, aydın ve memur yetiştirilmesi gerekli görülerek memur yetiştiren okullara (Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye vb.) önem verilmiştir (Antel, 1940, s. 448).

[230] Eğitimde yenileşme hareketleri için 1838 yılında kurulan Meclis-i Vâlâ "planlayıcı ve denetleyici" bir rol üstlenmiştir. 1846 yılında kurulan Meclis-i Maarif-i Umumiye eğitim işlerinde doğrudan sorumluluk üstlenerek hükümet başkanına bağlı olarak görev yapmıştır. Bu meclise bağlı ve icra organı olarak genel müdürlük seviyesinde Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. 1847 yılında zorunlu ilköğretim 6 yıla çıkarılmıştır ve geleneksel eğitim yavaş yavaş terkedilmeye başlanmıştır. Fakat yenileşme sürecinde geleneksel eğitim ile Tanzimat'ın öngördüğü zihniyet ve ideallere dayalı eğitim aynı anda var olmuşlardır. "Medresenin bazı öğretim yöntemleri ya da geleneksel eğitim öğretim anlayışı… yeni açılan okullara da girmiştir" (Güven, 2015, s. 232). Bu süreçte eğitime farklı açılardan yaklaşan üç grup ortaya çıkmıştır: Gelenekçiler, Batıcılar ve Sentezciler.

[231] 1848 yılında Batılı tarzda öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Darülmuallimin kurulmuştur. 1851 yılında okulların ders kitaplarını hazırlama sorumluluğu verilen Encümen-i Daniş adlı geçici meclis oluşturulmuştur. 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti kurularak eğitim, ulemanın yetki alanından uzaklaştırılmış ve eğitimin yönetimi ve örgütlenmesi bakanlık düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Aynı sene Osmanlı toplumundaki milletlerin kendi okullarını açması, öğretim yöntemlerini belirlemesi ve hocalarını seçmesi için millet temsilcilerinden oluşan Meclis-i Muhtelit-i Maarif kurulmuştur.

düzenlemenin hukuksal boyutu ise ancak 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile düzenlenmiştir.

1869 yılında "taşrada eğitimin kurumlaşması" (Somel, 2010) başlamıştır. Fransız eğitim sistemini esas alan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi çıkarılmıştır. Nizamname ile eğitim, bir bilim olarak görülmeye başlanmış (eğitim ve din olgusunun ayrılması gündeme gelmiş), okullar kademelere ve derecelere ayrılmış ve kız ve erkek çocuklar için ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Eğitim işlerinin ve merkez örgütünün düzenlenmesi, öğretmenlere yeterince maaş bağlanması halktan eğitim için yardım alınması bu nizamname ile kararlaştırılmıştır. O zamana kadar bütünlüklü olmayan eğitim işleri bir devlet işi ve kamu hizmeti olarak görülerek sistemli hale getirilmiştir (Antel, 1940, s. 449; Karasu, 2015, s.364-365).[232]

Nizamname merkezi düzeyde ilmi ve idari kısımdan oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif adlı birimi oluşturmuş ve eğitimin genel yönetiminden sorumlu tutmuştur. Nizamname ile devlet okullarının yaygınlaştırılması, bütün köy ve kasabalarda okul açılması kararlaştırılmış; vilayetler için öngörülen yönetim birimleri, bunların örgütleri, personeli ve çalışma yöntemleri belirlenmiştir. Nizamname vilayet düzeyinde Meclis-i Kebir-i Maarif'in "mahalli yürütme organı" olarak, başında Maarif Müdürü'nün yer aldığı ve "eşrafın âzâ olarak katılacağı ve yerel destek sağlayacağı" (Somel, 2010, s. 115,126) Vilayet Maarif Meclisleri oluşturmuştur. Bazı yönleriyle tam bir merkezileşme bazı yönleriyle ise tam bir adem-i merkezileşme (Karasu, 2015, s. 357) olarak yorumlanabilecek bu süreçte devlet maliyesindeki sıkıntılardan dolayı yerel eşrafı sistemin içine dâhil eden meclisler, Nezaretin emir ve talimatlarını yerine getirmek, ödeneklerin ve yerel yardımların korunmasını sağlamak, okulun gözetim ve

[232] Nizamname ile okul türleri Sıbyan mektepleri, Rüşdiyeler, İdadiler ve Sultaniler, Darülfünun, Muallim Mektepleri ve özel (yabancı) okullar olarak düzenlenmiştir. Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki düşünülerek meslek ve teknik okulları da açılmıştır.

denetiminden sorumlu olmak ve eğitim durumu ile yapılması gereken işleri -kısaca icra, teftiş ve finansman- Bakanlığa bildirmekle görevlendirilmiştir.

I. Meşrutiyet döneminde toplumun bütün kesimler eğitimde yenileşme için ne yapılması gerektiğine dair fikirlere sahip olmasına rağmen savaş nedeniyle eğitim çalışmaları Tanzimat dönemindeki hızıyla gerçekleştirilememiştir. Ülkedeki farklı dini grupların eğitim-öğretim faaliyetlerine dokunulmayacağı fakat tüm okulların devlet denetiminde olacağı açıklanmıştır. Ayrıca tüm Osmanlı vatandaşları için ilköğretimin zorunlu olacağı ve ilgili düzenlemelerle ayrıntılarının belirleneceği hüküm altına alınmıştır.[233] 1879 yılında Maarif Nezareti merkez örgütü öğretim basamaklarına göre daireler biçiminde düzenlenmiştir ve bu düzenlemeyi Cumhuriyet yönetimi de benimsemiştir: Mekâtib-i Âliye, Mekâtib-i Rüşdiye, Mekâtib-i Sıbyaniye, Telif ve Tercüme, Matbaalar (Akyüz, 2018, s. 252-253). II. Meşrutiyet döneminde savaşların etkisi ve siyasal istikrarsızlık nedeniyle eğitim çalışmalarında ciddi gelişmeler yaşanmamıştır. 1869 tarihli nizamname ile başlatılan ve II. Abdülhamit döneminde gerçekleştirilebilen kademe sistemi II. Meşrutiyet döneminde daha da geliştirilmiş ve Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur (Öztürk, 2019a, s. 174).[234]

Türkiye Cumhuriyeti'ne miras kalan eğitime dair konular, sorunlar, olgular, ilişkiler ve kavramlar Milli Mücadele döneminden itibaren uluslaşma temelinde ele alınmıştır.

[233] Kanun-i Esasi'de eğitime ilişkin düzenlemeler yer almıştır. Anayasa, herkesin özgürce eğitim faaliyetini gerçekleştirebileceğini kanun çerçevesinde her Osmanlı vatandaşının genel ve özel öğretim yapmaya izinli olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde "yaygın eğitim seferberliğinde Tanzimat dönemine göre çok daha ciddi gelişmeler olmakla birlikte, ilköğretim seviyesinde istenilen düzeye erişilmesi mümkün olmamıştır" (Eraslan, 2016, s. 21). Çok sayıda meslek ve sanat okulu açılmıştır. Türk, azınlık ve yabancı okulların özel öğretimi gelişme kaydetmesine rağmen bu okulların denetiminin yapılamaması sıkıntı oluşturmuştur. Genel eğitimin ve okulların yaygınlaştırılması ve kız ortaokulları konusunda kayda değer gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemin eğitimi ile "Osmanlılık idealine bağlı, dindarlık, itaatkârlık, Padişah Abdülhamit'e sadakat… özellikleri güçlendirilmeye çalışılan bir insan tipi" (Akyüz, 2018, s. 226) yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu dönemde -1872 yılında- Meclis-i Kebir-i Maarif'in ikili yapısı sona erdirilmiştir.

[234] Bu dönemin başından Balkan Savaşlarına kadar Osmanlı insan tipi ve Osmanlılık düşüncesi ülke birliğini sağlayacak unsur olarak görülmüş fakat meşrutiyeti savunan, istibdata karşı çıkan insan tipi benimsenmiştir. Bu durum dönemin eğitim yaklaşımını da doğrudan etkilemiştir. Balkan Savaşlarının sona ermesinin ardından insan tipinin zemini Osmanlılıktan Türkçülüğe kaymıştır. Bu kapsamda birey/vatandaş olarak yeni insan tipi yetiştirilmesi benimsenmiş ve Cumhuriyet'e miras kalmıştır. Medreselerin ıslah edilmesi çalışmaları yapılmıştır. Yabancı okulların devlet denetimine alınması planlanmış fakat gerçekleştirilememiştir.

1921 yılında Ankara'da toplanan 1.Maarif Kongresi'nde[235] bir milli terbiye programı ile eğitim örgütlenmesinin verimli olarak çalışmasının gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir. 1921 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanunu eğitim alanını doğrudan düzenlememekle birlikte eğitim işlerinin Vilayet Şûralarına bırakıldığını belirtmiştir. Bu dönemde İstanbul hükümetinin Maarif Nezareti ile Ankara hükümetinin Maarif Vekâleti eğitim konusunda iki ayrı örgüt olarak yer almıştır. Cumhuriyet ilan edildikten sonra rejimi kurumsallaştıracak ve yeni Türkiye'yi taşıyacak nesillerin yetiştirilmesi için milli eğitime önem verilmiştir. Bu dönem "milli eğitim ideolojisinin yerleştirilmeye" çalışıldığı dönem olarak dile getirilmiştir (Kaplan, 2005). Öğretimde birliği sağlamak ve eğitimde devlet denetimini artırmak[236] amacıyla Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu çıkarılmış; tüm okullar Maarif Vekâleti'ne bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır. 1924 Anayasası ile ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız oluşuna düzenleme yapılmıştır. Aynı yıl ilkokullarda karma eğitim uygulaması başlamıştır.

1926 yılında milli eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla Maarif Teşkilatına Dair Kanun çıkarılmıştır. Tüm eğitim düzeylerinden ücret alınması uygulaması kaldırılmıştır. Kanun, ilkokulları zorunlu hale getirmiş ve ilkokulların il özel idare gelirleriyle açılacağını belirtmiştir. Kanun birkaç ili içine alan Maarif Mıntıkası uygulamasını getirmiştir ve 1927-1931 yılları arasında uygulanmıştır (Öztürk, 2019b, s. 239).[237] Tanzimat döneminde başlayan Latin harfleri ve dilde sadeleşme II. Meşrutiyet döneminde güçlenmiş ve Cumhuriyet döneminde uygulamaya konulmuştur. 1928 yılında Latin harfleri kabul edilerek eğitimin Türkçe'ye uygun biçimde yapılması

[235] Mustafa Kemal Paşa'nın yapmış olduğu konuşma, Cumhuriyet'in benimseyeceği eğitim anlayışını belirlemiştir: Millî Türkiye'nin millî maarifi. Eğitim, Mustafa Kemal'in yaklaşımıyla, asırlardır ihmal edilen idarenin devlette yaratmış olduğu sıkıntıları gidermek için bir yol olarak benimsenmiştir.

[236] 1924 yılında Maarif Vekaleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelen John Dewey, inceleme raporunda "hedefi hareket fikirlerde merkeziyet, amelî icraat ile teferrüatta ademi merkeziyet olmalıdır." (Dewey, 1939, s. 2) düşüncesini belirtmiştir.

[237] Kanunla eğitim konularını müzakere edip tavsiye kararları almak üzere Maarif Şûrası uygulaması başlatılmıştır. Maarif Vekâleti'nin danışma ve karar alma birimi olarak Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur. 1926 yılında yayımlanan İlkmekteplerin Müfredat Programı ile iyi vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. 1927 yılında Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi yayımlanarak aile, meslek edinme ve vatandaşlık öğrenciler için hedefler olarak belirlenmiştir.

kararlaştırılmıştır. Okuryazarlık oranının artırılması ve vatandaşlık bilincinin yerleşmesi için millet mektepleri açılmıştır. Aynı yıl yapılan anayasa değişikliği ile devletin dininin İslam olduğu hükmü anayasadan çıkarılarak (eğitimde) laiklik yolunda ilk adım atılmıştır. 1929 tarihli İlkmektepler Talimatnamesi ilköğretimin amaçlarını belirlemiştir. Buna göre ilkokullarda verilen disiplinli eğitimin amacı çocukların milli yaşama uyum sağlamalarını sağlamaktır. Türklük ve Türk vatanı ekseninde eğitim verilmesi benimsenmiştir. Türk Devrimi'nin ve devrime giden zorluklarının çocuklara anlatılması kararlaştırılmıştır.

1935 yılında Bakanlığın ismi Kültür Vekâleti olarak değiştirilmiştir. 1936 yılında İlkokul Müfredat Programı'nın, daha önceki iyi vatandaş yetiştirmek amacı, "kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, lâik, inkılâpçı vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburî ihtimam noktasıdır" (Ergin, 1977, s. 1652) şeklinde değiştirilmiştir. 1937 yılında Anayasa'da laiklik ilkesinin yer almasıyla birlikte devlette ve eğitimde laiklik eksenli dönüşüm anayasal zemine oturmuştur.[238] 1945'lerden itibaren eğitim alanında Kıta Avrupası yaklaşımından Amerika'nın önderlik ettiği -pragmatik ve liberal- eğitim yaklaşımına yönelme başlamıştır. Pek çok Amerikalı eğitimci, eğitim sistemi için yardım ve danışma faaliyet için davet edilmiştir. II. Dünya Savaşı'nın ve uluslararası ilişkilerin etkisiyle yabancı dil gereksinimi doğrultusunda 1955'ten itibaren Kolejler ve çoğu dersi yabancı dille veren liseler açılmıştır.

1948 yılında ilköğretim giderleri ve ilkokul öğretmenlerinin maaşlarının il özel idareleri bütçelerinden karşılanması sona ermiş ve devlet bütçesinden karşılanmaya başlanmıştır. 1950 yılında Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle din eğitimine önem verileceğine dair seçim vaadi yerine getirilmiştir. 1950 sonrasında "toplumsal refah, devlet anlayışının değişmesi, alt kademedeki eğitim olanaklarının artırılması, köyden

[238] 1940'lı yıllara kadar halk eğitimi öne çıkmış ve 1940 yılında 3803 sayılı kanun ile köy okullarına öğretmen yetiştirmek ve köylüyü aydınlatmak amacıyla iş ve eğitimi birleştiren Köy Enstitüleri kurulmuştur. 1941 yılında Bakanlık Maarif Vekilliği, 1946 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı ismiyle anılmıştır.

kente göç olgusu" kitlesel eğitimi ve beraberinde sorunları getirmiştir (Güven, 2015, s. 288).[239] 1961 Anayasası ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız oluşunu korumuştur. Aynı yıl yürürlüğe konulan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bu hüküm tekrarlanmış ve zorunlu eğitimin süresi 5 yıl olarak belirlenmiştir. 1960'lardan itibaren eğitim sistemi, siyasal istikrasızlıklardan ciddi şekilde olumsuz etkilenmiştir. Siyasal iktidarların eğitimde eşitliği sağlayamaması eğitimin belirli sosyo-ekonomik gruplara yönelik olmasına neden olmuştur. 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kanunu yürürlüğe konarak eğitimin piyasalaşması kapsamında özel öğretimin yolu açılmıştır.

1970'li yıllardan itibaren toplumsal ve siyasal sıkıntılar eğitim sistemini de olumsuz etkilemiştir.[240] 1973 yılında Türk eğitim sistemini bir bütün halinde düzenleyen ve (bugün geçerli olan) Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanunla milli eğitimin amaçları ve ilkeleri detaylı olarak belirlenmiştir. Kanun ilköğretimi sekiz yıl (7-14 yaş grubu çocuklar) olarak düzenlemiş; uygulamaya on okulda 1981-1982 eğitim-öğretim yılında başlanmıştır. 1980'li yıllardan itibaren göç hareketleri nedeniyle öğretmen ve öğrenci oranlarında dengesizlik ve ilköğretimin niteliğinde bozulmalar yaşanmıştır. Eğitim programlarının hazırlanması ve iyileştirilmesinde, ders materyallerinin temininde ve bölgesel eşitlik bakımından ciddi sıkıntılar görülmüştür.12 Eylül 1980 tarihli askeri darbe ile eğitim ve öğretimde yeni bir biçimlenme ortaya çıkmıştır.[241] Bu dönemde yürürlüğe giren 1982 Anayasası, yeni biçimlenme

[239] Ortaöğretim kurumları açısından eğitim kaynaklarının dengesiz dağılımından dolayı sıkıntılar yaşanmış, öğretmen sayıları azalırken öğrenci sayısı artmıştır. "Yeterli sayıda kaliteli öğretim elemanı yetiştirmeden okullar" açılmıştır (Eraslan, 2016, s. 399). Bu durum eğitim standartlarında ve nitelikte bozulmaya yol açmıştır. 1948 yılında on ilde açılan İmam Hatip kursları 1951 yılında ortaokul ve lise seviyesinde İmam Hatip okulları olarak yaygınlaşmaya devam etmiştir. 1954 yılında Bakanlık, Maarif Vekâleti; 1961 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı ismini almıştır. Aynı yıl Köy Enstitüleri kapatılmıştır.

[240] İlköğretim alanında bölgesel eşitsizliklerden kaynaklı ve özellikle kız öğrencileri etkileyen eğitim sorunları baş göstermiştir. Okul, öğretmen ve öğrenci sayıları beklentileri karşılayamamıştır. Bu duruma bütçedeki azalış da eklenerek devlet okullar ve öğrenciler için daha az kaynak ayırmıştır (Karapehlivan, 2019).

[241] Atatürk milliyetçiliğinin yurdun her tarafına yayılması benimsenmiştir. Gençlerin, Atatürk ilkeleri yerine yabancı düşüncelerle yetişerek "anarşist" olmalarını engelleyecek tedbirlerin alınması ve bu doğrultuda üretime yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması kararlaştırılmıştır.

çerçevesinde, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin ilk ve orta öğretimde zorunlu olmasını, Türkçe'den başka hiçbir dilin okutulamayacağını, devletin, gençleri Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ülkenin birlik ve bütünlüğü için yetiştirme görevi bulunduğunu düzenlemiştir. Anayasa, daha önceki anayasalarda mevcut olan ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız oluşunu tekrarlamıştır.[242]

Tez kapsamında yer verilen ülkelerdeki eğitim sorunları Türkiye'de de benzer dönemlerde yaşanmıştır. 1970 ve 1980 yılları arasında eğitimde yaşanan sıkıntıları çözmek için zorunlu eğitim tartışmaları gündeme gelmiş ve belirli okullarda denemesi yapılmıştır. 1980'li yılların sonundan itibaren Türkiye, küresel eğitim reformu hareketinin ve ulusal eğitim aktörlerini reform talepleriyle karşı karşıya kalmıştır. 4306 sayılı kanun ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılarak 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ülkede sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. İki basamaklı (ilkokul ve ortaokul) olan temel eğitim ilköğretim olarak yenilenmiştir. 2000 yılından itibaren[243] sekiz yıllık zorunlu eğitimi yaygınlaştırmak, okullaşmayı ve eğitimde kaliteyi artırmak gerekçesiyle çeşitli projeler başlatılmıştır. 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesinden itibaren günümüze kadar eğitim alanında pek çok düzenleme meydana gelmiştir.[244] 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim öğrencilerine ücretsiz ders kitabı dağıtılmıştır. 2004 yılında ezberci eğitime son vermeyi hedefleyen müfredat reformu ve ders kitapları değişikliği gerçekleştirilmiştir.[245]

[242] 1983 yılında Bakanlığın ismi Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı olarak değiştirilmiştir. 1989 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ismi kullanılmıştır. 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütlenmesini kapsamlı biçimde düzenleyen 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun yürürlüğe konulmuştur. Kanun, Bakanlık örgütlenmesini merkez teşkilatı, taşta ve yurtdışı teşkilatı, bağlı kuruluşlar biçiminde düzenlemiştir.

[243] 2000 yılı sonrasına ilişkin diğer gelişmeler Milli Eğitim Bakanlığı'nın yerelleşme çalışmaları içinde detaylı olarak anlatılmıştır.

[244] Bu dönemin eğitim politikalarının "neoliberalizm, muhafazakârlık ve İslamcılık" ekseninde biçimlendiği dile getirilmiştir (Karapehlivan, 2019).

[245] Müfredat değişikliği sırasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Prof.Dr. Ziya Selçuk'tur. Müfredat reformunun, bilgi yüklemenin aksine pedagojik açıdan öğrenci merkezli, katılımı ve uygulamalı

2011 yılında çıkarılan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlık merkez örgütü köklü değişikliğe uğramıştır. KHK ile uzman yardımcılığı kadroları oluşturulmuş, merkez örgütündeki bazı birimler birleştirilmiş ve yer değiştirmelerde performans ve yeterlilik şartı getirilmiştir. 2012 yılında ortaokullarda seçmeli dini derslere yer verilmiştir. Aynı yıl 222 sayılı kanunda gerçekleştirilen değişiklik ile kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve ilkokula başlama yaşını altı olarak düzenleyen zorunlu 12 yıllık eğitim (ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise) uygulaması başlatılmıştır. Uygulama ilköğretimin daha önce sağlanan bütünlüğünü bozmuştur. Bu uygulama ile "…toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek… ve… eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlenmesi" amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2012). 2014 yılında dershaneler kapatılarak bunların temel liselere dönüşmesi sağlanmıştır.

4.1.3 Türkiye'nin Siyasal ve Yönetsel Yapısı: Üniter Devlette Merkezden ve Yerinden Yönetim

Türkiye'nin siyasal ve yönetsel yapısı, eğitimde yerelleşme konusunda Türkiye'nin mevcut durumunun ne olduğu konusunda ve kavramsal ve olgusal ilişkilerin kurulabilmesi için önemli hale gelmektedir. Bu çerçevede Türkiye'nin mevcut sistemine bakmak gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti, 1982 Anayasasına ve kuvvetler ayrılığı ilkesine göre yönetilen üniter, laik, demokratik, sosyal bir hukuk devletidir. Ulusal egemenlik bağlamında egemenliğin kayıtsız şartsız ulusa ait oluşu ve bu egemenliğin yetkili organlar eliyle Türk Milleti tarafından kullanılacağı anayasada hüküm altına alınmıştır. Üniter devlet ilkesi, Türkiye Devleti'nin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğu şeklindeki ifadede somutlaşmış ve Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasal ve yönetsel yapısını

öğrenmeyi esas alan, yeterlik temelli bir yaklaşımı benimsediği ileri sürülmüştür (Koşar-Altınyelken & Akkaymak, 2012, s. 59).

biçimlendiren ilke olmuştur. Bu ilkenin varlığı, yasama, yürütme ve yargı erklerinin tekliği ve idarenin bütünlüğü sonucunu doğurmuştur.

Yasama yetkisi, devredilemezlik ilkesine göre Türk Milleti adına, genel oyla seçilen ve altı yüz milletvekilinden oluşan Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kullanılmaktadır. Ülke genelinde tek yasama organı olması nedeniyle milletvekilleri sadece seçildikleri bölgeyi veya kendilerini seçenleri değil ulusun bütününü temsil etmektedirler. Milletvekillerinin teklifiyle kanunları koymak, değiştirmek, kaldırmak; uluslararası antlaşmaların onaylanmasını (kanunla) uygun bulma, bütçeyi görüşmek ve kabul etmek, para basılmasına ve savaş ilan edilmesine karar vermek Meclisin görev ve yetkileri[246] arasında yer almaktadır. Anayasa, kanunların yayımlanması konusunda yasama ve yürütme organları arasında bir denge kurmaya çalışmıştır. Meclis tarafından kabul edilen kanunların yürürlüğe girmesi Cumhurbaşkanı'nın on beş gün içinde bu kanunları *yayımlamasına*[247] bağlıdır. Cumhurbaşkanı yayımlanmasını kısmen veya tamamen uygun bulmadığı kanunları Meclise geri gönderebilmekte[248] ve Meclis geri gönderilen kanunu aynen kabul edebilmektedir.

Yürütme yetkisi ve *görevi*, doğrudan genel oyla seçilen ve görev süresi beş yıl olan Cumhurbaşkanı tarafından anayasa ve kanunlar çerçevesinde kullanılmakta ve yerine getirilmektedir. Anayasa, Cumhurbaşkanını devletin başı ve başkanı olarak konumlandırmıştır. Cumhurbaşkanı, bu sıfatlarıyla Türkiye Cumhuriyetini ve Türk Milletinin birliğini temsil etmekte ve anayasanın uygulanmasını, devlet organlarının düzenli ve uyumlu çalışmasını sağlamaktadır. Cumhurbaşkanı, yürütme yetkisine ilişkin (kanunda açıkça düzenlenmeyen) konularda Cumhurbaşkanlığı kararnamesi

[246] Anayasanın 7.maddesi yasama *yetkisi*nden bahsederken Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni düzenleyen 87. maddesi Meclisin *kullanacağı* yetkileri ve *yerine getireceği* görevleri açıklamaktadır.

[247] *Kanunların Cumhurbaşkanınca yayımlanması* Anayasanın 89.maddesinde detaylı olarak düzenlenmiştir.

[248] Kamuoyunda veto olarak bilinen bu işlem, vetonun gerektirdiği niteliklere sahip değildir ve Türk Anayasa Hukukunda *geri gönderme* olarak yer almaktadır. Çünkü kanunların yürürlüğe girmesi Cumhurbaşkanı'nın onaylamasına değil yayımlaması şartına bağlıdır.

çıkarabilmektedir.[249] Kanunları yayımlamak, Cumhurbaşkanı yardımcıları ile bakanları atamak ve görevlerine son vermek, üst kademe kamu yöneticilerini atamak, görevlerine son vermek Cumhurbaşkanı'na anayasa ile verilen bazı yetki ve görevlerdendir.

Yürütme yetkisinin kullanılmasında ve görevlerinin yerine getirilmesinde Cumhurbaşkanı'na Cumhurbaşkanı yardımcıları ve Bakanlar destek vermektedir. Cumhurbaşkanı yardımcıları, anayasada belirtilen durumlarda Cumhurbaşkanı'na vekâlet edebilmekte ve Cumhurbaşkanı'na ait yetkileri kullanabilmektedirler. Milletvekili seçilme yeterliliğine sahip olmak zorunda olan ve Türkiye Büyük Millet Meclisi önünde yemin eden Cumhurbaşkanı yardımcıları ve Bakanlar, Cumhurbaşkanı'na karşı sorumludurlar.

Yargı yetkisi, Türk Milleti adına *bağımsız ve tarafsız* mahkemeler tarafından kullanılmaktadır. Anayasaya göre hiçbir organ, makam, merci veya kişi, yargı yetkisinin kullanılmasında mahkemelere ve hâkimlere emir ve talimat verememekte; genelge gönderememekte; tavsiye ve telkinde bulunamamaktadır. Yasama ve yürütme organları ile idare, mahkeme kararlarına uymak zorundadır; bu organlar ve idare, mahkeme kararlarını hiçbir suretle değiştiremez ve bunların yerine getirilmesini geciktirememektedir. Hâkimler ve savcılar faaliyetlerini, hâkimlik ve savcılık teminatına[250] göre yerine getirmektedir.

Yargı yetkisinin kullanılmasında ülke geneline yayılmış mahkemelerin dışında başkentte Anayasa Mahkemesi, Yargıtay, Danıştay, Uyuşmazlık Mahkemesi ve (anayasanın yargı bölümünde düzenlenmiş olan) Sayıştay yer almaktadır. Anayasa

[249] Anayasanın 104.maddesine göre; anayasanın ikinci kısmının birinci ve ikinci bölümlerinde yer alan temel haklar, kişi hakları ve ödevleriyle dördüncü bölümde yer alan siyasi haklar ve ödevler Cumhurbaşkanlığı kararnamesiyle düzenlenemez. Anayasada münhasıran kanunla düzenlenmesi öngörülen konularda Cumhurbaşkanlığı kararnamesi çıkarılamaz. Kanunda açıkça düzenlenen konularda Cumhurbaşkanlığı kararnamesi çıkarılamaz. Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile kanunlarda farklı hükümler bulunması halinde, kanun hükümleri uygulanmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisinin aynı konuda kanun çıkarması durumunda, Cumhurbaşkanlığı kararnamesi hükümsüz hale gelmektedir.

[250] Anayasa'nın 139.maddesine göre; hakimler ve savcılar azlolunamaz, kendileri istemedikçe Anayasada gösterilen yaştan önce emekliye ayrılamaz; bir mahkemenin veya kadronun kaldırılması sebebiyle de olsa, aylık, ödenek ve diğer özlük haklarından yoksun kılınamaz.

Mahkemesi, kanunların, Cumhurbaşkanlığı kararnamelerinin ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü'nün Anayasaya şekil ve esas bakımlarından uygunluğunu denetlemekte ve bireysel başvuruları karara bağlamaktadır. Anayasa değişikliklerini ise sadece şekil bakımından inceleyip denetlemektedir. Yargıtay, adliye mahkemelerince verilen ve kanunun başka bir adli yargı birimine bırakmadığı karar ve hükümlerin son inceleme yeri olarak görev yapmaktadır.

Danıştay, idare mahkemelerince verilen ve kanunun başka bir idari yargı birimine bırakmadığı karar ve hükümlerin son inceleme yeri olarak görev yapmaktadır. Uyuşmazlık Mahkemesi adli ve idari yargı mercileri arasındaki görev ve hüküm uyuşmazlıklarını kesin olarak çözümlemekle yetkilendirilmiştir. Sayıştay ise merkezi yönetim bütçesi kapsamındaki kamu idareleri ile sosyal güvenlik kurumlarının bütün gelir ve giderleri ile mallarını Türkiye Büyük Millet Meclisi adına denetlemek ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlamakla ve gereken durumlarda yargılama yapmakla görevli ve yetkilidir.

4.1.3.1 Yürütme Yetkisinin Kullanılmasının ve Görevinin Yerine Getirilmesinin Teknik Aygıtı: İdare[251]

Anayasanın yürütme bölümünde düzenlenen ve yürütme yetkisinin kullanılmasını ve görevlerinin yerine getirilmesini sağlayan en somut aygıt olan idare, üniter devlet ilkesiyle ilişkilendirilerek kuruluş ve görevleriyle bir bütün olarak görülmüş ve kanunla düzenlenmesi zorunlu kılınmıştır. Kanunilik ilkesi, idarenin her türlü eylem ve işlemine karşı yargı yolunun açık olması sonucunu doğurmuştur. Bununla birlikte, idarenin kuruluş ve görevleri bakımından merkezden yönetim ve yerinden yönetim ilkelerine göre yapılanması anayasal bir zorunluluk halini almıştır. Başka bir deyişle idarenin

[251] İdare kavramının kökenine ve anlamına ilişkin şu kaynak incelenebilir: Uğur Ömürgönülşen (2003), İdare Terimi Niçin Korunmalı ve Yaşatılmalıdır?, İdarecinin Sesi, Cilt:15, Sayı:96.

bütünlüğü ve kanuniliği ilkeleri ile merkezden ve yerinden yönetim ilkeleri yönetim yapısının temel esaslarını oluşturmuştur.

Merkezden yönetim ve yerinden yönetim ilkelerinin uygulanması merkezi idare ile yerinden yönetim -mahalli idareler ve hizmet yerinden yönetim- kuruluşları eliyle gerçekleşmektedir. Yerinden yönetim kuruluşları, yani kamu tüzel kişiliğine sahip kamu kurumları, yer esaslı olarak ve belirli bir kamu hizmetinin görülmesi amacıyla iki farklı biçimde örgütlenmişlerdir. Kanunla ya da Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ile kurulabilen kamu tüzel kişiliği, bu kamu kurumlarına idari ve mali özerklik imkânı vermiştir. Merkezi idarenin kendisine bağlı teşkilatları ile ilişkisi idarenin bütünlüğü çerçevesinde hiyerarşi ilkesiyle kurulurken merkezi idare ile yerinden yönetim kuruluşları arasındaki yönetsel ilişki idari vesayet yetkisi ile oluşmaktadır. Üniter devlet ilkesinin dolaylı bir yansıması olan bu yetki merkezi idare tarafından, kamu hizmetlerinin idarenin bütünlüğü ilkesine uygun şekilde yürütülmesi, kamu görevlerinde birliğin sağlanması, toplum yararının korunması ve ihtiyaçların gereği gibi karşılanması amacıyla[252] kanuna uygun olarak kullanılabilmektedir.

Merkezi idare, başkentte, yönetimin temel işlevlerini yerine getirmek üzere, 09.07.2018 tarihinde yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne göre örgütlenmiştir. Bu örgütlenme, 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine göre; Cumhurbaşkanlığı teşkilatı (Cumhurbaşkanlığı Makamı, Cumhurbaşkanlığı İdari İşler Başkanlığı,[253] Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları,[254]

[252] Anayasanın 127.maddesi idari vesayet yetkisini Mahalli İdareler başlığı altında düzenlemiş olmasına rağmen belirtilen amaçlar diğer yerinden yönetim kuruluşları için de geçerlidir.
[253] Başkan, Hukuk ve Mevzuat Genel Müdürlüğü, Personel ve Prensipler Genel Müdürlüğü, Koruma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Destek ve Mali Hizmetler Genel Müdürlüğü.
[254] Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Kurulu, Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, Ekonomi Politikaları Kurulu, Güvenlik ve Dış Politikalar Kurulu, Hukuk Politikaları Kurulu, Kültür ve Sanat Politikaları Kurulu, Sağlık ve Gıda Politikaları Kurulu, Sosyal Politikalar Kurulu, Yerel Yönetim Politikaları Kurulu.

Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum ve Kuruluşlar,[255] Cumhurbaşkanlığı Ofisleri[256]) ve Bakanlıklar[257] (ve bağlı, ilgili ve ilişkili kuruluşlar) biçiminde gerçekleşmiştir. Özel Kalem Müdürlüğü, başdanışman ve danışmanlar, özel temsilci ve Yüksek İstişare Kurulu Cumhurbaşkanlığı Makamını oluşturmaktadır. Cumhurbaşkanlığı İdari İşler Başkanlığı, Cumhurbaşkanı adına devlet yönetiminin düzenli ve etkin biçimde işlemesini sağlayacak gerekli çalışmaları yapmakla görevlendirilmiştir. Cumhurbaşkanlığı Politika Kurulları ise Cumhurbaşkanınca alınacak kararlar ve oluşturulacak politikalarla ilgili öneriler geliştirmekle görevlendirilmiştir. Cumhurbaşkanlığına bağlı, özel bütçeli, kamu tüzel kişiliğini haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip Cumhurbaşkanlığı Ofisleri, dijital dönüşüm, finans, insan kaynakları ve yatırım alanlarında Cumhurbaşkanı tarafından verilen görevleri yerine getirmektedir.

Bakanlıkların örgütlenmesi merkez ve taşra teşkilatları, ihtiyaca göre kurulan yurtdışı teşkilatı ve bağlı, ilgili ve ilişkili kuruluşlar şeklinde gerçekleşmektedir. Bakanlık merkez teşkilatı, Bakanlıkların sorumlu olduğu kamu hizmetlerinin yürütülmesi, bu hizmetlerle ilgili yönetim işlevlerinin[258] yerine getirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan birimlerden oluşmaktadır. Bakanlığın taşra kuruluşları il valisine bağlı il kuruluşları, kaymakama bağlı ilçe kuruluşları ve doğrudan merkeze bağlı taşra kuruluşlarından meydana gelmektedir. İhtiyaca göre kurulan yurtdışı teşkilatı, yurtdışında devamlı veya geçici süreli görev yapan, dış temsilcilik niteliği taşıyan ya da taşımayan kuruluşları kapsamaktadır. Bakanlıkların ana hizmetlerini yerine getirmek

[255] Devlet Arşivleri Başkanlığı, Devlet Denetleme Kurulu, Diyanet İşleri Başkanlığı, İletişim Başkanlığı, Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği, Milli İstihbarat Teşkilatı Başkanlığı, Milli Saraylar İdaresi Başkanlığı, Savunma Sanayi Başkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Türkiye Varlık Fonu.

[256] Dijital Dönüşüm Ofisi, Finans Ofisi, İnsan Kaynakları Ofisi, Yatırım Ofisi.

[257] Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı, Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı.

[258] 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine göre (m.509/2) bu işlevler; amaç ve politika tayini, planlama, kaynakları düzenleme ve sağlama, koordinasyon, gözetim ve takip, idareyi geliştirme ve denetim biçiminde ifade edilmiştir.

üzere, kendi kanunu olan, genel müdürlük ya da başkanlık biçiminde örgütlenen bağlı kuruluşlar; kamu tüzel kişiliğine sahip ve bakanlıklarla idari vesayet ilişkisi olan ilgili kuruluşlar ve ayrı bir tüzel kişiliğe sahip olmakla birlikte idari vesayet ilişkisi kurulmayan fakat idarenin bütünlüğü çerçevesinde bir bakanlık ile ilişkilendirilmek durumunda olan ilişkili kuruluşlar bakanlıkların teşkilat yapısına dahil edilmektedir.

Bakanlık teşkilatının en üst hiyerarşik amiri[259] olarak Bakan, bakanlığın ve her türlü teşkilatının faaliyetlerinden sorumlu ve bunları denetlemekle yetkilidir. Bakan, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi amacıyla kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamakla yükümlüdür. Bu faaliyetleri yerine getirirken yasalara uygunluk dışında Cumhurbaşkanı'nın genel siyasetini, karar ve emirlerini, kalkınma planlarını ve yıllık programları dikkate alarak diğer bakanlıklarla işbirliği yapmak zorundadır ve bunlardan dolayı Cumhurbaşkanı'na karşı sorumludur. Bakanlık hizmetlerini, Bakan adına, bakanlığın amaç ve politikalarına uygun biçimde yerine getirmek üzere Bakanın emrinde ve yardımcısı olarak Bakan yardımcıları bulunmaktadır.

Merkezi idarenin ülke genelinde örgütlenmesi anayasa kapsamında coğrafya durumuna, ekonomik şartlara ve kamu hizmetlerinin gereklerine göre gerçekleşmektedir. Buna göre Türkiye, illere; iller de diğer kademeli bölümlere ayrılmaktadır. Anayasa devletin toprak üzerindeki örgütlenmesini il esaslı olarak belirlemiş, diğer kademeli bölümlerin oluşumunu anayasal ilkeler çerçevesinde kanun koyucunun takdirine bırakmıştır. İllerin idaresinin yetki genişliği esasına dayanması; birden çok ili içine alan merkezi idare teşkilatı kurulabileceği anayasal bir kural olarak Türkiye'nin yönetim yapısını biçimlendirmiştir.

[259] 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine göre (m.509/4-a) bakanlık merkez teşkilatında hiyerarşik kademeler sırasıyla, 1) Bakan Yardımcılığı, 2) Bakan Yardımcılığına bağlı Genel Müdürlük, Kurul Başkanlığı veya Daire Başkanlığı, 3) Genel Müdürlük veya Kurul Başkanlığına bağlı Daire Başkanlığı şeklindedir.

1949 tarihli ve 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu'na göre yönetilen il genel idaresinin başı ve merci, Cumhurbaşkanı'nın temsilcisi ve idari yürütme vasıtası olan validir. İlin genel idaresinden Cumhurbaşkanına karşı sorumlu olan valilere, Cumhurbaşkanı yardımcıları ve bakanlar, görevlerine ait işleri için re'sen emir ve talimat verebilmektedirler. İlde, bakanlıkların kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek ve yürütmekte oldukları hizmetleri vatandaşlara sunmakla görevli ve il valisine bağlı il kuruluşları[260] oluşturulmuştur.

5442 sayılı kanun, diğer kademeli bölüm olarak ilçe örgütlenmesini oluşturmuştur.[261] Buna göre iller, ilçelere bölünerek kanun kapsamında (27.madde) ilçe idaresi ve teşkilatı kurulmuştur. İlçe genel idaresinin başı ve merci olan kaymakam, Cumhurbaşkanı'nın idari yürütme vasıtası olarak ilçenin yönetiminden sorumlu tutulmuştur. Ayrıca kaymakam, valinin talimat ve emirlerini yürütmekle görevlendirilmiştir. İlçede, bakanlıkların kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek ve yürütmekte oldukları hizmetleri vatandaşlara sunmakla görevli ve kaymakama bağlı ilçe kuruluşları[262] oluşturulmuştur.

4.1.3.2. Yer ve Hizmet Esaslı Örgütlenen Topluluklar: Mahalli İdareler ve Hizmet Yerinden Yönetim Kuruluşları

Yerinden yönetim ilkesi, Türk idare teşkilatında yer ve hizmet esaslı örgütlenen, kendi kendini yönetebilmesi için kamu tüzel kişiliği verilen kamu kurumlarını doğurmuştur. Mahalli idareler, il, belediye veya köy halkının mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere yer esasına göre örgütlenen, kuruluş esasları kanunla

[260] 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine göre (m.509/4-ç) ilde hiyerarşik kademeler sırasıyla; 1) Vali, 2) İl Müdürlüğü, 3) Şube Müdürlüğü, 4) Şeflik şeklindedir.
[261] Kanunda ilçe kademesinin altında bucak kademesi de yer almaktadır fakat bu kademe 2014 yılında Türkiye'nin yönetim yapısından tamamen çıkarılmıştır.
[262] 2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine göre (m.509/4-d) ilçede hiyerarşik kademeler sırasıyla; 1) Kaymakam, 2) İlçe Müdürlüğü, 3) İhtiyaç bulunan ilçelerde Şube Müdürlüğü, 4) Şeflik şeklindedir.

belirlenen ve karar organları seçimle iş başına gelen kamu tüzel kişileri olarak Türkiye'nin yönetim yapısı içinde yer almaktadırlar.

2005 tarihli ve 5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu il halkının mahalli müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamak üzere karar organı seçimle iş başına gelen, görev alanı il sınırlarını kapsayan, idari ve mali özerkliğe sahip kamu tüzel kişisi olarak il özel idaresini kurmuştur. Hizmetleri yerine getirmek üzere il genel meclisi (karar organı), il encümeni ve vali (il özel idaresinin başı ve tüzel kişiliğinin temsilcisi) biçiminde üç organa sahip olan il özel idaresinin, il sınırları içinde ve belediye sınırları dışında görev, yetki ve sorumlulukları[263] bulunmaktadır. Bunun dışında il özel idaresine kanun kapsamında yetki, imtiyaz ve muafiyetler tanınmıştır.

2005 tarihli ve 5393 sayılı Belediye Kanunu, belde halkının mahalli müşterek nitelikteki ihtiyaçlarını karşılamak üzere nüfusu beş bin ve üzerinde olan yerleşim yerlerinde[264] karar organı seçimle iş başına gelen, idari ve mali özerkliğe sahip kamu tüzel kişisi olarak belediye idaresini ve teşkilatını oluşturmuştur. Hizmetleri yerine getirmek üzere belediye meclisi (karar organı), belediye encümeni ve belediye başkanı (belediye idaresinin başı ve tüzel kişiliğinin temsilcisi) biçiminde üç organa sahip olan belediyenin, belediye sınırları içinde mahalli müşterek nitelikte olmak kaydıyla görev, yetki ve sorumlulukları[265] bulunmaktadır. Bunun dışında belediye idaresine kanun kapsamında yetki, imtiyaz ve muafiyetler tanınmıştır.

---

[263] Gençlik ve spor, sağlık, tarım, sanayi ve ticaret; Belediye sınırları il sınırı olan Büyükşehir Belediyeleri hariç ilin çevre düzeni plânı, bayındırlık ve iskân, toprağın korunması, erozyonun önlenmesi, kültür, sanat, turizm, sosyal hizmet ve yardımlar, yoksullara mikro kredi verilmesi, çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları; ilk ve orta öğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin hizmetleri *il sınırları içinde*; imar, yol, su, kanalizasyon, katı atık, çevre, acil yardım ve kurtarma; orman köylerinin desteklenmesi, ağaçlandırma, park ve bahçe tesisine ilişkin hizmetleri *belediye sınırları dışında*, yapmakla *görevli ve yetkilidir.*

[264] İl ve ilçe merkezlerinde belediye kurulması zorunludur.

[265] İmar, su ve kanalizasyon, ulaşım gibi kentsel alt yapı; coğrafî ve kent bilgi sistemleri; çevre ve çevre sağlığı, temizlik ve katı atık; zabıta, itfaiye, acil yardım, kurtarma ve ambulans; şehir içi trafik; defin ve mezarlıklar; ağaçlandırma, park ve yeşil alanlar; konut; kültür ve sanat, turizm ve tanıtım, gençlik ve spor orta ve yükseköğrenim öğrenci yurtları, sosyal hizmet ve yardım, nikâh, meslek ve beceri kazandırma; ekonomi ve ticaretin geliştirilmesi hizmetlerini *yapar veya yaptırır*. Devlete ait her derecedeki okul binalarının inşaatı ile bakım ve onarımını *yapabilir veya yaptırabilir*, her türlü araç, gereç ve malzeme

2004 tarihli ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, anayasada ayrı bir mahalli idare birimi olarak isimlendirilmeyen fakat belediye idaresinin bir türü olan Büyükşehir Belediyesini[266] oluşturmuştur. Kanun, il mülki sınırlarında, sınırlar içindeki ilçe belediyeleri arasında eşgüdüm rolü üstlenen, idari ve mali özerkliğe sahip, karar organı seçimle iş başına gelen, görev, yetki ve sorumluluklara[267] sahip bir kamu tüzel kişisi yaratmıştır. Hizmetleri yerine getirmek üzere büyükşehir belediye meclisi (karar organı), büyükşehir belediye encümeni ve büyükşehir belediye başkanı (büyükşehir belediye idaresinin başı ve tüzel kişiliğinin temsilcisi) biçiminde üç organa sahip olan büyükşehir belediyesi, 5393 sayılı kanundaki yetki, imtiyaz ve muafiyetlerden yararlanabilmektedir.

1924 tarih ve 442 sayılı Köy Kanunu, dönemin şartlarını dikkate alarak nüfusu iki binden az olan yerleşim yerlerinde, taşınabilir veya taşınmaz mallara sahip olan toplulukları kanunla kendisine verilen işleri yapan başlı başına bir varlık (köy) olarak nitelendirmiş ve bu toplulukların kendi kendilerini yönetmeleri için tüzel kişilik (şahsı manevi) vermiştir. Muhtar (köyün başı), ihtiyar meclisi (karar organı) ve köy derneği (seçmenler) köyün asli organları olarak ifade edilmiştir. Köy işlerinde söz söylemek, talimat vermek ve bu talimatların yerine getirilmesini sağlamak devletin memuru olan muhtarın hakkı olarak tanımlanmıştır. Kanunla köye verilen işlerin köy muhtarı ve

---

ihtiyaçlarını karşılayabilir; sağlıkla ilgili her türlü tesisi açabilir ve işletebilir; mabetlerin yapımı, bakımı, onarımını yapabilir; kültür ve tabiat varlıkları ile tarihî dokunun ve kent tarihi bakımından önem taşıyan mekânların ve işlevlerinin korunmasını sağlayabilir; bu amaçla bakım ve onarımını yapabilir, korunması mümkün olmayanları aslına uygun olarak yeniden inşa edebilir.

[266] Büyükşehir Belediyesi, anayasal dayanağını 127.maddede yer alan "Kanun, büyük yerleşim merkezleri için özel yönetim biçimleri getirebilir." hükmünden almaktadır. Toplam nüfusu yedi yüz elli binden fazla olan illerin il belediyeleri kanunla büyükşehir belediyesine dönüştürülebilmektedir.

[267] Görev, yetki ve sorumluluklarından bazıları şunlardır: İlçe belediyelerinin görüşlerini alarak büyükşehir belediyesinin stratejik plânını, yıllık hedeflerini, yatırım programlarını ve bunlara uygun olarak bütçesini hazırlamak; çevre düzeni plânına uygun olmak kaydıyla, büyükşehir belediye sınırları içinde 1/5.000 ile 1/25.000 arasındaki her ölçekte nazım imar plânını yapmak, yaptırmak ve onaylayarak uygulamak; Büyükşehir ulaşım ana plânını yapmak veya yaptırmak ve uygulamak; coğrafî ve kent bilgi sistemlerini kurmak; sürdürülebilir kalkınma ilkesine uygun olarak çevrenin, tarım alanlarının ve su havzalarının korunmasını sağlamak; gerektiğinde mabetler ile sağlık, eğitim ve kültür hizmetleri için bina ve tesisler yapmak, kamu kurum ve kuruluşlarına ait bu hizmetlerle ilgili bina ve tesislerin her türlü bakımını, onarımını yapmak ve gerekli malzeme desteğini sağlamak; su ve kanalizasyon hizmetlerini yürütmek; Büyükşehir içindeki toplu taşıma hizmetlerini yürütmek.

ihtiyar meclisi tarafından görülmesi zorunlu kılınmıştır. Muhtarın, merkezi yönetim (kaymakam) ile ilişkisi idari vesayet aracılığıyla kurulmuş, kaymakamın muhtarın yerine geçerek karar alamayacağı (kararları köyün alacağı) kanunda belirtilmiştir. Dönemin imkân ve ihtiyaçlarını dikkate alan kanun, köyün orta malını devlet malı olarak görmüş; köyde görülmesi gereken zorunlu ve isteğe bağlı işleri sınıflandırmış ve zorunlu işlerin görülmemesi halinde ceza verileceğini hüküm altına almıştır.

Türkiye'nin yönetim yapısında yer esaslı örgütlenen kamu kurumlarının/mahalli idarelerin haricinde teknik bilgi ve/veya uzmanlık gerektiren ya da merkezi idarenin hiyerarşisi dışında kalması halinde daha etkin ve verimli olabileceği düşünülen kamu hizmetleri için ayrı örgütler oluşturulmuştur. Hizmet yerinden yönetim kuruluşları olarak bilinen bu örgütler, kamu tüzel kişiliği ile idari ve mali özerklike sahip olan esnek idari yapılarıyla kanunla görevli ve yetkili oldukları kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinden sorumlu tutulmuşlardır.

Hizmet yerinden yönetim kuruluşları kendi mal varlıkları, gelirleri ve bütçeleri olan, merkezi yönetimin hiyerarşik yapısı dışında konumlanan genelde tek amaca göre örgütlenmiş yapılardır. Bu kuruluşlar ticaret, sanayi, eğitim, kültür, yayın, teknik vb. alanlarda kurum, kurul, genel müdürlük, oda, ofis, başkanlık biçiminde faaliyet göstermektedirler. Üniversiteler, kamu iktisadi teşebbüsleri, barolar, ticaret ve sanayi odaları hizmet yerinden yönetim kuruluşları olarak Türkiye'nin yönetim yapısı içinde yer almaktadırlar.

4.2. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörleri ve Türkiye'de Eğitim

Yukarıda yönetim ve eğitim tarihi ile siyasal ve yönetsel sistemine yer verdiğimiz Türkiye, tarihsel olgulardan beslenerek merkeziyetçi yapısını korumaya devam etmektedir. Bu merkeziyetçi yapı özellikle 1980'li yıllardan sonra devletin küçültülmesi yönünde eleştiriye tabi tutulmuştur. Bu eleştirinin öncüleri neoliberal politikalar

doğrultusunda Dünya Bankası, OECD, Avrupa Birliği olmuştur. Dolayısıyla bu başlıkta küresel eğitim reformu hareketinin öne çıkan ve ulusal eğitim sistemlerini dönüştürme hedefi olan Dünya Bankası ve OECD ile küresel eğitim sistemini Avrupa kıtasında yaygınlaştırmaya çalışan Avrupa Birliği'nin Türkiye'de eğitime, eğitimde yerelleşmeye ve okul merkezli yönetime ilişkin tespit ve önerilerine yer verilmektedir. UNESCO, ülkeler hakkında doğrudan değerlendirmelerde bulunmadığı için bu başlıkta ele alınmamış, önceki kısımlarda sadece bu kurumun kendisine biçilen öncü kurum rolüne değinilmiştir. Bu örgütler/kurumlar küresel eğitim toplantıları ile küresel eğitim reformu hareketinin bileşenlerini ve savunularını Türkiye'de yerleştirme ve yaygınlaştırma yönünde hareket etmektedirler.

Finans odaklı reformların yaygınlaştırılmasında baş aktörlerden olan Dünya Bankası'nın, kendisine biçtiği "gelişmekte olan dünyanın en büyük eğitim finansörü" rolünün 'gereklerini', gelişmekte olan ülke olarak nitelendirilen Türkiye özelinde proje ve ikraz kredileri aracılığıyla yerine getirdiği ve eğitim sistemini dönüştürmeye çalıştığı görülmektedir. OECD'nin, amaç ve hedefleri ile ölçme ve değerlendirme çerçevesinde Türkiye'nin eğitim sistemini incelediği ve bu sistemin dönüştürülmesine dair öneriler sunduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'nin uyum sürecinde olduğu Avrupa Birliği ise küresel eğitim reformunun çizdiği perspektifte Türkiye'nin eğitim sistemini dönüştürmeye yönelik tespit ve öneriler sunmaktadır.

Ele alınan örgütlerin/kurumların ortak kesişme ekseninde Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sisteminin eleştirisi ve dönüştürülmesi hedefi bulunmaktadır. Bunun bir yansıması olarak, okul merkezli yönetimin Türkiye'de uygulanmasına dair öneriler öne çıkarılmaktadır. Bunun yanında Türkiye'nin eğitim sistemini ortodoks eğitim reformunu ve 'yeni öğrenme paradigması'nın alt bileşenleri ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemesi de bu eksende yer almaktadır. Ayrıca -tezin birinci bölümünde yer verilen-

kamusal eğitim hizmetine dair bir yaklaşım yerine özel sektör tekniklerinin kullanıldığı, işletmeci bakış ile ölçme ve değerlendirme eksenli yaklaşım geliştirilmektedir.

4.2.1. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörlerinin Türkiye'de Eğitime İlişkin Durum ve Sorun Tespitleri ile Çözüm Önerileri

4.2.1.1. Dünya Bankası ve Türkiye'de Eğitim

Dünya Bankası, Türkiye'nin küresel ekonomik sistemin bir parçası olabilmesi için eğitim sistemi hakkındaki durum ve sorun tespitleri ile çözüm önerilerini raporlar, ülke yardım değerlendirmeleri ve işbirliği çerçeveleri aracılığıyla sunmuştur. 1980'li yılların ekonomik yaklaşımına uygun bir yaklaşımla Türkiye için 1980'lerin başından itibaren hazırladığı projelerinin mesleki eğitim odaklı olduğu belirterek, Türkiye'nin dünya piyasalarına uyum sağlayabilmesi için çocuklara ilkokul eğitimi sağlayıp mesleki ve teknik eğitime öncelik verdiğini ifade etmiştir (IEG, 2005, s. 49-50). Türkiye'nin eğitim sisteminin 1980'li yıllarda ekonomi perspektifli dönüştürülmesi süreci 1990'lı yıllarda da devam etmiştir. Banka'ya göre Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'ni de kapsayan bu durum, temel ve orta eğitimin, öğretmenlerin eğitilmesinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetsel kapasitenin artırılması çabalarına da destek olmuştur (IEG, 2005, s. 50).

TAMAMLANAN PROJELER				
1985-1994	Endüstriyel Okullar Projesi	DB	KREDİ	72.700.000 USD
1987-1995	Yaygın Mesleki Eğitim Projesi	DB	KREDİ	72.200.000 USD
1990-1997	Millî Eğitimi Geliştirme Projesi	DB	KREDİ	177.200.000 USD
1996-2002	Karayolu İyileştirme ve Trafik Güvenliği Projesi	DB	KREDİ	1.250.000 USD
1998-2002	Temel Eğitim Projesi I. Faz	DB	KREDİ	300.000.000 USD
2002-2007	Temel Eğitim Projesi II. Faz	DB	KREDİ	300.000.000 USD
2006-2011	Ortaöğretim Projesi (OÖP)	DB	KREDİ	98.000.000 USD

Tablo 11: Dünya Bankası'nda Kredi Temin Edilerek Tamamlanan Projeler (abdigm.meb.gov.tr, 2020)

Dünya Bankası, 1990'lı yıllardan itibaren mesleki eğitim odaklı projeler yerine küresel eğitim toplantılarının gündemine paralel olarak eğitim sisteminin genelini

dönüştürücü projeler üretmektedir. Banka, 2000'li yıllardan itibaren yapılan değerlendirmelerinde ya da hazırlanan raporlarında kaliteli eğitime erişimin ve eğitim sisteminin geliştirilmesinin gerekli olduğunu öne çıkarmıştır. Nitekim *1993-2004 Ülke Yardım Değerlendirmesi*nde (IEG, 2005) Türkiye'nin 1997 yılında gerçekleştirdiği temel eğitim reformuyla zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasını ve buna ilişkin eğitim çabalarını başarılı bulduğunu ve bunu Temel Eğitim Projeleriyle desteklediğini açıklamıştır. Temel eğitimin yaygınlaştırılmasının diğer eğitim düzeylerini olumlu etkileyecek bir süreci başlattığı; bu süreçte küresel uyumluluğu sağlayacak ve Türkiye'nin göstergelerini Avrupa ile yakınlaştıracak biçimde hızlandırılmasının esas sorun olduğu iddia edilmiştir (IEG, 2005, s. 54).

Dünya Bankası, eğitim sistemlerini dönüştürmek istediği ülkelerde GERM hedef ve amaçlarını benimseyen ulusal aktörlerle işbirliği yapabilmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde kurulan Eğitim Reformu Girişimi ile hazırladığı 2005 tarihli *Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması*'nda (World Bank, 2005b) Türkiye'nin Avrupa ile her alanda yakınlaşması ve bütünleşmesi için eğitim alanında uluslararası standartları benimsemesi gerektiğini savunmuştur. Küresel eğitim standardizasyonunun ve küresel ekonomik sistemin işgücü ihtiyaçlarının karşılama düşüncesinin bir yansıması olarak vatandaşların küresel bilgiye sahip olmalarını sağlayacak bir eğitim sisteminin gerekliliğine ve dönüşüm için eğitim reformlarına ihtiyaç duyulduğunu iddia etmiştir (Dünya Bankası, 2005, s. 1). 'Yeni öğrenme paradigması'nın Türkiye'de benimsenmesi gerektiği düşüncesi çerçevesinde Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde eğitim alanına ilişkin sorunların çözüme kavuşturulabilmesi için eğitim sisteminin kaliteli eğitim fırsatları ve çıktıları sağlayan bir paradigma değişimine ihtiyaç duyulduğu savunusu geliştirilmiştir (Dünya Bankası, 2005, s. 3). Türkiye'de eğitim alanındaki aktörlerin, okullarda kaliteli öğretim, ilgi çekici öğrenme

deneyimleri, zengin ve modern bir müfredat ve ortaklıklar oluşturmaya yönlendiren bu yeni paradigmaya yöneldiği ifade edilmiştir (World Bank, 2005b, s. 7).

Dünya Bankası, merkeziyetçilik eleştirisi dolayısıyla ve 'yeni öğrenme paradigması' ile okul merkezli yönetim savunusu çerçevesinde eğitim sisteminin okulların ihtiyaçlarını karşılamaktan ve öğretmenlerin sınıf düzeyinde öğrencilerin öğrenme becerilerini artırmaktan uzak olduğunu iddia ederek (Dünya Bankası, 2005, s. 9) tavsiyelerde bulunmuştur (Dünya Bankası, 2005, s. 10-15):

- Finansman politikalarının eğitim sisteminin ana amaçlarıyla örtüşmesi,
- Ortaöğretime öncelik verilerek öğrencilerin eğitim niteliklerinin Avrupa Birliği göstergelerine yakınlaştırılması,
- Okullarda kalitenin sistematik olarak artırılması,
- Müfredatın, öğretme ve öğrenme hedefleriyle bütünleştirilmesi,
- Ortaöğretim öğrencilerine yükseköğretim ve kaliteli istihdam için fırsatlar sunulması,
- Okullara özerklik ve kaynak verilmesi,
- Eğitime erişimin ve eğitim kalitesinin geliştirilmesi için kamunun ve özel sektörün sahip olduğu kaynakların kullanımında stratejik davranılması.

Finansal ilişki yoluyla tavsiyelerini 'zorunlu gönüllülük' haline getiren Dünya Bankası, 2008-2011 mali yıllarını kapsayan *Ülke İşbirliği Stratejisi* (Dünya Bankası, 2008)[268] ile Türkiye'nin "eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin işgücü piyasası taleplerine duyarlılığını artırmak" yönündeki kalkınma hedefine katkıda bulunduğunu savunmuştur. Bu kapsamda küresel işgücü talebinin ulusal işgücü talebinden karşılanması için eğitim sistemi üzerinden uyumlulaştırma yapmak istediği görülmektedir. Banka, GERM'in eşitlikçi yaklaşımı doğrultusunda, Türkiye'de hükümetin, eğitimin geliştirilmesine ve ekonomik etkisinin artırılmasına (fakirliği ve eşitsizliği azaltmasına) yönelik eğitimin modernleştirilmesi yönünde planlarının olduğunu ifade etmiştir.

Banka, küresel ekonomik sistemin gereksinimleri kapsamında ölçme ve değerlendirme ile kalite olgularını birer araç olarak görme eğilimindedir. Eğitim

[268] Belgede sayfa numarası bulunmamaktadır.

alanında yapılan ve başarıyla sonuçlandığı ifade edilen reformlara rağmen Türkiye'nin PISA değerlendirmelerinde düşük yeterlilikte olduğu ve eğitim içeriğinin piyasa koşullarına uyarlanması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimin kalitesinin ve yaygınlaştırılmasının Türkiye'nin geleceği için hayati öneme sahip olduğunu belirten Banka, OECD tarafından da öne çıkarılan, küresel ekonomik sistemin gerekli gördüğü küresel standart 'bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip' işgücü için eğitimin bazı alanlarına mali kaynak sağlanması gerektiğini dile getirmiştir (Dünya Bankası, 2008): a) İşgücü piyasasıyla uyumlu yeterlilik temelli becerilerin geliştirilmesi b) Ortaöğretimin geliştirilerek yaşam becerilerinin ve okul-iş geçişinin kolaylaştırılması c) Okul öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde temel eğitimin kalitesinin artırılması ve çocukların insani sermayelerinin yükseltilmesi.

"Erken Yatırım Yapmak, Akıllıca Yatırım Yapmak ve Herkes İçin Yatırım Yapmak" sloganı ile ulusal sistemleri biçimlendirmeye çalışan Banka, Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapılanmasını 'beşikten mezara kadar işgücü yetiştirilmesi' ekseninde dönüştürme eğilimindedir. Sürdürülebilir kalkınma savunusunun etkisiyle okul öncesi eğitimden başlanarak gelecek nesiller için fırsatların yaygınlaştırılması durumunda Türkiye'nin, toplumsal ve ekonomik gelişmesinde önemli ilerlemeler görüleceğini iddia etmiştir (Dünya Bankası, 2010, s. ix). Dünya Bankası, 2010 yılında Türkiye için hazırladığı yaşam fırsatları konulu raporunda, GERM'in eşitliğe dayalı yaklaşımına paralel olarak dezavantajlı çocukların erken çocukluk hizmetlerine erişiminin kısıtlı olduğu ve çocuklara yönelik daha az kamusal harcama yapıldığı tespitini paylaşmıştır (Dünya Bankası, 2010, s. xiii). Esas olarak kamu harcamalarının azaltılması yönünde finans odaklı reformlar öneren Banka, 'yaşam boyu esnek işgücü' için harcamaların artırılmasını gündeme getirebilmektedir.

Dünya Bankası, Türkiye'nin temel eğitim durumunu değerlendirdiği 2011 tarihli *Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler*

raporunda eğitim kalitesine ilişkin bazı iddiaları paylaşmıştır (Alonso, McLaughlin, & Oral, 2011, s. viii): a) Türkiye'nin eğitim kalitesi birçok OECD ülkesinden daha düşüktür ve öğrenciler arasında performans farkı vardır b) Okullar arasında kalite farkı mevcuttur ve bu durum yaşam boyu eşitsizliğe neden olmaktadır.

Küresel eğitim standartlarına uyum eksikliğinin kalite üzerinden eleştirildiği 2011 tarihli raporda bir GERM aktörü ile ulus devletin küresel eğitim eğilimlerinin benimsenmesi için işbirliği yaptığı görülmektedir. Bu kapsamda Dünya Bankası'nın ve Türkiye'nin, küresel eğitim toplantılarında ülkelerin geliştirmeleri beklenen okul öncesi eğitim, öğretmenler, finansman ve bilgi alanlarında ortak politika geliştirmek için beraber hareket etme kararı aldıkları açıklanmıştır. Banka'ya göre sorun alanları olarak görülen şu konular -dolaylı olarak katı merkeziyetçilik eleştirisi- işbirliğini 'zorunlu' kılmıştır: Okul öncesi eğitimin dar kapsamlı olması ve ülke genelinde dengesiz dağılması, öğretim kalitesinin uluslararası standartlarda olmaması, okul başarısını desteklemeyen katı finansman sisteminin varlığı ve bilgiyi toplayıp kullanan ve eğitim aktörlerinin hizmetine sunan etkili bir sistemin olmaması. Dünya Bankası tarafından bu alanlar için okulu odağa taşıyan -okul merkezli- ve kapsayıcılık/eşitlik iddiaları olan politika seçenekleri tavsiye edilmiştir.

Okul öncesi eğitim	*Öğretmenler*	*Finansman*	*Bilgi*
Devlet kaynaklarının öncelikle dezavantajlı ailelerin çocuklarına aktarılması	Yeni öğretmenlerin, mesleğe başladıktan itibaren ilk birkaç yılında desteklenmesi ve sorumlu olması.	Kişi başı ilkesine dayalı bir finansman sistemiyle kaynakların önce merkezi yönetimden yerel yönetimlere, sonra da yerel yönetimlerden okullara aktarılması	Temel eğitimle ilgili yıllık rapor hazırlanması ve eğitim konusunda kamusal tartışma yapılması
Kamu ve özel kesim tarafından sağlanan erken çocukluk eğitimi için bir kalite güvence çerçevesi hazırlanması.	Nitelikli öğretmenleri çekmek ve işe devam etmelerini sağlamak için maddi veya maddi olmayan yeni teşviklerin oluşturulması.	Kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç sahibi ve en yüksek faydası olan kesimlere yöneltilmesi	Her okul için, girdi ve sonuçların yer aldığı okul karnelerinin hazırlanması ve kamuoyunun bilgisine ve kullanımına sunulması
Erken çocukluk eğitiminin önemiyle ilgili kampanyalarının	Öğretmen eğitimini geliştirme, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimin	Orta ve yükseköğretime giriş sınavlarının gözden geçirilmesi	E-Okul veri tabanında yapılacak geliştirmelerle, eğitimle

yapılması	uyumlu olması ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin hazırlanması	(Mümkünse her iki sınavın da uygulanmaması)	ilgili verilerin kapsamının, kalitesinin ve ulaşılabilirliğinin iyileştirilmesi.

Tablo 12: Temel Eğitimde Kalite ve Eşitlik İçin Politika Seçenekleri (Alonso, McLaughlin, & Oral, 2011, s. xi-xv)

2012-2015 mali yıllarını kapsayan *Türkiye Cumhuriyeti'ne Yönelik Dünya Bankası Ülke İşbirliği Stratejisi* (Dünya Bankası, 2012), erken çocukluk eğitimine odaklanarak eğitim sisteminde aksayan ve geliştirilmesi gereken yerler üzerinde durduğunu açıklamıştır. Kamusal eğitim yerine fırsat eşitliği yaklaşımını benimseyen Banka, GERM'in eşitlikçi yaklaşımına göre, Türkiye'de fırsat eşitsizliğinin nesilden nesile geçmeye devam ettiğini ve okul sisteminin bu durumu pekiştirerek eğitim başarısını ve öğrenme çıktılarını etkilediğini iddia etmiştir.

Dünya Bankası, kendine biçtiği rol gereği kamu harcamalarının azaltılmasını iddia eden finans odaklı reformları savunurken küresel gündeme paralel olarak esnek işgücü yetiştirilmesi amaçlayan yaşam boyu öğrenmenin ilk adımı olarak görülen erken çocukluk eğitiminin artırılması ve geliştirilmesi için kamu kaynaklarının arttırılmasını (dezavantajlı çocuklara ve geri kalmış illere) gerekli görmüştür. Ayrıca Bakanlığa 'dümen tutma' rolü tanımlanarak eğitim standartları oluşturma, izleme ve uygulamaya yönelik bir kalite güvence sistemi ve ana akım yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği önerilmiştir.[269] Bu kapsamda İşbirliği Stratejisi'nden beklenilen fayda şöyle belirtilmiştir (Dünya Bankası, 2012, s. 24):

> Erken çocukluk eğitiminin (EÇE) kalitesinin ve kapsamının arttırılması. Türkiye ve Dünya Bankası Grubu, CPS faaliyetlerinin, herkes için fırsat eşitliği temel hedefi doğrultusunda erken çocukluk eğitiminin kapsamının genişletilmesine ve iyileştirilmesine katkıda bulunmasını planlamaktadır. Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılmasına ve iyileştirilmesine yönelik bir programın geliştirilmesi ve uygulanması için sağlayacağı destek, 2014 yılına kadar 5 yaş grubu çocuklar arasında evrensel okullaşmayı sağlamada kaydedilen ilerlemeyi esas alacaktır ve bu doğrultuda bir dizi program odaklı analitik çalışma, teknik destek ve finansman operasyonunu içerebilecektir. Hükümet'in erken çocukluk eğitimi programının, sağlam bir kalite güvence sistemini ve muhtemelen dezavantajlı çocuklara ve geri kalmış illere sağlanacak hedefleri kaynakları içermesi beklenmektedir.

[269] Dünya Bankası, *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi* (Dünya Bankası, 2013a) başlıklı raporunda benzer tespit ve önerileri tekrarlamıştır.

Erken çocukluk eğitiminin (EÇE) kalitesinin ve kapsamının arttırılması kapsamında Türkiye'de TÜSİAD, AÇEV ve Türk Eğitim Derneği'nin çalışmaları Dünya Bankası tarafından önemli bulunmuştur (Dünya Bankası, 2013a, s. 24). Bu doğrultuda Banka'nın işbirliği yapılmasını tavsiye ettiği aktörler olarak öne çıkabilmektedirler.

Banka'ya göre eğitim sisteminin ve öğrenme çıktılarının geliştirilmesine yönelik temel zorluklar ve fırsatlar arasında küresel eğitim reformu hareketinin savunuları arasında yer alan ve okul merkezli yönetimi açıklayan "finansmanı maliyetlere göre tahsis eden, dezavantajlı okullara daha ilave kaynaklar [veren]; tüm düzeylerde okullara finansal özerklik ve hesap verebilirlik sağlayan ve [okul ve öğretmen yönetişimine destek olan] daha nesnel ve şeffaf bir eğitim finansman sisteminin geliştirilmesi" (Dünya Bankası, 2012, s. 11,66) yer almaktadır. Arka planında merkeziyetçilik eleştirisinin yer aldığı, eğitim yönetiminde 'eksen kaymasını' öneren Banka'ya göre zorlukları aşmak ve fırsatları sağlamak üzere İşbirliği Stratejisi'nin bu alanları desteklemek için çalışmalar ve teknik yardım planladığı belirtilmiştir (Dünya Bankası, 2012, s. 24).

Dünya Bankası, 2013 yılında okulların durumuna ve okullaşmaya ilişkin, PISA verilerini de içeren *Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek* (Dünya Bankası, 2013b) başlıklı bir rapor hazırlamıştır. Raporda 2003 yılından itibaren öğrencilerin durumundaki gelişmeye ve okullaşma oranındaki artışa bağlı olarak Türkiye'nin eğitim sisteminin iyileşme gösterdiği ve hükümetin uyguladığı eğitim politikaları ile reformların bu iyileşmeye katkı sağladığı savunulmuştur.

İlk ve ortaöğretimde okullaşmanın artışının 2004 yılında yürürlüğe konulan müfredat değişikliği ile paralel bir seyir gösterdiği ve bağımsız değerlendirmelere göre bu değişikliğin bir ilerleme olduğu iddia edilmiştir (Dünya Bankası, 2013b, s. 2). Dolaylı biçimde okul merkezli yönetimin 'faydaları' hatırlatılarak okul özerkliği

kapsamında müfredat, kaynak sahipliği ve öğrenci seçimi konusunda yoğun denetime sahip olan okulların diğer okullara kıyasla yüksek performans gösteremediği savunulmuştur (Dünya Bankası, 2013b, s. 12). Küresel eğitim eğilimleri çerçevesinde Türkiye için 'yeni öğrenme paradigması'nı içeren Politika Odak Alanları oluşturulmuştur.

Politika Odak Alanları		
a) Okula daha erken başlamanın teşvik edilmesi	b) Öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi b1) Etkili öğrenme stratejilerinin kullanımının teşvik edilmesi b2) Sınıf içi uygulamalarının iyileştirilmesi	c) Üst orta eğitimde fırsat eşitsizliklerin azaltılması

Tablo 13: Politika Odak Alanları (Dünya Bankası, 2013b, s. 17-18)

2014 yılında hazırlanan *Türkiye'nin Deneyimleri: Entegrasyon, Kapsama, Kurumlar* (Dünya Bankası, 2014b, s. 14-23) başlıklı raporda Türkiye'nin, OECD standartlarına ulaşmaya başladığı, evrensel ilköğretime ulaşıldığı ve cinsiyet farklarının giderildiği ve eğitim kalitesini iyileştirmeye başladığı iddiası dile getirilerek eşitlikçi reformlar savunulmuştur. Ancak eğitim sistemindeki hızlı değişikliklerin erken çocukluk eğitiminin artırılması, öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve toplumsal ve ekonomik ayrışmanın azaltılması gibi alanlara yeterince odaklanılmasını engellediği savunulmuştur. Banka, eğitimde ilerlemenin devam ettirilebilmesi için eğitim harcamalarının artırılması ile sınıf ve okul düzeyinde kaliteli eğitim için reform yapılması gerektiğini ifade ederek finansal odaklı reform savunusunun aksine bir tutum geliştirmiştir.

Dünya Bankası'nın 1990'lı yıllardan başlayarak sürekli dile getirdiği ve sorunlara hâlâ çözüm sunamadığı yönünde yorumlanabilecek kalite ve reform vurgusu 2018-2021 mali yıllarını kapsayan ve 5-7.5 milyar USD kaynak sağlaması planlanan *Ülke İşbirliği Çerçevesi*'nde (Dünya Bankası, 2017, s. 22) dile getirilmektedir. Bu vurguların yer aldığı Çerçevenin, Türkiye'nin düşüş eğilimindeki eğitim göstergelerini desteklemek ve

Danışmanlık Hizmetleri ve Analitik Çalışmalar (ASA) faaliyetlerinin artırılması gerekçesiyle hazırlandığı açıklanmıştır. Çerçeveye göre, bu faaliyetlerin ilköğretim ve öğretmen eğitimi reform çalışmalarını desteklemesi, eğitimin kalitesini ve eğitim hizmetlerini etkileyen politikalar için bilgi sağlaması hedeflenmiştir. Bu kapsamda "Dünya Bankası Grubu'nun küresel deneyime sahip olduğu yaşam boyu öğrenme ve uzaktan eğitim yaklaşımları gibi alanları desteklemek için Milli Eğitim Bakanlığı ile görüşmeler yürütüldüğü" açıklanmıştır.

4.2.1.2. OECD ve Türkiye'de Eğitim

OECD, 1986 yılında[270] eğitim sisteminin bir bütün halinde (yükseköğretim hariç) incelenmesi için Türkiye'ye davet edilmiş ve inceleme sonuçları 1990 yılında Milli Eğitim Basımevi tarafından *Millî Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye*[271] (OECD, 1990) olarak basılmıştır. 'Yeni öğrenme paradigması'nı savunan OECD adına inceleme yapan görevliler (raporda inceleyiciler[272]) okullardaki eğitimin son derece merkeziyetçi özelliklere sahip olduğunu, yoğun öğretim yapıldığını dolayısıyla "otoriter ve didaktik" yönünün ağır bastığını belirtmişlerdir (OECD, 1990, s. 4). Bu açıdan, Dünya Bankası ve OECD'nin eğitimde yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda, okullara program geliştirme, ders kitapları ve pedagojik materyallerin seçimi konularında karar verme yetkisi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (OECD, 1990, s. 4). Raporda, eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu zorluklara çözüm önerileri sunulduğu ifade edilmiştir (OECD, 1990, s. 5):

- Eğitim politikaları ve ulusal politikalar ile daha fazla uyum,
- Sayısal bir artış karşısında kalitenin düşmesi ihtimaline karşı önlem alınması,
- Bölgesel ve yerel düzeylerde sorumluluk verilmesi ve "yetkinin adem-i merkezileştirilmesi",
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgüt ve yetki bakımından yeniden düzenlenmesi,

[270] OECD'nin Türkiye'nin eğitim sistemine yönelik ilk incelemesi 1986 yılında gerçekleşmiştir (OECD, 2007, s. 20). Bu inceleme İngilizce olarak 1989 yılında Paris'te OECD tarafından; Türkçe olarak 1990 yılında Ankara'da Milli Eğitim Basımevi tarafından yayımlanmıştır.
[271] Orijinal ismi Reviews of National Policies for Education: Turkey (1989).
[272] Portekiz Milli Eğitim Bakanı, Federal Almanya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Yöneticisi ve Manchester Üniversitesi Media Enstitüsü Avrupa Direktörü.

- Araştırma ve geliştirme imkânlarının artırılması.

Popüler adıyla ‘reorganizasyon’ öneren ve eğitim yönetiminde ‘yerelleşme’ odaklı yeniden yapılanmayı talep eden OECD inceleyicileri kırk civarında okulu ziyaret ederek, özel sektör/örgüt temelli bakış açısıyla (iki unsur eksiği ile SWOT analizi), eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ettiklerini ifade etmişlerdir. Raporun bulgularına göre, profesyonel personelin varlığı, okulun yerel düzeyde iyi yönetilmesi, öğrencilerin motivasyonu, ailelerin ve yerel birimlerin desteği, eğitim tesislerinin nitelikli olması eğitim sisteminin güçlü yönlerini oluşturmaktadır (OECD, 1990, s. 25). Bu değerlendirmelere kamusal eğitim yerine GERM’in perspektifinin yansıdığı görülmektedir ve bu perspektiften güçlü bulunabilmektedir.

Bu bulgulara karşın “yetkili makamlarca dikkatle incelenmesi ve düzeltilmesi gereken” zayıf yönler şöyle ifade edilmiştir (OECD, 1990, s. 28): Kalite düzeylerinde düşüklük, aşırı merkeziyetçilik, eğitim harcamalarında azalış, bölgeler arasında dengesizlik, öğretmen formasyonunda, mesleğe giriş, terfi ve atamalarda eksiklikler. OECD inceleyicileri, baskın yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda, merkezi yönetimin eğitim yönetimin odağında olmasını makul görmemişlerdir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı’nın tüm eğitim faaliyetlerini üstlenmesi, bakanlığın iç örgütlenmesinin hantallığı ve personelin gerekli niteliklere sahip olmaması gerekçeleriyle Bakanlığın geniş kapsamlı olmasının bir risk oluşturduğunu belirtmişlerdir (OECD, 1990, s. 63).

2003 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, OECD’yi, Türkiye’nin eğitim sistemini incelemek üzere davet etmiştir. Merkeziyetçilik eleştirilerinin ve eğitimde kalitenin yakalanamadığı tespitlerinin OECD ve diğer aktörler tarafından sık sık tekrar edilmesi neticesinde böyle bir davetin ve gönüllü kabulün ‘anlamlı’ geldiği düşünülebilir. Kurulan bu baskının etkisiyle 2003 yılının son çeyreğinde (ve 2004 yılında) OECD tarafından temel eğitime yönelik bir inceleme gerçekleşmiştir. İncelemenin sonuçları 2007 yılında *Ulusal Eğitim Politikaları İncelemeleri: Türkiye’de Temel Eğitim* (OECD,

2007) olarak yayımlanmıştır. Raporda, Türkiye'nin 1986 yılından itibaren çeşitli zorluklarla karşılaştığı, inceleme döneminde hükümetin köklü reformlar için taahhüt verdiği belirtilmiştir. Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda bu raporun eleştirilerine yönelik 'olumlu adımlar' atılacağına dair amaç ve hedefler benimsenmiştir. GERM'in eşitlikçi ve rekabete dayalı reformları ile yerelleşme yaklaşımının etkilerinin görüldüğü altı ana tema belirlenmiştir (OECD, 2007, s. 146-147): Toplumsal kapsayıcılık, eşitlik, kalite ve hesap verebilirlik, insan kaynakları, finansman ve kaynakların verimli kullanılması, liderlik, örgütsel yapı ve yönetişim.

OECD incelemelerini, bulgularını ve tavsiyelerini altı ana tema etrafında özetlemiştir (OECD, 2007, s. 146-147):

- Türkiye, eğitim reformunu, küresel bilgi temelli ekonomideki rekabetçi konumunu güçlendirmek için Cumhuriyet'in toplumsal, ekonomik ve diğer alanlarının temel bir unsuru olarak görmelidir.
- Eğitime erişim ve eğitim fırsatlarında kız ve erkek çocuklar arasındaki eşitsizlikleri giderme çabalarını sürdürmesi ve kadınların işgücüne daha fazla katılması gerekmektedir.
- Ayrıntılı düzenleme ve talimatlar içeren yukarıdan aşağıya zihniyetini değiştirmesi ve sistemin her seviyesinde (sınıfta ve okulda) kalitenin iyileştirilmesi ve sistemli reformlara geçilmesi önemlidir.
- Değerlendirmeye göre eğitim sisteminin insan kaynaklarının eğitimine ve mesleki gelişimine yönelik önemli ve sürekli yatırımlara ihtiyacı vardır.
- Türkiye eğitim için bütçe artışı gerçekleştirmeli ve temel reformları desteklemelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkezileşmiş yapısı, reformlar ve eğitim sisteminin performansı için bir engeldir.

Eğitim reformuna sosyo-ekonomik yapılanmanın unsuru olarak araçsal rol verilmiş ve Türkiye'nin küresel ekonominin uyum sağlayan bir parçası olması gerektiği dile getirilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için okulu sistemin merkezine yerleştiren, merkezi yönetime onu dışarıda tutmadan çerçeveyi belirleyen bir rol verilmiştir. Küresel olarak uyumlu eğitim yapılanması için finansa odaklı reformların aksine harcamaların artırıldığı, eğitime ve bireylere 'yatırım' yapıldığı bir perspektif oluşturulmuştur.

Raporda, temel eğitim, ortaöğretim ve birbiriyle kesişen konularda tavsiyelerde bulunulmuştur. Temel eğitim alanında, GERM'in özelliklerinden olan eğitimde

standardizasyon çerçevesinde her okulun, tüm öğrenciler için öğrenmeyi geliştirmesinden sorumlu tutulması önerilmiştir. Okul gelişim sürecinin çok önemli görüldüğü okul merkezli yaklaşım doğrultusunda her okuldan vizyon, misyon, hedefler, öncelikler ve sürekli gelişim stratejilerini içeren okul gelişim planları istenmesi ve hesap verebilir olması için okul karneleri hazırlamasının talep edilmesi tavsiye edilmiştir (OECD, 2007, s. 65).

Temel eğitim için tüm süreç ve aktörleriyle okul merkezli yönetim öneren OECD, ortaöğretim için örgüt yapısının yeniden düzenlenmesini ve il müdürlerine önemli ölçüde (insani ve fiziksel kaynakların etkin kullanılması, strateji oluşturulması ve okulların haritalarının yapılması dahil) yetki ve sorumluluk verilmesini tavsiye etmiştir. Kalitenin iyileştirilmesi ve kaynakların verimli kullanılmasını sağlamak için yetki ve sorumlulukların artırılarak okul düzeyine devredilmesi ve okul müdürleri, il müdürleri ve müfettişlerin görev ve yetkilerinde değişiklik yapılması dile getirilmiştir.

OECD, UNICEF işbirliği ile 2019 yılında *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İncelemeleri: Türkiye'de Öğrenci Değerlendirmesi* (Kitchen vd., 2019) raporu hazırlamıştır. Raporda Türkiye'nin, son yirmi yılda eğitime erişimi ve kaliteyi artırma konusunda kayda değer bir ilerleme sağladığı ancak buna rağmen genç nüfusun yaşam ve iş için temel yeterliliklerden yoksun olduğu tespiti yapılmıştır. Değerlendirmenin Milli Eğitim Bakanlığı ile yakın işbirliği içinde gerçekleştiği ve Bakanlığın öğrenci değerlendirmesinin öğrenmeyi nasıl destekleyeceği konusunda tavsiye istediği belirtilmiştir.

2000'li yılların başından itibaren yapılan yatırımların eğitimin evrenselleşmesine, okullaşma oranının (2005'te itibaren %70 artarak) ve okula katılımın artmasına neden olduğu ve bu durumun "uluslararası bir başarı hikayesi" olarak öne çıktığı savunulmuştur. Bu duruma paralel olarak eşitsizliklerin var olmaya devam ettiğine, az gelişmiş bölgelerdeki öğrencilerin temel eğitimi tamamlayamadığına dikkat çekilmiştir.

2015 PISA değerlendirmelerine göre 15 yaş grubu öğrencilerin %40'ının temel okuma ve yazma becerilerini; %50'sinin temel matematik becerilerini geliştiremediği açıklanmıştır. OECD yetkilileri, her şeye rağmen eğitim sisteminin iddialı bir reform gündemi tarafından yönlendirildiğini; hükümetin, tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için kalite ve eşitliğin nasıl geliştirilebileceğine odaklandığını iddia etmiştir. İnceleme sonucunda OECD, GERM'in eğitimde standardizasyon ve hesap verebilirlik yaklaşımı çerçevesinde, eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirmenin iyileştirilmesi için şu önerilerde bulunmuştur (Kitchen vd., 2019, s.3):

- Öğrencinin bilmesine ve yapmasına imkan tanıyan ve öğretmenin işini kolaylaştıran ulusal öğrenme standartlarının geliştirilmesi,
- Öğretmenler için daha fazla değerlendirme aracı ve uygulamaya yönelik mesleki gelişim araçları oluşturulması,
- Ulusal sınavlarda daha fazla becerinin değerlendirilmesi,
- Eğitim sırasında öğrenciler ve öğretmenler için geliştirici bilgi sağlamak için yeni ulusal değerlendirme sistemi kullanılması,
- Değerlendirme ve öğrenmeyi iyileştirmek ve teşvik etmek için geniş değerlendirme sistemi -öğretmen, okul ve sistem- kullanılması.

OECD, Türkiye'deki çalışmalarını bir yandan merkeziyetçilik eleştirisi ve dolayısıyla okul merkezli yönetimin önerilmesi ekseninde diğer yandan sayıların evrenselliği ve yanılmazlığı üzerinden meşrulaştırmıştır. Bu olguların ise eğitimde kalite ve verimliliği getirdiğini iddia etmiştir. Türkiye'nin eğitim yönetiminde örgüt odaklı köklü değişiklikler önererek küresel uyumun gerçekleştirilmesi için doğrudan/dolaylı olarak değerlendirmelerde bulunmuştur.

4.2.1.3. Avrupa Birliği ve Türkiye'de Eğitim

Türkiye'nin eğitim sistemi hakkında görüş belirten ve değiştirilmesini talep eden bir başka aktör ise Avrupa Birliği'dir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde eğitim dâhil ülkedeki tüm alanlar yakından izlenmekte ve Avrupa Komisyonu'nun katılıma ilişkin düzenli ilerleme raporları[273] aracılığıyla sorunlar ve çözüm önerileri

[273] Türkçe raporlar https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html (E.T. 30.03.2020) adresinden alınmıştır. Türkçe metinlerin gayri resmi ya da resmi olarak tercüme edildiği belirtilmiştir.

duyurulmaktadır. Türkiye'nin, Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarına dolayısıyla AB'nin bir parçası olduğu küresel eğitim sistemine uyum sağlama niyetinde olduğu ve AB'nin de Türkiye'nin eğitim politikalarının merkeziyetçi yönetimden örgüt -okul- odaklı yapılanmalara doğru dönüştürme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu karşılıklı uyumlaşma niyeti ve eğilimi, Avrupa Birliği'nin sağlamış olduğu finansman üzerinden gerçekleşmektedir. Türkiye bu finansal ilişki ile eğitim sistemini bölgesel ve küresel olana uyumlaştırmaya çalışırken Birlik de dönüştürme eylemi için finansman politikalarını kullanmaktadır. Bu ilişkileri Avrupa Komisyonu'nun hazırlamış olduğu ilerleme raporlarında görmek mümkündür.

1998 yılında yayımlanan ilk rapor, Türkiye'nin eğitim düzeyini Avrupa standartlarına çıkarmak için çaba gösterdiğini fakat eğitimin sunulmasında, dersliklerde ve öğretmenlerde eksikliklerin devam ettiğini belirtmiştir (Avrupa Komisyonu, 1998, s. 36). 2000 yılı ilerleme raporu (Avrupa Komisyonu, 2000, s. 42-43), eğitimin iyileştirilmesinin Türkiye için öncelik olmaya devam ettiğini (1997 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması vurgulanmıştır), Komisyon'un bu çerçevede Türkiye'ye 175 milyon Euro hibe sağladığını belirtmiştir.

2002 yılı ilerleme raporunda (Avrupa Komisyonu, 2002, s. 97) küresel eğilimler doğrultusunda, temel ve mesleki eğitimdeki reform çabalarının devam ettirilmesi ve merkezi olmayan bir örgütlenme yapısının kurulmasını da kapsayan reform sürecinin hızlandırılması gerektiği savunulmuştur. Bu kapsamda baskın yerelleşme yaklaşımı öne çıkarılarak, Bakanlığın yönetsel kapasitesinin artırılması, eğitim sisteminin yerelleştirilerek verimliliğinin sağlanması, müfredat ve eğitim tekniklerinin işgücü piyasası ile uyumlu hale getirilmesi Türkiye'nin çözmesi gereken sorunlar olarak dile getirilmiştir.

GERM'in eşitlikçi yaklaşımının etkisinin görüldüğü 2004 yılı ilerleme raporunda (Avrupa Komisyonu, 2004, s. 108-109) kız çocuklarının okula gitmesiyle ve az gelişmiş

bölgelerde UNICEF ve AB desteğiyle gerçekleştirilen eğitim programlarının katkısıyla eğitim ve öğretim reformu konusunda önemli ilerleme olduğu tespiti yapılmıştır. 2005 yılı ilerleme raporunda (Avrupa Komisyonu, 2005, s. 138) GERM'in eşitlikçi yaklaşımının etkisiyle yaşam boyu öğrenmeye katılım ve sürecin gelişimi konusunda Türkiye'nin yetersiz durumda olduğu iddia edilmiştir. Bu sorunu aşmak için küresel eğilimleri içeren "öğrenci merkezli bir yaklaşımla, esneklik ve uyum sağlama ilkelerini bütünleştiren tutarlı ve kapsamlı bir yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesi" (s.138) tavsiye edilmiştir. 2010 yılı ilerleme raporunda (Avrupa Komisyonu, 2010, s. 88) Milli Eğitim Bakanlığı'nın kabul etmiş olduğu 2010-2014 Stratejik Planı'nın Türkiye'nin reform çabalarını AB temel standartlarına göre yönlendirdiği belirtilmiştir. Avrupa Birliği'nin 2020 hedefleri için belirlemiş olduğu bütün eğitim alanlarda Türkiye'nin iyi bir performans gösterdiği savunulmuştur.

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim yaklaşımının etkisinin görüldüğü 2015 yılı ilerleme raporu (Avrupa Komisyonu, 2015, s. 80), Türkiye'nin AB Eğitim ve Öğretim 2020 stratejisine uyum sağladığını ve ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Gelecek yıllarda, kız öğrenciler öncelikli olmak üzere eğitime katılımın tüm seviyelerde artırılması ve bu çerçevede eğitimi terk etmeyi azaltacak şekilde etkili stratejiler geliştirilmesi ile tüm eğitim seviyelerinde eğitimin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin temel becerilerinin iyileştirilmesi tavsiye edilmiştir. 2016 yılı ülke raporunda,[274] bir önceki rapor ile aynı tespit ve önerileri paylaşılmış, ek olarak öğretmenlerin eğitim ve öğretimlerinin iyileştirilmesi gerektiği önerilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2016, s. 85). Ülke içi siyasal gelişmelere vurgu yapılarak 15 Temmuz darbe girişimi neticesinde çok sayıda okulun kapatıldığı ve öğretmenin görevinden alındığı belirtilerek bu durumun "uzun vadeli etkilerinin olacağı" ifade edilmiştir.

[274] Raporlar bu tarihe kadar *ilerleme raporu*; bu tarihten sonra ise *ülke raporu* olarak anılmıştır.

2018 yılı ülke raporunda OHAL kapsamındaki tedbirler hatırlatılarak "eğitim, uygun olmayan etkiler nedeniyle hala yüksek risk altındadır" (Avrupa Komisyonu, 2018, s. 90) ifadesi kullanılmıştır. Bunun dışında okuma, yazma ve sayısal becerilere vurgu yapan PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin başarı sıralamasının düşük olmasının eğitimin genel kalitesine yönelik ciddi sıkıntıları işaret ettiği iddia edilmiştir. GERM'in eşitlikçi ve rekabete dayalı reformlarının etkisinin görüldüğü 2019 yılı ülke raporunda Türkiye'nin temel öncelikleri arasında eğitimde kalite ve kapsayıcılık olduğu tespiti yapılarak kır-kent arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi, mesleki gelişimde ve hizmet içi eğitimde süreklilik sağlanarak öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi, müfredatın aktarılabilir becerileri dikkate alarak güncellenmesi tavsiye edilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2019, s. 103).

Avrupa Birliği, Türkiye'de eğitimin tüm seviyelerinde kaliteyi iyileştirmek için hazırlanan projeler ile eğitimde teknoloji kullanımına ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin hazırlanan projelere hibe sağlayarak destek verdiğini dile getirmiştir.

TAMAMLANAN BAZI PROJELER				
1	Temel Eğitime Destek Programı	AB	HİBE	145.000.000 USD
2	MEB Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi	AB	HİBE	4.700.000 USD
3	Millî Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi	AB-IPA 1	HİBE	1.500.000 USD
4	Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Operasyonu	AB-IPA 1	HİBE	20.800.000 USD
5	Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi	AB-IPA 1	HİBE	9.100.000 USD
6	Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi	AB	HİBE	22.600.000 USD
7	Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Operasyonu 1	AB	HİBE	11.200.000 USD
8	Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi Projesi	AB-IPA 1	HİBE	4.050.000 USD
9	Yetişkin Öğrenme Projesi Gündemi Uygulamaları Projesi - 2	AB	HİBE	415.886 USD
10	Hayat Boyu Beceri Eğitimi (HBBE)	Erasmus + Programı Öğretmen Hareketliliği	HİBE	837.867 USD

Tablo 14: Avrupa Birliği'nin Hibe Yoluyla Destek Verdiği Bazı Projeler (abdigm.meb.gov.tr, 2020)

4.2.2. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörlerinin Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme ve Okul Merkezli Yönetime İlişkin Tespit ve Önerileri

Dünya Bankası, OECD ve Avrupa Birliği, Türkiye'nin hem genel olarak hem de eğitim alanında merkeziyetçi yapısından şikayetçi olduklarını açıkça belirtmektedirler. Bu kapsamda ve her fırsatta Türkiye'nin mevcut yapısını eleştiren cümleleri ve bunun karşısında Türkiye'nin ne yapması gerektiğine dair 'önerileri' dile getirmektedirler. Türkiye'de devletin yeniden yapılandırılması düşüncesi, çoğu zaman kalite, verimlilik, etkinlik/etkililik önerileri arkasına gizlenirken kimi zaman da bu düşünce Türkiye'nin üniter yapısını tartışmaya açacak biçimde açıkça dile getirilebilmektedir. Bahsi geçen uluslararası aktörler Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim siteminin karşısına okul merkezli yönetim modelini yerleştirmektedirler. Bir tarafta hantallığı ifade ettiği belirtilen devlet örgütlenmesi (administration) ile diğer tarafta kaliteyi getirdiği iddia edilen 'yeni model' (management) bulunmaktadır. Türkiye, bu iki taraftan birisini seçmeye yönelik küresel bir baskı dili ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu yaklaşımlar uluslararası kurumların incelemelerine ve raporlarına yansımaktadır. Aşağıda bu çalışmalarda söz konusu aktörlerin okul merkezli yönetime ilişkin tespit ve önerilerine yer verilmektedir.

Dünya Bankası 2005 yılında Türkiye'nin eğitim sistemine yön vermek için *Türkiye İçin Eğitimde Yerelleşme Stratejisine Doğru: Uluslararası Deneyim Rehberi* (Gershberg, 2005) başlıklı bir politika notu[275] hazırlamıştır. Türkiye'nin eğitim çabalarının başarılı olmaya başladığını belirten politika notunda, okulların yönetimi için hükümetin potansiyel stratejileri ciddi biçimde araştırdığı ifade edilmiştir. Türkiye'nin eğitim sisteminin, örnek aldığı Fransa'dan bile merkezileşmiş olduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin bu derece merkezi bir eğitim sistemine sahip olması ulus inşası, toplumsal bütünlük, siyasal felsefe ve potansiyel dini çatışma konuları ile ilişkilendirilmiştir

[275] Bu politika notu 31 Aralık 2005 tarihinde yayımlanan Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması (World Bank, 2005b) için hazırlanmıştır.

(Gershberg, 2005, s. 1). Türkiye'de, (baskın) eğitimde yerelleşme bileşenlerini içeren iyi kurgulanmış bir reform sürecinin eğitim hizmetlerinin sunumunu ve zaman içinde başarısını iyileştirebileceği iddia edilmiştir (Gershberg, 2005, s. 1).

Politika notunda, Türkiye'nin eğitim sisteminin dönüştürülmesi için bir kavramsal çerçeve ve yerelleşme tipolojisi önerilmiştir. Dünya Bankası'na göre etkinliği, etkililiği, eşitliği ve demokrasiyi geliştirmek eğitimde yerelleşmenin mantığını ortaya koymaktadır (Gershberg, 2005, s. 2). Dünya Bankası'nın belirlemiş olduğu kavramsal çerçevede -birinci bölümde ana akım yerelleşme olarak ifade edilen- eğitimde yetki genişliği, eğitimde yetkilendirme, eğitimde yetki devri ve eğitimde özelleştirme yer almaktadır.[276] Eğitimde yerelleşme tipolojisi yönetsel, mali ve siyasal boyutlar ile yetki genişliği, yetki devri ve yetkilendirmeyi içermektedir.

Eğitim	*Yönetsel*	*Mali*	*Siyasal*
Yetki Genişliği	Yönetsel kararları ve yönetsel hesap verebilirliği Eğitim Bakanlığı'nın yerel/bölgesel ofislerine aktarmak.	Yerel/bölgesel yöneticilere bütçeleri tahsis etme yetkisi vermek.	Yerel/bölgesel yöneticilere tavsiyelerde bulunmak için bölgesel, seçilmiş organlar oluşturmak.
Yetki Devri	Eğitim sektörü yöneticilerinin yerel veya bölgesel düzeydeki seçilmiş yetkililer tarafından atanması.	Ulus-altı yönetimlere eğitim harcamalarını tahsis etme ve bazı durumlarda harcama seviyelerini belirleme gücü verilmesi.	Seçilmiş bölgesel veya yerel yetkililerin hem seçmenlere karşı hem de eğitimin sağlanması için tahsis edilen kaynaklar konusunda sorumlu olması.
Yetkilendirme	Okul müdürleri ve/veya okul konseylerinin personel, müfredat ve bazı harcama kararları verme yetkisine sahip olması.	Okul müdürleri ve/veya okul konseylerinin devlet kaynaklarını yerel olarak harcamaya tahsis edebilmesi ve gelirlerini artırabilmesi.	Okul konseylerinin, okul müdürlerini atama yetkisiyle donatılması.

Tablo 15: Eğitimde Yerelleşme Tipoloji Matrisi (Gershberg, 2005, s. 5)

Çalışmada eğitimde yerelleşme tipolojisinin yanında okul düzeyine inilerek yerelleştirilebilecek karar verme alanlarının bir sınıflandırması ve listelemesi de yapılmıştır. Çalışma, Dünya Bankası'nın eğitimde yerelleşmeye ilişkin yaklaşımı

[276] Bu kavramlara ilişkin tanımlar tezin birinci bölümünde yer almaktadır.

dikkate alındığında Türkiye'nin okul merkezli yönetim modeline geçmesi için bir rehber niteliğinde hazırlanmıştır.

Alan	**Örnek Kararlar**
Öğretimin düzenlenmesi	Ders zamanını ayarlamak Ders kitaplarını seçmek Müfredat içeriğini belirlemek Öğretim yöntemlerini belirlemek
Personel yönetimi	Okul yöneticilerini atamak ya da görevden almak Öğretmenleri atamak ya da görevden almak Öğretmen ücretlerini belirlemek Öğretim sorumluluklarını belirlemek Hizmet içi eğitim verilmesini sağlamak
Planlama ve Yapılar	Bir okul inşa etmek ya da kapatmak Okuldaki programları oluşturmak Ders içeriklerini tanımlamak Okul performansını izlemek için inceleme yapmak
Kaynaklar	Okul gelişim planı hazırlamak Personel bütçesini tahsis etmek Personel harici bütçeyi tahsis etmek Hizmet içi eğitim için kaynak tahsis etmek

Tablo 16: Yerelleştirilmesi Mümkün Olan Okul Düzeyindeki Karar Alanları (Gershberg, 2005, s. 5)

Politika notundan yararlanılarak 2005 Aralık ayında hazırlandığı belirtilen *Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması*, OECD verilerine dayanarak Türkiye'deki tüm eğitim kararlarının %94 oranında merkezi seviyede alındığı bilgisine yer vermiştir. Türkiye'deki eğitim sisteminin okullara düzenli destek ve teknik yardım sağlamada yeterince etkin olmadığı, okul ve Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki en yaygın irtibat biriminin, öğretme ve öğrenme yerine yönetsel konulara önem veren okul müfettişliği olduğu iddia edilmiştir (World Bank, 2005b, s. 28). Çalışmada eğitim sisteminin ve okulların durumu hakkında şu tespitler yer almıştır (World Bank, 2005b, s. 28-30):

- Mevcut sistem, her bir okulun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırılmamıştır ve öğretmenleri sınıflarındaki tüm çocukların öğrenmelerini geliştirmeleri için desteklememektedir.
- Türkiye'nin illerinde okulların ve yerel yönetimlerin şu anda okul kalitesini veya çıktılarını kendi başlarına geliştirmeye yönelik bir teşviki bulunmamaktadır.

- Eğitim sistemi, iki nedenden dolayı ülke genelinde her bir okula adil bir şekilde yanıt verememektedir. *Birincisi*, okul müfettişleri, okullara destek verme, onları iyileştirme ve değişim sağlama aracıları olarak yapılandırılmamıştır. *İkincisi*, her bir okula yönetmesi için kaynak verilmemektedir ve okulların bütçe ya da harcama yetkisi yoktur.

Dünya Bankası merkeziyetçi sistem eleştirisi üzerinden Türkiye'de eğitim yönetimden köklü bir değişiklik yapılması gerekliliği üzerinde durarak eğitim 'yönetimi'ni, eğitimin 'işletilmesi'ne dönüştüren devlet odaklı bir yapıdan örgüt odaklı bir yapıya evrilmesini benimsemiştir. Çalışmaya göre Milli Eğitim Bakanlığı, Dünya Bankası'ndan okul merkezli yönetim (SBM) reformlarının bir değerlendirmesini hazırlamasını ve Türkiye için alternatifleri araştırmasını istemiştir. Bunun üzerine Banka'nın Eğitim Sektörü Birimi 2014 yılında *Okul-Temelli Yönetim: Uluslararası Deneyimlerden Çıkarılan Dersler ve Türkiye için Seçenekler* (Dünya Bankası, 2014a)[277] başlıklı bir politika notu hazırlamıştır. Çalışmada, okul merkezli yönetim modeli, ana akım yerelleşme yaklaşımı çerçevesinde anlatılarak, hesap verebilirliğin önemli yer tuttuğu, bilgilere erişilebilir olmanın "paydaşlara" kolaylık sağladığı savunulmuştur. Bunun yanında 'geleneksel eğitim' yönetimine göre işletme temelli savunular içeren modelin daha demokratik ve daha az bürokratik olduğu, eğitimi iyileştirmeye yönelik çözümler geliştirilebildiği, okulların etkinliği artırılarak kaynakların harekete geçirildiği iddia edilmiştir. Fakat modelin "her derde deva bir ilaç olmadığı" dile getirilmiştir.

Okul merkezli yönetim modelinin okul düzeyindeki aktörlere "insan, materyal ve mali kaynaklar" ile ilgili karar alma yetkisi verebildiği belirtilerek bu yetkinin kime verileceğine bağlı olarak SBM'nin bilinen dört türünün olduğu açıklanmıştır.

Yönetsel kontrollü	Yetkiler, okul yöneticilerine devredilmektedir.
Mesleki kontrollü	Yetkiler öğretmenlere devredilerek öğretmenlerin müfredat, bütçe ve personel konularında

[277] Çalışma, School-Based Management Lessons from International Experience and Options for Turkey ismiyle yayımlanmıştır.
Türkçesi
http://documents.worldbank.org/curated/en/574581468102262697/pdf/931130Turkish00Turkish0translation.pdf (E.T. 29.03.2020) sayfasında yayımlanmıştır.

Topluluk kontrollü	Yetkiler, velilere ya da topluluklara devredilmektedir.
Dengeli kontrollü	Kararlar, veliler ve öğretmenler tarafından alınmaktadır.

Tablo 17: Okul Merkezli Yönetim Türleri (Dünya Bankası, 2014a, s. 4)

SBM reformlarının başarıya ulaşabilmesi için okulların asgari seviyede kaynaklara ve yeterli öğretmenlere sahip olması, hesap verebilirlik ve özerklik şartlarının yerine getirilmesi gerektiği temel ön koşullar olarak varsayılmıştır. Bu süreçte merkezi yönetimin okullara müdahalesinin aniden kesintiye uğramaması ve ulusal çerçeve belirleyerek eşitsizlikleri düzenleyen temel aktör olarak sistem içerisinde yerini koruması gerektiği önerisi dile getirilmiştir. Bu bakımdan devletin 'gerekli görüldüğünde' işlevselleştirildiği (dümen tutmasının istendiği) bir yapılanma önerilmiştir.

Çalışma, küresel eğitim eğilimlerini veri alarak Türkiye'nin OECD ülkeleri içinde en merkeziyetçi eğitim sistemlerinden birine sahip olduğu bilgisini tekrarlamış ve şu tespitleri yapmıştır (Dünya Bankası, 2014a, s. 11-17):

- Türkiye'deki eğitim programları yürürlüğe girmeden önce Milli Eğitim Bakanı tarafından onaylanmaktadır.
- Türkiye'de okullar mali hiyerarşi içinde yer almakta ve mali özerklik bakımından sınırlandırılmaktadırlar.
- Avrupa ülkelerinin çoğunda finansman yaklaşımı kişi başına formüller ile hesaplanırken Türkiye'de girdi temellidir.
- Okulların personel konusunda sınırlı özerkliği bulunmaktadır.
- Okul-aile birlikleri var olmasına rağmen okul kararlarına katılım düzeyi okullar tarafından belirlenmektedir.
- Türkiye'de bir öğrenci değerlendirme sistemi bulunmamakta birlikte sistem kurma çalışmaları vardır.
- Dünya Bankası desteği ile 2010-2012 yılları arasında pilot olarak uygulanan *Okul Geliştirme Programı sayesinde Türkiye, okul merkezli yönetimin unsurları ile olumlu bir tecrübe yaşamıştır*.

Türkiye'nin merkeziyetçi yapısına rağmen işletme temelli SBM modelini hayata geçirme çabasını olumlayan çalışmaya göre "Türkiye, eğitimde eşitliği ve kaliteyi iyileştirmek için eğitim reformları yapmaktadır ve okul özerkliği ile hesap verebilirliğinde yapılacak reformların önemli getiriler sağlayabileceği bir aşamadadır"

(Dünya Bankası, 2014a, s. 11). Türkiye'nin okul merkezli yönetim kapsamında beş reform alanını dikkate alması önerilmiştir (Dünya Bankası, 2014a, s. 1):

> *Birincisi, bütçesel özerkliğin arttırılması.* Türkiye'deki okullar, özellikle ilköğretim okulları - okul müdürlerinin maaşlar dışındaki giderler üzerinde tam kontrol sahibi olduğu orta öğretim okullarının mevcut durumuna benzer şekilde - mali kaynakların planlanması ve yönetimi konusunda daha fazla özerklik verilmesi durumunda daha iyi işleyebilirler. *İkincisi, kişi başına finansman mekanizmaları yoluyla mali eşitliğin iyileştirilmesi.* Bu, Türkiye'de kullanılan mevcut girdi-temelli finansman sisteminin aksine mali eşitliği arttırmak için bir yol sağlayan bir okul finansman formülüdür. Kişi başına finansman, bütçe özerkliğinin anlamlı olmasına olanak vermektedir. *Üçüncüsü, Eğitim Yönetim ve Bilgi Sisteminin (EYBS) güçlendirilmesi.* Kişi başına finansman ve hesap verebilirlik mekanizmalarının başarılı bir biçimde uygulanması, eğitim istatistikleri ve öğrenci performansına ilişkin verilerin etkili bir EYBS yoluyla bulunabilir olmasını gerektirmektedir. *Dördüncüsü, öğrenme sonuçlarının düzenli bir temelde ölçülmesi ve rapor edilmesi.* Ulusal öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci öğrenme sonuçlarının izlenmesinde ve öğrencilerinin performansı açısından okulların hesap verebilirliğinin sürdürülmesinde devlete ve vatandaşlara yardımcı olacaktır. Son olarak, *okulları hesap verebilir duruma getirmek ve karar verme konusunda ılımlı bir yerelleştirme uygulamak.* Bunu yapmanın bir yolu, Okul-Aile Birliklerine yetki verilmesi ve bunların kapasitesinin iyileştirilmesidir.[278]

Dünya Bankası, eğitim yönetiminde okul örgütlenmesini odağa çeken bir dönüşüme küresel eğitim eğilimleri doğrultusunda ve merkezi yönetimin 'liderliğinde' finansal boyut ile devam edilmesini ve 'ılımlı bir yerelleştirme'nin uygulanmasını tavsiye etmiştir. İlerleyen bölümlerde Tedmem Ulusal Eğitim Programı'nda ve 2023 Eğitim Vizyonu'nda görülecek olan bu 'ılımlı' (ihtiyatlı) yaklaşım Türkiye'nin 'bir gecede' yapmış olduğu değişiklere gönderme yaparak okul merkezli yönetim modelinin Dünya Bankası'nın finansal desteğinde aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesini önermiştir.

Dünya Bankası haricinde *OECD* de Türkiye'de eğitimde yerelleşme ve okul merkezli yönetim konusunda tespit ve önerilerde bulunmuştur. OECD'nin 1989 yılında hazırlamış olduğu *Milli Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye* raporunda inceleyiciler, eğitim sisteminde "Ankara en iyi hakemdir" fikrinin baskın olduğunu ve okul yöneticilerinin mevcut hiyerarşik yapıda sınırlı yetkilere sahip bir aktarma kayışı görevi üstlendiklerini dile getirmişlerdir (OECD, 1990, s. 29). Eğitim yönetiminin merkeziyetçi yapısını ve yapılması gerekenleri şöyle açıklamışlardır (OECD, 1990, s. 33-34):

[278] İtalik vurgular çalışmada yer almaktadır.

> Millî eğitim yönetimi katı ve merkeziyetci yapısı nedenile Türkiye'nin çağdaşlaşma yönündeki ritmine ayak uydurmaktan hayli uzak gözükmektedir. Sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmeye cevap verebilmek için bölge eğitim yönetimlerinin, yerel veya öğretim kuruluşlarının yürütme ve pedagojik görevleri üstlenmeleri yönünden daha esnek hareket edebilmeleri ancak daha geniş boyutlu bir ademi merkeziyetcilikle sağlanabilir. Merkezdeki bakanlık, stratejik plânlama, koordinasyon ve kontrol yönündeki rolünü pekiştirirken yerel ve bölgesel kuruluşlarında işletmeye değin plânlamayı ve kaynakların (beşeri, yapısal mali ve kurumsal) yönetimini üslenmeleri gerekmektedir… İl ve ilçe düzeyinde yönetim ve plânlama konularında daha fazla yetki alanı sağlamak ve merkezi yönetimin ayrıcalıklarını kısmak önümüzdeki yıllar için başlıca hedef olmalıdır. Aksi halde eğitim reformu sadece bir temenniden ibaret kalır ve sistem, hızla gerçekleştirilmesi gereken herkese daha kaliteli eğitim olmaktan çıkar ve sadece "aynı şeyin fazlası" ile sınırlı kalır.[279]

OECD, 1989 yılındaki incelemesinde, kaynakların dağıtımında ve kontrolünde merkezi yönetimden ziyade yerel ve bölgesel yapılanmaların öne çıkarılmasını, bir ana akım yerelleşme türü olarak bilinen yetki genişliğinin uygulanmasını önererek sosyo-ekonomik ve kültürel gelişme ile eğitimde reform ve kalite arasında doğrusal bir ilişki kurmuştur. Bu incelemeden sonra Milli Eğitim Geliştirme Projesi ve sonrasındaki faaliyetlerin hayata geçirilmeye çalışıldığı dikkate alındığında küresel aktörlerin değerlendirmelerinin Türkiye için önemli görüldüğü anlaşılmaktadır.

OECD'nin 2007 yılında hazırlamış olduğu *Ulusal Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye'de Temel Eğitim* başlıklı raporunda temel eğitim alanında okul düzeyini ve bu yönetişimi öne çıkaran, Bakanlığa dümen tutma rolü verilen şu öneriler geliştirilmiştir (OECD, 2007, s. 66-67):

- Okul çapında kapsamlı reformlar yapmak üzere okul yöneticilerine okulu yönetmesi ve liderlik yapması için *tam yetki ve sorumluluk* verilmesi ve rollerinin yeniden tanımlanması,
- Eğitimde kalitenin sürekliliği için okul yöneticilerinin takım lideri olarak sorumluluklarının ve yeterliliklerinin vurgulanması,
- Okul yöneticileri için hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim programlarının artırılması ve güçlendirilmesi, her ilde yönetici akademileri kurulması,
- Okulun amaç ve hedeflerine ulaşmak üzere verilen bütçe için okul düzeyinde sorumluluğun artırılması (öğretmenlerin, personelin, ailelerin ve toplulukların katılımıyla bütçeden okul müdürünün sorumlu tutulması),
- Bakanlık tarafından belirlenecek çerçevede öğretmenlerin ve diğer personelin atamasında ve kullanılmasında okul düzeyinde esneklik sağlanması,
- İl müdürlerinin eğitime doğrudan müdahalesi yerine il düzeyinde farklılıkları ortadan kaldırmak, öğrenimi iyileştirmek, gözetim, teknik yardım ve mesleki gelişim sağlamak ve il düzeyinde liderlik sağlama yönündeki sorumluluklarının artırılması,

[279] Yazım yanlışları orijinal metinde yer almaktadır.

- Teftiş görevinin okul müdürlerine verilerek onun liderliğinde; öğretmenlerin, ailelerin, toplulukların katılımıyla tüm okulun izlenmesine ve geliştirilmesine odaklanılması.

Okul merkezli yönetim modelinin biçimlendirdiği ve Bakanlığın rolünün yeniden tanımlanmasının önerildiği raporda, Bakanlık düzeyinde okullara ve eğitim programlarına yönelik doğrudan müdahaleden kaçınılması gerektiği dile getirilmiştir. Türkiye'nin üniter yapısı üzerinden siyasal düzeyde bir müdahaleye girişilen raporda OECD ülkeleri ve Avrupa Birliği ile rekabet edebilecek ulusal eğitim hedefleri için liderlik yapılması, ulusal farklılıkları dikkate alan standartlar ve politika çerçeveleri hazırlayarak "tekliğin değil birliğin sağlanması" önerilmiştir (OECD, 2007, s. 142-143). Ekonomik ve toplumsal örgütlenmenin yeniden yapılandırılması 'eğitimde kalite'yi gerçekleştirecek önerilerin arkasına gizlenerek, eğitim ile toplumsal ve ekonomik uyumun gerçekleştirilmesi, kaynakların ulusal öncelikler dikkate alınarak adil ve etkili şekilde dağıtılması, il müdürlerine yetki ve sorumluluk verilerek ulusal hedef ve standartlar çerçevesinde eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesinin sağlanması tavsiye edilmiştir (OECD, 2007, s. 142-143).

Dünya Bankası ve OECD haricinde *Avrupa Birliği* de Türkiye'de eğitimde yerelleşme ve okul merkezli yönetim konusunda bu aktörlerle benzer tespit ve önerilerde bulunmuştur. 2000 yılı ilerleme raporunda (Avrupa Komisyonu, 2000, s. 42-43), Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikasını merkezi düzeyde belirlediği ve okulların yönetilmesi için fazla zaman ayırdığı belirtilerek kendisine ait sorumlulukları bölgelere, illere, ilçelere veya daha alt düzeylere aktarması gerektiği önerilmiştir. Bakanlık merkez örgütünün daha çok "strateji ve politika geliştirme ve eğitim hizmetinde yenilik ve kalite" (s.43) çabaları üzerinde odaklanması gerektiği vurgulanmıştır. Fakat muhtemel görev ve yetki dağılımı karşısında hem merkez örgütünün hem de yerel seviyelerdeki yönetim birimlerinin yeni duruma hazır olma yönünde güçlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

2004 yılı ilerleme raporunda (Avrupa Komisyonu, 2004, s. 108-109) Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sistemi içinde valilerin sınırlı karar verme yetkileriyle önemli rol üstlendikleri dile getirilmiştir. Bu dönemde hükümetin genel ve mesleki eğitim bazı alanlarında yerelleşmeyi de kapsayan (bazı sorumlulukları yerel birimlere bırakan) bir yerel yönetim reformu başlattığı ifade edilmiştir.

4.3. Türkiye'de Devlet Dışı Aktörlerin Eğitimdeki Rolü ve Eğitimde Yerelleşmeye Bakışı[280]

Bu kısımda eğitim alanında faaliyet gösteren bazı vakıf, dernek ve sendikalara hem eğitim alanının aktörleri olmaları hem de bu alanı büyük ölçüde yönlendirmek üzere çalışmalar yapmaları nedeniyle yer verilmiştir. Ayrıca bu aktörler küresel eğitim reformu hareketinin ulusal aktörleri gibi davranabilmektedirler ve uluslararası aktörlerin tavsiyesiyle eğitim alanında işbirliği yapılması gereken kuruluşlar olarak gösterilebilmektedirler. Yer verilen bu aktörler arasında -Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı hariç- doğrudan bir ilişki olmamakla birlikte TÜSİAD, Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) gibi örgütler birinci bölümde belirtilen ve devletler için oluşturulan hazır reform paketlerini benimseyerek Türk eğitim sisteminde kullanılması için yoğun çalışmalar gerçekleştirmektedirler.

TÜSİAD, Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Tedmem, Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Eğitim-Bir-Sen, Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Sen küresel eğitim reformları doğrultusunda fikir beyan etmeleri ve/veya bu yönde çalışma yapmaları nedeniyle seçilmiştir. Bu aktörlerden TÜSİAD, ERG, ÖRAV, AÇEV çalışmalarının neredeyse tamamında küresel eğitim reformunun gerekçelerini ve

[280] Devlet dışı aktörlere ilişkin bilgiler, internet sayfalarındaki ve hazırlamış oldukları belgelerdeki bilgiler ışığında, kendilerini tanımladıkları haliyle yazılmıştır.

araçlarını benimsedikleri görülmektedir ve bu doğrultuda faaliyet gösteren ulusal ve/veya uluslar arası kurumlarla işbirliği gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

TÜSİAD, sürdürülebilir kalkınma ve eğitimin yeni işgücü için bir araç olarak görülmesi, eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere/okullara bırakılması savunusuyla öne çıkmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi herkes için eğitim yaklaşımını benimsediğini sürekli tekrarlayarak ön planda yer almaktadır. Tedmem'in okulu merkeze alan, sürece yayılan bir yerelleşmeyi benimsediği anlaşılmaktadır. Öğretmen Akademisi Vakfı, geleneksel öğreten öğretmen tipi yerine tezin birinci ve ikinci bölümünde belirtilen küresel eğilimler doğrultusunda, 'öğrenen ve eğitsel lider' profilinin yaygınlaşması ve 21.yüzyıl becerilerini öğreten öğretmenin yetişmesi faaliyetleriyle dikkat çekmektedir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın, küresel eğitim reformunun ana gündemlerinden biri olan erken çocukluk eğitiminin Türkiye'de uygulanması için yoğun çaba gösterdiği anlaşılmaktadır.

Türkiye Özel Okullar Derneği, Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği, Özel Öğretim Kurumları Birliği Derneği, Özel Eğitim-Öğretim Derneği eğitimin piyasalaşması bağlamında eğitimin alanının önemli aktörleri olmaları nedeniyle çalışmaya dahil edilmişlerdir. Bu dernekler, eğitimin serbest piyasa kurallarına göre gerçekleştirilmesinin önündeki engellerin kaldırılması, eğitimin piyasalaşmasının teşvik edilmesi yönünde çalışmalar yaptıkları bilinmektedir.

Sendikalar ise hem eğitim alanının önemli aktörleri hem de baskı grupları olarak bu alanı dönüştürmeye çalışmaları nedeniyle bu başlıkta yer almıştır. Sendikalar genel olarak eğitim sistemini kendi dünya görüşleri ekseninde dönüştürmeyi ve taleplerini siyasal iktidarlara iletmeyi benimsemektedirler. Bu dönüşümü gerçekleştirmek ve meşruluk için uluslar arası geçerliliği olduğunu düşündükleri küresel eğitim yaklaşımını ve araçlarını benimseyebilmektedirler. Fakat Eğitim-Sen eğitimin piyasalaşmasına karşı

çıkarak küresel yaklaşımlar içinde yer alan kavramların ve olguların demokrasi çerçevesinde uygulanmasını benimsediğini ifade etmektedir.

4.3.1. Dernek ve Vakıflar

4.3.1.1. TÜSİAD: "Geleceğin Güvencesi ve Kalkınmanın Taşıyıcı Gücü Eğitim"

1971 yılında kurulan Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği ulusal ve uluslararası alanda çalışmalar yürüten bir aktör olarak ön planda görünmektedir. TÜSİAD, ulusal ekonomik politikaların oluşturulması sürecine katkıda bulunduğunu, Türkiye'yi küresel olarak tanıttığını, AB sürecini destekleyerek bunlara yönelik çalışmalar yürüttüğünü ve uluslararası etkileşimi, bölgesel ve yerel gelişmeyi ilerletmek için araştırma ve projeler geliştirdiğini savunan bir iş dünyası kuruluşudur (tusiad.org, 2020).

Küresel eğitim reformu hareketinin ulusal bir aktörü gibi davranan TÜSİAD, yuvarlak masalar ve bunların altındaki çalışma alanları ile faaliyetlerini yürüttüğünü belirtmektedir. Sosyal Politikalar yuvarlak masası altında yer verilen Eğitim Çalışma Alanı, okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin tüm kademelerinde GERM'in sürekli vurguladığı eğitimin kalitesinin artırılması, öğretmen eğitimi, yaşam boyu öğrenme vb. konularda eğitim çalışmaları yaptığını açıklamaktadır (tusiad.org, 2020). TÜSİAD, küresel eğitim toplantılarının gündemlerine paralel olarak amacını, "çalışmaları ile rekabetçi piyasa ekonomisi, sürdürülebilir kalkınma ve katılımcı demokrasi anlayışının benimsendiği bir toplumsal düzenin oluşmasına katkı sağlamak" şeklinde 'üçüncü yol' yaklaşımına uygun olarak dile getirmektedir (tusiad.org, 2020).

TÜSİAD'ın eğitim alanındaki bilinen ilk çalışması, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi için ikraz kredi anlaşmasının imzalanmasından iki ay sonra (1 Temmuz 1990) Zekâi Baloğlu'na[281] hazırlatılan *Türkiye'de Eğitim: Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri* (Baloğlu, 1990) başlıklı çalışmadır. Fiziksel ve niteliksel sorunların öne

[281] Zekai Baloğlu, Gençlik ve Spor Bakanı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanı görevlerinin yanında eğitimle ilgili pek çok görevde bulunmuştur.

çıkarıldığı raporda, ikili öğretim, kalabalık sınıflar, okul yapıları, programlar ve eğitim araçları, başarı, öğretmen sorunlarının GERM'in temel vurgusu olan eğitimde kalite krizine yol açtığı tespiti yer almıştır. Bu sorunların ortak noktası olarak, OECD'nin *Millî Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye* raporunda yer alan ve daha sonra uluslararası kurumlar tarafından sıklıkla dile getirilen kaynak yetersizliği (mali kriz), eğitim sistemi (yetersiz temel eğitim, sınırlı meslek eğitimi, okul dışında kalan gençlik), yönlendirici sistemin kurulamayışı ve merkeziyetçi yönetim görülmüştür.

Raporda demokrasiye yapısal uyum için öneriler getirildiği belirtilerek küresel-ulusal ilişkisi kurulması düşüncesiyle "evrensel kültür içinde milli kültürü benimsemiş, meslek sahibi, iyi ve özgür düşünceli yurttaş yetiştirilmesi" tavsiye edilmiştir. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilememesi ve %100 okullaşmanın olmaması sorun olarak görülmüş ve bu sorunların acil olarak çözülmesi gerektiği belirtilmiştir. Dünya Bankası'nın yaklaşımına benzer biçimde kalkınmaya yapısal uyum için sanayi-okul işbirliğinin sağlanması ve herkesi ilgi ve yeteneğine göre yönlendiren bir mesleki eğitim; bilimsel ve teknolojik gelişmelere yapısal uyum kapsamında ise yeni eğitim teknolojilerinin kullanılması tavsiye edilmiştir.

Mali kaynak krizinin aşılmasına yönelik eğitimin her seviyesindeki kaynak ihtiyacının ulusal düzeyde planlanması ve eğitimde finansman modelinin değiştirilmesi düşüncesi raporda yer almıştır. Temel eğitimin zorunlu tutulması ve finansal odaklı reformların aksine harcamalarının devlet tarafından karşılanması tavsiye edilmişitir. Temel eğitimden sonraki kademeler için, eğitimde piyasalaşmayı hatırlatacak biçimde "kamu ve özel kesim finansmanına dayalı adem-i merkeziyetçi finansman modeli uygulanması ve eğitim kurumlarının kaynak arama ve kullanma yetkilerinin genişletilmesi" (Baloğlu, 1990, s. 184) önerilmiştir.

OECD'nin 1989 tarihli Türkiye raporuyla başlayan ve GERM aktörleri tarafından Türkiye özelinde sıkça dile getirilen 'temel sorunlar' TÜSİAD'ın gündeminde de yer

almıştır. Küresel eğilimlerin etkisiyle eğitim sisteminin yönetimi kapsamında aşırı merkeziyetçi yapının terk edilerek yerinden yönetim ilkesine geçilmesi, Bakanlık merkez birimlerinin açık ve net yetki ve görevlere sahip olması, eğitim yöneticiliğinin profesyonel hale gelmesi ve bunların siyasi müdahalelerden korunması tavsiye edilmiştir. Baskın eğitimde yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda okulların merkezden yönetilen birimler olmaktan çıkarılarak yerinden yönetim ilkesine ve işletmecilik anlayışına göre yönetilmesi ve okul-çevre bütünleşmesinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

TÜSİAD, 1992 yılında yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılmasına yönelik *Yerel Yönetimler: Sorunlar, Çözümler* (TÜSİAD, 1995)[282] isimli çalışmayı hazırlamıştır. Çalışma, arka planına merkeziyetçilik eleştirisine koyarak, yerel düzeyde asıl hizmet birimlerinin "güçlü, özerk, demokratik yerel yönetimler" olması gerektiği düşüncesi üzerine kurgulanmıştır. Geniş alanlarda il ve ilçe yerel yönetimi; yerleşim yerlerinde köy, belediye ve büyükşehir belediye yönetimlerinin sorumluluğu önerilmiştir. Çalışmada bu çerçevede yerel yönetimlerin üstlenebileceği eğitim hizmetlerine yer verilmiştir (TÜSİAD, 1995, s. 109-110):

> Eğitim hizmetleri alanında yerel yönetimlere bugünküne benzer biçimde okul binaları için arsa sağlamak, binaları yapmak, onarmak, okullar için ders araç-gereçleri sağlamak, öğrencilere burs vermek, kimi yaygın eğitim kuruluşları ve öğrenci yurtları açmak görevleri yanında, başlangıç olarak ilköğretim okulları açmak, bu okulların yönetim ve öğretmen kadrosunu atamak, maaşlarını ödemek, ilköğretimin tüm uygulama sorumluluklarını yüklenmek yetki ve görevinin verilmesi, zamanla bu yetkilerinin orta ve yüksek öğretim alanlarına da yaygınlaştırılması, eğitim hizmetleri alanında bugünkü yaşanmakta olan birçok sorunun aşılmasında en uygun çözüm yollarından birisi olacaktır.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin uygulama süresi içinde hazırlanan rapor, on iki yıl sonra TBMM'de kabul edilecek olan Kamu Yönetimi Temel Kanunu'nda yer alan yaklaşımı doksanlı yıllarda ortaya koymuştur. Rapor, önerilen reform sonrası, hukuka uygunluk denetimi ve halk katılımı/denetimi kapsamında faaliyet gösterecek yeni yerel yönetim birimlerinin ancak yukarıda sayılan hizmetleri yerine getirebileceğini iddia

[282] 1995 tarihli çalışmanın, Dr.Selçuk Yalçındağ'a 1992 yılında hazırlatılan raporun genişletilmiş, gözden geçirilmiş ve güncelleştirilmiş hali olduğu belirtilmiştir.

etmiştir. Ayrıca - Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1998 yılında yönetmelik ile uygulamaya koyduğu- okul eğitim kurulları yoluyla yerel halkın okul yönetimine katılması ve ilköğretim ile yaygın eğitim için gerekli finansmanı sağlayabileceği belirtilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul bölgelerini ve topluluk katılımını andıran yeni modelin "daha iyi okul, daha kaliteli ve daha verimli bir eğitim ve öğretim hizmeti gerçekleştirmek amacı ile olumlu bir yarışma ortamı" (TÜSİAD, 1995, s. 112) oluşturmayı hedeflediği iddia edilmiştir. Bakanlık ise -GERM'in sürekli talep ettiği biçimde- ulusal amaç, hedef, ilke ve standartları belirleyen ve sıkı denetim yapan bir konumda düşünülmüştür.

TÜSİAD, küresel eğitim toplantılarının gündemlerinde yer alan konuları benimseyerek 2006 yılında sürdürülebilir büyüme ve kalkınma yaklaşımını esas aldığı belirtilen *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar* (TÜSİAD, 2006)[283] başlıklı bir çalışma hazırlamıştır. Raporda, eğitim kamusal niteliğinden arındırılarak birey, firma ve toplumların geleceği yatırımla ilişkilendirilmiş ve bu aktörler için en önemli "yatırım malı" haline gelmiştir. "Geleceğin güvencesi ve kalkınmanın taşıyıcı gücü" olarak görülen eğitimin bu aktörlere sunmuş olduğu "yatırım malı" olma özelliği sadece refah artışıyla ilişkilendirilmemiş, toplumsal uyum, gelir dağılımının düzelmesi, fakirlikle mücadele, katılımcılık, siyasal istikrar, çevrenin korunması gibi alanlarla da bağlantı kurularak (TÜSİAD, 2006, s. 133) piyasa yaklaşımı ve toplumsallık arasında bir 'denge oluşturma çabası' içine girilmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma ve yönetim için eğitim gerekli ancak yeterli görülmemiş eğitimin fiziki yatırım, iyi yönetişim, doğrudan yabancı sermaye yatırımı, toplumsal sermaye, talep yapısı, rekabet gücü arasında bağımlılık ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin piyasa ve finans alanlarını dikkate almadan sadece eğitime odaklanması

[283] Raporun önsözüne göre "TÜSİAD Büyüme Stratejileri Dizisi kapsamında hazırlanan bu çalışma, 2005 yılında TÜSİAD-Koç Üniversitesi Ekonomik Araştırmalar Forumu tarafından Türkiye için Sürdürülebilir Büyüme Stratejileri Konferansı bünyesinde hazırlanan tartışma tebliğlerinden Eğitim ve Büyüme adlı çalışmanın genişletilmiş halidir".

halinde eğitimden beklenen faydaların oluşmayacağı dile getirilmiştir. Bu çerçevede GERM'in dolaylı/açık hedefleri arasında yer alan küresel ve yerel şartlara hızlı uyum ve yeniliklere açık ve yaratıcı kişilerin yetiştirilmesi sürdürülebilir kalkınmayı ve büyümeyi artıran önemli unsurlar olarak görülmüştür.

TÜSİAD, 2010 yılında Birleşmiş Milletler Fonu ile işbirliği yaparak *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış* (Kavak, 2010) başlıklı raporu yayımlamıştır. Raporun amacı, nüfusbilim verilerinin eğitim alanında yorumlanarak "uzun vadeli stratejik düşünmeyi teşvik etmek, makro düzeyde eğitim politikaları önermek ve eğitim sektöründe veriye dayalı bir yönetim kültürü oluşturulmasına katkıda bulunmak" (Kavak, 2010) olarak dile getirilmiştir. Raporda, uluslararası kurumların küresel ekonomiye ilişkin tespitlerine paralel olarak, küresel düzeyde eğitimi biçimlendiren ekonomik ve toplumsal gelişmelerin ve eğilimlerin; yaşlanan OECD toplumları, küresel zorluklar (göç olgusu), bilgi yoğun hizmet ekonomileri, değişen iş ve çalışma dünyası, öğrenen toplum, dijital devrim olduğu ifade edilmiştir.

'Dijitalleşen ve dönüşen dünya' algısının etkilediği rapora göre, Türkiye 2000-2010 yılları arasında toplam okul çağı nüfusunda bir durgunlaşma yaşamıştır fakat eğitim sisteminin tüm seviyelerinde fiziksel kapasite eksikliği, temel eğitim dışındaki kademelerde eğitime katılım sorunu, cinsiyet eşitsizliği, kalite ve eşitlik sorunları devam etmiştir. Uluslararası kurumlar ve diğer ulusal aktörler ile benzer sorun alanlarının paylaşıldığı raporda 2010-2050 yılları arasında Türkiye'nin eğitim sistemi üzerindeki nüfus baskısının kademeli olarak azalacağı; nüfus yapısı ve değişim açısından ülkenin en avantajlı dönemi yaşayacağı belirtilmiştir (Kavak, 2010, s. 136).

Türkiye'nin yaşadığı sorunların aşılması ve 2050 yılına kadar bir perspektif geliştirmesi için kısa, orta ve uzun vadeli makro politika önerileri sunulmuştur (Kavak, 2010, s. 139-144). Öncelikle 2010-2050 yıllarını kapsayan ve eğitimin tüm seviyelerini içine alan bir Eğitim Ana Programı [kısa (2010-2015), orta (2016-2023) ve uzun (2024-

2050) vadeli] oluşturulması ve uygulanması tavsiye edilmiştir. Nüfusbilim ve eğitim sektörü arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi ile eğitim sisteminin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir mekanizmanın kurulması önerilmiştir.

Raporda, eğitimin kalitesinin artırılmasını esas alan bir eğitim yaygınlaştırma sürecine geçilmesi ve -2015 tarihli Incheon Bildirgesi'nde de yer alan- zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması önemli görülmüştür. GERM'in rekabete dayalı reformlarına benzer şekilde nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması, eğitimde eşitliğin ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması, eğitime ek mali kaynak verilmesi ve kaynakların etkin kullanılması önerilmiştir. Mali kaynak kapsamında, Endonezya Anayasası'ndaki hükme benzer biçimde, kısa ve orta vadede eğitime ayrılan merkezi yönetim bütçe payının %20'ye çıkarılması tavsiye edilmiştir. Ayrıca eğitimin piyasalaşması bağlamında eğitim kapasitesini geliştirme aracı olarak özel okulların teşvik edilmesi de (vergi indirim, arsa desteği, ana harcamalara devlet katkısı vb.) önerilmiştir.

TÜSİAD, 2013 yılında *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi* (Özcan, 2013) başlıklı çalışmayı yayımlamıştır. Çalışmada, öğretmen istihdamını ve eğitimini, eğitimin kalitesini geliştirme ve başarılı reformları gerçekleştirme aracı olarak gören rekabete dayalı reformların etkisi görülmektedir. Çalışmanın "bilgi çağı ve küreselleşmenin hayatın her alanında değişime yol açtığı 21.yüzyılda görev yapacak, sınıfındaki bütün öğrencileri eğitebilecek, bilgi, beceri ve erdemiyle onlara model olacak eğitimcileri yetiştirmek için bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmek" (Özcan, 2013, s. 9) amacıyla hazırlandığı açıklanmıştır. Öğretmen Akademisi Vakfı'nın kanaatleri paylaşılarak, "bilgi çağıyla başlayan değişimin, küreselleşme, işbirliği ve rekabet ile 21.yüzyıl becerilerinin" öğretmen eğimi reformunun gerekçelerini oluşturduğu belirtilmiştir.

Çalışma, reform kapsamında okulda üniversite modelini önermiştir. Model, üniversite ve okul işbirliğini sağlayarak uygulama ağırlıklı klasik çırak-kalfa-usta modeli ile modern örgün eğitimin bir araya getirilmesi üzerine kurgulanmıştır. Çalışmaya göre, model ile öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlamak, yerel eğitim sorunlarına bilimsel çözümler sunmak, öğrenci başarısını artırmak amaçlanmıştır. Küresel eğilimlerin ve GERM savunularının yer aldığı modelin temel ilkeleri, okul merkezli yönetim modelini yansıtmıştır: Üniversite-okul ortaklığı, vizyona ve yeterliliklere dayalı eğitim, öğrenci ve müfredat merkezli eğitim, yaparak ve yaşayarak öğrenme, performansa ve çıktıya yönelik değerlendirme, yaşam boyu (sürekli) mesleki gelişim (Özcan, 2013, s. 12).

11.Kalkınma Planı ile 2023 Eğitim Vizyonu'nda ve Tedmem'in Ulusal Eğitim Programı ile Eğitim Reformu Girişimi'nin amaçlarında yer alan veriye dayalı yöntem, TÜSİAD ve Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği işbirliğiyle 2014 yılında hazırlanan *PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri* (Şirin & Vatanartıran, 2014) başlıklı politika dokümanında da ele alınmıştır. Çalışmada, kanıtlanmış yöntemler ve garantili içerik kullanılmasının benimseyen GERM'in riski en aza indiren, öngörülebilirliği ve standartlaşmayı artıran yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda, eğitim sisteminin veriye dayalı reform yapma pratiği kazanmasının öncelikli reform alanı olarak ele alınması tavsiye edilmiştir. Reform yapma yönteminin gözden geçirilerek sürekli reform yapılmaması bunun yerine "sistemli ve veriye dayalı yöntemin kullanılması" önerilmiştir (Şirin & Vatanartıran, 2014, s. 55):

> Veriye dayalı reform, öncelikle ve mutlak surette reform girişimine sistematik bir yaklaşımı zorunlu kılar. Bu yaklaşımla sorun tesbitinden çözüm arayışına, çözüm alternatiflerinden etkinlik analizine kadar her aşamada kararlar verilerle ve hesapverebilirlik ilkesiyle alınır. Bir başka ifadeyle önce geniş ve derin bir araştırmayla sistemde varolan sorunlar tespit edilir (PISA'nın birincil işlevi). Sonra bu sorunların çözümleri geniş bir tartışma zemininde masaya yatırılır (PISA başarılı modelleri belirleyerek bu tartışmaya katkıda bulunur) ve ardından bu tezler pilot uygulamalarla test edilir ve en son olarak da pilot testini geçen uygulamalar ulusal sistemin tümüne reform olarak yayılır.

OECD'nin ölçme ve değerlendirme yaklaşımının veri alındığı çalışmada, PISA 2012 sonuçları kapsamında Türkiye'nin içinde bulunduğu durumu analiz ederek Türkiye için veriye dayalı politika önerileri sunulmuştur (Şirin & Vatanartıran, 2014, s. 55-60). Değerlendirmeler doğrultusunda, AÇEV'in ve küresel eğitim toplantılarının savunularına paralel olarak kaliteli okul öncesi eğitimin tüm ülkede zorunlu hale getirilmesi, özel sektörün bu alanda teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Türkiye'nin PISA ülkeleri içinde okul yönetiminde özerklik bakımından en son sırada yer aldığı belirtilerek şu öneri getirilmiştir (Şirin & Vatanartıran, 2014, s. 56):

> Okul yöneticilerinin okul başarı kriterlerini belirleyebildiği, ders kitaplarını seçebildiği, müfredatı çeşitlendirebildiği görece özerk okullar yaratmanın yolları aranmalıdır. Bu reform iki farklı seviyede gerçekleştirilebilir. Ulusal seviyede tüm okul yöneticilerine aşamalı olarak daha fazla yetki ve sorumluluk vermenin önü açılmalıdır. Yerel ölçekte ise sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okul ve bölgelerde daha dar bir çerçevede özerk okulların yaratılmasına olanak sağlanmalıdır. Her iki tarz reform da veriye dayalı reform prensipleri gereği öncelikle belli okul gruplarında (örneğin Fen Liselerinde) ya da belli bölgelerde (örneğin İstanbul'un en çok göç alan okullarında) pilot olarak uygulanabilir ve bu uygulama sonucuna göre yaygınlaştırılabilir. Özerkliğin tek başına başarıyı garantilemeyeceğini de dikkate alarak ülkemizde bu tarz yerel reform uygulamalarını hayata geçirerek kendi tecrübelerimizden daha etkin reformlar üretilebilmelidir.

Eğitim Reformu Girişimi ve Dünya Bankası yetkilileri tarafından 2012 yılında hazırlanan okul temelli mali özerkliğin olumlandığı *School Grants in Turkey* (Köse & Şaşmaz, 2013) adlı çalışmanın ardından TÜSİAD'ın politika dokümanı genel bir okul özerkliği önerisinde bulunması, uluslararası ve ulusal aktörlerin okul merkezli yönetim modeline önem verdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir.

TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu 20-21 Ekim 2016 tarihlerinde, 2017-2019 Orta Vadeli Program ve 2017 Yılı Programında yer alan eğitim başlıkları için toplanarak belirlenen konular hakkında görüş belgesi (TÜSİAD, 2017) hazırlamıştır. Bu kapsamda "okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapmasına alınması, beşinci sınıfın yabancı dil eğitimine ağırlık verilen bir yıl olarak tasarlanması, ikili eğitim formatının sonlandırılıp, tüm okullarda tam gün eğitime geçilmesi, il, ilçe ve okul yönetimlerinin yetki ve

sorumluluklarının geliştirilmesi" konularının görüşüldüğü açıklanmıştır (TÜSİAD, 2017, s. 1).

Görüş belgesinde kalite standartlarını (öğrenme ortamı, eğitim programı, aile ve toplum katılımı, çalışanların mesleki gelişimi, çocuk sağlığı, yönetim ve liderlik) esas alan kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması; Bakanlık, aileler ve STK'lar tarafından benimsenip takip edilmesi önerilmiştir (TÜSİAD, 2017, s. 3).

Baskın yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda eğitim yönetiminde merkezi yönetimin "entelektüel politika geliştirme ve yönlendirme konularına odaklanması" (dümen tutma) ve il, ilçe eğitim ve okul yönetimlerinin yetkilerinin artırılması (kürek çekme) tavsiye edilmiştir. Ayrıca okul merkezli yönetim modelinin amaçlarına ve derneğin 1992 tarihli raporuna paralel olarak belediyelerin, mülki yönetimlerin, velilerin ve yerel halkın okul sorunlarına daha fazla odaklanarak sorumluluk sahibi olması ve okul-çevre bütünleşmesinin gerçekleşmesi gerektiği savunulmuştur. Merkez, il, ilçe eğitim ve okul düzeyinde veriye dayalı karar süreçleri için stratejik planların takip edilmesi, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Küresel eğitim eğilimleri doğrultusunda özellikle Eğitim-Bir-Sen ve Türk Eğitim-Sen'in vurgu yaptığı ve 18.Milli Eğitim Şurası'nda dile getirilen "dönüşümcü lider" profili çerçevesinde okul yöneticilerinin seçilme, atanma, terfi süreçlerinin objektif, açık ve net standartlara bağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin görev alanlarının genişletilmesi, bütçe ve personel alanlarında yetkili ve sorumlu olmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğrenme hedefleri için güvenli ve düşük riskli yollar benimsenerek öğretmenlerin nitelikli gelişimi için bilimsel ve profesyonel standartlara dayanan bir performans değerlendirmesi önerilmiştir. Amerika'daki topluluk katılımına benzer biçimde, yerel halkın katılımını sağlayan nitelikli bir okul performans değerlendirme sisteminin okul başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmüştür. Okulların güçsüz oldukları alanlar için destek alabilecekleri mekanizmalara imkan verilmesi ve

kendi kurumsal performanslarını geliştirmelerinin teşvik edilmesi okul başarısı açısından önemli görülmüştür.

4.3.1.2. Eğitim Reformu Girişimi: "Herkes İçin Kaliteli Eğitim"

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2003 yılında toplumsal ve ekonomik gelişmeyi sağlayacak eğitim reformu politikaları üretmek iddiasıyla Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Açık Toplum Enstitüsü ve Sabancı Üniversitesi'nin ortak destekleriyle kurulmuştur.[284] 2011 yılından itibaren üniversitenin ve 17 destekçi kuruluşun[285] desteğiyle faaliyetlerine fiilen özerk olarak devam ettiğini belirtmiştir. ERG'nin Dünya Bankası ile ortak çalışmalar[286] yürüttüğü bilinmektedir. Küresel eğitim eğilimlerinin ulusal düzeye aktarılması ve eğitim aktörleri tarafından benimsenmesi için çaba içine girdiği görülmektedir.

ERG, "çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapmak" (egitimreformugirisimi.org, 2017) amacıyla faaliyet gösterdiğini belirtmektedir. ERG, yapısal dönüşümün unsurlarını oluşturduğu belirtilen ve GERM savunuları arasında yer alan "veriye dayalı karar alma, paydaş katılımı ve kaliteli eğitime erişimin güvenceye alınması" esasları çerçevesinde hareket ettiğini ifade etmektedir (egitimreformugirisimi.org, 2017). Bünyesindeki Eğitim Gözlemevi aracılığıyla yukarıdaki esaslar doğrultusunda araştırma ve politika belgeleri hazırlayarak veri

[284] Detaylı bilgi için şu adrese bakılabilir: https://gazetesu.sabanciuniv.edu/sohbet/erg-turkiye-sivil-toplumu-icin-cok-ilginc-ve-ozgun-bir-modeldir (E.T. 20.04.2020)

[285] Kurumsal Destekçiler: AÇEV, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, Enka Vakfı, İDEV (Ankara), İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı, Yapı Merkezi.
Proje Destekçileri: Sivil Toplum İçin Destek Vakfı, Remax Türkiye.
Dahil Olunan Ağlar: Denge ve Denetleme Ağı, Çocuğa Karşı Şiddeti Önlemek İçin Ortaklık Ağı.
Uluslararası İşbirlikleri: Comparative International Education Society, Ernst Reuter Girişimi, European Association for Education Law and Policy, Network of European Foundations, Initiative for Learning Democracy in Europe, Research Triangle Institute (RTI), Turkish Philanthropy Funds (TPF). https://www.egitimreformugirisimi.org/destekciler/ (E.T. 20.04.2020)

[286] Örneğin; 2005 tarihli *Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması* ile 2012 tarihli *School Grants in Turkey: An Assessment of the School Development Program.*

temeline dayanan kamu politikası oluşturma süreçlerine katkıda bulunmayı hedeflediğini dile getirmektedir.

GERM'in öğrenme hedefleri için güvenli ve düşük riskli yolların benimsenmesi düşüncesiyle hareket ettiği ve bu kapsamda veri temelli yaklaşımı benimsediği görülen ERG, 2007 yılından itibaren düzenli olarak "öğrenci, öğretmenler, eğitimin içeriği, öğrenme ortamları ile eğitimin yönetişimi ve finansmanı" konularını içeren *Eğitim İzleme Raporları* yayımlamaktadır. Raporlarda öne çıkan bazı konular incelendiğinde GERM savunuları, ana akım yerelleşme yaklaşımı ve okul merkezli yönetim savunuları dikkat çekmektedir. Pek çok konuda uluslararası kurumların kullanmış olduğu dilin hakim olduğu görülmektedir.

GERM'in eşitlikçi bakış açısıyla, eğitim hizmetlerinin imkânı olmayan çocukların özel şartlarına uyum sağlayabilecek şekilde geliştirilmesi ve okul öncesi eğitimin tüm çocukları içine alacak şekilde yaygınlaştırılması önerilmiştir (ERG, 2008, s. 72-73). Dezavantajlı çocuklara yönelik uygulama ve politikaların geliştirilmesi ile okul öncesi eğitimin eşitlik çerçevesinde yaygınlaştırılması gerektiği belirtilmiştir (ERG, 2009, s. 12). Tüm eğitim paydaşlarının "21.yüzyıl becerileri olan bilgi ve medya, veri, bütçe okuryazarlığını öğrenmeleri ve Bakanlığın da bu becerilerin kazanılmasında destekleyici olması" gerektiği önerilmiştir (ERG, 2019, s. 10).

Eğitimde iyi yönetişim sisteminin güçlendirilmesi gerekçesiyle eğitimde eşitliği dikkate alan etkili ve verimli yatırım ve kaynak tahsis sistemleri önerilmiştir. Baskın yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda, katılım, şeffaflık ve hesap verebilirlik çerçevesinde okul özerkliğini esas alan ve taşra örgütlerini güçlendiren yeniden yapılandırma sürecinin zorunlu olduğu savunulmuştur (ERG, 2008, s. 72-73). "Yerel teşkilatı güçlendirmeden ve yetki devrini gerçekleştirmeden merkez teşkilatın küçültülmesi" kararların gecikmesi ve çalışmaların geri kalması açısından riskli bulunmuştur (ERG, 2012, s. 19-36). Ayrıca çocukları merkeze alan ve yaşam becerileri edindirmeyi

amaçlayan bir eğitim anlayışının okulun güçlendirilmesini ve okul odaklı bir yönetişim yaklaşımını gerektirdiği ifade edilmiştir (ERG, 2010, s. 32).

'Öğreten değil öğrenen öğretmen' eksenli GERM savunuları doğrultusunda öğretmen politikalarının yeniden incelenerek öğretmenlere yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazandıracak politika ve programlar geliştirilmesi önerilmiştir (ERG, 2009, s. 12). Okul merkezli yönetim modeline ve uluslararası/ulusal aktörlerin savunularına paralel biçimde "öğretmen kalitesinin geliştirilebilmesi" için öğretmen olacak kişilerin belirlenmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının ve sürekli gelişimin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği ve en önemli görevin (rehberlik etme, motivasyon artırma ve mesleki gelişim) okul liderlerine düştüğü iddia edilmiştir (ERG, 2011, s. 59-68). Çocukların akademik, toplumsal ve duygusal gelişimi ve bölgeler ile okullar arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi için öğretmen reformuna gerek duyulduğu belirtilmiştir (ERG, 2017, s. 27-30).

Okul merkezli (mali) yönetim konusunda ERG'nin, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF[287] işbirliği ile hazırlamış olduğu "*Daha Güçlü İlköğretim Kurumlarına Doğru: Politika Analizi ve Öneriler*" (Şaşmaz, 2015) başlıklı çalışması dikkat çekmektedir. Çalışmada Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sistemine vurgu yapılarak 2011 yılında yürürlüğe giren KHK'lar ile yönetim uygulaması "yönetişimde yeniden yapılanma süreci" olarak nitelendirilmiştir (Şaşmaz, 2015, s. 10). Eğitimde kalitenin artırılması için yapıldığı belirtilen çalışma, mali yönetim mekanizmasının eğitim sisteminin eşitlikçi ve kaliteli yönünü ortaya koyduğunu savunmaktadır (Şaşmaz, 2015, s. 10). Çalışmanın meşruluğu için 1990 tarihli Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi'ne gönderme yapılarak GERM'in eşitlikçi reformları temelinde bir perspektif

[287] Çalışmadaki görüşlerin ERG tarafından dile getirildiği; MEB ve UNICEF'in resmi görüşlerini yansıtmadığı belirtilmiştir. Fakat MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile UNICEF Türkiye Eğitim Ekibi katkıda bulunanlar arasında yer almıştır.

çizilmektedir. Okulların mali yönetimi konusunda Amerika ve Endonezya'daki işleyişe benzeyen bir yaklaşım benimsenmektedir (Şaşmaz, 2015, s. 17):

> Kamu eğitim sistemleri için özel gelir kaynaklarının kullanımının olumlu sonucu, ailelerin ve yerel halkın eğitimde ve eğitim yönetiminde daha çok söz sahibi olması olabilir. Ailelerin eğitim yönetimine anlamlı biçimde katıldığı sistemlerde, eğitim hizmetlerinin çocukların farklılaşan gereksinimlerine göre çeşitlendirilebileceği düşünülmektedir. Ailelerin ekonomik durumunun okullara sağlanan özel gelirleri doğrudan etkilediği varsayılırsa, özel gelir kaynaklarının kullanımının olası olumsuz sonucu, öğrencilerin erişebildiği girdiler bakımından eşitsizliklerin artmasıdır.

ERG, "Türkiye'de ilköğretimde uygulanan il özel idareleri temelli mali yönetim mekanizmasının, okulların ve öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında yetersiz kaldığını" vurgulayarak, yukarıda benimsenen yaklaşım doğrultusunda okulların mali yönetiminde reform için "ilçe temelli, belediye temelli ve okul temelli" üç ayrı model önerisinde bulunmaktadır (Şaşmaz, 2015, s. 39). Modeller, "merkeziyetçi yapının kırılması, hesap verebilirlik ve hizmetlerin çeşitlendirilmesi ile güçlendirilmesi" savunularıyla önerilmektedir. Yönetişim vurgusuyla Bakanlığın doğrudan taşrada/yerelde bulunan günlük eğitim faaliyetlerine müdahalesi "kalite ve eşitlik" açısından doğru bulunmamaktadır.

Modeller, ana akım çerçevesindeki yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda önerilmektedir. Fakat bunun aksine ilçe temelli model önerisinde "öğretmen dışındaki personel harcamaları ve cari harcamalar için ödeneklerin MEB tarafından ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan komisyonlara aktarılması ve harcamalara bu komisyonlar tarafından karar verilmesi" (Şaşmaz, 2015, s. 40) tavsiyesine yer verilerek merkezi yönetimin etkisi devam ettirilmektedir. Belediye temelli modelde ise 'dümen tutma ve kürek çekme' ayrımına gidilerek öğretmen harcamalarının Bakanlık tarafından; diğer giderlerin ise ödenek gönderilerek belediyeler tarafından yapılması önerilmektedir (Şaşmaz, 2015, s. 41). Okul temelli mali yönetim mekanizmasında ise Amerika'da benzerlerine rastlanan bir yapı öne çıkarılarak okullarda oluşturulacak "katılımcı kurulların" Bakanlık tarafından gönderilen ödeneklerin nereye

harcanacağının tespitini yapması yoluyla ödeneklerin okullar tarafından kullanılması model önerisi olarak yer almaktadır (Şaşmaz, 2015, s. 42).

4.3.1.3. TEDMEM: "Eğitimde Okulu Merkeze Alan İhtiyatlı Yerelleşme"

2012 yılında Türk Eğitim Derneği tarafından eğitim konularıyla ve politikalarıyla ilgilenmek üzere kurulduğu belirtilen Tedmem,[288] kendisini "eğitim sistemi için proaktif bir şekilde, kanıta dayalı araştırma verisi, fikir ve yayın üretip kamuoyuna mal etmeyi amaçlayan bağımsız bir düşünce kuruluşu" (tedmem.org, 2015) olarak tanımlamıştır. Tedmem, görüş, öneri, değerlendirme ve yayınlar aracılığıyla hem paydaşlarını bilgilendirdiğini hem de eğitim politikalarını etkilediğini belirtmektedir. Bu çerçevede Tedmem'in 2015-2022 dönemi için hazırladığı kapsamlı Ulusal Eğitim Programı (UEP)[289] öne çıkmaktadır. Küresel eğitim toplantılarının gündemlerine paralel biçimde, UEP'ye ihtiyaç duyulmasının küresel ve ulusal temelleri şöyle açıklanmıştır:

- Bilginin ve Erişimin Demokratikleşmesi, Dijital Teknoloji Kullanımının Artması,
- Gelir Dağılımında Adaletsizlik,
- İklim, Çevre ve Gıda Sorunları,
- Nüfus ve Göç Problemleri,
- Ekonominin Küreselleşmesi,
- Enerji Bölgelerindeki Sıcak Çatışmalar,
- Eğitimin Değişen Doğası,
- Türkiye'de Çözüm Süreci ve Anayasal Değişim İhtiyacı.

Tedmem'e göre Türkiye'nin küresel eğitim standartlarını yakalama çabası, kaliteyi artırmaktan uzaktır. Türkiye'nin eğitim sisteminin "on yıllardan beri" irrasyonel mekanizmalar tarafından yönlendirildiği iddia edilerek güçlü ve sistematik bir yapısal dönüşüm için "çağdaş yönetim ilkeleri" (kanıta dayalı olma, şeffaflık, hesap verebilirlik, kalite) önerilmiştir. Küresel olanı ulusal olana uyarlayan bir perspektifle Ulusal Eğitim Programı hazırlanmasının gündeme geldiği ifade edilmiştir.

---

[288] Tedmem'in bir açılımı yoktur. Richard Dawkins'in The Selfish Gene isimli kitabında yer alan, Yunanca taklit, kopya anlamına gelen "mimeme" (kısaca mem) kelimesinden esinlenilerek genin sosyal ve kültürel karşılığı olarak kullanılmıştır. https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/memler-ve-egitimdeki-yeri (E.T. 22.04.2020)

[289] UEP, Prof.Dr. Ziya Selçuk'un Tedmem Direktörü olarak görev yaptığı dönemde hazırlanmıştır. UEP'nin metinde aktarılan pek çok bileşenini 2023 Eğitim Vizyonu'nda görmek mümkündür. Programa ilişkin bilgiler (Tedmem, 2015) kaynağından alınmıştır.

"Basit ancak işlevsel bir model" olarak belirtilen UEP'nin, merkeziyetçiliği azaltmaya ve özerkliği artırmaya odaklanarak okul merkezli yönetim anlayışı ile biyo-sistem yaklaşımını benimsediği dile getirilmiştir (Tedmem, 2015, s. 7-8). Birbiriyle ilişkili dönüşüm alanlarına sahip olan UEP'de, hem ulusal eğitim sisteminin ihtiyaçları hem de küresel eğitim eğilimleri doğrultusunda "yol haritaları, beklenen ürün ve çıktılar ile ürün ve çıktıların göstergelerine" (Tedmem, 2015, s. 8) yer verilmiştir.

Merkezi-Yerinden Yönetime Geçiş ve Özerk Okula Doğru dönüşüm alanında ana akım yerelleşme yaklaşımının etkileri görülmektedir. Merkezi yönetimin bir anda tüm yetkilerini bırakmadığı merkezden yönetim ile yerinden yönetim anlayışının aynı anda benimsendiği özerk okula doğru ihtiyatlı bir geçiş süreci dikkat çekmektedir. Bu geçiş sürecinin 11.Kalkınma Planı'nda ve 2023 Eğitim Vizyonu'nda da işlendiği görülmektedir.

> …ne merkeziyetçi yönetim anlayışının, ne de salt yerel yönetim anlayışının Türkiye'de başarılı olamayacağı ifade edilebilir. UEP'de, 2022 yılına kadar her iki yönetim anlayışının karması olan merkezi-yerinden yönetim anlayışına geçişin planlanması hedeflenmektedir. Pilot çalışmalarla başlayarak, kısmen özerklik verilebilecek bir okul örgüt modelinin bunu destekleyeceği düşünülmektedir (Tedmem, 2015, s. 29).

Diğer ulusal aktörlerin yaklaşımında oldukça 'teorik' duran okul özerkliği, Tedmem'in yaklaşımında ayakları yere basan bir görünüme sahiptir. Tedmem'in okul özerkliğinin, okulun kendi öğretmenini seçebilmesini, programını oluşturabilmesini, bütçesini hazırlayarak harcamalarını yapabilmesi biçiminde kurgulanmakta ve programın tam özerklik yerine okul ihtiyaçlarını dikkate alan esnek bir kurguyu benimsediği görülmektedir. Sistemin merkezine okul yerleştirildiği için merkez ve il yapılanması "gözetleyici, denetleyici, izleyici ve değerlendirici" olarak konumlandırılmış ve ilçe milli eğitim müdürlükleri kaldırılarak -bürokratik olmayan- eğitimsel liderlik yapacak Etkileşimli Eğitim Bölgesi Direktörlüğü oluşturulduğu belirtilmiştir.

> UEP'de üç ana yönetim birimi bulunmaktadır. Bunlar; Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Etkileşimli Eğitim Bölgesi Direktörlüğüdür (EEBD). Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri okullara idari açıdan destek sağlarken, EEBD'lerin ana görevi okullara eğitsel liderlik yapmaktır. EEBD'lerin bünyesinde öğrencilerin, eğitim personelinin ve okulun gelişiminden, öğrenmesinden ve ilerlemesinden

> sorumlu birimler bulunmaktadır. Böylece her öğrencinin, eğitim personelinin ve okulun bütünsel gelişimi uzmanlarca doğrudan desteklenebilmektedir (Tedmem, 2015, s. 8).

Uluslararası kurumların Türkiye özelindeki değerlendirmeleri, eleştirileri ve önerileri UEP'nin diline de yansımıştır. Eğitim yönetiminin odağına merkezi yönetimden ziyade okulu alan UEP'ye göre "kamunun merkeziyetçi, tek tipçi finansman modeli bakış açısı donuklaşmış, sahici olmayan bir eğitim sistemi ortaya çıkarmaktadır" (Tedmem, 2015, s. 30). Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, kamu kaynaklarının veriye dayalı olarak kullanılması, eğitim süreçlerinde kalitenin geliştirilmesi ve demokratik bir finans mekanizmasının eğitim sistemini desteklemesi savlarıyla ve okulların finansal olarak güçlendirilmesi gerekçesiyle *Eğitim Finansmanının Demokratikleşmesi* dönüşüm alanı oluşturulduğu açıklanmıştır (Tedmem, 2015, s. 8-9).

UEP'ye göre öğrencinin kaliteli eğitim alabilmesi için okulun örgüt yapısıyla beraber eğitim lideri, öğretmen ve öğrenci özerkliğini içine alan okul merkezli yönetim modeli gerekmektedir. UEP bu çerçevede *Etkili Eğitim Liderleri Yetiştirmek* dönüşüm alanı oluşturmuştur. Bu alanda okul müdürü kavramı yerine GERM'in ve diğer ulusal aktörlerin benimsediği 'eğitim lideri' kavramı tercih edilmiştir. Eğitim liderlerinden "okullarda kurulacak olan Okul Danışma Kurulu ve Okul Yönetim Kurulu ile işbirliği içinde çalışarak, EEBD'lerdeki Okul Geliştirme Merkezleri uzmanlarının rehberliğinde okullarının eğitim kalitesini verimlilik ve etkililik esasına dayalı olarak geliştirmeleri" (Tedmem, 2015, s. 9) beklenmiştir. GERM'in rekabete dayalı reform yaklaşımının etkisinin görüldüğü *Adanmış Öğretmenliğe Doğru* dönüşüm alanı ile öğretmenlerin karar süreçlerine katılımları ile sürekli mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak ve eğitim-öğretim süreçlerinde özerklik verilmesinin hedeflendiği ve böylece öğretmen kalitesi ve mesleğe/öğrenciye adanmışlığın artırılmasının amaçlandığı açıklanmıştır.

UEP'de, eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin "öğrenme sürecini destekleyen, geliştiren ve bu sürece rehberlik eden" ve öğrenciyi merkeze alan bir niteliğe büründürüldüğü görülmektedir. GERM'in yeni öğrenme paradigması çerçevesinde öğrenci gereksinimlerine göre biçimlendirilebilir (esnek), kitlesel eğitimden bireysel eğitime geçişi öngören *Öğretim Programları, Modeli, Ortam ve Kaynakları* dönüşüm alanı oluşturulduğu ifade edilmiştir. UEP'ye göre *Kademeler Arası Geçiş* dönüşüm alanı "her öğrenci parmak izi kadar farklıdır" anlayışı ile öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda "her bir öğrencinin hangi basamaklardan geçerek örgün eğitim sürecini tamamlayabileceğini, özgün eğitim yolakları oluşturarak ortaya koymaktadır" (Tedmem, 2015, s. 10). "Etkili, verimli, sürdürülebilir, kaliteli, şeffaf bir eğitim sistemi" için *Ürün ve Çıktıların Ölçme Değerlendirmesi* dönüşüm alanı oluşturulduğu belirtilmiştir.

4.3.1.4. Öğretmen Akademisi Vakfı: "Öğretmenlere 21.Yüzyıl Becerilerini Öğretmek"

Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV), 2008 yılında Garanti Bankası tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamak iddiasıyla kurulmuştur. Bu alanda "Türkiye'nin en etkin ve üretken sivil toplum kuruluşu olma" vizyonuna sahip olduğunu belirten vakıf, projeler geliştirmek, öğretmenlik mesleğini itibarını artırmak ve öğrencilerin yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlerin liderlik etmelerini sağlamak görevini üstlendiğini ifade etmiştir (orav.org.tr, 2017). Vakıf, GERM'in beslenme kaynaklarından olan yeni öğrenme paradigmasını benimseyerek "öğretmenlerin, 21. yüzyılın insan becerileri olan entelektüel ve mesleki birikimleri ile duygusal ve sosyal gelişimlerini bilgi ve iletişime odaklamak, böylece bilgiyi değil öğrenmeyi öğreten öğretmenler yetiştirilmesine katkıda bulunmak" hedefini taşıdığını açıklamıştır (ÖRAV, 2009, s. 13). ÖRAV'ın açıklamaları ve aşağıda detayı verilen projeleri çerçevesinde okul merkezli yönetimin temel unsurlarını benimsediği,

GERM'in özelliklerini içselleştirdiği ve küresel eğilimleri ulusal düzeye aktarma çabası içinde olduğu anlaşılmaktadır.

ÖRAV, bugüne kadar Türkiye genelindeki 250 eğitimci aracılığıyla 180 bin öğretmene ve eğitim yöneticisine ücretsiz eğitim programları ve MEB onaylı katılım belgesi verdiğini açıklamıştır (orav.org.tr, 2017). Vakfın ilk projesinin 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile imzaladığı protokol kapsamında "Öğretmenin Sınırı Yok" eğitimi olduğu belirtilmiştir.[290] 2015 yılında ÖRAV, Milli Eğitim Bakanlığı ile tüm eğitim programlarını içeren beş yıllık işbirliği protokolü imzaladığını açıklamıştır. 2016 yılında, Bakanlık tarafından yürütülen "Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" programı kapsamında öğretmen eğitimleri gerçekleştirildiği belirtilmiştir. 2017 yılında, Bakanlık sahipliğinde yürütülen "Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi" programı kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğretmenlerine eğitim verildiği; 2019 yılında ABD Ankara Büyükelçiliği desteğiyle "STEM Öncüleri Projesi" başlatıldığı açıklanmıştır.

4.3.1.5. Anne Çocuk Eğitim Vakfı: "Erken Çocukluk Eğitiminin Türkiye'de Yaygınlaştırılması"

1980'li yıllarda Boğaziçi Üniversitesi akademisyenleri Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı, Prof. Dr. Diane Sunar ve Prof. Dr. Sevda Bekman tarafından anne çocuk eğitimine ilişkin bir araştırma yapılmıştır (acev.org, 2019). Araştırma sonucunda Türkiye'de okul öncesi eğitimin çocukların sadece %7'sine ulaştığı sonucuna ulaşıldığı ve ardından Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) başlatıldığı açıklanmıştır. Programın başarılı olarak görülmesi üzerine okul öncesi eğitimin Türkiye genelinde

[290] Proje ve faaliyetlere ilişkin bilgiler (orav.org.tr, 2017) kaynağından alınmıştır. Eğitimler hakkında detaylı bilgi için http://www.orav.org.tr/egitimlerimiz adresine bakılabilir. 2010 yılında "Eğitim Yöneticisi Geliştirme Programı" (EYGEP) pilot eğitimini başlattığını açıklayan ÖRAV, 2012 yılında bu program için MEB ile protokol imzaladığını dile getirmiştir. 2013 yılında Öğrenen Lider Öğretmen eğitimi[290] ve DOW Türkiye desteğiyle "Öğretmenin Kimyası" eğitimi; 2014 yılında "Çözüm Odaklı İletişim ve Liseler İçin Öğrenen Lider Öğretmen" eğitimleri başlatıldığı açıklanmıştır. 2014 yılı içinde İstanbul Bilgi Üniversitesi öncülüğünde "Okulda Avrupa Birliği Değerleri" projesi kapsamında öğretmen eğitimleri gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. 2015 yılında Sabancı Vakfı desteğiyle "Etiketsiz Eğitim" programı ve Faber-Castell desteğiyle "Yaratıcı Çocuk Yaratıcı Beyin" eğitimi uygulanmıştır.

yaygınlaştırılması için 1993 yılında Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) kurulmuştur. 1994 yılında annelerin isteği doğrultusunda yetişkin okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik eğitim programı başlatılarak Milli Eğitim Bakanlığı ile protokol imzalandığı belirtilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi'nin kuruluşunda rol alan AÇEV'in, küresel eğitim reformunun planlanması kapsamındaki BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ni esas aldığı görülmektedir. Küresel eğitim toplantılarının ve uluslararası kurumların odaklandıkları konulardan olan erken çocukluk eğitimi -yaşam boyu esnek işgücü yetiştirmenin başlangıç aşaması- Türkiye özelinde AÇEV tarafından savunulmaktadır. AÇEV, Dünya Bankası tarafından Türkiye'nin işbirliği yapabileceği kuruluşlar arasında gösterilebilmektedir.

Vakfın "erken çocukluk döneminde nitelikli eğitim, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde ailelerin rolü, toplumsal cinsiyet eşitliği ve yaşam boyu öğrenme konularına" odaklandığı açıklanmaktadır (acev.org, 2019). AÇEV, yıllara yaygın olarak erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik farklı eğitim programları başlattığını ve uluslararası kurumlar ile ortaklık/üyelik gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. UNESCO, UNICEF, UNWOMEN, UNDP, UNFPA, UNTF, Child Care Association, International Step By Step Association ve Avrupa Birliği gibi aktörlerin, vakfın uluslararası ortakları arasında yer aldığı belirtilmiştir (acev.org, 2019). AÇEV, Avrupa Birliği mali katkısıyla (143 bin EURO) 2013 yılında 15 ay süreyle "İlgili Babalık İçin Daha Güçlü Sivil Toplum Projesi" başlatıldığını açıklamıştır (acev.org, 2019). AÇEV, Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde aşağıdaki faaliyetlerin yürütüldüğünü belirtmiştir:

- 1993 yılında Anne Çocuk Eğitim Programı
- 1994 yılında yetişkin okuryazarlığına yönelik eğitim programı
- 2006 yılında 330 çocuğa Yaz Anaokulları-Okul Öncesi Eğitim Programı
- 2007 yılında Baba Destek Programı
- 2009 yılında Türkiye Vodafone Vakfı işbirliğiyle Geleceğe İlk Adım Projesi

4.3.2. Sendikalar

4.3.2.1. Eğitimciler Birliği Sendikası

Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen), 1992 yılında Memur-Sen Konfederasyonu'na bağlı olarak kurulmuş ve 2001 tarihli ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu ile tüzel kişilik kazanmıştır (ebs.org.tr, 2019). Eğitim-Bir-Sen "kamu görevlilerinin en büyük [genel yetkili] sendikası olarak eğitim çalışanlarının hak ve menfaatlerini en iyi şekilde korumak ve geliştirmek" hedefiyle faaliyetlerini yürüttüğünü ifade etmektedir (ebs.org.tr, 2019). Sendika, öğretmenlerin ve eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşlerini ve çözüm önerilerini, yayımladığı değerlendirme raporları ile kamuoyuna duyurduğunu açıklamaktadır.

4.3.2.1.1. Eğitim Sisteminin Demokratikleştirilmesi ve Okul Yapısı

Eğitim-Bir-Sen'in eğitim sistemine yaklaşımı siyasal rejim eleştirisi üzerinden hareket etmektedir. Türkiye'nin üniter, merkeziyetçi ve mutlak egemenliğe sahip siyasal yapısının bir sonucu olarak çocuğun eğitim sistemi içinde "şekillendirilecek nesne" olarak görüldüğü savunulmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b, s. 107). Sendikaya göre, devletin temel örgütlenmesine hâkim olan felsefe ile Bakanlığın örgütlenmesine yansıyan felsefe (kendi ifadesi ile endoktrinasyon) aynıdır ve bu durum değişmedikçe "her şey eskisi gibi kalmaya devam edecektir" (Eğitim-Bir-Sen, 2017a, s. 45).

Sendika, farklı toplumsal gereksinimlerin karşılanması gerekçesiyle çağdaş gelişmeleri esas alan yeni bir eğitim felsefesine ihtiyaç olduğunu ve eğitim sisteminin demokratikleşmesi gerektiğini belirtmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b, s. 107). Ana akım yerelleşme yaklaşımı kapsamında Bakanlık merkez örgütünün politika ve strateji üreten ve geleceği kurgulayan bir yapıya kavuşması ve eğitim, okul ve sınıf yönetiminde yönetişim kavramı çerçevesinde katılımı, işbirliğini, sorumluluğu ve

paylaşımı öne çıkaran bir yönetim anlayışı tavsiye edilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 14).

GERM kapsamındaki eğitimde standardizasyon yaklaşımı doğrultusunda eğitimin ana aktörlerine yönelik asgari standartlar belirlenmesi; etkili bir izleme, ölçme ve değerlendirme sistemi kurulması ve sürecin şeffaf ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde yürütülmesi önerilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2018, s. 28). Böyle etkili bir sistem için "yerinde, anlık ya da uzun süreli, verimli ve etkili yönlendirmeler sağlayacak nitelikte kendi yapısal durumlarına özgü kararları kendilerinin alabildiği özerk okulların" varlığı gerekli görülmüştür (Eğitim-Bir-Sen, 2018, s. 29).

İnsani, ahlaki ve kültürel değerlere dayalı eğitim anlayışı, küresel eğitim toplantılarının ve uluslararası kurumların savunuları ile meşrulaştırılarak yaşam boyu öğrenme, esnek ve ihtiyaca göre öğrenme ve meslek içinde öğrenme yaklaşımlarının öne çıkarıldığı ve temel yeterliliklerin (teknoloji ve medya okuryazarlığı gibi) kazandırıldığı bir okul ve eğitim yapısı talep edilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 11-15). SBM'nin okul-çevre bütünleşmesi hedefine paralel olarak, bu yaklaşımları sağlayacak okul örgütlenmesi, çevre ile iletişim halinde ve bürokratik yapı olmaktan çıkarılmış bir insan topluluğu ve eğitim merkezi olarak kurgulanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 15).

Bu insan topluluğunu sağlanması için baskın yerelleşme yaklaşımının yönetişim anlayışı öne çıkarılarak velilerin, yerel yönetimlerin, ticaret ve sanayi meslek kuruluşlarının maddi olarak destek vereceği adil ve kalıcı bir okul yapısının kurulması önerilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 13-15). SBM yaklaşımından ve Amerika'nın eyalet eğitim sisteminden esinlenilerek eğitim ortamında kalitenin artırılması gerekçesiyle öğrenci merkezli okul ortamı tasarlanması, okul içinde topluluk duygusunun oluşturulması, ailelerin ve çevrenin katılımının sağlanması ve okul-mahalle uyumunun hedeflenmesi gerektiği savunulmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2018, s. 13).

Eğitim yönetimine dair yaklaşım geliştirmekten çok devletin kurucu siyasal felsefesine gönderme yapılan Müfredat Reformunun Demokratikleştirilmesi kapsamında "çocuğu biçimlendirilecek nesne olarak gören ve endoktrinasyon temelli bir müfredatın reforma uğrayarak müfredatla yaşamın birleştirilmesi, zamanın ruhuna uygun ve esnek bir eğitim-öğretim programı oluşturulması" önerilmiştir. Başarılı bir müfredat reformu için program geliştirme ve uygulama sürecinde öğretmenlerin "anlamlı ve merkezi bir rolünün" olması gerektiği savunulmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2017b, s. 109). Müfredat reformu çerçevesinde "Yeni Türkiye ve demokratikleşme vizyonunun, öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi",[291] Talim ve Terbiye Kurulu'nun yeniden yapılandırılarak "vesayet ve endoktrinasyon kurumu" olmaktan çıkarılması tavsiye edilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b, s. 110-111).

GERM'in yeni öğrenme paradigmasını ve ortodoks eğitim yaklaşımın benimsediği görülen reform kapsamında ayrıntılı öğretim programları yerine temel ve zorunlu derslerin belirlendiği ana yeterliliklerin ve asgari standartların oluşturulması ve seçmeli derslerin "çeşitliliğe imkan sağlayacak bir serbestlik alanı içinde yerele/yerine bırakılması" önerilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b, s. 111-112). 'Okullardaki günlük işleyişe devlet müdahalesinin en aza indirilmesini benimseyen' yerelleşme reformlarının etkisiyle öğretmen özerkliğinin güçlendirilerek okulun ve öğretmenlerin eğitim-öğretim materyallerini seçebilmelerinin ve sürece katkı sağlayabilmelerinin mümkün olduğu ileri sürülmüştür.

4.3.2.1.2. Eğitim Kurumu Yöneticiliği ile Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenler

Sendikanın okul merkezli yaklaşımında eğitim kurumu yöneticileri, "değerler etrafında bir eğitim ve değerlere dayalı bir yönetim anlayışı" doğrultusunda toplumsal

[291] Bu kapsamda "1960, 1971, 1980 ve 1997'de yaşanan askeri darbelerin demokrasinin gelişimine ve hayatın olağan akışına yaptıkları olumsuz etkilere öğretim programlarında geniş yer verilmelidir. Aynı şekilde, 15 Temmuz 2016'da yaşanan hain darbe girişimi ve bu girişimin milletin doğrudan müdahalesiyle püskürtülmesi de öğretim programlarında yer almalıdır." önerisi ileri sürülmüştür (Eğitim-Bir-Sen, 2017b, s. 110).

kaynakları okulla buluşturabilen, okul-çevre işbirliğini sağlayan, öğretmenleri motive eden ve sürekli gelişime açık bir "eğitim-öğretim lideri" olarak düşünülmüştür (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 14). Okul merkezli yönetim yaklaşımını içselleştirdiği ve dünya görüşü ile harmanladığı görülen sendika, Türkiye'de "okul liderliği" kavramının kullanılmadığı, karar alma ve kaynakların kullanımında özerkliğin olmadığı bir eğitim kurumu yöneticiliği yaklaşımının var olduğunu ileri sürmüştür (Eğitim-Bir-Sen, 2019, s. 2). Mevcut okul sistemi içinde eğitim yöneticiliğinin ikincil bir sorun olarak görüldüğünü belirterek liyakat ve kariyer temelli bir eğitim yöneticiliği oluşturulması için önerilerde bulunmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2017a, s. 45-49):

- Eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri ve mesleki standartları tanımlanmalıdır.
- Eğitim yöneticiliği "ikinci görev" değil, meslek olmalıdır.
- Hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitim liderleri yetiştirilmelidir.
- Objektif ve adil bir seçme ve atama sistemi kurulmalıdır.

Sendikanın, küreselleşme ile birlikte eğitimde tartışılmaya başlanan küresel eğilimleri ve GERM'in beslenme kaynaklarından olan yeni öğrenme paradigmasını benimsediği görülmektedir. Sendikaya göre öğretmenlik, sadece bilgiyi öğreten değil, "öğrenciyle paylaşan ve yeniden üreten öğrenciyi bir paydaş olarak gören, rehberlik ve yönlendiricilik rolünü öne çıkaran" (Eğitim-Bir-Sen, 2010, s. 15) bir meslek olarak düşünülmüştür. Sendikanın aynı zamanda GERM'in başka bir beslenme kaynağı olan rekabete dayalı reformlardan etkilendiği dikkat çekmektedir. Bu kapsamda eğitim kalitesinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin eğitim sistemi içinde profesyonel olarak konumlandırılmaları, sürekli gelişimleri için destek almaları ve önceden belirlenen standartlar çerçevesinde müfredatın ve öğretim yaklaşımlarının oluşturulmasında özgürlüğe sahip olmaları önerilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2012, s. 97). Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri alınarak ve yetki ve sorumluluk dağılımının yeniden belirlenerek etkili mekanizmaların oluşturulması, mevcut teftiş sistemi yerine öz değerlendirme ile akran değerlendirmesi gerektiği belirtilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2012, s. 107-108).

4.3.2.2. Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası

1992 yılında kurulan Türk Eğitim-Sen, "dünyanın değişen düzeni karşısında çağdaş, milli, eşitlikçi, gelişime ve değişime açık bir eğitim sistemi" vizyonu ve eğitim çalışanlarının sosyo-ekonomik haklarını geliştirmek, mesleki gelişimlerini sağlamak misyonu ile faaliyetlerini yürüttüğünü açıklamaktadır (turkegitimsen.org.tr, 2015). Türk Eğitim-Sen, araştırma raporları ve diğer yayınlar yoluyla eğitim sistemi hakkındaki görüş ve önerilerini kamuoyu ile paylaştığını ifade etmektedir. Türk Eğitim-Sen, eğitim hakkındaki eleştirilerini ve önerilerini dünya görüşü çerçevesinde dile getirmektedir. Sendika'nın yaklaşımında küresel ve ulusal olanı harmanlayan bir eğitim sistemi talep edildiği görülmektedir.

Türk Eğitim-Sen, 2007 yılında Gazi Üniversitesi akademisyenlerine hazırlattığı *Türkiye'de Eğitim Sorunu* (Akın, Şimşek, & Erdem, 2007, s. 146-148) başlıklı araştırma çalışması üzerinden eğitim sistemine yönelik bazı eleştirilerde bulunmuştur. Çalışmada eğitim sisteminin "evrenselden ulusala bir bütünlük taşıyan iyi insan yetiştirme kavramını kaybettiği" tespiti yapılmıştır. Eğitim sistemindeki reform uygulamalarının başarısızlıkla sonuçlanan deneme yanılma uygulamaları olduğu; eğitim sorunlarına ise siyasal ya da ticari kaygılarla (program ya da kitap değiştirme) çözüm bulunduğu iddia edilmiştir. Eğitim sorunlarına çare olacak bir eğitim sisteminin hayal gücünü ve soyut düşünceyi geliştirmesi, evrensel ve ulusalı aynı anda benimseyecek bir kurguya sahip olması ve bilgili insan yetiştirmesi gerektiği açıklanmıştır.

Türk Eğitim-Sen'in görüş ve önerilerini yansıtan bir başka kaynak ise *18.Milli Eğitim Şûrası Çalışma Raporu*dur (Türk Eğitim-Sen, 2010). Raporda, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları çerçevesinde bir yönlendirme sistemi gerekli görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlerin okula aidiyet duygusu hissetmeleri için kararlara katılımlarının teşvik edilmesi, bir kurum kültürü oluşturulması için projeler

geliştirilmesi ve SBM'nin etkisiyle okulun çevreyle bütünleşmesi önerilmiştir. Örgüt ve özel sektör temelli bir yaklaşımla kurum kültürü oluşturma aşamasında vizyon, misyon, ilke ve değer belirleme sürecinde paydaşların katılımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

SBM modelinden esinlenilerek "kaliteli bir eğitim-öğretim süreci ve okul iklimi, öğretmenlerin gelişimi, okul çevresi ile amaç ve hedefler" açısından okul liderliğine önem verildiği belirtilmiştir. GERM'in yeni öğrenme paradigması ve ortodoks eğitim yaklaşımı kapsamında "etkili okul liderliği" için pedagojik liderliğin ön plana çıkarılması, eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülmesi, standartlar oluşturulması, yetki ve sorumluluk dengesinin yeniden belirlenmesi, yönetim becerilerinin ve liderlik yeterliklerinin oluşturulması önerilmiştir.

Okul yöneticilerinin liderliğinde kaliteli eğitimin sağlanması adına SBM yaklaşımının savunuları olan "okulda karar alma süreçlerine paydaşların etkin katılımı, öğrenci merkezli eğitim, okul özerkliğinin güçlendirilmesi ve okullara bütçe verilmesi" tavsiye edilmiştir. Ana akım yerelleşme yaklaşımının etkisiyle okulda şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışının kurumsallaştırılması ve eğitim sistemi genelinde ulusal ve uluslararası standartlar ile uyumlu denetim ve yönetim mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmiştir.

Türk Eğitim-Sen, 2023 Eğitim Vizyonu açıklanmasından önce Milli Eğitim Bakanı'na *Türk Eğitim Sistemine İlişkin Görüş ve Öneriler* (Türk Eğitim-Sen, 2018) başlıklı bir rapor sunmuştur. Raporda, "küreselleşmeyle birlikte kalite, verimlilik, rekabet ilkelerinin giderek vazgeçilmez hale geldiği ve bilginin ve teknolojinin kalkınmada temel rolü olduğu" iddia edilmiştir. Dünyadaki bu şartlar altında Türkiye'nin eğitim sisteminin 21.yüzyıl ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu savunulmuştur. Dolayısıyla Türkiye'nin evrensel ilke ve değerler ile milli birikim ve beklentileri bir araya getirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Türk Eğitim-Sen, “milli, dikey ve bütüncül” yaklaşımın olduğu bir eğitim sistemi önermektedir. Rapora göre, “yıkıcı yenilik” anlayışı sona ermeli, eğitimde nasıl insan yetiştirilmesi gerektiği sorusuna cevap bulunmalı ve “endoktrinasyon problemi” aşılmalıdır. Küresel eğitim toplantılarının gündemlerinde yer alan “yaşamak için öğrenmek” yaklaşımına geçilerek eğitimin sadece okul örgütlenmesi içinde yapılmasına yönelik anlayışın terk edilmesi ve eğitimde tek hakim unsurun devletin ideolojisi ile bilimsel yaklaşımın olması gerektiği savunulmuştur. Bu çerçevede okulların kendi bütçesine sahip olması ve okul stratejisi bağlamında kullanabilmesi önerilmiştir.

Raporda, Anglo-Sakson ya da (baskın) eğitimde yerelleşmeyi benimseyen ülkelerdeki örneklerine benzer biçimde, eğitim sistemi için bir yönetişim modeli olarak Eğitim Konseyi kurulmasını önerilmiştir. Rapora göre Eğitim Konseyi, özel sektör komiteleri, kamu komiteleri, kültür ürünleri üreticileri komiteleri, sivil toplum kuruluşları komiteleri temsilcilerinden meydana gelmektedir. Konsey, nitelikli insan gücü için komitelerden gelen raporlar doğrultusunda planlama görevini yerine getirmekte; yapılanmanın ana yürütücülüğü ve sekretarya görevi Milli Eğitim Bakanlığı’na ait olmaktadır.

Uluslararası kurumların savunularına paralel olarak geleneksel teftiş ve denetleme yaklaşımı yerine rehberliğin esas alınması, Bakanlığın teftiş sorunlarının çözülmesi ve öğretmenler için öz değerlendirme imkanı getirilmesi istenmektedir. Sürekli program değişikliği yerine öğrenen eğitim programları talep edilmektedir. Eğitimde beceri eksenli programlar geliştirilmesi; bunların 21.yüzyıl becerilerine odaklanması ve programların geliştirilmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması önerilmektedir.

4.3.2.3. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası

1950’li yıllardan itibaren farklı isimlerle dernek biçiminde örgütlenen Eğitim-Sen, 1995 yılında Eğitim-İş ve Eğit-Sen örgütlerinin birleşmesiyle sendika halini almıştır.

Eğitim-Sen, Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu'nun kurucu üyesidir. Sendika kendisini eğitim ve bilim emekçilerinin temsilcisi olarak görmektedir (egitimsen.org.tr, 2015). Sendika "devletten, sermayeden, siyasal parti ve kuruluşlardan örgütsel olarak bağımsız" olduğunu iddia ederek sömürgeye karşı durduğunu ve demokrasinin işlemesinden yana olduğunu belirtmektedir (egitimsen.org.tr, 2015). Ayrıca toplumsal değişim ve dönüşümde özgürlükçü bir yaklaşım geliştirdiğini iddia etmektedir.

Eğitim-Sen 2004 yılında Ankara'da düzenlemiş olduğu *Demokratik Eğitim Kurultayı*'nda eğitime ilişkin pek çok konuyu incelemiş ve görüşlerini belirtmiştir. Kurultay sonunda *Eğitimde Değerler* ile *Eğitim ve Bilim Çalışanları* başlıklı sonuç raporları hazırlanmıştır. Buna göre sendika, "insan merkezli, bilimsel ve demokratik eğitim"den yana olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda;

- Bilimin temel olarak alınmasını,
- Fırsat eşitliğinin sağlanmasını,
- Eğitim örgütünün yeniden yapılanmasını ve demokratik olarak yönetilmesini,
- Eğitim aktörlerinin (öğretmen, öğrenci, veli, özellikle eğitim sendikalarıyla birlikte diğer sivil toplum örgütleri, üniversiteler vb.) eğitim sürecine etkin olarak katılmasını,
- Eğitimin kamu hizmeti olarak görülmesini talep etmektedir (Eğitim-Sen, 2004a, s. 25).

Eğitimi kamusal bir hizmet olarak gördüğünü belirten ve ana akım yaklaşımlara karşı argümanlar geliştirdiği anlaşılan sendika, eğitimin piyasalaşmasına yani bir ticari mal ve hizmet gibi piyasada işlem görmesine karşı durduğunu açıklamaktadır. Küreselleşme doğrultusunda eğitimin yeniden yapılanma politikalarının odağında olduğu belirtilerek eğitimin özelleştirilmesi durumunda eğitim emekçilerinin iş güvencesi ve sosyal haklar yönünden sıkıntı yaşayacağı dile getirilmektedir (Eğitim-Sen, 2004a, s. 55). Yeniden yapılanma politikaları doğrultusunda toplam kalite yönetiminin ve onun meşrulaştırma aracı olarak rekabet ilkesinin yerleştirilmeye

çalışıldığı; bu yaklaşımın ise esasen "eğitim alanını sermayeden yana dönüştürmeye dair söylemler" olduğu iddia edilmektedir (Eğitim-Sen, 2004a, s. 55).

Eğitim-Sen'in okulda demokrasiden ve demokratik işleyişten yana olduğu savunulmaktadır. Okul merkezli yönetimin unsurlarına vurgu yapılmakta ve kendi dünya görüşü ekseninde ve demokrasi kapsamında küresel eğitim gündemlerinde yer alan savunularına sorgulama yoluyla sınırlı olarak yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda okul yönetimin demokratikleştirilmesi yani "öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin okulun yönetiminde söz ve karar sahibi olması" talep edilmektedir (Eğitim-Sen, 2004a, s. 86). Ayrıca öğrenci merkezli eğitim-öğretim ve yönetim anlayışı savunulmakta ve okulun çevresi ile etkileşim içinde olması düşüncesi benimsenmektedir. Toplam kalite uygulamalarının kaldırılması ve teftiş sisteminin yol gösterici ve rehberlik odaklı olması gerektiği belirtilerek öz denetimi ve hesap verebilirliği esas alan bir yapıya gidilmesi önerilmektedir (Eğitim-Sen, 2004a, s. 87). Okul kurullarının işlevsel hale getirilmesi, öğretmenlerin "okulda öğretimin örgütlenmesi, denetimi, okul kaynaklarının kullanımı ve okula özgü sorunların çözümünde" yetkili olması da talep edilmektedir (Eğitim-Sen, 2004a, s. 86).

Sendika, öğretmenlik mesleğini yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile ilişkilendirmekte ve öğrenmeyi öğrenen birey ve ona bu niteliği kazandıracak lider öğretmen modelini benimsediğini belirtmektedir (Eğitim-Sen, 2004b, s. 28).

> Yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim sistemimizde ve toplumumuzda yerleşmesi ve sürekliliğinin sağlanması için öğretmen öğesi de dikkate alınmalıdır. Öğretmen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirilmesinde anahtar rollerden birini üstlenmiş olduğundan, iyi yetiştirilmiş bir öğretmenle yaşam boyu öğrenmenin temeli atılmış olur. Genellikle, öğrencilere öğrenme güdüsünü kazandıracak kişinin öğretmen olduğu düşünülür. Eğer, öğretmen yaşam boyu öğrenmenin gereğine inanıyorsa bunu öğrencisine alışkanlık olarak kazandırabilir. Öğretmen yaşam boyu öğrenimle, her toplum öğretmenlerinin de yardımıyla bireylerin toplum yaşamına katkısını sürekli yapmak durumundadır. Öğrenimde zaman ve mekân kavramı yoktur. Öğrenmek ve bilgiyi kullanmak önemlidir.
>
> Geleceğin öğretmeni, çok yönlü bir öğretmen, yaşam boyu öğrenen, her fırsatı bir öğrenme kaynağı olarak değerlendiren ve kendisini sürekli yenileyip sınayan kişi olarak örnek olma durumundadır. Öğretmen alan bilgisi, yöntem bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür konularında geniş bir birikime sahip ve bu birikimi karşılaşılan öğretme ve öğrenme durumlarında ne zaman, nasıl kullanacağı konusunda anlayış geliştirmiş bir meslek insanı olmalıdır.

Sendika Türkiye'de eğitimin, "herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük, yetki devrini esas alan istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini özeten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmesi" gerektiğini savunmaktadır (Eğitim-Sen, 2004b, s. 28).

4.3.3. Özel Eğitim Kurumları Dernekleri

Türk Özel Okulları Derneği 1951 yılında "özel okulların karşılaştığı sorunları çözmek, bilimsel çalışmalar yapmak ve özel okulları tanıtmak" iddiasıyla sekiz özel okulun üyeliği ile kurulmuştur (tozok.org.tr, 2018). Farklı tarihlerde isim değiştiren dernek 2005 yılında *Türkiye Özel Okullar Derneği* (TÖZOK) ismini almıştır. 42 ilde 1103 üyesi bulunduğu belirtilen derneğin "eğitim sisteminin gelişmesi, daha kaliteli ve dinamik bir eğitime kavuşulması amacıyla" faaliyetlerini yürüttüğü ifade edilmektedir (tozok.org.tr, 2018). Derneğin, Uluslararası Okullar Birliği (ECIS) ve Avrupa Birliği Özel Okullar Dernekleri Birliği (ECNAIS) üyesi olduğu açıklanmaktadır.

2019 tarihli dernek tüzüğüne göre dernek, amaçlarını "demokrasi ve insan hakları evrensel ilkelerine bağlı, girişimci, inanç ve düşünce özgürlüklerine saygılı, yalnızca asli görevlerine odaklanmış etkin bir devletin var olduğu Türkiye'de" gerçekleştirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir (tozok.org.tr, 2019). Dernek tüzüğü ve eğitimde piyasalaşma doğrultusunda "özel okulların gelişmesi, yaygınlaşması ve karşılaştığı sorunların çözülmesi, rekabet kurallarına uyulması" derneğin amaçları arasında sayılmaktadır. Ayrıca özel okullarla ilgili görüş ve önerileri Milli Eğitim Bakanlığı'na ve diğer paydaşlara ileterek politika süreçlerini etkilediği dile getirilmektedir.

Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER), 2003 yılında "2l. Yüzyıl Türkiye'sinin eğitim öğretim problemlerine çözümler üretmek ve eğitim sisteminin

gelişimine destek olmak" (toder.org) iddiasıyla kurulmuştur. Sekiz bin civarındaki özel okul, dershane ve kurslar, etüt eğitim merkezleri ve okul öncesi eğitim kurumlarının tümünü temsil ettiğini belirten dernek, eğitimde piyasalaşmaya uygun olarak "araştırmacı ve girişimci bireyler yetiştirme vizyonu doğrultusunda özel eğitim yatırımlarını teşvik ederek, eğitim ve öğretimde kalitenin artırılması için rekabet ortamını sağlama" misyonunu üstlendiğini dile getirmiştir (toder.org).

TÖDER'in, GERM'in savunuları olan yaşam boyu öğrenme, eğitimde kalite sistemlerinin tanıtıp yaygınlaştırılması ve eğitimde fırsat eşitliği doğrultusunda faaliyetlerini sürdürdüğü belirtilmektedir. Eğitimin kalitesi ile serbest piyasa arasında ilişki kurularak 21.yüzyılda özel öğretimin, eğitim-öğretim kalitesini geliştirmede önemli rol üstlendiği; Türkiye'de özel öğretim kurumlarının eğitim sistemindeki payının az olmasının (gelişmiş ülkelerde %25, Türkiye'de %13) düşündürücü olduğu savunulmaktadır (toder.org).

Özel Öğretim Kurumları Birliği Derneği (ÖZKURBİR), "eğitim-öğretim ve yönetim kalitesini artırarak eğitim sisteminde katkı sağlamak, özel öğretim kurumları arasında işbirliğini geliştirmek ve bu kurumların haklarını korumak" iddiasıyla 1997 yılında kurulmuştur (ozkurbir.org). Tüzük doğrultusunda, üye kurumların Toplam Kalite Yönetimi benimsemesini sağlama, özel öğretim kurumlarının faaliyetlerinin kamu hizmeti sayılması için girişimlerde bulunma, görüş ve öneriler ile eğitim politikası süreçlerini etkileme, projeler geliştirerek AB fonlarından ve ihalelerinden yararlanma faaliyetlerinin yürütüldüğü açıklanmaktadır (ozkurbir.org).

1985 yılında kurulan Özel Dershaneler Birliği (ÖZDEBİR) dershanelerin dönüştürülmesi sürecinden sonra 2015 yılında *Özel Eğitim-Öğretim Derneği* ismini almıştır (ozdebir.org.tr, 2017). Derneğin faaliyetlerinin, üyeleri arasında işbirliği ve dayanışmayı sağlamak, onları temsil etmek, özel öğretim kurumlarının gelişmesini sağlamak iddiasıyla yürütüldüğü belirtilmektedir (ozdebir.org.tr, 2018). Bakanlığın ve

diğer eğitim aktörlerinin düzenlemiş olduğu toplantılarda görüş ve öneriler sunularak eğitim politikalarının yönlendirilmeye çalışıldığı açıklanmaktadır. Dershanelerin dönüşüm sürecinde etkin rol üstlenildiği ve özel eğitime dair yasal düzenlemelerin hazırlık aşamalarında politika süreçlerinin yönlendirildiği iddia edilmiştir (ozdebir.org.tr, 2017).

4.4. Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme Eğilimleri

1980'li yıllardan itibaren yoğun olarak merkeziyetçilik eleştirisi yapılan Türkiye'nin eğitim sistemi için, küresel eğitim reformu hareketi bileşenleri çerçevesinde eğitim reformu önerileri getirilmiştir. Bu eğitim reformunun gerekçeleri küresel uyum, eğitimde kalite, rekabete yapısal uyum vb. şeklinde olmuştur. GERM aktörlerinin dile getirdiği eleştiri, talep ve öneriler ulusal aktörler tarafından da paylaşılmakta ve eğitim sisteminin dönüştürülmesi için GERM savunularına paralel yaklaşımlar geliştirmektedirler. Uluslararası ve ulusal aktörlerin oluşturduğu 'reform dili' ve Türkiye'nin de küresel olana uyum çabası, ulusal belgelere, yasalara, toplantılara yansımıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin ana akım yaklaşımlar doğrultusunda yerelleşme eğilimi içine girdiği söylenebilmektedir. Bu eğilimleri kalkınma planları ile yıllık programlarda, Eğitim Ana Planı'nda, Milli Eğitim Şûraları'nda, Kamu Yönetimi Temel Kanunu'nda ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmış kişilerin çalışmalarında/açıklamalarında görmek mümkündür.

4.4.1. Kalkınma Planları ve Yıllık Programlar

Kalkınma Planları, 2000'li yıllara girerken ekonomik, yönetsel ve toplumsal dönüşümün etkisiyle eğitim alanının da dönüştürülmesine yönelik planlar ve hedefler koymuştur. Bu planlar ve hedeflerin ortaya konulmasında Dünya Bankası'nın çalışmalarında tavsiye edilen ve ikraz kredileri neticesinde talep edilen dönüşümler, OECD'nin inceleme raporlarında tespit edilen eksiklikler ile talepler ve UNESCO'nun

öne çıkardığı eğitim yaklaşımları etkili olmuştur. Ayrıca Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'ye verilen hibeler ve ortak projeler Türkiye'nin eğitim plan ve hedeflerini etkilemiştir.

1996-2000 yıllarını kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 1996) ekonomik, siyasal ve kültürel küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş düşüncelerinin ağırlık kazandığı bir dönemde hazırlanmış ve bu düşünceyi eğitim alanına yansıtmıştır. 1996-2011 yıllarını kapsayan bir perspektif öngören Eğitim Ana Planı ile uyumlu hazırlanan (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 2) Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, "küreselleşmenin faydalarından yararlanıp çağa ayak uydurmayı, gelişmiş dünya ülkeleri arasında yer alarak herkesin yeteneklerine göre eğitim vermeyi" hedeflediğini ifade etmiştir. Eğitimin yapısal ve işlevsel sorunlara dair çözüm ihtiyacının devam ettiği vurgulanarak eğitimin bu dönemde öncelikli alan olduğu belirtilmiştir. Bu dönemde hazırlanan yıllık programlar, plan ile aynı tespitleri ve politikaları paylaşmıştır.

Planda, sorunlar için küresel eğitim toplantılarında öne çıkan eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması çözüm olarak sunulmuştur (DPT, 1996, s. 27). Plan, küresel olarak yayılmaya çalışılan yeni ve ortodoks eğitim yaklaşımından etkilenmiştir. Bu kapsamda, eğitim programlarının, eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerinin evrensel kıstaslara uygun olarak teknolojik gelişmeleri dikkate alan bir çerçevede yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür (DPT, 1996, s. 27). Okul öncesi eğitimin aşamalı olarak yaygınlaştırılması, AB normu olan 9 yıllık zorunlu eğitimin Türkiye'ye uyarlanıp 8 yıl şeklinde düzenlenmesi ve ortaöğretimde yeniden yapılanmaya gidilmesi plan çerçevesinde benimsenmiştir (DPT, 1996, s. 28).

Planda ana akım yerelleşme yaklaşımının benimsendiği ve öne çıktığı görülmektedir. Eğitim hedeflerini hayata geçirmek, ailelerin, özel sektörün ve yerel yönetimlerin eğitim harcamalarına katılmalarını gerçekleştirmek üzere hukuksal ve kurumsal düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir (DPT, 1996, s. 33). Bunun yanında

Bakanlık merkez örgütü ile taşra birimlerinin yapılandırılması ve yerel yönetimleri de içine alan yetki, görev ve sorumluluk paylaşımı yapılacağı açıklanmıştır.

> Milli eğitimde hizmet esasına göre bir yapılanmayı gerçekleştirmek; merkez teşkilatını makro düzeyde stratejik planlama, müfredat programı, araştırma-geliştirme, denetleme yapan ve koordinasyon işleriyle uğraşacak üst düzey karar organı haline dönüştürmek; bürokrasiyi azaltmak; gerek Bakanlık taşra birimlerine gerekse yerel yönetimlere yetki ve sorumluluk devrini gerçekleştirmek; Bakanlık taşra teşkilatları ile yerel yönetimler ve ailelerin eğitimde hizmet verme sürecine aktif katılımını sağlamak için 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemeler yapılacaktır (DPT, 1996, s. 33).

Bu hedefe 2006 yılındaki Milli Eğitim Bakanlığı Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi ile ulaşılmış ancak proje rafa kaldırılmıştır. 2000 yılında, *2001-2023 yıllarını kapsayan Uzun Vadeli Strateji* (UVS) ile *2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı* hazırlanmıştır. UVS, devletin üniter yapısı korunarak yeniden yapılandırılmasını, toplumsal eğitim ve sağlık seviyesinin artırılmasını, gelir dağılımının düzenlenmesini, bilimsel ve teknolojik gelişmeyi, çevreyi korumayı, etkin altyapı hizmetleri sağlamayı ve genel olarak ekonomik ve toplumsal dönüşümü sağlamayı amaçladığını açıklamıştır (DPT, 2000, s. 23). UVS, AB üyelik sürecindeki Türkiye'nin uluslararası kurallara ve standartlara uyum sağlama ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirme konusunda önemli bir imkâna sahip olduğunu savunmuştur (DPT, 2000, s. 23).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, "küreselleşmenin ekonomik ve toplumsal yaşamı dönüştürdüğü bir ortamda bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikleri ülke insanına kazandırmayı" hedeflediğini dile getirmiştir (DPT, 2000, s. 27). Bu kapsamda eğitim sisteminin geliştirilmesi nitelikli işgücü gereksinimi ve rekabet ile ilişkilendirilmiştir. "Bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, bilgi çağı insanını yetiştirme" (DPT, 2000, s. 96) amacında olunduğu belirtilmiştir. Küresel eğitim toplantılarının gündemlerini ve GERM reformlarını benimsediği görülen planda eğitim sisteminin herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımını geliştiren, piyasa ve üretim ile

uyumlu, yetki devrini öngören ve fırsat eşitliği sunan bir yapıya kavuşturulacağı iddia edilmiştir (DPT, 2000, s. 97).

Küresel eğilimlerin etkisinde hazırlandığı anlaşılan ve özel sektör tekniklerini benimseyen planda, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılacağı, teknoloji odaklı eğitim yöntemlerinin kullanılacağı, kurumların başarı değerlendirmesi için toplam kalite yönetimi ve performans ölçümü gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Eğitimin artırılması için merkezi yönetimin çalışmalarının yanı sıra yerel yönetimlerin, özel sektörün ve gönüllü kurumların desteğinin alınacağı belirtilmiştir (DPT, 2000, s. 98). Uluslararası kurumların ve ulusal aktörlerin taleplerini yansıtacak biçimde, Bakanlık merkez örgütünün hizmet odaklı yapılanması ve taşra birimlerine yetki ve sorumluluk devri için yasal düzenlemeler yapılacağı dile getirilmiştir (DPT, 2000, s. 99).

Plan döneminde hazırlanan *2003 Yılı Programı*'nda okul gelişim sürecine önem veren SBM modelinin yoğun etkisi dikkat çekmektedir. Eğitimde kalitenin artırılması için planlı okul gelişim modeli ve toplam kalite yönetimi çerçevesinde okul yönetimlerine yeni bir yapılanma anlayışı kazandırılacağı, bu amaçla tüm aktörler ile işbirliği yapılarak okul yönetimlerinin daha etkin ve şeffaf hale getirileceği belirtilmiştir (DPT, 2003, s. 142). *2006 Yılı Programı*'nda, GERM'in temel vurguları olan, kaynakların etkin kullanılması, eğitime erişimin ve kalitenin artırılması (fiziksel ve donanımsal ihtiyaçların giderilmesi) gerekçesiyle yerel yönetimlerin inisiyatif almalarını sağlayacak düzenlemeler yapılacağı ifade edilmiştir (DPT, 2006b, s. 145).

2000 yılında yürürlüğe konulan UVS, *2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı*'na da yön vermiştir. "İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye" (DPT, 2006b, s. 1) vizyonu ile hazırlandığı açıklanan Planda, beş gelişme ekseni kurgulanarak eğitim konusu "beşeri gelişme ve sosyal dayanışmanın güçlendirilmesi" ekseninde düzenlenmiştir. Bir önceki plan

döneminde eğitimde gelişmeler (özel sektör yatırımı, teknolojik gelişmeler ve müfredat çalışmaları) yaşandığı fakat kalite sorununun devam ettiği belirtilmiştir (DPT, 2006b, s. 40). Bu sorunları aşmak için geliştirileceği ifade edilen aşağıdaki politikalar (DPT, 2006b, s. 86-87) Dünya Bankası, OECD ve AB ile başta TÜSİAD olmak üzere ERG gibi ulusal aktörlerin Türkiye'nin eğitim sistemine dair eleştiri, tespit ve önerileri ile örtüşmektedir.

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve bu kapsamda erken çocukluk eğitimlerinin artırılması,
- Temel eğitimde okul terk etme oranının düşürülmesi,
- Ortaöğretimin esnek bir yapıya kavuşturulması,
- Yenilik ve araştırma odaklı müfredat programlarının yaygınlaştırılması,
- Okulların teknoloji altyapısının güçlendirilmesi,
- Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, meslek öncesi ve hizmet içi eğitimde etkili yöntemlerin uygulanması,
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının benimsetilmesi,
- Eğitim sisteminin sınav esaslı yapıdan kurtarılması,
- Kaynakların eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde kullanılması
- Bütün eğitim seviyelerinde özel sektörün ağırlığının artırılması.

OECD'nin 2007 yılında yapmış olduğu incelemedeki merkeziyetçilik eleştirisine cevap olarak, ana akım yerelleşme yaklaşımı doğrultusunda, yönetişim modeli öngörülmüştür. Planda, eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla merkezi yönetimin çalışmalarının yanı sıra yerel yönetimlerin, özel sektörün ve gönüllü kurumların desteğinin artırılacağı belirtilmiştir (DPT, 2006b, s. 86). Kaliteli eğitim fırsatlarının artırılabilmesi için, GERM'in eğitimde standardizasyon yaklaşımının etkisiyle, kalite güvence sistemleri kurularak standartlar belirlenmesinin, eğitim birimlerinin kurumsal kapasitelerinin ve yetkilerinin artırılmasının, performans değerlendirmesi yapılmasının planlandığı açıklanmıştır (DPT, 2006b, s. 87). Türkiye'nin eğitim sistemine dair görüş belirten uluslararası ve ulusal aktörlerin eleştirilerine cevap verecek biçimde, Bakanlık merkez örgütünde yeniden yapılanmaya gidilerek hizmet odaklı bir yapının oluşturulması, kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi ve taşra birimleri ile eğitim

kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi eğitim politikası olarak ileri sürülmüştür (DPT, 2006b, s. 87).

Plan döneminde hazırlanan ve ana akım yerelleşme yaklaşımını benimsediği anlaşılan *2007 Yılı Programı*'nda, Bakanlık merkez örgütünün yeniden yapılanması kapsamında örgütün "politika belirleyen, araştırma ve planlama yapan, rehberlik eden, pilot uygulamalara öncülük eden ve denetleyen kurumsal bir yapıya kavuşturulacağı" (DPT, 2007, s. 195) politika önceliği olarak açıklanmıştır. Ayrıca Talim Terbiye Kurulu'nun asli görevlerini yerine getirmesi için düzenlemeler yapılacağı belirtilmiştir. *2012 Yılı Programı*'nda eğitimde kalite, rekabet ve verimlilik ilişkisi kurularak bunların gerçekleşmesi için okul merkezli bir yönetim ve bütçe yapılanmasına geçilmesi öncelik olarak belirlenmiştir (DPT, 2012, s. 211). Bu kapsamda eğitim hizmetlerinin sunumu için il, ilçe ve okul yönetimlerinin finansal ve yönetsel konularda yetki ve sorumluluklarının artırılarak performans göstergeleriyle ölçülebilir bir yapılanmanın oluşturulacağı ve -eğitimde yerelleşme adımları içinde ele alınan- Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sisteminin (TEFBİS) etkin şekilde kullanımının sağlanacağı ifade edilmiştir (DPT, 2012, s. 211-212).

2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planı'nın "küresel ekonomide geleceğe dönük risklerin ve belirsizliklerin sürdüğü, dünya ekonomisinde değişim ve dönüşümlerin yaşandığı, yeni dengelerin oluştuğu, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında güç dengelerinin yeniden şekillendiği bir ortamda hazırlandığı" açıklanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 1). Planda, nitelikli eğitime ve işgücüne yoğun bir talep olduğu belirtilerek bilgiyi ekonomik ve toplumsal yarar için kullanabilen ülkelerin 21.yüzyılda etkili olabilecekleri savunulmuştur. Planda Türkiye'nin eğitim sisteminin işgücü piyasası ile uyumsuz olduğu belirtilerek insanların eğitim seviyelerinin artmasına rağmen eğitimin OECD ve AB ortalamalarının altında kaldığı iddia edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 31). Bunun yanında teknolojik yeniliklerin müfredat ile

uyumlu hale getirilmesi, okul öncesi eğitimin artırılması ve eğitim-istihdam ilişkinin kuvvetlendirilmesi ihtiyacının olduğu dile getirilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 31).

OECD'nin beceri ve ölçülebilirlik vurgularının etkisinde kaldığı görülen Planda, insanların kişilik ve yeteneklerinin gelişmesinin esas alındığı, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının benimsendiği, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılandığı, fırsat eşitliği ve kalite odaklı bir dönüşümün devam ettirileceği belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 31). Eğitim sisteminde dönüşüm için gelecek yılları kapsadığı belirtilen -uluslararası ve ulusal aktörler tarafından da önerilen- eğitim politikaları şöyle belirlenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s. 33):

- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması,
- Tüm çocukların eğitime erişiminin sağlanması,
- Sınıf esaslı başarı seviyeleri, yeterlilikleri ve standartları belirlenmesi,
- Ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme sistemi geliştirilmesi,
- Performans esaslı, kişisel ve mesleki gelişimi sağlayan öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi oluşturulması,
- Okul yönetimlerinin bütçeleme sürecinde yetki ve sorumluluklarının artırılması,
- Özel sektörün eğitim yatırımlarının teşvik edilmesi,
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile temel beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi.

Plan döneminde hazırlanan ve rekabete dayalı reform yaklaşımını benimsediği görülen 2018 Yılı Programı'nda, okullarda eğitim kalitesinin artırılmasına ve okullar arasındaki başarı farklarının azaltılmasına yönelik rekabetçi projeler üretilmesinin ve kısıtlı imkânlara sahip okulların öncelikli olarak başvurmasının teşvik edileceği belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 86).

2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı'nın "on beş yıllık uzun vadeli bir perspektifin ilk beş yılı için küresel olarak yeni dengelerin oluştuğu bir dönemde hazırlandığı" açıklanmıştır (SBB, 2019a, s. 1). "Daha fazla değer üreten, daha adil paylaşan, daha güçlü ve müreffeh Türkiye" vizyonu ile hazırlandığı belirtilen Planda, her alanda rekabetin ve verimliliği artırılmasına odaklanılarak ve nitelikli insan

ve güçlü toplum oluşturmak için eğitim alanı düzenlenerek "insan sermayesinin" artırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nin "etkili ve hızlı yapısıyla" Plan'ın etkin bir şekilde uygulanmasının amaçlandığı açıklanmıştır.

Planın, küresel olarak eğitimde meydana gelen değişme ve gelişmeleri takip ettiği görülmektedir. Uluslararası ve ulusal aktörlerin varsayımlarına paralel olarak aşağıdaki gelişmelerin yaşandığı dile getirilmiştir (SBB, 2019a, s. 6):

- Yaratıcı düşünme ve bilişim becerileri kazandıran eğitim sistemleri öne çıkmaktadır.
- Bilginin okul dışında edinilmesini kolaylaştıran öğrenme ortam ve teknikleri gelişmektedir.
- Mobil ve yenilikçi öğrenme tasarımları öne çıkmaktadır.
- Teknoloji ve eğitim uyumunu sağlayan öğrenme yaklaşımları değer kazanmaktadır.
- Teknolojinin yaygınlaşmasına bağlı olarak yaşam boyu öğrenme yaklaşımı artmaktadır.

Küresel eğitim reformu gündemlerindeki konulara yer verilen Planda, beş yıllık dönem için eğitim sisteminde köklü reformlar yapılması, eğitim sisteminin kalitesinin artırılması, rekabeti ve verimliliğin artırılması için gerekli olan becerilere sahip işgücü sağlanması temel öncelikler olarak kabul edilmiştir (SBB, 2019a, s. 11).

Herkes için kapsayıcı ve kaliteli bir eğitim ile yaşam boyu öğrenme imkânlarına erişim sağlayarak yaratıcı düşünme ve bilişim becerileri olan "üretken ve mutlu bireyler yetiştirmek" eğitim sisteminin amacı olarak belirtilmiştir (SBB, 2019a, s. 135). GERM'in eşitlikçi reform yaklaşımı doğrultusunda bazı eğitim politikalarının ve tedbirlerinin hayata geçirileceği ifade edilmiştir (SBB, 2019a, s. 135-137):

- Eğitimin tüm seviyelerinde fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Erken çocukluk eğitimi için zorunlu 5 yaş uygulamasının getirilmesi,
- Eğitimin tüm seviyelerinde kalite ve imkânlar artırılarak okullar arasındaki başarı farklarının azaltılması,
- Kalite güvence sistemi oluşturulması,
- Küresel gelişme ve gereksinimler ile uyumlu eğitim içeriklerinin ve öğretim programlarının hazırlanması,
- Esnek, uygulamaya dönük ve eklemli öğretim programları oluşturulması,
- Eğitimin tüm seviyelerinde Türkçe ve matematik yeterliliklerinin artırılması ve öğretim programlarının güncellenmesi,

- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının toplumun tümüne yaygınlaştırılması.

Eğitim ve öğretim yaklaşımlarının yanında küresel eğitim reformuna paralel biçimde öğretmenlere ve okul yöneticilerine ilişkin politika ve tedbirlere de (SBB, 2019a, s. 137) rastlanmaktadır. GERM'in rekabete dayalı reformlarının etkisiyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motive edilmesi sağlanarak mesleki gelişimlerinin artırılmasının ve öğretmenliğin toplumsal statüsünün güçlendirilmesinin politika olarak benimsendiği dile getirilmiştir. Bu kapsamda Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasının planlandığı belirtilmiştir. SBM yaklaşımından esinlenilerek, klasik okul yöneticiliği yerine profesyonel bir meslek olarak okul yöneticiliği ile öğrenme çıktıları dikkate alınarak okul türü ve yerine göre öğretmenleri ve okul yöneticilerini teşvik eden mekanizmalar oluşturulacağı ifade edilmiştir.

Riski en aza indiren, öngörülebilirliği ve standartlaşmayı artıran bir yaklaşım doğrultusunda eğitim sistemi ve okul düzeyi için geliştirilen diğer politika ve tedbirlerde "etkin ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için politikaların veriye dayalı olarak belirlenmesi ve politika uygulamalarının etki analizlerinin yapılması" (SBB, 2019a, s. 137) ve verilerin yapay zekâ teknolojisiyle işlenmesi düşüncesi planda yer almıştır. Ayrıca okul temelinde veriye dayalı planlama ve yönetim sisteminin yürürlüğe gireceği açıklanmıştır. Planda, okul gelişim sürecine önem veren okul merkezli yönetimin güçlendirilmesine dair şu politika ve tedbirler ileri sürülmüştür (SBB, 2019a, s. 138):

> -Tüm paydaşların eğitim süreçlerine aktif katılımının sağlandığı Okul Gelişim Modeli oluşturulacaktır.
> -Sahip oldukları koşul ve öncelikler dâhilinde okulların gelişimleri izlenecek ve değerlendirilecektir.
> -Okul gelişim planı hedefleriyle uyumlu ve fırsat eşitliği temelinde okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynak tahsis edilecek ve hesap verebilirlik düzeyi artırılacaktır.
> -Öğretmen-veli-okul arasındaki etkileşim ve uyum güçlendirilecektir.
> -Öğrencilerin kazanımlarını çeşitlendirmeye ve artırmaya yönelik etkin bir ölçme, izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır.

On birinci kalkınma planı gibi okul merkezli yönetimi benimsediği görülen 2019 yılı programında, teftiş sisteminin rehberlik, inceleme, araştırma ve soruşturma kısımları birbirlerinden ayrılarak okul gelişimini esas alan, il ve ilçe düzeyinde yapılandırılması öngörülen kurumsal rehberlik sisteminin oluşturulacağı belirtilmiştir (SBB, 2019b, s. 76). Kısıtlı imkânlara sahip okulların okul gelişim planları doğrultusunda kaynak planlaması ile öncelikli olarak yatırım planlaması kapsamına alınacağı ve bu kapsamda her okula belirli kıstaslar dikkate alınarak okul gelişim bütçesi verileceği ifade edilmiştir (SBB, 2019b, s. 79-80).

4.4.2. Eğitim Ana Planı (1996-2011): "Bütünleştirilmiş Yönetsel Reform Stratejisi"

Türkiye'de eğitimde yerelleşme eğilimleri kapsamında incelemeye çalıştığımız Eğitim Ana Planı,[292] Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde 1995 yılında hazırlanmış (Küçüker, 2012, s. 10) ve planda 1996-2011 yıllarını kapsayan bir perspektif öngörülmüştür. Planda, eğitim reformu, yönetsel reform ile bütünleşik olarak ele alınmaya çalışılmıştır (Dülger, 2002). GERM savunularını ve okul merkezli yönetim yaklaşımını benimsendiği anlaşılan Eğitim Ana Planı'nda, dünya nüfusu ve teknolojideki değişim ile "Türkiye'nin bölgesel ilgileri, Avrupa Birliği ilişkileri ve ülkenin sık sık tekrarlanan ve kabûl gören ileri hedefleri" eğitimi etkileyici katmanlar olarak belirtilmiştir (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 4). Planın temel stratejisinin, uluslararası kurumlar ve ulusal aktörler tarafından sıklıkla savunulan öğrenci merkezli program, öğretmen kalitesi, eğitimde fırsat eşitliği, okul öncesi eğitim, yaşam boyu öğrenme, eğitim, yaşam ve piyasayla ilişkisi, okullarda demokratik eğitim ortamı

[292] Eğitim Ana Planı'nın orijinal metnine ulaşılamamıştır; özeti temin edilmiştir. Planın hazırlık çalışmalarında yer aldığını ifade eden Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Tuzcu ile yapılan e-posta görüşmesinde planın hiçbir yerde bütün olarak yayımlanmadığı öğrenilmiştir. Plana ilişkin tüm bilgiler (DPT&MEB, Ocak 1996) ve (Dülger, 2002) kaynaklarından edinilmiştir. İlhan (Önsan) Dülger, 1994-1997 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Ana Planı (1996-2011) Koordinatörü; 1994-2009 yılları arasında Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşar Müşaviri olarak görev yapmıştır. Kişisel bilgiler, http://rc1967.com/ilhan-onsan-dulger (E.T. 05.04.2020) sayfasından alınmıştır.

üzerine kurulduğu dile getirilmiştir (Dülger, 2002). 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 15.Milli Eğitim Şûrası[293] ile aynı yönde hareket ettiği anlaşılan planın, *bütünleştirilmiş yönetsel reform stratejisi* çerçevesinde hazırlandığı açıklanmıştır (Dülger, 2002).

Plana özünü veren eğitimde bütünleştirilmiş yönetsel reform stratejisinin, genel hedeflerin eğitimin tüm kademeleri ve seviyeleri tarafından benimsenmesini; bu kademeler ile seviyelerin "yetki devri" ile güçlendirilmesini hedeflediği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim ihtiyaçlarının ülke boyutu (nüfus, toplum ve kültür, aile, ekonomi) örgütsel boyutu (nitelik, sistem ve yapı, kurumsal, insangücü, fiziksel, parasal) ve kişisel boyutu bütünleşik olarak ele alınmıştır (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 6). Stratejinin bu doğrultuda özel sektör kökenli toplam kalite yönetimi ile desteklendiği belirtilmiştir. Planın, *zihniyet reformu, müfredat ve öğretmen reformu, okul reformu, sistem ve yönetim reformu* eksenleri üzerine kurulduğu açıklanmıştır (Dülger, 2002).

Planın bakış açısının, uluslararası kurumların ve ulusal aktörlerin Türkiye'nin eğitim sistemine yönelik tespit, eleştiri ve önerileriyle örtüştüğü görülmektedir. Planın yaklaşımına göre çağın eğitim ihtiyaçları, kişilik geliştirme, kişisel hedeflerin belirlenmesi, yeteneklerin açığa çıkarılması ve geliştirilmesi, meslek edinme ve bireysel gelişimi alanlarında yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda zihniyet reformu, "çağın ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirilmesini ve otoriter eğitim zihniyetinden demokratik eğitim anlayışına geçişi" ifade etmektedir (Dülger, 2002, s. 196).

Müfredat reformunun, "küresel ve toplumsal bilgi ve değerlerinin sentezi, çağın ihtiyaç duyduğu ortak beceriler, kişisel yeteneklerin geliştirilmesi, alan ve meslek seçimi ve eğitimi" (Dülger, 2002, s. 196) alanlarında ortak ve kişisel özellikler kazandırılmasını amaçladığı açıklanmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci merkezli ve çok ortamlı eğitim, beceri, teknoloji ve uygulamalı öğretim, eğitimin tüm seviyelerini çağın ihtiyaçları ile uyumlu hale getirme, esnek ve çeşitlendirilmiş eğitim programları,

[293] Şura açılış konuşmasında Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan'ın reform vurgusunu hatırlamak gerekir.

eklemli ve geniş tabanlı alan bilgisini esas alan mesleki eğitimin öngörüldüğü dile getirilmektedir.

Eğitim Ana Planı'na GERM'in rekabete dayalı reformlarının yansıdığı görülmektedir. "Uyarıcı ve dönüştürücü bir unsur olarak öğretmen" müfredat reformunun ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir. Öğrenci merkezli program, demokratik eğitim ve teknolojik gelişmeler gibi unsurların öğretmenin işlevini değiştirdiği gerekçesiyle öğretmen, GERM'in 'yeni öğrenme paradigması' olarak ileri sürdüğü 'öğreten değil öğrenmeye rehberlik eden kişi' olarak görülmektedir. Böylece öğretmenin takım çalışması yapabilen, araştırmacı ve çok boyutlu yönünün açığa çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin işlevini değiştirdiği ileri sürülen etkenler, eğitimin temel kurumu olan okulu da etkilemektedir. Okul merkezli yönetimi tüm unsurlarıyla benimsediği anlaşılan Planın bakış açısına göre, okulların kısıtlı bütçeye sahip olması, kaynak oluşturma yetenek ve yetkilerinin bulunmaması, merkezi yönetimin kararlar üzerindeki etkisi ve okulun yetkilerinin kısıtlı olması, okul yöneticilerinin yetiştirilme biçimi okulun yerel çevreyle ve vatandaşla ilişkisini koparmıştır. Okulların yerel çevre ve toplumla ilişkini güçlendirmek ve okulu çekim merkezi haline getirmek için planda okul reformu üzerinde durulduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda okul çeşitliliğinin azaltılması, okulda takım çalışması ortamı oluşturulması, okula teknolojik imkanlar sağlanarak "yerel kaynak merkezi" olması, altyapının ve ekipmanın iyileştirilmesinin planlandığı açıklanmıştır. Planın bakış açısıyla "yeni okul kurumu, kalkınmada öncü konumunu bir defa daha güçlendirme noktasına gelmektedir" (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 3).

Sistemin tüm aşamalarının işletilebilmesi için "aşamalı yönelme, aşamalı ölçme ve birikimli değerlendirme" (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 19) ilkesi getirildiği belirtilmiştir.

"Standartlar[294], öğretmenin işletici rolü, yönlendirme düzeni, ölçme ve değerlendirme (sistem ve bireysel) ve belgelendirme düzeni" (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 19) sistemin işletici araçları olarak kurgulanmıştır. "Temel sistem okul kurumunun düzenlenmesi" kapsamında gerekli görüldüğü ileri sürülmüştür (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 20; Dülger, 2002, s. 202):

- çevresi ile bütünleşmiş "bizim okulumuz"
- okul yönetim kurulları ve temsil
- okul yöneticilerine yetki devri
- öğrenciye bireysel ilgi esasına göre düzenlenmiş yönlendirme ve uygulama programları
- okul rehberlik birimleri
- seçmeli ders çerçevesine uygun kendi demetini yapma yetkileri
- okul yönetim bütçeleri; kaynak yaratma yetkileri
- (Standart) okul (norm) kadroları, okula bir miktar öğretmen seçme yetkisi.

Örgütlenme düzeni kapsamında plandan önce gerçekleşen OECD incelemesinin etkileri görülmektedir. Bu çerçevede, Bakanlığın düzenleme, denetleme ve yönlendirme konularına yoğunlaşması ve okulun, sistemin temel unsuru olması gündeme gelmiştir (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 21). Bu doğrultuda aşağıda belirtilen yetki ve sorumluluk dağılımı gerçekleştirilmiştir (DPT&MEB, Ocak 1996, s. 21).

- Merkez teşkilâtının; stratejik planlama, araştırma, eğitim programları, standartlarla sistemin yönlendirmesi, merkezî sınavlar, koordinasyon, denetim gibi sistem boyutunda yönetim süreçlerinin işletilmesine yoğunlaşması
- Teftiş sistemine değerlendirme - yönlendirme - rehberlik görevleri verilmesi
- Taşra teşkilatına tüm işlemlerin ve il düzeyi karar yetkilerinin devri
- Okulun temel sistem olarak özerkleştirilmesi ve yetkilendirilmesi
- Okul çeşitlerinin kademe amaçlarına uygun sayıya indirilmesi
- Yerel yönetimlerin eğitime katkı görevlerinin belirlenmesi
- Eğitim - piyasa bağı mekanizmalarının geliştirilmesi.

4.4.3. Milli Eğitim Şûraları[295]

Türkiye'nin eğitimde kalite arayışları çerçevesinde ana akım eğitimde yerelleşme eğilimine Milli Eğitim Şûraları'nda da rastlanmaktadır. 18-22 Haziran 1988 tarihlerinde toplanan ve eğilimin ilk izlerinin görüldüğü *12.Milli Eğitim Şûrası*'nın o dönemde

[294] Eğitimin özüne ve tarzına yönelik standartlar (eğitim süresi standartları, eğitim program standartları, zihinsel eğitim standartları, beceri eğitimi standartları, meslek eğitimi standartları...), eğitim süreçlerinin işletilmesine yönelik standartlar (öğretmen, kayıt kabûl standartları, ölçme standartları,' belgelendirme standartları...), Yönetim düzenine yönelik standartlar (standart kadrolar, tip projeler, bütçe standartları, harcama standartları, meslekte yükselme standartları..) (DPT&MEB, Ocak 1996, s.19)

[295] Şûra kararları http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328 (E.T. 03.04.2020) adresinden edinilmiştir.

küresel olarak tartışılan eğitim konularından etkilendiği ve geliştirilen popüler yaklaşımları benimsediği anlaşılmaktadır. Dönemin ve sonraki dönemlerin hakim yaklaşımları olan 'küresel ekonomiye uyum, rekabete yapısal uyum' gibi konuların Mili Eğitim Şûrası'nı etkilediği görülmektedir. Bu kapsamda Şûra'da konuşma yapan Milli Eğitim Bakanı Hasan Celal Güzel, 21.yüzyıla yaklaşırken eğitim sisteminden başlamak üzere köklü bir reform ihtiyacının gerekli olduğu tespitini yapmıştır. Bu çerçevede Şûra kararlarında merkezi yönetimin yetki ve sorumluluklarının yerel yönetimlere ve eğitim birimlerine devredilmesi ve kaynakların kullanılmasında "adem-i merkeziyetçi" esasın benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. GERM'in finansal odaklı reformları benimsenerek eğitimde maliyetin azaltılması, verimliliğin artırılması hizmetin ve kalitenin yaygınlaştırılması için yeni teknolojilerin kullanılması önerilerek eğitimde yeni tekniklerin insanları örgün eğitimin ötesine taşıması ve "çok ortamlı yeni eğitim sistemleri geliştirmesi" gerektiği belirtilmiştir.

SBM yaklaşımının etkisinin görüldüğü Şûra kararlarında okulların yaygın ve örgün eğitimi uyumlu hale getirecek şekilde esnekliğe ve yetkiye sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim materyallerinin merkezi standartlara uygun olacak biçimde müfettiş gözetiminde okullarda öğretmenler ve okul müdürü tarafından seçilmesi tavsiye edilmiştir. Okulun her türlü gelirinin orada toplanıp ilgili okula harcanmasını sağlayan yasal düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

27-29 Eylül 1993 tarihlerinde toplanan *14.Milli Eğitim Şûrası'*nda Milli Eğitim Bakanı Nahit Menteşe, bilgi ve teknoloji alanında ülkelerin ciddi rekabet içinde olduğunu ve bu durumun Türkiye'nin eğitim sistemini de etkilediğini savunmuştur. Bakan, açılış konuşmasında, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması, bilgisayarlı eğitime geçilmesi, özel sektörün eğitim yatırımının teşvik edilmesi konularında çalışmalar bulunduğunu belirterek "eğitimin okul dışında, aile, toplum, kurum ve kuruluşları tarafından da yapılması gerektiğini" açıklamıştır. Eğitim

yönetimi konusunda uluslararası kurumların ve ulusal aktörlerin talepleri ile uyumlu olduğu görülen Şûra'da öncelikli olarak bakanlık merkez ve taşra örgütlerinin gözden geçirilerek işlevsel bir yapıya kavuşturulacağı ve okul öncesi eğitimin kalkınma planı hedefleriyle uyumlu olacak şekilde yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir.

15.Milli Eğitim Şûrası'nın GERM savunularını benimseme bakımından 1995 tarihli Eğitim Ana Planı ile aynı hedefe yöneldiği görülmektedir. Şûra, 13-17 Mayıs 1996 tarihlerinde "Millî Eğitim sistemini 2000'li yılların toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerine uygun olarak yapılandırmak amacıyla" toplanmıştır. Açılış konuşması yapan Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan uluslararası siyasal konjonktürden etkilenerek küreselleşen dünyada bilginin önemli hale geldiğini ve "eğitimin gerçek bir altın anahtar" olduğunu savunmuştur. Küresel eğitim toplantılarında eğitime biçilen araçsal role benzer bir şekilde araçsallık ilişkisi kurduğu görülen Turhan Tayan, Şûra'da, Bakanlığın küresel dünyanın ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemi ve eğitim politikası oluşturma hedefi olduğunu açıklamıştır. Bakan, 8 yıllık zorunlu eğitimi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitilmelerini, mesleki eğitim kapsamında nitelikli emek gücü yetiştirilmesini ve 'yeni öğrenme paradigması' çerçevesinde "öğrenen birey ve öğrenen toplum oluşturulmasını" temel hedefler olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda öğretmen, eğitim yönetimi ve eğitim sistemini kapsayan reform çalışması yapıldığını belirtmiştir.

Bakan'ın GERM'in rekabete dayalı reform yaklaşımı doğrultusunda görüş belirttiği dikkat çekmektedir. Şûra'da aktarılan bilgilere göre öğretmen reformu, öğretmenleri, toplumsal, mesleki ve ekonomik açıdan güçlendirmeyi ve öğretmenlik mesleğini düzenlemeyi amaçlamaktadır. Reform kapsamında hazırlandığı belirtilen Milli Eğitim Personel Taslağı ile "sözleşmeli öğretmen çalıştırma ve öğretmen atama yetkisinin yerel yönetimlere devredilmesinin" öngörüldüğü ifade edilmiştir. Ana akım yerelleşme perspektifine sahip eğitim yönetimi reformunun ise Bakanlık merkez ve taşra örgütünün yeniden yapılandırılmasını, yetki ve sorumlulukların taşra birimlerine devredilmesini,

merkez örgütün politika ve strateji belirleyen, koordine eden, araştırma ve geliştirme ile denetim yapan üst birim haline gelmesini kapsadığı açıklanmıştır. Şûra'nın konusunu oluşturan eğitim sisteminin reformu ise sadece eğitimsel boyutu ile düşünülmemiş, reform çalışmalarının, uluslararası aktörlerin sıklıkla üzerinde durduğu devletin yeniden yapılandırılması kapsamında yapıldığı belirtilmiştir.

2000'li Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi teması altında 'yeni öğrenme paradigması'nı benimsediği görülen Şûra kararlarına göre eğitim ve öğretim öğretmen odaklı olmaktan çıkarılıp öğrenci merkezli hale dönüştürülmesi ve öğretmenlerin ekonomik, toplumsal ve mesleki yönden güçlendirilmesi tavsiye edilmiştir. SBM savunularına paralel şekilde, eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilerek yöneticilerin "örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri" kabul edilmesi önerilmiştir. Teftiş sistemi gözden geçirilerek Bakanlık ve ilköğretim müfettişliğinin birleştirilmesi ve rehberliğin ön plana çıkarılması teklif edilmiştir.

Ortaöğretimde "insan gücü-eğitim-istihdam dengesi" oluşturulması, ortaöğretim ve mesleki eğitimde merkezi yönetimin geniş yapısının daraltılması yerel yönetimlerin eğitime katılması gerektiği öne sürülmüştür. Yaygın eğitimde, taşra birimlerine daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi, eğitimcilerin, eğitim yöneticilerinin ve halkın kararlara katılımı önerilmiştir. Bu kapsamda yaygın eğitimin yerelleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

TÜSİAD'ın 1992 yılında (güncel hali 1995) hazırlamış olduğu yerel yönetimlere ilişkin raporun etkisinin görüldüğü Şûra'da "yerelleşme ve katılımcılık" ilkeleri öne çıkarılarak eğitimin finansmanına yönelik kararlar da alınmıştır. Yerel yönetimler tarafından geliştirilen plan ve projelere öncelik verilmesi, yerel yönetimlerin öğretmen dağılımı ve eğitim yatırımı planlamasında belirleyici olmaları, eğitim aktörlerinin kaynakların kullanımı yönünden yönetime katılımının sağlanması, eğitim kurumları düzeyinde bütçe birimleri oluşturulması tavsiye edilmiştir. Eğitim giderleri için alınan

katılım payları için veli denetimi öngörülmüştür. Finans odaklı reformların etkisiyle özel sektör eğitim yatırımlarının özendirilmesi için yeni bir yaklaşım gerektiği belirtilerek özel okullara sübvansiyon sağlanması ve özel sektörün uluslararası fonlardan kullanacağı yatırım kredisi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncülük etmesi önerilmiştir.

13-17 Kasım 1999 tarihlerinde toplanan *16.Milli Eğitim Şûrası*'nda Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu, 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılarak yeni bir reformun başlatıldığını ve ortaöğretimin mesleki ve teknik odaklı yapılandırılmasını hedeflediği belirtilen Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi'nin yürürlüğe konulduğunu dile getirmiştir. Şura'da mesleki ve teknik eğitimin farklı yönlerine dair kararlar alınmıştır.

Küresel yaklaşımların benimsendiği görülen Şûra'da ortaöğretim sisteminin her aşamasında tüm aktörlerin kararları katılımının sağlanması ve mesleki ve teknik eğitime yönelik yerel yapılanmanın güçlendirilmesi tavsiye edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim programlarının Avrupa ile entegrasyon sürecine ve uluslararası standartlara uyumu kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda ortaöğretim programlarının teknoloji ile uyumunun gözden geçirilmesi ve merkez ile taşra örgütünün yeniden yapılandırılması gerektiği dile getirilmiştir. Kaynakların kullanılmasında yerelleşme ve katılımcılık ilkelerinin öne çıkarılması önerilmiştir.

17.Milli Eğitim Şûrası[296] 13-17 Kasım 2006 tarihlerinde toplanmıştır. Yedi yıllık bir aradan ve siyasal iktidarın değişmesinden sonra toplanan Şûra'nın, daha önceki toplantıların finans odaklı reform yaklaşımından yine küresel olarak benimsenen eşitlikçi reform yaklaşımına yöneldiği dikkat çekmektedir. Karar metninde "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi" başlığı altında yaşam

[296] Diğer Şûra kararlarında Milli Eğitim Bakanları'nın açılış konuşması yer alırken 17.Milli Eğitim Şûrası karar metninde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. İrfan Erdoğan'ın Sunuş başlıklı metni yer almaktadır.

boyu öğrenme, eğitimde hareketlilik, eğitimde nitelik konularına dair kararlar yer almıştır. Küresel eğitim eğilimleri doğrultusunda "yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikalarının oluşturulması" öncelikli olarak tavsiye edilmiştir. Eğitimde hareketlilik kapsamında yabancı dil öğrenimi, proje hazırlama, iç ve dış hareketliliğin sağlanması ve bunlara yönelik tedbirlerin alınması önerilmiştir.

Eğitimde nitelik çerçevesinde e-öğrenmenin yaygınlaştırılması, öğretmen niteliğinin artırılması, SBM yaklaşımına paralel olarak veli, öğretmen ve okul yöneticisi etkileşiminin güçlendirilmesi, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasından ulusal ve evrensel değerlerin dikkate alınmasına dair tavsiye kararları alınmıştır. Ayrıca uluslararası ve ulusal aktörlerin sıklıkla dile getirdiği Bakanlık merkez örgütünün "süreç odaklı hale getirilerek stratejik planlama, yönlendirme ve denetim" yapacak biçimde yeniden yapılandırılması; Bakanlık taşra örgütünün aldığı kararlar için mülki idare amirlerinin onayının kaldırılması önerilmiştir. SBM yaklaşımına paralel olarak okul düzeyinde tüm eğitim aktörleri arasında "yönetişim ve yatay ilişki odaklı yetki ve sorumluluk dengesi" oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın AÇEV ile okul öncesi eğitime dair protokol imzaladığı tarihlerde Şûra'da okul öncesi eğitimin (60-72 yaş) zorunlu hale getirilmesi ve bu alana yönelik özel sektör yatırımlarının teşvik edilmesi gerektiği dile getirilmiştir. İlköğretim alanında da yine özel yatırımlar özendirilerek "özel sektörden hizmet satın alınması" öneri olarak yer almıştır. SBM yaklaşımı ile uyumlu biçimde teftiş sistemi gözden geçirilerek Bakanlık ve ilköğretim müfettişliğinin "eğitim müfettişliği" altında birleştirilmesi ve bu müfettişlerin "rehberlik, denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim" konularında uzmanlaşması teklif edilmiştir.

1-5 Kasım 2010 tarihlerinde toplanan *18.Milli Eğitim Şûrası*'nda Türk Eğitim-Sen ile Eğitim-Bir-Sen tarafından dile getirilen pek çok görüşe, GERM savunuları ile SBM

yaklaşımına yer verildiği görülmektedir. Şûra'da eğitim ortamlarının yaşam alanları haline getirilerek yaşam boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak tasarlanması gerektiği belirtilmiştir. Okullarda kurumsallaşma için ortak kurum kültürünün oluşturulması, "okula dayalı yönetime" geçilmesi ve bu süreçte okul müdürlerinin *liderlik* yapması gerektiği tavsiye edilmiştir:

> Güçlü okul kültürleri, okula dış çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı koruyucu bir kalkandır. 2023 yılına kadar ülkemizdeki demokratikleşme eğilimlerini de dikkate almak suretiyle okulların kendilerine özgü kimlik ve okul kültürleri oluşturabilecekleri ve "okula dayalı yönetim" anlayışı doğrultusunda özerk yapılara kavuşturulmaları sağlanmalı, okul yönetimleri yetkilendirilmeli ve güçlendirilmelidir.
> Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır.
> Okul müdürlerinin eğitim- öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünülmeli, okul yöneticileri genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalıdır. Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalıdır (s.5).

Katılımcılık ve demokrasi savunusu çerçevesinde okullardaki kurulların daha aktif olması, lider yöneticilik için müdürlerin etki alanlarının genişletilmesi, yetki ve sorumluluklarının gözden geçirilmesi önerilmiştir. GERM gündeminin merkezinde yer verilen (test temelli) hesap verebilirlik politikalarının benimsendiği görülen Şûra kararlarında okulda hesap verebilirliğin yerleşmesi için okul yönetimindeki tüm yöneticilerin objektif kıstaslara göre performans değerlendirmesinin yapılması ve bu doğrultuda "ödül, teşvik, yaptırım" tavsiye edilmiştir. Okullara, yerel yönetimlerin ve diğer aktörlerin katılımının sağlanması için yasal ve yönetsel düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

SBM yaklaşımının merkezinde yer verilen bütçe üzerinde okulun denetimi savunusu Şûra kararlarını etkilemiştir. İlköğretim ve ortaöğretim alanında okulların öğrenci sayıları ve okul büyüklüğü dikkate alınarak okul bütçesi oluşturulması, fiziksel kapasite ve gereksinimler çerçevesinde merkezi bütçeden pay ayrılması ve bütçenin kullanımı ve denetlenmesi için okulda kurul oluşturulması tavsiye edilmiştir. SBM yaklaşımında yer

alan öğrencilerin ve ailelerin okul yönetimine ve kararlara katılımının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Özel okulların karşılaştıkları ekonomik ve mali sorunlara çözüm bulunması ve "hizmet satın alınarak özel okul kapasitelerinin artırılması" önerilmiştir. Şûra'da finans odaklı reform yaklaşımı ile uyumlu biçimde eğitimde kalitenin yaygınlaştırılması için özel okulların artırılması ve bu okullara çocuklarını gönderen ailelere yardım yapılarak devletin eğitim harcamalarının azaltılması teklif edilmiştir.

4.4.4. Kamu Yönetimi Temel Kanunu ve Eğitimde Yerelleşme Eğilimi

Adalet ve Kalkınma Partisi 2002 yılında iktidara geldikten sonra devleti dönüştürme yönünde adımlar atmıştır. Bu adımlardan bir tanesi de Yeni Kamu İşletmeciliği yaklaşımını benimseyen Kamu Yönetimi Temel Kanunu'dur.[297] Kanunun genel gerekçesinde, Türkiye için küresel ve ulusal olarak ortak bir eleştiri dili haline getirilen "merkezi hükümete aşırı bağımlılık" ve örgütlenmede yaşanan sıkıntılar temel sorunlar olarak belirtilmiştir. "Düzenleyici devlet sistemine geçiş" olarak görülen (Güler, 2004, s. 12) kanun bu sorunlara çözüm üretmek iddiasıyla mümkün olduğu ölçüde, "piyasa araçlarını kullanan, yerel ve yerinden yönetim yapılarını öne çıkaran, hesap verebilirlik, stratejik yönetim, performans ve kaliteyi esas alan, yatay örgüt ve yetki devrini gerektiren" baskın yerelleşme ve onun etkisiyle özel sektör tekniklerinin kullanıldığı bir anlayışı benimsemiştir. Küreselleşme-yerelleşme-özelleştirme üçlüsü olarak bilinen ana akım yaklaşımların yansıması olan "özelleştirme, sivil toplumu güçlendirme ve yerelleşme" yoluyla merkezi birimlerin küçültülerek etkinleştirilmesinin, performanslarının artırılmasının ve stratejik düşünmenin hakim kılınmasının

[297] Meclise Bakanlar Kurulu Tasarısı olarak sunulmuştur. Meclis'te kabul edildikten sonra Cumhurbaşkanı onayına sunulmuş fakat Cumhurbaşkanı tarafından geri gönderilmiştir. Anayasanın öngördüğü usul işletilmediği için tasarı olmaktan çıkmış (kadük) kanun halini almıştır. Güler (2004, s. 3), kanun tasarı taslağı için 3 Kasım 2003 günü yapılan basın toplantısının, 6 Kasım 2003'te toplanacak olan Dünya Bankası İcra Direktörleri Heyeti'nin eğitimi de içine alan hizmetlerin yerelleştirilmesi ve belediye reformu için verilmesi düşünülen 4.5 milyar USD'lik kredi açma kararına yönelik olduğunu belirtmektedir.

hedeflendiği belirtilmiştir. Bu kapsamda merkezi yönetimin görev ve işlevleri belirlenerek mahalli müşterek nitelikli hizmetler yerel yönetimlere bırakılmıştır.

Etkililik ve verimlilik gerekçesiyle, eğitimi de içine alan kamu hizmetlerinin kamusal eksenli sunulmasından vazgeçilerek merkezi yönetimin ve yerel yönetimlerin "kendilerine ait hizmetlerden kanunlardan öngörülenleri, ilgileri itibariye üniversitelere, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarına, hizmet birliklerine, özel sektöre ve alanında uzmanlaşmış sivil toplum örgütlerine gördürebilmeleri" hükmü getirilmiştir. Tıpkı Amerika'da görülen ve diğer Anglo-Sakson ülkelerde rastlanabilecek, ana akım yaklaşıma uygun bir 'yerelleşme' anlayışı getirilmeye çalışılmıştır. Hizmetin -birinci bölümde yer verildiği gibi- 'delegation (yetkilendirme), marketization (piyasalaşma)' gibi yaklaşımlar doğrultusunda *gördürülmesi* gerçekleşirken hizmete dair sorumluluk idare üstüne bırakılarak 'maliyet ile faydanın' eşit olarak dağıtılmadığı bir anlayış oluşturulmuştur.

Baskın yerelleşmenin temel bir bileşeni olarak görülen yönetişim yaklaşımının kanuna yansıdığı görülmektedir. "Kamu hizmetlerine ilişkin temel kararların alınmasında" yasama, yürütme ve yargı erklerinden oluşan temel devlet örgütlenmesinin yönetişim mekanizması yoluyla "özel sektör, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin görüş ve önerilerden yararlanması" ve "işbirliğini sağlayıcı mekanizmalar oluşturulması, hizmet ve işlev kapasitelerinin geliştirilmesi" hükümleri yer almıştır. Burada dikkat çeken nokta, görüş ve öneriler alınması bir yere kadar anlamlı iken "hizmet ve işlev kapasitelerinin geliştirilmesi" devletin temel işlevsel örgütlenmesine yeni ortakların ilave olması anlamına da gelebilmektedir.

"Eğitim birliğinin ortadan kaldırılmasını ve karlı eğitim işletmeciliğini amaçladığı" belirtilen (Ertürk Keskin, 2004, s. 126) kanun, "milli eğitimle ilgili görev ve hizmetleri" merkezi yönetime bırakmıştır. Merkezi yönetimin genel yetkileri ve Bakanlık Merkez

Teşkilatı hükümleri dikkate alındığında, uluslararası kurumların ve ulusal aktörlerin tespit, eleştiri ve öneri biçiminde defalarca dile getirdiği yaklaşımlara uygun olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve yetkileri genel ilke, "politika, amaç ve hedef ile standart belirleme, değerlendirme ve denetim yapma, eşgüdüm sağlama, yönetişim mekanizmasını çalıştırma ve kanunla öngörülen idari vesayet yetkisini kullanma" şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bakanlığın örgütlenmesi 'dümen tutma' esasına göre düzenlenmiş; mahalli müşterek nitelikli eğitim hizmetlerine ilişkin her türlü görev, yetki ve sorumluluk -kürek çekme- yerel yönetimlere verilmiştir. Kanun tasarısının ilk halinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşra örgütlenmesine son verilerek hizmetlerin il özel idarelerine devredilmesiyle uygulanma imkanı bulamayan fakat yerelleşme eğilimi olarak değerlendirebileceğimiz bir durum ortaya çıkmıştır.

4.4.5. Milli Eğitim Bakanlığı'nda Öne Çıkan Kişilerin Yerelleşmeye İlişkin Görüşleri

Milli Eğitim Bakanı ya da Bakanlıkta üst düzey yönetici olarak görev yapmış bazı yetkililerin eğitim yönetimine ve yerelleşmeye ilişkin görüşleri öne çıkmıştır. Bu yetkililerden Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. İrfan Erdoğan ve hem Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı hem de Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapan Prof. Dr. Ziya Selçuk'un görüşlerine değinmek yerinde olacaktır.

Avni Akyol 30 Mart 1989 - 20 Kasım 1991 tarihleri arasında 46-47-48. Hükümetler döneminde toplamda üç kere Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır. Akyol Mili Eğitim Bakanlığı döneminde eğitimde yerelleşmenin en önemli adımı olan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'ni uygulamaya koymuştur. Akyol, Bakanlığı'ndan çok önce yazdığı yazılarda yönetimde verimliliğin esas alınmasını, merkezi yönetimin ve taşra yönetimlerinin bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir (Akyol, 1976, s. 60,65).

> Bu gerçekler ve ihtiyaçlar gereğince, devamlı bir ameliye ve hizmet olan idarenin yeniden düzenlenmesi çalışmalarını yürütmek; kamu kuruluşlarını, değişen ve gelişen ihtiyaçlara ve şartlara göre kendi kendini yenileyebilen, dinamik bir yapıya ve işleyişe kavuşturabilmek; hizmetlerin, kalkınmanın gerektirdiği hızda ve nitelikte etkili, verimli ve ekonomik şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak ve bunları özel olarak hazırlanacak İDARİ REFORM STRATEJİSİ, MODELİ VE SİSTEMİ içinde yerine getirmek üzere, bütün Bakanlıkların ve kamu kuruluşlarının üstünde, ancak bunlarla çok yakın, sıkı ve devamlı işbirliği yapabilecek bir MERKEZİ BİRİM kurulmalıdır (Akyol, 1976, s. 69).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesini yürürlüğe koyan Avni Akyol yönetimde reforma ilişkin görüşlerini Bakanlık görevi sırasında eğitimde reform olarak sürdürmüştür. Akyol, merkezden yönetim ile eğitim sisteminin istenilen "yöne, kaliteye, çeşitliliğe ve verimliliğe" ulaşamayacağını iddia etmiştir (Akyol, 1990, s. 13). Avni Akyol, Bakan olarak faaliyetlerini yürüttüğü Bakanlık merkez örgütünün aşırı merkeziyetçi yapısından kurtarılmasını ve yetkilerin *mahalline* aktarılmasını istemiştir.

> İşin veya hizmetlerin mahallinde görüldüğü, görülmesinin daha yararlı olduğu konularda, bazı yetkililerin, genel idarenin taşradaki temsilcilerine, bazılarının mahalli organlara, bir kısının da tüzel kişilikli veya gönüllü kurum ve kuruluşlara devredilmesinin "merkezi yönetim" ile çatışmadığı ve çatışmayacağı inancındayım. Böyle bir uygulamada önemli ve gerekli olan; görev, yetki ve sorumlulukların çok iyi, açık ve seçik olarak düzenlenmesi ve uygulamaya imkân verilmesidir.
> Özellikle bugünkü yapısı, yönetimi, öğrenci-öğretmen-okul mevcutları, yaygınlığı ve geleceğimiz açısından çok önemli ve hayati fonksiyonları ve sorumluluğu yönlerinden, Milli Eğitim Sistemimizin, ne Anayasa'da, özel kanunlarda ve müfredat programlarında yazılı genel amaçları ve ilkeleri, ne de bugünkü yenilikleri, yeni ihtiyaçlara ilişkin istekleri ve gelişmeleri izlemesi ve kendini buna uyarlayarak sağlıklı ve yeterli şekilde gerçekleştirmesi mümkündür (Akyol, 1990, s. 13).

Bakanlığın iş yükünün "yaygın, karmaşık, çok yönlü ve ağır" olduğunu; bu durumun ise merkezden yönetim ilkesinden kaynaklandığını belirten Akyol, merkez örgütün görev, yetki ve sorumluluklarının şunlarla sınırlı olması gerektiğini dile getirmiştir (Akyol, 1990, s. 14):

- Genel amaç ve politikaların tayin ve tespit edilmesi;
- Genel sistemin kurulması ve sürekli geliştirilmesi;
- Gerekli kaynak ve imkânların bulunması ve artırılması;
- İnsan, fert ve millet olmamızın gerektirdiği ortak değer, inanç, ideal, alışkanlık ve davranışların kazandırılması ile yeniliklerin ve çağa uyumlu olmanın gerektirdiği temel hizmetlerin merkezden yönetilmesi;
- Yurt çapında devlet adına genel gözetim ve denetimin yapılması.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçmiş dönem yetkililerinden *Prof. Dr. İrfan Erdoğan*, 2006-2008 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı olarak görev yapmıştır. Erdoğan'ı öne çıkaran okulların yerinden yönetilmesi (okul merkezli yönetim)

hakkındaki görüşleri ve akademik çalışmalarıdır. Erdoğan'ın, eğitim yönetimi alanında baskın hale gelen 'merkeziyetçiliğin eleştirisi yerinden yönetimin/yerelleşmenin savunulması' yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Bakanlık örgütlenmesinin merkeziyetçi yapısının ekonomik, siyasal ve teknolojik alanlardaki hızlı değişime ayak uyduramadığını ve aynı tür eğitim programlarının demokratik kültürün oluşmasını engellediğini belirtmiştir (Erdoğan, 2004, s. 82). Merkeziyetçi yapının bu haliyle yerel istek ve ihtiyaçlara cevap veremediğini ve çözümün eğitim sisteminin yerinden yönetilmesinde olduğunu dile getirmiştir (Erdoğan, 2004, s. 82).

> …eğitim sistemi ve okulların yaşadığı açmazlara neden olan temel etkenlerin başında merkeziyetçi idari yapı gelir. Bu bağlamda okulların günümüz şartlarına uyum sağlayabilmesi için ağırlıklı olarak bir merkezden yönetilen değil, kendi kendilerine yönlenebilen kurumlar olmaları gerekmektedir. Yani, inisiyatifin toplandığı yer merkezi birimler değil okullar olmalıdır. Bu ise, yerinden yönetime dayalı yeni bir yönetim modeliyle mümkün olabilir.
> Yerinden yönetime dayalı bir sistemle, eğitim kurumlarının öncelikle hızla değişen ekonomik gelişmelere daha etkili bir şekilde cevap verebilmesi kolaylaşır. Özellikle serbest piyasa kurallarına göre işleyen ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri yerinden yönetilen okullar yoluyla daha etkili ve çabuk karşılanır. Okullar, yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaçları daha çabuk karşılar. Çok yönlü programlara açık olan okulların yaygınlaşması sağlanabilir. Bireyi ve çevresini merkez alan bir eğitim gerçekleşebilir. Yerinden yönetime dayalı bir sistemde, eğitim konusunda alınan kararlar için geniş bir katılım tabanı oluşturulabilir. Eğitim uygulamalarının denetlenmesinde de çok yönlü, dengeli ve etkili bir kontrol mekanizması gelişir. Bütün bunlar, eğitimde alınan kararları daha verimli kılar. Yerinden yönetilen okullar, teknolojik değişmelere daha çabuk ve kolay uyum sağlayabilirler (Erdoğan, 2004, s. 83).

Erdoğan'a göre, okulların yerinden yönetilmesi, yerel kaynakların yerel ihtiyaçlarla eşleştirilmesini gündeme getirecektir (Erdoğan, 2004, s. 84). Bunun yanında okullar arasında rekabetin artması ve daha fazla eğitim hizmeti sunulması mümkün olacaktır (Erdoğan, 2004, s. 84). Okullar kendi başlarına kaynak yaratabilecek ve istek ve ihtiyaçlara göre eğitim verebilecektir (Erdoğan, 2004, s. 84). Ayrıca personelin okul örgütünü benimsemesi kolaylaşacak ve daha verimli çalışması söz konusu olacaktır (Erdoğan, 2004, s. 84).

Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminin ilk Milli Eğitim Bakanı olan *Prof.Dr. Ziya Selçuk,* 2003-2008 yılları arasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesini yakından tanıyan Selçuk, Tedmem Direktörü olarak

görev yaptığı sırada Ulusal Eğitim Programı (2015-2022) hazırlamıştır. Programın konumuz açısından öne çıkan kısmı Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sistemini yürütemediğini ve ihtiyatlı bir yerelleşmenin Türkiye'nin eğitim sistemi açısından uygun olduğunu iddia etmesidir. İhtiyatlı yerelleşme eğitim sisteminin bir gecede tamamen değişmemesini ve yerelleşme sürecinin zamana ve duruma göre ayarlanmasını ifade etmektedir.[298]

Ziya Selçuk, Eğitim Reformu Girişimi'nin 2007 tarihli Eğitim İzleme Raporu'nda küresel eğitim eğilimleri ile uyumlu biçimde ve Tedmem'in bakış açısıyla "bilgi ekonomisinin gerektirdiği etkili yapısal reformların yapılabilmesi için bazı temel ilke ve işlemlerin hassasiyetle izlenmesi" gerektiğini dile getirmiştir (ERG, 2008, s. 10):

> • Eğitim politikalarının, hedeflerinin, bu hedeflere yönelik stratejilerin saptanması,
> •Tüm sektörlerle bağlantılı olarak ulusal eğitim stratejisinin ve vizyonunun belirlenmesi,
> • Eğitim sektörü için bir master plan ve buna dayalı eylem planı hazırlanması,
> • Eğitim sektörünün ekonomiyle bağlantılarının kurulması,
> • Paydaşlarla işlevsel bir ağ oluşturulması,
> • Yönetişim ve karar verme mekanizmalarının geliştirilmesi,
> •Saydamlık ve hesap verebilirlik üzerine kurulu bir "Eğitim Reformu Merkezi" kurulması,
> • Eğitimsel araştırma, politika analizleri konusunda kapasite iyileştirmesi,
> • Eğitim sürecini ve sistem performansını izleme ve değerlendirme altyapısı kurulması,
> •Eğitim reformu yatırımlarının etkili yönetimini sağlayacak eşgüdüm altyapısı oluşturulması,
> •Eğitim programları ve uygulamalarının bilgi ekonomisinin gerekliliklerine uydurulması,
> • Fiziksel ortamların ve bilişim altyapısının iyileştirilmesi,
> • İnsan kaynaklarının 21. yüzyıl gereksinimlerine göre sürekli eğitimi,
> • Erken çocukluk eğitimi için gerekli girişimlerin sağlanması,
> • Yenileşmeci bir kültürün yerleşmesi için projeler geliştirilmesi,
> • Yaşam boyu öğrenme olanaklarının aktif hale getirilmesi.

Ziya Selçuk'un eğitim yönetimine ve yerelleşmeye ilişkin görüşlerini anlamak bakımından diğer bir eylem 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin hazırlanmasıdır. Belge, okul merkezli yönetimin pek çok unsuruna yer vermiş ve bu unsurların hayata geçmesi konusunda temkinli davranarak eğitim sisteminin değişimine yönelik hedefleri zamana yaymıştır. Bakan Selçuk 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında katıldığı toplantılarda okulların rolüne ilişkin değerlendirmelerde bulunmuş ve değişim sürecinde okula

[298] Programın ve ihtiyatlı yerelleşmenin detayları Türkiye'deki eğitim aktörlerinin anlatıldığı kısımda yer almaktadır.

odaklanıldığını belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk 2018 yılında SETA Vakfı'nın düzenlemiş olduğu 2023 Eğitim Vizyonu özel oturumuna katılmıştır (setav.org, 2018).[299] Selçuk, veriye dayalı yönetime geçileceğini belirtmiş ve her okulun ayrı ayrı değerlendirilerek okullar arasındaki farkların azaltılacağını ifade etmiştir. Okul gelişim sürecine önem veren SBM modeline paralel olarak her okulun gelişim raporları doğrultusunda farklı finansal desteklerin verileceğini dile getirmiştir.

> Her okulun ihtiyacı neyse yine bir matris düzeni içinde, okulların altyapı imkânlarının derecesine bağlı olarak o okulun finansal olarak desteklenme oranı değişecek. Her bir okulun belli yıllar içindeki hedef raporları ile ne kadar ilerleyip ilerlemediği ortaya konulacak. Böylece bizim okul düzeyinde takip etme ihtiyacımız karşılanmış olacak (setav.org, 2018).

Ziya Selçuk'un, Bakanlığın düzenlemiş olduğu 2023 Eğitim Vizyonu Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı'nda yaptığı açıklamalardan eğitim yönetimine bakışı geleneksel olandan (merkezden) 'yeni olana' (okul ve çevreye) çevirerek okulun başlı başına yapılandırılması için çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda toplantıda, baskın "yerelleşme hareketinin özünde yer alan ve bağımsız, kendi kendine yeterli olabilen okullar kurma girişimlerine" (Balcı Bucak, 2000, s. 50) dayanan "etkili okullar" inşa etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir (meb.gov.tr, 2019):

> Okul profili aslında, hizmet içi eğitimle, atamayla, finansmanla, yatırımla ilgili olan gibi hemen her konuyla alt sistemlerin hepsiyle bağlantılı bir konu. Çok merkezi bir kavram olarak okulu alıyoruz. Bu anlamda okulu eğitim sisteminin yapı taşı gibi görüyoruz. Ailenin toplumun ana çekirdek sistemi olması gibi okul da eğitim sisteminin ana çekirdek sistemidir. Eğer biz okulu tam olarak yapılandırabilir ve bir okulu kendi başına tıpkı bir vücudun hücresi gibi ele alabilirsek o zaman bu hücrelerden dokular organlar rahatlıkla oluşur. Eğer bu yapıyı kendi içinde bütünlüğü olan hücre yapısını tam olarak inşa edip işlevsel bir hale getiremezsek o zaman ne dokular ne organlar sağlıklı olarak gelişecektir. Bu sebeple okulu çok önemsiyoruz.

Tedmem'in biyosistem yaklaşımının görüldüğü bu açıklamada eğitim yönetiminin merkezine okul konulmaktadır. Ulusal Eğitim Programı'ndan da hatırlanacağı üzere merkeziyetçi sistemin yerine ihtiyatlı bir yerelleşme ile okula odaklanılacağı bu açıklamalardan da anlaşılmaktadır (meb.gov.tr, 2019).

> Millî Eğitim'in en küçük organizasyonel birimi olan okul ile en üst birimi arasındaki iletişimi sağlayabilmek için önemli bir atılım olan okul gelişim planları sayesinde, okulun ihtiyacından zamanında ve detaylı bir şekilde haberdar olunup ihtiyacı görme ve ihtiyacı

[299] Devam eden bilgiler aynı kaynaktan alınmıştır.

giderme süreci hız kazanmış olacak. Var olan veya oluşabilecek sorunlar öngörülerek, yerinde ve hemen çözüm üretilecek. Okul gelişim planları ile okulun hangi alanda desteklenmesi gerektiği ortaya çıktığında Bakanlık imkân ve kaynakları her okula ihtiyacı oranında adil olarak dağıtılacak. Şartları elverişsiz olan okullara pozitif ayrımcılık yapılarak, imkânı görece daha iyi olan okulların gelişimi de ihtiyaçları doğrultusunda desteklenerek ve iyileşme sürdürülebilir kılınacak.

4.5. Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme Adımları

Türkiye'de, küreselleşme düşüncesi ile beraber gelen küresel eğitim reformu planlamasına uygun olarak ana akım eğitimde yerelleşme yaklaşımının benimsendiğine dair ciddi belirtiler/uygulamalar söz konusudur. 1990'lı yıllarda küresel olarak tartışılan eğitim konularından ve yönetim tekniklerinden etkilenildiği ve geliştirilen popüler yaklaşımların benimsendiği anlaşılmaktadır. Dönemin ve sonraki dönemlerin hakim yaklaşımları olan 'küresel ekonomiye uyum, rekabete yapısal uyum vb.' savunularından etkilenildiği görülmektedir.

Bu etkilenme durumu tek taraflı olmamıştır. Bir taraftan Türkiye'nin küresel olana 'yapısal uyum' girişimleri varken diğer taraftan bu uyumun sağlanması için 'çabalayan' küresel eğitim aktörleri (Dünya Bankası, UNESCO, OECD, AB) yer almaktadır. Baskın yerelleşme çerçevesi ve tipolojisini, GERM'in (finansal ve teknik) araçları ve bileşenleri ile benimsetme söz konusu olmuştur. Türkiye'nin 1980'den itibaren serbest piyasa ekonomisine geçiş çalışmalarından sonra küresel aktörler[300] Türkiye'nin (eğitim) sisteminin dönüştürülmesi için eleştiri ve telkinde bulunarak finansal ve teknik yardım, araştırma raporlar hazırlamışlardır. Bu 'çabaların' sonucu olarak Türkiye, baskın yaklaşımın etkisiyle eğitimde yerelleşme adımları atmıştır. Türkiye'de eğitimde yerelleşme adımları, küresel eğitim reformu hareketi aktörlerinin (finansal ve teknik) araçları ve bileşenleri ile okul merkezli yönetim doğrultusunda atılmıştır ve bu durum 'varsayılan yerelleşme biçimi' olarak görülmüştür. Türkiye'nin anayasal düzeninde ve

[300] Tabii ki küresel aktörler "soluğu bir gecede" Türkiye'de almamışlardır. 1980 öncesinde de görülen bu aktörler, bu dönemden sonra ve özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Türkiye'yi hiç "yalnız" bırakmamışlardır.

tezin yaklaşımında[301] yerelleşme olarak ele alınmayan yetki genişliği gibi durumlara 'varsayılan yerelleşme' nedeniyle bu başlıkta yer verilmiştir.

4.5.1. Eğitim Sistemini 'Çağa Uydurmak': Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

Küresel eğitim reformu hareketi aktörü olarak Dünya Bankası ve UNESCO ile aynı hedefe doğru hareket eden OECD'nin 1986 yılında Türkiye'ye davet edilmesi ve eğitim politikası incelemesi kapsamında görüş, tespit ve önerilerini sunması Türkiye'yi eğitim reformuna zorlamıştır. İlgili inceleme sonrası 1989 yılında hazırlanan raporda Türkiye'nin eğitim sisteminin "otoriter, didaktik, merkeziyetçi" olduğu belirtilerek "okullara program geliştirme, ders kitapları ve pedagojik materyallerin seçimi konularında karar verme yetkisi verilmesi gerektiği" önerisinin belirtilmesi Türkiye'yi 'eğitimde kalite' arayışlarına itmiştir. Ayrıca 1988 yılında toplanan 12. Milli Eğitim Şûrası'nda tartışılan "köklü reform, yetki ve sorumluluklarının yerel yönetimlere ve eğitim birimlerine devredilmesi", eğitimde maliyet ve verimlilik tartışmaları ile SBM yaklaşımının 'eğitimde reform ve kalite' düşüncesini beslediği anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki etkenler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın "eğitimde reform/kalite arayışları" doğrultusunda hazırlanan ve yönetsel-eğitimsel reform bütünlüğü içinde düşünülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) için Türkiye ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde 90.2 milyon USD kredi tutarında İkraz Anlaşması imzalanmıştır.[302] Projenin uygulanmasından Ohio State University ve Milli Eğitimi Geliştirme Vakfı sorumlu tutulmuştur (Türkel, 1994, s. 1).[303] Yedi yılda tamamlanması

[301] Türkiye'deki yetki genişliği ilkesine benzer biçimde yalnızca merkezi yönetimdeki yönetsel *yetki* ve *görev* yoğunlaşmasının azaltılmasının hedeflendiği durumlar yerelleşme süreci içinde görülmemektedir. Yetki genişliğinde merkezi yönetimin tek başına kullanmakta sakınca gördüğü ya da tek başına kullanması halinde kamu hizmetlerinin yeterince iyi sunulamayacağı düşüncesiyle toprakta kendisini temsil eden merkezi yönetimin unsurlarına yetki aktarımı yine merkezden yönetim içinde değerlendirilmektedir. Fransız idare hukukçusu M.Waline'in belirttiği biçimde merkezi yönetimlerden yerel yönetimlere aktarılan her yetki gerçek bir yerelleşmeyi ifade etmemektedir (Nadaroğlu, 2001, s. 25).

[302] National Education Development Project. Anlaşma, 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Dönemin Cumhurbaşkanı Turgut Özal, Başbakanı Yıldırım Akbulut ve Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'dur.

[303] Kaynak https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf (E.T. 05.04.2020) adresinden alınmıştır. Süleyman Türkel, MEGP kapsamında EARGED'in her yönden geliştirilmesi ve stratejik plan hazırlaması faaliyetlerinde görevlendirilmiştir.

öngörülen projenin, ilk ve ortaöğretim ile eğitim sistemi için yönetsel verimliliği artırmayı ve bu düzeyler için öğretmen kalitesini geliştirmeyi hedeflediği belirtilmiştir. GERM standartlarının ve özel sektör yaklaşımlarının benimsendiği projede bu hedefe ulaşabilmek için üç amaç belirlenmiştir (EARGED, 1999, s. 1-2):

> -İlköğretimde ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yakınlaştırmak,
> -Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği arttırarak OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaştırmak,
> -Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak.

Müfredat politikası ve yönetimi kapsamında Bakanlık tarafından eğitim-öğretim malzemelerinin gözden geçirilerek müfredatın güncelleştirilmesi ve geliştirilmesi planlanmıştır. Bu işleri yapmak üzere Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (EARGEM) kurulması ve projenin ülke genelinde uygulanmadan önce belirlenmiş okullarda test edilmesi amacıyla 'kanıtlanmış ve önceden belirlenmiş' bir sistem oluşturulması düşünülmüştür. Ortaöğretim okullarında bilgisayar destekli eğitimin ve bilgisayarın tanıtılması hedeflenmiştir. Bakanlığın eğitimde kaliteyi ölçme ve değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için EARGEM bünyesinde Ölçme ve Değerlendirme Merkezi kurulması gündeme gelmiştir.

GERM'in rekabete dayalı reform yaklaşımının etkisiyle, öğretmen eğitiminin kalitesinin geliştirilmesi kapsamında öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesi için fiziksel imkânların yenilenmesi, eğitim-öğretim malzemeleri ile teknik yardım ve eğitim sağlanması amaçlanmıştır. Görevdeki öğretmenler için eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve planlanması için Bakanlık bünyesinde Hizmet İçi Eğitim Dairesi kapasitesinin güçlendirilmesi ve genişletilmesi öngörülmüştür.

Eğitim sisteminin yönetimini geliştirmek için bazı tedbirlerin uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi için Yönetim Geliştirme Ünitesi kurulması ve yöneticilerin arasındaki iletişimi ve etkileşimi artırmak için Bakanlık bünyesinde haberleşme programı kurulması kararlaştırılmıştır.

Bakanlık merkez örgütünde yer alan Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nı güçlendirmek için teknik yardım ve eğitim verilmesi proje hedefleri arasında yer almıştır. Ayrıca Bakanlık Yönetim Enformasyon Sistemi'ni iyileştirmek ve genişletmek için teknik yardımın ve imkânların; Bakanlık bünyesinde yer alan Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi için "teknik yardım, temel veri analiz ve işleme cihazlarının" sağlanması hedeflenmiştir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde (test temelli) hesap verebilirlik politikalarının etkisiyle, OECD'nin ulusal izdüşümü gibi tasarlanan EARGEM kurulması planlanmıştır. Projede bu birime ders kitaplarının yayımlanması aşamasında bütün konuların sorumluluklarını üstlenmesi, kalite standartlarının oluşturulması, merkez personelinin eğitimi, eğitim-öğretim malzemelerinin modernleştirilmesi ve iyileştirilmesi ve bilgisayar destekli dağıtım sistemlerinin geliştirilmesi görevi verilmiştir. Ayrıca -Endonezya'da 1998 yılından sonra yerelleşme doğrultusunda ortaya çıkan Ulusal eğitim Standartları Ajansı'na benzer biçimde- ölçme ve değerlendirme için EARGEM yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin başarısı için araştırma testlerinin standart hale getirilerek ulusal normlar oluşturulması ve verilerin yorumlanması yoluyla eğitim sisteminin kalitesinin değerlendirilmesi ile görevlendirilmiştir.

Projede merkez olarak öngörülen EARGEM, 1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un 43.maddesinde *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı* (EARGED)[304] biçiminde yardımcı birim olarak kurulmuştur. Kanunla ilgili başkanlığa a) Eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknolojilerle ilgili gelişmeleri yurt içinde ve yurt dışında takip etmek ve değerlendirmek, b) Eğitim ve öğretim programlarını araştırmak, incelemek, geliştirmek

[304] 2011 yılında 652 sayılı KHK ile kapatılarak AR-GE faaliyetleri tüm hizmet birimlerinin görevleri arasında sayılmıştır.

ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak görevleri verilmiştir. 1993 yılında çıkarılan çalışma yönergesi (MEB, 1993) ile EARGED bünyesinde temel faaliyetleri yürütmek üzere Araştırma ve Planlama Şubesi, Ölçme ve Değerlendirme Şubesi, Program Şubesi, Teknik Hizmetler Şubesi, Hizmet İçi Eğitim ve Müfredat Laboratuvar Okulları Şubesi ve Proje Birimi kurulmuştur.

GERM'in eğitimde standardizasyon yaklaşımının etkisiyle kurulduğu görülen EARGED, yönergedeki birimleri aracılığıyla dört temel alanda faaliyet göstermek üzere yapılandırılmıştır: Model oluşturma, standart belirleme, araştırma yapma, ölçme ve değerlendirme (Türkel, 1994, s. 50-55). Şili'deki ve Endonezya'daki merkezi yönetime yardımcı özerk eğitim kurumlarını andıran fakat Türkiye özelinde farklılaşan EARGED'e, müfredat geliştirme ve Müfredat Laboratuvar Okulları uygulaması alanlarında model oluşturma görevi verilmiştir. Kitapların ve diğer basılı eğitim-öğretim malzemelerinin ve Müfredat Laboratuvar Okulları'nın fiziksel yapıları ile insan kaynaklarının (kalite) standartlarını belirleme görevi de EARGED'e verilmiştir. Araştırma konusu, hedef, amaç ve kapsamını belirleme ve ilk ve ortaöğretimde etkisi yüksek araştırmaları yapma, dolayısıyla Bakanlık için gerekli olan bilgiyi üretme bu birimin sorumluluk alanına bırakılmıştır. GERM'in, önceden belirlenmiş sonuçların öğretilmesi yaklaşımı doğrultusunda hareket ettiği anlaşılan birim, ölçme ve değerlendirme faaliyetiyle, yapmış olduğu testlerden edindiği bilgi ve verileri analiz ederek "standart, yeterlilik ve norm oluşturma ve verileri diğer ülkelerle karşılaştırma" işlevine sahip olmuştur.

4.5.2. Öğrenci Merkezli Okul ve Okul Merkezli Sistem: Müfredat Laboratuvar Okulları

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında GERM'in 'kanıtlanmış yöntemler ve garantili içerik kullanılarak önceden belirlenmiş sonuçların öğretilmesi' yaklaşımının etkisiyle ve "eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak" düşüncesiyle planlanan

eğitim değişikliklerinin (yeni eğim-öğretim yaklaşımları, eğitim teknolojisi, ders kitapları, değerlendirme ve stratejiler) *laboratuvarı* olarak Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) oluşturulmuş ve başarılı olması halinde Türkiye geneline yayılarak diğer okullara liderlik yapması düşünülmüştür (EARGED, 1999). Yedi coğrafi bölgeden, lojistik yönetim olarak uyumlu olan iki ilde (toplamda 23 ilde), her ilde eğitim fakültesi bulunması göz önünde bulundurularak 208 okul[305] seçilmiştir (EARGED, 1999, s. 7).

Riski en aza indiren, öngörülebilirliği ve standartlaşmayı artıran GERM yaklaşımıyla 1994-1995 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan MLO modeli, yeni müfredatın öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşması için *pilot proje*; bu deneyimlerden doğan bilgilerin eğitim sisteminde kullanılması için *prototip proje* olarak kabul edilmiştir (EARGED, 1999, s. 21). MLO okulları belirlenen standartlara ve kıstaslara ulaştığında Alan Testi ve Genel Değerlendirme yapılması öngörülmüştür (EARGED, 1999, s. 21).

Klasik/geleneksel eğitim-öğretim yaklaşımlarının ihtiyaçları karşılamadığı ve okulun niteliğinin değiştiği varsayımı ('yeni öğrenme paradigması') ile SBM modelinin "öğrenci merkezli ve okul merkezli" olma varsayımları MLO modelini biçimlendirmiştir (EARGED, 1999, s. 69):

> Birbirinin benzeri kalıplaşmış beyinlerin ve bu türden beyinler üreten eğitim sistemlerinin artık gereksinimleri karşılamadığını fark eden ve bu sistemleri sorgulamaya başlayan toplumlar, okul kavramını tüm ögeleri ile birlikte yeniden gözden geçirmekte, eğitime ve okula yeni anlamlar yüklemektedirler.
> Bu bakış açısı, eğitimin odaklandığı alanlarda da kaçınılmaz bir değişim sürecini başlatmaktadır. Sistemin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişim öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirme gerekliliğini ve bunun sonucunda Öğrenci Merkezli Okul ile Öğrenci Merkezli Eğitim ve Okul Merkezli Sistem kavramlarını gündeme getirmektedir.

SBM modeline paralel olarak 'yönetişim' eksenli (öğretmen, veli, müfettiş, okul yöneticisi) bir kurgulamanın yapıldığı MLO modelinde öğretmenler GERM'in 'yeni

[305] İlkokulların %30'u, ortaokulların %20'si ve liselerin %15'i kırsal bölgelerden belirlenmiştir (EARGED, 1999, s. 7).

öğrenme paradigması'nda ve SBM yaklaşımının özünde yer alan "öğreten değil rehberlik eden ve anahtar role sahip" eğitim personeli olarak görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin, gerekli ve yeterli bilgi ve becerileri edinmesi, eğitim teknolojisinden yararlanması, hizmet içi eğitime katılması ve sürekli mesleki gelişim anlayışını benimsemesi beklenmiştir. Öğretmenlerin rolünü yerine getirebilmesi için ücretsiz eğitim-öğretim malzemeleri ve nitelikli donanım sağlandığı belirtilmiştir. Veliler bu model içinde "işbirliği yapılacak kişiler" (paydaşlar) olarak kurgulanmıştır. Klasik teftiş sisteminin yerine müfettişlere, rehberlik görevi verilerek okul ihtiyaçlarının Bakanlığa iletilmesinde elçilik yapmaları istenmiştir. Okul yöneticilerine ise "yönetme yerine liderlik etme" yönünde nitelik değiştiren bir rol verilmiştir (EARGED, 1999, s. V):

> Okullarımızın Eğitim Liderleri. Ortak kaygımız; okulda eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaktır. Bu kaygıyı, okulda gerçekleştirilecek her çalışmaya birlikte taşıyacağız. Üstelik bu kaygıyı sadece bizim ve sizlerin değil, tüm okul personelinin de paylaşması gerekecek. Bu kritik noktada sizlerin çabaları daima devrede olacak. Birlikte, her an, her konuda, herkesi bilgilendireceğiz, onları inandıracağız. Onların kararlara katılımını en üst düzeye çıkararak, kararların uygulanmasına onların sahip çıkmalarını sağlayacaksınız. Özellikle kaynakların kullanımında şeffaflık sağlayarak karşılıklı güven ortamı oluşturacaksınız.

Küresel eğitim reformu doğrultusunda okul yönetimi anlayışını ve işleyiş biçimini değiştiren MLO modeli için *öğrenci merkezli okul ve okul merkezli sistemi* esas alan 13 ilke belirlendiği belirtilmiştir (EARGED, 1999, s. 57-58):

- MLO, eğitim-öğretim sürecinden ve eğitim teknolojisinden edindikleri deneyimleri diğer okullara yansıtarak onlara liderlik yapar.
- Okullardaki bütün eğitim-öğretim ve yönetim süreçleri öğrenci merkezli esasa göre düzenlenir.
- Öğrenci merkezli öğretim programlarının geliştirilmesi için Alan Testi ve Genel Değerlendirme önemlidir.
- Okullar, model ilkeleri, özellikleri ve standartlarına uyum bakımından EARGED'in geliştireceği bir değerlendirme sistemi ile değerlendirilerek durumları gözden geçirilir.
- EARGED, ulusal ve uluslararası eğitim gelişmelerini takip ederek yeniliklerin MLO'ya kazandırılmasına danışmanlık ve rehberlik eder.
- MLO kapsamında ilgili personelin ve bağlı bulundukları taşra ve merkez örgütünün yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır ve bu aktörler işbirliği içinde çalışır.
- Altıncı ilkedeki aktörler için uygulanacak hizmet içi eğitimler MLO başarısını artırır.

- MLO yönetimi için toplam kalite yönetimi yaklaşımı esas alınır.[306]
- MLO teftişinde rehberlik ve danışmanlık esastır ve önceliklidir.
- MLO'da paylaşımcı yönetim, planlı ve sürekli (mesleki) gelişim anlayışı ile işbirliği esaslı çalışma sistemi benimsenmiştir.
- MLO modelinde öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına dayalı gelişimsel rehberlik anlayışı esastır.
- MLO standartları kapsamındaki binalar, donanım ve ekipmanlar eğitim ve öğretim esaslıdır.
- MLO ile eğitim fakülteleri, veliler ve okul çevresi (kısaca okul toplumu) arasında etkili işbirliği kurulur.

"Gerçek hayat ortamının veya durumunun basitleştirilmiş ve açık bir örneği olarak tanımlanan" (EARGED, 1999, s. 21) ve 'yeni öğrenme paradigması'nı benimsediği anlaşılan modelin, öğrencilere temel akademik beceriler (dil, temel bilimler, düşünme, araştırma ve sanat) ile yaşam becerileri (sosyal, iletişim, bireysel yönetim ve gelişim) kazandırmak üzere tasarlandığı açıklanmıştır. Modelde ortak nitelikler ve özellikler geliştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin başarısını artırdığı belirtilen yeni/düzenlenmiş öğretim programları, ders kitapları, öğretim malzemeleri ve stratejilerin uygulanmasını ve kullanılmasını sağlayan eğitim-öğretim ortamları oluşturulduğu açıklanmıştır (EARGED, 1999, s. 63).

Her MLO'nun okul yöneticileri ve personeli, öğretmenleri ve velileri tarafından -özel sektör kökenli- *stratejik plan* ve bu planın uygulanması için okul gelişim sürecine önem veren SBM yaklaşımına paralel olarak *okul gelişim planı* hazırlanması ve gerektiğinde Bakanlık'tan destek alınması istenmiştir (EARGED, 1999, s. 63). Okulların örgütlenmesi, okul müdürünün eğitim liderliğinde modelin gerektirdiği yeterliklere sahip personel ile birlikte, "öğrenciyi merkeze alan programlar geliştirerek yeni ve özgün görüşlere imkan verecek ve değişen şartlara uyum gösterecek" biçimde kurgulanmıştır (EARGED, 1999, s. 63). Modelde, tam gün eğitim-öğretim etkinliği

[306] İdris Şahin (2006, s. 82), EARGED'in MLO modelini ilk tanıttığı 1995 tarihli kitapta toplam kalite yönetimi yaklaşımının bulunmadığını, 1999 ve 2002 tarihli baskılarda TKY'nin modelde ana unsur olarak yer aldığını belirtmiştir. (Bu tezde 1999 tarihli baskı kullanılmıştır). 1999 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi yürürlüğe girmiştir.

öngörerek her sınıfta öğretmene düşen öğrenci sayısı en fazla 30 olarak[307] belirlenmiştir (EARGED, 1999, s. 64).

4.5.3. Program Geliştirme Çalışmaları: Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları

GERM'in bir özelliği olan öğrenme hedefleri için güvenli ve düşük riskli yolların benimsenmesi varsayımı Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamındaki program geliştirme çalışmalarını etkilemiştir. Çalışmalar, MLO modelinin üçüncü ilkesi çerçevesinde EARGED Program Şubesi tarafından merkezi olarak gerçekleştirilmiştir. Program Şubesince "öğretim programları geliştirme sürecinde, yeni veya düzeltilmiş öğretim programlarının, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin sistem genelindeki diğer okullarda kullanılmasına geçilmeden önce MLO'da denenmesi uygulama sonuçlarına göre değerlendirilip düzeltilmesi çalışmaları" (EARGED, 1999, s. 94) yapılması kararlaştırılmıştır. Çalışmalar kapsamında, Program Deneme Modeli'nin uygulanması, MLO'ların, Program Deneme Modeli'nin işlerliğini test etmek için Alan Testi'ne katılmaları ve sonuçlar çerçevesinde taslak programların düzeltilmesine yönelik stratejiler belirlendiği belirtilmiştir (EARGED, 1999, s. 94).

Programların merkezden geliştirilmesi ve öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine cevap veremediği düşüncesiyle 1995 yılında yürürlüğe konulan *Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi* (MEB, 1995) ile program geliştirme çalışmaları için milli eğitim müdürlükleri görevlendirilmiştir. Müdürlükler bünyesinde, ilde ve ilçede milli eğitim müdürlerinin teklifi; valinin ve kaymakamın onayı ile program hazırlama ve geliştirme komisyonları kurulması kararlaştırılmıştır.

[307] Uygulamada 40 olmuştur.

Komisyonlara, uygulanan programları izlemek, ilgililerin (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler) görüşünü almak, yeni programları uygulayıcılara tanıtmak, sorunlar ve çözümler hakkında rapor hazırlamak görevleri verilmiştir. Komisyonların Program Geliştirme Modelini örnek almaları çalışmanın çerçevesi olarak belirlenmiştir. SBM yaklaşımında programların okul düzeyinde 'paydaşlarla' yapılması gerektiği vurgulanırken burada merkezi yönetimin kontrolü devam ettirilerek ihtiyaç halinde öğrencilerin, velilerin, ilgili kamu ve özel sektör temsilcilerinin görüşlerine başvurmaları imkanı verilmiştir. Ana akım yaklaşımda yetkinin merkezden uzaklaştırılması anlamında yerelleşme olarak görülen bu durum Türkiye özelinde eğitim faaliyetinin hiyerarşi zinciri içinde kalınarak taşra teşkilatı aracılığıyla yerine getirilmesi biçiminde olmuştur.

Yönerge doğrultusunda Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde pilot uygulama kapsamında "program geliştirme, ölçme değerlendirme uzmanları ve rehber öğretmenlerin bulunduğu" komisyonlar oluşturulmuştur (Gözütok, 2003). Program geliştirme çalışmaları pilot uygulama kapsamından çıkarılarak yönergedeki haliyle tüm milli eğitim müdürlükleri yetkilendirilmiş ve Antalya, Ankara, Adana, Aydın, Bursa, Eskişehir, Mersin, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun illerinde komisyonlar kurulmuştur (Gözütok, 2003).

4.5.4. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yetki Aktarımı Çalışmaları[308]

Milli Eğitim Bakanlığı, 14.Milli Eğitim Şûrası'nda alınan "bakanlık merkez ve taşra örgütlerinin gözden geçirilerek işlevsel bir yapıya kavuşturulacağı" kararı doğrultusunda ve eğitime ilişkin tüm faaliyetlerin merkezden yönetilmesinin oluşturduğu sakıncaları ve aksaklıkları giderme düşüncesiyle bazı yetki aktarımı

[308] Çalışmanın orijinal metnine ulaşılamamıştır. Bilgiler (Balcı Bucak, 2000, s. 149-154) kaynağından alınmıştır.

çalışmaları yapmıştır. Bunlardan birisi "yetki devri çalışma programı"dır.[309] Programda Bakanlığın sahip olduğu bazı yetkilerin taşra teşkilatına ve okullara aktarılması planlanmıştır (Balcı Bucak, 2000, s. 149):

- İl ve ilçe Milli Eğitim Müdürleri dışındaki taşra teşkilatı yöneticilerinin atama yetkisinin valiliklere verilmesi
- Öğretmenlerin Bakanlıkta tutulan sicil dosyalarının illere devredilmesi
- Öğretmenlerin derece terfilerinin illerde yapılması
- Taşra teşkilatı personeline Bakanlıkça verilen izinlere ait işlemlerin illere devredilmesi
- Öğretmenlere mazeret izinlerinin okul ve kurum müdürlerince verilmesi
- Öğretmenlerin stajyerlik işlemlerinin illere devredilmesi
- Öğretmenlerin emeklilik işlemlerinin illerde sonuçlandırılması
- Ders dağıtım çizelgelerinin Bakanlığa gönderilmeden Valiliklerce incelenmesi
- Okul açma ve kapatma yetkisinin illere devredilmesi
- Demirbaş döküm ve devir yetkisinin il ve ilçelere devredilmesi
- Başta ders geçme ve çeşitli problemleri çözmek amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde sürekli komisyon ve kurullar oluşturulması
- Bina kiralamaları ile ilgili işlemlerin asgariye indirilmesi
- Milli Eğitim Geliştirme Projesi'nin bu amaca yönelik işlemlerinin hızlandırılması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetki aktarımı çalışmaları kapsamında dönemin 'bilgi toplumu olma ve küreselleşme' eğiliminden etkilenerek 1994 yılında MEB Personel Kanunu Taslağı hazırlanmıştır. Personelin özlük ve çalışma şartlarını düzenlemesi öngörülen taslakta, öğretmenlerin kendileri ve meslekleriyle ilgili karar ve yönetim süreçlerine katılmasının amaçlandığı belirtilmiştir. 15. Milli Eğitim Şûrası'nda gündeme gelen kanun (taslağı) kapsamındaki personelin atamalarının ve cezalarının merkezde Bakan, illerde valiler tarafından yapılması ve verilmesi, illerde sicil ve özlük dosyası bulundurulması gündeme gelmiştir.

Ana akım yaklaşımda yerelleşmenin en zayıf biçimi olarak değerlendirilen fakat Bakanlığın nitelendirdiği haliyle yetki devri (devolution) olarak ele alınamayacak bu iki çalışma Türkiye'nin yönetim yapılanması içinde merkeziyetçi niteliğini koruduğu bir durumu ifade etmektedir. Birinci bölümde de belirttiğimiz üzere yetki genişliği hem idarenin anayasal ilkeleri bakımından hem de tez çalışmasının yaklaşımıyla yerelleşme olarak değerlendirilememektedir. Fakat Türkiye'de eğitimde yerelleşme adımlarının GERM'in bir parçası olduğu iddiası ve GERM'in ana akım yaklaşımları benimsemesi

[309] Yararlanılan kaynakta bu programa ilişkin tarih bilgisi yer almamaktadır. Diğer çalışmaların tarihi göz önüne alındığında bu programın 1990-2000 yılları arasında yapıldığı düşünülmektedir.

nedeniyle yetki aktarımı çalışmaları eğitimde yerelleşme adımları kısmında ele alınmaktadır.

Yetki aktarımı kapsamında 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Taslağı hazırlanmıştır. Ana akım yerelleşme yaklaşımının ve bu doğrultuda SBM yaklaşımının izlerinin görüldüğü taslakta, merkez örgütünün plan, program ve denetim yapması; taşra örgütüne ise yürütme faaliyetlerini yerine getirecek şekilde görev, yetki ve sorumluluk verilmesi biçiminde 'karma bir model' öngörülmüştür. Bu çerçevede merkez, il, ilçe ve okul düzeyinde, GERM'in rekabete dayalı reform yaklaşımının ve SBM savunularının yer aldığı bazı yönetim ilkelerinin benimsendiği belirtilmiştir (Balcı Bucak, 2000, s. 153-154):

- Tüm kaynakların en etkili biçimde kullanılarak hizmette bütünlüğün sağlanması,
- Merkez örgütünde uzman kadrolarının artırılması, yönetici kadrolarının azaltılması ve örgütün işlevsel bir yapıya kavuşturulması,
- Okul, öğrenci, veli, çevre bütünlüğü içinde bireylerin eğitim-öğretim, yönetim, değerlendirme ve denetim süreçlerine katılmaları,
- Eğitimde kaynak ihtiyacını karşılamak için velilerden toplanacak paylarla "il ve okul eğitim ek bütçesi" oluşturulması,
- Hizmetin bütünlüğü için merkez örgütündeki ortaöğretim kurumlarının sadeleştirilmesi.

Taslakta, Bakanlık ana hizmet birimlerinin sayısı azaltılarak merkez, il, ilçe ve okul düzeyinde kurullar oluşturulması düşünülmüştür (Balcı Bucak, 2000, s. 153):

> Okul Eğitim Kurulları: Öğretmenler Kurulu, Zümre Öğretmenler Kurulu, Şube Öğretmenler Kurulu, Öğretmenler Kurulu, Veliler Kurulu, Meslek Kolları Kurulu, Yönetime Katılım Kurulu, Öğrenci Disiplin Kurulu, Mali Kurul.
> İlçe Eğitim Kurulları: İlçe Öğrenci Disiplin Kurulu, Yönetime Katılım Kurulu.
> İl Eğitim Kurulları: Öğrenci Üst Disiplin Kurulu, Yönetime Katılım Kurulu.
> Merkezi Eğitim Kurulları**:** Milli Eğitim Şûrası, Müdürler Kurulu, Merkezi Yönetime Katılım Kurulu.

4.5.5. Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi

Baskın eğitimde yerelleşmenin öne çıkan bir türü olan SBM yaklaşımında okul gelişim süreci önemli görülmektedir. Okul gelişim sürecinde, okul gelişim planı, stratejik plan ile toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımlar ve okul gelişim ekibi ön planda yer almaktadır. SBM'yi benimseyen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve MLO modeli

kapsamında sürekli gelişimi sağlamak düşüncesiyle EARGED tarafından 1997 yılında *Okul Gelişim Modeli* hazırlanmıştır. Pek çok popüler kavramı ve özel sektör tekniklerini 2002 sonrası yeniden yapılandırma sürecinden önce ele aldığı görülen model, baskın yerelleşme yaklaşımına paralel olarak, etkin eğitim kurumu oluşturma, sürekli ve planlı gelişim, okulda karar verici grubun genişlemesi, öğretme ve öğrenme için uygun ortamlar, okul liderliği, katılımcılık, paylaşımcı yönetim, işbirliğine dayalı çalışma sistemi varsayımları üzerine kurulmuştur.

Okul Gelişim Modeli, EARGED'e göre planlı okul gelişimini öngörmektedir. Planlı okul gelişiminde, "okulun fiziki kaynaklarını ve insan kaynaklarını geliştirerek eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan [ve] sistematik bir süreç" olan *okul gelişim süreci basamakları* uygulandığı açıklanmaktadır (EARGED, 1997, s. 3). Bu basamakların, "planlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar planlamaya dönüş" biçiminde birbirini takip eden on aşamadan oluştuğu belirtilmektedir.

Okul Gelişim Modeli'ne göre ilk basamakta, TKY'nin kalite çemberlerine benzer biçimde oluşturulan Okul Gelişimi Yönetim Ekibi[310] (OGYE) kurulmaktadır. Ekip, okul toplumunun tümünü temsil edecek biçimde "ön seçim ve genel seçim" ile belirlenen üyelerden meydana gelmektedir.[311] Ana akım eğitimde yerelleşme yaklaşımını yansıtacak şekilde belirlenmiş olan bu üyeler; okul müdürü, projeden sorumlu okul müdür yardımcısı, öğretmen ve rehber öğretmen, en az bir destek personeli, veli, öğrenci, bir okul koruma derneği temsilcisi, bir okul aile birliği temsilcisi, okul aile birliği sınıflar temsilcisi, STK'lardan seçilen bir temsilci, okulun bağlı bulunduğu mahalle muhtarı ve okulun bulunduğu yerde bulunan sanayi/ticaret odalarının birer temsilcisi olarak belirlenmektedir (EARGED, 1997, s. 11). EARGED'in tanımlamasına göre, OGYE, "bir danışma komisyonu değildir… okul müdürünün liderliğinde çalışarak

[310] Okullarda OGYE bulunması zorunluluğu 2019-2020 eğitim öğretim yılına kadar devam etmiştir.
[311] Üyelerin seçim yöntemleri (EARGED, 1997, s. 10-11) kaynağında detaylı olarak anlatılmaktadır.

okulun gelişimini planlayan, planlanan çalışmaları uygulayan, çalışmalarda gerekli okul içi ve dışı koordinasyonunu ve organizasyonunu yürüten, bir çalışma grubudur" ve şu görevleri üstlenmiştir (EARGED, 1997, s. 14-15):

- Okul gelişim sürecinde okul toplumunu temsil etmek,
- Farklı yollarla elde edilen mali kaynakları kullanarak okul bütçesi hazırlamak ve yönetmek, gelirler ve harcamalar konusunda ilgilileri bilgilendirmek,
- Okul Gelişim Planı hazırlamak ve uygulamak,
- Okul personelinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek ve okulda ilgili organizasyonları yapmak,
- İhtiyaç analizi için gerekli çalışmaları yapmak,
- Okul gelişim süreci hakkında okul personelini bilgilendirmek, çalışma grupları (kalite çemberleri) kurmak ve çalışmalarını düzenlemek.
- Okul Gelişim Raporu hazırlayarak EARGED'e göndermek.

SBM yaklaşımındaki 'iç ve dış müşterilerin beklentilerine uyum ve tam katılımı' esas alan okul gelişim sürecinin unsurlarının anlatıldığı ikinci basamakta okulun hedeflerini, stratejilerini ve vizyonunu ortaya koyduğu ve sürekli gelişimi garanti altına aldığı ifade edilen stratejik plan hazırlanması yer almaktadır. Toplam kalite yönetimi ile desteklendiği belirtilen stratejik planın,[312] Okul Gelişim Planı'ndan önce hazırlanması zorunlu tutulmaktadır. Üçüncü basamak, anket ve görüşme yoluyla ihtiyaç analizi hazırlanmasını gerektirmektedir. Dördüncü basamakta, önceliklerin belirlenmesi ve çalışma gruplarının oluşturulması yer almaktadır. Çalışma gruplarının faaliyetleri için çalışma planları hazırlanması beşinci basamağı oluşturmaktadır.

Altıncı basamakta çalışma planlarını esas alan, bir uygulama planı olan ve öğretim yılının başında hazırlanması zorunlu tutulan Yıllık Okul Gelişim Planı yer almaktadır. Modele göre plan, gelişimi yönetme, sorumluluk paylaştırma ve kaynakların kullanımında verimliliği artırma işlevine sahiptir (EARGED, 1997, s. 45). Yedinci basamakta bu plan, OGYE rehberliğinde çalışma grupları tarafından uygulanmakta ve aksayan yönler tespit edilmektedir. Sekizinci basamak düzeltme aşamasını; dokuzuncu basamak düzeltilmiş planın uygulanmasını ifade etmektedir. Onuncu basamakta OGYE

[312] EARGED tarafından hazırlanan 1997 tarihli Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi rehber eserinde stratejik planlama anlatılırken toplam kalite yönetimine ayrı bir başlık açılmıştır (s.24-25).

tarafından son değerlendirme ve rapor yazımı yapılarak Okul Gelişim Raporu temmuz ayında EARGED'e gönderilmektedir. Hem paydaşların tek tek değerlendirilmesi ve çıktıların ölçülmesi hem de okul performansının bir bütün halinde değerlendirilmesi yapılarak SBM yaklaşımına paralel olarak 'şeffaflık ve hesap verebilirlik' çerçevesinde hareket edildiği görülmektedir.

EARGED'in, okulların 'kendi ayakları üzerinde durması' için 1997 yılında uygulamaya koyduğu Okul Gelişim Modeli, kamu yönetimi reformu çerçevesinde hazırlanan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu yürürlüğe girdikten sonra geliştirilmiştir. Yenilenmiş haliyle Okul Gelişim Modeli'nin okul içinde *sorumlulukla birlikte özerklik* getirdiği iddia edilmiştir (EARGED, 2007, s. 77):

> Özerklik, ilgili grupların kendi karar verme süreçlerinden sorumlu olmaları halidir. Bu, ilgili grupların planlama ve karar verme sürecinde yönlendirici oldukları ve okul yönetiminin de onları izlediği durumu anlatır. Okul geliştirme çalışmalarında yer alan bireyler ve çalışma ekipleri okulun vizyonu doğrultusunda araştırma çalışmalarında bulunma, iyileştirme, geliştirme, eğitim ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada özerktirler.

Yerel yönetimlerin idari ve mali özerklik kapsamının geliştirildiği bir döneme rastlayan geliştirme sonrasında, GERM'in benimsediği ve özel sektörden eğitim dünyasına yenilik olarak aktarılan *okulda stratejik yönetim ve planlama* yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Stratejik yönetim kapsamında okulun stratejileri oluşturulurken "ne, niçin, nasıl, ne zaman, nereye ve kim" sorularının cevaplanması (EARGED, 2007, s. 21) öğrenci/öğrenme merkezli okul ve okul merkezli sistem için önemli görülmüştür.

Kamu yönetiminde yeniden yapılanma çerçevesinde ortaya çıkan stratejik yönetim okula yönelik düzenlemeleri de etkilemiştir. Bu çerçevede "okulda stratejik yönetim, okul hedeflerine erişebilmek için çevresi ile arasında beklentileri karşılayacak ve uyumu sağlayacak stratejileri formüle etmek ve uygulamak üzere kullanılan kararlar ve eylemler dizisi" (EARGED, 2007, s. 22) olarak tanımlanmıştır. SBM çerçevesini benimseyen yaklaşım, "sürekli gelişen bir çevrede, okul toplumu üyelerinin istek ve

beklentilerini karşılayacak biçimde, okulun varlık nedeni ile geleceğe yönelimini ortaya koyan bir yönetim anlayışı" olarak benimsenmiş ve uygulanmıştır.

Okulun misyon, vizyon, değerleri ile gelişim hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek stratejileri belirlemek gerekçesiyle stratejik planlama sürecine önem verilmiştir. Planlama sürecinde okulun hedeflerinin "okul toplumu" tarafından benimsenmesi sağlanarak ortak vizyon doğrultusunda stratejilerin geliştirilmesi okul gelişimi için önemli görülmüştür. İyi düşünülmüş ve tasarlanmış bir planlamanın, Okul Gelişim Yönetim Ekibini stratejik yönetim ve planlama sürecine dahil etmesi, temel görevleri belirlemesi, zaman çizelgesi oluşturması ve bireylerin hangi aşamalarda karar süreçlerine katılacağını içermesi hedeflenmiştir.

Planlama sürecini makro perspektiften mikro perspektife çeviren bir anlayışın yansıması olarak okulda stratejik planlama sürecinin, okulun mevcut durumunun kapsamlı analizini yaparak okulun gelecekte nerede olması gerektiğini, misyonunun, vizyonunun, amaç ve ölçülebilir hedeflerinin planlama sürecinde ortaya konulmasını zorunlu kıldığı belirtilmiştir. Süreç doğrultusunda okulun gelecekteki hedeflerine hangi faaliyetlerle ulaşılması ve ulaştıktan sonra gelinen noktanın nasıl değerlendirilmesi gerektiğinin açıkça ortaya konulması gerekli görülmüştür.

Okulda stratejik yönetim ve planlama yaklaşımı ile birlikte Okul Gelişim Süreci Basamakları güncellenmiştir. Modelin ilk halinde ikinci basamakta yer alan stratejik plan, üçüncü, dördüncü ve beşinci basamağı kapsayacak biçimde okulda stratejik yönetim ve stratejik planlama olarak değiştirilmiştir. Bu kapsamda değerler bildirimi ile vizyon ve misyon bildirimlerinin geliştirilmesi, durumu analizi (PEST ve SWOT), stratejik amaçların ve hedeflerin belirlenmesi okul geliştirme sürecine dahil edilmiştir.

4.5.6. Öğrenci Merkezli Okulu ve Okul Merkezli Sistemi Genelleştirmek

OECD'nin yönlendiriciliğiyle ve Dünya Bankası'nın finansal desteğiyle SBM yaklaşımını merkezin kontrol ve yönetiminde uygulamaya koymaya çalışan Türkiye, MEGP'in 1997 yılında resmi olarak sona ermesinden itibaren elde edilen başarılı sonuçları yaygınlaştırma kararı almıştır. Bu doğrultuda öğrenci merkezli okulu ve okul merkezli sistemi yaygınlaştırmak, toplam kalite yönetimi ile desteklemek ve okul toplumu üyeleri arasındaki işbirliğini güçlendirmek iddialarıyla 1999 yılı Ekim ayında üç yönerge aynı anda yürürlüğe konulmuştur:

- Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge[313] (MEB, 1999a),
- Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi[314] (MEB, 1999b),
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi[315] (MEB, 1999c).

4.5.6.1. Müfredat Laboratuvar Okullarının Yaygınlaştırılması ve Toplam Kalite Yönetimi

Milli Eğitim Bakanlığı, 1999 yılında, MLO uygulamalarından edindiği deneyimleri göz önünde bulundurarak MLO modelini, kanıtlanmış yöntemler ve garantili içerik kullanılarak önceden belirlenmiş sonuçların öğretilmesi anlayışına uygun biçimde yaygınlaştırma kararı almıştır. Yaygınlaştırmaya ilişkin yönergeye göre mevcut 208 MLO, pilot ve model okul olma özelliklerini korumaktadır fakat sürece yeni katılan okullar MLO ismini kullanamamaktadır. Yaygınlaştırma sürecine katılan okullar altyapılarını modele uygun hale getirirken mevcut 208 MLO'dan, bu okullara rehberlik ve danışmanlık yapması beklenmektedir.

---

[313] Yaygınlaştırma sürecini tamamlayan yönerge, "Bakanlıkça yürütülmekte olan kanunlar haricindeki mevzuatın gözden geçirilmesi, basitleştirilmesi ve sadeleştirilmesi kapsamında" 07.12.2011 tarihli ve 82202 sayılı Makam Onayı ile yürürlükten kaldırılmıştır.

[314] 13.12.2013 tarihinde yürürlükten kaldırılarak toplam kalite yönetimi yaklaşımının devam ettirildiği *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi* uygulanmaya başlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Ocak-Ek 2014-2676).

[315] 22.08.2017 tarihinde yürürlükten kaldırılmıştır. Aynı tarihte *Eğitim Bölgeleri Yönergesi* ile *Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi* yürürlüğe girmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Eylül 2017-2720).

Yönergeye göre, model kapsamına yeni giren okullardan SBM yaklaşımının ana ve alt unsurları olan toplam kalite yönetimi, planlı gelişim, rehberlik ve danışmanlık esaslı teftiş sistemini uygulaması beklenmektedir. 'Ortodoks eğitim reformuna ve yeni öğrenme paradigması'na göre belirlendiği anlaşılan ve MLO modelinde yer verilen öğrenci merkezli eğitim, hizmet içi eğitim, eğitim teknolojisinden yararlanma ve gelişimsel rehberlik yeni okulların uygulayacağı diğer esaslar olarak belirtilmektedir. Bunun yanında yeni okulların okul toplumu üyeleri (okul, veli, çevre ve yükseköğretim kurumları) arasında işbirliğini sağlaması beklenmektedir. MLO modelinde merkezi olarak standartları belirtilen fiziksel mekan, donanım, ekipman ve sarf malzemeleri yeni okullarda da standart olarak sunulacağı ifade edilmektedir. Yaygınlaştırma sürecinde yeni okulların ihtiyaç duyduğu harcamaların genel bütçeden ve her türlü mahalli kaynaklardan karşılanacağı dile getirilmektedir.

MEGP, 1997 yılında resmi olarak sona erse de okul merkezli yönetim girişimlerinin devam ettirilmesi düşüncesiyle özel sektörden eğitim dünyasına 'yeniliklerin' aktarılması gündeme gelmiştir. SBM yaklaşımının ve GERM'in önemli bir bileşeni olarak görülen toplam kalite yönetiminin uygulanması bu kapsamda düşünülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılında Kalite Derneği ile İyiniyet Bildirgesi imzalayarak ve Ulusal Kalite Hareketi'ne katılarak *Toplam Kalite Yönetimi* uygulamalarını Bakanlık merkez örgütünde 1999-2000 yılları arasında on dokuz birimde başlatmıştır (MEB, 2002, s. 55). Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları, EFQM (Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı) Mükemmellik Modeli[316] esasına göre yürütülmüştür. Bu süreçte eğitim sisteminin tümünü ilgilendiren *Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi* uygulamaya konulmuştur.

[316] Model dokuz kriter üzerine kurulmuştur: 1.Liderlik 2.Politika ve Strateji 3.Çalışanlar 4.İşbirlikleri ve Kaynaklar 5.Süreçler 6.Müşterilerle İlgili Sonuçlar 7.Çalışanlarla İlgili Sonuçlar 8.Toplumla İlgili Sonuçlar 9.Temel Performans Sonuçları

Kamu yönetiminde yeniden yapılandırılma uygulamalarının yaygınlaşmasından önce Milli Eğitim Bakanlığı'nda 'yeni' yönetim yaklaşımları kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede hazırlanan yönergede Bakanlık merkez örgütünden başlamak üzere taşra örgütünde ve okullarda toplam kalite yönetimi yaklaşımı uygulanması talimatı verilmiştir. TKY uygulamasının bir plan ve proje kapsamında uygulanacağı belirtilerek, özel sektör/işletme kökenli, örgüte odaklanan ve 'müşteri-hizmet uyumu'nu dikkate alan uygulama ilkeleri belirlenmiştir: Ekip çalışması, kaynakların etkili ve verimli kullanılması, sürekli ölçüm ve gelişim, sürekli mesleki eğitim, öğrenen birey ve örgüt, çözümün parçası olma, herkesin katılımı, iş doyumu, eğitim hizmetlerinden yararlananların memnuniyeti.

Toplam kalite yönetimi uygulama projesi kapsamında kalite kurulu ve kalite geliştirme ekipleri (kalite çemberleri) oluşturulması öngörülmüştür. En az beş kişiden oluşan kalite kuruluna, uygulama projesiyle ilgili eşgüdümü sağlama, kalite geliştirme ekibi yöneticisini seçme ve ekibin çalışma esaslarını belirleme, çalışmalarına destek verme, onlara kaynak sağlama ve gerekli ortamı hazırlama, ekibin geribildirimine göre stratejik plan hazırlama, geliştirme faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirme görevi verilmiştir. En az üç kişiden oluşan kalite geliştirme ekibi ise birimde üretilen işlerin ve hizmetlerin kalitesini geliştirmeye yönelik tedbirleri alıp kalite kuruluna bilgi vermekle görevlendirilmiştir.

MLO modeli yaygınlaştırma kararı alınırken TKY yaklaşımının özünde yer alan "müşteri odaklılık, tam katılım, sürekli gelişme, örgüt kültürü, önce insan anlayışı, insan kaynakları yönetimi, süreç yönetimi ve sürekli denetimi" MLO modeli ile uyumlu görüldüğü için TKY, modelin on üç ilkesinden biri haline getirilmiştir. TKY bileşenlerinden olan "iç ve dış müşteri" modele uyarlanmıştır. Bu haliyle öğrenci, öğretmen, yönetici ve destek personeli "iç müşteri", üst eğitim kurumları, toplum, özel sektör ve aileler "dış müşteri" olarak ifade edilmiştir (EARGED, 1999, s. 146).

Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Süreci
I. Aşama Hazırlık
Eğitim
İhtiyacın Belirlenmesi
Kalite İçin Yapılanma
Müşteri İhtiyacının Belirlenmesi
Kaliteye Bağlanma-Kaliteyi Benimseme
II. Aşama Uygulama
Okul Kültürüne İlişkin Uygulama Projesinin Oluşturulması
Sürecin Tasarlanması
Kalite Planlaması
Birim Düzey Kalitesi
Farkında Olma ve Tanıtım
Takdir ve Kutlama
Kalite Talep Edilmesi
III. Aşama Değerlendirme ve Uygulamaların Sürekliliği
Kalitenin İzlenmesi ve Ölçülmesi
Hizmet Kalite Göstergeleri ve Kriterleri

Tablo 18: MLO TKY Uygulama Süreci (EARGED, 1999, s. 160)

MLO modeli yaygınlaştırılırken TKY uygulaması için üç ayaklı bir yapı öngörülmüştür: Bakanlık, taşra teşkilatı ve okullar. Küresel eğitim gündemlerinin en önemli başlığı olan eğitimde kalite doğrultusunda Bakanlığın kontrol ve yönetiminde taşra teşkilatına ve okullara farklı görevler verilmiştir. TKY uygulamalarının önce Bakanlık tarafından yürütülmesi öngörülmüş ve "uygulamalarda yöntem birliğinin sağlanabilmesi ve kaynakların ortak, etkili ve verimli kullanılabilmesi için ortak bir proje hazırlama zorunluluğu doğduğu" belirtilmiştir (MEB, 2002, s. 56). Daha sonra "okulda ve sınıfta kaliteyi artırmak, okulları TKY anlayışı ile yönetilir hale getirmek" gerekçesiyle 2001 yılında *MEB Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Projesi* (MEB, 2002) yürürlüğe girmiştir. TKY uygulamalarının yaygınlaştırılması sürecinde projenin uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi ile okullara rehberlik ve danışmanlık yapılması için Bakanlık merkez örgütünde Proje İzleme ve Değerlendirme Kurulu ve Eğitimde Kalite Hareketi Yürütme Kurulu oluşturulmuştur. Bu süreçte il ve ilçe milli

eğitim müdürlükleri, oluşturdukları kalite kurulları aracılığıyla yetki alanlarındaki TKY uygulamalarının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve izlenmesinden sorumlu tutulmuşlardır.

Okullara, kalite kurulları ve kalite geliştirme ekipleri oluşturmak, eğitime katılacak temsilci belirlemek, temsilcinin aldığı eğitimin kurum personeline aktarılmasını sağlamak, Mükemmellik Modeli esasına göre hareket etmek, öz değerlendirme yapmak ve geliştirilebilir alanları öncelikli olarak belirlemek, iyileştirme planları yapmak ve uygulamak, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine rapor sunmak görevi verilmiştir. Bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin görevleri gereği TKY yaklaşımının yaygınlaştırılmasında önemli rol üstlendikleri ve yaygınlaştırma sürecinde okullara yönelik yaptıkları rehberlik ve değerlendirme çalışmalarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

4.5.6.2. Okul Merkezli Sistemin Desteklenmesi: Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları

Eğitimde ‘zamanın ruhuna’ uygun hareket etme gerekçesi Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu yönde adımlar atmasını devam ettirmiştir. Bu çerçevede 1998 tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik* (m.37) Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları oluşturulmasına imkân vermiştir. Eğitim bölgeleri ve kurullar, özerk oluşumlar olarak gündeme gelmemiş ve idari veya siyasi yerinden yönetim birimi olmaksızın merkezi yönetimin taşra teşkilatı olarak kapsamında oluşturulmuştur. Türkiye’nin anayasal düzeninde ve tezin yaklaşımıyla yerelleşme olarak görülmeyen bu durum, ana akım yaklaşım kapsamında ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın GERM ve baskın yaklaşımların savunusunu benimsemesinden dolayı yerelleşme olarak nitelendirilebilmektedir. Dolayısıyla Bakanlığın bakış açısından bir yerelleşme adımı olarak görülebilmektedir.

Bölgeler ve kurullar "öğrenci alınacak çevrelerin belirlenmesi, eğitim kampüslerinin oluşturulması, tüm eğitim kurumları ve kaynaklarından ortak yararlanma imkânı sunulması, az nüfuslu ve dağınık yerleşime sahip olan yerlerde merkez okulların oluşturulması" için kurulmuştur. Ayrıca ana akım yerelleşme yaklaşımının temel savunusu olan "okulun iç ve dış unsurları ile sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımının ve katkısının sağlanması" düşünceleri eğitim bölgelerinin oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Merkezin yönetiminde ve kontrolünde olan fakat günlük işlerini taşra örgütlenmesi ile ilişki kurarak yürüten, arka planında Bakanlığın planlama, politika, denetleme gibi işlevlere sahip olmasını öngören bir oluşuma gidildiği görülmektedir.

Yönetmelik esas alınarak 1999 yılında yürürlüğe konulan *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi* yönetmelikte belirtilen gerekçelere ilaveten SBM yaklaşımının savunuları arasında yer alan "okulun çevre ile bütünleştirilerek çevrenin övünç kaynağı haline dönüştürülmesi ve akademik çevre ile okulun her alanda işbirliğine teşvik edilmesi, böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğin sağlanması" (MEB, 1999c, s. 1003) amacıyla eğitim bölgelerinin ve kurullarının oluşturulduğunu belirtmiştir. Eğitim bölgelerindeki faaliyetler için rekabete dayalı reform ve eğitimde standardizasyon yaklaşımlarının yön verdiği temel ilkeler belirlenmiştir:

- Etkili, verimli ve ortak kaynak kullanımı,
- (Yukarıda belirtilen) yerel aktörlerin yönetime ve karar süreçlerine katılarak eğitim bölgesinin potansiyel kaynaklarının harekete geçirilmesi ve sorunların yerinde çözülmesi,
- Üniversitelerdeki araştırma ve geliştirme faaliyetleri için okulların kullanılması ve okulların, üniversitelerdeki eğitim olanaklarından yararlanması,
- Eğitim bölgelerinde ulusal ve uluslararası standartlara ulaşılarak kalitenin artırılması ve sürekliliğinin sağlanması,
- Eğitim bölgelerinde öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre eğitim kurumlarına yönlendirilmesi.

Yönerge ile eğitim bölgesi oluşturulması coğrafya/nüfus ölçütlerine bağlanmıştır. Belediye sınırları içinde nüfusu otuz bine kadar olan her il ve ilçe eğitim bölgesi olarak kabul edilmiştir. Bu sayıyı aşan il/ilçe merkezlerinde okul türleri ve öğrenci sayıları, okulların donanımı ve kapasitesi, ulaşım imkânları, coğrafi bütünlük, iletişim ve eşgüdüm kolaylığı dikkate alınarak eğitim bölgesi oluşturma komisyonunca bir ilçede birden fazla eğitim bölgesi oluşturulabileceği ifade edilmiştir.

Büyükşehir olan illerin merkezlerinde ve merkez ilçelerinde yediden fazla; diğer yerleşim merkezlerinde beşten fazla eğitim bölgesi oluşturulamayacağı açıklanmıştır. Her eğitim bölgesinde, standartlaşmayı da sağlayacak biçimde, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine cevap verebilecek kadar örgün ve yaygın eğitim kurumu ile yeterli donanım, ekipman ve fiziksel kapasite bulunması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasında eğitim bölgesinin bir bütün olarak düşünülmesi zorunlu tutulmuştur.

Bazı Anglo-Sakson ülkelerdeki okul bölgelerinden ya da özerk okullardan etkilenildiği anlaşılan uygulamada eğitim bölgesini, eğitim bölgesi müdürler kurulu (EBMK) ile eğitim bölgesi danışma kurulunun (EBDK) görüş ve önerileri doğrultusunda koordinatör müdürün yönetmesi ve görevinden dolayı milli eğitim müdürlüğüne karşı sorumlu olması yönergede yer almıştır. Koordinatör müdürün, EBMK ile işbirliği içinde eğitim bölgesinde yer alan eğitim personelinin, eğitim-öğretim malzemelerinin, fiziksel kapasitenin, öğrenci sayılarının, öğretim programı türlerinin ve ders saati sayılarının dağılımını ve gereksinimlerin tespitini yapmakla yükümlü olduğu ifade edilmiştir. Koordinatör müdürün, tespiti yapılan kaynakların bölgede verimli, etkili ve ortak kullanımını sağlamak üzere EBDK önerileri doğrultusunda EBMK ile birlikte yaptığı plan ve programın milli eğitim müdürünün teklifi ve mülki idare amirinin onayından sonra yürürlüğe gireceği belirtilmiştir.

Fransa'da 'okulların günlük işleyişine katkı sağlayan' kurullar/komiteler ile Anglo-Sakson ülkelerde sıkça rastlanan kurul/komite oluşumu Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaklaşımına da yansımıştır. Eğitim bölgesinin yönetimine yardımcı olmak, görüş ve öneriler sunmak maksadıyla *eğitim bölgesi zümre başkanları kurulu, eğitim bölgesi danışma kurulu ve eğitim bölgesi müdürler kurulu* oluşturulmuştur. Yönergeye göre, eğitim bölgesi zümre başkanları kurulunu, "koordinatör müdürün veya eğitim bölgesinde görevlendireceği bir okul müdürünün başkanlığında bölgede bulunan okulların zümre başkanları, bölüm şefleri, koordinatör müdür tarafından belirlenen okulun" okul öğrenci kurulundan iki temsilci oluşturmaktadır. Bu kurula gerektiğinde rehber öğretmen ve gözlemci olarak okul aile birliğinden iki temsilci katılabilmektedir. Yönerge kapsamında, kurul, eğitim-öğretimdeki yaşanan sorunlara, öğrenci başarısını ve eğitimin kalitesini artırmaya yönelik önlemlere, ortak ölçme ve değerlendirmeye, bölgenin eğitim ihtiyacının belirlenmesine yönelik görüş ve öneriler sunmaktadır.

Yönergeye göre EBDK, baskın yerelleşme ve SBM yaklaşımına uygun olarak eğitim bölgesinin "iç ve dış unsurları ile sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcileri"nden oluşmaktadır. 'Yönetişim' eksenli oluşturulduğu görülen kurulda on beş farklı kurumdan/birimden temsilci yer almaktadır. Okullardan ve eğitim bölgelerinden temsilci ile sendikalardan, odalardan, üniversitelerden temsilci ile köy/mahalle muhtarı, sivil savunma ve sağlık uzmanı bulunmaktadır. Kurul, yönergenin belirlediği alanlarda bölgenin eğitim faaliyetlerine yönelik öneri ve görüş sunabilmektedir:

- Örgün ve yaygın eğitimin bölgenin talep ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde planlanması ve yürütülmesi,
- Eğitim ve öğretimin düzenli sürdürülmesi, üniversite ile işbirliği yapılacak konuların belirlenmesi,
- Eğitim bölgeleri içinde ve arasında dayanışma ve rekabeti sağlamak için eğitimde kalitenin artırılması,
- Bölgede eğitim için kullanılabilecek kaynakların harekete geçirilmesi,
- Öğrencilerin eğitim kurumlarına dağılımında denge gözetilmesi,

- Kaynakların eğitim kurumları arasında etkili, verimli ve ortak kullanımının sağlanması,
- Okul ve toplum bütünleşmesinin sağlanması,
- Hizmet içi eğitimin sağlanması,
- Taşımalı eğitimde önlemlerin alınması.

Yönergeye göre EBMK, koordinatör müdüre yardımcı olmak amacıyla müdürün başkanlığında eğitim bölgesindeki eğitim kurumlarının müdürlerinin katılımıyla toplanmaktadır. Bu doğrultuda kurul, öğrenci alınacak çevrelerin belirlenmesi, merkez okulların oluşturulması, bölge kaynaklarının tespiti ve rasyonel kullanımı için program hazırlanması, ulusal bayram faaliyetleri, eğitim ve öğretimin düzenli sürdürülmesi konularında diğer kurulların görüşlerini göz önünde bulundurarak önerilerde bulunmaktadır.

Okulun fiziksel kapasitesi, eğitim personelinin durumu, çevrenin istek ve ihtiyaçları, ulaşım imkanı, öğrenci alınacak çevre ve diğer koşullar göz önünde bulundurularak eğitim kurumunun derece ve türüne göre -Amerika'daki uygulamaları hatırlatır biçimde- *okul bölgesi* oluşturulması kararlaştırılmıştır. Okul bölgelerini, derece ve türlerine bağlı olarak ilgili okul müdürlerinin yöneteceği belirtilmiştir. Az nüfuslu ve dağınık yerleşime sahip olan yerlerde EBDK görüşü ve taşımalı ilköğretim esasları dikkate alınarak merkez okullar oluşturulmuştur. Taşıma yapılan okul bölgelerinin yönetiminden merkez okul müdürleri sorumlu tutulmuştur.

Okul bölgesinde "katılımcı yönetim yaklaşımını hayata geçirmek" gerekçesiyle okul öğrenci kurulu ile okul zümre başkanları kurulu oluşturulmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında bir müdür yardımcısı ve rehber öğretmen gözetiminde, öğrencilerin kendi aralarından bir yıl süreyle seçtikleri birer şube temsilcisinin ve her sınıftan birer öğrencinin okul öğrenci kurulunu oluşturduğu belirtilmiştir. Kurul, öğrencilerin okula ve eğitim/okul bölgesine uyumuna ilişkin tedbirler alınmasına, eğitim kalitesinin artırılmasına, öğrenci sorunlarının çözümüne, okul etkinliklerine

ilişkin görüş ve önerilerini okul yönetimine ve ilgili kurullara sunmakla görevli sayılmıştır.

Yönergeye göre okul zümre başkanları kurulu, zümre[317] başkanları, bölüm şefleri ve rehber öğretmenlerin temsilcisinden oluşmaktadır. Kurulda gözlemci olarak okul aile birliği ve okul öğrenci kurulunca seçilen ikişer temsilci yer almaktadır. Kurul, eğitim-öğretim kalitesinin yükselmesi, öğrenci başarısının artırılması, ders programları arasında işbirliği yapılması, öğretmenler için gerekli olan donatım önceliklerinin belirlenmesi konularında okul yönetimine ve ilgili kurullara görüş ve önerilerde bulunmaktadır.

4.5.7. Okulda Performans Yönetimi Modeli

2006 yılında Yeni Kamu İşletmeciliği'nin ölçülen performansa bağlı kaynak tahsisi ve ödüllendirme yapılması yani çıktı kontrolü anlayışına dayalı Okulda Performans Yönetim Modeli uygulamaya konulmuştur. Modele ve ona kaynaklık eden öncü çalışmaların GERM tarafından küresel bir eğilim olarak benimsenen ve GERM gündeminin merkezinde bulunan okullar için (test temelli) hesap verebilirlik politikalarının etkisiyle hazırlandığı anlaşılmaktadır. GERM kapsamında, birbiriyle ilişkili hale gelen okul performansı (ya da öğrenci başarısının artırılması) ile okulların ve öğretmenlerin akredite edilmesi, geliştirilmesi, denetlenmesi ve sonuçta ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması yaklaşımının etkisi MEB'in hazırladığı çalışmada görülmektedir. Bu etkinin, öğretmen yeterlikleri, okul yöneticileri yeterlikleri ve okul performans alanları belirlenerek performans değerlendirme süreci oluşturulması biçiminde yansıdığı anlaşılmaktadır.

Okul merkezli yönetimin 'başarının merkezinde sonuçların ölçülebilir olması yer alır' savunusu doğrultusunda 2001-2005 MEB Çalışma Programındaki Okulda

[317] Eğitim Kurulları ve Zümreler Yönergesi'ne göre eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri; eğitim kurumunda aynı sınıfı okutan veya alanı aynı olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Performans Yönetimi çalışması öncesinde EARGED tarafından "Öğretmen Değerlendirme (1995) ve Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları (2000)" çalışmaları yapılmıştır (Kılıç, 2006). Yapılan bu çalışmalara ek olarak hizmet içi eğitimler ile eğitim seminerleri gerçekleştirilerek ve kamu ve özel sektörden uzmanların görüşleri alınarak 2001 yılında Okulda Performans Yönetim Modeli (Taslak) hazırlanmış ve pilot müfredat laboratuvar okullarında (23 il, 208 okul) performans değerlendirmesi için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Beş yıllık süreçte, 11 ilde 118 okul ziyaret edildiği belirtilerek ilgili herkesin görüşleri ve pilot uygulamaların sonuçları doğrultusunda 2006 yılında *Okulda Performans Yönetim Modeli* uygulamaya konulmuştur.

Modelin; MEGP ile ilişkilendirilerek yürütülen "stratejik yönetim ve planlama, TKY uygulamaları ve planlı okul gelişim modeli" ile uyumlu şekilde oluşturulduğu ifade edilmiştir (Kılıç, 2006):

> Okulda Performans Yönetimi, öğrenci merkezli yönetim anlayışı doğrultusunda, Planlı Okul Gelişim modeli ile birlikte bütünleşik olarak ele alınmış ve okulda, okul toplumunu oluşturan bireylerin tüm süreçlere katılımının sağlanarak performanslarının geliştirilmesi, paydaşlarının memnuniyet düzeylerinin arttırılarak okulların öğrenen örgüt anlayışını benimsemeleri ve böylece örgütsel gelişimlerinin sürekli olması, okul çalışanlarının bireysel ve meslekî gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Model, okulun vizyon, misyon, amaç, strateji ve değerler doğrultusunda yönetilmesini ve yönlendirilmesini öngören okul liderliği yaklaşımını benimsemiştir. Modelin, "okul toplumu"nun beklentilerine cevap vermeyi; sürece katılanların "adil ve hakkaniyete dayalı, sistematik ve bütünleşik, çoklu veri kaynaklarıyla ölçülebilir, olumlu bir örgüt kültürünü ve iklimini besleyen, okul hedeflerine doğru motive ederek okulun örgütsel, bireyin ise bireysel ve meslekî gelişimini desteklemeyi" amaçladığı açıklanmıştır (EARGED, 2006, s. 38). Model, isim verilmese de, -bugün ulusal aktörler (ERG-TÜSİAD) ve Bakanlık (2023 eğitim Vizyonu) tarafından savunulan- veriye dayalı karar alma yaklaşımından etkilenmiştir. Model kapsamında "öğretmen yeterlikleri, okul

yöneticilerinin yeterlikleri ve okul performans alanları" belirlenerek performans değerlendirme sürecinin bu çerçevede tasarlandığı ifade edilmiştir.

Nitelikli öğretim, okul ve öğretmen gelişimine dair hedeflerin uyumlu hale getirilmesi, yüksek performansın ödüllendirilmesi ve okul çevresinin desteğini almak için performans değerlendirmesi yapıldığı bilgisinin okul toplumu ile paylaşılması gerekçesiyle *öğretmen yeterlikleri* oluşturulduğu dile getirilmiştir (EARGED, 2006, s. 37-47): Öğrencilerin ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenme, mesleki uzmanlık bilgisi, öğretimin yönetimi, liderlik ve toplum ile ilişkiler, sürekli gelişim ve öğrenme.

Bu yeterlikler ve 'yeni öğrenme paradigması' çerçevesinde öğretmenden, tüm öğrencilerin gelişimini izlemesi ve başarılarını desteklemesi; onları yaşam boyu öğrenen ve değişen topluma katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirmesi beklenmiştir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini talep eden GERM'in rekabete dayalı reformlarının etkisiyle "çağın ihtiyaçlarına uygun" mesleki uzmanlık bilgisini artırması, sürekli gelişim çabası içinde olması, öğretim yöntemlerini ve teknolojilerini kullanması ve sürekli geliştirmesi istenmiştir. Ayrıca okul içi ve dışı tüm aktörlerle işbirliği yaparak hem mesleki gelişimi hem de öğrenci başarısını artırması talep edilmiştir. Bu beklentileri karşılaması ve değerlendirme sürecine katılması için TKY'nin kalite değerlendirmesine benzer biçimde "öğrenci, veli, zümre öğretmenleri, okul yöneticisi değerlendirmeleri ve öz değerlendirme" yoluyla öğretmenlerin performans değerlendirme süreci işletilmiştir.[318]

Okulda Performans Yönetim Modeli'nde, okulların bilgi toplumu çağında dönüşüm ve değişimden hızlı etkilenen kurumlar olması gerekçe gösterilerek liderlik gücünün bu süreçte önemli olduğu ileri sürülmüştür. Bu doğrultuda modelde, liderlik ve yöneticilik

[318] 1-5. Sınıf öğrenci görüşleri %10 veya 6-11.sınıf öğrenci görüşleri %15,
1-5. Sınıf veli görüşleri %15 veya 6-11.sınıf velilerinin görüşleri %10,
Zümre öğretmenleri (meslektaşlar) %10,
Okul Yöneticisi %50,
Öz değerlendirme %15.
Denetim ve değerlendirme farklı kavramlar olarak düşünüldüğü için müfettiş görüşlerine yer verilmemiştir (EARGED, 2006, s. 56).

arasındaki farklar dikkate alınarak etkili okul liderleri, "okulları çağın ihtiyaçlarına uygun hale getirecek dönüştürücü kişiler" olarak görülmüştür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin, bürokratik yaklaşımın aksine, politika yapıcıların ve okul kurullarının desteği ile okulu yöneten ve yönlendiren birer lider olması beklentisiyle *okul yöneticileri yeterlikleri* oluşturulmuştur (EARGED, 2006, s. 210-217): Liderlik, okulda eğitim, öğretim ve program geliştirme, stratejik yönetim, insan kaynakları yönetimi, işbirlikleri ve kaynakların yönetimi, okulda bilgi yönetimi ve raporlama.

Okul yöneticileri, ana akım eğitim yaklaşımlarının savunularına paralel olarak, okulu geliştiren, program geliştirme çalışmalarına ve uygulamalara liderlik eden, stratejik yönetim ve planlama ile vizyon geliştiren, okul çalışanlarını destekleyen ve onlara danışmanlık yapan, okul ve toplum arasındaki ilişkileri geliştiren, okulun mali kaynaklarını stratejik hedefler çerçevesinde kullanan, öğrenci merkezli bir ortam sağlayan ve okula özgü üretilen bilgiyi paydaşlara aktaran liderler olarak düşünülmüştür. Bu çerçevede TKY'nin kalite değerlendirmesine benzer biçimde "öğrenci, veli, zümre öğretmenleri, okul yönetici yardımcıları, okul gelişim yönetim ekibi, müfettiş değerlendirmeleri ve öz değerlendirme" yoluyla okul yöneticilerinin performans değerlendirme süreci işletilmiştir.[319]

Özünde 'etkili okul' teorisi ve bağımsız, kendi kendine yeterli olabilen okullar kurma girişimleri bulunan baskın yerelleşme yaklaşımına göre kurgulandığı görülen model, "okulun değişen rolü" ve bu doğrultudaki beklentiler çerçevesinde "geleneksel okuldan öğrenen okula geçiş" yaşandığı düşüncesini benimsemiştir. 'Ortodoks eğitim reformu ve yeni öğrenme paradigması' çerçevesindeki bu düşünceye göre *etkili okulların*, "öğrenciyi merkeze alan, bilgiyi üretip yayan, yönetişime önem veren, değişime ve işbirliğine açık, eğitimde araştırma ve geliştirmeyi, sürdürülebilirliği ve

[319] Bu aktörlerin değerlendirmeye katılma oranları teknik ayrıntılar ile verildiği için burada paylaşılmamıştır. Yıl sonu performans değerlendirmesinde 1060 puan üzerinden 850 puan alan okul yöneticisinin ödüllendirilmesi düşünülmüştür (EARGED, 2006, s. 220).

teknolojiyi esas alan" niteliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Modelde, bu niteliklerin kazandırılması ve sürecin değerlendirilmesi için okulların kurumsal performans değerlendirmesinde kullanılacak *okul performans alanları* belirlenmiştir (EARGED, 2006, s. 269-272): Liderlik ve okul yönetimi (100 puan), okul kaynaklarının yönetimi (200 puan), okul, çevre ve toplum ilişkileri ile okul paydaşlarının okula ilişkin algılamaları (200 puan), okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı (400 puan), sürekli örgütsel gelişim (100 puan).

Performans değerlendirme sürecinde okulun "vizyon, misyon ve değerleri ile stratejik amaç ve hedeflerini oluşturma düzeyi, mali ve fiziksel kaynakların yönetimi, paydaşların süreçler ilişkin algıları, okulun eğitim ve öğretime ilişkin her türlü rutin faaliyeti, yaratıcılık ve yenilikçilik düzeyi" değerlendirmeye alınmıştır. Bu çerçevede TKY'nin kalite değerlendirmesine benzer biçimde "öğrenci, veli, toplum, okul çalışanları, okul gelişim yönetim ekibi, müfettiş değerlendirmeleri" yoluyla okulun performans değerlendirme süreci işletilmiştir. Müfettiş ve okul yönetim gelişim ekibinin yapmış olduğu değerlendirme süreci sonunda okulun zayıf ve güçlü yönleri ortaya konularak geleceğe yönelik iyileştirme planı yapılması gerektiği belirtilmiştir.

4.5.8. Öğrenci Merkezli Okul ve Okul Merkezli Sistemi Güçlendirmek: Temel Eğitim Programı[320]

Türkiye, öğrenci merkezli okul ve okul merkezli sistemi geliştirme yönünde adımlar atmaya devam etmiştir. 1990 Jomtien Konferansı'ndan sonra, sekiz yıllık temel eğitim için "gelişmekte olan dünyanın en büyük eğitim finansörü" olarak nitelendirilen Dünya Bankası ile görüşmelere başlamıştır. 1995 yılında devam etmekte olan *Milli Eğitimi Geliştirme Projesine* ilaveten iki yıl süreli *pilot temel eğitim projesi* talep edilmiştir (World Bank, 1998, s. 3). UNICEF'in ortak olduğu, Dünya Bankası tarafından

[320] Kamuoyuna *Eğitimde Çağı Yakalamak 2000 Projesi* olarak sunulmuştur. Milliyet Gazetesi 25.08.2000 tarihli haberinde gelişmeyi "Dünya Bankası, Milli Eğitim Bakanlığı'na Dolar yağdırıyor" şeklinde yorumlamıştır. https://www.milliyet.com.tr/egitim/mebe-dunya-bankasi-destegi-5307853 (E.T. 10.04.2020)

onaylanan ve 15. Milli Eğitim Şûrası'nda amaç ve hedefleri anlatılan pilot proje 1996 yılında yürürlüğe girmiştir (World Bank, 1998, s. 3). Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin sona ermesinin ardından, devam eden pilot projeyi yaygınlaştırma kararı alınmış ve 1997 yılında -TÜSİAD'ın da eleştirileri/önerileri arasında yer alan- sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir.

1998 Yılı Programı'nda yer alan "her kademedeki eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması" amacı doğrultusunda ve dış finansman ihtiyacı kapsamında MEB tarafından eğitim sisteminin reformunu ve geliştirilmesini öngören Temel Eğitim Programı hazırlanmıştır. Program, Birinci Temel Eğitim Projesi ile İkinci Temel Eğitim Projesinden oluşmaktadır. *İlk proje (Faz I) için* 25.06.1998 tarihinde Dünya Bankası ile 300 milyon USD ikraz anlaşması imzalanmıştır. 1998 tarih ve 23420 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan anlaşmanın 31 Aralık 2000 tarihinde sona ermesi planlanmıştır.

15. Milli Eğitim Şûrası'nda dile getirilen hususlar Birinci Temel Eğitim Projesinde yer almıştır. Buna göre projede, küresel eğitim toplantılarında sık sık vurgulanan, temel eğitimin yaygınlaştırılması, temel eğitimin kalitesinin artırılması ve temel eğitim kapsamındaki "okulların toplum için öğrenme merkezi haline getirilmesi" amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okulların kapasitesinin artırılması, öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve müfettişlerin eğitimi, projeyi yürütmekle görevli merkez ve il örgütlerinin kapasitesinin güçlendirilmesi ve proje için izleme ve değerlendirme mekanizması oluşturulması hedeflenmiştir.

Küresel eğitim reformunda yer alan ve öğretmenlerin sürekli gelişiminin eğitimde kaliteyi artırdığını savunan rekabete dayalı reformların etkisi projeye de yansımıştır. Temel eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında yüz elli bin öğretmen ve müfettişin göreve başlaması, öğretmen atama sürecinin yerelleştirilmesini de içine alan işe alımda/dağılımda esnekliğin ve etkinliğin sağlanması planlanmıştır. Temel eğitim okul ve tesislerinin yapımı ve donatımı ile MEB tarafından belirlenen köy okullarının ve

düşük gelirli bölgelerdeki okulların[321] bakımı ve ek tesis inşaatları da proje kapsamına alınmıştır.

Dünya Herkes İçin Eğitim Bildirgesi'nin 'yeni güçler' perspektifi benimsenerek temel eğitimin kalitesinin artırılması kapsamında teknolojinin öğretimde kullanılmasını içeren hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin, okul müdürlerinin, müfettişlerin ve il milli eğitim müdürlüğü yetkililerinin kapasitelerinin artırılması hedeflenmiştir. Kırsal bölgelere gerekli eğitim-öğretim malzemelerinin temini ile temel eğitimde bilgi teknolojisinin güçlendirilmesi eğitimde kalite kapsamında desteklenmiştir. Faz I projesi ile Temel Eğitim Programının uygulanmasında ve hedeflerine ulaşılmasında büyük ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir (World Bank, 2002, s. 3). Fakat öğretmenlere, okul müdürlerine ve müfettişlere dair proje sonuçları ile merkez ve il örgütlerinin kapasitelerinin güçlendirilmesine dair sonuçlar Dünya Bankası tarafından tatmin edici düzeyde bulunmamıştır (World Bank, 2004, s. 7).

Temel Eğitim Programı'nın ikinci aşaması için (Faz II), 26.07.2002 tarihinde 300 milyon USD tutarında üç yıllık ikraz anlaşması imzalanmıştır. İkinci Temel Eğitim Projesi ile Faz I projesi kapsamındaki faaliyetlerin sürdürülmesi ve genişletilmesi; küresel eğitim toplantılarının başlıca konuları olan yoksul çocukların temel eğitime yönlendirilmesi, özel eğitimin desteklenmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve bilgi teknolojilerinin eğitim sisteminde etkin kullanımı hedeflenmiştir (World Bank, 2002, s. 5-6). 6000 ilköğretim okuluna bilgi teknoloji ekipmanı sağlanarak okul, öğretmen, öğrenci ve toplum arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Faz II projesinin değerlendirmesinde temel eğitime erişimde önemli ilerlemeler olduğu ifade

[321] Şırnak, Van, Hakkari, Bitlis ve Mardin illerindeki yaklaşık 200 köy okulunun; (b) Kocaeli, Yalova, Batman, Iğdır ve Bartın illerindeki yaklaşık 100 merkez köy okulunun ve (c) Ankara ilinin düşük gelirli bölgelerindeki yaklaşık 40 temel eğitim okulu ile Borçlu ve Banka arasında zaman zaman kararlaştırılabilecek diğer illerdeki okulların rehabilitasyon ve ek tesis inşaatları (Bilgiler Resmi Gazete'deki anlaşma metninden alınmıştır).

edilmesine rağmen diğer alanlardaki sonuçların kısmen yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (World Bank, 2008, s. 45).

4.5.9. Temel Eğitime Destek Programı ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Mesleki gelişimin ve öğretmen kalitesinin artırılması GERM gündemini oldukça meşgul etmiştir. Eğitimin kalitesi için öğretmenin kalitesinin bir araç olarak görülmesi ve öğretmene 'profesyonel sermaye' olarak bakılması, GERM'in maliyetleri azaltan finansal odaklı reformları yerine öğretmenin gelişimini öne çıkaran rekabete dayalı reformları artırmıştır. Bunun yanında SBM de öğretmene benzer bir perspektifle yaklaşmıştır. Aşağıda detayları verilen Temel Eğitime Destek Programı ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli de bu perspektifin ulusal bir yansıması olarak oluşturulmuştur.

Dünya Bankası ile Temel Eğitim Programı'na ilişkin projeler yürütülürken MEB tarafından, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında bir proje hazırlanmış ve Avrupa Birliği'nden 100 milyon EURO hibe alınmıştır. Küresel eğitim toplantılarında vurgulanan öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve örgüt, yaygın eğitim ve iletişim bileşenlerinden oluşan programın finansman anlaşması 2000 yılında imzalanmış ve proje 2002-2007 yılları arasında uygulanmıştır. Proje kapsamına, küresel eğitim toplantılarının, Dünya Bankası, OECD ve UNESCO'nun üzerinde durduğu konular olan yoksulluğun azaltılması amacıyla eğitim düzeyinin artırılması, kırsal ve kentsel alanlarda ve gecekondu bölgelerinde yaşayan nüfusun yaşam koşullarının iyileştirilmesi ve bunun yanı sıra, çocuklar, gençler ve yetişkinler de alınmıştır (OECD, 2005, s. 60-61). Bu boyutuyla TEDP, küresel eğitim reformunun ulusal yansımalarından biri olmuştur. GERM'in rekabete dayalı reform yaklaşımı ile SBM yaklaşımının öne çıkardığı varsayım ve savunular TEDP'de kesişmiştir. Öğretmenin sürekli ve mesleki gelişimi ile kalitesinin artırılması eğitimin kalitesinin bir aracı olarak görülmüştür.

Beş yıllık sürenin sonunda proje ile ulusal ve il düzeyinde yeni stratejiler ve politikalar uygulanması, temel eğitimin yaygın eğitim ile birlikte yapılandırılması, fiziksel kapasiteler artırılarak eğitim fırsatları sağlanması, eğitim teknolojilerine erişim, eğitim yönetimi ve eğitim içeriğinin geliştirilmesi yoluyla temel eğitim ve öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir (OECD, 2005, s. 61). Bu hedeflerin üç aşamada gerçekleşmesi planlanmıştır. 1) Temel eğitim reformunun ulusal düzeyde desteklenmesi 2) Dezavantajlı 12 ilin desteklenmesi 3) Okula gidemeyen herkesin temel eğitime erişimin sağlanması ve en yüksek göç oranına sahip 5 ilde (İstanbul, Antalya, Mersin, Bursa ve Adana) örgün ve yaygın eğitime olan talebin artırılması (OECD, 2005, s. 61).

Dünya Bankası ve Avrupa Birliği'nin kredi ve hibeleri ile Türkiye'nin eğitim sistemi ilköğretimden başlamak üzere 'yeni öğrenme paradigması'na uygun olarak "öğrenci merkezli ve öğrenmeyi öğrenme odaklı" yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilmiştir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulayabilmeleri mesleki yeterlilik gerektirdiği düşünülerek TEDP kapsamında "öğrenen öğretmen" yaklaşımına dayanan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*[322] (MEB, 2006) ilan edilmiştir. Rekabete dayalı reform yaklaşımının etkisi görülen yeterlikler, "kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi*"* olarak altı ana

[322] 2017 yılında "Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri ve ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi birçok farklı ülkenin yeterlik belgeleri incelenerek" (oygm.meb.gov.tr, 2012) güncellenmiştir.
Buna göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri *3 yeterlik alanı, 11 alt yeterlik ve 65 göstergeden* oluşmaktadır. Ana alanlar şöyle belirlenmiştir (OYGM, 2017a, s. 8):
A. Mesleki Bilgi (A1. Alan Bilgisi A2. Alan Eğitimi Bilgisi A3. Mevzuat Bilgisi)
B. Mesleki Beceri (B1. Eğitim Öğretimi Planlama B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme B4. Ölçme ve Değerlendirme)
C. Tutum ve Değerler (C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler C2. Öğrenciye Yaklaşım C3. İletişim ve İş Birliği C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim)

yeterlik altında 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi biçiminde kurgulanmıştır (MEB, 2006, s. 1492).

SBM yaklaşımı çerçevesinde öğretmenler, klasik bilgi öğretme rolünden arındırılıp 'çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde' ortodoks eğitim reformlarının biçimlendirdiği 'profesyonel' kişiler olarak düşünülmüştür. Bu kapsamda mesleki yeterlikler ile öğretmene, sürekli gelişime açık olan, merak eden ve öğrenen, öğrenciye rehberlik eden ve kurumunu geliştiren bir eğitimci rolü verilmiştir. Yeterlilik kapsamında, öğrencinin ilgi, istek ve gereksinimlerini bildiği varsayılan öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayacak süreçleri planlama, uygulama ve yönetme yeteneğine sahip olduğu düşünülmüştür.

Yeterlilikler ile öğretmenlerin biçimlendirilmesinde SBM modelinin unsurlarının açık ve net olarak benimsendiği görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendiren öğretmen, öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme imkanı sağlamakla ve sonuçları öğrenci, veli, yönetici ve diğer öğretmenlerle paylaşmakla yükümlü kılınmıştır. Öğretmene, okul çevresini tüm özellikleriyle tanımak ve okul toplumunu eğitim süreçlerine ve okulun gelişimine katılmaya teşvik etmek sorumluluğu verilmiştir. Ayrıca milli eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve esaslar ile öğretim programının yaklaşım ve tekniklerini bilmek zorunda olduğu ifade edilmiştir.

Mesleki yeterlikler TEDP Öğretmen Eğitimi Bileşeni kapsamında hazırlanmıştır. Bu yeterlikler, 2006-2007 tarihleri arasında 6 pilot ilde, 311 okulda TEDP kapsamında uygulamaya konulan *Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli*ne de yön vermiştir (MEB, 2007, s. ii). Okul merkezli yönetim modeline göre biçimlendirilen OTMG, TEDP'e göre, öğretmenin mesleki gelişim içinde nerede olduğuna, neleri bilmesi gerektiğine ve gelişimi için neler yapması gerektiğine ilişkin cevapları bulmasına

yarayan ve “öğrenen öğretmen” yaklaşımını esas alan bir model olarak tasarlanmıştır (MEB, 2007, s. iv).

OTMG modelinde, eğitimde kaliteye giden yolun öğretmen kalitesinden geçtiği düşüncesi (‘profesyonel sermaye’) benimsenmektedir. Bu kapsamda öğrenme ihtiyaçları, öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması ve okul gelişim hedefleri doğrultusunda öğretmenin mesleki gelişim planlaması öne çıkarılmıştır. Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin mesleki gelişmesine ilişkin gereksinimlerin okul ortamında karşılanması önemli görülmüştür. Öğretmenlerin kendi gelişimleri için daha fazla çaba göstermeleri ve öz değerlendirme yaparak bireysel mesleki gelişim planları yapmaları ve meslektaşları ile okul çevresini geliştirmeleri gerektiği düşüncesi benimsenmiştir.

İyi işleyen bir OTMG modelinin zincirleme sürekli gelişim sürecine imkan verdiği düşünülmüştür. Öğretmenin mesleki yönden gelişmesinin, öğrencinin, diğer öğretmenlerin, velilerin ve en önemlisi okulun gelişimini artırdığı varsayılmıştır. Başka bir deyişle, ‘yeni öğrenme paradigması’ ve ortodoks eğitim reformu kapsamında, “OTMG ile öğrenen öğrenci, öğrenen öğretmen ve öğrenen okul anlayışı temelinde sürekli gelişim” (MEB, 2007, s. 10) meydana geldiği iddia edilmiştir. Modelde öğretmenler, okulda kaliteye ulaşmanın bir aracı olarak görülerek, okulun geliştirilmesi ve başarılı uygulamaların artırılması için okullarda “değişim ve gelişiminin yöneticisi ve bir parçası” olarak rol verilmiştir (MEB, 2007, s. 9). Bu açıdan, yeterlik temelli OTMG’nin, bireysel, mesleki ve kurumsal gelişimi destekleyen ve performans sistemiyle doğrudan ilişkili olan bir niteliğe sahip olduğu iddia edilmiştir (MEB, 2010, s. 6).

4.5.10. Okul Aile Birliklerinde Dönüşüm

Okul aile birliklerinde dönüşüm, okul aile birliklerinin 1990 yılından itibaren oluşan yeni yapısının, SBM modelinde yer alan okulun iç ve dış unsurları, okulun çevresi ile

bütünleşmesi, katılımcı/birlikte yönetim, okul gelişimi gibi unsurları içermesi bakımından ele alınmıştır. Bu kapsamda okula aile birliklerinin kısa tarihine değinilerek dönüşen yapısı anlatılmaya çalışılmıştır.

Okul aile birlikleri, 1931 yılındaki İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi ile kurulan Himaye Heyetleri uygulamasından beri yoksul çocukların himayesi, temizlik, sağlık, devam sorunları, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine ailelerin katkısı, okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçlarının karşılanması gibi pek çok amaç gözetilerek Türkiye'nin eğitim sisteminde yer almıştır (Akbaşlı & Tura, 2019, s. 1750-1753). Konumuz açısından okul aile birliklerinin dönüşümü, 1983 tarihli Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin yürürlükten kaldırılarak 2005 tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazete ile uygulamaya konulan yönetmelik ile gerçekleşmiştir.

Okul aile birliği, doğal üyeler olan okul yöneticisi, öğretmenler ve velilerden oluşmaktadır. Okul aile birliğinin yeni yapısı, 1990 yılından bu yana uygulanması için çaba sarf edilen eğitimde yeni okul anlayışı (okul merkezli yönetim) çerçevesinde biçimlenmiştir. Bu kapsamda okul aile birliğine okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi, stratejik gelişiminin sağlanması ve fırsat eşitliğine imkan verilmesi amacıyla velilerle işbirliği yapılması görevi verilmiştir. Eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla çalışma komisyonları oluşturmak ve ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak birliğin görevleri arasında yer almıştır.

Pek çok alanda okul yönetimine yardımcı olma görevi verilen okul aile birliği okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almakla yetkilendirilmiştir. Birliğe, okula yapılan aynî ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak yetki ve görevi verilmiştir. Ayrıca sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirmek veya işletmek yetki ve görevleri verilerek 2005 yılına kadar olan okul aile birliği anlayışından farklı bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu sayılan faaliyetlerden bağış, işletme, kampanya vb. gelirleri ile diğer

gelirleri elde etmesine izin verilerek resmi okullarda birlik gelirlerinin oluşması sağlanmıştır. 2012 yılında yürürlüğe giren yeni yönetmelik ile yönetim kurullarından öğretmenler ve okul yöneticileri çıkartılmış; -Anglo-Sakson ülkelerde benzerine rastlanılan- okula yardım eden kişilerin yönetim kuruluna girmesinin önü açılmıştır. Kurulların öğretmenlerden ve müdürden bağımsız hale getirilerek bu kişiler üzerinde denetim işlevinin daha etkin olarak yapılmaya çalışıldığı düşünülebilmektedir. Ayrıca finansal ve siyasal açıdan güçlü yerel unsurların kurullara dahil edilmesiyle 'topluluk katılımı'na benzeyen bir yapılanmanın önünün açıldığı, eğitim yönetiminin yönetişim eksenine kaydırıldığı, kimilerine göre ise 'sermayenin okullara nüfuz ettiği' söylenebilmektedir.

4.5.11. Milli Eğitim Bakanlığı Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi: Yerelleşme Eksenli Yeni Yönetişim Modelleri

Milli Eğitim Bakanlığı, 2006 yılında 'okul merkezli eğitimde reform' girişimlerinin yönünü bu girişimleri destekler biçimde merkezin yeniden yapılandırılmasına çevirmiştir. Uluslararası kurumların ve aktörlerin sıkça eleştiri konusu yaptığı 'Bakanlığın hantal yapısı'nı planlama, politika üretme ve denetleme, liderlik, yönlendiricilik işlevlerine dönüştüren 'reform adımları' atmıştır. Bu reform adımlarının bir GERM aktörü olan Avrupa Birliği mali desteğiyle gerçekleştirilmiş olması, GERM savunularını içermesi ve eğitim yönetiminin 'geleneksel' eksenini 'yeni' olana dönüştürmeye çalışması dikkat çekmektedir.

Eğitim ve Öğretim 2010 (Education and Training 2010) sürecinde belirlenen AB öncelikleri doğrultusunda, eğitim sisteminin yönetimini daha etkili (effective) ve etkin (efficient) hale getirmek; Bakanlığın planlama, uygulama ve izleme kapasitelerini geliştirmeyi amaçlayan bir yeniden yapılanma sürecini gerçekleştirmek gerekçesiyle (ec.europa.eu, 2006, s. 7) Avrupa Birliği'nden 3.7 milyon EURO hibe alınarak 2008-2009 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi

uygulanmıştır.[323] Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın hedeflerini de içeren proje, Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali İşbirliği 2006 Programı kapsamında desteklenmiştir. Proje Yönlendirme Komitesinde YÖK, TİSK, TESK, TOBB yer almıştır. 2010 yılında sınırlı sonuçlara ulaşıldığı açıklanmış ve ardından proje rafa kaldırılmıştır.

Bakanlık yönetim yapısının yeniden yapılandırılması kapsamında proje sonunda, Avrupa Birliği ile diğer uluslararası aktörlerin üzerinde mutabık olduğu bazı sonuçlara ulaşılması beklenmiştir (ec.europa.eu, 2006, s. 7):

- Merkez ve il düzeyinde insan kaynakları kapasitesinin güçlendirilmesi ve sistemin daha yönetilmesi,
- AB eğitim sistemlerinin kurumsal yönetişim modellerinin incelenmesi ve iyi uygulamalarının Türkiye için örnek alınması,
- Yerelleşme göz önünde bulundurularak Bakanlık yönetim yapısına ilişkin mevzuat taslakları hazırlanması ve Bakanlık üst düzey yönetimine sunulması,
- Bakanlık yapısının Türkiye'nin eğitim hedeflerini daha iyi yansıtacak biçimde düzenlenmesi.

Ulaşılması istenen sonuçlar çerçevesinde, Avrupa Birliği tarafından, diğer uluslararası ve ulusal aktörlerin taleplerine paralel olarak, Bakanlığın yerel birimlere devredilecek karar ve hizmet alanlarını belirlemesi; SBM modelinden esinlenilerek öğrenci, öğretmen, aileler, okul yöneticileri ve STK'ların rollerinin yeniden tanımlanması, toplumdaki eğitim aktörlerinin katkılarının bilinmesine dair çalışmalar yapılması talep edilmiştir (ec.europa.eu, 2006, s. 7). Ayrıca kaynakların finansmanı ve etkin kullanımı, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, izleme ve değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması istenmiştir (ec.europa.eu, 2006, s. 7).

[323] Uygulama sürecinde 400 ilköğretim okulu yöneticisi ve sosyal ortak temsilcisine *Okul Yönetimi ve Liderlik* eğitimi verilmiştir. Eğitimde konuşma yapan Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürü Necmettin Yalçın, şu ifadeleri kullanmıştır: "Yeni Dünya düzeninde ben kavramı yok, biz kavramı var. Bakanlığımızın temel politikalarının uygulama alanı taşradır. Biz birçok yetkiyi taşraya devrediyoruz. Çalışmalarımızı hep birlikte yapmalıyız. Her birimizin diğerinden alacağı çok şeyler vardır." https://www.haberler.com/milli-egitim-bakanligi-nin-kapasitesinin-haberi/ (E.T. 15.04.2020)

Proje kapsamında, işletme tekniklerinin kullanıldığı Yeşil Belge[324] hazırlanarak bazı faaliyetler gerçekleştirilmiştir. İnsan kaynakları yönetimi, karar alma süreçlerinin yönetimi, izleme ve değerlendirme, eğitimde istatistikin kullanılması ve yorumlanması, AB ülkelerinin eğitim sistemlerindeki yönetim politikalarının analizi konularında SWOT analizi[325] yapıldığı açıklanmıştır (ec.europa.eu, 2006, s. 8). Proje sonunda bazı sonuçlara ulaşıldığı açıklanmıştır (ec.europa.eu, 2006, s. 8-10). Buna göre, Bakanlığın yapılanması, işlevleri ve yönetimine ilişkin merkez ve bölge düzeyinde politikalar ve stratejiler geliştirilmiştir. Bakanlığın merkez ve taşra birimleri ile sosyal ortakların rolleri ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır. Yönetişim konusunda bakanlık yöneticilerine eğitim seminerleri verilmiş ve kurumsal yönetişim için sempozyum düzenlenmiştir. 3797 sayılı kanunda değişiklik yapılması için taslak bir kanun hazırlanmıştır. Bakanlığın örgütsel yapısına ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda alternatif modeller (Yeni Yönetişim Modelleri) ve eylem planları hazırlanmıştır.

İlk modelde merkez örgüt yapısının küçültülerek belirli yetki ve sorumlulukların il örgütlerine aktarılması; ikinci modelde eğitim öğretim yetki ve sorumluluklarının illere aktarılarak Bakanlığın sadece yönlendirme ve denetleme işlevine sahip olması ve üçüncü modelde okul odaklı bir örgütlenme düşünülmüştür (Eldeniz, 2018, s. 86). *Bakanlığın benimsemiş olduğu dördüncü modelde ise* SBM yaklaşımı ile uyumlu olduğu görülen üç modelin birleşimi söz konusu olmuştur. Buna göre Bakanlığın eğitime ilişkin hedefleri ve standartları belirleyen ve buna uygun eğitim politikaları geliştiren bir yapıya dönüşmesi ve taşra örgütlerinin ve okulların tüm eğitim-öğretim

[324] Belgenin Türkçe ya da İngilizce versiyonlarına ulaşılamamıştır.

[325] SWOT analizi kapsamında Bakanlığın geniş insan ve mali kaynaklar ile örgüt yapısına ve teknolojik altyapıya sahip olması güçlü bulunmuştur fakat bu geniş yapının yönetim ve denetim konusunda sıkıntılar oluşturması, görevlerin iç içe girmesi, kaynakların etkin ve verimli kullanılamaması, yeterliğin dikkate alınmaması, yöneticilik eğitimi verilmemesi Bakanlığın zayıf yönleri olarak dile getirilmiştir (Eldeniz, 2018, s. 85). Paydaşlar ve uluslararası projeler ile AB uyum süreci Bakanlık kapasitesinin geliştirilmesi için bir fırsat olarak görülürken. yönetsel kararların alınmasında ve uygulanmasında siyasi müdahalelerin olması ve sorun alanlarının çokluğu kurumsal kapasitenin karşı karşıya bulunduğu tehditler olarak belirtilmiştir (Eldeniz, 2018, s. 85).

faaliyetlerinden sorumlu olması düşünülmüştür (Eldeniz, 2018, s. 86). Özellikle Eğitim-Bir-Sen'in "vesayet ve endoktrinasyon kurumu" olarak eleştirdiği ve 2007 Yılı Programı'nda hedef olarak konulan, Talim ve Terbiye Kurulu'nun Bakanlık ağırlıklı yapısı değiştirilerek TÜBİTAK, sendikalar, TOBB gibi kuruluşların katılması benimsenmiştir (ERG, 2010, s. 33).

Benimsenen modelde il milli eğitim müdürlükleri, "bütçe kullanımında özerk ve merkezden gelen bütçeye ek olarak kendi gelirlerini yaratma hakkı" olan özel bütçeli yönetimler olarak tasarlanmıştır (ERG, 2010, s. 33). Müdür ise modelde, ildeki tüm eğitim kurumlarının en üst yöneticisi olarak konumlandırılmıştır (ERG, 2010, s. 33). SBM modelinin okul liderliği boyutunun benimsediği bu modelde okul müdürleri, il milli eğitim müdürü tarafından atanan ve ona karşı sorumlu olan; okullardaki danışma ve yönetim kurulları tarafından desteklenen, izlenen ve değerlendirilen okul yöneticileri olarak düşünülmüştür (ERG, 2010, s. 33). Modelde öğretmenlerin merkezi yönetim tarafından atanması uygulamasından vazgeçilerek, Amerika, Endonezya, Şili örneklerine benzer biçimde, okullara, öğretmenlerin görevlerini ve sorumluluklarını belirleme ile onlarla sözleşme yapma yetkisi tanındığı belirtilmiştir (ERG, 2010, s. 33).

4.5.12. Ortaöğretim Reformunun Alt Bileşeni Olarak Okul Gelişim Programı: "Okul Merkezli Yönetimin Unsurlarıyla Pozitif Deneyim"

MEGP kapsamında Okul Gelişim Modeli uygulayan ve 'kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması' çerçevesinde bu modele stratejik yönetim yaklaşımını getiren Milli Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim reformuyla Okul Gelişim Programı başlatmıştır. 'Eğitimin her kademesinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi' amacının ortaöğretim kademesine yansıması olan program Dünya Bankası finansmanı ile gerçekleştirilmiştir. Dünya Bankası'nın Eğitim Reformu Girişimi ile yaptığı değerlendirmeler ışığında pozitif sonuçlara ulaşıldığı belirtilen program unsurları itibariyle SBM yaklaşımını benimsemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmek üzere *Ortaöğretim Sisteminin Reformu* kapsamında Ortaöğretim Projesinin finansmanı için 2006 yılında Türkiye Cumhuriyeti ile "gelişmekte olan dünyanın en büyük eğitim finansörü" rolü verilen Dünya Bankası arasında 80 milyon EURO tutarında ikraz anlaşması imzalanmıştır. Anlaşma 2006 tarihli ve 26152 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.[326] Proje ile "orta öğretimin kalitesinin, ekonomik uygunluğunun ve eşitlik düzeyinin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde artırılması" hedeflenmiştir.

GERM'in ve küresel eğitim toplantılarının eşitlikçi vurgusunun yansıdığı anlaşılan proje iki kısımdan oluşmuştur: Ortaöğretim reformu ile kalite, değerlendirme ve yönetim. Küresel ve ulusal ekonomik ihtiyaçlar için esnek işgücü yetiştirilmesini talep eden yaşam boyu öğrenme yaklaşımının etkisinde hazırlanan ortaöğretim reformu kapsamında, yeni ortaöğretim programlarının uygulanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaöğretim için geliştirilmesi ile mesleki rehberlik ve danışmanlık bileşenleri mali olarak desteklenmiştir. Baskın eğitimde yerelleşme reformlarının amaç, hedef ve bileşenleri doğrultusunda belirlenen kalite, değerlendirme ve yönetim kısmında ise öğrenci başarısının ve sistem performansının değerlendirilmesi, okul gelişimi, proje yönetimi için Bakanlığın kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesi bileşenleri desteklenmiştir.

SBM yaklaşımının yön verdiği okul gelişimi alt bileşeni kapsamında, "ortaöğretim okulları personelinin, velilerin ve öğrencilerin; okul gelişimi sürecinde tasarlanıp uygulanacak olan okul gelişimi faaliyetleri yoluyla, performansı, ürünleri, eğitimin başarısını ve kalitesini geliştirmeye yönelik olarak desteklenmesi" amaçlanmıştır. 2008 ekonomik krizinin etkileri ve net kayıt oranları %90 altında olan ilçelerdeki okulların ek mali kaynağa ihtiyaç duyması nedeniyle Ortaöğretim Projesinin okul gelişimi alt

[326] Ortaöğretim Projesi kapsamında referans gösterilmeyen bilgiler ve alıntılar Resmi Gazete ekindeki Türkçe anlaşma metninden alınmıştır.

bileşeni 2010 yılında yeniden yapılandırılarak Okul Gelişim Programı (OGP) oluşturulmuş ve 24 milyon EURO tutarında fon sağlanmıştır (PKMB, 2010, s. 5). Program kapsamında 25 ildeki 46 ilçede 2710 okula (2552 ilköğretim, 158 ortaöğretim[327]) okul ödeneği verilmesi planlanmış ve küresel eğitim toplantılarında da yer verilen bazı özel amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir (PKMB, 2010, s. 6):

> -Öğrencilerin performans ve başarılarını geliştirme odaklı daha etkili öğrenim ve öğretim ortamları yaratmak,
> -Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaratıcılığını artırmak ve kaliteli öğrenim sağlamak,
> -Hedeflenen okullarda, okul gelişim planı tasarlama ve uygulama kapasitesi oluşturmak,
> -İlköğretim ve ortaöğretim seviyesinde seçilen okulların; kayıt, devam ve tamamlama oranlarının yükseltilmesine yardımcı olmak için kapasitelerini güçlendirmek,
> -Hedeflenen okulların faaliyetlerine aile ve toplum katılımını teşvik etmek.

Dünya Bankası'nın iddiasına göre "Türkiye, Okul Gelişim Programı altında, okul-temelli yönetimin unsurları ile pozitif bir deneyim yaşamıştır" (Dünya Bankası, 2014a, s. 15). OGP kapsamında okul yönetimlerinden okul ödeneklerini nasıl kullanacaklarını açıklayan okul gelişim planları hazırlamaları ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onayına sunması istenmiştir. 2012 yılında, OGP yararlanıcı değerlendirmesi kapsamında Eğitim Reformu Girişimi ve Dünya Bankası yetkilileri[328] tarafından hazırlanan *School Grants in Turkey: An Assessment of the School Development Program* (Köse & Şaşmaz, 2013) çalışmasına göre okul gelişim planlarının okul yöneticilerine ve okulun paydaşlarına "yetki devrini" ve bu yetkinin kullanılmasını kolaylaştırdığı açıklanmıştır (Köse & Şaşmaz, 2013, s. 27). OGP çerçevesinde "okullara okul ödenekleri kullanma özerkliği verildiği" ifade edilmiştir (Köse & Şaşmaz, 2013, s. 9).

> Ödenekler sayesinde okullara yapılan tüm bu yatırımlar ve başlı başına OGP'nin uygulama süreci okulların gerek ihtiyaçlarının karşılanması gerekse kapasitelerinin güçlendirilmesi yönünde çok çeşitli faydalar sağlamıştır. OGP'nin Türkiye açısından özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamak gerekir. İlköğretim okullarına, OGP ile beraber ilk kez, kendi ihtiyaçları doğrultusunda özerkçe kullanabilecekleri mali bir kaynak sağlanmıştır.

[327] İlköğretim Okulları için, desteklenecek her bir ilköğretim okuluna, öğrenci başına 150 Avro; öğrenci sayısı 21'den az olan ilköğretim okulları için en az 3000 Avro, öğrenci sayısı 66'dan fazla olan okullar için ise en fazla 10.000 Avro ödenmesi kararlaştırılmıştır. Ortaöğretim Okulları için desteklenecek her bir orta öğretim okuluna, öğrenci başına 300 Avro; öğrenci sayısı 21'den az olan orta öğretim okulları için en az 6000 Avro, öğrenci sayısı 66'dan fazla olan okullar için ise en fazla 20.000 Avro ödenmesi kararlaştırılmıştır (PKMB, 2010, s. 6).

[328] Araştırma hazırlık ve rapor geribildirim ekibinde Dünya Bankası'ndan Dr.Naveed Naqvi yer almıştır.

> Dolayısıyla, OGP'yi Türkiye'deki okullarda okul temelli mali yönetimin ilk alıştırması olarak tanımlamak mümkündür. Bu nedenle, gerek ileride sağlanacak benzer fonların daha etkin ve verimli kullanılabilmesi gerekse okulların finansmanı ile ilgili olarak ileride yapılacak düzenlemeler açısından bu programdan çıkarılacak önemli dersler bulunmaktadır (Köse & Şaşmaz, 2013, s. 10).

Daha önce Türkiye'nin uygulamaya koyduğu eğitimde reform ve SBM girişimleri ya kısmen etkili olmuş ya da projeler rafa kaldırılmıştır. Fakat bu proje sonucunda Dünya Bankası olumlu açıklamalar yaparak Türkiye'nin SBM ile pozitif deneyim yaşadığını ileri sürmüştür. Bu deneyimin ilk olmadığını belirtmek gerekir ki Dünya Bankası'nın yaklaşımı da bu yöndedir. İlk olan durum ise okul temelli mali yönetime dairdir. Yaklaşıma göre Türkiye, OGP ile ilk defa okul temelli mali yönetimin alıştırmasını yapmıştır. Daha önceki deneyimler ise eğitimsel ve yönetsel kapsamda ele alınmaktadır.

4.5.13. Okul Merkezli Bütçelemenin İlk Adımı: TEFBİS

GERM savunuları ve okul merkezli yönetim/bütçeleme açısından okulların şeffaflığı ve hesap verebilirliği önemli görülmektedir. Bunların sağlanmasıyla okulun çevresine karşı olan sorumluluğunu gerçekleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca hem merkezi düzeyde hem de okul düzeyinde etkililik, etkinlik ve verimlilik bakışıyla hareket edilerek şeffaflık ve hesap verebilirlik araç olarak görülmektedir. Tüm bunlar birlikte ele alındığında, küresel eğilimler doğrultusunda, eğitimde kalitenin gerçekleşeceği varsayılmaktadır.

Şeffaflık ve hesap verebilirlik çerçevesinde eğitimde kalite arayışı devam eden Milli Eğitim Bakanlığı "eğitim kurumlarının açık, şeffaf ve hesap verebilir bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemine sahip olmalarına" önem verdiğini belirtmiş (SGB, 2009, s. 3) ve 2006-2009 yılları arasında Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi başlatılmıştır.

MEB Strateji ve Geliştirme Başkanlığı'nın 31.12.2010 tarih ve 7729 sayılı yazısında proje şu şekilde tanıtılmıştır:

> Proje ile il, ilçe ve okullar düzeyinde okulların kaynak türlerine göre gelir ve gider envanterleri; öğrenciye yapılan eğitim harcamaları, gerçek ve güncel verilerle elektronik ortamda, iller, ilçeler ve okullar bazında tespit edilerek eğitime sağlanan kaynakların etkin ve verimli kullanılması, optimum yatırımlara dönüştürülmesi ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Proje ile Bakanlık merkez, il, ilçe ve okul yöneticilerinin kullanabilecekleri açık, şeffaf ve hesap verilebilir bir yönetim bilgi sistemi oluşturulmuştur.

2012 Yılı Programı'nda okul merkezli yönetim/bütçeleme kapsamında ele alınan TEFBİS, TÜBİTAK 1007 projesi kapsamında MEB, Hacettepe Üniversitesi ve BNB Ltd. Şti. işbirliğinde tamamlanarak 2011 yılında uygulamaya konulmuştur. TEFBİS uygulamasında "Giriş ve Okullar Modülü, Okul Aile Birliği Modülü, Okul Öncesi Modülü, Döner Sermaye Modülü, Özel Okullar Modülü ve Milli Eğitim Müdürlükleri Modülü" oluşturulmuştur.

SBM yaklaşımına uygun olarak okul, veli, Bakanlık ve uluslararası kurumlara paydaş olarak yer verilen TEFBİS bir yönüyle "yönetişimin şeffaflık ve hesap verebilirlik boyutunun elektronik yansıması anlamına gelmektedir" (Avaner & Bilgiç, 2018, s. 949). Ulusal ve küresel uyumu önemli gördüğü anlaşılan Bakanlığa göre, okullara verilen bütçenin, okul düzeyinde elde edilen gelirler ile ulusal ve uluslararası fonlardan sağlanan gelirlerin kayıt altına alınması ve yönetilmesi; UNESCO, OECD ve EUROSTAT ortak veri tabanlarına okul finansal bilgilerinin gönderilmesi gerekliliği (SGB, 2009, s. 3) -ya da küresel standardizasyon- TEFBİS'i doğurmuştur. GERM bileşenleri ve küresel eğitim reformu toplantıları TEFBİS'in biçimlenmesini de etkilemiştir. Bu doğrultuda, denetleme ve planlama alanları ile öğrenci başına harcamanın ve okulun harcama performansının değerlendirilmesi, bağışın teşvik edilmesi, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması sistemden beklenen faydalar olarak tasarlanmıştır (SGB, 2009, s. 3-4).

4.5.14. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları

GERM'in ya da küresel eğitim toplantılarının başlıca yaklaşımlarından olan eğitimde standardizasyon ulus devletlerin finansal ilişki ile zorunlu ya da küresel uyum

düşüncesiyle gönüllü olarak benimsedikleri baskın bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel eğitim toplantılarına katılan ve küresel eğitim yaklaşımlarını finansal, rekabet ya da eşitlik odaklı reformlar aracılığıyla ya da küresel uyum çerçevesinde benimseyen Türkiye'nin, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları oluşturma süreci eşitlikçi reform bakışının yansıdığı Çocuk Dostu Okul Projesiyle başlayarak ilerleyen yıllarda eğitimde standardizasyon perspektifine evrilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları oluşturulma süreci 2003-2004 eğitim-öğretim yılında MEB ve UNICEF işbirliği ile gerçekleştirilen ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi esas alan Çocuk Dostu Okul (ÇDO) Projesine dayandırılmaktadır (MEB, 2015). GERM'in eşitlikçi yönünün yansıdığı, Herkes İçin Eğitim (EFA) kapsamındaki ÇDO çalışmaları eğitimde kalitenin artırılması gerekçesiyle 25 ilköğretim okulunda başlatılmış ve "yönetim ve eğitim personelinde hak tabanlı eğitim kapasitesi geliştirme ve bunu destekleyen okul mekanizmaları kurma, bunların destekleyici eğitim ve dokümanlarını sağlama" faaliyetleri yürütülmüştür (MEB, 2015, s. 14). 2005-2007 yılları arasında 326 ilköğretim okuluna yayılan çalışmalar "hak tabanlı eğitim anlayışı ve çocuk hakları" doğrultusunda 2009 yılında İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) oluşturma sürecine evrilmiş ve 2014 yılında *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları* halini almıştır.[329]

2007 yılında başlayan standart oluşturma süreci, başlı başına bir çalışma olmayıp okul merkezli yönetim kapsamında daha önce gerçekleştirilen MLO ve Planlı Okul Gelişimi, Öğrenci Merkezli Eğitim Çalışmaları, Öğretmen Yeterlikleri, Okul Temelli Mesleki Gelişim, Okulda Performans Yönetimi, Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının

[329] İKS, 2014 yılında yayımlanan yönerge ile Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları halini almış ve okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında çocuğa sunulan hizmetlerin niteliğini arttırmak için okul gelişimine yönelik planlama, uygulama, izleme, değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılacağı anlatılmıştır. 3 temel standart alanı, 9 standart ve 39 alt standart ile 4 örtük standart olarak güncellenmiştir.

sonuçlarını kapsadığı belirtilen ve onlarla bütünleşik görülen bir çalışmadır. 2009 yılında yayımlanan 83 sayılı genelge ile İlköğretim Kurumları Standartları duyurulmuştur.

> İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) bu kurumlarca verilen eğitim öğretim hizmetlerinin mevcut durumu hakkında kendilerini değerlendirebilmeleri ve okul gelişim çalışmalarına kullanılmak üzere bir temel oluşturabilmek amacıyla hazırlanmıştır. İKS, okulda çocuğa yönelik sunulan her türlü hizmete ilişkin verilerin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilköğretim okulları ile ilçe, il ve merkezi düzeyde MEBBİS dâhilinde e-okul destekli bir yazılım aracılığıyla toplanmasını, analiz edilmesini ve değerlendirilmesini sağlayacak bir iç denetim ve öz değerlendirme sistemidir. İKS, okullarımızın belirlenen alanlardaki mevcut durumlarının tespit edilmesi, olması gereken durum ile farkın ortaya konulması ve devamında okullarımızın hedeflenen niteliklere ulaştırılması amacıyla okul, ilçe, il ve merkez, düzeyde gerek duyulan geliştirici faaliyetlere kaynak oluşturabilmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır (İGM, 2010, s. 4).

İKS kapsamında, 3 temel standart alanı, 12 standart, 43 alt standart ve 4 örtük standart belirlenmiştir (İGM, 2010). İKS, eğitim yönetimi standart alanı, stratejik planlama ve okul gelişimi, okulda mesleki gelişim, katılım, yönetimde bilgi teknolojileri ile okula erişim ve devam sağlama standartları gibi GERM ve SBM bileşenlerini içermektedir. 'Yeni öğrenme paradigması' çerçevesinde öğrenme ve öğretim standart alanı ise sınıf içi öğrenme ve öğretim uygulamaları, mesleki rehberlik ve öğrenme ve öğretim süreçlerinde okul-toplum ilişkilerini içermektedir. İKS çerçevesinde destek hizmetleri standart alanı güvenlik, sağlık, beslenme ve temizlik standartlarını ifade etmektedir. Örtük standartlar ise demokratik okul iklimi, danışma ve rehberlik hizmetleri, toplumsal cinsiyete duyarlılık ve dezavantajlı çocuklar gibi GERM'in eşitlik reform bileşenlerinden oluşmaktadır.

İKS ile ulusal ve uluslararası kalite ölçütlerinin uyumunu amaçlayan ve "okulların kendi fotoğrafını çekeceği" bir öz değerlendirme süreci öngörülmüştür. Yönetici, öğretmen, çocuk ve velilere SBM yaklaşımı ile uyumlu biçimde 'okul aktörleri' olarak yer verildiği bu süreç "okul düzeyinden ulusal düzeye kadar tüm aşamalarda daha kaliteli ve etkili ilköğretim için sürekli gelişme ve iyileştirmeye destek verecek verileri ortaya koyacak bir araç olarak" (İGM, 2010, s. 63) düşünülmüştür. Veriye dayalı karar alma yaklaşımının hakim olduğu bu süreç sonunda ortaya çıkan verilerin okulların

gelişimine destek olması ve Bakanlığın planlama, strateji geliştirme ve kaynak kullanımı çalışmalarını kolaylaştırması beklenmiştir.

4.5.15. Türkiye'de Özel Okullaşma

Ana akım eğitimde yerelleşme türlerinden birisi olarak ifade edilen eğitimin piyasalaşmasına yönelik Türkiye'de bir eğilim görülse de anayasa hükümleri, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve devletin üniter yapısı bu eğilime karşı kamusal nitelikli ve tekliği/birliği amaçlayan bir çerçeve çizmektedir. Ana akım yaklaşımda yer alan çeşitlilik, bilgilendirilme ve seçim hakkı sınırlı yönleriyle öne çıkabilmekte ve eğitimde piyasalaşma yaklaşımının gerekli ve yeterli olarak nitelendirdiği bu unsurlar kamusallık perspektifi ile karşılaşabilmektedir. Anglo-Sakson ülkelerdeki ya da ana akım yerelleşmeyi benimsemiş ülkelerdeki birey, topluluk, tüketici, okul seçimi gibi bakış açıları eğitim açısından genelleşememiştir. Şili'de hayata geçmiş okul seçimi ve kupon sistemi, Endonezya'daki okul merkezli yönetimin tam anlamıyla uygulanması, Amerika'daki bireyselleşmiş ve topluluk kontrolündeki eğitim yapısı Türkiye'de görülmemektedir. Bu bakımdan Türkiye'de özel okullaşma diye ifade edebileceğimiz durum devletin kontrol ve yönetiminde ilerlemiştir.

Türkiye'de özel okulların tarihi Osmanlı'ya kadar dayanmaktadır. Konumuz kapsamında özel okullaşma, 1980'li yıllardan itibaren eğitimin daha çok piyasa boyutunu yani eğitim hizmetinin özel sektör eliyle sunulmasını ifade etmektedir. 1982 Anayasası (m.42) ile, "özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenleneceği" hükmü getirilmiştir.

1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile, özel öğretim kurumları "Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri ya da özel hukuk hükümlerine göre idare edilen tüzel kişiler tarafından açılan her derecedeki okullar,

haberleşme ile öğretim yapan yerler, çeşitli kurslar, dershaneler, biçki-dikiş yurtları ve benzeri kurumlar ile yabancılar tarafından açılmış bulunan öğretim kurumları" olarak tanımlanmıştır. Kanuna göre özel öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve gözetimi altında yer almaktadır. Özel öğretim kurumu açmak için Millî Eğitim Bakanlığından kurum açma izni alınması şartı getirilmiştir. Özel öğretim kurumu açacak kişilerden en az ödenmiş sermaye şartı istenmiştir.

24 Ocak 1980 Kararları ile serbest piyasa ekonomisine yönelen Türkiye'nin yaşamış olduğu askeri darbeden sonra bu sürecin etkileri eğitim alanını da etkilemiştir. 1982 Anayasası (m.42) özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esasların devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenleneceğini belirterek özel okullara anayasal zemin hazırlamıştır. Fakat askeri yönetimin varlığı biçimlenmenin katı kurallara göre yapılmasına neden olmuştur. 625 sayılı kanunun bazı maddeleri 1983 yılında 2843 sayılı kanun ile değiştirilerek özel öğretim kurumu açma şartı detaylandırılmıştır. Buna göre kanunda, yeni açılacak özel öğretim kurumlarının Türk Millî Eğitiminin ve kalkınma planlarının hedef ve ilkelerine uygun olup olmadığı, branşı, eğitim-öğretim seviyesi ve açılacakları bölgelerin Bakanlıkça kararlaştırılacağı açıklanmıştır. Kanun ile, 1 Ağustos 1984 tarihinden itibaren bütün özel dershanelerin kapatılması düzenlenmiştir fakat aynı yıl içinde (temmuz ayında) çıkarılan 3035 sayılı kanun ile bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

Askeri yönetimden sivil yönetime geçişle birlikte özel okullaşmanın 'serbestleşmesinde' artış görülmüştür. 1985 yılında "özel öğretim kurumlarının açılışını, işleyişini düzenlemek amacıyla yönetmelik çıkarılmıştır" (Altun Aslan, 2019, s. 270). 1988 yılında, ana akım eğitim yaklaşımının yerelleşme olarak görebileceği bir gelişme yaşanmıştır. Daha önce kurumların ücretleri Milli Eğitim (Gençlik ve Spor) Bakanlığı (merkezi yönetim) tarafından onaylanıyorken 326 sayılı KHK ile onay işlemi kaldırılarak kurumlara *serbestçe ücret belirleme* ('piyasa yerelleşmesi') imkanı

verilmiştir. Bu düzenlemelerden sonra 1989-1990 yılları arasında özel ilkokul sayısı 155'e, ortaokul sayısı 171'e ve lise sayısı ise 154'e yükselmiştir (Altun Aslan, 2019, s. 270-271).

1990-2000 yılları arasında özel okulların faaliyetleri zamanla değişikliğe uğrayan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre yürütülmüştür ve özel okul sayıları artmaya devam etmiştir. 2002 yılında iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi'nin özel okullaşmaya yönelik güçlü eğilimi nedeniyle 625 sayılı kanun 2007 yılında yürürlükten kaldırılarak 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu uygulamaya konulmuştur. Kanunun, ilk haliyle, özel öğretim kurumları, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim okulları ile çeşitli kurslar[330] olarak tanımlanmıştır.

(Türk) özel okulları, azınlık okulları, yabancı okullar ve Milletlerarası özel öğretim kurumları statülerine kanunda yer verilmiştir. Kanunda, kurum açma izni alınmasının zorunlu olarak ifade edilmiş, başvurunun ve incelemenin yetki genişliği çerçevesinde (ana akım yaklaşımlarda yerelleşme) doğrudan Bakanlık yerine valiliklere yapılması; son aşamada incelemelerin izin için Bakanlığa gönderilmesi gerektiği belirtilerek merkeziyetçi yapı korunmuştur.

2014 yılında 6528 sayılı kanun ile dershanelerin kapatılması/dönüştürülmesi süreci başlamış ve pek çok dershane özel okullara dönüştürülerek nicelik artışı yaşanmıştır.

Yıllar	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Tüm kademeler	4,7	4,5	4,5	4,8	6,6	6,5	10,8	10,3	12,8	12,8	14,7
Okul Öncesi Eğitim	6,4	5,3	5,6	5,9	12,1	13,4	14,7	16,2	16,8	17,7	20,1
İlkokul	-	-	-	-	-	-	3,8	4,4	5,2	5,2	6,5
Ortaokul	-	-	-	-	-	-	5,7	6,5	9,0	8,3	10,0
İlköğretim (Toplam)	2,5	2,7	2,6	2,7	2,9	4,1	4,5	5,2	6,7	4,8	5,3
Genel ortaöğretim	18,6	19,3	17,4	18,9	20,1	21,5	26,9	29,7	47,2	43,0	45,6

Tablo 19: Özel Okulların Tüm Okullara Oranı (ERG, 2018, s. 164)

[330] Uzaktan öğretim yapan kuruluşlar, dershaneler, motorlu taşıt sürücüleri kurslar, hizmet içi eğitim merkezler, öğrenci etüt eğitim merkezler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile benzeri özel öğretim kurumları.

Özel okulların tüm okullara oranı tüm kademeler itibariyle 5580 sayılı kanundan sonra artış eğilimine girmiş ve dershane düzenlemesiyle birlikte ciddi artışlar yaşanmıştır. Özel okul öğrencilerinin oranı ise 5580 sayılı kanun sonrası artış eğilimine girmiştir. Siyasal-toplumsal gelişmelerin etkisiyle 2014 yılında yapılan değişiklikle (Ek Madde 1) kanun kapsamında örgün eğitim yapan özel ilkokul, özel ortaokul ve özel liselerde öğrenim gören öğrencilere eğitim-öğretim desteği verilmesi kararlaştırılmış ve özel okul öğrencilerinin oranında ciddi artışlar yaşanmıştır.

Yıllar	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Tüm kademeler	2,6	2,7	2,8	2,9	3,2	3,3	4,0	5,2	7,5	7,6	8,3
Okul Öncesi Eğitim	6,0	5,1	5,2	5,4	9,5	11,6	12,8	14,8	15,9	15,5	15,7
İlkokul	-	-	-	-	-	3,0	3,3	4,7	5,7	5,4	6,0
Ortaokul	-	-	-	-	-	3,2	3,3	4,0	5,0	4,8	5,3
İlköğretim (Toplam)	2,1	2,3	2,4	2,5	2,8	3,1	3,3	4,0	5,0	4,8	5,3
Genel ortaöğretim	5,6	5,8	5,8	6,0	6,7	7,1	7,4	9,3	20,4	20,0	22,7

Tablo 20: Özel Okul Öğrencilerinin Oranı (ERG, 2018, s. 164)

4.6. Türkiye'de Eğitimde Reform ve Yerelleşme Eğilimini Yönlendiren Yeni Ulusal Belgeler

Yukarıda eğitimde yerelleşme adımları olarak anlattığımız ve "yönetilemeyen değişim girişimleri" (Erdoğan, 2015b, s. 86) olarak nitelendirilebilen süreci yönlendiren yeni ulusal belgeler yayımlanmıştır. Küresel eğitim reformu hareketinin ve SBM bileşenlerinin açık ve net olarak yansıdığı belgeler Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, Öğretmen Strateji Belgesi ve 2023 Eğitim Vizyonu'dur. GERM'in eşitlikçi ve rekabete dayalı perspektifinin yansımaları bu belgelerde net olarak görülmektedir. Ayrıca Türkiye'nin GERM bileşenlerini, küresel eğitim konularını ve popüler yaklaşımları ve özellikle ana akım eğitimde yerelleşme türü olarak ifade edilen okul merkezli yönetimi küresel ve bölgesel uyum, eğitimde kalitenin artırılması, geleceğe hazırlanma gibi gerekçelerle benimsediği ve uygulamaya geçirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır.

4.6.1. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi

Küresel eğitim toplantılarında eşitsizlikleri gidermenin başka bir aracı olarak görülen ve Eğitim 2030 gündeminde öne çıkarılan yaşam boyu öğrenme yaklaşımını Türkiye de benimsemiştir. Yaklaşım, küresel eğitim reformu hareketinin eşitliğe dayalı reform yaklaşımı ve kendine güvenen özerk bireyler -esnek işgücü- yetiştirilmesi çerçevesinde geliştirilmiştir. Bunun yanında okulun toplumla bütünleşmesini sağlamayı, küreselleşen dünya ve ekonomi için artan bir talebe uyum sağlayacak şekilde yapılandırılmasını gerçekleştirmeyi ve bilgi birikimi yerine öğrenme davranışını öne çıkarmayı savunan (Vally & Daud, 2015, s. 699) SBM yaklaşımı da etkili olmuştur.

Bu yaklaşım ile ekonomi ve sosyal adalet, küresel olumsuzluklar ile sürdürülebilir kalkınma arasında denge kurulabileceği ve toplumda demokratik bir iklim oluşturulabileceği varsayılmıştır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının toplumun bütün alanlarını kapsadığı, okul içinde ve dışında her yerde geçerli olduğu dile getirilmiştir. Küresel olarak tüm bireyler 'işgücü' ve 'kaynak' olarak değerlendirilmiştir. Fakat bu durum, bireylerin menfaatine yorumlanarak onların hayatları boyunca geliştirileceği varsayımı üzerine kurulmuştur. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, maliyetlerin, okuldan önemli ölçüde sorumlu olan devlet ile işverenler, aileler ve toplum arasında dağıtılması esasına göre biçimlendirilmiştir (Mundy, Green, Lingard, & Verger, 2016, s. 6).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımında, bireylerin işgücü piyasasında rekabet edebilmeleri, istihdam edilmeleri ve sürekli gelişime açık olmaları düşüncesiyle bilgi, beceri ve yeterlik edinme zorunluluğu, okul öncesinden başlayan ve tüm yaşamı içine alan bir öğrenme süreci gerekli görülmüştür. Bu bilgi, beceri ve yeterliklerin edinilmesi için 'yeni öğrenme paradigması'na ve SBM yaklaşımına uygun olarak örgün eğitim süresi boyunca "okulu ve öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğreten; meslekte ve yaşamın diğer bölümlerinde sürekli gelişime açık olmaya ve öğrenmeye imkân veren" bir yaklaşım benimsenmiştir.

Bireyin sürekli öğrenmeye ve gelişime açık olmasının zorunlu görülmesi ile "eğitimin küreselleşmesi, bilgi toplumu olma ve 21.yüzyıl becerileri edinme" savunuları çerçevesinde Türkiye, (baskın) eğitimde yerelleşme çerçevesindeki adımlarını yönlendiren ve güçlendiren yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Türkiye'nin bu yaklaşımı benimsemesinde yaklaşımın küresel eğitim toplantılarında 'küresel düzenin önemli bir bileşeni' olarak sunulması, uluslararası aktörlerin sıklıkla üzerinde durması ve ulusal aktörlerin de benimsemesi etkili olmuştur. Bu çerçevede 2009 yılında Avrupa Birliği'ne uyum için "Türkiye'de öğrenme imkânlarına erişimin toplumun her kesimine yayılarak bir öğrenme kültürünün geliştirilmesi ve Türkiye'nin sahip olduğu insan kaynakları ile dünyadaki rekabet gücünün en üst seviyeye çıkarılması vizyonu ile" Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nin (2009-2013) hazırlandığı açıklanmıştır (MEB, 2009, s. 1). Belgede, "Hayat Boyu Öğrenme Altyapısının Güçlendirilerek Kaliteli Öğrenmeye Erişimin Kolaylaştırılması" genel hedef olarak benimsenmiştir. Bu hedefe ulaşabilmek için 16 öncelik alanı belirlenmiştir.

Strateji belgesi, kamusallık perspektifinden ziyade bireysel fayda ve toplumsal fayda yaklaşımının etkisinde hazırlanmıştır. Bireysel faydaların toplamının toplumsal faydaya dönüşeceğine dair varsayımın yansıdığı strateji belgesinde, bireyin yaşam boyu öğrenmeye devam etmesinin ve aldığı eğitimin maksimum bireysel yarar sağlamasının beklendiği ifade edilmiştir. Bu süreçte, bireyin aldığı eğitimin onun ilgi, istek, beceri ve yeterlikleriyle uyum göstermesinin, bireysel faydanın toplumsal faydaya dönüşme potansiyeli ve yapılan harcamalar ile eğitimden vazgeçme maliyetlerinin edinilen faydayla kıyaslanmasının önem taşıdığı belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 10).

Küresel standartlara ulaşması düşüncesinin yer aldığı belgede, bireysel ve toplumsal faydaya ulaşmak amacıyla "öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğrenmeyi daha etkili kılacak yöntemlerin geliştirilmesi, öğrenicilerin kazanımlarının değerlendirilmesi, belgelendirilmesi ve ulusal ve uluslararası seviyede

geçerliliğinin sağlanması" (MEB, 2009, s. 40) zorunluluğu üzerinde durulmuştur. Küresel eğitim gündeminin yaklaşımına paralel olarak, tüm bireylerin hayat boyu öğrenme sistemine çekilmesi, gelişimlerinin sağlanması ve sürdürülebilir olması ve kazanımların ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde kullanılmasına imkân verecek ortamların oluşturulması hedeflenmiştir (MEB, 2009, s. 40).

2008 ekonomik krizinden sonra bölgesel liderlik faaliyetlerini artıran ve küresel ekonomilerden biri olma hedefine yönelen Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenmeye getirdiği düzenlemeler Türkiye'yi de etkilemiştir. 2014 yılında bir önceki belgenin "ulusal ve uluslararası yaklaşımlar doğrultusunda daha sistematik bir yapıya kavuşturulması" gerekçesiyle *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)* hazırlanmıştır. Belgede altı öncelik alanı belirlenmiştir (MEB, 2014):

- Toplumda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması
- Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması
- Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarına Erişimin Artırılması
- Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi
- Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi
- Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi

4.6.2. Öğretmen Strateji Belgesi

Türkiye'nin (baskın) eğitimde yerelleşme çerçevesindeki adımlarını yönlendiren ve güçlendiren çalışmalardan bir diğeri *Öğretmen Stratejisi Belgesi* olmuştur. Küresel eğitim gündemine göre, küreselleşmenin etkisi ve bilişim teknolojilerindeki hızlı dönüşümle birlikte okulların bir yaşam alanı olarak yeniden yapılandırılması ve öğrencilere yeni becerilerin kazandırılması öğretmenlik mesleğinde bir dönüşümü gerektirmiştir. 'Profesyonel sermayeye' yapılan yatırımın eğitimin kalitesini ve dolayısıyla etkinlik, verimlilik ve toplumsal uyumu artıracağı varsayımı bu dönüşümde etkili olmuştur. 'Yeni öğrenme paradigması' çerçevesinde "değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek gibi liderlik becerileri" (OYGM,

2017b, s. 5) bu dönüşüm sürecinin bir parçası olarak görülmüştür. Küresel eğitim gündeminin Türkiye'de de benimsenmiş olması nedeniyle ve SBM yaklaşımının etkisiyle "öğretmen, öğrenci, okul ve çevre arasındaki dinamik ilişkinin sistem bütünlüğü içinde" (OYGM, 2017b, s. 5) kurulması ihtiyacı doğduğu belirtilerek MEB tarafından ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi hazırlanmıştır.

Strateji belgesinin hazırlanmasında, SBM yaklaşımının ve GERM kapsamında yer alan ve 'öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi ve onların profesyonel olarak görülmesi' gerektiğini iddia eden rekabete dayalı reformların etkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda strateji belgesinde öğretmen yetiştirme ve geliştirme stratejisi kapsamında altı ana tema belirlenmiştir: "Öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim" (OYGM, 2017b, s. 9). Strateji belgesinde 3 ana amaç, 8 alt amaç ve 35 eylem alanı oluşturulmuştur.

1. Amaç: Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak
• Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek
• Üniversite mezunları arasından öğretmenlik mesleğine en uygun olanları seçmek
2. Amaç: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak
• Öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sistemini hayata geçirmek
• Adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak
3. Amaç: Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek
• Öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek
• Öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek
• Kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak
• Kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek

Tablo 21: Öğretmen Strateji Belgesi Amaçları (OYGM, 2017b, s. 2)

Öğretmen Strateji Belgesi'nin amaçları, okul merkezli yönetimin öğretmenlere ilişkin savunularını/varsayımlarını benimsemektedir. Ulusal aktörlerin -özellikle sendikaların- talepleriyle de uyumlu olarak, bilgi aktaran klasik öğretmen profili yerine 'okulun yeniden yapılandırılması' kapsamında öğrenci merkezli öğretimi öne çıkaran; öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini ve kapasite geliştirmesini talep eden SBM yaklaşımı strateji belgesini etkilemiştir. Öğretmenlerin olumlu çalışma şartları, teşvikler ve motivasyon hem SBM'de hem de strateji belgesinde önemli görülmüştür.

Öğretmen Strateji Belgesi'nde geçmiş 'reform hareketleri'nin dikkate alındığı, "değişimi okuma ve değişime hızlı cevap verme" gerekçesiyle strateji belgesinin hazırlandığı iddia edilmiştir (OYGM, 2017b, s. 5). Bakanlığın bu açıklamalarının yanında Öğretmen Akademisi Vakfı'nın öğretmenlere ilişkin tam olarak bu çerçevedeki çalışmalarını hatırlamak gerekmektedir. 2008 yılında Garanti Bankası tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamak iddiasıyla kurulan ÖRAV'ın öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetleri dikkate alındığında Bakanlığın 'öğretmen reformuna' bakışını küresel eğitim eğilimleri çerçevesinde etkilediği düşünülmektedir.

4.6.3. 2023 Eğitim Vizyonu

Türkiye'nin (baskın) eğitimde yerelleşme çerçevesindeki adımlarını yönlendiren ve güçlendiren çalışmalardan birisi de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında hazırlanan *Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu* (MEB, 2019) olmuştur. Vizyon belgesinde, "Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye" teması ile küresel eğitim gündemiyle uyumlu şekilde erken çocukluk eğitiminden yetişkinliğe kadar 'bilgi, beceri ve yetkinlik' fikrini içselleştiren bir anlayış geliştirilmiştir. Baskın eğitimde yerelleşmenin öne çıkan türlerinden okul merkezli yönetimin 'iç/dış müşterileri/paydaşları' olan *öğrenci, öğretmen, ebeveynler ve okul*, vizyon belgesinin dört ana unsuru olarak kabul edilmiştir. Eğitimde dönüşümü gerçekleştirmek için

neredeyse tüm eğitim alanlarında küresel eğitim reformu ile uyumlu hedefler belirlenmiştir.

Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim
• Bakanlığın Tüm Kararları Veriye Dayalı Hâle Gelecek
• Okul Bazında Veriye Dayalı Yönetime Geçilecek
Ölçme ve Değerlendirme
• Eğitim Kalitesinin Artırılması İçin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Etkinleştirilecek
• Kademeler Arası Geçiş Sınavlarının Eğitim Sistemi Üzerindeki Baskısı Azaltılacak
• Yeterlilik Temelli Ölçme Değerlendirme Yapılacak
İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi
• Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak
• İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak
Okulların Finansmanı
• Finansman Yöntemleri Çeşitlendirilecek
Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri
• Kurumsal ve Teftiş Hizmetleri Yapılandırılacak
Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm
• Dijital İçerik ve Becerilerin Gelişmesi İçin Ekosistem Kurulacak
• Dijital Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler Üretilecek ve Öğretmen Eğitimleri Yapılacak
Erken Çocukluk
• Erken Çocukluk Eğitim Hizmeti Yaygınlaştırılacak
• Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Yönelik Bütünleşik Bir Sistem Oluşturulacak
• Şartları Elverişsiz Gruplarda Eğitimin Niteliği Artırılacak
Temel Eğitim
• İlkokul ve Ortaokullar Gelişimsel Açıdan Yeniden Yapılandırılacak
• Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak
• Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılarak Okulların Niteliği Artırılacak
Ortaöğretim
• Ortaöğretimde Öğrencilerin İlgi, Yetenek ve Mizaçlarına Uygun, Esnek Modüler Bir Program ve Ders Çizelgesi Yapısına Geçilecek
• Akademik Bilginin Beceriye Dönüşmesi Sağlanacak
• Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılacak
Mesleki ve Teknik Eğitim
• Mesleki ve Teknik Eğitimde Eğitim-İstihdam-Üretim İlişkisi Güçlendirilecek
Hayat Boyu Öğrenme
• Hayat Boyu Öğrenme Programlarına Yönelik Nitelik ve Erişim Artırılacak

Tablo 22: 2023 Eğitim Vizyonu'nun Bazı Hedefleri (MEB, 2019)

Mekanik bir sistem savunusundan ziyade insana odaklanıldığı belirtilen vizyon belgesinde, "iradesi gelişmiş, doğal merakını koruyan ve öğrenmenin kendisini, bir ödül olarak gören öğrenenler yetiştirmek" temel hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2019, s. 22). Rekabete dayalı reform ve SBM yaklaşımına paralel olarak, öğretmenler bu süreçte öğrenciyi yöneten ve güden değil onun içindeki merakı ortaya çıkaran, "sürekli öğrenen bir rehber" olarak görülmüştür.

Vizyon belgesinde yeni bir okul ve eğitim kuramına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Burada rekabete dayalı reformların içinde yer alan ve 'okullardaki günlük işleyişe devlet müdahalesinin en aza indirilmesini benimseyen' yerelleşme reformlarının etkisi dikkat çekmektedir. Bu kapsamda vizyon belgesinde öğretmenin, sınıfın, okulun ve Bakanlığın taşra birimlerinin sistemli bir bütün halinde öğrenciyi destekleyen *yönlendiriciler* olması gerektiği açıklanmıştır (MEB, 2019, s. 22). Bu yönlendiriciler içinde özel olarak okulun, imkânlar doğrultusunda özerk hale getirilerek kişilik kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2019, s. 22).

Küresel eğitim gündeminin etkisiyle "zamanın ruhunu dikkate alan yeni okul yaklaşımının" tüm eğitim aktörleriyle birlikte hayata geçirilmesi amaçlanmıştır. Okul gelişim sürecine önem veren SBM yaklaşımının benimsendiği vizyon belgesine göre, okulların öncelikleri ve içinde bulundukları şartlar doğrultusunda paylaşım odaklı bir yaklaşımla Okul Gelişim Modeli oluşturulması ve bu çerçevede okullar tarafından Okul Gelişim Planı hazırlanması planlanmıştır. Bu plan hedefleriyle bütünlük sağlayacak biçimde okul gelişim bütçeleri verileceği belirtilmiştir. Ayrıca okul aile birliği gelirlerinin yeniden yapılandırılması planlanmıştır.

Vizyon belgesine GERM'in kanıtlanmış yöntemler ve garantili içerik kullanılmasını benimseyen, riski en aza indiren, öngörülebilirliği ve standartlaşmayı artıran anlayışı yansımıştır. Bu doğrultuda, Eğitim Reformu Girişimi'nin "eğitimde veri temelli, katılımcı, bütüncül ve uzun vadeli politikalara duyulan ihtiyacın… karşılanması

yolunda uzun zamandır beklenen, umut verici bir adım olarak" (Düşkün, Arık, & Aydagül, 2018) nitelendirdiği vizyon belgesinde, Bakanlığın tüm kararlarının veriye dayalı alınacağı belirtilmiştir. Grafik ve istatistik yoluyla üretilen verilerle karar alınmasına dayanan işletme temelli veriye dayalı karar yaklaşımıyla; okulun ve öğrencilerin performanslarının ölçülmesi, fiziksel kapasitenin, personelin ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi, müfredatın etkinliğinin ölçülmesi sağlanarak öğretmen, okul yöneticisi ve eğitim yöneticilerinin iş yükünün azaltılması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 29). Okul seviyesinde ise veriye dayalı yönetime geçilerek "okul toplumu oluşturulması" ve şu alanlarda etkinlik sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2019, s. 31): Okul gelişim planlarının çevrimiçi izlenmesi, okulların kapasitelerinin belirlenmesi, öğretmen, veli, okul etkileşiminin güçlendirilmesi ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli adımların atılması.

Öğretmenlik mesleğinin ve okul yöneticiliğinin gelişmesi ve güçlendirilmesi başlıklarında sendikaların raporlarında dile getirdiği görüşlerin yansıdığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda gelişme ve güçlendirme için farklı alanlarda (yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları, lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi, sertifika programları, mesleki gelişim programları, özlük hakları) politikalar geliştirilmesi planlanmıştır. Vizyon belgesinde, uluslararası ve ulusal aktörlerin sık sık vurguladığı okul yöneticiliğine özel önem verilmiştir. Okulların "zamanın ruhuna uyum sağlaması için" okul yöneticisinin bir "takım lideri" olarak önemli role sahip olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019, s. 22):

> Okul, çağın ihtiyaçlarına uygun gerçek kimliğini bulduğunda o kurumda ekip olma, üretme ve insanlık bilinci artacaktır. Bu süreçte en kritik aktör okul yöneticisidir. Yönetici hem okulun mevcut kapasitesini yok edebilecek hem de çok sınırlı imkânlardan hayal ve hayat üretebilecek kişidir. Okulun kimliğini bulma aşamasında her okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu nedenle yetkinin ötesinde okul yöneticisinin okuldaki çocuktan veliye kadar güvene ve uzmanlığa dayalı etki gücü belirleyicidir. Bu etki gücünün rolü yalnızca eğitim planındaki unsurlar için değil aynı zamanda öngörülemeyenlerin yönetilmesinde de önemlidir.

Okul yöneticisinin temel rolünü yerine getirebilmesi için ulusal aktörlerin -özellikle sendikaların- taleplerine uygun olarak, okul yöneticiliğinin yüksek lisans seviyesinde

mesleki beceriyi esas alan "profesyonel bir kariyer alanı" biçiminde yapılandırılması planlanmıştır.

Devletin/kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması kapsamında dönüştürülen klasik teftiş sisteminin vizyon belgesinde de benzer bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Teftiş sisteminin rehberlik, inceleme, araştırma ve soruşturma kısımları birbirlerinden ayrılarak Okul Gelişim Modelini esas alan, il ve ilçe düzeyinde yapılandırılması öngörülen kurumsal rehberlik sistemi oluşturulması düşünülmüştür (MEB, 2019, s. 50). Bu kapsamda okul türleri ve programları dikkate alınarak kurumsal rehberlik ve teftiş uzmanlık alanları oluşturulması dile getirilmiştir. Bakanlık müfettişlerinin teftiş görevlerinin yanı sıra eğitim aktörlerinin görüşlerini, gözlemlerini, analiz raporlarını okullara ve Bakanlığa sunması beklenmiştir.

Küresel eğitim eğilimleri doğrultusunda eğitimin tüm alanlarının yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür. Bu çerçevede ve AÇEV'in savunularına paralel olarak, erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve kalitenin artırılması için kalite standartları oluşturulması ve zorunlu beş yaş uygulamasının gerçekleştirilmesi hedef olarak benimsenmiştir. Temel eğitimde klasik öğretme yaklaşımları yerine OECD perspektifine uygun olarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve karakterlerine uygun beceri eksenli yeni yaklaşımlar geliştirileceği dile getirilmiştir. Eşitlikçi reform yaklaşımının benimsendiği belgede, dezavantajlı okullar için destek programları oluşturularak kaynak planlamasında öncelik tanınması gündeme gelmiştir.

Vizyon belgesinde, piyasa mekanizmasının ihtiyaç duyduğu esnek işgücünün yetiştirilmesi için ortaöğretimde esnek ve eklemli müfredat uygulanması ve "süreç odaklı, kişisel farklılıkları dikkate alan, teknolojiyi doğru ve etkin kullanan ve iş dünyası ile uyumlu" bir ortaöğretim yapılanması düşünülmüştür. Arka planında küresel ve ulusal işgücü ihtiyaçlarının karşılanması düşüncesi ile ulusal olanın küresele uyumu fikrinin bulunduğu yaşam boyu öğrenme programlarına yönelik kalite ve erişimin

artırılması ve bu kapsamda "21. yüzyıl becerileri arasında yer alan okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya) ilişkin farkındalık ve beceri" kazandırılması planlanmıştır (MEB, 2019, s. 126).

4.7. Türkiye'de Eğitimde Yerelleşmenin Genel Değerlendirilmesi

Yukarıda anlatılanlardan sonra Türkiye'deki durumu değerlendirecek olursak neoliberal politikaların 1980'li yıllardan sonra Türkiye'de de uygulanması için meşruluk temelleri oluşturulduğu; 2000'li yıllardan sonra bu durumun hızlandığı görülmektedir. 1980 askeri darbesinin Türkiye'nin dönüşüm sürecinde bir köşe taşı olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. 24 Ocak 1980 kararlarından itibaren ekonomi temelli başlayan dönüşüm devlet örgütlenmesinde de değişliklere yol açmıştır. Türkiye'nin merkeziyetçi yapısı 1980'li yılların ortalarından itibaren yoğun bir şekilde eleştiriye maruz kalmıştır ve küresel biçimlenme doğrultusunda Türkiye'nin bu yapısının dönüştürülmesi için küresel olarak yoğun çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat Türkiye'nin dönüştürülme çabalarına rağmen güçlü siyasal kültürü ve devlet geleneği nedeniyle merkeziyetçi yapı korunmaya devam etmiştir. Ayrıca siyasal krizler döneminde içsel bir yapılanmayla daha fazla merkezileşme adımı atıldığı görülürken ekonomik krizlerin varlığında dışsal etkiyle 'reform' söylemlerinin öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Reform düşüncesine yön veren Dünya Bankası, OECD, Avrupa Birliği gibi ülkeler siyasal ve toplumsal biçimlenmenin yeniden gerçekleşmesi için geçmişten günümüze kadar Türkiye'yi küresel eklemlenme konusunda 'teşvik' etmişlerdir. Küresel Eğitim Reformu Hareketi Aktörleri ve Türkiye'de Eğitim başlığında bu durum görülebilmektedir. Önemli bir stratejik konumda olması nedeniyle küresel ekonomik sistemin işleyişinde Türkiye'ye olan ihtiyaç ülkenin küresel bakış ile yeniden yapılandırılması sürecini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin dönüştürülmesine yönelik adımlar ekonomik, siyasal, toplumsal alanlarda atılmıştır.

Bu süreç, ekonomik ilişkiler (örneğin Dünya Bankası-İkraz kredisi) yoluyla 'dayatma' olarak nitelendirilebilecek bir kapsamda gerçekleşse dahi Türkiye'nin gönüllü olarak küresel eklemlenmeyi kabul ettiği dikkat çekmektedir. Eğitimde yerelleşme adımlarında somutlaşan ve hegemonik bir ilişki olarak yorumlanabilecek bu durum küresel eklemlenmenin gerçekleşmesi halinde doğrusal bir bakışla 'sürekli ilerleme' düşüncesi çerçevesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin 'günümüz dünyasında' gerçekleşen ve yaygınlaşan tüm değişiklikleri sorgulamadan 'varsayılan' olarak kabul ettiğine dair bir çıkarımda bulunmak yanlış olmasa gerektir.

Türkiye'deki ulusal aktörler de küresel eklemlenme konusunda küresel aktörler ve Türkiye'nin genel yaklaşımıyla paralel düşünceye sahiptir. Küresel eklemlenme konusunda istekli olan ulusal aktörler (dernek ve vakıflar, sendikalar, özel eğitim kurumları dernekleri), 'küreselleşen dünyanın' ekonomi temelli değişiklerini benimsemektedirler ve Türkiye'de uygulanması için küresel aktörlerin çizdiği çerçevede hareket edilmesi gerektiğini sürekli dile getirmektedirler. Ulusal aktörler, amaç ve hedefleri ile hayata bakış açılarına göre küresel eklemlenmenin farklı boyutlarını savunabilmektedirler. Bu doğrultuda Türkiye'nin, eğitimi de içine alan reform adımları atmasını beklemektedirler.

Hem Türkiye'nin hem de ulusal aktörlerin reform yaklaşımları küresel olana uyum sağlama yönünde biçimlenmektedir. Bu bağlamda 'küresel eğitim reformu hareketinin bir parçası' olarak ifade ettiğimiz baskın yaklaşımlar çerçevesindeki eğitimde yerelleşme süreci küresel eğitim hedeflerine ve gündemlerine uyum sağlama biçiminde ilerlemektedir. Tıpkı Fransa'daki gibi kontrolü kaybetmek istemeyen devlet, bu süreci merkezi yönetimin gözetiminde ve denetimde gerçekleştirerek küresel olana uyum sağlamaya çalışmaktadır. Kanaatimizce -er ya da geç- değiştirileceğini düşündüğümüz bu eksen (eğilim ve adım olarak kalan sınırlı reformlar), küresel hareketin benimsediği bir çerçeve değildir.

Şili'de ve Endonezya'da gördüğümüz eksen değişiklikleri ve küresel olarak yayılan dalgaya karşı koyamamıştır. Türkiye'nin de küresel aktörlerin yoğun çabasıyla, ulusal aktörlerin güçlü talepleriyle ve Türkiye'nin hem Avrupa Birliği'ne hem de küresel ekonomik sisteme uyum sağlama iradesiyle, merkezi yönetimin güçlü olarak konumunu koruduğu devlet örgütlenmesinin odağa 'yeni ortakların' çekilmesiyle değiştirileceği düşünülmektedir. Karşımızda, doğrusal olmasa da, belirli bir istikamette ilerleyen hem devletin yeniden yapılandırılması hem de bunun bir parçası olarak gerçekleştirilen eğitim sisteminin yeniden biçimlendirilmesi süreci (eğitimde yerelleşme adımları) yer almaktadır. Eğitim sisteminin yöneldiği istikamet (örneğin 2023 Eğitim Vizyonu) ise küresel eğitim reformu hareketinin bir parçası olarak eğitimde yerelleşmenin gerçekleştirilmesi ve bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'na 'dümen tutma' okullara ise 'kürek çekme' faaliyetinin verilmesidir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Küresel eğitim reformunun küreselleşmeden ve yeni sağ anlayış ekseninde ileri sürülen kuramsal açıklamalardan etkilendiğini belirtmiştik. Bu etkilenme durumunu sadece teknik açıklamalar olarak görüp değerlendirmeyi bu düzlemde bırakmak eksik ya da yanıltıcı olabilmektedir. Küresel eğitim reformu hareketinin güdülenmesini sağlayan asıl unsur küresel ekonomik sistemin işlerliğinin ve işlevselliğinin sağlanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu sağlamanın yolu ise küresel olarak oluşturulan amaç ve hedeflerin 'gönülllü' ya da 'zorunlu' araçlar ile bölgesel ve ulusal olarak uygulanmasıdır. Bu amaç ve hedefler, bahsedilen araçlar (eğitimin kalitesinin artırılması vb.) ile perdelenerek reform adımları olarak sunulmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra oluşan refah devleti yapılanmasının siyasal ve toplumsal konumu 1970'li yıllardan itibaren sorgulanarak 'saldırı' gerçekleştirilmiştir. Özellikle devletin ekonomi içindeki rolü ve işlevi güçlü bir biçimde hedefe konulmuştur. Petrol krizi olarak öne çıkan fakat aslında sermayenin, emek ücretlerinin yüksek olmasını maliyet unsuru olarak görmesi ve esnek olmayan üretim örgütlenmesinin krizi olarak nitelendirilebilecek kapitalizmin yeni krizi devleti yeniden yapılandırmaya itmiştir. Yeni Sağ düşüncesine sahip kişilerin -Reagan ve Thatcher- siyasal iktidarı ele geçirmesiyle birlikte yeni kuramsal açıklamaların da etkisiyle devlete yeni rol ve işlev tanımlanmaya başlanmıştır.

Devletin yeni rolü ve işlevi, onun toplum ve ekonomi içindeki ağırlığından arındırılıp minimal bir devlet olarak konumlandırılması olarak belirlenmiştir. Devletin önceden yaptığı kamusal nitelikli hizmetleri kayıtsız ve şartsız olarak piyasa mekanizmasına bırakarak ekonomik birimlerin özelleştirilmesi düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Krizden çıkma arayışında devlet yeniden yapılandırılarak araçsal rol de verilmiştir. Üretim örgütlenmesi esnek hale gelerek sermayenin 'işgücü maliyetlerinin'

en az olduğu yerlere doğru kayması ise devletin yapılandırılması düşüncesinin gidilen yerlerde de uygulanması sonucunu doğurmuştur.

Devletin toplumsal ve siyasal işlevinin asgariye indirilmesi ya da sıfırlanması anlayışı toplumsal krizlere yol açarak toplumsal kesimlerin itirazıyla karşılaşmıştır. Sermaye birikim sürecinin devlet aracılığıyla yeniden yapılandırılmasını gerçekleştirmeye çalışan kapitalist sistem, bu anlayışıyla kitlelerin mağdur olmasına neden olan uygulamalar gerçekleştirmiştir. Yıkıcı etki getiren bu süreçte işsizlik, açlık, yoksulluk, eğitimsizlik, kamusal niteliğinden yoksun hizmet anlayışı gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Devlete olan minimalist bakış toplumsal krizlere gebe olan yapılandırma sürecinin farkına vararak küresel sistemin tekrar krize girmemesi için 1990'lı yıllardan itibaren devleti aktif ama düzenleyen ve denetleyen bir konuma getirmeye yönelmiştir. Osborne ve Gaebler'in deyimiyle perestroyka (yeniden yapılandırma) talep edilmiştir.

Soyvetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte kitlelerin kapitalist sisteme entegre olması için demokrasi, katılım hesap verebilirlik, şeffaflık gibi kavramların ve olguların öne çıkarılmasıyla daha 'eşitlikçi' ve 'adil' bir profil çizilmeye çalışılmıştır. Adil ve hakkaniyete uygun bir refah bölüşümünün aksine ekonomik sistemin rasyonel biçimde işlemesi için 'eşitsizliğin standartlaştırıldığı' bir yaklaşım geliştirilmiştir. Fakat bu yaklaşım radikal bir yeniliği getirmemiş bu haliyle 'eski şişede yeni şarap' niteliğini kazanmıştır.

Sovyetler Birliği'nin dağılmasını ve bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesini fırsat olarak gören sistem, küresel bölüşüm ilişkilerindeki faydanın sayıca az bir kesime yükün ise kitlelere yansıdığını itiraf ederek sınırsız büyüme/kalkınma yerine sürdürülebilir kalkınmayı ikame ederek, sürekli sorun üreten sistemin daha kabul edilebilir bir hale dönüştürülmesi için çabalamıştır. 1972 yılında gerçekleşen Büyümenin Sınırları (The Limits to Growth) çalışması ve bazı toplantılardan sonra

1990'lı yıllardan sonra küresel toplantılar periyodik hale gelmeye başlamıştır. Bu toplantı konularından birisi de eğitim olmuştur.

Eğitime, sürdürülebilir kalkınmanın aracı olarak küresel ekonomik sistemin işlerliğinin devam ettirilmesi için 'anahtar' rol verilmiştir. Çevre tahribatı, açlık, yoksulluk, etnik çatışmalar, savaşlar sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde eğitim aracılığıyla çözülebilecek sorunlar olarak küresel eğitimin gündemine girmiştir. Bunun yanında din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin herkesin küresel kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilecek niteliklere sahip, küresel olarak yeterli işgücü olması küresel eğitim gündeminin önemli konusu haline gelmiştir.

Tayland'da, Dünya Herkes İçin Eğitim Konferansı (Jomtien Konferansı) ile başlayıp Eğitim 2030'a kadar olan toplantıların gündemleri, küresel ekonomik sistemin krizlerle uğraşmaması için eğitimin sürdürülebilir bir yaklaşımla planlanması düşüncesiyle biçimlenmiştir. Açıkça ifade edilmeyen bu durum eğitimin kalitesinin artırılması, herkes için eğitim, yaşam boyu öğrenme gibi 'etkileyici' kavramlar ile perdelenmiştir. Kulağa hoş gelen yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar küresel sistemin sürdürülebilir olmasıyla ilişkilidir.

Eğitimin kalitesinin artırılması, kulağa hoş gelmesine rağmen somut olarak ifade edilememektedir. Küresel eğitim toplantılarında sürekli tekrar edilen kavram seti, kalıp halinde ve sorgulanmaksızın kullanılmaktadır. Eğitimin kalitesi, kamusal niteliği olmayan toplam kalite yönetimi ile ilişkili bir standart sözcük öbeği olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ya da çıkarım yapılırsa, küresel olarak uyumlu, esnek, yerelleşmiş, katılımcı, hesap verebilir ve şeffaf vb. bir eğitim sistemi kaliteli olarak algılanmakta ve bu şekilde algılanması sağlanmaktadır.

Öte yandan, herkes için eğitim kavramının, gerçekten herkesin eğitim alacağı bir eğitim sistemi yapılanmasını öngörüp öngörmediği tartışmalıdır. Çünkü 1990'lı

yıllardan bu yana savunulan herkes için eğitim sloganına rağmen dünya çapında eğitim alamayan insanların çok sayıda olması bunu tartışılır hale getirmektedir. Yine benzer bir açıdan, eğer bahsedilen eğitimin kalitesinin artırılması çerçevesinde bu durum gerçekleştiyse eğitim alamayan insan sayısındaki artışın nasıl açıklanacağı bir soru olarak karşımızda durmaktadır.

Eğer herkes için eğitim gerçekleşmediyse otuz yıldır mazisi olan ve önümüzdeki on yıl için de perspektif çizen küresel eğitim toplantılarının varlığı ve işlevi sorgulanmaya değerdir. Ayrıca herkes için eğitim sloganının, ekonomik bir işlevinin olup olmadığı da akla soru olarak gelebilmektedir. İnsanların eğitim almaksızın devletlerin ve küresel sistemin üzerinde yük olarak görülmesi karşısında geliştirilmiş bir 'kendi ayakları üzerinde duran' insan düşüncesi üzerine kurulduğu düşünülebilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ile insanların ömürleri boyunca sürdürülebilir kalkınmaya hizmet etmesi beklenmektedir. Piyasanın gereksinimlerine göre çalışan sayısının ayarlanabildiği, işe alım ve işten çıkarmanın kolay olduğu, çalışma sürelerinin esnek olarak ayarlanabildiği, iş örgütlenmesinde esnekliğin sağlanabildiği ve performansa dayalı ücretin verildiği bir işgücü piyasası modeli öngörülmektedir. Ücret ilişkilerinde bireyselleşme yaratarak kolektif hak taleplerini ve dayanışmayı zayıflatan bir yaklaşım geliştirilmektedir. Esnek işgücü yetiştirilmesinde önemli bir araç haline gelen bu yaklaşım eğitim ve öğretim eyleminin formel olarak sadece okullarda değil, okul dışındaki her ortamda gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Bu bakış açısı bireyleri beşeri sermayeye dönüştürmektedir.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı piyasalaşmanın perdelenmesi için kullanılmaktadır. Bu yönüyle, kişilerin resmi ortamlar haricinde de kendini 'geliştirmesi' ve bilgi, beceri ve yetenekler arasında rekabete bakan ulusal, bölgesel ve küresel piyasaların isteklerine cevap vermesini beklemektedir. Ya da okula gidememiş olan insanların her ortamda kendine 'yatırım' yapması gerektiğini varsayarak küresel işgücüne katılmasını

öngörmektedir. Yaklaşıma göre, küresel olarak planlanan, bölgesel ve ulusal olarak benimsenen standart bir yaşam boyu öğrenme yaklaşımı önce ulusal sistemler içinde bir uyumu getirecek daha sonra ise ulusal olanın bölgesel ve küresel olana uyumunu sağlayacaktır. Örneğin dev bir küresel teknoloji şirketinin talep ettiği standartlardaki işgücü bu yaklaşım yoluyla Türkiye'den temin edilebilecektir.

Küresel bakış, aslında savunulan sistemin 'sürdürülemez' olduğunu dolaylı olarak kabul etmiştir. Fakat küresel eğitimin biçimlendirilmesi yoluyla bu durumun sürdürülebilir hale getirilebileceğine dair hakim yaklaşımı ileri sürerek ikna yoluna gitmektedir. Küresel olarak sorun üreten sistem, sorun oluşturan çerçevede kalarak, çözümü geniş kitlelerden beklemektedir ve onlardan habersiz olarak ulus devletlerden onların geleceği adına taahhüt alabilmektedir. Küresel bölüşümdeki dengesizliği itiraf etmesine rağmen sistemin çerçeve dışına çıkmak yerine aşırılıkların törpülenmesi yoluna gittiği görülmektedir. Sürekli üretim ve tüketim kısır döngüsü aşılamamaktadır.

Sorunun çözümü olarak sistemin değiştirilmesi, refahın adil ve hakkaniyete uygun olarak bölüşülmesi değil sermaye birikim sürecini kusursuz olarak işletilmesine dair rasyonellik devam ettirilmektedir. Eğitim sistemlerinin dönüştürülmesi bu rasyonelliğin devamı için 'altın bir anahtar' olarak görülmektedir. Küresel eğitim planlaması ve uygulanması, Wayne Au'nun belirttiği gibi araç-amaç rasyonalitesi üzerine inşa edilmektedir. Perdeleme için kullanılan olgular (örneğim eğitimin kalitesinin artırılması), teknik yansızlığı ve nesnelliği çağrıştıran araçlarıyla (örneğin yerelleşme, standardizasyon) desteklenmektedir.

Eğitime yönelik son derece siyasal bir süreç işletilirken ve bu durum ideoloji halini alırken, kalite, teknik yansızlık ve nesnellik arayışı gibi ara amaçlar ile perdelenmektedir. Devletlere dair eleştiri konusu yapılan unsurlar 'ideolojik' bulunarak, küresel sistemin politik duruşunun ve savunularının üzeri 'nesnellik' ile örtülebilmektedir. 'Veri' kabul edilmeden önce sorgulanması gereken savunular,

teknisist bir bakış açısı ile verimlilik vb. etkileri olduğu gerekçesiyle kendini zorla kabul ettiren bir siyasal doktrin haline gelebilmektedir. Gaulejac'ın belirttiği gibi işletmeci bir bakış açısı, ekonomik alanda performansın, siyasal alanda liberal düşüncenin ve kişilerin kendi geliştirmesinin destekleyicisi gibi sunulabilmektedir.

Küresel, bölgesel ve ulusal katmanlar oluşturarak eğitimin bu katmanlarda dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Küresel olarak planlanan, bölgesel olarak desteklenen ve uygulanan ve ulusal sistemlerin bu iki katmana uyum sağlamasının beklendiği bir düzen inşa edilmiştir. Küresel eğitim reformu (hareketi), uluslararası 'yönetişim mekanizmaları' ile ulus devletlerin eğitim politikalarını/stratejilerini ve geleceğini belirlemektedir. Periyodik olarak küresel eğitim toplantısı gerçekleştiren yönetişim mekanizmasının aktörleri küresel eğitimin yönünü planlamakta, devletlerden taahhüt almakta ve uluslararası kurumların teknik, finansal ve eğitim yardımlarını tavsiye etmekte ya da çeşitli yollarla zorunlu tutmaktadır. Öte yandan küresel eğitim reformu bir virüs ya da salgın gibi yayılıp devletleri etkisi altına almaktadır. 'Eğitimde kaliteyi artırmanın en iyi ve tek yolu olduğu düşüncesi' olduğu yönünde devletleri ikna etmeye çalışmaktadır.

Devletler, ulusal eğitimi planlarken ve eğitim politikalarını oluştururken küresel eğitimi dikkate almaktadırlar veya almak zorunda kalmaktadırlar. Çünkü 'küreselleşen dünyada' ulus devletlerin kendilerine yer bulmaları, eğitim göstergelerini iyileştirmeleri, eğitimde dünya standartlarını yakalama düşüncesi, devletleri küresel eğitim kıstaslarına uymaya yöneltmektedir. Küresel olanın ortodoks hale gelerek kendini kabul ettirmeye çalışması ve ettirmesi; ulus devletlerin bağımlılık ilişkisiyle rızaya dayanan bir ilişki kurması hegemonik bir durumu ortaya çıkarmaktadır.

Dönüştürme, devletleri eğitim hizmetlerinin doğrudan planlanmasından ve yerine getirilmesinden önemli ölçüde uzaklaştırmayı bunun yerine genel çerçeveyi ve stratejileri belirleyen bir konuma getirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, devletin

önceden bulunduğu konuma başka aktörlerin gelmesi hedeflenmektedir. Devletin siyasal ve toplumsal işlevinin minimal düzeye indirilmesi gerektiği yaklaşımından sonra geliştirilen aktif ve düzenleyen devlet anlayışı devletin 'yönetişim' eksenli yapılar oluşturması gerektiğini gündeme getirmiştir. Bu doğrultuda devletlerin eğitim yönetiminde ağırlıklı rol ve işlevlerinin aksine eğitim hizmetlerinin serbest piyasa mekanizması içinde; yerel unsurların ya da okula ilişkin unsurların katıldığı bir yaklaşım geliştirilmiştir.

Eğitim yönetiminde reform vurgusu, geçmişte ve günümüzde sıklıkla tekrarlanan merkeziyetçi sistemlerin 'çeşitli ve sürekli değişen ihtiyaçlara cevap veremediği' düşüncesi etrafında gelişmiştir. Eğitimde yerelleşme, seçim özgürlüğü, özelleştirme hazır bir reform paketi biçiminde uygulaması için ulus devletlerin önüne konulmaktadır. Serbest piyasa düşüncesinin temel alındığı bu durum katılım, hesap verebilirlik, şeffaflık, bürokrasinin azaltılması, etkililik, ekonomiklik ve verimlilik amacıyla desteklenerek ideal tip oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda eğitimde yerelleşmenin özel ve yaygın biçimi okul merkezli yönetim olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerelleşme yaklaşımlarını kabul eden, merkezi yönetimleri odaktan alarak devletin 'yeni ortaklarına' yer veren yönetişim eksenli bir çerçeve çizilmektedir. Küresel eğitimin yönünün belirlendiği 2000 Dünya Eğitim Forumu'nda da belirtildiği üzere herkes için kaliteli eğitimi sağlamak gerekçesiyle 'veliler, öğretmenler ve topluluk gruplarıyla yeni ortaklıklara ihtiyaç duyulduğu' öne çıkarılmaktadır. Devlet, aktif ama düzenleyen ve denetleyen bir konuma getirilmektedir.

Küresel eğitim planlandıktan sonra uygulaması küresel eğitim konusunda yetkin olduğu varsayılan uluslararası kurumlara bırakılmaktadır. Küreselleşmenin siyasal yönünün yansıması olarak ortaya çıkan bu kurumlar, devletlerin siyasal gücünü paylaşma eğilimine girmektedirler. İşbirliği gerekçesiyle ve küresel yönetişim mekanizmalarına katılım iddiasıyla ulus devletlerin egemenliğine yönelik müdahale

girişimi gündeme gelebilmektedir. ‘Yeni dünya düzeni’nin biçimlendirilmesinde ve küresel ekonomik sistemin geliştirilmesinde başat rol üstlenmektedirler. Bunun için, bir araya geldikleri toplantılarda küresel olarak uyulması için standartlar geliştirmektedirler. Yaptıkları çalışmaları, ulus devletlerin lehine yorumlayarak ve öyle algılanmasını sağlayarak onların siyasal ve yönetsel sistemlerine -dolayısıyla eğitim sistemlerine- müdahale hakkını kendilerinde bulmaktadırlar.

Küresel eğitim reformu hareketi, küresel ve standart bir iktidar yapılanması ile bunu meşrulaştıran ortak bir dil oluşturmaktadır. Dünya Bankası, OECD, UNESCO, Asya Topluluğu ve Avrupa Birliği yukarıda ifade edilen müdahale girişimlerini gerçekleştirebilmektedirler. Bu aktörlerin başında gelen Dünya Bankası, yoğun bir şekilde eğitim çalışmaları yaparak ve eğitim stratejileri belirleyerek eğitim reformu uygulayan ülkelere ‘teknik ve finansal destek’ vermektedir. Dünya Bankası kendisini “gelişmekte olan dünyanın en büyük eğitim finansörü” olarak tanımlamaktadır.

Açıklamak gerekirse, Banka, ‘gelişmiş’ ülkelerin finansörü değildir çünkü varsayılan olarak onlar ‘gelişmiş’ kategorisindedir fakat ‘geliştirilmesi’ gereken ülkelerle, belirledikleri kıstaslar çerçevesinde finansal ilişki kurmaktadırlar. Ülke örneklerinden ve Türkiye’den hatırlanacağı üzere ikraz kredilerinde kredinin karşılığı olarak ‘yapılması gerekenler’ listesi hazırlanmaktadır ve borç ilişkisi ile karşı tarafa edim yüklenmektedir. Bu yönüyle, küreselleşmenin ‘karşılıklı bağımlılık’ doğurduğuna dair savın ciddi anlamda sorgulanması gerekmektedir. Bir tarafın hep bağımlı, diğer tarafın ise hep bağımsız olduğu bir durumda ‘karşılıklılık’ ilişkisinden söz edebilmek sorunlu görünmektedir.

Diğer bir GERM aktörü olan OECD ise “yaşamları daha iyi hale getirmek için daha iyi politikalar üretmek” iddiasıyla çıktıların ölçülmesi, öğretme ve öğrenme, becerilerin geliştirilmesi ve kullanılması, politika geliştirilmesi ve uygulanması, yenilik ve eğitimin geleceği alanlarında faaliyetler yürütmektedir. Normal bir ölçme ve değerlendirme

sistemi savunusundan ziyade ‘quantophrenia’ (nicelik ve sayı saplantısı) olarak ifade edilebilecek bir yaklaşımı eğitimin kalitesinin artırılması ile ilişkilendirerek küresel olarak standart ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturmaktadır. Bu sistemdeki -örneğin PISA, TALIS- göstergelerle ülkelerin eğitim sistemlerinin kaliteli olup olmadığına ve küresel standartlara ulaşıp ulaşmadığına karar verilebilmektedir. Birinci bölümde yeni kamu işletmeciliğinin yansıması olarak ifade edilen ‘çıktı odaklı yönetim’ OECD’nin faaliyetlerine yön vermektedir. Yeni ‘evrensel’ kavram setleri oluşturma, ölçüme dayalı anlayış geliştirme, kamusal eğitime odaklanma yerine ölçülebilir politika eksenli hareket OECD’nin yaklaşımını biçimlendirmektedir. Kapitalist sistemin işlerliğini düşünen örgüt, doğal olarak, kapitalist sistemin ürünü olan istatistikleri kullanmaktadır.

Bilgi ve istatistik aracılığıyla küresel bir iktidar gücü oluşturmaya çalışan OECD’nin ekonomik temelli bir örgüt olarak eğitimde bu kadar baskın rol üstlenmesi açıklanmaya değer görülmektedir. Eğitim alanındaki faaliyetlere ekonomi ve işletme temelli bakan örgüt, kamusal niteliği olmayan küresel eğitim politikaları geliştirilmesi için faaliyet yürütmektedir. Beceriyi merkeze alan bu anlayış, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimseyerek insanların ömür boyunca becerileri ile ekonomik sistem içinde yer almalarını öngörmektedir. Fakat insanların fiziksel ve mental kapasiteleri, sınırlılıkları, sağlık durumları, emeklilik gibi konular ihmal edilmektedir. Bunun aksine küresel işgücü talebine yanıt verecek biçimde standartlaştırılmış ‘insan kaynağı’ yetiştirmeyi amaçlayan bir perspektif geliştirilmektedir.

Küresel aktörlerin ‘ılımlı yüzünü’ yansıtan UNESCO’ya, küresel eğitim faaliyetlerinde liderlik rolü verilmiştir. Bu kurumun rolü tanımlanırken ‘kalite, eşitlik ve kapsayıcılık’ daha fazla öne çıkarılarak küresel ekonomik sistemin oluşturduğu yaygın eşitsizliklerin ‘yaraları sarılmaya’ çalışılmaktadır. Küresel sistem bir yandan ‘yaparken’ diğer yandan bozmaktadır ve bu durumu düzeltme rolü UNESCO’ya verilmektedir. UNESCO, rolü gereği finansal odaklı ya da rekabete dayalı reformlar temelinde faaliyet

yürütememektedir. Çünkü bu reformların varlığı zaten toplumsal eşitsizlikleri derinleştirirken bir kurumun ise 'eşitlikçi' faaliyet yürütmesi beklenmektedir.

UNESCO, insanların küresel vatandaşlar olarak yaşamalarını sağlayan kurum olma iddiasıyla faaliyetlerini yerine getirmektedir. Ulusal sınırlar içinde kendine yer bulan vatandaşlık tanımı, kurumun perspektifinde 'küresel köy' yaklaşımı benimsenerek devletlerin siyasal egemenlikleri aşındırılarak küresel vatandaşlık haline getirilmektedir. Devletlerin iktidarlarını ve gücünü göz ardı eden, küresel bir devlet tasarımı ortaya konulmaktadır. UNESCO'nun öncülük ettiği, diğer küresel aktörlerin de içinde yer aldığı küresel yönetişim, dünyadaki insanları bu mekanizmanın vatandaşları olarak görmekte ve ulusal egemenlikleri aşarak iradelerini bu tasarımda birleştirmeleri örtülü olarak bildirilmektedir.

Asya Topluluğu ise II. Dünya Savaşı sonrasında revaçta olan karşılaştırmalı kamu yönetimi çalışmaları kapsamında (Amerika Birleşik Devletleri'nin Asya hakkındaki bilgisini artırmak) kurulan ve küresel yeterlilik odaklı çalışan hem bölgesel hem de küresel bir eğitim aktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Topluluk, küresel eğitim hedeflerinin Asya kıtasında yaygınlaştırılmasını gerçekleştirme iddiasındadır. Daha açık bir ifadeyle, Asya kıtasının, küresel sisteme uygun olarak biçimlendirilmesi olarak nitelendirebileceğimiz bir faaliyet düzeni "Asyalıları ve Amerikalıları ortak bir geleceğe hazırlamak" amacıyla işlevsel hale getirilmeye çalışılmaktadır. Küresel kapitalist sisteme uyum sağlamayan herhangi bir 'Asya toplumu'nun küresel eğitim hedefleri aracılığıyla yeniden biçimlendirildiği bu kapsamda düşünülebilmektedir.

Biçimlendirme faaliyeti, küresel yeterliliklerin Asya kıtasında yaygınlaştırılması aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ekonomik temelli örgüt olan OECD ile beraber hazırlanılan küresel yeterlilikler, küresel bir ekonomide istihdam edilebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma gerekçeleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu çerçevede küresel ekonomik sistemin işlerliğinin sekteye uğramaması (kapitalizmin krize girmemesi) için

Asya kıtasının da diğer kıtaları gibi yeterlilikler temelli biçimlendirilmesine yönelik faaliyetler dikkat çekmektedir.

Küresel eğitimin Avrupa kıtasında yayılmasını ve uygulanmasını üstlenen Avrupa Birliği ise insanların "küreselleşmiş dünyanın gerçeklerinin farkına varmasını sağlamak" ve "küresel dünyanın sorunlarına küresel eğitim yoluyla katkıda bulunmak" rolünü üstlenmiştir. Avrupa Birliği, bölgesel ve küresel bir eğitim aktörü olarak hareket etmektedir. GERM'in amaç ve hedeflerini benimsemekte ve aday ve üye ülkelerin ulusal sistemlerini bu çerçevede dönüştürmeye çalışmaktadır. Fakat burada Avrupa Birliği dönüştürme faaliyetlerinin avantajlarını Birliğin bölgesel ve küresel bilgi ekonomisi olma iddiası kapsamında lehte kullanabilmektedir. Bu kapsamda, Birlik genelinde ortaya koyduğu yarışma ilkesini, GERM'in amaç ve hedeflerini kullanarak küresel ekonomik sistem içinde yarışmaya girmektedir.

Avrupa Birliği, UNESCO'nun ortaya koyduğu küresel vatandaşlık perspektifini benimsemektedir. Küresel eğitimi, küresel vatandaşlığın oluşturulması için araç olarak kullanabilmektedir. Üyelik ilişkisiyle egemenlik tartışmalarının odağında yer alan Birliğin bu hareketi, siyasal egemenliklerin tamamen aşınarak toplumsal sözleşmenin küresel temelli olarak uygulanmasının talep edilebileceği düşüncesini akla getirebilmektedir. 'Küresel köyün' içindeki küresel vatandaşlar olarak insanların bölgesel ve küresel ekonomik sisteme hizmet etmesine yönelik bir tasarımın geliştirilmeye çalışıldığı düşünülebilmektedir.

Küresel olarak planlanan ve küresel aktörlerin uygulanması için çaba gösterdiği eğitim yaklaşımlarının etkisi bazı ülkelerde görülebilmektedir. Tez kapsamında, küresel eğitim reformu hareketi anlatılırken kullanılan 'Anglo-Sakson ülkelerden başlamak üzere…' ifadesinin -Şili'yi geçici süre dışarıda tutarsak- tam anlamıyla yerine oturduğu görülmektedir. Çünkü ortodoks eğitim yaklaşımları Amerika ve İngiltere gibi iki güçlü ülkede ortaya çıkarak dünyayı etkisi altına almıştır. "Kan ve ateşle yoğrulmuş

toprakların" sembol ülkesi haline gelen Şili ise GERM reformlarının laboratuvarı olarak kullanılmıştır. Anglo-Sakson ülkelerde geliştirilen neoliberal yaklaşımların "ilk büyük denemesi" Şili'de gerçekleştirilerek dünyaya yayılması ilk bölümde kullanılan virüs (germ) ya da salgın metaforlarının yerli yerinde kullanıldığına dair bir doğrulamayı göstermektedir. Kimseye zararı dokunmayan, laboratuvarlarda üretilip insanlığın bağışıklık kazanması için kullanılması gereken virüsler, tam aksine yıkıcı etkileri ile insanları hastalıklı hale getirmekte; çare ise hastalığı üretenlerde aranmaktadır veya çarenin kendilerinde olduğu iddia edilerek insanlar mecbur bırakılmaktadır.

Anglo-Sakson ülkeler baskın eğitim yaklaşımına kaynaklık etmektedirler. Diğer ülkeler ise baskın eğitim yaklaşımlarını küresel eğitim toplantılarındaki taahhütleri nedeniyle ya da küresel aktörlerle girdikleri ikili ilişkiler ile benimsemek durumunda kalmaktadırlar. Bu eğitim yaklaşımıyla, kamusal nitelikten yoksun, teknik, işletmeci, pratik ve pragmatik ortodoks bir anlayış yaygınlaştırılmaktadır. Ulusal ya da yerel farklılıkları dikkate alan standart bir eğitim yaklaşımı küreselleştirilmektedir. Eğitimde yerelleşmenin yaygın ve özel biçimi olarak okul merkezli yönetim öne çıkarılmaktadır.

Amerika, ülkelerin iç işlerine karışmama politikasını terk ettiğinden beri dünyadaki ülkeler, Amerika'nın kendi siyasal ve ekonomik çıkarları için küresel sistem oluşturma ideolojisi çerçevesinde derin etkilere maruz kalmışlardır ve toplumsal eşitsizliklere, ekonomik ve siyasal krizlere daha fazla gömülmüşlerdir. Eğitim, bu ideolojinin geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu anlamda Amerika, küresel eğitim toplantılarının başında yer almış ve küresel eğitim aktörlerinin oluşmasında ve dünya sisteminde aktif rol almasında öncülük etmiştir. Kapitalizmin krizinin aşılmasında ve sermaye birikim sürecinin önündeki engellerin kaldırılması için 'devleti yeniden icat etmiş' ve icat sonucu ortaya çıkan değişiklikler önce kendi sisteminde uygulanmış ve daha sonra dünyaya 'ihraç' edilmiştir. Eğitim alanında uygulanan tüketim, tercih ve rekabet eksenli yenilikler ve değişiklikler, siyasal ve ekonomik özgürlükleri sağladıkları

ve eğitimde kaliteyi artırdıkları gerekçesiyle uygulanmış ve dünya genelinde uygulanması için GERM aracılığıyla yayılmıştır. Yayılmanın temelinde ise küresel ekonomik sistemin yeni birikim süreçlerine göre biçimlendirilmesi yer almıştır.

Şili'ye bu biçimlendirme faaliyetinde 'maruz kalan/nesne' rolü verilmiştir. Şili'de gerçekleşen 'test süreci' askeri cebir yoluyla ve devletin yapılandırılması kapsamında gerçekleştirilmiştir ve meşruluk temeli ise merkeziyetçilik eleştirisi olmuştur. Esasen dönüştürme eylemi 'muhalefetsiz ve direnişsiz steril bir toplumsal ortamda' eğitimi de içine alan neoliberal politikaların yerleştirilmesi için gerçekleştirilmiştir. Amerika'nın toplumsal hayatta uyguladığı ve hayata bakışını yansıtan, siyasal ve ekonomik özgürlük temelli tüketim, tercih ve seçim olguları Şili toplumsal hayatının temel yönlendiricileri haline getirilmeye çalışılmıştır. Bunun için ekonomist Milton Friedman'ın teorik açıklamalarından yararlanılmıştır. Bu açıklamalara göre eğitim alan Chicago Boys Şili siyasal ve sosyo-ekonomik/kültürel yapısının neoliberal eksenli yeniden biçimlendirilmesi 'misyonunu' yerine getirmiştir. Şili'deki dönüşüm yerelleşme ve piyasa mekanizması aracılığı ile toplumsal hayata nüfuz etmiştir.

Şili'de test edilip Anglo-Sakson ülkelerde uygulamasına başlanan neoliberal politikalar, neoliberal ekonomi eğitimi almış kişiler tarafından uygulanmaya çalışılmıştır. Eğitimi de içine alan genel bir dönüştürme süreci, Endonezya'daki ekonomik, siyasal ve toplumsal krizlerin aşılmasında reçete olarak sunulmuştur. Bu reçete, 1997 Güneydoğu Asya Krizi'nin küresel ekonomik sistemin işlerliğini engellememesi için küresel aktörler (IMF, Dünya Bankası) tarafından geliştirilmiştir. Endonezya'nın coğrafi olarak dağınık olması, farklı dil, din, mezhebe sahip insanlardan oluşması ve bunun sürekli olarak gerilimli bir toplumsal düzene neden olması bu reçetenin uygulanmasını 'zorunlu' hale getirmiştir. Totaliter iki liderin yönetiminde yıllarca yönetilmesi de ülkeyi bu 'zorunluluğa' yöneltmiştir. "Çeşitlilik içinde birlik" arayışı, Endonezya'yı içsel bir yeniden biçimlenmeye değil küresel ekonomik sistemin

krize girmemesi için oluşturulan dışsal biçimlenmeye yöneltmiştir. Daha önceden, totaliter olmakla birlikte, devletin öne çıkarıldığı yapılanma yeni dışsal biçimlenme aracılığıyla, bölgesel özerklik verilerek topluluk eksenli dönüştürülmüştür. Bölgesel özerklik, Endonezya'yı eğitimde topluluk kontrollü okul merkezli yönetim modeline yöneltmiştir.

Küresel biçimlenmeden Fransa da etkilenmiştir. 1980'li yıllara girilirken, dünyadaki gelişmelere paralel olarak Fransa, küreselleşmenin etkileriyle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Sosyalist iktidar toplumsal liberal önlemler alarak yerelleşme adımları atmıştır. Fakat Fransa'da refah devleti yapının olgunlaşması ve işçi sınıfının grev kartını kullanması neoliberal dönüşümün diğer ülkelerdeki gibi tam anlamıyla gerçekleşmesine imkan vermemiştir. Tarihsel olgulardan beslenen güçlü merkeziyetçi yapı ve ulusal birliğin korunması düşüncesi de devletin 'klasik' yapısının korunmasında etkili olmuştur. Buna rağmen Avrupa Birliği'nin önde gelen ülkelerinden olması devletin eğitimi de içine alan bazı yetkilerinin bölgeselleşme çerçevesinde teritoryal topluluklara aktarılmasını gündeme getirmiştir. Ekonomik temelli yarışan bölgeler düşüncesi devletin yönetsel örgütlenmesinin ve eğitim sisteminin biçimlendirilmesinde etkili olmuştur. Bu biçimlenme, devletin siyasal ve yönetsel kontrolü kaybetmeden yetki aktarılması temelinde gerçekleşerek güçlü merkez devam ettirilmiştir.

Türkiye'de eğitimde yerelleşme olgusunun incelendiği bu tez çalışmasında, küresel eğitim reformunun ve devletin yeniden yapılandırılması sürecinin bir parçası olarak Türkiye'de merkezi yönetimin yoğun gözetim ve denetimi altında bir eğitimde yerelleşme sürecinin başladığını fakat iyi yönetilemediğini; bu süreçten edinilen deneyimler ile eğitimde yerelleşme adımlarının ulusal aktörlerin güçlü talebi ve uluslararası kurumların desteğiyle ya da zorlamasıyla Türkiye'yi ihtiyatlı olarak Okul Merkezli Yönetim modeline doğru yönlendirdiğini iddia etmiştik. Türkiye'ye yönelik çalışmaları ve faaliyetleri olan uluslararası aktörlerin (Dünya Bankası, OECD, AB),

Türkiye'nin eğitim sistemini dönüştürmeye çalışan devlet dışı ulusal aktörlerin, Türkiye'nin eğitimde yerelleşme eğilimlerinin ve adımlarının küresel eğitim reformu hareketinin bileşenlerini, özelliklerini ve yaklaşımlarını aynı eksende (okul merkezli yönetim) buluşarak benimsedikleri açık ve net olarak görülmektedir.

İlgili aktörler, Türkiye'nin eğitim sisteminin merkeziyetçi özelliğinin giderilmesi için birinci bölümde yer verilen ana akım yerelleşme biçimlerini kabul etmektedirler. Bu doğrultuda eksendeki buluşma noktaları ise büyük ölçüde okul merkezli yönetim yaklaşımı olmaktadır. Dolayısıyla eğitimin yönetiminde baskın yerelleşme çerçevesinde bir eksen kayması ile yetkilerin aktarıldığı okul yapılanmasını merkeze alan, Bakanlığı 'düzenleyen ve denetleyen' konumuna getiren bir yaklaşım geliştirilmektedir. Ayrıca eğitimin 'yönetilmesinden' (administration) okulun 'işletilmesine' (management) -Milli Eğitim Bakanlığı'nın etkili olduğu bir yönetim anlayışından MEGP ile ortaya konulan bir sürece- geçiş öngörülmektedir. Bu durum basitçe etkililik, etkinlik ve verimlilik eksenli teknik geçişten daha çok siyasal sistemin sorgulandığı (OECD ve Eğitim-Bir-Sen özelinde görülebileceği gibi), devletin yapılandırılmasını içine alan 'dönüştürme' olarak ortaya çıkabilmektedir.

Türkiye açısından 'dönüşüm' (başka bir durum alma), GERM ve ulusal aktörler açısından 'dönüştürme' (dönüşmesini sağlamak) eyleminin aracı olarak görülen okul merkezli yönetim yaklaşımı aynı zamanda Türkiye'nin eğitim sisteminin okul öncesinden itibaren tüm kademeler itibariyle yapılandırılarak küresel (ekonomik) sisteme uyumun bir aracı olarak benimsenmektedir. Bu kapsamda aynı eksenlerde buluşan aktörlerin Türkiye'nin eğitimde yerelleşme eğilimini okul merkezli yönetim modeline nasıl yönlendirdiğine bakmak ve Türkiye'nin devlet olarak yaklaşımını görmek yerinde olacaktır.

Bir GERM aktörü olarak Dünya Bankası, Türkiye'ye yönelik değerlendirmelerinde görüleceği üzere, finansal ilişki/destek yoluyla Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim

sisteminin ‘aşılması’, eğitimde kalitenin artırılması ve esas olarak küresel sisteme uyum için ana akım yerelleşme türü olarak öne çıkan okul merkezli yönetimin Türkiye’de uygulanması için yoğun çaba göstermektedir. Bu kapsamda daha önce uygulaması olan (örneğin Fransa, Endonezya ve ABD) ülkelerdeki SBM uygulamalarını örnek olarak önermektedir. Türkiye’de eğitimde kalitenin artırılması için dönemler itibariyle kredi vererek taahhüt almakta ve eğitim sisteminin kendi talepleri doğrultusunda dönüştürülmesini gerçekleştirmektedir. UNESCO’nun resmi/gayri resmi lider kurum rolü olmasına rağmen Dünya Bankası hem küresel olarak hem de Türkiye özelinde eğitim sistemlerinin dönüştürülmesi için başat rol üstlenmektedir.

Bir diğer GERM aktörü olan ve ölçme ve değerlendirme sistemi geliştirmesiyle öne çıkan OECD’nin, Türkiye hakkındaki incelemelerinde “Ankara en iyi hakemdir” fikrini makul bulmayarak eğitim sisteminde Bakanlığın ‘dümen tutan’, okulların ise ‘kürek çeken’ bir konuma yerleştirilmesi gerektiği düşüncesi geliştirilmektedir. “Tekliğin değil birliğin sağlanması” için okul özerkliğinin öne çıkarılması ve reformların bu doğrultuda gerçekleştirilmesi için SBM önerilmektedir. Teknik önerilerden ziyade siyasal nitelikli olan bu öneriler ölçme ve değerlendirme sistemlerinin sonuçları kullanılarak hazırlanan incelemeler aracılığıyla meşru hale getirilmektedir. SBM yoluyla eğitimde kalite sağlanması araç olarak kullanılarak siyasal-toplumsal nitelikli dönüşüm argümanları geliştirilebilmektedir.

Küresel eğitim reformu hareketinin ‘bölgesel aktörü’ olan Avrupa Birliği, hem bölgesel ve küresel bilgi ekonomileri için lider konuma yerleşmek hem de Türkiye’nin uyum sürecinde bölgesel ve küresel olana uyum sağlaması için GERM bileşenlerini benimsemekte ve ilerleme raporlarında Türkiye’nin bu doğrultuda eğitim reformu yapması -yetki ve sorumlulukların bölgelere, illere, ilçelere veya okullara aktarılması- gerektiğine dair açıklamalarda bulunmaktadır.

Ulusal aktörlere bakacak olursak karşımıza küresel aktörlerle aynı istikamette hareket eden bir yapılanma çıkmaktadır. Dünya Bankası'nın belirttiği gibi "Türkiye'de eğitim alanındaki aktörler, okullarda kaliteli öğretim, ilgi çekici öğrenme deneyimleri, zengin ve modern bir müfredat ve ortaklıklar oluşturmaya yönlendiren yeni paradigmaya yönelmiştir". Küresel eğitim reformu hareketinin ulusal aktörleri gibi davranan TÜSİAD, Eğitim Reformu Girişimi, bazı özel eğitim kurumları dernekleri GERM aktörleriyle Türkiye'nin eğitim sisteminin dönüştürülmesine yönelik 'eğitimde reform' eksenli ortak çalışma yapabilmektedir. Ya da tez çalışması kapsamındaki tüm ulusal aktörler GERM bileşenlerini ve savunularını benimseyebilmektedirler. Yukarıda bahsettiğimiz gibi ortak buluşma noktaları baskın eğitimde yerelleşme türü olan okul merkezli yönetim olmaktadır. Ulusal aktörler çalışmalarını bu doğrultuda biçimlendirmektedirler. Eğitimin kalitesinin artırılması, öğretmen eğitimi, yaşam boyu öğrenme, 'yeni öğrenme paradigması', 'etkili okul' gibi[331] küresel eğitim reformunun savunuları ulusal eğitim sisteminin dönüştürülmesi için kullanılmaktadır.

TÜSİAD, "geleceğin güvencesi ve kalkınmanın taşıyıcı gücü" olarak gördüğü eğitim sisteminin öncelikle ulusal ekonomik sistemle daha sonra küresel ekonomik sistemle uyumlulaştırılması için merkeziyetçi sistemin yerine yerelleşmiş (hem yerel yönetimlere hem de okullara yetki aktarımı) sistem önermektedir ve buna dair çalışmalar yapmaktadır. 2000'li yıllardan sonra yapılan çalışmalarında okul merkezli yönetime ya da paralel argümanlara daha çok yer verdiği görülmektedir. Derneğin perspektifi, piyasa ve finans piyasalarını öncelemeyen bir eğitim sisteminin beklenen kaliteyi sağlamayacağı yönündedir. Yani yerelleşme (SBM), eğitimin kalitesi ve ekonomi arasında doğrusal ilişkiler kurmaktadır. Dünya Bankası ve OECD ile ÖRAV, Tedmem, AÇEV, ERG gibi aktörlerin savunularına paralel argümanlar geliştirmektedir. Bu aktörlerin bir kısmı ile GERM bileşenlerini içeren çalışmalar yürütebilmektedir.

[331] Bu olgular, piyasalaşmanın perdelenmesi için de kullanılabilmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi, "Herkes için kaliteli eğitim" temasıyla küresel eğitim gündemlerine gönderme yapmaktadır. GERM bileşenleri ve bu kapsamda faaliyet gösteren ulusal aktörlerin -örneğin TÜSİAD, Tedmem, AÇEV- kanaatlerini (veriye dayalı yöntem, eğitimde kalite, 21. yy becerileri, erken çocukluk eğitimi, SBM) eğitim sistemini dönüştürmek için paylaşmaktadır. Uluslararası aktörlerin çalışmalarını 'varsayılan' olarak kabul ederek (örneğin PISA) Türkiye'de 'eğitimde kalite' için bu aktörler -Dünya Bankası- ile çalışmalar yapmaktadır. "Öğrenci, öğretmenler, eğitimin içeriği, öğrenme ortamları ile eğitimin yönetişimi ve finansmanı" düzenli değerlendirmelere yaparak okul merkezli yönetimin unsurlarını ön plana çıkarmaktadır. Eğitimin yönetişimi ve finansmanı ile merkezi yönetime 'dümen tutma' rolü verilerek 'okul odaklı bir yönetişim' savunusu geliştirilmektedir.

Tedmem, doğrudan "eğitimde okulu merkeze alan ihtiyatlı yerelleşme" önermektedir ve buna dair kapsamlı çalışmaları bulunmaktadır. "Türkiye'nin küresel eğitim standartlarını yakalama çabasının, kaliteyi artırmaktan uzak" olduğu iddia edilerek küresel olan ile ulusal olanı uyumlulaştırma çabası içine girmektedir. Bunu yaparken "çağdaş yönetim ilkelerinin" (kanıta dayalı olma, şeffaflık, hesap verebilirlik, kalite) kullanılmasını önererek GERM bileşenlerinde yer alan unsurlarla paralel argümanlar geliştirmekte ve merkeziyetçi sistemin yerine, özerkliği artırmaya odaklanarak okul merkezli yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğini güçlü bir şekilde ifade etmektedir. Tedmem'in perspektifinde okul merkezli yönetim, ulusal olanın küresel olan ile 'yapısal' uyumu için araç olarak görülmektedir.

Öğretmen Akademisi Vakfı, GERM'in ve SBM'nin 'profesyonel sermaye' olarak gördüğü ve eğitimde kalite için mesleki gelişimlerine önem verdiği öğretmenlere dair özel olarak çalışma alanı belirlemektedir. Bu çalışma alanı GERM savunuları olan 'öğreten değil öğrenen öğretmen', '21. yy. becerileri', 'rehber öğretmen'

yaklaşımlarıyla[332] biçimlendirilmektedir. ÖRAV, Milli Eğitim Bakanlığı ile protokol imzalayarak öğretmen eğitimlerini GERM bileşenleri doğrultusunda gerçekleştirmektedir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı ise GERM'in çok önem verdiği erken çocukluk eğitimi -yaşam boyu esnek işgücü yetiştirmenin başlangıç aşaması- ve yaşam boyu öğrenme üzerine odaklanmaktadır. UNESCO, AB ve Mili Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmalar yürüten AÇEV'in okul merkezli yönetim üzerine doğrudan açıklaması bulunmamakla birlikte, ilgi alanları içinde yer alan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı okul merkezli yönetim ile ilişkili bir perspektif çizmektedir. Bu perspektif, okul merkezli yönetimin, çocukluktan yetişkinliğe kadar kaliteli bir eğitim için okul odaklı olmayı gerektirdiği varsayımına dayanmaktadır.

Türkiye'nin eğitimde yerelleşme -okul merkezli yönetim- eğilim ve adımlarına yön veren sendikalara da değinmek gerekmektedir. Çalışma kapsamındaki sendikalar, GERM bileşenlerini ve okul merkezli yönetim modelini dünya görüşlerinin meşrulaştırılması için doğrudan benimsemektedirler. Bu benimseme eylemi Eğitim-Bir-Sen'de olduğu gibi siyasal rejimin sorgulanması ve dönüştürülmesine yönelik olabilmektedir. Küresel olanın benimsenmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla 'yeni bir eğitim felsefesi' ortaya konulabileceği iddia edilmektedir. Okul merkezli yönetim yaklaşımı, merkeziyetçi yönetim sisteminin "anti-demokratik/vesayetçi" uygulamalara yol açtığı varsayımıyla da meşru kabul edilebilmektedir. Türk Eğitim-Sen küresel gelişmelerin ulusal olanla harmanlanması ve "milli, dikey ve bütüncül" eğitim sisteminin oluşması için okul merkezli yönetim modelini ve GERM bileşenlerini benimseyebilmektedir. Eğitim-Sen ise eğitimde piyasalaşmaya karşı çıkarak, GERM ve

[332] Bu olgular profesyonel sermaye kapsamında ele alınıp emeğin serbest piyasa mekanizması içinde esnek işgücü olarak değerlendirilmesi yönünde ilgili küresel ve ulusal aktörler tarafından değerlendirilebilmektedir. Burada değinilen, bu olguların pozitif yönlerini eleştirmek değil, piyasalaşma için örtme rolü verilmesidir.

SBM bileşenlerine demokrasi ve demokratik işleyiş çerçevesinde, sorgulama yoluyla sınırlı olarak yer verebilmektedir.

Özel eğitim kurumları dernekleri, okul merkezli yönetim yaklaşımının unsurlarını öne çıkarmadan fakat onun savunularıyla kesişen argümanlar geliştirerek ana akım yerelleşme türlerinden olan eğitimde piyasalaşma için faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bunun yanında savunularında GERM bileşenlerine -yaşam boyu öğrenme, fırsat eşitliği, eğitimde kalite, asli görevlerine odaklanmış devlet vb.- yer verildiği görülmektedir. Devletin eğitim sisteminde temel bir aktör olarak değil 'denetleyen ve düzenleyen' rolüyle eğitim piyasasının işlerliğini sağlaması, engellerin kaldırılmasına yönelik yaklaşımlar ve çalışmalar gerçekleştirerek 'politika süreçlerini' etkilemektedir.

GERM aktörlerinin ve ulusal aktörlerin yerelleşme perspektifinde bir konu dikkat çekmektedir. Aktörler, merkezi yönetimden yetki uzaklaştırılmasına dair her aktarım sürecini ana akım yaklaşımlarda olduğu gibi yerelleşme olarak ifade edebilmektedirler. Örneğin tez çalışmasının yaklaşımıyla merkeziyetçilik içinde değerlendirilen anayasal bir ilke olan yetki genişliği, ana akım yerelleşme yaklaşımında olduğu gibi 'yerelleşme' olarak kabul edilebilmektedir. Benzer bir açıdan, doğrudan dile getirilmese de eğitimin piyasa unsuru olarak ele alınması hususunda aynı perspektiften etkilenildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan birinci bölümde ele aldığımız yetki devri (devolution) kavramı genel anlamından farklı anlamda kullanılarak -örneğin taşra kurumlarına/okullara yetki devri- kavram ve anlam karmaşasına yol açılabilmektedir.

Türkiye'nin bir devlet olarak eğitimde yerelleşme eğilimlerine ve adımlarına bakıldığında 1990'lı yıllardan sonra küresel sisteme daha fazla uyum çabası içinde olunduğu, bu çerçevede GERM bileşenleri ve ana akım yerelleşme yaklaşımı benimsenerek okul merkezli yönetime dair eğilim ve adımların varlığı dikkat çekmektedir. GERM ve ulusal aktörler açısından dönüştürme olarak nitelendirdiğimiz süreç, gerek gönüllü gerekse 'zorunlu gönüllülük' olarak Türkiye'nin eğitim sisteminin

dönüşümüne neden olmaktadır. Bu dönüşüm sürecinin *ilk eğilimleri* kalkınma planları ve yıllık programlarda, Eğitim Ana Planında (1996-2011), Milli Eğitim Şûraları'nda (eğitimde reform ve okul merkezli yönetim eğilimleri), Kamu Yönetimi Temel Kanunu (eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlere devredilmesi eğilimi) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nda daha önce görev yapmış kişilerin çalışmalarında/açıklamalarında (eğitimin yerinden ve okul merkezli yaklaşım ile yapılması) görülebilmektedir.

İlk izlerini Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında görebileceğimiz GERM savunuları ve eğitimde yerelleşme eğilimleri 'küreselleşmenin faydalarından yararlanıp çağa ayak uydurmak' teması ile gerekçelendirilmektedir. Bu gerekçelendirmeye destek olarak eğitimde kalitenin artırılması, Bakanlık merkez örgütünün yeniden yapılandırılması, eğitimde reform, okul merkezli yönetim, AB üyelik sürecine uyum, bilgi toplumu olma, beşeri sermayenin artırılması gibi unsurlar planlarda ve yıllık programlarda öne çıkarılmıştır. Küresel eğitim gündemleri sürekli takip edilerek ve toplantılara katılarak eğitim sisteminin küresel uyumu konusunda girişimde bulunulmuştur.

Kalkınma Planlarında ve yıllık programlarda Türkiye'nin eğitim sisteminin dönüşmesi konusunda eğilimin olduğu dikkat çekmektedir. Bu eğilimin, GERM aktörleri ile ulusal aktörlerin eleştirileri, talepleri ve önerileri çerçevesinde oluştuğu (ve daha sonra bunlara paralel uygulamalar yapıldığı) açık ve net olarak görülmektedir. Türkiye'nin, 'politika belirleyen, araştırma ve planlama yapan, rehberlik eden, pilot uygulamalara öncülük eden ve denetleyen kurumsal' Bakanlık örgütlenmesine yönelik beyanları her türlü belge ve çalışmaya yansımaktadır. Buna ilaveten ana akım yerelleşme doğrultusunda yetkilerin merkezden uzaklaştırılması, farklı yönetim birimlerine yetki ve sorumluluk aktarılması, SBM modeline geçilerek, özellikle okulların 'kürek çekme' faaliyetinde bulunmasına yönelik güçlü bir eğilim planlara ve

yıllık programlara yansımaktadır. Türkiye, bu eğilimin eğitimde kaliteyi artıracağını ve küresel uyumun bu şekilde gerçekleşeceğini varsaymaktadır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 15.Milli Eğitim Şûrası ile aynı yönde hareket ettiği anlaşılan Eğitim Ana Planı ise yönetsel ve eğitimsel reformu bütünleşik bir yapıda ele alarak eğitim sisteminin kalitesinin SBM yaklaşımı ile geliştirilebileceği yaklaşımına dayanmaktadır. MEGP süreciyle ilişkili olarak hazırlanan plan, o dönem MEGP ile ortaya konulmuş olan *öğrenci merkezli okul ve okul merkezli sistem* yaklaşımını eğitimde reform güdüsüyle 2011 yılına kadar sürece yaymaktadır. Plan, GERM bileşenleri ile SBM'nin kesişme noktasında yer almakta ve eğitim sisteminin 'dümen tutma ve kürek çekme' anlayışıyla yeniden yapılandırılmasına yönelik güçlü eğilim barındırmaktadır. Bu noktada plan, okul özerkliğinin gerekliliğine odaklanarak zihniyet reformu, müfredat ve öğretmen reformu, okul reformu, sistem ve yönetim reformu ile okul merkezli yönetimin yerleştirilmesine dair perspektif oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Şûraları da kalkınma planları, yıllık programlar ve Eğitim Ana Planı ile aynı istikamette hareket etmektedir. Şûralarda GERM aktörlerinin ve ulusal aktörlerin eleştiri, talep ve önerilerinin yansıması görülmektedir. Şûralar içinde eğitimde yerelleşme eğilimlerinin ilk izlerine rastladığımız 12. Milli Eğitim Şûrası, 'küresel ekonomiye uyum, rekabete yapısal uyum' gerekçelendirmesiyle eğitimde yetki devri (devolution değil) ve "adem-i merkeziyetçi" yapılanmaya gidilmesini ilişkilendirerek ulusal olanın küresel olana uyum sağlaması için öncü bir yaklaşım geliştirmektedir. İlk Şûralarda finansal odaklı reformların etkisi görülüyorken ilerleyen dönemlerde eşitlikçi reformlar öne çıkarılmıştır. Benzer bir yaklaşımın görüldüğü diğer şûralarda eğitim sisteminin kalitesinin artırılması, eğitimde reform güdüsüyle hareket edilerek eğitim tıpkı küresel eğitim toplantılarında olduğu gibi 'anahtar' olarak araçsallaştırılmaktadır. Aracın aracı ise 'okula dayalı yönetim' olarak öne çıkarılmaktadır.

Eğitimde yerelleşme eğilimlerinin görüldüğü bir diğer gelişme Kamu Yönetimi Temel Kanunu'dur. Devleti dönüştürme yönünde önemli hükümler içeren[333] fakat tüm hükümleri itibariyle uygulama alanı bulamayan kanun, Yeni Kamu İşletmeciliği yaklaşımını benimseyerek kamu yönetiminin işletmeci bir perspektifte yapılandırılmasını öngörmüştür. Eğitimi de içine alan pek çok kamu hizmetinin, Bakanlığa 'düzenleyen ve denetleyen' rolü verilerek yerel yönetimlere -özellikle il özel idarelerine- verilmesine yönelik hükümler getirilmiştir.[334] Tasarının ilk halinde Bakanlığın taşra teşkilatının kaldırılarak il özel idarelerine devredildiğini de dikkate alırsak 'geleneksel' kamu yönetiminin son derece güçlü bir dönüştürme eylemine maruz kaldığı görülmektedir. Getirdiği ilkeler ve yapılanmalar itibariyle Anglo-Sakson tarzı bir 'felsefe'yi içinde barındırdığı, küresel eğitim reformu hareketinin yerelleşme reformlarının ve ana akım yerelleşme yaklaşımının kuvvetli etkisinin -özel sektöre, STK'lara, noterlere hizmet gördürme vb.- olduğu anlaşılmaktadır. Diğer eğitimde yerelleşme eğilimlerinden yerel yönetim odaklı olmasıyla ayrılan fakat yine de GERM ve ana akım yerelleşme bileşenlerini barındıran kanunun uygulama imkanı bulması halinde eğitimde yerelleşme eğilimlerinin okul merkezli yönetime evrilip evrilemeyeceği sorusu akla gelmektedir.

1988 yılından itibaren izlerine rastladığımız ana akım kapsamındaki eğitimde yerelleşme eğilimleri, Türkiye'yi aynı zamanda GERM çerçevesinde eğitimde reform adımları (MEGP vb.) atmaya yöneltmiştir. Türkiye'nin, eğitimde kalitenin artırılması ve küresel sisteme eklemlenme çabası küresel eğitim reformu hareketinin bileşenlerini benimsemesine ve bu doğrultudaki yerelleşme yaklaşımını 'varsayılan' kabul etmesine neden olmuştur. Öte yandan uluslararası aktörlerin Türkiye'nin eğitim sisteminin dönüştürülmesine yönelik yoğun çabası (OECD incelemeleri gibi) eğitimde yerelleşme

[333] Örneğin merkezi yönetim yetki ve görevlerinin sayma usulü ile belirlenmesi ve yerel yönetimlerin pek çok konuda genel yetkili kılınması.
[334] "Milli eğitim ile ilgili görev ve hizmetlerin" merkezi yönetime; mahalli müşterek nitelikli eğitim hizmetlerine ilişkin her türlü görev, yetki ve sorumluluğun yerel yönetimlere bırakılması gibi.

adımlarının atılmasını ‘zorunlu’ kılmıştır. Türkiye, merkeziyetçi yönetim eleştirilerini bir tür ‘imaj zedelenmesi’ biçiminde algılayarak küresel eğitim toplantılarının gündemlerine paralel olarak ‘eğitimde reform’ adımları atmıştır.

OECD’nin 1986 yılında yaptığı Türkiye ziyaretinden sonra Türkiye’nin Dünya Bankası ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi için ikraz kredisi anlaşması imzalaması Türkiye’yi öğrenci merkezli okul ve okul merkezli sistem yaklaşımı ile tanıştırmıştır. Projeye pek çok GERM bileşeni yön vermiştir: İşletmecilik, standardizasyon, rekabete dayalı yaklaşım, kanıtlanmış içerik, SBM. Yönetim (administration) yerine işletmeciliği (management) yerleştirmeye çalışan Dünya Bankası projesi, OECD ortalamasını yakalamak ve öğretmen eğitiminde OECD standartlarına ulaşmak, ekonomik ve etkili olabilmeyi sağlamak gibi ‘varsayılan’ hedefler koyarak küresel uyum konusunda etkili olmuştur.

Proje kapsamında standardizasyonu sağlamak üzere, OECD’nin ulusal izdüşümü gibi kurgulanan ve ‘yeni tekniklere’ göre ölçme ve değerlendirme sistemini yerleştirmeye çalışan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi/Dairesi kurulması gündeme gelmiştir. Projenin ortaya koyduğu amaç ve hedeflerin ‘önceden belirlenmiş ve kanıtlanmış’ bir sistem aracılığıyla yaygınlaştırılması için Müfredat Laboratuvar Okulları kurularak pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Riski en aza indiren, öngörülebilirliği ve standartlaşmayı artıran bir yaklaşım benimsenmiştir. MLO modelini okul merkezli yönetim yaklaşımı biçimlendirmiştir.

EARGED tarafından merkezi olarak yapılan Program Geliştirme Çalışmaları, öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine cevap veremediği düşüncesiyle proje kapsamında (ana akım yaklaşımlar doğrultusunda) ‘yerelleştirilerek’ milli eğitim müdürlüklerine aktarılmıştır. Esasen merkezi yönetimin kontrolünün devam ettirildiği çalışmalarda vali ve kaymakamların onayı söz konusu olmuştur; çalışmalar sadece Ankara’da gerçekleştirilmemiştir. Ana akım yerelleşme bileşeni olarak öne çıkan unsur

ise çalışmaların ‘yönetişim’ doğrultusunda ‘öğrencilerin, velilerin, ilgili kamu ve özel sektör temsilcilerinin görüşlerine’ yer vererek ilerlemesi ve SBM yaklaşımı etkisinde kalınarak hareket edilmesidir.

Proje sürecinde ‘yerelleşme’ olarak planlanan bir diğer gelişme ise yetki aktarımı çalışmalarıdır. “Yetki devri çalışma programı”, devolution kavramının -birinci bölümdeki- anlamsal bütünlüğünden farklı olarak büyük ölçüde valiliklere, il ve ilçe müdürlüklerine; kısmen de okullara yetki aktarılmasını hedeflemiştir. Anayasal ilke olan yetki genişliğini dikkate aldığımızda merkezden yönetim ilkesi çerçevesinde ele alınabilecek bu durum proje sürecindeki yerelleşme ‘rüzgarından’ dolayı yerelleşme çerçevesinde görülmüştür. 1994 yılında MEB Personel Kanunu Taslağı da benzer bir perspektifle ele alınmıştır. 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Taslağı ise bu çalışmalardan farklı olarak okul düzeyinde planlamalar gerçekleştirerek SBM savunularının yer aldığı bir yaklaşım geliştirmiştir.

Proje kapsamında, SBM’nin önemli gördüğü okul gelişim sürecinin bir yansıması olan Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi öne çıkmıştır. Pek çok popüler kavramı ve özel sektör tekniklerini 2002 sonrası yeniden yapılandırma sürecinden önce ele aldığı görülen model, GERM ve baskın yaklaşıma paralel okul gelişim süreci basamakları oluşturarak toplam kalite yönetiminin ‘felsefesi’nin okula yansıtılması için geliştirilmiştir. Bu yönüyle ‘iç ve dış müşteri’lerin okul toplumunu oluşturduğu bir perspektif çizilmiştir. Bu modele YKİ’nin şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin yön verdiği görülmüştür. Burada dikkat çeken bir nokta 2003 yılında yürürlüğe giren Kamu Mali Yönetimi Kontrol Kanunu’ndan sonra modelin geliştirilerek okul düzeyinde “sorumlulukla birlikte özerklik” yaklaşımından bahsetmesidir. Yerel yönetimlerin idari ve mali özerklik kapsamının geliştirildiği bir dönem yaklaşırken bu anlayışın paralel olarak gündeme gelmesi dikkat çekmektedir. Öte yandan 5018 sayılı kanunun kamu

yönetimine getirdiği stratejik yönetim ve planlama okul düzeyinde kullanılmaya başlanmıştır.

Devam edecek olursak, yedi yıllık bir süreç öngören MEGP, 1997 yılında resmen sonra ermesinden sonra öğrenci merkezli okulu ve okul merkezli sistemi yaygınlaştırmak, toplam kalite yönetimi ile desteklemek ve okul toplumu üyeleri arasındaki işbirliğini güçlendirmek iddialarıyla bazı faaliyetler uygulanmaya başlanmıştır. Burada Türkiye'nin okul merkezli yönetim modelini benimseme kararı aldığı açık olarak anlaşılmakla birlikte sürecin merkezi yönetimin hala kontrolünde ilerlemesi, ana akım yaklaşımlara uygun olarak 'yerelleşme' için yetki aktarımının gerçekleşmemiş olması yani okul merkezli yönetim modelinin yerleşmemesi dikkat çekmektedir. İ.Erdoğan'ın belirttiği gibi "yönetilemeyen değişim girişimleri" nitelendirmesini doğrulayacak bir sürecin yaşandığı görülmektedir.

MLO modeli, GERM'in kanıtlanmış yöntemler ve garantili içerik kullanılarak önceden belirlenmiş sonuçların öğretilmesi anlayışına uygun biçimde yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. SBM yaklaşımının ve GERM'in önemli bir bileşeni olarak görülen özel sektör kökenli toplam kalite yönetimi hem merkezde hem de okulda ve sınıfta kaliteyi artırmak iddiasıyla uygulanmıştır. MLO modeli yaygınlaştırılırken TKY uygulaması için üç ayaklı bir yapı öngörülmüştür: Bakanlık, taşra teşkilatı ve okullar. Dikkat çekici nokta ise kamu yönetiminde yeniden yapılandırılma uygulamalarının yaygınlaşmasından önce Milli Eğitim Bakanlığı'nda 'yeni' yönetim yaklaşımlarının kullanılmaya başlanmasıdır. Okul merkezli yönetim adımlarını destekleyecek biçimde, Amerika'daki okul bölgeleri uygulamasından esinlenildiğini düşündüğümüz eğitim bölgeleri ve eğitim kurulları yapılanmasına gidilmiştir. Bu yapılanma oluşturulurken ana akıma göre 'yerelleşilmiş' fakat kanaatimizce merkezi yönetimin gözetim ve denetiminde bir süreç geliştirilmiştir. Ana akım yerelleşme yaklaşımının temel savunusu olan 'okulun iç ve dış unsurları ile sivil toplum

kuruluşları, yerel yönetimler ve özel sektör temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımının ve katkısının sağlanması' düşünceleri Bakanlığı 'düzenleyen ve denetleyen' rolüne büründürmeye yönelmiştir.

2006 yılında Yeni Kamu İşletmeciliği'nin, ölçülen performansa bağlı kaynak tahsisi ve ödüllendirme yapılması yani çıktı kontrolü anlayışına dayalı ve MEGP ile ilişkili Okulda Performans Yönetim Modeli uygulamaya konulmuştur. Küresel eğitim reformu hareketinin okul performansına dair yaklaşımı ile okul merkezli yönetimin 'başarının merkezinde sonuçların ölçülebilir olması yer alır' savunusuna paralel olarak modele okul liderliği ve veriye dayalı karar alma yaklaşımlarının eşlik ettiği görülmektedir. Bu kapsamda 'ölçülebilirlik' ve 'profesyonel sermaye'nin geliştirilmesi için 'öğretmen yeterlikleri, okul yöneticilerinin yeterlikleri ve okul performans alanları' belirlenmiştir.

Türkiye, öğrenci merkezli okul ve okul merkezli sistemi geliştirme yönünde MEGP'e ek olarak 1995 yılında UNICEF'in ortak olduğu, Dünya Bankası tarafından onaylanan pilot temel eğitim projesini uygulamaya koymuştur. Küresel eğitim gündemlerinin temel öngörüsü olan her kademedeki eğitimin iyileştirilmesi düşüncesi doğrultusunda MEGP'in sonra ermesiyle birlikte yürürlüğe girerek bir anlamda okul merkezli yönetimin benimsenmesi için devam projesi olmuştur. Bu projenin yürürlüğe girmesinde GERM savunularının -temel eğitimin yaygınlaştırılması, temel eğitimin kalitesinin artırılması ve "okulların toplum için öğrenme merkezi haline getirilmesi"- yanında TÜSİAD'ın eleştiri ve önerileri arasında yer alan sekiz yıllık eğitim talebinin de etkili olduğu görülmektedir.

Temel Eğitime Destek Programı ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli ise GERM'in rekabete dayalı reform yaklaşımı ile SBM yaklaşımının öne çıkardığı varsayım ve savunuların kesiştiği uygulamalar olarak gündeme gelmiştir. Eğitimin kalitesinin öğretmenin kalitesinden (profesyonel sermaye) geçtiğini varsayan düşünceye dayanarak hayata geçirilen bu faaliyetler küresel eğitim toplantılarında vurgulanan

öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve örgüt, yaygın eğitim ve iletişim bileşenlerine odaklanmıştır.

Okul aile birliklerinde dönüşüm olarak ele aldığımız eğitimde yerelleşme adımı ise hem okula odaklanma hem yönetişimi öne çıkarma bakımından okul merkezli yönetim yaklaşımının benimsenmesi çerçevesinde biçimlenmiştir. Okul aile birlikleri eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine yardımcı olmaktan daha çok okul kaynaklarının işletilmesi/işlettirilmesi konusunda dönüşüm yaşamıştır. Ayrıca finansal ve siyasal açıdan güçlü yerel unsurların kurullara dahil edilmesiyle 'topluluk katılımı'na benzeyen bir yapılanmanın önünün açıldığı, eğitim yönetiminin yönetişim eksenine kaydırıldığı, kimilerine göre ise 'sermayenin okullara nüfuz ettiği' söylenebilir.

2006 yılında Bakanlık, Yeni Kamu İşletmeciliği 'felsefesinin' görüldüğü Milli Eğitim Bakanlığı Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesini uygulamaya koymuştur. AB'nin mali desteğiyle ve Eğitim ve Öğretim 2010 öncelikleri çerçevesinde, kendisine yöneltilen merkeziyetçi eleştirilerini 'göğüslemek' için Bakanlığın rolünü dümen tutma ile sınırlandıran bir süreç başlatılmıştır. AB ile ortak yürütülen proje kapsamında okul merkezli yönetim yaklaşımı ile uyumlu 'yerelleşme eksenli yeni yönetişim modelleri' oluşturulmuş ve Bakanlığın eğitime ilişkin hedefleri ve standartları belirleyen (dümen tutma) ve buna uygun eğitim politikaları geliştiren bir yapıya dönüşmesi ve taşra örgütlerinin ve okulların tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu olması (kürek çekme) düşünülmüştür.

Dünya Bankası'nın, "okul merkezli yönetimin unsurlarıyla pozitif deneyim" olarak ifade ettiği Okul Gelişim Programı, küresel eğitim toplantılarının gündeminde yer alan 'eğitimin her kademesinin iyileştirilmesi' düşüncesinin ortaöğretime yansıyan eğitim reformu olarak uygulamaya konulmuştur. SBM'nin okul gelişim sürecinin yansıdığı program, GERM ve ulusal aktörlerin ortak noktada buluştuğu bir başka 'reform paketi' olmuştur. Dünya Bankası'nın, yaşandığını belirttiği pozitif deneyim ilk değildir fakat

okul merkezli mali yönetim olarak bir ilk olarak değerlendirilebilmektedir. Diğer okul merkezli yönetim adımlarının yönetimsel ve eğitimsel niteliği ağır basmaktayken bu uygulamada mali yön öne çıkmıştır. ERG'nin de dahil olduğu bu program için yine aynı aktörün MEB & UNICEF işbirliği ile hazırladığı "Daha Güçlü İlköğretim Kurumlarına Doğru" çalışması dikkate alındığında okul temelli mali yönetim konusunda küresel eğitim toplantılarının gündemlerine uygun bir yönetişim mekanizmasının -GERM, devlet dışı aktör ve devlet işbirliğinin- dikkat çektiği söylenebilir.

GERM'in ve SBM'nin bileşenlerinden olan hesap verebilirlik ve şeffaflık, eğitimde kalite arayışının bir aracı olarak TEFBİS üzerinde somutlaşmıştır. Yıllık programlarda okul merkezli yönetim ile ilişkilendirilerek ele alınan TEFBİS, küresel ortak istatistik veri tabanlarına (UNESCO, OECD ve EUROSTAT) bilgi göndermektedir. Bilgiyi (knowledge) güç olarak gören GERM aktörlerinin bu yaklaşımı dikkate alındığında Türkiye'nin okul merkezli yönetimi benimseme doğrultusunda uygulamaya koyduğu bir çalışmanın küresel bilgi standardizasyonu sağlamak için bir araç olarak kullanıldığı düşünülmektedir. TEFBİS konusunda dikkat çekici bir noktayı açıklamak gerekirse, uygulama yerelleşme kapsamında ele alınmasına karşın "eğitim kurumlarının açık, şeffaf ve hesap verebilir bir gelir ve gider yönetim bilgi sistemine sahip olmaları" Bakanlığın tüm bilgileri merkezileştirmesine imkan vermektedir. Şöyle ki, sistemi hazırlayan Bakanlık, merkez, il, ilçe ve okul düzeyindeki tüm bilgileri Bakanlık merkezinde toplayabilmekte ve işleyişi merkezi olarak görebilmektedir.

GERM'in eğitimde standardizasyon bileşeninin yansıdığı ve okul merkezli yönetim adımları kapsamında daha önce gerçekleştirilen çalışmalarla bütünleşik olarak ilerleyen Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları'nın gelişim süreci, Herkes İçin Eğitim (EFA) kapsamında eğitimin kalitesinin artırılması gerekçesiyle hazırlanan projeye dayanmaktadır. Standartlar, GERM ve SBM bileşenlerini oldukça fazlasıyla

ortaya koyan, ulusal ölçütler ile uluslararası ölçütleri uyumlu hale getirmeye çalışan ve eğitimde standardizasyonu amaçlayan bir yaklaşıma sahiptirler.

Ana akım eğitimde yerelleşme yaklaşımında, eğitimin piyasalaşması kalite ve çeşitlilik, seçenekler hakkında bilgilendirilme ve seçim hakkı koşullarına dayandırılmaktadır. Eğitimin piyasalaşması, eğitimin özelleştirilmesi ile eş tutulmamaktadır. Bundan kasıt, devletin sahip olduğu yetki ve görevlerin özel kurumlara aktarılmasıdır. Bu durum ise piyasa oluşumu için gerekli ve yeterli bir koşul değildir. Baskın yaklaşıma göre eğitimin piyasalaşması yukarıdaki üç koşulun varlığı halinde eğitimin piyasada alınıp satılabilen bir metaya benzer şekilde ekonomik faaliyetlerin konusu haline gelmesidir.

Türkiye'deki durum biraz karmaşıktır ve sui generistir. Ana akım eğitimde yerelleşme doğrultusunda bir istikamette ilerleyen ve Türkiye'de eğitimde yerelleşme adımı olarak yer verdiğimiz Türkiye'de özel okullaşma henüz eğitimde piyasalaşma olarak nitelendirilememektedir. Çünkü, ilgili kısımda belirttiğimiz üzere, eğitimde piyasalaşmanın -Şili'nin ve Amerika'nın eğitim sisteminde öne çıkarılan- *tüketim, rekabet ve seçim* konuları tam anlamıyla eğitim sistemine hakim değildir. Türkiye'de eğitimin özel sektör eliyle yönetilmesi konusunda politika süreçlerini etkilediklerini belirten özel eğitim kurumları dernekleri olsa da devletin eğitim sistemi içindeki güçlü rol ve işlevi devam etmektedir.

Anayasa, anayasaya aykırılığı ileri sürülemeyecek hükümler ve kanunların varlığı eğitimin piyasalaşması olarak ifade edilen olguyu sınırlandırabilen maddelere sahiptir. Bazı eğitim hizmetlerinin parasız olacağına dair anayasal hükümler, devletin üniter yapısı ile uyumlu, eğitimde tekliği ve birliği ifade eden Tevhid-i Tedrisat Kanunu, ana akım piyasalaşmaya göre sınırlı kalan özel eğitime dair kanunlar eğitimin piyasalaşması konusunda gerekli ve yeterli koşulları sağlamaktan uzak olarak düşünülebilir. Türkiye'deki özel okullaşma devletin kontrolü ve yönetiminde ilerlemiştir ki ana akım

yaklaşım bu durumu piyasa mekanizmasına aykırı olarak görmektedir. Devlet eliyle oluşturulan özel okullaşmayla eğitimde piyasalaşma eğilimi olsa da belirli dönemlerde siyasal müdahalelerin etkisiyle baskın yaklaşımların istediği biçimde bir piyasalaşma gerçekleşmemiştir.

Türkiye'nin eğitimde yerelleşme adımlarını okul merkezli yönetim hedefi doğrultusunda devam ettiren yeni reform belgeleri yayımlanmıştır. GERM'in eşitlikçi ve rekabete dayalı yaklaşımını ve okul merkezli yönetim yaklaşımını içeren Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, Öğretmen Strateji Belgesi ve 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye'nin eğitimde kalite arayışlarının başka bir yansıması olarak gündeme gelmiştir. İktisadi yaklaşımları öne çıkaran -örneğin büyüme teorileri- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, küresel eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu standartlarda esnek işgücü yetiştirilmesi için ulusal eğitim sisteminin uyarlanması ve Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde hazırlanmıştır. Öte yandan Öğretmen Strateji Belgesi, 'profesyonel sermayeye' yapılan yatırımın eğitimin kalitesini ve dolayısıyla etkinlik, verimlilik ve toplumsal uyumu artıracağı varsayımını -rekabet dayalı reform anlayışını- devam ettirmiştir. Bir diğer belge ise Ziya Selçuk'un Tedmem Direktörü iken hazırladığı Ulusal Eğitim Programı'ndaki (2015-2022) yaklaşımların büyük ölçüde yer aldığı ve okul merkezli yönetim yaklaşımını benimseyen 2023 Eğitim Vizyonu'dur. Tüm anılan belgelerde, detayları yukarıda verilen, GERM aktörlerinin ve ulusal aktörlerin eleştiri, talep ve önerileri doğrultusunda hazırlanmış reform yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Burada bir parantez açıp 'okul toplumu' ve okul çevresi kelimelerine dikkat çekmek gerekmektedir.[335] Kaynaklarda ve belgelerde sıklıkla dile getirilen okul toplumu

[335] Okul toplumu ve çevresi ifadeleri burada Ivan Illich'in Okulsuz Toplum adlı eserindeki okul olgusunu hatırlatmaktadır. Buna göre, insanlar, bir otoritenin gözetimi altında olmadan ve kurumsal yapılanmaya başvurmadan hayatları boyunca çevrelerinden her türlü bilgiyi öğrenebilmektedirler. Illich'e göre "Herkes nasıl yaşanacağını, en iyi, okul dışında öğrenmektedir." (s.45) Ivan Illich, Okulsuz Toplum (çev.Mehmet Özay), Şule Yayınları, 8.Baskı, İstanbul.

kavramının yabancı kelime karşılığına yer verilmemektedir. Okul toplumunun neyi ifade ettiğine dair makul bir açıklama da bulunmamaktadır. Amerika'da siyasal-toplumsal biçimlenmeye uygun olarak kullanılan 'community' kelimesinden bir esinlenme olup olmadığı ya da farklı ülkelerdeki uygulamalardan etkilenme konusunda tatmin edici bilgiye rastlanmamaktadır. Okul çevresi kavramı da muğlak kalmaktadır. Sınırlı olarak aileler, kurum ve kuruluşlar ifadeleri yer almaktadır. Siyasal üniter yapı içinde bulunulması nedeniyle fazlaca öne çıkarılmadığını düşündüğümüz bu kavramların net olarak ifade edilmesi önem taşımaktadır.

Ayrıca Türkiye'de 'topluluk' örgütlenmesi ve siyasal yerinden yönetim bulunmadığı düşünüldüğünde baskın eğitimde yerelleşmenin bu anlamda bir yerellik unsuru barındırıp barındırmadığı hususunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Öte yandan Türkiye'deki siyasal özerklik talepleri ile küresel aktörler tarafından Türkiye için önerilen eğitimde yerelleşme yaklaşımı arasında ilişki kurulup kurulmadığı soru olarak akla gelebilmektedir.[336]

Genel olarak yukarıda anlatılanları toparlayacak olursak, ele aldığımız konular, tezin iddiasını ve varsayımlarını doğrular nitelikte görünmektedir. Küresel ve ulusal aktörlerin, soyutlama düzeyinde ele aldığımız GERM'i benimsedikleri ve bir parçası oldukları/olmaya çalıştıkları görülmektedir. GERM'in birer parçası olarak ana akım yerelleşme yaklaşımlarını benimsemekte ve Türkiye'nin eğitim sisteminin dönüştürülmesi için aynı istikamette, büyük ölçüde okul merkezli yönetim modelini araç olarak benimsemektedirler. Bu açıdan henüz ana akım yaklaşımların öne çıkan türü olan okul merkezli yönetim Türkiye'de tam anlamıyla görülmediği; eğilim ve adım olarak kaldığı için bu modelin yerleşmesi için istikrarlı şekilde çalışmalar yürütmektedirler.

[336] Burada bir başka husus ana dilde eğitime ilişkindir. Bu husus tezde eğitimde yerelleşme kapsamında incelenmemektedir.

Öte yandan Türkiye, 1990'lı yıllardan beri merkeziyetçilik eleştirilerini göğüslemekle uğraşmakta ve bunun için GERM'in bir parçası olarak küresel eğitim reformu hareketinin varsayımlarını kabul ederek ana akım yaklaşımları benimsemekte ve bu doğrultuda eğitimde yerelleşme adımları atmaya çalışmaktadır. Fakat kimi başarılı olan, kimi başarılı olup etkileri kısa süren kimisi de başlayıp rafa kaldırılan adımlar dikkate alındığında Türkiye'nin güçlü siyasal ve yönetsel merkeziyetçi yapısının burada etkili olduğu düşünülmektedir. Adımların neden iyi yönetilemediğine dair daha fazla açıklamalar ya da kanaat belirtmek mümkün olsa da tezin kapsamını ve iddialarını aşan bir boyuta ulaşma ihtimali nedeniyle bunun başka bir çalışmada ele alınması daha makul bulunmaktadır.[337]

Türkiye'nin bu kapsamdaki eğilimlerini ve adımlarını dikkate aldığımızda eğitimde yerelleşmenin yönünün büyük ölçüde okul merkezli yönetim olduğuna dair tezin iddiasının ve varsayımlarının doğrulandığı görülmektedir. İddia çerçevesinde merkezin kontrolünde ve yönetiminde işleyen bugüne kadarki süreç her ne kadar siyasal merkeziyetçi yapılanmanın etkisiyle 'yönetilemeyen değişim girişimleri' olarak nitelendirilse de bundan sonraki yönünün okul merkezli yönetim olacağı; merkezi yönetimin eğitim sistemindeki rolünün 'dümen tutma' biçimine dönüştüren bir yapıya kavuşturulacağı söylenebilmektedir.

[337] Burada tezin kapsam ve boyutunu aşan fakat ilişkili bir başka konuya da değinmek gerekmektedir. Tezin yazıldığı dönemde ortaya çıkan Covid-19 virüsünün sosyo-ekonomik etkileri dikkate alındığında eğitim alanını etkilemesi kaçınılmaz olmuştur. Bu bakımdan kararların kısa ve orta vadeli olarak merkezi yönetimler tarafından alınarak sürecin 'merkezileştirildiği'; daha sonra Türkiye özelinde de görülebileceği gibi 'yerinde karar' dönemine geçilerek okul birimlerinden gelen bilgilere göre ilçe ve il yönetimlerine kadar inebilen bir karar alma sürecinin yaşandığı görülmektedir. Yine gündemde olan bir habere göre 2 Temmuz 2021 sonrası için gönüllü okulların -dolayısıyla öğrenci ve öğretmenlerin- katılabileceği bir yaz eğitim dönemi için çalışma planı üzerinde durulduğu belirtilmektedir. Bu konunun da karar alma süreçlerinde Covid-19 bağlamında nerede durduğu inceleme konusu olabilecektir.

KAYNAKÇA

A.E.S. (1982). Dillon's Rule: The Case for Reform. **Virginia Law Review, 68**(3), 693-712.

abdigm.meb.gov.tr. (2020, Mart 5). **Projeler**. Mart 10, 2020 tarihinde MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü: http://abdigm.meb.gov.tr/www/projeler/icerik/930 adresinden alındı

Abdulgani-Knapp, R. (2007). **Soeharto: The Life and Legacy of Indonesia's Second President.** Singapore: Marshall Cavendish Editions.

Abu-Duhou, I. (1999). **School-Based Management.** Paris: UNESCO IIEP.

acev.org. (2019). **Güç Ortaklarımız ve Destekçilerimiz**. Nisan 22, 2020 tarihinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı: https://www.acev.org/biz-kimiz/destekcilerimiz/ adresinden alındı

acev.org. (2019). **Hakkımızda**. Nisan 22, 2020 tarihinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı: https://www.acev.org/biz-kimiz/hakkimizda/ adresinden alındı

acev.org. (2019). **İlgili Babalık İçin Daha Güçlü Sivil Toplum.** Nisan 22, 2020 tarihinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı: https://www.acev.org/wp-content/uploads/2020/04/I%CC%87lgili-babal%C4%B1k-projesi.pdf adresinden alındı

acev.org. (2019). **Tarihçe**. Nisan 22, 2020 tarihinde Anne Çocuk Eğitim Vakfı: https://www.acev.org/biz-kimiz/tarihce/ adresinden alındı

Ahmad, J. (1999). Decentralizing Borrowing Powers. J. Litvack, & J. Seddon içinde, **Decentralization Briefing Notes** (s. 32-38). Washington, D.C.: World Bank Institute.

Akbaşlı, S., & Tura, B. (2019). Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi? **OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14**(20), 1747-1768.

Akbulut, Ö. Ö. (2007). **Küreselleşme Ulus-Devlet ve Kamu Yönetimi.** Ankara: TODAİE.

Akın, F., Şimşek, O., & Erdem, T. (2007). **Türkiye'de Eğitim Sorunu: Toplumsal Aktörlerine Göre Eğitim Sorunlarına Bakış.** Ankara: Türk Eğitim-Sen.

Akman, Y. (2017). Eğitimde Özelleştirme Araçları Olarak Kupon Sistemi ve Charter Okullarının İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**(43), 334-356.

Akyılmaz, B., Sezginer, M., & Kaya, C. (2016). **Türk İdare Hukuku** (7. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Akyol, A. (1976). **Demokrasi ve Bürokrasi.** Ankara: Çıraklı ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.

Akyol, A. (1990). **1990-1991 Eğitim ve Öğretim Yılı Mesajı.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Akyüz, Y. (2018). **Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2018** (30. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Alagöz, M. (2004). Sürdürülebilir Kalkınmanın Paradigması. **SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi** , 1-23.

Alkan, H. (2013). **Karşılaştırmalı Siyaset: Başkanlık ve Parlamenter Sistemler Işığında Yarı Başkanlık Modelleri.** İstanbul: Açılım Kitap.

Alonso, J. D., McLaughlin, M., & Oral, I. (2011). **Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler.** Dünya Bankası.

Altun Aslan, E. (2019). Türkiye'de Özel Okullaşma. **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8**(1), 263-276.

Anderson, M. (1970). **Government in France: An Introduction to the Executive Power.** Great Britain: Pergamon Press.

Antel, S. C. (1940). Tanzimat Maarifi. **Tanzimat I: Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetile** (s. 444-462). içinde İstanbul: Maarif Vekaleti.

Apan, A. (2015). **Türkiye'de Mülki İdare: Tarihsel Gelişim ve İşlevsel Dönüşüm.** Ankara: Türk İdari Araştırmalar Vakfı.

Apple, M. W. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar[Orijinal isim: Educating the "Right" Way: Markets, Standarts, God and Inequality].** (F. G. vd., Çev.) Ankara: Eğitimsen Yayınları. Temmuz 16, 2019 tarihinde http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/Terminoloji-Listesi.pdf adresinden alındı

Archer, M. S. (1980). Education. J. E. Flower içinde, **France Today** (4. b., s. 126-150). New York: Methuen.

Arıkboğa, E. (2018). Yerinden Yönetim ve Merkezileşmiş Büyükşehir Sisteminde Yetkilerin Dağıtılması. **Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, 6**(1), 1-34.

Armstrong, F. (2002). Special Education in France. A. Corbett, & B. Moon içinde, **Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years, 1981-1985** (s. 300-308). Taylor & Francis e-Library.

asiasociety.org. (2020a). **About Asia Society: Preparing Asians and Americans for a Shared Future**. Mart 21, 2020 tarihinde Asia Society: https://asiasociety.org/about adresinden alındı

asiasociety.org. (2020b). **About**. Mart 21, 2020 tarihinde Center for Global Education: https://asiasociety.org/education/about adresinden alındı

Aspinall, E., & Fealy, G. (2003). Introduction: Decentralisation, Democratisation and the Rise of the Local. E. Aspinall, & G. Fealy içinde, **Local Power & Politics in Indonesia : Decentralisation & Democratisation** (s. 1-12). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.

Astiz, M. F., Wiseman, A. W., & Baker, D. P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. **Comparative Education Review**, 66-88.

Au, W. (2008). **Unequal By Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality.** Taylor & Francis e-Library.

Avaner, T., & Bilgiç, E. (2018). İşteş Yönetimin E-Hali ve Eğitim: Türk Milli Eğitimi ve E-Yönetişim. H. Yaylı içinde, **Türkiye'de Toplum, Yerleşim ve Yönetim Tartışmaları: KAYSEM12 Bildiriler E-Kitabı** (s. 944-952). Kırıkkale. Nisan 18, 2020 tarihinde http://kaysem12.kku.edu.tr/tr/KAYSEM012.pdf adresinden alındı

Avaner, T., & Volkan, M. (2019). Hikmet-i Hükümet ve Yeni Reform: Türk Tipi Başkanlık Sistemi ve ABD Başkanlık Sisteminin Etkisi Üzerine. **Yasama Dergisi**(39), 105-130.

Avrupa Komisyonu. (1998). **Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Üzerine Komisyon'un 1998 Düzenli Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2000). **Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Üzerine Komisyon'un 2000 Düzenli Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2002). **Türkiye'nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2002 Yılı İlerleme Raporu.** Ankara: Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2004). **Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2005). **Türkiye 2005 İlerleme Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2010). **Türkiye 2010 Yılı İlerleme Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2015). **2015 Yılı Türkiye Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2016). **2016 Türkiye Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2018). **2018 Türkiye Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Avrupa Komisyonu. (2019). **2019 Türkiye Raporu.** Avrupa Komisyonu.

Aytaç, K. (1985). **Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması: Mukayeseli Eğitim Araştırması.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim (School-Based Management). **Eğitim ve Bilim**, 69-75.

Aytaç, T. (2013). **Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim.** Ankara: Nobel Yayınları.

Balcı Bucak, E. (2000). **Eğitimde Yerelleşme.** Ankara: Detay Yayıncılık.

Ball, S. J. (2003). **Class Strategies and the Education Market.** Taylor & Francis e-Library.

Baloğlu, Z. (1990). **Türkiye'de Eğitim: Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri.** İstanbul: TÜSİAD.

Bandur, A. (2012). Decentralization and School-Based Management in Indonesia. **Asia Pacific Journal of Educational Development, 1**(1), 33-47.

Baubérot, J. . (2009). **Laiklik: Tutku İle Akıl Arasında (1905-2005).** (A. Er, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bauman, Z. (2012). **Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları** (4. b.). (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Baunto, A. L. (2011). Education Reforms in Indonesia. C. Brock, & L. Symaco içinde, **Education in South-East Asia** (s. 55-68). Southampton: Symposium Books Ltd.

Bayramoğlu, S. (2007). 1929: Yönetimde Merkeziyetçiliğin İnşası. B. A. Güler içinde, **Açıklamalı Yönetim Zamandizini: 1929-1939** (s. 21-105). Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi KAYAUM.

Benedikter, T. (2014). **Modern Özerklik Sistemleri: Dünya Özerklik Örnekleri.** Ankara: Nika Yayınevi.

Bertrand, R. (2009). <<Allah'ın Daha Yakınında>> Endonezyalı İslamcı Terörist ve Militan İmam Samudra'nın Toplumsal ve İdeolojik Güzergahı. A. Uysal içinde, **Siyasal İslam ve Liberalizm: Endonezya, İran, Mısır, Tunus, Türkiye** (G. D. Lüküslü, Çev., s. 183-212). İzmir: Yakın Kitabevi.

Bilton , T., Bonnett, K., Jones, P. , Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M., & Webster, A. (2009). **Sosyoloji** (2. b.). (K. İnal, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Birleşmiş Milletler. (1967). **Yerinden Yönetim ve Kalkınma Birleşmiş Milletler Yerinden Yönetim Araştırma Grubu Raporu.** (S. Yalçındağ, & N. Ulusay, Çev.) Ankara: TODAİE.

Bjork, C. (2006). Transferring Authority to Local School Communities in Indonesia: Ambitious Plans, Mixed Results. C. Bjork içinde, **Educational Decentralization: Asian Experiences and Conceptual Contributions** (s. 129-147). Netherlands: Springer.

Blöndal, J. R., Hawkesworth, I., & Choi, H.-D. (2009/2). Budgeting in Indonesia. **OECD Journal of Budgeting**, 1-31.

Bowman, A. O., & Kearney, R. C. (2011). **State and Local Governments** (8. b.). Boston: Wadsworth, Cengage Learning.

Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen, S. (1998). **Kamu Yönetimi Sözlüğü (Fransızca ve İngilizce Karşılıklarıyla).** Ankara: TODAİE.

Briggs, K. L., & Wohlstetter, P. (2003). Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy. **School Effectiveness and School Improvement, 14**(3), 351-372.

britannica.com. (2019, Eylül 24). **No Child Left Behind**. Eylül 28, 2019 tarihinde Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/topic/No-Child-Left-Behind-Act adresinden alındı

britannica.com. (2020). **Horace Mann Biography & Facts**. Mayıs 30, 2020 tarihinde Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/biography/Horace-Mann adresinden alındı

Broekman, A. (2013). The Rationale and Effects of Accountability Policies on the Work and Motivation of Teachers: Evidence from Indonesia. A. Verger, H. Altinyelken, & M. de Koning içinde, **Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts** (s. 19-36). Education International Research Institute & Education and International Development.

Burki, S. J., Perry, G. E., & Dillinger, W. R. (1998). **Beyond The Center: Decentralizing The State.** Washington, D.C.: The World Bank.

Burton, G. (2012, July). Education Policy Making in Chile under the Concertación, 1990–2010. **Latin American Perspectives, 39**(4), 34-52.

Button, H. W., & Provenzo, E. F. (1989). **History of Education and Culture in America.** New Jersey: Prentice Hall.

Butts, R. F. (1978). **Public Education in the United States.** USA: Holt, Rinehart and Winston.

Butts, R. F., & Cremin, L. A. (1956). **A History of Education in American Culture.** New York: Henry Holt and Company.

Bülbül, T., Tunç, B., Özdem, G., & İnandı, Y. (2013). Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13**(4), 2105-2124.

Calderon, H. (1982). Şili Burjuvazisinin Sınıfsal Yapısındaki Değişiklikler. H. Calderon, J. Ensignia, & E. Rivera içinde, **Friedman Modeli Kıskacında Şili(1973-1981)** (N. Ümit, Çev., s. 15-72). İstanbul: Belge Yayınları.

Calderon, H., Ensignia, J., & Rivera, E. (1982). Önsöz. H. Calderon, J. Ensignia, & E. Rivera içinde, **Friedman Modeli Kıskacında Şili(1973-1981)** (N. Ümit, Çev., s. 7-13). İstanbul: Belge Yayınları.

Calderon, H., Ensignia, J., & Rivera, E. (1982). Şili Siyasi Muhalefeti. H. Calderon, J. Ensignia, & E. Rivera içinde, **Friedman Modeli Kıskacında Şili(1973-1981)** (N. Ümit, Çev., s. 175-210). İstanbul: Belge Yayınları.

Caldwell, B. J. (2005). **School-Based Management .** Paris & Brussels: UNESCO IIEP & IAE.

Caldwell, B. J. (2009). Centralisation and Decentralisation in Education: A New Dimension to Policy. J. Zajda, & D. T. Gamage içinde, **Decentralisation, School-Based Management, and Quality** (s. 53-66). London & New York: Springer.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). **Leading the Self-Managing School.** London & Washington, D.C.: The Falmer Press, Taylor & Francis.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2005). **The Self-Managing School.** Philadelphia: Taylor & Francis e-Library.

Canatan, B. (2001). **Düşünce Tarihinde Kamu Hukukunda Avrupa Birliği'nde Yerellik ilkesi(subsidiarität, subsidiarité, subsidiarity).** Ankara: Galeri Kültür Yayınları.

Carnoy, M. (1998, August). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? **Comparative Education Review, 42**(3), 309-337.

Carnoy, M. (1999). **Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know.** Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Carnoy, M. (2016). Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State? K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger içinde, **The Handbook of Global Education Policy** (1. b., s. 27-42). UK: Wiley Blackwell.

Castells, M. (2008). **Ağ Toplumunun Yükselişi (Birinci Cilt).** (E. Kılıç, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

CEC. (2000). **A Memorandum on Lifelong Learning.** Brussels: European Commission.

CERI. (2019). **Strategic Education Governance: Project Plan and Organisational Framework.** OECD.

Chang, D.-o. (2005). Neoliberal Restructuring of Capital Relations in East and South-East Asia. A. Saad-Filho, & D. Johnston içinde, **Neoliberalism A Critical Reader** (s. 251-258). London: Pluto Press.

Chang, M. C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A. B., de Ree, J., & Stevenson, R. (2014). **Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making.** Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-0-8213-9829-6

Chasteen, J. C. (2017). **Latin Amerika Tarihi: Kanla ve Ateşle Yoğrulmuş Toprakların Öyküsü.** İstanbul: Say Yayınları.

Chovanec, D. M., & Benitez, A. (2008). The Penguin Revolution in Chile: Exploring Intergenerational Learning in Social Movements. **Journal of Contemporary Issues in Education, 3**(1), 39-57.

Clabaugh, G. K. (2004). The Educational Legacy of Ronald Reagan. **Educational Horizons**, 256-259.

coe.int. (2020). **About the North-South Centre**. Mart 22, 2020 tarihinde Council of Europe: https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/about-the-north-south-centre adresinden alındı

Cohen, J. M., & Peterson, S. B. (1996, Nisan 16). **Methodological Issues in the Analysis of Decentralization.** Massachusetts: Harvard Institute for International Development. Aralık 19, 2020 tarihinde Harvard Institute for International Development Discussion Paper No:555: http://ageconsearch.umn.edu/record/294372/files/harvard017.pdf adresinden alındı

Cole, A. (2006). Decentralization in France: Central Steering, Capacity Building and Identity Construction. **French Politics, 4**, 31-57.

Coleman, I., & Lawson-Remer, T. (2013). Political and Economic Lessons From Democratic Transitions. I. Coleman, & T. Lawson-Remer içinde, **Pathways to Freedom:Political and Economic Lessons From Democratic Transitions** (s. 1-19). New York: Council on Foreign Relations Press.

Conseil Constitutionnel. (2002). **Preamble to the Constitution of 27 October 1946.** Aralık 11, 2019 tarihinde Conseil Constitutionnel: https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/anglais/cst3.pdf adresinden alındı

Convey, F., & Vigoroux-Frey, N. (2000). France. C. Brock, & W. Tulasiewicz içinde, **Education in a Single Europe** (s. 143-163). London and New York: Routledge.

corestandards.org. (2019). **About the Standards**. Eylül 29, 2019 tarihinde Common Core State Standarts Initiative: http://www.corestandards.org/about-the-standards/ adresinden alındı

Çam, E. (2000). **Çağdaş Devlet Sistemleri.** İstanbul: Der Yayınları.

Çelik, K. (2016). **Amerika Başkanlık Sistemi: Nedir, Ne Değildir?** İstanbul: Asi Kitap.

Çiner, C. U. (2016). Centralization and Decentralization. A. Farazmand içinde, **Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy and Governance** (s. 1-6). Springer International Publishing.

Çiner, C. U., & Zengin, O. (2019). Türkiye'deki Belediye Sisteminin 2000'li Yıllarda Yeniden Yapılandırılması. **Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 37**(3), 439-470.

Dale, R. (2000). Globalization And Education: Demonstrating A "Common World Educational Culture" Or Locating A "Globally Structured Educational Agenda"! **Educational Theory, 50**(4), 427-448.

Daun, H. (2009). Globalized Educational Governance, Decentralization and Grassroots Responses. J. Zajda , & D. T. Gamage içinde, **Decentralisation, School-Based Management, and Quality** (s. 23-51). London & New York: Springer.

Davidson, J. W. (2017). **Kısa Amerika Birleşik Devletleri Tarihi.** (C. E. Topaktaş, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Dehli, K. (1996). Travelling tales: education reform and parental 'choice' in postmodern times. **Journal of Education Policy, 11**(1), 75-88.

Dereli, E. (1998). **Karşılaştırmalı Bir Bakışla ABD ve Fransa Siyasal Sistemleri.** İstanbul: Der Yayınları.

Derouet, J.-L. (2002). Lower Secondary Education in France: From Uniformity to Institutional Autonomy. A. Corbett, & B. Moon içinde, **Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand years, 1981–1995** (s. 253-269). Taylor & Francis e-Library.

Dewey, J. (1939). **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor.** Ankara: T.C. Maarif Vekilliği.

Doyle , W. (2015). **Fransız Devrimi.** Ankara: Dost Kitabevi.

DPT & BM. (2010). **Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu Türkiye 2010.** Ankara: DPT & BM.

DPT. (1996). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT. (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT. (2003). **2003 Yılı Programı.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT. (2006b). **2006 Yılı Programı.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT. (2006b). **Dokuzuncu Kalkınma Planı.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT. (2007). **2007 Yılı Programı.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT. (2012). **2012 Yılı Programı.** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

DPT&MEB. (Ocak 1996). **Eğitim Ana Planı 1996-1997 - 2010-2011 Özeti.** Ankara: DPT&MEB.

Drake, H. (2011). **Contemporary France.** China: Palgrave Macmillan.

Dreyfus, F. (2007). **Bürokrasinin İcadı: Fransa, Büyük Britanya ve ABD'de Devlete Hizmet Etmek(18-20.Yüzyıl).** (I. Ergüden, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Duman, A. (1998). Yerinden Yönetim mi, Yerelleşme mi? **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 467-483.

Dülger, İ. (2002). Eğitim Ana Planı: 1996-2011 Bütünleştirilmiş Bir Reform Stratejisini Uygulamaya Aktarma Düzeni. **Planlama Dergisi Özel Sayı**, 179-211.

Dünya Bankası. (2005). **Türkiye Eğitim Sektörü Çalışması Okul Öncesi Eğitimden Orta Öğretime Etkili, Adil ve Verimli bir Eğitim Sisteminin Sürdürülebilir Yolları (Yönetici Özeti).** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2010). **Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması ("Yaşam Fırsatları" Konulu Rapor) .** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2012). **Türkiye Cumhuriyeti'ne Yönelik Dünya Bankası Ülke İşbirliği Stratejisi 2012-2015.** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2013a). **Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi.** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2013b). **Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek.** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2014a). **Okul-Temelli Yönetim Uluslararası Deneyimlerden Çıkarılan Dersler ve Türkiye için Seçenekler.** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2014b). **Türkiye'nin Deneyimleri: Entegrasyon, Kapsama, Kurumlar.** Dünya Bankası.

Dünya Bankası. (2017). **Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası'nın Türkiye Cumhuriyeti'ne Yönelik 2018 MY-2021 MY Dönemini Kapsayan Ülke İşbirliği Çerçevesi.** Dünya Bankası.

Düşkün, Y., Arık, B. M., & Aydagül, B. (2018). **Vizyon Belgesi Neler Getiriyor ve Nasıl Güçlendirilebilir?** İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

EARGED. (1997). **Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi.** Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

EARGED. (1999). **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

EARGED. (2006). **Okulda Performans Yönetimi Modeli.** Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

EARGED. (2007). **Planlı Okul Gelişim Modeli: "Okulda Stratejik Yönetim".** Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Ebel, R. D., & Yılmaz, S. (2002). **Concept of Fiscal Decentralization and Worldwide Overview.** World Bank Institute.

ebs.org.tr. (2019). **Tarihçe**. Nisan 23, 2020 tarihinde Eğitimciler Birliği Sendikası: https://www.ebs.org.tr/tarihce adresinden alındı

ec.europa.eu. (2006). **Standart Summary Project Fiche (Project Number: TR 06 03 11).** Nisan 14, 2020 tarihinde European Commission: https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/fiche-projet/turkey/2006/part2/tr-06-03-11-capacity-building-support-for-the-mone.pdf adresinden alındı

ed.gov. (tarih yok). **About ED: Overview and Mission Statement**. Eylül 29, 2019 tarihinde U.S. Department of Education: https://www2.ed.gov/about/landing.jhtml adresinden alındı

ed.gov. (tarih yok). **Archived Information: A Nation at Risk**. Eylül 28, 2019 tarihinde US Department of Education: https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html adresinden alındı

ed.gov. (tarih yok). **Every Student Succeeds Act (ESSA)**. Eylül 27, 2019 tarihinde U.S. Department of Education: https://www.ed.gov/essa?src=policy adresinden alındı

ed.gov. (tarih yok). **Federal Role in Education**. Eylül 27, 2019 tarihinde U.S. Department of Education: https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html adresinden alındı

edglossary.org. (2017, Eylül 11). **Standarts-Based Definition**. Eylül 30, 2019 tarihinde The Glossary of Education Reform: https://www.edglossary.org/standards-based/ adresinden alındı

Éduscol. (2018, Temmuz 5). **General principles**. Aralık 12, 2019 tarihinde Éduscol: https://eduscol.education.fr/cid60882/general-principles.html adresinden alındı

Éduscol. (tarih yok). **School Education in France**. Aralık 11, 2019 tarihinde Éduscol: https://eduscol.education.fr/pid26689/school-education-in-france.html adresinden alındı

Efe, A. (2009). Tanzimat'ın Eyalet Reformları 1840–64: Silistre Örneği. **Karadeniz Araştırmaları, 6**(22), 87-113.

egitimreformugirisimi.org. (2017). **Hakkımızda**. Nisan 20, 2020 tarihinde Eğitim Reformu Girişimi: https://www.egitimreformugirisimi.org/hakkimizda/ adresinden alındı

egitimsen.org.tr. (2015). **Hakkımızda**. Mayıs 25, 2020 tarihinde Eğitim-Sen: http://egitimsen.org.tr/hakkimizda/ adresinden alındı

Eğitim-Bir-Sen. (2010). **Gelecek İçin Eğitim Raporu.** Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2012). **Türkiye'de ve Dünya'da Öğretmenlik: Retorik ve Pratik.** Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2017a). **Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi.** Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2017b). **Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleştirilmesi.** Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2018). **2023'e Doğru Türk Eğitim Sistemi Bulma Konferansı ve Çalıştayı: Öneriler.** Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Bir-Sen. (2019). **Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Tespitler ve Bir Model Önerisi.** Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim-Sen. (2004a). **4.Demokratik Eğitim Kurultayı: Eğitimde Değerler.** Ankara: Eğitim-Sen.

Eğitim-Sen. (2004b). **4.Demokratik Eğitim Kurultayı: Eğitim ve Bilim Çalışanları.** Ankara: Eğitim-Sen.

Eke, A. E. (1982). **Anakent Yönetimi ve Yönetimlerarası İlişkiler.** Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Eldeniz, F. (2018). **Temel Eğitime Tahsis Edilen Ödeneklerin Yönetiminde Yetki Devri Yaklaşımı.** Ankara: T.C. Kalkınma Bakanlığı .

Eliçin, Y. (2017, Haziran). Fransa'da Yerelleşme Reformları: Türkiye Üzerinden Bir Değerlendirme. **KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi**(13), 37-54.

Emre, C. (2003). **Yönetim Bilimi Yazıları.** Ankara: İmaj Yayınevi.

en.unesco.org. (2019a). **All Education themes**. Mart 20, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/education/all-themes adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **Education and gender equality**. Mart 21, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **Education in emergencies**. Mart 21, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **Education transforms lives**. Mart 19, 2020 tarihinde OECD: https://en.unesco.org/themes/education adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **Literacy**. Mart 21, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/literacy adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **Right to education**. Mart 20, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/right-to-education adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **Teachers**. Mart 21, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/teachers adresinden alındı

en.unesco.org. (2019a). **UN Decade of ESD**. Mart 02, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-esd adresinden alındı

en.unesco.org. (2019b). **UNESCO in brief - Mission and Mandate**. Mart 19, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco adresinden alındı

en.unesco.org. (2019c). **Futures of Education**. Mart 20, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/futuresofeducation/ adresinden alındı

en.unesco.org. (2019d). **What UNESCO does for Gender Equality**. Mart 21, 2020 tarihinde UNESCO: https://en.unesco.org/genderequality/actions adresinden alındı

Encyclopedia Britannica. (2009, Mart 25). **Falloux Law**. Aralık 9, 2019 tarihinde Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/topic/Falloux-Law adresinden alındı

Encyclopedia Britannica. (2019). **France**. Aralık 26, 2019 tarihinde Encyclopedia Britannica: https://www.britannica.com/place/France/Regional-and-local-government adresinden alındı

Eraslan, C. (2016). **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Erbes, K. (2006). The Promise and Pitfalls of Consensus Decision Making in School Management. **Review of Policy Research, 23**(4), 827-842.

Erden, A. (2018). Fransa Eğitim Sistemi. A. Balcı içinde, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri** (s. 313-343). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (1996, Kasım/Aralık). Okul Merkezli Yönetim. **Yaşadıkça Eğitim**, s. 26-28.

Erdoğan, İ. (2004). **Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözümler** (3. b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2015a). **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.** İstanbul: Sümer Kitabevi.

Erdoğan, İ. (2015b). **Eğitimde Değişim Yönetimi.** Ankara: Pegem Akademi.

ERG. (2008). **Eğitim İzleme Raporu 2007.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2009). **Eğitim İzleme Raporu 2008.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2010). **Eğitim İzleme Raporu 2009.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2011). **Eğitim İzleme Raporu 2010.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2012). **Eğitim İzleme Raporu 2011.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2017). **Eğitim İzleme Raporu 2016-2017.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2018). **Eğitim İzleme Raporu 2017-18.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

ERG. (2019). **Eğitim İzleme Raporu 2019: Eğitimin Yönetişimi ve Finansmanı.** İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Ergin, O. (1977). **Türkiye Maarif Tarihi Cild:5.** İstanbul.

Ergüder, Ü., & Üçkardeşler, E. (2014). Decentralization of Education in Turkey: A Magic Formula to Instill Quality into the System? K. Göymen, & O. Sazak içinde, **Centralization Decentralization Debate Revisited** (s. 242-261). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Ergün, M. . (2019). **Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi Cilt II.** Ankara: Pegem Akademi.

Ergün, M. (2016). **Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi Cilt I.** Ankara: Pegem Akademi.

Eroğul, C. (2016). **Çağdaş Devlet Düzenleri: İngiltere, Amerika, Fransa, Almanya.** Ankara: İmaj Yayınevi.

Ertürk Keskin, N. (2004). Eğitimde Reform. **Mülkiye, 28**(45), 125-148.

Ertürk Keskin, N. (2008). Dünya Bankası ve Eğitimde Yerelleşme: Kamu Okullarında İşletmecilik. **Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı,** (s. 617-624). Antalya: Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F.

Ertürk Keskin, N. (2009). **Türkiye'de Devletin Toprak Üzerinde Örgütlenmesi.** Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.

Eryılmaz, B. (2018). **Kamu Yönetimi: Düşünceler, Yapılar, Fonksiyonlar ve Politikalar** (11. b.). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

eur-lex.europa.eu. (2009, Mayıs 28). **EUR-Lex**. Mart 29, 2020 tarihinde Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020): https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01) adresinden alındı

European Parliament. (2018, Eylül). **Briefing.** Aralık 20, 2020 tarihinde Economic, Social and Territorial Situation of France - La Réunion: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/617483/IPOL_BRI(2018)617483_EN.pdf adresinden alındı

Eurydice. (2018a, Aralık 26). **France Overview**. Aralık 12, 2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en adresinden alındı

Eurydice. (2018b, Aralık 26). **Legislation and Official Policy Documents**. Aralık 12, 2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-23_en adresinden alındı

Eurydice. (2018c, Aralık 26). **Political, Social and Economic Background and Trends**. Aralık 14, 2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/political-social-and-economic-background-and-trends_en adresinden alındı

Eurydice. (2018d, Aralık 28). **Ongoing Reforms and Policy Developments**. Aralık 16, 2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-

policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-23_en adresinden alındı

Eurydice. (2018e, Aralık 26). **Organisation and Governance**. Aralık 16, 2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/organisation-and-governance_en adresinden alındı

Eurydice. (2019, Mart 29). **Glossary**. Aralık 16, 2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/glossary_en adresinden alındı

everystudentsucceedsact.org. (tarih yok). **The Every Student Succeeds Act (ESSA)**. Eylül 27, 2019 tarihinde http://www.everystudentsucceedsact.org/ adresinden alındı

Federspiel, H. M. (2020). **Pesantren: The Oxford Encyclopedia of the Islamic World**. Haziran 10, 2020 tarihinde Oxford Islamic Studies Online: http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t236/e0632 adresinden alındı

Felicia, N., & Ramli, D. P. (2017). **Accountability in Education Sector in Indonesia .** UNESCO.

Fidan, T. (2018). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. A. Balcı içinde, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri** (s. 115-141). Ankara: Pegem Akademi.

Firman, H., & Tola, B. (2008). The Future of Schooling in Indonesia. **Journal of International Cooperation in Education, 11**(1), 71-84.

Fiske, E. B. (1982, Kasım 14). **Reagan Record in Education: Mixed Results**. Eylül 29, 2019 tarihinde The New York Times Archives: https://www.nytimes.com/1982/11/14/education/reagan-record-in-education-mixed-results.html adresinden alındı

Fiske, E. B. (1996). **Decentralization of Education: Politics and Consensus.** Washington, D.C.: The World Bank.

Fiske, E. B. (2000). **World Education Forum Final Report.** Paris: UNESCO.

Fişek, K. (2011). **Yönetim** (3. b.). Ankara: Kilit Yayınları.

Florestal, K., & Cooper, R. (1997). **Decentralization of Education: Legal Issues.** Washington, D.C.: The World Bank.

Ford, J. (1999). Rationale for Decentralization. J. Litvack, & J. Seddon içinde, **Decentralization Briefing Notes** (s. 6-8). Washington, D.C.: World Bank Institute.

Fraser, W. R. (1971). **Reforms and Restraints in Modern French Education.** London: Routledge&Kegan Paul.

Friedman, M. (2011). **Kapitalizm ve Özgürlük.** İstanbul: Plato Film Yayınları.

Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global Education Reform: Understanding the Movement. **Educational Review, 71**(1), 1-4.

Gallagher, C. J. (2003). Reconciling a Tradition of Testing with a New Learning Paradigm. **Educational Psychology Review, 15**(1), 83-99.

Gaulejac, V. (2013). **İşletme Hastalığına Tutulmuş Toplum.** İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Geauwe, A. D. (2004). **School-based management (SBM): does it improve quality?** UNESCO.

Gershberg, A. I. (2005). **Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience.** The World Bank.

Gershoy, L. (1957). **The Era of the French Revolution, 1789-1799: Ten Years That Shook the World.** New Jersey: D.Van Nostrad Company Inc.

Giddens, A. (2012). **Sosyoloji** (1. b.). (C. Güzel, Çev.) İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Giritli, İ. (2001). **Türkiye'nin İdari Yapısı: Kamu Yönetimi Teşkilatı.** İstanbul: Der Yayınları.

Göksoy, İ. H. (2007). **Pesantren**. Ocak 10, 2020 tarihinde TDV İslam Ansiklopedisi: https://islamansiklopedisi.org.tr/pesantren adresinden alındı

Göze, A. (2017). **Siyasal Düşünceler ve Yönetimler.** İstanbul: Beta.

Gözler, K., & Kaplan, G. (2018). **İdare Hukukuna Giriş** (24. b.). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Gözübüyük, Ş. (2007). **Yönetim Hukuku** (25. b.). Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**(160). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden alındı

Graham, J. (2013). Editorial: Education reform and its antidotes. **Professional Voice, 9**(3), 5-10.

Guerlac, O. (1908). The Separation of Church and State in France. **Political Science Quarterly**, 259-296.

Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. **Milli Eğitim Dergisi**(148). Şubat 11, 2020 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/6.htm adresinden alındı

Gül, H. (2013). Amerikan Federal Sisteminde Yerel Yönetimler. M. Okçu, & H. Özgür içinde, **Dünyada Yerel Yönetimler: Örnekler Uygulamalar** (s. 19-49). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güler, B. A. (2004). **Kamu Yönetimi Temel Kanunu Üzerine.** Aralık 10, 2020 tarihinde http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/bguler/pdf/Hukuk1.pdf adresinden alındı

Güler, B. A. (2005). **Devlette Reform Yazıları: Dünya'da ve Türkiye'de Ekonomik Liberalizasyondan Siyasi-İdari Liberalizasyona.** Ankara: Paragraf Yayınevi.

Güler, B. A. (2006). **Yerel Yönetimler: Liberal Açıklamalara Eleştirel Bir Yaklaşım.** Ankara: İmge Kitabevi.

Güler, B. A. (2007). Otuzlu Yıllarda Yönetim. B. A. Güler içinde, **Açıklamalı Yönetim Zamandizini: 1929-1939** (s. 1-20). Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi KAYAUM.

Güler, B. A. (2007, Eylül 15). **Yerinden Yönetimde İki Tür: Üniterlik ile Federallik**. Şubat 22, 2020 tarihinde YAYED: http://www.yayed.org/id83-incelemeler/yerinden-yonetimde-iki-tur-uniterlik-ile-federallik.php#.XlFqOygzbIU adresinden alındı

Güler, B. A. (2008). Kırklı Yıllarda Yönetim. B. A. Güler içinde, **Açıklamalı Yönetim Zamandizini: 1940-1949** (s. 1-14). Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi KAYAUM.

Günday, M. (2013). **İdare Hukuku** (10 b.). Ankara: İmaj Yayınevi.

Güran, S. (1989). İktidar ve Kamu Yönetimi Bağlamında İdare'de Merkezileşme Olgusu. **Amme İdaresi Dergisi, 22**(4), 15-19.

Gürler Hazman, G., & Küçükilhan, M. (2018). Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme Sorunsalı: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Ampirik Bir Değerlendirme. **AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergis, 20**(1), 41-55.

Güven, İ. (2015). **Türk Eğitim Tarihi** (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.

habitat.org.tr. (tarih yok). **Gündem 21 Nedir?** Mart 1, 2020 tarihinde Habitat İnsan Yerleşimleri, Çevre, Eğitim ve Sağlık Derneği: http://habitat.org.tr/gundem21/40-gundem21/47-gundem-21.html adresinden alındı

Halls, W. D. (1976). **Education, Culture and Politics in Modern France.** U.K.: Pergamon Press.

Haneed, S., Newman, J., & Morrison, P. (1998). **Education in Indonesia: From Crisis to Recovery (Report No:18651-IND).** World Bank.

Hanson, P. R. (2015). **Historical Dictionary of the French Revolution** (2. b.). Maryland: Rowman & Littlefield.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). **Professional Capital : Transforming Teaching in Every School.** Canada: Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). **The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change.** USA: Corwin & OPC & NSDC.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). **Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards.** California: Jossey-Bass (Wiley).

Harvey , D. (2007). Neoliberalism as Creative Destruction. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**(610), 22-44.

Harvey, D. (2015). **Neoliberalizmin Kısa Tarihi.** (A. Onocak, Çev.) İstanbul: Sel Yayınları.

Hatzfeld, H. (2002). Decentralizing the Education System: A Test for the Regions. A. Corbett, & B. Moon içinde, **Education in France: Continuity and Change in the Mitterrand Years, 1981-1985** (s. 164-182). Taylor & Francis e-Library.

Healey, R. M. (1970). The Year of the Debre Law. **Journal of Church and State, 12**(2), 213-235.

Herman, J. J., & Herman, J. L. (1992). Educational Administration: School-Based Management. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas, 65**(5), 261-263.

Hesapçıoğlu, M., & Çelebi, N. (2011). Magnet ve Charter Okullarının Eğitim ve Finans Yapıları. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**(33), 79-101.

Heyward, M., & Sopantini, E. (2013). Indonesia, The challenges of Quality and Equity in Education. L. Symaco içinde, **Education in South-East Asia** (s. 71-93). Norfolk: Bloomsbury Academic.

Heywood, A. (2019). **Politics.** London: Red Globe Press.

Hirsch, E. D. (2018). **Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories.** Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Hobsbawm, E. (2012). **Sermaye Çağı 1848-1875.** (M. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.

Hood, C. (1991). A Public Management For All Seasons? **Public Administration, 69**, 3-19.

IBE-UNESCO. (2011). **World Data on Education 7th Edition 2010/11.** Ocak 15, 2020 tarihinde International Bureau of Education: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Indonesia.pdf adresinden alındı

IEG. (2005). **Türkiye'de Dünya Bankası 1993-2004 Ülke Yardım Değerlendirmesi.** Dünya Bankası.

İGM. (2010). **İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı.** Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü & UNICEF.

Ingvarson, L. (2013). Establishing a national certification system for teachers: How are we doing? **Professional Voice, 9**(3), 19-30.

İstediğimiz Gelecek. (2012). **Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı (Rio+20) Konferans Çıktısı.** Rio de Janeiro. Mart 1, 2020 tarihinde https://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/EnvSust/3.The FutureWeWant.pdf adresinden alındı

Jainchill, A. (2008). **Reimagining Politics After the Terror: The Republican Origins of French Liberalism.** Ithaca and London: Cornell University Press.

Jessop, B. (2005). **Hegemonya, Post-Fordizm ve Küreselleşme Ekseninde Kapitalist Devlet** (1. b.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Kalkınma Bakanlığı. (2013). **Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018.** Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Kalkınma Bakanlığı. (2018). **2018 Yılı Programı.** Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

Kaplan, İ. (2005). **Türkiye'de Milli Eğitim ideolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi.** İstanbul: İletişim Yayınları.

Karahanoğulları, O. (2004). **Kamu Hizmeti: Kavramsal ve Hukuksal Rejim.** İnternet Paylaşımı. Şubat 19, 2021 tarihinde http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/makaleler/kamuhizmeti.pdf adresinden alındı

Karahanoğulları, O. (2020). Fransa'da Kamu Yönetimi. K. Karasu içinde, **Kamu Yönetimi Ülke İncelemeleri** (s. 45-160). Ankara: İmge Kitabevi.

Karakuş Candan, T. (2014). **Neoliberal Laboratuvar:Şili (Türkiye ile Benzelikler, Farklar, Kıyaslar).** Ankara: NotaBene Yayınları.

Karapehlivan, F. (2019, Ekim 1). **Eğitim yoluyla "Yeni Bir Türkiye" Yaratmak**. Mayıs 31, 2020 tarihinde Heinrich-Böll-Stiftung:

https://tr.boell.org/tr/2019/10/01/egitim-yoluyla-yeni-bir-turkiye-yaratmak adresinden alındı

Karasu, K. (2013). Yönetim İlişkisi ve Yerel Özerklik. **Merkezi Yönetim Yerel Yönetim İlişkileri: Özerklik** (s. 397-429). Ankara: Türkiye Belediyeler Birliği.

Karasu, K. (2015). İdarenin Mülkle Bağının Kurulması: Mülkileşme. E. Tural, & S. Çapar içinde, **1864 Vilayet Nizamnamesi** (s. 345-368). Ankara: TODAİE.

Karasu, K. (2017). Topraktan Bağımsızlaşma ve Merkezsizleşme Tartışmaları Çerçevesinde Kamu Örgütlenmesi. **Memleket Siyaset Yönetim (MSY), 12**(28), 81-110.

Karasu, K. (2020). İngiltere'de Kamu Yönetimi. K. Karasu içinde, **Kamu Yönetimi Ülke İncelemeleri** (s. 175-348). Ankara: İmge Kitabevi.

Kavak, Y. (2010). **2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış.** İstanbul: TÜSİAD & UNFPA.

Kayıkçı, S. (2003). 1982 Reform Yasası Sonrası Fransa'da Yerel Yönetimler ve Yerel Özerklik Şartı. **Çağdaş Yerel Yönetimler, 12**(3), 22-47.

Keleş, R. (1999). **Avrupa'nın Bütünleşmesi ve Yerel Yönetimler.** Ankara: Türk Belediyecilik Derneği.

Keleş, R. (2006). **Yerinden Yönetim ve Siyaset.** İstanbul: Cem Yayınevi.

Keleş, R. (2016). **Yerinden Yönetim ve Siyaset** (10 b.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Keleş, R. (2020). **Yerinden Yönetim: Fransa ve İspanya ve İtalya'da.** Ankara: İmge Kitabevi.

Kelsen, H. (2011). Saf Hukuk Kuramı: Devlet ve Hukuk Özdeşliği. C. B. Akal içinde, **Devlet Kuramı** (3. b., s. 425-456). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Kendall, J. (2011). **Understanding Common Core State Standarts.** Denver: ASCD&McREL.

Kılıç, R. (2006). Sunuş. EARGED içinde, **Okulda Performans Yönetim Modeli.** Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Kitchen, H., Bethell, G., Fordham, E., Henderson, K., & Li, R. R. (2019). **OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Student Assessment in Turkey.** Paris: OECD Publishing.

Klein, A. (2015, Nisan 10). **No Child Left Behind: An Overview**. Eylül 28, 2019 tarihinde Education Week: https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/no-child-left-behind-overview-definition-summary.html adresinden alındı

Koşar-Altınyelken, H., & Akkaymak, G. (2012). Curriculum Change in Turkey: Some Critical Reflections. K. İnal, & G. Akkaymak içinde, **Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP** (s. 59-70). New York: Palgrave Macmillan.

Köse, A. , & Şaşmaz, A. (2013). **Türkiye'de Okul Ödenekleri: Okul Gelişim Programı'na (OGP) İlişkin Değerlendirme.** İstanbul: MEB & ERG.

Kristiansen, S., & Pratikno, S. (2006). Decentralising education in Indonesia. **International Journal of Educational Development, 26**, 513-531.

Kubal, M. R. (2003). **The Politics of Education Decentralization in Latin America: Rhetoric and Reality in Chile, Mexico, Argentina, and Nicaragua.** Temmuz

16, 2019 tarihinde Latin American Studies Association: http://lasa.international.pitt.edu/lasa2003/kubalmaryrose.pdf adresinden alındı

Kuipers, J. C. (2011). The Society and Its Environment. W. H. Frederick, & R. L. Worden içinde, **Indonesia: A Country Study** (6. b., s. 97-162). Washington: U.S. Government Printing Office.

Kuipers, J. C., & Yulaelawati, E. (2009). Religion, Ethnicity, and Identity in Indonesian Education. J. A. Banks içinde, **The Routledge International Companion to Multicultural Education** (s. 449-460). Taylor & Francis e-Library.

Kurlantzick, J. (2013). Indonesia. I. Coleman, & T. Lawson-Remer içinde, **Pathways to Freedom: Political and Economic Lessons From Democratic Transitions** (s. 131-155). New York: Council on Foreign Relations Press.

Kuzu, B. (2012). **Her Yönü İle Başkanlık Sistemi.** İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Küçüker, E. (2012). Türkiye'de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi. **Kastamonu Eğitim Dergisi, 20**(1), 9-26.

Kwoka, J. E. (1996). **Privatization, Deregulation, and Competition: A Survey of Effects on Economic Performance.** The World Bank.

Lapidus, I. M. (2010). **İslam Toplumları Tarihi Cilt 2: 19 Yüzyıldan Günümüze.** (Y. Aktay, & M. Ayyıldızoğlu Aktay, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Larrañaga, O. (1996). The decentralization of education in Chile: An Economic Assessment. **Estudios Públicos, 64**, 1-43.

Lefebvre, G. (2009). **Fransız Devrimi.** (H. Bucak, Çev.) İstanbul: Hil Yayın.

Leicht, A., Combes, B., Byun, W. J., & Agbedahin, A. V. (2018). From Agenda 21 to Target 4.7: the development of Education for Sustainable Development. A. Leicht, J. Heiss, & J. Byun içinde, **Issues and trends in Education for Sustainable Development** (s. 25-38). Paris: UNESCO.

Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? **Comparative Education**, 131-141.

Lewis, B. (1993). **Modern Türkiye'nin Doğuşu.** (M. Kıratlı, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Lotz-Sisitka, H. (2014). **UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development Conference Report by the General Rapporteur.** Japan: UNESCO.

Luke, A., & Hogan, D. (2006). Redesigning What Counts as Evidence in Educational Policy: the Singapore Model. J. Ozga, T. Popkewitz, & T. Seddon içinde, **World Yearbook of Education 2006: Education, Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy** (s. 170-184). Routledge: London and Newyork.

Marin, J. P. (2001, April). Educational reform in Chile. **Cepal Review, 73**, 81-91.

Matear, A. (2007). Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice. **International Journal of Educational Development, 27**, 101-113.

Matsui, K. (2000). Decentralization: Seeking a New Central-Regional Relationship. Y. Sato içinde, **Indonesia Entering a New Era: Abdurrahman Wahid Government and Its Challenge** (s. 37-47). Chiba: IDE-JETRO.

McGinn, N., & Street, S. (1986). Educational Decentralization: Weak State or Strong State? **Comparative Education Review, 30**(4), 471-490.

McGinn, N., & Welsh, T. (1999). **Decentralization of Education: Why, When, What and How ?** Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

McLean, K., & King, E. (1999). Decentralization of the Education Sector. J. Litvack, & J. Seddon içinde, **Decentralization Briefing Notes** (s. 52-56). Washington, D.C.: World Bank Institute.

MEB. (1993, Kasım 8). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yönergesi. **Tebliğler Dergisi, 56**(2394), s. 865-875.

MEB. (1995). Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi. **Tebliğler Dergisi**, s. 276-278.

MEB. (1999a, Kasım). Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge. **Tebliğler Dergisi, 62**(2506), s. 989-997.

MEB. (1999b, Kasım). Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi. **Tebliğler Dergisi, 62**(2506), s. 998-1002.

MEB. (1999c, Kasım). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi. **Tebliğler Dergisi, 62**(2506), s. 1003-1011.

MEB. (2002, Şubat). MEB Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Projesi. **Tebliğler Dergisi, 65**(2533).

MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. **Tebliğler Dergisi**, s. 1491-1540.

MEB. (2007). **Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.** Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2009). **Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2010). **Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.** Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB. (2012). **12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2014). **Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018).** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2015). **Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları Kılavuz Kitabı.** Ankara: MEB & UNICEF.

MEB. (2019). **Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

meb.gov.tr. (2019, Mart 13). **2023 Eğitim Vizyonu Yolunda Büyük Bir Adım: "Okul Profili Değerlendirme"**. Mayıs 26, 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-yolunda-buyuk-bir-adim-okul-profili-degerlendirme/haber/18208/tr adresinden alındı

Meller, P. (2000). **The Unidad Popular and the Pinochet Dictatorship: A Political Economy Analysis.** (T. Ennis, Çev.) London: Palgrave Macmillan.

Merriam-Webster. (2020). **Merriam-Webster**. Aralık 18, 2020 tarihinde Decentralization: https://www.merriam-webster.com/dictionary/decentralization adresinden alındı

MoEC. (2016a). **The Management of National Education in Year 2014/2015 at a Glance.** Jakarta: Center for Educational and Cultural Data and Statistics.

MoEC. (2016b). **Indonesia Educational Statistics In Brief.** Jakarta: Ministry of Education and Culture.

MoEC. (2017a). **Indonesia Educational Statistics In Brief 2016/2017.** Jakarta: Ministry of Education and Culture.

MoEC. (2017b). **Indonesia Educational Statistics In Brief 2017/2018.** Jakarta: Ministry of Education and Culture.

MoEC. (2018). **Indonesia Educational Statistics In Brief 2018/2019.** Jakarta: Ministry of Education and Culture .

Mokhsen, N. (2019, Şubat 13). **Decentralization in the Post New Order Era of Indonesia.** Şubat 13, 2019 tarihinde United Nations Public Administration Network: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/apcity/unpan038974.pdf adresinden alındı

Moore, B. . (1989). **Diktatörlüğün ve Demokrasinin Toplumsal Kökenleri.** (Ş. Tekeli, & A. Şenel, Çev.) Ankara: V Yayınları.

Mukminin, A., Habibi, A., Prasojo, L. D., Idi, A., & Hamidah, A. (2019). Curriculum reform in Indonesia: moving from an exclusive to inclusive. **CEPS Journal**(2), 53-72.

Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger içinde, **The Handbook of Global Education Policy** (s. 1-20). UK: Wiley Blackwell.

Mundy, M., & Smith, R. S. (2007). **Governing Property, Making The Modern State: Law, administration and production in Ottoman Syria.** London and Newyork: I.B. Taurus.

Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S., & Vegas, E. (2017). **The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile.** Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

Nadaroğlu, H. (2001). **Mahalli İdareler.** İstanbul: Beta.

Nalbant, A. (2012). **Üniter Devlet: Bölgeselleşmeden Küreselleşmeye** (2. b.). İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

Nasution, A. (2016). **Government Decentralization Program in Indonesia (ADBI Working Paper, No. 601).** Tokyo: Asian Development Bank Institute.

Nevins, A., & Commager, H. S. (2011). **ABD Tarihi.** (H. İnalcık, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Normand, R. (2020). The Politics of Metrics in Education: A Contribution to the History of the Present. G. Fan, & T. S. Popkewitz içinde, **Handbook of Education Policy Studies** (s. 345-361). Singapore: Springer Open.

NSCentre. (2012). **Küresel Eğitim Rehberi: Küresel Eğitimi Anlamak ve Uygulamak Üzere Eğitimciler İçin El Kitabı.** Lizbon: Avrupa Konseyi Kuzey-Güney Merkezi. Şubat 16, 2020 tarihinde https://rm.coe.int/global-education-guidelines-tr/1680968104 adresinden alındı

Nurdin, N., Rafliana, I., Hidayati, S., Oktari, R. S., & Djalante, R. (2017). Integrating Disaster Risk Reduction and Climate Change Adaptation into School Curricula: From National Policy to Local Implementation. R. Djalante, M. Garschagen, F. Thomalla, & R. Shaw içinde, **Disaster Risk Reduction in Indonesia: Progress, Challenges, and Issues** (s. 213-234). Switzerland: Springer International Publishing AG.

OECD. (1990). **Milli Eğitim Politikaları İncelemesi Türkiye OECD Raporu (Paris).** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

OECD. (2001). **Lifelong Learning For All: Policy Directions.** Aralık 29, 2020 tarihinde OECD: https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En adresinden alındı

OECD. (2004). **Education at a Glance: OECD Indicators 2004.** Paris: OECD.

OECD. (2005). **Basic Education in Turkey: Background Report.** Ankara: Turkish Ministry of National Education .

OECD. (2007). **Reviews of National Policies: Basic Education in Turkey.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2009). **Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.** OECD .

OECD. (2013). **Education Policy Outlook: Chile.** OECD Publishing: OECD.

OECD. (2014). **TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.** OECD Publishing.

OECD. (2017a). **School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017b). **Making Decentralisation Work in Chile: Towards Stronger Municipalities.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017c). **Education in Chile, Reviews of National Policies for Education.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017d). **The Governance of Land Use in France: Case Studies of Clermont-Ferrand and Nantes Saint-Nazaire.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019a). **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019b). **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.** Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019c). **Making Decentralisation Work: A Handbook for Policy-Makers.** Paris: OECD Multi-level Governance Studies, OECD Publishing.

oecd.org. (2019a). **Who we are**. Mart 17, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/about/ adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Centre for Educational Research and Innovation - CERI**. Mart 19, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/ceri/ adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Early Childhood Education and Care - Home**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD:

http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Education**. Mart 17, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/ adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Implementing Education Policies**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/implementing-policies/ adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Implementing Education Policies: Realising Effective Change in Education.** Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/implementing-education%20policies-flier.pdf adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **OECD Policy Reviews of Vocational Education and Training (VET) - Learning for Jobs**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/learningforjobs.htm adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Policy advice**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/Flyer%20for%20Education%20Policy%20Advice%20and%20Implementation%202014%20(2).pdf adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **School Resources Review**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/school-resources-review/ adresinden alındı

oecd.org. (2019b). **Skills beyond School - The OECD Review of Postsecondary Vocational Education and Training**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/skillsbeyondschool.htm adresinden alındı

oecd.org. (2019c). **Centre for Skills**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/ adresinden alındı

oecd.org. (2019c). **National Skills Strategies**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/buildingeffectiveskillsstrategiesatnationalandlocallevels.htm adresinden alındı

oecd.org. (2019c). **OECD Policy Reviews of Vocational Education and Training (VET) and Adult Learning**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/skills/vet.htm adresinden alındı

oecd.org. (2019c). **Skills**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/skills/ adresinden alındı

oecd.org. (2019c). **TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey**. Mart 18, 2020 tarihinde OECD: http://www.oecd.org/education/talis/ adresinden alındı

oecd.org. (tarih yok). **Survey of Adult Skills** . Mart 17, 2020 tarihinde OECD Skills Survey: https://www.oecd.org/skills/piaac/ adresinden alındı

oecd.org. (tarih yok). **Survey of Adult Skills (PIAAC) / About**. Mart 17, 2020 tarihinde OECD Skills Surveys: https://www.oecd.org/skills/piaac/about/#d.en.481111 adresinden alındı

OECD/ADB. (2015). **Education in Indonesia: Rising to the Challenge.** Paris: OECD Publishing.

OECD/Asia Society. (2018). **Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World.** OECD&Asia Society Center for Education .

O'Neill, M. (1995). Introduction. D. S. Carter, & M. H. O'Neill içinde, **International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation** (s. 1-11). London&Washington, D.C.: The Falmer Press Taylor & Francis Inc.

Oppenheim, H. L., & Borzutzky, S. (2006). Introduction. S. Borzutzky, & H. L. Oppenheim içinde, **After Pinochet: the Chilean road to democracy and the market** (s. XIII-XXVI). Florida: The University Press of Florida.

orav.org.tr. (2017). **Kilometre Taşları**. Nisan 22, 2020 tarihinde Öğretmen Akademisi Vakfı: http://www.orav.org.tr/hakkimizda/kilometre-taslari adresinden alındı

orav.org.tr. (2017). **ÖRAV Hakkında**. Nisan 22, 2020 tarihinde Öğretmen Akademisi Vakfı: http://www.orav.org.tr/hakkimizda/orav-hakkinda adresinden alındı

Ortaylı, İ. (1985). **Tanzimattan Cumhuriyete Yerel Yönetim Geleneği.** İstanbul: Hil Yayın.

Ortaylı, İ. (2008). **Türkiye Teşkilât ve İdare Tarihi.** Ankara: Cedit Neşriyat.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1993). **Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector.** New York: Plume.

Oxford University Press. (2020). **Decentralization**. Aralık 18, 2020 tarihinde Oxford Learner's Dictionaries: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/decentralization?q=decentralization adresinden alındı

OYGM. (2017a). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.** Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

OYGM. (2017b). **Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023.** Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

oygm.meb.gov.tr. (2012). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Nisan 14, 2020 tarihinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 adresinden alındı

ozdebir.org.tr. (2017). **ÖZDEBİR'in Tarihçesi**. Nisan 24, 2020 tarihinde Özel Eğitim-Öğretim Derneği: http://www.ozdebir.org.tr/tarihcemiz adresinden alındı

ozdebir.org.tr. (2018). **Tüzük.** Nisan 24, 2020 tarihinde Özel Eğitim-Öğretim Derneği: http://www.ozdebir.org.tr/files/doc/tuzuk.pdf adresinden alındı

ozkurbir.org. (tarih yok). **Tüzük**. Nisan 24, 2020 tarihinde ÖZKURBİR: http://www.ozkurbir.org/kurumsal/tuzuk.html adresinden alındı

Ömürgönülşen, U., & Zengin, O. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde Kamu Yönetimi. K. Karasu içinde, **Kamu Yönetimi Ülke İncelemeleri** (4. b., s. 349-435). Ankara: İmge Kitabevi.

Önen, N., & Reyhan, C. (2011). **Mülkten Ülkeye: Türkiye'de Taşra İdaresinin Dönüşümü (1839-1929).** İstanbul: İletişim Yayınları.

ÖRAV. (2009). **Öğretmen Akademisi Vakfı 2009 Faaliyet Raporu.** İstanbul: Öğretmen Akademisi Vakfı .

Övgün, B. (2016). Kamu Yönetimi Reformunda Bir Açmaz: Yerelleşme mi, Merkezileşme mi? **Mülkiye Dergisi, 40**(3), 159-179.

Özay, İ. H. (1992). **İkinci Bine Kavuşurken Gün Işığında Yönetim.** İstanbul: Filiz Kitabevi.

Özcan, M. (2013). **Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi.** İstanbul: TÜSİAD.

Özgül, İ., & Kartal, N. (2019). **Osmanlı'da Yerel Yönetimlerin Gelişimi ve Yerel Yönetim Metinleri.** İstanbul: Hiperyayın.

Özsoy Boyunsuz, Ş. (2017). **Dünyada Başkanlık Sistemleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz.** Ankara: İmge Kitabevi.

Öztürk, C. (2019a). Yakın Çağ'da Osmanlı ve Diğer İslam Devlet ve Toplumlarında Eğitim. M. Şişman içinde, **Türk Eğitim Tarihi** (s. 162-199). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öztürk, C. (2019b). Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim. M. Şişman içinde, **Türk Eğitim Tarihi** (s. 228-268). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Parry, T. R. (1997). Achieving Balance in Decentralization: A case study of education decentralization in Chile. **World Development, 2**(25), 211-225.

Payaslıoğlu, A. (1966). **Merkezi İdarenin Taşra Teşkilatı Üzerine Bir İnceleme.** Ankara: TODAİE ve D.P.T Ortak Yayını.

Pierce, R. (1973). **French Politics and Political Institutions (Second Edition).** Lanham: University Press of America.

pisa.meb.gov.tr. (tarih yok). **PISA Nedir?** Mart 17, 2020 tarihinde PISA Türkiye Resmi Web Sitesi: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 adresinden alındı

PKMB. (2010). **Orta Öğretim Projesi (4767-TU) Okul Gelişim Programı Uygulama Kılavuzu.** Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

Poggi, G. (2011). **Devlet: Doğası, Gelişimi ve Geleceği** (3. b.). (A. Babacan, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). **Improving School Leadership Volume I: Policy and Practice.** Paris: OECD.

Popkin, J. D. (2016). **A History of Modern France.** London and New York: Routledge.

Pribadi, Y. (2018). **Islam, State and Society in Indonesia: Local Politics in Madura.** New York: Routledge.

Price, R. (2016). **Fransa'nın Kısa Tarihi** (2. b.). (Ö. Akpınar, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

projects.worldbank.org. (2020). **Projects**. Mart 17, 2020 tarihinde The World Bank: https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list adresinden alındı

Prud'homme, R. (1994). **On the Dangers of Decentralization (Policy Research Working Paper 1252).** Washington, DC: The World Bank Transportation, Water & Urban Development.

Przeworski, A. (1995). **Demokrasi ve Piyasa: Doğu Avrupa ve Latin Amerika'da Siyasal ve Ekonomik Reformlar.** (İ. Turan, Çev.) Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Rasyid, M. R. (2003). Regional Autonomy and Local Politics in Indonesia. E. Aspinall, & G. Fealy içinde, **Local Power & Politics in Indonesia : Decentralisation & Democratisation** (s. 63-71). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.

Ray, D., & Goodpaster, G. (2003). Indonesian Decentralization. H. Aveling , & D. Kingsbury içinde, **Autonomy and Disintegration in Indonesia** (s. 75-96). London: Routledge Curzon.

Rémond, R. (2016). **ABD Tarihi.** (I. Ergüden, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.

Richardson, J. G. (2006). Institutional Sequences, Pedagogical Reach and Comporative Educational Systems. D. P. Baker, & A. W. Wiseman içinde, **The Impact of Comparative Education Research Institutional Theory** (s. 27-48). The Netherlands: Elsevier JAI.

Riesco, M. (2007). Pinochet Öldü mü? A. Topal içinde, **Latin Amerika'yı Anlamak: Neoliberalizm, Direniş ve Sol** (s. 148-167). İstanbul: Yordam Kitap.

Ritzer, G. (2011). **Toplumun Mcdonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme.** (Ş. S. Kaya, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Rivera, E. (1982). Şili'nin Ekonomik Politikası ve Askeri Rejim Altında Ekonominin Değişimi. H. Calderon, J. Ensignia, & E. Rivera içinde, **Friedman Modeli Kıskacında Şili(1973-1981)** (N. Ümit, Çev., s. 73-127). İstanbul: Belge Yayınları.

Rocheron, J.-L. (2016, Ocak 1). **The French Experience of Decentralization.** Paris: French Territorial Administrators Association. Kasım 22, 2018 tarihinde https://www.arricod.fr/wp-content/uploads/The-French-Experience-of-Decentralization.pdf adresinden alındı

Rondinelli, D. (1999). What Is Decentralization. J. Litvack, & J. Seddon içinde, **Decentralization Briefing Notes** (s. 2-8). Washington, D.C.: World Bank Institute.

Rondinelli, D. A. (1981). Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries. **International Review of Administrative Sciences**, 133-145.

Rondinelli, D. A., Nellis, J. R., & Cheema, G. S. (1983). **Decentralization in Developing Countries: A Review of Recent Experience.** Washington, D.C.: The World Bank.

Sa'adah, A. (2003). **Contemporary France: A Democratic Education .** Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .

Sağlam, M. (1999). **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. **Journal of Educational Change, 12**(2), 173-185.

Saltman, K. J., & Means, A. J. (2019). Introduction. K. J. Saltman, & A. J. Means içinde, **The Wiley Handbook of Global Educational Reform** (s. 1-9). USA: Wiley Blackwell.

Santiago, P., Fiszbein, A., Jaramillo, S. G., & Radinger, T. (2017). School education in Chile. OECD içinde, **OECD Reviews of School Resources: Chile 2017.** Paris: OECD Publishing.

SBB. (2019a). **On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023).** Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

SBB. (2019b). **2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı.** Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2000). Three decentralization strategies in two decades: Chile 1981-2000. **Journal of Educational Administration, 38**(5), 412-425.

Schleicher, A. (2019). **PISA 2018: Insights and Interpretations.** OECD.

Schmidt, V. A. (2007). **Democratizing France: The Political and Administrative History of Decentralization.** Cambridge University Press (Digitally Printed First Paperback).

Schneider, A. (2003). Decentralization: Conceptualization and Measurement. **Studies in Comparative International Development, 38**(3), 32-56.

setav.org. (2018, Kasım 21). **SETA, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'u Ağırladı**. Mayıs 26, 2020 tarihinde SETA: https://www.setav.org/seta-milli-egitim-bakani-ziya-selcuku-agirladi/ adresinden alındı

SGB. (2009). **Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi: Okullar Modülü Kullanıcı Kılavuzu.** Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Shah, A. (1999b). Intergovernmental Transfers and Grants. J. Litvack, & J. Seddon içinde, **Decentralization Briefing Notes** (s. 27-31). Washington, D.C.: World Bank Institute .

Skocpol, T. (2004). **Devletler ve Toplumsal Devrimler: Fransa, Rusya ve Çin'in Karşılaştırmalı Bir Çözümlemesi.** (S. E. Türközü, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Sobacı, M. Z., & Köseoğlu, Ö. (2016). **Başkanlık Sistemlerinde Yerel Yönetimler.** İstanbul: SETA Yayınları.

Soboul, A. (1969). **1789 Fransız İnkılâbı Tarihi.** (Ş. Hulûsi, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.

Somel, S. A. (2010). **Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin.** (O. Yener, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Spring, J. (2009). **Globalization of Education : An Introduction.** New York and London: Routledge (Taylor & Francis Group).

Stiglitz, J. E. (2002). **Globalization and Its Discontents.** USA: W.W. Norton & Company.

Stromquist, N. P., & Sanyal, A. (2013). Student Resistance to Neoliberalism in Chile. **International Studies in Sociology of Education, 23**(2), 152-178.

Suratno, T. (2016). The Education System in Indonesia at a Time of Significant Changes. **Revue internationale d'éducation de Sèvres [Online] Education in Asia in 2014: what global issues? (12-14 June 2014).** Centre international d'études pédagogiques. Ağustos 24, 2019 tarihinde http://ries.revues.org/3814 adresinden alındı

surdurulebilirkalkinma.gov.tr. (2016). **Nitelikli Eğitim**. Mart 8, 2020 tarihinde T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı: http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/amaclari/herkes-icin-kapsayici-ve-hakkaniyetli-egitim/ adresinden alındı

Şahin, İ. (2006). **İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi.** İzmir: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Şahin, S. (2003). Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**(36), 582-605.

Şaşmaz, A. (2015). **Daha Güçlü İlköğretim Kurumlarına Doğru: Politika Analizi ve Önerileri.** İstanbul: ERG & MEB & UNICEF.

Şaylan, G. (2016). **Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi** (3. b.). Ankara: İmge Kitabevi.

Şengül, R. (2012). Fransa'da Yerinden Yönetim Politikalarının Belediye Yönetimine Etkileri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9**(20), 31-44.

Şirin, S., & Vatanartıran, S. (2014). **PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri.** İstanbul: TÜSİAD & TÖDER.

Tayeb, A. (2018). **Islamic Education in Indonesia and Malaysia : Shaping Minds, Saving Souls.** New York: Routledge.

Taylor, M. (2006). **From Pinochet to the 'Third Way': Neoliberalism and Social Transformation in Chile.** London: Pluto Press.

Tedmem. (2015). **Ulusal Eğitim Programı 2015-2022.** Ankara: Türk Eğitim Derneği.

tedmem.org. (2015). **Kurumsal**. Nisan 22, 2020 tarihinde TEDMEM: https://tedmem.org/kurumsal adresinden alındı

Teichman, J. A. (2001). **The politics of freeing markets in Latin America : Chile, Argentina, and Mexico.** Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.

Tek Turan, H. (2013). Bölgeler Avrupası'nda Fransız Yerel Yönetimleri. M. Okcu, & H. Özgür içinde, **Dünya'da Yerel Yönetimler: Örnekler-Uygulamalar** (s. 245-281). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tocqueville , A. (2004). **Eski Rejim ve Devrim** (2. b.). (T. Ilgaz, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

Tocqueville, A. (2015). **Amerika'da Demokrasi-I.** (Ö. Doğan, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.

toder.org. (tarih yok). **Kuruluş**. Nisan 24, 2020 tarihinde TÖDER: https://www.toder.org/m-2-t-der-hakkinda adresinden alındı

Toksöz, F., Özgür, A. E., Uluçay, Ö., Koç, L., Atar , G., & Akalın, N. (2009). **Yerel Yönetim Sistemleri:Türkiye ve Fransa, İspanya, İtalya, Polonya, Çek Cumhuriyeti.** İstanbul: TESEV.

Tome, C. (2015). ¡No Lucro! … From Protest Catch Cry to Presidential Policy: Is This the Beginning of the End of the Chilean Neoliberal Model of Education? **Journal of Educational Administration and History, 47**(2), 193-208.

Toptaş, B. (2018). Endonezya Eğitim Sistemi. A. Balcı içinde, **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri** (s. 255-273). Ankara: Pegem Akademi.

Torche, F. (2005, October). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity:The Case of Chile. **Sociology of Education, 78**, 316-343.

tozok.org.tr. (2018). **Kurumsal**. Nisan 24, 2020 tarihinde Türkiye Özel Okullar Derneği: https://www.tozok.org.tr/Page/Tr/Kurumsal/tarihce adresinden alındı

tozok.org.tr. (2019). **Tüzük**. Nisan 24, 2020 tarihinde Türkiye Özel Okullar Derneği: https://www.tozok.org.tr/Page/Tr/Kurumsal/dernek-tuzugu adresinden alındı

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.

turkegitimsen.org.tr. (2015). **Sık Sorulan Sorular**. Nisan 23, 2020 tarihinde Türk Eğitim-Sen: https://www.turkegitimsen.org.tr/sss.php adresinden alındı

tusiad.org. (2020). **Eğitim Çalışma Grubu**. Nisan 19, 2020 tarihinde TÜSİAD: https://tusiad.org/tr/egitim-cg adresinden alındı

tusiad.org. (2020). **TÜSİAD Hakkında**. Nisan 19, 2020 tarihinde TÜSİAD: https://tusiad.org/tr/tusiad/hakkinda adresinden alındı

Türk Eğitim-Sen. (2010). **18.Milli Eğitim Şûrası Çalışma Raporu.** Ankara: Türk Eğitim-Sen.

Türk Eğitim-Sen. (2018). **Türk Eğitim Sistemine İlişkin Görüş ve Öneriler.** Ankara: Türk Eğitim-Sen.

Türkel, S. (1994). **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (TU-3192).** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. EARGED: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf adresinden alındı

TÜSİAD. (1995). **Yerel Yönetimler: Sorunlar ve Çözümler.** İstanbul: TÜSİAD.

TÜSİAD. (2006). **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar.** İstanbul: TÜSİAD.

TÜSİAD. (2017). **2017-2019 Orta Vadeli Program ve 2017 Yılı Programından Seçilen Eğitim Hedefleri Hakkında Görüş Belgesi.** İstanbul: TÜSİAD.

Ulusal Çevre ve Kalkınma Programı. (2004). **Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi Johannesburg Uygulama Planı.** Ankara: T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı & UNDP. http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-services-departementaux-education-nationale.html adresinden alındı

UNESCO. (1994a). **World Declaration on Education for All.** Paris: UNESCO.

UNESCO. (1994b). **Framework for Action to Meet Basic Learning Needs.** Paris: UNESCO.

UNESCO. (2000a). **World Education Forum (Dakar, Senegal 26-28 April 2000): Final Report.** France: UNESCO.

UNESCO. (2000b). **Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments.** France: UNESCO.

UNESCO. (2005). **Decentralization in Education: National Policies and Practices .** Paris: UNESCO.

UNESCO. (2006). Decentralization of Education in Indonesia. **UNESCO Seminar on "EFA Implementation: Teacher and Resource Management in the Context of Decentralization".** India: UNESCO.

UNESCO. (2009). **Bonn Declaration.** Bonn, Germany: UNESCO/BMBF/German Commission for UNESCO.

UNESCO. (2012). **Global Education for All Meeting 2012 Final Statement.** Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014a). **Shaping the Future We Want UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report DESD Monitoring and Evaluation.** Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014b). **2014 GEM Final Statement The Muscat Agreement.** Muscat, Oman: UNESCO.

UNESCO. (2014b). **UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development.** Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014c). **Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. .** Aichi-Nagoya, Japan: UNESCO.

UNESCO. (2015a). **World Education Forum 2015 Final Report.** Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015b). **Incheon Declaration and Education 2030 Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4.** Paris: UNESCO.

unicef.org. (2015, Mayıs 21). **Dünya Eğitim Forumu Eğitimin Geleceğine ilişkin Bildirgeyi Benimsedi**. Mart 8, 2020 tarihinde UNICEF Basın Bülteni: https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/d%C3%BCnya-e%C4%9Fitim-forumu-e%C4%9Fitimin-gelece%C4%9Fine-ili%C5%9Fkin-bildirgeyi-benimsedi adresinden alındı

United Nations. (2000a, April 11). **World Education Forum in Dakar, Senegal, 26-28 April to Boost Drive for Education for All (Press Release SOC/4543)**. Şubat 28, 2020 tarihinde United Nations Meetings Coverage and Press Releases: https://www.un.org/press/en/2000/20000411.soc4543.doc.html adresinden alındı

United Nations. (2000b). **United Nations Millennium Declaration.** New York: United Nations.

United Nations. (2002). **United Nations Literacy Decade: education for all; International Plan of Action; implementation of General Assembly resolution 56/116.** New York: United Nations.

unterm.un.org. (tarih yok). **UNTERM**. Mart 1, 2020 tarihinde The United Nations Terminology Database: https://unterm.un.org/unterm/Display/record/UNHQ/concessional_assistance/6450DF285C91107C85256CB5006C806E adresinden alındı

Urban, W. J., & Wagoner, J. L. (2014). **American Education: A History** (5. b.). UK: Routledge.

usemb-ankara.org.tr. (tarih yok). **Amerikan Hükümetinin Ana Hatları**. Eylül 26, 2019 tarihinde US Embassy: http://www.usemb-ankara.org.tr/ABDAnaHatlar/Hukumet.htm adresinden alındı

Uyanık, E. (2018). Tanzimat Dönemi'nde (1839-1876) Yönetim Yapısı. E. Tural içinde, **Türk İdare Tarihi** (s. 106-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uygun, O. (2007). **Federal Devlet.** İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Vally, G. V., & Daud, K. (2015). The Implementation of School Based Management Policy: An Exploration. **Procedia - Social and Behavioral Sciences, 172**, 693-700.

van der Kroef, J. M. (1957). Education in Indonesia. **Phi Delta Kappa International, 39**(3), 147-151.

Vatikiotis, M. R. (2003). **Indonesian Politics Under Suharto:The Rise and Fall of the New Order** (3. b.). London and New York: Taylor & Francis e-Library.

Vaughan, M. (1981). French Post-Primary Education: What Is Left of the Haby Reform. **Comparative Education, 17**(1), 5-13.

Verger, A., & Kosar Altinyelken, H. (2013). Global Education Reforms and The New Management of Teachers: A Critical Introduction. A. Verger, H. Kosar Altinyelken, & M. De Koning içinde, **Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts** (s. 1-18). Brussels : Education International.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). **The Privatization of Education : A Political Economy of Global Education Reform.** New York: Teachers College Press.

Vernez, G., Karam, R., & Marshall, J. H. (2012). **Implementation of School-Based Management in Indonesia.** Santa Monica & Arlington & Pittsburgh: RAND Education.

Vickers, A. (2013). **Komünistlerden İslamcılara Bir 20.Yüzyıl Tarihi: Endonezya.** (A. Tuygan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Wells, A. S., Carnochan, S., Slayton, J., Allen, R. L., & Vasudeva, A. (2005). Globalization and Educational Change. A. Hargreaves içinde, **Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change** (s. 42-68). Netherlands: Springer.

WENR. (2019, March 21). **Education in Indonesia**. Ağustos 19, 2019 tarihinde World Education News+Reviews: https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2 adresinden alındı

Wiseman, A. W., & Baker, D. P. (2005). The Worldwide Explosion of Internationalized Education Policy. A. W. Wiseman, & D. P. Baker içinde, **Global Trends in Educational Policy** (s. 1-21). Elsevier.

World Bank. (1998). **Project Appraisal Document on a Proposed Adaptable Program Loan in the Amount of US$ 300 Million Equivalent to the Republic of Turkey for a Basic Education Project in Support of the First Phase of the Basic Education Program.** The World Bank.

World Bank. (1999). **Education Sector Strategy.** Washington, D.C. : The International Bank for Reconstruction.

World Bank. (2002). **Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$ 300 Million to the Republic of Turkey for a Second Basic Education Project in Support of the Second Phase of the Basic Education Program.** The World Bank.

World Bank. (2003). **Decentralizing Indonesia: A Regional Public Expenditure Review Overview Report (Report No. 26191-IND).** East Asia Poverty Reduction and Economic Management Unit.

World Bank. (2004). **Implementation Completion Report (SCL-43550) on a Loan in the Amount of US$ 300 Million Equivalent to the Republic of Turkey for a Basic Education Project in Support of the First Phase of the Basic Education Program.** The World Bank.

World Bank. (2005a). **Education Sector Strategy Update.** World Bank.

World Bank. (2005b). **Turkey-Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education.** Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2008). **Implementation Completion Report (SCL-43550) on a Loan in the Amount of US$ 300 Million Equivalent to the Republic of Turkey for a Basic Education Project in Support of the First Phase of the Basic Education Program.** The World Bank.

World Bank. (2008). **Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of Six Hundred Million (US$600,000,000) to the Republic of Indonesia for a School Operational Assistance-Knowledge Improvement for Transparency and Accountability Project (Report No: 45043-ID).** World Bank.

World Bank. (2008). **What is School-Based Management.** Washington DC: The World Bank.

World Bank. (2011). **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development (World Bank Group Education Strategy 2020).** Washington, D.C. : The International Bank for Reconstruction and Development.

World Bank. (2012). **Implementation of School-Based Management in Indonesia (Report No. 73359-ID).** Jakarta: The World Bank Office.

World Bank. (2018, June 1). **Indonesia Economic Quarterly: Learning More, Growing Faster.** Ağustos 24, 2019 tarihinde World Bank Group: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29921/126891-WP-PUBLIC-on-6-5-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alındı

worldbank.org. (2001a). **What, Why, and Where**. Mayıs 13, 2020 tarihinde The World Bank Group: http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/what.htm#1 adresinden alındı

worldbank.org. (2001b). **Political Decentralization**. Mayıs 13, 2020 tarihinde The World Bank Group: http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/political.htm adresinden alındı

worldbank.org. (2001c). **Intergovernmental Fiscal Relations**. Mayıs 13, 2020 tarihinde The World Bank Group: http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/fiscal.htm adresinden alındı

worldbank.org. (2001d). **Administrative Decentralization**. Mayıs 13, 2020 tarihinde The World Bank Group: http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/admin.htm adresinden alındı

worldbank.org. (2001e). **Service Delivery (Education and Decentralization)**. Mayıs 13, 2020 tarihinde The World Bank Group. adresinden alındı

worldbank.org. (2018, November 9). **Education Management**. Mart 16, 2020 tarihinde The World Bank: https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-management adresinden alındı

worldbank.org. (2019a, October 15). **Overview**. Mart 16, 2020 tarihinde The World Bank: https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview#1 adresinden alındı

worldbank.org. (2019b, January 21). **Education Finance: Using Money Effectively is Critical to Improving Education**. Mart 16, 2020 tarihinde The World Bank: https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-finance-using-money-effectively-is-critical-to-improving-education adresinden alındı

worldbank.org. (2020). **Who We Are**. Mart 16, 2020 tarihinde The World Bank: https://www.worldbank.org/en/about/history adresinden alındı

Yalçındağ, S. (1995). Yerinden Yönetim Yerel Yönetim. **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 4**(2), 3-19.

Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. **Ege Eğitim Dergisi, 5**(2), 21-34.

Yıldız, H. (2013). **Fransız Yerel Yönetim Hukuku.** İstanbul: XII Levha Yayıncılık.

Yolcu, H. (2011). Decentralization of Education and Strengthening the Participation of Parents in School Administration in Turkey: What Has Changed? **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11**(3), 1243-1251.

Zajda, J. (2020). Globalisation, Education and Policy Reforms. G. Fan, & T. S. Popkewitz içinde, **Handbook of Education Policy: Values, Governance, Globalization and Methodology Volume 1** (s. 289-307). Singapore: Springer Open.

Zengin, O. . (2018). Kavramlar Üzerinden Yerel Özerkliği Tartışmak. A. Mengi, & D. İşçioğlu içinde, **Kentsel Politikalar** (s. 662-675). Ankara: Palme Yayıncılık.

Zengin, O. (2019). Cumhurbaşkanlığı Hükûmet Sistemi ve İdari Yapıya Etkisi. **Emek Araştırma Dergisi (GEAD), 10**(15), 1-24.

Zoroğlu Emed, Ç., Kolcuoğlu, U., Köymen, E., Kuranel, P., Özbek , S., & Üçer, K. (tarih yok). **Amerika Birleşik Devletlerinde Federal Yargılama Sistemi ve Bu Sistem İçinde Cezai Yargının Yeri ve İşleyişi.** Eylül 13, 2019 tarihinde https://photos.state.gov/libraries/turkey/231771/PDFs/federal_yargi.pdf adresinden alındı

ÖZET

Bu tez çalışması, küresel eğitim reformunun ve devletin yeniden yapılandırılması sürecinin bir parçası olarak Türkiye'de merkezi yönetimin yoğun gözetim ve denetimi altında bir ana akım eğitimde yerelleşme sürecinin başladığını fakat iyi yönetilemediğini iddia etmektedir. Ayrıca çalışma, bu süreçten edinilen deneyimler ile eğitimde yerelleşme adımlarının ulusal aktörlerin güçlü talebi ve uluslararası kurumların desteğiyle ya da zorlamasıyla Türkiye'yi ihtiyatlı olarak okul merkezli yönetim (school-based management) modeline doğru yönlendirdiğini iddia etmektedir.

Yerelleşme ve eğitimde yerelleşme, karmaşık ve çok boyutlu anlamlara sahiptirler. Tez çalışmasında bu kavramlar, genel tartışmalar ve ana akım yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Tezin iddiası kapsamında okul merkezli yönetim ana akım yaklaşımların bir alt başlığı olarak irdelenmiştir. Eğitimde yerelleşme, küresel eğitim reformu hareketi ile doğrudan ilişkili olduğu için küresel eğitim reformu hareketi ayrıca incelenmiştir.

Dünya Bankası, OECD, UNESCO gibi uluslararası kurumların öncülüğünde gerçekleştirilen küresel eğitim reformunun planlanması, küresel eğitim toplantıları ve belgeleri çerçevesinde ele alınmıştır. Ortaya çıkan yeni yaklaşımlar devletlerin gönüllü kabulü ya da kredi ve hibe ilişkisiyle zorunlu olarak devletler tarafından uygulanabildiği için bu devletlerden Şili, Endonezya, Amerika Birleşik Devletleri ve Fransa küresel eğitim reformu ve eğitimde yerelleşme kapsamında incelenmiştir.

Türkiye'nin, küresel eğitim reformu hareketi ve ana akım yerelleşme doğrultusunda ilerlemesi nedeniyle uluslararası ve ulusal aktörlerin Türkiye'deki eğitime ilişkin eleştiri, öneri ve talepleri, Türkiye'nin yerelleşme eğilimleri ve adımları irdelenerek tezin iddiasını doğrulayan bilgilere yer verilmiştir. Anlatımda açıklayıcı ve yorumlayıcı yönteme başvurulmuştur.

ABSTRACT

This study argues that the mainstream decentralization of education process, as part of global education reform and restructuring of the state, began under intense supervision and control of the central administration in Turkey, but it is not well administered. This paper also argues that with the experience gained from decentralization process, decentralization steps in education have led Turkey towards school-based management models cautiously, with the strong demand of national actors and the support or force of international institutions about decentralization.

Decentralization and decentralization of education have complex and multidimensional meanings. In the thesis study, these concepts and are discussed within the framework of general discussions and mainstream approaches. Within the scope of the claim of the thesis, school-based management has been examined as a subtitle of mainstream approaches. Since decentralization of education is directly related to the global education reform movement, it has also been examined.

Planning of global education reform, led by international institutions such as the World Bank, OECD, UNESCO, has been addressed within the framework of global education meetings and documents. Chile, Indonesia, the United States of America and France have been studied within the scope of global education reform and decentralization of education, as the emerging new approaches can be implemented by states through voluntary acceptance or credit and grant relationship.

Due to Turkey's progress in the direction of global education reform movement and decentralization, criticism of education in Turkey, suggestions and requests of the international and national actors are examined. Turkey's decentralization trends and steps have been described and the information is given to verify the claim of the thesis. Explanatory and interpretative methods are used.