

OKULLARIN TÜZEL KİŞİLİĞİ VAR MIDIR? OLMALI MIDIR?*

Pelin TAŞKIN¹
K. Funda NAYIR²

ÖZ

Tarih boyunca farklı felsefi akımlara göre şekillenen okul, eğitim sisteminin en küçük birimidir. Bu küçük birimin sahip olduğu yetkiler ve yerine getirmesi gereken görevler ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Türkiye’de idari yapı merkezîyetçilik ilkesine göre şekillendiği için, okullar da merkezîyetçi yapıya uygun yetki ve görevlere sahiptirler. Bu nedenle üniversiteler hariç, diğer tüm eğitim basamaklarında yer alan okulların Devlet tüzel kişiliğinden ayrı tüzel kişilikleri bulunmamaktadır. Bu çalışmanın çıkış noktası tüzel kişilik kavramı, kamu ve özel hukuk tüzel kişiliklerinin ne olduğunu açıklamak ve eğer okulların tüzel kişiliği bulunsaydı bu durumun avantaj ve dezavantajlarının neler olabileceğini tartışmaktır. Okulların tüzel kişiliğe sahip olması konusunda görüş birliğinin oluştuğunu söylemek güçtür. Öte yandan Milli Eğitim Sisteminin katı merkezîyetçi yapıyı yumuşatmaya dönük değişikliklere ihtiyaç duyduğu da bir diğer gerçektir. Okulların tüzel kişiliğe sahip olması ya da olmaması durumunun özü itibarıyla merkezîyetçilik ve yerleşme kavramlarıyla ilişkili olması nedeniyle, çalışmadaki tartışmalar bu iki kavram ekseninde gerçekleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tüzel kişilik, okul, merkezîyetçilik, yerleşme.

DO SCHOOLS HAVE LEGAL PERSONALITIES? SHOULD THEY?**ABSTRACT**

Schools have been formed by various thought currents throughout history and are the veriest units of education. The authority that is exercised and the duties that are fulfilled by this unit vary from country to country. As the administrative structure is formed in accordance with the principle of centralization, in Turkey, schools hold authorities and duties which are proper to the centralized structure. Therefore except for the universities, schools of all

* Bu çalışma 13-15.05.2015 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde gerçekleştirilen, “The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC)” başlıklı uluslararası kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ptaskin@education.ankara.edu.tr.

²Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fnayir@yahoo.com.

other educational levels do not have legal personality apart from public entity of the state. The starting point of this paper is to clarify the concept of legal personality, what the public and private entities are and to discuss what the advantages and disadvantages would be if schools had their own legal personality. It is difficult to say that there is a consensus on the opinion that schools should have legal personality. On the other hand, it is another fact that the Ministry of National Education is in need of alterations that will moderate the strict centralization. On the grounds that the situation of whether the schools should or should not have legal personality is per se related to the concepts of centralization and decentralization, the discussions in this paper are focused on these two concepts.

Keywords: *Legal personality, school, centralization, decentralization.*

I. Giriş

Okul eğitim sistemin önemli bir unsuru olarak ortaya çıkan akımlardan etkilenmiş ve bu akımlara göre şekillenmiş ve tanımlanmıştır. Kimi zaman bina, kimi zaman eğitim olarak algılanan okulun sahip olduğu ve olması gereken yetki ve sorumluluklar da ayrı bir tartışma konusu olmuştur. Bu noktada okulların hukuksal düzen içerisinde hangi yetki ve sorumluluklara sahip olduğunun tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle eğitimde yerleşme tartışmalarının yaşandığı günümüzde Türkiye’de okulların konumunun güncel gelişmelerden etkilendiği bir gerçektir.

Bina ve örgüt olarak iki kavramı ifade eden okul, örgüt olarak ele alındığında öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin oluşturduğu toplumsal bir grup olarak düşünülmektedir (Bilhan, 1996: 17). Okul kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer” olarak tanımlanmaktadır. Başaran ve Çınkır (2011: 139) okulu “önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaşmak için gereken davranışı planlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüt” olarak tanımlamaktadır. Balcı (2005: 127) okulu “bir eğitim kuruluşu” olarak görmekte ve eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların aktarıldığı yer olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak okul belirli amaçlar doğrultusunda öğrencilere planlı bir eğitim hizmetinin verildiği örgüt olarak tanımlanabilir. Okulun amaç ve işlevleri, eğitimin amaçlarının ne olduğu, öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı soruları doğrultusunda ve özellikle tarih boyunca ortaya çıkan düşünce akımlarından etkilenerek değişmiştir.

Okul eğitim sisteminin temel bir unsurudur. Okulun eğitim sistemindeki yeri bir anlamda eğitimin amacıyla paralellik göstermektedir. Yayla’ya göre (2012: 35) eğitimin amacı, eğitim sistemindeki temel unsurların ve paydaşların rolüne ve eğitimde temel alınan felsefeye göre şekillenmektedir. Başka bir deyişle, temel

alınan eğitim felsefesine göre eğitimin amacı, dolayısıyla okulun eğitim sistemindeki yeri ve amacı değişmektedir. Ancak tüm yaklaşımlarda ortak olan nokta öğrencilere yapılan bir aktarımın olmasıdır. Bu aktarımın nasıl ve ne şekilde olacağı, hangi bilgilerin ya da kültürel değerlerin aktarılacağı felsefi yaklaşımlara göre değişmektedir.

Türkiye açısından durum incelendiğinde eğitimin devletin beklentisine göre şekillendiğini ve okulların bu beklentilere göre sistem içerisinde yer aldığını söylemek mümkündür. Eğitim devletin görev ve sorumluluk alanında olduğu için devlet, eğitimin yöneteni, yönlendireni ve denetleyeni konumundadır (Uluğ, 1998: 155). Eğitim sistemi “tüm bireylerin eğitim hakkını gerçekleştirmek ve devletin beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür” (Başaran ve Çınkır, 2011: 77). Dolayısıyla devlet, eğitim sisteminin işleyişinden sorumludur ve sistemi yönlendirme ve denetleme hakkına sahiptir.

Türkiye’de eğitim, toplumsal, politik ve ekonomik nedenlerin etkisiyle temel bir kamu hizmeti olduğu kabulüyle gelişmiştir. Bu kabulde birlikte eğitim ve okul yönetimi, büyük ölçüde, üniter devletin merkezîyetçiliğine uygun yapıdaki Türk kamu yönetiminin merkezîyetçi bir alt sistemi olarak örgütlenmiştir (Güler, 2000: 29; Özdemir, 2009: 283). Bu noktada, Anayasa’nın 123/II hükmü uyarınca, idarenin kuruluş ve görevlerinin dayandığı merkezden ve yerinden yönetim ilkelerini kısaca açıklamak gerekir.

Merkezden yönetim, idarenin topluma sunacağı hizmetleri tek elden, başkent denilen devlet merkezinden sunmasıdır. İdari hizmetler, devlet merkezinde bulunanlar tarafından planlanır, düzenlenir ve yürütülürken; tüm ülke düzeyinde bu hizmetlerin yürütülmesi için ülke genelinde örgütlenmiş taşra teşkilatı da mevcuttur. İdari hizmetlerin görülmesinde kendilerine ait yetkisi bulunmayan merkezi idarenin taşra teşkilatındaki görevliler, başkentteki yetkililerce atanmakta, onların emir ve talimatları doğrultusunda görevlerini yapmaktadırlar. Çünkü onlara bir hukuki bağ olan hiyerarşi ile bağlıdırlar. “İdare teşkilatı içinde hiyerarşi, bu teşkilatın bir kademeleşme göstermesini, bu teşkilatın görevlilerinin aşağıdan yukarıya doğru basamak basamak, derece derece birbirlerine bağlanarak baştaki yetkililere tabi olmalarını ifade etmektedir.” (Günday, 2011: 77-81).

Öte yandan yerinden yönetim devletin topluma sunacağı hizmetlerin özerkliğe sahip tüzel kişiler tarafından yönetilmesidir (Nalbant, 1997: 39). Yerinden yönetim siyasal ve idari yerinden yönetim olarak iki başlık altında incelenmektedir (Nadaroğlu, 2005: 15). Siyasal yerinden yönetim de karar verme yetkisi yasalarla yerel yönetimler düzeyine aktarılmaktadır. İdari yerel yönetimde ise

yürütmeye ilişkin bazı yetkiler yerel kuruluşlara aktarılmaktadır. İdari yerel yönetim de hizmet yerinden yönetimi ve yerel yerinden yönetim olarak ikiye ayrılmaktadır. Hizmet yerinden yönetim bir kamu hizmetinin merkezin dışında bağımsız bir kuruma aktarılması iken, yerel yerinden yönetim kısaca bir bölgeye özerklik verilmesidir. Üniversiteler ve Ticaret odaları hizmet yerinden yönetim kuruluşlarına, belediyeler ve köyler ise yerel yerinden yönetim kurumlarına örnektir. (Nadaroğlu, 2005: 16-17) Başka bir deyişle, yerinden yönetim hem karar verme yetkisinin hem de yürütmeye ilişkin yetkilerin yerel kuruluşlara aktarılmasını öngören bir sistemdir. Gerek yer yönünden, gerekse hizmet yönünden yerinden yönetimlerden dolayı, devlet tüzel kişiliği yanında başka kamu tüzel kişilikleri oluşmaktadır. Bu durumda, merkezi idare ile yerinden yönetim kuruluşları arasındaki bütünlük idari vesayet ile sağlanmaktadır. İdari vesayet ise “Devletin bütünlüğü ve kamu hizmetlerinin tüm ülke düzeyinde uyumlu bir biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla, devlet tüzel kişiliğinin ve bu tüzel kişiliği temsil eden merkezi idarenin yerinden yönetim kuruluşları üzerinde sahip olduğu denetim yetkisidir.” (Günday, 2011: 85). Bu merkezi yapı içerisinde eğitim sistemi de merkezîyetçi bir yapı özelliği göstermektedir. Winkler, (1993) ve Weiler (1993) eğitimsel merkezîyetçiliğin ardında finansal, politika ve program yeknesaklığı, sınırlı insan kaynağının merkezden yetiştirilmesi, yeniliğin yayılması ve geliştirilmiş öğretim-öğrenme olmak üzere beş ilkesel gerekçe yer aldığını belirtmektedir (Akt. Hanson, 1998: 112) Bu ilkesel gerekçeler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- 1) Finansal. Bölgesel ekonomik farklılıkları azaltmak için kaynakların eşit biçimde dağılımı yoluyla yarar sağlama.
- 2) Politika ve Program Yeknesaklığı. Programlar ve aktivitelerde tutarlılığı kurma. (Örneğin eğitim programı, işe alma, sınavlar, idari hizmetlerin dağıtımı.)
- 3) Sınırlı insan kaynağının merkezden yerleştirilmesi. Sınırlı sayıdaki yetenekli insan kaynağının etkisini tüm eğitim sistemi boyunca gösterebileceği stratejik şekilde yerleştirilmesi.
- 4) Yeniliğin yayılması. Değişikliklerin sistemin tamamına daha hızlı biçimde yayılması.
- 5) Geliştirilmiş öğretim-öğrenme. Sıkı biçimde kontrol altına alınmış eğitim programı yetersiz nitelikteki öğretmen sorununa politik bir karşılık olabilir.

Eğitim yönetimi ve planlamasında yetkinin yeniden dağıtımı için yerinden yönetim (yerelleşme) savunucuları çeşitli gerekçeler sunmaktadırlar. Bunlardan yola çıkarak, yerinden yönetimin 3 temel amacı olduğu söylenebilir: 1) Siyasi açıdan meşru bir yetkinin dağılımını muhafaza etmek (politik meşrulaştırma), 2) hizmetlerin

niteliğini iyi hale getirmek (kalite), 3) kaynakların verimli kullanımını optimize etmek (verimlilik) (Lauglo, 1995: 9). Politik meşrulaştırmayı rasyonelleştirmek bağlamında yerelleştirme, farklı kurumların, grupların ve paydaşlarla ilgili eğitimsel konularda karar almaya katılımın geliştirilmesini amaçlamaktadır. Yerelleşme politikaları anlaşmazlığı yayabileceği gibi, eğitimin finansmanı için alternatif kaynakların aranması için kullanılabilir. Kalite ve verimliliği rasyonelleştirme bağlamında, okulları ailelere ve topluma yaklaştırarak okullar üzerindeki kontrolün kaydırılmasıyla ve yerel sorunlar ve ihtiyaçlar konusunda eğitimin daha duyarlı hale gelmesiyle yerelleştirme, etkililiğin aracı olabilir (Lee, 2006: 149).

Türk Eğitim Sistemi örgütsel olarak ele alındığında üst sistem, aracı sistem ve alt sistemden oluşan bir görünüm arz etmektedir. Eğitim hizmetini oluşturan okullar temel sistemi, temel sistemler ile üst sistemler arasında köprü görevi gören il ve ilçe müdürlükleri aracı sistemleri, bunların en üstünde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı üst sistemi temsil etmektedir (Başaran ve Çınkır, 2011: 78). Temel bir sistem olarak okul, çevreden girdi alan bunları işleyen ve çıktı olarak çevreye geri veren toplumsal açık bir sistemdir ve taşra örgütünün en alt basamağında yer alır. Okulun girdileri öğrenciler, eğitim işgörenleri, eğitim araç gereçleri ve eğitim teknolojisiyken; çıktıları, eğitim hizmeti, eğitsel düşünce ve eğitsel maldır (Başaran, 2000: 39-41). Türkiye’de örgün eğitimi oluşturan okullar, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu md. 18 uyarınca, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır. Belirtilen kurumlar, tüzel kişiliğe sahip değildirler. Bu noktada, tüzel kişilik kavramını incelemek gerekmektedir.

II. Tüzel Kişiler

Hak sahibi, hukuk süjesi olmak, fiil ehliyetine sahip olmak sadece insanların (gerçek kişilerin) tekelinde değildir. Günümüzde hukuk sisteminin insanlar gibi hak ve fiil ehliyetine sahip olduklarını kabul ettiği diğer deyişle haklara ve borçlara sahip olma iktidarını verdiği, hak süjesi (kişi) olma niteliği tanınan topluluklar, tüzel kişilerdir (Akipek, Akıntürk ve Ateş Karaman, 2012: 499).

Tüzel kişiler, belli bir amaca hizmet etmek için bağımsız ve devamlı olacak şekilde örgütlenmiş kişi ve mal topluluklarıdır (Erten, 1971: 325). “Tüzel kişilik, belli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla ve başlı başına bağımsız bir varlığa sahip olmak üzere örgütlenmiş ve hukuk düzenince kendilerine haklar ve borçlar edinebilme iktidarı tanınmış bulunan kişi ve mal topluluklarıdır.” (Akipek, Akıntürk ve Ateş Karaman, 2012: 509).

Bu tanıma göre, tüzel kişilerin;

1) Bir araya gelenlerin tümünün ilgilendikleri ve üzerinde anlaştıkları bir ortak amacın (veya ortak menfaatin) bulunması zorunludur (Akipek, Akıntürk ve Ateş Karaman, 2012: 508).

2) Ortak amaç etrafında toplanılmalı veya ortak amaca bir malvarlığı özgülünmelidir. Bu toplanma veya özgülünme, bağımsız ve bir bütün teşkil eden bir topluluğu oluşturmak amacıyla (yeni bir kişilik yaratma iradesi) olmalıdır (Erten, 1971: 326).

3) Bu topluluğun ortak amacın gerçekleşmesini sağlayacak, zorunlu işlevleri yerine getiren organlara sahip olması (örgütlenmesi) gereklidir (Akipek, Akıntürk ve Ateş Karaman, 2012: 508).

Tüzel kişiler tabi oldukları hukuk kurallarına göre “kamu tüzel kişileri” - “özel hukuk tüzel kişileri” olmak üzere 2 gruba ayrılırlar (Akipek, Akıntürk ve Ateş Karaman, 2012: 519).

A. Kamu Tüzel Kişileri

Yerinden yönetim ilkesinin uygulanmasıyla, devletin içerisinde devlet tüzel kişiliğinden ayrı başka tüzel kişilikler oluşmuştur. Örneğin Anayasa md. 127/I uyarınca oluşturulan mahalli idareler. Ayrıca hizmet yönünden yönetim kuruluşlarından bazıları ve bunların kamu tüzel kişiliğine sahip olma niteliği yine Anayasa’da belirtilmiştir. Örneğin, YÖK (md. 130), Radyo Televizyon İdaresi Kurumu (md. 133), Atatürk Kültür ve Tarih Yüksek Kurumu (md. 134) ve Kamu Kurumu Niteliğinde Meslek Kuruluşu (md. 135). Öte yandan Anayasa’da (md.123 uyarınca) “kamu tüzel kişiliği, ancak kanunla ve kanunun açıkça verdiği yetkiye dayanılarak kurulur” hükmü yer almaktadır. Bu kural, “kamu tüzel kişisi olma niteliğini Anayasa’dan alan yerel yönetimler ve bazı hizmet yerinden yönetim kuruluşları dışında kalan öteki hizmet yerinden yönetim kuruluşlarının kanun koyucu tarafından kullanılabilmesini sağlamak amacıyla yöneliktir.” (Günday, 2011: 77).

Bir kuruluşun kamu tüzel kişiliği olup olmadığının belirlenmesinde bazı ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Günday, 2011: 78-79):

- 1) Kuruluşun kanunla ya da kanunun açıkça verdiği yetkiye dayanılarak kurulması gerekir. Söz konusu kuruluş herhangi biri tarafından değil, devlet tarafından ve kamu gücüne dayanılarak (devlet işlemi ile) kurulur. Dernekler, sendikalar, şirketler gibi özel hukuk tüzel kişileri, kanundan alınan yetkiyle kurulsalar da, devlet tarafından değil, özel kişiler tarafından özel hukuka tabi işlemle kurulduklarından dolayı kamu tüzel kişileri olarak kabul edilmezler.

- 2) Kuruluşun kamu gücüne sahip olması gerekir. Kamu gücünden kastedilen, tüzel kişiliğin diğer gerçek ve tüzel kişilerle gerçekleştireceği işlemlerde üstün birtakım ayrıcalıklarının ve yetkilerinin olması, onların rızası olmadan tek taraflı işlemiyle onlar hakkında yeni hukuki durumlar yaratabilmesi, mevcut durumları değiştirebilmesidir.
- 3) Kuruluşun mallarının kamu malları statüsünde olması, özel bir himayeden yararlanmasıdır. Gelirlerinin devlet gelirleri himayesinden yararlanması ve devlet gelirlerinin tahsili usulüne tabi kılınması da gereklidir.
- 4) Kuruluşun görevlilerinin, görevleri ile ilgili olarak kendilerine karşı işlenen suçlar veya görevleri dolayısıyla işledikleri suçlar daha ağır cezai yaptırıma tabi tutulmasıdır.

Burada belirleyici ölçüt, kanunla kurulmuş olma ölçütüdür. Ancak bu ölçüt, tek başına yeterli değildir. Tüzel kişinin, öteki gerçek ve tüzel kişiler karşısında üstün yetki ve ayrıcalıklarla donatılmış olması durumunda, kamu tüzel kişiliğinin varlığından daha kesin biçimde söz edilebilir (Günday, 2011: 79). Öte yandan üçüncü kişilerle ilişkilerinde, özel hukuk hükümlerine tabi olması kamu tüzel kişiliğinin oluşmasına engel teşkil etmez. Örneğin, Kamu İktisadi Teşekkülleri (Günday, 2011: 80).

B. Özel Hukuk Tüzel Kişileri

Kendilerini yaratan bireysel iradeler tarafından serbestçe kararlaştırılan esaslar çerçevesinde ve özel hukuk kurallarına göre yönetilip faaliyet gösteren tüzel kişilerdir. Kişi topluluğu niteliğinde olanlar, dernek, şirketler, sendikalar ve siyasal partiler; mal topluluğu niteliğinde olanlar vakıflardır. Özel hukuk tüzel kişileri, izledikleri amaca göre de sınıflandırılabilir. Kazanç paylaşma amacına yönelmiş ya da ekonomik amaç güden tüzel kişiler, ticaret şirketleridir. Kazanç paylaşma amacına yönelmemiş tüzel kişiler, dernekler, vakıflar, sendikalar ve siyasal partilerdir (Dural ve Ögüz, 2004: 212-213).

Kamu tüzel kişiliği ile özel hukuk tüzel kişileri kişiler arasında, amaç ve faaliyet konusunda farklılık görülür. Kamu tüzel kişiliğinin kuruluş amacı, kamu yararı ve faaliyet konusu kamu hizmeti iken, özel hukuk kişileri de kamuya yararlı faaliyetlerde bulunabilmektedir (Kamuya yararlı dernekler ve vakıflar). Ancak yeni bir kamu tüzel kişiliğinin oluşturulması, aslında bir kamu hizmetinin kurulması anlamına gelir (Tan, 2013: 106).

Türkiye’de üniversiteler hariç diğer tüm öğretim basamaklarında yer alan okulların tüzel kişiliğe sahip olmadıkları yukarıda belirtilmişti. Tüzel kişilik kavramı açıklandıktan sonra,

okulların tüzel kişiliğe sahip olması durumunda neler olabileceği, bu durumun avantajları ve dezavantajları ekseninde aşağıda tartışılmaktadır.

III. Okulların Kamu Tüzel Kişiliğine Sahip Olmaları Durumu

Türkiye’de okulların kamu tüzel kişiliği bulunsaydı, eğitim yönetiminde yerleşme (*decentralization*) söz konusu olacaktı. Yerleşme kısaca, karar alma yetkisinin sorumluluğunun ve görevinin yüksek düzeydeki örgütlere ya da örgütlerin birbirleri arasındaki aktarımı olarak ifade edilebilir. Merkeziyetçilik, örgütsel hiyerarşinin üst düzeylerinde karar alma yetkisinde yoğunlaşmayı içerirken, yerleşme yetkinin örgütün çeşitli düzeylerine doğru inmesini içermektedir. Yerleşme 3 şekilde olabilir (Hanson, 1998: 112, 116):

1) Yerleşme tipik olarak örgüt içerisindeki diğer birimlere yetkinin değil de görevlerin ve işlerin aktarılmasını içerir.

2) Yetki verme (*delegation*) yüksek hiyerarşik birimlerden düşük birimlere karar alma yetkisinin aktarımını içerir; ancak bu yetkiyi aktaran birimin takdir yetkisini kullanmasıyla yetki geri alınabilir.

3) Yetki devri (*devolution*), yetkinin bağımsız ya da izin almaksızın işlem tesis edebilen birimine aktarımına atıfta bulunur.

Yerleşmenin bir sonucu olarak aşağıdaki konularda okulun özerkliği söz konusu olması gerekir (Winkler ve Gersberg, 2000: 6; Yolcu, 2010: 259; EURYDICE, 2007: 10-21):

1) Öğretimin örgütlenmesi: öğrencinin devam edeceği okulu belirlemede, öğrenim zamanını belirlemede, ders kitaplarını seçmede, öğretim programının içeriğini belirlemede, öğretim yöntemlerini belirlenmede.

2) Personel yönetimi: okul müdürünü, öğretmenleri ve diğer eğitim işgörenlerini işe alma, işine son verme, ücret artışını belirleme, iş akdinde belirtilenler dışında ek maaş fazla mesai ödeme, görevler ve sorumlulukları belirleme, öğretim sorumluluklarını paylaşırma, boş öğretim pozisyonlarının seçimi, derse gelmeyen öğretmenlerin yerine seçim, hizmet içi eğitim şartlarını belirlemede.

3) Planlama ve örgütlenme: okul açma ya da okulu kapama, okul tarafından verilecek programların seçimi, okul performansını izleme ve değerlendirme, ders içeriklerinin belirlenmesinde.

4) Kaynaklar ve bütçe konularında: okul gelişim planı hazırlama, personel bütçesini, personel dışı bütçeyi ve hizmet içi eğitim bütçesini düzenlemek, genel harcamalar veya satın alımlar, harcamaların belirlenmesi, bilgisayar donanımının satın alınmasında.

Kısaca, okullara tüzel kişiliğin tanınmasıyla yukarıda belirtilen konulardaki yetki ve sorumluluk, merkezileştirilmiş bir

yönetim yapısından okullara (eğitimin en küçük yerel kurumuna) aktarılabilir (Yolcu, 2010: 258).

Türkiye’de okulların kamu tüzel kişiliği bulunsaydı, yukarıdakilere ek olarak Anayasa’da ifadesini bulan “İdarenin bütünlüğü” ilkesi gereğince okullar üzerinde hiyerarşi yetkisi yerine idari vesayet yetkisi gündeme gelebilirdi. Kısaca belirtmek gerekirse, idari vesayet yetkisi “aslında merkezi idare tarafından temsil edilen devlet tüzel kişiliğinden ayrı bir tüzel kişiliğe ve özerk iradeye sahip olan, yani merkezi idareden ya da merkez kabul edilen kamu tüzel kişisinden bağımsız olarak işlemler tesis etmeye yetkili olan yerinden yönetim kuruluşları üzerinde kullanılır.” (Günday, 2011: 85-86). Görüldüğü gibi yerinden yönetim kuruluşlarına tanınan özerkliğin bir istisnasını teşkil eden idari vesayet yetkisi, okullara tüzel kişilik bahşedilmesiyle okullar üzerinde gündeme gelebilir. Böylelikle okulların işlem ve eylemleri ile devletin bütünlüğüne aykırı olmasının önüne geçilir ve bir kamu hizmeti olan eğitim hizmetinin tüm ülke düzeyinde uyumlu bir biçimde yürütülmesi sağlanabilir.

Bu noktada okulların kamu tüzel kişiliğine sahip olmalarının avantaj ve dezavantajlarının neler olabileceği üzerinde durmak gerekir. Buna göre okulların kamu tüzel kişiliği bulunsaydı aşağıdaki avantajların gerçekleşeceği düşünülebilir (Yolcu, 2010: 260-261):

1) Öğretmenler, öğrenciler, aileler gibi eğitimin tüm paydaşlarının önemli konulara ilişkin karar alma yetkisine sahip olmaları söz konusu olabilir. Böylelikle alınan kararlar, merkezden atanmış bir veya birkaç resmi yönetici tarafından alınmış kararlara kıyasla daha demokratik olabilir.

2) Okul düzeyinde okulun amacına uygun, daha yerinde kararlar alınabilir. Alınan bu kararlarla ulaşılan çözümlerin daha etkili olması mümkündür. Böylelikle okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hızlı ve etkili kararların alınması kolaylaşabilir.

3) Bürokrasinin zaman alıcı ve yavaş işlemeden kaynaklanan gecikme ve aksamaların ortadan kalkması sağlanabilir.

4) Okullar ve eğitim çalışanları yaptıkları uygulamalardan aileleri ve okulun yakın çevresini haberdar etmek zorunda kalacakları için, okul yöneticileri ve okuldaki işgörenler eskiye nazaran açık ve şeffaf olurlar. Böylelikle hesap verilebilirlik gelişebilir.

5) Başta aileler, okulun yakın çevresi, okulun yapı ve işleyişinde söz sahibi olduklarından okulların finansmanını sağlamaya da istekli olabilirler. Ayrıca okulun mallarının, kamu malı statüsünde olduğu için özel bir korumadan yararlanmasını; gelirlerinin tahsilinin devlet gelirlerinin tahsiline tabi olmasını da avantaj olarak değerlendirmek mümkündür.

Öte yandan okulların kamu tüzel kişiliğine sahip olmalarının bazı dezavantajları da söz konusu olabilir. Söz konusu dezavantajlar aşağıda ifade edildiği şekilde olabilir (Günday, 2011: 76; Atay, 2009: 200-201):

1) Okullara kamu tüzel kişiliği verilmesiyle, her okul kendi eğitim programını, eğitim işgörenini, bütçesini belirleyebileceği için, ülkenin bütüncül ve birliğe dayalı eğitim politikası sarsılma tehlikesiyle karşılaşabilir.

2) Her ne kadar okullara tüzel kişilik tanınması, demokratik uygulamaların oluşmasına imkan tanısa da, özellikle öğrencilerin ve eğitim işgörenlerinin seçimi konularında yandaş (partizanca) uygulamalara rastlanabilir. Benzer şekilde, mali kaynakların nasıl kullanılacağına her okulun takdirine bırakılması keyfi ve birbirinden farklı uygulamalara yol açabilir.

3) Tüzel kişiliği sayesinde her okul kendi eğitim programını belirleyebileceği için, özü itibariyle kamusal bir faaliyet olan eğitim faaliyetleri kapsamında sunulan hizmetlerin yeknesak biçimde yürütülmemesi söz konusu olabilir.

4) Devletin bütçe ve muhasebe usullerinden ayrı tutulabilecekleri için mali yönden denetimleri güç olabilir. Bu nedenle mali açıdan kötü yönetim, usulsüzlükler ve suiistimaller gündeme gelebilir.

Görüldüğü gibi okulların tüzel kişiliğe sahip olması karar verme sürecine tüm paydaşları dahil etmesi, hesap verilebilirliği artırması ve bürokratik engelleri azaltması açısından avantaj sağlarken, ülkenin bütünlüğüne ait bir milli eğitim politikasını engellemesi, kadrolaştırmayı artırması ve denetimlerinin zor olması açısından da dezavantajlar oluşturmaktadır. Çınkır da (2010a: 30-34) yaptığı araştırmada eğitimin yerinden yönetiminin bölgesel ve yerel ihtiyaçların karşılanması, kaynakların etkili kullanılması, bürokratik engellerin kaldırılması, sorunların tespiti ve çözümü ve kararlara katılım gibi avantajları olacağını ortaya çıkarmıştır. Buna karşılık, eğitimin yerinden yönetiminin politik ve ideolojik baskı, eğitim ve öğretim birliği, ulusal bütünlük, personel bulma ve seçme ve eğitsel kaynakların kullanımı konularında ise dezavantaj oluşturacağını belirtmiştir. Özmen ve Hozatlı (2008: 170) AB'nin okul temelli yönetim uygulamalarında, ülkelerin eğitim politikaları ve kararlarının, ulusal eğitim politika ve kararları çerçevesi dahilinde oluşturulduğunu ifade etmektedir. Ancak bölgesel yönetim birimleri ve eğitim bakanlığı arasında çok sıkı işbirliği ve eşgüdüm de mevcuttur.

IV. Sonuç ve Öneriler

Eğitim örgüt ve kurumlarının çağdaş örgütlenmesi ancak iki türlü olabilir. Bunların ilki bireysel okulu esas alan, "toplum okulu"

anlayışı içinde, toplumdan oluşan mütevelli heyeti yoluyla katılnmalı yönetimin benimsenmesi biçiminde (Balcı, 2000:497) bir başka deyişle yerelleşme sonucu oluşan okul özerkliği şeklinde olabilir. Böyle bir eğitim örgütlenmesinde okulun tüzel kişiliğinin olması kaçınılmazdır. İkinci olarak merkeze ait yetkilerin alt yönetim düzeyine (yerel yönetime) aktarılıp kontrol edilmesi şeklinde eğitimin örgütlenmesi söz konusu olabilir. Böyle bir örgütlenme biçiminde okulun devlet tüzel kişiliğinden ayrı bir tüzel kişiliği bulunmaz.

Türkiye’de idari teşkilata hakim olan ve Türk Eğitim Sistemine de yansıyan merkeziyetçi yapı, öğretide çoğunlukla eleştirilmesinin yanı sıra, bu yapıya alternatif modeller de önerilmektedir. Ancak bu eleştiri ve önerilere rağmen sistem içerisinde köklü bir değişime gidilememekte, değişim yönündeki istekler ve ihtiyaçlar uygulamaya yansımamaktadır (Yalçınkaya, 2004: 32). İlk olarak eleştiriler ve gereksinimler doğrultusunda ivedilikle gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

İster yerelleşme yaklaşımı, ister yetki devri yaklaşımı benimsensin, diğer bir ifadeyle okullara tüzel kişilik tanınması yoluna gidilsin ya da gidilmesin, okul yöneticilerinin vizyonu olan ve yeniliklere açık yöneticilere-eğitsel liderlere dönüşmesi yönünde yetkilendirilmesi ve eğitilmesi gereklidir. Ek olarak eğitimcilere özellikle de okul müdürlerine problemin bir parçası olmak yerine, çözümün bir parçası olma anlayışı kazandırılmalıdır (Yalçınkaya, 2004: 33).

Bu noktada okulların kamu tüzel kişiliğine sahip olmalarının yukarıda açıklanan avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurulduğunda, Balcı’nın (2000: 498) Türk Milli Eğitim Sisteminin “Merkeziyetçi olmayan-Ademi Merkeziyetçi” bir anlayışla örgütlenmesinin çağdaş bir gereklilik olduğunu yönündeki görüşüne rağmen, Türkiye’deki okulların pek çoğunun öğretim programının içeriğinin belirlenmesi, bütçeleme, personelin seçimi, kamu kaynağı dışında özel kaynak bulunması konularında merkezden yönetime ihtiyaç duyacağı açıktır. Keza gerçek hayatta bütün kararlar (örneğin, finansman, personel, eğitim programı ile ilgili) merkeziyetçilik ve yerleşmenin derecelerini muhafaza eder; asıl mesele uygun dengeyi bulmaktır (Hanson, 1998: 113).

Bu denge arayışı sırasında, diğer ülkelerin deneyimlerinden faydalanmak, rasyonel bir yaklaşım olur. Örneğin Kolombiya’da 1968’de merkezileşme reformları yapıldı. Bu tarih öncesinde, ülkede yarı anarşik bir ortam bulunmaktaydı. Devlet birimleri yüksek düzeyde politize, eğitim kaynaklarını diğer amaçlar için kullanma konusunda çekincesi olmayan, genellikle iyi organize olamamış, çok etkisiz ve uygun olduğu kanıtlanmasına rağmen milli eğitim

politikasının sürekli ve tümüyle görmezden geldiği kurumları. Kolombiya için, eğitimi yeterli düzeyde destekleyemeyen zayıf bölgesel idari altyapı 1970'lerde ve 1980'lerde yerleşme yerine artırılmış merkezileştirmeyi gerektirmekteydi ve bu stratejinin çok etkili olduğu kanıtlandı (Hanson, 1998: 112). Bir başka örnek Şili'den verilebilir: 1981-2000 yılları arasında Şili'de yapılan eğitimde yerleşme çalışmaları, yerleşmenin sonuçlarının her zaman tatmin edici olmayabileceğine işaret etmektedir. Şili'de yapılan eğitimde yerleşme çalışmalarıyla ilgili olarak Schiefelbein ve Schiefelbein (2000: 421-423) özel eğitimde ve okula kayıt olma toplamındaki artışı, öğrencilerin daha az devamsızlık yapmalarını, iş derneklerine katılımı, etkili geri ödemeleri, iyi yönetilen test sistemini, ilköğretime bölüştürülmüş kamu kaynaklarına daha büyük pay ayrılmasını ve bürokrasinin düzene sokulmasını yerleşmenin olumlu sonuçları olarak saymaktadır. Öte yandan, öğretmen maaşlarının düşmesi, toplum ve ailenin eğitim sürecine katılımı konusunda yeterli düzeyde teşvik edilmemesi, kamunun tercih etmediği alanların bulunması, eğitim için ayrılan kaynağın miktarının azalması, fakir öğrencilerin kamu okullarına yığılmasını olumsuz sonuçlar arasında ifade etmektedirler. Ayrıca etkililik, öğrenci kazanımlarının niteliği ve sayısında artış, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve anne babanın rolü konularında değişiklikler beklenen düzeyde olmamıştır.

Okulların kamu tüzel kişiliğine sahip olmasında ortaya çıkabilecek sorunlardan biri de denetim sorunudur (Günday, 2011: 83). Türkiye'de okullar MEB'e bağlı maarif müfettişleri ve okul müdürleri tarafından denetlenmektedir. Başka bir deyişle okullar, MEB personeli ve okul yöneticileri tarafından dışsal olarak denetlenmektedir. Dışsal değerlendirmede merkezi yönetim tarafından görevlendirilen deneticiler, belirlenen standartları göz önünde bulundurarak okulun performansını değerlendirir (Feubert, 2009: 11). Ancak söz konusu okulların özerkliği olduğunda dışsal değerlendirme yeterli olmamakta ve okulların kendisini değerlendirdiği içsel değerlendirme ya da öz değerlendirme (Nevo, 2001: 96, Grauwe ve Naidoo, 2002: 26) sürecine de ihtiyaç duyulmaktadır. İçsel değerlendirme sürecinde okullar kendilerine "nasıl yapıyoruz?", "doğru şeyleri mi yapıyoruz?", "gelişmemiz nasıl?" "başkaları bizi nasıl algılıyor?" sorularına yanıt ararlar. Bu sürece okul yönetimi, aileler, öğretmenler, öğrenciler ve toplum katılır (Grauwe ve Naidoo, 2002: 26-27). Dolayısıyla tüm paydaşların katıldığı bir değerlendirme süreci gerçekleşir.

Bu noktada Türkiye mevcut durumunda yapacağı değişiklikler konusunda ayrıntılı değerlendirme yapmak zorundadır. Hanson'un (2000) ortaya attığı sorular bu değerlendirmede ilk olarak göz önünde bulundurulabilir (Akt. Yuan, 2004: 56):

1)Eğitimde hangi kurumsal düzeyde yetki devri yapılmalıdır? 2) Ne kadar hızlı yetki ve kaynak devredilmelidir? 3) Yerelleştirilmiş eğitim sistemi nasıl finanse edilmeli? 4) Yerleşme sürecinde parçalanmaların/dağılmaların önüne nasıl geçilebilir? 5)Sonuçlar ne olabilir?

Böylesi bir değerlendirme yapılırken elbette yapılan araştırmalara sonuçlarından da faydalanmak gerekir. Ancak şu ana kadar yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin Aytaç'ın (2000) okul merkezli yönetim yaklaşımının Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kademesinde uygulanabilirliği konusunda yaptığı araştırmanın bulguları olumsuz yönde, Göksoy'un yaptığı araştırmaya göre (2014: 31), okul yöneticileri eğitim yöneticilerinin seçiminde, görev ve sorumluluklarının belirlenmesinde, mevcut kontenjanlara öğretmenlerin seçilmesinde, derse gelmeyen öğretmenlerin yerine yeni öğretmenlerin görevlendirilmesinde, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesinde ve fazla mesai ve ek ders ücretlerinin verilmesinde kendilerine özerklik verilmesini istemektedirler. Çınkır'ın (2010a: 22-36) eğitimle ilgili kararların hangi düzeyde verilmesi ile ilgili olarak MEB yöneticileri, müfettişler, okul müdürleri, öğretmenler, akademisyenler ve eğitim sendikası temsilcileriyle yaptığı araştırmada eğitimle ilgili olarak sadece "okulun vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenmesi", "öğrenci kayıt ve geçişleriyle ilgili kuralların belirlenmesi", "öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve izlenmesi", "öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi" ve "okul içinde bütçenin dağıtımına karar verilmesi" konularında olmak üzere beş başlıkta okul düzeyinde kararların alınabileceği ortaya çıkmıştır. Buna karşılık olarak eğitimle ilgili kararların çoğunlukla il ve bakanlık düzeyinde alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin sorumluluk almak istemedikleri ve bakanlık teşkilatının yetkilerini paylaşmak istemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Türkiye mevcut durumdan kaynaklanan, katı merkeziyetçi yapıyı yumuşatmaya yönelik çalışmalarında, diğer ülkelerin uygulamalarından çıkarım yapabilir. Örneğin İngiltere'de tüm okulların değişik paydaşlardan gelen temsilcileri içeren ve kurumun genel yönetiminden sorumlu bir yönetim kurulu vardır. Yönetim kurulu okula ilişkin tüm kararlardan sorumludur. Okulların çoğunluğu yerel makamlar tarafından finanse edilmektedir. Devlet okullarının tüm kategorilerinde özerklik mevcuttur. Hollanda'da ulusal düzeyde eğitim, Eğitim, Kültür ve bilim Bakanlığının sorumluluğundadır. Bakanlık, ilk ve orta dereceleri okullarda derslerin uzunluğu, yetkinlik standartları, zorunlu ve seçmeli derslerin konuları gibi genel konularda şartları belirler. İlk ve orta

dereceli okulların yönetimi yerel olarak düzenlenmiştir. İlköğretim okulları mail ve hizmet alımına ilişkin olarak özerkliğe sahiptir. Ortaöğretim düzeyindeki okullar ise kaynakların tahsis edileceği bütçe başlıklarını seçebilir. Tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumları personel seçimine ilişkin kararları kendisi vermektedir (Çınkır, 2010b: 60-111)

Görüldüğü gibi okulların tüzel kişiliğe sahip olması konusunda görüş birliğinin oluştuğunu söylemek güçtür. Öte yandan Milli Eğitim Sisteminin katı merkezîyetçi yapıyı yumuşatmaya dönük değişikliklere ihtiyaç duyduğu da bir diğer gerçekliktir. Bu bağlamda öncelikle okul yöneticilerinin sorumluluk alması sağlanmalıdır. Bunun için okul yöneticiliği ayrı bir meslek olarak tanımlanmalı, yöneticilik eğitiminden geçirilmeli ve özlük hakları yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca merkezi yönetim tarafından belirlenecek konularda okullara serbesti sağlanmasıdır. Örneğin eğitim programının içeriği ana hatlarıyla merkezi idare olan MEB tarafından belirlenirken, okullara buldukları bölgenin veya öğrencilerinin ihtiyaçları ve eksikliklerine göre programda değişiklik yapma yetkisi tanınabilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin belirlenen serbestiyi kullanabilecek yetkinliklere sahip olması gerekir.

Türkiye için dışsal ve içsel değerlendirme sürecinin bir arada olduğu bir denetim modelinin uygulanması yararlı olabilir. Bunun için öncelikli olarak tüm eğitim paydaşlarının konu ile ilgili olarak bilgilendirilerek, okullardan ne bekledikleri, iyi bir okulun nasıl olması gerektiği ve gelecekte okulların nasıl olacağı ile ilgili görüşler alınabilir. Bu doğrultuda ölçme araçları geliştirilerek okullarda uygulanabilir ve okulların kendilerini değerlendirmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda dışsal bir değerlendirmeyle okulların bu süreci yapıp yapmadığını kontrol edilebilir (Nayır, 2013: 131).

Bu çalışmada okulların tüzel kişiliğe sahip olmasının avantajları ve dezavantajları kuramsal olarak incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda konu ile ilgili olarak politika belirleyicilerin ve uygulayıcıların görüşlerinin alınması ve diğer ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

AKİPEK, G. Jale, AKINTÜRK, Turgut, ATEŞ KARAMAN, Derya (2012), *Türk Medeni Hukuku Başlangıç Hükümleri Kişiler Hukuku I. Cilt*, Beta Kitabevi, İstanbul.

ATAY, Ender Ethem (2009), *İdare Hukuku*, Turhan Kitabevi, Ankara.

AYTAÇ, Tufan (2000), Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 21, ss. 55-81.

BALCI, Ali (2000), İki Binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 6, 24, 495- 508.

BALCI, Ali (2005), Eğitim Terimleri Sözlüğü, Tek Ağaç Yayıncılık, Ankara.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, ÇINKIR, Şakir (2011), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (2000), *Eğitim Yönetimi ve Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.

BİLHAN, Saffet (1996), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

ÇINKIR, Şakir (2010a), Perceptions of Educational Stakeholders' About the Decentralizing Education Decision Making in Turkey, *Educational Planning*, 19, ss. 22- 36.

ÇINKIR, Şakir (2010b), *Eğitim Örgütlerinde Yeniden Yapılanma ve Kapasite Geliştirme, AB Ülkelerinden Örnekler*, Ekinoks Yayınevi, Ankara.

DURAL, Mustafa, ÖĞÜZ, Tufan (2004), *Türk Özel Hukuku Cilt II Kişiler Hukuku*, Filiz Kitabevi, İstanbul.

ERTEN Ali (1971), Sendikaların Mahiyeti, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 28, 1-4, ss. 323-340.

EURYDICE (2007). Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090TR.pdf (erişim tarihi, 01.02.2015).

FAUBERT, Violaine (2009), *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing, dx.doi.org/10.1787/218816547156

GÖKSOY, Süleyman (2014), To What Extent Should Schools Be Autonomous?, *Educational Research and Reviews*, 9, 1, ss.24-33.

GÜLER, Birgül A (2000), Yerel Yönetimleri Güçlendirmek mi? Ademi Merkezilik mi?, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 9, 2, ss. 14-29.

GÜNDAY, Metin (2011), *İdare Hukuku*. İmaj Yayınevi, Ankara.

GRAUWE Anton De ve NAIDOO, Jordan P (2002), *Seminar Report: School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges*, Meeting the Asian Network of Training and Research Institution in Educational Planning, 2-4 July, Kuala Lumpur, Malasia, ss. 15-41.

HANSON E. Mark. (1998), Strategies of Educational Decentralization: Key Questions and Core Issues, *Journal of Educational Administration*, 36, 2, ss. 111 – 128.

HANSON, E. Mark. (2000), Editorial. *Journal of Educational Administration*. 38, 5, ss. 406 -411.

LAUGLO, Jon (1995). Forms of Decentralisation and Their Implications for Education. *Comparative Education*, 31, 1, ss. 5-29.

LEE, Molly. N. N (2006). *Centralized Decentralization in Malaysian Education*, (Ed.) Christopher Björk, *Educational Decentralization: Asian Experiences and Conceptual Contributions*, Netherlands: Springer.

NADAROĞLU, Halil (2005), Yerel Yönetim ve Özellikleri, (Ed.) Nezhir Varcan, *Yerel Yönetimler*, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 863, Eskişehir.

NALBANT, Atilla (1997), *Üniter Devlet, Bölgeselleşmeden Küreselleşmeye*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

NAYIR, Funda. (2013). Eğitimde Kalite Geliştirme Sürecinde Okul Değerlendirmenin Rolü, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 2, ss. 119 – 134.

NEVO, David. (2001), School Evaluation: External or Internal, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 2, ss. 95 – 106.

ÖZDEMİR, Murat (2009), Okul Yöneticiliğinin Hukuksal Temelleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42, 2, ss. 279-300.

ÖZMEN, Fatma, HOZATLI, Metin (2008), İlköğretim Müfettişlerinin Okul Temelli Yönetimin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri, *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18,1, ss. 159-174.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, SCHIEFELBEIN, Paulina (2000), Three Decentralization Dstrategies in Two Decades: Chile 1981-2000, *Journal of Educational Administration*, 38, 5, ss. 412 - 425

TAN, Turgut (2013), *İdare Hukuku*, Turhan Kitabevi, Ankara.

ULUĞ, Fevzi (1998), Eğitim Sisteminde Değişme ve Yapısal Uyum Sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, ss. 153 – 166.

WEILER, Hans (1993), *Control versus Legitimization: The Politics of Ambivalence*, (Ed.) Jane Hannaway, Martin Carnoy, *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Pormise*, M San Francisco, CA, ss. 55-83.

WINKLER, Donald (1993), *Fiscal Decentralization and Accountability in Education: Experiences in Four Countries*, (Ed.) Jane Hannaway, Martin Carnoy, *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Pormise*, M San Francisco, CA, ss. 104-09.

WINKLER, Donald. R., GERSBERG Alec Ian (2000), *Education in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling*, The World

Bank Latin America and the Caribbean Regional Office LCSHD Paper Series Department of Human Rights Series.

YALÇINKAYA, Münevver (2004), Okul Merkezli Yönetim, *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 2, ss. 23-34.

YAYLA A. (2012). *Eğitimin Felsefi Temelleri*, (Ed.) Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

YOLCU Hüseyin (2010), Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*,6,12, ss. 253-273.

YUAN Weng Fwu (2004). *Centralization and Decentralization in Educational Governance in Taiwan*, (Ed.) Mok Ka-Ho, *Centralization and Decentralization*, , 13, ss.39-58 . New York, NY: Springer Science & Business Media.

