

**EĞİTİM HİZMETLERİNİN İDARİ  
YERELLEŞME SÜRECİ: TÜRKİYE'DE  
MERKEZİ İDARE VE BELEDİYE YÖNETİCİLERİ  
AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME**

Mustafa KÜÇÜKİLHAN  
Doktora Tezi  
Danışman: Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN  
Eylül, 2020  
Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**MALİYE ANABİLİM DALI**  
**DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM HİZMETLERİNİN İDARİ**  
**YERELLEŞME SÜRECİ: TÜRKİYE'DE**  
**MERKEZİ İDARE VE BELEDİYE YÖNETİCİLERİ**  
**AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME**

**Hazırlayan**

**Mustafa KÜÇÜKİLHAN**

**Danışman**

**Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN**

**AFYONKARAHİSAR 2020**

Bu tez çalışması; Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAPK) Tarafından Desteklenmiştir. Proje No: "15.SOS. BİL.01"

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Eğitim Hizmetlerinin İdari Yerelleşme Süreci: Türkiye’de Merkezi İdare ve Belediye Yöneticileri Açısından Bir Değerlendirme**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/09/2020

Mustafa KÜÇÜKİLHAN

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ

: Prof. Dr. Hatice ÖZUTKU

: Prof. Dr. Tekin AKDEMİR

: Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR

Maliye Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Mustafa KÜÇÜKİLHAN'IN “**Eğitim Hizmetlerinin İdari Yerelleşme Süreci: Türkiye’de Merkezi İdare ve Belediye Yöneticileri Açısından Bir Değerlendirme**” başlıklı tezi 08.09.2020 tarihinde saat 10:30’da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ( ) oy birliği - ( ) oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

**İmza**

**Prof. Dr. Elbeyi PELİT**  
**Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü**

## ÖZET

### EĞİTİM HİZMETLERİNİN İDARİ YERELLEŞME SÜRECİ: TÜRKİYE'DE MERKEZİ İDARE VE BELEDİYE YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

**Mustafa KÜÇÜKİLHAN**

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MALİYE ANABİLİM DALI**

**Eylül, 2020**

**Danışman: Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN**

Eğitim sisteminde bireyler, eğitim kurumları ve idari yönetimler arasında sorunlar yaşanabilmektedir. Muhtemel sorunların çözümü için sunulan önerilerden birisi eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesidir. Eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin nihai amacı vatandaşların daha etkin ve verimli eğitim hizmeti almasını sağlayarak ekonomik ve sosyal kalkınmayı desteklemektir. Ayrıca eğitimde yerelleşme fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği ile tüm bireylerin eşit eğitim kaynaklarına ulaşmasının sağlanması ve eğitim hizmetlerinden sağlanan faydanın da bireyler arasında eşitlenmesi hedeflenmektedir. Tüm öğrencilere eşit veya eşdeğer imkânlar sunmak burada önem arz etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin gözetilmesi açısından eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinin dikkatli değerlendirilmesi gereklidir. Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda bazı sorunların ortaya çıkabileceğinin de dikkatlerden kaçmaması gereklidir. Buradan hareketle çalışmanın amacı eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçların birlikte değerlendirilmesidir. Eğitim hizmetlerinde hangi düzeyde yerelleşmeye gidilmeli ve yerelleşmeye gidilmesi durumunda ne tür faydalar elde edilebilir sorusuna verilecek cevaplar ile yerelleşmeden beklenen hedefler de ortaya konabilecektir.

Çalışmanın ampirik kısmında konunun paydaşları il milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve belediye yöneticileri ile anket gerçekleştirilmiştir. Anket 7 bölgeden 21 ilde uygulanmıştır. Eğitimde yerelleşmeye gidilmesi durumunda milli eğitim ve belediye yöneticilerinin bakış açılarında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Anketin analizinde sorunlar, çözümler ve sonuçlar ölçeği geliştirilmiştir. Sorunlar ölçeği düzey sorunları ve siyasi sorunlar olarak iki faktörle açıklanmıştır. Düzey sorunları içerisinde, meslek liselerinin yerelleşmesi en yüksek faktör yüküne sahip sorun olarak çıkmıştır. Siyasi sorunlar içerisinde, eğitim hizmetlerinde yerelleşme için siyasi kültürün gelişmemiş olması en yüksek faktör yüküne sahip sorun olarak çıkmıştır. Çözümler ölçeği tedrici çözümler ve yönetim yapısı çözümleri olarak iki faktörle açıklanmıştır. Tedrici çözümler içerisinde halk eğitim müdürlüklerinin yerelleştirilmesi en yüksek faktör yüküne sahip çözüm önerisi olarak çıkmıştır. Sonuçlar ölçeği, mali sonuçlar ve fiziki-beşeri sonuçlar olarak iki faktörle açıklanmıştır. Eğitim çalışanlarının ekonomik sorunlarının çözülmesiyle çalışanların performanslarının artacağı

önerilmiştir. Eğitimde yerleşme olması durumunda ekonomik olarak az gelişmiş bölgelerin eğitimdeki başarısının artacağı bulunmuştur. Fiziki-beşeri sonuçlar içerisinde yerleşmenin idari personel istihdamındaki sorunları gidereceği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, eğitim hizmetleri, yerleşme, eğitim hizmetlerinin idari yerleşmesi, yapısal eşitlik modeli.

## **ABSTRACT**

### **ADMINISTRATIVE DECENTRALIZATION PROCESS IN EDUCATION: AN EVALUATION FROM THE PERSPECTIVE OF MANAGERS OF CENTRAL ADMINISTRATION AND MUNICIPALITIES IN TURKEY**

**Mustafa KÜÇÜKILHAN**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF PUBLIC FINANCE**

**September, 2020**

**Advisor: Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN**

There are various problems between individuals, educational institutions and management in the education system. One of the suggestions for the solution of these problems is decentralization in education. The ultimate aim of decentralization in education is to support economic and social development by ensuring that citizens receive more effective and efficient education services. Moreover, decentralization in education will contribute to ensuring equal opportunities. Equality of opportunity in education is aimed at ensuring that all individuals have access to equal educational resources and that the benefits obtained from education services are equalized among individuals. It is important here to provide equal or equivalent opportunities to all students. It is necessary to carefully evaluate the decentralization process of education services in terms of ensuring equal opportunity in education. It should not go unnoticed that some problems may arise in case of localization in education services. Starting from here, the aim of this study is to evaluate the expected problems, suggestions and results that may arise in case of decentralization in education. With the answers to the question of what level of localization should be achieved in education services and what kind of benefits can be obtained in case of localization, the targets expected from localization can also be revealed.

In the empirical part of the study, a questionnaire was conducted with the stakeholders of the subject, the directors of the provincial directorate of national education and the municipality managers. The questionnaire is applied in 21 provinces from 7 regions. In the case of decentralization in education, it was examined whether there is a difference in the views of managers of provincial directorates of national education and municipalities. In the analysis of the questionnaire, problems, solutions and results scale were developed. Problems scale was explained by two factors as level problems and political problems. Among the level problems, the decentralization of vocational high schools has emerged as the problem with the highest factor weight. Among the political problems, the lack of political culture for decentralization in educational services has emerged as the problem with the highest factor weight. The scale of the solutions is explained by two factors: progressive solutions and management structure solutions. Among the gradual solutions, the decentralization of public education directorates has emerged as the solution proposal with the highest factor weight. The results scale was explained by two factors as financial and physical-

human. It could be suggested that the performance of the employees will increase by solving their economic problems. It was found that the success of economically less developed regions in education will increase in the case of decentralization. According to the physical-human findings, decentralization in education will decrease the problems in the employment of administrative staff.

**Keywords:** Education, education services, decentralization, administrative decentralization of education services, structural equation model.



## ÖN SÖZ

Tez çalışmam sırasında akademik bilgi ve birikimleri ile yol gösteren, sabır ve ilgileri ile desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN'a çalışmamın tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen tez jüri üyeleri; Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ ve Prof. Dr. Hatice ÖZUTKU'ya, mülakat ve anket formunun oluşturulması sürecinde katkı sağlayan Prof. Dr. Gürbüz OCAK ve Prof. Dr. Ethem KADRİ PEKTAŞ'a, mülakat ve pilot anket uygulanması aşamasında katkıları büyük olan Afyonkarahisar Belediyesi Özel Kalem Müdürü Mehmet SAVAŞ ve belediye yetkililerine, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürü Metin YALÇIN ve ekibine, çalışma kapsamında katılım sağlanan doktora öğrenci çalıştayında bilgi ve tecrübeleriyle yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a, kaynakça temini ve tashih işlemlerinde yardımlarını esirgemeyen Öğr. Grv. Yılmaz SOYTEKİN'e, istatistik analizleri konusunda tecrübelerini paylaşan Doç. Dr. Sinan SARAÇLI'ya ve Doç. Dr. Mustafa LAMBA'ya, son olarak; yaşamımın her anında her daim destekçim olan annem Nezahat KÜÇÜKİLHAN ve babam İbrahim KÜÇÜKİLHAN'la birlikte, kendilerine ayıracağım zamandan feragat ederek hoşgörüsünü ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Hatice KÜÇÜKİLHAN ve oğlum İbrahim Bera KÜÇÜKİLHAN'a teşekkür ederim.

Mustafa KÜÇÜKİLHAN  
2020, Afyonkarahisar

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	iii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ .....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### EĞİTİM HİZMETLERİ, EĞİTİMİN KAMUSAL HİZMETLER İÇİNDEKİ YERİ VE ÜLKELER BAZINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

<b>1.EĞİTİM HİZMETLERİ: KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>3</b>
1.1. EĞİTİM HİZMETLERİNİN TÜRÜ .....	4
1.2. EĞİTİM HİZMETLERİNİN NİTELİĞİ .....	5
1.2.1. Tüketim ve Yatırım Malı Olarak Eğitim .....	5
1.2.2. Beşeri Sermaye Yatırımı Olarak Eğitim .....	7
<b>2. EĞİTİM HİZMETLERİNİN YÖNETİMİ .....</b>	<b>8</b>
2.1. EĞİTİM PROGRAMI YÖNETİMİ .....	9
2.2. EĞİTİMDE İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ .....	11
2.3. EĞİTİMDE FİNANSAL YÖNETİM.....	12
2.4.EĞİTİM HİZMETLERİNİN MERKEZİ İDARE TARAFINDAN VEYA YERİNDEN YÖNETİMİ.....	16
2.5. EĞİTİM HİZMETLERİNİN DENETİMİ.....	14
<b>3. KAMUSALLIK BOYUTUYLA EĞİTİM HİZMETLERİ .....</b>	<b>17</b>
3.1. KAMUSAL MAL KAVRAMI VE KAMUSAL MAL TÜRLERİ .....	21
3.2. EĞİTİM HİZMETLERİNİN KAMUSAL NİTELİĞİ .....	23
<b>4. ÜLKE BAZINDA EĞİTİM HİZMETLERİNİN GENEL YAPISI VE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ .....</b>	<b>25</b>
4.1. SEÇİLMİŞ BAZI ÜLKELERDE EĞİTİM HİZMETLERİNİN GENEL YAPISI VE KAMUSAL HİZMETLER İÇİNDEKİ YERİ.....	25
4.2. TÜRKİYE'DE CUMHURİYET SONRASI DÖNEMDE EĞİTİM HİZMETLERİ .....	34

4.2.1. Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Genel Yapısı .....	37
4.2.2. Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Kamusal Hizmetler içindeki Yeri .....	43

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>YERELLEŞME OLGUSU VE EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME</b>	
<b>1.YERELLEŞME VE YERİNDEN YÖNETİM KAVRAMLARI .....</b>	<b>49</b>
<b>2.YERELLEŞME TÜRLERİ .....</b>	<b>52</b>
2.1. SİYASİ (POLİTİK) YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME) .....	53
2.2. İDARİ YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME).....	54
2.3. EKONOMİK YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME).....	57
2.4. MALİ YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME) .....	59
<b>3.TÜRKİYE’DE YERELLEŞME ÇALIŞMALARI VE YERİNDEN YÖNETİM SEÇENEKLERİ.....</b>	<b>66</b>
3.1. TARİHSEL SÜREÇTE TÜRKİYE’DE YERELLEŞME ÇALIŞMALARI .....	67
3.2.YERİNDEN YÖNETİM SEÇENEKLERİNİN TÜRKİYE BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	70
3.2.1. Siyasi Yerinden Yönetim Ve Türkiye .....	72
3.2.2. İdari Yerinden Yönetim Ve Türkiye .....	73
<b>4.EĞİTİM HİZMETLERİ VE YERELLEŞME .....</b>	<b>74</b>
4.1.YERELLEŞME TÜRLERİNİN EĞİTİM HİZMETLERİ BOYUTUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	75
4.2. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞMENİN YARAR VE SAKINCALARI BOYUTUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	80
<b>5.ULUSLARARASI KURULUŞLARIN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ VE YERELLEŞME .....</b>	<b>84</b>
<b>6.TÜRKİYE’DE İDARİ YERİNDEN YÖNETİM KURULUŞLARININ EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ.....</b>	<b>89</b>
6.1.İL ÖZEL İDARELERİNİN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ.....	90
6.2.BELEDİYELERİN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ.....	92
6.3.KÖYLERİN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ .....	94

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TÜRKİYE'DE EĞİTİM HİZMETLERİNİN İDARİ YERELLEŞME TARTIŞMALARININ ANALİZİ

<b>1.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....</b>	<b>96</b>
<b>2.ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE KISITLARI.....</b>	<b>97</b>
<b>3. ARAŞTIRMANIN ANA KÜTLESİ VE ÖRNEKLEMİ.....</b>	<b>97</b>
<b>4.ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ .....</b>	<b>99</b>

4.1. PİLOT ÇALIŞMA.....	99
4.2.ARAŞTIRMANIN ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	101
4.3.ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ VE MODELİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	103
4.4.VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ.....	104
<b>5.ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....</b>	<b>114</b>
5.1.GÜVENİLİRLİK VE NORMALLİK TEST SONUÇLARI.....	114
5.2.EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YAŞANABİLECEK MUHTEMEL SORUNLAR .....	115
5.3.EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YAŞANABİLECEK MUHTEMEL SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	120
5.4.EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNİN MUHTEMEL SONUÇLARI.....	125
5.5.EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YAŞANABİLECEK SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE MUHTEMEL SONUÇLARIN BÖLGESEL BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ.....	130
5.6.EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YETKİ DAĞILIMI .....	132
5.7.EĞİTİM HİZMETLERİNDE YAŞANABİLECEK SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE SONUÇLARA İLİŞKİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ (YEM).....	144
<b>GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ .....</b>	<b>156</b>
<b>TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>167</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>173</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>173</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>208</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> MEB Eğitim-Öğretim Hizmeti Sunan Personel Sayıları.....	40
<b>Tablo 2.</b> Cumhuriyetin İlk 10 Yıllık Döneminde Merkezi Yönetim Bütçesi ve Eğitim Hizmetlerinin Merkezi Yönetim Bütçesinden Aldığı Pay .....	433
<b>Tablo 3.</b> Cumhuriyetin Son 10 Yıllık Döneminde Merkezi Yönetim Bütçesi ve Eğitim Hizmetlerinin Merkezi Yönetim Bütçesinden Aldığı Pay .....	477
<b>Tablo 4.</b> Eğitim Harcamaları Temel Göstergeleri.....	477
<b>Tablo 5.</b> Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi .....	80
<b>Tablo 6.</b> Ankete Katılım Dağılımı .....	98
<b>Tablo 7.</b> Ankete Katılım ve Yüzdeler Dağılımları.....	99
<b>Tablo 8.</b> Bölgelere Göre Anketlerin Dağılımı .....	99
<b>Tablo 9.</b> YEM’de kullanılan Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri .....	110
<b>Tablo 10.</b> Merkezi ve Yerel İdareciler Açısından Eğitim Hizmetlerinde Yaşanabilecek Sorunların Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri .....	116
<b>Tablo 11.</b> Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Sorunsalına İlişkin Mann-Whitney U Testi .....	119
<b>Tablo 12.</b> Sorunlara Yönelik Alt Değişkenlerle Birlikte Mann-Whitney U Testi .....	119
<b>Tablo 13.</b> Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme İle Yaşanabilecek Sorunların Çözüm Önerileri Hakkında Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri .....	120
<b>Tablo 13.</b> (Devamı) Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme İle Yaşanabilecek Sorunların Çözüm Önerileri Hakkında Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri.....	121
<b>Tablo 14</b> Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Sürecindeki Çözüm Önerilerine İlişkin	124
<b>Tablo 15.</b> Çözümlere Yönelik Alt Değişkenlerle Birlikte Mann-Whitney U Testi ...	125
<b>Tablo 16.</b> Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşmeye Gidilmesi Durumunda Yaşanabilecek Sonuçların Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri.....	126
<b>Tablo 16.</b> (Devamı) Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşmeye Gidilmesi Durumunda Yaşanabilecek Sonuçların Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri .....	127
<b>Tablo 17.</b> Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Sonuçlara İlişkin Mann-Whitney U Testi .....	129
<b>Tablo 18.</b> Sonuçlara Yönelik Alt Değişkenlerle Birlikte Mann-Whitney U Testi ....	130
<b>Tablo 19.</b> “Eğitim Programlama ve Eğitim-Öğretim Yetkilisi” Sıklık Dağılımı .....	135
<b>Tablo 20.</b> “Eğitim Programlama ve Eğitim-Öğretim Yetkilisi” Hakkındaki Cevapların Coğrafi Dağılımı.....	135
<b>Tablo 21.</b> “Çalışanlar İle İlgili Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı	137
<b>Tablo 22.</b> “Çalışanlar İle İlgili Yetki” Dağılımına Yönelik Cevapların Coğrafi Dağılımı .....	137

<b>Tablo 23.</b> “Paydaşlar Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı .....	139
<b>Tablo 24.</b> “Paydaşlar Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Verilen Cevapların Coğrafi Dağılımı .....	139
<b>Tablo 25.</b> “Bütçe ve Finansman Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı .....	141
<b>Tablo 26.</b> “Bölgesel Bazda Bütçe ve Finansman Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı .....	141
<b>Tablo 27.</b> Hipotez Testlerinin Bağımsız Örneklemeler T Testi Sonuçları. ....	143
<b>Tablo 28.</b> Eğitim Hizmetlerinde Yerleşme Sürecinde Yetkili Kurum Konusundaki Hipotezler .....	144
<b>Tablo 29.</b> Sorunlar Ölçeğine ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	145
<b>Tablo 30.</b> Çözümler Ölçeğine ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	146
<b>Tablo 31.</b> Sonuçlar Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları. ....	147
<b>Tablo 32.</b> Şekil 25’de Kurulan Modele Yönelik Oluşturulan Alternatif Hipotezler .	148
<b>Tablo 33.</b> Kurulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Sonuçlar ve Uyum Kriterlerine Ait Sınırlar. ....	151
<b>Tablo 34.</b> Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri, $t$ Değerleri ve Hipotezlere Ait Sonuçlar .....	151
<b>Tablo 35.</b> Şekil 26’da Kurulan Modele Yönelik Oluşturulan Alternatif Hipotezler ..	152
<b>Tablo 36.</b> Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri, $t$ Değerleri ve Hipotezlere Ait Sonuçlar .....	154

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı .....	39
Şekil 2. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı .....	42
Şekil 3. Bütçelerine Göre Kamu Sektöründe Kurum ve Kuruluşlar .....	45
Şekil 4. Yerinden Yönetim Seçenekleri .....	71
Şekil 5. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Yaşanabilecek Sorunlar (8 Değişkenli) .....	101
Şekil 6. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Yaşanabilecek Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri (7 Değişkenli) .....	102
Şekil 7. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Ortaya Çıkabilecek Muhtemel Sonuçlar (9 Değişkenli).....	102
Şekil 8. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Muhtemel Yetki Dağılımı (34 Değişkenli).....	103
Şekil 9. Araştırmanın Modeli .....	104
Şekil 10. YEM'in Oluşturulma Süreci .....	107
Şekil 11. YEM'in Uygulama Aşamaları .....	108
Şekil 12. YEM'de Kullanılan Semboller .....	111
Şekil 13. Kullanılacak Olan Yapısal Eşitlik Modelinin Örneklendirilmesi .....	111
Şekil 14. Yerelleşmenin Ortaya Çıkarabileceği Düzey Sorunu .....	117
Şekil 15. Yerelleşmenin Ortaya Çıkarabileceği Siyasi ve Toplumsal Sorunlar .....	118
Şekil 16. Yönetim Yapısı Çözümleri .....	122
Şekil 17. Tedrici Çözümler .....	123
Şekil 18. Mali Sonuçlar .....	128
Şekil 19. Fiziki ve Beşeri Sonuçlar .....	128
Şekil 20. “Eğitim Programları ve Eğitim-Öğretim Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı .....	134
Şekil 21. “Çalışanlarla İlgili Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı .	136
Şekil 22. “Paydaşlar Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı	138
Şekil 23. “Bütçe ve Finansman Konusunda Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı .....	140
Şekil 24. “Tedrici Çözümlerin” Aracı Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi	148
Şekil 25. Tedrici Çözümlerin Aracı Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesinin Basit Gösterimi .....	150
Şekil 26. “Yönetim Yapısı Çözümlerin” (YYÇ) aracı etkisine ilişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi .....	152
Şekil 27. “Yönetim Yapısı Çözümlerin” Aracı Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesinin Basit Gösterimi .....	154

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**%:** Yüzde

**&:** Ve

**(o):** Ana kütle katsayısı

**(r):** Korelasyon katsayısı

**AB:** Avrupa Birliği

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**AFA:** Açıklayıcı Faktör Analizi

**AGFI:** Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi

**ANOVA:** Analysis of Variance (ANOVA)

**Bkz.:** Bakınız

**BM:** Birleşmiş Milletler

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

**DB:** Dünya Bankası

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**DS:** Düzey Sorunları

**f:** Frekans

**FBS:** Fiziki ve Beşeri Sorunlar

**FBSN:** Fiziki ve Beşeri Sonuçlar

**GFI:** Uyum İyiliği İndeksi

**GSMH:** Gayri Safi Milli Hâsıla

**IFI:** Artırmalı Uyum İndeksi

**IMF:** International Monetary Fund (Uluslararası Para Fonu)

**İKMS:** İnsan Kaynakları ve Mevzuat Sorunu

**LISREL (8.8):** Linear Structural Relations (İstatistik Programı Versiyon 8.8)

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MS:** Mali Sorunlar

**MSN:** Mali Sonuçlar

**N:** Evren Büyüklüğü

**n:** Örneklem Büyüklüğü

**NFI:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi

**NNFI:** Normlaştırılmamış Uyum İndeksi



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ DEVAMI

**OECD:** Organisation for Economic Cooperation and Development

**p:** Anlamlılık (önemlilik) testine İlişkin Olasılık Değeri

**PISA:** Programme for International Student Assessment

**PNFI:** Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi

**PS:** Paydaş Katkısı Sorunu

**RMR:** Artık Ortalamaların Karekökü

**RMSEA:** Yaklaşık Ortalamaların Karekökü

**s.s.:** Standart Sapma

**SÇ:** Siyasi Çözümler

**SPSS (22):** Statistical Package for the Social Sciences (İstatistik Programı Versiyon 22)

**SRMR:** Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü

**SS:** Siyasal Sorunlar

**t:** t değeri

**T.B.M.M.:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**T.C.:** Türkiye Cumhuriyeti

**TC:** Tedrici Çözümler

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TODAİE:** Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Kültür ve Bilim Teşkilatı

**Vb.:** Ve Benzeri

**YEM:** Yapısal Eşitlik Modeli

**YKY:** Yeni Kamu Yönetimi

**YYC:** Yönetim Yapısı Çözümleri

## GİRİŞ

Eğitim; ekonomik, sosyal, kültürel vb. boyutlarıyla toplumu oluşturan bireylerin gelişiminin en önemli unsurları arasında gelmektedir. Çok yönlü unsurları bulunması nedeni ile eğitim, akademik çalışmalarda en fazla tartışılan konular arasında yer almaktadır. Sosyal bilimler alanında eğitimin ekonomik olarak büyümeye ve toplumsal kalkınmaya etkileri bilimsel boyutuyla araştırmacıların araştırma konusu olabilmektedir. Bu yönüyle eğitim, ekonominin ihtiyaçı olan beşeri kaynakları yetiştirerek üretime katkı sağlamaktadır. Ayrıca beşeri kaynakların gelişimi için yapılan harcamaların verimliliği, büyüklüğü vb. değerlendirilebilecek konular eğitim hizmetleri ile ekonomi ilişkisi alanında araştırılabilecek konular arasında yer alabilmektedir. İnsanın duygusal bir yapıya sahip olması, çevresel etkenlere göre düşünsel yapısında gelişime açık olması vb. nedenler sosyolojive psikoloji gibi bilim dallarında da eğitim hizmetleri değerlendirilmektedir. Kısaca eğitim hizmetleri; sosyal bilimler, sağlık bilimleri, fen bilimleri gibi tüm alanlarda insanın var olduğu her yerde ve her konuda araştırmalara konu olabilmektedir.

Eğitim hizmetleri alanında yapılan değerlendirmeler veya araştırmalar ülkelerin gelişmişliğinin de bir göstergesi olabilmektedir. Bu anlamda gelişmiş ülkelerde daha iyi bir eğitim sistemi uygulanırken Türkiye gibi gelişmekte olan pek çok ülke gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ekonomik ve sosyal anlamda pozitif bir ivme kazanabilmek için kamu yönetim anlayışlarında değerlişimlere gidebilmektedirler. Kamu yönetim anlayışındaki değerlişimlere konu olan alanlardan biri de yarı kamusal özelliği nedeni ile eğitim hizmetleri olmaktadır. Toplumsal beklentiler doğrultusunda yasama organınca yapılan dzenlemelerdaha iyi bir eğitim sistemi kurma ve eğitimden beklenen başarının gerçekleştirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Ancak zaman zaman bu asıl amacın dışına ıkılabilmekte çeşitli olumsuzluklar ile karşılaşılmaktadır.

Eğitim sisteminde yapılacak iyileştirmelerde beklenen başarıya ulaşmak için kamu yönetim anlayışının eğitimde fırsat eşitsizliğini minimum seviyeye indirgeyecek şekilde üniter devlet yapısına zarar vermeden planlanması büyük önem arzetmektedir. Planlamanın başarısının göstergesi ülke genelinde uygulanacak yeni eğitim sistemin bölgesel veya il bazında pilot uygulama ile güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi ile ortaya çıkabilmektedir. Pilot uygulama esnasında veya sonrasında sistem üzerinde öngörülebilen sorunlara yönelik yeni planlamaların yapılması ve gerekirse yeni yasal düzenlemeler ile değerlişimin desteklenmesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminin bireylere veya toplumlara daha iyi bir Şekilde eğitimin sunulabilmesi için yapılan önerilerden biri de eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesidir. Yerelleşme; merkezi ve yerel yönetimler içindeki zihniyetlerin aşamalı olarak deđiŐimini ve yerel yönetimlerin kapasitelerinin aşamalı olarak artırılarak yeniden inşa edilmesini içeren yavaş bir süreç olarak değerlendirilebilir (Vielajus, 2007: 5). Yapılan bu tez çalışmasında Vielajus'un ifade ettiđiyerelleŐme srecininTrkiye'de eğitim hizmetlerinde muhtemel yerelleşmeye gidilmesi durumunda karşılaşılabilecek sorunlar, sorunlara yönelik çözüm nerileri ve muhtemel sonuçları ile birlikte yetki dağılımının nasıl olabileceğine yönelik ampirik bir çalışma yapılmıştır.

Çalışmada eğitim hizmetlerinde idari yerelleşme süreci özelinde Türk Eğitim Sistemi'nde muhtemel yerelleşmeye gidilmesi durumunda merkezi (il-ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticileri; milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı, Şube müdürü, Şef) ve yerel yöneticilerin (belediye yöneticileri: belediye başkanı, başkan yardımcısı, eğitimden sorumlu daire başkanı, eğitim birim sorumlusu, Şef vb.) eğitim hizmetinin sunumundaki rollerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amacın ortaya konulabilmesi için birinci bölümde eğitim hizmetleri ve kamusalılık ile ilgili temel kavramlara yer verildikten sonra farklı ülkelerde uygulanan eğitim sistemleri hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci bölümde yerelleşme ve yerinden yönetim kavramları açıklandıktan sonra genel olarak Türkiye'deki yerelleşme ve eğitim hizmetlerinde yerelleşme çalıŐmalarından bahsedilmiŐtir. Türkiye'deki yerelleşme çalışmalarının daha iyi açıklanabilmesi için yerinden yönetim kuruluşlarının (il özel idareleri, belediyeler ve köyler) yapısı ve özellikleri genel hatları ile ifade edilmiştir.

nc bölümde ise Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin İdari Yerelleşme Süreci'ne yönelik yapılan ampirik çalışma bulguları yer almaktadır. SPSS 22 ve LISREL 8.8 istatistik programları kullanılarak yapılan bulgulara yer verildikten sonra sonuç ve tartışma kısmında elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin uygulanabilirliği üzerine değerlendirme yapılmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİM HİZMETLERİ, EĞİTİMİN KAMUSAL HİZMETLER İÇİNDEKİ YERİ VE ÜLKELER BAZINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

#### 1. EĞİTİM HİZMETLERİ: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Ülkelerin gelişmişlik düzeyinin en önemli göstergelerinden biri olan eğitim; siyasi, ekonomik, politik vb. gelişmelerden etkilenecek toplumların geleceğine yön vermektedir. Eğitimin önemi üzerinde bir değerlendirmede bulunan ve eğitimi; bireye bilgi, beceri kazandırmak suretiyle bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırma süreci olarak değerlendiren Yeniçeri'ye göre eğitim aynı zamanda insan davranışını istenilen yönde değiştirme aracıdır (Yeniçeri, 2014: 116). Bu aracın katkısıyla daha iyi gelecek oluşturmak, yaşanan ve gelecekte yaşanılacak anları daha kaliteli ve üretken geçirmek mümkün hale gelecektir. Bu şekilde zamanın üretken ve kaliteli bir şekilde geçirilmesi kişinin kendisinin ve/veya neslinin aynı zamanda toplumun ilerleyen yıllarda daha müreffeh hayata kavuşmasını sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaliteli ve sürdürülebilir bir eğitimde, toplumun temel unsuru olan insanı öncelikle bir birey olarak ve sonrasında toplumun bütününe sosyal, kültürel ve ekonomik olarak destekleyen, geliştiren bir özelliğe sahiptir. Bu özelliklere sahip eğitim veya eğitim hizmetleri; kendi içinde türleri olan ve bu türlerin ayrı ayrı özellikleriyle değerlendirilmesi gereken yarı kamusal mal veya hizmetlerdir.

Yarı kamusal mal veya hizmetlerse; bireylere özel fayda sağlamanın yanı sıra topluma da sosyal fayda sağlama özelliğine sahip bulunmaktadır. Bu tür mal ve hizmetlerin en önemli özelliği yarı bölünebilirlik ve pozitif dışsallıktır. Pozitif dışsallıksa; ekonomik faaliyetin kendisi dışındaki ekonomik birimlere fiyat mekanizması dışında sağladığı fayda olarak nitelendirilmektedir (Demir, 2015: 26-31). Eğitim hizmetleri türleri itibarıyla formal (resmi eğitim sistemi) veya informal (resmi olmayan veya okul dışı eğitim, vb.) şekilde yaygın veya örgün eğitim olarak insanın var olduğu her yerde ve zamanda pozitif dışsallıkları ile ön plana çıkmaktadır. Yarı kamusal mal veya hizmet grubundaki eğitim hizmetlerinin türü ve niteliksel özellikleri aşağıda ifade edilmektedir.

## 1.1. EĞİTİM HİZMETLERİNİN TÜRÜ

Eğitim hizmetleri genel olarak türleri itibarı ile formal (resmi) ve informal (resmi olmayan) eğitim olarak iki ana başlık altında incelenmektedir. Formal veya informal eğitim hizmetlerinin ifade edildiği çalışmalarda eğitiminkaliteli ve sürdürülebilir olması ve fırsat eşitliğinin sağlanması üzerine değerlendirmeler bulunmaktadır. Eğitimde ülke genelinde ve bölgesel bazdafırsat eşitliğinin sağlanması için formal eğitime ve informal eğitime yönelik farklı analizlere yer verilmektedir (Care ve Anderson, 2016).

Formal eğitim kamu yöneticileri ve politikacılar tarafından resmi olarak planlanan ve ardışık biçimde düzenlenen, öğretmen ve öğrencinin rollerinin açıkça belirlendiği, öğretmenin de öğrenciyi yönlendirme ve eğitime noktasında sorumluluk aldığı, öğrencinin de yerine getirmek için bazı sorumlulukları aldığı eğitim türüdür<sup>1</sup>. Sarramona'nın da ifade ettiği üzere formal eğitimin öğretmen ve öğrencilerin aynı zaman ve mekân içinde eş zamanlı olarak eğitim faaliyetini aldığı-verdiği, belirli bir müfredatı bulunmaktadır (Dib, 1987: 1). Belirli bir amacı bulunan formal eğitim; önceden hazırlanan program doğrultusunda planlı olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitimin süresi, belirlenen süre içerisinde sürecin nasıl işleyeceği, eğitim sonunda elde edilmesi düşünülen bilgi, eğitimin başından sonuna kadar denetimi belirli bir sistem dâhilinde yürütülmektedir. Örneğin okullarda verilen (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) eğitim formal eğitim olarak nitelendirilmektedir (Fidan, 2012: 4).

Örgün eğitime hiç girmemiş ve/veya örgün eğitimi tamamlamış kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kayıt yaptırma (yazılma), kursa veya eğitime alınma gibihierhangi bir işlem gerektirmeyen öğrencinin aktif katılım göstermesine gerek duyulmayan, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin minimum seviyede olduğu, örgün eğitim kurumlarının işleyişiyle bağlantılı olan fakat bu kurumlar dışındaki eğitim programına informal eğitim denilmektedir (Ngaka, 2012: 110-111). İnformal eğitim yaşam içinde kendiliğinden, gelişigüzel gelişmekte, kişi karşılaştığı durum veçinde bulunduğu grubun üyeleri ile etkileşimde buldukça yeni şeyler öğrenmektedir (Fidan, 2012: 5). Aşağıda informal eğitimle ilgili bazı örnekler verilmiştir. Bunlar:

---

<sup>1</sup> Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı web sitesi  
<http://www.apltransfer.gov.tr/data/550acc79369dc52488d41be4/Turkiyede%20Yag%C4%B1n%20Egitim.pdf>  
(Erişim Tarihi: 17.07.2017).

- Çeşitli meslek çalışanlarına mesleği ile ilgili bilgi ve tecrübe kazandırma,
- Okuma – yazma öğrenme,
- İnsanların boş zamanlarını yararlı bir şekilde değerlendirmelerini sağlama,
- Toplumun ihtiyacına göre eğitim yapma şeklinde sıralanıp gitmektedir.

Sıralanan bu eğitimler; halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri gibi isimler altında yine milli eğitim bakanlıklarının kontrol ve denetimi altında yapılmaktadır.

Günlük hayatta pek çok insan hem formal hem de informal eğitimle iç içe yaşamaktadır. Örneğin teorik olarak okulda öğrenilen bir bilginin okul dışında uygulamada öğrenilen bir bilgiyi pekiştirdiği bazı akademik çalışmalarda ortaya konmuştur. Yapılan bir araştırmada görüldüğü üzere formal ve informal eğitimin farklı zaman ve mekânlarda aynı konu üzerinde farklı metod ve yöntemlerle alınması alınan eğitimin kalite ve verimliliğini artırdığı ortaya konulmaktadır (Topaloğlu ve Kıyıcı, 2018).

## 1.2. EĞİTİM HİZMETLERİNİN NİTELİĞİ

Eğitim hizmetlerinde başarı sağlanabilmesi için sürekli gelişen teknolojik yeniliklere hızla uyum sağlanması gerekmektedir. Ancak bu uyum her zaman istenilen ölçüde gerçekleşmeyebilmektedir. Uyumun başarılı olabilmesi için ülkeyi oluşturan toplumun fertlerinin kabul etmekte sıkıntı hissetmeyeceği, bilimsel gerçeklikler esas alınarak hazırlanan bir eğitim sisteminin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu ihtiyacın giderilmesinin de belirli bir maliyeti bulunmaktadır. İfade edilen bu maliyet doğrudan insana yapılan bir yatırım olması nedeni ile diğer yatırımlardan farklılık arz etmektedir. Eğitim hizmetlerine yapılan bu yatırım özelliği aşağıda ifade edildiği üzere tüketim ve yatırım malı boyutuyla ve beşeri sermaye boyutuyla incelenmektedir.

### 1.2.1. Tüketim ve Yatırım Malı Olarak Eğitim

İktisadi açıdan değerlendirildiğinde eğitim hizmetleri, bu hizmetlere yapılan harcamalar dikkate alındığında hem tüketim hem de yatırım malı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim harcamaları kısa süreli yarar sağlama ve getirisinin kısa dönemde ortaya çıkabilecek olması nedeni ile tüketim malı veya tüketim harcaması olarak nitelendirilebilmektedir (Kanık, 2017: 62). Bilindiği üzere anlık faydalar sağlayan mal veya hizmetler tüketim malı olarak ifade edilmektedir. İnsan

ihtiyaçlarını tatmin etmeye yarayan eğitim bu özelliği nedeni ile tüketim malı olarak değerlendirilmektedir (Gölpek, 2012: 45). Ayrıca insanlar halk eğitim merkezi, özel eğitim kurumları, vb. eğitim kurum veya kuruluşlarına başvurarak belirli bir alanda bilgi edinme, hobi sahibi olma, vb. nitelendirilecek faaliyetleri kişisel mutluluğunu artırma amacı ile talep edebilirler. Bu yönü ile de eğitim hizmetleri tüketim malı olarak değerlendirilebilmektedir (Öz, 2014: 3-4).

Eğitim hizmetlerinin tüketim malı olarak değerlendirilmesi; eğitimin üretim endişesi dışında kişilerin bilgisini artırmak ve dünyayı tanıma gibi nedenlerden dolayı eğitim talebinde bulunabileceği görüşüne dayanmaktadır. Bu görüşü savunanlara göre öğrenme, kişilerin kendi yeteneklerini geliştirme arzusuna dayanmaktadır (Akalın, 1986: 242).

Eğitim sürekli kullanılmasıyla tükenmeyen, insan hayatı boyunca her an yararlanılabilmesi gibi özellikleri nedeniyle diğer tüketim mallarından farklılık arz etmektedir (Tezcan, 1996: 92). Bu farklılık eğitim hizmetlerinin kullanım amacından kaynaklanabilmektedir. Bu doğrultuda eğitim, edinilen bilgi ve tecrübeye bağlı olarak gelecekte faydasının daha fazla ortaya çıkması veya kullanılabilmesinden dolayı yatırım malı olarak da değerlendirilebilmektedir. Gelecekteki bu fayda hem kişisel gelirin artması hem de milli gelirin üzerinde olumlu bir etki yaratması nedeni ile eğitim hizmetleri aynı zamanda yatırım malı olarak da değerlendirilmektedir (Akdemir ve Şahin, 2006: 14). Eğitim hizmetlerinin yatırım malı olarak değerlendirilmesi literatürde beşeri sermaye görüşü çerçevesinde ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Beşeri sermaye görüşüne göre bir mal veya ürünün yatırım malı olarak değerlendirilebilmesi için bireye mal olan hüner veya kazanılmış bir vasfın olması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim hizmetlerinden faydalanan bireyler mesleki açıdan yeni bir hüner veya özellik kazanabildiklerinden dolayı, eğitim hizmetleri yatırım malı olarak değerlendirilmektedir (Polat, 2008: 11).

Bu özelliklerin dışında yatırım malı olarak değerlendirilecek mal veya hizmetler için yatırım harcaması yapılması gerekliliği bulunmaktadır. Yatırım harcamaları üretimi artıran, etkin kaynak kullanılmasını sağlayan, faydası birden fazla yıla yayılan, malların alımına yönelik harcamalardır (Gürsoy, 1975: 132). Bu anlamda eğitimin yatırım malı olarak değerlendirilmesi için yeni okullar yapılması, okul araç gereçlerinin alınması, fiziksel kapasitenin artırılması vb. hususların gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir.

## 1.2.2. Beşeri Sermaye Yatırımı Olarak Eğitim

Beşeri sermayenin en etkin bileşenlerinden biri olan eğitim, verilen kişide verimlilik artışı, daha iyi olanaklarda iş bulma, böylelikle ekonomik durumun iyileşmesi, daha kaliteli bir ortamda çalışma vb. avantajların doğmasına neden olabilmektedir. Böylelikle bireylerin daha dengeli ve sağlıklı yaşam şartlarına kavuşmasına olanak sağlamaktadır. Dengeli ve sağlıklı yetiştirilmiş, beceri kazandırılmış insan hem kendisine hem de ülkesine ekonomik olarak katkı sağlayabilmektedir. Yapılan katkı verimliliği artırmak, teknolojiyi geliştirmek vb. şekillerde olabilmektedir. Üretime katkı yapan kişinin sahip olduğu bilgi, beceri, tecrübe gibi değerler beşeri sermaye olarak kabul edilmektedir (Karagül, 2003: 81). Beşeri sermaye yatırımı ise ekonominin gelişmesine katkı sağlayan ve verimliliği artıran bir yatırımdır. Bu yatırımın ekonomik açıdan pozitif dışsallıklar sağlamanın yanı sıra üretim ve gelir artırıcı etkileri de bulunmaktadır (Ceylan ve Durkaya, 2017).

Yukarıda ifade edilen pozitif dışsallık sağlama ve üretim artışı daha çok kişinin kendisi dışındaki insanlara veya topluma eğitim hizmetinin etkisini incelemektedir. Farklı düzeylerde eğitim alan insanların aldıkları eğitime ve kazandıkları becerilerine göre farklı düzeylerde gelir elde etmesi ise doğrudan kişinin kendisini ilgilendirmektedir. Ancak bu farklılıklar sosyo-kültürel yapıyı olumlu veya olumsuz etkileyerek toplumları veya ülkeleri refaha taşıyan bir unsur olabilmektedir (Taş ve Yenilmez, 2008).

Ülkeleri refaha taşıyan bir unsur olan eğitim hizmetlerinde istenilen amaca ulaşılabilmesi için eğitim kurumlarının kendi beşeri kaynaklarının da kaliteli olması gerekmektedir. Bu beşeri unsurların önemli bir kısmını da eğitim kurumlarının her türlü girdi-çıkı döngüsünde rol alan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimden beklenen faydanın elde edilebilmesi için öğretmenlerin kurumun mihenk taşı olma özelliğinin iyi şekilde kavranması gerekmektedir (Avcı, 2014: 133).

Bunu iyi şekilde kavrayan; eğitim hizmetlerinde başarıyı yakalamış gelişmiş iki ülke olan İngiltere ve ABD’de yapılan bazı çalışmalarda girdi olarak öğretmenler veya eğitimciler ve çıktı olarak ekonomik büyüme üzerinde 1960’lı yıllarda ciddi analizler yapıldığı görülmektedir. Bu dönemde Neo-Klasik büyüme teorilerinin, büyümeyi açıklamakta yetersiz kalması nedeniyle; beşeri sermaye teorisi ileri



sürülmüştür. Bu teoriyle bireylerin bilgi, tecrübe, beceri ve dinamizm gibi niteliklerini geliştirerek daha verimli çıktılar alma gerekliliği savunulmuştur (Barışık vd., 2017).

Eğitim ekonomisi alanındaki diğer bazı araştırma ve yayınlar: eğitimin ekonomik büyümeye olan katkısı, eğitilmiş insan gücünün ekonomik kalkınmadaki rolü, eğitimde maliyet-etkililik, eğitimde beşeri yatırımların rolü şeklinde devam ederek sürdürülmüştür. Eğitimde beşeri sermaye yatırımlarının rolü üzerine yapılan bazı çalışmalarda, beşeri sermayeye yapılan yatırımların gelecekte daha yüksek gelir olarak kişiye ve topluma geri döneceği ifade edilmiştir (Woodhall, 1987: 119).

Elde edilmesi muhtemel yüksek gelirin kişinin bilgi ve tecrübesi ile paralel artıp veya azalacağı tezi üzerinde durularak yapılan akademik çalışmalarda beşeri sermaye yatırımlarının esasen ekonomik sistemin bir hedefi olması gerektiği iddia edilmiştir. Buna göre mal veya hizmetin değeri yükseldiğinde beşeri sermayenin de değerinin yükseldiği, mal veya hizmetin değerinin düşmesi durumunda ise aksi durumun söz konusu olduğu ortaya konulmuştur (Atik, 2006: 6).

## **2. EĞİTİM HİZMETLERİNİN YÖNETİMİ**

Eğitim hizmetlerinin bir tarafında eğitim hizmetlerinden yararlananlar, diğer tarafında eğitim hizmetini sunanlar vardır. Eğitim yönetimi eğitim hizmetini sunanlar ile eğitim hizmeti alanlar arasında dengeli bir otorite sisteminin kurulmasını ve eğitim hizmetlerinin aksamadan çalışmasını temin etmeye çalışır. Dünyada formal çalışma alanı olarak 20. Yüzyıl başlarında ilk olarak ABD’de kendine yer bulan eğitim yönetimi, kamu yatırımları ile daha çok gelişim göstermeye başlamıştır. Kamu yönetimi bilim dalının bir alt bilim dalı olarak değerlendirilen eğitim yönetimi; eğitim hizmetlerinin planlanması, programlanması, uygulanması, denetimi gibi konular üzerinde durmaktadır (Özdemir, 2013: 2). Bu anlamda eğitim yönetimi alanına genel olarak insan kaynaklarından başlayarak fiziki kaynakların kullanımına kadar pek çok konu girmektedir. Bu konuların en başında eğitim politikaları çerçevesinde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için fiziki koşullarının oluşturulması; eğitim yönetiminin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çünkü eğitim yönetimini oluşturan iki grup olan eğitim alanlar ve eğitimi verenlerin ortak buluşma noktası uygun fiziksel ortamdır (Aydın, 1991: 12-13).

Eğitim alma-verme noktasında ortak buluşma noktası olan uygun fiziksel ortamla ilgili teorilerde 21. yüzyıla kadar okul gereksinimlerini karşılama maksadıyla

sanayi örgütlerinin yönetim modellerinden yararlanıldığı görülmektedir(Bustamente, 2009: 5).Eğitim yönetiminde21. Yüzyıldasanayi örgüt yönetimi anlayışından kısmen uzaklaşarak, eğitim alan ve verenleri daha fazla insani boyutuyla dikkate alan bir yapı hâkim olmaya başlamıştır. Eğitimde planlama, programlama, kalite sistemlerinin oluşturulması, fon sağlama, kişiye özgü eğitim, etkin denetim, yatırımların organizasyonu, sınav sistemleri vb. konularda daha fazla insan odaklı çalışmalar yürütülmektedir (Tonbul ve Baysülen, 2017).

## 2.1. EĞİTİM PROGRAMI YÖNETİMİ

Eğitim yönetimidenilince değerlendirilmesi gereken alt yönetim bilimlerinden biri eğitim programı yönetimi veya okulu yönetme programıdır (Başaran, 1993: 16; Aksoy ve Işık, 2008). Eğitim programı yönetimi; eğitim örgütlerinin var olma neden-sonuç ilişkisi içinde en önemli unsurlardan biri olan öğrencilerin, en iyi şekilde örgüt içine dâhil edilip, amaca uygun en iyi şekilde eğitim almalarını sağlama noktasında eğitim sistemlerinin planlanıp uygulanması işlevi ile ilgilenmektedir. Bu işlevin başarılı sonuçlar doğurabilmesi içinöncelikle tepe yönetiminin belirli kaliteli bir sistem üretmesi ve üretilen sistemin en alt kademelere kadar başarı ile uygulanması gerekmektedir. Bunun için de örgütün tüm elemanlarının sisteme dâhil edilerek çok yönlü gelişimin hedeflenmesi gerekmektedir (Aysu ve Aral, 2016). Çok yönlü bir değişimin faydalı sonuçlar doğurabilmesi de eğitim programının daha hazırlık aşamasında iken programın tüm öğelerinin dikkate alınması ve bir bütünlük içerisinde hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu noktada program geliştirmenin temel ilkelerinden olan amaca uygunluk ve öğelerin birbiriyle uyumluluğu üzerinde hassasiyetle durulması gerekmektedir. Ancak bu konuda her ne kadar hassasiyetle durulsa da programın uygulama sürecinde öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim için yeterli kaynak temin edilmesi, uygulama esnasında ortaya çıkan aksaklıkların uygulama sonuçları doğrultusunda öğretmen-öğrenci-veli üçgeninden gelen dönütler çerçevesinde eğitim programının sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Karaman ve Bakaç, 2017).

Yukarıda da ifade edildiği üzere okulu yönetme programı olarak nitelendirebileceğimiz eğitim programı yönetimi, eğitim sisteminin en önemli üç temel girdisi olan öğretmen, öğrenci ve velilerle birlikte eğitim programını beraberce daha kaliteli bir şekilde çalışabilmesi üzerinde durmaktadır (Altunoğlu ve Atay, 2005). Bu noktada öğrencinin iyi bir eğitim hizmeti alabilmesi, eğitimin iyi şekilde programlanması ve öğretmenin eğitim programına uyması durumunda ortaya çıkması

beklenebilir. Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsünden herhangi birindeki kopukluk eğitimin hedefine ulaşmasında büyük bir engel olarak görünmektedir. Bu sorunun en aza indirgenebilmesi ve eğitimde hedeflere ulaşılabilmesi için uygulanabilir, gerçekçi bir eğitim politikası oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca denetimin de etkinliğinin artırılması öğretmenlerin eğitim programlarını uygulayıp uygulamadıklarının iyi kontrol edilmesi büyük önem arz etmektedir. Bunların dışında uygulanabilir, gerçekçi bir eğitim politikası belirlenirken eğitim için ayrılan fiziki koşulların eğitime elverişli dizaynedilmesi, geleceğe yönelik iyi planlama yapılması (Stimpson, 1997: 1), öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarının gerçekçi şekilde tespit edilmesi gerekmektedir (Yeşilyurt ve Gül, 2010).

Yapılan tespitlerin eğitim hizmetlerinde bir aksama meydana getirmemesi için eğitim programı yönetimi veya dar anlamda öğretim programı yönetiminin (Laska, 1984: 259) eğitim sisteminin en önemli üç temel girdisi olan öğretmen, öğrenci ve müfredat değişikliklerini zamanında gerçekleştirebilecek bir tepe yönetimine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca sistemsal olarak herhangi bir değişikliğe gidileceği zaman değişikliğin amacına ulaşabilmesi için programı iyi yönetebilecek, yönlendirebilecek, eş güdümü sağlayabilecek ve programın uygulanmasına liderlik edebilecek alt yöneticilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle son yıllarda program yönetimi kavramı ile birlikte anılmaya başlanılan program liderliği kavramı üzerinde de durulması gerekmektedir<sup>2</sup> (Turhan ve Yaraş, 2013).

Dünya genelinde pek çok ülkede eğitim sistemlerinde merkezi idarenin baskın olduğu bilinmektedir. Doğal olarak program yönetiminde etkin rol alması beklenen okul idarecilerinin kendilerine özgü bazı değişiklikler yapma ve liderlik edebilme gibi fonksiyonları bulunmamaktadır. Eğitim sistemi programı genellikle ders programları ve ders kitapları ile sınırlı kalmaktadır. Öğretmenler de öğrencileri geliştirecek yeni bir adım atamamakta hatta bu durumu içselleştirmektedirler. Bu anlamda merkezi sistemle idare edilen eğitim sistemlerinde eğitimden sorumlu bakanlıkların sorumlulukları çok fazla olmaktadır (Can, 2009: 385-386). Sorumluluğun artmasıyla birlikte belirlenen program yönetiminin başarıya ulaşma şansı da azalabilmektedir. Program yönetiminin başarısıyla ilgili olarak değerlendirilmesi gereken bir konu da merkezi idarelerin sorumluluğunun fazla olmasıdır. Bu

---

<sup>2</sup> Program liderliği okul yöneticilerinin önemli liderlik görevlerinden biri olarak ifade edilmektedir.

sorumluluk ve yetkinin azaltılması yerel idarecilere eğitim programından başlayarak diğer yönetsel alanlarda yetki verilmesi eğitim programlama yönetimi açısından değerlendirilmesi gereken hususlardan bazılarıdır (Maviş vd., 2015).

## 2.2. EĞİTİMDE İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ

Eğitim; toplumun her bireyinin yaşamının her anında ihtiyacı hissedilen bir mal veya hizmet türüdür. Bu mal veya hizmet türünün daha iyi şekilde sunulabilmesi için iyi yönetim hizmetine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gerek kurumsal anlamda (okulların yönetimi, il-ilçe eğitim müdürlüklerinin yönetimi, vb.) gerekse bireysel anlamda (bireylerin yönetime katılımı, vb.) insan kaynakları yönetiminin eğitimin her alanında etkin bir şekilde uygulanması eğitim hizmet kalitesine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu olumlu katkının uygulamada hayat bulabilmesi için özellikle eğitim yöneticilerinin insan kaynaklarını geliştirme adına öncelikle iş analizi yapmaya, personel seçmeye ve performans değerlendirmeye yönelik çalışmalarda bulunması gerekmektedir (Mercin, 2005: 138-139).

İfade edilen çalışmaların doğru şekilde çalışanlara ve/veya eğitim hizmeti alanlara uygulanabilmesi için insan kaynakları yönetiminin gelişimi ve temel ilkelerinin öncelikle yöneticiler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. İnsan kaynakları yönetimi ile ilgili olarak literatür taraması yapıldığında; insan kaynakları yönetimi kavramının, 1980'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlandığını görmekteyiz. İnsanın işletme örgütü içindeki önemini vurgulamak üzere kullanılmaya başlanan bu kavram, ülkelerin kalkınması ve verimliliğin artması noktasında daha fazla değerlendirilmeye başlanmıştır (Benligiray, 2013: 6). Yönetim biliminin gelişmeye başlaması ve verimliliğin artırılmasına yönelik çalışmalar ile birlikte, personel yönetimi kavramının yerine kullanılmaya başlanan insan kaynakları yönetimi kavramı özellikle 2000'li yılların başından itibaren çok daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirtaş ve Canpolat, 2013).

Dünya genelinde 2000'li yılların başından itibaren kurum ve kuruluşların çalışma koşulları doğrultusunda belirledikleri standartlar ve genç kuşakların iş hayatındaki seçiciliğin artması gibi hususlar nedeni ile örgütsel bağlılıkların azaldığı bilinmektedir. Bu noktada pek çok kurum ve kuruluşların yöneticileri çalışanlarının örgüte bağlanmaları için çalışmalar yapma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu gibi durumlara çözüm üretebilmek için de insan kaynakları politikaları geliştirilmiş ve uygulamaya

geçirilmeye başlanmıştır. Yapılan çalışmalar tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de etkisini göstermiştir (Dedeoğlu vd., 2016).

Bu etkiler; çalışanın işini nasıl yaptığı, başarılı ve başarısız olduğu noktaların tespit edilmesi, çalışanların kendisini hangi alanlarda geliştirmesi gerektiği, ödül-ceza sisteminin uygulanmaya başlaması, performansı artırıcı teknolojilerden yararlanılması, konusunda uzman çalışanların tercih edilmesi, kariyer planlanması, ücret yönetimi, vb. şekilde ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan her yeni durum insan kaynaklarına verilen önemi daha da artırmıştır (Taşdan ve Oğuz, 2007). Artan önem neticesinde yönetim ve organizasyon alanında yürütülen çalışmalarda insan kaynaklarının daha etkin çalışması yönünde önemli adımlar atılmıştır (Özutku, 2006: 263).

Eğitim sistemlerinde insan kaynaklarının ifade edilen tüm bu işlevlerini etkin bir şekilde kullanacak kurum veya kişiler genel olarak eğitim bakanlıklarına bağlı kamu idarecileridir. Kamukurum veya kuruluşlarının yöneticileri kamu kaynaklarının etkin, etkili ve verimli kullanmakla ve yönetmekle görevlidirler. Bu görevlerini yerine getirirken yönettikleri kurumlardan eğitim alanların sosyal ve ekonomik durumuna bakmadan, herhangi bir eşitsizliğe neden olmadan, çalışmalarını sürdürmeleri görevlerinin bir gereğidir. Bu nedenle verilen görevi en iyi şekilde yerine getirebilecek yöneticinin tercih edilmesibüyük bir önem arz etmektedir (Doyle, 1976). Yöneticilerin yönetememe sorununun çözümlenmesiylebaşlanılacak noktada okulların olmazsa olmazı nitelikli bir eğitim uygulamasının en etkin gücü ve ana ögesi öğretmenlerin sorunlarının çözüme kavuşturulması eğitimde beklenen kalitenin yakalanması için önemli görülmektedir (Çelenk, 2016: 87).

### 2.3. EĞİTİMDE FİNANSAL YÖNETİM

Dünya genelinde pek çok ülkede yasal olarak garanti edilmiş olmamasına rağmen, insanların eğitim haklarını kullanabilmeleri o ülkenin eğitim politikası özellikle de eğitimin finansmanı politikaları ile ilişkilidir. Eğitim hizmetlerinin finansmanı; eğitim için ayrılan kaynakların eğitimin amacına uygun şekilde dağıtımı, dağıtım neticesinde bundan etkilenen veya etkilenebilecek kişilerin eğitim haklarından yararlanma durumlarını inceleyen bir disiplindir (Karakul, 2014: 67).

Bu disiplinle ilgili bir değerlendirme yapılırken öncelikle eğitimin verimliliği artıran ve kalkınmanın gerçekleştirilmesi için yeterli sayı ve kalitede iş gücü sağlayan bireylerin yetenekleri doğrultusunda iş ve meslek edinmelerine imkân tanıyan etkili bir

araç olduğunu belirtmek gerekir. Bu yönüyle eğitimingelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülke ekonomilerinde sosyal harcamalardan en fazla payı aldığı söylenebilir. Alınan bu payın da amacına uygun bir şekilde sevk ve idare edilmesi toplumsal fayda açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle de eğitimde finansal yönetim üzerinde durulması gereken önemli bir yönetim dalıdır (Öztürk ve Çoltu, 2016).

Eğitimde finansal yönetimin başarılı olabilmesi için uygulanacak bölgeye veya ülkeye özgü bir model geliştirilmelidir. Hizmetin sürekli ve aynı seviyede sunulabilmesi için de ayrıca pilot uygulamalar yapılmalıdır. Gerçekleştirilmesi planlanan çalışmaların başarıya ulaşabilmesi için kamusal anlamda eğitimin başladığı ilk evre olan temel eğitim düzeyinden başlayarak eğitimin tüm evrelerinde etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Etkin şekilde uygulamanın başarıya ulaşması durumunda ekonomik anlamda eğitimin, ulusal büyüme, ulusal kalkınma, ulusal rekabet gücünde artış, kalite artışı gibi olumlu etkilerinin olması beklenebilir (Özsoy, 2009: 73-74).

Zorunlu eğitimde genelde kamu kaynakları daha çok kullanılmasına karşın özel sektöründe eğitimi finanse ettiği bu hizmet türünde kalite istenilen düzeylere ulaşmayabilmektedir. Finansman konusundaki yetersizliklere kamu kaynaklarının verimli alanlarda kullanılamaması da eklenince okullarda eğitim kalitesi olumsuz etkilenabilmektedir. Ancak özel sektörde kaynakların daha verimli alanlarda kullanılması nedeniyle finansal sorunlarla çok fazla karşılaşılmamaktadır. Bu noktada gelişmemiş veya gelişmekte olan pek çok ülkede kamu okullarındaki yöneticiler de kaynak sıkıntılarını kendileri aşmak için farklı arayışlar içine girebilmektedirler (Nartgün ve Sipahioğlu, 2013).

Yukarıda ifade edilen zorunlu temel eğitim dışında eğitimin finanse edilmesinde en büyük kaynak sorunu genelde yükseköğretimde görülmektedir. Çünkü yükseköğretim alanında araştırma ve geliştirme için daha fazla mali kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda günümüzde yükseköğretim hizmetlerinde kamu kaynakları ve öğrenci katkılarının yanında özel kişi ve kuruluşların katkısıyla birden fazla karma bir finansman şeklinin varlığı göze çarpmaktadır (Oruç vd., 2011).

Gerek temel eğitim gerekse diğer eğitim hizmetlerinin finansmanı noktasında; tüm kamu kaynaklarının kullanımında olduğu gibi kaynak kullanımının kamu yararı düşünülerek yapılması gerekmektedir. Eğitim hizmetlerinde finansal yönetim alanında

dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi maliyet analizi yapılmasıdır. Maliyet analizi yapılarak kamu gelirleri (eğitim, sağlık, savunma, ulaşım, alt yapı, vb. kamu ihtiyaçlarını gidermek için) daha etkin ve verimli şekilde harcanır. Bu harcamanın büyüklüğü devletın eğitim ve eğitim getirilerine verdiği önemle ilgili olarak değişebilmektedir. Bu anlamda eğitim hizmetlerine daha fazla önem verilen ülkelerde eğitim hizmetlerine ayrılan mali kaynak miktarı yüksek olmaktadır. Ancak bu ekonomik değer yksekliliğinin eğitimde istenilen başarıyı sağlayıp sağlayamadığının ortaya koyulabilmesi için denetim mekanizmalarının iyi kurularak analiz edilmesi gerekmektedir (Karakul, 2014: 74-75).

Yapılacak analizler çerçevesinde eğitimde 5N 1K kuralı uygulanarak (ne, ne zaman, nerede, neden, niçin, kim) etkin bir kaynak yönetimi uygulanabilir. Özel sektör uygulamada bu kuralı daha çok uygulamasına karşın günümüzde kamu sektöründe de bu kural performans kriteri ya da kurumsal stratejik planlar doğrultusunda uygulanmaya başlamıştır. Demokratik ve ağdaş bir eğitim sisteminin oluşması için; eğitimin niteliğinin yükseltilerek sorunların özümlenmesi için, devletın eğitim politikası ve devletın eğitim politikası kapsamında eğitime ayırdığı mali kaynaklar birlikte değerlendirilerek eğitim hizmetlerinden beklenen sonuç alınabilir (Sarıtaş ve Babadağ, 2015).

#### 2.4. EĞİTİM HİZMETLERİNİN MERKEZİ İDARE TARAFINDAN VEYA YERİNDEN YÖNETİMİ

Eğitim hizmetlerinin merkezden veya merkezi idare tarafından yönetimi; eğitimle ilgili tüm konularda tek elden merkez rgt st yöneticilerinin karar verme yetkisine sahip olmasıdır (Bozan, 2002: 21). Eğitim hizmetlerinin yerinden ynetimiye eğitim hizmetlerinin merkezi idare dışındaki yerel idareler, paydaşlar, vb. tüzel kişilikler tarafından yürütülmesidir. Başka bir ifadeyle merkezden yönetim ilkesinin tersine eğitim hizmetlerinin tamamen veya kısmen merkezi idare teşkilatı (devletin tüzel kişiliği) ve hiyerarşisi dışında yer alan kamu tüzel kişileri tarafından yürütülmesini ngren bir ilkedir. Bu ilke çerçevesinde eğitim hizmetlerinde karar alma ve uygulama yetkisi yerel yönetimlerce, sivil toplum rgtlerince veya okul yönetimlerince gerçekleştirilmektedir (Günday, 2002: 61; Gözler, 2008: 29-30).

Yukarıda belirtilen eğitim hizmetlerinin merkezi idare tarafından veya yerinden yönetilmesi ülkelerin demokratik yapısıyla, kültürel veya etnik yapısıyla doğrudan

bağlantılıdır. Dünyada demokratikleşme çabalarının hız kazanmaya başlaması ile birlikte halkın beklentilerinde değişimler ve sonuçta yönetim anlayışında bazı değişimler yaşanmaya başlamıştır. Bu anlamda yerinden yönetim anlayışında da değişimler yapılmaya başlamış olup bundan eğitim hizmetleri de etkilenmiştir. Pek çok ülkeye kredi veren bir kuruluş olan Dünya Bankası 1980 yılına kadar merkezileşmeyle ilgili projelere destek verirken, bu tarihten itibaren devletlerin yerelleşmesine yönelik projelere daha çok destek vermiştir (Ayres, 1999: 84).

Bu destek, Dünya Bankası gibi kredi temin eden kurumların dışında akademik anlamda da kendine yer bulmuştur. Akademisyenlerce tartışılan en önemli konulardan biri de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi veya yerinden yönetimi olmuştur (Turan vd., 2010). Eğitim hizmetleri alanında gerçekleştirilmeye çalışılan yerinden yönetim uygulamaları öncelikle eğitim bütçesinin düzenlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitim müfredatının hazırlanması, eğitimde yerinden yönetime gidilirken eğitim birliğini bozacak düzenlemelerin yasal olarak ortadan kaldırılması yapılan bazı çalışmalar arasında yer almıştır (Özdemir ve Beltekin, 2012).

Ulusal ve uluslararası literatürün yerinden yönetime verdikleri önemin artması küreselleşmenin getirdiği değişim rüzgârına da bağlanabilmektedir. Dünya üzerinde küreselleşme eğilimlerinin artmasıyla birlikte ülkelerin yönetim anlayışında da değişimler meydana gelmeye başlamıştır. Bu değişimler ülkelerin ekonomik olarak bütünleşmesine, daha demokratik bir yapıya kavuşturulmasına ve merkezi otoritelerin etkisinin azalmasına neden olmaktadır. Bu da bir taraftan ülkeleri küreselleştirirken bir taraftan da yerelleşmeye başlatmaktadır. Bu sürece “glokalleşme” (kü’yerelleşme) adı verilmektedir. Glokalleşme “uluslararası ilişkilerde küresel gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirmeyi” ifade etmektedir. Glokalleşme sürecinden eğitim hizmetleri de etkilenmektedir. Bu etki neticesinde dünya genelinde eğitim hizmetlerinin tek merkezden yönetilmesi yerine yerinden yönetim kuruluşları olan yerel yönetimlere bırakılması gerektiği daha fazla savunulan bir konu olmaya başlamıştır (Özen, 2015: 195-196). Ancak yerelleşme düşüncesi ne kadar savunulursa savunulsun eğitimde merkezi yönetim tercihi ile yerelleşme tercihi açısından politika belirlenmesi konusunda sürekli tartışmalar olmuştur.



## 2.5. EĞİTİM HİZMETLERİNİN DENETİMİ

Denetim; öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm faktörleri birlikte değerlendirerek eğitimin amacına uygun verilip verilmediğini izleyip düzeltici ve önleyici faaliyetleri alma sürecidir (Tonbul ve Baysülen, 2017). Bu süreçte denetim yapan kişi veya kurum problem varsa bunu tanılama, değerlendirme ve geliştirme gibi aşamalarda görev alır. Dünyada eğitim hizmetlerinde genel olarak merkezi idarenin baskın yapıda olmasından dolayı eğitim hizmetlerinde denetim mekanizması kamu hukuku çerçevesinde yapılmaktadır. Kamu hukukunda denetim sistemi ise iç denetim ve dış denetim olarak iki farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. İç denetim; eğitim kurumlarının kendi çalışanları vasıtasıyla kendi birimlerinin yaptığı işlemlerin denetlenmesi ve denetim elamanlarından görüş alınması şeklindedir. Dış denetim ise eğitim kurumunun başka bir denetleme yetkilisi kurum tarafından (örneğin; Türkiye’de Sayıştay) harcamaların hukuka uygunluğu, vb. konularda denetlenmesidir (Bozkurt, 2018: 13-14).

İç denetim veya dış denetim aşamalarınınher birinde denetime konu olay hakkında denetimi yapan kişi gerekli bilgiyi toplayıp, toplanan bilgiler doğrultusunda yapılan faaliyetin olumlu veya olumsuz yönlerini tespit ederek eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye çalışır (Bozak ve Seraslan, 2017).

Eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik yapılan denetim faaliyetinin tanılama, değerlendirme ve geliştirme gibi aşamaları bulunmaktadır. Bu süreçte, denetim yapan kişidenetimin konusuna göre bilgi toplaması, toplanan bilgilere göre bir değerlendirme yapması gerekmektedir. Bu değerlendirmeeğitiminolumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkaracak niteliktedir (Aydın, 2000: 27).

Eğitim alan ve verenlerin ortak buluşma noktası olan okulların geliştirilmesi yönetsel faaliyetlerin bir parçası olarak görülebilir. Eğiticilerin eğitimi ve bu sayede eğiticilerin bilgi donanımlarının artırılması; gerek okul yönetiminin planlı gelişim sürecinin, gerekse eğitimden sorumlu tepe yönetimin planlı değişim ve gelişim sürecinin takibi ile mümkündür. Bu takip esnasında denetimle görevli denetçilerin tutum ve davranışları da denetim algısında önemli bir yere sahip olabilmektedir. Denetmenler eğitim örgütlerinin içerisinde yer alarak öğretmenlerin okullarındaki davranışlarını değerlendirirler. Bu değerlendirme esnasında öğrenme öğretme sürecine katkı sağlarlar (Uğurlu ve Usta, 2016).

Sürece yapılan önemli bir katkı da eğitim kurumunun yaptığı eğitim harcamalarının şeffaflığının ve hesap verilebilirliğinin sağlanmasıdır. Eğitim kurumu tarafından verilen eğitimin harcama-etkinlik boyutuyla olumlu veya olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan denetimin önemli amaçlarından biri personel tarafından görülen hizmetlerin hukuk kuralları içinde mevzuata uygun hareket edilerek yerine getirilip getirilmediğinin tespit edilmesidir (Aydın, 2016: 6). Mevzuata uygun veya aykırı hareket edilmesi durumunda karar mekanizmasının başında bulunan yöneticilerin daha doğru karar alabilmelerine yardımcı olan denetim mekanizması; eğitim öğretim sisteminin daha kaliteli sunulabilmesi açısından önemli bir araçtır (Turan, 2016: 95). Bu araç sayesinde gerek eğitim sisteminde yaşanan genel sorunlar gerekse eğitim sisteminin parçası olan öğretmenlerin denetimi yapılarak hem eğitim alanların hem de eğitim verenlerin gelişimine katkı sağlanmaktadır (Hacıfazlıoğlu, 2016: 63).

### **3. KAMUSALLIK BOYUTUYLA EĞİTİM HİZMETLERİ**

Toplumsal yaşantının her alanında insanları en çok meşgul eden faaliyetlerin belki de en başında eğitim yer almaktadır. Eğitim toplumu oluşturan tüm bireyleri tek tek ilgilendirdiği gibi toplumun tamamını ilgilendirmesi yönüyle de kamu hizmeti kavramıyla birlikte değerlendirilmektedir. Bu nedenle en temel insan haklarından biri olan eğitim kavramı ile devlet olmanın gereği olan kamu hizmeti kavramını detaylıca değerlendirmek gerekmektedir.

İnsanlık tarihi boyunca toplumların genel özellikleri ve yapılarının değerlendirildiği; en kadim ve en çok değer atfedilen uğraş alanlarından bir tanesi eğitimidir (Tekin, 2014: 135). Kavram olarak eğmek fiilinden türeyen eğitim; eğmek, biçim vermek anlamlarına gelmektedir (Kızıloluk, 2007: 22). Eğitim kavramıyla kastedilen herhangi bir şeyi geliştirmek, yükseltmek ve mükemmelleştirmeye çalışmaktır (Tozlu, 1997: 94). Kişilerin sosyalleştirilmesi ve topluma faydalı birer üye olarak hazırlanması anlamlarında da kullanılan eğitim (Hesapçioğlu, 1992: 17); insanın mükemmelleştirilmesi, bireyin kendisi ve toplum için mutluluğunun temin edilmesi, refahı yüksek daha iyi bir dünya sağlanması (Minzu, 2015: 1), kişilerin kendine güvenini artırması (Paliwall, 2016: 424), daha iyi ve kaliteli yaşam olanaklarının sağlanmasına yönelik etkinliklerin tümü olarak nitelendirilebilir (Hoşgörür ve Gezgin, 2005). Literatürde genel itibarı ile bu şekilde tanımlanan eğitim kavramı öğretim kavramını da içine alan geniş bir kavramdır. Kişilerin zihinsel,

bedensel ve duygusal yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla yaşam boyunca yapılmaktadır. Bu nedenle de okulda veya okuma yazma ve öğrenme faaliyetlerinin sürdürüldüğü herhangi bir yerde kişilere bilgi edinme, beceri kazandırma ve öğretme çalışmalarının tümünü içermektedir (Akyüz, 2012: 2).

Eğitim hizmetleri; çağdaş toplumlarda bütün bireyler için anayasal hak olup (Eroğlu ve Gülcan, 2016: 220) öğretmenleri, öğrencileri ve idarecileri, programlarıyla toplumun tüm fertlerinin hayatının her kademesinde yer alan bir hizmet türüdür. Bu yönüyle eğitim hizmetleri; insanların beklentilerini ve isteklerini gerçekleştirme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürler Hazman ve Küçükilhan, 2016).

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre kamu; halk hizmeti gören devlet organlarının tümü olarak nitelendirilmektedir<sup>3</sup>. Başka bir tanımda kamu; bir ülkedeki halkın tamamı, halk, amme gibi anlamlara gelmektedir (Ateş vd., 2018). Kamu hizmeti kavramı da halka hizmeti sunan organların kamu idaresi olması koşulu ile halkın bütününe ilgilendiren yararlı nitelik taşıyan faaliyetler olarak değerlendirilir. Halkın genelinin menfaatine uygun yararlı faaliyetler; adalet, savunma, ulaştırma, eğitim, sağlık, iç işlerinin düzenlenmesi, uluslararası ilişkilerin düzenlenmesi, bayındırlık ve imar hizmetleri gibi başlıklar altındadır. Bu ana başlıklar dikkate alınarak öğretilde kamu hizmeti kavramı üç farklı açıdan tanımlanmıştır. Bunlar;

- Organik açıdan kamu hizmeti; belirli görevi yürütmek için kamu tüzel kişisi tarafından tahsis edilen vasıtaların tamamıdır. Örnek vermek gerekirse; Anayasanın 70. maddesinde ifade edilen “Her Türk kamu hizmetlerine girme hakkına sahiptir” hükmündeki kamu hizmeti deyimini organik açıdan ifade edilmektedir.

- Maddi açıdan kamu hizmeti; Faaliyetin niteliğine göre faaliyeti yürüten örgüte bakılarak tanımlama yapılmaktadır. Buna göre kamu hizmeti; tatmininde kamu yararı olan toplumsal bir gereksinimi karşılayan faaliyettir. Örnek vermek gerekirse; Anayasanın 47. maddesinde ifade edilen “kamu hizmeti niteliği taşıyan.... devletleştirilebilir” hükmündeki kamu hizmeti deyimini maddi açıdan kamu hizmetini ifade etmektedir.

- Nihayet şekli açıdan kamu hizmetiye; belirli bir usul ve hukuk rejimini ifade etmektedir (Günday, 1996: 217).

---

<sup>3</sup> Türk Dil Kurumu web sitesi: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) (Erişim Tarihi:21.04.2017).

Üç farklı yönüyle ifade edilen kamu hizmetlerinin vatandaşlara sunumunda herhangi bir aksaklık yaşanılmaması ve daha kaliteli sunulabilmesi için devletler bir takım politikalar düzenlemektedirler. Bu politikalar sayesinde vatandaşların, faydalandığı kamu hizmetinden memnun kalması sağlanmaya çalışılmaktadır Demokratik her ülke; vatandaşlarının beklentilerine uygun hukuki düzenlemeler yaparak (kendi idare hukuku içerisinde) memnuniyeti artırma gayreti göstermektedir (Göküş ve Alptürker, 2016). Bu gayret çerçevesinde kamu yararını sağlamak için ülke vatandaşlarına kesintisiz, kamu hukukuna özgü yöntemler dairesindeve bu hukuktan doğan yetkilere dayanarak kamu idarelerince hizmet verilmektedir (Onar, 1966'dan akt. Çal, 2009: 11).

Toplum faydasına yapılan bu faaliyet veya hizmetler kamu görevlilerince yerine getirilmektedir. Kamu görevlileri de yerine getirdiği hizmeti verimli, etkin ve vatandaşın memnuniyetini sağlayacak şekilde yapmakla görevlidirler. Her ne kadar memnuniyetin sağlanması asıl amaç olsa da kanun koyucunun düşüncesinin dışında kamu hizmeti gören görevliler hizmetin ifasında gerekli özeni gösteremediklerinde, mali kaynakların yetersiz kalması, vb. durumlarda hizmette aksamalar meydana gelebilmektedir (Harari vd., 2017). Ancak bu aksamalar kamu hizmetinin tanım ve özelliklerini değiştirmemektedir. Zira kamu hizmetleri kamusal otorite tarafından bazı faaliyetlere yapıştırılan bir etiket veya damgadır (Ulusoy, 1999: 167).

Kamu hizmetleri içerisinde belki de toplumun üzerinde en fazla durduğu konuların başında gelen eğitim hizmetleri de kamu hizmeti gören görevlilerin zaman zaman işlerine gerekli özeni göstermemelerinden dolayı istenilen başarıyı yakalayamamaktadır. Bu noktada kamunun eğitimde beklediği başarıyı elde edebilmesi için iyi yönetim veya yönetişim ilkelerinin etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Karakul, 2015: 62).

Yönetim ilkelerinin uygulamadaki etkinliğinin sağlanabilmesi için de kamu hizmetlerinin yeniden tanımlanmasına ve günümüz koşullarına uygun daha gerçekçi ilkelerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Devletin toplumun ortak ihtiyaçlarını karşılaması olarak nitelendirilebilecek ve idare hukukunun temel kavramlarından biri olarak kullanılan kamu hizmeti; kamu tüzel kişilerinin gözetim ve denetimi altında genel ve kolektif ihtiyaçları gidermek ve kamu yararını sağlamak amacıyla sunulan hizmetler olarak tanımlanabilir. Bu hizmetler kamu yöneticileri kontrolünde yerine getirilmekte olup kamu yönetimi; günümüz çağdaş merkezi devletin tüm parçalarını

ifade etmektedir. Devletle birlikte kurumlaşan ve devletin merkezi, mülki, yerel yönetim organlarını da içine alan idari mekanizmaya verilen isimdir (Ateş vd., 2018). Bu bağlamda eğitim hizmetleri devletin kendi eğitim kurumları vasıtasıyla veya kamu tüzel kişiliğine haizözeleğitim kurumları vasıtasıyla, devletin denetim ve gözetimi altında toplumun eğitim ihtiyaçlarının giderildiği bir kamu hizmetidir. Bu kamu hizmeti okul öncesi, ilköğretim, lise, yükseköğretim gibi farklı şekillerde, farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yerine getirilebilmektedir (Taşkın ve Nayır, 2015: 2). Bu hizmetler yarı kamusal mal ve hizmetler olarak literatürde yer almakta ve kişiyi sağladığı özel faydanın yanında topluma da ilave sosyal faydalar sağlamaktadır. Bu yönüyle eğitim hizmeti hem beşeri sermaye açısından son derece önem arz eden bir hizmet olmakta, hem de önemli ölçüde bireye fayda sağlamaktadır. Bu hizmetin sunum aşamasında ise hem özel sektör hem de kamu sektörü beraber rol almaktadır. Tek başına kamu sektörü değil özel sektörün de sunduğu bir hizmet türüdür. İfade edilen bu yönüyle eğitim hizmetleri kamusal özellik taşımaktadır. Ancak kamusal mal ve hizmetler grubundaki mal ve hizmetler zaman içinde değişebilmektedir. Örneğin kamu maliyesi alanında ifade edilen; tam kamusal mal veya hizmet olarak tanımlanan deniz feneri örneklerinde deniz fenerinden kimse mahrum bırakılamamaktayken teknolojik değişimle birlikte lazer ışık cihazları yardımıyla sadece ücretini ödeyen gemilere deniz feneri hizmetinin verilmesinde (yarı kamusallaşma) olduğu gibi. Bunun dışındaiçinde bulunulan dönemdeki politik konjonktür, toplumun beklentilerindeki değişim vb. hususlar kamusal mal veya hizmetler grubunda değişikliklere gidilmesine neden olabilmektedir. Bu bakımdan kamu harcamaları içerisinde yer alan eğitim hizmetlerine devletin katkı miktarı da değişebilmektedir Devletin kamu hizmetleri arasında yaptığı katkı değişimi ülke insanların beklentileri, siyasi tercihler vb. unsurlardan etkilenebilmektedir. Bu etki zaman zaman iç ve dış güvenlik, diplomasi, adalet hizmetleri gibi devletin asli görevi olan kamusal mal sunumunda artarken zaman zaman da eğitim sağlık gibi hizmet sektörlerine doğru artabilmektedir (Ünlükaplan vd., 2017).

Genel hatlarıyla yukarıda ifade edilen kamusal malların kavramsal olarak açıklanması, kamusal mal türleri ve eğitim hizmetlerinin kamusal niteliği aşağıda ifade edilmiştir.

### 3.1. KAMUSAL MAL KAVRAMI VE KAMUSAL MAL TÜRLERİ

Kamusal malın çağdaş anlamda ilk tanımını yapan Samuelson, kamusal mal tanımlamasını yaparken malların sahip oldukları özellikleri dikkate alarak tanımlama yapmıştır. Malların sahip oldukları özelliklere göre kamusal mallar; malın tüketiminde bireyler arasında herhangi rekabetin olması veya olmaması, malın faydasından ilave kullanıcıların dışlanabilmesi ve dışlanamaması, malın tüketiminde üçüncü kişilere yayılan ancak fiyatlandırılması mümkün olmayan faydaların (dışsallıklar) varlığı dikkate alınarak tanımlanmaktadır. Buna göre kamusal mal; her bireyin tüketme imkânına sahip olduğu ancak her bireyin tüketim imkânına sahip olmasına rağmen malın kullanımının diğer tüketicilerin tüketimini etkilemediği mal veya hizmetlerdir (Şener, 1996: 48). Samuelson bir malın kamusal mal veya özel mal olduğunu talebe ve arza bakarak değerlendirmektedir. Talep kriterine göre; malın faydası sadece malı tüketen kişiye ait ise özel mal, aynı anda birden fazla kişi fayda görüyorsa kamusal mal olarak değerlendirilmekte olup bu duruma “ortak tüketim” adı verilmektedir. Arz kriterine göre kişilerin istediği bir mal veya hizmeti mahrum bırakmanın mümkün olup olmamasına ve tüketiminde rekabetin olup olmamasına göre değerlendirilmektedir (Teyyare ve Sayaner, 2017). Kamusal malın kabul gören bir başka tanımı ise şu şekilde yapılmaktadır. “Tüketiminde bireyler arasında rekabet bulunmayan ve tüketiminden kimsenin dışlanamadığı mal veya hizmetler kamusal mal veya hizmetlerdir” şeklinde ifade edilmektedir (Göker, 2008: 108).

Tam kamusal mallar; devlet tarafından üretilmezse başka türlü üretilmeyecek, sadece devletin katkısıyla üretilen mal veya hizmetlere tam kamusal mal veya hizmetler adı verilmektedir (Karaaslan, 2005: 39). Örnek olarak savunma ve adalet hizmetleri gösterilebilir. Savunma ve adalet hizmetlerinin bir ülke sınırları içerisinde tüm vatandaşlara sadece devletin katkısıyla sunulması mal veya hizmetin tüketiminde herhangi bir rakip bulunmaması ve faydasından kimsenin mahrum edilememesi durumunda ulusal kamusal mal kavramından bahsetmemiz mümkündür (Teyyare ve Sayaner, 2017).

Yerel tam kamusal mal ise ulusal sınırlar dâhilinde toplumun tamamının mal veya hizmetin faydasından yararlanamadığı, sadece belirli bir bölgede yaşayanların mal veya hizmetten yararlanabildiği ve bu bölgede yaşayanların faydasından dışlanamadığı mal ve hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Nadaroğlu, 1996: 39-40).

Yarı kamusal mallar ise hem kamusal hem de özel mal<sup>4</sup> niteliği olan mallardır. Faydasının bir kısmı topluma (dışsallık), bir kısmı da hizmetten yararlanan kişiye aittir. Finansmanı kamu ya da özel kişi veya kurumlar tarafından yapılabilir. Bu tür mal veya hizmetlerde fiyat ödenmediği zaman malın tüketilmesinden alıkonulmak mümkün olup fiyatlama yapılabilmektedir (Ataç, 2002: 24). Örneğin kamuya ait bir bahçenin özel sektör tarafından ihale ile kiralanması durumunda bahçeye isteyen herkes girebilmektedir. Ancak hizmetten yararlanmak için belirli bir ücret ödemek gerekmektedir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere kamusal ile özel alan arasındaki sınırı yumuşatan öge yarı kamusal/yarı özel alanlardır (Uzgören ve Erdönmez, 2017).

Bu örneğin dışında eğitim ve sağlık hizmetleri de yarı kamusal mal ve hizmet grubu içerisinde yer almaktadır. Örneğin sağlık hizmeti içinde koruyucu sağlık hizmetleri tam kamusal mal olarak tanımlanırken, özel bir hastanede poliklinik veya klinik hizmeti alma ise genel olarak yarı kamusal mallar olarak değerlendirilmektedir (tam kamusal hizmet olarak değerlendirilebilecek acil tedavi hizmeti, vb. istisna). Bu değerlendirmede sağlık hizmetlerinin koruyucu sağlık hizmetleri dışındakileri piyasada alınıp satılabilen türden olduğu için yarı kamusal mal olarak ifade edilmektedir. Dolayısı ile yeterli gelir düzeyine sahip olmayan kişilerin bu hizmeti alma imkânı bulunmamaktadır. Bu da yarı kamusal malların genel özellikleri içerisinde yer almaktadır (Yalçın ve Çakmak, 2016).

Kamusal malların üçüncüsü olarak nitelendirdiğimiz erdemli mallar ise esasen özel mal olmakla birlikte ortaya çıkardıkları olumlu veya olumsuz dışsallıkları nedeni ile kaynak dağılımında etkinliği etkilemektedir. Erdemli mal kavramını (meritgoods) geliştiren Musgrave bu malların tüketiminin toplumsal refahın artmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Musgrave; toplumsal sağlık ve refah açısından gerekli olduğu halde yeterli bilgi, eğitim veya gelir düzeyine sahip olunmadığından talebinin yetersiz kaldığı mallara erdemli mallar tanımlamasını yapmaktadır (Kirmanoğlu, 2013: 124). Erdemli mallarla birlikte değerlendirilen erdemsiz mallar (demeritgoods) ise tüketimi halinde topluma ek sosyal maliyetler yüklemektedir. Alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı gibi örnekler verilen erdemsiz malların tüketiminde bireylerin doğru karar veremeyeceği kabul edilmektedir (Pehlivan, 2010: 18-19).

---

<sup>4</sup> Özel Mal: Faydası tamamen bölünebilen, herkesin istediği kadar yararlanabildiği, ücretini alıcının ödediği mal veya hizmetlerdir.

### 3.2. EĞİTİM HİZMETLERİNİN KAMUSAL NİTELİĞİ

Eğitim hizmetleri; gerek özel mal ve gerekse kamusal mal özelliğini taşıması nedeni ile yarı kamusal mal veya hizmet grubunda değerlendirilmektedir. Bu özelliğe göre eğitim hizmetleri kamu tarafından ücretsiz sunulmasının yanı sıra kamu dışındaki özel eğitim kurumlarından belirli bir ücret ödenerek (ücretini ödeyenlere mahsus) hizmetten yararlanılması mümkündür. Yarı kamusal mal veya hizmetlerin başka özelliği de kısmen fiyatlandırılabilmesi ve kısmen pazarlanabilmesidir. Eğitim hizmetleri bu yönüyle de özel eğitim kurumları arasında farklı fiyatlandırılarak (eğitimden sorumlu kurumların kontrol ve denetimi altında) hizmetten yararlananlara sunulabilmektedir. Yarı kamusal mal veya hizmetlerin genel özelliği çerçevesinde eğitim hizmetlerinin başka özelliği de kişisel fayda sağlamanın yanı sıra toplumsal fayda sağlamasıdır. Bu özellikler beraber değerlendirildiğinde eğitim hizmetlerinin hem kamusal mal özelliği hem de özel mal özelliği bulunmaktadır (Işık, 2014: 63).

İfade edilen özellikler çerçevesinde kamu maliyesi alanında yarı kamusal mal veya hizmet olarak nitelendirilen eğitim hizmetleri ilk bakışta tam kamusal mal olarak görülmesine karşın faydalarının birimlere bölünebilmesi, pazarlanabilmesi, fiyat yoluyla tüketicilere sunulması gibi nedenlerden dolayı yarı kamusal mal ve hizmet olarak değerlendirilmektedir (Nadaroğlu, 1996: 54). İfade edilen yarı kamusal malların faydasının bir kısmı topluma (dışsallık), bir kısmı da hizmetten yararlanan kişiye aittir. Eğitim hizmetinin bireye sağladığı pozitif faydanın yanı sıra toplumsal olarak ülkelerin ekonomik kalkınmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Bundan dolayı zorunlu eğitimde ve/veya üst eğitim düzeylerinde hizmetten yararlananlara sunulan eğitim hizmeti için kamu harcaması genel başlığı altında değerlendirilen eğitim harcamalarına önemli düzeylerde mali kaynak sağlanmaktadır. Eğitim hizmetlerinin topluma ve ülkeye sağladığı pozitif fayda veya dışsallık hizmetin yeterli düzeyde verilmesi halinde gerçekleşmektedir. Hizmetin yeterli düzeyde verilememesi halindeyse topluma zarar vereceği (negatif dışsallık) dikkate alınmalıdır. Bu nedenle bu hizmet türünde başarının sağlanması için gerek kamu gerekse özel sektör tarafında büyük önem verilmektedir. Ancak eğitim hizmetlerinin sağladığı dışsal fayda nedeni ile kamu kesimi tarafından üretilmesi zorunlu bir hizmet türü olarak değerlendirilmektedir. Zira eğitim hizmet standartlarının veya kalitesinin yükselmesi durumunda iktisadi büyüme ve kalkınma artacak dolayısıyla milli gelirden aynı şekilde bundan olumlu etkilenecektir (Ömür ve Giray, 2016). Bu düşünce doğrultusunda



eğitim hizmetlerinin finansmanı büyük ölçüde kamu kurumları tarafından sunulmakta, özel kişi veya kurumlar tarafından verilmesine de izin verilmektedir. Ancak hizmetin özel kişi veya kurumlarca verilmesi durumunda fiyat ödenmediği zaman malın tüketilmesinden alıkonulmak mümkün olup fiyatlama da yapılabilmektedir (Ataç, 2002: 24).

Halkın ortak ihtiyaçlarının belki de en önemlilerinden biri olan eğitime yeterince kamusal kaynak ayrılamaması, eğitimde kalitenin düşmesine, eğitim hakkının kısmen engellenmesine vb. etkilere neden olabilir. Bu etkiler neticesinde de eğitim gibi çok önemli bir kamusal-toplumsal hizmetinyerine getirilememesi yoksullukla mücadele edilememesi, merkezi ve yerel idareler arasında etkin bir işi birliğinin sağlanamaması (Özgür ve etin, 2012) ve ulusal refahta bir azalma meydana gelebilir (Gül, 2008: 181). Ulusal refahta bir azalma meydana gelmemesi için ulus devletler eğitime giderek daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Bu noktada kamusal mal olan eğitimin; temel insan hakkı olduğu ve kişilerin diğer haklarının gerçekleştirilmesine temel oluşturduğu bilinci yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca eğitimin barış ve huzuru temin edici, tolerans göstermeyi öğretici, insanın kendini gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilir gelişim için gerekli kamusal bir araç olduğu ifade edilmektedir (Akbaba Altun, 2017: 188-190).

Eğitim hizmetleri alanında, eğitim hizmetinin sunum şekliyle devletin eğitimdeki rolünün ne olacağı konularında Keynesyen ve klasik iktisadi görüşü savunanlar arasında tartışmalar yapılmaktadır. 1929 yılında yaşanan dünya ekonomik buhranı sonrasında müdahaleci devlet anlayışının benimsenmesi ile birlikte Keynesyen iktisatçılar eğitim harcamalarını yarı kamusal mal olarak nitelendirmeye başlamışlardır. Bu nedenle de eğitim hizmetlerinin devlet tarafından sunulması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Keynesyen iktisadi görüşünün savunanlara göre devlet; eğitim, sağlık, konut, vb. alanlarda önemli görevleri yerine getirmekle mükelleftir. Bu nedenle eğitim harcamalarının, toplam kamu harcamaları içindeki payı günden güne artmıştır (Altundemir, 2012: 96).

#### 4. ÜLKE BAZINDA EĞİTİM HİZMETLERİNİN GENEL YAPISI VE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

Dünya genelinde çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemlerinin çoğunun insanların gelecekteki beklentilerini veya ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı bilinmektedir. Eğitim hizmetlerinden beklentiler ülkenin coğrafi ve ekonomik durumu ve kültürel özelliklerine göre değişebilmektedir. Bu özelliklere göre her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi oluşturulmaktadır. Bu nedenle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim göstergeleri arasında anlamlı ve ciddi farklar bulunmaktadır. Teknolojinin de hızla gelişmeye başladığı 2000’li yıllarda bu farklılıklar daha da artmıştır. Eğitim alanındaki farklılıklar ile anlatılmak istenen, eğitimde yönetim ve kalite farklılıkları, eğitim imkânlarının artması veya azalması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması şeklinde sıralanarak devam edip gitmektedir<sup>5</sup>. Bu sıralamalarda dikkat çeken genel bir özellik, dünyanın gelişmiş ülkelerinde eğitime bütçeden ayrılan payın diğer gelişmemiş ülkeler veya gelişmekte olan ülkelere göre daha çok olmasıdır (Güzel, 2014: 1029).

Eğitim alanındaki bu farklılıkları daha iyi görebilmek için seçilmiş bazı ülkelerde ve Türkiye’de eğitim sisteminin genel yapısı ve kamu hizmetleri içerisindeki yerine değinmek gerekecektir.

##### 4.1. SEÇİLMİŞ BAZI ÜLKELERDE EĞİTİM HİZMETLERİNİN GENEL YAPISI VE KAMUSAL HİZMETLER İÇİNDEKİ YERİ

Eğitim alanında dünya genelinde başarılı görülen Nordik (İskandinav) ülkelerinden biri olan Finlandiya’da; 1980’li yıllarda kendine has yerellik anlayışı “İskandinav Yerelliği” yeniden etkin olarak ortaya çıkmıştır. Merkezi idare ve yerel idareler arasında yerinden yönetim konusunda değişimin yaşanmaya başladığı bu yıllarda eğitim hizmetleri başta olmak üzere pek çok alanda yetki yerel idarelere verilmiştir. Bu doğrultuda İskandinav ülkelerinde yerelleşme konusunda önemli başarılar elde edilmiş olup eğitim ve sağlık hizmetleri başta olmak üzere pek çok refah hizmeti daha etkin şekilde yerel idareler tarafından sunulmaya başlanmıştır (Akdemir ve Karakurt, 2016). Geleneksel olarak yerel ihtiyaçların karşılanması konusunda yerel halkın beklentilerini dikkate alan yönetim yapısına sahip olan Finlandiya’da sorumluluk büyük ölçüde yerel idarelere (belediyelere) bırakılmıştır (Varjo ve

---

<sup>5</sup> Eğitim Sektörü 2023 Vizyon Raporu, TR 52 Düzey 2 Bölgesi (Konya Karaman), <http://www.tr52.org/d/doc/68-egitim-sektor-raporu--taslak-.pdf> (Erişim Tarihi: 14.07.2015)

Kalalahti, 2019). Bu süreçten sonra yerel yönetimler ve eğitim konusunda başarılı görülen ilk ülkelerden biri konumuna gelmiştir. Bunun en belirgin göstergesi Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) (üç yıllık aralarla düzenlenmektedir), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD), 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan tarama araştırmasında Finlandiya'nın genel olarak birinci gelmesidir (Eraslan, 2009: 239).

Eğitimin, Eğitim Bakanlığı sorumluluğu altında gerçekleştirildiği Finlandiya'da Ulusal Eğitim Kurulu, Bakanlıkla birlikte; ilk, orta ve yetişkin eğitimi için eğitimin amacı, kapsamı, metodu ve stratejisini belirlemektedir. Bunun dışında okul denetiminin yapılmadığı ülkede eğitim bölgelerinin her birinde bu konularla ilgilenen bir Eğitim ve Kültür Bakanlığı bulunmaktadır. Finlandiya'daki yerel yönetim organları eğitim alanında çok büyük bir role sahiptir. Hatta okullara verilecek özerkliğin sınırı yerel yetkililer tarafından getirilmektedir. Okullar, kanun çerçevesinde belirlenen temel fonksiyonları yerine getirdikleri müddetçe kendi idari düzenlemelerine göre eğitim hizmeti sunabilmektedirler (Ceylan, 2017: 16).

Finlandiya'da 1980'lerde "güven kültürü" diye ifade edilen eğitim politikası uygulamaya konulmaya başlamıştır. Bu uygulama, müfredat özerkliği için ortaya atılan pek çok politikaları da içermekte olup bunun başarıları 1990'lı yıllarda alınmaya başlanmıştır. Bu dönemle birlikte okulların çoğubelediyelere bağlı veya özel okul konumuna geçmeye başlamıştır. Belediyelerde, belediye konseylerince atanan okul yönetim kurulları olup bu kurul aynı zamanda yetişkin eğitim merkezlerinden, akşam sanat okullarından ve mesleki kuruluşlardan sorumlu olmuştur (Gülcan, 2005: 150).

Finlandiya'da okulların temel öğretim programı, ana hedefler ve değerlendirme kriterleri merkezi olarak (Ulusal Eğitim Kurulu tarafından) belirlenmekte olup diğer uygulamalar yerel otoritelere veya özel kurumlara bırakılmıştır. Yerel otorite veya kurumlar da öğretmenlere kendilerinin belirlediği öğretme yöntemlerini seçme ve uygulama konusunda serbestliğe gitmişlerdir. Bu noktada öğretmenler öğrenme ve öğretme konusunda kendilerine has stratejileri uygulama haklarını kullanabilmektedir. Ülkede öncelikle öğrencilerin rekabetçi olmalarını sağlayacak nitelikli programlara yönlendirilmesi sağlanmakta, çok yetenekli adayların uygun işlere istihdam edilmesi için gayret gösterilmektedir. Diğer gelişmiş ülkelere göre öğretmen maaşlarının çok

iyi durumda olduğu ülkede eğitim için yatırım yapan kişi veya kurumlara ciddi miktarda sübvansiyonlar sağlanmaktadır (Darling ve Hammond, 2017).

Eğitim hizmetleri alanında başarılı gelişmiş ülkelerden bir diğeri de Japonya'dır. Burada 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu'yla eğitimin amacı; "barışsever ve demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı bir toplum ile kendine güveni tam vatandaşlar yetiştirmek" olarak ifade edilmiştir (Kıral ve Kıral, 2009). Japonların eğitimdeki amacı sürekli olarak kültürel değerlerini dışarıya karşı koruma güdüsüyle şekillenmiştir. Bu nedenle de kendi inanç sistemine bağlı değerler ile gelişme gösterme çabası içerisine girmişlerdir. Japon eğitim sisteminin kendi değerlerine bağlı olarak iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; hızla değişen dünyaya adaptasyon sağlayarak okuryazarlığı üst düzeyde bireyler yetiştirmek ve en son teknolojiyi yakalamak için bireylere matematik becerisi kazandırmaktır. Yeterli donanımına sahip bireyler de bu doğrultuda kendi sorumluluklarının farkına varacak ve kişiliğini güçlendirebilecektir. Böylelikle bireyler tüm toplumlara hizmet üretebilecek ulusal değerlerine sahip bir yapıya kavuşabilecektir (Gülhan ve Karsak, 2018).

Bu amaç doğrultusunda dizayn edilen eğitim kurumları ulusal, yerel ve özel olmak üzere 3 farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Eğitime verilen önemin büyük olduğu ülkede zorunlu temel eğitim 9 yıl olup; anaokulu ile birlikte ilkokul 6 yıl (anaokullarındaki ilk 3 yıl zorunlu değildir), ortaokul 3 yıl, lise 3 yıl ve üniversite eğitimi genel olarak 4 yıl olarak planlanmıştır. Japon eğitim sisteminde üç tür okul bulunmaktadır: ulusal okullar, yerel okullar ve özel okullar. Ulusal Okulların finansmanı devlet tarafından, yerel okulların finansmanı yerel idareciler tarafından özel okulların finansmanı ise vakıflar tarafından yapılmaktadır (İpek, 2001: 182). Ulusal düzeydeki okullardan Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı yetkili ve sorumlu olup, yerel okullarda valilikler ve belediyeler sorumludur. Özel okullar ise vakıflar veya eğitim alanında faaliyet gösteren kişi veya kurumlar tarafından idare edilmektedir (Telci, 2009: 90-91).

Japonya da eğitim sisteminin idaresinde yerinden yönetim ilkesi benimsenmekle birlikte Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Bakanlığı'nın (Monşubo) rolü genel olarak koordinatörlüktür. Bakanlığın eğitim politikalarının hazırlanması, müfredatın oluşturulması, ders kitaplarının hazırlanması, eğitim bütçesinin oluşturulması ve eğitim programlarının hazırlanması gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Ayrıca yerel yönetimlerin sorumluluğunda bulunan okullara

kılavuzluk yaparak eğitimde bütünlüğün sağlanmasını temin etmektedir. Bakanlık eğitimde bütünlüğün sağlanması amacıyla; üniversiteler, yüksekokullar ve teknik kolejlerden de sorumludur (Tösten ve Ekinci, 2012).

Eğitim hizmetlerinin verileceği okulların inşası, öğretmen maaşları ve okullarda verilen öğle yemeklerini karşılamak üzere eğitim harcamalarının yaklaşık %50'si merkezi idare tarafından finanse edilmekte olup genel olarak okul bütçeleri, eğitim programları, denetimi yerinden yönetim kurumları tarafından yapılmaktadır (Demirel, 2000: 112). Merkezi idareyi temsilen il ve belediye okullarına ihtiyaç durumuna göre finansal destek sağlanmakla sorumlu olan eğitim bakanlığı il ve belediye okullarına ayrıca rehberlik hizmeti sunmaktadır (İpek, 2001: 183-184).

Genel nitelikli mahalli idarelerin valilikler ve belediyeler şeklinde yönetim yapısına sahip olduğu Japonya'da; 2000'li yılların başından başlayarak okulların yerinden yönetilmesi için bir dizi yasal değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda neo-liberalleşme politikalarının etkisi, yerelleşmeye yönelik taleplerin artmasıyla birlikte Japon Eğitim Sistemi'nde yerelleşmeye yönelik politikalar benimsenmeye başlamıştır. Bu geçişe bağlı olarak belediye ve valilik bünyesinde oluşturulan yerel eğitim kurulları kendi sorunlarına yönelik kendi politikalarını uygulayabilir hale gelmişlerdir (Takayama ve Lingard,, 2019). Yerel eğitim kurulları, yerelde eğitimin sürdürülmesi noktasında her bakımdan sorumlu ve yetkilidirler. Eğitim Bakanlığı ile yerel eğitim kurulları şeklen birbirlerinden bağımsızdır. Ancak bakanlık eşgüdüm, organizasyon ve genel hedefleri belirleyerek yasal düzenlemeleri yapma imkânına sahiptir (Ekinci, 2010: 35-37).

Almanya'da eğitim hizmetlerine bakıldığında ülkemiz açısından eğitim sisteminin en fazla analiz edildiği ülkelerden biri olduğu görülmektedir. Federal bir yapıya sahip olan Almanya'da eğitim sistemi de bu yapıya uygun olarak belirlenmiştir. Toplam 16 eyaletin bulunduğu ülkede eğitim sistemi çok merkezli olarak teşkilatlandırılmış ve eğitim öğretim işleri doğrudan eyaletlerin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Her eyalet kendi kültürel egemenliği doğrultusunda 16 farklı eğitim sistemi ile eğitim hizmetleri yerine getirilmektedir. Ancak 16 farklı eyalette 16 farklı eğitim sisteminin birbirinden farklılığı çok fazla değildir (Kab ve Açıkalin, 2016).

Alman yasaları uyarınca genel eğitim sistemi devletin gözetimi altında olup federal Alman Anayasası, devletin yükümlülüklerini eyaletlere devrettiğinden eğitim sisteminin yönetimi ve düzenlemesi eyaletlerin sorumluluğundadır. Esas itibarıyla ilk ve ortaöğretim okulları yerel yönetimlere, yüksekokullar ise eyalet yönetimine bağlıdır. Genellikle Liseler (Gymnasien), karma okullar (Berufliche Schulen), meslek okulları ve genel eğitim veren alt orta dereceli okullar olan “Realschulen” doğrudan eyaletin yönetiminde bulunmaktadır. Mesleki eğitim okullarının sorumluluğu eyaletlerdedir. Ancak, şirketlerin yürüttüğü mesleki eğitimin sorumluluğu federal (merkezi) yönetimdedir (Kasapçopur, 2007: 70-73).

Alman Anayasası’nda eğitimle ilgili ana sorumluluğun eyaletlere bırakıldığı görülmektedir. Temel kanun olarak nitelendirilen Anayasa’da vatandaşların öğretim hakkı, kanun önünde herkesin eşit olması, vb. hususlardaki hak kayıplarının engellenmesi için federal düzeyde sınırlı da olsa eyaletlere pek çok hak verilmiştir (Doğan, 2008: 1-2). Yerel yönetimlere verilen yetkiler arasında okulu kapatma yetkisi de bulunmaktadır (Schreiber, Stein ve Pütz, 2016).

Genel olarak Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde eğitim hizmetleri yerel otoritelerin katkısıyla yürütülmesine karşın; Fransa’da eğitim hizmetleri merkezi bir yapıya sahiptir. Merkezi otoritenin eğitim hizmetlerinden sorumlu biriminin başında Milli Eğitim Bakanlığı yer almaktadır (Aysu, O., 2017: 19-20). Eğitim hizmetlerinde görev yapan çalışanların ücretleri merkezi otorite tarafından ödenmektedir. Türk Eğitim Sistemi’nde var olan “Talim Terbiye Kurulu’nun” bir benzeri olan “Yüksek Eğitim Konseyi”, Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’ndan sonra en yetkili organ olarak görev yapmaktadır. Laik bir eğitim sistemine sahip olan Fransa’da 30 eğitim bölgesi bulunmaktadır. Eğitim bölgelerine akademi ismi verilmekle birlikte, her akademinin başında bakan adına işlem yapan bir rektör bulunmaktadır. Rektör bağlı bulunduğu bölgedeki her türlü eğitim hizmetlerinden sorumlu olup kendisini cumhurbaşkanı atamaktadır (Erdoğan, 2011: 133-134).

1982 yılında çıkarılan bir yasa ile mesleki ve yaygın eğitimle ilgili bazı etkinlikler bölgelerin yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Bölgeler mesleki ve yaygın eğitimle ilgili vatandaşların istek ve ihtiyaçlarını ulusal eğitim planını temel alarak planlamakta ve uygulamaktadırlar. 2004 yılında çıkarılan yerel yönetim kanunuyla bölgelerdeki yerinden yönetim kuruluşlarına eğitim hizmeti verilen yerlerin tapusu

verilmiştir. Bu şekilde eğitim hizmeti veren yerinden yönetim kuruluşları eğitim kurumlarının fiziki olarak gerçek sahibi olmuşlardır (Sözer, 1997: 61).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ise eğitim büyük ölçüde yerinden yönetim organlarına bırakılmış durumdadır. Anayasaya göre okulları açma ve yönetme yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bu nedenle de ulusal eğitim programlarını belirleyen ulusal mevzuat bulunmamakla birlikte okulların yapısı ile ilgili herhangi ulusal bir düzenleme de bulunmamaktadır. Fakat federal hükümet buna rağmen zaman zaman yönetim, denetim vb. düzenlemelerde rol almaktadır (Baş, 2016: 66).

Ulusal bir eğitim sistemi bulunmayan Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Amerikan hükümeti özel ve devlet okullarının ikisinin de yararlanabileceği şekilde eyalet eğitim programlarına parasal yardım ve rehberlik hizmeti vermekte olup bu programlar Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı tarafından düzenli olarak izlenmektedir (Akın, 2008: 8). Federal devlet yönetim yapısına sahip ülkede eyaletler belirli okul bölgelerine ayrılmakta ve mali kaynaklar başarılı bir şekilde harmanlanmaktadır. Böylece eğitim hizmetleri öğrencilerin yetenek ve kapasitelerine uygun bir şekilde verilmektedir (Kaestle, 2016: 35).

ABD'de farklılıkların birlik oluşturması, demokrasinin teşviki, kişisel ve toplumsal gelişimin sağlanması vb. amaçlar doğrultusunda eğitim hizmetlerinin yetki ve sorumluluğu büyük ölçüde eyalet yönetimlerine bırakılmıştır. Eyaletlerin çoğunda da bu yetkiler geniş ölçüde yerel yönetimlere veya başka bir ifadeyle okul bölgelerine bırakılmıştır (Demirci, 2005: 17).

Her eyaletin bir Eyalet Eğitim Yasası olup bu yasa ile okulların işletilmesi ve faaliyetlerinin yürütülmesinin ana unsurları belirlenmiştir. İfade edilen ana unsurlardan biri eyaletlerde eğitim yönetiminde 3 farklı yönetimin söz hakkı bulunmasıdır. Bunlar; Eyalet eğitim kurulu, eyalet eğitim müdürü ve eyalet eğitim dairesidir. Kurul üyelerinin bir kısmını vali bir kısmını da halk seçmektedir. ABD'de eğitim yönetimini etkileyen 500 civarında grup bulunmaktadır. Grupların 150'sini üniversite, 50'sini dini, 15'ini de uluslararası dernekler oluşturmaktadır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

Eğitimin finansmanı federal, eyalet ve bölge olmak üzere üç farklı kaynaktan sağlanmakta ve bütçe büyüklüklerinde eyaletler arası farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılık merkezi idarenin ayırdığı mali kaynaktan ziyade eyalet yönetiminin eğitim için ayırdığı mali kaynağın büyüklüğüne göre değişebilmektedir. Bölgesel bu vb. bazı

farklılıklar ülke içinde eğitim alanında eşitsizliklere yol açmaktadır (Tezcan, 1996: 115). Federal Hükümet Eğitim Bakanlığı ülke genelindeki eğitim sorunlarının giderilmesi için önderlik etmektedir. Eğitimle ilgili asıl görevi eğitimin makro seviyede sorunlarını gidermek ve milletlerarası eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini koordine etmektir. Eğitim bakanlığı aynı zamanda yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde temsil yetkisi bulunan ve kar amacı gütmeyen sivil toplum örgütlerinin eğitim hizmetlerine katkılarını denetler ve bu kurumları akredite eder (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). ABD Eğitim Bakanlığının ulusal eğitim programı ve ulusal politikalarının uygulanması ile ilgili izleme, denetleme ve değerlendirme yetki ve sorumluluğu bulunmamaktadır. Eğitimle ilgili değerlendirmeler, Denetim ve Yönetim Hizmetleri Departmanı (Evaluation, Inspection and Management Services [EMI]) tarafından yapılmaktadır.

İspanya'da eğitim hizmetleri açısından kilisenin de etkili olduğu bu günkü mevcut Anayasa'sı 1978 yılında yürürlüğe girmiştir. Anayasa temelinde hazırlanan ve 1990 yılında yürürlüğe giren bir kanunla yerinden yönetime destek veren İspanyol Eğitim Sisteminin genel yapısı oluşturulmuştur (Gürer, 2005: 57).

İspanya'da eğitim sisteminin planlanması, eşgüdüm ve standart oluşturulmasında genel sorumluluk; Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nda iken eğitimle ilgili tüm idari işlemler, oluşturulan özel bölgeler yönetimine bırakılmıştır (Bozan, 2002: 62). Her özerk bölgede başöğretmen adı verilen okul müdürleri; okul konseyleri tarafından seçilmekte ve özerk bölge yöneticisi olmaktadır. Belediyeler eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde eğitim binalarının yapım, onarım, finansman ve eğitim programlarının düzenlenmesinden sorumludur (Türkoğlu, 1998: 361). Ancak İspanya'da yerel yönetimlerin eğitim harcamaları diğer Avrupa Birliği ülkelerine nazaran biraz daha düşük seviyededir (Pektaş, 1997: 13).

İspanya'da üniversite öncesi eğitime devam eden öğrencilerin üçte ikisi devlet okullarında, üçte biri ise özel okullarda eğitim görmektedir. Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin çoğu da Katolik okullarında eğitim görmektedir. Diğer Avrupa ülkelerinin pek çoğundan farklı olarak İspanya'da din adamlarının eğitim için harcadığı tüm ücretler vergiden muaftır (Torron, 2008: 192-194).

Güney Kore eğitim sisteminde Konfüçyüs fikri doğrultusunda milli ahlak ve insancıl eğitim felsefesi esas alınarak çocukların başarılı olmaları hedeflenmiştir (Cho,



1997: 10). Bu felsefe doğrultusunda eğitim hizmetlerinin verildiği ülkede eğitim alanında başarı kriterleri arasında sayılan PISA “Program for International Student Assessment” kriterlerine göre 2000, 2003, 2006, 2015 yıllarında en iyi performansa sahip ülke olunmuştur. Bu başarının altında eğitim hizmetlerinden sorumlu Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı’nın (MOEHRD) olduğu söylenebilir. Bakanlığın en önemli görevleri arasında; eğitimin tüm kademeleri için eğitim politikası oluşturma, müfredat ve eğitim sisteminin sürekliliğini sağlama ve bunları gerçekleştirebilmek için idari karar ve önlemler alma bulunmaktadır. Bunun dışında eğitim için gerekli ders kitaplarının hazırlanması, eğitim kademeleri için mali destek sağlanması, yerel eğitim ofisleri ve ulusal eğitim veren üniversitelere destek sağlama, öğretmen yetiştirme, yaşam boyu eğitim faaliyetlerini yürütme, insan kaynaklarının gelişiminin sağlanması gibi yetki ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bakanlığın bu yetki ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için en önemli mali kaynağı merkezi idarenin genel bütçeden ayırdığı paydır. Bunun dışında yerel yönetimlerin eğitim için yaptığı harcamalar, özel okulların özel bütçeleri, öğrencilerden alınan harç ücreti gibi diğer kalemler de yapılan harcamalar bulunmaktadır (İpek, 2009: 210-211).

Merkezi yönetimin eğitim hizmetlerinde baskın olduğu ülkede bu baskınlığın azaltılması noktasında 1991 yılında Yerel Özerklik Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun ile birlikte; eğitim bakanlığı mali ve yönetsel bazı yetkilerini yetki devri yaparak yerel idarelere bırakmıştır. Neticede de Güney Kore eğitim sisteminde yerel yönetimler de önemli bir rol üstlenmeye başlamışlardır (Altıntaş ve Görgeç, 2014). Yerel yönetimlere verilen bu önemli rolün temel hedefi ise hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki eğitime destek vermektir (Levent ve Gökkaya, 2014).

GSMH’den ayrılan payın yüksek olduğu ülkede eğitime verilen önem anayasal düzenlemelerde de kendini göstermektedir. Kore anayasasınının 27. maddesinde eğitimle ilgili aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir. Bunlar (İpek, 2009: 212):

- Her vatandaş eğitimden eşit yararlanma hakkına sahiptir,
- Her vatandaş tüm çocukların eğitimini almasından sorumludur,
- Zorunlu eğitim parasızdır,
- Eğitimde özgürlük ve politik tarafsızlık sağlanır,
- Eğitim sistemindeki temel hususlar kanunla düzenlenir, şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim sistemindeki temel hususlardan biri olan denetim mekanizmasının etkin şekilde işlediği Güney Kore’de merkezi ve yerel idarelerin denetim konusunda otoriteleri kesin bir Şekilde yasal mevzuatta düzenlenmiştir. Merkezi idare okul denetimlerini planlamaktan, değerlendirme çerçevesini düzenlemekten sorumlu iken yerel idareler il eğitim ofislerinin denetim uygulamalarını gerçekteştirmekten ve sonuşlarını değerlendirmekten sorumludurlar (Maya ve Yılmaz, 2017).

Eğitim hizmetlerinde Singapur’a bakıldığında, OECD yesi bir ülke olmamasına rağmen 65 ülkenin katıldığı PISA 2009’da ilk sıralarda yer alan ülke konumundadır. Ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde okullaşmanın çok yüksek düzeyde neredeyse % 100 olduğu ve eğitimin zorunlu olmayan okul öncesi eğitimle başladığı görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim işin Singapur’da öğrencilere 10 yıllık eğitim hizmeti verilmektedir (Yaman ve Göçen, 2014).

1994 yılına kadar özerk bir okul aşılamayan ülkede 1994 yılında özerk yapıdaki okulların aşılmasıyla birlikte eğitimde ciddi değerrişimler yapılmıştır. Nihayetinde 2000 yılında *“Okul Mükemmellik Modeli” (Okul mükemmellik modelinin amacı, okulların güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını objektif olarak tanımlamak ve ölçmektir. Okulların, benzer okullar ile karşılaştırmalar yapmalarına izin verilmektedir)* geliştirilerek okullar, belirlenen kalite kriterleri kapsamında kendi hedeflerini belirleyebilmişlerdir. Bu sayede her okul yıllık olarak kendi değerlendirmelerini yapabilmektedir. Böylelikle okullar, kendi gelişimlerinde sorumluluk sahibi olmuşlardır. Okulların kendilerini iş denetimle kontrol etmelerinin yanı sıra okullar, altı yılda bir dışsal değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Dışsal değerlendirme, Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Okul değerlendirmeleri dışında öğretmenlerin de objektif Şekilde değerlendirmelerinde, *“Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi”* uygulanarak eğitimde ciddi bir değerrişim yaşanmıştır (Maya ve Yılmaz, 2017).

Gerek Okul Mükemmellik Modeli’nin gerekse Gelişmiş Performans Yönetim Sistemi’nin başarıyla uygulandığı ülkede eğitim alanında yapılan önemli bir adım da meslek eğitim giderlerinin vergi dışı tutulması ve özel eğitimin cesaretlendirilmesidir (Binici, 2004: 390).

Kısa adıyla Birleşik Krallık olarak da ifade edilen İngiltere; Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı, İskoçya, Galler olmak üzere dört ülkeden

oluşmaktadır. Bu ülkelerdeki modern eğitim kurumlarının temeli 15. ve 16. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Kurumsallaşma çalışmalarının 18. Yüzyılda başladığı eğitim hizmetleri Gramer Okulları ile çağının modern eğitim hizmetlerini vermeye başlamıştır. Merkeziyetçilik anlayışının hakim olduğu bu dönem 1960 yılına kadar sürmüştür. İngiliz okulları ancak 1960 yılından sonra Restorasyon Devri'nden itibaren merkezi yapıdan uzaklaşmış ve yerel idarelerin eğitimdeki etkisi artmıştır (Tosun, 2013: 37).

Eğitim hizmetlerinin büyük çoğunluğunun yerel idareler tarafından verildiği ülkede eğitim sisteminin sorumluluğu merkezi hükümet, yerel yönetimler ve eğitim kurumları yöneticileri arasında paylaşılmıştır. Eğitim kurumları yöneticilerinin yetkilerinin pek çok gelişmiş ülkeye nazaran fazla olarak nitelendirilebileceği ülkede; okul personelinin seçimi ve geliştirilmesiyle bütçenin sorumluluğu da müdürün üzerindedir. Bu nedenle okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda son derece hassas davranılmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011: 188).

Eğitimde yerelleşmenin uygulandığı ülkede merkezi hükümet eğitimde ulusal hedeflerin belirlenmesi, hedefler doğrultusunda politikaların geliştirilmesi, merkezi sınav uygulamaları ve minimum standartların tespitinden sorumludur. Yerel yönetimler ise merkezi hükümetin belirlediği kriterler doğrultusunda eğitimin uygulanmasından sorumludur. Yerel bölgeler (LEA) kendi sorumlu oldukları bölgelerdeki eğitimin yönetiminden ve ayrıca finansmanından sorumludurlar. Her okulda okul yönetim kurulu okulun etkin yönetilmesi, performansının takibi, kalite standartlarının oluşturulması ve izlenmesi, bütçesinin geri çekilmesi ve yöneticilerinin atanmasından sorumludur (Gönülaçar, 2018: 3-4).

#### 4.2. TÜRKİYE'DE CUMHURİYET SONRASI DÖNEMDE EĞİTİM HİZMETLERİ

Türkiye'de eğitim hizmetlerinde kamunun baskın yapısı hâkim bilinmekte olup gerek teorik ve gerekse uygulama boyutuyla yapılması gereken pek çok düzenleme bulunmaktadır. Bu düzenlemeler yapılan akademik çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Eğitim hizmetlerinde kamunun baskın yapısı (savaştan yeni çıkılması nedeni ile özel sektörün henüz yeterli fiziki, beşeri, ekonomik gücünün olmaması, vb. etkenler) cumhuriyetin ilanı ile başlamıştır.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilan edilmesinden önce 1920 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuş ve eğitimle ilgili her türlü yetki ve sorumluluk Milli Eğitim

Bakanlığı'na verilmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) kurulmasından 3 gün sonra yapılan 3. Oturumunda (ülkenin zor bir dönemde ve işgal altında olduğu bir dönemde) eğitimle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde eğitimle ilgili bir kanuni düzenleme yapılmasının gündeme gelmiş olması yeni kurulan devletin hassasiyetlerini ve eğitimin önemini bizlere çok açık ve net şekilde göstermektedir (Sarıoğlu, 2012: 96).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Tevhid'i Tedrisat Kanunu esas alınarak yapılan değişikliklerden bir tanesi de 5 yıl olan eğitimsüresinin 1931 yılında 6 yıla çıkarılmasıdır (Ergün, 2008: 69). 1950'li yıllarda ilk ve orta dereceli okullarda Amerikan eğitim modeline uygun yapı benimsenerek uygulamaya geçilmiştir. 1960'lı yıllarda planlı kalkınmaya geçilmesi ile birlikte 1961 yılında İlköğretim Kanunu değiştirilerek köy okullarında 3 yıl olan eğitim süresi 5 yıla çıkarılmıştır (Şen, 2013: 488). Uzun yıllar bu şekilde eğitim süreci devam ederken 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunuyla eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması tartışılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı Cumhuriyetin kuruluşundan başlayarak şekillenmeye başlanmıştır. Bu anlamda eğitim sisteminin şekillenmesinde rol alan yasal bazı düzenlemeler kronolojik olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdoğan, 2011: 12).

- Tevhidi Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924),
- Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun (1 Kasım 1928),
- İlköğretim ve Eğitimi Kanunu (5 Kasım 1961),
- Milli Eğitim Temel Kanunu (14 Haziran 1973),
- Yükseköğretim Kanunu (4 Kasım 1981),
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (7 Kasım 1982),
- Mesleki Eğitim Kanunu (5 Haziran 1986),
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (30 Nisan 1992), yerine Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Bakanlar Kurulu Kararı: 25/8/2011- 2011/652),
- Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu (16 Temmuz 1997),
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu'dur (8 Şubat 2007),
- Türkiye Maarif Vakfı Kanunu (17 Haziran 2016),

Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren bu kanunların uygulanmasında görülen aksaklıkların giderilmesini sağlamak amacıyla pek çok yönetmelik, yönerge, kanun hükmünde kararname veya kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanunlar çıkarılmıştır. Ancak genel olarak eğitim sistemimizi şekillendiren temel bazı kanunlar yukarıda sıralandığı gibidir. Bunların dışında ifade edilmesi gerekebilecek bir düzenleme de Türkiye’de 2012 yılında uygulamaya konulan 12 yıllık zorunlu eğitimidir. Zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak kanun ile birlikte toplumun eğitim süresini yükseltmesi amaçlanmış ayrıca bireylerin ihtiyaçları ve yetenekleri çerçevesinde eğitim almaları daha kolay hale getirilmiştir (MEB, 2012: 1-2).

Yukarıda ifade edilen kanunlar içinde genel olarak en fazla üzerinde durulması gereken Türkiye’nin eğitim sisteminin amacı ve temel esaslarının ifade edildiği; 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Kanun eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara çözüm olarak kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Kanunun 2. Maddesinde Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amacı<sup>6</sup>:

*“Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürkün kılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”* olarak ifade edilmiştir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’nin eğitim sisteminin yukarıda ifade edilen bu temel amaçları eğitim sistemimizin yapılandırılması noktasında diğer hukuki düzenlemelerin de ana kaynağını oluşturmuştur. Yapılan değişiklikler eğitimin amacına, derslerin içeriklerine, okulların yönetim ve

---

<sup>6</sup>[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (Erişim Tarihi: 23.02.2019)

organizasyon yapısına, öğretmen ve öğrencilerin konumlarına ilişkin pek çok düzenlemeleri kapsayabilmektedir (Özden, 2005: 6).

Anılan kanunun 14. maddesindeyse Türk Milli Eğitimi'nin Temel İlkeleri ifade edilmiştir. Buna göre eğitim hizmetlerinin temel ilkeleri aşağıda belirtilmiştir<sup>7</sup>. Bunlar;

- Genellik ve fırsat eşitliği ilkesi,
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçlarının giderilmesi ilkesi,
- Yönelme ilkesi,
- Eğitim hakkı İlkesi,
- Fırsat eşitliği ilkesi,
- Süreklilik ilkesi,
- Atatürk İnkılap ve Atatürk Milliyetçiliği İlkesi,
- Demokrasi eğitimi ilkesi,
- Laiklik ilkesi,
- Bilimsellik ilkesi,
- Planlılık ilkesi,
- Karma eğitim ilkesi,
- Eğitim kampusları ve okul ile ailenin işbirliği ilkesi,
- Her yerde eğitim ilkesi, şeklinde sıralanarak bu ilkeler doğrultusunda eğitim sistemimizde yasal düzenlemeler yapılmıştır.

#### **4.2.1. Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Genel Yapısı**

Dünya genelinde 1990'lı yıllarda eğitimde ciddi reformlar yapma isteği oluşmuştur. Bu eğilim doğrultusunda özellikle Anglo-Sakson ülkelerde ve Kuzey Avrupa ülkelerinde başlayan eğitim sisteminde değişiklikler yapma girişimlerine Türkiye'de ayak uydurmuş ve merkeziyetçi yapıda sistemsel kısmi değişiklikler yapılmıştır (Öztürk, 2013: 988).

Eğitimin ekonomik ve toplumsal olmak üzere birçok açık ve kapalı istendik davranış geliştirme işlevleri bulunmaktadır. Kişilerin ve dolayısıyla toplumların

---

<sup>7</sup>[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (Erişim Tarihi: 23.02.2019).

ekonomik yapısına çok olumlu katkıları bulunan eğitimin; kültürün aktarılmasını sağlama, bireylerin topluma kazandırılması, yenilikçiliğin sağlanması, siyasi kültürün zenginleştirilmesi gibi açık işlevleri bulunmaktadır. Bu açık işlevler dışında bir de eğitimin eş seçme, tanıdık sağlama, statü kazanma, işsizliği önleme, vb. kapalı işlevleri bulunmaktadır (Gelişli, 2017: 50). Gerek açık işlevleri olsun gerekse kapalı işlevleri olsun bu işlevlerin tamamı toplumdan topluma farklılık gösterebilmekte ve eğitim sisteminin genel yapısının oluşmasına yön verebilmektedir.

Türkiye’de eğitim hizmetlerinin genel yapısı içerisindeki en önemli aktör Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olup merkezi yönetim odaklı bir örgüt yapısına sahiptir. Cumhuriyetin ilanından sonra tarihsel süreçte MEB; 1923-1935 yılları arasında Maarif Vekâleti, 28 Aralık 1935’den 21 Eylül 1941 tarihine kadar Kültür Bakanlığı, 22 Eylül 1941’den 9 Ekim 1946 tarihine kadar Maarif Vekilliği, 10 Ekim 1946’dan sonra Milli Eğitim Bakanlığı, 1950’den sonra Maarif Vekâleti, 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı adı ile eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmüştür (Özkan ve Çelikten, 2017).

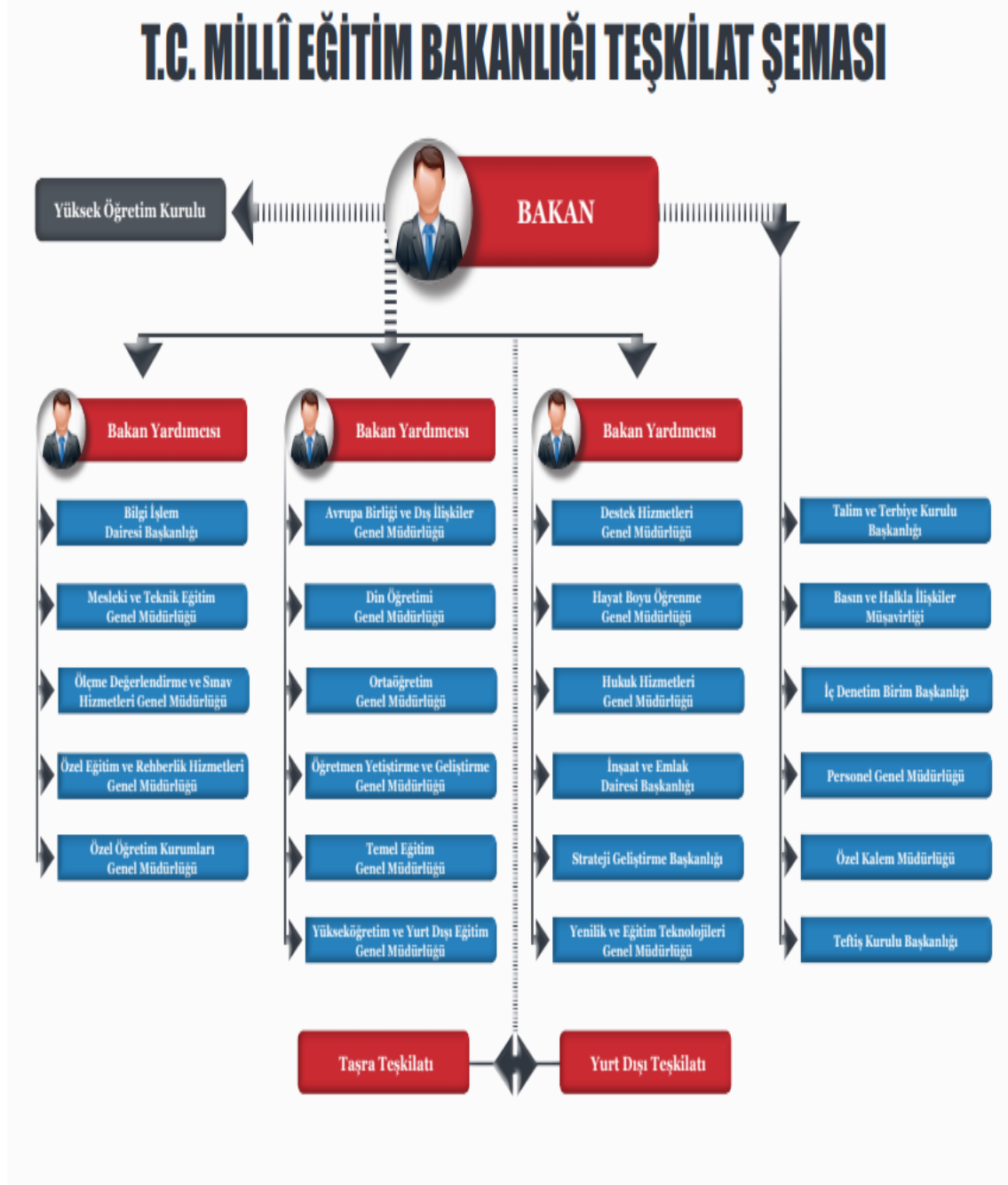
Türk Milli Eğitim Sistemi’nin şu anki mevcut yapısının temeliyse 1739 Sayılı Milli Eğitim Kanunu’yla şekillenmiştir. 1973 yılında kabul edilen Kanunun 1. maddesindeki belirtildiği üzere Kanunun amacı; eğitim sistemimizin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, genel amaç ve ilkeler, eğitim araç gereçleri, devletin eğitimdeki görev ve sorumlulukları belirlenmiştir.

Yasal düzenlemeler ışığında eğitim sistemimiz örgün ve yaygın eğitim başlıkları altında toplanmıştır. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki bireylere, belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanan programlar çerçevesinde, okul çatısı altında düzenli verilen eğitimidir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim sistemi içine girememiş veya sistemden ayrılmış bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim ihtiyacının karşılanmasıdır (halk eğitimi, çıraklık eğitimi vb.) (Gür ve Çelik, 2009).

Türkiye’de gerek örgün gerekse yaygın eğitim hizmetinin en büyük sağlayıcısı Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Bu nedenle Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel yapısına bakılırken Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) teşkilat yapısını da incelemek gerekmektedir. MEB merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatları ile eğitim hizmetlerinin sunumunda etkin bir rol almaktadır. Gerek yurt içi gerekse

yut dışı teşkilatlanmada en üst mercide bakanın yer aldığı MEB'in teşkilat yapısı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Yapısı



**Kaynak:** MEB, (2019a).

Bakanlığın teşkilat yapısı incelendiğinde anaokulundan, yükseköğretime kadar her türlü eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesinde yetkili ve sorumlu bir bakan ve bakan yardımcılarının bulunduğu görülmektedir. MEB'in teşkilatlanmasındaki yapılanma ve teşkilat içindeki görev dağılımları 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında



Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'ne göre düzenlenmiştir. Yapılan yenidüzenlemesiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü, taşra örgütü ve yurt dışı teşkilatı olmak üzere üçbölümde görev dağılımının yapıldığı görülmektedir. Merkez Teşkilatı; Bakanlık merkez teşkilatını Bakanlık Makamı ve Bakan Yardımcılığı Makamı ile hizmet birimleri olarak değerlendirilmektedir. Merkez teşkilatı kendi içinde 23 genel müdürlük ve başkanlıktan oluşmaktadır. Taşra teşkilatı ise tüm il ve ilçelerde yer alan milli eğitim müdürlükleriyle birlikte okul, vb. diğer kurum müdürlüklerinden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının örgütlenme hiyerarşisinde 3. Sırada değerlendirilen ve yurt dışındaki vatandaşların eğitim ve öğretim hizmetlerinin karşılanması, Türk kültürünün tanıtılması ve korunmasına dair faaliyetleri yürütmek üzere oluşturulan yurt dışı teşkilatı eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleridir. Bu kapsamda 2018 yılı Kasım ayı itibarıyla 34 ülkede Milli Eğitim Bakanlığımıza bağlı müşavirlikler ve eğitim ataşelikleri bulunmaktadır (MEB, 2019a: 23).

Gerek yurt içi ve gerekse yurt dışı çalışanlarının toplam sayıları Ekim 2019 tarihi itibarı ile 946.114 olan Bakanlık bu anlamda çok büyük bir eğitici kadrosu ile hizmet vermektedir. Tablo 1'de eğitimcilerin statü ve sayıları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

**Tablo 1. MEB Eğitim-Öğretim Hizmeti Sunan Personel Sayıları.**

<b>EĞİTİM VE ÖĞRETİM HİZMETLERİ</b>	
Eğitim Kurumu Yöneticisi	85.426
Kadrolu Öğretmen (657 4/A)	757.289
Sözleşmeli Öğretmen	103.399
Toplam Personel Sayısı	946.114

**Kaynak:** MEB, (2019b).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuylabelirlenmiş olan Millî Eğitim Sistemi, (Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim) 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu<sup>8</sup> ile de zorunlu eğitim esasları (4+4+4) adı verilen zorunlu eğitim kademelerinin oluşturulması ve yükseköğretim ile ilgili bazı düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler neticesinde eğitim yöneticilerinin rol ve sorumlulukları artmıştır (Özdemir, 2013: 2).

Artan rol ve sorumluluklarını yerine getirirken MEB'in uyması gereken yasal bazı düzenlemeler bulunmaktadır. Gerek genel amaç ve ilkeler gerekse özel amaç ve

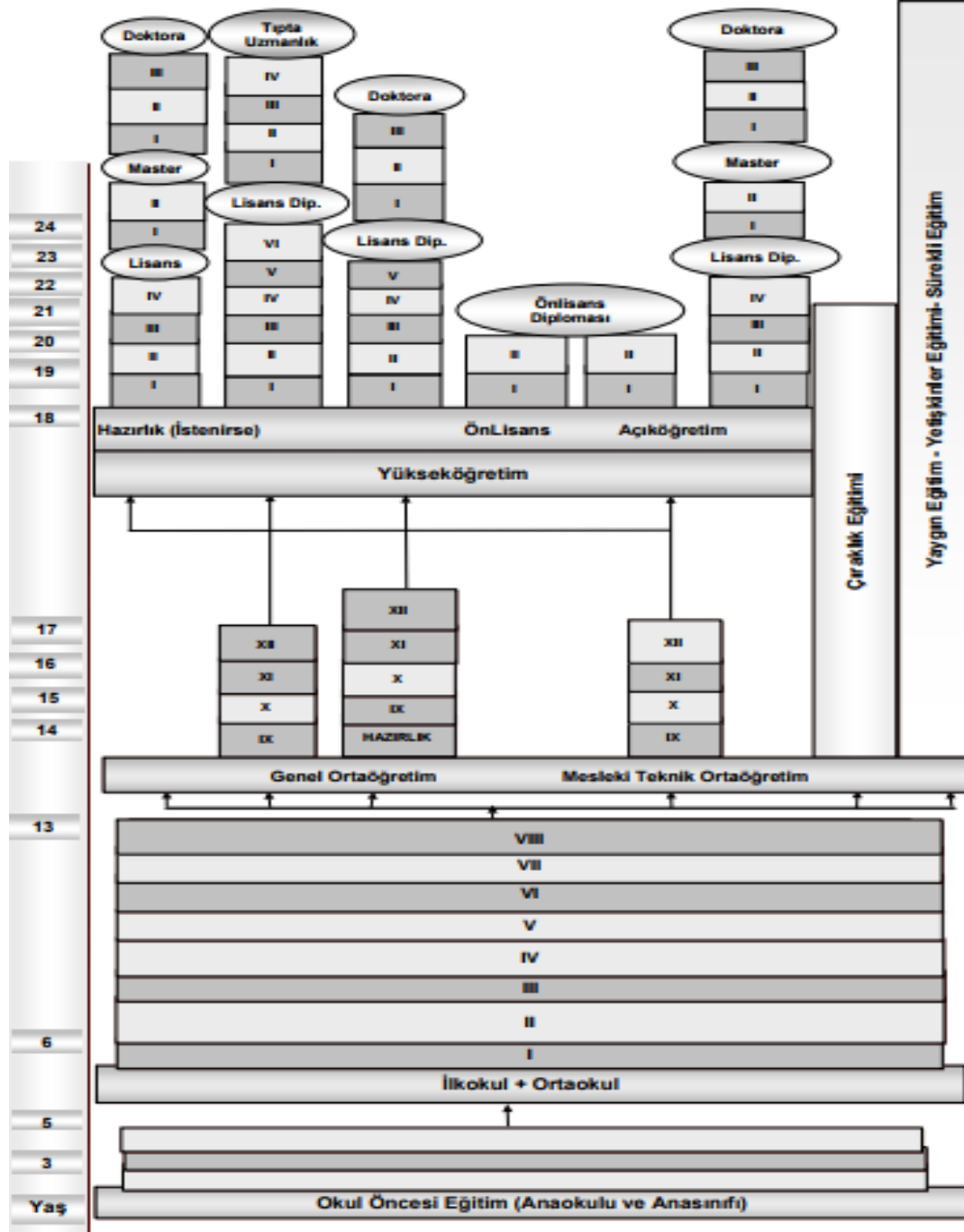
<sup>8</sup> 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 11.04.2012 tarih ve 28261 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

ilkeler doğrultusunda uyulması gereken yasal düzenlemelere bakmak gerekirse ilk etapta Anayasa'ya bakılması gerekmektedir. Eğitim sistemimizin temel yasal dayanağını 1982 Anayasası, Uluslararası Antlaşmalar, Anayasaya bağlı olarak çıkarılan diğer kanun, kanun hükmünde kararnameler, tüzük ve yönetmelikler, milli eğitim şuralarında alınan kararlarla eğitim sistemi düzenlenmiştir. Düzenlemenin en başında yer alan milli eğitim bakanı mevzuata uygun olarak bakanlık hizmetlerini yürütmekle sorumludur. Bakan yardımcıları da bakan adına hizmetlerin yürütülmesinde yetkili ve sorumludur. Bakana ve bakan yardımcılara yapılan hizmetlerin yürütülmesi konusunda belki de en büyük destek milli eğitim talim ve terbiye kurulu tarafından verilmektedir. Kurulun geçmişi Osmanlı Devleti'ne kadar dayanmaktadır. Bilindiği üzere Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde eğitimle ilgili kararları Maarif Nezareti ile Encümen-i Daniş (1851) ve Meclis-i Kebir-i Maarif-e (1869) kadar götürmek mümkündür (Kırpık ve Tokdemir, 2014).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı danışma kurulu olarak doğrudan doğruya bakana bağlı olup eğitimle ilgili her konuda bakana yardımcı olmaktadır. Kurul görüş ve önerileri ile eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde araştırmalar yaparak veya yaptırarak hizmet vermektedir (Kızılcık, 2002: 5).

Anayasamız temel alınarak çıkarılan Milli Eğitim Temel Eğitim Yasası, Öğretim Birliği Yasası, Mesleki Eğitim Yasası, Özel Öğretim Kurumları Yasası, 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası, İlköğretim ve Eğitim Yasası, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ve 6287 Sayılı Kanun kapsamında şekillenen eğitim sisteminin genel yapısı; eğitime ilk başlama dönemi olan anaokulundan akademik düzeylere kadar Şekil 2'de ifade edilmiştir.

Şekil 2. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



Kaynak: MEB, (2017).

Şekil incelendiğinde Türkiye’de eğitime başlama yaşı anaokulunda 3 (36-66 ay), 12 yıllık zorunlu eğitime başlama yaşı 6 (66 ay ve üzerinde ilköğretim 1. kademe de eğitime başlanabilmektedir), yükseköğretime başlama yaşı ise 17-18’dir.

#### 4.2.2. Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Kamusal Hizmetler içindeki Yeri

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıldan başlayarak eğitim hizmetlerine genel olarak artmakla birlikte, zaman zaman ülkenin ekonomik durumuna göre azalan oranlı merkezi yönetim bütçesinden kaynak aktarılmıştır. Savaştan yeni çıkan ülkenin eğitim politikası da yeni kurulan sisteme uygun olarak kısıtlı bütçeler ile şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede eğitim sisteminin temeli de yeni değerler kazandırılmış insan tipinin yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir (Demircioğlu, 2011: 211).

Yeni değerler kazandırılmış insan tipinin belirlenmesi doğrultusunda Cumhuriyet'in ilan edildiği yıldan başlayarak ilk 10 yılda eğitim hizmetlerine merkezi yönetim bütçesinden aktarılan kaynak Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Cumhuriyetin İlk 10 Yıllık Döneminde Merkezi Yönetim Bütçesi ve Eğitim Hizmetlerinin Merkezi Yönetim Bütçesinden Aldığı Pay.

Yıllar	Genel Bütçe	Konsolide Bütçe	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)
1923	105.926.911	105.926.911	-----
1924	140.433.370	155.523.310	4,4
1925	183.932.767	197.190.577	3,5
1926	190.103.544	204.221.919	3,7
1927	194.454.619	213.559.697	3,4
1928	207.169.388	250.003.870	4,2
1929	220.408.481	255.962.788	3,8
1930	222.646.523	257.057.259	3,9
1931	186.582.005	219.342.945	3,3
1932	169.146.747	200.138.441	3,0

**Kaynak:** Ayvaz, (2012).

Tablo 2 incelendiğinde Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonraki ilk 10 yılında %3 ile %4,4 aralığında eğitim hizmetlerine kaynak aktarıldığı görülmektedir. Yeni kurulan devlerin ilk yılında yıllık olarak eğitim için herhangi bir bütçe ödeneğinin ayrılmadığı görülmektedir. Zira Cumhuriyet'in ilan edildiği ilk yıl bütçe faaliyetleri altışar aylık tahsilat kanunları ile yerine getirilmiştir. Bu yıl bütçeden en yüksek pay Müdafai Milliye'ye ayrılmış olmasına rağmen eğitim için de 719.895 TL pay ayrıldığı ancak kesin bir bütçe olmamasından dolayı MEB için ayrılan oranın verilemediği bilinmektedir. Bu dönemde 1923'te kabul edilen bir kanunla öğretmen okullarının ve orta öğretim kurumlarının masraflarının genel bütçe içerisinde karşılanması kararlaştırılmıştır. 1928 yılında Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesinin 24 Kasım'da yürürlüğe girmesi ile birlikte millet mekteplerinin giderlerinin karşılanması

için il özel idarelerine sorumluluklar verilmiştir. Bunun dışında ticaret ve ziraat odaları, belediyeler, bölge halkından alınan yardımlarla da millet mekteplerinin giderleri karşılanmaya çalışılmıştır. 1934 yılında çıkarılan bir kanunla sanat okullarının masrafları il özel idarelerinden alınarak genel bütçe içerisine aktarılmıştır. Ancak ilkokullarının giderleri 1948 yılına kadar il özel idareleri tarafından karşılanmıştır (Ayvaz, 2012: 52-70).

Tablo 2’de ifade edilen Cumhuriyet’in ilk 10 yıllık bütçe gerçekleşme rakamları ve eğitim hizmetlerine genel bütçeden ayrılan payın değerlendirilmesine 1929 Dünya Ekonomik Buhranı sonrası ayrı bir şekilde bakılması gerekmektedir. Çünkü 1929 yılında yaşanan ekonomik buhrandan sonra Türk devlet anlayışında değişime gidilmiş liberalizmden vazgeçilerek devletçilik anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayışın kalkınma ve sanayi üzerindeki olumlu etkileri 1923-1933 yıllarına nazaran 1933-1939 yılları arasında daha olumlu olmuştur (Çavdar, 1992: 218).

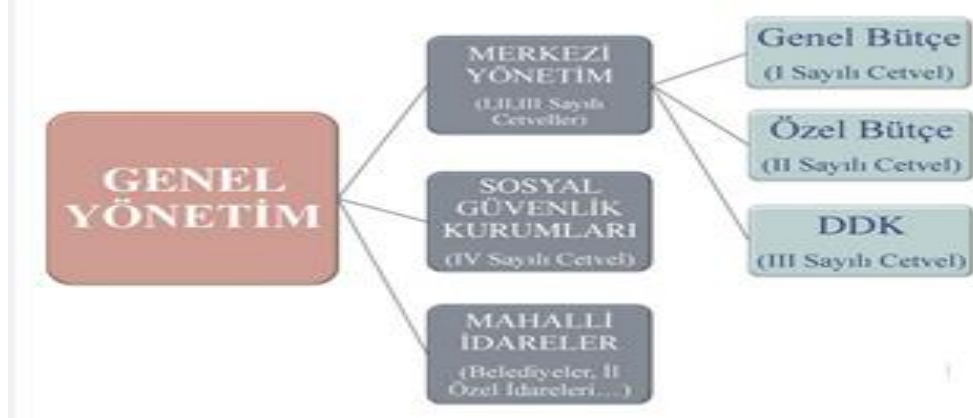
Atatürk’ün 1938 yılında ebediyete intikal etmesinden sonraki süreçte (1939-1950) eğitim hizmetlerine ayrılan mali kaynak milli eğitim bakanlarının genel hükümet politikaları üzerindeki etkisine göre değişimler göstermiştir. Ancak 1938 yılında Atatürk döneminde MEB bütçesine Saffet Arıkan döneminde en fazla mali kaynağın aktarıldığı bilinmektedir. 1938-1950 yılları arasındaki dönemde MEB için ayrılan bütçenin genel bütçeye oranı %3 ile %9,4 arasında değişim göstermiştir (Ayvaz, 2012: 100-102).

Türkiye’de 1950’li yıllarda çok partili hayata geçilmesi ile birlikte yönetim anlayışında da değişimler olmuştur. Yaşanan değişimler sonrası eğitim hizmetlerine bakış açısında da gelişmeler yaşanmıştır. Nitekim 1950 yılında eğitim hizmetlerine ayrılan pay genel bütçenin %11,86’sı iken 1960 yılı döneminde siyasi anlayışın tekrar değişim gösterdiği son yılda eğitime ayrılan bütçe genel bütçenin %13’ünü oluşturmuştur. Bu istatistiki bilgileri daha iyi değerlendirmek için ülke genelinde anaokulu sayılarına bakılmasında da yarar görülmektedir. 1940 yılına gelindiğinde ülke genelinde 51 anaokulu varken 1950 yılında bu sayıda önemli bir artış olmamış 52’ye çıkmıştır. 1960 yılının başında bu sayı 64’e 1970 yılında 112’ye 1988-1989 eğitim öğretim döneminde 33.437’ye çıkarılmıştır (Karakök, 2011: 90-92).

Türkiye’de özellikle 1980 sonrası dönemde özelleştirme çalışmalarına hız verilmesi, yap işlet devret modeliyle ilgili yasal düzenlemeler yapılması vb. düzenlemeler

neticesinde kamu hizmet anlayışında farklılıklar oluşmaya başlamıştır. Bu farklılıklar kamu hizmetinin sunulduğu bütün alanlarda kendisini göstermeye başlamıştır. Kamu sektörünün içerisine giren kurum ve kuruluşlar da artmıştır. Şekil 3’de bütçelerine göre kamu sektörünün içerisine giren kurum ve kuruluşlar belirtilmiştir.

*Şekil 3. Bütçelerine Göre Kamu Sektöründe Kurum ve Kuruluşlar*



**Kaynak:** Rençber, A., (2020).

Şekil 3’de ifade edilen temel özellikler tam veya yarı kamusal mal-hizmet üreten devletin tüm birimlerinin genel mali yapısının özeti şeklindedir. Bu özet şekil kamu yönetiminin asli bir unsuru olan kamu hizmetlerinin mali açıdan nasıl idare edildiğini bizlere göstermektedir.

Bu mali idare yönetim şeklinin eğitim hizmetleri boyutuyla açıklamasını yapmadan önce kamu hizmeti ile ilgili tanımlamalara göz atmakta yarar görünmektedir. Kamu hizmeti kavramına bakıldığında iki temel özellik dikkatimizi çekmektedir. Bunlardan ilki hizmetin kamu için yararlı olması, ikincisi ise hizmet sunumunun kamu kuruluşları veya ilgili kamu kuruluşlarının denetimi ve gözetimi altındaki özel hukuk kişilerince yerine getirilmiş olmasıdır (Akçakaya ve Aksakaloğlu, 2017).

Kamunun kendi eliyle veya özel hukuk kişilerince yerine getirtmiş olduğu hizmetler günümüzde Yeni Kamu Yönetimi (YKY), anlayışıyla yerine getirilmektedir. YKY anlayışında devletin küçültülmesi, piyasa odaklılık, özelleştirme, katılımcılık, yönetimde şeffaflık, müşteri odaklılık vb. düşünceler hâkim durumdadır (Al, 2007: 108). Bu düşünceler kapsamında son yıllarda gündeme gelen bilgi toplumu süreci ve

YKY düşüncesi, özellikle kamusal alanda yönetimin her alanında etkili bir konuma gelmiştir (Pekdoğan, 2017: 647). YKY anlayışı doğrultusunda ülkemizde kamu gelir ve giderleri fonksiyonel bütçe sınıflandırması çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Fonksiyonel bütçe sınıflandırması esaslarına göre bütçe sırasıyla aşağıdaki gösterilen kodlar ve esaslar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bunlar (Yavuz ve Dulupçu, 2017);

- 01 Genel Kamu Hizmetleri
- 02 Savunma Hizmetleri
- 03 Kamu Düzeni ve Güvenlik Hizmetleri
- 04 Ekonomik İşler ve Hizmetler
- 05 Çevre Koruma Hizmetleri
- 06 İskân ve Toplum Refahı Hizmetleri
- 07 Sağlık Hizmetleri
- 08 Dinlenme, Kültür ve Din Hizmetleri
- 09 Eğitim Hizmetleri
- 10 Sosyal Güvenlik ve Sosyal Yardım Hizmetleri'dir.

Yukarıda da ifade edilen sınıflandırma doğrultusunda kamu hizmetlerine bütçeden pay ayrılmakta ve kamusal hizmetler sürdürülmektedir. Türkiye’de 2011-2019 yılları arası bütçe istatistikleri incelendiğinde 2011 yılında kişi başına düşen gelir 11.205 dolar iken 2019 sonu itibarıyla azalmış ve 9.693 dolar olmuştur. Bu dönemde ortalama kişi başı gelir dağılımı Dolar bazında yüzdesel önemli bir gelişim gösterememiştir. Ancak eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı 2017 yılında %5,7 iken 2018 yılında %5,8 olmuştur. Türk lirası bazında ise 2018 yılında bir önceki yıl olan 2017 yılına oranla %21,6’lık bir artış göstererek 214 milyar 637 milyon TL olmuştur<sup>9</sup>.

Bu veriler dışında merkezi yönetim bütçesi ve bu bütçe içinde eğitim hizmetlerine Cumhuriyet’in son 10 yılında ayrılan pay Tablo 3’de özetlenmiştir.

---

<sup>9</sup> Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30588>  
(Erişim Tarihi: 10.10.2019)

**Tablo 3. Cumhuriyetin Son 10 Yıllık Döneminde Merkezi Yönetim Bütçesi ve Eğitim Hizmetlerinin Merkezi Yönetim Bütçesinden Aldığı Pay**

Yıllar	GSYH	Merkezi Yönetim Bütçesi	MEB Bütçesi	MEB Bütçesinin	
				GSYH'ye Oranı (%)	Merkezi Yönetim Bütçesine Oranı (%)
2009	952.558.578.826	262.217.866.000	27446.778.095	2.88	10.47
2010	1.098.799.348.446	286.981.303.810	28.237.412.000	2.57	9.84
2011	1.297.713.210.117	312.572.607.330	34.112.163.000	2.63	10.91
2012	1.416.798.489.819	350.898.317.817	39.169.379.190	2.76	11.16
2013	1.567.289.237.901	404.045.669.000	47.496.378.650	3.03	11.76
2014	1.747.362.376.487	434.995.765.000	55.704.817.610	3.19	12.81
2015	1.952.638.408.908	472.943.000.000	62.000.248.000	3.16	13.11
2016	2.148.000.000.000	570.507.000.000	76.354.306.000	3.55	13.38
2017	3.035.450.000.000	645.124.000.000	85.048.584.000	2,80	13,18
2018	3.445.782.000.000	762.753.000.000	92.528.652.000	2,69	12,13
2019	4.450.000.000.000	960.976.000.000	113.813.013.000	2,56	11,84

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Faaliyet Raporu.

Tablo 3 incelendiğinde eğitim hizmetlerine ayrılan bütçenin son 10 yıllık dönemden düşük %9,84 ile en yüksek %13,38 oranında değişim gösterdiği görülmektedir. Eğitim hizmetlerine son 10 yıl içerisinde merkeziyönetim bütçesinden ayrılan bu paylar Cumhuriyet tarihimizde eğitim hizmetlerine ayrılan yüksek düzeydeki paylar olarak dikkat çekmektedir. İfade edilen dönemde MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı 2010 yılında dönemin en düşük düzeyinde (%9,84) iken 2016 yılında dönemin en yüksek oranına (%13,38) ulaşılmıştır.

Eğitim hizmetlerine ayrılan ve Tablo 3’de ifade edilen payların harcanmasına yönelik diğertemel istatistikler ise Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Eğitim Harcamaları Temel Göstergeleri**

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Toplam Eğitim Harcaması (Milyon TL)	79.059	94.141	106.029	10.305	135.022	160.733	176.452	214.632
Öğrenci Başına Eğitim Harcaması (TL)	4.103	4.718	5.191	5.778	6.472	7.498	8.111	9.790
Toplam Eğitim Harcamasının GSYİH oranı (%)	5.7	6.0	5.9	5.9	5.8	6.2	5.7	5.8

**Kaynak:** TÜİK Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, (2019).

Tablo 4 incelendiğinde gerek toplam eğitim harcamalarında gerekse öğrenci başına düşen eğitim harcamalarında 8 yılda (2011-2018) %250’nin üzerinde bir artışın



gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak toplam eğitim harcamalarının GSYİH içindeki oranlarında (en düşük oran olarak %5,7 en yüksek oran olarak % 6,2) önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Türkiye’de eğitim harcamalarında yaşanan bu artış kamu hizmetlerinin sunulmuş ilkeleri çerçevesinde Tablo 4’den görüleceği üzere sürekli bir artış eğilimine girmiştir. Eğitim harcamalarında yaşanan bu artış bu kamu hizmetine duyulan ihtiyacın ve toplumsal beklentilerin artması neticesinde kanun koyucunun kararlarının uygulanması ile gerçekleşmiştir (Avcı, 2014: 109; Günday, 2002: 129).

Dünya genelinde gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkede de eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payı artmıştır. Bu artış her ülkenin kendi halkının istek ve beklentileri doğrultusunda kanun koyucunun belirlediği ilkeler çerçevesinde ve piyasa modelinin benimsenmesi ile olmuştur. Özellikle 1980 sonrası dönemde birçok akademisyenin piyasa modelini gözeterek eğitim harcamaları konusunda çalışma yaptığı görülmektedir (Ökmen ve Demir, 2010). Bu noktada Türkiye’de değişen ve çeşitlenen kamu hizmetleri anlayışına uyum sağlamıştır. Bu da klasik kamu hizmeti anlayışından çıkılarak kamu idarelerinin yönetimlerinde değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Bayrakçı ve Kahraman, 2017).

## İKİNCİ BÖLÜM

### YERELLEŞME OLGUSU VE EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME

Ülkenin tek merkezden yönetilmesi esasına dayanan merkezi yönetim; yerel ihtiyaçların giderilmesi ve merkezi idarelerde bulunan yetkinin taşrada uygulanması noktasında merkezi ve yerel idareler bazı sıkıntılarla karşılaşabilmektedir. Merkezi yönetimlerin doğası gereği karşılaştığı sorunların başında kamusal hizmetlerin hizmet bütünlüğünü bozmadan sunulabilmesi gerekmektedir. Halkın beklentileri doğrultusunda, kanun koyucunun yapacağı düzenlemelerle merkezi ve yerel yönetimlerin bu sorununu çözme noktasında üç farklı yaklaşımdan yararlanması mümkün görünmektedir. Bunlar; merkezden yönetim, yetki genişliği ve yerinden yönetim (yerelleşme) biçimleridir (Çetin, 2018: 94). Kamu hizmetlerinin belki de en önemlileri arasında yer alan eğitim hizmetleri de merkezi yönetimlerin çok fazla sorunla karşılaştığı yarı kamusal nitelikte bir hizmet türü olup ifade edilen üç farklı yaklaşımın hangisinin uygulanacağını tartışılabileceği bir konu olmaktadır.

Yerelleşme (Decentralization) kavramını ilk gündeme getiren Musgrave (1959) ve Oates (1972)'dir. Musgrave ve Oates siyasetçiler ve seçmenler arasındaki ilişkiler boyutuyla yerelleşmeyi değerlendirmiştir (Güner ve Yılmaz, 2006). Ancak günümüzde kamusal alanın her alanında yerelleşme ile ilgili değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirmeler 2000'li yıllarda daha çok küreselleşme ve yerelleşme ekseninde yapılmaktadır. Hızla gelişen dünyada küreselleşme ile birlikte ulusal pek çok devlet güçsüzleşmekte ve toplumlar kendi öz benliklerini yitirme noktasına girmektedirler. Yapılan bazı araştırmalar küreselleşmeye karşı yerelleşmenin ülke menfaatleri açısından faydalı sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca yerelleşmenin eğitim sağlık gibi kamu hizmetlerinin nitelik ve nicelik açısından gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilmiş ve ülke vatandaşlarının daha kaliteli ve yüksek bir hayat standardına kavuşabileceği tezi savunulmuştur (Özkök, 2018: 174).

#### 1. YERELLEŞME VE YERİNDEN YÖNETİM KAVRAMLARI

Yerelleşme; tarihsel süreç içerisinde gelişen merkezi idarelerin, yapısal değişime giderek ve kendi uhdelerindeki bazı haklardan vazgeçerek yerel idarelere yerel hizmetlerle ilgili yetki ve sorumluluklarını kısmen veya tamamen devretmesiyle ortaya çıkmış bir kavramdır. Dünya Bankası'nın yayınladığı bir raporda bu kavramın üzerinde

duran ve yerleşmenin önemini ifade eden Remy, yerleşmenin büyümeyi ve refahı tesis edecek çok etkili ilaç gibi olduğu, yeterli dozda ve doğru hastalığa uygulandığında başarılı sonuçlar vereceğini ifade etmiştir (Remy, 1998: 11). Konu hakkında Dünya Bankası'nın yayınladığı başka bir raporda yerleşme; hem ekonomik hem politik faktörlerin yönlendirildiği bir süreç olarak ifade edilmiştir. Bu süreçte artan kamu hizmet talebinin yerine getirilmesi için yerel idarelere belirli bir sistem dahilinde her ülkenin kendi devlet yapısına özgü yetki ve sorumluluklar yerel idarelere verilmektedir (White and Smoke, 2005)

Yerleşmeyle ilgili yapılan akademik çalışmalarda yerleşme yerine kullanılan başka bir kavram yerinden yönetimdir. Yerinden yönetim için yapılan bir tanımlamada, yerinden yönetim; halka sunulacak kamu hizmetlerinin merkezi idare teşkilatı veya onun himayesinde olmayan kamu tüzel kişilerince yürütülmesidir (Bozatay ve Kızılkaya, 2016). Bu yürütme görevi içerisinde değerlendirilen yerleşme kavramı dört farklı türü itibarıyla değerlendirilmekte olup bunlar; siyasi, idari, mali ve ekonomik yerleşme olarak adlandırılmaktadır.

Dört farklı türü bulunan yerleşme yerel yönetimlerin merkezi yönetim karşısında güçlenerek ayrı ve güçlü bir kamu idaresi şeklinde dönüşümleri neticesinde tarihsel süreç içerisinde demokrasinin gelişimiyle paralel ilerleme kaydetmiştir (Çalcalı, 2018: 26). Bu ilerleme süreçlerinde yerleşmenin birden çok boyutu ortaya çıkmış olup farklı ülkelerde uygulamadan uygulamaya değişen tanımı yapılmıştır. Ancak genel bir tanım olarak yerleşme; kamu yöneticilerinin politika belirlerken yerel toplumları dikkate alarak kullanabilecekleri aktif bir güç kaynağı veya güç dağıtımı (Riitta vd., 2016: 1) olarak ifade edilebilir. Bu güç; merkezi idare dışındaki idarelerin kamuya ait görev, yetki ve sorumlulukları paylaşması, artı bir performans göstermelerinin sağlanması olarak da tanımlanabilir (Krtalic, ve Borovcak, 2015). Ancak gücün veya yetki ve sorumlulukların paylaşımı (merkezi idare ile yerel idare arasında) bireylerin kamu hizmeti alması hususunda işin özünün kaybolması anlamına gelmemektedir (Sağbaş, 1999: 12).

İfade edilen genel tanımlamanın dışında Richard Flaman tarafından hazırlanan ve Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan bir raporda yerleşme; kamu hizmet gücünün, yönetim ve fonksiyonlarının merkezi otoritenin taşra birimlerine, yarı özel kamu birliklerine veya hükümet dışı örgütlere devri olarak ifade edilmiştir. Alman Hükümet yetkilileri ile ortak hazırlanan; merkezileşme ve yerleşmede Birleşmiş

Milletlerin rolünün değerlendirildiği raporda yerelleşme; yönetimin merkezden uzaklaştırılarak yeniden yapılandırılması, yönetim kalitesinin artırılması, yönetim sisteminin etkin çalıştırılması, ekonomik, siyasal ve sosyal kararlara yerel halkın katılımının sağlanması yönleriyle tanımlamalar yapılarak değerlendirilmiştir (UNDP, 1999: 3).

Riedl ve Dickkovich ise yerelleşmeyi; merkezi idarenin seçimle işbaşına gelen yerel idarelere yetki devretmesi ve mali kaynakları transfer etmesi olarak tanımlamaktadırlar. Yetki devri ise mali siyasi idari reformları kapsayabilmektedir. Bu anlamda yerelleşme; kamu kaynaklarının daha verimli kullanılmasını sağlamak, yerel idarecilerin hesap verebilirliğini artırmak için yerel düzeyde karar alma ve uygulama yetkisinin verilmesi olarak da ifade edilmektedir (Riedl ve Dickovich, 2014).

Yerelleşme ana temalı yapılan çalışmalarda ifade edilen ve yerelleşmeyle birlikte anılan kavramlardan biri de özerklik kavramı olup yerelleşmeyle birebir aynı anlamda kullanılarak karıştırılabilmektedir. Özerklik; kurum veya kuruluşların kendi öz sorumlulukları altında ve ülke yararı doğrultusunda, kendi hizmetlerini düzenleme hakkını ifade etmektedir (Coşkun, 1996: 39). Yerel yönetimlerin sorun ve ihtiyaçlarına en iyi yerelden yanıt verilebileceği düşüncesinden hareketle ortaya çıkan bir kavram olan yerel özerklik, son yıllarda dünyada mahalli idareler alanında önemli bir yer edinmiştir (Arslan 2008: 273). Yerel yönetimlerde özerklik ise, yerel yönetim birimlerinin hedefler belirleyerek ve bu hedefler doğrultusunda aldığı kararları uygulayarak yönetsel ve mali yetkilerle donatılması olarak ifade edilmektedir (Karakılçık ve Özcan, 2005).

Yönetsel ve mali yetkilerle donatılan yerel yönetimler; merkezi idarenin gerçekleştirmekte zorlandığı, yerel halkın ihtiyaç duyduğu belli bazı hizmetlerin yerine getirilmesi arzusuyla çalışmaktadırlar. Bu arzuları iç ve dış dinamikler tetiklemektedir. İç dinamikler örgütlerin içyapısı ve kendi yönetim anlayışına bağlı olmakla birlikte dış dinamikler ulus dışı diğer devlet veya ülkelerin işleyiş ve müdahaleye sebep olan yapılarıyla ilgilidir.

Yerelleşme ile güdülen amaçlar ise;

- Katılımcılığı genişletme,
- Demokrasiyi sağlamlaştırma,
- Yerel düzeyde daha doğru karar alınabilmesi,

- Verimliliği artırma,
- Halkın denetimini artırma,
- Hesap verebilir bir yönetim yapısının oluşturulması,
- Yöneticilerin doğru karar vermelerini güvence altına alma,
- Ülke kaynaklarının etkin kullanılması,
- Ülke kalkınmasının sürdürülebilir düzeyde tutulması şeklinde sıralanmaktadır

(Remy, 1997: 201-203).

İfade edilen yerelleşme ile güdülen amaçlar çerçevesinde yerel yönetimler kendi iç ve dış dinamikleri doğrultusunda yerel halka hizmet sunma gayreti içerisine girmektedirler.

## **2. YERELLEŞME TÜRLERİ**

Yerelleşme çalışmalarının genel amacı; yönetim biçimini aşamalı olarak yeniden oluşturmaktır (Fauget, 2012: 2). Yönetimin merkez dışında yeniden yapılandırılması gibi amaçlar için kullanılabilen yerelleşme; yönetim kalitesinin artırılması, sistemin etkin çalıştırılması, ekonomik siyasal ve sosyal konularda verilecek kararlara yerel halkın katılımının sağlanması, vb. nedenlerden dolayı pek çok akademik çalışmaya konu olmuştur (UNDP, 1999: 3). Yapılan çalışmalarda yerelleşmenin amaçları doğrultusunda türlerine ayrılarak yarar ve sakıncalarının değerlendirildiği görülmektedir.

Literatür incelemesi yapıldığında yerelleşmenin genel olarak dört farklı türü üzerinde durulduğu görülmektedir. Yerelleşmenin bu farklı türleri arasında ayırım yapmak faydalı olsa da bu faydadan maksimum düzeyde yararlanılabilmesi için ülkeden ülkeye değişen birçok boyutu ve koordinasyon ihtiyacı öncelikle ortaya konulmalıdır. Dört farklı yerelleşme türü olan siyasi (politik), idari, mali ve bazı kaynaklarda ekonomik yerelleşmenin ülkeden ülkeye değişebilen farklı kombinasyonları görülebilir. Bu yüzden literatürde yapılan tanımlamalarda da farklılıklar olabilmektedir (Litvack ve Seddom, 2011: 2). Aşağıda yerelleşme türleri arasında belirtilen siyasi yerinden yönetim iktidar paylaşımını; idari yerinden yönetim görev bölüşünü ifade ederken, mali yerinden yönetim idareler arası ilişkilerin kamu maliyesi boyutunu, ekonomik yerinden yönetimse, bazı kamu hizmetlerinin özel sektör kanalıyla, sivil toplum örgütleri kanalıyla, vb. yerine getirilmesini ifade etmektedir (Ulusoy ve Akdemir, 2019).

## 2.1. SİYASİ (POLİTİK) YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME)

Siyasi veya politik yerinden yönetimde; sadece yönetsel anlamda değil yasama ve yargı alanında da yerinden yönetim kuruluşları yetkili olup siyasi bir özerklik vardır (Karakılçık, 2016: 33). Politik yerelleşmede asıl amaç; halka ve onun temsilcilerine yerel kamusal hizmetlerin sunulması konusunda karar alarak alınan karar doğrultusunda uygulama yapma yetkisi vermektir. Politik yerelleşme kapsamında ifade edilen amaca uygun başarılı sonuçlar alınabilmesi için iyi yönetim sisteminin kurularak vatandaşların demokratik şekilde sisteme katılımının sağlanması gerekmektedir (Tibaijuka, 2009: 9).

Politik yerelleşmede, sık sık anayasal ya da kanunsal reformlar yapılma gereği duyulmaktadır. Zira bölgesel yerel hizmetlerden beklenen veya arzu edilen talepler sürekli olarak değişim gösterebilmektedir. Taleplerdeki gelişim çoğulcu siyasi partilerin güçlenmesi ve demokrasinin gelişimi ile bağlantılı olmaktadır. Çoğulcu siyasi partilerin gelişimi, yasama kurumunu desteklemek, yerel siyasi üniteler yaratmak ve etkili sivil toplum örgütlerinin teşvik edilmesi politik yerelleşmenin olmazsa olmazları arasındadır. Bu olmazsa olmazlardan bir tanesi de politika yapma ve belirleme gücünün çeşitli birimler arasında paylaşılmasıdır. Bu paylaşımın etkin ve verimli kullanılması yerel halkın beklentileri doğrultusunda politika yapıcılarının gerçekçi ve çözüm odaklı politik yerelleşme planlamasıyla mümkün görünmektedir. Bu planlama yapılırken de siyasi kaygılardan ve bazı çıkar gruplarının çıkarlarının düşünülmeden yapılması istenilen başarının elde edilmesini mümkün kılabilir (Tortop, 1996: 11)<sup>10</sup>.

Politik yerelleşme ile ilgili olarak yapılan akademik çalışmalardan bir tanesi olan Smith ve Revell'in Latin Amerika ülkeleri üzerinde yaptığı bir çalışmada politik ve mali yerelleşmenin yönetimde olağanüstü değişimler meydana getirdiği ifade edilmektedir. Politik yerelleşmenin merkezi idarenin başarısız olduğu pek çok alanda (doğru yönetici atama, öz kaynakların daha etkin kullanılması, denetimin artırılması vb.) daha verimli sonuçlar alındığı görülmüştür. Politik ve mali yerelleşmenin bölgesel eşitsizlikleri ortadan kaldıracığı, hükümetlerin daha istikrarlı politika üretmelerini sağlayacağı, kamu kaynaklarının daha etkin kullanılabileceği vb. sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Ancak her

---

<sup>10</sup> Politik yerelleşme bazı kaynaklarda federalizm yerine kullanılmaktadır. Bilindiği üzere federal devletteki her bir federe devletin idari yetkilerinin yanında belli ölçüde yasama ve yargı yetkileride (politika yapma-uygulama) bulunmaktadır (Tortop, 1996: 11).

ülkede yerelleşme düzeyinin aynı sonucu vermediği başarılı sonuçların yerel yöneticilerin liderlik özelliklerine de bağlı olduğu ve aynı zamanda demokratik yapıya bağlı olduğu da ifade edilmektedir (Smith ve Revell, 2015).

Politik yerelleşme ile ilgili olarak yapılan başka bir çalışmada; politik yerelleşme reformlarının demokratikleşmeye birçok gizli etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu etkiler teorik ve ampirik bir çok çalışmada tartışma konusu olmuştur. Fernando vd. 2015 yılında yayınladığı bir çalışmada Uruguay'da küçük kasabalarda yaşayan vatandaşların politik tutum ve davranışları analiz edilmiştir. Daha spesifikolarak bu çalışmada seçimlerde değişen politik angajman kurallarının yerel yönetimlere etkisi ortaya konulmuştur. Yapılan çalışma ortaya çıkarmıştır ki; vatandaşların kendi yerel yetkililerini seçme şansına sahip olması siyasilere ve siyasete karşı daha pozitif düşünceye sahip olmalarını sağlamaktadır. Çalışmayla birlikte yerel temsilcilerin demokratik kurumların oluşturulmasında, küçük kasabalardaki vatandaşların tutumlarını olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Rosenblatt vd., 2015).

## 2.2. İDARİ YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME)

Yönetim yerinden yönetim olarak da ifade edilen idari yerinden yönetim, merkezi idarenin yerel bazı ihtiyaçları gereği gibi karşılayamamasından ortaya çıkmış bir yönetim sistemidir (Gül, 2015: 11). Gelişmekte olan ülkelerde yerelleşme kavramı daha çok idari yerelleşmeyi ifade etmektedir. İdari yerelleşme (administrative); siyasi yerelleşmeden farklı olarak merkeziyetçi sistemin, yerel nitelikteki ortak yararları yeterince koruyamaması neticesinde yerel nitelikteki kamu hizmetlerinin iktisadi, ticari, kültürel ve teknik bazı fonksiyonların yerel yönetimler tarafından yürütülmesi fikri ile ortaya çıkmıştır (Eryılmaz, 1995: 69-71).

Yukarıda ifade edilen fikirler doğrultusunda ortaya çıkan idari yerelleşmeyle ilgili olarak yapılan akademik çalışmalara bakıldığında idari yerelleşme konusunda pek çok ülkede siyasi tartışmaların olduğu görülmektedir. Tartışmalarda savunulan fikirler yıllar geçtikçe küçük farklılıklar göstermesine karşın ana hatları itibarıyla çok radikal değişikliklere gidilmediği bilinmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren Avrupa Birliği (AB) (o zamanki adıyla Avrupa Topluluğu) idari yerelleşme fikrini teşvik edici politikalar üretmiştir. Bu politikalar çerçevesinde üye ülkeler ve yeni üye olacak ülkeler için idari yerelleşmeyle ilgili temel kurallara uyma kriterleri belirlenmiş ve bu kriterlere uyma ön koşul olarak belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Jordan'ın

(2011) yaptığı bir araştırmada Doğu, Orta ve Güneydoğu Avrupa ülkelerinde yerelleşme çalışmaları değerlendirilmiştir. Bu ülkelerin merkezi idarelerinin bazı yetkileri devretmede yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Sonuçta tarihsel, kültürel ve bölgesel kimliklerdeki farklılıkların idari yerelleşme sürecine etki ettiği görülmüştür (Jordan, 2011: 71-72).

Her ülkenin kendine has farklılıkları aynı zamanda idari yerelleştirmenin kendi içinde hizmet ve yer yönünden iki boyutta incelenmesine olanak tanımaktadır. Bazı kamu hizmetlerinin merkez dışında bağımsız bir örgüte bırakılması hizmet yönünden yerelleşmeye, bazı kamu hizmetlerinin merkezi idareye bağlı olmayan ve karar organları seçmenlerin oylarıyla belirlenen belediye, köy gibi coğrafi sınırları olan yönetimlere bırakılmasına yer yönünden yerelleşmeye (Gözübüyük, 2015: 35) örnek gösterebilir.

Yer yönünden veya coğrafi bakımdan yerinden yönetim; belirli coğrafi sınırlar içindeki yerel nitelikteki bazı hizmetlerin, genel karar organlarının (kimi durumlarda yürütme organları) yöredeki halkın seçimi sonucu oluşan ve merkezi yönetim teşkilatı dışında ayrı hukuki varlığı bulunan yönetim birimlerine (yerel yönetimler veya mahalli idareler) bırakılmasını ifade etmektedir. Hizmet veya fonksiyonel yönüyle yerinden yönetim ise niteliği itibarıyla merkezi idarenin görev alanı dışında kalan belirli hizmetlerin yine merkezi idare teşkilatlanması dışında örgütlenen teknik ve uzman kamu kuruluşları tarafından yürütülmesidir (Ulusoy ve Akdemir, 2019).

İdari (yönetimsel) yerelleşme uygulama düzeylerine göre üç ana başlık altında değerlendirilmektedir. Bunlar; 1-)deconcentration (yetki genişliği), 2-) delegation (yetki devri), 3-) devolution (yetki devri) şeklinde sıralanmaktadır (Bağlı, 2014: 29).

Kavramsal açıdan incelendiğinde, yetki genişliği merkezin karar almak ve uygulamak gibi kamu gücünden doğan yetkilerinin bir bölge veya hizmetin başında bulunan memura tanınması olarak ifade edilmektedir. Fransızca “yoğunluğu azaltma” anlamına gelen “deconcentration” kelimesi ile ifade edilmektedir. Fonksiyonel ve coğrafi olmak üzere iki türü bulunan yetki genişliğinde; fonksiyonel yetki genişliğine merkezi idarenin elindeki bazı karar alma ve uygulamaya yönelik yetkilerini belirli bir konuda faaliyet gösteren kurum veya kuruluşa teslim etmesi örnek olarak gösterilebilir. Coğrafi açıdan yetki genişliği ise merkezi idarenin karar alma ve yürütmeye ilişkin bazı yetkilerinin taşrada görevli yöneticilere devredilmesidir (Ak, 2015: 149).



Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere yetki genişliği; yerleşmenin dar kapsamlı bir hali olarak nitelendirilmektedir. Zira yetki genişliği sadece idari yetkinin devri söz konusu olması münasebeti ile radikal değişimler istemeyen merkezi yönetimlerin tercih ettiği bir sistemdir (Günaydın, 2012: 200). Yetki genişliği karar alma ve uygulama yetkisi merkez teşkilatındaki idarecilerdedir. Bu nedenle yetki kullanan kişi (memur, merkez tarafından atanan yönetici, vali, kaymakam vb.) ise merkez adına merkezin talimatları çerçevesinde hareket etmektedir (Eryılmaz, 2012: 302). Buradaki ifadeden hareketle yetki genişliği kavramı merkezleşmenin yeni bir boyutunu gündeme getirmiş olup burada siyasi yetki devri söz konusu değildir. (Belli ve Aydın, 2017).

Yerinden yönetimin ikinci türü olarak değerlendirilen yetki devri (delegation) kelime anlamı başka bir kişiye yetki vermek veya başka biri için karar alıp uygulayabilme yetkisine sahip olmaktır. Buradan anlaşılacağı üzere, yetki devrinde karar alan ve karar alma yetkisinin kısmen aktarıldığı alt yönetim birimi olmak üzere iki ayrı taraf bulunmaktadır. Bu özelliğinden dolayı yerinden yönetim türleri arasında en karmaşığı da yetki devri olup kendi içinde de birçok çeşidi bulunmaktadır. Her çeşidin idari ve hukuki olmak üzere gerek ülke sınırları içerisinde gerekse dışında ülkeden ülkeye değişen özellikleri bulunmaktadır. Ancak genel olarak yetki aktarımı, belirli konularda karar alma ve hizmetleri yürütme sorumluluğunun, merkezi idare dışında başka bir tüzel kişiliğe verilmesi şeklinde gerçekleştiği bilinmektedir. Merkezi idare dışında hizmetin verilmesi; verilecek hizmetin bürokratik engellere takılmadan daha hızlı ve etkin şekilde verilmesini mümkün hale getirebileceği delegasyonun en önemli avantajlarından biridir. Zira yetkinin verildiği özerk kuruluş hiyerarşik olmayan dolaylı bir denetime tabidir. Denetim konusunda da her ne kadar eleştiri yapılması mümkün olsa da delegasyonla birlikte yetki aktarılan kuruma sorumluluk tümünden devredilmemektedir. Özerk kurum veya kuruluş merkezi idare ile ilişki halinde olup nihai olarak ona karşı da sorumludur. Ancak merkezi idareye karşı da sorumluluk sınırlı olup özerk kuruluşun kendine has bütçe ve insan kaynakları bulunmaktadır (Kamu şirketleri, demiryolları, kamu bankaları vb.) (Arıkboğa, 2018: 10-11).

Devolution olarak ifade edilen yetki devrindeyse siyasi yerinden yönetim anlamında kullanılmakta olup ulus devlet yapısından bağımsız nitelikte yerel yapıların oluşturulması düzeyidir. Bir ülkede devölasyonun varlığından söz edebilmemiz için merkezi yönetim ile coğrafi sınırları olan yerel yönetimler arasında parlamento

tarafından anayasal kurallar çerçevesinde yetki paylaşımının gerçekleştirilmiş olması gerekmektedir. Yetki devridiğer yerinden yönetim türlerinden ayıran en önemli özellik ise yerel yönetimlerin yerel halkın iradesi doğrultusunda oluşturulması, çalıştırılması ve bunun yasalarla belirlenmiş olmasıdır (Alağaç, 2018: 68).

Kelime anlamıyla devolution; merkezi idareden bölgesel veya yerel yetkililere güç aktarımı (devri) şeklinde ifade edilebilir. Ancak bu bölgesel veya yerel yetkililere verilen güç herhangi bir zamanda tekrar geri alınabilir (Haus 2014: 1214). Yetki devrindebölgesel veya yerel yönetimlere mali yerelleşmeoluşturularak gelir eldeetme ve harcama yetkisi verilebilmektedir. Yetki genişliğinden farklı olarak buradaki işleyişte yerel yönetimler yetki ve sorumluluk devralmaktadır. Merkezi idare tarafından yerel idareci olarak seçilmiş yöneticilere bırakılan bazı hizmetler halkın kendi kendini yönetmesinin bir aracı olarak tanımlanabilmektedir (Keleş, 2016: 24).

İfade edilen açıklamalar da dikkate alındığında yetki devrinin temel beş özelliğini ifade edebiliriz:

- Yerel yönetimler merkezi yönetimin doğrudan kontrolü dışındadır,
- Belirli coğrafi sınırlar içerisinde yerel yönetimlerin sorumlulukları bulunmaktadır,
- Yerel yönetimlerin belirli alanlarda (emlak ve çevre temizlik vergisi vb.) kendi gelirlerini toplama ve harcama yapma yetkisi vardır,
- Toplumun yerel yönetimlerden beklenti ve istekleri merkezi yönetimlere nazaran daha fazladır ve daha fazla menfaat ilişkisi bulunmaktadır (Tatar, 1993: 140-141).

### 2.3. EKONOMİK YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME)

Deregülasyon ve özelleştirmeyi içeren ekonomik yerelleşmede; özel sektörün faaliyetlerine yönelik düzenlemelerin ve/veya kısıtlamaların hafifletilmesi, kamu hizmetlerinin bazılarının merkezi yönetim ve yerinden yönetim birimleri dışında özel sektör tarafından, kamu özel girişimleri tarafından ve sivil toplum örgütleri tarafından yerine getirilmesi söz konusudur (Ulusoy ve Akdemir, 2019). Ekonomik yerinden yönetim ilkelerinin uygulanması noktasında Birleşmiş Milletler'in 2013 yılında desteklediği bir projede demokratik sürecin güçlendirilmesi için sürdürülebilir kalkınmaya yönelik çalışma yapılmıştır. Sürdürülebilir kalkınmanın temini için de özel sektörün faaliyetlerindeki bazı kısıtlamaların kaldırılması için önerilerde bulunulmuştur.

Bu çerçevede yayınlanan projede yerel kalkınmanın güçlendirilmesi istenmiş, halkın yerel idaren aldığı kararlara katılımının sağlanması için çalışmalar yapılmış, yoksulluğun azaltılması için ekonomik yerleşme bir araç olarak kullanılmıştır (UNDP, 2013: 3)

Dünya genelinde özelleştirme üzerinde 1960'lı yıllardan başlayarak özellikle 1970'li yıllardan sonra akademik anlamda çalışmalar yapılmıştır. Yapılan akademik çalışmalar sonrasında pek çok ülkede özelleştirme uygulamalarına gidilmiştir. Başarılı uygulamaların görülmesiyle birlikte gelişmiş batı ülkeleri öncülüğünde gelişmekte olan pek çok ülke de özelleştirme yapma noktasında daha fazla çaba sarf etme gayretine girmişlerdir. Zira hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelere yüksek enflasyon rakamlarının ortaya çıkması ve kamunun başarısızlığı bunda etkili olmuştur. Daha sonraki süreçte (2000'li yıllarda) küreselleşme çabalarının hız kazanması, sermaye piyasalarındaki tabana yayılma durumu, rekabet etme kapasitesinin artırılması gibi diğer nedenler de özelleştirme çalışmalarının hızlanmasını sağlamıştır (Gökdemir, 2018: 10). Ancak özelleştirme çalışmalarının hızlanması ve yeniden yapılanma ihtiyacı ile birlikte sosyal refah anlayışından doğan kamu mülkiyeti anlayışı ve kamunun geniş alanlardaki hizmet anlayışı azalmaya başlamıştır. Bürokrasiyi azaltma gayreti, vatandaşların kırtasiyeciliğin azaltılması talepleri, kişisel çıkarlara son verilme arzusunun hâkim olmaya başlaması, kamusal anlayışın farklılaşmaya izin vermemesi ve esnekliğinin olmaması gibi nedenler sivil toplum örgütlerinin de güçlenmesi ile birlikte yerleşmeye paralel özelleştirme düşüncesini ülkelerin gündemine sokmuştur (Alevok İzci ve Akkuş, 2017).

Ülkelerin gündemindeki yeri artmaya başlayan özelleştirme çalışmaları ile birlikte konu hakkındaki akademik çalışmalar daha da artmıştır. Yapılan akademik çalışmalarda özelleştirmenin dar ve geniş anlamı tanımlanması, özellikleri nasıl ve ne için yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dar anlamıyla özelleştirme devletin mülkiyeti altında bulunan kamusal malların, hisselerin veya hizmetlerin özel sektöre kısmen veya tamamen devredilmesi olarak ifade edilebilmektedir (İnam vd., 2016). Geniş anlamıyla özelleştirme ise kamu işletmelerinin organizasyonunu ticarileştirmek, kamu kurumları vasıtası ile özel sektörde rekabeti artırmak, kamu hizmetlerine özel sektörün katılımını sağlamak, bunun için gerekli durumlarda danışmanlık hizmeti almak, özelleştirilen kamu hizmeti ile ilgili olarak imtiyaz haklarını özel kişi veya kurumlara bırakmak şeklinde ifade edilebilmektedir (Giray, 2003: 37-38).

Yapılan bazı akademik çalışmalarda görülmektedir ki; özelleştirme devletlerin daha fazla demokratikleşmesine ve özel sektörün güçlenmesine katkı sağlamasının yanı sıra özelleştirilmeyen kamu şirketlerinin de performansını geliştirdiği ve finansal piyasaların gelişimini kolaylaştırmaktadır. Ancak özelleştirmenin herkes tarafından kabul görebilecek yararları göz önüne alındığında özelleştirilecek kurumların seçiminin iyi değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan bir başka araştırmada özelleştirme konusunda yapılan yanlış değerlendirmelerde daha çok politik faktörlerin ön planda olduğu ve bunun da özelleştirme çalışmalarını sekteye uğratabileceği ortaya konulmuştur. Bu dezavantajın bertaraf edilebilmesi için de politik kararlar alma ihtimalleri yüksek merkezi idarelerle birlikte politik kararlar alma ihtimalleri daha az olan yerel yönetimlerin özelleştirmelerle birlikte daha aktif rol almasının üzerinde durulması gereken önemli bir husus olduğu belirtilmiştir. Bunun dışında özelleştirilecek firmaları alacak özel şirketlerin yönetim yapısı ve mali özellikleri de politik etkilerden uzak bir kuruluş tarafından objektif değerlendirilmesinin özelleştirmeden beklenen başarının elde edilmesinde büyük önem arz ettiği unutulmamalıdır (Gupta ve Dinç, 2011).

#### 2.4. MALİ YERİNDEN YÖNETİM (YERELLEŞME)

Mali kaynakların tahsisinden hareketle harcama fonksiyonlarının ve gelir kaynaklarının daha alt yönetim birimlerine yeniden paylaştırılması sürecini ifade eden mali yerelleşme, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kamu reform sürecinin bir parçası konumundadır. Mali yerelleşme; yerel idarelerin, “*kendi kendini finanse edebilmelerini, emlak vergisi gibi dolaylı vergileri artırabilmesini, merkezi idare tarafından toplanan genel gelirlerden kısmen yerel idarelere transferi, borçlanma yapılabilmesini*” vb. mali imkânları kullanabildikleri yerelleşme türüdür<sup>11</sup>. Ancak genel olarak Dünya Bankası'nın mali yerelleşme alanında 2002 yılında yayınladığı bir raporda Ebel ve Yılmaz'ın ifade ettiği üzere yerel idareler gelir toplama konusunda merkezi idarelere oranla daha başarısız görülmektedir (Ebel ve Yılmaz, 2002).

Dünya Bankasının destek verdiği proje kapsamında Chairperson'un 2008 yılında yayınlanan raporunda belirtildiği üzere; yerel idarelerin yerel halka daha hızlı ve başarılı hizmet sunmaları konusunda 1980'li yılların başından itibaren önemli miktarlarda maddi destek sağlayan Dünya Bankası ilk etapta Latin Amerika ülkelerinde yapılan

---

<sup>11</sup> World Bank, web sitesi, <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/fiscal.htm> (Erişim Tarihi:08.08.2020)

projelere destek sağlamıştır. 1990'lı yıllarda ise özellikle eğitim ve sağlık konusunda yerel yönetimlerin yetki ve sorumluluk almaları noktasında desteklerde bulunmuştur. Bu çerçevede mali yerelleşme konusu daha fazla gündeme gelerek merkezi ve yerel idareler arasında gelirin kullanılmasında mali reformlara odaklanılmıştır (Chairperson, 2008: 7).

Kamunun ihtiyaçlarının sürekli artması nedeni ile bu ihtiyaçların ekonomik olarak nasıl finanse edileceği sorunu tüm dünyada yaygın olarak karşımıza çıkmakta ve ülkeleri reform yapmaya teşvik etmektedir. Bu teşvik neticesinde de mali yerelleşmenin daha fazla üzerinde durulduğu sebep-sonuç ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Sebep sonuç arasındaki ilişki arasındaki bağ Oates'in ifade ettiği üzere mali yerelleşme yoluyla kaynakların daha iyi tahsis edilmesi ve daha verimli kullanılabilmesini sağlama yönündeki girişimleri artırmaktadır. Netice olarak yerel bazı sorunların daha hızlı çözüme kavuşturulabilmesi (alt yapı, eğitim ve sağlık vb.) mümkün hale gelmektedir. Bu doğrultuda Martinez'in ifade ettiği üzere mali yerelleşme; yerel yönetimlerin daha yenilikçi olmalarını teşvik etmektedir. (Nguyen and Anwar, 2011).

Yerelleşmenin bir parçası olan ve yerel yönetimleri yenilikçiliğe iten mali yerelleşmenin yerel yönetim birimlerinin mali özerkliğinin artırılmasını hedefleyen bir yönü de bulunmaktadır. Merkezi otoritenin sahip olduğu bazı mali yetki ve sorumlulukların (vergi toplama, harcama vb.) yerel otoritelere devri olarak tanımlayabileceğimiz mali yerelleşme özellikle gelişmekte olan ülkelerde uygulanan ekonomik gelişme stratejisidir (Çoban, 2014: 26). Bu anlamda mali yerelleşmenin idareler arası mali sistemde değişikliğe gitmeyi hedeflediği de söylenebilir. Değişimin başarılı sonuçlar doğurabilmesi için Litvack vd.'nin 1998 yılında yayınlanan bir çalışmada ifade ettiği üzere yerel otoritelerin, kar amacı gütmeyen sivil toplum örgütlerinin veya belirlenecek bağımsız özel şirketlerin görüş ve desteklerinin sağlanmasında yarar görülmektedir (Litvack, vd., 1998)

Olumlu ve olumsuz yönlerinin tartışıldığı mali yerelleşmenin kavramsal olarak tanımlamasında farklılıklar bulunmasına karşın genel olarak olumlu yönlerinin daha baskın olduğu görülmektedir. Yapılan bir tanımlamada mali yerelleşme; bir ülkenin makroekonomik politikalarına uygun (genel vergileme yetkisinin merkezi idarede kalması şartıyla) bazı gelir toplama (vergileme, vb.) yetkilerinin yerel yönetimlere bırakılarak yerel yönetimlerin kendilerine tevdi edilen hizmetlerin finansmanını sağlayabilecek konuma gelmeleri olarak ifade edilmektedir (Ayrangöl ve Tekdere,

2016). Bu bağlamda mali yerelleşmenin üç temel unsurundan bahsedilebilir. Bunlar: harcama sorumluluğu, gelirlerin yerele devri (merkezden yerele yapılan mali transferler) ve yerel yönetimlerin borçlanabilmesidir (Usui, 2007: 8). İfade edilen bu üç unsurun yerel makamlarca etkin ve verimli kullanılabilmesi durumunda mali yerelleşmenin uygulandığı ülkelerde daha başarılı sonuçlar elde edilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Mali yerelleşme için yukarıda ifade edilen gelir toplama yöntemlerinden biri olan vergi koyma ve toplama yerel yönetimlerin özelde mali özerkliğini, genelde ise özerklik düzeyini gösteren önemli bir ölçüt olarak nitelendirilmektedir. Bu ölçütler arasında yer alan vergi otonomisi yerel yönetimlerin kendi vergileri üzerinde çeşitli yönlerden özgür olmalarını içermektedir. Bu özgürlük vergiyi koyma veya kaldırma, borçlanabilme, vergi oran ve matrahını belirleme, vergide muafiyet-istisna ve indirim tanıma yetkisini içermektedir (Bağlı, 2014: 38).

Tüm bu hususlar değerlendirildiğinde mali yerelleşmenin 5 temel fonksiyonu aşağıdaki gibi ifade edilebilir. Bunlar:

- Yerel halkın aldığı kamu hizmet bedelini yerel yöneticilere ödemesi (vergi, harç, katılım payı, vb. şekilde),
- Yerel halkın aldığı kamu hizmetini nakit olarak veya emek olarak birlikte finanse etmesi veya üretmesi,
- Yerel gelirlerin artırılması (yerel yönetimlerin vergi toplayabilmesi, vb.),
- Merkezi yönetimin topladığı vergilerden yerel yönetimlere pay aktarması,
- Vergi gelirleri dışında yerel yönetimlerin yatırımlarının finansmanı için borçlanabilmesi, bunun için de gerekirse ulusal veya yerel kaynakların borç garantisi gösterilebilmesi şeklinde sıralanabilir (Litvack ve Seddon, 2004).

İfade edilen beştemel fonksiyonun etkinliği veya başarısı ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Commer ve Sci'nin yaptığı bir çalışmada mali yerelleşmenin gelişmekte olan ülkeler için verimli ve etkin olmayan süreçleri ortaya konulmuştur. Bunlar:

- Gelişmekte olan ülkelerde koordinasyon konusundaki başarısızlık bunun ana etmenlerinden biridir.
- Gelişmekte olan ülkelerin çoğu; verimli mali yerelleşmenin temel unsurlarını dahi yerine getirmekten aciz konumdadırlar.

- Yerelleşme politikaları yapımındaki ön yargılar yerelleşmeyi yönetme konusundaki eksiklikleri tamamlayamama, gelişmekte olan ülkelerin mali yerelleşme alanında yaşadığı sorunlardan bazılarıdır.

Jin ve Zhou'nun 2002 yılında yaptığı bir çalışmada; hükümetin ulusal ve ulus ötesi bütün boyutlarıyla mali yerelleşmenin etkilerini gözlemlemiştir. Gözlemde iki önemli husus ifade edilmiş olup bunlar;

- Yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgulara bakıldığında borçlanma ile ilgili kısıtlamaların farklı devletler üzerinde farklı etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

- Yine mali yerelleşmenin yerel veya merkezi idarelerin kamu yatırım seviyesindeki artışı desteklemediği ortaya çıkarılmıştır (Commer ve Sci, 2015: 852) şeklinde ifade edilmiştir.

Commer ve Sci'nin mali yerelleşme alanında yaptığı çalışmalar 1990-2000'li yılları kapsamaktadır. Bu sürece gelinirken mali yerelleşme ile ilgili olarak özellikle 1960 ve 1970'li yıllarda mali yerelleşmenin teorik temellerinin atıldığı döneme bakmak gerekmektedir. Bu nedenle mali yerelleşme ile ilgili öneriler yapılan akademik çalışmaların daha detaylı anlaşılabilmesi için birinci kuşak ve ikinci kuşak mali yerelleşme tezlerini daha iyi anlamamızı gerektirmektedir. Mali yerelleşme birinci kuşak tezleri 1950 ve 1960'lı yıllarda ortaya çıkan kamu finansmanında yaşanan sorunlarla ilgilidir. İkinci kuşak mali yerelleşme teorileri ise 20. Yüzyılda ortaya atılmış olup mali yerelleşmeyi firma teorisi, bilgi ekonomisi, asil vekil problemi ve sözleşme teorisi ile araştırmaya başlamıştır (Oates, 2005: 349-353). Birinci kuşak mali yerelleşme tezleri; hizmet sorumluluğunu etkili bir şekilde karşılayabilen hükümetin en alt seviyesine tahsis edilmesini önermektedir. Bu şekilde hükümetin piyasa için uygulayacağı ekonomik programın performansının daha verimli ve sonuç alınabilecek şekilde gerçekleşebileceğini iddia etmektedir. Daha sonraki dönemde 1990'lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkan ikinci kuşak mali yerelleşme tezleri ise piyasayı koruyacak şekilde federalizm uygulaması üzerinde durmaktadır (Akman, 2018: 118-119).

Oates'in mali federalizm anlayışından hareketle ortaya çıkan yerelleşme teoremi mali yerelleşmenin birinci kuşak teorilerinin de genel çıkış noktasını oluşturmaktadır (Nacar Karabacak, 2012: 391). Literatür incelemesi yapıldığında Musgravian Yaklaşım, Tiebout Modeli, Oates Yerelleşme Yaklaşımı ve Brennan ve Buchanan'ın Leviathan Devlet Yaklaşımı'nın birinci kuşak mali yerelleşme tezleri olarak adlandırıldığı

görülmektedir (Akman, 2018: 118). İfade edilen bu dört yaklaşımın ortak noktası bu teorilerin kamu sektörü üzerinde tanımlanmasıdır. Tanımlayan kişiler de; Richard Musgrave, Kenneth Arrow, ve Paul Samuelson olarak sıralanmaktadır. Samuelson'un kamu mallarının doğası üzerine ünlü iki makalesi (1954; 1955), özel ve kamuya açık rollerdeki Arrow'un kavramsallaştırması (1970) Musgrave'in kamu maliyesiyle ilgili tahsis teorisi (1959) birinci kuşak mali yerelleşme tezlerinin içeriğini ortaya koymaktadır (Oates, 2005: 350).

Musgrave yayınladığı kitabında (Musgrave, Üçlü Tahsis Teorisi (1959)) mali yerelleşme ile ilgili olarak kamunun finansman yöntemlerinde değişikliğe gidilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Buna göre devletin piyasa ekonomisi içerisinde sahip olduğu üç rol vardır. Bunlar: makroekonomik istikrar, gelir dağılımı ve kaynak dağılımıdır. Bunlardan makroekonomik istikrar daha çok merkezi hükümetlerin münhasır ayrıcalığından sayılmakta iken kaynak dağılımı ise daha çok yerel yönetimlerin etkinleştirecek fonksiyondadır. Musgrave'in Üçlü Tahsis Teorisinden üçüncüsü olan kaynak tahsisi fonksiyonuna yerelleşme açısından bakıldığında kamusal mal ve hizmetlerin yerel olması gerektiği ve yerelin daha başarılı olacağını savunulduğunu görmekteyiz. Üçlü tahsis ilkesinin ikincisi olan gelirin dağılımı boyutuyla yerelleşmeye bakıldığında gelirin dağılımının yerelleşmeye olumlu katkı sağlayacağını iddia edilmesidir. Yerel yönetimlere kendi belirleyecekleri alanlarda harcama yapma ve gelir toplama yetkisi verilerek merkezi idareden yerel idareye doğru bazı sorumlulukları emanet edilmelidir (Faggini ve Parziale, 2016).

Birinci kuşak mali yerelleşme tezleri içerisinde değerlendirilen Tiebout Modeline göre (1956); hane halklarının yerel kamusal mallara yönelik tercihleri dikkate alınarak yerel kamusal mallara yönelik bir model geliştirilmiştir. Modelde yerel tercihlerin kamu mallarının sunumunda etkinliği sağlayabileceği üzerine durulmuştur. Tiebout'a göre bazı kamu mallarının yerel kamusal mal oldukları ve bu mallara yönelik bireysel tercihlerin, Pareto etkin sonuç doğurabileceği ifade edilmiştir. Tiebout insanların yerel hizmet taleplerinin bir araya gelerek kendilerini sınıflandırabileceklerini ortaya çıkarmıştır. Modelde insanların mobil oldukları ve tercihleri doğrultusunda yerel yönetimler açısından ekonomik açıdan kendilerine en uygun yeri tercih ederek göç edebilecekleri ortaya konulmuştur (Güzel, 2014).

Birinci kuşak mali yerelleşme teorisyenlerinden Oates'in yerelleşme tezi; politikacılar ve seçmenler arasındaki ilişkiler üzerine kurulmuştur. Oates'in 1972



yılında yazdığı “Mali Federalizm” isimli kitabında “Yerelleşme Teorisi” detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Oates’e göre merkezi idare tarafından çıkarılacak tek tip mal ve hizmet yerine yerel kamusal ihtiyaçların karşılanmasında yerel yönetimlerin rol alması hem nitelik hem de nicelik olarak daha etkin mal ve hizmet kullanımını mümkün hale getirecek, dolayısı ile kaynak kullanımında etkinliğin artacağı iddia edilmiştir. Bölgeler arası negatif dışsallıkların azalacağı ve refah düzeyinin artacağını savunan Oates yerel idarelerin mal veya hizmet üretmesi sonucunda ülkelerdeki tüketim seviyesinde de herhangi bir değişme olmayacağını savunmuştur (Acar ve Kitabacı, 2009). Oates bütçenin harcama tarafında yerelleşmenin daha faydalı sonuçlar doğuracağını, yerel idarelerin yerel halka zevk ve kapasitelerine göre daha iyi hizmet edebileceğini, merkezi idarenin tekdüze politika ve harcama yapmasından dolayı daha verimsiz bir kamu harcamasının gerçekleşeceğini savunmuştur (Milligan ve Smart: 2018).

Birinci kuşak mali yerelleşme teorileri arasında yer alan Brennan ve Buchanan’ın rekabet tezi aynı zamanda Leviathan (deniz canavarı) tezi olarak da adlandırılmaktadır. Tez Tiebot Modelini geliştirmeyi esas almış olup teze göre politikacılar; sürekli olarak siyasal kazançlarını artırma veya maksimize etme çabası içindedirler. Bu şekilde yeniden seçilme şanslarını da artırmış olmaktadır. Bu şanslarını artırabilmek için de kamu harcamalarını artırma ihtiyacı hissetmektedirler (Brennan ve Buchanan, 1980). Yerelleşme boyutuylarekabet tezine bakıldığında; rekabet tezinin yerelleşmenin bölgelerarası rekabeti artırarak daha etkin ve verimli bir kamu mali yapısı oluşturacağını ileri sürüldüğünü görülmektedir.

Literatürde bazı kaynaklarda birinci kuşak mali yerelleşme teorileri içerisinde değerlendirilen yerel yönetimlerin varlık nedenlerini açıklayan teorilerden biri de Buchanan’ın Kulüp Teorisi’dir. Kulüp Teorisine göre aynı hizmeti alma talebinde bulunan kişiler bir araya gelerek bir kulüp oluştururlar. Böylelikle arzu edilen malın daha düşük maliyetle elde edilmesi mümkün hale gelmektedir. Ancak kulübe üye olmayanların kulüp mallarını kullanma olanakları bulunmamakta ve belirli kapasiteden sonra da kulübe yeni üye alınmamaktadır. Bu doğrultuda Kulüp Teorisine konu olan kamusal mal veya hizmetlere kulüp malı adı verilmektedir. İfade edilen kulüp teorisinde toplumun kullandığı bazı mallar kulüp malı olarak değerlendirilmektedir. Kamusal malların alt kategorilerinde ifade edilen çeşitli malların bazı özellikleri onları kulüp malı yapmaktadır (Göker, 2008: 112).

Daha sonraki süreçte Buchanan'ın 1970'li yıllarda geliştirdiği kulüp malları teorisinin 1990'lı yıllara kadar merkezi kamu harcamalarının kısıldığı dönemde uygulanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu dönemde özellikle 1980 sonrasında kamu iktisadi teşebbüslerinin özelleştirildiği, yerel otoritelerin ve sivil toplum örgütlerinin daha fazla önemsendiği ve piyasa aktörleriyle birlikte karar alan “yönetişimci devlet” anlayışının benimsendiği ifade edilmektedir (Boratav, 2006: 145-149).

İkinci kuşak veya ikinci nesil mali yerelleşme teorisyenleri ise merkezi yönetimlerin transfer kaynaklarına umut bağlamak yerine yerel yönetimlerin kendi öz kaynaklarını artırmaları gerektiğini savunmaktadırlar. İkinci kuşak teorisyenleri “*politik ve mali kurumların şekillendirdiği teşviklere ve bu teşviklerin faydayı maksimize etmeye çalışan katılımcılarda neden oldukları davranışlara odaklı, yetersiz bilgi ve kontrol ortamında söz konusu farklı kurumların işleyişini irdeleyen mali federalizmle ilgili yeni bir alan*” olarak ifade edilmektedir (Nacar, Karabacak, 2012: 393-413; Akman, 2018: 120)

Zira merkezi idarenin genel bütçesinden yararlanma anlayışı yerel yönetimlerin sunduğu kamusal hizmetlerin fayda ve maliyetleri arasında dengesizliklere neden olmaktadır. Böylelikle merkezi bütçeden yerel yönetimlere kaynak aktararak yerel hizmetlerin yerine getirilmeye çalışılması aktarılan kaynağın yerel yöneticiler ve halk tarafından içselleştirilmesine ve dolayısı ile vergi ödeyenler ile yerel hizmetten yararlananlar arasındaki bağın kopmasına neden olmaktadır. Bunun gibi bir durumda yerel yönetimlerin kendi öz gelirlerini artırmaları öz gelir- harcama dengesinin güçlendirilerek geliştirilmesi ve bunun teşvik edilmesi gerekmektedir. Tersine bir durumun söz konusu olması durumunda ise yerel yönetimler zamanla transfer bağımlısı olabilmektedirler (Çalcalı, 2018: 22-23).

Bu genel ifadelerden sonra ikinci kuşak yerelleşme tezleriyle ilgili teorilerde öne çıkan çalışmaların “Weingast (1995), Seabright (1996), Lockwood (2002), Besley ve Coate (2003)” değerlendirilmesi gerekmektedir (Vo, 2010: 673-675). Değerlendirmeye alınan ikinci kuşak mali yerelleşme teorisyeni olarak ifade edilen teorisyenler çalışmalarını iki temel konu üzerinde şekillendirmişlerdir. Bunlar teşvik ve bilgi olup teşvik ve bilginin ekonomik etkinliğin artmasına katkı sağlayacağı düşüncesi etrafında birleşmişlerdir. Bu bağlamda ikinci kuşak yerelleşme tezleri içinde dikkat çeken önemli tezlerden birini Weingast 1995 yılında piyasayı koruyucu federalizm çalışmasıyla ortaya koymuştur. Piyasa tarafından korunan federalizmi tanımlayan Weingast teorisinde;

yerel yönetimlerin kendi yerel ekonomileri için gerekli otorite ve sorumluluğa sahip olması gerektiğini, katı bütçe kısıtlamalarına tabi olunabileceğini ve ekonomilerini dış rekabetten izole edemedikleri üzerinde durmuştur (Weingast, 1995: 25).

İkinci kuşak yerelleşme tezlerinden birini ortaya koyan Seabright'ın 1996 yılında ifade ettiği eksik sözleşme kavramı günümüzde halen yerelleşme ve politik süreçle ilgili tartışılan bir kavramdır. Seabright'e göre seçimler bazı bilgilerin teyit edilmediği eksik sözleşme olarak değerlendirilmektedir. Eksik sözleşme kavramı ile bazı bilgilerin teyit edilemediği ve bunun nedeninin de oy veren ve kamu yöneticilerinin kendi amaçları doğrultusunda hareket etmelerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Seabright'ın Teorisine göre politikacılar hesap verme noktasında yeterli adımı atmaya zorlanırlarsa bu yerelleşme için motivasyon kaynağı olabilir. Ayrıca bu teoriye göre yerel yönetimler arasında dışsallıklar oluşuyorsa bunun giderilebilmesi için gerekirse bazı mali konularda merkezileşmeye gidilebilir. Ancak yerel yönetimler arasındaki dışsallıkların içselleştirilebilmesi noktasında mali merkezleşmenin hesap verilebilirliği düşürmesi nedeniyle artan maliyetlere göre merkezileşmeye mi gidileceği yoksa yerelleşmenin mi? daha uygun olacağı arasında bir tercih yapılmalıdır. Bu tercihi yapacak mekanizma da seçim mekanizması olarak görülmektedir (Vo, 2009: 674-675).

Seabright'tan sonra ikinci kuşak yerelleşme tezleri içerisinde yer alan Lockwood, Besley ve Coate'nin tezlerinin başlangıç noktası Oates'in yerelleşme tezi olmuştur. İsimleri yukarıda belirtilen teorisyenlerin tezlerine göre merkezi yönetim tarafından sunulan mal ve hizmetlerin homojen olarak ülkenin her yerine sunulması zorunlu değildir (Güzel, 2014: 21). Bölgelerin kendine has bazı özelliklerine göre sunulan mal veya hizmetlerin sunumunda değişiklikler yapılabilir. Bu düşünceler doğrultusunda çalışmalarını yürüten Petchey (2002) ve Levtchenkova (2004) gibi teorisyenler eşitleme oyunu adını verdikleri eşitleme yardımlarının dışsal olarak belirlenmediğini ortaya koymuşlardır (Oates, 2005: 357).

### **3. TÜRKİYE'DE YERELLEŞME ÇALIŞMALARI VE YERİNDEN YÖNETİM SEÇENEKLERİ**

Bilindiği üzere yerel yönetimler halka en yakın hizmet birimleri olup halka yakınlığından dolayı idarecileri de merkezi idareye göre halkın beklentilerini daha hızlı yerine getirme gayreti içerisinde dirler. Bu yönüyle yerel yönetimler yapıları ve işlevleri bakımından demokratikleşme ve rasyonelleşmenin belki de en iyi aracı konumundadır

(Özgür ve Parlak, 2006: 1). Bu aracı daha iyi kullanma çabası içerisinde olan ülkelerde zaman zaman merkezileşmenin bazı sakıncalarından dolayı yerelleşme çabaları dikkat çekmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede de yerelleşme çalışmaları Osmanlı Döneminden başlayarak değerlendirilmektedir.

### 3.1. TARİHSEL SÜREÇTE TÜRKİYE’DE YERELLEŞME ÇALIŞMALARI

Köklü bir medeniyet yapısına sahip olan Türk İdare Sisteminde yerelleşme sürecine tarihi perspektiften bakıldığında yerelleşmeye ait bulguların aynı derinliğe sahip olmadığını görmekteyiz. Yerel yönetimlerin en temel unsurlarından biri olarak sayılabilecek köylerin idari bakımdan teşkilatlandırılması Osmanlı Döneminde Kırım Savaşı ile birlikte başlamıştır. Kırım Savaşında oluşan karmaşıklığın giderilmesi için yeni bir idari yapılanma planlanmıştır. Bu doğrultuda köy adı verilen bir yapılanma yerel yönetimler adına yapılan bir düzenleme olarak tarihteki yerini almıştır (Ortaylı, 2008: 99-101).

Gerek Cumhuriyetin ilanından önce (Osmanlı Devleti Döneminde) ve gerekse sonrasında yerel pek çok hizmet vakıflar tarafından yerine getirilmekteydi. Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde Tanzimat’la birlikte vakıflar ve bunların genellikle idarecisi konumunda olan kadıların yetkileri ile ilgili yapısal değişikliklere gidilmeye başlanarak modern yerelleşmenin temelleri atılmaya başlanmıştır. Ancak yapılan değişiklikler şekil değişikliğinden öteye geçmemiş atanan yerel idareciler merkezi otoritenin işlerini onun adına yürüten merciler olma durumunun ötesine geçememiştir (Göymen, 1999: 68).

Modern yerelleşmenin temellerinin atıldığı Osmanlı tarihine bakıldığında yerel yönetimler alanında yapılan önemli bazı reformlara aşağıdaki şekildedir sıralanabilir (Tortop vd., 2006):

- 1854 yılında ilk belediye örgütü olan İstanbul Şehremaneti kurulması,
- 1857 Galata Beyoğlu’nda Altıncı Belediye-i Dairesinin kurulması,
- 1864 yılında Vilayet Nizamnamesiyle birlikte il özel idarelerinin kurulması (bu düzenlemeyle birlikte Osmanlı’da eyalet sistemi kaldırılmış vilayet sistemine geçilmiştir),
- 1913 yılında İdare-i Umumiye-i Vilayet Kanunu’yla il özel idarelerinin yönelik düzenlemelerin yapılması şeklinde sıralanabilir.

Yukarıda belirtilen Osmanlı döneminde yerleşme ile ilgili atılan adımlar Türkiye’de yerel yönetimlere ilişkin önemli yasal bazı düzenlemelerin temelini teşkil etmektedir. Ancak modern anlamda ilk yasal düzenlemelerin Tanzimat Dönemi’yle (1839-1876) esasen başladığı bilinmektedir. Tanzimat döneminde şehirleşmenin arttığı, dış dünyaya açılım politikalarının benimsenmeye başladığı, merkezi yönetimin insiyatifiyle yerel yönetim anlayışının yerleştirilmeye çalışıldığı, muhassıllık sisteminin getirilmesi ile önemli sayılabilecek yerleşmeye yönelik bir adımın atıldığı görülmektedir (Ünal, 2011: 243).

Yine Tanzimat Döneminde 1854 yılında şehremaneti ile başarısız bir deneme devam ederken yabancıların çoğunlukta yaşadığı Galata ve Beyoğlu bölgesinde modern belediye hizmetlerinin görülmesi amacıyla Altıncı Daire-i Belediye Kurulmuştur (Ortaylı, 1979: 297, Ünal, 2011: 244). Padişah Abdulaziz tarafından kabul 1864 yılında kabul edilen edilen nizamname (Tuna (Danube) Vilayeti Nizamnamesi) kapsamında bütün eyaletler (Vidin Eyaleti, Niş ve Özü Eyaleti birleştirilmesiyle Tuna vilayeti kurulmuş)tek vilayet olmuştur. Bu anlamda İstanbul dışında ilk belediye denemelerinin de 1864 yılında çıkarılan nizamname ile daha geniş bölgeyi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Kolay, 2018: 237).

Osmanlı Devletinin yıkılmasıyla birlikte yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ilk yıllarında yerel yönetim hizmetlerinin ekonomik sıkıntılarının da etkisi ile yetersiz olduğu söylenebilir. Zira savaştan yeni çıkılması, yeni kurulan devletin geçmişteki tecrübelerden yararlanabileceği yeterli yerel yönetim altyapısı ve kültürünün bulunmaması gibi nedenler bunda etkili olmuştur. Devletin kurulduğu 1920’li yıllardan İkinci Dünya Savaşının sona erdiği 1945 yılına kadarki dönemde de dünyada ve Türkiye’de siyasi ve idari pek çok değişimler olmuştur. Ancak bu değişimlerde genel olarak yerleşme çabalarına yer verilmektedir (Görmez, 1997: 99-101).

Türkiye’de yapılan yasal düzenlemeler içerisinde 1961 Anayasası’nda yerel yönetimler konusunda yerinden yönetim ilkesinin benimsenmesiyle birlikte yerleşme adına ilk ciddi anayasal düzenlemeye gidilmiştir. 1961 Anayasası sonrasında yerel yönetimlerde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve bu anlamda Devlet Planlama Teşkilatı ve Devlet Personel Dairesi kurularak bu kurumların yerleşme çalışmalarında bulunmaları sağlanmıştır (Yayman, 2008: 210). Ancak bu düzenlemelerin de gelişmiş ülkelere göre yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir. Türkiye’de 1963 seçimleriyle birlikte ilk defa belediye başkanları yerel halk tarafından seçilmeye

başlanmıştır. Yerel bazı kararların alınması yetkisinin belediye başkanlarına verilmesiyle de bir tür başkanlık sistemi oluşturulmuştur (Toksöz, 2015: 1-4).

Türkiye’de 1961 Anayasasından sonra 1980 yılında yapılan askeri darbeyi takip eden yıllarda siyasi ve ekonomik pek çok sıkıntılar olmasına karşın; yerel yönetimler alanında daha ciddi ve önemli adımların atılmaya başlanıldığı görülmektedir. Yerel yönetimler ve yerelleşme adına 1980 sonrası yapılan düzenlemelerde önümüze çıkan bazı önemli gelişmeler aşağıda ifade edilmektedir. Bunlar:

- 1982 Anayasası ile yerel yönetimler alanında ciddi yasal düzenlemeler yapılması (örneğin 1982 Anayasası’nın 123. Maddesinde idarenin kuruluş ve görevleri merkezden yönetim ve yerinden yönetim ilkelerine dayanmaktadır denilmiştir),

- 1989 yılında TODAİ’nin başlattığı Kamu Yönetimi Araştırma Projesi (KAYA Projesi) kapsamında yerel yönetimlerin sorunları ve çözüm önerilerinin ortaya koyulması (Sözen, 2005: 62-64),

- Bunların dışında bu dönemde çıkarılan 5272 sayılı, 5393 sayılı, 5302 sayılı ve 5216 sayılı Belediye Kanunları ile yerelleşme alanında daha çağdaş düzenlemelere gidilmiştir.

Türkiye’de yukarıda anlatılan yerelleşme süreci içerisinde yerel düzeydeki idari yapıya baktığımızda yerel hizmetleri yürütmekle görevli çalışanların hukuki konumları, sosyal güvenceleri, işe alma, hizmet içi ve dışı eğitimleri, vb. konularda açık bir şekilde yasal mevzuatın oluşturulamadığı bilinmektedir. Bu konuda yasal düzenleme yapılması düşüncesi halentam olarak hayata geçirilememiştir (Canan, 2008: 185).

Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne girme serüveninde esas olarak ilk ciddi resmi adımının atıldığı 1964 tarihli Ankara Antlaşması’ndan adaylığımızın kabul edildiği Aralık 1999’da imzalanan Helsinki Zirvesi’ne kadar bazı ticari faaliyetler (Gümrük Birliği, vb.) dışında önemli adımların atılmadığı bilinmektedir. Ancak Helsinki Zirvesinden sonra AB ile olan ilişkiler tüm sektörlerimize yansımaya başlamıştır. Bunun neticesinde de yerel yönetimler alanında reform yapma ihtiyacı hâsıl olmuştur. Çünkü subsidiarite ilkesi (hizmette yerellik ilkesi) kapsamında halka en yakın hizmet sunan birimler yerel yönetimler olup Avrupa Birliği’ne girebilmek için yerel yönetimlerle ilgili bazı konularda reform yapma zorunlu tutulmuştur. Bu doğrultuda Türkiye’de merkezi yönetim ve yerel yönetimler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve 2003 yılında yürürlüğe giren Kamu Yönetimi Temel Kanunu (KYTK) Tasarısı en kapsamlı reformlar

arasındaki yerini almıştır (KYTK Tasarısı 15.07.2004 tarihinde 5227 sayı ile Resmi Gazete’de yayımlanarak yasalaşmıştır). Kanun tasarısıyla birlikte yerel yönetimlerin yapısı yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle katılımcılık artırılmış, kamu hizmetlerinin daha adil, daha şeffaf, kaliteli ve hızlı yapılması yönünde önemli bir adım atılmıştır (Kara, 2016: 254).

Yerel yönetimler ve yerelleşme alanında kapsamlı son yasal düzenlemelerden biri de 2012 tarih ve 6360 Sayılı Kanun ve bunun devamı niteliğindeki 2013 tarih ve 6447 Sayılı Kanunla yapılan düzenlemelerdir. Düzenlemelerde 30 ilde il özel idaresi, il genel meclisi, belde belediyesi, belediye meclisi, köy tüzel kişiliğine son verilmiş ve 30 yeni büyükşehir belediyesi kurulmuştur. Yapılan bu düzenlemeler neoliberal yerelleşme teorilerinin son yıllarda Türkiye’de benimsendiğini bizlere göstermektedir (Erat ve Kaçer, 2016: 118-120).

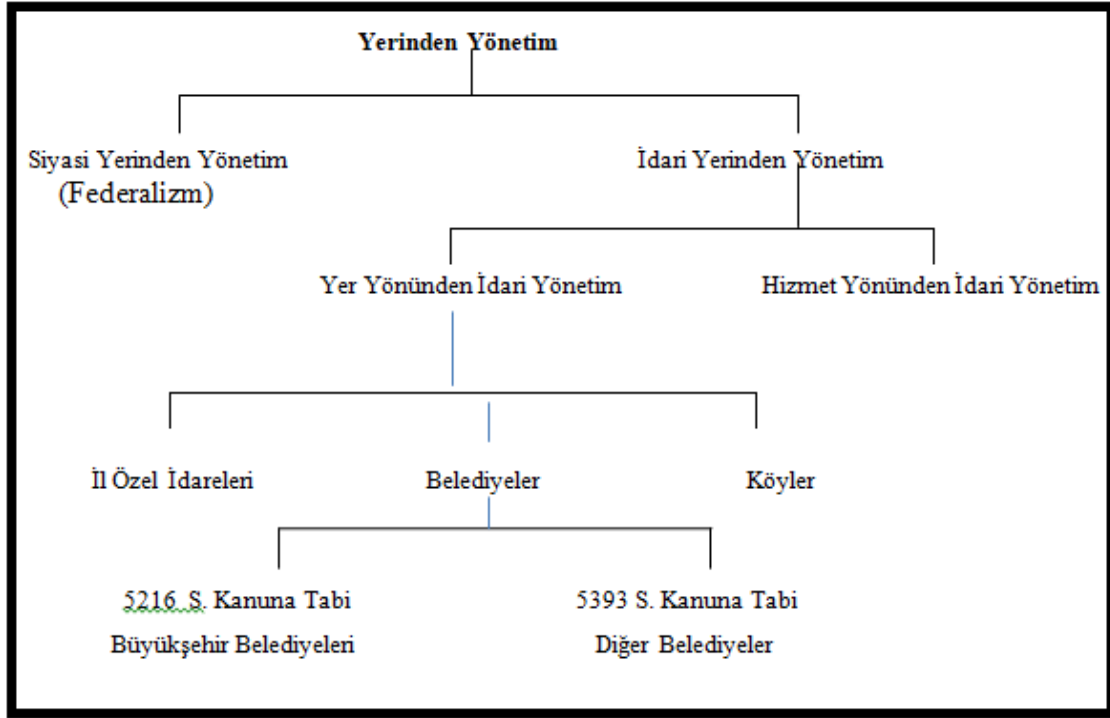
Yukarıda ifade edilen kanunlara bakıldığında yerel yönetimlerin yetki ve sorumlulukları konusunun hali hazırda tam olarak çözülemediği düşünülmektedir. Zira gelişmiş pek çok ülkeye kıyasla yerel yönetimlerin yetki-sorumluluk dengesinin oluşturulmasında yapılması gereken birçok düzenleme bulunmaktadır. Yerelleşme hususunda önemli düzenlemelerin yapılmaya başlandığı 2000’li yılların başında yerel yönetimlere idari ve mali açıdan daha fazla özerklik verilmeye başlanmıştır. Yapılan yasal düzenlemelerde yerel yönetimlerin idari ve mali açıdan özerk birer kuruluş oldukları ifade edilmiştir. Ancak uygulamada mali açıdan özerkliğe kavuşmadıkları görülmektedir. Çünkü alınan bazı kararlar merkezi idare tarafından atanmış mülki idare amirlerinin onayına tabi tutulmuştur. Hal böyle olunca da, gerçek manada tam olarak özerkliğine kavuşamamış olan yerel yönetimler, hizmetlerin etkin olarak sunulmasında da sıkıntılar yaşamaktadır (Urhan, 2008: 99-100).

### 3.2. YERİNDEN YÖNETİM SEÇENEKLERİNİN TÜRKİYE BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yerinden yönetim kuruluşları yerel halka kamu hizmeti sağlayan, yerel halkın seçtiği organlarca yönetilen; yönetsel, siyasi ve toplumsal kurumlardır (Ulusoy ve Akdemir, 2004: 3). Dünyada uygulamada yerinden yönetim kuruluşları iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. Bunlar siyasi (federal) yerinden yönetim ve idari yerinden yönetimdir. Türkiye’de siyasi yerinden yönetim modeli uygulanmamakta olup idari yerinden yönetim kuruluşları bulunmaktadır (belediye, il özel idaresi ve köyler). İdari

yerinden yönetim; yer ve hizmet yönünden ikili bir ayrıma tabi tutulmaktadır. Yer yönünden yerinden yönetimde üçlü bir ayırım yapılarak değerlendirilebilir. Bunlar: il özel idareleri, belediyeler ve köylerdir. Türkiye’de belediye yönetimleri de büyükşehir belediyeleri ve il belediyeleri olmak üzere ikili ayırım yapılarak Şekil 4’de gösterildiği gibi değerlendirilmektedir.

**Şekil 4. Yerinden Yönetim Seçenekleri**



**Kaynak:** Ulusoy, A., ve Akdemir T, (2019). (ss.59-63, bilgiler doğrultusunda düzenlenmiştir).

Türkiye’de idari yerinden yönetim kuruluşları denilince il özel idareleri, belediyeler ve köyler ifade edilmektedir. Hizmet yerinden yönetim kuruluşları ise üniversiteler, kamu iktisadi teşebbüsleri, barolar, ticaret ve sanayi odaları, düzenleyici ve denetleyici kurumlar şeklinde ifade edilebilir.

Türkiye’de idari yerinden yönetim kuruluşlarında beş yıllığına seçilen yerel idarecileri, halk; merkezi idarecilere oranla daha yakından tanıyabilmektedirler. Dolayısıyla daha rasyonel bir tercih hakkı kullanılmaktadır. Halk tercihini yaparken yanılma riski sürekli olarak yanılma imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yerel yönetimlerde yönetim-denetim mekanizmasının daha etkin bir şekilde işlediği düşünülmektedir (Eryılmaz, 2012: 133).

Yönetimin belki de en önemli unsuru olan denetimin yerel yönetimlerin var oluş amacı doğrultusunda etkin kullanılması durumunda yerel ortak ihtiyaçların daha iyi bir şekilde karşılanabilmesi mümkün hale gelecektir (Ulusoy ve Akdemir, 2001). Yerel



ortak ihtiyaçları iki temel başlık altında incelenebilecek olup; bunlardan biri sosyal olgu sonucu ortaya çıkan komünler (köy, belediye) bir diğeri ise idari şartlar sonucu ortaya çıkan yerel idarelerdir. Komünler belli bir bölgede yaşamaktan ortaya çıkmışlardır. İdari nedenlerden dolayı ortaya çıkan il/bölge idareleri devletin siyasal sınırları içinde idari gerekçelerle oluşturduğu idarelerdir. Ülkemizde illerin, il özel idarelerinin, belediye birliklerinin oluşturulması, kalkınma ajanslarının oluşturulması buna örnek olarak gösterilebilir (Öncel, 1992: 8).

Yerel yönetimlerin denetimi ülkemizde 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanun'un 55. Maddesinde belirtilmiştir. Buna göre denetim; "idarenin amaçlarına, belirlenmiş politikalara ve mevzuata uygun olarak faaliyetlerin etkili ekonomik ve verimli yürütülmesini, varlık ve kaynakların korunmasını, muhasebe kayıtlarının doğru ve tam olarak tutulmasını, yöntem ve süreçle ilgili iç denetimi (kurumun kendi bünyesinde çalışanlarca yapılan) kapsayan mali ve diğerkontroller" bütünüdür. Bunun dışında diğerdenetim türü olan dış denetim ise 6085 Sayılı Sayıştay Kanunu'nda belirtilmiştir. Kanun'un 36. Maddesine göre Sayıştay denetimi; düzenlilik ve performans denetimi olarak iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Düzenlilik denetimi kamu idarelerinin gelir gider, vb. hesap işlemlerinin kanunlara uygunluğu gibi tespit işlemlerini kapsamaktadır. Performans denetimi ise hesap verme sorumluluğu çerçevesinde idarelerin belirlediği hedef ve göstergelerle ilgili faaliyet sonuçlarının ölçülmesi esasına göre yapılmaktadır.

### **3.2.1. Siyasi Yerinden Yönetim ve Türkiye**

Siyasi gücün merkezi idare ile yerel idare arasında paylaşıldığı "siyasi yerinden yönetim" şekli Türkiye'de uygulanmasa da kısmi bazı özelliklerinin idari yönetim seçeneği içerisinde değerlendirilebilmesi açısından incelenmesinde yarar görülmektedir (Öztürk, 2018: 184). Bu değerlendirmeye Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından yüzyıllar öncesine bakarak veya Osmanlı Devletine değinerek başlamak daha uygun olacaktır. Bilindiği üzere, Osmanlı Devleti döneminde idari yapılanmada taşradaki en büyük idari birim beylerbeyliğidir. Bir anlamda beylerbeyliğinin kurulması Osmanlı'da eyalet sisteminin varlığını ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda bazı düşünürler de Türkiye Cumhuriyeti Devletinin de Osmanlı Devletinin bazı esaslarına göre yerinden yönetim modellerinin geliştirilerek uygulanabileceğini iddia etmektedirler (İngenç, 2015: 1).

Türkiye gibi sosyo-kültürel yapının coğrafi bölgeler arasındaki önemli farklılıklar arz etmesi ve bu farklılıklar içinde yerinden yönetim ilkesinin ahenkli bir şekilde uygulanamayacağı düşüncesi siyasi yerinden yönetimin uygulanabilirliği bakımından önemli bir handikap olarak görünmektedir. Siyasi yerinden yönetimin benimsendiği ülkelerde yerinden yönetme yetkisi verilen kuruluşlar yasama ve yargı alanında da yetki ve sorumluluklara sahiptirler. Bu sorumluluklar ABD, Almanya, İsviçre gibi federal yapıdaki ülkelerde iki veya daha fazla federe devlet veya kantonun işleyişinde genel olarak çok fazla sıkıntı yaratmamakta ve yasama, yürütme ve yargı erkleri de ikili bir sistemle düzgün şekilde işletilmektedir (Bağce, 2008: 328). Ancak Türk hukuk sisteminde üniter yapı, yerinden yönetimi sadece idari yönden kabul etmeyi gerektirir. Bu anlamda yerinden yönetim kavramı üniter devlet yapısında idari teşkilatlanma dışında bir anlam ifade etmemektedir (Derdiman, 2015: 53).

### **3.2.2. İdari Yerinden Yönetim ve Türkiye**

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşuyla birlikte kabul edilen idari yerinden yönetim; hizmet ve yer (mekânsal-coğrafi) boyutları olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. İdari yerinden yönetim; kamu hizmetlerini etkin bir şekilde yönetmek ve kamunun ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaktadır. Ancak bu çalışmalar genel olarak gelişmiş AB ülkelerinde dahi hizmetin kaliteli ve etkin yapılamamasından dolayı eleştirilmektedir (Halaskova ve Halaskova, 2014; Parlak, 2015: 5).

Genel olarak idari (yönetmel) yerinden yönetim denilince ilk akla, kamu yönetimi bünyesinde tüzel kişiliği bulunan bazı kurum ve kuruluşlar gelmektedir. Yetkilerini kullanan birimlerin niteliğine göre yerinden yönetimin hizmet yönünden ve yer yönünden olmak üzere iki tür altında değerlendirilmesi bulunmaktadır. Hizmet yerinden yönetim türü belirli kamu hizmetlerinin, merkezi idarenin yönetimi dışında bağımsız bir örgüt tarafından yerine getirilmesidir. Türkiye’de KİT’ler, kamusal meslek kuruluşları (Türk Tabipler Birliği, Barolar Birliği, vb.) gibi yönetmel örgütlenmeler buna örnek olabilirler. Yer yönünden yerinden yönetimler denilince ise akla belediyeler, il özel idareleri ve köy yönetimleri gelmektedir. Sonuç itibarıyla siyasi yerinden yönetim; üniter devlet yapıları içinde yer bulamayan küçük devletlerden oluşmuş siyasi yapıları ifade ederken, idari yerinden yönetim ise üniter devlet uygulaması içinde ayrı bir siyasi otorite olarak ortaya çıkmayan yapıları ifade etmektedir (Parlak, 2015: 853).

Gerek üniter devlet yapısına sahip ülkeler olsun gerekse federal devlet yapısına sahip ülkeler olsun her iki türde de idari yerinden yönetimin farklı uygulamalarını kısmen veya tamamen genel olarak da kamusal hizmetler boyutuyla görmemiz mümkündür. Bu nedenle de kamusal hizmet fonksiyonlarının yönetimin farklı düzeyleri arasında aktarımı olarak ifade edebileceğimiz (Ökmen ve Çağatay, 2010: 77), idari ya da diğer bir deyişle yönetsel yerinden yönetimde dekonsantrasyon, delegasyon, devölasyon şeklinde uygulamalar söz konusudur. Bu uygulamalar da yukarıda da belirtildiği üzere hizmet yerinden veya yer yönünden yerinden yönetim şeklinde ikili bir ayırım yapılarak değerlendirilmektedir. Hizmet yönünden yerinden yönetim uygulamasında özel bir uzmanlık gerektiren hizmetlerin merkezi idare dışında örgütlenen kamu tüzel makamları tarafından yerine getirilmesidir (Parlak, 2011: 853). Türkiye’de üniversiteler, meslek odaları, basketbol federasyonu gibi kurumlar hizmet yönünden idari yerinden yönetime örnek olarak verilebilir. Yer yönünden yönetim kuruluşları ise belirli amaçlar doğrultusunda bazı gereksinimleri karşılamak üzere ortaya çıkmış olup bu gereksinimler siyasal, yönetsel ve toplumsal özellikler arz edebilir. Türkiye’de belediyeler, il özel idareleri, köyler, yerel yönetim birlikleri yer yönünden idari yerinden yönetim kuruluşlarına örnek olarak gösterilebilir (Keleş, 2009: 21-22).

#### **4. EĞİTİM HİZMETLERİ VE YERELLEŞME**

2000’li yıllarda özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde merkezi idare ile yerel idareler arasında, (üniter devlet anlayışına dayalı olarak) eğitim hizmetlerinde yetki ve kaynak paylaşımlarına gidilmiştir. Bununla birlikte eğitim hizmetlerinde yerelleşme kavramı da eğitim hizmetlerinin daha etkin ve verimli sunulabilmesi için daha fazla değerlendirilmeye başlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde ülkeden ülkeye değişmekle birlikte daha çok gelişmiş ülkelerde eğitimden sorumlu bakanlıkların bazı görev ve yetkileri yerel idarelere (belediyeler, il özel idareleri, okul yönetimleri, valilikler vb.) verilmeye başlanmıştır (Arslan ve Atasayar, 2008: 66).

Eğitim hizmetlerinde yetki ve görev paylaşımı yapıldıkça konu ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda da bir artış söz konusu olmuştur. Yapılan teorik ve uygulamalı pek çok çalışmada öncelikle eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin tanımlaması yapılmıştır. Genel olarak yerel otoritelere yetki ve sorumluluk aktarılması olarak ifade edilen eğitim hizmetlerinde yerelleşme kavramı; eğitimle ilgili tüm tarafların temsilini mümkün kılan bir yönetim anlayışı anlamında kullanıldığı görülmektedir. Bu anlamda

bazı kaynaklarda yerinden yönetim olarak da ifade edilen eğitim hizmetlerinde yerelleşme kavramı (Turan, vd., 2010, Kurt, 2006); eğitim örgütlerinde en yukarıdan en aşağıya kadar tüm karar aşamalarında sorumluluğun kısmen veya tamamen yerel otoritelere aktarılması (yetki paylaşımı) olarak ifade edilmektedir (Şişman ve Turan, 2003: 305).

Ancak ifade edilen yetki paylaşımı tarihsel süreç içerisinde ülkeden ülkeye farklılıklar gösterecek şekilde şekillenmiştir. Yerelleşmenin temelinde yer alan yetki aktarmadaki bu farklılıklar ülkelerin sosyo demografik yapısı ve gelişmişlik düzeyleriyle de ilgili görülmektedir. Ülkeler yetki aktarmayı; karar verme yetkisini aşağı doğru devrederek, alt seviyede yerel liderlikler oluşturularak güçlü liderle uyum sağlayarak, alt seviyedeki liderliğin işletilmesi ile sağlanan güçlü liderlik yoluyla, eğitimin amaçlarındaki sorumlulukların paylaşımıyla, yerel katılım ilkelerinin demokratik bir şekilde belirlenmesi ve uygulanması ile gerçekleştirmektedir (Bucak, 2000: 316).

Yetki aktarmanın nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili açıklamaya eklenmesi gereken bir husus ta eğitim hizmetlerinde yetki aktarmanın boyutlarının nasıl gerçekleştirileceğidir. Literatürde ifade edildiği üzere, eğitim hizmetlerinde yetki aktarmanın üç temel boyutu olup bunlar; siyasi irade, karar verme yetisi ve bu ikisi arasında hizmetin bütünleşmesidir. Belirtilen bu üç boyutun herhangi birindeki alınabilecek yanlış bir karar yerelleşmenin başarılı veya başarısız olmasında çok büyük bir etkene sahip olmaktadır (Duman, 1998: 5).

#### 4.1. YERELLEŞME TÜRLERİNİN EĞİTİM HİZMETLERİ BOYUTUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Dünya genelinde özellikle 1970'li yıllardan sonra eğitim hizmetlerinde yerelleşme akımının önemli bir ivme kazandığı görülmektedir. Bu dönemde yaygın bir şekilde planlamaların ve uygulamaların yapılmaya başlandığı dönem olmuştur. Bu dönemden başlayarak günümüze kadar eğitim hizmetlerinin yerinden yönetilmesi konusunda akademik çalışmaları destekleyen önemli bir kurum olan Dünya Bankası'nın 1983 yılında yayınladığı bir raporda gelişmiş ülkelerde uygulanan yerelleşme politikalarının merkezi bütçeyi rahatlatarak eğitimsel faaliyetlerin gönüllü kuruluşlar ve halk tarafından üstlenilmesini sağladığı ortaya koyulmuştur (Rondinelli vd., 1983)

Küreselleşme çalışmalarının da belki de en hızlı arttığı bu dönemde pek çok ülke dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi ancak ülke içinde yerel yönetimleri güçlendirmeyi tercih etmişlerdir (Özen, 2015: 29). Bu tercihlerden eğitim hizmetleri de etkilenmiş ve amacına göre okullarda eğitim hizmetlerinin verilmeye başlandığı bir döneme girilmiştir. Keynesyen ekonomik modelin çökmesi, piyasa kökenli yaklaşımların artması vb. nedenlerden dolayı merkezileşmiş eğitim sistemleri artık etkin ve verimli görülmemeye başlamıştır. Başka bir ifade ile eğitim hizmetleri piyasa ilkelerine göre kaynak tahsisinin yerinden yönetim ilkeleri ile daha iyi verilebileceği görüşü benimsenmeye başlanmıştır. Bu kapsamda eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve türleri konularında akademik çalışmalarda artış yaşanmıştır (Tekdere, 2013: 69-70).

Teorik ve uygulamalı yapılan çalışmalarda; yarı kamusal mal veya hizmet olarak değerlendirilen eğitim hizmetlerinde verimliliği artırmak, daha kaliteli hizmet sunmak, toplumsal beklentilere cevap verebilmek gibi nedenlerle yerelleşme düşüncesi tartışılmaktadır. Yapılan tartışmalarda eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin yapılması durumunda yerelleşmenin yarar ve sakıncaları ile birlikte, türleri bakımından nasıl gerçekleştirileceğinin üzerinde durulmaktadır (Özgen, 2011: 46). Konu hakkında Bray ve Rondinelli'nin yaptığı bir çalışmada eğitim hizmetlerinin fonksiyonel ve mekânsal olmak üzere iki türü olduğu ifade edilmiştir. Fonksiyonel yerelleşme aynı bölge veya kurum içerisinde yetki ve sorumlulukların devredilmesi anlamında kullanılırken, mekânsal yerelleşmede ise yetki ve sorumluluğun farklı eyalet veya okul bölgelerine devri söz konudur. Bu gruptandırmanın dışında yine Rondinelli ve Winkler'in yaptığı çalışmada eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin; yerelleşmenin türleri içerisinde ifade edildiği gibi üç bölüme ayrılarak açıklandığı görülmektedir. Bunlar; yetki genişliği (deconcentration), yetki devri, (deregulation) ve yerinden yönetimdir (devolution) (Öz, 2013: 26-27).

Merkezi idarenin taşra kuruluşlarına belirli bazı konularda karar alma ve uygulama yetkisi tanınması kavramına yönetim hukukunda yetki genişliği adı verilmektedir. Yetki genişliğine kısaca merkezden yönetim ilkesinin yumuşatılmış biçimi dememiz de mümkündür. Türkçe literatüre yetki genişliği olarak giren kavram (Fransızca deconcentration kelimesi) tam anlamıyla Türkçeye çevrildiğinde “yoğunluğu azaltma” anlamında kullanılmaktadır. İfade edilen yoğunluğu azaltma tabiriyle anlatılmak istenen başkent in veya merkezi idarenin yoğunluğunun azaltılmasıdır (Çetin, 2018: 97). Bu doğrultuda merkezi idare adına taşradaki görevliler merkezi idarenin

yoğunluğunu azaltma noktasında çalışmalarını yürütmektedirler (vali, kaymakam, vb.). Atanan kamu görevlileri de kendi sınırları içerisinde merkezi idarenin belirlediği kriterlerin uygulanması ve kısmen bazı kararları alma noktasında yetkili konumundadır.

Merkezi idarelerin görevlerinin bir kısmını üstlenen yerel idareler özellikle eğitim hizmetlerinde daha fazla rol alabilmektedirler. Zira eğitim hizmetlerinin toplumun tüm fertlerini ilgilendirmesi ve zaman zaman merkezden tek elden yürütülemeyecek kadar geniş bir alana sahip olması yetki genişliğine gidilmesini gerektirebilmektedir. Yerelleşme kavramının tartışılmaya başlandığı 1970'li yıllarda hızlanan küreselleşme neticesinde eğitim reformlarında hızlı bir gelişme yaşandığı ortaya konulmuştur. Yapılan veya yapılması planlanan reformların; daha kaliteli eğitim hizmeti sunmak, tercih edilen stratejilere uygun eğitim hizmeti vermek, ekonomik kalkınmayı desteklemek gibi nedenlerden dolayı yapıldığı ve bu anlamda yetki genişliği ilkesinin tercih edilmesinin faydalı olacağı üzerinde durulmuştur. Gurria'nın yaptığı bir çalışmada eğitim hizmetlerinin tamamen merkezi idare yönetildiği ve yetki genişliğinin uygulandığı ülkelerde yetkinin genel olarak eğitimden sorumlu bakanlıklardan yerel idarelere kısmen verilmeye başlandığı ancak verilen yetkinin sınırlarının genişletilmesinin daha faydalı olabileceği ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Taşçı, 2015).

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusunda özellikle 2000'li yıllara girildiğinde Dünya Bankası ve Avrupa Birliği gibi organizasyonların da çalışmaları ile pek çok ülkede merkezi idarelerin eğitim hizmetlerindeki etkinliği azaltılacak projelere destek verilmiştir. Netice itibarıyla de bazı ülkelerde daha fazla eğitim hizmetlerinde yetki genişliğine gidilmeye balanmış ve bazı ülkelerde ise eğitimle ilgili bazı branşlarda (anaokulları ve mesleki eğitim gibi) yerel yönetimlere yetki devri yapılmaya başlanmıştır (Çetin, 2018: 108-110).

Yetki devri ise, yetkinin bizzat kullanılması kuralının istisnası olup yasanın verdiği yetkiye dayanarak asli yetkili makamın yetkilerinin bir kısmını alt makamlara devretmesidir<sup>12</sup>. İdari bir işlemle gerçekleştirilebilen yetki devri; eğitim hizmetlerinde genel olarak milli eğitimden sorumlu bakanlığın planlanan amaçlarda daha başarılı olabilmesi ve toplumsal faydanın sağlanabilmesi için yapılmaktadır. Bunun için literatürde yer aldığı üzere bazı temel unsurların üzerinde durulmalıdır. Bunlardan ilki

---

<sup>12</sup> Danıştay 5. Dairesi 20.05.2009 Tarih ve 2007/168 E. ve 2009/2800 Sayılı Kararı.

eğitim hizmetlerinin en üst yönetimden en alt yönetime kadar tüm yönetimlere kendi görev alanları içerisinde yönetsel bir güç kazandırma gerekliliğidir. Bu şekilde daha demokratik ve verimli bir eğitim hizmeti sunulması mümkün hale gelmektedir. İkincil olarak daha başarılı eğitim hizmeti sunulabilmesi hususunda asıl anahtar rolün üst yöneticiler ve ast yöneticiler arasında emir komuta zincirinin kırılmaması gerekliliğidir. Üçüncü olarak ifade edilmesi gereken bir husus ta eğitim gibi uzmanlık gerektiren bir sektörde yapılacak yetki devrinin toplumun eğitim ihtiyacının günden güne artacağı bilinci ile yöneticilerin birden fazla işi aynı alanda yapamayacağı düşüncesinden hareketle yapılmasıdır (Özdayı, 2001: 154).

Ülkelerin eğitim hizmetlerinde yetki devrine yönelik bir karar almayı planlarken gözetmesi gereken diğer temel bir kural da eğitimin toplumun tüm kesimine hitap eden boyutunun ön plana alınmasıdır. Eğitimin toplumun tüm kesimine hitap eden özelliği nedeniyle devlete olan güvenin sarsılmamasını da gerektirmesidir. Bu nedenle eğitimin mümkün olduğunca ülkenin her yerinde adaletli bir şekilde sunulabilmesi gerekmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse; eğitim hizmeti toplumun tüm bireyleri tarafından eşit bir şekilde alınması istenen ve beklenen bir hizmet türüdür. Ancak devlet hiyerarşik yapısı içerisindeki kanalların fazlalığı gibi nedenlerden dolayı zaman zaman özellikle zorunlu eğitim hizmetleri istenilen şekilde tam olarak yerine getirilememektedir. Coğrafi alanların büyüklüğü, yerel halkın istekleri arasındaki farklılıklar ve mali yetersizlikler vb. nedenlerden dolayı hizmette aksamalar gerçekleşebilmektedir. Hizmette meydana gelen aksamaları azaltmak için yapılan önerilerden biri de eğitim alanında yerelleşmeye gidilmesidir. Özellikle coğrafi alanların büyük olduğu ve demokrasinin daha yaygın olduğu ülke örneklerinde olduğu gibi gelişmemiş pek çok ülkede yerel yönetimlere eğitim alanında yetki devrini yapması önerilmektedir (Kaynak, 2014: 15).

Pek çok ülkede akademisyenler tarafından yapılan önerilere önem verilmekte ve eğitim alanında reform niteliğinde düzenlemelere yer verilmektedir. Düzenlemelere ilişkin eleştiriler olmasına karşın yapılan reformların orta ve uzun vadeli faydasının toplumsal gelişim açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bu bilinç düzeyi ülkelerin gelişmişlik düzeyi veya demokratik yapısına göre (karar verme yetkisinin devredilebilmesi, vb.) değişebilmektedir (Bakioğlu ve Taşçı, 2015). Zira demokrasinin daha etkin uygulandığı ülkelerde eğitim alanında daha başarılı sonuçların elde edildiği yetki aktarımında merkezi yönetimler eğitim hizmetlerinden sorumlu yerel kurumlara

eğitim hizmetleri ile ilgili önemli birçok yetkilerini devir etmektedir (İlimoğlu, 2014: 21).

Eğitim Hizmetlerinde devalüsyon ise yerel idarelere, eğitimle ilgili yetkinin devir edilmesidir. Ülkeden ÷lkeye değişmekle birlikte yerel idareler okulların fiziki ve beşeri kaynaklarını kullanma, harcama yapma ve gelir elde etme konusunda serbestliğe sahiptirler. Eğitim hizmetlerinde devalüsyon; devletin en ücra bölgesinde bulunan ve eğitim talep edenlere merkezi idarenineşit eğitim hizmeti sunamamasından kaynaklanan sorunları gidermek için başvurulmuş bir yöntemdir. Eğitim hizmetlerinde devolüsyona gidilmesi durumunda yerel toplumun daha fazla maddi kaynak temin etmesi mümkün hale gelmektedir. Bu özelliği ile de eğitim hizmetlerinde yaşanan bölgesel sorunların daha hızlı şekilde çözüme kavuşturulduğu devolüsyon; yerelleşmenin en son basamağı konumundadır (Yolcu, 2010: 255-256).

Daha çok gelişmiş ÷lkelerde eğitim hizmetlerinde yetki devriörnekleri gör÷lmektedir. Bu anlamda da bu yapıdaki ÷lkeler hem demokrasi alanında hem de eğitim alanında dünya sıralamasının üst basamaklarında yer almaktadır. Üst basamaklarda yer alan bu ÷lkelerdeki siyasi yapıda Finlandiya, Singapur vb.örneklerinde olduğu gibi üniter devlet yapısının varlığı göze çarparken Almanya gibi federal yapıya sahip ÷lkeler de olabilmektedir. Üniter yapıdaki ÷lkeler kendi yapısına uygun, federal yapıdaki ÷lkelerde kendi siyasal yapısına uygun eğitim hizmetlerinde yetki devrine veya yetki genişliğine gidibilmektedirler. Yetki devrine veya yetki genişliğinegidilen ÷lkelerde genel olarak eğitim politikası yapma yetki ve sorumluluğu federal yapıli ÷lkelerde eyaletler arasında paylaştırılmıştır. Diğer üniter devlet yapısına sahip ÷lkelerde ise merkezi idarenin taşrada atadığı idarecilere kısmi yetki devri yapılarak gerçekleştirilebilmektedir. Ancak her iki yapıya sahip ÷lkelerde de genel olarak eğitim ve öğretim müfredatının belirlenmesi, denetim mekanizması, vb. merkezi idarenin kontrolündedir (Korkmaz, 2010: 48-49).

Yukarıda ifade edilen eğitim hizmetlerinde yerelleşme (yetki genişliği, yetki devri) türleri genel olarak idari yerelleşmenin alt başlığı altında değerlendirilmektedir. Ancak daha genel bir ifade ile eğitim hizmetlerinde yerelleşme konusunu özetlemek gerekirse Tablo 5'deki gibi özetlememiz mümkündür.



**Tablo 5. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi**

<b>Eğitimin Yerelleşmesi</b>	<b>İdari</b>	<b>Mali</b>	<b>Siyasi</b>
Merkezi Yönetimin taşra birimlerine eğitim bakanlığının taşra birimlerine uygulanan yetki genişliği	İşletimsel kararlar ile sorumluluğun taşra birimlerine devri	Bütçe kullanımında taşra yöneticilerine yetki verilmesi	Taşra yöneticilerine danışmanlık yapmak üzere seçimle oluşturulan yapılar
Bölgesel ve yerel kademelere görev ve kaynak devri	Eğitim hizmetleri yöneticilerinin seçilmişlerle atanması	Ulusaltı birimlere eğitim harcamalarının dağılımını belirleme ve gelir artırma yetkisinin verilmesi	Eğitim hizmetleri finansmanından ve yürütülmesinden seçilen yöneticilerin sorumlu olması
Okullara/okul kurullarına yetki devri	Okulu idare edenlerin müfredat hususunda yetkilendirilmesi	Okul idarecilerinin harcama ve gelir yükseltme konusunda yetkilendirilmesi	Okul kurullarının okul yöneticileri tarafından seçilmesi veya atanması
Okullara tam yetki devri	Tüm kararların okul idarecileri veya kurullarınca alınması	Kısmi hükümet desteğinin dışında okulların kendi kendini finanse etmesi	Okul kurullarının seçimle oluşturulması

**Kaynak:** Gershberg ve Winkler, 2003'den akt. Keskin, (2008)

Tablo 5 incelendiğinde eğitim hizmetlerinde yerelleşme olgusunun idari, mali ve siyasi boyutunun olduğu görülmektedir. Siyasi karar mekanizmalarının eğitim hizmetlerinde ne tür yerelleşmeye gidileceğine yönelik karar alması, bu karar neticesinde yerelleşmeye gidilmesi, yerelleşmeye ne şekilde gidileceği (eğitimle ilgili karar yetkisinin belediyelerde olması, sivil toplum örgütlerinde olması veya okul yöneticilerinde veya kurullarında olması, vb.) gibi etkenler idari ve mali boyutuyla ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Zira yerelleşme türüne göre okulların idari ve mali özerkliği değişebilmekte, eğitim programı yapabilmek, öğretmen atamalarını gerçekleştirme vb., tüm mali, fiziki ve beşeri kaynakların kullanımı olumlu veya olumsuz şekilde etkilenebilmektedir.

#### 4.2. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞMENİN YARAR VE SAKINCALARI BOYUTUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Literatürde yerelleşmenin yararları konusunda çok fazla çalışma bulunmaktadır. Konu hakkında yapılan bir çalışma da yerel yöneticilerin seçim zamanlarında rakipleri ile rekabet edebilmek için seçmenlerinin desteklerini kazanma çabası içine girmeleri üzerinedir. Bilindiği üzere özellikle seçim dönemlerinde yerel yöneticiler seçmenlere daha fazla hitap etme gayreti içerisindeyler. Bunun için de yerel yöneticiler seçmenin desteğini kazanabilme adınayeterli mali olanakların ellerinde olmasını isterler. Ancak yeterli mali olanağın olması için de yatırımlarını verimli kullanmaları gerekmektedir.

Bu nedenle yerel yöneticiler ilk kez seçilmek veya tekrar seçilmek için aynı zamanda seçmenlerine hesap verme korkusuyla bütçe kısıtlarına gidebilirler. Bu anlamda bütçe kısıtlamasına gitmek için de daha verimli ve etkin harcama yapma düşüncesinin oluşması yerelleşmenin yararları arasında sayılmaktadır (Karabacak 2013: 139).

Bu genel girişin dışında literatürde yerelleşmenin yararları ile ilgili aşağıda belirtilen şu hususlar ifade edilebilir (Gaynor, 1998: 26, Litvack and Seddon, 1999, Thomas, 2008: 26, Winkler, D., R., 1989: 19, Korkmaz, 2010: 22, Bucak, 2000: 314-318, Albayrak, 2012: 43):

- Eğiticinin ve eğitim alanının daha kaliteli eğitim standartlarına ulaşmasına katkı salayacaktır.
- Eğitim için yapılan harcamalar bölgesel özel ihtiyaçları gidererek kamu harcamalarında verimlilik artışı sağlanacaktır.
- Eğitim harcamalarında fayda maliyet analizi yapılarak etkili kamu hizmeti sunulması mümkün hale gelecektir.
- Eğitim çalışanlarının daha hakkaniyetli ve performansını artırıcı ücret almaları mümkün olacaktır.
- Bürokratik işlemler daha hızlı bir şekilde gerçekleşeceğinden yerel halkın eğitim hizmetlerinden memnuniyet düzeyi de artacaktır.
- Merkezi yönetim ulusal yapının bütünlüğü açısından daha etkili politikalar üretebilir.
- Yerelde hizmetler; yerel halkın beklentilerine daha uygun gerçekleşebilir.
- Sivil toplum örgütleri daha etkin olabileceği için daha verimli projeler üretilebilir.
- Yerel otoritelerin yerel hizmetler için daha fazla mali kaynak sunabilmesi mümkün hale gelebilir.
- Birbirinden farklı örgütlerin bir arada çalışması ve dolayısı ile örgüt kültürünün gelişmesi sağlanabilir.
- Sunulacak hizmetlerin maliyeti azalabilir, nicelik ve nitelik olarak kalitesi daha iyi olabilir.
- Hizmetlerin sunumunda ihtiyaca göre esneklik sağlanabilir.
- Yenilikçi, gelişime açık ve yaratıcı yönetim yapısı oluşturulabilir.

Yerelleşme konusunda yapılan yukarıda ifade edilen akademik çalışmalar dışında eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi üzerine de birçok akademik çalışmayapılmıştır. Yapılan çalışmalardan birinde eğitim hizmetlerinin genel olarak merkeziyetçi yapıda olduğu ve bunun da verimsizliğe neden olduğu ifade edilmiştir. Bu verimsizliğin ortadan kaldırılabilmesi için de yerelleşmenin faydalı olacağı iddia edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmada eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesinin katılımcılığı artıracığı, kırtasiyeciliği azaltacağı, yerel halkın eğitim beklentilerini gidereceği ifade edilmiştir (Kavi ve Koçak, 2018).

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile ilgili yapılan bir başka çalışmada eğitim hizmetlerinin yerelleşmenin sağlayacağı faydalar şu şekilde ifade edilmiştir (Arslan ve Atasayar, 2008):

- Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda merkezi yönetimlerin iş yükü hafifler ve bürokratik işlemler hızlanır.
- Eğitimle ilgili yerel sorunlar daha hızlı etkin ve etkili bir şekilde çözüme kavuşur.
- Daha gerçekçi ve doğru eğitim politikaları oluşturulabilir.
- Merkezi yönetimlerin gerçekleştiremediği bazı sorunlar güçlenen yerel otoriteler tarafından dikkate alınarak çözüme kavuşturulabilir.
- Yerel halkın eğitim hizmetlerine olan katkısı artar.
- Daha az maliyetle yerel halkın eğitim ihtiyaçları giderilebilir.
- Eğitim ihtiyaca göre yapıldığından ekonomik kalkınma da hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

Yukarıda ifade edilen eğitim hizmetlerinin yararlarının dışında öngörülen bazı sakıncaları da bulunmaktadır. Yerelleşmenin sakıncaları ise bazı kaynaklarda ifade edildiği üzere, ulusal bütünlüğün tehlikeye girebileceği endişesidir. Yerel otoritelerin mali yerelleşmeyle birlikte merkezi yönetimin, yerel harcama ve borçlanma üzerinde yeterli bilgi ve kontrole sahip olamamasından kaynaklanabilecek sorunlar pek çok ülkede yerelleşmenin önemli sakıncalarından birisi olarak görülmektedir. Bölgeler arasındaki ekonomik ve sosyal farklılıklar, bilimsel, idari ve mali kaynak kullanımının etkin yapılamaması durumu, bölgeler arasındaki gelir farklılıkları ve dışsallıklar, olası göç olaylarının artması vb. hususlar yerelleşme konusunda ilk akla gelebilecek sorunlar arasında sayılabilir (Ayrangöl ve Tekdere, 2016).

Yerelleşmenin diğer sakıncası da etkin kaynak kullanılamama ihtimalinin olmasıdır. Yerelleşmeye gidilmesi durumunda yerel yöneticilerin tecrübe, bilgi eksikliği, vb., durumlardan dolayı kaynakları idare edememelerinden kaynaklanan sorunlar yerel idarelerin merkezi idareden ek kaynak talep etmelerini gerektirebilecektir. Aynı siyasi görüşte olan yerel yöneticiler daha fazla merkezin gönderdiği mali olanaklardan yararlanma imkânı bulabilmektedir. Ek kaynak kullandırılması da ülkenin milli gelirini olumsuz etkileyebilmekte, daha gerekli ve öncelikli yatırım yapılmasının önünde engel teşkil etmektedir. Ayrıca yerel yönetimlerin siyasi kaygılar nedeniyle dengesiz, plansız ve aşırı harcama yapmaları merkezi idarenin ekonomiyi denge noktasına getirmek için para ve maliye politikalarını etkin kullanmasını da engeller (Karabacak, 2013: 123).

Bu genel sakıncalarının dışında yerelleşme hususunda dünya genelinde belki de üzerinde en fazla eğitim hizmetleri özelinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin bazı sakıncaları da olup bunlar aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir (Albayrak, 2012: 43):

- Yerelleşme neticesinde eğitim hizmetlerinin etkin denetimi konusunda sıkıntılar ortaya çıkabilir.
- Merkezi otorite yerelleşme neticesinde güç kaybedeceğinden eğitimle ilgili önemli kararlar (müfredat oluşturulması, ulusal eğitim politikalarının belirlenmesi vb.) yanlış bir şekilde alınabilir.
- Yerel halk içinde etkin olan veya nüfuz sahibi kişiler eğitim hizmetlerini kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirebilirler.
- Ulusal düzeydeki eğitim standartlarının oluşturulmasında yaşanabilecek sıkıntılar sosyal, kültürel ve ekonomik her alanda ülkenin gelişiminde ve var olan değerlerin korunmasında sıkıntılara neden olabilir.
- Toplumun eğitim hizmetlerinden beklediği genel amaçların dışına çıkılarak milli bütünlüğün korunmasında da sıkıntılar ortaya çıkabilir.

Yerelleşmenin özetle daha çok idari anlamda vatandaşların daha hızlı, kaliteli, etkin ve verimli (eğitim, sağlık, vb.) hizmet alabilmelerine olanak sağlaması gibi yararları bulunmaktadır. Ancak bölgesel siyasi baskılar, bütçe kısıtları, demokrasinin ülke genelinde olgunlaşmadan uygulamaya geçilmesi durumlarında özellikle milli güvenlik başta olmak üzere adalet ve güvenin sarsılması gibi birçok sakıncaları da bulunmaktadır.

## 5. ULUSLARARASI KURULUŞLARIN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ VE YERELLEŞME

Dünyaya ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan yön veren uluslararası başlıca kuruluşlar; IMF, Dünya Bankası, UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Kültür ve Bilim Teşkilatı) olarak sıralanabilir. Bu kuruluşların dışında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yer aldığı önemli bir topluluk olan OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ve Avrupa Birliği'nin eğitim hizmetleri üzerindeki çalışma ve etkileri söz konusudur.

Dünya Bankası ve IMF esas itibarıyla ekonomik amaçları olan kuruluşlar olmasına rağmen, kredi sağladığı ülkelerde ekonomi ile ilgili bir takım aldığı kararlar o ülkelerin eğitim ve sağlık hizmetlerini de olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Alınan kararlar eğitim hizmetlerinin gelişmesine veya kısıntıya gidilmesine neden olabilmektedir. UNESCO ise daha çok ülkelerin eğitim hizmetlerinde kat ettiği yolu veya atılması gereken adımları ortaya çıkaran bir kuruluş niteliğindedir. OECD ülkeleri ve Avrupa Birliği ise eğitim hizmetleri bakımından dünyanın en iyi örneklerini bünyesinde barındıran ve eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusunda önemli mesafeler kat etmiş örgütler olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Dolaylı olarak eğitim hizmetlerinin şekillenmesine yön veren IMF 1944 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Bretton Woods Kasabasında kurulmuş ve 1947 yılında fiilen çalışmaya başlamıştır. IMF'nin 188 üye ülkesi bulunmakta olup herhangi bir ülkenin IMF'ye kabul edilmesi için üye ülkelerden herhangi birinin o ülkenin IMF statüsünün kabul ettiğini beyan etmesi yeterlidir.

Yukarıda ifade edilen yönetim yapısına sahip IMF'nin dünya genelinde 1970 ve 1990'lı yıllarda neo-liberal politikaları benimseyerek idare edildiği görülmektedir. Bu dönemdeki politikalardan eğitim hizmetleri de etkilenmiştir. IMF'nin politikaları çerçevesinde IMF'nin mali desteğini alan ülkelerde eğitim hizmeti alanların da bedelini ödemesi gerektiği yönünde bir anlayış hâkim olmuştur. Benimsenen politikalar çerçevesinde mal ve hizmet piyasalarına fiyat müdahalelerinin kaldırılması, finans sisteminin serbestleştirilmesi, eğitim ve sağlık başta olmak üzere sosyal hizmet kuruluşlarının özelleştirilmesi eğilimlerinin arttığı görülmektedir (Gürbüzer, 2018: 52).

1990'lı yılların sonuna doğru IMF kanalı ile borçlanmaya giden ülkelerde IMF'nin eğitim hizmetlerine yaklaşımı IMF'ye borçlanma politikası çerçevesinde

eğitim hizmetlerinde kısıntıya gidilmesi (eğitim personeli sayısının artırılmaması, vergilerde artış, ücretlerde kısıntıya gidilmesi, yeni eğitim yatırımların yapılmaması, vb.) şeklinde olmuştur. 2000’li yıllarda IMF alacak-borç ilişkisi olduğu ülkelerde yerelleşme ile ilgili uygulamaları eğitim bütçesinin düzenlenmesi temeli üzerine yapmıştır. Ancak finansman haricinde müfredatın oluşturulması, eğitimle ilgili yasal mevzuatın oluşturulması vb. uygulamalara izin verilmeyen bir yerelleşme modelinin benimsendiği görülmektedir (Özdemir ve Beltekin, 2012).

Kredi verme yolu ile ülkelerin kamu harcama ve gelir toplama mekanizmalarına müdahale eden IMF’in uyguladığı ekonomik istikrar programları ile sosyal planda en büyük yapısal tahribatı eğitim ve sağlık alanında yaptığı bilinmektedir. Uygulanan politikalar gerek eğitim ve gerekse sağlık olmak üzere sosyal ve ekonomik tüm alanlarda eşitsizliklere neden olmuştur (Öğüt 2001: 3). IMF’nin kredi verdiği ülkelere direttiği ve uygulama noktasında zorladığı politikalar ücret ve sabit gelirlere azalma, fiyatlarda zam, neticesinde enflasyonda bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra enflasyonla birlikte işçi çıkarmalarında artış, sağlık ve eğitim gibi alanlarda kamu harcamalarının daraltılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin bozulması gibi sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Atılğan vd., 2002).

IMF ile birlikte 1944 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Bretton Woods Kasabasında kurulan Dünya Bankası (DB) geliştirmekte olan ülkelere yoksulluğun önlenmesi için ana uluslararası kuruluş konumundadır. IMF ile birlikte paralel çalışmaları bulunan DB yapısal sorunlar ve yoksulluğun giderilmesi için çalışmayı sürdürmektedir. Bu anlamda DB ülkelerin ekonomik ve aynı zamanda sosyo-kültürel yapılarının olumlu gelişim sağlayabilmesi için yerelleşme ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. DB’nin yayınladığı bir rapordayelleşme; gücün çok çeşitli biçimlerde yerel otoritelere aktarılması, hesap verilebilirliğin artırılması bunun için de kamusal yetki veya sorumlulukların bir kısmının veya bazı yetkilerin tamamının merkezi yönetim tarafından taşra yönetimlere veya örgütlere verilmesi veya devredilmesi olarak nitelendirilmektedir<sup>13</sup>.

1980’li yıllara kadar yerelleşme hakkında DB’nin çok fazla çalışma yapmadığı bilinmektedir. IMF’nin daha çok makro-ekonomik sorunlar DB’nin de daha çok mikro sorunlarla ilgilendiği bu dönemden sonra mikro ve makro sorunların çözümü noktasında 1990’lı yıllardan itibaren yerelleşme konusunda önemli çalışmaların yapıldığı

---

<sup>13</sup><http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/service.htm> (Erişim Tarihi: 22.10.2018).

bilinmektedir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren gelişmekte olan ülkelerde yerelleşme alanında ciddi çalışmalar yürütülmeye başlamıştır. Gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun azaltılması üzerine çalışmalarını yürüten banka, bunun için eğitim hizmetlerine de daha fazla önem vermeye başlamış ve eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi üzerine de çalışmalar yapmıştır. Bu noktada büyümenin nimetlerinden yoksulların yararlandırılması gayesi ile banka insana yatırım yapma yönünde kararlar almıştır. Bu hususta eğitim, sağlık ve aile planlamasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Özellikle de kadınların eğitimine yönelik eğitim hizmetleri ile ilgili projelere daha fazla destek verilmiştir. Banka 6-8 Eylül 2000 tarihinde New York'ta gerçekleştirdiği bir toplantıda 2015 yılına kadar günde 1 Dolardan daha az kişi başına düşen geliri bulunan ülkelerde açlık ve susuzluğun giderilmesi ve bu oranların yarıya indirilmesinin gündemine almıştır. Bunun için de eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi, gibi son derece önemli kararlar almıştır (Uzun, 2003: 159-160).

DB'nin eğitim hizmetlerinde dönüşüm için yaptığı müdahalelerde temel amacı yerelleşme zincirini ilk olarak merkezden yerele yaymak ve bunun tamamlanması müteakibinde yerelden okula doğru bir yerelleşmeyi hakim kılmaktır. Buradaki asıl amaç veya düşünce okullara daha fazla yetki ve sorumluluğu vererek okul yönetimlerini bir anlamda okul işletmeciliğine çevirmektir. Okulu işletme mantığıyla yöneterek daha rekabetçi ve kamunun hantallığından kurtarmak maksadı ile yapılan değişimler neticesinde kamunun eğitim için harcadığı kaynakların azalması veya buraya yapılacak harcamaların farklı sektörlere kaydırılmasının da mümkün olacağı öngörülmektedir. DB'nin dünya genelinde uygulamaya koymaya çalıştığı bu yerelleşme modeli eğitim hizmetlerinin mali yükünü yerel yönetimlere, sivil toplum kurum ve kuruluşlarına ve esasen de ailelere kaydırmaktır (Keskin, 2008: 622).

Eğitim hizmetlerinin gelişimine doğrudan katkısı olan bir diğer kurum (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) UNESCO'dur. UNESCO'nun da öncelikli alanlarından biri olan eğitimin sosyal ve ekonomik kalkınmada çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu misyon ve vizyonla UNESCO 1945 yılından bugüne kadar dünya çapında eğitimi geliştirme çabası içerisinde. Bu çaba doğrultusunda küreselleşme sürecindeki dünyada eğitim kurumlarının sorumluluklarını yerine getirirken uyması gereken dörtülkeyi belirleyen UNESCO Eğitim Komisyonu çalışmaktadır. Komisyonun belirlediği eğitim hizmetlerindeki kalite ve standartları

geliştirmeye yönelik dört ilke şunlardır: Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmektir (Tatlidil ve Günder, 2013: 267).

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi veya yerinden yönetimi alanında görüşlerini ifade eden uluslararası bir aktör olan UNESCO bilindiği üzere 1945 yılında barışın inşa edilmesi, yoksulluğun giderilmesi kalıcı kalkınma ve kültürler arası diyalog misyonu ile kurulmuştur. Bu misyonu gerçekleştirecek temel faaliyeti de eğitimidir. Dünya çapında kaliteli eğitimi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması temin etmek için UNESCO'nun bütüncül ve insancıl vizyonu bulunmaktadır. Kendi vizyonuna uygun olarak UNESCO 200'den fazla ülke ve bölgenin eğitim, fen ve teknoloji, kültür ve iletişim konularında uluslararası düzeyde karşılaştırmalı eğitim istatistiklerinin verildiği ana kaynaktır (Bakioğlu, 2017: 89).

UNESCO'nun yayınladığı bir çalışmada ifade edildiği üzere; toplumların eğitimle ilgili attığı her adım o ülkenin politik gücünün de pozitif olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2012: 15). Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile birlikte yerel eğitim hizmetleri daha etkin şekilde sunulmakta eğitim hizmetlerinden beklentilerin karşılanması daha yüksek düzeylerde gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında ülkelerin daha fazla istihdam olanakları elde etmesinin sağlanması, etkili eğitim politikalarının oluşturulması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, karar mekanizmalarının daha aktif karar verebilmelerinin mümkün olması, israfın önlenmesi gibi nedenlerden dolayı eğitim hizmetlerinde yerleşmenin uygun olacağı ifade edilmiştir (Gürler Hazman ve Küçükilhan, 2018, UNESCO, 2012: 15).

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusunda aktif rol oynayan uluslararası bir yapı da Avrupa Birliği (AB)'dir. Bilindiği üzere Avrupa Birliği'nin (AB) temelleri 1951 yılında Paris Antlaşması ile oluşturulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nda (AT) atılmıştır. AT'nin 1951 yılında Paris'te yaptığı Paris Antlaşmanın 95. Maddesinde ifade edilen yerellik ilkesi Avrupa içinde yerel yönetimlere atfen yapılmış ilk önemli atıftır (Uysal, 2001: 141).

Eğitim hizmetleri ve yerellik konusuna AB açısından bakıldığında ise, Avrupa Konseyi tarafından 1985 yılında benimsenen Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nın bazı maddelerinde hizmette halka yakınlık ilkesinin benimsendiğini görmekteyiz. Yerel Özerklik Şartı'nda hizmette halka yakınlık ilkesi ile ilgili olarak 3. Maddenin ilk fıkrasında, özerk yerel yönetim kavramı açıklanmıştır. Burada yerel



yönetimlerin yasalarla belirlenen sınırlar içerisinde kamu hizmetlerinin önemli bir bölümünü kendi sorumlulukları altında ve yerel halkın çıkarlarına uygun düzenleme ve yönetme hak ve gücüne sahip olmaları anlatılmaktadır. Yine Avrupa Yerel Yönetimler Özerklik Şartı'nın 4/6. maddesinde hizmette halka yakınlık ilkesini tamamlayan bir öge de, merkezi idarenin yerel idarelerin işlerine karışma zorunluluğunun olması durumunda merkezi idarenin yerel idarelere danışması gereğinin ifade edilmesidir (Urhan, 2008: 96).

AB'ye mensup ülkeler genel olarak eğitim hizmetleri ve eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusuna pek çok uluslararası kuruluştan daha fazla önem vermiştir. AB komisyonları daha çok proje esaslı eğitim hizmetlerinin desteklenmesi yolu ile eğitim hizmetlerinin dönüşümünü gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu noktada AB'ce belirlenen stratejiler doğrultusunda onaylanan projeler tüm üye ülkelerle ortak yürütülmekte ve finansman sağlanmaktadır. Bu hususta da daha çok eğitim sistemlerinin genel sorunlarının giderilmesi ile ilgili projelere onay vermiştir. Bunun dışında AB üye ülkelerdeki eğitim sistemlerini analiz ederek ve bu analizleri toplayıp raporlayarak eğitim sistemlerindeki eksikliklere yönelik tespitlerini dile getirmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

AB'nin eğitim sistemi genel olarak değerlendirildiğinde ülkeden ülkeye değişen bir eğitim sistemi olmakla birlikte eğitim hizmetlerinin daha çok yerelleşmeyi teşvik edecek şekilde oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada eğitim müfredatının oluşturulmasında ülke çapında genel bir birlik oluşturulma gayretinin yanında bu birliğe uyumlu olmak kaydıyla yerel öğretmen gruplarına ve okullara bağlı olarak farklı eğitim çıktılarına izin verilmektedir (Bümen, 2019: 178).

Eğitim hizmetlerinin gelişmesine doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan uluslararası aktörler Türkiye'de de eğitim hizmetlerinin şekillenmesinde rol almışlardır. 1980-2000'li yıllarda IMF ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde kamuda istihdam azaltılması, eğitim, sağlık vb. pek çok kamu yatırımlarının azaltılması yönünde çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Dünya Bankası'nın ise Türkiye'deki eğitim hizmetleri üzerine yayınladığı raporlar ve AB'nin Türkiye ilerleme raporları içeriğinde yerleşme alanında değerlendirmelerde bulunması ve sonrasında yasal pek çok düzenlemeye gidilmesi neticesinde ülkemizin eğitim sistemi şu anki halini almıştır.

## 6. TÜRKİYE'DE İDARİ YERİNDEN YÖNETİM KURULUŞLARININ EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ

Türkiye’de yerel yönetim birimleri üç başlık altında değerlendirilmekte olup bunlar; il özel idareleri, belediyeler ve köylerdir. İfade edilen üçyerelyönetim kuruluşu özellikle 1980’li yıllardan başlayarak yeni liberal politikalar ışığında yeniden formüle edilerek küreselleşme çalışmalarına paralel güçlendirilmeye çalışılmıştır (Özgür ve Çetin, 2012). Yetki ve sorumluluk alanları yasal düzenlemeler çerçevesinde şekillendirilmiştir. İl özel idareleri ve köylerle ilgili yasal düzenlemelerin daha az belediyelerin yetki ve sorumluluklarıyla ilgili düzenlemelerin daha çok yapıldığı görülmüştür. Yetki ve sorumluluk alanı belediyelere göre daha az olan il özel idareleri mahalli müşterek ihtiyaçların karşılanması için büyükşehir olmayan illerde kurulmuş kurumlardır. Karar organlarının yerel seçimle iş başına geldiği bu kurumların idari ve mali özerkliği bulunmakta olup kamu tüzel kişiliği sıfatını taşımaktadır (Boztepe, 2019: 59-60).

Ülkemizdeki yerinden yönetim kuruluşlarından bir diğeri de belediyelerdir. Belediye; “Kent niteliği taşıyan bir yerleşim yerinde yaşayan bireylerin ortak yerel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü, kamu tüzel kişiliği bulunan karar organları o yerleşim yerinde ikamet eden vatandaşlar tarafından seçimle oluşturulmuş yerel yönetim birimidir” şeklinde tanımlanmaktadır (Bozkurt ve Ergun, 2008).

Gerek belediyeler ve gerekse il özel idareleri ifade edilen yönetim yapıları çerçevesinde 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çerçevesinde eğitimle ilgili bazı yetki ve sorumlulukları almışlardır. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 11. Maddesinde ifade edildiği üzere “yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, mecburi ilköğrenim çağında buldukları halde, öğrenimlerini yaşitlarıyla birlikte zamanında yapmamış olan çocuklara kısa yoldan ilköğrenim vermek ve ayrıca yetişmelerine lüzum görülen çocukları ilköğretim okuluna hazırlamak veya ilköğretim okulunu bitirmiş olup da henüz mecburi öğrenim çağında bulunan ve üst dereceli öğrenim kurumlarına gidemeyecek olanların genel bilgilerini artırmak ve kendilerine iş ve üretim hayatında faydalı olacak bilgi ve maharetleri kazandırmak amacıyla gerçek ve tüzel kişilerle, belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabilir” denilmektedir. Kanunun bu maddesine dayanılarak yerel yönetim kuruluşları olan belediyeler ve özel idarelere eğitimle ilgili görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Ancak yerel yönetim

kuruluşlarınınin alt basamağında bulunan köylerin eğitim hizmetlerine katılmaları hususunda daha az düzenleme bulunmaktadır.

Ancak gerek yerel yönetim kuruluşlarıiçerisinde yer alan köyler ve gerekse belediyeler ve il özel idareleri kendilerine eğitim hizmetleri ile yüklenen görev ve sorumlulukları istenildiği ölçüde gerçekleştirememektedir. Zira pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yerel yönetimlerin yeterince güçlü olmadığı ve yerel yönetimleri güçlendirmek için önemli gelir ve görev devirlerinin söz konusu olduğu yapılan bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Ulusoy ve Akdemir, 2009).

#### 6.1. İL ÖZEL İDARELERİNİN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ

5302 Sayılı İl Özel İdaresi Kanunu'nun 16. Maddesinde ifade edildiği üzere il özel idareleri bünyesinde komisyonlar oluşturulur. Oluşturulan komisyonlardan bir tanesi de “eğitim, kültür ve sosyal hizmetler komisyonu” dur. Zorunlu bir ihtisas komisyonu olan bu komisyon kendi görev alanı içerisinde eğitimle ilgili görüş ve önerilerini beş iş günü içerisinde toplanarak sonuçlandırır ve sonuç raporunu da meclise sunar. Sonuç raporunun meclise sunulmaması durumunda konu doğrudan meclis başkanı tarafından meclisin gündemine alınır. Bu şekilde il içerisinde eğitim hizmetlerinde yapılacak okul vb. hizmetler yürütülür.

5302 sayılı Kanun'un 6. Maddesinde ifade edildiği üzere özel idareler mahalli ve müşterek nitelikte olmak kaydıyla; “.....ilk ve orta öğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin hizmetleri” il sınırları içinde yürütmekle yükümlü tutulmuşlardır. Kanunun 16. Maddesi'ne istinaden eğitimle ilgili bir rapor hazırlanırken kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları, köy ve mahalle muhtarları üniversiteler, vb. kurum veya kuruluşlardan görüş alınabilir. Üniversite ve sendikalar; gündemdeki konularla ilgili köy ve mahalle muhtarları ile sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, oy hakkı olmaksızın kendi görev ve faaliyet alanlarına giren konuların görüşüldüğü ihtisas komisyonu toplantılarına katılabilirler ve görüşlerini bildirebilirler. İhtisas komisyonlarının görev alanına giren işler bu komisyonlarda görüşülür ve il genel meclisinde karara bağlanır. Ayrıca komisyon çalışmalarında uzman kişilerden yararlanılabilir. Alenî olan komisyon raporları çeşitli yollarla halka duyurulur ve isteyenlere il genel meclisi tarafından belirlenecek bedel karşılığında verilir.

Yine anılan Kanun'un 36. Maddesi'ne istinaden il özel idarelerinde kültür ve sanat ile eğitim ve danışmanlık alanlarında sözleşmeli personel çalıştırılabilir. Sözleşmeli çalıştırılan personelin verdikleri hizmete ilişkin yeterli eğitime ve niteliğe sahip olmaları gerekmektedir. Sözleşmeli personel tarafından yürütülen hizmetlerde boş kadro varsa bu boş kadroya ayrıca atama yapılamaz. Gerek sözleşmeli gerekse kadrolu uygun görülen tüm personellerin eğitimi için il özel idareleri ödenek ayırabilirler. Eğitim hizmetleri veya yatırımları için encümenin de uygun görmesiyle il özel idareleri borçlanmaya gidebilirler. Tarım ve hayvancılık konusunda yapılacak eğitimlerin finansmanını sağlayabilirler. Bunun dışında merkezi idareyi temsilen bakanlıklar ve bağlı kuruluşları; yol, sulama, kanalizasyon, eğitim, kültür, turizm, gençlik ve spor gibi hizmetlere ilişkin bazı yatırımları yapmak üzere kendi bütçelerinden bu hizmetleri gerçekleştirmek için ayrılan ödenekleri il özel idarelerine aktararak yapılacak hizmetleri il özel idaresi kanalıyla gerçekleştirebilmektedirler. Ancak ödenek aktarma işlemi yapılacak işin niteliğine göre ilgili bakanın onayı ile yapılabilmektedir. Örnek olarak Milli Eğitim Bakanlığı bir köyde okul yapmak için bir il ödenek aktarabilmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanı'nın onayı ile özel idaresine okul yapımı için ödenek aktarılabilir. Aktarılan ödeneğin yetmemesi durumunda il özel idaresi kendi bütçesinden ek bir ödenek aktarabilmektedir. Örnek gösterilen okul veya derslik yapımı gibi durumlarda il özel idaresinin öncelikli görev alanına girmemesine karşın ilin genelinde yapılabilmektedir (Apaydın, 2009: 33-34).

İl Özel İdare Kanunu dışında il özel idarelerinin 222 sayılı Kanun kapsamında eğitimle ilgili görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çerçevesinde ilköğretim okullarının bina ve tesislerinin yapım, bakım, onarım ve donatımını yapmakla görevli olan özel idareler bu binalar için arsa temini ve inşaat işleri bittikten sonra yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açma noktasında görevlendirilmişlerdir.

Yine Özel İdare Kanunu dışında il özel idarelerinin 3289 sayılı Beden Terbiyesi ve Spor Genel Müdürlüğü'nün Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun kapsamında eğitimle ilgili görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. İl özel idarelerinin; 3289 Sayılı Kanun'un 14. Maddesi'nde ifade edildiği üzere ilçelerde spor ve spor eğitiminin verildiği tesisleri yapmak veya yaptırmak ve il bütçesine katılımda bulunmak gibi görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. Ancak bu görev ve sorumluluklar daha çok merkezi

idareye destek sağlamak şeklindedir. Eğitim hizmetlerinin sunumunda temel yetkinin merkezi idarede olduğu rahatlıkla söylenebilir.

## 6.2. BELEDİYELERİN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ

Eğitim hizmetlerinin sunumu konusunda belediyeler incelendiğinde 5393 Sayılı Belediye Kanunu'na bakmak gereklidir. Burada belediyelerin eğitim konusunda yetki ve sorumlulukları genel hatlarıyla belirlenmiştir. Buna göre Kanun'un 14. Maddesi'nde ifade edildiği üzere; belediyelerin "*a) İmar, su ve kanalizasyon, ulaşım gibi kentsel alt yapı; coğrafi 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 (Bu Kanununun 75 inci maddesinin son fıkrası, belediyeler, il özel idareleri, bağlı kuruluşları ve bunların üyesi oldukları birlikler ile ortağı oldukları Sayıştay denetimine tabi şirketler tarafından, orta ve yükseköğrenim öğrenci yurtları ile devlete ait her derecedeki okul binalarının yapım, bakım ve onarımı ile tefrişinde uygulanmaz.)*

*b) (...)<sup>14</sup>Devlete ait her derecedeki okul binalarının inşaatı ile bakım ve onarımını yapabilir veya yaptırabilir, her türlü araç, gereç ve malzeme ihtiyaçlarını karşılayabilir; (Değişik ikinci cümle: 12/11/2012-6360/17 md.)*" eğitim öğretimle ilgili görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

14. Maddenin 3. Bölümünde ifade edildiği üzere (sosyal hizmet kavramı kapsamında) "engelli" kavramı ile karşılanabilecek toplum kesimlerine götürülebilecek hizmetlere bakıldığında özel eğitim ve bakım gerektiren pek çok alanda yerel hizmet başlığı altında belediyelerin görev ve sorumluluk üstlendikleri görülmektedir. Daha çok büyükşehir belediyeleri öncülüğünde pek çok belediyede engelli vatandaşlarımız için kurulan engelliler hizmet birimlerinin görev alanlarının önemli bir kısmını özel eğitim programlarının oluşturduğu görülmektedir (Fırat, 2008: 90).

Özel eğitim programları dışında özellikle bilgi toplumu idealine ulaşma isteğinin arttığı 2000'li yıllarda belediyelerin eğitim alanında daha fazla rol alması beklentisi artmaktadır. Bu beklenti doğrultusunda da kanun koyucu yeni yasal düzenleme yapma ihtiyacı hissetmektedir. Bu anlamda belediyelerin yeni rolleri üstlenmesi gerektiği kanaati oluşmaya başlamıştır. Mevzuat çerçevesinde doğrudan eğitim hizmetlerine çok

---

<sup>14</sup> Bu maddenin birinci fıkrasının (b) bendinde yer alan "Okul öncesi eğitim kurumları açabilir;..." ifadesi Anayasa Mahkemesi'nin 24/1/2007 tarihli ve E. 2005/95, K. 2007/5 sayılı Kararı ile iptal edilmiştir

fazla katkı sağlayamayan belediyeler de yeni teknolojik imkânları kullanarak (e-belediyecilik, halk eğitim merkezleriyle işbirliği, vb.) dolaylı olarak eğitim hizmetlerine katkı sağlar konuma gelmeye başlamıştır. Türkiye’depek çok belediye internet başta olmak üzere iletişim teknolojisi imkânları ile vatandaşlara ihtiyaç duyulan konularda eğitim hizmeti sunmaktadır. Bu çerçevede e-belediyecilik uygulamalarıyla eğitim hizmeti sunma noktasında Türkiye’deki belediyelerin çoğu yeterli altyapı imkânlarına sahip bulunmaktadır (Yıldırım ve Öner, 2004).

Türkiye’deki yerel yönetimlerin bilişim hizmetlerindeki bu altyapı imkânlarının daha da geliştirilerek (fiziki ve beşeri imkânlar) eğitim hizmetlerinin yerel ihtiyaçlar doğrultusunda sunulması mümkün olacaktır. Eğitim hizmeti sunulurken de eğitim hususunda yerel veya ulusal eğitim ihtiyacının hangi alanlarda olduğunun etkinlik ve verimlilik analizleri yapılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için de kentsel, sosyal ve idari hizmetler olarak üç farklı grupta sınıflandırma yapılabilir. Yapılan bir araştırmaya göre daha çok eğitim hizmetlerinde yerel halkın ihtiyacının karşılanabilmesi için belediyelerin kendi personelini geliştirmesi ve öncelikle kendi personeline eğitim vermeye başlamakla yola çıkılmasının uygun olacağı yönündedir. Öncelikle personelin hizmet içi eğitim sorumluluğu bulunan belediyelerin bunu etkin bir şekilde başarmasının ardından halka eğitim hizmetleri alanında daha faydalı hizmet sunabileceği düşünülmektedir (Bilgin vd., 2007).

Yerel halkın ihtiyaçları doğrultusunda daha kaliteli eğitim hizmeti sunulabilmesi noktasında önemli bir sorun da belediyelerin alanında uzman personel sıkıntısı çekmesidir. Öncelikle belediyelerin kendi uzman personel ihtiyacı giderildikten sonra halkın eğitim hizmetlerine katkısının artırılması gerekmektedir. Bunun içinde belediyelerin de eğitim programı geliştirmesi yönündeki Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumlarının çalışmalarına daha aktif şekilde dâhil edilmesi gerekmektedir. Ülkemizde daha çok büyükşehir belediyeleri ve bazı belediyeler Milli Eğitim Bakanlığı ile yaptıkları protokoller çerçevesinde halk eğitimi, iş ve meslek endirmeye yönelik eğitim hizmetlerine katkı sağlamaktadır (Negiz, 2007: 194).

Eğitim alanında ülkemizde belediyelerin yaptığı belki de en önemli katkı belediye yetkililerinin devlet okullarının yerlerini belirlemesidir. Özellikle son yıllarda toplu konut alanlarının açılması ve buralarda eğitim kurumlarının yerlerinin tespit edilmesi belediyelerin imar ve eğitim alanında yaptıkları bir diğer hizmettir (Erginer, 2006: 169).

Ülkemizdeki yasal mevzuat çerçevesinde belediyelerin eğitim alanındaki önemli görevlerinden biri çalışanlara yönelik hizmet içi eğitimidir. Bu konuda sadece 5355 Sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanunu'nun 20. Maddesinde "Mahallî idarelerin menfaatlerinin korunması, gelişmelerine yardımcı olunması, personelinin eğitilmesi ve mahallî idarelerle ilgili kanun hazırlıklarında görüş bildirilmesi amacıyla il özel idarelerini ve belediyeleri temsil etmek üzere ülke düzeyinde sadece birer birlik kurulabilir..." denilmektedir. Bu hususta da belediyelere yönelik hizmet içi eğitimin yasal dayanağı başka kanun ve yasal düzenlemelerle yapıldığı görülmektedir (Zengin, 2013: 123).

### 6.3. KÖYLERİN EĞİTİM HİZMETLERİNDEKİ ROLÜ

Cumhuriyetin ilk yıllarında kabul edilen 18 Mart 1924 tarih ve 442 sayılı Kanunla Türkiye'de köy yerel yönetiminin esasları kabul edilmiştir. 1924 tarihinde çıkarılan bu kanun köylerin yönetimi üzerine yapılmış temel düzenlemeyi oluşturmaktadır. Köyün kamu tüzel kişiliğine sahip olması ve günümüzde de halen yerel yönetimler içinden sayılması bu kanun ile olmuştur. 442 Sayılı Kanun neticesinde köylerde köy yönetiminin kurulması mümkün hale gelmiş ancak daha sonraki süreçte köy yönetiminin güçlenmesine yönelik ekonomik tedbirler alınmamıştır (Nadaroğlu, 2001: 243-244).

Köy Kanunu'na göre köy tanımı; cami, mektep, otlak, yaylak, baltalık vb. ortak malları bulunan, toplu veya dağınık evlerde oturan insanların bağ, bahçe ve tarlalarıyla birlikte teşkil ettikleri, nüfusu 2 binden az olan yerleşim birimidir. Köyler; il idare kurulu, il genel meclisi ve Bayındırlık Bakanlığı'nın görüşleri ile İç İşleri Bakanlığı'nın kararıyla kurulur. Köy idaresinin organları; köy derneği, köy ihtiyar meclisi ve muhtardan oluşmaktadır. Muhtar ve ihtiyar meclisini seçme hakkına haiz köylüler bir araya gelerek köy derneğini oluştururlar. Köy idaresiyle ilgili kararlar ihtiyar meclisi tarafından alınır. İhtiyar meclisi köyün eğitim, sağlık, ulaştırma vb. alanlardaki ihtiyaçları doğrultusunda genel olarak imece usulü ile ihtiyacın giderilmesini sağlar.

Türkiye'de 19.06.1942 tarihinde çıkarılan 4274 Sayılı Kanun çerçevesinde köy halkının eğitim seviyesinin geliştirilmesi için önemli bazı faaliyetlerde bulunulmuştur. Bu kapsamda köy halkının mesleki gelişiminin sağlanmasına yönelik eğitim hizmetleri kurulan köy enstitüleri tarafından verilmeye çalışılmıştır. Verilen eğitimler içinde duvarcılık, bahçecilik, demircilik vb. eğitimler Milli Eğitim Bakanlığı'nın

koordinasyonu ile alanında yetiştirilen öğretmenler vasıtası ile verilmiştir. Bu kapsamda 1942 yılında çıkarılan “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu” köydeki okulların işleyişi ve köy halkının eğitiminin nasıl verileceğine yönelik düzenlemeleri içermektedir (Yılmaz ve Koç, 2019). Yerel yönetim kuruluşlarının en alt basamağında yer alan köylerin eğitim hizmetlerine katılımı noktasında 442 Sayılı Kanun esas alınmaktadır. Bu çerçevede köy ihtiyar heyeti ve muhtar zorunlu kamu hizmeti kapsamında okul yapımı, okul arsasının temini vb. konularda karar alıp uygulama yetkisine sahiptir. Bunun dışında konu hakkında daha fazla düzenleme bulunmamaktadır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TÜRKİYE'DE EĞİTİM HİZMETLERİNİN İDARİ YERELLEŞME TARTIŞMALARININ ANALİZİ

#### 1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Yapılan bu çalışmada eğitim hizmetlerinde idari yerleşme süreci özelinde Türk Eğitim Sistemi'nde muhtemel yerleşmeye gidilmesi durumunda merkezi ve yerel yöneticilerin eğitim hizmetinin sunumundaki rollerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu rolün ortaya koyulmasıyla birlikte eğitim sisteminde oluşan ve/veya oluşabilecek yönetsel pek çok soruna çözüm önerileri geliştirmek mümkün olacaktır.

Gerek merkezi idareyi temsilen il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ve gerekse yerel idareyi temsilen il-ilçe belediye yöneticilerinin seçilmesindeki amaç ise hem merkezi hem yerel boyutuyla konuyu ele alabilmektir. Bu sayede eğitim hizmetlerinin yerleşmesine ilişkin görüşlerde konunun muhatabı olacak her iki grup arasında farklılık olup olmadığının tespiti, çalışmanın amacının daha doğru ortaya çıkartılabilmesi için önem arz etmektedir.

Literatür çalışmaları incelendiğinde eğitim hizmetlerinde yerleşme konusunun iki boyutu üzerinde birlikte yapılmış (merkezi idareyi temsilen milli eğitim müdürlükleri yöneticileri ve yerel idareyi temsilen belediye yöneticileri) Türkiye genelinde yapılan (il bazında ve bölgesel çalışmalar bulunmaktadır) bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu anlamda literatüre katkı sağlanması önemli bir amaç olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu genel amaç ve önem paralelinde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik uygulanan çözüm önerileri sonrasında ortaya çıkan sonuçların yetki dağılımını nasıl etkileyebileceği merkezi ve yerel yöneticilerin bakış açılarıyla birlikte ortaya koyulması araştırmanın bir diğer önemli görülen amacıdır.

Literatür araştırmasında eğitim hizmetlerinde yerleşme veya yerinden yönetim başlıkları altında ülke genelinde benzer bir çalışma olmaması ve bu yönde merkezi ve yerel idarecilerin görüşlerinin birlikte değerlendirilerek bir model geliştirilememiş olmasından dolayı literatüre bu anlamda ciddi katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## 2. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE KISITLARI

Araştırmanın ana temasını oluşturan yerelleşme sorunsalının muhatabı olan merkezi idare temsilcisi olarak milli eğitim müdürlükleri ve belediyelerde görevli idarecilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır. Merkezi idareyi temsilen seçilmiş illerdeki milli eğitim yöneticisi (müdür, müdür yardımcısı, şef vb.) ve belediye yöneticisinin (başkan, başkan yardımcısı, birim sorumlusu, birim amiri vb.) görüşleri alınmıştır.

Araştırmada karşılaşılan en önemli kısıtlılık ankete katılanların zaman zaman gönülsüz olmalarından veya iş yoğunluklarından dolayı bazı formların eksik doldurulması olmuştur. Bu durumda anket katılımcılarından tekrar görüşme talep edilmiş ve istenilen sayıda anket tamamlanmıştır. Araştırma kısıtları arasında yer alan önemli bazı noktalar da aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Her ne kadar araştırmada isim, soyisim, demografik hiçbir özellik araştırmanın objektif olması bakımından talep edilmemiş olsa da anket katılımcılarının zaman zaman verdiği cevapların siyasi düşünce farklılığı olarak yanlış anlaşılmalara mahal verebilecek olması ihtimali dile getirilmiş ancak bu konuda anketörlerimiz katılımcılara kendilerini tanımlayacak hiçbir soru sorulmadığı yönünde bilgilendirerek ve ikna ederek anket yapılmıştır.

Türkiye'nin siyasi yapısının eğitim hizmetlerinde yerleşmeye uygun olmadığı ön yargısı özellikle belediyelerde hâkim olmakla birlikte anket uygulanmak istenen katılımcılar ankete ilk etapta katılımcı olmak istememiştir. Ancak konunun bilimsel kriterler çerçevesinde değerlendirileceği ve görüşlerin belirtilmesinin eğitim hizmetlerinin gelişimi için faydalı olacağı yönünde katılımcılar ikna edilerek anket uygulanmıştır.

## 3. ARAŞTIRMANIN ANA KÜTLESİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ana kütesini Türkiye genelinde 81 il ve ilçelerde bulunan Milli eğitim müdürü, müdür yardımcısı, şube müdürleri, şefleri, belediye başkanı, başkan yardımcısı, belediyelerde eğitimden sorumlu idarecilerden oluşmaktadır. Bu kapsamda genel toplamda tespit edilen yönetici sayısı 9822'dir. Araştırma kapsamında 7 bölgede seçilen 21 ilde toplamda 504 yönetici araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye genelinde (81 il), yedi coğrafik bölgeden (her bölgeden 3 il ve en az 1'i büyük şehir

olmak kaydı ile) kriter örneklem yöntemi ile seçilen iller araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde bulunduğu bölgede en yüksek nüfusa sahip bir büyükşehir ve ankete katılmayı kabul eden iki ildeki milli eğitim ve belediye yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede önceden anket uygulanması düşünülen illerdeki yöneticiler ile iletişim kurulmuş ve herhangi bir sıkıntı yaşanmadan yüz yüze anket uygulanması yapılmıştır.

Araştırmada kriter örneklem yöntemi ile seçilen her ilde 12 milli eğitim yöneticisi ve 12 belediye yöneticisinin görüşü alınmıştır. Yedi coğrafi bölgenin her birinden 36 milli eğitim yöneticisi ve 36 belediye yöneticisi olmak üzere toplamda 72 kişinin Türkiye genelinde ise genel toplamda 504 kişinin ankete katılımı sağlanmıştır<sup>15</sup>. Bu veriler Tablo 6’da ankete katılım dağılımı tablosunda daha açık ve net bir şekilde görülmektedir.

**Tablo 6. Ankete Katılım Dağılımı**

	Marmara Bölgesi	Ege Bölgesi	Akdeniz Bölgesi	İç Anadolu Bölgesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Karadeniz Bölgesi
Milli Eğitim Yöneticisi	Her Bölgeden Seçilmiş (3 İl) X (12 kişi) = 36 Kişi Türkiye Geneli Yedi Bölgede Uygulanan Toplam Anket Sayısı (36 Kişi) X (7 Bölge) = 252 Kişi						
Belediye Yöneticisi	Her Bölgeden Seçilmiş (3 İl) X (12 kişi) = 36 Kişi Türkiye Geneli Yedi Bölgede Uygulanan Toplam Anket Sayısı (36 Kişi) X (7 Bölge) = 252 Kişi						
<b>TÜRKİYE GENELİ UYGULANAN TOPLAM ANKET SAYISI: 504 kişi</b>							

Daha önce de ifade edildiği üzere araştırma milli eğitim müdürlükleri ve belediyeler olmak üzere 2 ayrı gruptan oluşmaktadır. İfade edilen bu grupların dağılımı (1) milli eğitim müdürlüğü yetkilileri ve (2) belediye yöneticileri olarak kodlanarak söz konusu grupların (toplamda 504 kişi) anket sorularına verdiği yanıtların yüzdelik dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

<sup>15</sup> Anket araştırmasında bir araştırma şirketinden yararlanılmış ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Projeler Koordinasyon Birimi’nin desteği (15 SOS.Bil.01) alınmıştır.

**Tablo 7. Ankete Katılım ve Yüzdeler Dağılımları**

Kurum Adı	Sıklık	Yüzde
Milli Eğitim Yöneticileri	256	50,8
Belediye Yöneticileri	248	49,2
Toplam	504	100

Tablo 7’den anlaşılacağı üzere ankete toplamda 504 kişi katılmış olup katılımcıların oluşturduğu iki farklı grubun da birbirine yakın oranda temin edilmesi istenmiştir. İki farklı kurum üzerinde yapılan çalışma ülkemizin 7 coğrafik bölgesinin temsil edilmesi istendiğinden tüm bölgelerimizden örneklem toplanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda bölgelerimizde uygulanan anket sayıları Tablo 8’de belirtilmiştir.

**Tablo 8. Bölgelere Göre Anketlerin Dağılımı**

Bölgeler	Sıklık	Frekans
Ege Bölgesi	71	14,1
Marmara Bölgesi	72	14,3
İç Anadolu Bölgesi	73	14,5
Akdeniz Bölgesi	72	14,3
Karadeniz Bölgesi	71	14,1
Doğu Anadolu Bölgesi	73	14,5
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	72	14,3
Toplam	504	100

#### **4. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ**

Metodoloji; bilimselliği ortaya koyabilmek için alana özgü yöntemler geliştirmenin genel adı olarak ifade edilmektedir. Bu genel başlığın daha iyi anlaşılabilmesi için yapılan akademik çalışmalarda; çalışmanın amacı, önemi, araştırmanın kapsamı, bilimselliği ispat edilmiş analiz yöntemleri ile çalışmanın analiz edilmesi ve analiz yöntemlerinin iyi yorumlanması gerekmektedir. Zira metodoloji ve ölçme konusunda yapılan araştırmalar uluslararası karşılaştırmada olduğu kadar zorluğa ve tenkide açık değildir (Johnson, 1998’den akt. Bayık ve Gürbüz, 2016).

##### **4.1. PİLOT ÇALIŞMA**

Yukarıda ifade edilen genel değerlendirme doğrultusunda eğitim hizmetlerinin idari yerelleşme sürecinin Türkiye örneğinde analizi ana temalı çalışmanın metodolojik yaklaşımları ortaya koyulmuştur. Araştırmanın metodolojisinin oluşturulması sürecinde ilk yapılan işlemlerden bir tanesi de araştırmanın tasarımında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde konunun uzmanı akademisyenler ile merkezi ve yerel idarecilerin görüşlerinden yararlanılarak çalışmanın ana teması şekillendirilmeye başlanmıştır.

Bu kapsamda eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek sorunlar, çözüm önerileri, muhtemel sonuçlar ve yetki paylaşımına yönelik mülakat yapılmıştır. Mülakatta yakınlığı nedeni ile Afyonkarahisar ili tercih edilmiş olup ilde bulunan Milli Eğitim yöneticilerinin (6 kişi) ve belediye yöneticilerinin (6 kişi) görüşlerinden yararlanılmıştır. Yöneticilerin görüşleri öncelikle not alınmış ve daha sonra alınan notlar tarafımızca gruplandırılarak görüşlerini aldığımız yöneticilere (12 kişi) ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde görevli konunun uzmanı akademisyenlere (3 kişi) oluşturulan anket ölçek geliştirme formu ile birlikte yazılı olarak soruların uygun olup olmadığı tekrar sorulmuştur (Ek: 1 Anket Ölçek Geliştirme Formu).

Mülakatta ve ölçek geliştirme formu uygulaması sonrasında eğitimde muhtemel yerleşmeye kısmi gidilmesinin (anaokulları, ilköğretim birinci kademe ve meslek liseleri) uygun olacağına ağırlıklı belirtildiği görülmüştür. Bunun üzerine eğitim sistemimizde ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunlar, çözüm önerileri, sonuçlar ve yetki dağılıma yönelik 4 grupta toplanan sorular (eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçlar kendi içinde 5'li Likert tarzı sorularla ayrı analiz edilmiş, yetki dağılımına ilişkin sorular çoklu anket değerlendirme yöntemlerinden yararlanılarak ayrı analiz edilmiştir) için pilot anket uygulaması yapılmıştır. Birinci pilot anket çalışması Afyonkarahisar il merkezinde il milli eğitim müdürlüğü (30 kişi) ve belediye başkanlığında çalışan (30 kişi) üzerinde yapılmıştır<sup>16</sup> (Çalışma: "Yarı Kamusal Mal ve Hizmet Olarak Temel Eğitim Hizmetleri: Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Bölgesel Bir Bakış" olarak belirlenmiş ve bu isimle yayınlanmıştır). Daha sonra konunun daha fazla olgunlaştırılması için 2. Pilot anket uygulaması yapılmıştır. (Çalışma:"Eğitim Hizmetlerinde Yerleşme Sorunsalı: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Ampirik Bir Değerlendirme" olarak belirlenmiş ve bu isimle yayınlanmıştır).

Bu kapsamda Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve bağlı 6 okulda (2 Anaokulu, 2 ilkokul ve 2 meslek lisesi) ve Afyonkarahisar Belediyesi ve 6 ilçe belediyesinde (Sandıklı, Çay, Sinanpaşa, İncehisar, Bolvadin, Hocalar) toplam 60 kişi

---

<sup>16</sup> Birinci Pilot Çalışma: Gürler, Hazman G., ve Küçükilhan, M., (2016), "Yarı Kamusal Mal ve Hizmet Olarak Temel Eğitim Hizmetleri: Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Bölgesel Bir Bakış", Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Mayıs 2016, Cilt 2, Sayı 2, ss.63-80. İkinci Pilot Çalışma: Gürler, Hazman G., ve Küçükilhan, M., (2018), "Eğitim Hizmetlerinde Yerleşme Sorunsalı: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Ampirik Bir Değerlendirme", AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.20, S.1, ss.41-55.

ile (başkan, başkan yardımcısı, müdür, müdür yardımcısı, birim sorumlusu ve şef) yüz yüze anket yapılarak pilot çalışma tamamlanmıştır.

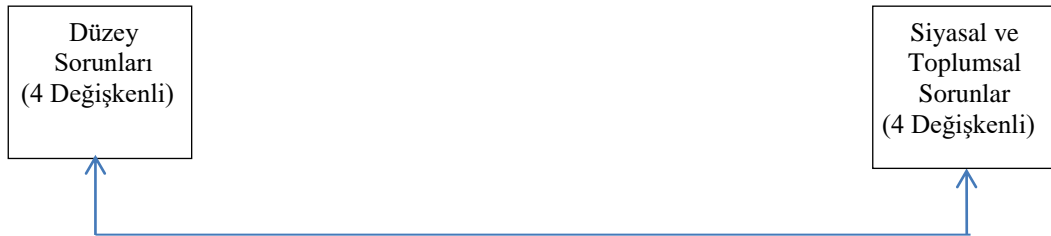
Pilot anket sürecinin tamamlanmasından sonra ortaya çıkan verilerle birlikte Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'ne ve Doktora Öğrenci Çalıştayı'na katılım sağlanmış ve burada konunun uzmanı akademisyenlerden de çalıştay sürecinde destek alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde çalışmanın Türkiye genelinde 7 bölgede seçilmiş 21 ilinde (her bölgede en az 1 büyükşehir ve 2 il belediyesi tercih edilmiştir) anket uygulamasına geçilmiştir.

#### 4.2. ARAŞTIRMANIN ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak yapılan işlemlerden biri Açıklayıcı Faktör Analizidir (AFA). Analiz neticesinde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçlar olarak 3 grup ortaya çıkmıştır. Bu üç gruba yönelik “sorunlar ölçeği”, “çözümler ölçeği” ve “sonuçlar ölçeği” geliştirilerek model uygulamasına geçilmiştir.

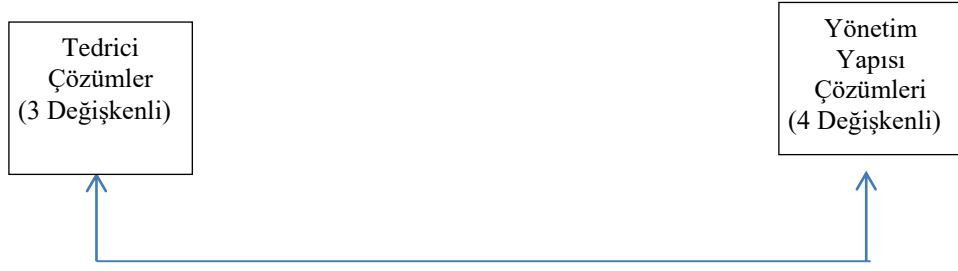
Ölçek geliştirilmesi sürecinde açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 1. grup sorularda eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek muhtemel sorunlara yönelik değişkenler ve dağılımı Şekil 5’de gösterilmiştir.

*Şekil 5. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Yaşanabilecek Sorunlar (8 Değişkenli)*



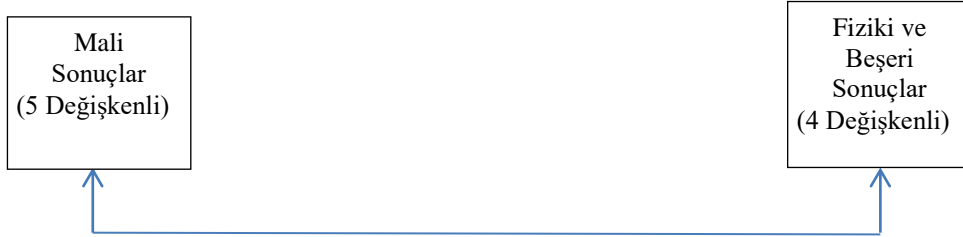
Şekil 5’te görüleceği üzere eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek sorunlar 2 kategoriye ayrılarak toplam 8 değişken yardımıyla değerlendirme yapılmıştır. 1. grupta yer alan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin yer aldığı 2. grup sorularda eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ifade edilen sorunların çözümüne yönelik değişkenler ve dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.

**Şekil 6.** Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Yaşanabilecek Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri (7 Değişkenli)



Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek sorunların çözümüne yönelik toplam 7 değişkenli ve 2 kategoride değerlendirilen Şekil 2’de gösterilen ve 2. grupta yer alan çözüm önerilerinin hayata geçirilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sonuçlarla ilgili 3. grup sorulara yönelik değişkenler ve dağılımı Şekil 7’de gösterilmiştir.

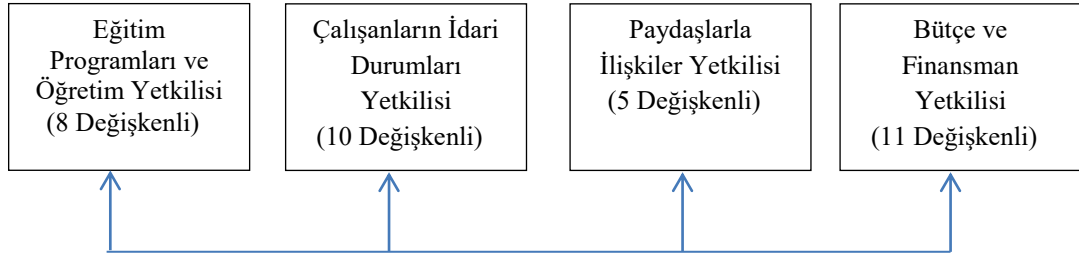
**Şekil 7.** Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Ortaya Çıkabilecek Muhtemel Sonuçlar (9 Değişkenli)



Şekil 7’den görüleceği üzere eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçlar 9 değişkenli olarak iki kategoride değerlendirilerek araştırma modelinin oluşturulmasında 3. temel soru grubu oluşturulmuştur.

Araştırma modelinin oluşturulması noktasında Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7’de ifade edilen 3 temel soru grubundan yararlanılmıştır. Modelin hayata geçirilmesinden sonra yetki dağılımının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik ifade edilen 3 gruptan farklı olarak bağımsız dördüncü soru grubu oluşturulmuştur. Şekil 8’de yetki dağılımına yönelik 34 değişkenli ve dört kategoride değerlendirilen 4. grup sorulara yönelik değişkenler ve dağılımı gösterilmektedir.

**Şekil 8.** Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Durumunda Muhtemel Yetki Dağılımı (34 Değişkenli)



#### 4.3. ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ VE MODELİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmaya ait model oluşturulurken mülakat neticesinde elde edilen konu başlıkları 4 temel üzerinde durularak soru grupları oluşturulmuştur. İfade edilen 4 temel konu başlığı;

- Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek muhtemel sorunlar,
- Sorunlara yönelik çözüm önerileri,
- Sorunlara yönelik çözüm önerilerinin hayata geçirilmesi durumunda yaşanabilecek muhtemel sonuçlar,
- İlk 3 temel noktadan bağımsız yerelleşmeye gidilmesi durumunda muhtemel yetki dağılımının ortaya konulabilmesidir.

Model oluşturulmasında dikkate alınan ilk 3 temel konu başlığına yönelik her bir gruba ait sorular SPSS 22 istatistik programı yardımıyla Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) tabi tutulmuştur. Sonrasında Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) oluşturulmasında kullanılan LISREL 8.8 istatistik programı yardımıyla diğer analizler yapılmış ilk olarak eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik 8 değişkenli “*Sorunlar Ölçeği*” geliştirilmiştir. Sonraki aşamada yerelleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek sorunlara yönelik 7 değişkenli “*Çözümler Ölçeği*” geliştirilmiştir. Son olarak da yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçlara yönelik 9 değişkenli “*Sonuçlar Ölçeği*” geliştirilmiştir.

Araştırmanın sorunlarına yönelik, çözüm önerilerine yönelik, sonuçlarına yönelik ve yetki dağılımına ilişkin ayrı ayrı oluşturulan hipotezler SPSS 22 istatistik programı yardımıyla test edilmiştir. Sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçlara yönelik bütünsel bir analiz LISREL İstatistik Programı yardımıyla yapılmıştır. Oluşturulan hipotezler ve sonuçları bulgular ve hipotezler kısmında ifade edilmiştir.



Yöneltiren sorular kapsamında anket için düşünölen modelin yapısal eşitlik modeli ile değeriendirilmesinden (yapısal eşitlik modeline ilişkin veriler ve modelin gösterimi bulgular kısmında açıklanmıştır) önceki aşamadaki gösterimi şekil 9’da gösterilmiştir.

*Şekil 9. Araştırmanın Modeli*



Şekil 9’dan göröleceğı üzere yerelleşmeye gidilmesi durumunda pek çok muhtemel sorunlarla karşılaşılacaktır. Ancak her sorun için bir çözüm üretilmesi ve sonuçlarının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu üçlü arasındaki bağların iyi analiz edilmesi ve aradaki bağların istatistiki açıdan doğrulanması ve neticesinde iyi bir modelin ortaya koyulması gerekmektedir. Bu çerçevede yapısal eşitlik modeli oluşturulmasında kullanılan LISREL İstatistik Programı yardımıyla model test edilmiştir.

#### 4.4. VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ

Toplumun tüm kesimini ilgilendiren özelliğı nedeni ile eğitim sistemi üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda eğitim sistemine kuramsal dayanak oluşturmaya çalışan çalışmalar olduğu kadar, yeni politika geliştirmeye yönelik çalışmalar, literatürü gözden geçirme şeklinde yapılan çalışmalar veya uzman fikirlerinin analiz edilmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarla eğitim sisteminin kalitesi ve/veya işlevselliğı artırılmaya çalışılmaktadır. Buna yönelik olarak özellikle eğitim alanında çok fazla araştırmacı hem nitel hem de nicel analizlerden birlikte yararlanmaya başlamıştır (Selçuk, vd., 2014).

Araştırmaya konu eğitim hizmetlerinin idari yerelleşme sürecine yönelik olarak çalışmanın hazırlanması aşamasında hem nitel analiz yönteminden hem de nicel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu iki yöntemin değeriendirilmesi ve araştırmanın hipotezleri ve sonuçları aşağıda ele alınmıştır. Çalışmaya yönelik verileri toplamak için

Türkiye geneli anket uygulaması sonucunda elde edilen veriler nitel (anket oluşturulma sürecinde mülakat aşamasında) ve nicel analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur. Nitel araştırma yöntemi olarak mülakat yöntemi anketin hazırlanması aşamasında kullanılmış olup ankete son halini vermek için yararlanılmış bir yöntemdir. Araştırmanın odak grubuna yönelik Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri (6 kişi) ile belediye yöneticilerinin (6 kişi) görüşlerinin alınması için mülakat gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya ait bulgular ve hipotezler iki farklı istatistik programında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı (SPSS 22) yardımıyla yapılan analize ait bulgular ve YEM oluşturulması sürecinde kullanılan LISREL (LISREL 8.8) yardımıyla yapılan analize ait bulgular olarak iki şekilde değerlendirilmiştir.

Sağlık bilimleri, eğitim bilimleri, sosyal bilimler vb. tüm bilim dallarında kullanılabilen bir istatistik programı olan SPSS; İngilizce Statistical Package for the Social Sciences kelimelerinin baş harflerinin kısaltılmasıdır. Program sosyal bilimlerde nicel veri analizlerinden en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir.

En yaygın kullanılan nicel veri analiz yöntemlerinin yapıldığı (SPSS 22 istatistik programı yardımıyla) çalışmanın analizleri yapılması noktasında ilk olarak güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik analizi araştırma ölçeğinin güvenilir olup olmadığı araştırmanın tutarlı olup olmadığını göstermektedir. Bu göstergede iç ve dış güvenilirlik olmak üzere iki şekilde değerlendirilebilmektedir. Dış güvenilirlik zaman üzerinde bir ölçümün tutarlılık derecesi olup iç güvenilirlik özellikle çoklu madde ölçekleri (5'li Likert vb.) için önemli görülmektedir. Gerek iç gerekse dış güvenilirlikte her bir ölçeğe ait sorunun aynı fikri ölçüp ölçmediğinin ve böylelikle ölçeğe ait maddelerin içsel tutarlılıklarının ortaya koyulması sağlanmaktadır. Güvenilirlik katsayısı 0-1 arasında olup 1'e yaklaştıkça ölçeğin daha güvenilir olduğu söylenebilir. Özellikle çoklu soru grupları içerisinde en çok kullanılan Cronbach Alpha içsel güvenilirlik indeksi olup Cronbach Alpha içsel güvenilirlik değerinin 0.70'in üzerinde olması ölçeğin içsel tutarlılığa (güvenilirliğe) sahip olduğu anlamına gelmektedir. (Bayram, 2009: 193-194).

Güvenirlilik analizinden olumlu sonuç alınan bir araştırmada daha sonra yapılacak analiz tanımlayıcı istatistiksel analizlerdir. Tanımlayıcı istatistik denilince ilk akla gelen analiz yöntemi frekans dağılımıdır. Frekans aynı vasma sahip değerlerin

küttelede kaç defa tekrar ettiğini bizlere göstermektedir. Frekans dağılımı ise verilen sınıflar veya gruplar içerisinde sınıf veya gruba karşı denk gelen frekanslar şeklinde düzenlenmesi işlemidir. Frekans dağılımından sonra tanımlayıcı istatistiklerden biri olan aritmetik ortalama ise serideki tüm ölçümlerin, ölçüm sayısına bölünmesi olarak ifade edilmektedir. Aritmetik ortalamadan sonra en çok kullanılan kavram olan standart sapma dağılımdaki her bir değerın ortalamaya olan uzaklığını göstermektedir (Kaya, 2013: 89).

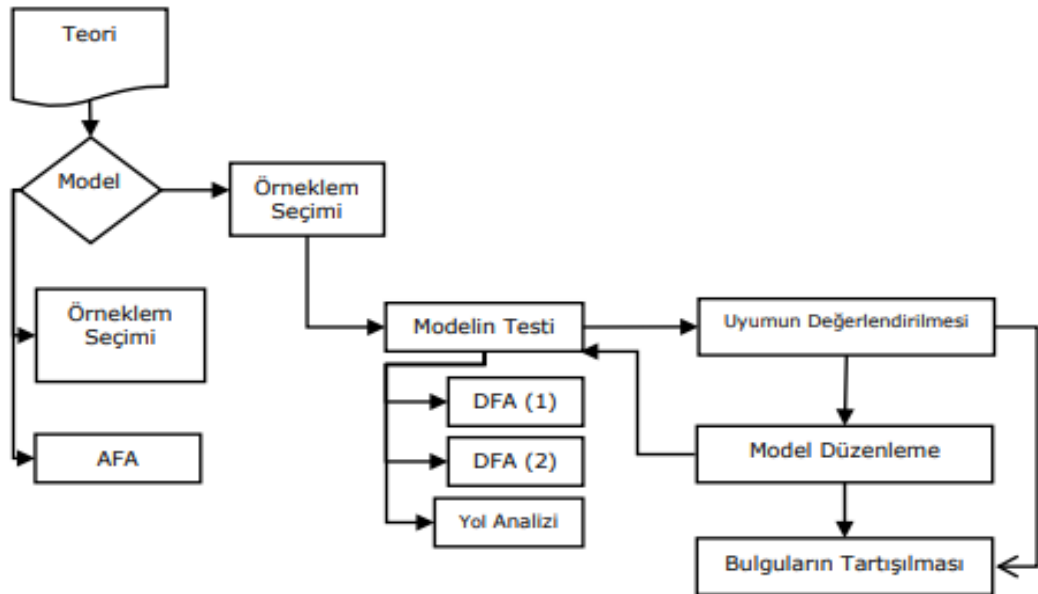
Frekans dağılımı, aritmetik ortalama, vb. tanımlayıcı istatistiklerin yapılmasından sonra akademik çalışmalarda hangi analiz yapılacağına karar verilir. Hangi analiz yapılacağına karar verebilmek için ilk önce verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığına bakılır. SPSS programında da histogram grafiklerine (dengeli dağılım varsa veriler normal dağılıyor demektir), varyasyon katsayısına (standart sapmanın ortalama değere oranı %30'un altındaysa veriler normal dağılıyor demektir), çarpıklık, basıklık değerlerine bakılarak, detrended normallik grafiğine bakılarak (rastgele dağılım sergiliyorsa veriler normal dağılıyor demektir), Kolmogorov Smirnov veya Shapiro-Wilk Normallik Testi (Kolmogorov Smirnov veya Shapiro-Wilk değerlerinde W değeri 0 ile 1 aralığında değişim göstermektedir. W test istatistiğinde değerlerin 1'e yakın olması verilerin normal dağılım sergilediğini 0'a yakın olması değişkenin normal dağılım sergilemediğini gösterir) yapılır (Arslan vd., 2020). Veriler normal dağılım sergiliyor ise parametrik testlerden yararlanır. Veriler normal dağılım sergilemiyor ise non-parametrik testlerden yararlanır.

Parametrik testler içinde yer alan T Testi birbirinden bağımsız iki örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının ortaya çıkarılması amacıyla yapılmaktadır. Bir çalışmada t testi uygulanıyorsa öncelikle örneklem biribirinden bağımsız seçilmeli, ana kütleinin normal dağılım sergilemesi, verilerin sürekli değişken niteliğinde olması ve varyansların birbirine eşit olması gerekmektedir (Bayram, 2009: 94). T testinden sonra bağımsızlık testi olarak da ifade edilen bir diğer parametrik test olan ki-kare testinden yararlanılmıştır. Ki-kare testi parametrik olmayan testler içinde en yaygın kullanılan testlerden biridir. Ki-kare testinde gözlenen frekans ile beklenen frekansın arasındaki farkın istatistikî açıdan anlamlı olup olmadığına bakılmaktadır. Test yapılırken niteliksel olarak belirtilen verilerden yararlanır. Analizde genel olarak iki bağımsız niteliksel veri arasında ilişki olup olmadığına bakılır (Güngör ve Bulut, 2008).

SPSS istatistik programı dışında çalışma kapsamında kullanılan bir diğer istatistik programı LISREL'dir. LISREL istatistik programı bilindiği üzere yapısal eşitlik modellemesi (YEM) oluşturulurken kullanılan programlardan biridir. Yapısal eşitlik modeli; teorik olarak düşünülen bir modelin araştırmacının elindeki mevcut verilerle sınanması esasına dayanmaktadır. Mevcut verilerin sınanması aşamasından önce oluşturulan teorik temelin de önemi bu nedenle büyüktür. Teorik temelde yapılabilecek muhtemel yanlışlıklar LISREL programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılarak ortaya konulabilir ve teorik temel yeniden oluşturulabilir. Teorik temelin oluşturulmasından sonra testi yapılması planlanan modele ait faktör ve ifadelere yönelik yol şeması çizilerek modelin sahip olduğu ilişkiler ortaya çıkarılır. Teorik olarak belirlenen model çizildikten sonra da testi yapılacak örneklemin belirlenmesi aşamasına geçilir. Belirleme aşamasında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), yol analizi gibi analizler yapılır. Bu çerçevede oluşturulan modelin oluşturulmasında iddia edilen tahminlerin veri seti ile uyumlu olup olmadığı analiz edilir. Modelin veri seti ile uyumsuz olması durumunda model yeniden revize edilerek uygunluk sağlanan kadar bu işleme devam edilir (Akbiyık ve Coşkun, 2013).

İfade edilen bu anlatımların daha iyi bir şekilde anlatılabilmesi için aşağıdaki Şekil 10'da yapısal eşitlik modelinin oluşturulma süreci gösterilmiştir.

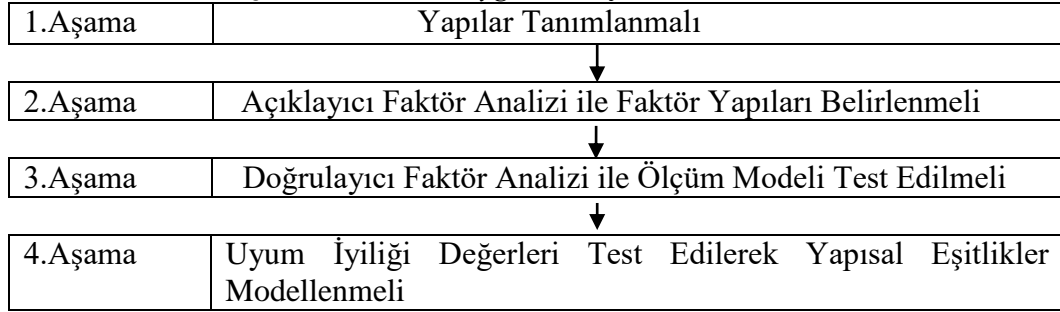
*Şekil 10. YEM'in Oluşturulma Süreci*



**Kaynak:** Akbiyık, A., Coşkun, E., (2013).

Araştırma kapsamında toplanan veriler LISREL istatistik programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak yapısal eşitlik modeli (YEM) oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Hair vd.'nin belirlediği üzere YEM'in kullanılacağı araştırmalar için aşağıdaki Şekil 11'de belirtilen dört aşama takip edilmiştir (Hair vd., 2006'dan akt. Hoşgör: 2019: 122-123).

*Şekil 11. YEM'in Uygulama Aşamaları*



Yukarıda ifade edilen dört aşamada bahsi geçen, AFA, DFA ve YEM ile ilgili bilgiler verilmeden önce AFA ve DFA için kullanılan faktör analizi hakkında bilgi vermek daha doğru görünmektedir.

Faktör analizi; birden çok değişkenin belirli sayıda gruplandırılması neticesinde her grubun kendi içindeki değişkenleri arasındaki ilişkiyi maksimum yaparken bir grubun diğer grup arasındaki ilişkiyi minimum yaparak oluşturulan grupları yeni bir değişkene dönüştüren analiz yöntemidir. Oluşturulan yeni değişkenlerin her biri faktör adını almaktadır. Yani bu analiz yönteminde gruplar arasındaki bağımsız değişken sayısı azaltılırken yeni değişkenler ortaya çıkarılmaktadır. Bu şekilde gözlemlenerek belirlenmesinde sıkıntı yaşanan gizli boyutlar ortaya çıkarılmaktadır (Yıldız, 2018: 29-30).

Literatürde yukarıda ifade edilen YEM'in diğer analiz yöntemlerine göre avantaj sağlayan bazı özelliklerinin daha iyi yorumlanabilmesi için bazı varsayımları sağlaması gerekmektedir. Bunlar (Dalkılıç, 2019: 8) ise;

- Çok değişkenli normallik testi; normal ve yaklaşık normal varyasyonlarda, korelasyon parametresi (p) iki değişkenin birbirlerine olan bağımlılıklarını test etmek amacı ile kullanılmaktadır (Türkoğlu, 2009: 9). Normallik testinin ihmal edilmesi durumunda ki-kare değeri büyük çıkmakta ve hatalı sonuca ulaşma durumu söz konusu olmaktadır.

- Doğrusallık (lineer) analiz; isimsel, sıralı vb. özelliklere sahip analizi yapılacak çalışmanın kategorilere ayrılarak aralıklı veya oransal ölçekli verilerin iki yönlü, çok yönlü ve iç içe çapraz tablolarında birlikte değişimleri ve değişkenler arasındaki alt kategorilerdeki etkileşimleri analiz etme yöntemidir (Özdamar, 2002: 449). Bu yöntemde gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu varsayılmaktadır.

- Örneklem büyüklüğü; genel olarak faktör sayısına göre farklı tanımlar yapılmakla birlikte, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının 5-10 katı olması gerektiği yönünde akademik çalışmalar bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün doğru tespit edilememesi veya yapılan hatalar verinin normal dağılması varyansın sağlanamaması gibi sorunlara yol açabilmektedir (Kurnaz ve Yiğit., 2010).

- Basıklık ve çarpıklığın olmaması; çarpıklık ve basıklık değerinin 0'a yakın olması verilerin dağılımının simetrik olduğunu gösterir,

- Aykırı değerlerin olmaması,
- Hata terimleri,
- Çoklu doğrusal bağlantı olmaması,
- Çoklu göstergeler,
- Ölçek türü (aralıklı veya oranlı ölçekler), şeklindedir.

Bu varsayımlardan sonra YEM için mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütlerini açıklamak gerekirse GFI, NFI, CFI, NFI, NNFI, RFI, IFI indeksinin 0.90 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir; 0.95 ve üzerindeki değerler ise mükemmel uyumu gösterir. RMSEA, SRMR, indekslerinde uyumunda değer 0.05'e eşit veya küçük olması mükemmel uyum 0,08'e kadar olan değerlerin ve kabul edilebilir uyum olduğu aşağıdaki Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9.** YEM’de kullanılan Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri

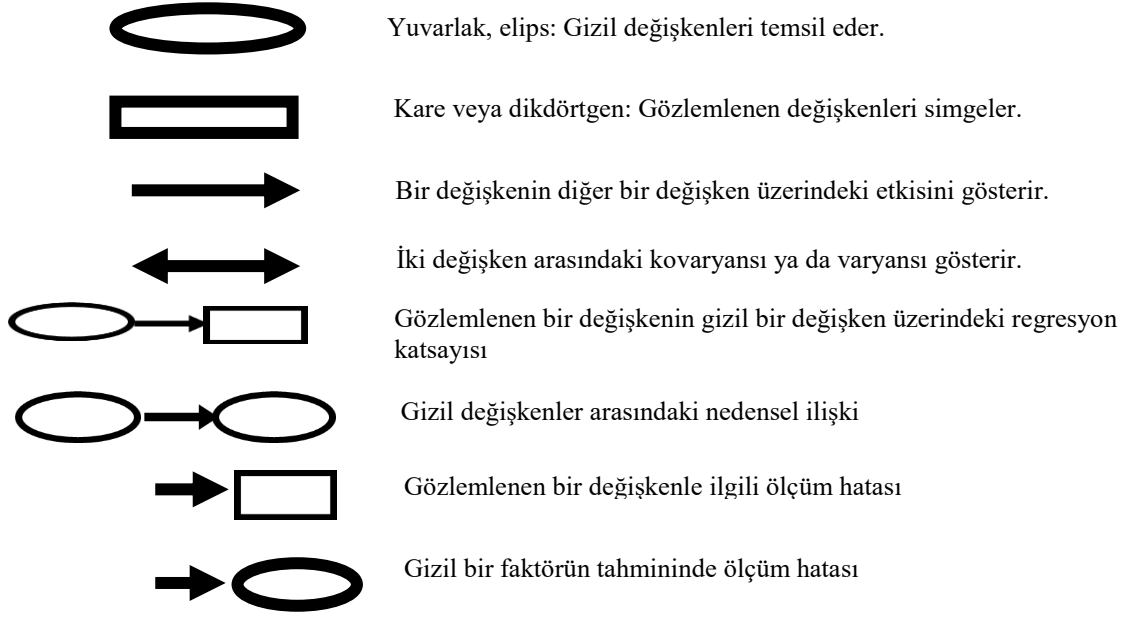
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
<sup>1</sup> $\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
<sup>2</sup> AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
<sup>3</sup> GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
<sup>3</sup> CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
<sup>3</sup> NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
<sup>3</sup> NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$
<sup>3</sup> RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
<sup>3</sup> IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
<sup>4</sup> RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
<sup>4</sup> SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
<sup>3</sup> PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
<sup>6</sup> PGFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
<sup>7</sup> AIC	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	
<sup>7</sup> CAIC	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	
<sup>7</sup> ECVI	Karşılaştırılan modeller arasında en küçük değere sahip olan model	

**Kaynak:** İlhan, M., ve Çetin, B., (2014).

YEM modelimizde ifade edilen değerler arasında bir uyum söz konusu ise modifikasyon (MI) indeksinin hesaplanmasına geçilir. MI gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin modifikasyon yapma/yapmama hakkında fikir verir. Daha sonra ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) modelinin oluşturulması ve path yol modelinin oluşturulması aşamasına geçilerek YEM oluşturulması tamamlanır.

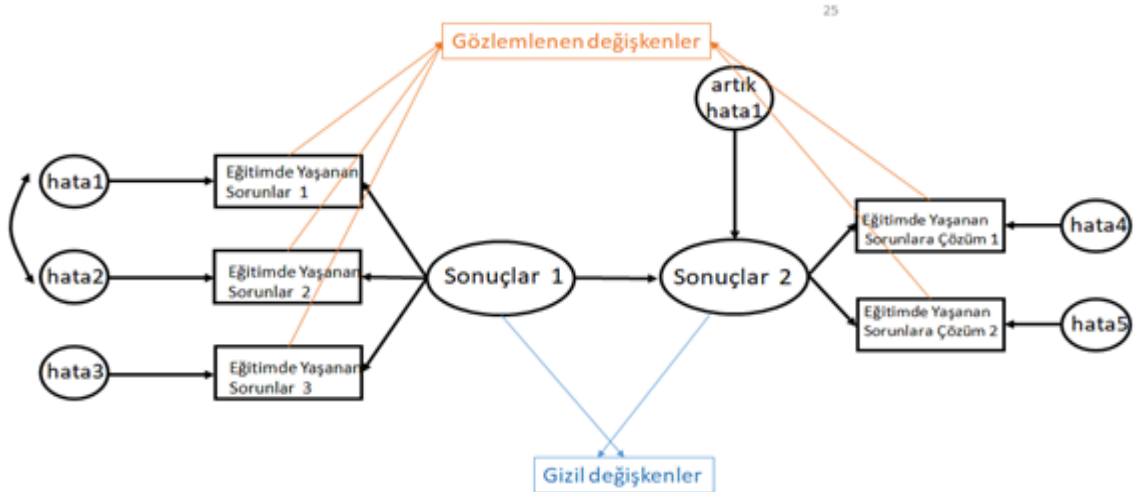
Oluşturulan YEM ‘de kullanılan sembollerin her birinin ayrı bir anlamı bulunmakta olup bunlar Şekil 12’de gösterilmiştir.

**Şekil 12. YEM’de Kullanılan Semboller**



Şekil 12’de kullanılan semboller LISREL veya AMOS benzeri tüm YEM modellerinde kullanılmaktadır. Sıralanan bu sembollerin model olarak gösterimine yol diyagramı adı verilmektedir. Sembol ve şekilsel açıdan tez çalışmasındaki konunun daha iyi anlaşılabilmesi için Şekil 13’de kullanılacak olan yapısal eşitlik modeli gösterilmiştir.

**Şekil 13. Kullanılacak Olan Yapısal Eşitlik Modelinin Örneklendirilmesi**





Tasarlanan yapısal eşitlik modellemesinde, eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar ve sorunlara uygulanan çözüm önerilerinin sonuçları arasındaki bağlantı incelenmiştir. Şekil 13 incelendiğinde;

- Sonuçlar 1 (dışsal (bağımsız) değişken) ve Sonuçlar 2 (içsel (bağımlı) değişken) olmak üzere iki temel gizil değişkenin olduğu görülmektedir.

- Sonuçlar 1'in Eğitimde yaşanan sorunlar 1, eğitimde yaşanan sorunlar 2 ve eğitimde yaşanan sorunlar 3 olmak üzere 3 gözlemlenebilen ölçütü bulunmaktadır.

- Sonuçlar 2'nin ise Eğitimde yaşanan sorunlara çözüm önerileri 1 ve eğitimde yaşanan sorunlara çözüm önerileri 2 olmak üzere iki gözlemlenebilen değişkeni bulunmaktadır.

- Toplam 5 adet gözlemlenebilen değişken olup (dikdörtgen şeklinde belirtilen) bunlar ilişkide oldukları gizil faktörlerin altındaki nedenlerdir.

- Artık hatası; gizil bir değişkenin dışsal bir faktör olarak, içsel konumundaki bir başka içsel değişken üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. (şekilde görüleceği üzere sonuçlar 1 gizil değişkeni dışsal bir değişken olarak içsel değişken konumundaki sonuçlar 2 üzerinde bir etkiye sahip olduğundan içsel değişken üzerinde artık hatası oluşmuştur)

- Ölçüm hatası ise gözlenen değişkenlerin rastgele seçilmesinden kaynaklanmaktadır.

- Tek yönlü oklar; yapısal regresyon katsayılarını temsil etmektedir. (Örneğin dışsal değişken içsel değişken üzerinde bir etkiye sahiptir)

- Hata terimlerinden gözlenen değişkenlere giden oklar belirtilen değişkenler üzerindeki hataları göstermektedir.

- İki hata terimi üzerindeki çift yönlü ok; bu değişkenler arasında bir kovaryansın olduğunu ifade etmektedir.

YEM oluşturulurken modelin testi için en fazla kullanılan iki yöntem bulunmakta olup bunlar; doğrulayıcı faktör analizi ve yol analizidir. Doğrulayıcı faktör analizi; tek faktörlü model, birinci düzey çok faktörlü model, ikinci düzey çok faktörlü model ve ilişkisiz model olmak üzere 4 farklı şekilde test edilebilmektedir. Literatür incelmesinde doğrulayıcı faktör analizi sayesinde farklı modellerin karşılaştırılması ve veriye en uygun modelin belirlenmesi sağlanmaktadır (Nalbantoğlu, Yılmaz, 2019: 1069). Yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde kullanılan ikinci önemli yöntem olan yol analizi; dışsal değişkenlerin içsel değişken/değişkenler üzerindeki etkilerinin

(dolaylı ve/veya dolaysız) toplamını şematik olarak göstermektedir. Bu göstergede gözlemlenen değişkenlerle yol analizi ve gizil değişkenlerle yol analizi yapılmaktadır (Oktay vd., 2012).

Yol analizi vb. diğer tüm analizler YEM testleri sınanacak modelin o model için toplanan veriler için ne derece uygun olup olmadığına dair değerlendirme ölçütlerini sunar. Değerlendirme ölçütlerine bakılarak da model belirlenir ve sonrasında modelin betimlemesi ve tanımlaması yapılır. Verilere dayalı da modelin parametreleri ve diğer analizlerinin yapılması aşamasına geçilir. Örneğin faktör analizine benzer gizil<sup>17</sup> ve matris arasındaki fark hesaplanır. Bu faktörlerden oluşan matrise de artık kovaryans matrisi adı verilmektedir. Artık kovaryans matrisi, maksimum düzeyde küçülünceye kadar modelin tekrarlanması devam eder. Artık küçülmenin mümkün olmadığı nokta çözüm noktasıdır. Çözüm noktasında elde edilen değer ise gözlenen ve gizil matrisin hangi oranda uyduğunu bize gösterir. Değer ne kadar sıfıra yakın olursa o kadar iyi bir uyum söz konusudur (Kamcı, 2017: 5). Gözlenen ve gizil matrisin uyumunun test edildiği genel model uyumu (Ki-kare-uyum testi, serbestlik derecesi)<sup>18</sup> ve karşılaştırmalı uyum indekslerinden (yukarıda ifade edilen) yararlanır (Erkorkmaz vd., 2012: 213).

İfade edilen istatistik programları ile gerekli analizlerin yapılabilmesi için (eğitim hizmetlerinde idari yerleşme sürecinde) çalışma kapsamında 4 ayrı soru grubu oluşturulmuştur. Bunlar; “eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar”, “eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri”, “sorunlara uygulanan çözümler sonrasında ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçlar” ve ayrıca tüm uygulama aktif hale geldikten sonra ortaya çıkabilecek yetki karmaşasını ortadan kaldırmaya yönelik “yetki dağılımı” ile ilgili soru gruplarından oluşmaktadır. Araştırma verileri de bu sıralama kapsamında SPSS 22 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Veriler ilk önce tüm grupların kendi içinde toplu bir şekilde görülmesi daha sonrasında her bir grubun daha detaylı bir şekilde analiz edilmesi şeklinde yapılmıştır.

Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek muhtemel sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçları üzerine araştırma verilerine yönelik

---

<sup>17</sup>Gizil Kovaryans Matris: Tanımlama sonrasında sabitlenen ve serbest bırakılan parametrelerin yapısal eşitliğe sokularak model kovaryans matrisinin oluşturulmasıdır.

<sup>18</sup> Ki-kare YEM'in uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılmakta olup içsel ve dışsal değişkenler arasındaki eşitliklerin kendi arasındaki kovaryansa ilişkin modelde kovaryans matrisinin tanımlanmasından sonra ortaya çıkan kovaryans matrisinin kitle parametrelerini temsil ettiği/etmediğinin görülmesini sağlar (değer küçükse uyum yüksektir). Serbestlik derecesi (sd) ise iyi bir modelde ki-kare/sd oranının 2-3 arasında olması demektir.

yapılan ilk analiz Cronbach Alpha Güvenilirlik Testidir. Araştırma verileri 3 gruba ayrılarak SPSS istatistik programında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Buna göre eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar 21 madde altında toplanmış olup bu sorunlara yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu 0.90 çıkmıştır. Eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlara çözüm önerisi olarak geliştirilen 17 madde altında toplanan çözüm önerilerine, yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu 0.88 çıkmıştır. Son olarak sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerilerinin hayata geçirilmesinden sonra ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçlara yönelik geliştirilen 17 madde altında toplanan sonuçlara yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu da 0.88 çıkmıştır. Elde edilen bu oranlar testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010: 124).

Çalışma neticesinde yapılan faktör analizi ile sorunlara ait anlamlı çıkan soru sayısı 8'e, çözümlere ait anlamlı çıkan soru sayısı 7'ye, sonuçlara ait anlamlı çıkan soru sayısı 9'a indirilmiştir. İndirgenen sorular ve faktör analizine ilişkin veriler eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçlara ilişkin yapısal eşitlik modeli (YEM) başlığı altında ayrı ayrı verilmiştir.

## **5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI**

### **5.1. GÜVENİLİRLİK VE NORMALLİK TEST SONUÇLARI**

Araştırmanın modeli kısmında ifade edilen eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu 0.90, çözümlere yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu 0.88 sonuçlara yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik sonucu da 0.88 çıkmıştır. Elde edilen bu oranlar testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010: 124).

Çalışma kapsamında yetki dağılımına yönelik sorulara yapılan normallik testleri neticesinde verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş ( $p=0,001$  olup  $p<0.005$ ) ve bu anlamda T Testi ve Ki-Kare testlerinden yararlanılmıştır.

Yine çalışma kapsamında eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçlara yönelik yapılan normallik testleri neticesinde verilerin normal dağılım sergilemediğinin görülmesi üzerine ( $W=0,04$  olup 0'a yakın çıkmıştır) bu kısımdaki verilere yönelik non-parametrik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda mevcut verilerin analizinde kullanılan önemli bir test olan Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Güvenilirlik ve normallik testlerinden sonra çalışma neticesinde yapılan faktör analizi ile sorunlara ait anlamlı çıkan soru sayısı 8'e, çözümlere ait

anlamalı çıkan soru sayısı 7'ye, sonuçlara ait anlamalı çıkan soru sayısı 9'a indirilmiştir. İndirgenen sorular ve faktör analizine ilişkin veriler eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlar, çözüm önerileri ve sonuçlara ilişkin yapısal eşitlik modeli (YEM) başlığı altında ayrı ayrı verilmiştir.

## 5.2. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YAŞANABİLECEK MUHTEMEL SORUNLAR

Eğitim hizmetlerinin daha iyi bir şekilde sunulabilmesi ve beklenen başarının elde edilebilmesi için iyi bir planlama yapılması ve planlamanın hayata geçirilmesi noktasında öncelikle eğitim yöneticilerinin değişiminin başarılı olacağına ikna edilmesi gerekmektedir. İkna edilme veya ikna olmanın da gerçekçi olabilmesi için yöneticilerin görüşlerinin objektif şekilde alınması ve değişimin bu şekilde başlatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın ana temasını oluşturan eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda da pek çok sorunla karşılaşılma ihtimali yüksek görünmektedir. Sorunların minimize edilmesi de yaşanacak değişimde işinin uzmanı yöneticilerin görüşlerinin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu çerçevede eğitim hizmetlerinde muhtemel yerelleşmeye gidilmesi durumunda konunun tarafları olan milli eğitim yöneticileri ve belediye yöneticilerinin sorunlara bakışı birlikte değerlendirilmiştir. Sorunlara yönelik yapılan 8 madde halindeki değişkenden oluşan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Sorunlar kısmında ifade edilen tüm sorular öncelikle olduğu gibi görülebilmesi için kendi içinde gruplandırılma yapılmadan tüm yöneticilerin (merkezi ve yerel ayrımı yapılmaksızın) sorunlara katılım değerlerinin frekans değerleri ve katılımcıların gruplandırma yapılarak sorunlara verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Merkezi ve Yerel İdareciler Açısından Eğitim Hizmetlerinde Yaşanabilecek Sorunların Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

Sorunlar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Değerler	Kurumsal Dağılım
1. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabilir.	13	97	98	274	22	3,37	MEB
						3,19	Belediye
2.Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri ülkemizin demokratik gelişimini tamamlayamamasıdır.	20	82	06	233	63	3,33	MEB
						3,42	Belediye
3. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli engellerden biri eğitimde siyasi kültürün olumsuz olmasıdır.	9	82	107	246	60	3,43	MEB
						3,5	Belediye
4. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi yerel etkin bazı kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilmesini sağlar.	2	64	121	264	53	3,35	MEB
						3,51	Belediye
5. Eğitim hizmetlerinin tamamen yerleşmesi önemli bir sorundur	11	94	87	241	71	3,41	MEB
						3,67	Belediye
6. Eğitim hizmetlerinde anaokullarının yerleşmesi önemli bir sorundur	12	112	95	235	50	3,06	MEB
						3,53	Belediye
7. Eğitim hizmetlerinde ilköğretim birinci kısmın yerleşmesi önemli bir sorundur	12	93	101	260	37	3,35	MEB
						3,55	Belediye
8. Eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerleşmesi önemli bir sorundur.	12	91	120	236	45	3,20	MEB
						3,61	Belediye
<b>Genel Ortalama</b>	11,3	89,3	91,8	248,6	50,1	3,49	MEB
						3,31	Belediye

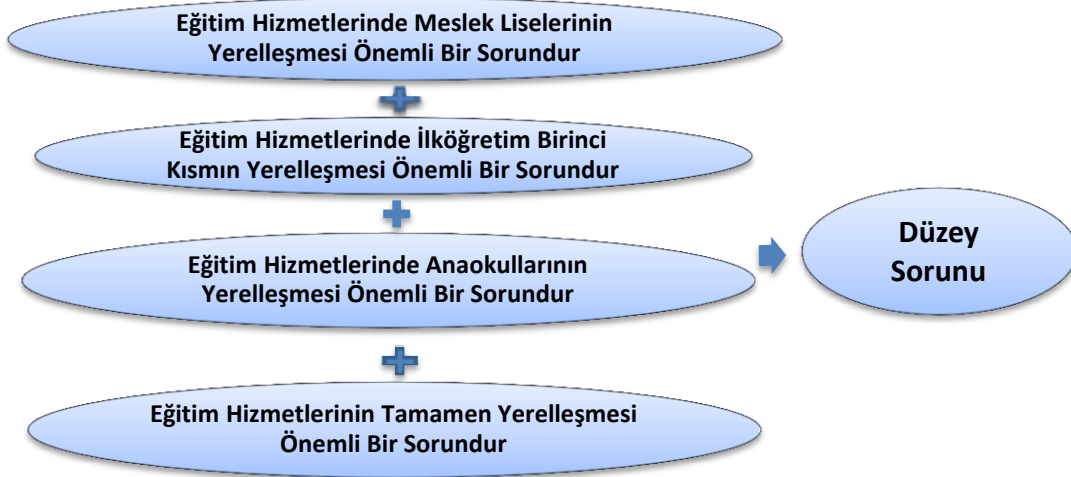
Tablo 10'dan görüleceği üzere tüm idareciler açısından eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunların sıklık dağılımına bakıldığında sorunlara katılıyorum ibaresinin çoğunlukla işaretlendiği (248,6 ortalama) görülmektedir. Her soru için iki farklı yönetim grubu açısından soruların aritmetik ortalamalarının karşılaştırması yapıldığında MEB yöneticilerinin ve belediye yöneticilerinin sorulara verdiği yanıtların genel olarak birbirine yakın olduğu, tüm sorulara verilen yanıtların ortalamasına bakıldığında da bu durumun çok fazla değişmediği (MEB yöneticileri: 3,49, belediye yöneticileri: 3,31) görülmüştür.

Eğitim sistemindeki belirlenen tüm sorunlara yönelik frekans dağılımlarının daha kolay anlaşılabilmesi için sorunları kendi içinde gruplandırmada yarar

görülmüştür. Bu çerçevede aşağıdaki şekillerde de gösterildiği üzere sorunlar (toplam 8 değişken) 2 ayrı kategoriye ayırarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bunlar<sup>19</sup>;

- 1. Kategori (4 değişkenli): Düzey Sorunu (DS): Yerelleşmenin hangi eğitim öğretim düzeyinde (anaokulların yerelleşmesi, ilköğretimin yerelleşmesi, meslek liselerinin yerelleşmesi vb.) gerçekleştirilebileceğini ele alan sorunları ifade etmektedir.
- 2. Kategori (4 değişkenli): Siyasi ve Toplumsal Sorunlar (SS); Toplumsal bütünlük ve siyasi kültür açısından oluşabilecek sorunları ifade etmektedir.

*Şekil 14. Yerelleşmenin Ortaya Çıkarabileceği Düzey Sorunu*



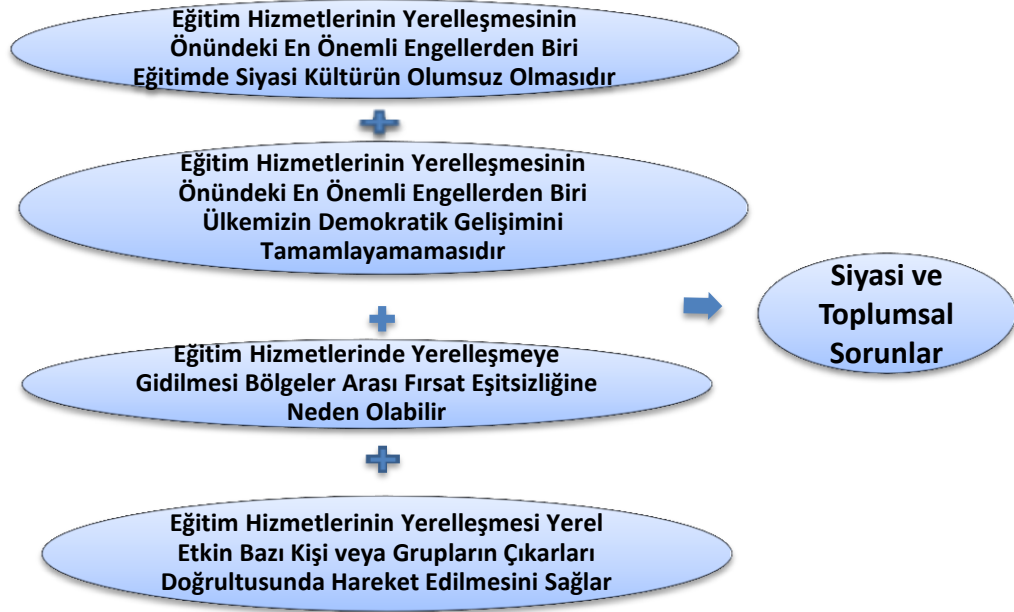
Birinci kategori olarak değerlendirdiğimiz düzey sorunları kategorisinde Şekil 14'den görüleceği üzere, eğitim hizmetlerinin tamamen veya belirlenen eğitim düzeylerinde kısmen (öncelikli anaokullarında yerelleşmeye gidilmesi, öncelikli ilköğretim birinci kademe düzeyinde yerelleşmeye gidilmesi veya öncelikli meslek liselerinde yerelleşmeye gidilmesi) yerelleşmesinin değerlendirildiği dört ayrı değişkenden oluşan bir kategoridir.

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlara yönelik 2. kategoride değerlendirilen siyasi ve toplumsal sorunlar başlığı altında toplumsal bütünlük ve siyasi kültür açısından oluşabilecek sorunlara yer

<sup>19</sup> Çalışmanın bu bölümünde akademik olarak daha önce bölgesel bazda yapılan bir çalışma geliştirilerek (Gürler, Hazman, G., ve Küçükilhan, M., 2018, Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme Sorunsalı: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Ampirik Bir Değerlendirme, AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.20, S.1, ss.41-55) ülke genelinde analiz ve değerlendirme yapılmıştır.

verilmiştir. Bunlar özellikle toplumsal bütünlüğe, sosyal barış ve huzurun temini açısından önemli görülmektedir. Bu sorunlara hem yerel idarecilerin hem de merkezi idarecilerin bakış açılarının ortaya koyulması Şekil 15’de gösterildiği gibi önemli bir sorun grubunu oluşturmaktadır.

*Şekil 15. Yerelleşmenin Ortaya Çıkarabileceği Siyasi ve Toplumsal Sorunlar*



Toplam 2 kategoriye ayırdığımız sorunlar, araştırmamızın belirlenen sorunsal çerçevesinde hipotezlerin sınanması için iki bağımsız grubun arasındaki farkın önemini sınamak için kullanılan ve nonparametrik test olan Mann-Whitney U testine tabi tutulmuştur<sup>20</sup>. Bu test yardımıyla aşağıda belirtilen hipotezler test edilmiştir.

Araştırma Hipotezi 1: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin (milli eğitim yöneticileri) sorunlarla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 2: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin (milli eğitim yöneticileri) sorunlarla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Analize dâhil edilen değişken olarak belirlenen ve “SORUNSAL” olarak adlandırılan 8 adet alt değişkenin ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Eğitim

<sup>20</sup> Yapılan normallik testinde (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi) verilerin normal dağılmamasından dolayı (Sig. ,000) Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

hizmetlerinde yerleşme sorunu hakkında katılımcıların görüşleri, 8 adet alt değişkenden oluşan sorular ile ölçülmeye çalışılmıştır.

**Tablo 11. Eğitim Hizmetlerinin Yerleşmesi Sorunsalına İlişkin Mann-Whitney U Testi**

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	255	250,75	63941,00	31.301	,845
Belediye Yöneticileri	248	253,29	62815,00		

Elde edilen veriler ışığında yerel idareciler ile merkezi idareciler arasında eğitim hizmetlerinin yerleşme sürecine yönelik karşılaşılabilecek sorunlar hakkında verilen cevaplardan iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (U: 31.301 ve  $p > 0.05$ ). Buna istinaden araştırma hipotezi 1'in kabul edildiği görülmektedir. Bu sonuç iki kategoride ifade edilen sorunlar çerçevesinde alt boyutlarıyla birlikte ele alındığında ise iki farklı hipotez tasarlanmıştır. Bunlar;

- Araştırma Hipotezi 1 (Düzyer sorunu): Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesinin düzey sorunlarına ilişkin yerel ve merkezi idare yetkilileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

- Araştırma Hipotezi 2(Siyasi ve toplumsal sorunlar): Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesinin toplumsal bütünlük ve siyasi kültür açısından oluşabilecek sorunlara ilişkin yerel ve merkezi idare arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İfade edilen hipotezlerin test edilmesi için veriler öncelikli olarak normallik testine tabi tutulmuştur. Verilerin normal dağılım sergilemediği görüldüğü için ( $p = 0,645$  ve  $p > 0.005$ ) parametrik testlerden birisi olan Mann-Whitney U Testine başvurulmuştur. Mann-Whitney U Testine göre hipotezlere ait sonuç değerleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12. Sorunlara Yönelik Alt Değişkenlerle Birlikte Mann-Whitney U Testi**

Alt Boyutlar (Toplam 8 değişkenle ölçülmüştür)	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Düzyer Sorunları (4 değişken ile ölçülmüştür)	Belediye Yöneticileri	255	249,01	63498,50	30.858	,637
	MEB Yöneticileri		248	255,07		
Siyasi ve Toplumsal Sorunlar (4 değişken ile ölçülmüştür)	Belediye Yöneticileri	256	253,65	64934,00	31.450	,857
	MEB Yöneticileri		248	251,31		



Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi sorunsalı çerçevesinde yerel idarecilerin ve milli eğitim idarecilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için 2 ayrı kategoride değerlendirilen ve Tablo 12’de gösterilen bulgulara bakıldığında iki grup yöneticilerin (belediye ve milli eğitim) görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Buradan hareketle çalışmanın önemli bulgularından birisi yönetici gruplarının eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlara bakış açılarının benzerlik göstermesi, yerelleşmeye gidilmesi durumunda sorunların hızla algılanması ve çözüme kavuşturulması açısından önemli bir sonuç olarak görünmektedir.

### 5.3. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YAŞANABİLECEK MUHTEMEL SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Çalışma doğrultusunda eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili analizlerin tamamlanmasından sonra, eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yaşanabilecek muhtemel sorunlara çözüm önerilerine yer verilmiştir. Çözümler kapsamında 7 madde halinde değişkenler faktör analizi ile belirlenmiş olup belirlenen değişkenlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Çözümlerle ilgili öncelikli olarak frekans dağılımları ve aritmetik ortalamalara ait veriler Tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme İle Yaşanabilecek Sorunların Çözüm Önerileri Hakkında Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri

Çözüm Önerileri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Değerler	Kurumsal Dağılım
1.Ülkemiz coğrafi olarak 7 kalkınma ajansı olarak 26 bölgeye ayrılmıştır. Eğitimin yerelleşmesinde kalkınma ajanslarında olduğu gibi ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	0	88	156	217	43	3,35	MEB
						3,44	Belediye
2.Eğitim hizmetlerinin kısmi yerelleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	1	89	197	185	32	3,20	MEB
						3,42	Belediye

**Tablo 14.(Devamı) Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme İle Yaşanabilecek Sorunların Çözüm Önerileri Hakkında Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

3.Eğitimin kısmi yerelleşmesinde etnik ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek sıkıntıların minimum seviyeye indirgenebilmesi için oluşturulacak eğitim bölgelerine üniversitelerin yönetim yapısına benzer (rektör atanması, senato kurulması, vb.) yönetim yapısı kurularak çözüm bulunması uygundur.	1	87	178	203	35	3,20	MEB
						3,26	Belediye
4.Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada halk eğitim müdürlükleri fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir. (Hali hazırda teorik olarak en fazla milli eğitim ve belediyelerin ortak faaliyet alanı olduğu için)	12	148	168	166	14	3,22	MEB
						3,11	Belediye
5.Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada anaokullarının fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	24	172	140	153	15	3,31	MEB
						3,19	Belediye
6.Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada ilköğretim birinci kademe kısmı fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	23	167	152	151	10	3,25	MEB
						3,09	Belediye
7.Bölgesel bazı ihtiyaçların giderilebilmesi açısından (iş gücü temini, el sanatlarının unutulmaması vb.) eğitimin hizmetlerinin yerelleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	6	149	191	139	19	3,31	MEB
						3,13	Belediye
Genel Ortalama	9,5	128,5	168,8	173,4	24,0	3,26	MEB
						3,23	Belediye

Tablo 13'den görüleceği üzere merkezi ve yerel idareciler açısından eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlara çözüm önerilerinin sıklık dağılımına bakıldığında sorulara verilen cevaplarda kararsızım (168,8) ve katılıyorum (173,4) ibaresinin çoğunlukla işaretlendiği görülmektedir. Her bir soru için iki farklı yönetim grubu açısından soruların aritmetik ortalamalarının karşılaştırması yapıldığında MEB yöneticilerinin ve belediye yöneticilerinin sorulara verdiği yanıtların genel olarak birbirine çok yakın olduğu, tüm sorulara verilen yanıtların ortalamasına bakıldığında da bu durumun çok fazla değişmediği (MEB yöneticileri: 3,26, belediye yöneticileri: 3,23) görülmüştür.

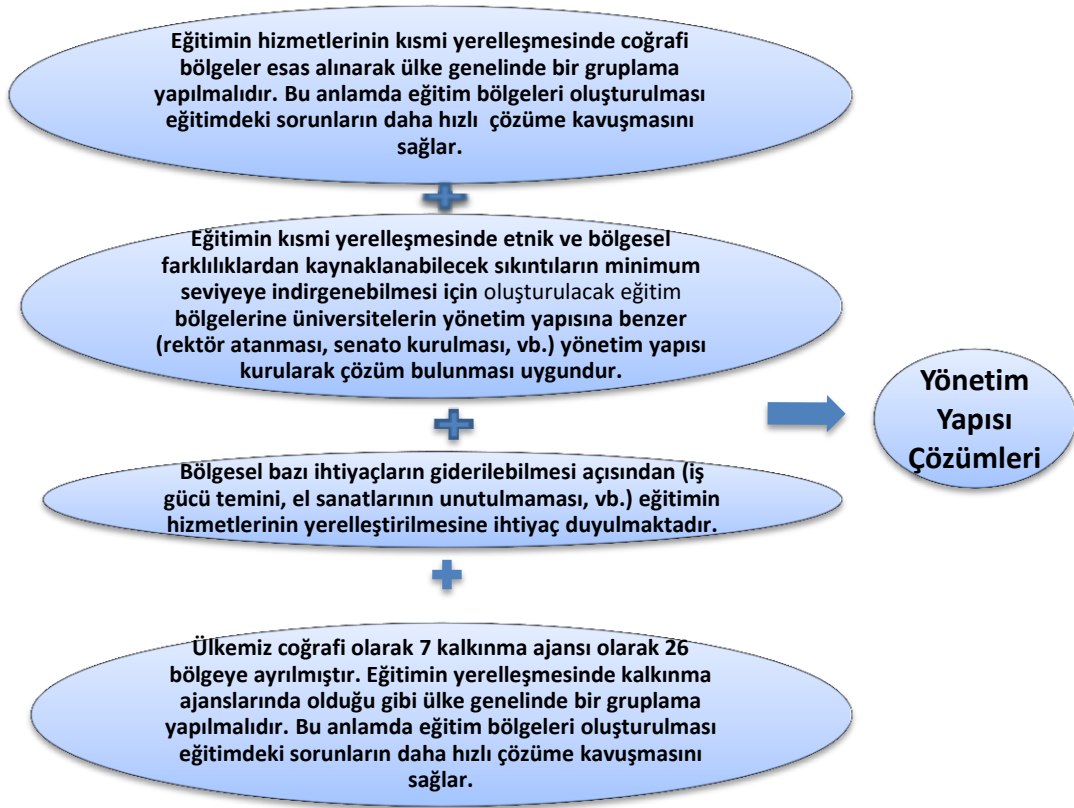
Eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlar için çözüm önerilerinin daha kolay anlaşılabilmesi için çözüm önerilerini kendi içinde gruplandırdığımızda Şekil 16 ve Şekil 17'de gösterildiği üzere 2 ayrı kategoriye ayırarak bir değerlendirme yapılması mümkündür. Bunlar;

• 1. Kategori: Yönetim Yapısı Çözümleri (YYÇ): Yerleşmenin ortaya çıkarabileceği yönetsel ve yapısal sorunlara yönelik sunulan 3 adet çözüm önerisini içermektedir.

• 2. Kategori: Tedrici Çözümler (TÇ): Yerleşmenin ortaya çıkarabileceği genel sorunlara kısım kısım hangi seviyede ve öncelikle ne şekilde çözüme gidilmesini içeren 4 adet çözüm önerisini içermektedir.

İfade edilen 2 kategoridetaylı olarak incelediğinde 1. kategoride ifade edilen yönetim yapısıyla ilgili çözüm önerileri Şekil 16’da ifadeedilmektedir.

*Şekil 16. Yönetim Yapısı Çözümleri*

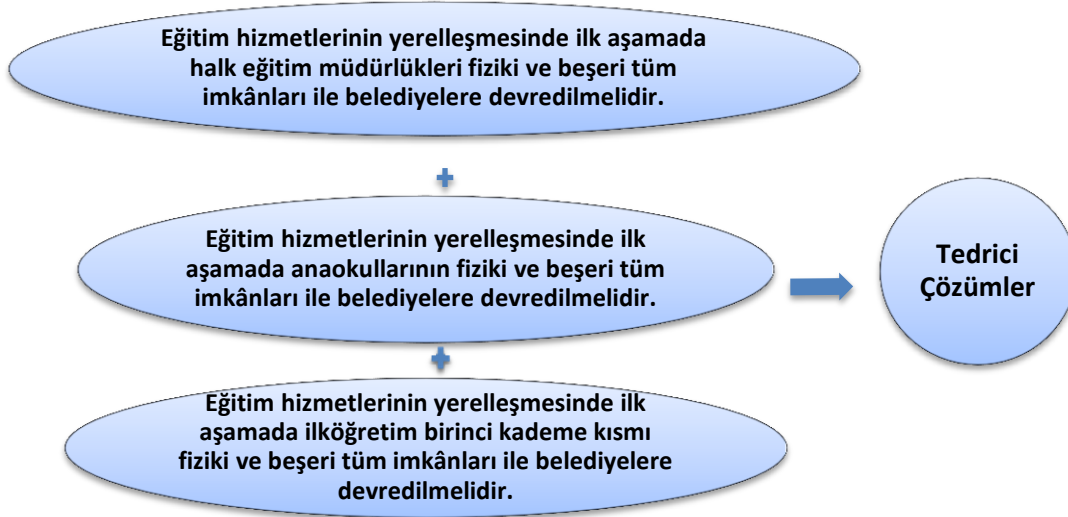


Yerleşmeye gidilmesi durumunda yönetim yapısıyla ilgili eğitim bölgeleri oluşturulması ve bölgesel ihtiyaçlara göre yapı değişikliğine gidilmesinin uygun olacağına yönelik yönetim yapısı çözümleri Şekil 16’da ifade edilmiştir. Buna göre eğitim bölgelerinin hangi esaslara göre oluşturulması gerektiği (kalkınma ajanslarında olduğu gibi 26 bölge veya coğrafi bölge kriterlerine göre 7 bölge) önem arz etmektedir. Daha sonraki süreçte oluşturulan bölgelerin yönetim şeklinin üniversite senatosuna benzer olması veya üniversite senatosuna benzer ve dışarıdan okul aile birlikleri ve sivil toplum örgütlerinin de dâhil edildiği yeni bir yapılanmaya gidilmesinin uygun

olabileceği değerlendirilmiştir. Bu yapı oluşturulurken eğitim bölgelerinin ülke menfaatlerini koruyacak şekilde ve bölgesel ihtiyaçlara daha hızlı ve etkin bir şekilde cevap verebilmesine yönelik çözüm önerilerini içermektedir.

Eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlar için çözüm önerilerinin yer aldığı 2. kategoride değerlendirilen tedrici çözümler Şekil 17’de gösterilmiştir.

*Şekil 17. Tedrici Çözümler*



Tedrici çözümlere bakıldığında eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilirken kademe kademe hangi düzeyde eğitim sisteminin yerleşmesine öncelik verilmesinin daha doğru olacağı ve okulların belediyelere devri vb. konularda ilk aşamada halk eğitim merkezlerinin fiziki ve beşeri tüm olanaklarıyla yerel yönetimlere bırakılmasının uygun olacağı görülmektedir. Hali hazırda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ile protokol yapılarak toplumu ilgilendiren pek çok konularda belediyelerin aktif bir rol aldığı bilinmektedir. Bunun dışında ilk aşamada anaokullarının veya ilköğretim birinci kademe düzeyinde okulların fiziki ve beşeri tüm olanakları ile yerel yönetimlere bırakılabileceği diğer çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Toplam 2 kategoriye ayırdığımız çözümler, araştırmamızın belirlenen önerileri çerçevesinde hipotezlerin sınanması için verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ile Mann-Whitney U testine tabi tutulmuştur. Test neticesinde Türkiye genelindeki örnek evrenimiz üzerinde 7 adet belirlenen çözüm önerisi üzerinde eğitim hizmetlerine ilişkin aşağıda belirtilen hipotezler test edilmektedir.

Araştırma Hipotezi 1: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin (milli eğitim yöneticileri) çözüm önerileri görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 2: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin (milli eğitim yöneticileri) çözüm önerileri görüşlerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Analize dâhil edilen değişken olarak belirlenen ve “ÇÖZÜMLER” olarak adlandırılan 7 adet alt değişkenin ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Eğitim hizmetlerinde yerelleşme sorunu hakkında katılımcıların görüşleri, 7 adet alt değişkenden oluşan sorularla ölçülmeye çalışılmıştır.

**Tablo 15.** *Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Sürecindeki Çözüm Önerilerine İlişkin Mann-Whitney U Testi*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	255	262,68	66984,00	28.896	,094
Belediye Yöneticileri	248	241,02	59772,00		

Tablo 14 incelendiğinde yerel idareciler ile merkezi idareciler arasında eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecine yönelik karşılaşılabilecek sorunlara çözüm olarak verilen cevaplardan iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (U: 28.896 ve  $p > 0.05$ ). Buna istinaden araştırma hipotezi 1’inkabul edildiği; eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin (milli eğitim yöneticileri) çözüm önerileri görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çözüm önerilerine yönelik ifade edilen toplam 7 adet değişkenin 2 adet alt boyutuyla birlikte analizi yapılması durumunda test edilecek hipotezler;

- “Araştırma Hipotezi 1 (Yönetim Yapısı Çözümleri): Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yönetim yapısında meydana gelebilecek değişikliklerle ilgili sorunların çözümüne ilişkin yerel ve merkezi idare yetkilileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- Araştırma Hipotezi 2: (Tedrici Çözümler): Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda yerelleşme düzeyi hakkında meydana gelebilecek

sorunların çözümüne ilişkin yerel ve merkezi idare yetkilileri arasında anlamlı bir farklılık vardır” şeklindedir.

**Tablo 16. Çözümlere Yönelik Alt Değişkenlerle Birlikte Mann-Whitney U Testi**

Alt Boyutlar (Toplam 7 değişken ile ölçülmüştür)	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetim Yapısı Çözümleri (4 değişken ile ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	256	266,65	68262,50	28.121	,026
	Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	248	237,89	58997,50		
Tedrici Çözümler (3 değişken ile ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	255	255,28	65096,50	30.783	,605
	Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	248	248,63	61659,50		

Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumuna yönelik çözüm önerilerinin değerlendirildiği test çerçevesinde yerel idarecilerin ve milli eğitim idarecilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için 2 ayrı kategoride değerlendirilen ve Tablo 15’de gösterilen bulgular değerlendirildiğinde iki grup yöneticilerin (belediye ve milli eğitim) görüşleri arasında yönetim yapısıyla ilgili sorularda anlamlı bir farklılığın olduğu ( $p < 0,05$ ) ancak tedrici çözümler noktasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ). Buradan hareketle çalışmanın önemli bulgularından birisi yönetici gruplarının eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlara çözüm önerilerine bakışlarının, yönetim yapısı dışında tedrici çözümler konularında benzerlik göstermesi yerelleşmeye gidilmesi durumunda sorunların hızla çözüme kavuşturulması açısından önemli bir husustur.

#### 5.4. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNİN MUHTEMEL SONUÇLARI

Karar alma yetki ve sorumluluğunun yerel idarelere verilmesi olarak ifade edilen yerelleşme; Türkiye gibi gelişmekte olan pek çok ülkede henüz tercih edilmeyen ancak akademik anlamda çalışmalar yapıldığı bir konudur. Genel olarak yerelleşmenin dışında eğitim hizmetlerindeki aşırı merkezîyetçilik de merkezi idarenin yerelleşmeye çok sıcak bakmadığının bir göstergesi olarak görünmektedir. Bunda etken olan unsurlardan bir tanesi de yerel yönetimlerin yeterince güçlü olmaması, sosyal, kültürel ve ekonomik yapının uygun olmaması gibi pek çok neden sıralanabilir. Ancak nedeni her ne olursa olsun Türkiye’nin eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gitmesi merkezi idarenin gündemine gelmesi durumunda konu hakkında detaylı akademik çalışmalara

ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik yapılan çalışmanın bir anlam ifade edebilmesi için de eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sorunlar ve çözüm önerilerinin ortaya koyulması kadar önemli görülen bir husus ta muhtemel sonuçlardır. Milli eğitim yöneticileri ve belediye yöneticilerinin muhtemel sonuçlara bakış açılarının ortaya koyulması araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi için yapılması gereken bir başka değerlendirmeyi içermektedir. Bu kapsamda anket katılımcılarına muhtemel sonuçlara yönelik 17 madde halinde sorular yöneltilmiş ancak; faktör analizi neticesinde anlamlı çıkan ve değerlendirmeye alınan soru sayısı 9 olmuştur. Yöneticilerin sonuçlara katılım değerleri ise Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 17. Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşmeye Gidilmesi Durumunda Yaşanabilecek Sonuçların Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

Sonuçlar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Değerler	Kurumsal Dağılım
1.Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile birlikte ekonomik açıdan daha az gelişmiş illerde görev yapan eğitim çalışanlarına maaş dışında daha fazla maddi olanak tanınması (yerel idarelerin ekstra prim ödemesi teşvikine sadece bu bölgelerde izin verilmesi vb.) bu bölgelerin de eğitimdeki başarısını artırabilir.	0	2	128	306	68	3,08	MEB
						3,21	Belediye
2.Eğitim hizmetlerinin belediyelere kısmen bırakılması büyükşehir belediyesi dışındaki illerde il özel idarelerinin eğitim için ayırdığı mali kaynağın tek elden (belediye yönetimi) daha verimli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.	0	10	208	194	92	3,25	MEB
						3,34	Belediye
3.Eğitimin yerelleşmesi okul aile birliklerini ekonomik olarak geliştirerek okulların yerel düzeyde daha iyi yönetilmesini sağlar.	0	29	156	198	121	3,46	MEB
						3,25	Belediye
4.Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar (bütçeleme işlemleri için ayrı denetim komisyonları oluşturulması vb.).	0	33	172	210	89	3,25	MEB
						3,19	Belediye
5.Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi milli kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar.	0	8	169	278	49	3,25	MEB
						3,30	Belediye

**Tablo 18. (Devam) Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşmeye Gidilmesi Durumunda Yaşanabilecek Sonuçların Frekans Dağılımı ve Ortalama Değerleri**

6.Eğitimde yerelleşmeyle birlikte (araştırma ve öğrenme açısından) okullarda fen ve teknoloji imkânlarının (laboratuar uygulama olanakları vb.) kullanım olanakları geliştirilebilir.	0	2	202	264	36	3,41	MEB
						3,38	Belediye
7.Okullarda idare-aile-öğretmen üçlüsünde iletişim ve koordinasyon sıkıntısı yerleşme ile azaltılabilir.	0	23	172	232	77	3,18	MEB
						3,32	Belediye
8.Eğitimin yerleşmesi ile daha etkin ödül ceza sistemi uygulanarak beşeri kaynakların kendilerini geliştirmesi sağlanabilir.	0	28	257	157	62	3,33	MEB
						3,36	Belediye
9.Eğitimde yerleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri (Belediyelerin temizlik işlerini üstlenmesi, bürokratik işlemleri belediyeye bağlı memurların görmesi vb.) giderir.	0	5	243	236	5	3,33	MEB
						3,44	Belediye
Genel Ortalama	0	15,5	189,6	230,5	66,5	3,29	MEB
						3,26	Belediye

Tablo 16 incelendiğinde, merkezi ve yerel idareciler açısından eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sonuçların frekans dağılımına bakıldığında, kararsızım ve katılıyorum değerlerinin (189,6 ve 230,5) baskın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin tüm sorulara verdiği yanıtların ortalamasına bakıldığında da frekans değerleri paralelinde iki grup yöneticinin de kararsızlık ve katılım noktasında ortalama yanıt verdiği (3,29 ve 3,26) görülmektedir.

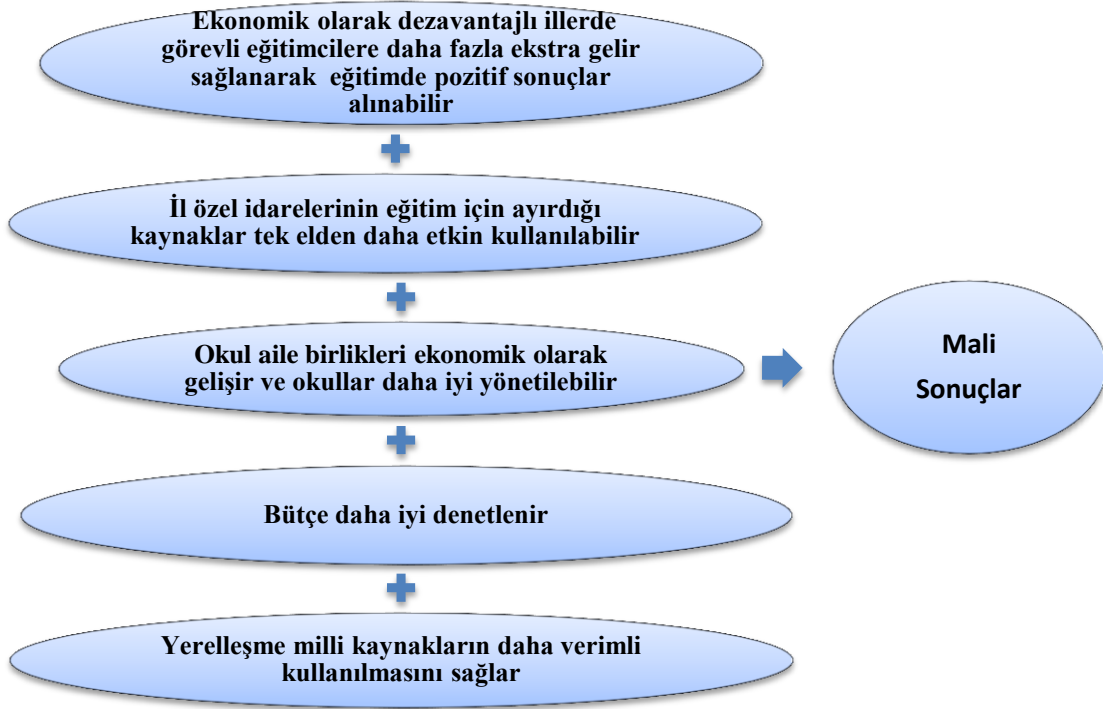
Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sonuçların daha kolay değerlendirilebilmesi için sonuçları kendi içinde gruplandırdığımızda Şekil 18 ve Şekil 19’da gösterildiği üzere 2 ayrı kategoriye ayırarak bir değerlendirme yapılması mümkündür. Bunlar;

- 1. Kategori: Mali Sonuçlar: Yerleşmenin ortaya çıkarabileceği ekonomik boyutu olan 5 adet sonucu içermektedir.
- 2. Kategori: Fiziki ve Beşeri Sonuçlar: Yerleşmenin ortaya çıkarabileceği eğitim hizmetlerinin sunulduğu fiziki alanlar ve insan kaynaklarını kapsayan boyutu olan 4 adet sonucu içermektedir.

İfade edilen 2 kategoriyi daha detaylı bir şekilde incelediğimizde 1. kategoride ifade edilen mali sonuçlar Şekil 18’de, fiziki ve beşeri sonuçlar ise Şekil 19’da gösterilmiştir.

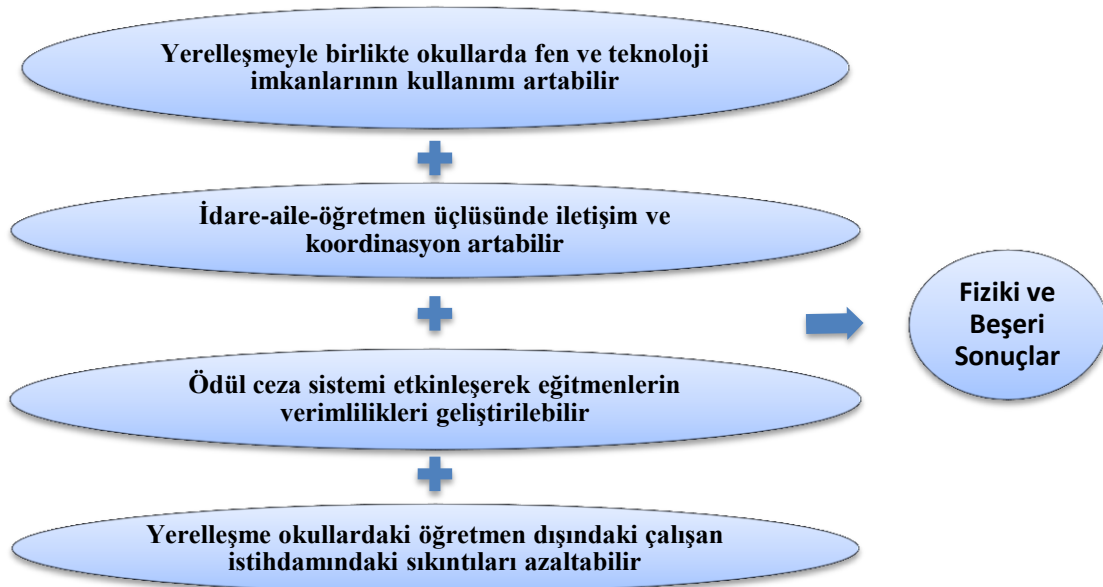


*Şekil 18. Mali Sonuçlar*



Şekil 18'den görüleceği üzere eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda 5 farklı mali sonuçla karşılaşılması muhtemeldir. Bu mali sonuçlar eğitimde fırsat eşitsizliğini giderebileceği gibi, dezavantajlı bölgelerde daha fazla yatırım çekilmesine, denetim mekanizmasının etkin çalışmasına, kaynakların daha verimli kullanılmasına neden olabilir. Ancak mali boyutun çok iyi analiz edilmesi ve çok büyük maliyetle karşılaşılmasının için iyi bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

*Şekil 19. Fiziki ve Beşeri Sonuçlar*



Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda bunun okulların fiziki yapısına, insan kaynaklarına olumlu veya olumsuz birçok etkileri olacaktır. Okulların laboratuvar imkânlarının geliştirilmesi, ödül ceza sistemi ile daha verimli ve rekabetçi bir sistemin oluşturulabilmesi vb. muhtemel sonuçları öngörülmektedir.

Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda 2 kategoriye ayırdığımız sonuçlar, belirlenen öneriler çerçevesinde hipotezlerin sınanması için verilerin normal dağılım göstermemesi nedeni ( $p=0,759$  ve  $P>0.005$ ) ile Mann-Whitney U testine tabi tutulmuştur. Toplam 9 adet belirlenen mali ve fiziki-beşeri sonuç üzerinde eğitim hizmetlerine ilişkin aşağıda belirtilen hipotezler test edilecektir.

Araştırma Hipotezi 1: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel ve merkezi idarecilerin sonuçlarla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 2: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel ve merkezi idarecilerin sonuçlarla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık vardır.

Analize dâhil edilen değişken olarak belirlenen ve “sonuçlar”; 9 adet alt değişkenin ortalaması alınarak oluşturulmuştur. Eğitim hizmetlerinde yerelleşme durumunda ortaya çıkabilecek tüm sonuçlar hakkında katılımcıların görüşleri, 9 adet alt değişkenden oluşan sorularla ölçülmeye çalışılmıştır.

**Tablo 19. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi Sonuçlara İlişkin Mann-Whitney U Testi**

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	256	254,84	65238,00	31.146	,714
Belediye Yöneticileri	248	250,09	62022,00		

Tablo 17 incelendiğinde yerel idareciler ile merkezi idareciler arasında eğitim hizmetlerinin yerelleşme sürecinde muhtemel sonuçlara verilen cevaplardan iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $U: 31146,000$  ve  $p>0.05$ ). Buna istinaden 1. araştırma hipotezinin kabul edildiği; eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin (milli eğitim yöneticileri) sonuçlarla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sonuçlara yönelik ifade edilen 9 adet alt değişken iki kategoriye ayrılarak değerlendirildiğinde iki farklı hipotez tasarlanmıştır. Bunlar;

• Araştırma Hipotezi 1 (Mali Sonuçlar) : Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel mali sonuçlar hakkında yerel ve merkezi idare yetkilileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

• Araştırma Hipotezi 2 (Fiziki ve Beşeri Sonuçlar): Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel fiziki ve beşeri sonuçlar hakkında yerel ve merkezi idare yetkilileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 20. Sonuçlara Yönelik Alt Değişkenlerle Birlikte Mann-Whitney U Testi**

Alt Boyutlar (Toplam 9 değişken ile ölçülmüştür)	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mali Sonuçlar (5 değişken ile ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	248	255,26	63304,00	31.060	,674
	Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	256	249,83	63956,00		
Fiziki ve Beşeri Sonuçlar (4 değişken ile ölçülmüştür)	Belediye yöneticileri	248	260,96	66807,00	29.577	,180
	Milli Eğitim Müdürlüğü Yöneticileri	256	264,50	67447,50		

Eğitim hizmetlerinin muhtemel yerleşmesine yönelik sonuçların değerlendirildiği test çerçevesinde yerel idarecilerin ve milli eğitim idarecilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için 2 ayrı kategoride ortaya koyulan ve Tablo 18’de gösterilen bulgular değerlendirildiğinde iki grup yöneticilerin (belediye ve milli eğitim) görüşleri arasında hem fiziki ve beşeri sonuçlarla hem de mali sonuçlar konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Buradan hareketle çalışmanın önemli bulgularından birisi olan yönetici gruplarının eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek mali, fiziki ve beşeri sonuçlara bakışlarının benzerlik göstermesi yerleşmeye gidilmesi durumunda daha hızlı bir sonuç alınabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

#### 5.5. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YAŞANABİLECEK SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE MUHTEMEL SONUÇLARIN BÖLGESEL BAKIŞ AÇISIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda yöneticilerin görüşlerinin ülke genelinde ayrı ayrı değerlendirildiği sorunlar, çözümler ve sonuçlar başlıkları altındaki değerlendirmeler, çalışmanın amacı açısından önem arz etmektedir. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda sorunların genel fotoğrafa bakılarak sonuç odaklı çözüme gidilmesi kadar önemli bir husus ta yerleşmenin ortaya

çıkartabileceği kısmi farklılıkların bölgesel istek veya beklentilere cevap vererek eğitimde istenilen başarının elde edilmesine katkı sağlayabilmektir. Buradan hareketle, aşağıda belirtilen hipotezler; sorunlar, çözümler ve sonuçlar açısından bölgesel farklılıkların olup olmadığının görülmesi için ayrı ayrı hipotezler oluşturularak test edilmiştir.

“Eğitim hizmetlerinde yerleşme süreci içinde yaşanabilecek sorunlara yönelik” bölgesel farklılıkların olup olmadığının tespiti için belirlenen hipotezlerimiz;

“Araştırma Hipotezi 1 (Sorunlar): Eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar hakkında coğrafi bölgelerde bölgelere göre anlamlı farklılaşma bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 2 (Sorunlar): Eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar hakkında coğrafi bölgelerde bölgelere göre anlamlı farklılaşma bir farklılık vardır” şeklinde belirlenmiştir.

İfade edilen bu hipotezler ülkemizdeki 7 coğrafi bölgede bulunan 7 farklı grubun (milli eğitim yöneticisi ve belediye yöneticisi) sorulara verdiği yanıtlar olarak değerlendirilerek analiz edilmiştir. Bu anlamda verilerin normal dağılım sergilememesinden dolayı Kruskal-Wallis Testinden yararlanılmıştır. Bu test bilindiği üzere gruplar arası tek yönlü varyans analizinin (One-way Anova) nonparametrik bir alternatifidir. Analiz çerçevesinde eğitim hizmetleri sorunsalı konusunda farklı bölgelerde bulunan yönetici gruplarının fikirleri arasında birliktelik olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Yapılan analiz çerçevesinde yönetici gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse; eğitim hizmetlerinin yerleşmesi durumunda yönetici gruplarının sorunlara bakış açılarında bölgesel bir farklılık bulunmamıştır ( $p= 0,116$  olup  $p>0,05$ ). Çıkan sonuçlara göre araştırma hipotezi 1 kabul edilmiş ve araştırma hipotezi 2 reddedilmiştir.

“Eğitim hizmetlerinde yerleşme süreci içinde yaşanabilecek çözümlere yönelik” bölgesel farklılıkların olup olmadığının tespiti için belirlenen hipotezler aşağıda yer almaktadır;

“Araştırma Hipotezi (Çözümler): Eğitim hizmetlerinde sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri hakkında coğrafi bölgelerde bölgelere göre anlamlı bir farklılık farklılaşma yoktur.

Araştırma Hipotezi (Çözümler): Eğitim hizmetlerinde sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerileri hakkında coğrafi bölgelerde bölgelere göre anlamlı bir farklılık farklılaşma vardır” şeklinde belirlenmiştir.

Hipotezlere yönelik yapılan Kruskal-Wallis testi analiz sonuçlarına göre bölgelerin ikili karşılaştırmaları yapılmıştır. Buna göre Akdeniz Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi- Doğu Anadolu Bölgesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$  olup  $p<0,005$ ). Bu sonuçlara göre Araştırma Hipotezi 1 reddedilmiş Araştırma Hipotezi 2 kabul edilmiştir.

“Eğitim hizmetlerinde yerleşme süreci içinde yaşanabilecek sonuçlara yönelik” bölgesel farklılıkların olup olmadığının tespiti için belirlenen hipotezlerimiz;

“Araştırma Hipotezi 1 (Sonuçlar): Eğitim hizmetlerinde sonuçlar hakkında coğrafi bölgelerde bölgelere göre anlamlı bir farklılık farklılaşma yoktur.

Araştırma Hipotezi 2 (Sonuçlar): Eğitim hizmetlerinde sonuçlar hakkında coğrafi bölgelerde bölgelere göre anlamlı bir farklılık farklılaşma vardır”.

Hipotezlere yönelik yapılan Kruskal-Wallis testi analiz sonuçlarına göre bölgelerin ikili karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=,147$  olup  $p>0,005$ ). Buna göre araştırma hipotezi 1 kabul edilmiş araştırma hipotezi 2 reddedilmiştir.

Elde edilen verilere genel olarak bakıldığında eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda bölgesel açıdan yöneticilerin sorunlara ve sonuçlara bakış açılarında anlamlı bir farklılık bulunmaması eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çözümlerle ilgili her ne kadar bölgesel farklılıklar bulunsun da sorunların algılanması ve sonuçlar kısmında fark bulunmamasından dolayı bunun çok fazla sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir.

## 5.6. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME SÜRECİNDE YETKİ DAĞILIMI

Eğitim hizmetlerinde yerleşme süreci hakkında sorunlar, çözümler ve sonuçlar başlıkları altında analizleri yapılan soru gruplarına ilave olarak iki farklı gruptaki

yöneticilere yerleşmeye gidilmesi durumunda yetki dağılımının nasıl olması gerektiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda 1-) eğitimin programlanması ve eğitim şekli, 2-) eğitim sektöründe hizmet verenlerin özlük haklarına bakış açıları, 3-) paydaşlar hakkındaki görüşleri, 4-) bütçe ve finans hakkındaki görüşleri şeklinde dört kategoride belirlenen sorular doğrultusunda yetki dağılımına yönelik analizler yapılmıştır. Söz konusu yetkiler; üniversite, belediye, il milli eğitim ve bakanlık merkez yönetimi şeklinde ayrılmıştır. Cronbach Alfa Güvenilirlik Testi yapıldığında ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,86 çıkmıştır. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010: 124). İfade edilen kategoriler<sup>21</sup> bakımından yetki konusu;

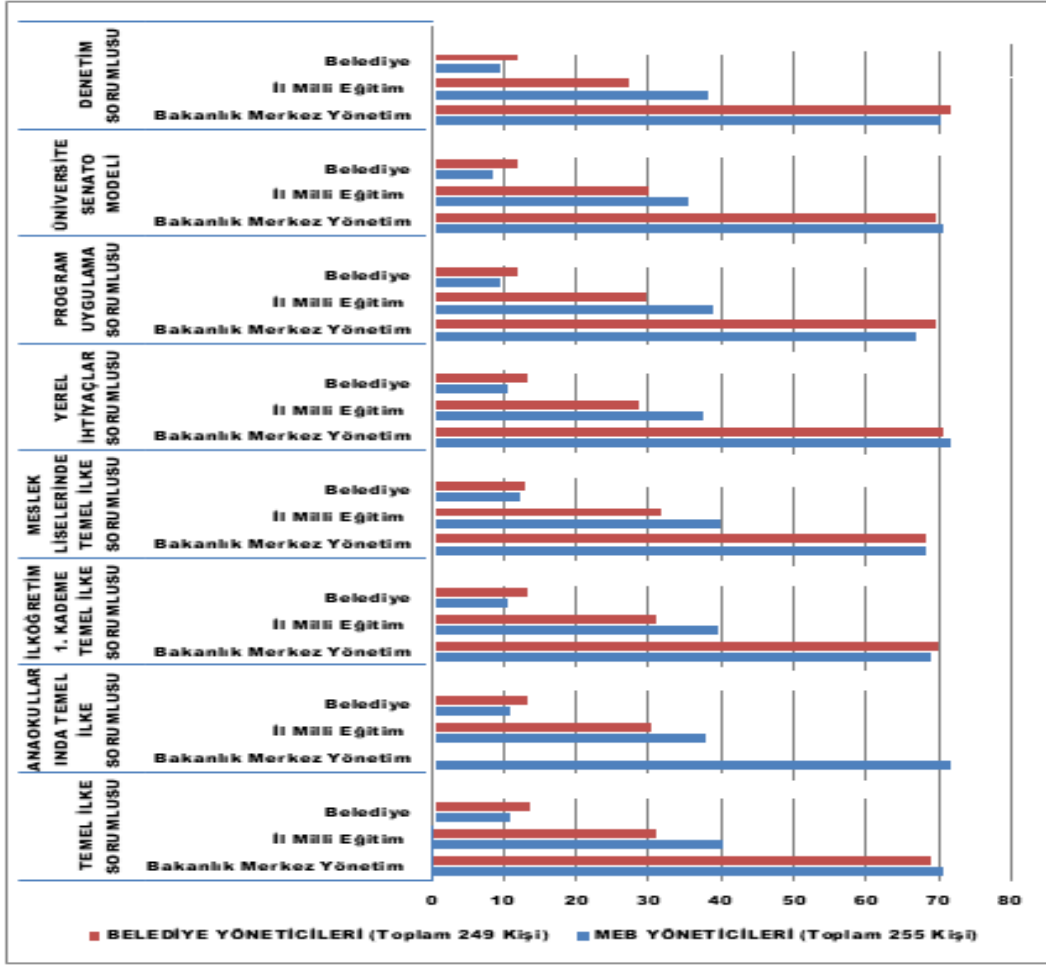
- Birinci kategori: Eğitim programları ve eğitim-öğretim bakımından yetki (8 değişkenli),
- İkinci kategori: Çalışanlarla ilgili yetki (10 değişkenli)
- Üçüncü kategori: Paydaşlar bakımından yetki (5 değişkenli)
- Dördüncü kategori: Bütçe ve finansman bakımından yetki (11 değişkenli), şeklinde sıralanmıştır.

Güvenilirlik analizi neticesinde çalışmaya ait veriler anlamlı görülmüş olup tanımlayıcı diğer istatistiklere geçilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında ilk kategoride yer alan eğitim programları ve eğitim-öğretim hakkındaki verilere ait sıklık dağılımı şekil 20’de gösterilmiştir.

---

<sup>21</sup> Bu bölümdeki bilgiler çalışma kapsamında (Hazman, Gürler, G., ve Küçükilhan, M., (2019), “Eğitim Hizmetinin Sunumunda Yetki Dağılımı: Türkiye Üzerine Ampirik Bir Çalışma”, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi C.20, S.44. ss.179-202.) isimli çalışmada kısmen değerlendirilmiştir.

**Şekil 20.** “Eğitim Programları ve Eğitim-Öğretim Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı



Şekil 20’de “Eğitim Programları ve Eğitim-Öğretim” başlığı altındaki 8 soruyla yapılan değerlendirmede merkezi idare yöneticilerinin ve yerel idare yöneticilerinin hali hazırda eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda genel yetkinin merkezi idarede olması gerektiği yönünde kanaatlerin (tüm sorulara verilen yanıtlarda ortalama %70) iletildiği görülmektedir. Yetki dağılımına yönelik üç kategoriye ait veriler içerisindeki şekiller incelendiğinde eğitim programlama ve eğitim-öğretim hakkında diğer kategorideki sorulara verilen yanıtlardan farklı olarak belediyelere yetki verilmesinin uygun olabileceğine yönelik görüşlerin olduğu dikkat çekmektedir (yaklaşık %10). Şekil 20’de yer alan tüm sorulara yöneticilerin verdiği yanıtlar toplanarak MEB ve belediye olarak ayrı ayrı değerlendirilen yönetici gruplarının tek bir yönetici olarak değerlendirilmesi neticesinde 3 farklı yetkili organ önerisine verilen yanıtların frekans dağılımı Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 21.** “Eğitim Programlama ve Eğitim-Öğretim Yetkilisi” Sıklık Dağılımı

Grup Adı	Yetkili Organ	Sıklık	Yüzde
Eğitim Programlama ve Eğitim-Öğretim İle İlgili Yetki Dağılımı	Bakanlık Merkez	2.819	60,3%
	İl Milli Eğitim Müdürlükleri	1.386	29,7%
	Belediyeler	468	10,0%
<b>Toplam</b>		<b>4.673</b>	<b>100,0%</b>

Tablo 19’den görüldüğü üzere 504 kişinin birden fazla yanıt verebildiği sorularda eğitim programlama ve eğitim-öğretim konusunda en fazla bakanlık merkez yönetiminin yetkili olmasının ifade edildiği (%60.3) en az yetkili olması istenen kurumun ise belediyeler olmasının ifade edildiği (%10) görülmektedir.

Tablo 19’da ifade edilen eğitim programlama ve eğitim-öğretim konusunda bölgesel bir farklılık olup olmaması açısından değerlendirmek gerekirse Tablo 20’de görüldüğü gibi analiz yapılması mümkün görünmektedir.

**Tablo 22:** “Eğitim Programlama ve Eğitim-Öğretim Yetkilisi” Hakkındaki Cevapların Coğrafi Dağılımı

BÖLGELER	Dağılım Şekli	Bakanlık Merkez	İl Milli Eğitim Müdürlükleri	Belediyeler	Toplam
Ege Bölgesi	Sıklık	419	223	69	711
	Yüzde	58,9%	31,4%	9,7%	100%
Marmara Bölgesi	Sıklık	437	100	53	590
	Yüzde	74,1%	16,9%	9,0%	100%
İç Anadolu Bölgesi	Sıklık	392	238	27	657
	Yüzde	59,7%	36,2%	4,1%	100%
Akdeniz Bölgesi	Sıklık	376	206	93	675
	Yüzde	55,7%	30,5%	13,8%	100%
Karadeniz Bölgesi	Sıklık	463	117	59	639
	Yüzde	72,5%	18,3%	9,2%	100%
Doğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	301	287	51	639
	Yüzde	47,1%	44,9%	8,0%	100%
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	423	215	116	754
	Yüzde	56,1%	28,5%	15,4%	100%
<b>Toplam</b>		<b>2811</b>	<b>1386</b>	<b>468</b>	<b>4665</b>

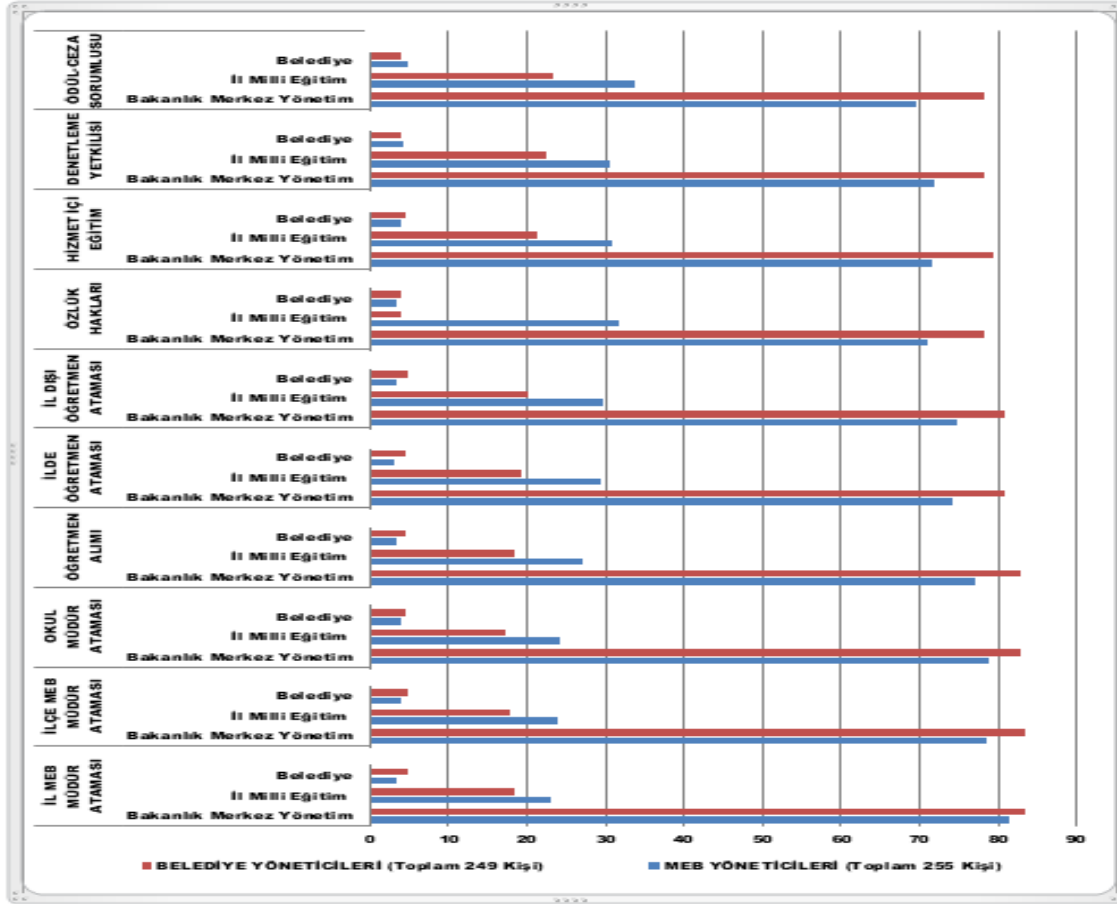
Tablo 20’den görüleceği üzere bölgesel bazda eğitim programlama ve eğitim-öğretim yetkilisi konusunda en fazla oranda bakanlık merkez teşkilatının yetkili olmasının ifade edildiği görülmektedir. Ancak bu oran Marmara Bölgesi’nde %74.1 iken Doğu Anadolu Bölgesi’nde %47.1 olarak görülmektedir. Benzer şekilde Marmara Bölgesi’nde İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin konuyla ilgili yetkili olabileceğinin ifade edilme oranı %16.9 iken bu oran Doğu Anadolu Bölgesi’nde %44.9 olarak



görülmektedir. Buradan hareketle bölgesel açıdan eğitim programlama ve eğitim-öğretim yetkilisi konusunda önemli derecede bir farklılık olduğu görülmektedir.

Yetki dağılımı konusunda ikinci kategoride değerlendirilen eğitim çalışanlarının özlük haklarının korunması, ödül ve ceza sistemi, atanmasına yönelik 10 adet soruya ait verilerin sıklık dağılımı Şekil 21’de gösterilmiştir.

**Şekil 21. “Çalışanlarla İlgili Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı**



Şekil 21 değerlendirildiğinde eğitim çalışanlarının özlük haklarına yönelik yöneticilerin görüşlerinde genel olarak bir birliktelik olduğu ve bu anlamda çalışanların denetimi, özlük haklarının korunması, atama gibi konularda hali hazırda mevcut milli eğitim sisteminde olduğu hal ile devam edilmesi bu konuda asıl yetkilinin merkezi idare olması yönünde görüş birliğinin baskın olduğu görülmektedir (Yaklaşık %80 düzeyinde). Bu konuda en az yetkilinin belediyeler olması gerektiği yönünde görüş belirtilmiştir (yaklaşık %4 ortalama).

Şekil 21’de yer alan tüm sorulara yöneticilerin verdiği yanıtlar toplanarak yönetici gruplarının tek bir yönetici olarak değerlendirilmesi neticesinde, 4 farklı yetkili organ önerisine verilen yanıtların frekans dağılımı Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 23. “Çalışanlar İle İlgili Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı**

Grup Adı	Yetkili Organ	Sıklık	Yüzde
Çalışanlar İle İlgili Yetki Dağılımı	Bakanlık Merkez	3.905	73,0%
	İl Millî Eğitim Müdürlükleri	1.240	23,2%
	Belediyeler	203	3,8%
<b>Toplam</b>		<b>5.348</b>	<b>100%</b>

Tablo 21’den görüldüğü üzere 504 kişinin birden fazla yanıt verebildiği sorularda çalışanların çalışanlar konusunda da en fazla bakanlık merkez yönetiminin yetkili olmasının ifade edildiği (%73) en az yetkili olması istenen kurumun ise belediyeler (%3,8) olmasının ifade edildiği görülmektedir. Buradan hareketle çalışanların sosyal ve ekonomik haklarının korunması noktasında büyük oranda yerel yönetimlere yetki verilmemesinin talep edildiği görülmektedir.

Tablo 21’i çalışanlar konusunda bölgesel bir farklılık olup olmaması açısından değerlendirmek gerekirse Tablo 22’de görüldüğü gibi analiz yaparak değerlendirmemiz mümkün görünmektedir.

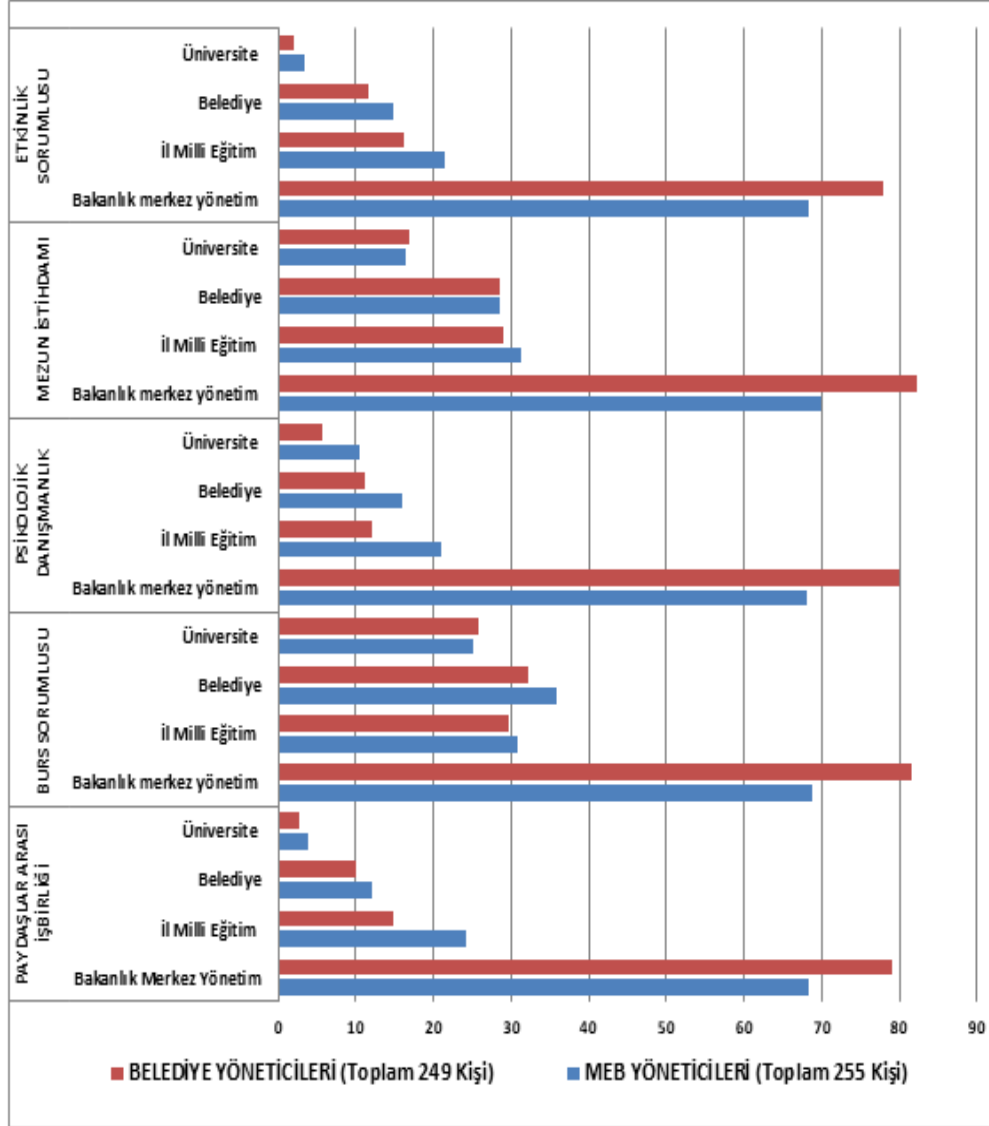
Tablo 22’den görüleceği üzere çalışanlarla ilgili çeşitli konularda yetkili kimin olabileceği konusunda yüksek oranda bakanlık merkez teşkilatının yetkili olmasının ifade edildiği görülmektedir. Bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde %81,4 iken Doğu Anadolu Bölgesinde %63,1 olarak görülmektedir. Konu hakkında en az yetki verilmesinin uygun görüldüğü kurum ise belediyeler olarak görülmektedir. Çalışanlarla ilgili yetkili kurum konusunda bölgesel anlamda çok ciddi farklılıklar bulunmamaktadır.

**Tablo 24. “Çalışanlar İle İlgili Yetki” Dağılımına Yönelik Cevapların Coğrafi Dağılımı**

BÖLGELER	Dağılım Şekli	Bakanlık Merkez	İl Millî Eğitim Müdürlükleri	Belediyeler	Toplam
Ege Bölgesi	Sıklık	548	172	15	735
	Yüzde	74,6%	23,4%	2,0%	100,0%
Marmara Bölgesi	Sıklık	538	150	69	757
	Yüzde	71,1%	19,8%	9,1%	100,0%
İç Anadolu Bölgesi	Sıklık	495	255	22	772
	Yüzde	64,1%	33,0%	2,8%	63,8%
Akdeniz Bölgesi	Sıklık	573	147	28	748
	Yüzde	76,6%	19,7%	3,7%	100,0%
Karadeniz Bölgesi	Sıklık	629	128	29	786
	Yüzde	80,0%	16,3%	3,7%	100,0%
Doğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	487	264	21	772
	Yüzde	63,1%	34,2%	2,7%	100,0%
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	625	124	19	768
	Yüzde	81,4%	16,1%	2,5%	100,0%
<b>Toplam</b>		<b>3895</b>	<b>1240</b>	<b>203</b>	<b>5338</b>

Yetki dağılımı konusunda üçüncü kategoride değerlendirilen paydaşların yetki ve sorumluluğuna yönelik 5 adet soruya ait verilerin sıklık dağılımı Şekil 22’de gösterilmiştir.

**Şekil 22.** “Paydaşlar Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı



Şekil 22 incelendiğinde paydaşlarla ilgili en fazla sorumluluğun merkezi idarede olmasının uygun olacağı yaklaşık %70 (belediye ve MEB yöneticilerince ortalama değerlendirilmiştir) düzeyinde belirtilmiştir. Paydaşlarla ilgili olarak en az düzeyde yetkinin verilmesinin uygun görüldüğü soru etkinlik ve paydaşlar arası işbirliğinden üniversitelerin sorumlu olması yönündeki görüştür (yaklaşık %3 ortalama değerle). Ancak paydaşlar konusunda Şekil 21 ve Şekil 22’den farklı olarak belediyelerin (yaklaşık %20 ortalama ile) de aktif rol alabileceğinin ifade edilmesidir. Şekil 23’de yer alan tüm sorulara yöneticilerin verdiği yanıtlar toplanarak yönetici gruplarının 4 farklı yetkili organ önerisine verdikleri yanıtların frekans dağılımı Tablo 23’de gösterilmiştir.

**Tablo 25.** “Paydaşlar Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı

Grup Adı	Yetkili Organ	Sıklık	Yüzde
Paydaşlar Hakkında Yetki Dağılımı	Bakanlık Merkez	1.872	57,7%
	İl Milli Eğitim Müdürlükleri	582	17,9%
	Belediyeler	508	15,6%
	Üniversiteler	285	8,8%
Toplam		3.247	100%

Tablo 23’den görüldüğü üzere 504 kişinin birden fazla yanıt verebildiği sorularda paydaşlar konusunda en fazla bakanlık merkez yönetiminin yetkili olmasının ifade edildiği (%57,7) en az yetkili olması istenen kurumun ise üniversiteler olmasının ifade edildiği (% 8,8) görülmektedir. “Paydaşlar hakkındaki yetki” konusunda bölgesel bir farklılık olup olmaması durumunu Tablo 24’den görmek mümkündür.

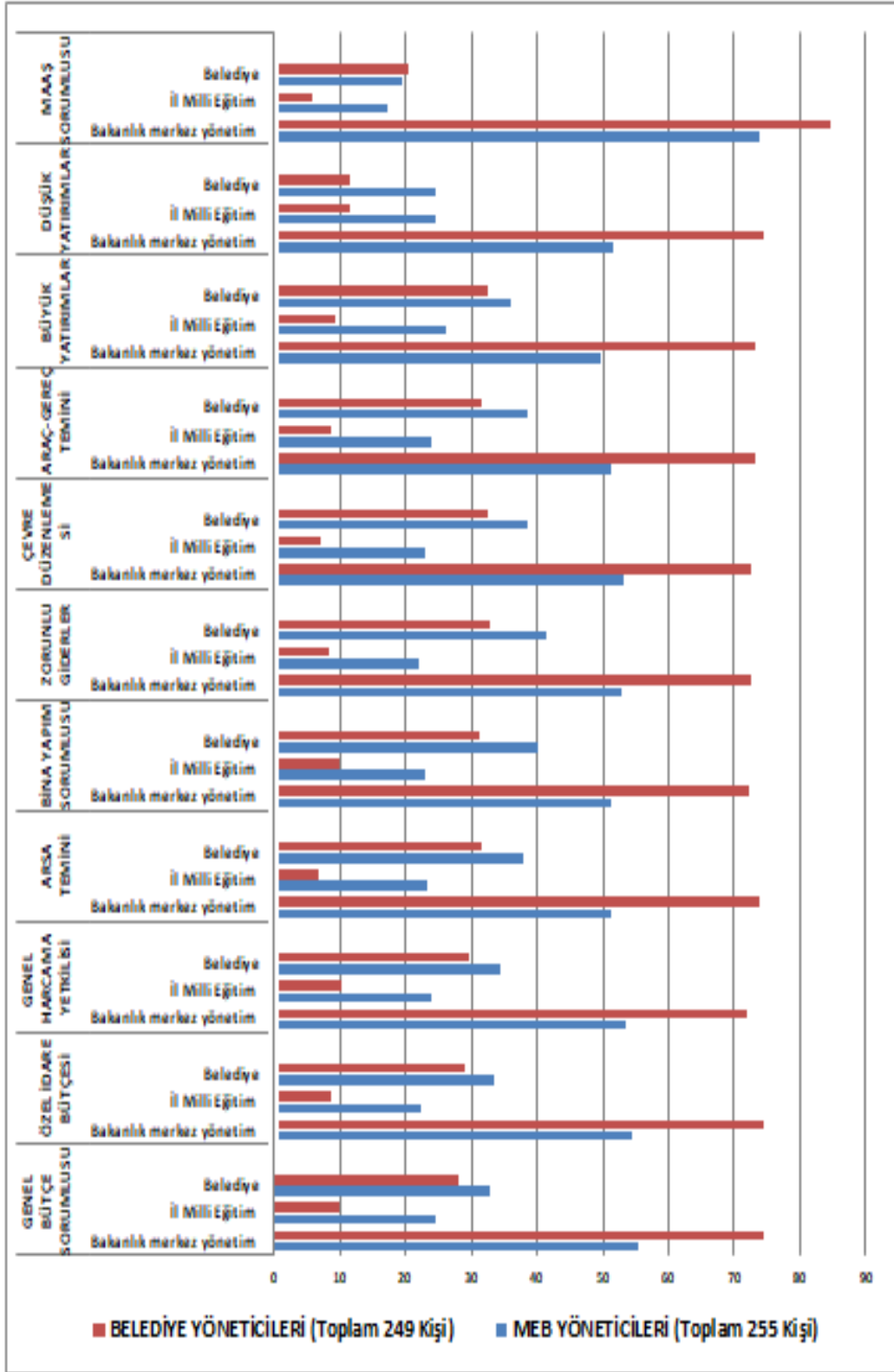
**Tablo 26.** “Paydaşlar Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Verilen Cevapların Coğrafi Dağılımı

BÖLGELER	Dağılım Şekli	Bakanlık Merkez	İl Milli Eğitim Müdürlükleri	Belediyeler	Üniversiteler	Toplam
Ege Bölgesi	Sıklık	240	106	98	41	485
	Yüzde	49,5%	21,9%	20,2%	8,5%	100,0%
Marmara Bölgesi	Sıklık	250	64	54	25	393
	Yüzde	63,6%	16,3%	13,7%	6,4%	100,0%
İç anadolu bölgesi	Sıklık	190	127	120	49	486
	Yüzde	39,1%	26,1%	24,7%	10,1%	100,0%
Akdeniz Bölgesi	Sıklık	302	84	51	34	471
	Yüzde	64,1%	17,8%	10,8%	7,2%	100,0%
Karadeniz Bölgesi	Sıklık	340	50	53	51	494
	Yüzde	68,8%	10,1%	10,7%	10,3%	100,0%
Doğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	227	84	86	48	445
	Yüzde	51,0%	18,9%	19,3%	10,8%	100,0%
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	318	67	46	37	468
	Yüzde	67,9%	14,3%	9,8%	7,9%	100,0%

Tablo 24’den görüleceği üzere paydaşlar hakkında yetkili kimin olabileceği konusunda yüksek oranda bakanlık merkez teşkilatının yetkili olmasının ifade edildiği görülmektedir. Bu oran Karadeniz Bölgesi’nde %68,8 iken İç Anadolu Bölgesi’nde %39,1 olarak görülmektedir. Konu hakkında en az yetki verilmesinin uygun görüldüğü kurum ise üniversiteler ve sonrasında belediyelerdir. Paydaşlarla ilgili yetkili kurum konusunda bölgesel anlamda anlamlı görülebilecek farklılıklar bulunmamaktadır.

Dördüncü kategoride değerlendirilen bütçe ve finansman konusunda yetki dağılımına yönelik 11 adet soruya ait verilerin sıklık dağılımı Şekil 23’de gösterilmiştir.

Şekil 23. “Bütçe ve Finansman Konusunda Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı



Şekil 23’e bakıldığında bütçe ve finansman konusunda diğer 3 yetki dağılımına yönelik şekillerde ifade edilen verilerden farklı olarak özellikle MEB yöneticilerinin en düşük seviyede (tüm soruların aritmetik ortalaması dikkate alınarak yaklaşık %50

düzeyinde) sorulara katılım sağladığı görülmektedir. Diğer 3 yetki dağılımına yönelik şekillerden farklı olarak bütçe ve finansman grafiğinde bakanlık merkez yönetimi yetkili olmalıdır diyenlerin ortalama değerlerinin daha düşük seviyede olduğu görülmektedir (ortalama %60).

Şekil 23’de yer alan tüm sorulara yöneticilerin verdiği yanıtlar toplanarak yönetici gruplarının tek bir yönetici olarak değerlendirilmesi neticesinde, 4 farklı yetkili organ önerisine verilen yanıtların frekans dağılımı Tablo 25’de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** “Bütçe ve Finansman Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı

Grup Adı	Yetkili Organ	Sıklık	Yüzde
Bütçe ve Finans Hakkında Yetki Dağılımı	Bakanlık Merkez	3.563	57.4%
	İl Millî Eğitim Müdürlükleri	875	14.1%
	Belediyeler	1.766	28.5%
<b>Toplam</b>		<b>6.204</b>	<b>100,0%</b>

Tablo 25’den görüldüğü üzere 504 kişinin birden fazla yanıt verebildiği sorularda bütçe ve finans konusunda en fazla bakanlık merkez yönetiminin yetkili olmasının ifade edildiği (%57,4) en az yetkili olması istenen kurumun ise belediyeler olmasının ifade edildiği (%28.5)) anlaşılmaktadır.

Tablo 25’i bütçe ve finans konusunda bölgesel bir farklılık olup olmaması açısından değerlendirmek gerekirse Tablo 26’da görüldüğü gibi analiz yapılması mümkün görünmektedir.

**Tablo 28.** “Bölgesel Bazda Bütçe ve Finansman Hakkında Yetki” Dağılımına Yönelik Soruların Sıklık Dağılımı

BÖLGELER	Dağılım Şekli	Bakanlık Merkez	İl Millî Eğitim Müdürlükleri	Belediyeler	Toplam
Ege Bölgesi	Sıklık	458	102	293	853
	Yüzde	53,7%	12,0%	34,3%	100,0%
Marmara Bölgesi	Sıklık	473	107	260	840
	Yüzde	56,3%	12,7%	31,0%	100,0%
İç Anadolu Bölgesi	Sıklık	400	115	411	926
	Yüzde	43,2%	12,4%	44,4%	100,0%
Akdeniz Bölgesi	Sıklık	520	167	207	894
	Yüzde	58,2%	18,7%	23,2%	100,0%
Karadeniz Bölgesi	Sıklık	687	74	152	913
	Yüzde	75,2%	8,1%	16,6%	100,0%
Doğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	454	154	263	871
	Yüzde	52,1%	17,7%	30,2%	100,0%
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Sıklık	560	156	180	896
	Yüzde	62,5%	17,4%	20,1%	100,0%
<b>Toplam</b>		<b>3.552</b>	<b>875</b>	<b>1.766</b>	<b>6.193</b>

Tablo 26'dan görüleceği üzere, bütçe ve finansman konusunda yetkili kimin olabileceği konusunda yüksek oranda bakanlık merkez teşkilatının yetkili olmasının ifade edildiği görülmektedir. Ancak burada dikkat çeken bir nokta bütçe ve finansman konusunda belediyelerin yetkili olabileceği konusunda %16,6 ile %34,3 arasında önemli düzeyde bir görüşün belirtildiği görülmektedir.

Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda yetkili kurumun kim olması gerektiğine yönelik yapılan sıklık dağılımları verilen verilerin istatistikî olarak anlamlı olup olmadığının ortaya koyulması ve araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen hipotezlerin test edilmesi istenmiş olup araştırmanın hipotezleri şunlardır:

Araştırma Hipotezi 1: Eğitim programları ve eğitim-öğretimi konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 2: Çalışanlarla ilgili yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 3: Paydaşlar konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma Hipotezi 4: Bütçe ve finansman konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İfade edilen hipotezlerin test edilmesi için öncelikle bağımsız örneklem t testi yapılmış olup t testine ait veriler Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 29. Hipotez Testlerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.

HIPOTEZLER	KURUMLAR	N	Ort.	S.S	S.D	t	p.
<b>H01: Eğitim programları ve öğretimi konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.</b>	<b>Milli Eğitim Yöneticileri</b>	255	1,789	,734	503	3,300	<b>0,001</b>
	<b>Belediye Yöneticileri</b>	249	2,034	,926			
<b>H02: Çalışanların sosyal ve ekonomik durumları konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.</b>	<b>Milli Eğitim Yöneticileri</b>	255	1,325	,463	503	1,178	<b>0,239</b>
	<b>Belediye Yöneticileri</b>	249	1,275	,524			
<b>H03: Paydaşlar konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.</b>	<b>Milli Eğitim Yöneticileri</b>	255	1,710	,718	503	2,511	<b>0,444</b>
	<b>Belediye Yöneticileri</b>	249	1,554	,675			
<b>H04: Bütçe ve finansman konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.</b>	<b>Milli Eğitim Yöneticileri</b>	255	1,806	,756	503	3,765	<b>0,761</b>
	<b>Belediye Yöneticileri</b>	249	1,555	,742			

\*p<0,05, hipotez test sonucu anlamlı.

Tüm hipotezler genel olarak değerlendirildiğinde eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda merkezi idare yöneticileri olarak milli eğitim yöneticileri ve yerel idare yöneticileri olarak belediye yöneticilerinin genel olarak aynı fikre sahip oldukları söylenebilir. 1. araştırma hipotezinin anlamlı çıkmasından dolayı verilerin tek tek ortalaması alınmadan Ki-Kare analizi yapılmış ve sonuç değişmemiştir. Bu haliyle tüm p<0,05 olduğundan H<sub>0</sub>=red,1. null hipotez olan araştırma hipotezi 1 kabul edilmiştir. Netice itibarı ile 1. araştırma hipotezinde ifade edildiği üzere iki farklı yönetici grupları arasında eğitim programları ve eğitim-öğretim yetkilisi konusunda görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.



**Tablo 30.** Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme Sürecinde Yetkili Kurum Konusundaki Hipotezler

	<b>Kabul/Red</b>
<b>H1:</b> Eğitim programları ve öğretimi konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	<b>Kabul</b>
<b>H2:</b> Çalışanların sosyal ve ekonomik durumları konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	<b>Red</b>
<b>H3:</b> Paydaşlar konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	<b>Red</b>
<b>H4:</b> Bütçe ve finansman konusunda yetkili kurumun kim olması gerektiği hususunda yerel ve merkezi idarecilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	<b>Red</b>

Tablo 28’den görüleceği üzere eğitim hizmetlerinde muhtemel yerelleşmeye gidilmesi neticesinde yetki dağılımı konusunda 1. hipotezimize ait sorulara verilen yanıtlarda istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olmasına karşın(yöneticilerin görüşlerinde farklılığın olmadığı kabul edilmiştir) diğer hipotezlere ait soru gruplarında anlamlı farklılıkların bulunmadığı anlaşılmıştır.

#### 5.7. EĞİTİM HİZMETLERİNDE YAŞANABİLECEK SORUNLAR, ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE SONUÇLARA İLİŞKİN YAPISAL EŞİTLİK MODELİ (YEM)

Araştırma kapsamında SPSS istatistik programı kapsamında analizi yapılan eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlar, çözümler ve sonuçlar başlığı altındaki soruların tamamının birlikte analiz edilmesi amaçlanmıştır. LISREL 8.8 istatistik programı yardımıyla yapılan analizler ve yorumları açıklayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellemesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29 ile 36 ve Şekil 25 ve 26’da verilmiştir.

Çalışmada kullanılan “Sorunlar Ölçeği”, “Sonuçlar Ölçeği” ve “Çözümler Ölçeği”nde yer alan soruların (maddelerin / değişkenlerin) ankete katılan bireyler için güvenilirliğinin araştırılması amacıyla ilgili maddelere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, daha sonra da Sorunlar ölçeğinin iki alt boyutu olan Düzey Sorunları (DS) ile Siyasi Sorunların (SS) ve Çözümler ölçeğinin alt boyutu olan Tedrici Çözümler (TC) ve Yönetim Yapısı Çözümleri (YYC) ile Sonuçlar Ölçeğinin iki alt boyutu olan Mali Sonuçlar (MSN) ve Fiziki ve Beşeri Sonuçlar (FBNS) üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile Yapısal Eşitlik Modellemesinden (YEM) yararlanılarak çözümlenmeler

gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 28-31 ve Şekil 25 ve 26’da verilmiştir.

Sorunlar ölçeğine ilişkin AFA’ne ait bulgular Tablo 29’da verilmiştir. AFA’da yer alan Sorunlar Ölçeğine ilişkin maddelerin geneli için güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.873 olarak hesaplanmıştır ki bu değer kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Tablo 29 incelendiğinde “Düzy Sorunları” ve “Siyasi Sorunlar” 4'er madde ile açıklanabilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu iki faktör toplam varyansın %67,456’sını açıklamaktadır. Faktörler içerisindeki yükleri bakımından düzey sorunları için 0.879’luk yük ile DS1 (Eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerleşmesi önemli bir sorundur) değişkeni ve siyasi sorunlar için 0.770’lik yük değeri ile SS1 (Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli engellerden biri eğitimde siyasi kültürün olumsuz olmasıdır) değişkenlerinin en etkili değişkenler olduğu görülmektedir. Her bir faktöre ait özdeğerler ve varyans açıklama oranları değerleri de Tablo 29’dan görülebilir.

*Tablo 31. Sorunlar Ölçeğine ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.*

Faktörler / Maddeler	Faktör Yüğü	Öz Değer	Varyans Açıklama Oranı (%)
<b>DS</b>	<b>DÜZEY SORUNLARI</b>		
<b>DS1</b>	Eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerleşmesi önemli bir sorundur.	0.879	
<b>DS2</b>	Eğitim hizmetlerinde ilköğretim birinci kısmın yerleşmesi önemli bir sorundur	0.877	4.320 39.321
<b>DS3</b>	Eğitim hizmetlerinde anaokullarının yerleşmesi önemli bir sorundur	0.866	
<b>DS4</b>	Eğitim hizmetlerinin tamamen yerleşmesi önemli bir sorundur	0.752	
<b>SS</b>	<b>SİYASİ SORUNLAR</b>		
<b>SS1</b>	Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli engellerden biri eğitimde siyasi kültürün olumsuz olmasıdır.	0.770	
<b>SS2</b>	Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri ülkemizin demokratik gelişimini tamamlayamamasıdır.	0.741	1.076 28.135
<b>SS3</b>	Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabilir.	0.651	
<b>SS4</b>	Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi yerel etkin bazı kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilmesini sağlar.	0.631	

Çözümler ölçeğine ilişkin AFA’ne ait bulgular Tablo 30’de verilmiştir. AFA’de yer alan çözümler ölçeğine ilişkin maddelerin geneli için güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.786 olarak hesaplanmıştır ki bu değerler kullanılan ölçeğin

güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Tablo 30'a göre bireylerin tedrici çözümleri 3 madde ile, yönetim yapısı çözümleri ise 4 madde ile açıklanabilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu iki faktör toplam varyansın %59,918'ini açıklamaktadır. Faktörler içerisindeki yükleri bakımından tedrici çözümler için 0.881'lik yük ile TC1 değişkeni ve yönetim yapısı çözümleri için 0.825'lik yük değeri ile YYC1 değişkenlerinin en etkili değişkenler olduğu görülmektedir. Her bir faktöre ait özdeğerler ve varyans açıklama oranları değerleri de Tablo 30'dan görülebilir.

**Tablo 32. Çözümler Ölçeğine ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.**

Faktörler / Maddeler		Faktör Yüğü	Öz Değer	Varyans Açıklama Oranı (%)
<b>TC</b>	<b>TEDRİCİ ÇÖZÜMLER</b>			
<b>TC1</b>	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada halk eğitim müdürlükleri fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	0.881		
<b>TC2</b>	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada anaokullarının fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	0.875	3.078	30.485
<b>TC3</b>	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada ilköğretim birinci kademe kısmı fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	0.643		
<b>YYC</b>	<b>YÖNETİM YAPISI ÇÖZÜMLERİ</b>			
<b>YYC1</b>	Eğitimin hizmetlerinin kısmi yerelleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	0.825		
<b>YYC2</b>	Eğitimin kısmi yerelleşmesinde etnik ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek sıkıntıların minimum seviyeye indirgenebilmesi için oluşturulacak eğitim bölgelerine üniversitelerin yönetim yapısına benzer (rektör atanması, senato kurulması vb.) yönetim yapısı kurularak çözüm bulunması uygundur.	0.727	1.116	29.433
<b>YYC3</b>	Bölgesel bazı ihtiyaçların giderilebilmesi açısından (iş gücü temini, el sanatlarının unutulmaması vb.) eğitimin hizmetlerinin yerelleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	0.619		
<b>YYC4</b>	Ülkemiz coğrafi olarak 7 kalkınma ajansı olarak 26 bölgeye ayrılmıştır. Eğitimin yerelleşmesinde kalkınma ajanslarında olduğu gibi ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	0.546		

Sonuçlar ölçeğine ilişkin AFA'ne ait bulgular Tablo 31'de verilmiştir. AFA'de yer alan Sonuçlar ölçeğine ilişkin maddelerin geneli için güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri 0.801 olarak hesaplanmıştır ki bu değerler kullanılan ölçeğin

güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Tablo 31 incelendiğinde yönetici gruplarının sonuçlarla ilgili verdiği yanıtlar içerisinde “mali sonuçlar” 5 maddeyle, “fiziki ve beşeri sonuçlar” 4 madde ile açıklanabilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu iki faktör toplam varyansın %54.96’sını açıklamaktadır. Faktörler içerisindeki yükleri bakımından mali sonuçlar için 0.766’lık yük ile MSN1 değişkeni ve fiziki ve beşeri sonuçlar için 0.781’lik yük değeri ile FBNS1 değişkenlerinin en etkili değişkenler olduğu görülmektedir. Her bir faktöre ait özdeğerler ve varyans açıklama oranları değerleri de Tablo 31’den görülebilir.

**Tablo 33. Sonuçlar Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.**

Faktörler / Maddeler		Faktör Yüğü	Öz Değer	Varyans Açıklama Oranı (%)
<b>MSN</b>	<b>MALİ SONUÇLAR</b>			
<b>MSN1</b>	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile birlikte ekonomik açıdan daha az gelişmiş illerde görev yapan eğitim çalışanlarına maaş dışında daha fazla maddi olanak tanınması (yerel idarelerin ekstra prim ödemesi teşvikine sadece bu bölgelerde izin verilmesi vb.) bu bölgelerin de eğitimdeki başarısını artırabilir.	0.766		
<b>MSN2</b>	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar (bütçeleme işlemleri için ayrı denetim komisyonları oluşturulması vb.).	0.710		
<b>MSN3</b>	Eğitim hizmetlerinin belediyelere kısmen bırakılması büyükşehir belediyesi dışındaki illerde il özel idarelerinin eğitim için ayırdığı mali kaynağın tek elden (belediye yönetimi) daha verimli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.	0.680	3.570	28.286
<b>MSN4</b>	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi milli kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar..	0.662		
<b>MSN5</b>	Eğitimin yerelleşmesi okul aile birliklerini ekonomik olarak geliştirerek okulların yerel düzeyde daha iyi yönetilmesini sağlar.	0.661		
<b>FBNS</b>	<b>FİZİKİ VE BEŞERİ SONUÇLAR</b>			
<b>FBNS1</b>	Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri (Belediyelerin temizlik işlerini üstlenmesi, bürokratik işlemleri belediyeye bağlı memurların görmesi vb.) giderir.	0.781		
<b>FBNS2</b>	Okullarda idare-aile-öğretmen üçlüsünde iletişim ve koordinasyon sıkıntısı yerleşme ile azaltılabilir.	0.777		
<b>FBNS3</b>	Eğitimin yerelleşmesi ile daha etkin ödül ceza sistemi uygulanarak beşeri kaynakların kendilerini geliştirmesi sağlanabilir.	0.721	1.377	26.574
<b>FBNS4</b>	Eğitimde yerleşmeyle birlikte (araştırma ve öğrenme açısından) okullarda fen ve teknoloji imkânlarının (laboratuvar uygulama olanakları vb.) kullanım olanakları geliştirilebilir.	0.651		

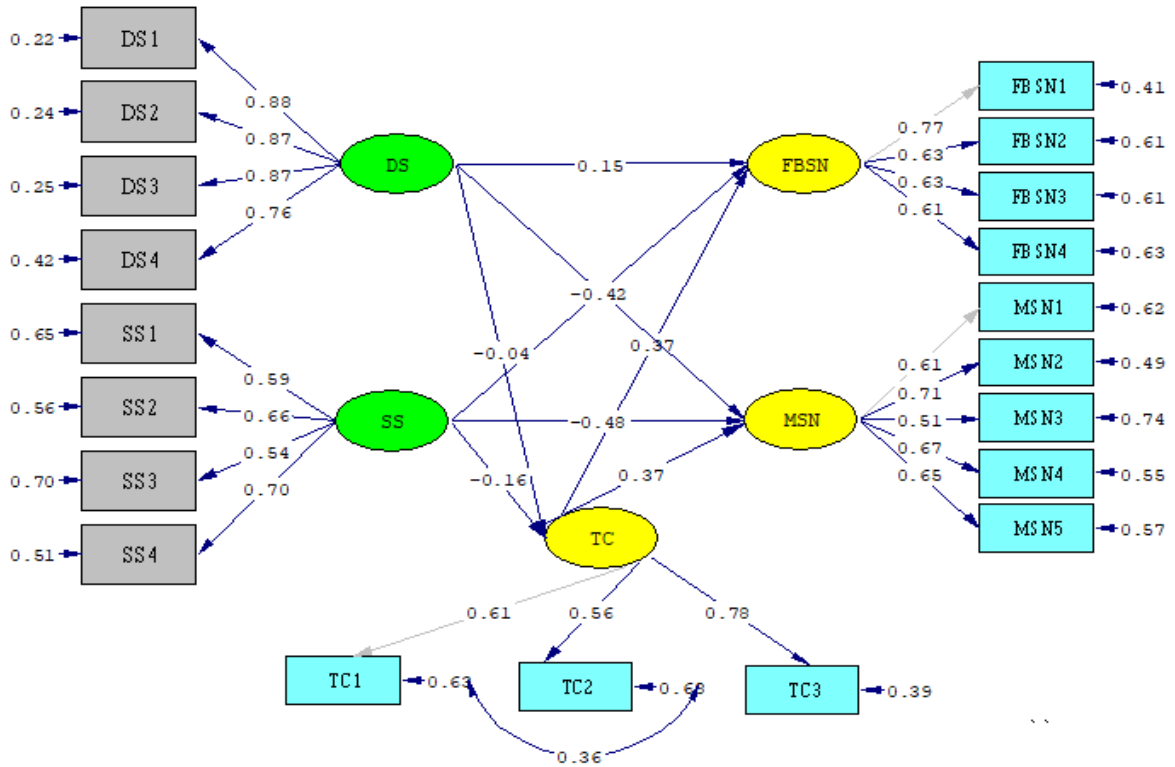
AFA sonucunda belirlenen bu faktöre bağlı olarak kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Şekil 25’de verilmiştir. Bu model kurulurken oluşturulan alternatif hipotezler ise Tablo 32’de yer almaktadır.

**Tablo 34.** Şekil 25’de Kurulan Modele Yönelik Oluşturulan Alternatif Hipotezler

<b>H<sub>1</sub></b>	Düzyer Sorunları, Fiziki ve Beşeri sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>2</sub></b>	Düzyer Sorunları, Mali Sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>3</sub></b>	Düzyer Sorunları, Tedrici Çözümler üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>4</sub></b>	Siyasi Sorunlar, Fiziki ve Beşeri sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>5</sub></b>	Siyasi Sorunlar, Mali Sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>6</sub></b>	Siyasi Sorunlar, Tedrici Çözümler üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>7</sub></b>	Tedrici Çözümler, Fiziki ve Beşeri sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>8</sub></b>	Tedrici Çözümler, Mali Sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Analizde iki adet YEM modeli kurulmuştur. Bunlar “tedrici çözümler” ile yönetim yapısı çözümleri” şeklindedir. Bunlardan ilki olan tedrici çözümlerin aracı etkisine ilişkin yapısal eşitlik modellemesi sonucu Şekil 24’de görülmektedir.

**Şekil 24.** “Tedrici Çözümlerin” Aracı Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi



Şekil 24 incelendiğinde modelin uygunluğunu iyileştirmek için LISREL Programında yer alan çıktıda belirtilen ve teorik olarak da anlamlı olan önerilere bağlı olarak bazı modifikasyonlar (maddelere ait hata kovaryansları serbest bırakılmıştır) yapılmıştır. Sonuçta elde edilen modelin istatistiksel olarak anlamlılığı incelendiğinde  $\chi^2(160)=345,70$ ;  $\chi^2/sd = 2.16 < 3$  olması modelin istatistiki açıdan uygun olduğunun bir göstergesi olmakla birlikte, Tablo 28’de yer alan modele ilişkin uyum kriterleri de

incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı bir model olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 25 incelendiğinde, yönetici gruplarının verdiği yanıtlar içerisinde;

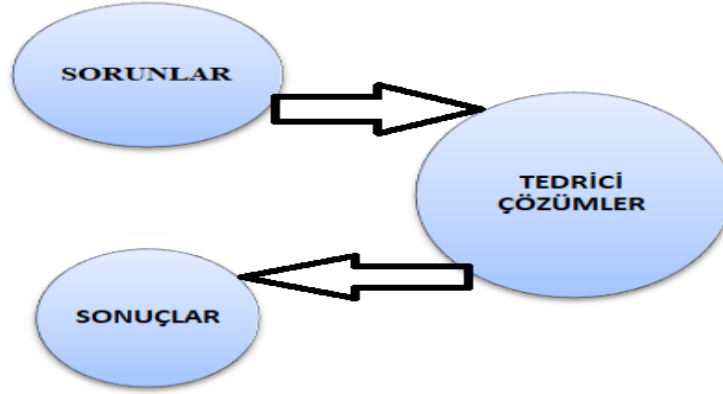
- Düzey sorunları içerisinde yer alan; DS1 “eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerelleşmesi önemli bir sorundur” değişkeninin en etkili değişken,
- Siyasi sorunlar içerisinde yer alan; SS4 “eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi yerel etkin bazı kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilmesini sağlar” değişkeninin en etkili değişken,
- Mali sonuçları içerisinde yer alan; MSN2 “Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar (bütçeleme işlemleri için ayrı denetim komisyonları oluşturulması vb.)” değişkeni en etkili değişken,
- Fiziki ve beşeri sonuçlar içerisinde yer alan; FBSN1 “Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri (Belediyelerin temizlik işlerini üstlenmesi, bürokratik işlemleri belediyeye bağlı memurların görmesi vb.) giderir” değişkeninin en etkili değişken,
- Tedrici çözümler üzerinde ise TC3 “Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada ilköğretim birinci kademe kısmı fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir” değişkeninin yine en etkili değişken olduğu görülmektedir.

Düzey sorunlarındaki bir birimlik artış mali sonuçlar üzerinde 0,42 birimlik bir azalışa, siyasi sorunlardaki bir birimlik artış fiziki ve beşeri sonuçlar üzerinde 0,42 birimlik azalışa ve mali sonuçlar üzerinde 0,48 birimlik bir azalışa sebep olurken tedrici çözümlerdeki bir birimlik artış ise fiziki ve beşeri sonuçlar ile mali sonuçlar üzerinde 0,37 birimlik bir artışa sebep olduğunu söylemek mümkündür. Örnek vererek veriyi açıklamak gerekirse; düzey sorunlarından biri olan meslek liselerinin yerelleşmesi sorununun mali bir sonucu vardır. Bu sorun-sonuç ilişkisi içerisinde tedrici çözümlerin aracı etkisi kapsamında meslek liselerinin yerelleşmesi sorununun çözüme kavuşturulması mali olarak ayrılan bütçenin 0,42 birim daha azalması olarak değerlendirilebilir (paydaşların eğitim için finansman katkısı yapması, yerel yönetimlerin finansman katkısı yapması vb. etkenler neticesinde merkezi idarenin bu konuda mali kaynak kullanımında tasarruf edebileceği şeklinde düşünülebilir). Benzer şekilde sorunlar başlığı altında yer alan siyasal ve toplumsal sorunlar konusunda yapılacak bir birimlik iyileştirme (fırsat eşitliğinin sağlanması için yerelleşmeye gidilmesi neticesinde yerel idareler veya paydaşların (sivil toplum örgütleri, okul aile

birlikleri, sendikalar, vb.) eğitim hizmetlerine kaynak sağlamaları neticesinde okullardaki sınıf sayıları konusundaki sıkıntılar giderilecek ve 0,42 birimlik bir azalış gerçekleşebilecektir. Benzer şekilde merkezi idare de genel bütçeden konuyla ilgili ayırdığı bütçeden 0,48 birimlik bir azalışla karşılaşılabilir. Burada tek tek ifade edilen örneklerin gerçekleşebilmesi için ise tüm faktörlerin aynı anda devreye alınması gerekliliğinin de hatırlatılmasında yarar görülmektedir.

Şeil 25’de ifade edilen YEM modelinin daha basit şekilde ortaya konulabilmesi için Şekil 26’da farklı ve basit bir gösterimi sunulmuştur.

*Şekil 25. Tedrici Çözümlerin Aracı Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesinin Basit Gösterimi*



Şekil 25 incelendiğinde eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yaşanacak sorunlara tedrici çözümler aracı etkisi ile değerlendirilmiştir. İki kategoride değerlendirilen sorunlara tedrici çözümlerde ortaya çıkan çözüm önerilerini uyguladığımızda sonuçlar üzerinde anlamlı verilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin faktör analizi neticesinde düzey sorunları içerisinde en yüksek faktör yüküne sahip meslek liselerinin yerelleşmesi sorununa çözüm olarak yerelleşmeye kısmi olarak gidilmesi ve bu anlamda tedrici çözümler içerisinde yer alan halk eğitim merkezi ve müdürlüklerinin ilk aşamada fiziki ve beşeri tüm imkânları ile yerel yönetimlere bırakılabileceği öngörülmüştür. Bu öngörü neticesinde standartlaştırılmış parametre tahminleri,  $t$  değerleri ve hipotezlere ait sonuçlar incelendiğinde tedrici çözümler aracı etkisinin FBSN ve MSN bakımından olumlu sonuçlar alınabildiği görülmüştür. Ancak DS ile TC arasında öngörülen ilişkinin varlığına yönelik hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Yine benzer şekilde SS ile TC arasında öngörülen ilişkinin varlığına yönelik hipotezin de doğrulanmadığı görülmüştür. Tedrici çözümlerin aracı etkisi kapsamında FBSN ve MSN arasındaki ilişkinin ise standartlaştırılmış parametre

tahminleri,  $t$  değerleri ve hipotezlere ait sonuçlarına göre doğrulandığı görülmüştür. Buradan hareketle eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkacak sorunlara (DS+SS) yönelik TC uygulandığında FBSN ve MSN pozitif yönde etkilenecektir diyebiliriz.

**Tablo 35.** Kurulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Sonuçlar ve Uyum Kriterlerine Ait Sınırlar.

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	TC	YYC
<b>RMSEA</b>	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.048	0.047
<b>NFI</b>	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.95	0.95
<b>NNFI</b>	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.97	0.97
<b>CFI</b>	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97	0.97
<b>GFI</b>	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.94	0.93
<b>AGFI</b>	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.92	0.91

**Kaynak:** Schermelleh-Engel vd., (2003).

Şekil 25’de kurulan YEM’ne ait hipotez testlerinin sınanmasında kullanılan  $t$  istatistiği değerleri ve sonuçları Tablo 34’de verilmiştir. Tablo 34 incelendiğinde düzey sorunları ile mali sonuçlar arasındaki, siyasi sorunlar ile fiziki ve beşeri sonuçlar mali sonuçlar arasındaki ve tedrici çözümler ile fiziki ve beşeri sonuçlar ile mali sonuçlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, dolayısı ile kurulan alternatif hipotezlerin doğrulandığı görülmektedir. Düzey sorunları ile fiziki ve beşeri sonuçlar arasında, düzey sorunları ile tedrici çözümler arasında ve siyasi sorunlar ile tedrici çözümler arasındaki ilişkilerin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı dolayısı ile kurulan alternatif hipotezlerin doğrulanmadığı görülmektedir.

**Tablo 36.** Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri,  $t$  Değerleri ve Hipotezlere Ait Sonuçlar

Hipotezler	Yollar	Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri	$t$ değerleri	Sonuç
<b>H<sub>1</sub></b>	(DS)→(FBSN)	0.15	1.72	Doğrulanmadı
<b>H<sub>2</sub></b>	(DS)→(MSN)	0.26	2.88	Doğrulandı
<b>H<sub>3</sub></b>	(DS)→(TC)	-0.04	-0.45	Doğrulanmadı
<b>H<sub>4</sub></b>	(SS)→(FBSN)	-0.42	-4.32	Doğrulandı
<b>H<sub>5</sub></b>	(SS)→(MSN)	-0.48	4.70	Doğrulandı
<b>H<sub>6</sub></b>	(SS)→(TC)	-0.16	-1.12	Doğrulanmadı
<b>H<sub>7</sub></b>	(TC)→(FBSN)	0.37	5.62	Doğrulandı
<b>H<sub>8</sub></b>	(TC)→(MSN)	0.37	5.35	Doğrulandı

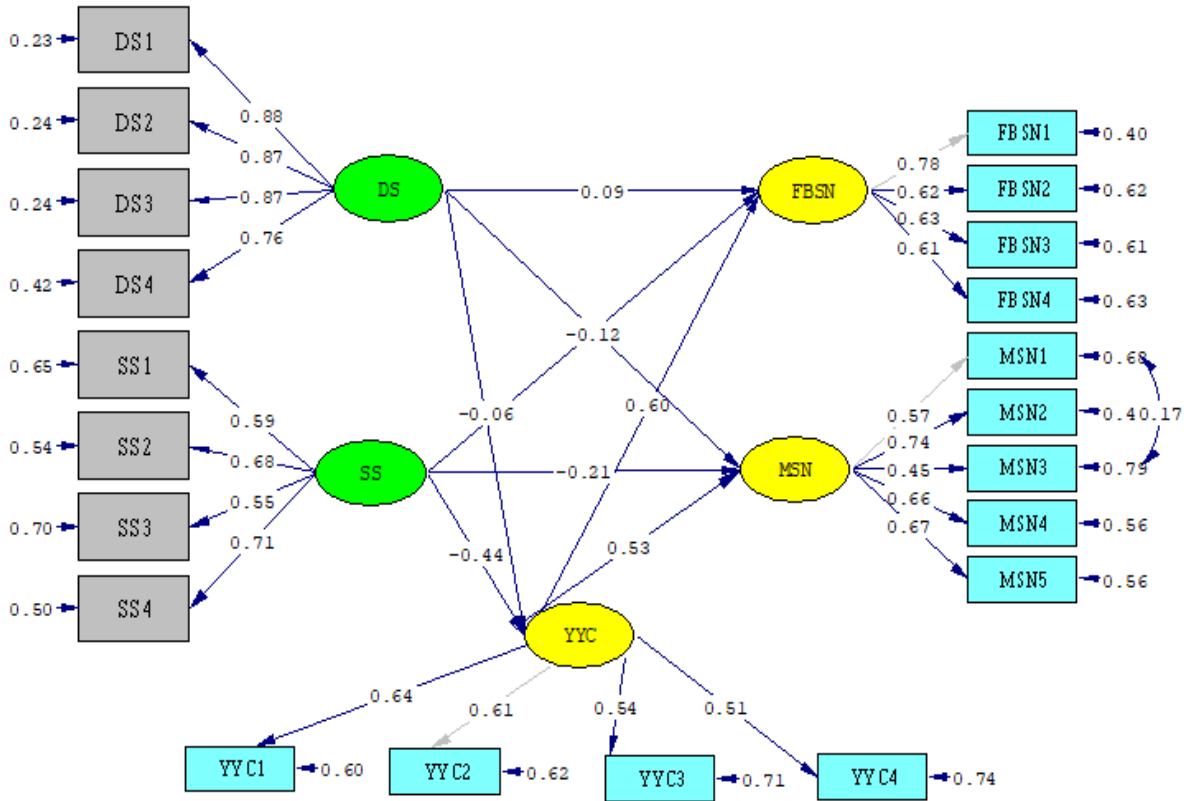
Bir diğer model olarak yönetim yapısı çözümlerin (YYÇ) aracı etkisine ilişkin yapısal eşitlik modellemesi sonucu ise Şekil 26’da görülmektedir. Bu model kurulurken oluşturulan alternatif hipotezler ise Tablo 35’de yer almaktadır.



**Tablo 37.** Şekil 26'da Kurulan Modele Yönelik Oluşturulan Alternatif Hipotezler

<b>H<sub>1</sub></b>	Düzye Sorunları, Fiziki ve Beşeri sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>2</sub></b>	Düzye Sorunları, Mali Sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>3</sub></b>	Düzye Sorunları, Yönetim Yapısı Çözümler üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>4</sub></b>	Siyasi Sorunlar, Fiziki ve Beşeri sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>5</sub></b>	Siyasi Sorunlar, Mali Sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>6</sub></b>	Siyasi Sorunlar, Yönetim Yapısı Çözümler üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>7</sub></b>	Yönetim Yapısı Çözümler, Fiziki ve Beşeri sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
<b>H<sub>8</sub></b>	Yönetim Yapısı Çözümler, Mali Sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

**Şekil 26.** “Yönetim Yapısı Çözümlerin” (YYÇ) aracı etkisine ilişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi



Chi-Square=381.70, df=179, P-value=0.00000, RMSEA=0.047

Şekil 21’da yer alan modelin istatistiksel olarak anlamlılığını incelendiğinde  $\chi^2$  (179)=381,70;  $\chi^2/sd = 2.132 < 3$  olması modelin istatistiki açıdan uygun bir model olduğunun bir göstergesi olmakla birlikte, Tablo 33’de yer alan uyum kriterleri de modelin istatistiksel olarak anlamlı bir model olduğunu göstermektedir.

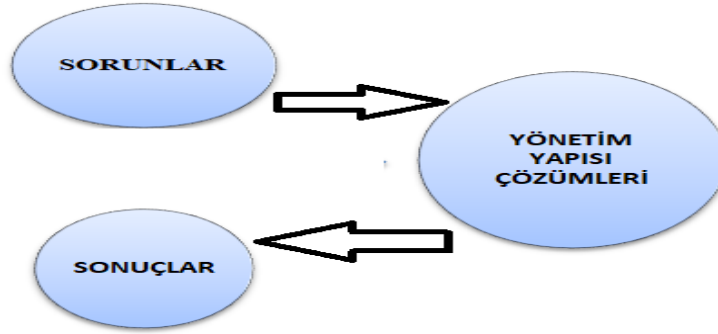
Şekil 26 incelendiğinde, bireylerin düzye sorunları üzerinde DS1” Eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerleşmesi önemli bir sorundur” değişkeninin en etkili değişken, siyasi sorunları üzerinde SS4” Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi yerel etkin bazı kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilmesini sağlar”

değişkeninin en etkili değişken, mali sonuçları üzerinde MSN2 “Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar (bütçeleme işlemleri için ayrı denetim komisyonları oluşturulması vb.)” değişkeni en etkili değişken, fiziki ve beşeri sonuçlar üzerinde FBSN1 “Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri (belediyelerin temizlik işlerini üstlenmesi, bürokratik işlemleri belediyeye bağlı memurların görmesi vb.) giderir” değişkeninin en etkili değişken ve yönetim yapısı çözümleri üzerinde ise YYC1 “Eğitimin hizmetlerinin kısmi yerelleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar” değişkeninin yine en etkili değişken olduğu görülmektedir.

Düzyer sorunlarındaki bir birimlik artış mali sonuçlar üzerinde 0,12 birimlik bir azalışa, siyasi sorunlardaki bir birimlik artış mali sonuçlar üzerinde 0,21 birimlik bir azalışa ve yönetim yapısı çözümleri üzerinde 0,44 birimlik bir azalışa sebep olurken yönetim yapısı çözümlerinde ki bir birimlik artış ise fiziki ve beşeri sonuçlar üzerinde 0,60 birimlik artışa ve mali sonuçlar üzerinde ise 0,53 birimlik bir artışa sebep olduğunu söylemek mümkündür. Örnek vererek veriyi açıklamak gerekirse; düzey sorunlarından biri olan ilköğretim birinci kademenin yerelleşmesi sorununun mali bir sonucu vardır. Bu sorun-sonuç ilişkisi içerisinde yönetim yapısı çözümlerin aracı etkisi kapsamında ilköğretim birinci kademenin yerelleşmesi sorununun çözüme kavuşturulması mali olarak ayrılan bütçenin 0,12 birim daha azalmasına neden olacaktır. Ancak sorunlar başlığı altında yer alan siyasi ve toplumsal sorunlar konusunda yapılacak bir birimlik iyileştirme (yerel etkin bazı kişi ve/veya grupların çıkarlarına hizmet edilmemesi vb.) bütçe denetiminin daha fazla artırılmasını sağlayacaktır. Böylelikle milli kaynaklar daha etkin kullanılacak ve sonuçta merkezi idarenin bu konuda yaptığı bir müdahale neticesinde daha az mali kaynakla sorun çözümlenmiş olacaktır.

Şekil 26’da ifade edilen YEM modelinin daha basit bir şekilde ortaya konulabilmesi için şekil 27’de farklı ve basit bir gösterimi sunulmuştur.

**Şekil 27.** “Yönetim Yapısı Çözümlerin” Aracı Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesinin Basit Gösterimi



Şekil 27 incelendiğinde eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yaşanacak sorunlara yönelik sunulan yönetim yapısı çözümler aracı etkisi ile değerlendirilmiştir. İki kategoride değerlendirilen sorunlara yönetim yapısı çözümlerinde ortaya çıkan çözüm önerilerini uyguladığımızda sonuçlar üzerinde anlamlı verilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin faktör analizi neticesinde düzey sorunları içerisinde en düşük faktör yüküne sahip eğitim hizmetlerinin tamamen yerelleşmesi vb. sorununa çözüm olarak coğrafi bölgeler esas alınarak ülkenin eğitim hizmetlerinin 7 bölgeye ayrılması ve bunun da üniversitelerin yönetim modeline benzer bir şekilde (rektör ataması ve senato oluşturulması ve paydaşların da bu senatoda yer alması vb.) gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Bu öngörü neticesinde standartlaştırılmış parametre tahminleri,  $t$  değerleri ve hipotezlere ait sonuçlar incelendiğinde yönetim yapısı çözümleri aracı etkisinin FBSN ve MSN bakımından olumlu sonuçlar alınabildiği görülmüştür. Yönetim yapısı çözümlerin aracı etkisi kapsamında FBSN ve MSN arasındaki ilişkinin ise standartlaştırılmış parametre tahminleri,  $t$  değerleri ve hipotezlere ait sonuçlarına göre doğrulanmıştır. Buradan hareketle eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkacak sorunlara (DS+SS) yönelik YYC uygulandığında FBSN ve MSN'nin pozitif yönde etkileneceği görülmüştür. Özellikle bütçe denetimi konusunda daha anlamlı ülke menfaatleri açısından pozitif sonuçlar alınabileceği anlaşılmıştır.

**Tablo 38.** Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri,  $t$  Değerleri ve Hipotezlere Ait Sonuçlar

Hipotezler	Yollar	Standartlaştırılmış Parametre Tahminleri	$t$ değerleri	Sonuç
H <sub>1</sub>	(DS)→(FBSN)	0.09	1.11	Doğrulanmadı
H <sub>2</sub>	(DS)→(MSN)	0.19	2.23	Doğrulandı
H <sub>3</sub>	(DS)→(YYC)	-0.06	-0.64	Doğrulanmadı
H <sub>4</sub>	(SS)→(FBSN)	-0.12	-1.17	Doğrulanmadı
H <sub>5</sub>	(SS)→(MSN)	-0.21	-2.01	Doğrulandı
H <sub>6</sub>	(SS)→(YYC)	-0.44	-4.20	Doğrulandı
H <sub>7</sub>	(YYC)→(FBSN)	0.60	7.30	Doğrulandı
H <sub>8</sub>	(YYC)→(MSN)	0.053	6.19	Doğrulandı

Şekil 26’da kurulan YEM’ne ait hipotez testlerinin sınanmasında kullanılan t istatistiği değerleri ve sonuçları Tablo 36’da verilmiştir. Tablo 36’ya göre düzey sorunları ile mali sonuçlar arasındaki, siyasi sorunlar ile mali sonuçlar ve yönetim yapısı çözümleri arasındaki ve yönetim yapısı çözümleri ile fiziki ve beşeri sonuçlar ile mali sonuçlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, dolayısı ile kurulan alternatif hipotezlerin doğrulandığı görülmektedir. Düzey sorunları ile fiziki ve beşeri sonuçlar arasında, düzey sorunları ile yönetim yapısı çözümleri arasında ve siyasi sorunlar ile fiziki ve beşeri sonuçlar arasındaki ilişkilerin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı dolayısıyla kurulan alternatif hipotezlerin doğrulanmadığı görülmektedir.

LISREL 8.8 istatistik programı yardımıyla ortaya çıkan bulgulara genel olarak bakıldığında; eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda SPSS 22 istatistik programı yardımıyla yapılan sorunlar, çözümler ve sonuçlar ile ilgili değerlendirmeleri destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. SPSS 22 istatistik programında açıklayıcı faktör analizi yardımıyla oluşturulan sorunlar, çözümler ve sonuçlara ait veriler dikkate alınarak tasarlanan iki farklı modelin doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklendiği görülmüştür. Ayrıca standartlaştırılmış parametre tahminleri, t değerleri ve hipotezler neticesinde oluşturulan 14 farklı hipoteze (sorunlar, çözümler ve sonuçlar arasındaki ilişki) bakıldığında 10 hipotezin kabul edilmesinin önemli bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin (DS)→(MSN) arasındaki ilişkiye yönetim yapısı çözümleri aracı etkisi çerçevesinde bakıldığında yerleşmenin bir maliyetinin olacağı ancak bu maliyetin miktarının hesaplanabileceği bu modelde ortaya konulmuştur (Şekil 26’da DS’nin 1 birimlik çözüme kavuşturulması durumunda MSN’de 0,12 birimlik bir azalma olacağı görülmüştür). Benzer şekilde (SS)→(FBSN) arasındaki ilişkiye yönetim yapısı çözümleri aracı etkisi çerçevesinde bakıldığında yerleşme neticesinde siyasi ve toplumsal bazı sorunlara neden olabileceği ancak fiziksel ve beşeri imkânların geliştirilmesi konusunda FBSN’de 0,12 birimlik bir azalma olacağı görülmüştür. Kısaca fiziksel ve beşeri imkânların daha verimli kullanılabileceği ortaya konulmaktadır. İfade edilen yorumlar iki farklı modele bakılarak model üzerindeki değerler çerçevesinde daha da fazla artırılabilir.

## GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Eğitim toplumu oluşturan tüm bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan böylece her bir bireyin kendine has kişiliğinin oluşmasına yardım eden yarı kamusal nitelikte bir hizmettir. Bu hizmete duyulan ihtiyaç ve ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan talebi karşılama isteği teknolojinin gelişimine paralel geçmiş yüzyıllara oranla daha fazla artmaktadır. Dünya genelinde pek çok devlet de toplumsal ihtiyacı karşılama noktasında eğitim hizmetlerine daha fazla mali kaynak ayırmayı tercih etme gayreti içerisine girmektedirler. Bu nedenle eğitim hem eğitim bilimleri alanında daha kaliteli eğitim sunulabilmesi noktasında hem de iktisat-maliye gibi bilim dalları alanında eğitime ayrılan bütçenin uygunluğu gibibirçok başlık altında araştırmacıların araştırma konusu olmaktadır.

Önemli görülen araştırma konularının başında eğitimin her bir vatandaşa eşit şekilde sunulabilmesi gelmektedir. Zira eğitimin eşit şekilde sunulabilmesi durumunda ülkelerin daha fazla gelişmesine ve demokratikleşmesine katkı sağlanmaktadır. Bu katkı toplumların siyasi ve sosyo-kültürel yapısına göre farklılıklar arz edebilmektedir. Eğitimde başarılı olarak görülen bazı ülkeler federal yapıda (Almanya, Kanada, ABD, vb.), olmasına karşın bazı ülkeler ise üniversistemle (Finlandiya, Japonya, Güney Kore, Singapur, vb.) yönetilerek eğitim hizmetlerinde başarılı olabilmektedirler. Yönetim şekli nasıl olursa olsun genel olarak eğitim hizmetlerinde başarılı addedilen ülkelerin ekonomik durumlarının diğer eğitim hizmetlerinde başarısız addedilen ülkelere göre daha iyi bir konumda olduğudur.

Bu nedenle eğitim devletlerin gelişmesine, toplumun refah ve huzura kavuşmasına katkı sağlayan belki de en önemli araçtır. Bu aracı en iyi şekilde kullanmak ve toplumun yapısına uygun bir şekilde arz-talep dengesini kurmak eğitim yöneticilerinin olduğu kadar, siyasileri, sivil toplum örgütlerini, merkezi hükümetleri ve yerel yöneticileri ilgilendirmektedir.

Eğitim alanların, eğitim verme görevi olanların ve bu ikisi arasındaki bağın gelişimine katkı sağlayan yöneticilerin her birinin ayrı ayrı değil bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu üçlü arasındaki bağın güçlü olması durumunda değişen ve gelişen dünyaya toplumsal olarak adaptasyonun sağlanması daha hızlı ve sağlıklı olacaktır. Dünyanın farklı bölgelerindeki ülkelere ifade edilen adaptasyonun sağlanması şekli yönetim anlayışlarına ve halkın kültürel yapısına göre farklı olmaktadır.

Ancak genel olarak eğitim hizmeti merkezden tek bir kaynaktan ve genel olarak da adına eğitim bakanlığı, vb. isimler verilen kurumlar veya organizasyonlar tarafından sağlanmaktadır.

Genel olarak merkeziyetçi bir yapıda sürdürülen eğitim hizmetleri yarı kamusal niteliğinden dolayı da merkezi hükümetlerin tekelinde eğitim bakanlıkları koordinasyonu ile verilmeye çalışılmaktadır. Ancak günümüzde federal olmayan ülkelerde de merkezi idare dışında eğitim hizmetlerinin kısmen veya tamamen yerel idareler tarafından verilebileceği düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu yönde yaygınlaşan pek çok düşünce de akademik çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Akademik anlamda eğitim hizmetleri ve yerleşme başlıkları altında tartışılan yerleşmenin eğitimde yaşanan sorunlara ne şekilde katkı sağlayabileceğidir. Eğitimde yaşanan sorunların çözümünde yerel yöneticilerin rolünün ne olacağı, yerel yönetimlere hangi konularda yetki devri yapılabileceği veya yapılamayacağı önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde yetki devrinin yerel yönetimlere bırakılması durumunda ortaya çıkabilecek siyasi, mali ve idari sorunların nasıl giderilebileceği önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorunun giderilmesine dair çözüm önerilerinin ortaya koyulması ve konunun taraflarının sorunlar ve çözümler konusunda hem fikir olmasının nasıl temin edilebileceği, bunun temininin mümkün olması durumunda sonuçların istenilen şekilde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği gerek akademik anlamda gerekse toplumlar ve onları yönetenler bakımından tartışılan bir konudur. Tartışılan konuların başında eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda öncelikli olarak tamamen tüm katmanlarıyla (ana okuldan üniversiteye kadar) eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin hangi düzeyde yapılması gerektiğidir. Federal yapıya sahip ülkelerde genel olarak eğitim hizmetlerinde anaokulları, ilkokullar ve liselerde yerleşme üst seviyelerdedir. Üniter devletsistemine sahip Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerde genel olarak yerel yönetimlere bazı konularda yetki verilebildiği görülmektedir. Ancak gerek federal yapıya sahip ülkelerde gerekse üniter devlet sisteme sahip ülkelerde eğitim hizmetlerinde tüm yetki (özellikle denetim, genel müfredat, vb.) yerel yönetimlere verilmemiştir. Ülkeden ülkeye değişmekle birlikte bazı ülkelerde eğitim programlarının yapılması, temel eğitim hizmetlerinin planlanması gibi konularda merkezi otoritenin kontrolü söz konusudur.

Yerleşmenin uygulanmadığı çoğu ülkede ise genel olarak siyasi ve toplumsal etkenlerden dolayı eğitimde yerleşmenin tercih edilmesinden kaçınıldığı düşünülmektedir. Siyasi otoriteler yerleşme ile birlikte eğitimde daha fazla fırsat eşitliğinin bozulabileceği, toplumsal bütünlüğün korunmasında sıkıntılar yaşanabileceği, yerel etkin bazı grupların da etkisiyle eğitimin genel hedeflerinin dışına çıkılabileceği endişesi taşımaktadırlar. Ancak bu endişelerin ne kadar doğru veya ne kadar yanlış olduğunun ortaya koyulmasına yönelik ciddi bir adım genel olarak atılmamaktadır. Bu anlamda siyasi otoritelere halkın genelinin yeterli talepte bulunmamasıgibi denemlerden dolayı yerleşmeyi tercih etmedikleri söylenebilir.

Siyasi otoritenin yerleşmeyi tercih etmemesindeki önemli nedenlerden birisi de yerleşmenin mali boyutu olarak görülmektedir. Mali boyutuyla konuya bakıldığında; merkezi idarelerin yerel idarelere gelir toplama ve topladığı geliri harcama yetkisi vermeyerek elindeki tüm mali imkânları kendi kullanma arzusunda olduğu düşünülmektedir. Yerel yöneticilerin mali kaynakları daha verimli kullanamayacağı endişesi, ülke genelinde mali kaynakların daha dengeli dağıtılabileceğine yönelik tezler de eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesinin önündeki önemli sorunlardan birisiolarak değerlendirilmektedir.

Gelişmekte olan çoğu ülkede yerel yönetimlerin mali güçlerinin zayıf olması, demokrasi kültürünün tam olarak oturtulamaması ve eğitim paydaşlarının eğitime katkısının ne olacağının tam olarak kestirilememesi de eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek önemli bir diğer sorun olarak görünmektedir. Bu sorunların aşılması aşamasına geçilmeden önce yerleşmeye dâhil edilecek kurum veya kuruluşların ekonomik olarak güçlendirilmesi, demokrasi kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilememesi de yerleşmeye gitme noktasında ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkma potansiyelindedir.

Yerleşmeye dâhil edilecek taraflar (merkezi idare yetkilileri, belediye, sivil toplum örgüt temsilcileri vb.) arasında yetki ve sorumlulukların net şekilde ortaya çıkarılması, yerleşmeye gidilirken karşılaşılabilecek bir diğer önemli sorundur. Eğitim hizmetlerinin planlanması, planlanan hizmetin sunumu, eğitim hizmetinin denetimi, eğitim camiasında görevli olanların sosyal ve ekonomik haklarında, eğitim alanlarının fiziki olarak oluşturulmasında yetki ve sorumlulukların ayrılması önemli bir sorun olarak görünmektedir.

Yukarıda genel hatlarıyla ifade edilen eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek bazı sorunlar; konunun muhatabı olarak görülen merkezi idareciler ve yerel idarecilerin bakış açısıyla ve Türkiye genelinde değerlendirilmek istenmiştir. Zira Türkiye genelinde hem merkezi idarecilerin hem de yerel idarecilerin konuya bakış açılarını değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin İdari Yerleşme Süreci: (İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İl Belediye Yöneticileri Açısından Bir Araştırma)” isimli bu tez çalışması yapılmıştır. Çalışma 7 coğrafik bölgeden kriter örneklem yöntemi ile 21 ilde toplam 504 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Merkezi idare yetkilisi olarak milli eğitim yöneticileri (il-ilçe müdürlüklerinde görevli müdür, müdür yrd. birim şefi vb.) ve yerel yönetici olarak belediyelerde görevli (başkan, başkan yrd., müdür, vb.) yöneticilere yerleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlar (sorunsal olarak isimlendirilmiştir), çözüm önerileri (çözümler olarak isimlendirilmiştir) sonuçları (sonuçlar olarak nitelendirilmiştir) ve en sonunda yetki dağılımı konusunda yöneltilen sorulara verilen cevaplar hem kendi içinde ayrı ayrı (SPSS 22. Programıyla) hem de bütünsel olarak (LISREL 8.8 programıyla) analiz edilmiştir.

Yapılan faktör analizi ile anket formundaki sorular (değişkenler) netleştirilmiştir. Buna göre eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlara yönelik yapılan araştırmada elde edilen bulgular genel olarak; eğitim hizmetlerinin yerleşmesi durumunda konunun muhatapları ile yapılan anket neticesinde eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek sorunlar 8 soru altında toplanmıştır.

Sorunsal olarak nitelendirilen sorular daha iyi analiz edilebilmesi için kendi içinde 2 kategoride gruplandırılmıştır. Sorunsal olarak 1. kategoride ifade edilen “Düzey Sorunları” (DS) ile eğitim hizmetlerinin hangi kademesinde yerleşmeye (eğitimin tamamen yerleşmesi, ana okul, ilköğretim birinci kademe, meslek liseleri bazında yerleşmesi) gidilebileceğine yönelik 4 soru değerlendirilmiştir. Sorunsal olarak 2. kategoride ifade edilen “Siyasi ve Toplumsal Sorunlar” (SS) ile eğitim hizmetlerinde yaşanabilecek siyasi ve toplumsal yapıdaki oluşabilecek sorunlar 4 soru ile değerlendirilmiştir (yerleşmenin fırsat eşitsizliğine neden olacağı, demokratik yapıya yönelik endişeler, eğitimdeki siyasi kültür anlayışı, eğitimde farklı etnik grupların çıkarlarını gözetmesi).



Toplam 2 kategoride değerlendirilen sorunlara ait hipotezin “(H0: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi (milli eğitim yöneticileri) idarecilerin sorunlarla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.” testi için yapılan analizde verilen cevapların normal dağılım sergilemediği görüldüğünden parametrik testlerden Mann-Whitney U testine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler ışığında yerel ve merkezi idarecilerin sorunlara bakış açılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu önemli bir tespit olup yerelleşmeye gidilmesi durumunda gerek milli eğitim yöneticilerinin sorunlara bakış açılarının gerekse belediye yöneticilerinin sorunlara bakış açılarının benzer olduğunun görülmesi ve sorunların çözüme kavuşturulması açısından fazla zaman kaybedilmeyeceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ülke geneline yönelik herhangi bir ayırım yapılmadan sorunlara yönelik analiz bulgularının dışında; bölgesel açıdan sorunlarla ilgili sorulara yönetici gruplarının verdiği yanıtlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve yapılan testler neticesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın önemli bir bulgusu olup, sorunlar noktasında uzlaşılmasının ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik çözüm önerilerinin daha hızlı değerlendirilmesine ve yerelleşmeye gidilmesi durumunda eğitimde başarının artırılmasına yönelik olumlu sonuçlar alınabileceğini ortaya koymaktadır.

Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlara yönelik önerilen çözümlerle ilgili yapılan araştırmada; çözümler olarak nitelendirilen soruların daha iyi analiz edilebilmesi için 2 kategoride gruplama yapılmıştır. Çözümler olarak 1. kategoride değerlendirilen “Yönetim Yapısı Çözümleri” (YYÇ) ile eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yönetsel ve yapısal çözümlere yönelik 5 adet çözüm önerisini içermektedir. Çözümler olarak 2. kategoride değerlendirilen “Tedrici Çözümler” (TÇ) ile yerelleşmeye tamamen mi yoksa kısım kısım hangi seviyede veya eğitim kademesinde gidilmesine yönelik 4 adet tedrici çözüm önerisini içermektedir. Çözümler kısmında 2 kategoride değerlendirilen çözümlere ait hipotezin “(H0: Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi durumunda yerel (belediye yöneticileri) ve merkezi idarecilerin çözüm önerileri görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.” Hipotez testi için yapılan analizde verilen cevapların normal dağılım sergilemediği görüldüğünden parametrik testlerden Mann-Whitney U testinden

yararlanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında yerel ve merkezi idarecilerin çözüm önerilerine bakış açılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çözüm önerilerinde bölgesel farklılıklar olmasına karşın aynı grup yöneticilerin Türkiye geneli değerlendirmesi yapıldığında çözüm önerileri ile ilgili görüşlerde istatistiki açıdan farklılık olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek sorunlara veya çözüm önerilerine bir bölgenin esas alınarak yapılması araştırma sonuçlarında yanılma ihtimalini ortaya çıkarabileceğidir. Bu nedenle benzer bir çalışma yapılması durumunda ülke genelinin birlikte değerlendirilmesinin daha faydalı olacağı düşüncesidir.

Ülke geneline yönelik herhangi bir ayırım yapılmadan çözümlere yönelik analiz bulgularının dışında; bölgesel açıdan çözümlerle ilgili sorulara yönetici gruplarının verdiği yanıtlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve yapılan testler neticesinde Akdeniz Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Marmara Bölgesi-Doğu Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi- Doğu Anadolu Bölgesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara çözüm önerilerinden kaynaklandığı genel olarak anlaşılmış olup konu hakkında daha detaylı ayrı bir akademik çalışma yapılması uygun görülmektedir.

Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlar ve çözümlerin değerlendirilmesi kadar önemli bir konu da yerleşmenin getireceği sonuçlardır. Sonuçlar kısmında yöneticilerin 5'li likert tarzı sorulara verdiği yanıtlarda aritmetik ortalamalar sorunlar ve çözümler kısmındaki sorularda olduğu gibi birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sorunlar ve çözümler gruplarında olduğu gibi sonuçlar kısmında da yönetici gruplarının görüşlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yöneticilerin sonuçlarla ilgili de genel olarak hem fikir olduklarına yönelik bir görüntü ortaya çıkmıştır. Bölgesel açıdan sonuçlarla ilgili sorulara yönetici gruplarının verdiği yanıtlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve yapılan testler neticesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda sorunlar ve sonuçlar açısından gerek ülke genelinde gerekse bölgesel nitelikte ayrı ayrı yapılan değerlendirmelerde yöneticilerin görüşlerinin önemli derecede

benzerlik gösterdiği, bu benzerliğin olumlu görüldüğü ve farklı görüşlerdeki benzerliğin eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda önemli bir fırsat sunabileceği kanaatini oluşturmaktadır.

Yerelleşme neticesinde ortaya çıkabilecek yönetsel sıkıntıların da değerlendirilmesi açısından milli eğitim ve belediye yöneticilerine yetki dağılımının nasıl olması gerektiğine yönelik 4 kategoride çoklu seçmeli ayrı bir anket daha uygulanmıştır.

Yetki dağılımına yönelik 4 kategori oluşturulmuş olup bunlar; “eğitim programları ve eğitim-öğretimi bakımından yetki” (8 değişkenli), “çalışanlarla ilgili yetki” (10 değişkenli), “paydaşlar bakımından yetki” (5 değişkenli) ve “bütçe ve finansman bakımından yetki” (11 değişkenli), şeklinde sıralanmıştır. Birinci kategoride eğitim programlama ve eğitim-öğretime yönelik 8 değişkenli soru yöneltilmiştir. Eğitim programları ve eğitim-öğretim hakkında yetki dağılımı, çalışanlarla ilgili yetki dağılımı ve bütçe ve finansman konusunda yetki dağılımına yönelik sorulara verilen cevaplarda 3 farklı yetkili organ önerisi sunulmuştur (bakanlık merkez, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler). Paydaşlar hakkında yetki dağılımına yönelik sorulara verilen cevaplarda 4 farklı yetkili organ önerisi sunulmuştur (bakanlık merkez, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler, üniversiteler).

Eğitim programlama ve eğitim-öğretime yönelik yetki dağılımı ile ilgili oranlara bakıldığında eğitim programlama ve eğitim-öğretime yönelik daha fazla yetkili olunması istenen kurumun milli eğitim merkez teşkilatı olduğu, ancak en az yetkili olunması istenen kurumun ise belediyeler olduğu anlaşılmıştır.

Yetki dağılımına yönelik 2. kategoride değerlendirilen çalışanlara yönelik 10 değişkenli soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda 3 farklı yetkili organ önerisi sunulmuştur (bakanlık merkez, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler). Çalışanlar konusunda 1. kategoriye göre çok yüksek oranda yetkili olunması istenen kurumun, milli eğitim merkez teşkilatı olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü kategoride değerlendirilen paydaşlar konusunda yetki dağılımına yönelik 5 değişkenli soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda 4 farklı yetkili organ önerisi sunulmuştur (bakanlık merkez, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler, üniversiteler). Paydaşlar konusunda da yetkili organ daha çok bakanlık merkez olmasının istendiği ancak en az oranda tercih edilen kurumun üniversiteler olduğu görülmüştür. Esasen

paydaşlar konusunda yerel yönetimlerin daha fazla tercih edilmesi beklenirken konu hakkında tahmin edilen düzeyin altında bir tercih olduğu görülmüştür.

Dördüncü kategoride değerlendirilen bütçe ve finansman konusunda yetki dağılımına yönelik 11 değişkenli soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplarda 3 farklı yetkili organ önerisi sunulmuştur (bakanlık merkez, il milli eğitim müdürlükleri, belediyeler). Bütçe ve finans konusunda da yetkili merciinin ağırlıklı olarak bakanlık merkez yönetiminde olması istenmiş ancak diğerlerinden farklı olarak bu konuda belediyelerin yetkili olabileceğine yönelik bir tercihin yapıldığı dikkat çekmiştir.

Sorunlar, sonuçlar, çözümler ve yetki dağılımı konusunda merkezi ve yerel idarecilerin görüşlerinde genel olarak bir birlikteliğin olduğu görülmüştür. Ancak konu hakkında siyasi otoritenin ve eğitim alanında faaliyette bulunan sivil toplum kurum veya kuruluşlarının da görüşlerinin alınarak konunun ayrıca değerlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen SPSS istatistik programı ile yapılan analizler dışında LISREL 8.8 istatistik programı yardımı ile tüm sorulara yönelik (sorunlar, çözümler ve sonuçlar) analiz yapılmış ve analiz neticesinde iki farklı model oluşturulmuştur. LISREL istatistik programı ile yapılan analizlerin genel değerlendirmesi aşağıdaki gibidir:

Yapısal eşitlik modeli kapsamında sorunlar ölçeği, çözümler ölçeği ve sonuçlar ölçeği olmak üzere üç adet ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekler ile 2 adet model belirlenmiştir. Bu modeller; “tedrici çözümlerin” (TC) aracı etkisine ilişkin yapısal eşitlik modellemesi ve “yönetim yapısı çözümlerin” (YYC) aracı etkisine ilişkin yapısal eşitlik modellemesi şeklindedir. Bu modeller LISREL istatistik programı yardımı ile test edilmiş ve iki adet model (tedrici çözümlerin aracı etkisine ilişkin yapısal eşitlik modellemesi ve yönetim yapısı çözümlerinin aracı etkisine ilişkin yapısal eşitlik modellemesi) oluşturulmuştur.

Oluşturulan modelle ilgili şu genel değerlendirmeler yapılabilir: Düzey sorunları içerisinde “meslek liselerinin yerelleşmesi önemli bir sorundur” sorusu en etkili değişken olmuştur. Buradan hareketle meslek liselerinin yerelleşmesi konusu anket oluşturulma sürecinde ortaya çıkmış, yapılan SPSS ve LISREL istatistik programları çerçevesinde önemli bir sorun olarak algılanmış ve bu anlamda yönetici gruplarının görüşleri arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Algılanan bu sorunun tamamen

yerelleşmeye gidilmeden ilk aşamada tedrici çözümler içerisinde en etkili değişken olan “eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada halk eğitim merkezi veya müdürlüklerinin fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devir edilmelidir” çözümü ile yerleşme konusunda deneyim yaşanmasının uygun olabileceği ortaya konulmuştur.

Siyasi sorunlar içerisinde yer alan “eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri eğitimde siyasi kültürün olumsuz olmasıdır” en etkili değişken olmuştur. Bu sorunun çözümü için yönetim yapısı çözüm önerileri içerisinde yer alan en etkili değişken olan “eğitim hizmetlerinin yerleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır” çözümü ile veya yönetim yapısı çözüm önerileri içerisinde en çok etkili 2. sırada yer alan “eğitim bölgelerinin oluşturulması üniversitelerdeki rektör atamaları ve senato modeline benzer yönetim yapısının kurulması” ile giderilebileceği açıklayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi sürecinin testine yönelik yapılan mülakat neticesinde, pilot anket uygulama sürecinde ve ülke geneli anket uygulama sürecinde görüldüğü kadarıyla Türkiye’de milli eğitim yöneticileri ve belediye yöneticileri eğitim hizmetlerinde yerleşme bağlamında yapılacak sistem değişikliğine adaptasyonda herhangi bir sıkıntı yaşanmayacağı anlaşılmıştır. Yerleşme konusunda ortaya çıkabilecek en önemli endişelerden biri olan bütçe konusunda anket katılımcıları görüşlerinden görüldüğü üzere önemli sıkıntı yaşanmayacağı öngörülmektedir. Bu konuda mali sonuçlar içerisinde yer alan “eğitim hizmetlerinin yerleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar” sorusu en etkili değişken olmuştur. En etkili değişkenlerden anlaşılacağı üzere sorunun doğru tespit edilip çözümün uygun zamanda uygulanması ve denetim mekanizmasında etkinliğin sağlanması durumunda eğitim hizmetlerinin yerleşmesi mali sonuçları açısından önemli bir sorun teşkil etmeyecektir. Yerleşmenin ilk etapta maliyetinin yüksek olabileceği ve belki de bunun en yüksek maliyetli kısmının meslek liseleri olabileceği düşünülmektedir. Ancak düzey sorunları ve mali sonuçlar arasındaki ilişkiye bakıldığında; iller arasındaki ekonomik dengesizliklerin eğitimde bölgesel pozitif ayrıcalıklar tanınarak ve iyi bir bütçe denetim mekanizması sağlanarak sorunun çözülebileceği YEM sonuçlarına göre de öngörülebilmektedir.

Düzey sorunları ile mali sonuçları arasındaki ilişkiden hareketle eğitim hizmetlerinin ilköğretim 1. Kademesinin yerelleşmesi veya anaokullarının yerelleşmesinin büyükşehir olmayan illerdeki özel idare gelirlerinin daha fazla eğitim hizmetlerine kaynak aktarılmasına olanak sağlayabileceği sonucunu da bizlere göstermektedir.

Yine aynı şekilde fiziki beşeri sonuçlar içerisinde “Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri giderir” sorusu en etkili değişken olmuştur. Konu hakkında istatistikî verilerden ve saha çalışmalarında gördüğümüz kadarı ile okulların önemli bir kısmında öğretmen dışı kadrolarda çalışanların (temizlik personeli, memur vb.) eksikliği hissedilmektedir. Yerelleşme neticesinde yerel otoritelerin yerel halkın bu konudaki beklentilerini daha fazla karşılayabileceği öngörülmektedir.

Yapılan çalışma neticesinde eğitim hizmetlerinde genel olarak tamamen yerelleşmeye gidilmesi uygun görülmemiş olup, tedrici (kısmı kısım) yerelleşmeye gidilmesi uygun görülmüştür. Tedrici uygulamada öncelikle pilot bölge oluşturularak ülkemize özgü bir yerelleşme modelinin eğitimden beklenen başarının elde edilmesine olanak sağlayabileceği ifade edilebilir. Yerelleşme ile aynı zamanda eğitim sistemi içerisinde yer alan insan kaynaklarının ihtiyaçlar çerçevesinde daha hızlı bir şekilde yerel kaynaklardan da yararlanılması ile sağlanabileceği tedrici çözümler ile fiziki ve beşeri sonuçlar arasındaki ilişkiden anlaşılabilir. Tedrici çözümler ile mali sonuçlar arasındaki ilişkiden yola çıkarak eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi durumunda ilk aşamada anaokullarının yerleştirilmesinin milli kaynakların daha verimli kullanılmasına olanak sağlanabileceğini göstermektedir.

Siyasi sorunlar ile yönetim yapısı arasındaki ilişkiden yola çıkarak siyasi sorunlar içerisinde yer alan “eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabilir” sorununa yönetim yapısı çözümleri içerisinde yer alan “bölgesel bazı ihtiyaçların giderilebilmesi açısından (iş gücü temini, el sanatlarının geliştirilmesi vb.)” çözümünün etili olabileceği ortaya çıkmıştır.

Yönetim yapısı çözümleri ile fiziki ve beşeri sonuçlar arasındaki ilişkiden hareketle yönetim yapısı çözümleri arasında yer alan “eğitimin kısmi yerelleşmesinde etnik ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek sıkıntıların minimum seviyeye indirgenebilmesi için oluşturulacak eğitim bölgelerine üniversitelerin yönetim yapısına

benzer (rektör atanması, senato oluşturulması vb.) yönetim yapısı kurularak çözüm bulunması uygundur” çözümünün fiziksel ve beşeri sonuçlar içerisinde yer alan “eğitimde yerelleşmeyle birlikte (araştırma ve öğrenme açısından) okullarda fen ve teknoloji imkânlarının (laboratuvar uygulama olanakları vb.) kullanım olanakları geliştirilebilir” sonucunu doğuracağı böylelikle eğitimde fen ve teknoloji laboratuvarlarının kullanım oranlarının artacağı ve ülkenin teknolojik gelişimin önünün açılacağı görülmüştür. Yerel idarelerin, paydaşların, yerel halkın okulların fiziksel ve teknolojik gelişimi için daha fazla kaynak temin için çalışacağı (vergi veya yatırım teşviklerinin sağlanmasıyla) öngörülmüştür.

Yönetim yapısı çözüm önerileri ile mali sonuçlar arasındaki ilişkiden hareketle yönetim yapısı çözümleri içerisinde yer alan “eğitim hizmetlerinin kısmi yerleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar”, çözüm önerisinin mali sonuçlar içerisinde yer alan “eğitim hizmetlerinin yerleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar”, sonucunu doğurabilecektir.

Yönetim yapısı çözüm önerileri ile mali sonuçlar arasındaki ilişkiye bakarak yönetim yapısı çözümleri içerisinde yer alan ülkemizin kalkınma ajansları modelinde olduğu gibi 26 ayrı eğitim bölgesine ayrılması yönünde çözüm önerisinin yönetim yapısı çözüm önerileri içinde daha düşük düzeyde uygun görüldüğü yukarıda ifade edilen coğrafi bölgelerle ilgili mali sonucun bu soru kapsamında ayrı bir sonuç olarak değerlendirilebileceği görülmüştür. Ancak gerek coğrafi olarak gerekse kalkınma ajansları modeli olarak hangi tür bir yapılanmaya gidilirse gidilsin bunun da ayrı bir kuruluş maliyeti olacaktır. Bu nedenle yerleşmeye gidilmesi durumunda bu maliyetin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, eğitim hizmetlerinin yerleşmesi sürecinin; sorunlar, çözüm önerileri ve muhtemel sonuçlar dikkate alınarak birlikte değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Bu aşamada gerek sorunlar ve çözüm önerileri ve gerekse muhtemel sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında; genel olarak yöneticilerin (belediye-Milli Eğitim müdürlükleri) yerleşmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmaması, konuya yaklaşımlarının homojen olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu sonuç ise, politika yapıcı açısından önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir.

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yerelleşmeye gidilmesi durumunda oluşabilecek 3+1 boyutuyla değerlendirilen çalışmanın (sorunlar, çözümler ve sonuçlar ve +1 olarak ifade edilen yetki dağılımı) ülke genelini kapsayan başka bir örneği Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda rastlanılmamıştır. Türkiye ve Türkiye dışında tespit edilen çalışmalarda (Chikoko, 2009, Cho, 1997, Colley vd., 2002, Duman, 1998, Gaynor, 1998, Gürler Hazman ve Küçükilhan, 2016, Ivanyna and Shah, 2012, İlimoğlu, 2014, Jamieson, 2009, Kaynak, 2014, Koçak, Usluel, 1997, Korkmaz, 2010, Köksal, 1997, Kurt, 2006, Minzu, 2015, Ngaka, 2012, Remy, 1998, Sarıçay, 2006, Taşçı, 2008, White and Smoke, 2005, Yılmaz ve Altinkurt, 2011); il bazında öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirildiği, bölge bazında yönetici görüşlerinin değerlendirildiği, belirli sendika mensuplarının görüşlerinin ortaya konulduğu, milli eğitim merkez yöneticilerinin görüşlerinin alınarak değerlendirilmelerin yapıldığı, vb. görülmüştür. Bunun dışında farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda okul temelli yerleşme, yerleşme ve kalite, yerleşme ve ilköğretim, yerleşme ve yükseköğretim vb. konularında tek ana tema üzerinden çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu anlamda yapılan çalışmanın ifade edilen 3+1 boyutuyla birlikte farklı ülkelerde de test edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yerleşme ile birlikte eğitimle ilgili yetki ve sorumlulukların bazıları merkezi idareden alınıp yerel idarelere bırakılacaktır. Doğal olarak merkezi idarede aktif rol alan yöneticilerin de (her ne kadar yapılacak yasal düzenlemeler çerçevesinde yetki ve sorumluluklarını yerel idarelere devredecek olsa da) pasif bir direniş göstermesi muhtemeldir. Ancak yönetim ilkesinin ana tanımlarından birinde ifade edildiği üzere; “yönetim yönetilenlerin organizasyona kendi istekleriyle katıldığı bir süreçtir” anlayışı ile yapılacak yerleşmeye yönelik düzenlemede merkezi idarede bulunan yöneticilerin de katkı sağlayabileceği bilgi ve tecrübeleri ile yerel yönetimlere destek sağlayabileceği bir şekilde yerel düzeyde oluşturulacak kurul vb. organizasyonlarda görev verilmesi oluşabilecek pasif direnişin kırılmasına, Chikoko’nun Zimbabwe ve Malawi üzerinde yaptığı çalışmada ifade ettiği üzere eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesine ve kalite artışına (Chikoko, 2009: 210) neden olabilir.

Eğitim hizmetlerinde yerleşme konusu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde siyasi ve toplumsal boyutlarıyla daha detaylı değerlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Tez çalışması yapılırken konunun en önemli iki tarafı olduğu düşünülen



merkezi idareyi temsilen il milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ve yerel idareleri temsilen belediye yöneticilerinin görüşleri Köksal'ın çalışmasında (Köksal, 1997: 111) önerdiği gibi ülke genelini kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Bu iki taraf yerleşme konusunun en önemli iki aktörü olarak addedilmelerine karşın toplumun eğitim hizmetlerinde yerleşmeye hazır olup olmadığının ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir. Toplumun yerleşmeye hazır olup olmadığının değerlendirilebilmesi veya toplumu eğitim hizmetlerinin yerleşme konusunda bilinçlendirebilecek gruplar, paydaş olarak değerlendirebileceğimiz sivil toplum örgütleri ve benzeri kuruluşlardır. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi durumunda daha az toplumsal baskıyla karşılaşılması veya benzeri diğer sıkıntıların minimum seviyeye indirgenebilmesi için bu kuruluşların görüşlerinin alınmasında yarar görülmektedir. Ancak paydaşlar olarak değerlendirilen kurum ya da kuruluşların görüşlerinin ne kadar objektif olabileceği veya hangi sivil toplum kurum ve kuruluşlarıyla görüşüleceğinin tespitinde önemli sorunlar olabileceği düşünülmektedir. Paydaşlarla ilgili olarak Gülşen'in (2005) de ifade ettiği gibi eğitim hizmetlerinin yerleştirilmesinde yönetim sıkıntılarının giderilebilmesi için eğitim paydaşlarının yerel düzeyde il ilçe ve okul düzeyinde eğitim kurullarının kurulması önerilebilir. Ancak eğitim kurullarının yönetim sistemine dâhil edilebilmesi için de ayrı bir yasal düzenleme yapılması gerekmektedir (Gülşen, 2005: 196). Yapılacak yasal düzenlemede paydaşların eğitime mali katkısına yönelik (eğitime yapılan harcamaların bölgesel düzeylere göre farklılıklar arz ederek fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıracak şekilde) yapılan katkının bir kısmının veya tamamının vergi teşvik sistemleri ile desteklenmesi bunun için de Milli Eğitim Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı'nın koordinasyonunun artırılması gerekmektedir. Bu şekilde paydaşların eğitim hizmetlerine katkısının artırılması ile birlikte yapılacak düzenleme İlimoğlu'nun ifade ettiği üzere eğitimin kalitesinin artırılmasına olumlu bir katkı sağlayacaktır (İlimoğlu: 2014: 95).

Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi durumunda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlardan biri olarak araştırmanın mülakat çalışmasında ortaya çıkan ve pilot çalışmada da değerlendirilen ülkemizde coğrafi bazı bölgelerin eğitim hedeflerinin dışına çıkabileceği sorunu Türkiye geneli anket çalışmasında yapılan analizler çerçevesinde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmamıştır. Bunun da son yıllarda ülkenin sosyo-ekonomik açıdan pozitif önemli gelişmeler yaşamasında kaynaklandığı (terör eylemlerinin azaltılması vb.) düşünülmektedir. Konu hakkında Taşçı'nın 2008 yılında

yaptığı bir çalışmada bir ildeki okul yöneticilerinin ve yerel yöneticilerin görüşlerine bakıldığında yöneticilerin önemli bir kısmının bu sorunu önemli gördüğü anlaşılmaktadır (Taşçı: 2008: 103). Eğitim hedeflerinin dışına çıkılmasına yönelik DeBoer'in Amerika Birleşik Devletlerinde yaptığı bir çalışmada Amerikan eğitim sisteminin bu sorun nedeni ile yavaş yavaş merkezileşeceği ifade edilmiştir (Deboer, 2012: 512-513). Ancak benzer yapılan diğer çalışmalarda da faktör analizi, yapısal eşitlik modeli vb. diğer istatistikî analizlerin yapılmamasından dolayı konu hakkında ülke genelinde faktör analizi veya yapısal eşitlik modelinden yararlanılarak daha fazla çalışma yapılması düşünülebilir.

Çalışma bulgularında görüldüğü üzere eğitim hizmetlerinde tamamen yerelleşmenin tercih edilmediği kısmi olarak (anaokulları, ilköğretim 1. Kademe, meslek liseleri vb.) yerelleşmeye gidilmesinin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Anket soruları içerisinde yer alan kısmi yerelleşmeye gidilmesi durumunda pilot uygulama yapılması hususundaki veriler anlamlı çıkmadığı için ölçek geliştirme sürecinde değerlendirilmemiştir. Ancak Topaloğlu'nun da yaptığı çalışmada (Topaloğlu, 2012: 123) ifade ettiği üzere yerleşme gibi önemli bir konuda birkaç ilde ve/veya büyükşehirlerde pilot uygulama yapılmadan ülke genelinde uygulamaya geçilmesinin çok doğru olmayacağı ön görülmektedir.

Yerleşmenin olumlu etkileri Ristea vd.'nin Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yaptığı çalışmada (Romanya, Fransa, İspanya, İskandinav ülkeleri) görüldüğü üzere bazen 3 yıl bazen de 30 yıl kadar sonra ortaya çıkabilmektedir (Ristea vd., 2014). Bu nedenle ülkemizde de yerleşmeye gidilmesi durumunda pilot uygulamanın süresinin birkaç yıl sürmesinin yararlı olacağı (örneğin ilköğretim birinci kısmında yerleşmeye gidilmesi durumunda en az 1-2 dönem mezunların genel durumlarının değerlendirilebileceği kadar zaman olabilir) ifade edilebilir.

Türkiye'de eğitim hizmetlerinde her türlü yetki ve sorumluluğa sahip Milli Eğitim Bakanlığı personel sayısı ve hizmet verdiği kişi sayısı bakımından en büyük bakanlık olarak ifade edilebilir. Ancak bu büyüklük yönetsel sorunların da daha fazla yaşanmasına neden olabilir. Bu sorunların daha az hissedilebilmesi için Atasayar'ın çalışmasında ortaya koyduğu üzere yerleşmeye gidilmeden önce konunun Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel yapısında değişime gidilerek taşra ve merkez şeklinde iki ayrı şurada değerlendirilerek şura kararlarının sonuçlarına göre yerleşme çalışmalarına başlanabilir (Atasayar, 2005: 130). Yapılacak çalışma kapsamında Türkiye genelinde ilk

olarak yapılan eğitim hizmetlerinin yerleşmesinde yaşanabilecek sorunlar, çözümler ve sonuçlara yönelik model çalışmamız değerlendirilebilir.

Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi denildiği zaman bölgesel ihtiyaçların daha fazla karşılanabileceği düşüncesi ile meslek liselerinin yerleşmesi düşüncesi akla gelmektedir. Yapılan bu çalışmada analiz sonuçlarından da görüleceği üzere meslek liselerinin yerleşmesi önemli bir sorun olarak görülmüştür. Bu yönüyle konu hakkında daha önce yapılan bazı akademik çalışmalardan kısmen farklılık arz edildiği görülmüştür (Yıldız, 2005: 137). Ancak sorunun çözüme kavuşturulması noktasında halk eğitim merkezlerinin ilk aşamada yerel yönetimlere bırakılması önerisi ağırlık kazanmıştır. Ancak ülkemizde halk eğitim merkezlerinin meslek liseleri kadar etkin eğitim hizmeti veremediği bilinmektedir. Bu kapsamda eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi durumunda ilk aşamada yerel ihtiyaçlar düşünülerek meslek liselerindeki uzman eğitimcilerden ve teknik ekipmanlardan yararlanılması ve yerel yönetimlerinde bu şekilde uzman eğitici ihtiyaçlarının giderilmesi önerilebilir.

Yerleşme ile birlikte ortaya çıkabileceği düşünülen önemli bir problem de yerleşmenin yerel etkin kişi ve/veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edileceği endişesidir. Konu hakkında Koçak Usluel'in milli eğitim merkezi yöneticilerinin görüşlerinin alındığı çalışmada benzer nitelikte sonuçların ortaya konulduğu görülmüştür (Koçak, Usluel, 1995: 142-143). Yerleşmeye gidilmesi durumunda yerel etkin kişi ve/veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilemeyecek şekilde eğitim sisteminin objektif bir şekilde kurgulanması gerekmektedir. Bunun için özellikle eğitim çalışanlarının istihdamı ile birlikte gelir ve harcama kriterlerinin objektif olması, isteyen tüm vatandaşların rahatça erişebileceği denetim mekanizmasının kurulması ve teknolojik imkânların en etkin şekilde tüm eğitim kurumlarında kullanılması gerekmektedir.

Her ülkenin kendine has sosyo-kültürel yapısından dolayı toplumların olaylara bakış açısı ve değişime karşı farklı davranışları olabilir. Türkiye gibi hem Asya hem de Avrupa topraklarına sahip bir ülkenin de elbette eğitimde yerleşme konusunda kendi sosyo-kültürel yapısına uygun kriterler belirlenmelidir. Ancak belirlenecek kriterleri yerleşmeyi başarı ile uygulamış ülkeler dikkate alarak kendi yapımıza uygun hale dönüştürmemiz gerekmektedir. Bunu gerçekleştirirken de başarılı eğitimde görülen ülkelerin eğitim politikaları genişletilerek değil mümkün olduğunca kısaltılarak ve daha iyi anlaşılabilir düzeyde gerçekleştirilmelidir. Konuyla ilgili Avrupa Birliği'nin

eğitimle ilgili özel ihtiyaçlarını değerlendiren eğitim ajansının yaptığı bir çalışmada bu yönde bir önerinin verildiği görülmektedir<sup>22</sup>.

Eğitim hizmetlerinin tamamen yerel yönetimlere bırakıldığı ABD, Almanya gibi gelişmiş federal yapıdaki ülkelerde veya Finlandiya gibi federal yapıda olmayan ancak eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlerce başarılı bir şekilde sürdürüldüğü ülkelerde başarının en önemli etkenlerinden biri eğitim kadrosunun objektif kriterler gözetilerek liyakat esaslarına göre gerçekleştirilmesidir (Lindblom-Ylänne, 2006: 70). Ülkemizde de yerleşmeden istenilen başarının elde edilebilmesi için eğitim hizmeti verecek çalışanların göreve alınması, görevde yükselmesi vb. konularda çalışmanın yetki dağılımına yönelik bulgularında da ortaya konulduğu üzere merkezi idarenin etkin olabileceği bir düzenleme yapılması uygun görünmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nde okullarda görülen eğitim yöntemleri, programları ve müfredatlar bölgesel kültür farklılıkları dikkate alınmadan yapılmaktadır. Yerleşme ile birlikte yerel yönetimlere bu anlamda kısıtlı yetkilerin verilmesi (bölgeye özel gelenek ve kültürlerin eğitim bölgesinde veya yerinde eğitim alan kişilere aktarılması, halk eğitim merkezleri kanalıyla daha fazla bölgesel ekonomiyi hareketlendirecek mesleki eğitimler yapılması vb.) bölgesel kalkınmayı olumlu bir şekilde etkileyebilir. Eğitimde başarılı ülkeler konumunda görünen Güney Kore, Japonya ve Hong Kong'da yerleşmeye yönelik yapılan bir çalışmada görüleceği üzere sosyo-kültürel farklılık dikkate alınarak yapılan bir eğitim sisteminde öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitime katılımı artmakta bütçe daha verimli kullanılabilir (Esther Sui-chu Ho, 2006: 600-601). Türkiye'de de eğitim hizmetlerinde kısmi yerleşmeye gidilmesi durumunda bütçe kaynaklarının daha verimli, etkin ve etkili kullanılabileceği öngörülmektedir.

Her ülkenin kendine has sosyo-kültürel yapısı bulunmakta olup bu yapıya uygun yerleşmeye gidilmesinin daha ideal olacağı düşünülmektedir. Sosyo-kültürel yapıya uygun yerleşmeye gidilmesi için sendikalar, dernekler, vakıflar, vb. sivil toplum örgütleriyle veya kısaca paydaşlarla koordineli çalışılmalıdır. Yerleşme konusunda sürecin zaman alabileceği dikkate alınarak koordinasyonun sağlanması sürecinde veya öncesinde ülke geneline yönelik yapılacak akademik çalışmalarda gelişmişlik düzeyi veya sosyo- kültürel yapısı birbirine yakın iki veya üç farklı ülke

---

<sup>22</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), Brussels Office, "Decentralisation in Education Systems Seminar Report" <https://www.european-agency.org/> (Erişim Tarihi: 25.07.2020).

aynı anda karşılaştırılabilir. Karşılaştırma yapılırken özelleştirme ve yerelleşme kavramları birlikte değerlendirilebilir.

Genel olarak yarı kamusal mal veya hizmet grubunda değerlendirilen eğitim ve sağlık hizmetlerinin yerelleşmesi birlikte ele alınarak literatüre katkı sağlanabilir.

Teknolojik olarak hızlı bir değişimin yaşanmasından dolayı yerleşmeye ilişkin düşüncelerde değişim yaşanması muhtemel görülmektedir. Bunun için 5-10 yıl sonrasında ülke genelini kapsayacak şekilde çalışma kapsamında ortaya çıkan ölçekler dikkate alınarak yeniden bir çalışma yapılması uygun görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- 1580 Sayılı Belediye Kanunu, 14.04.1930 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (12/1/1961 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir).
- 3030 Sayılı Büyük Şehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun (Resmî Gazete yayımı: 9.7.1984).
- 3289 Sayılı Gençlik ve Spor Hizmetleri Kanunu, 28.05.1986 Tarih ve 19120 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak Yürürlüğe girmiştir.
- 5302 Sayılı İl Özel İdaresi Kanunu (4.3.2005 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir).
- 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 11.04.2012 tarih ve 28261 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
- Acar, İ. A. ve Kitabçı, İ. (2009). Bir Mali Yerelleşme Deneyimi Olarak İsveç, *Maliye Dergisi*, S.157, ss.85-104.
- Ak, A. (2015). Yetki Genişliği (Tevsîi Mezûniyet) Prensibinin Mer’î Hukukla Mukayeseli Olarak İslam İdare Hukuku Ekseninde Analizi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.39, ss.147-180.
- Akalın, G. (1986). *Kamu Ekonomisi*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No: 554
- Akbaba, Altun, S. (2017). *UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinin Türk Eğitimi Hedefleri Açısından Analizi*, 12. Uluslar Arası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.
- Akbaba, Altun, S. Ersoy, A. (2016). *Nitel Veri Analizi*, Pegem Akademi, İkinci Baskı.
- Akbaş O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği’nde Yaşam Boyu Öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, S.155-156. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/akbas.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm)
- Akbıyık, A. Coşkun, E. (2013). Eğitsel Sosyal Yazılımların Kabul ve Kullanımına Yönelik Bir Model, *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 4(13), 39-62.
- Akçakaya, M. Aksakaloğlu, Y. (2017). Kamu Hizmeti Kapsamında Yeni Kamu Yönetiminin Vatandaşlık Anlayışı, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 42-71.
- Akdemir, T. Karakurt B. (2016). Nordik Ülkelerinde İdareler Arası Mali İlişkiler, *KTU, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(6), 127-159.
- Akdemir, A. ve Şahin, M. (2006). Küresel Kamusal Malların Üretim ve Yönetim Dinamikleri Bağlamında Sınıflandırılması, *Maliye Dergisi* (150), 1- 24.
- Akın, U. (2008), Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Akkoyunlu, M. C. (2018). *E- Ticaret Sektöründe Satın Alma Davranışlarının Yapısal Eşitlik Modelleme Tekniği İle Modellenmesi*, (Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Ç. (2018). Yaklaşım, İlke ve Unsurları Çerçevesinde Mali Yerelleşmeyi Anlamak, *Tesam Akademi Dergisi, Yerel Yönetimler Özel Sayısı*, ss. 113-140, <http://dx.doi.org/10.30626/tesamakademi>.
- Aksoy, E. Işık H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-250.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*, Genişletilmiş Sekizinci Basım, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Al, H. (2007). *Bilgi Toplumu Ve Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi*, Vadi Yayınları, İkinci Baskı, Ankara.
- Alağaç, S. (2018). *Küreselleşme Ve Ulus-Devlet İlişkisi: Yerelleşme ve Bölgeselleşme Üzerine Etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Albayrak, A. Y. (2012). *Spor Hizmetlerinde Yerelleşme, Spor Genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Teşkilatı Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Alevok İzci, N. Akkuş B. (2017). Modernizm, Post modernizm ve Türkiye’de Kamu Yönetiminde Uygulamaları, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 309-324.
- Altıntaş, S. Görgen, İ. (2014). Türkiye İle Güney Kore’nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0614> (Erişim Tarihi: 16.05.2017).
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma Planlarından Eğitime Bakış: Kamusal Mallar Teorisini Perspektifinden, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, Cilt: VII Sayı: I, ss. 94-105.
- Altunışık, R. Coşkun R. Bayraktaroğlu S. Yıldırım E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*, 6. Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Altunoğlu, B. D. Atay, E. (2005) Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 -28.
- Anıl, D. ve Güzeller, C. O. (2011). Seviye Belirleme Sınavı Fen Ve Teknoloji Alt Testi İle Diğer Alt Testler Arasındaki İlişkinin Yol Analizi İle İncelenmesi, *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-10.
- Apaydın, N. (2009). *5302 Sayılı Kanun Çerçevesinde İl Özel İdareleri İstanbul İl Özel İdaresi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Bilim Dalı, İstanbul.
- Arıkboğa, E. (2018). Yerinden Yönetim ve Merkezileşmiş Büyükşehir Sisteminde Yetkilerin Dağıtılması, *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi, Marmara University Journal of Political Science*, 6(1), 1-34.
- Arslan A. K. Tunç Z. Çolak C. (2020). Normal Dağılıma Uygunluğu Değerlendirmek için Açık Kaynak Web Tabanlı Yazılım: Normal Dağılımı İnceleme Yazılımı, *Fırat Tıp Dergisi*, 25 (2), 62-68.
- Arslan, M.M. ve Atasayar, H.H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 59-79.
- Arslan, N. T. (2008). Yerelleşme, Özerklik ve Demokratikleşme Açısından Mahalli İdareler Hakkında Bir Değerlendirme, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 263-282.
- Ataç, B. (2002). *Maliye Politikası- Gelişimi, Amaçları, Araçları ve Uygulama Sonuçları* (Yayın No:118), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Atar, B. (2010). Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile Hiyerarşik Doğrusal Modeller Analizinin Karşılaştırılması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, K1Ş S. 1(2), 78-84.
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Ateş, H. Ayaz, İ. Şengül, R. Eken, M. Gönülşen U. Ö. Al, H. Turan, M. Yavuz, Ö. (2018). *Türk Kamu Yönetiminin Örgütlenmesi ve Denetimi: (Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Yönelimler*, Devlet Personel Daire Başkanlığı, Teşkilat ve Yönetimi Geliştirme Daire Başkanlığı, Başak Matbaacılık, Ankara.
- Atılğan, A. Tanrıverdi, H. Duru, Ö. (2002). *Küresel Sömürünün Motoru IMF*. Hizmet-İş Sendikası Yayını, Ankara.
- Atik, H. (2006). *Beşeri Sermaye, Dış Ticaret ve Ekonomik Büyüme*, Bursa: Ekin Kitabevi, 1. Baskı.
- Avcı, M. (2014). *İdarenin Kamu Hizmeti Faaliyetlerinde Daralma ve Dönüşüm: Özelleştirme ve Regülasyon*, TAAD, 16, 105-139.
- B. Özgür. Parlak, B. (2006). *Avrupa Perspektifinde Yerel Yönetimler*. (Der.) Bursa: Alfa.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ., (2016). *Öğretimde Denetim, Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*, 6. Baskı, Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Ayrançöl Z. Tekdere, M. (2016). Yerelleşme Teorisinin Analizi ve Ekonomik Parametreler Üzerindeki Rasyonelitesi, *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 55-83.
- Ayres, Wendy S. (1999). *Supporting Decentralization: The Role and Experience of the World Bank*, Decentralization and Development, SDC Publications on Development, Berne 1999, 70-85.
- Aysu B, Aral N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezleri Hakkındaki Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* Eylül 2016, 24(5), 2561-2574.
- Aysu, O. (2017). *Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Okul Öncesi Ve Zorunlu Eğitimde (İlkokul, Ortaokul Ve Lise Kademeleri) Uygulanan Müzik Derslerinin Temel Boyutlarıyla İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayvaz, S. (2012). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bütçeleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Programı, İzmir.
- Ayyıldız, H. Cengiz, E. (2006). Pazarlama Modellerinin Testinde Kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 63-84.
- Bağcı, H. E. (2008). *Yerel Siyaset, Üniter Yapı ve Yerel Siyaset*, Okutan Yayınları, İstanbul.
- Bağlı M. S. (2014). Mali Yerelleşme Düzeyinin Ölçümü (Mali Özerklik Derecesi), *TODAİE, Çağdaş Yerel Yönetimler*, 23(2), 27-47.
- Bakioğlu, A. (2017). *Karşılaştırmalı Eğitim, Politikalar, Göstergeler Bağlımlar*, (Ed. Bakioğlu A.), Eğitim Yayınevi.
- Bakioğlu, A. Taşçı, Kaya, B. (2015). Dünyada Eğitimde Yerelleşme Deneyimleri: Başarı-Başarısızlık Neye Bağlı?, *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Ankara.
- Bakkal, H. (2007). *Özel İdarelerin İl Ekonomilerindeki Yeri ve Önemi (Bir Uygulama)*, (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Erzurum.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), ss.1-15.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4.(2), 182-197.
- Barışık, S. Budak. S. Yaya R. (2017). Finans ve Sigorta Sektörünün, Beşeri Sermaye Bağlamında İncelenmesi, *Uluslararası Saraybosna Üniversitesi ve Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi (PESA) Kongresi*, ICPESS 2017-Sarajevo Bosnia Herzegovina.
- Baş, G. (2016). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/148781> (Erişim Tarihi: 17.01.2018).
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Gül Yayın Evi, Ankara.
- Bayık, M. E. ve Gürbüz, S. (2016). Araştırma Makalesi Ölçek Uyarlamada Metodoloji Sorunu: Yönetim ve Örgüt Alanında Uyarlanan Ölçekler Üzerinden Bir Araştırma, *İş ve İnsan Dergisi* S.3(1), ss.1-20.
- Bayrakçı, E. Kahraman S. (2017). Yeni Kamu Hizmeti Anlayışı ve Belediye Hizmetlerinde Özelleştirme, *Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi / Özgün Derleme*, 37, 299-315.
- Bayram, N., (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*, Ezgi Kitabevi, 2. Baskı, Bursa.
- Belli, A. Aydın, A. (2017). 6360 Sayılı Kanun ve Yerelde Merkezileşme, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 55, 401-413.
- Benligiray S. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2900, Editörler: Geylan G., Tonus, H., Z., Eskişehir.
- Bilgin, K. U. Akay, A. Koyuncu, H. E. ve Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim*, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Yayınları (TEPAV), Matsa Basımevi, Ankara.
- Binici, H. (2004). Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Birleşmiş Milletler web sitesi, United Nations Development Programme–Angola Decentralization and Local Governance Project (DLG), file:///C:/Users/aku/AppData/Local/Temp/UNDP\_AO\_DLG-Final-Project-Report\_July2013.pdf (Erişim Tarihi: 08.08.2020).



- Boratav, K. (2006). *Türkiye İktisat Tarihi 1998-2005*, İmge Yayınları, Ankara.
- Bozak, A. Seraslan D. Çakır E. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Akademik Çalışmalara İlişkin Görüşleri, *Elementary Education Online*, 2017; 16(2), 453-468, İlköğretim Online, 16(2), 453-468, 2017. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Bozan, M. (2002). *Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bozatay, Ş. ve Kızılkaya, K. (2016). Merkezden Yönetim Yerinden Yönetim Tartışmalarının Odağında Bir Düzenleme: 6360 Sayılı Yasa Hakkındaki Değerlendirmeler, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, <http://dx.doi.org/10.18074/cnuiibf.328>, ss.1-14.
- Bozkurt, Ö. ve Turgay, E. (2008), *Kamu Yönetimi Sözlüğü*, Editör: Seriyeye Sezen, 2. Baskı, TODAİE, Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, P. (2018). Türk Kamu Yönetiminde İç Denetim Sistemi: Stratejik Yönetim Perspektifinden Bir Değerlendirme, *Sayıştay Dergisi*, 109, 9-25.
- Boztepe, M. (2019). Anayasa Mahkemesi Kararları Işığında Türkiye’de Yerel Yönetimler-Merkezi İdare Arasında Görev ve Yetki Paylaşımının Sınırları, *Alanya Akademik Bakış*, 3(1), 49-71.
- Brennan G. and Buchanan, M., *The Power to Tax: Analytical Foundations of a Fiscal Constitution*, (Cambridge University Press, Cambridge: 1980), [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qjH5fOUBCsEC&oi=fnd&pg=PR11&dq=G.+BRENNAN+ve+J.+M.+BUCHANAN,+The+Power+to+Tax:+Analytical+Foundations+of+a+Fiscal+Constitution,+Cambridge+University+Press,+Cambridge:+1980+&ots=ecNtyImytw&sig=253oSdowm11RBroWNjjj5aRb6dI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qjH5fOUBCsEC&oi=fnd&pg=PR11&dq=G.+BRENNAN+ve+J.+M.+BUCHANAN,+The+Power+to+Tax:+Analytical+Foundations+of+a+Fiscal+Constitution,+Cambridge+University+Press,+Cambridge:+1980+&ots=ecNtyImytw&sig=253oSdowm11RBroWNjjj5aRb6dI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Erişim Tarihi: 17.10.2017).
- Bucak, E. B. (2000). İl ve İlçe Eğitim Örgütlerinin Durumu ve Bunun Yönetimsel Doğruları, *Eğitim Yansımalar VI, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara.
- Bustamente, R. (2009). The Culture Audit: A Leadership Tool for Assessment and Strategic Planning in Diverse Schools and Colleges. <http://cnx.org/content/m13691/1.3/1>.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kıskaçında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, (BÜMKO), <http://www.bumko.gov.tr/TR,7045/ekonomik-gostergeler-1950-2017.html> (Erişim Tarihi: 17.08.2017)
- Türkiye İstatistik Kurumu <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21548> (Erişim Tarihi: 17.08.2017).
- Büyüköztürk, Ş., (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Dec.2009, 8(2), 385-399.
- Canan, K. (2008). *Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Yerelleşme ve Bölgeselleşme Politikaları*, (Doktora Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Care E. and Anderson K. (2016). How Education Systems Approach Breadth Of Skills, *Skills For a Changing World*, 1-5.
- Ceylan G. (2017). Türkiye İle Finlandiya’nın Eğitim Sistemleri ile Ders Programlarındaki Beden Eğitimi Dersinin Yeri ve Önemi, *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 8-25.
- Ceylan S. Durkaya, M. (2017). Dış Borç ve Beşeri Sermaye İlişkisi: Eğitim ve Sağlık Yatırımları Açısından Bir Uygulama, *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Mart 2017, C.3 S.1, ss.49-61.
- Chairperson, J. Z. (2008). *Decentralization in Client Countries An Evaluation of World Bank Support, 1990–2007*, Chapter 1, World Bank Info Shop
- Chikoko, V. (2009). Educational Decentralisation in Zimbabwe and Malawi: A Study of Decisional *International Journal of Educational Development* V.29 (2009), 201–211.

- Cho, I. K. (1997). *Güney Kore Eğitim Sistemi İle Türkiye Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü.
- Colley, H. Hodkinson P. Malcolm J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report. *Other. University of Leeds, Leeds*. [http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm) (Erişim Tarihi: 15.03.2016).
- Commer, P. J. And Sci S. (2015). Interlinks of Fiscal Decentralization and Public Investment in Pakistan, *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9(3), 850-864.
- Coşkun, B. (1996). Türkiye’de İdari Vesayet Denetimi ve Yerel Yönetimlerin Özerkliği, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 5(3), 35-47.
- Çal, S. (2009). Kamu Hizmeti Kavramı Üzerine Kimi Düşünceler, *İdare Hukuku Dergisi* <http://www.idare.gen.tr/cal-kh-dusunceler.pdf> (Erişim Tarihi: 25.05.2018).
- Çalcalı, Ö. (2018). Kamu Ekonomisi Teorisinde Yerelleşme Rasyoneli ve Kuşaklar Arası Mali Federalizm Teorilerinin Karşılaştırılması, *Uluslararası Ekonomi, İşletme ve Politika Dergisi*, 2(1), 21-42.
- Çavdar, T. (1992). *Türkiye’de Liberalizm (1860-1990)*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Çelenk S. (2016). Öğretmen Eğitiminde Sorunlar, Çıkmazlar ve Bir Öğretmen Eğitimi Reform Önerisi, *25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi / 21-24 Nisan 2016 / Antalya*.
- Çelik, B. (1995). Türk Belediyeciliğinin Tarihsel Gelişimi, *Yeni Türkiye Dergisi*, 4, 588-597.
- Çelik, H. E., Yılmaz, V., (2013). *LISREL 9,1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi: Temel Kavramlar-Uygulamalar-Programlama*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çetin, B. (2018). Türk Hukuk Düzeninde Yetki Genişliği İlkesi, *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(2), 94-112.
- Çınar, Ö. (2019). *Yapısal Eşitlik Modeli Örnek Bir Uygulama, Çok Değişkenli Analiz Metodları: Yapısal Eşitlik Modellemesi, Banka Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama*, Hiper Yayınları, İstanbul.
- Çiçek Y. (2014). Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yerel Yönetimler, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 53-64.
- Çiner, C. U. (2010). Devlet Reformunda Yerelleşme ve Bölgeselleşme Üzerine, *Memleket Siyaset Yönetim*, 5(12), 168-180.
- Çoban, H. (2014). *Mali Yerinden Yönetim Kavramı ve İçeriği, (Mali Yerinden Yönetim- Teori, Kavramsal Açıklamalar ve Türkiye’ye İlişkin Değerlendirmeler Kitabı)*, Ed., Sakal, M., Kesik, A., ve Akdemir, T., Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti, Ankara.
- Darling-Hammond L. (2017). Teacher Education Around the World: What can we learn from international practice?”, *European Journal of Teacher Education*, 2017 40(3), 291-309.
- Dedeoğlu, T. Özdevecioğlu M., Oflazer S., (2016). Örgütlerde İşe Gömülmüslüğün (Job Embeddedness) Çalışanların İş ve Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi: İyimsirliğin Rolü, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 135-146.
- Demir, İ. C. (2015). *Kamu Maliyesi*, LMT, Limit Yayınları, Afyonkarahisar.
- Demirci, A. (2005). *ABD’de Eğitim Sistemi ve Coğrafya Öğretimi*, İstanbul: Aktif Yayıncılık.1. Baskı.
- Demircioğlu, G. H. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Demirel Ö. Kaya Z. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem Akademi Yayınları, 7. Baskı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş Z. Canpolat B. (2013). Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Uygulamasına Yönelik Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Marmara Üniversitesi - 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi - Bildiri Özetleri*, 419-420.
- Derdiman, C. (2015). *İdare Hukuku*, 5. Baskı, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa.
- Dib, C. Z. (1987). Formal, Non-Formal And Informal Education: Concepts/Applicability, *Institute of Physics University of Sao Paulo, Brazil*.

- Doğan, R. (2008). *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi: Almanya Modeli*, AÜİFD, S.XLIX, 1-43.
- Doyle, W. (1976). Educational Opportunity a National Commitment Educational Leadership, *North Texas Universty*, Denton, 252-256.
- Duman, A. (1998). Yerinden Yönetim mi? Yoksa Yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 1-17.
- Dünya Bankası web sitesi <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/service.htm> (Erişim Tarihi: 22.10.2018).
- Ebel, R. D. Yılmaz, S. (2002). *On the Measurement and Impact of Fiscal Decentralization Policy Research Working Paper*, The World Bank World Bank Institute.
- Eğitim Sektörü 2023 Vizyon Raporu, TR 52 Düzey 2 Bölgesi (Konya Karaman), <http://www.tr52.org/d/doc/68-egitim-sektor-raporu--taslak-.pdf> (Erişim Tarihi: 14.07.2015).
- Eke, E. (2019). *Yapısal Eşitlik Modelleme ve Marka Değeri Üzerine Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı İstatistik Bilim Dalı.
- Ekinci A. (2010). Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler, *Millî Eğitim Dergisi*, 188, 32-49.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2009, 238-248.
- Erat, V. ve Kaçer, F. (2016). 6360 Sayılı Kanun Bağlamında Merkezileşme ve Yerelleşme Eğilimi, KAYSEM 10 Kamu Yönetimi Sempozyumu, İzmir.
- Erdoğan İ. (2011). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, Alfa Yayınevi.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*, Pegem A Yayıncılık.
- Ergün M., (2008). *Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitimci Yetiştirme Kursları*. Öğretmen Okullarının 160. Yılı. Ankara 2008, 69-77.
- Erkorkmaz, Ü. Etikan, İ. Demir, O., Özdamar, K., Sanisoğlu, S., Y., (2012). Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uyum İndeksleri, *Türkiye Klinikleri J. Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Eroğlu Ö. B. Gülcan M. G. (2016). *Göçle Gelen Ailelerin Ve Çocuklarının Eğitim Sorunları (Mersin İli Örneği)*, Editörler: Kadir Beycioğlu Niyazi Özer Didem Koşar İdris Şahin Eğitim Yönetimi Araştırmaları, Pegem Yayınevi, 11. EYK Kongresi, 218-238.
- Eryılmaz, B. (1995). *Kamu Yönetimi*, Erkam Matbaası, İstanbul.
- Eryılmaz, B. (2000). *Kamu Yönetimi*, Erkam Matbaası, İstanbul.
- Eryılmaz, B. (2012). *Kamu Yönetimi Düşünceler, Yapılar-Fonksiyonlar-Politikalar*, Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), Brussels Office, *Decentralisation in Education Systems Seminar Report*, <https://www.european-agency.org/> (Erişim Tarihi: 25.07.2020)
- Eurydice, (2008), Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Raporu, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094TR.pdf) (Erişim Tarihi: 22.12.2019).
- Faggini, B. B. Parziale, A. (2016). Complexity Modelling in Economics: The State of the art. *Economic Thought*, 5(2), 2-43.
- Fauget, J. P. (2012). Decentralisation and Popular Democracy: Governance From Below in Bolivia, *University of Michigan Press*.
- Fırat, A. S. (2008). Belediyelerin Engellilere Dönük Sosyal Hizmet Projeleri, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 89-100.
- Fidan N. Erdem M., (1992). *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara.

- Gaynor, C. (1998). *Decentralization of Education*, The World Bank, Washington, D.C. <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/Feb2004Course/Background%20materials/Gaynor.pdf> (Erişim Tarihi: 08.08.2020).
- Gelişli, Y. (2017). *Eğitimin İşlevleri, Eğitim Bilimine Giriş*, Ed., Özdemir Ç., Pegem Akademi, Ankara.
- Genç, S. ve Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve Parametrik Olmayan Çoklu Karşılaştırma Testleri, *Black Sea Journal of Engineering and Science* 1(1), 18-27.
- Giray, F. (2003). *Telekomünikasyon Sektörü ve Özelleştirme*, Ezgi Yayınları Bursa.
- Gökdemir, S. (2018). *Türkiye’de Özelleştirmenin İstihdam Üzerindeki Etkileri*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Göker, Z. (2008). Kamusal Mallar Tanımında Farklı Görüşler, *Maliye Dergisi*, 155, 108-118.
- Göktaş, Y. Küçük, S. Aydemir, M. Telli, E. Arpacık, Ö, Yıldırım, G. Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 200-2009 Dönemi Makalelerin İçerik Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Göküş M. Ay, A., Alptürkler H., (2016). Kamu Hizmeti Sunumunda Memur Davranışlarının Vatandaşlar Tarafından Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi (The Journal of Social Economic Research) ISSN: 2148 – 3043 / Ekim 2016 / Yıl: 16 / 32, 16-29.
- Gölpek, F. (2012). Eğitim Getirilerinin Özel ve Sosyal Açından Güncellenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi* 1, 43-53.
- Gönülaçar, Ş. (2018). İngiltere Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED) ve Türkiye’nin Eğitim Denetimi İçin Bir Model Önerisi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 44, 24-32.
- Görmez, K. (1997). *Yerel Demokrasi ve Türkiye*, Vadi Yayınları, Ankara.
- Göymen, K. (1999). Türk Yerel Yönetiminde Katılımcılığın Evrimi: Merkeziyetçi Bir Devletle Yönetişim Dinamikleri, *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4), 67-83.
- Gözler, K. (2008), *İdare Hukuku Dersleri*, Ekin Basım Yayın.
- Gözler, K. (2008), *Hukuka Giriş*, Ekin Kitapevi, Bursa.
- Gözler, K. ve Kaplan, G. (2014). *İdare Hukuku Dersleri*, Ekin Yayınları, 15. Baskı, Bursa, 2014, s.XIX.
- Gözübüyük, A. Ş. (2015). *Türkiye’nin Yönetim Yapısı*, 13. Bası, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Gupta, N. ve Dinç, S. (2011). The Decision to Privatize: Finance and Politics, *The Journal of Finance*, Vol. LXVI, No: 1 February.
- Güçlü N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 51-64.
- Gül, H. (2015). *Yerel Yönetimler Üzerine*, Ed. Tekeli, R. Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Basım, Ankara.
- Gül, H. (2008). Türkiye’nin Eğitim Sorunları, AKP’nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 181–196.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, B. A. (2006). *Yerel Yönetimler, Liberal Açıklamalara Eleştirel Yaklaşım*, İmge Yayınları, Ankara.
- Gülhan, H., Karsak, O. (2018). Japon Eğitim Sistemine Genel Bir Bakış, *Turkish Studies*, 13(4), Winter 2018, 965-997.
- Gülşen, C. (2005). *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Günaydın, D. (2012). Sağlık Hizmeti Krizi: Reformlar ve Krizi Aşma Yaklaşımları, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31, 195-227.
- Günday, M. (1996). *İdare Hukuku*, İmaj Yayıncılık, Ankara.
- Günday, M. (2002), *İdare Hukuku*, İmaj Yayıncılık, Ankara.

- Güner, A. ve Yılmaz, S. (2006). *Mali Yerelleşme: Teori ve Uygulama Üzerine Yazılar*, Güncel Yayıncılık, İstanbul.
- Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, S. 7(1), 84-89.
- Gür, B. S. Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*, SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Raporu.
- Gürbüz, Sait ve Faruk Şahin (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gürbüz, B. G. (2018). *IMF Politikaları ve 2008 krizinin IMF politikaları Üzerinde Meydana Getirdiği Etkiler*, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı, Konya.
- Gürer B. (2005). İspanya Eğitim Sistemi ve Din Eğitiminin Sistem İçindeki Yeri, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 56-88.
- Gürhan U. İnsan Kaynakları Ders Notları  
<https://wiki.zirve.edu.tr/sandbox/users/altug.coskun/weblog/73869/attachments/bfbd4/insan%20kaynaklari%20yonetimi%20ders%20notlar%C4%B1.pdf?sessionID=8cc0feb1cda9b42a43cd8217960664549eb8652d> (Erişim Tarihi: 01.07.2015).
- Gürler, Hazman G. ve Küçükilhan, M. (2016). Yarı Kamusal Mal ve Hizmet Olarak Temel Eğitim Hizmetleri: Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Bölgesel Bir Bakış, *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Mayıs 2016, 2(2), 63-80.
- Gürler, Hazman G. ve Küçükilhan, M. (2018). Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme Sorunsalı: Yerel İdareciler ve Merkezi Yönetim Yetkilileri Açısından Ampirik Bir Değerlendirme, *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 41-55.
- Gürler, Hazman G. ve Küçükilhan, M. (2019). Eğitim Hizmetinin Sunumunda Yetki Dağılımı: Türkiye Üzerine Ampirik Bir Çalışma, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 20(44), 179-202.
- Gürsoy B. (1975). *Kamu Maliyesi*. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No:378. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güzel, A. (2014). *Türkiye’de Mali Yerelleşme ve Seçilmiş İller Bazında İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Güzel, H. C. (2014). Öğretmenin Teşviki, *Yeni Türkiye*, 59, 1028-1036.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2016). İnfomel ve Formel Öğretim Denetimi, *Öğretim Denetimi Uygulama Araçları ve Kavramlar*, Sally Z. Japada, Editör Balcı A., Apaydın Ç., 3. Baskıdan Çeviri, Pegem Akademi.
- Halaskova, M. & Halaskova, R. (2014). Impacts of Decentralization on the Local Government Expenditures and Public Services in the EU Countries, *Lex Localis - Journal of Local Self-Government* 12 (1), 623-642,
- Harari, M. B. Herst, D. E. L. Parola H. R. Carmona B. P. (2017). Organizational Correlates of Public Service Motivation: A Meta-analysis of Two Decades of Empirical Research, *Journal Of Public Administration Research and Theory*, 27(1), 68-84.
- Hauss C. (2014). *Encyclopedia Britannica*, september.
- Hesapçıoğlu, M. (1992). Kamu Kesiminin Eğitim Harcamalarının Analizi, *Maliye Dergisi*, 149.
- Hoşgör, H. (2019). *Sağlık İşletmelerinde İlişkisel Pazarlama Stratejileri ile Hastaların Davranışsal Niyetleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi*, (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşgör, H. (2019). *Sağlık İşletmelerinde İlişkisel Pazarlama Stratejileri ile Hastaların Davranışsal Niyetleri Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşgörür, V. Gezgin, G. (2005). Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada Eğitim, *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi ef Elektronik Dergisi* (<http://efdergi.yyu.edu.tr>). Haziran.2005, II(1).
- Milli Eğitim Bakanlığı web sitesi, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (Erişim Tarihi: 22.06.2016).

- Işık, A. (2014). *Kamu Maliyesi*, Ekin Yayın, Bursa.
- Ivanyna, M. and Shah, A. (2012). *How Close Is Your Government to Its People? World wide Indicators on Localization and Decentralization*, The World Bank East Asia and the Pacific Region Poverty Reduction and Economic Management Unit March 2012.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İlimoğlu, İ. (2014). *Eğitimin Yerelleşmesi Aracılığıyla Yerel Birimlerin Türk Eğitim Sistemine Etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnam, B. Giray, F. Tüzüntürk, S. (2016). Liberalleşme Sürecinde Özelleştirme, Doğrudan Yabancı Yatırımlar ve Ticaret Serbestliği: Bazı AB Ülkeleri İle Türkiye Karşılaştırması, *Academic Review of Economics & Administrative Sciences*, 9(4) , 251-270 .
- İngenç, M. (2015). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eyalet Yönetimi ve Anadolu Eyalet Valileri (1789-1833)*, T.C. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- İpek, C. (2001). Japonya'da Yerel Yönetimler ve Eğitim, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 175-187.
- İpek, C. (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Cilt: 2. Balcı, A.(Editör). Pegem Yayınları, Ankara.
- Jamieson, P. (2009), The Matter of Informal Learning Planning for Higher Education, *Planning for Higher Education*, 37 (2), 18-25.
- Jean-Paul Faguet, (2014). Decentralization and Governance, *World Development* Vol.53, pp.2-13 <http://dxdoi.org/10.16/j.worlddev.2013.01.002>.
- Jordan, P. (2011). Progress in Administrative Decentralisation in Transformation Countries-a Comparative Survey, *Hrvatski Geografski Glasnik*, 73/1, pp.71-85 UDK 327. 39(4-12).
- Kab, İ. Açıklan, M. (2016). Yaşamın İçinden Etkinliklerle Sosyal Bilimler Temelli Derslerin Öğretimi: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya Örnekleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 211, 45-61.
- Kaestle C. (2016). *Federalism and Inequality in Education: What Can History Tell Us?*, Chapter 3, Springer Open, London.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kamcı, E. V. (2017). *Fen Bilimleri Enstitüsü Konjoint ve Yapısal Eşitlik Modeli İle Marka Beğeni Skoru Ölçeğinin Oluşturulması*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Kanık, Z. B. (2017), Eğitim-Tasarıf İlişkisi: Türkiye İçin Bir Uygulama, *Bankacılık ve Sigortacılık Araştırmaları Dergisi*, 2(11), 59-91.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Kara, M. (2016). Türkiye'de Merkezleşme Tartışmaları ve Hizmet Sunumunda Ölçek Sorunu Yönetim Bilimleri Dergisi, *14(27)*, 249-276.
- Karaarslan, M. (2008). *Özerklik ve Denetim Açısından Yerel Yönetimler Reformu*, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi, *Maliye Dergisi*, 149 (1).
- Karabacak, B. (2013). Yerel Yönetimlerde Esnek Bütçe Kısıtı: Kavram, Ülke Deneyimleri ve Türkiye, *Sayıştay Dergisi*, temmuz-eylül 2013, 90(23), 119-141.
- Karagül, M. (2003). Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi Ve Etkin Kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* 5, 79-90.
- Karakılıçık, Y. (2016). *Yeni Yerel-Bölgesel Gelişmeler Işığında Yerel Yönetimler*, 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Karakılıçık, Y. ve Özcan, A. (2005). Yerellik (Subsidiarite) İlkesinin Türk Yerel Yönetim Dizgesinde Uygulanabilirliğinin İrdelenmesi, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 4, 5-30.

- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de Eğitim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 89-97.
- Karakul, K. A. (2014). İran ve Türkiye'de Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-87.
- Karakul, S. (2015). Hukuki ve İdari Denetim Ölçütü Olarak İyi Yönetim İlkeleri, *Ombudsman Akademik Dergisi*, 2(3), 61-105.
- Karaman, P. Bakaç, E. (2017). Öğretmenlerin Eğitim Programı Yaklaşımı Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Kavi, E. ve Koçak, O. (2018). Türkiye'de Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki Eğitim İle İlgili Sorun Alanları ve İskandinav Ülkelerindeki Mesleki Eğitimin Uygulanabilirliği, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1307-1334.
- Kaynak, Ö. (2014). *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep Şehit Kamil İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Keleş, İ. (2009). *Belediyeler ve Çevre Sorunları*, (Editör: Veysel K. Bilgiç), Değişik Yönleriyle Yerelleşme, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Keleş, R. (2016). *Yerinden Yönetim ve Siyaset*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Keskin, N. E. (2008). Dünya Bankası ve Eğitimde Yerelleşme: Kamu Okullarında İşletmecilik, Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını, 617-624.
- Kılıç, S., (2016). Ki-kare Testi, *Journal of Mood Disorders* Volume: 6, Number: 3, www.jmood.org (Erişim Tarihi: 03.08.2019).
- Kıral B. ve Kıral E. (2009). Japonya İlköğretim Sistemi ve Türkiye İlköğretim Sisteminin Karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-9.
- Kırpık, G. ve Tokdemir, M. A. (2014). Talim ve Terbiye Kurulu'nun Kararları Işığında Tarih Dersleri ve Tarih Eğitimi (1925-1928), *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 382-394.
- Kızılcık, H. Ş. (2002). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaçları ve Örgüt Yapısı*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Programı Proje Ödevi, Ankara.
- Kızılloluk H. (2007). Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 21-30.
- Kirmanoglu, H. (2013). *Kamu Ekonomisi Analizi*, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Kirsch, I., Braun, H. Ed. (2016). *The Dynamics of Opportunity in America*.
- Koçak, Usluel, Y. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, Usluel, Y. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 21(103), 25- 36.
- Kolay, E., (2018). Kaybolan Bir Mimari Miras: Ankara Belediye Dairesi, *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-248.
- Korkmaz, N. (2010). *Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Eğitimin Yerinden Yönetimine İlişkin Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, K. (1997). *Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi –Bir Model Önerisi*, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Krtalic, S., ve Borovcak, B., S., (2015). Decentralization and Local Development İn South East Europe, Edited by Will Barlett, Sanja Melekoviç, and Vassila Monatriotis, Palgrave Macmillan.
- Kurt, T, (2006). Eğitimde Yerelleşme Eğilimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma Yöntemleri*, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Küçük, H. (2008). Türkiye’de Merkezi Yönetim Ve Yerel Yönetim İlişkisinde Sosyal Politikalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme: Kadıköy Belediyesi ve Esenler Belediyesi Örneği, *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 198-217.
- Kyriacou, A., P., Muinelu, G., L., Roca O., S., (2015). Fiscal Decentralization and Regional Disparities: The Importance of Good Governance, *Papers in Regional Science*, 94(1), 89-110.
- Laska, J. A. Çev. Gürbüztürk, O. (1984). Eğitim Programı ile Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 251-260.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). Güney Kore’nin Ekonomik Başarısının Altında Yatan Eğitim Politikaları”, “Education Policies Underlying South Korea's Economic Success, *Journal Plus Education*,10(1), 275-291.
- Lindblom-Ylänne, S. (2006). Enhancing the Quality of Teaching in Higher Education in Finland: The Case of the University of Helsinki, *New Directions Higher Education*, 133, 63-71.
- Litvack J. Seddon, J. (1999). *Decentralization Briefing Notes*, Edited by Jennie Litvack and Jessica Seddon, 1999, World Bank, Institute WBI Working Papers in collaboration with PREM network.
- Litvack J. Seddon J. (2011). *Decentralization Briefing Notes*, Edited by Jennie Litvack and Jessica Seddon, 2011, World Bank Institute WBI Working Papers in collaboration with PREM network.
- Litvack, J. Ahmad, J, Bird, R. (1998). *Rethinking Decentralization in Developing Countries*, The World Bank Washington, D.C., ss.5-12.
- Litvack, J. ve Seddon, J. (2004). *Desantralization Briefing Notes*, World Bank Institute WBI Working Papers in Collaboration with PREM Network”,
- Liu Ning R. (2010). Decentralization and Marketization: *The Changing Landscape of Chinas’s Adult and Continuing Education*, Nova.
- Mark Turner, (2002). Whatever Happened to Deconcentration? RecentInitiatives in Cambodia, *Public Administration and Development*, Dev.22, pp.353-364 www.interscience.wiley.com (Erişim Tarihi: 01.03.2019)
- Maviş F. Ö. Yazıcı L. Maviş R. (2015). Avrupa Ülkeleri ve Türkiye de Okul ve Öğretmen Özerkliğinin Karşılaştırılması, 24. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Özet Bildiri)*, (Yayın No:1515409), ss. 64-66.
- Maya İ. Yılmaz A. (2017). Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından Pısa’da Başarı Gösteren Bazı Ülkeler ile Türkiye’nin Karşılaştırılması, *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/3, pp.467-492.
- MEB, (2017). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1. Dönem, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_03/31152628\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017\\_1.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf) (Erişim Tarihi: 17.06.2017).
- MEBa, (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2019–2023 Stratejik Planı Ankara–2019, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/31105532\\_Milli\\_EYitim\\_BakanlYYY\\_2019-2023\\_Stratejik\\_PlanY\\_\\_31.12.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf) (Erişim Tarihi: 03.01.2020).
- MEBb, 2019, Milli Eğitim Bakanlığı 2020 Bütçe Sunuşu, 15 Aralık 2019, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/18094404\\_2020\\_BUTCE\\_SUNUYU\\_17.12.2019.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf) (Erişim Tarihi: 05.01.2020).
- Mercin, L, (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi’nin Eğitim Kurumları Açısından Gerekliliği ve Geliştirme Etkinliği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, , 4(14), 128-144, (Erişim Tarihi: 12.01.2019).
- Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Faaliyet Raporu [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/12144540\\_28191618\\_Milli\\_EYitim\\_BakanlYYY\\_2019\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_28.02.2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf) (Erişim Tarihi: 23.04.2020).



- Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1. Dönem, s.24. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_03/31152628\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017\\_1.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf) (Erişim Tarihi: 17.06.2017).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012, Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, 24/6/1973 Tarihinde Resmi Gazete de yayınlanmıştır. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (Erişim Tarihi: 12.01.2017).
- Milligan K. Smart M. (2018). An Estimable Model of Income Redistribution in a Federation: Musgrave Meets Oates, Cesifo Working Paper, Germany.
- Minzu, I., F., (2015). *Educational System - A Priority Concern of The European Union*, Internal Auditing & Risk Management, X, 3 (39) September 2015.
- Musgrave, R. (2004). *Kamu Maliyesi Teorisi*, (Çev: O. Şener ve Y., Methibay), Dağıtım Ltd. Şti, Ankara, Ekim 2004.
- Nacar Karabacak, B. (2012). Mali Yerelleşme Alanında Ortaya Çıkan Yeni Yaklaşımlar: Kuşaklar Arası Çatışma mı?, *Maliye Dergisi*, 163, 389-413.
- Nadaroğlu H. (1996). *Kamu Maliyesi Teorisi*, Beta Basım, İstanbul.
- Nadaroğlu, H. (2001). *Mahalli İdareler (Teori-Ekonomi-Uygulama)*, 7. Baskı, Beta Basım, İstanbul.
- Nalbantoğlu, Yılmaz, F. (2019). Mesleki Karar Envanteri Faktör Yapısına Ait Farklı Ölçme Modellerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.19(3), ss.1068-1078.
- Nartgün, Ş. S. Sipahioğlu, M. (2013). Lise Müdürlerinin Okul Finansmanına İlişkin Görüşleri, *Marmara Üniversitesi, 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 229-231.
- Negiz, N. (2007). *Türkiye’de Büyükşehir Belediyelerde Hizmet Etkinliği ve Eğitim İlişkisi, Alan Araştırması ve Model Önerisi*, (Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ngaka, W. (2012). Exploring Formal and Non-formal Education Practices for Integrated and Diverse Learning Environments in Uganda, *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, Volume 11, Issue 6, <http://www.DiversityJournal.com>, ISSN 1447-9532, 109-111, (Erişim Tarihi: 13.03.2020).
- Nguyen L. And Anwar, S. (2011). Fiscal Decentralisation and Economic Growth in Vietnam, *Journal of the Asia Pacific Economy*, Vo. 16 No. 1 February 2011, 3-14
- Oates, E. W. (2005). Toward A Second-Generation Theory of Fiscal Federalism, *International Tax and Public Finance*, 12, 349–373, SpringerScience + Business Media, Inc. Printed in the Netherlands.
- Oktay, E. Akıncı, M. M., ve Karaslan A. (2012). Yol Analizi Yardımıyla Dersler Arasındaki Etkileşimin Araştırılması: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünde Okutulan Dersler Üzerine Bir Uygulama, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 67-83.
- Ortaylı, İ. (1979). *Türkiye İdare Tarihi*, TODAİE Yayını, No: 180, Doğan Basımevi, Ankara.
- Ortaylı, İ., (2008). *Osmanlı’da Değişim ve Anayasal Rejim Sorunu*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Oruç, K. O. Çekin, E. Tenderis, A. E. ve Özmen H. İ. (2011). Yükseköğretimde Kaynak Dağılımı Üzerine Bir Değerlendirme: Türkiye’deki Devlet Üniversitelerinin Cari Hizmet Ödenekleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4, 19-34.
- Öğüt, K. (2001). Küresel Sistemde Borç Krizi - Yoksulluk ve IMF, Aydınlanma 1923 web sitesi, <http://www.aydinlanma1923.com/index.php/AYD23/article/viewFile/122/122> (Erişim Tarihi: 12.12.2019).
- Ökmen, M. Çağatay, U. (2014). Kamu Hizmeti- Yerel Hizmet İlişkisi ve Açılımları Üzerine Notlar, *Yerel Politikalar Dergisi*, 6, 77-104.
- Ökmen, M. Demir, F. (2010). Kamu Hizmetinin Felsefi Temelleri ve Yeni Kamu Yönetiminde Geçirdiği Dönüşüm, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 19-42.

- Ömür, Ö. M. ve Giray, F. (2016), Kamusal Mal ve Hizmet Olarak Eğitim Hizmeti ve Harcamaları: Türkiye ve Diğer OECD Ülkeleri Karşılaştırması, *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 129-159.
- Öncel, Y. (1992). *Mahalli İdareler Maliyesi*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Öz, E. (2014). Eğitim ve Ekonomi İlişkisi, *Kamuda Sosyal Politika Dergisi*, 1-8
- Öz, Y. (2013). *Eğitim Paydaşlarının Türk Eğitim Sisteminin Yerelleşme Süreci Hakkında Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-2*, 4. Baskı, Kaan Kitap, Eskişehir.
- Özdaş, B. (2019). *Türkiye’de İşsizlik Yardımlarının Bireylerin Salık ve Yaşam Standartları Üzerine Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Alanı.
- Özdayı N. (2001). Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 151-164.
- Özdemir, B. ve Ş. Beltekin, N. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Dönüşümünde Uluslararası Aktörler: IMF ve Dünya Bankası Örnekleri. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 33-55.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (2013), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2005), *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem Akademi Yayınları.
- Özen, F. (2015), “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik”, *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Ankara.
- Özen, F. N. (2015). “İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 190-223.
- Özgen, V. (2011). Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Özgür H. ve Parlak, B. (2006). *Avrupa Perspektifinde Yerel Yönetimler (Der)*”, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa.
- Özgür, H. ve Çetin Z. H. (2012). Küresel ve Ulusal Boyutları Bulunan Kentsel Yoksulluğu Azaltmada Yerel Yönetimler Çare Olabilir Mi?: Türkiye’deki Düzenlemeler, Dinamikler ve Değişkenler”, *Bahkesir University The Journal of Socil Sciences Institute*, 15(28), 111-135.
- Özkan, H. H. Çelikten, Y. (2017). Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, C.7, S.13, ss.964-990.
- Özkök, Y. (2018). Küreselleşme Bağlamında Mali Federalizmin Ekonomik ve Politik Etkileri, *4 th SCF International Conference on “Economic and Social Nevsehir Impacts of Globalization” and “Future of Turkey-EU Relations”* 26th -28th April 2018, 173-180.
- Özsoy C. (2009). Türkiye’de Eğitim ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkinin Var Modeli İle Analizi, *The Journal of Knowledge Economy and Knowledge Management*, 2009, 4, 71-83.
- Öztürk, C. (2018). *Yönetim Fonksiyonu Olarak Örgütlenme, Yönelme ve Birlikte Değerlendirilmeleri, Yönetim ve Siyaset Değerlendirmeleri*, (Editör: Öztürk, C. Hekimoğlu, Nausabayeva, A. Buyruk, Akbaba, A. N.), Nobel Bilimsel Eserler, Ankara.
- Öztürk, M. (2013). Dijital Çağın Eşiğinde Öğretmen Eğitimi, *Yeni Türkiye*, 59, 983-995.
- Öztürk, S. Çoltu, S. (2016). Eğitimin Kalkınmaya Etkisi Üzerine Bir Değerlendirmesi, *BJSS Balkan Journal of Social Sciences / Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, International Congress of Management EconomyAndPolicy, 681-694.
- Özutku, H. (2006). Amaç Yaklaşımına Göre İnsan Kaynaklarının Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Bir Durum Çalışması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 262-284.
- Pak, J. Commer, Soc, Sci, (2015). Interlinks of Fiscal Decentralization and Public Investmentin Pakistan, *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 9 (3), 850-864.

- Paliwal, D. (2016). A Study of the Attitude of the Respondents Towards Continuing Education Programme (With special reference to Nainital District of Uttarakhand state), *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 7(3), 433-452.
- Parlak, B. (2011). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*, MKM Yayıncılık, Bursa.
- Parlak, B. (2007). Geçmişten Günümüze İl Özel İdareleri: Yasal ve Kurumsal Analiz, *Kamuda Sosyal Politika Dergisi*, 2(1).
- Parlak, B. (2015). *Yerel Yönetimler: Kavramsal ve Kuramsal Çatı, İdari ve Mali Açısından Türkiye’de Yerel Yönetimler*, Edit. Mecek, M. Doğan, M. Parlak, B. Bekad Yayınları, Antalya.
- Pehlivan, (2010). *Küresel Kamu Malları ve Finansmanı*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pehlivan, O., (2010), *Vergi Hukuku*, Derya Kitapevi, Trabzon.
- Pekdoğan, H., (2017). Yeni Kamu Yönetimi Çerçevesinde İç Güvenlik Hizmetlerinin Modernizasyonu: Jandarma Teşkilatında Görevli Personelin Yenilikçilik Düzeyleri Üzerine Bir Uygulama, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 647-652.
- Pektaş, E. K. (1997). *Büyük Kent Belediyelerinin Eğitim Ve Kültür Hizmetlerine Siyasal Parti İdeolojilerinin Yansımaları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Peter J. (2011). Progress in Administrative Decentralisation in Transformation Countries-a Comparative Survey, *Hrvatski Geografski Glasnik*, 73/1, 71-85.
- Polat, E. (2008). *Türkiye’nin Demografik Yapısı İçinde Eğitim Ekonomisinin Yeri ve Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, E. (2018). *Türkiye’nin Demografik Yapısı İçinde Eğitim Ekonomisinin Yeri ve Önemi*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Genel İktisat Programı İzmir.
- Remy, P. H. (1998). *The Dangers Of Decentralization" According To Prud'homme: Some Further Aspects*, World Bank Economic Review, <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1093/wbro/11.1.143> (Erişim Tarihi: 08.08.2020).
- Rençber, A. Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü (<https://slideplayer.biz.tr/slide/11936754/>) (Erişim Tarihi: 08.08.2020).
- Riedl, R. B. ve Dickovick, J. (2014). Party Systems and Decentralization in Africa, *St. CompInt Dev.* 49:321-342, DOI 10.1007/s12116-013-9144-9, New York.
- Riitta-Liisa Kolehmainen-Aitken, (2016). Decentralization and Human Resources: Implications and Impact, MD. Dr. PH Senior Program A.associate Management Sciences for Health, Boston, 1-6.
- Ristea, B., Ciobanu, A., Ivan, M., (2014). School Manager Profile in the Decentralized Educational System – Comparative Research in the European Countries, *Administrative Şi Management Public* 23, 60-79.
- Rondinelli, D. A. Nellis, J. R. Cheema, G. S. (1983). *Decentralization in Developing Countries A Review of Recent Experience*, World Bank Staff Working Papers Number:58.
- Rosenblatt, F., Bidgain, G., Monestier, F., Pineiro, R., R., (2015). A Naturel Experiment in Political Decentralization,: Local Institutions and Citizens’ Political Engagement in Uruguay, pp. 56-81 DOI: 10.1111/J.1548-2456.2015.00268.X.
- Sağbaş, İ. (1999). *Fiscal Equalisation and The Revenue Sharing System in Turkey: An Empirical Study*, (Doctoral Thesis), International Development Department School of Public Policy The University of Birmingham.
- Sarıçay, N. (2006). *Türkiye’de Eğitim Sektörünün Sorunları*, Eğitimin Ekonomik Boyutu ve Çözümleri, İzmir Ticaret Odası Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü Arge Bülteni.
- Sarioğlu, M. (2012). *Türk Eğitim Tarihinden Esintiler*, Umuttepe Yayınları, No: 69, İstanbul.
- Sarıtaş, S., ve Babadağ, G., (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.

- Schermelleh-Engel, K. Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schreiber, V., Stein, C., and Pütz, R., (2016). Governing Childhood through crime Prevention: the case of the German Scholl System, *Children's Geographies*, 14(3), 325-339.
- Selçuk, Z. Palancı, M. Kandemir, M. Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 9(173), ss. 430-453.
- Smith, H. J. Revell, K. (2015). Micro-Incentives and Municipal Behavior: Political Decentralization and Fiscal Federalism in Argentina and Mexico, *World Development*, Vol.77, pp.231-248 2016.
- Sözen, S. (2005). Administrative Reforms in Turkey: Imperatives, Efforts and Constraints. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(3), 195-214.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stimpson, N. (1997). *Eğitici Önderlik*, Çeviren, A. Ünver, Rota Yayınları, İstanbul.
- Şahin, Ü., (2012), Yeşil Düşünceden Yeşil Ekonomiye Geçiş, Yeni İnsan Yayınevi, Yeşil Politika Serisi, İstanbul.
- Şen A. (2013). Osmanlı'dan Günümüze Eğitimde Modernleşme Çabaları, *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 477-492.
- Şener, O., (1996). *Kamu Ekonomisi*, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Şişman M. Turan, S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları, Teorik Bir Çözümleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Takayama, K., and Lingard, B., (2019), Datafication of Schooling in Japan: an Epistemic Critique Through the 'Problem of Japanese Education, *Journal of Education Policy* 2019, 34(4), 449-469.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü Ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Taşçı, H. (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Taşdan, M. Oğuz, E. (2007). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performanslarının Değerlendirilmesi İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri (Kars İli Örneği)', *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(13), 87-103.
- Taşkın, P., ve Nayır, F., (2015) Okulların Tüzel Kişiliği Var mıdır? Olmalı mıdır?, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-18.
- Tatar, M., (1993). Desantralizasyon ve Sağlık Reformları: Türk Sağlık Sisteminde Yeni Yapılanma Modeline Teorik Bir Bakış, *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 140-145.
- Tatlıdil, E. ve Günder E. E. (2013), Küreselleşen Değerlerin Eğitim Anlayışı Üzerine Etkisi, *Yeni Türkiye Dergisi*, 267-272.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/INGiltere.pdf> (Erişim Tarihi: 10.05.2017).
- Tekdere, M. (2013), *Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesinin Ekonomik, Sosyal ve Siyasal Sonuçları*, (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tekeli, İ. ve Ortaylı, İ. (1978). *Türkiye'de Belediyeciliğin Evrimi*, Türk İdareciler Derneği Yayınları, Ankara.
- Tekin, Y. (2014). Uzman Bakışı, *Yeni Türkiye*, Türk Eğitimi Özel Sayısı, 59, 135-142.
- Telci, A. M. (2009). *Japon Eğitim Sistemi*, Editör Balcı, A. Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, (2. baskı), Pegem Akademi, Ankara.

- Teyyare, E. Sayaner, K. (2017). Suriye İç Savaşı Sonrası Ortaya Çıkan Göç Hareketinin Kamusal Mallar Teorisi Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(15), 429-455.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, 10. Baskı, Feryal Matbaası, Ankara.
- Thomas, V. (2008). *Decentralization in Client Countries An Evaluation of World Bank Support, 1990–2007*, The World Bank Washington, D.C.
- Tibaijuka, A. (2009). International Guidelines on Decentralisation and Access to Basic Services for all”, United Nations Human Settlements Programme, [https://www.uclg.org/sites/default/files/guidelines\\_0.pdf](https://www.uclg.org/sites/default/files/guidelines_0.pdf) (Erişim Tarihi: 08.08.2020).
- Toksöz, F. (2015), Giriş, Semerci, P. U. (Der.), “Yerel Demokrasi Sorunsalı Büyükşehir Belediye Meclisleri Yapısı ve İşleyişi”, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1-15. İstanbul.
- Tonbul Y. Baysülen E. (2017). Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Elementary Education Online*, 2017; 16(1): 299-311, İlköğretim Online, 16(1), 299-311, 2017. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 25.03.2017).
- Topaloğlu, H. (2012). *Türkiye’deki Eğitim Sendikaları Genel Merkez Yöneticilerinin Eğitimin Yerelleşmesi ile İlgili Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Topaloğlu, Y. M. Kıyıcı, Balkan, F. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yürütülen Etkinliklerin Öğrencilerin Sosyo-bilimsel Konulara İlişkin Görüşlerine Etkisi: Organ Bağışı ve GDO, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50.
- Torron, J. V. (2008). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din Devlet İlişkisi*, Ed., Köse A., Küçükcan T., Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM), Yayın No: 389.
- Tortop, N. (1996). *Mahalli İdareler*, Yargı Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Tortop, N. Aykaç, B. Yayman, H. ve Özer, M. A. (2006). *Mahalli İdareler*, 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Tosun, N. (2013). *Türkiye ve İngiltere Eğitim Sistemlerindeki Okulların Eğitim Denetimi Politikaları ve Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar Nelerdir?*, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tösten R. ve Ekinci İ. (2012). Japonya Eğitim Sisteminde Yükseköğretim, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1185-1196.
- Turan, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretim Faaliyetlerinin Denetimi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 94-119.
- Turan, S. Yücel C. Karataş, E. Demirhan, G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-18.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmen, Disiplin, Müdür, Sınıf Kuralları, Ödül ve Ceza Kavramlarına İlişkin Metafor Algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Türk Dil Kurumu web sitesi: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) (Erişim Tarihi: 21.04.2017).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sı, Kanun No.: 2709, Kabul Tarihi: 07.11.1982.
- Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30588> (Erişim Tarihi: 05.01.2020).
- Türkoğlu, A., (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, Adana: Baki Kitabevi.
- Tüter, Şahinoğlu, K., (2019). *Yapısal Eşitlik Modeli İle Özgürlüklerin Ekonomik Performans Üzerindeki Etkisinin Analizi*, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekonometri Anabilim Dalı, İstatistik Bilim Dalı.
- Uğurlu C., T., Usta H., G., (2016), Eğitimde Denetim Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 137-159.

- Ulusoy, A. (1999). Fransız ve AB Kamu Hizmeti Anlayışlarının Türk Hukukuna Etkisi, *AÜHFD*, 1-4(48), 165-176.
- Ulusoy, A. ve Akdemir, T., (2001). *Mahalli İdareler*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2009). Yerel Yönetimler ve Mali Özerklik: Türkiye ve OECD Ülkelerinin Karşılaştırmalı Analizi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 259-287.
- Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2019). *Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine Göre Mahalli İdareler, Teori-Uygulama-Maliye*, 11. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ulusoy, A. ve Akdemir, T. (2011). *Mahalli İdareler*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- UNDP, Birleşmiş Milletler Web Sitesi: (1999).  
[http://web.undp.org/evaluation/documents/decentralization\\_working\\_report.PDF](http://web.undp.org/evaluation/documents/decentralization_working_report.PDF) (Erişim Tarihi: 06.06.2018).
- UNESCO, (2012). *Decentralized Finance and Provision of Basic Education*, Bangkok, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216312> (Erişim Tarihi: 12.12.2017).
- UNESCO, Türkiye Millî Komisyonu Web Sitesi  
<http://www.unesco.org.tr/Pages/14/52/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-%C4%B0%C3%A7in-E%C4%9Fitim> (Erişim Tarihi: 12.12.2017).
- Urhan, V. F. (2008). Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Yeniden Yapılandırılması, *Sayıştay Dergisi*, S.70, ss.85-102.
- Usui, N. (2007). *Critical Issues of Fiscal Decentralization*, ERD Technical Notes Series, No: 21, Manila: Asian Development Bank.
- Uysal, C. (2001). Türkiye Avrupa Birliği İlişkilerinin Tarihsel Süreci ve Son Gelişmeler, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* 1, 140-153.
- Uzgören, G. Erdönmez, M. E. (2017). Kamusal Açık Alanlarda Mekan Kalitesi ve Kentsel Mekan Aktiviteleri İlişkisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 12(1), 41-56.
- Uzun, A. M. (2003). Yoksulluk Olgusu ve Dünya Bankası, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 155-173.
- Ünal, F. (2011). Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Yasal ve Yapısal Dönüşümü, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 241-248.
- Ünlükaplan İ. Yurdadoğ V. Akça H. (2017). Geçiş Ekonomilerinde Maliye Politikası Uygulamalarına Anayasal İktisat Yaklaşımı, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017, Cilt:17, Yıl:17, 1(17), 67-82.
- Varjo, J. and Kalalahti, M. M. (2019). The art of Governing Local Education Markets–Municipalities and School Choicein Finland, *Education Inquiry* 2019, 10(2), 151–165.
- Vielajus, M. (2007). Towards a governance and Development Agenda - Lessons and Challenges Institute for Research and Debate on Governance – IRG UNDP and UNDCF organised in September/October 2007, *an electronic forum entitled* <http://www.institut-gouvernance.org/docs/undp-mind-map-synthesis-final4.pdf> (Erişim Tarihi: 17.05.2020).
- Vo, D. H. (2010). The Economics of Fiscal Decentralization, *Journal of Economic Surveys*, 24(4), 657-679.
- Weingast, B. R. (1995). The Economic Role of Political Institutions: Market Preserving Federalism and Economic Development, *The Journal of Law, Economics Organization*, 11(1), 1-31.
- Weingast, B.R. (2009). Second Generation Fiscal Federalism: The Implications of Fiscal Incentives, *Journal of Urban Economics*, S.65.
- White, R. and Smoke, P. (2005). *East Asia Decentralizes Making Local Government Work Bank*, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7492> (Erişim, 08.08.2020).
- Winkler, D., R. (1989). *Decentralizationin Education: An Economic Perspectiv*, Population and Human Resources Department The World BankMarch 1989WPS 143.

- Woodhall, M. (1987). Government Policy Towards Overseas Students: An International Perspective *Higher Education Quarterly*, 41(2), 119–125.
- World Bank, web sitesi, <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/fiscal.htm> (Erişim Tarihi: 08.08.2020).
- Yalçın, A. Z. ve Çakmak F. (2016). Türkiye’de Kamu Sağlık Harcamalarının İnsani Gelişim Üzerindeki Etkisi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 30 2016 S. 4, ss. 705-723.
- Yaman, H. Göçen, G. (2014). Türkiye ve Singapur Ana Dili Öğretimi Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 783-806.
- Yavuz, S. ve Dulupçu, M. A. (2017). Ulusal Devletlerde Yerel Yönetimler Harcama Desantralizasyonu Karşılaştırması: İspanya ve Türkiye Örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(3), 855-875.
- Yayman, H. (2008). *Türkiye’nin İdari Reform Tarihi*, Turhan Kitabevi, Ankara.
- Yeniçeri, Ö. (2014), Milli İle Gayiri Milli Arasındaki Eğitim Sistemi ve Türkiye, *Yeni Türkiye*, 59, 116-131.
- Yeşilyurt, S. Gül Ş. (2010). Ortaöğretimde Daha Etkili Bir Biyoloji öğretimi İçin Öğretmen ve Öğrenci Beklentileri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-47.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (4. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, U. ve Öner, Ş. (2004). Bilgi Toplumu Sürecinde Yerel Yönetimlerde Eğitim-Bilişim Teknolojisinden Yararlanma: Türkiye’de E-Belediye Uygulamaları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 49-60.
- Yıldız, E. (2010). *İstatistik*, Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Yıldız, O. (2005). *Eğitimde Yerelleşmenin Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Kişisel Gelişimlerine Olan Etkisinin İncelenmesi, (İstanbul İli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yıldız, Z. (2018). *Şehir Hastanelerinde Hasta Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi*, (Doktora Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıldız, Z. (2018). *Şehir Hastanelerinde Hasta Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yapısal Eşitlik Modeli İle Analizi*, (Doktora Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yılmaz, K. Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, N. Koç, O. (2019). *Köy Enstitüleri Müfredatı Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçeriğinin Zenginleştirilmesi*, Editör, Şahin, M., ve Başar, M., A., Rating Academy Yayınları, 1. Basım, Çanakkale.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. (2009). *Lisrel İle Yapısal Eşitlik Modellemesi-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yiğit, A. (2017). *Avrupa Birliği İle Etkileşim Sürecinde Türkiye’de Yerel Yönetimlerde Yerelleşme Eğilimleri ve Demokratik Katılım*, (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Edirne.
- Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Yörükoğlu F. (2009). Türk Belediyeciliğinin Gelişim Süreci, *Mevzuat Dergisi*, 135, <https://www.mevzuatdergisi.com/2009/03a/02.htm> (Erişim Tarihi:15.05.2018).
- Zengin, G. (2013). Türkiye’de Belediye ve Personel Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Sorunu ve Çözümleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Öneri Dergisi*, 10(39), 117-134.

## EKLER

### Ek 1: Araştırma Anket Soruları Örneği (Ölçek Geliştirme Öncesi)

“Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin İdari Yerleşme Süreci: (İl Millî Eğitim Müdürlükleri ve İl Belediye Yöneticileri Açısından Bir Araştırma)”

Bu anket Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı’nda “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin (Anaokulu, İlköğretim Birinci Kademe ve Meslek Liseleri) Kısmi İdari Yerleşme Süreci” isimli doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Ankete verilen cevaplar hiçbir kurum ve şahıslara verilmeyecek ve toplu olarak değerlendirilecektir. Araştırmaya katılanların isim belirtmelerine gerek yoktur. Araştırmanın başarısı ve değeri tümüyle sizin katılımlarınıza bağlıdır. İlginiz için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Uzm. Mustafa KÜÇÜKİLAN

Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN

Kurumunuzun Bulunduğu Yeri belirtiniz :

1. Büyükşehir Belediyesi

2. İl Belediyesi

3. İlçe Belediyesi

*A Grubu Soruların kanaat değerlendirilmesinde aşağıdaki cetveli kullanınız.*

<i>1. Kesinlikle katılmıyorum</i>	<i>2. Katılmıyorum</i>	<i>3. Kararsızım</i>	<i>4. Katılıyorum</i>	<i>5. Kesinlikle katılıyorum</i>
-----------------------------------	------------------------	----------------------	-----------------------	----------------------------------

A1. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi ile ilgili aşağıda belirtilen sorular hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.

1. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabilir.	1	2	3	4	5
2. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri ülkemizin demokratik gelişimini tamamlamamasıdır.	1	2	3	4	5
3. Eğitim politikaları yapılırken yerel halkın eğitim hizmetlerine yapacağı katkı (bağış yapanların bağış miktarının tamamı veya yarısından fazlasının vergi indirimini vb.) yeterince dikkate alınmamaktadır.	1	2	3	4	5
4. Eğitim hizmetlerinde kısmi yerleşmeye gidilirken yerel halkın beklentilerinin dikkate alınmaması yerleşmeden beklenen başarıyı engeller.	1	2	3	4	5
5. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli engellerden biri eğitimde siyasi kültürün olumsuz olmasıdır.	1	2	3	4	5
6. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi toplumsal bütünlüğümüz açısından sakıncalı olabilir.	1	2	3	4	5
7. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi yerel etkin bazı kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
8. Millî Eğitim örgütü merkeziyetçi yapısı nedeni ile uluslararası standartlara uygun eğitim hedeflerine ulaşamamaktadır.	1	2	3	4	5
9. Belediyelerde siyasi partinin siyasi düşüncesine göre politika değişikliğine gidildiğinden yapılan işlerde takım çalışması yapılamaması eğitimin yerleşmesinde de sorun yaratabilir.	1	2	3	4	5
10. Eğitimin yerleşmesinde önemli sorunlardan biri de Merkezi idarenin genel bütçeden yerel idarelere eğitim için kaynak aktarmamasıdır.	1	2	3	4	5



11. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi eğitim sistemine yeni bir emir komuta zincirinin daha eklenmesine neden olabilir.	1	2	3	4	5
12. Eğitim hizmetlerinin tamamen yerelleşmesi önemli bir sorundur	1	2	3	4	5
13. Eğitim hizmetlerinde anaokullarının yerelleşmesi önemli bir sorundur	1	2	3	4	5
14. Eğitim hizmetlerinde ilköğretim birinci kısmın yerelleşmesi önemli bir sorundur	1	2	3	4	5
15. Eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerelleşmesi önemli bir sorundur.	1	2	3	4	5
16. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi milli eğitimin temel ilkelerine ve genel amaçlarına aykırı uygulamalar içerebilir.	1	2	3	4	5
17. Belediyelerin nitelikli personel sorunu nedeni ile eğitimin yerelleşmesinde sıkıntılar yaşanabilir.	1	2	3	4	5
18. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin önündeki en önemli engellerden biri yasal düzenlemelerin zamanında ve yeterli düzeyde yapılmamasıdır.	1	2	3	4	5
19. Milli Eğitim yöneticileri kadro ve anlayış olarak yerelleşmeyi istememektedir.	1	2	3	4	5
20. Belediye yöneticileri kadro ve anlayış olarak yerelleşmeyi istememektedir.	1	2	3	4	5
21. Eğitim hizmetlerinde yerelleşmesinde bazı bölgelerin ulusal eğitim hedeflerinin dışına çıkması önemli bir sorun oluşturabilir.	1	2	3	4	5
A2. <u>Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi</u> ile ilgili aşağıda belirtilen <u>çözüm önerileri</u> hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.					
22. Ülkemiz coğrafi olarak 7 kalkınma ajansı olarak 26 bölgeye ayrılmıştır. Eğitimin yerelleşmesinde kalkınma ajanslarında olduğu gibi ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
23. Eğitimin hizmetlerinin kısmi yerelleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
24. Eğitimin kısmi yerelleşmesinde etnik ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek sıkıntıların minimum seviyeye indirgenebilmesi için oluşturulacak eğitim bölgelerine üniversitelerin yönetim yapısına benzer (rektör atanması, senato kurulması vb.) yönetim yapısı kurularak çözüm bulunması uygundur.	1	2	3	4	5
25. Anaokulu, ilköğretim 1. kademe ve meslek liselerinin yerelleşmesine gidilirse üniversite senatosuna benzer bir yapı oluşturulmalı ve rektör benzeri yönetici atamaları seçim kriteri oluşturularak yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
26. Anaokulu, ilköğretim 1. kademe ve meslek liselerinin yerelleşmesine gidilirken oluşturulacak senato vb. örgüt içinde okul bölgesinde bulunan merkezi idare temsilcisi, yetkili sendika temsilcisi, okul aile başkanları da karar mekanizmasında yer almalıdır.	1	2	3	4	5

27. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinde ilk aşamada halk eğitim müdürlükleri fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir. (Hali hazırda teorik olarak en fazla milli eğitim ve belediyelerin ortak faaliyet alanı olduğu için)	1	2	3	4	5
28. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinde ilk aşamada anaokullarının fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	1	2	3	4	5
29. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinde ilk aşamada ilköğretim birinci kademe kısmı fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	1	2	3	4	5
30. Bölgesel bazı ihtiyaçların giderilebilmesi açısından (iş gücü temini, el sanatlarının unutulmaması vb.) eğitimin hizmetlerinin yerleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	1	2	3	4	5
31. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi merkezi idarenin baskın yapısından kaynaklanan bürokratik engelleri azaltabilir.	1	2	3	4	5
32. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi farklı etnik kökene sahip grupların ayrışmasını sağlar.	1	2	3	4	5
33. Eğitimin yerleşmesi Avrupa Birliği'ne uyum açısından (Eğitimde başarılı Avrupa ülkelerinin örnek alınmasıyla insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yasal mevzuatın iyileştirilmesi) yaşanan bazı sorunları ortadan kaldıracaktır.	1	2	3	4	5
34. Eğitim hizmetlerinde yerleşme tarafsız yönetim anlayışını mümkün hale getirir.	1	2	3	4	5
35. Eğitimde yerleşmeye gidilmesi ile birlikte ihtiyacı karşılayacak ölçüde eğitim çalışanı alınarak personel fazlalığı engellenebilir.	1	2	3	4	5
36. Eğitim hizmetlerinin daha etkin bir şekilde denetimi için (seçimle iş başına gelen yöneticilerden halkın da hesap sorabilmesi, halkın da yönetime katılması ile birlikte) yerleşmeye gidilmelidir.	1	2	3	4	5
37. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi bürokratik işlemlerin azaltılmasına olanak sağlayarak okul idarecilerinin de verimli çalışmasına olanak sağlayacaktır	1	2	3	4	5
38. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye tedrici (aşamalı) bir şekilde gidilmesi (belirli bir bölgede pilot uygulama yapılması) daha başarılı sonuçlar alınması için önemlidir.	1	2	3	4	5

A3. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile ilgili aşağıda belirtilen eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin sağlayacağı mali nitelikteki muhtemel sonuçlar hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.

39. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile birlikte ekonomik açıdan daha az gelişmiş illerde görev yapan eğitim çalışanlarına maaş dışında daha fazla maddi olanak tanınması (yerel idarelerin ekstra prim ödemesi teşvikine sadece bu bölgelerde izin verilmesi vb.) bu bölgelerin de eğitimdeki başarısını artırabilir.	1	2	3	4	5
40. Eğitimin yerelleşmesi yatırımların planlanmasındaki bürokratik sıkıntıları azaltabilir.	1	2	3	4	5
41. Eğitimin yerelleşmesi okulların kaynak sıkıntısını azaltabilir (Belediyelerin ve yerel halkın okula daha fazla mali kaynak katkısı vb.).	1	2	3	4	5
42. Eğitim hizmetlerinin belediyelere kısmen bırakılması büyükşehir belediyesi dışındaki illerde il özel idarelerinin eğitim için ayırdığı mali kaynağın tek elden (belediye yönetimi) daha verimli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
43. Eğitimin yerelleşmesi okul aile birliklerini ekonomik olarak geliştirerek okulların yerel düzeyde daha iyi yönetilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
44. Eğitimin yerelleşmesi bütçeleme işlemlerinin okulların fiziksel ihtiyaçlarına göre sınıflandırılmasını mümkün kılar.	1	2	3	4	5
45. Eğitim için bölgesel veya il bazında işletmeler kurulabilir (Hali hazırda bazı meslek liselerinde uygulanan döner sermayelerin anaokulu, ilköğretim 1. Kademe için de geliştirilerek uygulanması vb.).	1	2	3	4	5
46. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar (bütçeleme işlemleri için ayrı denetim komisyonları oluşturulması vb.).	1	2	3	4	5
47. Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gitmenin maliyeti çok yüksek olabilir.	1	2	3	4	5
48. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi milli kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar.	1	2	3	4	5

A4. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile ilgili aşağıda belirtilen eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin sağlayacağı fiziki ve beşeri nitelikteki sonuçlar hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.

49. Eğitimde yerelleşmeyle birlikte (araştırma ve öğrenme açısından) okullarda fen ve teknoloji imkânlarının (laboratuvar uygulama olanakları vb.) kullanım olanakları geliştirilebilir.	1	2	3	4	5
50. Yerelleşme ile birlikte uluslar arası standartlara uygun eğitim mekânlarının sayısının artması (yerel kaynakların devreye girmesi ile birlikte daha fazla derslik yapılması vb.) mümkün olabilir.	1	2	3	4	5
51. Okullarda idare-aile-öğretmen üçlüsünde iletişim ve koordinasyon sıkıntısı yerelleşme ile azaltılabilir.	1	2	3	4	5
52. Eğitimin yerelleşmesi ile daha etkin ödül ceza sistemi uygulanarak beşeri kaynakların kendilerini geliştirmesi sağlanabilir.	1	2	3	4	5
53. Eğitimde yerelleşme ile birlikte verimliliği düşen eğitimcilerin eğitim verme dışında farklı alanlarda değerlendirilmesi mümkün olabilir (Eğitim danışmanlığı yaptırılması vb.).	1	2	3	4	5
54. Eğitimde yerelleşme ile birlikte eğitim personelinin ihtiyaçları daha kısa sürede karşılanabilir.	1	2	3	4	5
55. Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri (Belediyelerin temizlik işlerini üstlenmesi, bürokratik işlemleri belediyeye bağlı memurların görmesi vb.) giderir.	1	2	3	4	5

**B. YETKİ DAĞILIMI:**

**B Grubu Soruları için aşağıdaki cetveli kullanınız.**

1. Bakanlık Merkez Yönetimi	2. İl Milli Eğitim Yönetimi	3. Belediyeler	4. Üniversiteler
-----------------------------	-----------------------------	----------------	------------------

B. Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili öncelikli sorumluluğun hangi yönetim kademesinde olması gerektiği konusunda görüşünüzü belirtiniz. (*Dikkat! Her soru için birden fazla cevap alınabilir!*)

<b><u>B. YETKİ DAĞILIMI SORULARI</u></b>	<b>Bakanlık merkez yönetimi</b>	<b>İl milli eğitim yönetimi</b>	<b>Belediyeler</b>	<b>Üniversiteler</b>
<b><u>EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM</u></b>				
1. Eğitim sisteminin yerelleşmesi durumunda eğitim/öğretimle ilgili programlarla ilgili temel ilkelerden sorumlu kim olmalıdır?	1	2	3	4
2. Anaokullarında temel programların (ortak zorunlu dersler, genel müfredat vb.) hazırlanmasından kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
3. İlköğretim 1. Kademe temel programların (ortak zorunlu dersler, genel müfredat vb.) hazırlanmasından kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
4. Meslek Liselerinde temel programların (ortak zorunlu dersler, genel müfredat vb.) hazırlanmasından kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
5. Eğitim programlarının yerel ihtiyaçlara uygun bir şekilde uyarlanmasından kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
6. Programların uygulanmasında kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
7. Üniversite benzeri bir yönetim modeli oluşturulursa bu organ içinde hangisi daha etkin rol almalıdır?	1	2	3	4
8. Eğitim öğretimde denetimden sorumlu kim olmalıdır?	1	2	3	4
<b><u>ÇALIŞAN</u></b>				
9. İl Milli Eğitim müdürlerini atamada kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
10. İlçe Milli Eğitim müdürlerini atamada kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
11. Okul müdürlerini atamada kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
12. Öğretmenlerin mesleğe ilk alımlarını kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
13. Öğretmenlerin il içi atamalarında kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
14. Öğretmenlerin iller arasında atanmalarında kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
15. Eğitim çalışanlarının özlük haklarından kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
16. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinden kim sorumlu tutulmalıdır?	1	2	3	4
17. Eğitimde yerleştirmeye gidilirse denetleme konusunda kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
18. Çalışanların ödül ve ceza işlemlerinden kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4

<i>PAYDAŞLAR</i>				
19-Eğitimde yerelleştirmeye gidilirse üniversite, sendika, okul aile birliği, vb. işbirliğini sağlamada kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
20-Öğrencilere burs sağlamada kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
21-Öğrencilere psikolojik danışmanlık hizmetleri kim tarafından sağlanmalıdır?	1	2	3	4
22-Mezun öğrenci istihdamında kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
23-Kültürel ve sanatsal etkinliklerin koordinasyonundan kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
<i>BÜTÇE VE FİNANSMAN</i>				
24-Eğitim bütçesinin il/ilçe bazında değerlendirilmesinde kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
25-İl özel idarelerinin (Büyükşehirler hariç) eğitim ödeneklerini kullanmada kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
26-Eğitim için merkezi bütçeden ayrılan ödeneğin harcanmasında kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
27-Eğitim binalarının arsa temini için gerekli finansman sağlanmasında öncelikle kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
28-Eğitim binalarının yapılması için gerekli finansmandan sorumlu kim yetkili olmalıdır?	1	2	3	4
29-Eğitim binalarının zorunlu giderlerinden (elektrik, su, ısınma, altyapı vb.) kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
30-Eğitim binalarının çevre düzenlemesinden kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4
31-Eğitim binalarının araç/gereçlerinin temini için sorumlu kim olmalıdır?	1	2	3	4
32-Büyük yatırım ihale vb. işlemlerinden sorumlu kim olmalıdır?	1	2	3	4
33-Düşük ölçekli onarım, bakım vb. ihale veya doğrudan temin işlemlerinden sorumlu kim olmalıdır?	1	2	3	4
34-Öğretmenlerin maaş, ek ders vb. ödeneklerinin temininden kim sorumlu olmalıdır?	1	2	3	4

İL / İLÇE: .....

ANKETÖR

/

TARİH:

.....

## Ek 2: Anket Ölçek Geliştirme Formu

		Uygun	Uygun değil	Geliştirilmeli	AÇIKLAMA
	Sayın hocam eğitim hizmetlerinin idari yerleşmesi (il belediye yöneticileri ve il milli eğitim yönetici yöneticilerinin görüşleri) ana temalı doktora tez konumuyla ilgili olarak aşağıda belirttiğim sorular ile ilgili görüşlerinizi belirtmenizi rica edeceğim. Soru ankette yer almalı diyorsanız uygun kısmına X, uygun değil ankette yer almamalı diyorsanız bu kısma X, soru geliştirilmeli diyorsanız burayı (X) işaretleyip açıklama kısmına belirtmenizi isteyeceğim. Bu sorular dışında eklemek istediğiniz bir husus olursa en altta bunu belirtmenizi				
	<b>EĞİTİM HİZMETLERİ VE EĞİTİM POLİTİKASI İLE İLGİLİ SORULAR</b>				
01	Eğitim politikalarının ezberlemeye dayalı olması, teoriden uygulamaya dönük sistemin geliştirilememesi ciddi bir sorundur.				
02	Karar verme yetkilerinin üst yönetim birimlerinde toplanması eğitim hizmetlerinin etkili bir biçimde yerine getirilmesini engellemektedir.				
03	Eğitimde hizmetlerinin idari açıdan yönetiminde bürokratik işlemler fazladır.				
04	Sürekli eğitim politikalarında yapılan değişiklikler nedeni ile uygulamadaki bazı eğitim politikaları yeterince anlaşılammakta ve uygulanmamaktadır.				
05	Eğitim çalışanları teknolojiyi yeterince kullanma kapasitesine sahip değildir.				
06	Sivil toplum örgütleri ile okul yönetimleri arasında iletişim ve koordinasyon bulunmamaktadır.				
07	Eğitim politikaları araştırma ve geliştirmeyi teşvik etmemektedir.				
08	Eğitim hizmet çalışanlarının başarı düzeyleri belirli aralıklarla test edilmemekte ve niteliklerini sürekli artıracak bir planlama yapılmamaktadır.				
09	Eğitim programlarına ilişkin veriler etkili bir şekilde analiz edilip uygulamaya yönelik iyileştirmeler yapılamamaktadır.				
10	Milli Eğitim Bakanlığının kendi içinde üst makamlardan alt makamlara doğru yetki devri yapması eğitim politikalarında birçok sorunun daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlayacaktır.				
11	Kalıcı eğitim politikasının oluşturulabilmesi için sivil toplum örgütlerinin (sendikalar, dernekler, okul aile birlikleri) sisteme katkısının daha fazla olması gerekmektedir.				
12	Eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlayacaktır.				
13	Sağlıkta dönüşüm sisteminde olduğu gibi eğitimde dönüşüm sistemi uygulanması yerel idarecilere bazı konularda yetki verilmesi ile birlikte daha iyi sonuçlar alınmasına neden olabilir.				
14	Eğitim politikaları belirlenirken ilköğretimden üniversiteye TSE, CE, ISO kalite sistemlerine benzer temel (üniversiteler dahil) belirli bir eğitim standardı oluşturulmalıdır.				
15	Milli eğitim politikaları mali politikalar ile bir bütünlük arz etmeli ve vatandaşın eğitim hizmetlerine yapacağı katkı özendirilmelidir.				
16	Eğitimde insan kaynakları politikası geliştirilmelidir.				
17	Eğitimde ulusal düzeyde başarının artması için öncelikle bölgesel başarı artırılmalı bunun için de il/ilçe düzeyinde program oluşturma, ölçme ve değerlendirme komisyonları oluşturulmalıdır.				
18	Eğitim sisteminde ders planlaması yapılırken derslerin verimliliği açısından özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde derslerin bir oyun ve kurgu üzerinde durularak gerçekleştirilmelidir.				
19	Eğitim sisteminin başarısını ölçecek unsurlardan biri olan sınav sistemi ve sınav içeriğindeki ders konuları bölgesel sorunlara çözüm üretme becerisini de kazandıracak şekilde planlanmalıdır.				
20	Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için il/ilçe düzeyinde program oluşturma, ölçme ve değerlendirme komisyonları oluşturulabilir.				

21	Ortak ve seçmeli derslerin Milli Eğitim Bakanlığı'nca; içeriklerinin ders saatlerinin ve kredilerinin belirlenmesi eğitim hizmetlerinin yerel düzeyde daha etkin uygulanabilmesine olanak sağlar.				
	<b>EĞİTİM HİZMETLERİNİN YERELLEŞMESİ</b>				
22	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi yeni bir emir komuta zincirinin oluşması bakımından olumsuzluklar ortaya çıkarabilir.				
23	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin önündeki önemli engellerden biri yerel idarelerin kendilerini hazır görmemeleridir.				
24	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabilir.				
25	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri ülkemizin demokratik gelişimini tamamlamamasıdır.				
26	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri yeterli siyasi desteğin olmaması ve yasal düzenlemelerin yapılmamasıdır.				
27	Milli Eğitim örgütü kadro ve anlayış olarak yerelleşmeye hazır değildir.				
28	Yerel yönetimler kadro ve anlayış olarak yerelleşmeye hazır değildir.				
29	Eğitimin merkeziyetçi yapısı nedeni ile il merkezlerindeki yöneticilerin başarısızlığının sebepleri yeterince sorgulanamamaktadır.				
30	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilirken gelişmiş ülkelerde uygulanan farklı modeller örnek alınıp ülkemize özgü bir model geliştirilmelidir.				
31	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ailelerin de okul yönetiminde olması sağlanmalıdır.				
32	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada halk eğitim müdürlükleri fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.				
33	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada anaokullarının fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.				
34	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada ilköğretim kısmı fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.				
35	Bölgesel bazı ihtiyaçların giderilebilmesi açısından (iş gücü temini, el sanatlarının unutulmaması vb.) eğitimin hizmetlerinin yerelleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.				
36	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi merkezi idarenin baskın yapısından kaynaklanan bürokratik engelleri azaltabilir.				
37	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilmesi farklı etnik kökene sahip grupların bütünleşmesini sağlar.				
38	Eğitim sisteminde ulusal hedefler doğrultusunda yerel düzeye uygun programlar hazırlanmalıdır.				
39	Eğitim hizmetlerinin daha etkin bir şekilde denetimi için yerelleşmeye gidilmelidir.				
40	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye gidilirken bazı bölgelerin ulusal eğitim hedeflerinin dışına çıkmasını önlemek için etkin bir denetim mekanizması oluşturulmalıdır.				
41	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye tedrici bir şekilde gidilmesi daha başarılı sonuçlar alınması için önemlidir.				
42	Eğitimin yerelleşmesi Avrupa Birliği'ne uyum açısından yaşanan sorunları ortadan kaldıracaktır.				
43	Eğitim hizmetlerinde yerelleşmeye eğitim sisteminin temel ilkeleri belirlendikten sonra geçilmelidir.				
	<b>EĞİTİM HİZMETLERİNİN YERELLEŞMESİNİN SAĞLAYACAĞI MALİ NİTELİKTEKİ MUHTEMEL SONUÇLAR</b>				
44	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile birlikte ekonomik açıdan daha az gelişmiş illerde görev yapan eğitim çalışanlarına daha fazla maddi olanak tanınması bu bölgelerin de eğitimdeki başarısını artırabilir.				

45	Eğitimin yerelleşmesi yatırımların planlanmasındaki bürokratik sıkıntıları azaltabilir.				
46	Eğitimin yerelleşmesi okulların kaynak sıkıntısını azaltabilir.				
47	Eğitimin yerelleşmesi eğitim giderlerine yerel mali destek sağlar				
48	Okul koruma dernekleri ekonomik olarak geliştirilebilir				
49	Bütçeleme işlemleri okul bütçesi, il bütçesi ilçe bütçesi vb. şekilde basamaklandırılabilir.				
50	Eğitim için bölgesel veya il bazında işletmeler kurulabilir.				
51	Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi milli kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar				
52	Eğitimin yerelleşmesi okul müdürlerinin kaynak bulma ihtiyaçlarını ortadan kaldırır				
	<b>EĞİTİM HİZMETLERİNİN YERELLEŞMESİNİN SAĞLAYACAĞI FİZİKİ VE BEŞERİ NİTELİKTEKİ SONUÇLAR</b>				
53	Okullarda laboratuvar ve uygulama olanakları yeterli olmayıp yerelleşmeye gidilmesi bu problemin azaltılmasında yarar sağlayabilir.				
54	Birleştirilmiş sınıflar, bazı sınıfların kalabalık olması gibi sorunlar yerelleşme ile birlikte daha uygun eğitim ortamının sağlanmasına katkı sağlayabilir.				
55	Yerelleşme ile birlikte eğitim verecek kişilerin eğitim bölgelerinin konumuna göre belirli periyotlarla fikirlerinin alınıp analiz edilmesi yerelleşmeye katkı sağlayacaktır.				
56	Yerelleşmeye gidilmesi ile birlikte okullardaki temizlik vb. işleri yürütecek yardımcı personel sıkıntısı minimum seviyeye indirgenecektir.				
57	Eğitimin yerelleşmesi ile daha etkin ödül ceza sistemi uygulanarak beşeri kaynakların kendilerini geliştirmesi sağlanabilir				
58	Eğitimin yerelleşmesi ihtiyaca göre personel alınarak eğitimin aksamasını azaltılabilir.				
59	Eğitimde yerelleşme ile birlikte eğitim verme fonksiyonunu kaybeden eğitimcilerin eğitim verme dışında farklı alanlarda değerlendirilmesi mümkün olabilir. (Eğitim danışmanlığı vb.)				
60	Eğitimde yerelleşme ile birlikte eğitim personelinin ihtiyaçları daha kısa sürede karşılanabilir				
61	Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri giderir				
62	Eğitim yöneticilerinin atanmasında ulusal kriterlerin belirlenmesi ve uygulanması eğitim hizmetlerinde beklenen başarının elde edilmesini sağlar				
63	Eğitimde yerelleşme gidilmesi ile birlikte il çapındaki okullardaki fiziksel farklılıklar azaltılabilir.				
64	Okullarda okul-aile-eğitmen üçlüsünde iletişim ve koordinasyon sıkıntısı yerelleşme ile azaltılabilir.				
65	Okullarda eğitimci ve öğrencilere daha fazla psikolojik destek sağlanması toplumsal huzurun temini açısından gerekli olabilir.				



### Ek 3: Ölçeklendirilmiş Araştırma Anket Soruları Örneği

“Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin İdari Yerleşme Süreci: (İl Millî Eğitim Müdürlükleri ve İl Belediye Yöneticileri Açısından Bir Araştırma)”

Bu anket Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı’nda “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin (Anaokulu, İlköğretim Birinci Kademe ve Meslek Liseleri) Kısmi İdari Yerleşme Süreci” isimli doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Ankete verilen cevaplar hiçbir kurum ve şahıslara verilmeyecek ve toplu olarak değerlendirilecektir. Araştırmaya katılanların isim belirtmelerine gerek yoktur. Araştırmanın başarısı ve değeri tümüyle sizin katılımlarınıza bağlıdır. İlginiz için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Uzm. Mustafa KÜÇÜKİLMAN

Prof. Dr. Gülsüm GÜRLER HAZMAN

Kurumunuzun Bulunduğu Yeri belirtiniz :

1. Büyükşehir Belediyesi

2. İl Belediyesi

3. İlçe Belediyesi

*A Grubu Soruların kanaat değerlendirmesinde aşağıdaki cetveli kullanınız.*

<i>1. Kesinlikle katılmıyorum</i>	<i>2. Katılmıyorum</i>	<i>3. Kararsızım</i>	<i>4. Katılıyorum</i>	<i>5. Kesinlikle katılıyorum</i>
-----------------------------------	------------------------	----------------------	-----------------------	----------------------------------

A1. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi ile ilgili aşağıda belirtilen sorunlar hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.

1. Eğitim hizmetlerinde yerleşmeye gidilmesi bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olabilir.	1	2	3	4	5
2. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli etkenlerden biri ülkemizin demokratik gelişimini tamamlayamamasıdır.	1	2	3	4	5
3. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesinin önündeki en önemli engellerden biri eğitimde siyasi kültürün olumsuz olmasıdır.	1	2	3	4	5
4. Eğitim hizmetlerinin yerleşmesi yerel etkin bazı kişi veya grupların çıkarları doğrultusunda hareket edilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
5. Eğitim hizmetlerinin tamamen yerleşmesi önemli bir sorundur	1	2	3	4	5
6. Eğitim hizmetlerinde anaokullarının yerleşmesi önemli bir sorundur	1	2	3	4	5
7. Eğitim hizmetlerinde ilköğretim birinci kısmın yerleşmesi önemli bir sorundur	1	2	3	4	5
8. Eğitim hizmetlerinde meslek liselerinin yerleşmesi önemli bir sorundur.	1	2	3	4	5

A2. <u>Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi</u> ile ilgili aşağıda belirtilen <u>çözüm önerileri</u> hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.					
9. Ülkemiz coğrafi olarak 7 kalkınma ajansı olarak 26 bölgeye ayrılmıştır. Eğitimin yerelleşmesinde kalkınma ajanslarında olduğu gibi ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
10. Eğitimin hizmetlerinin kısmi yerelleşmesinde coğrafi bölgeler esas alınarak ülke genelinde bir gruplama yapılmalıdır. Bu anlamda eğitim bölgeleri oluşturulması eğitimdeki sorunların daha hızlı çözüme kavuşmasını sağlar.	1	2	3	4	5
11. Eğitimin kısmi yerelleşmesinde etnik ve bölgesel farklılıklardan kaynaklanabilecek sıkıntıların minimum seviyeye indirgenebilmesi için oluşturulacak eğitim bölgelerine üniversitelerin yönetim yapısına benzer (rektör atanması, senato kurulması vb.) yönetim yapısı kurularak çözüm bulunması uygundur.	1	2	3	4	5
12. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada halk eğitim müdürlükleri fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir. (Hali hazırda teorik olarak en fazla milli eğitim ve belediyelerin ortak faaliyet alanı olduğu için)	1	2	3	4	5
13. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada anaokullarının fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	1	2	3	4	5
14. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde ilk aşamada ilköğretim birinci kademe kısmı fiziki ve beşeri tüm imkânları ile belediyelere devredilmelidir.	1	2	3	4	5
15. Bölgesel bazı ihtiyaçların giderilebilmesi açısından (iş gücü temini, el sanatlarının unutulmaması vb.) eğitimin hizmetlerinin yerelleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	1	2	3	4	5

A3. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile ilgili aşağıda belirtilen eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin sağlayacağı mali nitelikteki muhtemel sonuçlar hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.

16. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile birlikte ekonomik açıdan daha az gelişmiş illerde görev yapan eğitim çalışanlarına maaş dışında daha fazla maddi olanak tanınması (yerel idarelerin ekstra prim ödemesi teşvikine sadece bu bölgelerde izin verilmesi vb.) bu bölgelerin de eğitimdeki başarısını artırabilir.	1	2	3	4	5
17. Eğitim hizmetlerinin belediyelere kısmen bırakılması büyükşehir belediyesi dışındaki illerde il özel idarelerinin eğitim için ayırdığı mali kaynağın tek elden (belediye yönetimi) daha verimli bir şekilde kullanılmasına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
18. Eğitimin yerelleşmesi okul aile birliklerini ekonomik olarak geliştirerek okulların yerel düzeyde daha iyi yönetilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
19. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bütçenin daha iyi denetlenmesine katkı sağlar (bütçeleme işlemleri için ayrı denetim komisyonları oluşturulması vb.).	1	2	3	4	5
20. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi milli kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar.	1	2	3	4	5

A4. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile ilgili aşağıda belirtilen eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin sağlayacağı fiziki ve beşeri nitelikteki sonuçlar hakkında kanaatlerinizi belirtiniz.

21. Eğitimde yerelleşmeyle birlikte (araştırma ve öğrenme açısından) okullarda fen ve teknoloji imkânlarının (laboratuvar uygulama olanakları vb.) kullanım olanakları geliştirilebilir.	1	2	3	4	5
22. Okullarda idare-aile-öğretmen üçlüsünde iletişim ve koordinasyon sıkıntısı yerelleşme ile azaltılabilir.	1	2	3	4	5
23. Eğitimin yerelleşmesi ile daha etkin ödül ceza sistemi uygulanarak beşeri kaynakların kendilerini geliştirmesi sağlanabilir.	1	2	3	4	5
24. Eğitimde yerelleşme okullardaki öğretmen dışındaki çalışanların istihdamındaki eksiklikleri (Belediyelerin temizlik işlerini üstlenmesi, bürokratik işlemleri belediyeye bağlı memurların görmesi vb.) giderir.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ

Mustafa KÜÇÜKİLHAN, 1979 yılında Afyonkarahisar'da doğdu. İlköğretimini Afyon Cumhuriyet İlkokulu'nda orta öğretimini Şemsettin Karahisari Ortaokulu'nda lise öğretimini Afyon Cumhuriyet Lisesinde bitirdi. Yükseköğretim alanında ön lisans eğitimini Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulu Elektrik bölümünü 1999 yılında bitirdikten sonra 2000 yılında Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde memuriyete başladı. Hastane bünyesinde, kalite birim sorumluluğu, halkla ilişkiler müdürlüğü, hasta hakları birim sorumluluğu, vb. idari görevleri yerine getirmektedir. Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi, İktisat bölümünde 2003 yılında bitirdi. Yüksek lisans eğitimini Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı'nda 2005 yılında bitirdi. Yüksek lisans eğitim sürecinden başlayarak ağırlıklı olarak sağlık ve eğitim alanlarında yayınlanmış makaleleri, kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde yayınlanmış bildirileri, bölgesel kalkınma ajansında ve Avrupa Birliği Grundtvig Proje yürütücülükleri bulunmaktadır.