93113

**Okul-Temelli Yönetim**

Uluslararası Deneyimlerden Çıkarılan Dersler ve Türkiye için Seçenekler

21 Kasım 2014



Eğitim Sektörü Birimi

Avrupa ve Orta Asya Bölgesi

**İçindekiler**

Kısaltmalar ve Kısa Adlar ................................................................................................................................ ii

Yönetici Özeti ................................................................................................................................................. 1

I. OTY nedir? Okul özerkliğinin ve hesap verebilirliğinin araştırılması ........................................................... 2

II. OTY'den elde edilen uluslararası kanıtlar nelerdir? Neler işe yaramaktadır, neler işe yaramamaktadır, ve neden?............................................................................................................................................................ 6

Uluslararası vaka çalışmaları ................................................................................................................ 7

*Edmonton Kamu Okul Bölgesi Vaka Çalışması (Kanada)* .................................................................... 7

*Bulgaristan Vaka Çalışması* ............................................................................................................... 8

*Brezilya Vaka Çalışması*.................................................................................................................... 10

III. Türkiye'nin bugüne kadar olan OTY deneyimi nedir? ............................................................................. 11

Bütçe planlaması ve onayında okul özerkliği............................................................................................ 12

Personel yönetiminde okul özerkliği ....................................................................................................... 14

Okul-Aile Birlikleri .................................................................................................................................... 14

Okul ve öğrenci değerlendirmesi ............................................................................................................. 15

Türkiye'nin Okul Geliştirme Programı hibeleri ........................................................................................ 15

IV. Türkiye için ileriye dönük seçenekler ................................................................................................ 18

Kaynakça ...................................................................................................................................................... 22

Ek 1: 1995'ten bu yana Okul-Temelli Yönetim Reformlarından Elde Edilen Kanıtlar ................................... 26

**Şekiller**

Şekil 1: OTY'deki özerklik-katılım bağlantısı, seçilmiş ülkeler ........................................................................ 5

Şekil 2: Okul Özerkliği, OECD ülkeleri........................................................................................................... 12

Şekil 3: Okul kaynak yönetimi kararlarının alındığı yönetim düzeyleri, OECD.............................................. 14

Şekil 4: 60 Türk ilçesinde OGP bağış harcamalarının dağılımı ...................................................................... 17

Şekil 5: Faydalananların, OGP'nin Türkiye'deki okul hayatına katkılarına ilişkin algıları .............................. 18

**Tablolar**

Tablo 1: Türkiye'deki ilk okullarda öğrenci başına okul-aile birliği gelirleri ................................................. 13

Tablo 2: Türkiye'de OGP hibesi alan ilçelerin ve okulların sayısı, 2012 ....................................................... 16

**Kısaltmalar ve Kısa Adlar**

AGE *Apoyo a la Gestion Escolar* (Okul Yönetimine Destek Programı, Meksika)

AOA Avrupa ve Orta Asya

EDUCO Eğitim ve Toplum Katılımı (El Salvador)

ERI Eğitim Reformu İnisiyatifi

GSYH Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

OECD Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

PDE *Plano de Desenvolvimiento da Escola* (Brezilya)

PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

OTY Okul-Temelli Yönetim

OGP Okul Geliştirme Programı

TIMSS Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması

TL Türk Lirası

**Yönetici Özeti**

**Türkiye eğitim kalitesini nasıl daha fazla geliştirebileceğini araştırırken, politika yapıcılar okul özerkliğine büyüyen bir ilgi göstermektedir.** Yerel düzeydeki karar vericilere daha fazla özerklik sağlanması, genel olarak Okul-Temelli Yönetim olarak adlandırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Dünya Bankasından küresel çaptaki Okul-Temelli Yönetim (OTY) reformlarının bir analizini yapmasını ve Türkiye için seçenekleri araştırmasını istemiştir. Buna cevaben, bu politika notu OTY ile ilgili bazı kavramları sunarak başlamakta, uluslararası deneyimlerin bir özetini sunmakta, Türkiye'nin bu alandaki bugüne kadar olan deneyimlerini açıklamakta ve Türkiye için bazı genel politika seçenekleri ile sona ermektedir.

**Dünya genelindeki politika yapıcılar, OTY'yi eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik bir mekanizma olarak görmektedir**. Öğrencileri uluslararası başarı testlerinde iyi performans gösteren gelişmiş ülkelerin çoğu, eğitim içeriğinin adapte edilmesi ve uygulanması ile kaynakların tahsis edilmesi ve yönetilmesi konularının birinde ya da her ikisinde yerel makamlara ve okullara önemli ölçüde özerklik vermektedir (Dünya Bankası 2009). Şu anda, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) ülkeleri genelinde ve ayrıca bir çok gelişmekte olan ülkede, öğrenci performansını iyileştirmenin bir yolu olarak özerkliğin arttırılmasına ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliğin teşvik edilmesine yönelik bir eğilim mevcuttur. OTY reformlarının potansiyel faydaları, şunları içermektedir: kararların verilmesinden sorumlu olanların acil ihtiyaçların daha fazla farkında olması sayesinde kaynakların daha etkili kullanımı ve toplumun yönetime katılması sayesinde daha açık bir okul ortamı. Bu, daha düşük sınıf tekrarı (sınıfta kalma) ve okul bırakma oranları ve bazı durumlarda ise daha iyi öğrenme sonuçları sağlayabilir (Dünya Bankası 2009). OTY'nin etkilerine ilişkin kesin kanıtlar sınırlı olmakla birlikte, mevcut kanıtlar, bu önemli pozitif sonuçların bazılarının çok sayıda ülkedeki eğitim sistemlerinde gerçekleştirildiğini güçlü bir biçimde ortaya koymaktadır. Ancak Türkiye, OECD'deki en merkezi okul sistemlerinden birisine sahiptir. Bu, Türkiye'deki bir OTY reformunun, eğitim sonuçlarının hem kalitesini hem de eşitliğini arttırmaya yönelik bir mekanizma olarak faydalı olabileceğini göstermektedir; Türkiye bu alanlardaki performansını son yıllarda büyük ölçüde iyileştirmiştir, ancak hala yapılması gereken bir çok şey mevcuttur.

**Türkiye bağlamında, birbirleri ile ilişkili beş reformun dikkate alınması önerilmektedir.** *Birincisi*, *bütçesel özerkliğin arttırılması.* Türkiye'deki okullar, özellikle ilköğretim okulları - okul müdürlerinin maaşlar dışındaki giderler üzerinde tam kontrol sahibi olduğu orta öğretim okullarının mevcut durumuna benzer şekilde - mali kaynakların planlanması ve yönetimi konusunda daha fazla özerklik verilmesi durumunda daha iyi işleyebilirler. *İkincisi, kişi başına finansman mekanizmaları yoluyla mali eşitliğin iyileştirilmesi.* Bu, Türkiye'de kullanılan mevcut girdi-temelli finansman sisteminin aksine mali eşitliği arttırmak için bir yol sağlayan bir okul finansman formülüdür. Kişi başına finansman, bütçe özerkliğinin anlamlı olmasına olanak vermektedir. *Üçüncüsü, Eğitim Yönetim ve Bilgi Sisteminin (EYBS) güçlendirilmesi.* Kişi başına finansman ve hesap verebilirlik mekanizmalarının başarılı bir biçimde uygulanması, eğitim istatistikleri ve öğrenci performansına ilişkin verilerin etkili bir EYBS yoluyla bulunabilir olmasını gerektirmektedir. *Dördüncüsü, öğrenme sonuçlarının düzenli bir temelde ölçülmesi ve rapor edilmesi*. Ulusal öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci öğrenme sonuçlarının izlenmesinde ve öğrencilerinin performansı açısından okulların hesap verebilirliğinin sürdürülmesinde devlete ve vatandaşlara yardımcı olacaktır. Son olarak, *okulları hesap verebilir duruma getirmek ve karar verme konusunda ılımlı bir yerelleştirme uygulamak.* Bunu yapmanın bir yolu, Okul-Aile Birliklerine yetki verilmesi ve bunların kapasitesinin iyileştirilmesidir.

**I. OTY nedir? Okul özerkliğinin ve hesap verebilirliğinin araştırılması**

1. **OTY, yerelleştirme (ademi merkeziyet) kavramına dayanmaktadır.** OTY'nin basit bir tanımı, merkezi hükümetin yetkilerinin yerelleştirilerek hükümetin daha alt seviyelerine ya da okullara verilmesidir (Bruns, Filmer ve Patrinos 2011; Caldwell 2005). Bunun ardındaki fikir, okul performansını geliştirmek için, en fazla kazanacak ya da kaybedecek kişiler (yani öğrenciler ve veliler) ile sınıflarda ve okullarda ne olup bittiğini bilen kişilerin (yani öğretmenler ve okul yöneticileri) karar verme sürecinde daha fazla özerkliğe ve hesap verebilirliğe sahip olmalarıdır. Okul işlemlerine ilişkin sorumluluk ve karar verme yetkisi, okul ortamını değiştirir ve okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere ve bazı durumlarda öğrencilere ve toplum üyelerine aktarılabilir (Gertler ve ark. 2007). Toplum üyeleri (genellikle okullara kayıtlı olan çocukların velileri), okulların karar verme süreçlerine dahil olmaları durumunda, çocuklarının eğitimini geliştirmek için gerekli teşviklere ve bazı durumlarda vasıtalara sahip olacaklardır.

2. **Hesap verebilirlik, başarılı bir OTY'yi destekleyen anahtar bir kavramdır.** Okul özerkliği, okul hesap verebilirliği ile çok yakın ilişkilidir. Hesap verebilirlik, aktörler denetleme ve dengeleme için birbirlerine bağlı olduklarında sağlanabilir. Hesap verebilirlik önemli bir kavramdır, çünkü iyi bir eğitim sadece fiziksel girdilere değil, aynı zamanda daha iyi bir eğitim ve öğretime götüren doğru teşviklerin mevcut olmasına da bağlıdır (Bruns, Filmer ve Patrinos 2011). İyi kaliteli eğitim ancak hizmet sağlayıcıların müşterilere - velilere ve öğrencilere - karşı, genellikle ölçülebilir öğrenci sonuçlarıyla bağlantılı hedefler ile hesap verebilir olması durumunda sağlanabilir. OTY programları zaman içerisinde gelişmiştir. Okul özerkliği ve hesap verebilirliği artık eğitim kalitesini iyileştirmeye yönelik araçlar olarak görülmektedir ve sadece kendi içinde bir amaç olmaktan ziyade genellikle öğrenci başarısı olarak ölçülmektedir. Okullar, performans açısından velilere ve merkezi hükümete karşı sorumludur; performans ise nihai olarak öğrencilerin eğitimsel kazanımı ile ölçülmektedir (Dünya Bankası 2009).

3. **Bilgilerin bulunabilir olması, paydaşlara güç verir**. OTY'nin etkililiği büyük ölçüde okulun topluma karşı hesap verebilirliğine ve aynı zamanda söz konusu toplumun okul üzerinde uygulayabileceği baskıya bağlıdır. OTY'ye daha iyi katılabilmeleri için, toplumlar bilgiye ve becerilere ihtiyaç duyarlar (Lawler 1986). Girdilere (okul bütçeleri ve müfredat) ve öğrencilerin eğitimsel sonuçlarına (kayıt, mezun olma oranları ve başarı) ilişkin bilgiler kolayca kullanıma sunulabilir. Okul bütçesinin ve öğretmen performansının veliler ve okul konseyleri tarafında yerel olarak izlenmesi, daha iyi okul sonuçlarına ve öğretmenlerin daha fazla çaba göstermesine yol açabilir, bunlar da öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkiler. Bununla birlikte, bilgilerin kullanıma sunulması, olumlu sonuçlar için yeterli değildir (Bruns, Filmer ve Patrinos 2011). Okul-temelli bilgilerin etkililiği, söz konusu bilgilerin nasıl yayıldığını da içeren bir dizi faktöre bağlıdır. Velilerin bilgileri anlayabilmeleri ve okullar arasındaki karşılaştırmaların dürüst olması gereklidir. Örneğin, dünya genelindeki bir çok program, öğrencilere ve velilere dağıtılmak üzere okul bilgilerini içeren anlaşılması kolay karneleri tercih etmektedir. İngiltere'de olduğu gibi sıralamalar ya da Hollanda'da olduğu gibi bir inceleme kurumu yoluyla sonuçların halka bildirilmesinin, eğitim uygulamalarındaki temel değişimleri ve nihai olarak öğrenme sonuçlarındaki iyileşmeleri teşvik ettiği gösterilmiştir (Koning ve van der Wiel, 2010; Bradley, Johnes ve Millington 2001). OTY öğrenmeyi iyileştirebilir ve aynı zamanda kaynak tahsisi ve yönetimindeki şeffaflığı arttırabilir. Aslına bakılırsa, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) sonuçları, okulların çoğunun başarı verilerini dağıttığı eğitim sistemlerinde, ortalama öğrenci performansının, kaynak tahsisi konusunda hesap verebilirlik olmadan özerkliğe sahip okullardan çok az da olsa daha yüksek olduğunu göstermektedir (OECD 2011). Ancak bu sonuçlardan, dolaylı olarak, hesap verebilirliğin ancak okul yöneticilerinin eğitim hizmeti sunumunun nasıl geliştirilebileceğini bildikleri ve bunu gerçekleştirecek vasıtalara sahip oldukları ölçüde etkili olabileceği anlaşılmaktadır.

4. **OTY, bazı faydalar sunmaktadır**. Yukarıda anlatılan OTY sisteminin bazı potansiyel faydaları vardır. Birincisi, OTY, geleneksel merkezi idareden daha demokratik bir sistem içermektedir, çünkü eğitim kararları konusunda merkezi yönetim yetkililerinin ötesine geçmekte ve öğrenciler ve veliler gibi daha fazla aktörü kapsamaktadır. İkincisi, kendi durumları hakkında birinci elden bilgiye sahip yerel aktörlere dayanmaktadır ve bu sayede sorunları ve eğitimi iyileştirmeye yönelik çözümleri daha iyi tanımlayabilir. Üçüncüsü, OTY'nin daha az bürokratik olduğu savunulmaktadır. Örneğin, karar vericilerin bir eylemin gerekçeleri açıklamak için merkezi yönetimin üst kademelerine kadar ulaşmalarının gerekmemesi durumunda, gerekli adımlar daha hızlı atılabilir. Dördüncüsü, OTY kapsamında daha güçlü bir hesap verebilirlik mevcuttur. Okullar, velilere karşı sorumlu tutulur; bu da okulların etkililiğini arttırır. Beşinci olarak, kaynak mobilizasyonu daha fazladır: katılımları sağlandığında, öğretmenler ve veliler okullara katkıda bulunma konusunda daha isteklidir (De Grauwe 2004).

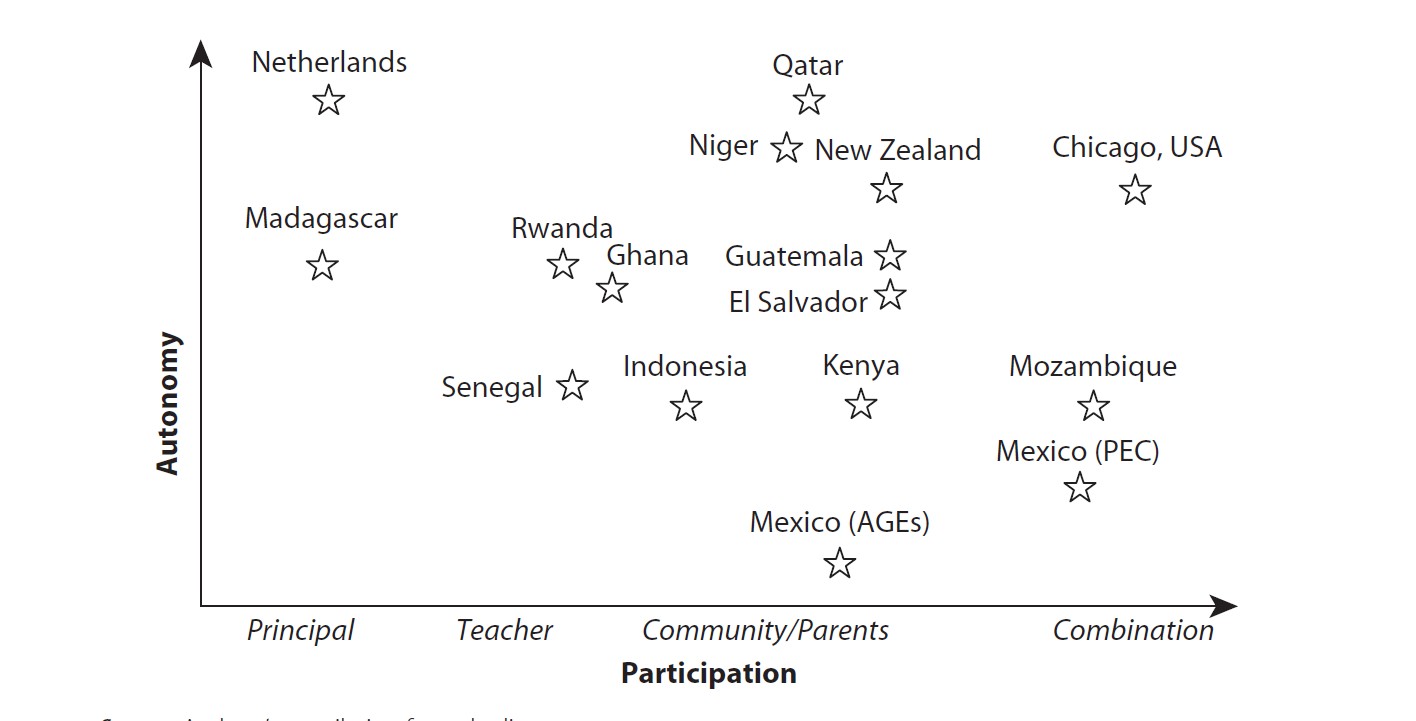
5. **Ancak OTY'nin dezavantajları da olabilir**. Birincisi, OTY, eğitim sistemleri için bir "kestirme çözüm" değildir. Gelişmiş ülkelerden elde edilen kanıtlar, OTY reformlarının okul düzeyinde değişiklikler sağlamaya başlamasının en az beş yıl, öğrenci başarısında kayda değer değişikliklere yol açmasının ise yaklaşık sekiz yıl aldığını göstermektedir (Bruns, Filmer ve Patrinos 2011). İkincisi, yerel ve merkezi düzeydeki hesap verebilirliğin zayıf olması durumunda, okul yöneticileri ya da okul yönetim kurulu tarafından kaynakların kullanılmasında daha fazla özerklik, bunların daha etkili ya da verimli kullanılması sonucunu doğurmayabilir. OTY, destekleyici bir merkezi yönetim ve uygun hesap verebilirlik mekanizmaları olmaması durumunda, sistemin ayrışması ve uyumsuzluk riski taşır (De Grauwe 2004). Üçüncüsü, istişare edilmeden yerel makamlara empoze edilmesi durumunda, yerelleştirme (ademi merkeziyet) işe yaramayabilir. Bir çok gelişmekte olan ülkede, OTY'ye olan eğilim dahili bir tartışmanın bir sonucu değil, daha ziyade ulusal yönetimlerin temel kamu hizmetlerini finanse edemedikleri politik zorunlulukların bir sonucu olmuştur. Bu vakalara, yerel makamların ya da toplumların OTY ile ilgili karar verme süreçlerine katılımlarının olmaması damgasını vurmuştur. Dördüncüsü, bazı ekonomilerde, OTY altındaki ilave sorumlulukları üstlenmek için gerekli donanıma sahip olmayan eğitimsiz okul personeli bir sorun olabilir. Beşincisi, idari işler okul yöneticileri ve öğretmenler üzerine aşırı yük getirerek pedagojik liderlik, eğitim ve hazırlık için zaman bırakmayabilir. Genel olarak, kapasite zorluklarının insani ve finansal sermaye açılarından en dezavantajlı okulları etkilemesi daha olasıdır, bu yüzden bu riski azaltmak için uygun kapasite oluşturma stratejilerinin benimsenmesi önem taşımaktadır. Altıncısı, toplum katılımı karmaşık bir konudur ve elit kesimin okul yönetim kurullarını dışlayıcı politikalar oluşturmak için kullanmasına yol açabilir. Örneğin, kapsamlı OTY reformlarının yapıldığı Yeni Zelanda ve Avustralya'daki okul yönetim kurullarında azınlıklar yetersiz temsil edilmektedir.

6. **OTY, bir çok biçimde olabilir.** OTY reformları reformcuların amaçlarından, ulusal politikalardan ve sosyal bağlamlardan etkilenebilir; bu da dünya genelinde OTY programlarında görülen büyük farklılıkları açıklamaktadır (Dünya Bankası 2009). OTY politikaları, daha kapsamlı ulusal eğitim çerçevesi dahilinde uygulanır ve reformların bu bağlam dahilinde tasarlanmaları gereklidir. OTY politikaları aynı zamanda yerel düzeydeki bağlama ve okul personeli ile yerel toplum üyelerinin desteğine dayanır (Caldwell 2005). OTY programları, yetkinin bir okula ne derecede devredildiğine bağlı olan bir süreme (continuum) dayanır (Dünya Bankası 2009). Karar verme yetkisinin devrindeki iki anahtar boyut şunlardır: devredilen özerkliğin derecesi ("ne") ve karar verme yetkisinin devredildiği kişiler ("kim"). Gerçekte, bu iki boyutun çok sayıda kombinasyonu vardır, bu da neredeyse her OTY reformunu benzersiz kılmaktadır.

7. **OTY programları, okul seviyesindeki aktörlere, bir dizi kaynak (insan, malzeme ve finansal) ile ilgili kararları verme yetkisi verebilir.** Devredilebilecek olan "ne", şunları içerebilir: bütçe tahsisleri; öğretmenlerin ve diğer okul personelinin işe alınması, terfileri ve işten çıkarılması gibi okul personeli yönetimi; müfredat geliştirme; ders kitaplarının ve diğer eğitim malzemelerinin satın alınması; altyapı iyileştirme ve öğretmen performansı ile öğrenci öğrenme sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi (Gertler, Patrinos ve Rubio-Codina 2007; Caldwell 2005).

8. **OTY yaklaşımları, karar verme yetkisinin "kim"e verileceğine de bağlıdır**. OTY için dört yaygın düzenleme türü mevcuttur. Birincisi, *idari kontrollü OTY*, okulların merkez bölgeye ya da kurul bürosuna karşı daha fazla hesap verebilir olmasını sağlamak için yetkinin okul yöneticilerine devredilmesine dayanır. Okul yöneticileri izole bir biçimde hareket edemeyeceklerinden, idari kontrollü OTY saf bir biçimde var olamaz. Bu OTY türü, okul yöneticilerinin kaynakları verimli bir biçimde kullanmaları için teşvikler belirlenmiş olduğundan, okul yöneticilerine bütçe, personel ve müfredat gibi karar alanlarında yetki vermenin daha etkili olduğu varsayımına dayanır. Okul yöneticileri, gayri resmi olarak öğretmenler, veliler, öğrenciler ya da toplum temsilcileri ile istişarede bulunabilir. Genel olarak, okul yöneticilerine tavsiyelerde bulunmaları için bölge konseyleri oluşturulur(Leithwood ve Menzies 1998). İkincisi, *profesyonel kontrollü* OTY, temel karar verme yetkisinin öğretmenlere ait olduğu ve öğretmenlerin bütçe, müfredat ve bazı durumlarda personele ilişkin kararları vermek için okul ve öğrenciler hakkındaki bilgilerini kullandıkları OTY türleri anlamına gelir. Bu OTY modelinde, öğrencilere en yakın kişiler olduklarından, bu tür kararları vermek için en bilgili olan kişilerin öğretmenler olduğu varsayılmaktadır. Profesyonel kontrollü OTY'de, öğretmenlerin karar verme sürecine dahil edilmelerinin, öğretmenlerin politikaların uygulanmasına katkıda bulunmalarını daha muhtemel hale getireceği varsayılmakta ve öğretmen performansını arttıracağı farz edilmektedir. Üçüncüsü, *toplum kontrollü OTY* modelinde, yetkiler bir karar verme kurulu yoluyla velilere ya da topluma devredilir. Bu OTY türünde, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin velilerin isteklerine daha fazla cevap verebilir hale geldikleri ve müfredatın velilerin ve yerel toplumun tercihlerini daha doğrudan yansıttığı varsayılmaktadır. Dördüncüsü, *dengeli kontrollü OTY* modelinde, karar verme yetkisi veliler ve öğretmenler tarafından paylaşılmaktadır ve okul yönetimini geliştirmek ve okulları velilere karşı daha hesap verebilir bir hale getirmek için öğretmenlerin bilgisinden yararlanmak amaçlanmaktadır (Leithwood ve Menzies 1998). Uygulamada bu ayrımlar tutmamaktadır ve gerçek OTY modelleri söz konusu dört düzenlemenin bir karışımından oluşur. Çoğu kez karar verme yetkisi, öğretmenleri ve okul yöneticilerini içeren bir okul konseyi ya da komitesi gibi resmi bir tüzel kişiye devredilir. Çoğu OTY türünün komitelerinde toplum temsilcileri de bulunur, ancak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kararlarına müdahale edememeleri için bunların rolü yüzeyseldir. Etkililiği sağlamak için, okul personeli toplum katılımına ihtiyaç duyar, bunun tersi de geçerlidir. Şekil 1'de, OTY inisiyatiflerinin mevcut olduğu çeşitli ülkelerde katılım (karar verme yetkisini kimin aldığı) ile özerklik (ne kadar karar verme yetkisine sahip oldukları) arasındaki bağlantı vurgulanmaktadır.

**Şekil 1: OTY'deki özerklik-katılım bağlantısı, seçilmiş ülkeler**



*Kaynak*: Dünya Bankası 2009.

9. **OTY reformları, zayıftan güçlüye doğru giden bir sürem üzerinde yer alır - ancak bu, iyi ya da kötü OTY programları için bir belirleyici değildir**. Zayıf OTY reformları spektrumun bir ucunda yer alır; bunlarda karar verme yetkisi belediye düzeyinde ya da bölgesel düzeyde devredilmiştir ve okullar çok sınırlı bir özerkliğe sahiptir (Dünya Bankası 2009). Bu, örneğin, okul karar verme mekanizmasının sadece öğretim yöntemleri ile ya da okulun iyileştirilmesine yönelik planlama ile ilgili olduğu ya da okulun sadece bir danışma rolü oynadığı durumlarda geçerlidir. Zayıf OTY sistemlerinin bir örneği, sınırlı özerkliğe sahip veli konseylerinin bulunduğu Meksika'nın *Apoyo a la Gestion Escolar* (AGE, Okul Yönetimine Destek) programıdır. Veli konseyleri, ihtiyaç duyulan bir eğitim faaliyetine harcama yapmak için hibeler alırlar, ancak harcamalar öncelikle okul altyapısındaki iyileştirmeler ile sınırlıdır. Ilımlı OTY inisiyatifleri, bir danışma rolü taşıyan ya da okulun karar verme sürecinde sınırlı bir özerkliğe sahip olan okul konseylerini içerir. Ilımlı OTY reformu türleri, Edmonton, Kanada'da olduğu gibi, okul konseylerinin çeşitli personel ve bütçeleme konularında okul yöneticilerine tavsiyelerde bulunabildikleri, ancak bütçeyi kendileri yönetmek için yetkiye sahip olmadıkları örnekleri içermektedir (Dünya Bankası 2009, bir sonraki bölümdeki vaka çalışmasına bakın). Güçlü OTY reformları, okul konseylerine okul bütçesi ve personel yönetimi konularında yüksek bir özerklik vermektedir. Guatemala'daki PRONADE programı, toplum okul konseylerine personel maaşlarını ödeme, personeli işe alma, işten çıkarma ve izleme, okul programına ve takvimine karar verme, okul tesislerinin bakımını yapma ve bütçeyi denetleme yetkisi vermektedir. Çok güçlü OTY sistemi türleri, velilerin kamu eğitimi üzerinde tam bir seçime ve kontrole sahip oldukları eğitim sistemlerini içermektedir ve okulların operasyonel, finansal ve eğitimsel yönetimi ile ilgili tüm kararlar, okul konseylerinin ya da idarecilerinin elindedir. Örneğin Hollanda'da veliler, kendi kültürel ya da dini ihtiyaçlarına göre hizmet verecek yeni okullar oluşturabilirler (Dünya Bankası 2009).

10. **OTY reformlarının başarılı olabilmesi için, temel ön koşulların yerine getirilmesi gereklidir.** Okulların asgari miktarda kaynaklara ve yetkin öğrencilere sahip olması gerekmektedir. Hesap verebilirlik mekanizmalarının yanı sıra, özerklik önlemlerinin uygulanması gereklidir. Yukarıda anlatıldığı gibi, OTY politikalarının başarısını ölçmek ve OTY politikalarını geliştirme yollarının araştırılmasına yönelik bir temel olarak ülke içi ve ülkeler arası karşılaştırmalar yapmak için, bilgi çok büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, tüm eğitim sistemleri eşit derecede donanımlı olmadığından, OTY reformunun başarısız olmasına neden olabileceği için, eğitim sistemlerinin merkezi yönetimin desteğini aniden kaybetmeleri önerilmemektedir. Aslına bakılırsa, merkezi yönetim OTY'de önemli bir rol oynamaktadır, çünkü reformların işleyebileceği ulusal bir çerçeve geliştirmesi gerekmektedir ve merkezi yönetim, eğitim sistemi içindeki eşitsizliklerin düzeltilmesindeki temel oyuncu olarak kalmaya devam etmektedir. Benzer şekilde, yerel yönetim makamları da önemli bir rol oynamaktadır (Fullan ve Watson 1999). Son olarak, okul personeli ve yöneticilerinin, çok daha fazla idari ve mali sorumluluk içeren yeni bir rolü üstlenmek için uygun biçimde hazırlıklı olmaları gereklidir. Genel olarak, hesap verebilirlik, tavsiye, kontrol ve destek arasında paydaşlar içinde bir denge olmalıdır.

**II. OTY'den elde edilen uluslararası kanıtlar nelerdir? Neler işe yaramaktadır, neler işe yaramamaktadır, ve neden?**

11. **OTY'nin eğitimsel sonuçlar üzerindeki etkilerine ilişkin kesin kanıtlar birikmektedir.** Genel olarak, okul özerkliği ile eğitimsel kazanım arasında pozitif bir ilişki mevcuttur, ancak başarı açısından kanıtlar daha karmaşıktır. Uluslararası deneyimlerden elde edilen kanıtlar, OTY reformlarının eğitimsel değişkenler üzerinde, örneğin daha düşük sınıf tekrarı ve okul bırakma ve daha iyi devam oranları gibi olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. OTY reformlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin (genellikle sınav sonuçları ile ölçülen) mevcut kanıtlar daha karmaşıktır. OTY'nin etkililiğinin ölçülmesi bazı zorluklar doğurmaktadır, çünkü veli konseyleri oluşturmak, okulları hesap verebilir kılmak için bu konseylere yasal yetki vermek ve bu konseylerin söz konusu yetkileri etkin bir biçimde kullanmaları zaman almaktadır; dolayısıyla kısa vadede, okul sisteminin uyum sağladığı süre içinde OTY politikaları eğitim sonuçlarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, okulda öğrenim kümülatif bir süreçtir ve reformun faydalarından yararlanabilmesi için, okul kurumunun (öğrenciler de dahil) reforma daha uzun bir süre maruz kalması gereklidir.

12. **OTY'nin sınıf tekrar oranlarını, başarısızlık oranlarını, okulu bırakma oranlarını azaltmada ve okul ortamı üzerinde genel olarak olumlu bir etkisi olmuştur**. Ancak sonuçlar, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için farklılık göstermektedir. Örneğin El Salvador'da, *Eğitim ve Toplum Katılımı* (EDUCO) adlı OTY reformunun ardından öğrenci kayıt oranı yükselmiştir. El Salvador'daki OTY'nin ülkedeki savaş sona erdikten sonra uygulamaya konduğunu ve uzak kırsal bölgelerdeki okul bulunabilirliğini arttırmak için bir yol olarak kullanıldığını belirtmek gereklidir. EDUCO programı, merkezi yönetim finansmanını topluma dağıtmak için uygulamaya konmuştur. El Salvador'daki seçilmiş toplum birlikleri, eğitim politikalarını uygulamış ve öğretmenlerin işe alınmasını ve işten çıkarılmasını yönetmiştir. EDUCO üzerindeki çalışmalar, bir EDUCO okuluna devam etmenin, bir öğrencinin okulda kalma olasılığını EDUCO dışındaki geleneksel bir okula devam eden bir öğrenciye kıyasla yüzde 64 arttırdığını göstermektedir (Jimenez ve Sawada 2003). Toplum katılımı, EDUCO modelinin anahtar bir bileşenini oluşturmuştur ve eğitim sonuçları üzerindeki pozitif etkilerine katkıda bulunmuştur. El Salvador'daki çalışmalarda, EDUCO okullarındaki öğretmenlerin, veli-öğretmen toplantılarında geleneksel okullardaki öğretmenlerden daha fazla zaman geçirdikleri de tespit edilmiştir; bu da muhtemelen öğretmenlerin OTY modeli okullardaki velilere karşı daha fazla hesap verebilir olduğunu yansıtmaktadır (Sawada 1999). EDUCO okullarına devam eden öğrencilerin velilerinin sınıfları ziyaret etmeleri de daha olasıdır; bu durum, velilerin yerel okullara yatırım ve ilgilerinin arttığına işaret ediyor olabilir. Diğer pozitif sonuç örnekleri arasında Brezilya ve Meksika yer almaktadır. Brezilya'nın *Plano de Desenvolvimiento da Escola* programı yoluyla finansal özerkliği uygulamaya koymasının ardından, çalışmalarda bu OTY reformunun sınıf tekrar oranları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (Paes de Barros ve Mendonca 1998). Meksika'da, OTY reformlarının kırsal bölgelerde uygulamaya konulmasından iki yıl sonra, çalışmalarda sınıf tekrarı ve sınıfta kalma oranları üzerinde olumlu etkiler tespit edilmiştir (Gertler, Patrinos ve Rubio-Codina 2007).

13. **Bununla birlikte, OTY reformları sınav sonuçları üzerinde daha karmaşık sonuçlar göstermektedir**. Nikaragua'da olduğu gibi (Arcia, Porta, Pallais ve Laguna 2004; King ve Ozler 1998), İngiltere'de de (Clark 2009) OTY'nin sınav sonuçları üzerinde önemli bir olumlu etkisi olmuştur . Ancak El Salvador'da, EDUCO dışındaki okullara devam eden öğrencilere kıyasla EDUCO okullarına devam eden üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik ya da dil sınavı sonuçları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark tespit edilmemiştir. Guatemala'da, geleneksel okullardaki öğrencilere kıyasla OTY okullarına devam eden öğrencilerin okuma sınav sonuçlarında daha yüksek öğrenci başarısı tespit edilmiştir, ancak ilginç bir şekilde, OTY okullarındaki öğretmenlerin istifa etme olasılığı üç kat daha yüksektir (Di Gropello 2006). Nepal, okulların mali ve personel kararlarının yönetimini merkezi yönetimden toplum komitelerine devretmiştir, ancak öğrenme sonuçlarının iyileştiğine ilişkin herhangi bir kanıt mevcut değildir. Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan araştırma, genel olarak, sınav sonuçlarında iyileşmeler gözlenebilmesinden önce bir OTY reformunun yaklaşık 8 yıl faal olması gerektiğini göstermektedir, ancak bu süre içerisinde OTY'nin etkileri büyüktür (Borman ve ark. 2003; Cook 2007). Brezilya'da, 11 yıllık OTY uygulamasından sonra, sınav sonuçlarında herhangi bir iyileşme olmamıştır (Paes de Barros ve Mendonca 1998).

**Uluslararası Vaka Çalışmaları**

14. **Bu bölümde, üç uluslararası vaka çalışmasına derinlemesine bir bakış sunulmaktadır**. Bu vakalar, dünya genelinde uygulanmakta olan OTY modeli türlerine başarının yanı sıra tasarım açısından farklı bir bakış sunmak üzere seçilmiştir.

***Edmonton Kamu Okul Bölgesi Vaka Çalışması (Kanada)***

15. **Edmonton Kamu Okul Bölgesi, başarıyla uygulanan bir OTY reformu için iyi bir örnektir**. Edmonton Kamu Okul Bölgesi 80.000'den fazla öğrencinin bulunduğu kentsel bir bölgede yer almaktadır ve Alberta, Kanada'daki ikinci en büyük bölgedir (Wylie 2014). Müfettiş Michael Strembitky, OTY reformunun 1970'lerin sonlarında bölge genelinde uygulanmasından önce, Edmonton'daki yedi okulda bir pilot program yürütmüştür. Pilot okullara personel, malzemeler, ekipman ve hizmetler için bir bütçe verilmiştir. Genel olarak, kamu okullarının geri kalanındaki yüzde 2'ye kıyasla, pilot okullar kendi kaynakları üzerinde yüzde 80 takdir hakkına sahip olmuşlardır (O’Neil ve Strembitsky 1995). Strembitsky’nin motivasyonu, bir bölge politikası çerçevesinde okul yöneticilerine kendi okullarının bütçesi, personeli ve kaynakları üzerinde kontrol vermek olmuştur. Okul yöneticileri okul-temelli kararlar verme konusunda daha fazla yetkiye sahip olmuşlar, ancak bölge çalışanları olarak tek başlarına çalışmamışlardır (Wylie 2014). Pilot çalışmalar, okulların velilere, öğrencilere ve bölge müfettişine karşı hesap verebilir olduğunu, müfettişin ise bölgenin mütevelli karşı hesap verebilir olduğunu göstermiştir (Wylie 2014). Farklı paydaşların birbirleri ile bağlantılandırılması, hesap verebilirliği, işbirliğini ve motivasyonu arttırmıştır. Okul yöneticileri okulları ile ilgili kararlar verme yetkisine sahip olmakla birlikte, okulun geleceği konusunda bir sahiplik duygusu geliştirmek için okul yöneticisinin öğretmenleri planlama sürecine dahil etmesi gereklidir.

16. **Finansmanın okullara tahsisine ilişkin kararlar bölge tarafından verilirken, kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin kararlar okullar tarafından verilmektedir (**Delaney 1995**)**. Edmonton Kamu Okul Bölgesi, okulların ne kadar para alacağını hesaplamak için ağırlıklı bir finansman formülü kullanmaktadır. Okul yöneticilerinin kendi okullarının bütçelerinin yüzde 80'inden fazlası üzerinde yetkileri vardır ve tasarruf edilen meblağları bir sonraki yıl için muhafaza edebilirler (The Heritage Foundation 2006). Okullar, kayıt rakamlarına bağlı olarak finansman, ayrıca öğrenci özelliklerine bağlı olarak ilave para almaktadır. Örneğin özel ihtiyaçları olan öğrencilere sahip olan bir okul, özel eğitim sınıfları sağlaması için ilave finansman almaktadır. Veliler, çocuklarını hangi okula göndereceklerini seçebilmekte ve finansman öğrencileri takip etmektedir, bu nedenle okullar, özel öğrencileri çekmek amacıyla özel eğitim programları sunmak üzere motive edilmektedir (The Heritage Foundation 2006). Buna ek olarak, finansmanlarının kontrolü okulların kendisinde olduğundan, okullar karar verme sorumlulukları konusunda yardımcı olmaları için okul bölgesi içindeki ya da dışındaki danışmanlık ya da profesyonel geliştirme hizmetleri için ödeme yapabilmektedir. Ayrıca okullar, ihtiyari finansmanlarını bakım için harcayabilmektedir (Wohlsletter ve Mohrman 1994).

17. **Edmonton Kamu Okul Bölgesinin programı, "ılımlı" olarak tanımlanabilir.** Edmonton'da, okul konseyleri idareden çok danışma niteliği taşır (yani, bu vasıtayla okul konseyleri öğretmenleri işe alabilir ve işten çıkarabilir). Okul konseyleri okul yöneticisini, en az bir öğretmeni ve bir veli de olabilen en az bir toplum temsilcisini içerir (Alberta Education 1999). Okul konseyleri bir danışma rolü oynar ve okul için para toplayabilir. Okul konseyi temsilcileri veliler tarafından seçilmemektedir, bu nedenle bazı okul yöneticileri, konseyi kendi yerel toplumlarının temsilcisi olarak görmemektedir (Wylie 2014). Okul yöneticileri, personelden girdi sağlamalarını isteyebilecek olmalarına rağmen, okul düzeyindeki birincil karar vericilerdir ve yasal olarak sorumludurlar; ayrıca bölge veliler, öğrenciler ve okul personeli arasında yıllık memnuniyet anketleri yapmaktadır (O’Neil ve Strembitsky 1995). Ayrıca bölge müfettişi de her üç yılda bir okul yöneticilerini denetimden geçirir. Öğretmenler ile yapılan sözleşmeler bölge tarafından yapıldığından, Edmonton Kamu Okul Bölgesindeki okul yöneticileri öğretmenleri işe alıp işten çıkaramazlar, ancak hangi öğretmenlerin kendi okullarında olmasını istediklerini seçebilirler. Bölge merkez bürosu müfredatı denetler, ancak okul yöneticileri girdi sağlayabilirler ve bölgenin ilgili politikaları geliştirmesine yardımcı olabilirler (Wylie 2014). Bölge ayrıca okulların performansına ve akademik başarısına ilişkin verileri de yayınlar, böylece veliler bu bilgileri bir okul seçmek üzere kullanabilirler (The Heritage Foundation 2006).

18. OTY reformu uygulamasının, bölgenin ve okulların uyum sağlaması ile geçen ilk iki yılı zor olmuştur. Bu, ilk olarak okul ortamlarının değişmesi gerektiğinden OTY reformlarının zaman aldığı şeklindeki kanıtları desteklemektedir. Strembitsky, OTY reformlarının, bölgenin yerelleşip yerelleşmemesi ile değil, nelerin yerelleştirilip yerelleştirilmemesi gerektiği ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır (O’Neil ve Strembitsky 1995). Edmonton Kamu Okul Bölgesinin OTY programları, velilerin çocuklarının okulunu seçmesine olanak veren açık bir kayıt politikası ile bir arada yürümektedir, bu da programın başarısının potansiyel nedenlerinden birisidir (Government Accountability Office 1994).

***Bulgaristan Vaka Çalışması***

19. **Bulgaristan'ın OTY reformları 1998'de başlamıştır**. O dönemde devlet, dört belediyedeki 100 okul için mali karar verme sürecini yerelleştiren küçük bir pilot program (Devredilmiş Okul Bütçesi Sistemi) başlatmıştır. Bunun amacı, okul yöneticilerine yönelik teşvikleri değiştirerek kaynakların kullanımındaki verimliliği arttırmaktır. Pilot okullar, öğrenci sayısına dayanan bir formül düzenlemesi yoluyla, bakım maliyetleri için götürü bütçeler almışlardır. Okul yöneticileri, okul bütçelerinin bakım amaçları için kullanılmasında tam özerkliğe sahiptir. Pilot okullar ayrıca, finansman sağlayan makamın (belediye) denetimi altında, kendi mülklerini yönetebilmekte, kullanılmayan tesisleri kiralayabilmekte ve kira gelirlerini kullanabilmektedir. Buna ek olarak, okullar ücret esaslı faaliyetleri de uygulamaya koyabilmekte ve harici hizmetler sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, pilot çalışma, personel harici harcamalara yönelik bütçe ile sınırlanmıştır, çünkü öğretmenlerin ve öğretmen harici personelin istihdamına ilişkin koşullar ulusal düzeyde belirlenmektedir. Bunun yanında, yetkinin okul yöneticisine devredilmesi, uygun hesap verebilirlik mekanizmaları olmadan gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri, kaynakların verimli kullanımı ya da öğrenme sonuçları açılarından velilere ya da belediye makamlarına karşı sorumlu tutulmamıştır.

20. **2000 yılında, pilot çalışma ülke geneline yayılmıştır.** Bununla birlikte yerel yönetimler, Eğitim, Gençlik ve Bilim Bakanlığı tarafından işe alınan ve dolayısıyla yerel yönetimlere karşı değil ulusal yönetime karşı sorumlu olan okul yöneticileri için herhangi bir hesap verebilirlik mekanizması olmadığından, karar verme sürecini tamamen okullara bırakmada isteksiz davranmışlardır. 2001 yılında, mali yerelleştirme için kapsamlı bir çerçeve başlatılmış ve eğitimin finansmanı daha şeffaf bir hale getirilmiştir. Eğitim sistemini daha verimli kılmak için, personel harici işletme maliyetlerine yönelik yeni bir öğrenci başına hizmet maliyeti standardı ortalama sınıf büyüklüğünün arttırılması için teşvikler sağlamış, okul personeline yönelik öğrenci başına maliyet standardı ise 16 öğrenciden daha az sınıf büyüklüklerine sahip okulların personeli azaltmaları için teşvikler sağlamıştır. Yeni sistem, transferleri belediyeler arasında daha eşit bir biçimde dağıtmakla birlikte, fonlar sadece aynı türdeki okullar arasında transfer edilebildiğinden bir belediye içindeki okullar arasında eşitsizlikler yaratmış, bazı okul türleri çok iyi finanse edilirken diğer okullar mali açıklar yaşamıştır.

21. **2007 yılında, merkezi yönetim, sistemin verimliliğini ve okulların özerkliğini arttırmak amacıyla ilk ve orta dereceli okullar için başka yerelleştirme reformlarını uygulamaya koymuştur.** Okul yöneticileri, okul bütçesi, öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması, pedagojik kararlar, sınıf büyüklüğü ve sınıfların sayısı üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmuştur. 2007 reformu işe alma, öğretmenlerin iş yükü ve sınıf büyüklüğü konularındaki düzenlemeleri kolaylaştırmış, öğretmenlerin maaşını arttırmış ve öğretmenler için farklı bir maaş ölçeğini uygulamaya koymuştur (Dünya Bankası 2010). Bununla birlikte karar verme yetkisi, hesap verebilirlik mekanizmaları olmadan belediyelerden okullara devredilmiştir. Okul yöneticileri, kaynakların kullanımı ya da öğrenci başarısı açılarından belediyelere ya da velilere karşı sorumlu değildir. Aslına bakılırsa reform, velilere herhangi bir yetki tanımamıştır. Para toplayabilecek olan okul konseyleri mevcuttur, ancak bunlar, bütçeyle ilgili karar verme sürecine katılmaları için yasal yetkiye sahip değildir. Ayrıca, performansı izlemek ve bazı idari ve pedagojik düzenlemeler hakkında bilgi sağlamak için değerlendirmeler kullanılmakla birlikte, bu veriler sadece merkezi ve bölgesel makamlara bildirilmektedir ve halka açıklanmamaktadır. Zaman içerisinde ya da diğer okullarla karşılaştırmalar ne zorunlu kılınmıştır, ne de halka açıklanmakta ya da yayınlanmaktadır. Bu nedenle, Bulgaristan'daki hesap verebilirlik mekanizmasının geliştirilmesi için yapılacak çok şey vardır.

22. **OTY reformları, Bulgaristan'ın eğitim sisteminin verimini arttırmış, ancak bir çok eğitimsel sonucu iyileştirmemiştir.** Özerklik reformu ile aynı anda uygulanan kişi başına finansman reformu, daha yüksek okul bırakma oranları pahasına daha fazla okulun kapanmasına yol açmıştır. Okulların aldığı finansman kayıt olan öğrencilerin sayısına dayandığından, küçük okullar kapanma eğilimi göstermektedir, bu da geçici okul bırakma oranlarını arttırmaktadır. Bulgaristan'ın okul yaşındaki nüfusu azalmaktadır ve daha fazla sayıda okul kapanarak okul bırakma oranlarını kötüleştirmiştir (Schady ve ark. 2009). Bu durum, aynı miktarda eğitim kapsamı sağlamak için daha az sayıda öğretmen gerektiğinden, daha yüksek bir verimi yansıtmaktadır; devlet maaşlardan, eğitimden ve diğer yatırımlardan tasarruf sağlamaktadır. Bulgaristan Hükümeti, uzak bölgelerdeki - özellikle Çingene nüfusuna yönelik - çok küçük okulları koruma altındaki okullar olarak sınıflandırmaktadır, dolayısıyla bu okullar kapanmamıştır. Reformların okul verimliliği üzerindeki etkisi daha karmaşıktır; şu anda Bulgaristan'daki OTY reformlarının öğrencilerin genel öğrenme ve başarı sonuçlarını iyileştirdiği yolunda kesin kanıtlar mevcut değildir. 2012 PISA verileri üzerinde ayrıştırma yöntemleri kullanılarak Bulgaristan için yapılan analiz, kaynaklarda özerkliğe sahip olmanın, kentsel bölgelerdeki PISA matematik sonuçları üzerinde küçük bir olumlu etkisi olduğunu, ancak kırsal bölgelerde bir etkisi olmadığını göstermektedir (Gortazar, Herrera-Sosa ve Kutner 2014). Eğitim kalitesi, okullar ve belediyeler arasında farklılık göstermektedir; bu, Bulgaristan Hükümetinin daha iyi eğitimsel sonuçlar için ele alması gereken önemli bir sorundur.

***Brezilya Vaka Çalışması***

23. **Brezilya'nın OTY inisiyatifi olan *Plano de Desenvolvimiento da Escola***, okulların öğrencilere ve topluma daha cevap verebilir olmalarını sağlamak için 1998'de uygulamaya konmuştur (Dünya Bankası 2009). Politika yapıcılar, öğrenmeyi iyileştirmek için okulları katı bürokrasilerden dinamik çevrelere dönüştürmek istemişlerdir (Amaral Sobrihnho ve de Almeida Neto, 2001). Program, Dünya Bankası, *Fundescola* I Projesi tarafından idare ve finanse edilmiştir. Programdaki okullar, en ciddi sorunlarını tanımlamış ve ihtiyaçlarının ele alınması için planlar geliştirmişlerdir. Bunun ardından proje, bu hedefleri desteklemek için okullara finansman sağlamıştır. Proje, dokuz eyaletteki 401 okul ile başlamış ve 2001'de 5.600 okula yayılmıştır (Carnoy ve ark. 2008). Toplam yatırım miktarı, 1 milyon doları aşmıştır. Bir çok okul, müdahale gerektiren öncelikler olarak akademik başarı, sınıfta kalma ve okul bırakma oranları ile ilgili sorunları göstermiştir. Okullar, kendilerini değerlendirmek ve bir tanesi etkili öğretme ve öğrenme hakkında olması gereken iki ya da üç "verimlilik faktörünü" (Katılımcı Yönetim, Okul Ortamı, Veli Katılımı, İnsan Kaynakları Geliştirme) ele alan bir okul olanı geliştirmek için bir anket doldurmuşlardır. Devlet, okulların işler durumda sayılabilmeleri için ayrıntılı ön gereklilikler belirlemiştir, bu nedenle fonların bir çoğu okulların altyapısını iyileştirmek için kullanılmıştır. Aslına bakılırsa, okullar PDE fonlarının yaklaşık yüzde 30'unu elektronik ekipman, öğrenme ve öğretme materyalleri satın almaya ve öğretmen eğitimine harcamışlardır (Carnoy ve ark. 2008).

24. **Programa, yerel okullar ve belediye yönetimleri tarafında beklenmeyen bir talep olmuştur.** Program iyi bir biçimde uygulanmış ve okullar ile eyalet eğitim bakanları arasında iyi karşılanmıştır. Okullar kendi Okul Geliştirme Programlarını geliştirmiş ve orijinal okul sayısından çok daha fazlası planlarını uygulamak için kaynak almıştır. PDE'lerdeki okullar, pozitif bir öğrenme ortamı sağlar gibi görünmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, bir Okul Geliştirme Planı hazırlama sürecinin, sorunları tanımlamalarına ve kaynakları daha verimli kullanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, kendi okullarının fiziki durumu, okul iyileştirmeleri ve okul yöneticisi ve öğrenciler ile ilişkiler konularında, PDE dışındaki okullardaki öğretmenlere göre daha iyi fikir sahibi gibi görünmektedir (Carnot ve ark. 2008). Veliler, çocuklarını PDE okullarına göndermeyi tercih ettiklerini belirtmiş ve öğrenciler ise okullarında olumlu değişiklikler olduğunu ve velilerinin okula ilişkin konularla daha fazla ilgilendiklerini kabul etmişlerdir.

25. **Mevcut değerlendirmeler, karışık eğitimsel sonuçlar göstermektedir; PDE, geçme oranlarını iyileştirmiş olmakla birlikte, araştırmacılar öğrenci başarısında kazanımlar olduğunu tespit etmemiştir** (Carnoy ve ark. 2008). Ayrıca araştırmacılar, öğrenme ve öğretme materyallerine yapılan PDE harcamaları ile programdaki okullar için öğrenci kazanımları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Uygun bir karşılaştırma (kontrol) grubu gerektirdiğinden, öğrenci başarısındaki kazanımların ölçülmesi beceri gerektirir. Daha sağlıklı değerlendirmelerin bazılarında, bir öğrenci grubunun 4üncü ve 6ncı sınıflar arasındaki geçişlerindeki Matematik ve Portekizce bilgilerini ölçen başarı testlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bir öğrenci grubu, dört farklı zamanda test edilmiştir: Nisan 1999, Kasım 1999, Kasım 2000 ve Kasım 2001. Veriler, öğrenci bilgilerine ek olarak, okullar hakkında ayrıntılı bilgileri içermiştir. Araştırmacılar, programa katılan okulları, benzer özelliklere sahip okullar ile eşleştirmeye çalışmıştır (Carnoy ve ark. 2008). Yazarlar, başarıda herhangi bir kazanım tespit etmemişlerdir. Bu sonuç, fonların büyük bir yüzdesinin elektronik materyal için kullanılması nedeniyle, çok da şaşırtıcı değildir. Bu sonuçlar aynı zamanda, okulların eğitim materyalleri açısından çok eksikleri olduğunu ve paralarını, Portekizce ya da Matematiğe odaklanan politikalardan ziyade bu materyallere harcadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, kaynaklar, öğrenme üzerinde bir etkisi olmayacak kadar yetersizdir.

**III. Türkiye'nin bugüne kadar olan OTY deneyimi nedir?**

26. **Türkiye, OECD'deki en merkezi eğitim sistemlerinden birisine sahiptir** (Şekil 2). Meksika, Yunanistan ve bir kaç küçük ülke haricinde, Türkiye OECD genelinde en düşük okul özerkliği derecesine sahiptir. Türkiye'de, karar verme yetkisini merkezi düzeye veren ulusal bir çerçeve mevcuttur. Milli Eğitim Temel Kanununun çerçevesi altında, Türkiye'deki eğitim hizmetlerinden MEB sorumludur (UNESCO 2010). 1998'den bu yana, hangi ders kitaplarının kullanılacağı ve hangi konuların öğretileceği de dahil olmak üzere, kaynaklar, personel yönetimi ve müfredat hakkındaki kararlar merkezi yönetim tarafından kontrol edilmektedir (Gershberg 2005). Türkiye, eğitimde eşitliği ve kaliteyi iyileştirmek için eğitim reformları yapmaktadır ve okul özerkliği ile hesap verebilirliğinde yapılacak reformların önemli getiriler sağlayabileceği bir aşamadadır.

27. **Uygulamaya konulmalarından önce, eğitim programlarının en üst düzey yetkili olarak Türkiye'nin Milli Eğitim Bakanı tarafından onaylanması gereklidir (IBE 2010)**. Türkiye'nin eğitim sistemi merkezi, il ve yurt dışı kurumları içermektedir (IBE 2010). Merkezi düzeyde, çok sayıda birim ve büro politika geliştirmekte ve Türkiye'nin eğitim sistemini izlemektedir.[[1]](#footnote-1) MEB'nin İl ve İlçe Müdürlükleri, il eğitim konularını denetlemektedir (IBE 2010). Valiler, ilçe müdürlüğü bürosu yoluyla okul yöneticilerini tayin etmektedir. Türkiye'deki okul yöneticileri, okullarının idaresinden, değerlendirilmesinden ve gelişiminden yasal olarak sorumludur. Türk okullarında bir Öğretmenler Kurulu, bir Öğrenci Kurulu ve okul idaresini destekleyebilecek ve okul için para toplayabilecek bir Okul-Aile Birliği vardır.

**Şekil 2: Okul Özerkliği, OECD ülkeleri**

%100

Kamu alt orta öğretimde devletin her düzeyinde alınan kararların yüzdesi

Okul Yerel Bölgesel/Alt-ulusal Merkezi Yönetim

%90

%80

%70

%60

%50

%40

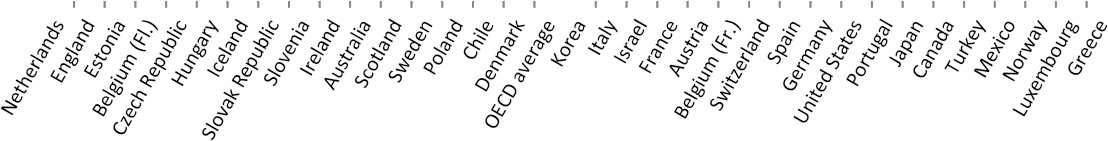
%30

%20

%10

%0

Kaynak: OECD 2012



**Bütçe planlaması ve onayında okul özerkliği[[2]](#footnote-2)**

28. **Genel olarak Türkiye'deki okullar, büyük ölçüde merkezi bir finansal hiyerarşi içinde yer almaktadır ve finansal özerklik sınırlıdır.** Finansal özerklik, okul düzeyindeki aktörlerin okul bütçelerini, kaynakları ve personeli planlama ve yönetme yetkisine sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de, okul finansmanı girdi-temellidir ve büyük ölçüde merkezidir. İlk okullardaki okul yöneticileri, neredeyse tüm kaynakları doğrudan MEB'den ya da İl Özel İdaresinden almaktadır. MEB, tekrarlanan harcamaları, bütçesinin yüzde 20'sini İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile birlikte ilk öğretim bütçesine katması gereken İl Özel İdaresine tahsis etmektedir. Son zamanlardaki bazı değişiklikler ile çok sayıda İl Özel İdaresi kapanmış, sonuç olarak İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin rolü güçlenmiştir. Bu durum, söz konusu illerde okul bütçeleri ile ilgili kararları daha alt bir seviyeye getirmiştir. Okul paydaşlarının mali kararlar verme yetkisi yoktur. İlk okul bütçeleri temel malzemeler, yakıt, elektrik ve su ile ilgili finansmanı kapsamaktadır; ancak okullar fonları doğrudan almamaktadır ya da bu fonlar üzerinde ihtiyari kontrole sahip olmalarına izin verilmemektedir, çünkü ilk okul bütçeleri ve maaşlar merkezi yönetim tarafından kontrol edilmektedir (Köse ve Şaşmaz 2012). Bununla birlikte ilk okul yöneticileri, maaş harici faaliyetler için velilerin katkıda bulunduğu miktarları yönetebilmektedir. Okulların Okul-Aile Birlikleri yoluyla para toplayabilmeleri nedeniyle, velilerin katkıda bulunduğu miktarlar önemli bir kaynaktır. Veliler, bazı durumlarda, kamu okullarının tekrarlanan giderlerinin yüzde 40'ına kadar katkıda bulunmaktadır - bu da okulların işletme bütçelerinin önemli bir bileşenidir (Dünya Bankası, 2012). Ancak veliler, söz konusu

miktarların kullanımında resmi bir söz ya da denetleme hakkına sahip değildir. Ayrıca, veliler ve özel kuruluşlar tarafından yapılan bağışlar okullar arasında büyük ölçüde eşitsizlik göstermektedir, çünkü bu bağışlar hane halklarının sosyal ve ekonomik koşullarına dayanmaktadır; bu da okul kalitesinde farklılıklar yaratmaktadır. Tablo 1, MEB ve Kalkınma Bakanlığı tarafından yapılan küçük bir saha çalışmasından elde edilen sonuçlar temelinde söz konusu potansiyel eşitsizliği vurgulamaktadır. Orta okullar için, MEB tüm işletme fonlarını doğrudan okula aktarmaktadır ve okul yöneticileri, okulların işletme bütçeleri üzerinde daha fazla özerkliğe sahiptir. Kamu ve özel kaynaklardan gelen tüm işletme fonları okul yöneticileri tarafından yönetilmektedir, tüm öğretmen maaşları ise merkezi olarak yönetilmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki orta okullar, önceden belirlenmiş amaçlar için sadece merkezi yönetimin sağladığı fonları kullanabilirler.

29. Orta okullar için, MEB tüm işletme fonlarını doğrudan okula aktarmaktadır ve okul yöneticileri, okulların işletme bütçeleri üzerinde daha fazla özerkliğe sahiptir. Kamu ve özel kaynaklardan gelen tüm işletme fonları okul yöneticileri tarafından yönetilmektedir, tüm öğretmen maaşları ise merkezi olarak yönetilmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'deki orta okullar, önceden belirlenmiş amaçlar için sadece merkezi yönetimin sağladığı fonları kullanabilirler. Bu düzenlemelerin bir sonucu olarak, Türkiye'nin kaynak yönetimi hakkındaki kararları, diğer OECD ülkelerinden bariz bir şekilde farklı olarak okullardan uzakta, merkezi ve bölgesel düzeylerde son derece merkezileşmiş olarak alınmaktadır (Şekil 3).

**Tablo 1: Türkiye'deki ilk okullarda öğrenci başına okul-aile birliği gelirleri**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **İlk Okul (İO)** | | | | |
|  | **Çankaya**  **İO** | **Atatürk İO**  **(Altındağ)** | **Çalışkanlar İO**  **(Çin Çin mahallesi)** | **Türkan-Azmi Köksoy İO**  **(Batıkent)** | **Konutkent İO** |
| Okul büyüklüğü (sınıf sayısı) | 24 | 10 | 12 | 24 | 16 |
| Çalışan sayısı | 11 | 1 | 4 | 4 | 6 |
| Okul-aile birliği gelirleri (yaklaşık) | 239.000 TL | 28.000 TL | 0 | 60.000 TL | 70.000 TL |
| Öğrenci sayısı | 1.100 | 516 | 620 | 600 | 400 |
| Öğrenci başına okul-aile birliği geliri | 217,2 TL | 54,2 TL | 0 TL | 100 TL | 175 TL |

*Kaynak*: MEB ve Kalkınma Bakanlığı tarafından ortaklaşa yapılan saha çalışması: Seçilmiş İlk Okulların Bütçelerine Genel Bakış, 2011-2012.

30. **Türkiye'nin eğitim finansmanına yaklaşımı girdi temellidir, çoğu Avrupa ülkesinde ise kamu fonlarının eğitime etkili ve eşit bir biçimde tahsis edilmesi için kişi başına finansman formülleri kullanmaktadır**. Kişi başına finansman (girdi temelli sisteme karşılık) eğitim sistemlerinde verimlilik kazanımları sağlamaktadır, çünkü finansman kayıt olan öğrencilerin sayısına dayanmakta, okullara sınıf sayılarını azaltmaları, sınıfların daha büyük olması ve yerel yönetimlerin gerektiğinde okulları kapatmaları yolunda teşvikler getirmektedir. Daha gelişmiş sistemler, öğrenci kazanımı ile ölçülen katma değere dayalı olarak öğretmenlere performans teşvikleri sağlamaktadır. Ayrıca okul yöneticileri, bütçelerine bağlı olarak personellerini sınırlamaktadır. Kişi başına finansman, eşitliği de iyileştirmektedir. Benzer özelliklere sahip yerel yönetimler ve okullar benzer şekilde finanse edilmektedir ve farklı özelliklere ve farklı bir öğrenci yapısına sahip okullar ise farklı biçimde finanse edilebilmektedir. Finansman formülü, örneğin özel ihtiyaçları olan öğrenciler, azınlık dilleri, sosyoekonomik dezavantajlar ya da izole yerlerdeki öğrenciler için ağırlık eklemektedir. Finansman formülü eğitim finansmanını genel olarak daha şeffaf hale getirmektedir çünkü yerel yönetimlerin ve okulların ne kadar finansman aldığını göstermektedir; ayrıca okul bütçesinin harcanmasından okul yöneticileri sorumlu olduğundan, hesap verebilirliği de iyileştirmektedir (Dünya Bankası 2013).

**Şekil 3: Okul kaynak yönetimi kararlarının alındığı yönetim düzeyleri, OECD**

%100 Okul Yerel Bölgesel/Alt-ulusal Merkezi Yönetim

%90

%80

%70

%60

%50

%40

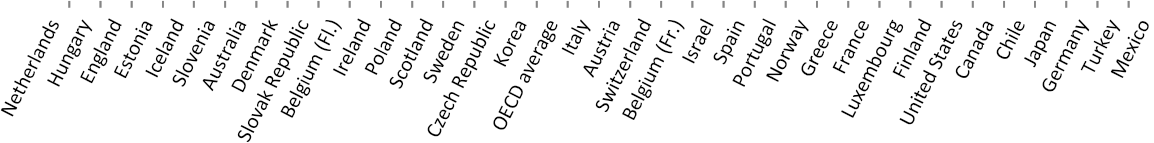
%30

%20

%10

%0

Kaynak: OECD 2012.



**Personel yönetiminde okul özerkliği**

31. **Türkiye'de, okulların personel yönetimindeki özerkliği son derece sınırlıdır.** MEB personel giderlerini kontrol etmekte ve öğretmenleri atamakta, görevlendirmekte ve işten çıkarmaktadır. Öğretmenler devlet memuru olarak atanmakta ve MEB tarafından merkezi kurallar uyarınca görevlendirilmektedir. Şu anda öğretmenlerin maaşı merkezi yönetim tarafından ödenmektedir ve öğretmenler, bir devlet memurluğu sınavına bağlı olarak okullara yerleştirilmektedir. Öğretmenlerin ücretleri ve sosyal yardımları, okul tarafından değil merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir (IBE 2010). Okullar, öğretmenleri işte almak ve işten çıkarmak (ya da iyi öğretmenleri çekmek amacıyla teşvikler sağlamak) için yasal yetkiye sahip değildir ve okul konseylerinin okul yöneticisini işten çıkarma yetkisi yoktur. Öğretmenlerin işe alınması, terfi ettirilmesi ve işten çıkarılması, okul yöneticilerinin okul-temelli bir personel yönetim sistemi altında verdikleri temel kararlardır.

**Okul-Aile Birlikleri**

32. Türkiye'de Okul-Aile Birlikleri mevcuttur, ancak bunların okul kararlarına katılımları sınırlıdır. 2005 yılında, velileri okul sistemi içerisinde temsil etmeleri için Okul-Aile Birlikleri oluşturulmuştur. Merkezi yönetim fonlarının yetersiz kaldığı durumlarda tekrarlanan harcamaları karşılamak için para topladıklarından, Okul-Aile Birlikleri önem taşımaktadır. Bu birlikler okul adına ayni ve nakdi bağışlar kabul edebilirler, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyebilirler ve okul için gelir elde etmek amacıyla okulun tesislerini kiralayabilirler. Birlikler, bir okulun tekrarlanan giderlerinin yüzde 40'ına kadarını ödeyebilirler. Bu fonlar, dezavantajlı öğrencilerin okula devam etmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, malzeme ya da hizmet satın almak için kullanılabilir. Merkezi yönetimin sağladığı fonlar çoğu kez yetersiz kalmaktadır, bu nedenle Okul-Aile Birliklerinin okul malzemeleri, altyapı onarımları, temizlik hizmetleri, ve okul harici personel için para toplaması büyük önem taşımaktadır (Köse ve Şaşmaz, 2012).

33. **Okul-Aile Birliklerinin katılımının ölçüsüne okullar karar vermektedir, çünkü bu birlikler düzenlemeye tabi değildir**. Fonların nasıl harcanacağı okul yöneticilerinin kontrolündedir; veliler, bu fonların yönetimi konusunda yasal bir yetkiye sahip değildir. Veliler eğitim sistemine parasal katkıda bulunabilirler, ancak okulu sorumlu tutmak için önemli bir etkiye ya da yetiye sahip değillerdir. Bu sınırlamalar ile dahi, Okul-Aile Birlikleri velilerin katılımı için faydalı bir kanaldır; aksi halde velilerin eğitim sistemine katılımları sınırlı olacağından özellikle önem taşımaktadır.

**Okul ve öğrenci değerlendirmesi**

34. **Türkiye'de henüz bir öğrenci değerlendirme sistemi mevcut değildir, ancak böyle bir sistem kurmak üzere devam eden çabalar vardır.** Okul ve öğrenci değerlendirmeleri, OTY reformlarının temel hedeflerinden birisi olan öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesinin etkililiğini izlemek için önemli hesap verebilirlik ölçüleridir. Türkiye, Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) ile PISA'ya katılmaktadır; ancak Türkiye girdi-güdümlü eğitimsel bir sisteme daha yakın olduğundan, ne MEB'nin ne de il makamlarının okul ya da öğrenci performans raporları hazırlamaları gerekmemektedir ve okullar, pedagojik ya da operasyonel kararlar almak için değerlendirmeler yapmamakta ve kullanmamaktadır. MEB, yeni bir Kalite Geliştirme dairesinin görev alanında (şu anda onay beklemekte olan) bir Milli Eğitim Kalite Çerçevesinin oluşturulması ile bu yönde hareket etmeyi planlamaktadır. Bu, her bir okul için bir eğitim kalitesi indeksinin geliştirilmesini destekleyecektir. Türkiye'de öğrenci sınavları orta (TEOG ya da Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) ve yüksek öğrenime (LYS, Lisans Yerleştirme Sınavı) giriş için yüksek riskli sınavlar ile sınırlıdır ve sonuçlar, okul ya da öğretmen hesap verebilirliği sağlamaktan çok öğrencileri elemek için kullanılmaktadır. Mevcut sistemdeki bir sorun, okul performansı hakkında velilere ya da daha geniş anlamda topluma bilgi vermek için herhangi bir resmi kanal mevcut olmamasıdır; bununla birlikte bir okula giriş için bir öğrencinin TEOG'da alması gereken puan açıklanmaktadır, bu da okullar arasındaki kalite farkları hakkında sınırlı bir bilgi sağlamaktadır. Bununla birlikte, okullar velilere karşı görece hesap verebilir değildir. Düzenli bir öğrenci değerlendirme sistemi okulların karşılaştırılmasına olanak verecek ve okulların öğrenci başarısını izlemelerine yardımcı olacaktır. Veliler, düşük performanslı okulları tercih etmeyerek çocukları için daha iyi bir okul seçebilecek, böylece iyi performans gösteren okullara olan talep artacaktır. Sonuç olarak bu da kötü performans gösteren okulları performanslarını iyileştirmeye teşvik edecektir.

**Türkiye'nin Okul Geliştirme Programı hibeleri**

35. **Türkiye, Okul Geliştirme Programı altında, okul-temelli yönetimin unsurları ile pozitif bir deneyim yaşamıştır.** MEB, Dünya Bankasının mali desteği ile, 2010 ile 2012 yılları arasında pilot bir Okul Geliştirme Programı (OGP) uygulamıştır. Bu programın amacı, "ekonomik krizden en çok etkilenen ve kayıt oranlarının düşük olduğu bölgelerdeki okullarda öğrencilerin öğrenme ortamlarının" geliştirilmesidir (Köse ve Şaşmaz, 2012). İlçe düzeyindeki MEB temsilciliği, kayıt oranlarının yüzde 90'dan daha az olduğu ilçelerdeki seçilmiş ilk ve orta okullara bir defaya mahsus hibeler dağıtmıştır. OGP programı, okulların ve ilçe müdürlüklerinin müşterek karar vericiler olarak çalışmalarını sağlamıştır. Hedeflenen okullar, fonların projenin amacına göre nasıl harcanacağı konusunda kontrole sahiptir, ancak para dağıtılmadan önce ilçe müdürlükleri okulların geliştirme planlarını onaylamıştır. Okullar, hibeleri mal, hizmet ya da küçük onarımlar için harcayabilmiştir.

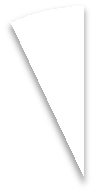
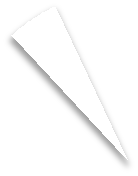
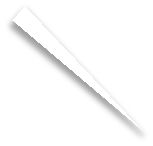
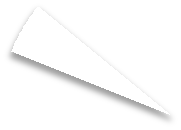
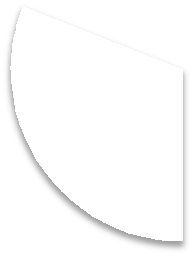
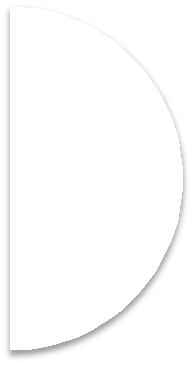
**Tablo 2: Türkiye'de OGP hibesi alan ilçelerin ve okulların sayısı, 2012**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **OGP Planı** | **OGP Gerçekleşme** |
| İl sayısı | 25 | 27 |
| İlçe sayısı | 46 | 60 |
| Tahsis edilen toplam hibe miktarı  Toplam alıcı okul/kurum sayısı | €24.000.000  2.710 | €31.595.170  3.671 |
| Temel öğretimdeki (okul öncesi / ilk okul) alıcı okulların toplam sayısı | 2.552 | 3.488 |
| Orta öğretimdeki alıcı okulların toplam sayısı | 158 | 175 |
| Orta Öğretim Genel Müdürlüğü okulları |  | 131 |
| Din Eğitimi Genel Müdürlüğü okulları |  | 13 |
| Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü okulları |  | 31 |
| Alıcı yaygın eğitim merkezlerinin toplam sayısı |  | 8 |

Kaynak: (Köse ve Şaşmaz 2012).

36. **OGP ile ilgili bir değerlendirmede, fonların ilgili amaçlar için kullanıldığı tespit edilmiştir**. Yapılan bir değerlendirmede, OGP hibelerinin yüzde 81'nin, katılımcı okulun temel ihtiyaçlarını finanse etmek için kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hibelerin yüzde 50'sinde fazlası bilgisayar, mobilya ve laboratuar malzemeleri gibi ekipmanın satın alınması için kullanılmış, hibelerin yüzde 31'i ise hijyen tesisleri ile küçük ölçekli inşaat işleri için kullanılmıştır. Hibeleri ekipman için kullanan okulların çoğu, teknolojik ekipmanlar satın almıştır. Bazı okullar ise söz konusu parayı, öğrencileri orta öğretim giriş sınavına hazırlamak üzere mal ve hizmet almak için kullanmıştır.

**Şekil 4: Türkiye’de 60 ilçede OGP bağış harcamalarının dağılımı**



%2 %5 %7

%5

Ekipman alımı

Hijyen ve küçük ölçekli inşaat işleri

%31

%50

Öğrencilere okulda ve okul dışında ekstra destek sağlayarak başarıyı arttırma

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaratıcılığını ve kapasitesini arttırmaya yönelik faaliyetler

Erişimi arttırmaya yönelik faaliyetler

Öğrencilerin okula adaptasyonunu arttırmaya  
yönelik faaliyetler

Kaynak: (Köse ve Şaşmaz 2012).

37. **OGP, Türkiye için önemli bir deneyimdir; çünkü ilk okulların fonlar üzerinde ihtiyari kontrole sahip olmaları için bir örnek teşkil etmiştir.** Ayrıca, Türkiye'deki ilk okul-temelli yönetim projesi de olabilir. Değerlendirmede, programdan faydalananlar ile görüşmeler yapılmış ve OGP hibeleri alan okullardaki öğretmenler ve öğrencilerin, hibelerin okullarının ortamını iyileştirdiği hususunda büyük bir çoğunlukla hemfikir oldukları rapor edilmiştir. Ayrıca, okullar ile ilçe müdürlükleri arasındaki iletişim artmış ve paydaşlar arasındaki ilişkiler gelişmiştir (Köse ve Şaşmaz, 2012).

38. Eğitim sistemine aile ve toplum katılımı; program gerçekten de toplum paydaşlarının okul yönetimi karar verme sürecine katılmasının büyük bir faydası olduğunu göstermiştir. Ancak OGP aynı zamanda zayıf bir OTY inisiyatifidir, çünkü ilçe müdürlükleri, fonlar dağıtılmadan önce okul geliştirme planlarını onaylamıştır. Yine de program, bir yerelleştirme inisiyatifinin olumlu bir örneğidir, çünkü ilk okullar normalde doğrudan herhangi bir kamu fonu almamakta ve kullanmamaktadır ve orta okullar ise kamu fonlarını sadece önceden belirlenmiş amaçlar için kullanabilmektedir. OGP programı aynı zamanda okul geliştirme programlarının ihtiyaç değerlendirmelerine dayanması gerektiği ve okul harcamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesinin kullanılması ve önceden geliştirilmesi gerektiği görüşünü de desteklemiştir. Son olarak, neredeyse tüm veliler, öğretmenler ve idareciler, programın iyileştirilmiş bir okul ortamına katkıda bulunduğunu ve öğretmenlerden ve okuldan duyulan memnuniyeti arttırdığını düşünmektedir. Pilot çalışma, muhtemelen il müdürlüklerinin rolü nedeniyle, yerel toplumun daha fazla katılım göstermesine yol açmamıştır (Şekil 5).

**Şekil 5: Faydalananların, OGP'nin Türkiye'deki okul hayatına katkılarına ilişkin algıları**

OGP'nin, okul hayatının aşağıdaki yönlerine katkıda bulunduğunu söyleyebilir misiniz? "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" cevaplarının toplamı

Yerel toplumun okul projelerine katılımının arttırılması

Velilerin okul projelerine katılımının arttırılması

İdareciler Öğretmenler Veliler

İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin okul projelerine katılımının arttırılması

Öğrencilerin sosyal davranışlarının iyileştirilmesi

Okulun, plan hazırlama ve uygulama kapasitesini güçlendirilmesi

Öğrencilerin okullarından duydukları memnuniyetin arttırılması

Okulların, ihtiyaçlarını tanımlama ve karşılama özerkliklerinin arttırılması

Öğretmenlerin, kendi çalışma ortamlarından duydukları memnuniyetin arttırılması

Okul ortamının / olanaklarının iyileştirilmesi

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

*Kaynak*: ERI 2012.

**IV. Türkiye için ileriye dönük seçenekler**

39. **Türkiye'nin eğitim kalitesi, 2003 yılından bu yana önemli ölçüde iyileşmiştir**. Türkiye, 2003 yılından bu yana PISA okuma, fen ve matematik puanlarında önemli ve tutarlı iyileşmeler göstermiştir. Genel olarak Türkiye'nin PISA 2012'deki performansı, Türkiye'nin kişi başına GSYH'si göz önüne alındığında beklenen ile tutarlıdır. Üstelik bu iyileşme, eğitime erişimdeki - finansman artışı ile desteklenen - önemli bir genişlemenin yanında gerçekleşmiştir. Buna, sonuçların eşitsizliğindeki bir azalma da eşlik etmektedir. 2003'ten bu yana, Türkiye'deki sonuçların eşitsizliği, üç PISA disiplininin hepsi için azalmıştır.[[3]](#footnote-3) Özellikle okuma ve fen alanlarında, eşitsizlik 2003 yılında OECD ortalaması ile benzer seviyelerde iken, şu anda daha düşük bir seviyededir ve Polonya ve Kore gibi yüksek performanslı ülkeler ile kıyaslanabilir. Matematik ile ilgili olarak da, sonuçların eşitsizliği önemli ölçüde azalmıştır ve şu anda OECD ortalamasına yakındır. Bu ilerleme önem taşımaktadır ve Türkiye'deki - şu anda daha yüksek kaliteli olan - orta öğretimin, daha geniş bir öğrenci grubuna odaklanmış olduğunu yansıtmaktadır.

40. **Bununla birlikte Türkiye'nin eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik eğitim reformlarını hala desteklemesi gerekmektedir**. Eğitim sonuçlarındaki iyileşmeler, 2003 yılından bu yana okuma-yazmayı ve hesap yapmayı bilmeyen öğrencilerin payında önemli bir düşüşe yol açmıştır (Dünya Bankası 2013). Bununla birlikte, Türkiye bu açılardan Avrupa ve Orta Asya (AOA) ile OECD ülkeleri ortalamasından oldukça düşük bir performans göstermektedir. OTY, yüksek kaliteli eğitime olan talebi yükseltebilir ve okulların çocuklara, yerel öncelikleri ve ihtiyaçları karşılayan bir eğitim vermesini sağlayabilir. Bu not, yerel paydaşların, okul düzeyinde kararlar verme yetkisine sahip olduklarında, okul sisteminden daha fazla memnuniyet duyduklarına dair kanıtlar sunmaktadır. OTY reformlarının büyük çeşitliliği dikkate alındığında, Türkiye kendi özerklik ve hesap verebilirlik politikasını, kendi ulusal çerçevesi ve öncelikleri temelinde hazırlamalıdır. İlerideki bir kaç paragrafta, bu bağlam dikkate alınarak "ılımlı" reform için bir kaç alan önermekteyiz. Bunun, Türkiye'nin eğitim kalitesinin iyileşmesinin önündeki tüm kısıtlamaları ele almayacağını kabul etmekteyiz, ancak bir paket olarak bu reformlar, ülkedeki eğitim sonuçlarındaki iyileşmelerin teşvik edilmesine önemli bir katkıda bulunacaktır. Geniş anlamda tavsiye, karar verme sürecinin yerelleştirerek okul düzeyine bütçeyi de içeren daha fazla karar verme yetkisi verilmesi ve hesap verebilirlik mekanizmalarının iyileştirilmesidir. Türkiye, uygun görülmesi durumunda, daha agresif okul-temelli yönetim reformlarının uygulanmasını her zaman göz önüne alabilir. Son olarak, aşağıda önerilen eylemlerden bazıları okul-temelli yönetim ile ilgili olmakla birlikte, diğerleri daha geniş kapsamlıdır ve okul-temelli yönetim politikalarının yanı sıra genel anlamda eğitim sistemi için de faydalı olacaktır.

41. **Birincisi, bütçesel özerkliğin arttırılması.** Türkiye'deki okullar, özellikle ilköğretim okulları - okul müdürlerinin maaşlar dışındaki giderler üzerinde tam kontrol sahibi olduğu orta öğretim okullarının mevcut durumuna benzer şekilde - mali kaynakların planlanması ve yönetimi konusunda daha fazla özerklik verilmesi durumunda daha iyi işleyebilirler. Okullar, kendi kaynakları üzerinde daha fazla kontrole sahip olmaları ve bu kaynakların kullanımından sorumlu tutulmaları durumunda, en acil ihtiyaçlarını ele almaya ve daha iyi eğitim hizmeti vermeye teşvik edilebilirler. Okul yöneticileri (ya da bütçe hazırlama ve uygulama konusunda daha fazla söz hakkı tanınması durumunda okul konseyleri) daha fazla bütçe özerkliği ile okul malzemelerini satın alabilir, hizmetler için ödeme yapabilir ve hatta dezavantajlı gruplar arasındaki eşitsizliği azaltmaya yardımcı olabilecek iyi nitelikli öğretmenleri motive etmeye yönelik teşvikler sağlayabilirler. Bütçe özerkliği çoğu kez, eğitimdeki eşitliği iyileştiren kişi başına finansman ilkeleri ile birlikte uygulamaya konmaktadır.

42. **İkincisi, kişi başına finansman mekanizmaları yoluyla mali eşitliğin iyileştirilmesi.**. Türkiye'de ilk öğretimde uygulanan mevcut girdi temelli finansman sistemi, yoksul ve dezavantajlı öğrencilerin eğitilmesinin - genellikle daha yüksek olma eğilimi gösteren - maliyetleri için etkin bir biçimde fark gözetmemesi bakımından regresiftir. Kişi başına finansman, finansal eşitliği iyileştirmek için bir yol sağlayan bir finansman formülüdür. Finansman, formüldeki ana gösterge olan *öğrenci sayısına* göre belirlenir, ancak öğrenciler arasında, eğitilme maliyetlerinin farklı olmasına neden olan özelliklere (örneğin sınıf/yaş, müfredat, konum, azınlık dili, sosyal dezavantaj) göre fark gözetilir. Sonuç olarak bu tür bir sistem, farklı yerlerde verilen ve farklı öğrenci popülasyonlarına yönelik eğitimlerin gerçek maliyetini daha iyi yansıtan öğrenci başına harcamalar oluşturarak *eşitlik* kaygılarına doğrudan hitap edebilir. Kişi başına finansman, yüksek performanslı eğitim sistemlerine sahip ülkelerin ayırıcı bir özelliğidir. Kişi başına finansman, bütçe özerkliğinin anlamlı olmasına olanak vermektedir. Bununla birlikte, kişi başına finansman ve hesap verebilirlik mekanizmalarının başarılı bir biçimde uygulanması, eğitim istatistikleri ve öğrenci performansına ilişkin verilerin bir Eğitim Yönetimi ve Bilgi Sistemi (EYBS) yoluyla bulunabilir olmasını gerektirmektedir.

43. **Üçüncüsü, Eğitim Yönetim ve Bilgi Sisteminin güçlendirilmesi (Türkçe kısaltması TEFBİS)[[4]](#footnote-4)**. Eğitim konusundaki veriler, politika karar verme sürecinde daha iyi bilgi edinilmesine ve bir politikanın başarılı olup olmadığının değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Bu, planlama ve performans izleme için sağlam eğitim istatistiklerinin kullanıldığı entegre bir bilgi sistemi gerektirir ve bu bilginin okullara ve topluma geri bildirilmesi, hesap verebilirliği destekleyebilir ve okul düzeyinde planlamayı kolaylaştırabilir. Mevcut TEFBİS sistemi, bu tür bir sistemin geliştirilmesi için bir temel sağlayabilir. Aynı zamanda, Türkiye'de okul temelli değerlendirmelerin uygulamaya konması ile ülke içinde tamamlanabilir. Burada, Strateji Dairesi tarafından yönetilmekte olan performans temelli pilot sistem gibi MEB içindeki halihazırda mevcut pilot inisiyatiflere dayanmak için bir potansiyel mevcuttur.

44. **Dördüncüsü, öğrenme sonuçlarının düzenli bir temelde ölçülmesi ve rapor edilmesi**. Eğitimde yüksek performanslı bir ülke haline gelmek için, Türkiye'nin eğitim sistemini daha hesap verebilir bir hale getirmesi gereklidir. Bu amaçla Türkiye, okul ve öğrenci değerlendirmesine yönelik bir sistemi uygulamaya koymayı dikkate almalıdır. Bu sistem, önemli yerleştirme kararları alındığından öğrenciler için riskin yüksek olduğu TEOG gibi bireysel performansı değerlendirmeye yönelik bir sınav sisteminden farklı olacaktır. Ulusal öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci öğrenme sonuçlarının izlenmesinde ve öğrencilerinin performansı açısından okulların hesap verebilirliğinin sürdürülmesinde devlete ve vatandaşlara yardımcı olacaktır. Bu durum, öğrencilerin ihtiyaçlarının ele alınması açısından okullar için teşvikler oluşturacaktır. Aslına bakılırsa, Türkiye'nin bir OTY reformu uygulamaya karar vermesi durumunda, öğrenci sonuçları üzerindeki etkileri izlemek için bir etki değerlendirmesi gerçekleştirmek amacıyla yatırım yapılması faydalı olacaktır. Ulusal değerlendirmeler, herhangi bir OTY reformunun etkilerinin ölçülmesi için değerli bilgiler sağlayacaktır.

45. **Beşincisi, okulların hesap verebilir duruma getirilmesi ve karar verme konusunda ılımlı bir yerelleştirme uygulanması**. Türkiye, velilere, okulların performansı ve çocuklarının öğrenmesi hakkındaki bilgilere kolay erişim sağlayan bir raporlama sistemi geliştirmelidir. Hesap verebilirlik, okul bütçeleri ve müfredat hakkındaki bilgilerin sağlanmasını da gerektirebilir. Diğer seçenekler, velilerin ve toplum üyelerinin, okul yöneticisini ve öğretmenleri öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu tutan bir okul konseyine dahil edilmesini içermektedir. Son olarak, okulun hesap verebilirliği, karar verme sürecindeki yerelleştirmenin arttırılması yoluyla geliştirilebilir. Bunu yapmanın bir yolu, Okul-Aile Birliklerine yetki verilmesi ve bunların kapasitesinin iyileştirilmesidir, bu da 2012 tarihli yönetmeliğin değiştirilmesini gerektirecektir[[5]](#footnote-5). Okul-Aile Birliklerinin ya da okul konseylerinin rolünü arttırmanın yolları, bunlara bütçenin hazırlanmasında okul yöneticisine yardımcı olma izni vermeyi, okul bütçesinin uygulanmasını denetleme izni vermeyi (bunun için TEFBİS yararlı bir araç olacaktır) ya da okul bütçesinin hazırlanmasına ve onaylanmasına katılma izin vermeyi içerebilir. Değerlendirmelerin uygulamaya konması, raporlama sisteminin geliştirilmesi ve karar verme sürecinin ılımlı bir düzeyde yerelleştirilmesi, okulların ve okul yöneticilerinin yerel ve ulusal düzeyde hesap verebilirliğini iyileştirecektir.

46. **Müstakil reformların diğerlerinden ayrı olarak görülmemesi önem taşımaktadır.** Bazı reformlar (örneğin formül temelli finansman) tek başlarına uygulanmaları durumunda yararlı olacak olmakla birlikte, bazı diğer reformlar birbirlerini karşılıklı olarak güçlendirmektedir. Örneğin, bu çalışmada daha önce anlatıldığı gibi, daha yüksek düzeyde hesap verebilirlik olmadan, bütçe özerkliğinin işe yaraması muhtemel değildir. Aynı zamanda, okullara, iyileştirilmiş bütçe özerkliği yoluyla değişiklikler gerçekleştirmek için gerekli araçları sağlamadan, sonuçların daha iyi raporlanması yoluyla hesap verebilirliğin arttırılması da muhtemelen işe yaramayacaktır. Bu nedenle, yukarıda belirtilen reformların bir paket olarak görülmeleri gereklidir.

47. **Reform programının zamanlaması ve sıralaması dikkatle ele alınmalıdır.** Yukarıda, bir reform programının genel unsurları açıklanmıştır. Daha sonraki kritik adımlar, her bir reform alanı altındaki ayrıntıların tanımlanmasını ve bunların uygulamaya yönelik somut bir eylem planına dönüştürülmesini içerecektir. Notta ele alındığı gibi, bir çok ülke, ulusal bir programa yönelik maksatlı bir birinci adım olarak kanıt sağlamak için ilk önce bir pilot yaklaşımı dikkate almıştır. Muhtemelen titiz bir etki değerlendirmesini de içerebilecek olan güçlü bir izleme ve değerlendirme bileşeni ile birlikte bu tür bir yaklaşım, reform için daha fazla halk desteği sağlamak ve ulusal bir programı hayata geçirmeden önce düzeltmeler yapmak için güçlü araçlar olabilir. Bu, aynı zamanda, ulusal bir sistemin - yeni bir öğrenci ve okul değerlendirme sisteminin geliştirilmesi ve uygulamaya konması gibi - daha karmaşık bileşenleri için de zaman sağlayacaktır. Türkiye, halihazırda pilot OTY programından öğrenilen derslere dayanarak bu yönde hareket edebilir. Bunun bir parçası olarak, temel paydaşlarla istişare sürecine, Okul-Aile Birlikleri gibi temel kurumların oluşturulmasına ve güçlendirilmesine ve etkili idare için kapasite oluşturulmasına (örneğin bütçe uygulaması için okul yönetimi ile) gerekli önem verilmelidir. Bunların tümü, etkili bir OTY reformu için önem taşıyan unsurlardır.

**Kaynakça**

Alberta Education. 1999. *School Councils Handbook: Meaningful Involvement for the School Community.*

Alberta, Canada. 28 Şubat 2014 tarihinde<http://education.alberta.ca/media/615090/school_cou_handbook.pdf> adresinden erişilmiştir

Amaral Sobrinho, J. de Almeida Neto, A.A. (2001). O plano de desenvolvimento da escolar e a gestao escolar no Brasil: Situac ao actual e perpectivas. Brasilia, Brasil: MEC/Fundescola.

Arcia, G. Porta, E., and J. Ramon. 2004. “Otro vistazo a la autonomia escolar de Nicaragua: Aceptacion y percepcion en 2004” (Another Look at School Autonomy in Nicaragua: Agreement and Perception in 2004). General Direction of Research and Policy, Ministry of Education, Culture and Sports, Managua, Nicaragua.

Borman, Geoffrey D., Gina M. Hewes, Laura T. Overman, and Shelly Brown. 2002. “Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis.” Report No. 59, University of North Carolina, Greensboro.

———. 2003. “Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta- Analysis.” *Review of*

*Educational Research* 73 (2): 125-230.

Bradley, S., Johnes, G. and Millington, J. (2001) ‘School choice, competition and the efficiency of secondary schools in England’, *European Journal of Operational Research*, Cilt 135, sf. 545-68.

Bruns, B., D. Filmer, and H. Patrinos. 2011. *Making schools work. New evidence on accountability reforms.* Washington, DC: World Bank.

Caldwell, B.J. 2005. *School-Based Management.* Education Policy Series. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

Carnoy, M., A.K. Gove, S. Loeb, J.H. Marshall, and M. Socias. 2008. “How schools and students respond to school improvement programs: The case of Brazil’s PDE.” *Economics of Education Review* 27:

22-38*.* 11 Mart 2014 tarihinde https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/The%20Case%20of%20Brazil%20PDE.pdf adresinden erişilmiştir

Clark, D., 2009. “The Performance and Competitive Effects of School Autonomy.” *Journal of Political Economy*, Cilt 117, No: 4, sf. 745-783

Cook, Thomas D. 2007. “School-Based Management in the United States.” Background paper prepared for the programmatic study on school-based management, World Bank, Washington, DC.

De Grauwe, A. 2004. “School-Based management (SBM): does it improve quality?” Paper commissioned for the *Education for All Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. 3 Şubat 2014 tarihinde <http://www.moe.gov.bh/conferences/con22/146639e_8.pdf> adresinden erişilmiştir

Delaney, J.G. 1995. “The Development of School-Based Management in the Edmonton Public School District.” 26 Şubat 2014 tarihinde <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol1/delaney.html> adresinden erişilmiştir

Di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America.* Working Paper 72. Washington, DC: World Bank.

Fullan, M., and N. Watson. 1999. “School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes.” 3 Şubat 2014 tarihinde [http://www.edi-info.ir/files/School-base- management--Reconceptualization-to-improve-Learning-Outcome\_gb1h208p.pdf](http://www.edi-info.ir/files/School-base-management--Reconceptualization-to-improve-Learning-Outcome_gb1h208p.pdf) adresinden erişilmiştir

Gershberg, A.I. 2005. “Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from International Experience.” 29 Ocak 2014 tarihinde [http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-](http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/Turkey_decentralization_strategy.pdf)

[1142415001082/Turkey\_decentralization\_strategy.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/Turkey_decentralization_strategy.pdf) adresinden erişilmiştir

Gertler, P., H. Patrinos, and M. Rubio-Codina. 2007. “Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico.” 29 Ocak 2014 tarihinde <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/cedlas/ien/pdfs/meeting2007/papers/rubio_codina.pdf> adresinden erişilmiştir

Gortazar, L., K. Herrera-Sosa, and D. Kutner. 2014. “How Can Bulgaria Improve its Education System? A PISA analysis of 2012 and past results.” Washington DC, World Bank.

Government Accountability Office. 1994. “Education Reform: School-Based Management Results in Changes in Instruction and Budgeting.” 26 Şubat 2014 tarihinde <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/GAOREPORTS-HEHS-94-135/html/GAOREPORTS-HEHS-94-135.htm> adresinden erişilmiştir

IBE 2010. World Data on Education, UNESCO.

Jimenez, E. and Y. Sawada. 2003. “Does Community Management Help Keep Kids in Schools? Evidence Using Panel Data from El Salvador’s EDUCO Program.” Discussion Paper, Center for International Research on the Japanese Economy, University of Tokyo.

King, E.M. and B. Ozler. 1998. “What’s Decentralization Got to Do with Learning? The Case of Nicaragua’s School Autonomy Reform.” Unpublished manuscript, Development Research Group,

World Bank, Washington, DC.

Köse, A. and Şaşmaz, A. 2012. “School Grants in Turkey: An Assessment of the School Development Program (SDP).” Education Reform Initiative.

Koning, P., and van der Wiel, K. 2010. *School responsiveness to quality rankings. An empirical analysis of secondary education in the Netherlands*. The Hague: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

Lawler, E. E. 1986. *High Involvement Management*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., and T. Menzies. 1998. “Forms and effects of School-Based Management.” *Educational Policy* 12: 325. 26 Mart 2014 tarihinde<http://epx.sagepub.com/content/12/3/325.full.pdf+html> adresinden erişilmiştir

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices*

*(Cilt IV*). Paris: OECD.

OECD (2011). *PISA in focus*. 11 Mart 2014 tarihinde<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf> adresinden erişilmiştir

OECD (2012). Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing.

Paes de Barros, R. and R. Mendonca. 1998. “The Impact of Three Institutional Innovations in Brazilian Education.” In Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America, ed. William D. Savedoff, 75-130. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

O’Neil, J., and M. Strembitsky. 1995. “On Tapping the Power of School-Based Management: A Conversation with Michael Strembitsky.” *Site-Based Management: Making it Work.* 53(4): 66-70. 26 Şubat 2014 tarihinde [http://www.ascd.org/publications/educational\_leadership/dec95/vol53/num04/In\_Alberta\_~\_ On\_Tapping\_the\_Power\_of\_School-Based\_Management@\_A\_Conversation\_with\_Michael\_ Strembitsky.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec95/vol53/num04/In_Alberta_~_On_Tapping_the_Power_of_School-Based_Management@_A_Conversation_with_Michael_%20Strembitsky.aspx) adresinden erişilmiştir

Paes de Barros, Roberto, and Rosane Mendonça. 1998. “The Impact of Three Institutional Innovations in Brazilian Education.” In *Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America,* ed. William D. Savedoff, 75–130. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Sawada, Y. 1999. "[Community Participation, Teacher Effort, and Educational Outcome: The Case of El Salvador's EDUCO Prog](file:///C:\p\wdi\papers\1999-307.html)[ram,"William Davidson Institute Working Papers Series](file:///C:\s\wdi\papers.html) 307, William Davidson Institute at the University of Michigan.

Schady, N., L. Sondergaard, C. Bodewig, and T.P. Sohnesen. 2009. “School Closures Impact on Dropout Rates: Main Results and Lessons for the Future.” World Bank and the Task Force on Impact Evaluation, Washington, DC.

Schwartzman, S. 2005. “Education-oriented social programs in Brazil: the impact of Bolsa Escola.” Paper submitted to the Global Conference on Education Research in Developing Countries (Research for Results on Education), Global Development Network, Prague.

UNESCO International Bureau of Education. 2010. *World Data on Education: Turkey, VII Ed. 2010/2011*. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\_upload/Publications/WDE/2010/pdf- versions/Turkey.pdf.](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Turkey.pdf) adresinden erişilmiştir

The Heritage Foundation. 2006. “The Pride of Edmonton.” 26 Şubat 2014 tarihinde <http://www.heritage.org/research/education-notebook/the-pride-of-edmonton> adresinden erişilmiştir

Wohlstetter, P., and S.A. Mohrman. 1994. “School-Based Management: Promise and Process.” *CPRE Finance Briefs*. 26 Şubat 2014 tarihinde <http://www2.ed.gov/pubs/CPRE/fb5sbm.html> adresinden erişilmiştir

Wohlstetter, P., R. Smyer, and S. Albers Mohrman. 1994. “New Boundaries for School-Based Management: The High Involvement Model.” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 16(3) Güz: 268-286. 30 Ocak 2014 tarihinde [http://www.usc.edu/dept/education/cegov/focus/education- reform/publications/journals/New%20Boundaties%20for%20School-Based%20Managment.pdf](http://www.usc.edu/dept/education/cegov/focus/education-reform/publications/journals/New%20Boundaties%20for%20School-Based%20Managment.pdf) adresinden erişilmiştir

World Bank. 2009. “Decentralized Decision-Making in Schools. The theory and evidence on School-based management.” Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2010. “A Review of the Bulgaria School Autonomy Reforms.” Europe and Central Asia

Region-Human Development Department. World Bank: Washington, DC. 11 Mart 2014 tarihinde<http://www.erisee.org/downloads/2013/2/b/Bulgaria_School_Autonomy_Reforms_ENG%202010_.pdf> adresinden erişilmiştir

World Bank. 2013. “Overview of the two years of piloting of per-student based financing in Moldova.”

Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2012. *SABER—School Autonomy and Accountability. Turkey*. Washington, DC: World Bank.

Wylie, C. 2014. “What can New Zealand learn from Edmonton?” *New Zealand Council for Educational Research.* 28 Şubat 2014 tarihinde [www.educationalleaders.govt.nz/content/.../cathy- wylie-edmonton.pdf](http://www.educationalleaders.govt.nz/content/cathy-wylie-edmonton.pdf) adresinden erişilmiştir

Yürük, M. 2011. 14-15 Eylül tarihinde Ankara'da Mustafa Yürük tarafından yapılan sunum.

Ek 1: 1995'ten bu yana Okul-Temelli Yönetim Reformlarından Elde Edilen Kanıtlar

Tablo 1: Değerlendirmeler ve Etkiler: 1995'ten bu yana Daha Titiz Çalışmalardan Elde Edilen Okul-Temelli Yönetim Kanıtları

**Çalışma** **Ülke** **Program**  **Programın Tarihi** **Çalışma yılı** **Tahmin/tanımlama stratejisi**  **Sınırlamalar**  **Sonuçlar**

**A. Randomizasyon ve regresyon süreksizlik tasarımı**

Mevcut kanıt yol

**B. Enstrümental değişkenler ve Heckman düzeltme modelleri**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Di Gropelo ve Marshall (2005) | Honduras | PROHECO | 1999 | 2003 | Heckman düzeltme modeli; dışlama kısıtlaması: içme suyu ve kamu hizmetlerinin varlığı | Tam bir dışlama kısıtlaması değil | Okul bırakma oranlarında küçük değişimler; sınav sonuçları üzerinde etki yok |
| Gunnarsson ve ark. (2004)\* | Bir kaç ülke | Bir kaç program | Bir kaç yıl | 1997 | Enstrümental değişkenler: okul yöneticisinin nitelikleri ve yasal yapı | Tam bir enstrüman değil | Sınav sonuçları üzerinde etki yok; veli katılımı üzerinde pozitif etki |
| Jimenez ve Sawada (1999) | El Salvador | EDUCO | 1991 | 1996 | Heckman düzeltme modeli; dışlama kısıtlaması: devletin hedefleme formülüne öncelik vermesi | Tam bir dışlama kısıtlaması değil | Okuma puanlarını arttırır ve devamsızlığı azaltır |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Jimenez ve Sawada (2003) | El Salvador | EDUCO | 1991 | Panel:1996 ve 2003 | Heckman düzeltme modeli; dışlama kısıtlaması: devletin hedefleme formülüne öncelik vermesi | Tam bir dışlama kısıtlaması değil | Öğrencilerin okulda kalma olasılığını arttırır |
|  |  |  |  |
| King ve ark.(2003)\* | Bir kaç ülke | Bir kaç program | Bir kaç yıl | İki nokta:1995 ve 1997 | Enstrümental değişkenler: okul yöneticisinin nitelikleri ve yasal yapı | Tam bir enstrüman değil | Sınav sonuçları üzerinde etki yok |
| **Fark ve eşleme tahminindeki fark** | | | | | | | |
| Gertler ve ark. (2006) | Meksika | AGE | 1996 | Okul düzeyinde panel  1998-2002 | DD sabit etkiler; müdahale öncesi eğilimleri | Zamanla değişen gözlemlenemez etkiler için kontrol edilmedi | Başarısızlık ve tekrar oranları üzerinde pozitif etki; okul bırakma üzerinde etki yok |
|  |  |  |  |
| King ve Ozler (1998) | Nikaragua | ASP | 1991 / 1993 | Psödo-panel:  1995 ve 1997 | Eşleşen, panel veri | Ön eğilim doğrulaması yok | *Hukuki* özerklik: etki yok. Gerçek özerklik (öğretmenleri işe alma ve işten çıkarma): standardize sınav sonuçları üzerinde pozitif etki |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Lopez-Calva ve | Meksika | AGE | 1996 | 2003-2004 | Eşleşen, kesit | Referans veri yok | Sınav sonuçları üzerinde pozitif etki |
| Espinosa (2006) |  |  |  |  |  |  |  |
| Murnane ve ark. (2006) | Meksika | PEC | 2001 | Bir kaç kaynak: 2000-2004 | DD: işlem ve kontrol grupları arasındaki eşit eğilimlerin daha sistematik kontrolü | Zamanla değişen gözlemlenemez etkiler için kontrol yok | Okul bırakma oranları üzerinde pozitif etki; tekrar üzerinde etki yok |
|  |  |  |  |
| Paes de Barros ve Mendonca (1998) | Brezilya | Yerelleştirme | 1982 | Panel, eyalet düzeyi; 1981 - 1993 | DD; müdahale öncesi eğilimi yok | Verilerin birikmesi; ön eğilim doğrulaması yok | Tekrar ve okul bırakma oranları üzerinde pozitif etki; sınav sonuçları üzerinde etki yok |
| Parker (2005) | Nikaragua | ASP | 1991 / 1993 | 2002 | Eşleşen, panel veri | Ön eğilim doğrulaması yok | Sınav sonuçları üzerinde pozitif etki |
| Sawada ve Ragatz | El Salvador | EDUCO | 1991 | 1996 | Eşleşen, kesit | Referans veri yok | Sınav sonuçları üzerinde pozitif etki |
| (2005) |  |  |  |  |  |  |  |
| Skoufias ve Shapiro (2006) | Meksika | PEC | 2001 | 2000-2003 | DD ile eşleşme tahmini; bir yıl müdahale öncesi eğilim | Ön eğilim doğrulaması yok | Okul bırakma, başarısızlık ve tekrar oranları üzerinde pozitif etki |

\*Okulun kendi rapor ettiği özerklik düzeyleri

*Kaynak:* Belirtilen makaleler ve Santibanez (2006).

26

1. Örneğin Eğitim Kurulu, müfredattan sorumludur ve eğitim materyalleri ve araştırma üretir (IBE 2010). Milli Eğitim Şurası, MEB'nin en üst karar verme organıdır; bu Şuranın görevi, Türkiye'nin eğitim sistemini geliştirmek ve iyileştirmektir (IBE 2010). [↑](#footnote-ref-1)
2. Bu rapordaki analiz, kamu finansmanı alan okullarla ilgilidir. Bu, Türkiye'deki okulların büyük bir çoğunluğudur (2012/2013 öğretim yılında ilk okulların %97'si ve genel orta okulların %78'i). Özel finansmanlı okulların analizi, bu raporun kapsamı dışındadır. [↑](#footnote-ref-2)
3. PISA puanlarının standart sapması olarak ölçülmüştür. [↑](#footnote-ref-3)
4. Türkiye’de Eğitimin Finansmanı Ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi, Türkçe'de TEFBİS adıyla bilinmektedir. [↑](#footnote-ref-4)
5. Okul Aile Birliği Yönetmeliği (2012). [↑](#footnote-ref-5)