

## Orta Öğretimde Yönetim; Genişlemeyi ve Kalite Artırımını Yönetmek

*Kanun koyucunun, her şeyin üstünde dikkatini, gençliğin eğitime yönelteceğinden hiç kimsenin şüphesi olmasın; çünkü eğitimin ihmal edilmesi oluşuma zarar verir. Vatandaş, yönetimi altında yaşamakta olduğu hükümet şekline uyacak şekilde biçimlendirilmelidir. Her bir devletin, orijinal olarak oluşmuş ve kendine özgü, korumaya devam ettiği bir karakteri mevcuttur. Demokrasinin karakteri demokrasiyi yaratır, oligarşi de oligarşiyi yaratır ve her zaman, karakter ne kadar iyi ise, devlet de o kadar iyi olacaktır.*

---Aristotle, Politika, B.VIII

Orta Öğretimde çifte zorlukların yönetimi – kapsamının genişletilmesi (özellikle fakirlik, etnik köken, cinsiyet veya sakatlık nedeni ile hariçte bırakılanlara) ve kalite ile işe yararlığının artırılması – orta öğretim sistemlerinin yönetilmesi için en uygun düzenlemelerin tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu, fikir birliği ile desteklenen, üzerinde anlaşmaya varılmış çözümlerin eksikliği göz önünde bulundurulursa, politika üreticiler için zor bir görev oluşturmaktadır. Öğretim ve yönetime ilişkin literatürün gözden geçirilmesiyle (Lindblad ve Popkewitz 2001) öğretim yönetiminin nasıl tanımlanacağı hususunda açık seçik bir anlaşmanın olmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte üstü kapalı olarak geçilen bir varsayım vardır, şöyle ki; yönetim, devletin “işleyişine” değinmektedir – başka bir deyişle, eğitim bakanlığının ve öğretim dairelerinin ne yaptığına değinmektedir, bu yaklaşım, planlamanın rasyonel sürecini ve sonuçları değerlendirmekle birlikte, aynı zamanda yetkililer tarafından güçlerin kullanılmasını da ihtiva etmektedir.

Bu raporun amaçları doğrultusunda yönetim, bir seri süreç, amaç belirleme ve yönlendirme mekanizmaları ve bir toplumda orta öğretimi temin etmeye ilişkin sosyal faaliyetin yer almasını sağlayan kuruluşlar (kurallar ve yönetmelikler) olarak tanımlanmaktadır (Kettl 2002). Öğretimde yönetimin önemli boyutları müfredat, standartlar, giriş politikaları ve sertifikasyon ile ilgili yönetmeliklerdir; öğrencinin başarısını ölçmek ve sistemin durumunu izlemek için kullanılan prosedürlerdir; okulların işletimini ve öğretim hizmetlerinin teminini yönlendirmek için kullanılan mekanizmalardır ve nihayet kaynak tahsisatı ve fonlama için kullanılan araçlardır.

Geçmiş on yıllarda öğretimin düzenlenmesi için yasaların kullanılmasında önemli değişikliklere tanık olduk – bu durum kaynak kontrolü ve kullanımı ve okul idaresinde yetki devri ve sorumluluğun dağıtılmasına doğru bir hareketti. Bu değişikliklerin uygulanabilmesini desteklemek için merkezi ve yerel seviyelerde yeni yönetim uygulamaları başlatıldı.

Orta öğretimde etkin yönetime ilişkin tek bir model mevcut olmasa da, ülkeler arasında yönetim uygulamalarının analizi, zorunlu orta öğretimin uzun zamandır süren bir gelenek halinde devlet tarafından temin edildiği ve aynı zamanda genç insanların çoğunluğuna makul ölçüde iyi bir orta öğretim temin etmeyi başarmış olan ülkelerde dört ortak temel unsur ortaya çıkarmaktadır:

- Şeffaf ve iyi bilinen yönetmelikler,
- Vatandaşların ve devletin farklı seviyelerdeki sorumlulukları da dahil olmak üzere tüm sorumlulukların kesin tanımı,
- Güçlü kamu yönetimi,
- Sonuçların kesin bir şekilde tanımlanması ve neticelerin ölçülmesi.

Bu dört çekirdek unsurun bileşiminden sonuçlanan yönetim tipi, toplumun geniş sosyo kültürel ve ekonomik karakteristikleri ile yakından ilgilidir.

Bu bölümde orta öğretimin yönetimi iki açıdan incelenmektedir. İlk önce, sistemi yönlendirmek için kullanılan kuruluşlar ve mekanizmalarla ilgili soruları bir makro görüş açısından inceler. Merkez ve yerel kuruluşlar arasındaki ilişkilerin, çifte zorluk olarak tanımladığımız orta öğretime erişimi genişletmek ve kaliteyi artırmaya cevap verebilecek şekilde yeniden tanımlanmasına, giriş ve seçilme politikalarının imkanları nasıl kolaylaştırabileceğine veya kısıtlayabileceğine özellikle işaret edilmektedir. İkinci etapta, organizasyonlar olarak orta öğretimin mikro boyutları üzerine odaklanmakta ve etkin orta öğretim okullarının başlıca organizasyona ait karakteristiklerini incelemektedir.

### **Orta Öğretimi Yönlendirmek**

Orta öğretim, ilk öğretimde bulunmayan ve sistemi yönlendiren kurumsal düzenlemeleri şekillendiren özel karakteristiklere sahiptir. Bunlardan bir tanesi, orta öğretimin iş gücü piyasaları ve daha yüksek öğretim kuruluşları ile olan ilişkileridir, bu ilişkiler orta öğretim mezunlarının kendi orta öğretim okullarından çok uzaklarda iş bulmasını veya yüksek öğrenim kurumlarına devam etmesini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle orta öğretimin yerel kuruluşlar üzerinde de taşma etkileri vardır ve bu da merkezi hükümetin finansman ve standart belirleme ile müfredat politikasında daha kuvvetli bir rol oynamasını haklı çıkarmaktadır. İkinci fark, münferit disiplinler çevresinde organize olmuş bir müfredattan, öğretim yollarının çok çeşitliliğinden ve uzmanlar tarafından yapılan öğretimden kaynaklanmaktadır.

Müfredatın, okulların optimum boyutu ve sıklıkla iki veya daha fazla yerel yetki bölgesini içine alan rezervuar alanların oluşturulması hakkında verilecek kararlarda kuvvetli etkisi mevcuttur. Bu ise, yerel öğretim sınırları ve yetkilerinin bileşimini ve tanımını etkilemekte, veliler ve okullar arasında ve bir çok durumda yerel iş topluluğu ile bağların zayıflamasına yol açmaktadır.

Öğrenimin genişleme dönemlerinde merkezi politika üretimi ve idaresi baskın modeller olmuşlardır (Lundgren 2002). Erişimin artırılması amacını tanımlamak ve elde edilmesine yardım etmek için kullanılan araç, merkezden kontrol edilen reformlar olmuştur. Politika yapıcılığının odak noktası, genişlemeden sonra, eşitlik, kalite ve işe yararlılık gibi hususlara kaydıkça verimlilik, üretkenlik ve okul organizasyonu gibi mikro açılar yoğun ilgiyle izlenmişlerdir. Devlet kuruluşlarının, orta öğretimin temin edilmesinde oynadıkları geleneksel rol sorgulanmıştır ve eğitim reformu üzerine olan tartışmalarda devlet-piyasa-sivil toplum ilişkisinin açıklığa kavuşması merkezi konuma gelmiştir. Ne tür problemlerin ve kararların okul, yerel idareler ve ulus seviyesinde en iyi şekilde ele alınabileceği şimdi bir çok ülkede yoğun bir biçimde inceleme altına alınmıştır. 1998 yılı itibarı ile 85 ülke, gayrı merkezîyetçiliğin bir türüne doğru harekete geçmiştir. Örneğin, Asya'daki 40 ülkeden 38'i (Adams 1998) ve Latin Amerika ve Karayipler'de 35 ülkeden 20'si (Winkler ve Greshberg 2000) ya yürütülmekte olan, ya da henüz planlama aşamasında olan gayrı merkezîyetçiliğin bir tür uygulaması üzerinde çalıştıklarını rapor etmişlerdir.

Açıkça görülen şudur ki, orta öğretimin sağlanmasında, ulus-devletin rolü ile ilgili tek ve kolayca anlaşılır bir cevap mevcut değildir; merkezi ve eyalet hükümetlerinin erişim, kalite, eşitlik ve verimlilik hususlarını ele alma ve bu hususlara değinen kararları alabilme kabiliyetleri büyük ölçüde onların kurumsal ve yönetsel kapasitelerine bağlıdır. Yine de, öğretimde ulus-devletin oynadığı rolde küresel bir değişim olduğuna dair yeteri miktarda delil vardır, bu değişim, merkezi kuralcı bir çerçeve ile desteklenen ve kurallara dayalı bir yönetim şeklinden, anlaşmaya varılmış amaçlar ve açıkça tanımlanmış çıktılara dayanan yönlendirme mekanizmalarına doğru olmuştur. Ayrıca bu değişim, yönlendirme mekanizmalarını destekleyen ulusal sonuç-gözleme sistemine dayanan bir yeni formda yönetim biçimine kaymıştır. Bu aynı zamanda, hizmetlerin temin edilmesi ile görevlendirilmiş büyük devlet bürokrasilerinden, hizmet tedarikçilerinin geniş ve farklı konularla ilgili şebekeleri tarafından tamamlanan ve muhtelif seviyelerde okulların ve devletin kapasitesinin geliştirilmesinden sorumlu olan daha küçük idari organlara doğrudur.

Akılda tutulması gereken önemli bir husus da şudur, gayrı merkezîyetçi süreçte devlet bir yere gitmemektedir. Devletin, öğretim için en kuvvetli ve önemli bir finansör ve düzenleyici olarak rolü, sürücü koltuğunda kalmasını mümkün kılmaktadır (bakınız Tablo 8.1). "Evet doğru, yaptığı işin özellikleri değişmiştir, değişim geniş anlamda, öğretimin koordinasyonu ile ilgili işlerin çoğunluğunu kendisinin yapmasından, yapılacak işlerin nerede ve kimler tarafından yapılacağını belirleme faaliyetine doğru gerçekleşmiştir. Bu yetki transferi ve tarafsızlık, zayıflıktan çok gücü göstermektedir" (Dale 1997, 274).

Tablo 8.1 Ulusal Hükümetin Öğretimdeki Rolünde Değişimin Yönü

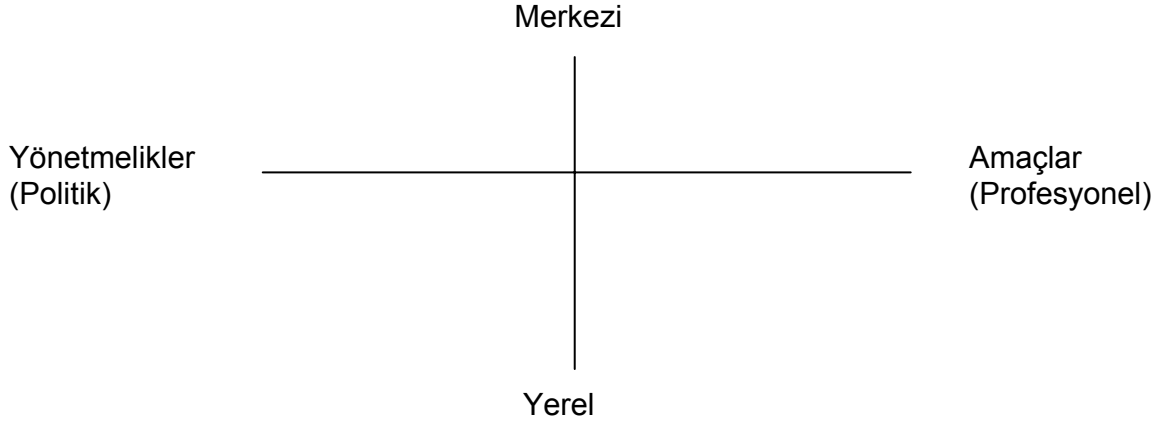
<i>Eski Rolü</i>	<i>Yeni Rolü</i>
Öğretimin gelişmesini tasarlamak	Ulusal vizyon yaratmak
Öğretim planlarını tasarlamak ve uygulamayı yönetmek	Amaçlarla yönlendirmek; standartları tanımlamak ve ulusal öğrenci değerlendirmesini yönetmek.
Bütün detayları yönetmek	Öğrenci ve sistem performansını değerlendirerek sonuçları izlemek; öğretim ile ilgili araştırma ve geliştirmeyi desteklemek.
Bütün hizmetleri temin etmek	hizmetlerin eşitliğini koordine etmek, iyi kalitede hizmetlerin temin edilmesini hızlandırmak; öncü programlar yaratmak ve hedeflenmiş olan popülasyonların anlaşmaya varılmış sonuçları elde edebilmeleri için kaynaklar temin etmek; merkezi ve yerel idareler ve hizmet tedarikçileri arasındaki ortaklıkları idare etmek.
Kamu hizmeti dağıtmak	Menfaat gruplarını harekete geçirmek ve koordine etmek.
Öğretimin gelişmesi için ana ve tek finansör olarak hareket etmek	Yerel organlar ve özel sektör ile olan ortaklıklardaki dağıtıcı ilave rolü ile birlikte önemli bir finansör olarak hareket etmek.

Kaynak: Adams'dan (2001) uyarlanmıştır.

Merkezi hükümetin, orta öğretim hizmetlerinin doğrudan tedarikçisi konumundan çıkarak karmaşık yönetmelikler sistemi ve teşvikler aracılığı ile diğer aktörlerin dolaylı yöneticisi haline dönüşmesi, öğretime ait hizmetleri tedarik edenlerin çeşitlilik kazanmasına neden olmuştur. Bu ayrıca, öğretim hizmetlerinin uygun bir seviyede herkese temin edildiğinden emin olmak için merkezi ve yerel hükümet bürokrasilerinin ve ayrıca özel sektörün yönetmeyi öğrenmeleri gereken bir "bulanık sınırlar" (Kettl 2002) topluluğu oluşturmuştur.

Yerel yönetim organlarına yetki transferi yönündeki eğilimin gayri merkezîliğe doğru genel bir hareketi teşvik ettiği herkes tarafından bilinmektedir. Bununla birlikte, ulusal uygulamalara daha yakından bakıldığında, gayri merkezîyetçi bir eğilimin, orta öğretimin bütün yönlerine uygulanmadığı müşahede edilmektedir. Örneğin, hem İngiltere'de, hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretim politikasının bazı önemli yönleri merkezi hükümetin daha aktif rol oynaması yönünde değişiklik göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, standartların belirlenmesi, merkezden uzaklaşmak için araç olarak görülebilir, zira bunlar ulusal sonuçların tanımlanması ile yönlendirilmektedirler. İngiltere'de hükümet şimdi öğretimin müfredat kurallarının geliştirilmesi, okul denetim sisteminin kuvvetlendirilmesi ve yerel kontrol aracılığı ile yönlendirilmesi için daha doğrudan bir rol üstlenmiştir (daha önce hiç bir zaman olmamış bir ulusal müfredatın oluşturulması gibi).

Şekil 8.1 Öğretimin Yönetimi



Hem Finlandiya'da hem de Kore, öğretim sistemlerinin gayri merkeziyetçi hale getirilmesi için bu yönde önemli değişiklikler uygulanmıştır, fakat bu uygulamalar bazı yönlerden birbirinden oldukça farklıdır. Örneğin Finlandiya'da öğretmenleri işe alma ve işten çıkarma yetkisi okul seviyesindedir, bu durumda kararları okul müdürleri almaktadır. Kore'de ise bir çok fonksiyon devletin alt seviyelerine transfer edilmiş olsa bile, merkezi otorite personel üzerindeki nihai karar gücünü elinde tutmaktadır, zira öğretmenlerin işe alınması veya işten çıkarılması genelde topluma aittir ve toplum ile özdeşleştirilmiş olmasına rağmen, kültürel olarak da hassas bir konudur.

Lundgren (2002) öğretimin yönetiminde kuralcı bir modelden, amaçlar ile yönlendirilen bir modele geçişte, nelerin dahil olması gerektiğini anlamak için faydalı bir plan geliştirmiştir (Şekil 8.1). Merkezi lokal eksen, bir uçta ulusal hükümet, diğer uçta yerel yönetim ve de toplum gibi kurumsal aktörlerin rollerini ve sorumluluklarını tanımlamak için var olan süreci yöneten yaratıcı gerilimi tarif etmektedir. Öğretim, kültürün, bir kuşaktan diğerine yeniden üretilmesi için bir araç olması nedeniyle, devletin bu yeniden kültür üretimi konusunda her zaman önemli bir rolü olacaktır. Herhangi bir zamanda neyin tanımlanması gerektiği gayri merkeziyetçiliğin derecesidir.

Yönetmelikler-amaçlar eksenini, öğretime ait sürecin kontrol yetkisinin tanımlanmasında ortaya çıkan gerilime ("Güç Kimde?") ve sistemi yönlendirmek için kullanılan mekanizmalara değinmektedir. Politik kuruluş, öğretimin içeriğinin tanımını ve öğrenme yöntemlerini kontrol edebilir, hatta bu kontrolü kullanmak için kuralcı mekanizmalar (yönetmelikler) kullanabilir veya bu kontrol profesyonel çevrede olabilir ve sonuca göre yönlendirilen araçlar (amaçlar) vasıtasıyla kullanılabilir.

Bu iki eksen sürekli olarak karşılıklı etkileşim içindedir. Bir eğitim sistemi merkezi lokal ekseninde daha fazla yerel katılıma doğru ilerledikçe, mesleki boyut daha ilginç bir durum alır, zira daha kaliteli ve daha çabuk tepki veren ve öğretimle ilgili kilit süreçlerin kontrolünü ele alabilecek müdürlere ve öğretmenlere daha fazla ihtiyaç olacaktır. Profesyonellik ve sonuçlar için sorumluluk, odak noktası olacaktır. Merkezi lokal eksen üzerinde ilerlemek beraberinde amaçlar ve sonuçlar ile yönetilme yönündeki değişikliği de getirir ve zamanlı ve güvenilir bilgiye olan ihtiyacı ve bu bilginin değerini artırır, bunun sonucu olarak, yeni idare şekillerine ve yerel öğretim yetkililerinin, müdürlerin ve öğretmenlerin yeni niteliklere sahip olması konusunda talep oluşur. Okul yönetimi, okuldaki liderlik ve öğretmenlerin profesyonel rolü, amaçlar ve sonuçlar ile yönetilmeye olan eğilimin bir yan ürünü olarak düşünülebilir.

Bu uygulamalar öğretim planlaması ve yönetiminde önemli değişiklikler getirmişlerdir. Bir tarafta, merkezi bürokratik kontrolün güçlenmesi olarak yorumlanabilecek, müfredat ve değerlendirmedeki değişikliklerin daha merkezi olarak planlanması ve yönetimine doğru bir eğilim vardır. Diğer tarafta ise, bütçenin ve yerel, bölgesel ve hatta okul seviyesindeki değişikliklerin, günlük bazda uygulanmasının gayri merkezîyetçi bir şekle dönüştürülmesi için bir eğilim söz konusudur. Merkezi kontrol ve gayri merkezîyetçi mesleki güce doğru olan eş zamanlı hareket, yerel kuruluşlardan ve okullardan gelen taleplere daha iyi yanıt verebilen öğretim bürokrasileri ve profesyoneller için ve aynı zamanda daha güçlü ve daha iyi hazırlanmış okul profesyonelleri ve öğretim idarecileri için bir ihtiyaç oluşturmaktadır.

Bir ülkenin bu iki eksenin kesiştiği çeyrekte kalıp kalmayacağı, o ülkenin politik tarihine, kültürüne, öğretim sisteminin gelişme durumuna ve değişiklikleri önerip uygulayabilmeye yönelik kurumsal kapasitesine bağlıdır (bakınız kutu 8.1). Bir ülkeye ait düzenleme merkezi ve yerel yönetim arasında ve politik ve profesyonel güç ve sorumluluk arasında bir dengeyi temsil eder (Lundgren 2002).

### ***Merkez-Yöre İlişkileri***

Öğretimde merkez-yerel kuruluşlar ve politik-profesyonel ilişkileri tarif etmek yönünde muhtelif yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Colclough 1993; Cummings ve Ridell 1994; Green, Wolf ve Leney 1999; James 1994; McGinn ve Welsh 1999; Prawda 1992; Weiler 1990; Winkler 1989). Bizler burada karar verme mahallinin, bir tarafta okulların finansmanı ve yönetimi, diğer tarafta ise müfredat ve pedagojik kararları sınıf seviyesinde nasıl etki altına aldığı sorularıyla ilgileneceğiz. Bu konuda Green, Wolf ve Leney tarafından, OECD ülkelerinde öğretimin yönetimi üzerine mukayeseli çalışmalarında geliştirilmiş olan tiplendirmeyi kullanmaktayız. Yazarlar dört ana model tanımlamaktadırlar; bir miktar yetki devri içeren merkezi sistem, bölgesel yetki devri sistemi, yerel kontrol sistemi ve piyasadaki benzerleri vasıtasıyla kurumsal otonomi.

### Kutu 8.1 Hindistan'da gayri merkeziyetçilik: Kerala Eyaleti

Kerala, Hindistan'ın güneybatısında yaklaşık yüzde 91'lik okur yazar oranı ve evrensel temel eğitimi ile, Hindistan eyaletleri içinde en yüksek sayıda eğitim görmüş insana sahip olanlarından bir tanesidir. 1997-2002 beş yıllık planında, Kerala'nın yaklaşık 11.000 hükümet-destekli okulun idari sorumluluğu eyalet hükümetlerinden kendi yerel hükümetlerine, veya *panchayati raj*, kurumlarına transfer olmuştur. İlk öğretim köy *panchayat*'larının (seçilen konseylerin) sorumluluğu altına girmiş, sorumluluğun devri okul müfredatının revizyonu ve genel kılavuz ilkeleri gibi hizmet verecek geniş kapsamlı bir öğretim programının başlatılması ile desteklenmiştir.

Altı yıl sonra yapılan bir değerlendirme, iyi niyetli olunmasına ve zaman zaman desteklenmesine rağmen, çok az sayıda yerel girişimin sergilendiğini ve eyalet seviyesindeki yönetmeliklerin okul sisteminin günlük operasyonlarına hakim olmaya devam ettiğini ortaya çıkartmıştır. Zayıf yerel bağlanmanın başlıca nedenleri, köy yetkililerinin tam olarak kendilerine aktarılan yeni görevleri anlamamaları, bunları yerine getirmek için uzmanlıklarının olmaması ve öğretmenler tarafından kendi profesyonel alanlarına politik saldırı olarak nitelendirdikleri bir harekete karşı direnç göstermeleridir. Köy *panchayat*'ları, öğretimin ve öğrenmenin izlenmesinden ve değerlendirilmesinden sorumlu olmalarına rağmen, bu görevi etkin bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan profesyonel kaynaklardan ve yasallıktan yoksundular. Yeni sorumlulukları yerine getirmekte başarı gösteren az sayıdaki bazı yerel kuruluş, öğretimde deneyime sahip yerel liderlere ve diğer kuruluşlar arasında belli yasallığa sahipti. Eyalet seviyesindeki yetkililer, bu esnada gayri merkeziyetçiliğin tam olarak uygulanmasından doğabilecek eşitsizliklerden endişe duymaktaydılar ve bu girişim ile yola çıkma konusunda aşırı derecede temkinli davranmaktaydılar.

Kaynak: Bray ve Mukundan 2003.

---

*Devir unsurları taşıyan merkezi sistem.* Fransa bu model içerisinde yönetim uygulamalarının nakli hususunda iyi bir örnek teşkil eder (bu tip bir sistemin özellikleri için bakınız kutu 8.2). 1980'lerin başlarından beri Fransa yetki devrinin ve yoğunluğunun azaltılmasının muhtelif şekillerini denemektedir. Bazı yetkiler Eğitim Bakanlığının yerel dairelerine aktarılmıştır – örneğin, yerel müfredatın hazırlanması gibi; yerel, bölgesel ve merkezi seviyelerde sorumluluğun paylaşılması gibi; ve okul binalarının yasal mülkiyetinin yerel olarak seçilmiş hükümetlere devredilmesi gibi. Okullar, kendileri bünyelerinde müfredat konusunda belli bir özerklik elde etmişlerdir ve okul uzmanlaşması teşvik edilmiştir. Kamu orta öğretim okulları için yer tahsis edilmesi için kuralların gevşetilmesi ve rekabet unsurlarının oluşturulması, çocukların kendi alanları dışındaki okullara başvurmalarına olanak sağlayarak, velilerin tercih yelpazesi genişletilmiştir.

---

### **Kutu 8.2 Yetki Devri Unsurları Taşıyan Bir Merkezi Öğretim Sisteminin Özellikleri**

- Orta öğretimin muhtelif yönleri üzerinde kuvvetli merkezi kontrol uygulanmaktadır (yapı, müfredat, sınav ve değerlendirme şekilleri, yönetim, kaynakların tahsis edilmesi, öğretmenlerin işe alınması ve eğitimi).
- Burada politik mantık, sosyal problemlerin çözülmesi üzerinde duran geleneksel sosyal devlettir.
- Öğretimin yönetimi, yüksek derecede yapılandırılmış ve hiyerarşik bir biçimde organize edilmiş bir profesyonel bürokrasi aracılığı ile yürütülmektedir.
- Eğitim Bakanlığı, ders içeriği, ders önceliği ve sınavlara ilişkin detaylı yönetmeliklerle ders kitaplarının ve öğretim malzemelerinin onaylanması suretiyle, müfredatın oluşturulması ve uygulanması konusunda güçlü kontrol oluşturmaktadır.
- Eğitim Bakanlığı, merkezi daireleri veya bölgesel yetkili ofisleri aracılığı ile, okulların fonlanması, korunması, incelenmesi ve personel alınması için tam yetkiye sahiptir.
- Okullar müfredat, bütçe ve personel ile ilgili hususlarda çok az bir özerkliğe sahiptirler.
- Burada öncü güç, eşitliği savunan düşüncelerdir (öğretimin temin edilmesindeki eşitlik).
- Güçlü bir devletin varlığı, erişim ve kalitedeki eşitsizlikler ile başa çıkmada en uygun yol olarak görülmektedir.
- Modelin geliştirilmesi, bölgesel seviyede (merkezin bölgesel tabakaları) ders kitaplarının seçilmesi ve küçük bütçelerin yetkililerin takdirine bağlı olarak yapılması konusunda kısıtlı yetkilere sahip olunmasına rağmen, öğretimin bütün diğer yönleri üzerinde kuvvetli merkezi kontrolün korunması yönünde ilerlemektedir.

Sorumluluğun merkezden yerel yetkililere başarılı bir şekilde transfer edilmesinde ön koşul olarak yerel seviyede gelişmiş yeterli bir kapasitenin önemi, Çin deneyimi ile ispatlanmıştır. Öğretimde gayri merkezîyetçilik, dokuz yıllık zorunlu öğretimin amacına ulaştırılmak üzere yerel kaynakları ve yerel girişimleri harekete geçirmek amacı ile Çin'de 1985 yılında başlatılmıştır. Gayri merkezîyetçilik müfredatta daha fazla seçim alternatifine yol açması ve ders kitaplarındaki çeşitliliği artırmasına rağmen, kapasite ve kırsal alan seviyesinde personel eksikliği nedeni ile ilk ve orta öğretim okullarının yönetimi için kasabalara verilen yetki devirlerinin geri alınması gerekmiştir.

Eğitim ile ilgili hususların tam olarak anlaşılması, fonların tahsis edilmesinde ve okul müdürlerinin seçilip işe alınmasında kötü ve isabetsiz kararların alınmasına yol açmıştır. Bunun sonucu olarak ulusal devlet, öğretim ile ilgili sorumlulukları ve yetkiyi, ilçe seviyesine, başka bir deyişle öğretim dairelerinin tam olarak işletimde olduğu seviyeye çıkartmaya karar vermiştir. Gayrı merkeziyetçilik, fakir ve zengin ilçeler arasındaki farklılıkları artırmak gibi bir yan etki yaratmıştır, zira hali hazırda kısıtlı imkanlara sahip olan toplumların genellikle ilave kaynak yaratması, iyi öğretmenleri çekebilmesi zor olmaktadır ve hatta öğretmenlerin maaşları bile garanti edilememektedir.

Meksika'da merkezi hükümet, eyaletlere transferler yapmak suretiyle öğretimi finanse etmekte anahtar rol oynamaktadır, fakat bunun yanı sıra, ilk ve orta öğretim okulları için karar verme yetkisi ve öğretmenlerin işe alınması ile ilgili yetkiler yerel seviyede kalmaktadır (eyalet seviyesi). Bunun istisnası olarak, uzakta veya doğdukları yerlerde yaşayan çocuklar için öğretim imkanlarının eşitliğinden emin olmak amacıyla, devletin doğrudan bir kırsal alan okullar sistemini Ulusal Öğretim Konseyi (CONAFE) aracılığı ile yönetmektedir.

Hem yetki devri, hem de konsantrasyonun azalmasını gerektiren değişikliklerin aynı zamanda gerçekleşmesi, yetki devrini bir dereceye kadar nötralize eder. Yetki devri yerel seçimlere ve sorumluluğa tabi yerel yönetimdeki organları güçlendirirken, merkezi bakanlıkların alt dairelerinde konsantrasyonun azaltılması aksine bir etki yapmaktadır; bu, merkezin etkili olduğu ulaşım alanını genişletir fakat yerel yetkililerin yetki alanları konusunda kendi kendilerini düzenleme ve yönetme hususlarında kısıtlamalar getirir (Green, Wolf ve Leney 1999).

*Bölgesel yetki devir sistemi.* ABD öğretim sistemi Kutu 8.3'te belirtilen özelliklerin bazılarını sahiptir. Federal hükümet, eyalet hükümetleri ve yerel yetkililer üzerinde, bağışlar şeklinde teşvikler, bilimsel ve akademik araştırmanın promosyonu vasıtasıyla dolaylı olarak etki uygulamaktadır. Yerel okul bölgeleri ve okulların, müfredat, öğretim uygulamaları ve kaynakların tahsisi konularında önemli kontroller yetkileri vardır, bu uygulama ABD Sistemini yerel kontrolün klasik bir örneği haline getirir.

Meksika'da öğretim konusundaki yetkilerin çoğunluğu eyalet hükümetlerine aittir. 1988 Anayasası, eyalet ve belediyelere öğretimle ilgili sorumluluklarını yerine getirmede özerklik garantisi vermektedir. Eyaletler orta öğretimde merkezi bir rol oynamaktadırlar ve belediyelerin rolü ilk ve orta öğretimin temin edilmesinde ön plana çıkmaktadır. Federal hükümetin başlıca rolü, eyaletlere ve belediyelere finansal ve teknik yardım sağlamak ve bu şekilde öğretim imkanlarının eşitliğini ve minimum kalite standartlarını garanti etmektir (Kutu 8.4 e bakınız).

*Yerel Kontrol Sistemi.* Bu modelin özellikleri Kutu 8.5'te belirtilmiştir.

1990'ların başlarından 2000'lerin başlarına kadar İngiltere, yerel kontrol sisteminde, tüketici seçimini, eyalet mali desteklerinin kaldırılmasını ve kısıtlayıcı şartları kaldırmayı teşvik ederek önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir (kutu 8.5 Şekil 1).

### Kutu 8.3 Bölgesel Yetki Devri Sisteminin Özellikleri

Güç ve sorumluluklar politik yetkinin orta seviyelerinde yer almaktadır, merkezi hükümetin altında fakat belediye veya yerel ilçenin üstündedir. Federal hükümet bağlı olarak az miktarda yetkiyi ve gücü kendinde saklasa bile, eyalet veya bölgesel seviyeye tanınan güçlü kontrol hakkı ve yetki, bu modeli merkezi hale getirebilir. Almanya bu konuda iyi bir örnek oluşturmaktadır.

- Eyaletler okul sistemi ile ilgili yasaların ve yönetmeliklerin bir çoğundan sorumludurlar.
- Federal hükümet, eyaletlerin öğretime ait görevlerinin yerine getirilmesi gayretlerine eğitim bağışları ve akademik araştırmaların ve ülkeler üstü projelerin desteklenmesi yoluyla katılabilir.
- Federal hükümet öğretmenlerin maaşları, yan ödemeleri ve emeklilikleri ile ilgili yönetmelikleri idare eder.

Her eyalette öğretimin organizasyonu yüksek derecede hiyerarşik olabilir.

- Eyalet eğitim bakanı müfredatın içeriği, değerlendirme, ders kitaplarının onayı, öğretmenlerin işe alınması, öğretmenlerin maaşlarının ödenmesi ve buna benzer konular üzerine olan yönetmeliklerden sorumlu olabilir.
- Yerel okul yetkilileri, okulların organize edilmesi, idaresi ve desteklenmesinden sorumlu olabilirler. Okullar müfredat ve değerlendirme konularında bir miktar özerkliğe sahip olabilirler, fakat bunlar halen eyalet tarafından kendilerine verilen çok sert kılavuz ilkeler doğrultusunda kontrol edilmektedirler.
- Çocukların devam edebileceği okul tipi hakkında velinin seçim yapması mümkündür, fakat bu seçim serbestisini kısıtlamak için sistem tarafından çok sıkı kurallar getirilmiştir.

İkinci şekli tercih edebilmenin bir neden olarak, modern endüstriyel toplumda devlet kurumlarının politik olarak yönetilmesi için oluşturulmuş geleneksel organizasyonların, post modern bilgiye dayalı toplumlarda aynı devlet kurumlarını yönetmek için artık uygun olmadığı yönünde tartışmalar olmuştur. Reaktif yerel kurumlar tarafından desteklenen güçlü bir merkez, yenilik, organizasyon değişiklikleri ve yeni zorluklara yanıt verebilme konusundaki esnekliğe engel oluşturmaktadır. Bilginin hacmi ve yapısı hızla değişirken öğretimin içeriğini merkezi olarak belirlemek gittikçe daha zorlaşmakta ve verimli olmaktan çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretim içeriğinin gayri merkezîyetçi yönetimi, yönetim seviyelerinde eşit olarak dağılmış profesyonel bir kapasite gerektirmektedir (bakınız kutu 8.6).

### Kutu 8.4 Brezilya, Parana'da Okul Karnesi

2002 yılında ilk iki yıl için, Parana Devlet Eğitim Sekreterliği okulların performansı hakkında topluma bilgi temin edebilmek amacı ile bir okul karnesi çıkarttı (SRC). Kaliteli öğretimin verilmesini teşvik için başlatılan harekette SRC, toplumu, kendi okullarına daha yakınlaştırmak için tasarlanmıştı. Bunun altında yatan fikir, okullar ve velilerin bilgili bir şekilde aynı amaçlara doğru birlikte ulaşabilmek için çalışmalarını halinde, öğrencilerin başarılarının artırılabilceği idi; eğer veliler kendi okullarında ve komşu okullarda neler olduğunu bilirler ise, eğitimin iyileştirilmesi için okul yetkilileri ve yerel yetkililer üzerinde baskı oluşturacaklardı.

SRC üç çeşit bilgi ihtiva etmektedir: a) ailenin geri planı ile ilişkili olarak öğrencilerin dereceleri ("Okul Etkisi"), b) öğrenci akışı (sınıf geçme, kalma ve okuldan ayrılma) ve okul özellikleri (öğretmenlerin nitelikleri, sınıf büyüklükleri) ve bunların belediye sınırları içindeki diğer okullara ait verilerle karşılaştırması ve c) veliler, öğrenciler ve okul yönetiminin ilettikleri bilgiler. Bu üçüncü kategori öğretimin kalitesi, velilerin katılımı, bilgi alışverişi, okulların güvenliği ve öğretmen profilleri hakkında velilerin görüşlerini içermektedir. Öğrenci girdileri, okul faaliyetlerinin desteklenmesinde velilerin katılımı, ailenin ekonomik durumu, öğretme hakkında öğrencilerin görüşleri, öğrencilerin davranış biçimleri ve öğrenmede karşılaştıkları zorlukları ihtiva etmektedir. Okul müdürleri ile yapılan anket, müdürün velileri ve okul konseyini bir arada öğretim sürecine kazandırmaktaki liderliği ve öğretmenlerle öğrencilerin eğitim ve öğrenimlerini artırmanın yollarını analiz etmek veya tartışmak için harcanan zaman üzerinde odaklanmıştır.

Kaynak: yazarların derlemelere, <http://www.pr.gov.br/cie>.

Bu ikilemi çözmek, gelişmekte olan ülkeler için başlı başına bir zorluk haline gelmiştir, zira buralarda mesleki uzmanlık, yüksek oranda daha çok merkezi kentsel alanlarda yoğunlaşmıştır (bakınız kutu 8.7).

Yerel kontrol modelinin 2 inci şekli bağlamında (Kutu 8.5'te şekil 2) merkez, "amaçlar ile yönlendirme" diye bir yönetim şekli uygulayarak mütevazı bir rol oynamaktadır (Aho ve Pitkanen 2004; Lundgren ve Roman 2003). Merkezin başlıca rolü bir çerçeve temin etmek ve sistemin işletilebilmesi için bunun açıkça tanımlanmış amaçlara ve yönlendirici prensiplere dayanmasını sağlamaktır. Yerel yetkililer ve öğretim profesyonelleri büyük derecede özerklikten faydalanmaktadırlar ve kendilerine yeterli miktarda yöneticilik ve organizasyon ile ilgili roller verilmiştir, bunun yanı sıra, okul profesyonelleri özerklik ve kendi muhakemelerine göre öğretimin ve öğrenme sürecinin organize edilebilmesi için yetki ve güç ile donatılmışlardır.

### Kutu 8.5 Yerel Kontrol Sisteminin Özellikleri

- Merkezi yönetmelikler hafiftir, bu yönetmelikler merkezden sınırlı bir kontrolle okul sisteminin işletilmesine ilişkin bir çerçeve oluştururlar.
- Yerel olarak seçilmiş yetkililer, kendi sınırları içinde önemli oranda okul eğitimini kontrol edebilmektedirler.
- Her bir ülkenin sosyo-kültürel gerçeklerine bağlı olarak, okullar farklı seviyelerde özerklikten faydalanabilmektedirler.

Yerel otorite kontrolünün iki şekli mevcuttur:

1. İngiliz sisteminde olduğu gibi tarihi geleneklere dayanan öğretime ait yerellik
  - Yerel eğitim yetkilileri etkili bir biçimde okul sisteminin yönlendirilmesi ve organizasyonuna dahil olmuşlardır.
  - Okullar, öğretmenlerin profesyonel güven ve yüksek seviyede profesyonel özerkliğine dayanan önemli oranda bağımsızlıktan faydalanmaktadır, bu bilhassa müfredatın uygulanması ve öğrenci değerlendirmesi için geçerlidir.
2. “Kuzey Ülkeleri Yerel Kontrol” modeline dayanan öğretime ait yerellik
  - Yerel toplumlar öğretimin yönetilmesi ve temin edilmesinde kuvvetli bir rol oynarlar.
  - Profesyonel özerklik çok daha az belirgindir.

### Kutu 8.6 İsveç'te Sorumlulukların ve Gücün Yerel Seviyeye Devredilmesi

1990'ların başlarında İsveç hükümeti bir gayri merkeziyetçilik reformu başlatmıştır. Bu çabayı düzenleyen kanun, “Okul için Sorumluluk”, ulusal amaçların ve müfredatın yorumlanmasının, yerel amaçlara çevrilmesinde ve kendi okullarını yapma ve tedarik tipi açısından organize etmelerinde belediyelere büyük sorumluluklar ve geniş özerklik vermektedir. Bu durum, okullar ve öğrenciler ulusal amaçlara ulaştıkça ve genel yönetmelikler ve yönlendirici kurallar takip edildikçe geçerli olmaktadır. Bu reformun amacı, merkezde okulları ilgilendiren kararların alınması ile bu kararların okullardaki uygulamaları arasındaki boşluğu kapatmaya yöneliktir. Gayri merkeziyetçilik, çocuklara okul seçenekleri, programları ve dersleri açısından daha fazla seçenek verilmesi için imkan tanımıştır. Küçük belediyeler büyük ve zengin belediyeler ile mukayese edildiklerinde, sadece kısıtlı sayıda program sunabildikleri için, daha büyük şehirlerde yaşayan ailelerin çocuklarına, küçük ve daha az etkili yerlerde yaşayan ailelerin çocuklarına göre daha fazla imkanlar verildiği anlaşılmıştır.

Kaynak: Lundgren ve Roman 2003.

### **Kutu 8.7 İyi Yapılandırılmış Fakat O Kadar Etkin Olmayan Bir Sistem: Bangladeş'teki Durum**

Bangladeş'teki orta öğretim hikayesinin iki yönü var. Bir tarafta ülkenin kayda değer başarılar elde etmesi: son on yıllık dönemde kayıtlar iki katına çıkmış ve kızların kayıtları yüzde 33'ten yüzde 50 seviyesine ulaşmıştır. Bu yükseliş, devletin teşvik politikalarının etkinliğine atfedilebilir, bunlar dezavantajlı ailelere ve fakir ve kırsal kesimden gelen kız çocuklarına gıda temin etmeyi ve kadınlara burslar vermeyi amaçlamaktadır. Bu ayrıca iyi geliştirilmiş kamu-özel ortaklığının bir sonucudur, bu ortaklık altında özel okulların yüzde 95'i kamu parasal desteğini almaktadır (bilinen tüm okullarda öğretmen maaşlarının yüzde 90'ı). Buna ilaveten, orta öğretim okullarının yönetim yapısı yerel ihtiyaçlar ile uyum içinde karar verebilme kapasitelerini güçlendirmektedir. Bir okul yönetimi komitesi (SMC) orta öğretim okullarının ana yönetim merciidir. Bu komitenin, öğretmenleri atamaya, işlerini askıya almaya, veya işten almaya ve öğretmenlerin maaşlarını belirlemeye, okulun performansını izlemeye ve öğretmenlerin ve öğrencilerin devamsızlığını takip etmeye yetkisi vardır. Eğitim bursları (fakir kesimlerden kız çocukları için burslar ve fakir ailelerden olan tüm çocuklar için gıda programları) ve ilgili yönetmelikler öğrencilerin seçtikleri okullara gitmelerini mümkün kılmaktadır.

Bununla birlikte, sistemde, öğretim kalitesinin gittikçe bozulduğunu gösteren işaretler mevcuttur. Yönetimin bir çok önemli unsuru bazen eksik gibi görünmektedir. İlk olarak sistemde, sorumluluğun üstlenilmesi yönünde bir eksiklik hissedilmektedir. Devlet özel okullara büyük desteklerde bulunmaktadır, fakat bu destekleri okul performansına bağlayan mekanizma eksiktir. İkinci olarak, gayri merkezîyetçi yönetim sistemi, yetkinin gerçekten el değiştirmesini veya yetki hakkının hükümetin daha alt seviyelerinde artmasını sağlayamamıştır. Eğitim Bakanlığı iskeleti teşkil etmektedir, doğrudan devlet idaresi altında olmayan özel okulların izlenmesi, değerlendirilmesi ve tetkik edilmesi için bölge ve ilçe seviyesinde az miktarda personel mevcuttur. Üçüncü olarak ise, SMC'ler aracılığı ile toplumun katılımı için bir mekanizmanın mevcut olmasına rağmen, SMC'lerin iyi bir şekilde işleyebilmesi için kaliteyi garanti edecek prosedürler mevcut değildir. Yönetmeliklerin eksikliği ve SMC'lerin kısıtlı kapasitesi nitelikli olmayan öğretmenlerin işe alınması ve düşük öğrenci başarısı ile sonuçlanmıştır.

Kaynak: Dünya Bankası 2004c.

Bu yönetim modeli için kurama dayanmayan destek, kısmen nitelikli liderliğin ve gelişmiş okul kültürünün önemini ortaya koyan okul etkinliği konusunda yapılan araştırmalar sonucu tespit edilmiştir.

### **Kutu 8.8 Piyasa Benzerleri Aracılığı ile Özerkliğin Kurumsal Özellikleri**

Piyasa benzerlikleri aracılığı ile kurumsal özerklik yaklaşımı, orta öğretimde velilerin ve öğrencilerin seçimini teşvik edecek muhtelif planları desteklemektedir. Bu planların bir çoğunda:

- Merkezi yetkililer, fonlama ve öğretmenlerin ücretlendirilmesinin yanında, devlet okullarındaki eğitim için benzer piyasalar üzerindeki kontrollerini korumaktadırlar. Bu politikanın altında yatan başlıca varsayım, okulları rekabetçi bir piyasaya zorlamanın okul kalitesinde artışlara neden olacağıdır.
- Okul seçimi farklı şekiller altında olabilir, velilerin mevcut kısıtlı sayıdaki kamu okulları arasında seçim yapmasına izin vermektan tutun da, doğrudan ailelere tercihleri olan özel okulların ücretlerini ödeyebilmek için olanak sağlamaya kadar değişiklik göstermektedir.

Okul seçim programının tasarlanmasına dahil olacak başlıca politika kararları şöyledir: kim okul öğretimini temin etmeye yetkilidir, kim bir çocuğun hangi okula devam edeceğine karar verir, okullar hizmetleri karşılığında nasıl ödeme alacaklardır.

Amaçlara göre yönlendirmenin büyük bir riski şudur, amaçların sonuçlar şeklinde ölçülmesi bizzat sistemi yönlendirmenin fiili yolu haline gelebilir ve amaçlar ile yönetilmek yerine “değerlendirmeler ile yönetilmek” sonucu ortaya çıkar. Öğretim ile ilgili süreçlerin merkezden kontrolü, bu durumda tekrar ön plana çıkmaya başlar ve esnekliği azaltırken, aynı zamanda yerel profesyonel yanıtlar ve girişimler için kapsamı kısıtlar.

*Piyasa benzerleri aracılığı ile kurumsal özerklik.* Okul eğitimi temin edilmesinde çeşitliliğin uyarılabilmesi için özellikle OECD ülkelerinde, bir çok hükümet, orta öğretimde velilerin ve öğrencilerin seçim yapmasını teşvik edici uygulamalar getirmişlerdir. (bakınız Kutu 8.8).

Saf okul ödenek senetlerinin verilmesi bu seçimin en aşırı şeklidir: bu planda hükümet okul temini için hiç bir şey yapmamakta ve doğrudan ailelere para vermekte ve çocuklarını nereye gönderecekleri konusundaki kararı onlara bırakmaktadır. Bu model sadece bir kaç yerde uygulanmaktadır, çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eyaletlerde ve ilçelerde.

Okul seçiminin daha genel şekli, düzenlenmiş ödenek senetleri programlarıdır. Buna göre okullar kayıt rakamlarına göre toplu paralar aracılığı ile parasal olarak desteklenmektedir (kişi başı vergi bağışları). Bunun saf ödenek fişinden farkı “paranın öğrenciyi takip etmesi” ve hükümetin okullara yapılacak ödemelere doğrudan dahil olmasıdır (Hollanda ve Şili bu konuda örnek teşkil ederler). Devlet bazen yeni okulların kurulmasını kısıtlamak suretiyle veya lisans yoluyla yeni okulların açılması ile ilgili düzenlemeye müdahale eder. Şili’de olduğu gibi diğer durumlarda ise, hükümet desteklenen yeni özel okulların oluşturulmasını teşvik eder.

Bu planlar altında, orta öğretim okulları, velilerin çoğunluğunun desteğini aldıktan sonra yerel yetkililerin kontrolünden çıkmayı tercih edebilirler (İngiltere ve Galler'de olduğu gibi), fakat bu okullar merkezi hükümetten doğrudan finanse edilmeye devam eder ve para yardımı ile sürdürülen okullar haline dönüşürler. Şimdiye kadar çok az sayıda okul yerel yetkililerin kontrolünden çıkma yolunu seçmiştir. Buna benzer bir plan Amerika Birleşik Devletleri'nde "Kiralık Okullar" şeklinde başlatılmıştır; velilere, devlet tarafından fonlanan ve öğretmenler ile velilerin oluşturdukları kâr amacı gütmeyen gruplar tarafından yürütülen okullar arasında seçim yapabilme imkanı tanınmıştır.

2000 yılında Kolombiya Hükümeti deneysel bir program başlatmıştır ve bu programa göre özel okullar ve diğer organizasyonlar ile gruplar bir veya daha fazla kamu okulunun yönetimini devralabilmektedir (Rodriguez ve Hovde 2002). Program, gelir seviyesi düşük yerlerde yoğunlaşmaktadır ve iki farklı modele sahiptir: a) bire bir ilişki, bu durumda bir özel okul, bir devlet okulunun yönetimini devralmaktadır ve b) çoklu okul ilişkileri, bu durumda ise bir organizasyon veya özel grup bir çok okulun yönetimini üstlenmektedir. Her iki modelde de, yöneten kuruluşlar veya okullar, öğrenci başına aldıkları ücret karşılığında fakir çocuklara öğretim hizmetleri temin etmek üzere ilçe eğitim sekreterliği ile sözleşme imzalamaktadırlar. Bu sözleşme, öğretim saatleri, temin edilen besinlerin kalitesi ve bir vardiyanın oluşturulması gibi standartları belirtmektedir. Yönetimin tam özerkliği vardır ve sonuçlar bazında değerlendirilmektedir. Eğer okullar önceden belirlenmiş olan hedeflere standart testlerde ve birbirini takip eden iki yıl içerisinde okuldan ayrılma oranları bağlamında ulaşamazsa, sekreterliğin sözleşmeyi iptal etme hakkı doğmaktadır. Sözleşme yönetimde devamlılığın sağlanabilmesi ve çabaların ve yatırımın uzun süreli devamlılığı için 15 yıllık bir süre için gerçekleştirilmektedir. Eğitim sekreteri, pedagojik kuralların ve standartların takip edildiğinden ve akademik amaçların karşılandığından emin olmak üzere, bir özel şirketin okullarda inceleme yapmasını sağlamaktadır. Bu programla ilgili ilk değerlendirme, erişimi genişletmesi ile ölçülen belli bir başarıyı göstermektedir, fakat hizmetlerin kalitesi eşit değildir.

İngiltere'de, öğretim hizmetlerinin temin edilmesi için kâr amacı güden özel şirketlerin kamu sektörü ile ortaklıklara dahil olmaları, beklenen sonuçları elde etmekten çok uzak kalmıştır. 2001 yılında, teknoloji temelli danışmanlık ve destek hizmetleri temininde dünyanın lider kuruluşlarından birisi olan WS Atkins ve Londra'nın Southwark İlçesi arasında beş yıllık ve 100 milyon İngiliz Pound'u değerinde bir sözleşme imzalanmış, fakat 2 yıl sonra sona erdirilmiştir. Atkins düzenlemelerden faydalanamadığı görüşünü ileri sürmüş ve sözleşmeyi beş yıllık süresi bitmeden önce sona erdirmiştir. Yerel hükümetin açık bir çıkış stratejisi mevcut değildir ve başka bir yüklenici bulmak problemi ile karşı karşıya kalmıştır (The Economist, 1 Mayıs, 2003). Görünen şudur ki, bu çöküşün başlıca sebeplerinden bir tanesi, organizasyonların her ikisi de, bir diğerinin nasıl çalıştığını anlamamıştır. Yerel yetkililer, Atkins'i, sözleşmenin başında anlaşmaya varılan öğretim hedeflerini yerine getirmek yerine, şirketin hedeflerini yerine getirmek için baskı altında çalışmakla suçlamışlardır.

Bir çok İngilizce konuşulan ülkede, bunlara Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve İngiltere dahildir, kurumlara yetkinin devri uygulaması, müfredat, değerlendirme ve akreditasyon gibi konularda merkezi kontrolün artmasını da beraberinde getirmiştir. Buna ilaveten, merkezi hükümet sonuçları daha sıklıkla izlemeye başlamıştır – sadece okulların ve öğretmenlerin performansı ile ilgili olanları değil, aynı zamanda genel sistemin fonksiyonları ile ilgili olanları da incelemeye almıştır. Böylece veliler, politika yapıcılar ve halkın çoğu, ilave bilgiye sahip olmaktadır ve prensipte aileler bu bilgiyi çocuklarını nereye göndereceklerine karar verirken ve politika yapıcılar hangi okulları desteklemeleri ve hangilerini kapatmaları gerektiğine karar verirken kullanabilmektedirler.

Okul seçiminin yararları ve riskleri üzerine olan çalışmalar sonuçsuzdur (Lamdin ve Mintrom 1997; McEwan 2000a). Bu çalışmalardan bir kaç tanesi, belli koşullar altında seçim yapılmasının, eğer okul seçimi programları iyi bir şekilde hedeflendirilmiş ise, öğrenci eğitiminde kazançlara yol açılacağını göstermiştir; bu özellikle azınlık ve dezavantajlı olan çocuklar için geçerlidir. Seçimli okullara devam eden ABD’li öğrencilerin başarısı, benzer kamu okullarına giden diğer öğrenciler ile karşılaştırıldığında, ilk grubun tüm zamanlarda daha yüksek oranda öğrenemediğini dramatik bir biçimde ortaya çıkmıştır (Teske ve Schneider 2001). Yeni Zelanda’da Fiske ve Ladd (2000) düşük gelir seviyesine sahip çocuklarda seçimin daha kötü öğrenime yol açtığını ortaya koymuşlardır, zira bu çocukların son aşamada girdikleri okullar, çok daha düşük kalitede eğitim ile ilgili kaynaklara sahip okullar olmaktadır.

### ***Erişimi ve Ebeveyn Kararlarını Etkileyen Yönetmelikler***

Bölüm 1’de, orta öğretime yönelik değişik kurumsal düzenlemeler, her şeyi dahil eden geniş kapsamlı okullardan, çocukları çok erken yaşlarda eleyerek eğitici yönere soğan okullar arasındaki iç farklılığın muhtelif derecelerine sahip orta öğretim yapılarının, nasıl oluşturulduğunun izlenmesi bağlamında incelenmiştir. Bu bölümde okullara girme ile ilgili anahtar yönetmeliklerin, velilerin kararlarını ve çocukların orta öğretim kuruluşlarına erişim sağlamaları için olanakları nasıl etkilediğini inceleyeceğiz.

Okullara giriş konusundaki yönetmelikler, iki şekilde gruplanabilir: a) ailelerin okul seçmek için sahip oldukları haklar ve çocukların okullara atanması konusunda kullanılan mekanizmalar ile ilgili olanlar ve b) seviyeler arasındaki geçişler ile ilgili olanlar. İkinci husus, ilk etapta, eleme mekanizmalarının varlığı veya yokluğu ile ilgilidir ve bu mekanizmaların erişim üzerinde doğrudan etkisi vardır. Bu sınıflandırma orta öğretim için dört ana erişim politikasının belirlenmesine yardımcı olmaktadır: Bölgelere ayrılmış – seçici kabul, bölgelere ayrılmış – açık kabul, seçim hakkı – seçici kabul, seçim hakkı – açık kabul (bakınız kutu 8.9).

### Kutu 8.9 Orta Öğretime Erişim Üzerine Politikaların Modelleri ve Özellikleri

Erişim modelleri, ailelerin okul seçiminde ne kadar seçim hakları olduğuna ve öğrencilerin ilk ve orta öğretim okulları arasında nasıl hareket ettiğine göre sınıflandırılmıştır.

#### **Ailelerin okul seçimindeki hakları**

- *Bölgelere ayrılmış modeller*, her bir okul için coğrafi sınırların kesin olarak tanımlanmasına dayandırılmıştır. Belli bir coğrafi alandaki çocukların, belirlenmiş olan okula gitmeleri gerekmektedir ve bunlar da genellikle beslemeyi sağlayan ilk okullara göre belirlenmiştir. Bölgelere ayrılmadaki uygulamanın bir değişkeni otobüsün kullanılmasıdır, bu durumda çocuklar bölgeler arasında sosyal dengenin sağlanması veya diğer politika amaçlarının elde edilmesi için otobüsler ile taşınmaktadır.
- *Seçme hakkı* olan modeller ailelere çocuklarını nereye gönderecekleri hususunda tam serbestlik tanımaktadır. Bu modeller, öğrenci kayıtlarına, günlük devam veya aile tercihlerini ve davranış biçimlerini izleyebilecek benzeri şekillere dayalı, fonlama mekanizmalarını gerekli kılmaktadır.

#### **İlk ve orta öğretim arasındaki geçiş**

- Seçici kabul modellerinde öğrenciler akademik kabiliyetleri ve eğilimlerine göre seçilmektedirler. Bu nitelikleri belirleyebilmek için devlet yetkilileri, öğrencinin geçmiş performansını değerlendirebilmek için derecelendirme prosedürleri kullanır. Bu prosedürler, giriş sınavlarını, okuldan ayrılma sertifikalarını ve ilk okul öğretmenleri veya danışmanları gibi diğer okul profesyonelleri tarafından verilen tavsiye mektuplarını kapsayabilir. Bu modeller, yüksek oranda farklılaştırılmış müfredata ve öğrencilerin erken yaşlarda akademik, mesleki ve teknik yönleri ayrılmasını sağlayan mekanizmalara sahip okullarda, ayrıca orta öğretim temininin kısıtlı ve daha çok kentsel bölgelerde yoğunlaşmış olduğu gelişmekte olan ülkelerde, daha çok hakim olmaya meyillidirler.

Diğer seçme şekilleri, yetenek karışımı, etniklik, veya sosyal politika (mühendislik) amaçları için hedeflenen diğer kişisel ve sosyal nitelikler gibi kriterlere dayandırılan kotaları içermektedir. Bir yerel hükümet organına veya hükümet adına hareket eden bir kişiye, eleme kriterlerini uygulamak üzere sorumluluk verilir.

- Açık kabul modellerinde bütün çocuklara, ilk veya temel öğrenimin tamamlanmasını takiben, orta öğretime devam etmek için olanak sunulur. İlk öğretimden mezun olmayı belgelendirecek çıkış sınavı mevcut değildir. Açık kabul politikaları, çoklukla okulda yer mevcudunun kısıtlı olmadığı ülkelerde görülmektedir ve bu gibi yerlerde okulların çoğunluğu geniş kapsamlı müfredat sunmakta, değişiklikler yerleştirme ya geciktirmeli olarak yapılmakta veya hiç yapılmamaktadır.

(Devamı var)

### Kutu 8.9'un Devamı

Okulların çoğunluğu geniş bir müfredat sunmaktadır, edebi sanatları bazı teknik ve meslek/yönlendirme ile birleştirmektedirler.

Dört genel tipte erişim politikaları tanımlanabilir.

#### **Bölgelere ayrılmış – seçici kabul modeli**

*Bölgelere ayrılmış – seçici kabul modeli*, önceden tanımlanmış hizmet alanlarında yaşayan ailelerden gelen öğrencilerin erken safhalarda, o bölgede işletilmekte olan okullar tarafından sunulan uzmanlıklara ayrılmak üzere gözden geçirildiği Almanya gibi ülkelerde uygulanabilmektedir. Bu model ayrıca orta öğretim için olan talebin mevcut okul kapasitesini aştığı ülkelerde de söz konusudur. Herkes için Eğitimin başarılı olacağı bir çok ülke bu tip bir uygulamayı benimseyebilir, bu, politika üretimi ile değil, hükümetlerin orta öğretimin genişlemesine artık yatırım yapamamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, özellikle kentsel alanlarda net bir şekilde görülebilir fakat kırsal kesimler de, farklı bir şekilde de olsa bundan etkilenecektir, zira buralarda nüfus daha yaygındır, imkan maliyetleri daha yüksektir ve ulaşım ilave bir engel teşkil edebilmektedir. Gelişmekte olan ülkeler gerçek erişim imkanlarını alt orta öğretime kadar genişletebilirler, bunu da okul seçimi yapılmasını üst orta öğretime kadar erteleyerek ve aynı zamanda zorunlu öğretimin süresini hem ilk, hem de alt orta öğretimin, temel eğitimin içine gireceği şekilde uzatarak gerçekleştirebilirler.

#### **Bölgelere ayrılmış – açık kabul modeli**

*Bölgelere ayrılmış açık kabul modeli*, aileler çocuklarını belli bir bölge içinde yerleşik okullara göndermeleri gerektiğinde kullanılan bir modeldir, fakat söz konusu bölgede, okul yeri arzında herhangi bir kısıtlama olmadığı zaman uygulanan tipik bir düzenlemedir. Bu tür bir düzenleme altında işletilmekte olan okullar, geniş kapsamlı öğretim sunarlar ve öğretim yetkilileri, okulların sosyal öğrenci alışıını dengeleyerek tarafsızlığı en üst seviyeye çıkarmak için politikalarına son derece bağlı kalırlar. Yerel hükümetlerin okul sistemini idare ettiği ülkelerde tedarik açısından sorun olmamaktadır, örneğin Amerika Birleşik Devletleri bu prensip altında okul sistemini işletme eğilimindedir.

#### **Seçme hakkı – açık kabul modeli**

*Seçme hakkı – açık kabul modeli* her türlü kısıtlamayı bir yana bırakır ve para yardımları ile sürdürülen okullar, kişi başı bağışlar, yardım sağlanan kayıt planları ve okulları kayıt bazında ve “öğrenciyi takip eden para” prensibi ile fonlayan ödenek senedi gibi okul fonlama mekanizmalarına endekslenmiştir. Açık kabulün mevcut olabilmesi için okul sisteminin geniş kapsamlı öğretim sunuyor olması veya çok çeşitli talebi karşılayabiliyor olması lazımdır.

### Kutu 8.9'un Devamı

İngiltere’de mali destek sağlanan kayıt planı, fonlama yoluyla belli bir gelir seviyesinin altındaki ailelerin çocuklarının özel okullara devam edebilmelerini mümkün kılar. Bazı ABD eyaletlerinde ve bölgelerde, çıkarılan ödenek fişleri hedeflenen ailelerin çocuklarını özel okullara gönderebilmelerine imkan sağlamak için kendilerine verilir. (Bunlara bir örnek Milwaukee Veli Seçim Programıdır). Buna benzer bir program ile Şili’de hükümet, kağıt kullanılmayan bir “ödenek senedi” programı ile ailelerin hizmet tedarikçilerini seçmelerine izin verir (belediyeler veya özel okul işletmecileri gibi).

Başlangıçta seçim hakkı-açık kabul modeli altında işlem gören bazı ülkelerde, durum sonradan seçici kabul haline dönüşebilir, zira uygulamada az sayıda fakat çok popüler konumdaki okula kayıt gerekenden fazla olur, kapasite de sınırlı olduğu için genişlemeye yönelik politik niyet de kısıtlı kalır. Bu durum Bulgaristan, Litvanya ve Polonya gibi bazı Doğu Avrupa ülkelerinde görülmüştür.

#### **Seçim Hakkı – Seçici Kabul Modeli**

Seçim hakkı – seçici kabul modeli, tercihleri (veli seçimi) önceden tanımlanmış kamu amaçlarını sosyal amaçlarla dengelemek için girişilen bir sosyal mühendislik çabasıdır. Velilerden okulları tercih sırası ile listelemeleri istenir ve bir kamu görevlisi, çocukları okullara tahsis ederken, velilerin tercihlerini göz önünde bulundurur.

Hükümet ortaklıklar vasıtasıyla finansal destek sağlarken, kaliteli orta öğretime erişimi büyük ölçüde etkileyebilir. Tablo 8.2 arz tarafını, talep tarafını ve diğer finansman seçeneklerini göstermektedir.

Kivirauma, Rinne ve Seppanen (2003), OECD ülkelerinde 1970’ler ve 1990’larda alt orta öğretim de yönetim ve kayıt kabul açısından oluşan değişiklikleri incelerken iki başlıca eğilimi ortaya çıkardılar: bir tarafta açık kayıt sistemi ile geniş kapsamlı öğretim sistemine doğru bir hareket, diğer tarafta ise merkezi sistemlerden uzaklaşma ve yerel kontrol yönünde bir hareket (bakınız. şekil 8.2). Sadece İngiltere ve Galler’de, piyasa benzeri koşullar altında sistemi işletmek için gerekli şartlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın ilgi çekici bir bulgusu, ülkelerin merkezi yönlendirmeden uzaklaşması ve muhtelif özerklik derecelerine doğru hareketin başlamasıdır. Bu ülkeler, ya dolaylı sorumluluk mekanizmaları veya doğrudan izleme ile daha gelişmiş kontrol yöntemleri yaratmaya başlamışlardır. Gelişmekte olan ülkelerin içinde Şili, belki de piyasadaki benzer duruma doğru en fazla ilerlemeyi kaydeden ülkedir. Bu ülkede merkezi hükümet, sistemin birçok kilit noktaları üzerinde sıkı bir kontrol korumuştur, bunlar, örneğin müfredatın tasarlanması, öğrenci değerlendirmesi ve öğretmenlerin profesyonel gelişmesi olarak sayılabilir. Belediyelerin yönetici sorumlulukları belediye okullarına personel alınması, kişi başı tahsislerin dağıtılması ile, okulların karar verme yetkisi ise, pedagojik yaklaşımların ve özü oluşturmayan müfredat alanlarının seçilmesi ile kısıtlanmıştır (Delannoy 2000).

Tablo 8.2 Muhtelif Finansal Destek Planlarını Kullanan Devlet Tarafından Başlatılan Ortaklıklar

	Arz Tarafı Finansmanı	Talep Tarafı Finansmanı	Ortak Finansman	Piyasa Temelli Finansman
Ülke Örneği	Arjantin	Kolombiya	Şili	Çin
Amaç	Erişimin özel okul gelişmesinin teşviki ile artırılması	Yoksul ilkokul mezunlarının orta okullara kayıt olmasını engelleyen yer kısıtlamalarının hafifletilmesi	Kayıtların ve rekabetin artırılması	Çeşitlendirilmiş hizmetlerin tedarik edilmesi
Teşvikler	Öğretmenlerin ve Müdürlerin Maaşlarının mali olarak Desteklenmesi	Yoksul toplumlardan öğrencilere ödenek senetlerinin temin edilmesi	Kaydolan öğrencilerin sayısına göre okullara mali destek sağlanması	İlk yıllarda, tamamen özel olan devlet kredilerinin veya bedava arazinin sağlanması fakat mali destek verilmemesi.
Yönetmelikler	Okul ücretleri, öğrencilerin Sosyo-ekonomik koşulları ve Toplumun öğretim ihtiyaçlarına bağlı olarak mali destekler Yüzde 30 ile yüzde 100 Arasında değişmektedir, fazla öğretmen sayısını engellemek için minimum sınıf büyüklüğü gereklidir.	Öğrenciler 6. sınıfa girmeliler, gelir seviyesi düşük bölgelerde yaşamalılar ve daha önce kamu okullarına devam etmiş olmalılarıdır. Ödenek senetleri orta öğretimden mezun olana kadar her yıl yenilenebilir. Talep miktarı arzı geçtiği zaman, ödenek senetleri bir kura ile tahsis edilmektedir. Okulların kar amacı gütmeyen özel okullar olması lazımdır.	özel okulların sınırlı ücret almaya izinleri olup, ödenek senetlerinin miktarları, istenen ücretin miktarına bağlıdır. Öğrenciler, yeni herhangi bir özel okula kaydolabilirler. Okulların müfredatı, yöneten kurallara ve Eğitim Bakanlığının oluşturduğu alt yapıya uymaları lazımdır.	Okullar devlet tarafından akredite edilmekte ve kalite açısından devlet tarafından düzenli olarak değerlendirilmektedir.

Faydaları ve Etkileri	Özel okullara kayıtların Sürekli büyüme içinde olması fakat aynı zamanda kamu sistemindeki öğrencilerin sayısındaki azalma, personelin azaltılacağı ve mali yardımın kesileceği anlamına gelmemektedir.	İlk beş yıl içerisinde program yoksul toplumlardan 100.000 öğrenciye ödenek senedi temin etti.	Özel okullara kayıt yüzde 20 arttı. Kısıtlamasız seçim hakkının test sonuçlarını iyileştirdiğine, tekrar oranlarını veya öğrenim görülen yılları azalttığına dair kesin delil yoktur.	Kamu okullarına kabul edilmekte başarısız olan çocuklar veya yatılı okullara gitmek isteyenler özel orta öğretim kurumlarında okuma imkanı elde ettiler

Kaynak: Dellanoy 2000; Hsiesh ve Urquiola 2003; King ve arkadaşları 1997; McEwan 2000b; Wang 2004.  
Not: Parantez içinde olan ülkeler benzer finansal destek planlarına sahiptirler.

Tablo 8.2 Kabul Modelleri İle İlgili Olarak Öğretim Yönetimi Modellerinin Evrimi, Avrupa, 1970'lerin Sonlarından Günümüze

Yönetim Modeli	Kabul Modeli		
	Geniş kapsamlı Bölgelere ayrılmış	Geniş kapsamlı veya kısmi geniş kapsamlı sistemde açık kayıt	Yeteneğe göre seçim
<i>Merkezileştirilmiş (yetki devri ve seçim hakkı unsurları ile birlikte)</i>	Yunanist. → Yunanistan İsveç → İsveç Finlandiya → Finlandiya Danimarka → Danimarka Fransa → Fransa	İtalya → İtalya Portekiz → Portekiz	İspanya → İspanya Lüksembourg Avusturya Belçika
<i>Bölgesel yetki devri (biraz düşük seviyede yetki devri ve seçim hakkı ile)</i>		İspanya → İspanya	Belçika Almanya
<i>Yerel kontrol (ulusal yönlendirme ve az miktarda okul özerkliği ile birlikte)</i>	İngiltere ve Galler → İngiltere ve Galler	İsveç → İsveç Finlandiya → Finlandiya Danimarka → Danimarka	İrlanda
<i>Piyasa benzerlerinde kurumsal özerklik</i>		İngiltere ve Galler → İngiltere ve Galler	

Kaynak: Green, Wolf, ve Leney 1999; Hirvenoja 1999.

Not: Ülkelerin çoğunluğu yönetim ve kabul politikasında hiç bir değişiklik yaşamadılar.

### Politik-Mesleki ve Merkezi-Yerel Gerilimleri Yönetmek

Güçlü merkezi yetkili organların uyguladığı kurallar ile yönetilmekten, yerel organlar ve okullara tanınan yetkiler aracılığı ile amaçlarla yönelmenin en büyük zorluklarından biri, ulus çapında eş değer öğretim seviyesini korurken, aynı zamanda kalite standartlarının nasıl korunacağına araştırılmasıdır. Amaçlar doğrultusunda yönetmek, merkezi, yerel ve okul seviyesinde kuvvetli yönetim kapasitesi, hedefe doğru ilerlemenin takip edilmesi, izleme ve değerlendirme için, işlevselliğe sahip sistemleri gerektirir. En önemlisi de, bu zorunluluğun geniş çaplı olarak kabul edilen ve değerlendirilebilecek açık amaçların oluşturulmasına yönelik şeffaf bir süreçle desteklenmesidir.

İsveç'te orta öğretim reformu ile yaşanan deneyimin ispatladığı gibi, bu değişikliklerin uzun dönemde başarılı olabilmesi için en az üç ana koşulun olması gerekmektedir. Birincisi, amaçları uygulamakla sorumlu olanlar, belli bir amacın elde edilmeye çalışılmasının niye önemli olduğunu anlamalı, amacın nedenlerini kabul etmeli ve söz konusu amacı elde edebilmek için gerekli olan beceriye ve yeteneğe sahip olmalıdırlar. Bu koşul yerine getirilmediği takdirde belirtilen amaç, sadece bir kurallar bütünü haline dönüşür. İkincisi, öğretim profesyonelleri bildikleri ve iyice anladıkları amaçlardan sorumlu olmalıdırlar. Bu kişilerin kuvvetli bilgi tabanları olmalıdır ve bu şekilde, amaçları yorumlayıp onları öğrencilerin ihtiyaçları ve yeteneklerine uygun somut bir şekilde formüle edebilirler (Lundgren ve Roman 2003). Üçüncüsü, sistem ve okuldaki aktörler arasında, politikacılar ve idareciler arasında, veya öğretmenler ve müdürler arasındaki sorumlulukların bölünmesi net bir şekilde belirtilmelidir (Lindblad, Ozga ve Zambeta 2002); bu şekilde kimin neden sorumlu olduğu hakkında hiçbir şüphe olmaz (bakınız. kutu 8.10).

Bizler orta öğretimde gayri merkeziyetçiliğin, merkezi ve yerel yönetimler arasında, politik ve profesyonel güç ve sorumluluk arasında bir denge olarak görünmesi gerektiğini gösterebilmek için iki eksenli çerçeveyi kullandık (merkezi-yerel ve politik-profesyonel).

#### Kutu 8.10 Politika Diyaloguna Destek Verenlerin Taahhüdü: Şili

1990 yılında Şili Hükümeti orta öğretim sisteminin reformunu gerçekleştirmeye başladı. Geniş çapta destek toplayacak ortak bir gündem tanımlayabilmek için hükümet, müfredat, pedagoji, öğretmen eğitimi ve gözetim konularında gereken değişiklikleri belirleyebilecek geniş kapsamlı bir araştırma programı başlattı. Siyasi partilerin, ulusal bakanlıkların, okulların, üniversitelerin, iş yerlerinin, kilisenin, öğretmenlerin ve toplumun dahil olduğu geniş bir müzakere süreci ve halk desteği, organizasyonları araştırma çabalarını tamamladı. Üniversiteler ve araştırma merkezleri sadece öğretim sisteminin zayıf ve güçlü taraflarını belirlemek ile değil, fakat ayrıca iş gücü piyasasındaki değişikliklerin meydana getirdiği talep ve küresel piyasaya, ülkenin entegrasyonuna, okulların nasıl yanıt verdiğini belirlemek üzere gayret sarf ettiler. Bu iki uçlu yaklaşımın merkezi bir amacı, orta öğretimin reformdan geçirilmesinde politika seçeneklerinin tanımlanmasında temel olarak etkili olacak ortak sorunlar ve prensipler kümesinin üzerinde görüş birliği sağlamaktı. Süreç, ihtilaflar ve çelişkilerden arınmış değildi, fakat sonuç son 10 yıldır uygulamada olan bir reform programı sonucuydu.

Kaynak: Cox 2004.

Bu anlamda, merkeziyetçilik ve gayri merkeziyetçilik kesintisiz bir bütünün iki ucu değil, birbirlerini tamamlayıcı ve dengelenmesi gereken terimlerdir. Ülkeler, öğretim kurumlarının, belirlenen amaçları elde etmek için mevcut olan kurumsal ve profesyonel kapasiteleri ile uyumlu, net hedefler belirleyip tanımlayarak doğru dengeyi bulabilirler. Bir üretim yapısındaki değişiklikler yeni talepleri ve ister istemez yeni öğretim amaçlarını çağrıştırmaktadır.

Öğretimin “modernize” edilmesi için ulusal çabaların gözden geçirilmesi şunu açıkça ortaya koymuştur, her bir ülkede rekabet halindeki politik ideolojilerin nasıl müzakere edildiğine bağlı olarak, merkeziyetçilik-gayri merkeziyetçilik unsuru, ülkelerin çok farklı yöntemlerle yönettikleri yaratıcı bir gerilimdir. Bazı durumlarda merkeziyetçilik, piyasa güçlerinin işleyebileceği ve farklı rekabet ve hizmet provizyonuna ait karışık şekillerin ortaya çıkacağı koşulların yaratılması için uygundur. Hedeflerin belirlenmesi ile merkezi yönlendirme, izleme ve değerlendirme, merkezde ve yerel alanda ve okul seviyelerinde yeni yönetim kapasitelerinin geliştirilmesine ve aynı zamanda aktif ve bilgili vatandaşların bulunmasına gerek duyar. Başarı için koşul, bilgi için alıcı olabilme kapasitesinin sahip olunması ve sorumlu ve isabetli kararların verilebilmesi seçimlerinin yapılabilmesidir. Bir çok gelişmekte olan ülkede bulunan düşük eğitim seviyesini yükseltmek, kendi kendini yöneten ve rekabet tabanlı yönetim şekillerinin başarılı bir şekilde başlatılıp uygulanabilmesi için ön koşuldur.

### **Orta Dereceli Okulları Yönetmenin Örgütsel Zorlukları**

*Bir organizasyonun başarılı olabilmesi için organizasyona ait öğrenme hızının en azından dış çevredeki değişme oranına eşit olması lazımdır.*

- David Hargreaves (2003), 17

### **Orta Dereceli Okulların Geleneksel Organizasyon Prensipleri**

Orta öğretim okulları, kurumlar olarak değişim için isteksizdiler, kendi çevrelerinde toplumda ve işyerinde yer almakta olan hızlı değişimlere karşı yanıt verme taraftarı değildiler. Okul etkinliği konusundaki literatür, her ne kadar okul kültürü ve liderliğindeki değişikliklerin öğrenci performansında artışlara neden olduğu konusunda örneklerle dolu olsa da, bu değişiklikler orta öğretim okullarının çekirdek düzenleyici prensipleri üzerinde çok az etkiye sahiptiler ve aşağıdaki gibi özetlenebilirler:

- Öğretim, bireysel konular çevresinde düzenlenmiştir ve bu da öğretmenlerin izole edilmiş bir şekilde çalışmalarına neden olmuştur. (bununla birlikte, bazı okullarda konulara ilişkin bölümlerin varlığı, aynı bölüm içindeki öğretmenlerin arasında işbirliğini teşvik etmiştir).

- Öğretim, birinin diğerine bağımlı olması gerekmeyen sınıflarda, kısa aralıklarla bölünen okul programları ile çerçevelenmiştir.
- Genel bir kanıya göre, tüm öğrenciler aynı programda aynı hızla öğrenebilirler.
- Konuya göre öğretim sistemi büyük okulların doğmasına neden olmuştur. Bu durum, öğrencilerin ilgi göstermedikleri bir ortamın yaratılmasına katkıda bulunmuştur.
- Rezervuarlar ilk okullarda olduğundan daha büyüktür. Bunun sonucu olarak, orta öğretim okulları, ilk okullarda olduğundan daha yüksek seviyede politik-idari birimler tarafından yönetilebilmektedirler.
- Yönetim yapıları daha karmaşıktır ve bu daha fazla personeli ve daha karmaşık programları koordine etme ihtiyacı anlamına gelmektedir.
- Orta öğretim okulları arasında çok fazla yatay temas mevcut değildir, bu durum, okulların aynı yerel yetkili organa bağlı olması durumunda bile geçerlidir. Bu nedenle okullar, bir diğer okula kıyasla nasıl yaptıklarını değerlendirmekte zorlanmakta ve olumlu uygulamaları paylaşma olanaklarını azaltmaktadırlar.

### ***Orta Dereceli Okul Etkinliğinin Temel Faktörleri***

Bu sınırlamalar içinde, okulların başarılı olma ve olumlu eğitim sonuçları üretebilme kapasiteleri, okulların entellektüel varlıkları, okulun çalışma ortamı ve kaynakların harcanması ve kullanılması gibi bir çok faktörün karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Hargreaves (2001) bu faktörleri, sermayenin üç şekli olarak sunmaktadır: entellektüel, sosyal ve organizasyonel şekil. Bir okulun entellektüel sermayesi, okula ait beceriler, olanaklar, yetenekler, hünerler, uzmanlık ve personelin, öğrencilerin, ailelerin ve toplumun olumlu uygulamalarıdır. Sosyal sermaye, okul içindeki bireylerin arasındaki ve toplum ile olan ilişkilere nüfuz eden kültürel ve sosyal yönere değinir. Bu durum, okul ile ilgili aktörler arasında mevcut olan güvenin yanında toplum hissi, işbirliği ve hem okulda hem de okulu çevreleyen toplumda güçlü iletişim ağlarının yaratılmasını teşvik eden paylaşım ile ilgilidir. Organizasyona ait sermaye, okulun kurum olarak birincil fonksiyonunu yerine getirme kapasitesine değinmektedir – insani ve sosyal sermayeyi düzenlemek, harekete geçirmek, olumlu bir şekilde kullanmak ve sürekli olarak arttırmak. Kutu 8.11 Hargreaves'in çerçevesini kullanarak etkin okul literatürünü özetlemekte ve orta öğretimi çok yakından ilgilendiren bulguların üzerinde durmaktadır.

Okul etkinliği üzerine olan literatürden ortaya çıkan net bir sonuç şudur, iyi öğretime dayalı sonuçlar üretebilmek için orta öğretim okullarının, ergenlik çağındaki çocukların taşıyıcı band üzerine konduğu ve bir hocadan diğerine günde altı veya daha fazla kere farklı bağlamlarda verilen derslerdeki birbirinden alakasız içerik ile suya batırılıp çıkarıldığı “fabrika modelinden” uzaklaştırılması gerekir.

### **Kutu 8.11 Etkin orta Öğretim Okullarının Özellikleri**

#### **Entellektüel Sermaye**

- Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenmelerine ve kendi öğrenimleri için sorumluluğu kabul etmelerine yardımcı olabilecek bilgiye, beceriye ve yeteneğe sahiptirler.
- Okul personeli, bütün öğrencilere kendi potansiyellerini elde edebilmek ve ulaşabilmek için yardımcı olma konusunda yetenekli olduğuna inanmaktadırlar.
- Müdür, öğretimde liderliği temin eder ve yetkinlikler ile personelin katılımını artırabilmek için devamlı mesleki gelişmeyi destekler.
- Okul personeli, ergenlik çağındaki gençlerin nasıl öğrendikleri hakkında mevcut olan profesyonel anlayışlar bazında müfredatta “neyin kalacağı ve neyin gideceği” hakkında karar vermek için yeterli bilgiye başka bir deyişle “know-how” a sahiptir.
- Öğretici personel sorumluluk almanın taleplerine ve öğrencilerin sosyal ve gelişimsel ihtiyaçlarına cevap veren bir müfredat tasarlayabilirler. Ayrıca, okul personeli disiplinlerarası müfredat konusunda eğitilidir.
- Veliler ve okul toplumu okulun temel misyonunu anlamakta ve desteklemektedirler.
- Velilerin kendi çocuklarının öğretiminde oynadıkları rol bellidir, bu rol ev ve okul arasında gerçek ilişkiler oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

#### **Sosyal Sermaye**

- Öğretmenler takım çalışmasının teknolojisini iyice öğrenirler; tecrit edilmiş sınıflarda tek başlarına çalışmazlar.
- Öğrenciler arasında, işbirliği yoluyla öğrenme için tutarlı bir uygulama mevcuttur.
- Herkesin başarı için yüksek beklentileri vardır; bütün öğrencilerin önemli bilgileri, yetenekleri ve yetkiyi iyi bir şekilde edinebileceklerine dair genel bir inanç vardır.
- İnsanların çeşitliliğine saygı gösterilir, demokratik değerler takdir edilir.
- Liderlik yaygın bir kavramdır ve bütün öğretim personeli içerir. Öğretmenlerin elinde yeterli güç vardır ve bu nedenle müdür tek başına liderlik yapan kişi değildir.

#### **Organizasyonel Sermaye**

- Okulun atmosferi olumludur, açık bir şekilde ifade edilmiş okul misyonu ve üzerinde anlaşmaya varılmış amaçlar mevcuttur.
- Okulun amaç dolu, güvenli ve düzenli bir ortamı mevcuttur.
- Müdürün liderliği üzerinde mutabakat sağlanmış olan amaçların elde edilmesi ve okulun öğretim ve eğitime doğru yönlendirilmiş ruhsal özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

**Kutu 8.11'in Devamı**

- Müdür kendisini takip edenlerin lideri olmaktan ziyade, liderlerin lideridir.
- İşbirliği için uygun yapılar ve imkanlar mevcuttur.
- Öğrenciler öğrenmediği zaman, organizasyon, inisiyatifi ele alıyormuş gibi yanıt verebilmektedir.
- Okul daha az önem taşıyan içerikteki konuları terke edebilmek için yetkisini kullanabilmektedir.
- Öğrencilerin ilerlemesi çok sık olarak izlenmektedir. Öğrenmenin değerlendirilmesi önemli bir etkinliktir; not verme amaçlı olan değerlendirmeye daha az önem verilmektedir.
- Okul, harici desteği ve toplumun katılımını takip edebilecek ve bunlardan gerektiğinde faydalanabilecek organizasyon yapısına sahiptir.

Kaynak: Etkin Okullar İçin Dernek 1996, Bellei ve arkadaşları 2004; A. Hargreaves 2003; Hill 2001; Lezotte 1991.

Bu modelden uzaklaşabilen bir öğretim ve öğrenme ortamı yaratmak, orta öğretim okullarının karşılaştıkları önemli bir zorluktur. Mukayese edildiğinde ilk okullar, daha küçük ortamlar ile çok daha fazla entegre olmuş müfredatın ve takım çalışması için daha güçlü olan bir kültürün avantajlarına sahiptirler.

Son bir kaç on yıllık dönemde, eğitimciler ve okul idarecileri, orta öğretim okullarında organizasyona ait düzenlemelerle deneyler yapmaktadırlar ve bunun açık ve kesin amacı, etkin okulların araştırılmasından elde edilen dersler ile öğretmenin ve öğrenmenin uyumlu hale getirilmesidir. Bu bağlamda özel bir endişe de şudur, bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilen öğrenme yerlerinin oluşturulması gerekir. Daha küçük okullara devam eden öğrencilerin daha çok tatmin olduklarını, daha iyi davranış biçimi sergilediklerini ve büyük okullara devam etmekte olan öğrencilere göre akademik başarıya daha fazla bağlı olduklarını gösteren önemli araştırma kanıtları mevcuttur (Gladden 1998; V. Lee 2000). Bu bulgular, orta öğretim okullarının optimum büyüklüğü hakkındaki geleneksel düşünme yolu ile ilgili olarak kafalarda soru işaretleri meydana getirmiş ve yavaş bir şekilde politika yapıcılarını ve öğretim idarecilerini, çok uzun zamandır orta öğretim okullarının organizasyon tasarımına hakim olan ölçek etkinliği düşüncelerinden uzaklaştırmıştır. Öğrencinin öğrenmesi ve sorumluluğu üzerinde odaklanma, orta öğretim okullarının organizasyonu söz konusu olduğunda “küçük daha iyidir” fikrini yeniden canlandırmıştır.

Daha küçük ölçekli düşünme fikri hiç bir şekilde yeni bir fikir değildir. Bu fikir, örneğin, İngiltere’de “evler” şeklinde uzun bir geleneğe sahiptir ve Amerika Birleşik Devletlerinde “mini okullar” veya “okul içinde okullar” şeklini almıştır ve üstelik bunlar Teksas’ta 1919 yılından beri mevcuttur (Raywid 1996).

Mevcut tekliflerde yeni olan uygulama, okul etkinliği olarak hem öğrencinin öğrenmesini, hem de okula karşı olan tutumunu, okula devamını, derse girmemesi ve akademik olmayan faaliyetlere katılması gibi sosyal, etkili ve davranış değişikliğine yol açan sonuçlar gibi geniş kapsamlı bir kavramın literatüre girmesidir. Günümüzde orta öğretimin acil olarak ihtiyaç duyduğu şey, okulları genç insanların zamanlarının daha fazlasını geçirmek istedikleri mekanlar haline getirip, onların öğretime daha fazla bağlanmalarını sağlamaktır (Gray 2004). Daha küçük öğrenme ortamları bu amacı elde edebilmek konusunda işe yarıyor gibi görünmektedir (Gladden 1998; V.Lee 2000).

Küçük okullar fikri her zaman küçük binalar anlamına gelmez; hatta aksine, kentsel alanlarda, arazinin prim yaptığı yerlerde, büyük okul binalarının engellenmesi çok zordur. Bu hususta tanımlayıcı kavram daha küçük öğrenme ortamlarının oluşturulması ve bu şekilde binaların büyüklüğünü değiştirmek yerine okulların *yaşanan boyutlarını* küçültmektir. Bu fikir için belki de daha uygun bir terim okul içinde okul olup, bunun değişken halleri ev planlarını, mini okulları ve öğrenme gruplarını içerir (Raywid 1996). Kutu 8.12 bu tipte küçük okullar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları özetlemektedir.

### Kutu 8.12 Farklı Tipteki Küçük Okulların Başlıca Özellikleri

#### Benzerlikler

- 300 ile 900 öğrenci arasında değişen küçük ve yönetilmesi kolay olan büyüklük ile “organik” veya “toplumsal” organizasyon şekli kolaylaştırılmaktadır.
- Açık olarak tanımlanmış okul kimliği ve misyonu ile fakültenin aynı felsefeyi paylaşması için konunun vurgulanması gündemdedir.
- Özerk organlar müfredat, personel, öğrenciler, bütçe ve organizasyon hakkında anahtar kararları kontrol etmektedirler.
- Bireyselleştirilmiş öğretim üzerinde odaklanılmaktadır; öğretmenler öğrencilerini çok iyi tanımaktadırlar.
- Öğretmenlerin bir çok rol üstlenmesi, karar verme sürecine daha fazla katılmaları ve onları yetkilendirmeleri beklenmektedir.
- Yönetim, okul temelli ekiplere, öğretmenlerin takım oluşturmasına veya öğretmen temelli karar alma süreçlerine dayanmaktadır.
- Müfredat disiplinler arasındadır ve bazen temalar çevresinde düzenlenmiştir.
- İlgili bazında oluşturulan gruplar (yetenek seviyesine göre takip etmektense) öğrencilerin kendi seçimlerine göre kümelerin oluşmasını kolaylaştırır.

#### Farklılıklar

##### *Okul içinde okullar*

- Bir okul binası içinde birden fazla okul ünitesi yer almakta ve ev sahibi okul burada çapa vazifesi görmektedir.

**Kutu 8.12'nin Devamı**

- Binadaki lider okulun müdürü, bina işlemleri ile ilgili hususlarda kararlar verir, fakat bireysel okullar yerel öğretim yetkilisine rapor sunarlar.
- Her bir okul, kendi programına, personeline ve öğrencileri ile kendi ayrı bütçesine sahip özerk bir organdır.

*Mini okullar*

- Okullar birbirinden bağımsızdır ve her birinin kendi programı vardır ve bu programlar genelde daha büyük ve ortak okulların programlarından farklıdır.
- Mini okullar, daha büyük olan okullardan ayrı bir statüye sahip olmamalarına rağmen, her biri tam okul özerkliğine sahiptir ve kendi öğretmenleri ve öğrencileri vardır.
- Her bir mini okul tek bir müdüre ve daha büyük bir okulun bütçe ve personeline bağlıdır.

*Ev Planları*

- Sınıflar boyunca öğrenciler, bir okul içinde, evlerde organize olurlar.
- Öğretmenler evlere atanırlar.
- Öğrenciler derslerine ait çalışmaların çoğunu ev arkadaşları ve aynı evin öğretmeni ile yaparlar.
- Evler müfredat dışı faaliyetleri paylaşırlar.
- Evler her yıl değişebilir veya birden fazla yıl bazında organize olabilirler.
- Her bir evin kendi planı vardır ve bu plan okul bölümlerine uygun hale getirilir.

*Öğrenme Toplulukları*

- Öğrenciler evlerde veya ilgi alanlarında organize olurlar, bu şekilde onlara belli bir yere bağlı olma hissi verilir ve müfredat üzerinde odaklanılır.
- Evler ve ilgi alanları daha büyük, geniş kapsamlı, bina çapında program statüsünde bir müdürün yetkisi altında işletilirler.
- Öğretmen ekipleri, ortak öğrenci gruplarını paylaşırlar ve öğrencileri daha iyi tanıyabilmek ve onlar için bireyselleştirilmiş öğrenim deneyleri yaratabilmek amacı ile onları yıllarca takip ederler.
- Alternatif programlar, öğretmenlerin öğrenme hedefleri ile daha uyumlu dersler geliştirebilmelerini ve iş temelli öğrenme imkanlarının kolaylaştırılması ile iş ve toplum gönüllülerinin müfredata entegre edilebilmesini mümkün kılar.

*Kaynaklar:* Cotton 2001; Dewees 1999; D. Hargreaves 2001; Irmsher 1997; Raywid 1996; Rissman 2000.

Daha küçük öğrenme ortamlarının yaratılmasındaki ana zorluk, okulun kimliğini ve misyonunu betimlemek ve programla ilgili çekirdek unsurların tanımlarını yapabilmektir. Okul ortamlarının tasarlanmasında dikkate alınması gereken başlıca unsurlar şöyledir a) her bir alt ünite ne kadar özerkliğe sahip olacaktır ve işbirliğinin temin edilebilmesi için ne yapılması gerekmektedir, b) her bir alt ünite ne tipte program önermektedir ve alt üniteler birbirlerinden ve daha büyük kuruluştan ne kadar ayırırlar ve c) bireysel olarak ve toplu halde ne gibi organizasyon yapılarını benimseyeceklerdir. Burada karşılaşılan zorluk, okulların kendi insani, sosyal ve organizasyonel sermayelerini en üst seviyeye çıkarmalarını mümkün kılacak koşulları yaratmaktır. Andy Hargreaves'in (2003) işaret ettiği gibi, işbirliği ve ağ oluşturma yoluyla bir öğretim kurumu sosyal sermayesini artırabilmektedir, sosyal sermayenin artması ile de okul, entellektüel ve insan sermayesini artırabilmektedir.

Küçük okullar üzerinde yapılan araştırmalar, öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerin daha fazla kendine saygı ve okuldan tatmin olma (V. Lee 2000; Raywid 1996; Robinson-Lewis 1991; Tompkins 1988), okulu bırakma ihtimalinin azalması ve öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine olan bağlılıklarının artması olgularını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri, işlerde artan tatminkarlık ve olumlu motivasyon şeklinde yansımaktadır (Robinson-Lewis 1991). Öğrencilerin akademik başarısındaki artışlara ilişkin kanıtlar bu kadar kesin değildir. Bazı çalışmalar küçük okulların artan öğretim başarısına katkıda bulunduğunu ortaya çıkartmıştır (Crain, Heebner ve Si 1992; Robinson-Lewis 1991), fakat bunun yanı sıra, bazı çalışmalara göre de, bu okulların iddiasız ve karışık kazançlar elde ettiğini göstermiştir (Morriseau 1975). Küçük okulların işletilmesi ile ilgili bir problem, bunların bölücü olabilmesi ve daha önceden mevcut olan ilişkileri zayıflatarak ihtilafa yol açmasıdır (Raywid 1996). Bunun yanı sıra, eğer öğrenciler kendi ilgi alanlarının haricinde kriterlere göre gruplanmışlarsa, haksız izleme konusunda bir potansiyel oluşur.

Daha küçük okulların belirgin bir avantajı, öğrencilerin programları seçebilme imkanlarının olması ve akranlarından oluşan referans grubunu kaybetmeden hareket edebilmeleridir. Buna ilaveten, okulların işbirliğinde bulunabilmek, kendilerinin diğer okullar ile karşılaştırıldığında ne kadar iyi yolda olduklarını anlayabilmek ve aktif olarak iyi olan uygulamaların değiş tokuşunda bulunabilmek için daha fazla imkanları mevcuttur. Bütün bunlar, okulun sosyal, organizasyonel ve entellektüel sermayesinde kazançlara yol açmalıdır.

Maliyet açısından bakıldığında, küçük okulların büyük olanlara göre daha pahalı olabileceği konusunda endişeler vardır, fakat maliyet etkinliği bir faktör olarak katıldığında ve maliyet mezun olan çocukların sayısı bazında incelendiğinde, küçük okulların net bir şekilde orta büyüklükteki ve büyük liselere göre daha ucuz olduğu görülür (Raywid 1996).

Okul performansını artırmak için farklı bir yaklaşım da, okul temelli yönetimdir (SBM), bu yönetimsel olarak esinlenilmiş bir politik girişimdir. Bütçe, personel ve müfredat üzerinde yetki ve buna benzer yönetimle ilgili anahtar sorumlulukları okullara devrederek, okul performansını artırmayı hedeflemektedir.

Okul bazında yönetim girişimlerinin, okul etkinliğini ve okul çapında öğrenci başarısını artırdığı hususunda yetersiz kanıt olmasına rağmen (Wohlstetter ve Mohrman 1996), SBM'in belli bazı şartlar altında okullardaki öğretme ve öğrenme koşullarında iyileşmelere yol açabileceği konusunda belirgin derecede birikmiş kanıt mevcuttur. Bu koşullar şöyledir:

- SBM, okuldan bölgesel yetkililere kadar bütün seviyeleri kapsayacak şekilde okul iyileştirilmesine yönelik genel stratejinin bir parçasıdır. Okullar bilgi ve enformasyon ile donatılmışlardır, ödüller performans ve katılım gücüne bağlıdır. Yerel ve bölgesel öğretim yetkililerinin yeni rolü, teşvikler aracılığıyla destek ve özendirme sağlamaktır.
- Müdürlerin başlıca görevi, okulların devamlı olarak daha iyiye gitmesini sağlamaktır. Öğretim ile ilgili bu değişiklikler, aktif öğretimsel liderlik, diğer liderlik ve yönetim görevleri yetkilerinin idari personele devri üzerine sürekli odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Müdürler yeni rollerini resmi eğitim ve danışmanlık yöntemiyle "öğrenebilmek" için sürekli olarak desteklenmelidirler.
- Grup yönetimi her zaman okul yönetiminin en etkin araçlarından biri olmadığından, grubun yetkilendirilmesi ile müdürün yetkilendirilmesi arasında bir denge olması lazım gelir. Karar verme yetkisi, çok üyeli ve öğretmenler tarafından yönlendirilen bir ekiple, çok açık şekilde belirtilmiş sorumluluklar ve kaynaklar eşliğinde paylaşılmaktadır (bakınız. Kutu 8.13).
- Öğretmenin rolü değişmektedir – değişim, kendi sınıfının yönetilmesinden sorumlu olmaktan, okul ortamının uygun hale getirilmesine aktif katılım, diğer görevlilerle birlikte çalışma ve kaynak tahsisatı ve kullanımı için sorumluluk alma yönünde olmaktadır.
- Fonksiyonel becerilerle sürece ilişkin becerilerde, müfredatla fiili öğretime ilişkin alanlarda okul çapında eğitim yapılabilmesi için sürekli olarak yatırım yapılmalıdır.
- Ödüller, profesyonel gelişme için ödeme ve olanaklar gibi harici motivasyonların yanında, akranları ile işbirliği içinde çalışma ortamı yaratma gibi dahili motivasyonları da kapsamalıdır.

### ***Prensiplerin Artan Rolü***

Daha fazla karar verme yetkisi ve sorumluluklar okullara doğru kaydıkça, müdür kavramı odak noktasını oluşturmaktadır. Müdürler, okulları, istikrarlı bir biçimde, merkez tarafından tanımlanmış öğretim hedeflerini aktararak, ergenlik çağındaki gençlerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine ve işyerinin sürekli değişimine yanıt verebilecek öğrenme stratejilerini oluşturarak, doğru yönde değişmekte olan misyonlara liderlik ederek yönetmelidirler. Buna ilaveten, aileler ve toplumlar nezdinde sahiplenme hissini yaratılması, okulda yerel toplumun yatırımını teşvik etmek için kalıcı ve somut ortaklıklar geliştirme sorumluluğuna sahip olması gerekir. Bu olgu, özellikle gelişmekte olan ülkelerde çok önemlidir, zira buralarda oluşturulan iç kaynaklar okul işletimi için önemli fonlama kaynağı olmaktadır.

### Kutu 8.13 Öğretmenlerin Liderliğindeki Karar Verme Ekipleri

Okulu yatay ve dikey olarak boydan boya kesen ve öğretmenlerin liderliğinde oluşturulan karar verme ekipleri, öğretmenlerin ve velilerin karar verme sürecine dahil edilmesini mümkün kılmaktadır. Bu ekiplerin oluşturulması, bölümlerin ve sınıfların geleneksel sınırları boyunca karşılıklı etkileşimini kolaylaştırmaktadır. Bu ekiplerden bazıları hem öğretmenlere, hem de velilere açık olan okul konseyi alt komitelerini de kapsar. En etkin okul konseyleri, okulda işletilmekte olan muhtelif karar verme gruplarının faaliyetlerini koordine ve entegre etmeye adanmış olanlardır. Konseylerin rolü, bireysel bölümlerin veya öğretim ekiplerinin ihtiyaçları üzerine odaklanmaktan ziyade, okulların ihtiyaçları konusunda, okulda meydana gelen değişikliklerle ilgili liderlik ve yönlendirme sağlanması ve bu değişiklikleri desteklemek amacıyla kaynaklar tahsis edilmesi yoluyla bir bütün olarak yoğunlaşmaktır.

Diğer ekipler sadece öğretmenler tarafından oluşturulmaktadır ve okul kararlarının alınması için görüş birliği yaratılması sürecine dahil edilmektedirler. Bu gruplar, müfredat, değerlendirme ve mesleki gelişme gibi konularla ilgilidirler. Bunlar günlük mesleki ve yönetim konularının ele alınmasına yardım ederler ve bu şekilde belli görevler çevresinde iletişimi kolaylaştırır ve düşünce odaklı diyalogu teşvik ederler. Ekipler, karar verme sürecinde fakültenin katılımını, okul konseyindeki seçkin bir kaç kişinin ötesine genişleterek, bireysel öğretmenler üzerindeki iş yükünü hafifletmeye, katılımı teşvik etmeye ve değişikliğe olan bağlılığı daha da derinleştirmeye yardımcı olurlar.

*Kaynak:* Wohlstetter ve Mohrman 1996.

Tablo 8.3, müdürün rolünde yer almakta olan başlıca değişiklikleri bir üsluba oturtulmuş şekilde sunmaktadır. Burada ilginç olan, okullara daha fazla özerklik verildikçe, geleneksel okullara yeni roller eklenmektedir ve bu da müdürlerin, yeni organizasyon kültürünün kalıcı bir şekilde yerleşmesine kadar fazladan belli bir destek alması gerektiği anlamına gelmektedir.

Okul temelli yönetimde deneyimlerin gözden geçirilmesinde, Cotton (1992), müdür rollerinin en yüksek derecede değişime tabi olduğunu gözlemlemiştir.

- Değişiklik bazen müdürün rolünü, “patron” kavramından, güçlü, öğretimde liderlik özellikleri taşıyan, en üst kademedeki yönetici kavramına doğru değiştirilmesi olarak ifade etmektedir.
- Başka yerlerde yapılan politikaları yürürlüğe koymaktansa, ki bunlar kaçınılmaz bir şekilde müdürü personelden ayıracaktır, müdür personel ile birlikte çalışır ve yetkileri onlarla paylaşır.

Tablo 8.3 Okul Müdürlerinin Değişen Roller

Geleneksel Roller	Yeni Roller
İdari kontrolü korumak	Problem çözme, kriz yönetimi ve Karar verme
Malzemenin sipariş edilmesi	Fiziksel tesislerin yönetimi
Öğretmen arzının ve atamaların Mevcudiyetinden emin olmak	Öğretimde liderlik
Bürokratik rutinlerin yerine Getirilmesi	Performans sorumluluğu
Temel Kayıt tutma	Kaynak yönetimi ve oluşturulması
Okul ve Bakanlık arasında İletişimi korumak	Daha yüksek seviyeler ve çevredeki toplumlar ile iletişimi yönetmek

Kaynak: Yazarların Derlemesi, 2004.

- Müdür tipik olarak öğretim sürecine daha fazla yakınlaşır ve öğretimin yöneticisi olarak hizmet verir.
- Müdür, bölge emir komuta zincirinde okullara aktarılan fazladan yetki ve sorumluluktan dolayı daha üst kademelerde yer alır.

Bölgeler içinde ve arasında müdürlerin rolleri ve beklentileri farklılıklar göstermektedir. Fransız sisteminde, örneğin, müdürlerin idare üzerinde odaklanması beklenmektedir. Bunun yanı sıra İngiliz sisteminde müdürlerin veya baş öğretmenlerin rolleri, pedagojinin liderleri olma eğilimi yatmaktadır. Bununla birlikte, küçük okul ve okul temelli yönetim modelleri de, müdürlerin öğretim hususunda bilgi birikimi ve liderlik becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, okulun beklentilerinin yerine getirilmesi için, müdürün yeni rolü teşvik edici bir öğretim lideri, ekip koordinatörü ve kolaylaştırıcı olarak tanımlanabilir.

Orta öğretim müdürlerinin normal bir günü, personelin yönetilmesi ve bütçeleme, öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğretmenlerle öğrenciler arasında oluşan kriz ve ihtilafların giderilmesi, veliler ve toplumla ilişkilerin ele alınması gibi genellikle idari karakterdeki sorumluluklar ile doludur. Müdürlerin çoğunluğu kaçınılmaz bir şekilde idari görevlere doğru kayarlar, bir kaç tanesi de öğretimin ve öğrenmenin iyileştirilmesi için öğretim liderleri olarak hareket ederler.

Bununla birlikte, eğer amaç, öğrencilerin kendi gelecekleri için gerekli olacak bilgi ve becerilerin hepsini edinmeleri için öğrenen bir toplum yaratmaksa, bu durumda, müdürün öğretimin lideri olarak rolü hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bir öğretim liderinin öğretmenleri motive edebilmesi ve öğretim uygulamalarını daha iyi hale getirebilmesi lazımdır. Bu görevler müfredatın detayları, öğretme yöntemleri ve öğrencinin öğrenmesi hakkında çok fazla miktarda bilgi birikimi olmasını gerektirir. Bu kapasitede, müdürün kaynak tedarikçisi, öğretimin dayanağı ve iletişimci olması ve aynı zamanda varlığının hissedilir olması lazımdır. Tablo 8.4 orta öğretim seviyesindeki öğretim liderlerine yönelik dört modeli göstermektedir.

**Tablo 8.4 Orta Öğretim Müdürlerinin Öğretim Liderleri Olarak Davranış Biçimleri; Dört Kompozit Portre**

<i>Model</i>	<i>Kaynak Tedarikçisi</i>	<i>Öğretim Kaynağı</i>	<i>İletişimci</i>	<i>Görünür Mevcudiyet</i>
A	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kura ve gözlemler kullanır</li><li>• Düzenli Olarak Personelin bilgisini güncelleştirmek için öğretim ile ilgili makaleler dağıtır</li><li>• Müfredatı geliştirmek için Bölüm toplantıları yapılır</li><li>• Agresif Fon oluşturucu rolünde görülür</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ekip oluşturma modeli yaratır</li><li>• Bir Kurul Toplantısı için sunum hazırlarken geri besleme için hocanın başvurduğu kaynak</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• İyi bir dinleyici olarak “Ben önem veriyorum”u karşısındakine iletir</li><li>• Öğrencileri etiketlen-dirmeyen konuşmacı</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Her zaman oradadır”, odalarda, ve okul etkinliklerinde koridorlarda</li><li>• Erişilebilir – Her zaman herkes için vakti varmış gibi görünmektedir.</li><li>• Herkes bu kişinin kim olduğunu bilir</li></ul>
B	<ul style="list-style-type: none"><li>• Özel eğitim ile Bölüm Başkanlarının özel eğitimi için yatırım yapar</li><li>• Okul desteği için iş yerlerini ve politik liderleri dener</li><li>• Fakülte senatosunda bütçe geliştirilmesi için personelin becerilerini kullanır</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretimin iyileştirilmesi için öğretmenleri yeni öğretim yolları kullanmaya zorlar</li><li>• Veriyi paylaşır ve okul için personelin veriyi yorumlamasına yardımcı olur</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Herkesin profesyonel olarak büyüyebileceğini personele söyler</li><li>• Performansları ile ilgili personeledüzenli olarak geri beslemede bulunur</li><li>• Düzenli olarak Bölüm Başkanlarına geri beslemede bulunur</li><li>• Senatonun kullanılması ile karar verme sürecini paylaşır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Koridorlarda yürür</li><li>• Görünür olabilmek için ofisinin stratejik olarak seçilmesi gerekir</li><li>• Başlıca görüş birliği oluşturucusudur</li><li>• Her zaman faaliyetin olduğu yerde gibi görünür.</li></ul>

Tablo 8.4 Devam

C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ekip olarak çalışmayı öğrenmeleri için boş vakit temin eder</li> <li>• Personel fikirlerini kaynak olarak kullanılır</li> <li>• Fazla miktarda öğretmenden - öğretmene gözlem ve akran yetiştirmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenleri sınıflarda gözlemlemek için önemli miktarda zaman harcar</li> <li>• Müfredat hakkındaki bilgisi öğretmenlere ilham verir</li> <li>• Hem öğretmenlere hem de okulun performansı üzerine veri temin edilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personel itidalli davranmayı bilmelidir</li> <li>• Sorumluluk beklenir ve değer verilir</li> <li>• Öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlayarak diğerlerine ilham verir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Müdürün çalışkan tutumu okulda her zaman mevcuttur</li> <li>• Her yerde bulunur</li> <li>• Okul konularını konuşmak için veli kahve saatleri kullanılır</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmenlerin gelişebilmesi için ortak planlama dönemi ile ekip kavramını kullanır</li> <li>• Zeki bir bütçe tahsisatçısıdır her doları akıllıca kullanır</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfları devralarak iyi öğretim uygulamalarını gösterir</li> <li>• Yenilikler hakkındaki bilgisi ile öğretmenlere ilham verir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fikirlerin yayılması için bir program iyileştirme konseyi geliştirir</li> <li>• Katılım ile öğrencilerin ve velilerin önemini aktarır</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuldaki bütün çocukları bilir</li> <li>• Ne olursa olsun her zaman erişilebili olarak görünür</li> </ul>

Kaynak: Smith ve Andrews 1989.

Bu tür okul liderleri nasıl geliştirilebilir? Fink ve Resnick (2001), Amerika Birleşik Devletleri'nde bile çok az sayıda müdürün, öğretim bilgisi ve liderlik becerilerinin bütün unsurlarına sahip bir şekilde pozisyonlarına geldiklerine dikkat çekmektedir; hatta önemli kapasiteye sahip olanların bile, bölge yönetiminden kesintisiz desteğe ihtiyacı vardır. Yazarlar, New York 2 inci bölgede 11 yıllık okul iyileştirme programından alıntılar yaparak, Müdürün öğretimde liderlik becerilerinin oluşturulması ve bu şekilde öğrenci başarısının teşvik edilebilmesi için bölge seviyesinde organizasyona ait etkin destek önlemlerinin genel bir özetini çıkartmışlardır. Bu tür bir destek şunları ihtiva etmektedir:

- *Müdürün konferansları ve konferans serileri.* Yeni öğretim girişimlerini tartışabilmek, eski girişimleri yeniden ortaya getirip değerlendirebilmek, öğrenmenin iyileştirilmesi için yaklaşımların araştırılması ve etkin uygulamaya yönelik test sonuçlarının kılavuz olarak nasıl kullanılabileceğinin bulunabilmesi amacıyla, her ay gün boyu sürecek konferansların düzenlenmesi.
- *Destek Grubu ve Çalışma Grubu.* Öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesi için etkin öğretim stratejilerinin ve tekniklerinin, öğretmen öğretim performansının değerlendirilmesi için yöntemlerin ve okul içi öğretmen konferanslarının gerçekleştirilmesi ve tasarlanması için becerilerin nasıl geliştirileceği üzerine odaklanan yeni müdür grubunun oluşturulması. Çalışma grubu kılavuzu, içerik boyutunda veya uygulamadaki problemler üzerine odaklanmaktadır.
- *Akranlarla Öğrenme.* Belli uygulamaların gözlemlenmesi veya küçük gruplar halinde müdürlerin profesyonel gelişim ve liderlik üzerine problemleri ve stratejileri paylaşmak üzere gayri resmi olarak toplanmaları nedeni ile bir müdürün diğer müdürün okulunu ziyaret etmesi.
- *Bireyselleştirilmiş Yetiştirme.* Amaçların belirlenmesi veya okul bütçesinin öğretim ve profesyonel gelişim planları ile karşılaştırılmasında yardıma ihtiyacı olan müdürlere bireysel eğitim temin edilmesi için Bölge Müfettişi ve Müfettiş Yardımcısı tarafından organize edilen faaliyetler. Bu tür yetiştirme planı, müdürler arasında da gerçekleşebilir; uzman olarak değerlendirilen müdürler yardıma ihtiyacı olanlarla birlikte çalışabilirler.

Öğretimin lideri olarak müdürün rolü gelişmekte olan ülkelerle gelişmiş ülkelerde benzer şekilde hayati önem taşıyabilir, fakat özellikle gelişmekte olan ülkelerde bu rol ilave sorumluluklar ihtiva edebilir. Bütün idari görevlerine ilaveten, bir çok Afrika ülkesindeki müdürler ayrıca HIV/AIDS'den dolayı öğretmen kaybı ile ilgili sorunlarla da uğraşmak zorundadırlar. Öğretimin gayri merkezî hale getirilmesi bağlamında, bir çok müdür, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, okullar için fon yaratmakla da sorumludur. Okul müdürlerinin başlıca sorumluluklarının mali kaynak oluşturmak olduğu ülkelerde, müdürler çok ender olarak öğretme ve öğrenme üzerinde odaklanabilirler ve bu nedenle öğretimin liderleri olarak rolleri önemli ölçüde azalır. Müdürlerin öğretim liderliğinin desteklenebilmesi için yeterli eğitim sistemi kaynakları temin etmelidir, ancak bu şekilde müdürler öğretme ve öğrenme konularına odaklanabilirler.

***Ebeveynleri ve Topluları Dahil Etmek***

Öğrenciler ergenlik yaşına geldikleri zaman, veliler onların davranış biçimlerini etkilemekte daha az etkili olabilirler ve okul ile temaslarını giderek kaybederler. Velilerin orta öğretim okullarındaki aktiviteleri paylaşmaları, gençlerin okuldaki deneyimlerini onlarla paylaşmak istememeleri nedeniyle engellenebilir. Ayrıca, bir çok veli okulun bulunduğu bölgeden uzakta yaşamaktadır. Fakat bütün bunlara rağmen velilerin ve ailelerin katılımı, gençlerin gelişmesi ve sorunlarının çözülmesi için hayati önem taşımaktadır. Bir UNESCO (Ohsako 1997) çalışması, okul vahşetinin başlıca sebepleri olarak, yeterli veli gözetiminin olmaması, belirgin disiplinden yoksun cezalandırıcı velilerin mevcudiyeti, ailelerin ayrılması ve kuvvetli ve destekleyici aile değerlerinin olmaması hususlarını ortaya çıkarmıştır.

Dinamik müdürler ve öğretmenler yine de velileri ilgilendirmenin yollarını bulabilmektedir. New York'da çok yoksul ve düşük performans gösteren etkin bir orta öğretim okulundan edinilen deneyim, veliler için öğretime yönelik toplantılar ve kurslar düzenlemenin, velileri okul komitelerine ve onları ilgilendiren konuların tartışılmasına dahil etmenin, öğrencileri etkilemenin etkin yolları olduğunu göstermiştir (Langer 2004). Diğer yaratıcı örnekler arasında, velilere müfredat, değerlendirme planları, okul profilleri ve okul programları hakkında düzenli olarak güncel bilgilerin temin edilmesi sayılabilir. Bazı müdürler yerel gazetelerde sayfa satın alarak (Brown ve Anfara 2002), burada okul etkinliklerini paylaşmakta ve öğrenci başarılarını rapor etmektedirler. Bazı Latin Amerika ülkelerinde, toplum merkezleri, kiliseler, camiler, gençlik klüpleri ve profesyonel birlikler aracılığıyla velilere gençleri nasıl anlayacakları, onlara bakacakları, nasıl disipline edecekleri ve eğitecekleri konularında eğitici olanaklar sunulmaktadır (Mayorga Salas 1997).

Veli katılımlarının okulun etkinliği açısından çok fazla önem taşıdığından anlaşılmasından sonra, veli katılımı resmi organizasyonlar aracılığıyla okul yönetimine artan oranlarda gerçekleşmektedir. Güney Afrika, Alt Sahra Afrika ülkeleri arasında daha da ileri giderek ülke çapında, veliler yönetim organının çoğunluk üyelerinin oluşturduğu okul temelli yönetim sistemi uygulanmaktadır. Güney Afrika Okul Kanunu, okulu yönetecek organların (SGB'ler) öğrenciler, veliler ve personel tarafından seçilmesini sağlamaktadır. SGB'lerin fonksiyonu okul kabul politikalarının belirlenmesi, dil politikalarının oluşturulması, öğretim ve diğer atama tavsiyelerinin yapılması, finansmanın idaresi, okul ücretlerinin belirlenmesi ve mali fon yaratılma çabalarının yürütülmesini kapsamaktadır. Müdürler ve öğretmenler, bununla birlikte velilerin katılımına her zaman çok fazla değer vermemektedirler ve bu nedenle bu tür katılım genellikle bilgi paylaşımı veya müdürler ve öğretmenler tarafından işlerinin kolaylaştırılması için karar verilen kısıtlı danışma toplantılarının ötesine geçmemektedir. Bu tür katılım, önemli organizasyon değişikliğini sağlamamakta ve bunun yerine okullarda ve daha geniş çevrede mevcut güç ve imtiyaz modellerini daha da güçlendirmektedir (Grant Lewis ve Naidoo 2004). Benzer şekilde Endonezya'da velilerin, Veli-Öğretmen Birlikleri (PTSA) aracılığıyla katılımı, esas olarak, PTA ücretlerinin belirlenmesi ve toplanmasından oluşmaktadır; veliler okul faaliyetlerinin izlenmesinde çok az role sahiptirler (Alatas ve Filmer 2004).

Bir çok ülke öğrencileri okul yönetim kurullarına dahil etmenin değerini anlamış olsalar bile, genellikle katılım gerçek karar alma toplantılarına dönüşmemektedir. Güney Afrika'daki deneyimlerden elde edilen en önemli ders, öğrencilerin ve velilerin anlamlı bir şekilde olaya dahil olmaları halinde sadece politika yapımcılar değil, aynı zamanda müdürler ve öğretmenler de, velilerin ve toplumun okul yönetimine olan katkılarının değerini kabul etmek zorunda kalmaktadırlar. Etkin katılımın elde edilebilmesi için müdürler velileri anlamalı ve dinlemeli ve okulların iyileştirilmesi hususunda onların görüşlerine önem vermelidiler.

## Sonuç

Bireysel öğretmenler ve konulara bölünmüş müfredat üzerine odaklanmış, tekdüze öğretim süreçleri aracılığıyla "Standart Çıktılar" üreten Endüstriyel çağ tipi okulların artık, bilgi birikiminin, yeniliğin ve teknoloji kullanımının, verimliliğin ve ekonomik büyümenin önde gelen sürücü kuvvetleri olarak rol aldığı bir küresel bilgi toplumu ile çok fazla ilişkisi kalmamıştır. Öğretimin standart düzenlenme şekli, kitle orta öğretiminin gelişmesini ve okul terklerinin dramatik bir şekilde artmasını sağlamış fakat aynı zamanda öğretim kurumlarını ve organizasyonları engelleyen katı yapılar ve süreçler oluşturmuştur. Bunlar özellikle iki zorlayıcı hususa hızlı bir şekilde yanıt verilmesini engellemektedir; orta öğretime erişimin hızla artışı ve öğretimde eşitsizliği gidermekle birlikte kalite ve ilginin artırılması.

1960'ların sonlarından itibaren öğretimde karar verme yapıları hızlandırılmış dönüşümlerden geçmektedir. Karar verme seviyeleri ve aktörler arasındaki ilişkiler her ne kadar daha esnek hale gelmiş olsa da, bu artan esneklik beraberinde artan karmaşıklığı da getirmiştir ve bu karmaşıklık yeni aktörler, yeni güç dağılımı şekilleri ve seviyeler arasındaki bağlar olarak kendini göstermiştir. Kamu tarafından yetkilendirilmiş, kamu tarafından finansmanı sağlanan ve kamu tarafından işletilen ve merkezi olarak tanımlanmış kurallar ve yönetmelikler ile desteklenen bir sisteme dayalı ve çok uzun zaman önce oluşturulmuş yönetim şekli yerini artık bir dizi yönetim düzenlemesine bırakmaktadır. Bu düzenlemelerde devlet hala merkezi rolü olan sistemin yönlendirilmesi ve izlenmesi görevini yerine getirmektedir, fakat alt seviyedeki yönetimler ve özel sektör okullarının finansmanını ve işletimini paylaşmaktadır. Öğretim yönetiminin bir karma sistem haline getirilmesi, öğretim kurumlarının içinde bulunduğu ortam gelişime uğradıkça gerçekleşmektedir.

- Hiyerarşik emir komuta zinciri, öğretim sistemindeki muhtelif oyuncular arasındaki ilişkilere göre gittikçe daha az önemli hale gelmektedir.
- Merkezi yetkililer ve okullar arasında sorumlulukların bölünmesi, dengeli bir düzenlemeler kümesi haline dönüşmektedir. Merkezi ve bölgesel yetkililer sadece okulların yaptığı işe kılavuzluk eden yönlendirici dokümanı tanımlamakla kalmıyor, aynı zamanda okulların başarılı olması için teknik destek ve kaynağı da temin ediyorlar. Okullar kendi açılarından, yönlendirici dokümanların oluşturduğu çerçeve içinde öğrencilerinin taleplerine uyacak şekilde müfredatı geliştirmek için yeterli özerkliğe sahiptirler.
- Merkezi yönetim için teşvik, teknik destek ve tavsiyeler ile uyum içinde işleyen bir değerlendirme ve kalite güvence sistemi anahtar unsur haline gelmektedir.

- Değerlendirme ve kalite güvence mekanizmaları sistemin yönetim seviyeleri arasında anlaşmaya varılmış sorumluluk dağılımı bazında evrimden geçmektedir ve her seviye kendi iktidar alanı için izleme sürecinde ve sonuçlarda tam sorumluluğu üstlenmektedir.
- Okullar hizmet verdikleri cemiyetler içinde aktif değiş tokuş ve güçlü iki yanlı ilişkiler oluşturmaktadırlar.

Organizasyon açısından, okulların işletilmesi yeni bir prensipler kümesi üzerine oturtulmalıdır ve bu prensipler esneklik, adaptasyon, yanıt verme ve kesintisiz öğrenim için olan ihtiyacı yansıtmalıdır. Okul öğretiminin endüstriyel bir modelini tarif etmek için uygun bir metafor “mekanik sistem” olabilir, okulların işletiminin göz önüne getirilebilmesi için işe yarayan bir metafor ise “canlı sistemler” olabilir, başka bir deyişle ilişkiler çevresinde yapılandırılmış ve sürekli gelişme ve kendilerini yenileyebilme konusunda belli bir kapasiteye sahip organizasyonlar. Böylece şunu görmekteyiz, okullarda başarının en önemli ölççekleri şunlardır: çeşitliliğe ve değişikliğe yanıt verme kapasiteleri, kişisel üyelerin kendi ilgileri ile bir bütünün ilgi alanı arasında dengeyi sağlayabilmeleri, ortaklıklar ve işbirlikleri oluşturabilme. Bu tür okulların bir çok belli başlı özelliği vardır:

- Müdür okulun işletilmesinde kilit bir liderlik rolü oynar, bireysel ve ekipler halinde öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır ve koordine eder ve okuldaki rol sahiplerinin arasındaki ilişkileri desteklerken aynı zamanda değişikliği besler. Yönetim rolü önemli olmasına rağmen, liderlik konusundaki sorumlulukta ikinci sırada gelmektedir.
- Okullar, birbirlerinden tecrit olmuş şekilde değil, işbirliği içinde çalışırlar. Bu işbirliğinin mihenk taşı müdürler arasındaki dayanışmadır.
- Öğretmenler ekipler halinde çalışmak için teşvik edilirler. Öğrenmek isteyenlerden oluşan gerçek bir topluluk mevcuttur ve bu topluluk öğretim görevlilerinden, idarecilerden ve bilgi birikimi ve kritik düşünme becerisi peşinde olan öğrencilerden oluşmaktadır. Okul organizasyonu, tüm çalışanların, okul sınırları içinde olan “kolektif yeteneklerden” faydalanmalarını mümkün kılmaktadır. Diğer bir deyişle, sosyal sermaye entellektüel sermayenin büyümesini desteklemektedir.

Orta Öğretimin dönüşümü için ana yönlendirmeleri özetleyen bu özelliklerin somut bir deneye dayanan temeli mevcuttur (Sharan, Shachar ve Levine 1999), bu temel “başarılı” okullardaki gerçek deneyimlerin incelenmesinden elde edilmektedir. Bununla birlikte, bu hiç bir şekilde tam kapsamlı bir liste değildir ve her yerde uygulanması gereken bir değişim gündemi olmak gibi bir iddiası da yoktur. Değişime uğramış sistemin yönü, özellikleri ve içeriği, her bir ülkenin sosyo ekonomik durumuna ve öğretim sisteminin değişiklik üretip bunun benimseyebilme kapasitesine özel olmalıdır. Değişime uğramış sistemin nihai şekli, olaya dahil olan tarafların uygulama kapasitelerine, değişikliği kabul veya direnç seviyelerine ve girişimlerin nasıl uygulandığına bağlı olacaktır.

### Notlar

1. Orta öğretim programlarının haftada beş gün, günde altı ders ihtiva ettiği durumlar çok sıktır. Bu modelin bazı varyasyonları blok halinde programlamayı ihtiva etmektedir ve böyle bir durumda günlük programın bazı kısımları daha büyük zaman dilimleri halinde düzenlenmektedir.
2. Bu bölüm, Wohlstetter ve Mohrman (1996) tarafından yürütülen okul temelli yönetim değerlendirmesinden uyarlanmıştır.