









Ek A

Eğitim Sistemlerinin Yapısı ve Zorunlu Eğitim

Orta Öğretim devrelerinin en yaygın organizasyonları

Hepsi/1. Safhada	3. Safhada	4. Safhada	Ağırlıklı Bölge
Hazırlık, Tamamlayıcı	Genel Orta		Orta Doğu ve Kuzey Afrika Orta Amerika, Andlar
Temel Orta Orta Okul	Orta/çeşitlendirilmiş Orta İkinci(orta) okul	YüksekOrta	Afrika'da ve Latin Amerika'da bazı ülkeler Güney Asya, İrlanda Yeni Zelanda
Orta / Alt Orta	Üst Orta	YüksekOrta	İrlanda, Yeni Zelanda
Alt Orta	Üst/Yüksek Orta	Lise Orta	
Junior Orta	Lise/Yüksek Orta	Altıncı sınıf	İngiltere, İngilizce konuşan Karayipler, Irak Orta Doğu ve Kuzey Afrika Filipinler
Ara (orta) okul	Lise/Genel orta		Fransızca konuşan Afrika, Etopya, Jamaika
Birinci devre orta okul	İkinci devre/orta		Doğu Avrupa, Orta Asya
Genel orta okul	Hazırlık, lise		
Çoklu model,orta Çeşitlenmiş orta Üst Orta Okul Temel Orta safha	Temel üçüncü safha		Portekiz

LEJAND

-  İlkokul öncesi (devlet tarafından sağlanıyor)
-  İlkokul
-  Bütün orta / Orta, birinci safha
-  Orta, ikinci safha
-  Orta, üçüncü safha
-  Zorunlu sınıf (tarama değişmektedir)
-  Örtüşen düzeyler (tarama değişmektedir)
-  İlkokul öncesi (UNESCO 1997 istatistik yıllığı ile UNESCO SIMA veritabanı sorgulamasında ortaya çıkan tutarsızlıklar)

* Devre bölümü için kesin veri yok

ZORUNLU EĞİTİM ALANLARININ TANIMI

- Başlangıç** = Zorunlu eğitime giriş yaşı, ilkokul Öncesi veya ilkokul düzeyinde
- Bitiş** = Kaynaklar bu veriyi sunuşlarında farklılıklar gösteriyor (kapsayan veya kapsamayan). Veriyi karşılaştırılabilir hale getirmek için burada daima, son zorunlu sınıftan çıkış yaşını veya bir sonraki sınıfa giriş yaşını belirten kapsam dışı kriterleri kullanıyoruz
- Süre** = Zorunlu eğitimin sürdüğü yıl sayısı

Alt Sahra Afrikası	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu eğitim				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre	
Angola																						6	14	8	
Benin																							6	12	6
Botswana																							6	16	10
Burkina Faso																							6	16	10
Burundi																							7	13	6
Kamerun																							6	12	6
Orta Afrika Cumhuriyeti																							6	16	10
Çad																							6	12	6
Kongo Demokratik Halk Cumh.																							6	12	6
Kongo Cumhuriyeti																							6	16	10
Fildişi Sahilleri																							6	12	6
Eritre																							7	12	5
Etopya																							6	16	10
Gabon																							6	16	10
Gambiya																							7	16	9
Gana																							6	15	9
Gine																							7	13	6
Kenya																							6	14	8
Lesoto																							6	13	7
Liberya																							6	16	10
Madagaskar																							6	11	5
Malawi																							6	13	8
Mali																							7	13	6
Moritanya																							6	12	6
Mozambik																							6	13	7
Namibya																							6	16	10
Nijer																							6	12	6
Nijerya																							6	15	9
Ruanda																							7	13	8
Senegal																							7	13	6
Sierra Leone																							—	—	—
Somali																							6	14	8
Güney Afrika																							7	16	9
Sudan																							6	14	8
Swaziland																							6	13	7
Tanzanya																							7	14	7
Togo																							6	16	10
Uganda																							6	13	7
Zambiya																							7	16	9
Zenzibar (Tanzanya)																							7	17	10
Zimbabve																							6	13	7

Orta Doğu ve Kuzey Afrika	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu eğitim			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre
Afganistan																						7	13	6
Cezayir																						6	15	9
Bahreyn																								
Brueni Darüsselam																						5	17	12
Cibuti																						6	17	9
Mısır Arap Cumhuriyeti																						6	15	9
İran İslam Cumhuriyeti																						6	11	8
Irak																						6	18	12
İsrail																						5	16	11
Ürdün																						6	16	10
Kuveyt																						6	14	8
Lübnan																						6	12	6
Libya																						6	15	9
Fas																						7	13	6
Umman																								
Katar																						6	12	6
Suudi Arabistan																								
Suriye Arap Cumhuriyeti																						6	12	6
Tunus																						6	15	9
Birleşik Arap Emirlikleri																						6	12	6
Batı Şeria ve Gazze																						6	17	11
Yemen Cumhuriyeti																						6	15	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Latin Amerika ve Karayipler	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu eğitim			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre
Arjantin																						9	13	10
Bahama Adaları																						5	16	11
Barbados																						5	16	11
Belize																						5	13	8
Bolivya																						6	14	8
Brezilya																						7	15	8
Şili																						6	18	12
Kolombiya																						5	15	10
Kosta Rika																						5	14	9
Küba																						6	15	9
Dominik																						5	17	12
Dominik Cumhuriyeti																						5	14	9
Ekvador																						6	15	9
El Salvador																						4	15	11
Grönada*																						5	14	9
Guatemala																						5	13	6
Guyana																						5	15	10
Haiti																						6	15	9
Honduras																						6	12	6
Jamaika																						6	12	6
Meksika																						6	16	10
Nikaragua																						6	12	6
Panama																						4	15	11
Paraguay																						6	15	9
Peru																						5	17	12
St. Kitts ve Nevis																						5	12	7
Senta Luçya																						6	13	7
Sent Vincent																						5	16	11
Sürinam																						7	12	9
Trinidad ve Tabago																						5	17	12
Uruguay																						5	15	10
Venezüella																						5	17	12
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Doğu Avrupa ve Orta Asya	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu eğitim			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre
Arnavutluk																						6	11	6
Ermenistan																						6	16	10
Azerbaycan																						6	17	11
Belarus																						6	18	6
Bulgaristan																						6	18	12
Hırvatistan																						6	14	6
Kıbrıs Rum Kesimi																						5,5	15	9
Çek Cumhuriyeti																						6	15	9
Estonya																						7	16	9
Gürcistan																						6	12	6
Macaristan																						6	16	12
Kazakistan																						6	11	6
Kırgızistan																						7	15	6
Letonya																						7	16	9
Litvanya																						6	16	10
Makedonya																						7	15	6
Moldova																						6	16	10
Polonya																						7	14	12
Romanya																						6	15	6
Rusya Federasyonu																						7	19	12
Slovak Cumhuriyeti																						6	15	9
Slovenya																						6	13	9
Tacikistan																						7	16	6
Türkiye																						6	14	9
Türkmenistan																						7	16	6
Ukrayna																						6	17	11
Özbekistan																						6	16	12
Eski Yugoslavya																						7	13	8
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

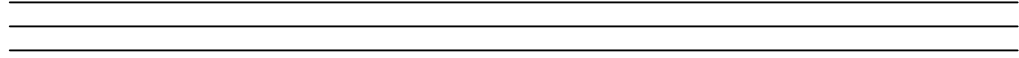
Batı Avrupa ve Orta Asya	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu Eğitim			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre
Avusturya																						6	15	9
Belçika																						6	18	12
Danimarka																						6	18	10
Finlandiya																						7	16	9
Fransa																						6	16	10
Yunanistan																						6	15	9
İzlanda																						6	16	10
İrlanda																						6	15	9
İtalya																						6	14	6
Lüksembourg																						6	15	9
Hollanda																						7	16	15
Norveç																						6	15	10
Portekiz																						6	17	9
İspanya																						6	16	10
İsveç																						7	16	9
İsviçre																						6	15	9
İngiltere																						7	16	11
Amerika Birleşik Devletleri																						6	16	11
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Doğu Asya ve Pasifik	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu eğitim			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre
Avusturya																						6	15	9
Kamboçya																						6	15	9
Çin																						6	15	9
Fiji Adaları																						6	14	8
Endonezya																						7	15	8
Japonya																						6	15	9
Kore Demokratik Halk Cumhuriyeti																						5	16	11
Kore Cumhuriyeti																						6	15	9
Lao PDR																						6	11	8
Malezya																						6	12	6
Moğolistan																						8	16	8
Myanmar																						5	10	6
Yeni Zelanda																						6	17	11
Papua Yeni Gine																						6	15	9
Filipinler																						7	13	6
Singapur																						6	16	10
Tayland																						6	15	9
Vanuatu																						6	16	10
Vietnam																						6	11	4
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Güney Asya	Giriş yaşı ve düzeye göre eğitimin süresi																				Zorunlu Eğitim			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	'den	'e	süre
Bangladeş																						6	11	5
Bhutan																						6	17	11
Hindistan																						6	14	8
Nepal																						7	14	9
Pakistan																						5	15	10
Sri Lanka																						5	14	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

Kaynaklar: UNESCO-IAU (<http://www.unesco.org/iau/cd-data>; UNESCO, İstatistik Yıllığı 1999 (<http://www.uis-unesco.org/en/stats/statistics/yearbook/tables/ed.htm>); Dünya Bankası, *Dünya Gelişim Göstergeleri* 2003 (1997 okul yılı boyunca); Dünya Bankası, İstatistik Bilgi Yönetim Sistemi (SIMA).

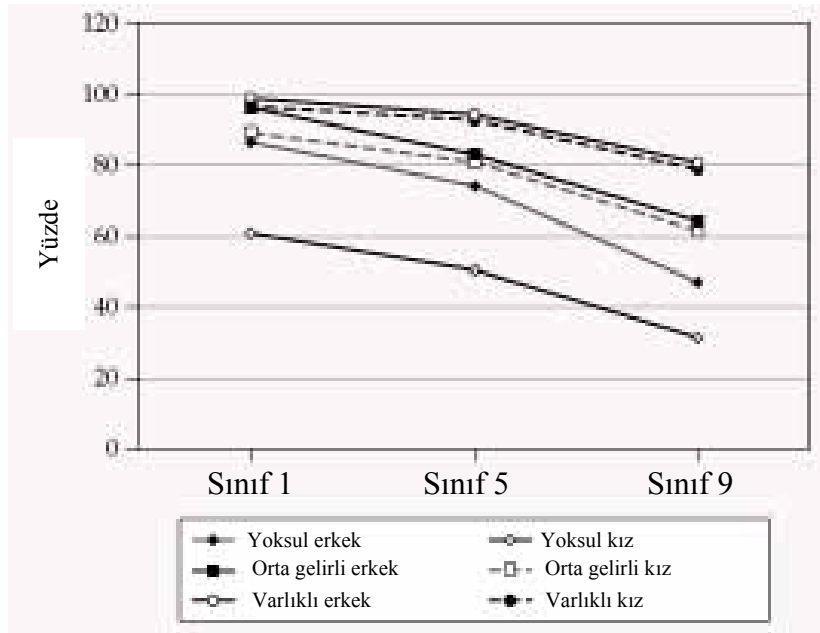
Not: -, Bulunmamaktadır.



Ek B

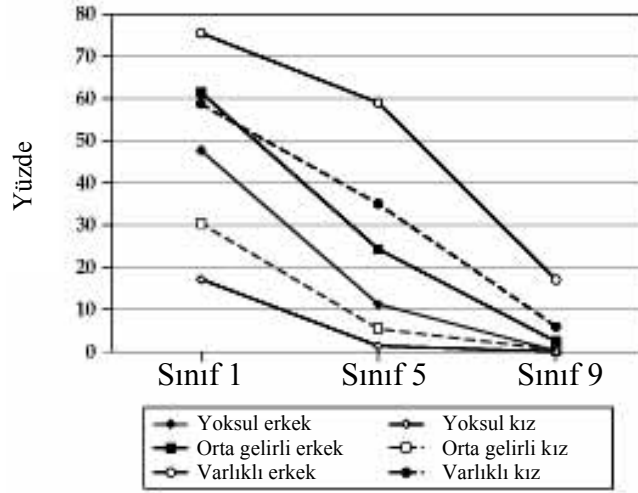
Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Seçilmiş Ülkeler, Değişik Yıllar

Şekil B.1 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama,
Mısır Arap Cumhuriyeti, 1995-6



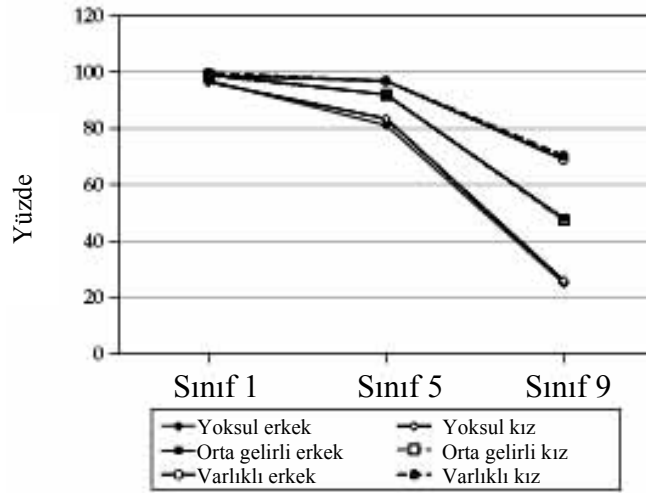
Kaynak: Filmer 2000.

Şekil B.2 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Çad, 1998



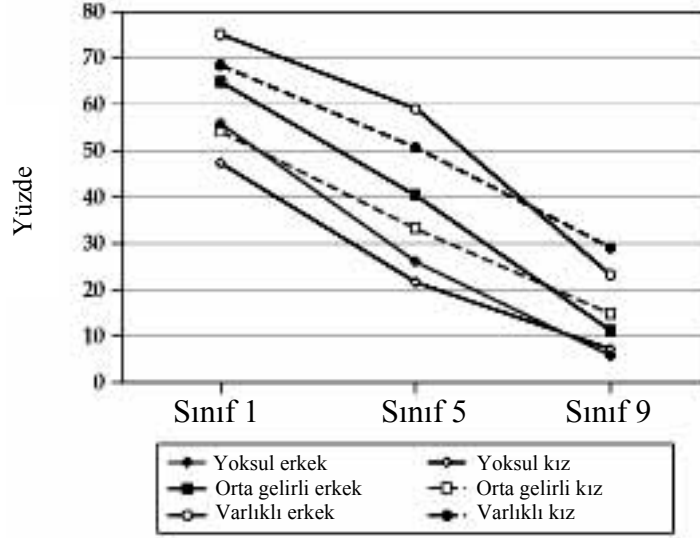
Kaynak: Filmer 2000.

Şekil B.3 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Endonezya, 1997



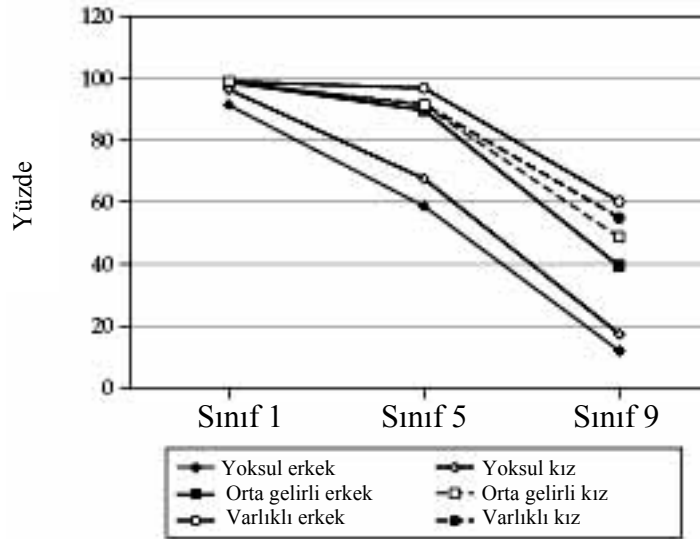
Kaynak: Filmer 2000.

Şekil B.4 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Hindistan, 1996



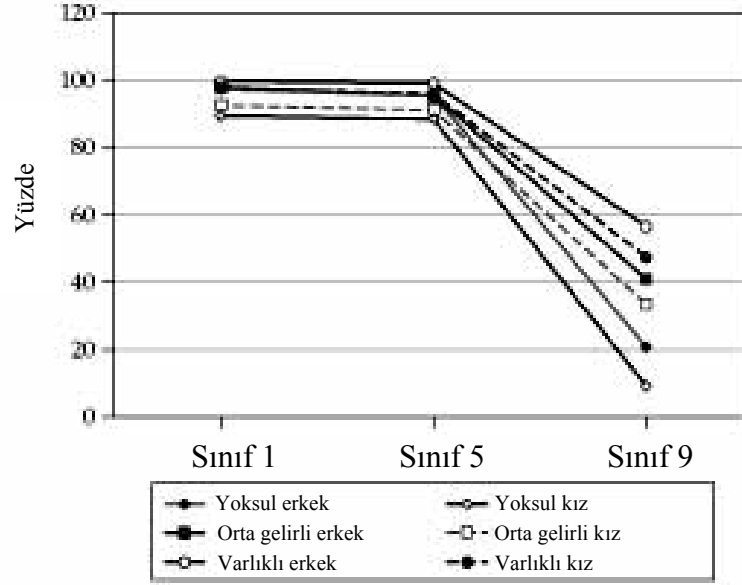
Kaynak: Filmer 2000.

Şekil B.5 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Kolombiya, 1995



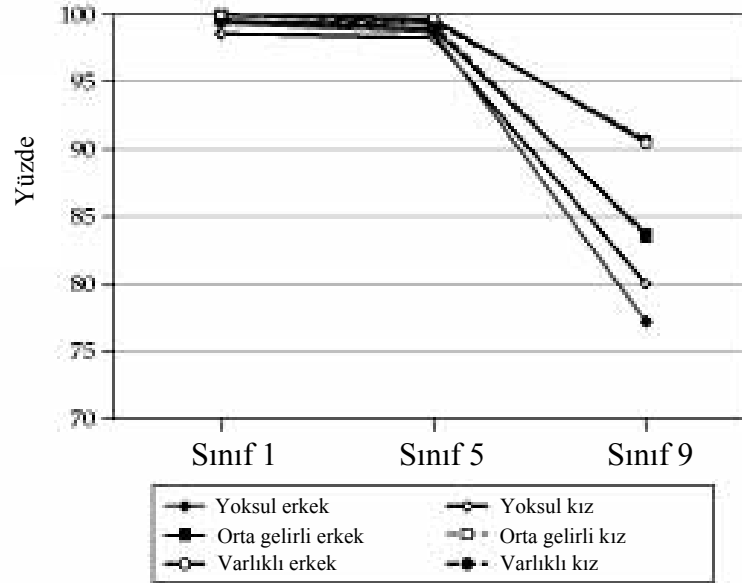
Kaynak: Filmer 2000.

Şekil B.6 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Türkiye, 1993



Kaynak: Filmer 2000.

Şekil B.7 Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Sınıf Tamamlama, Özbekistan, 1996



Kaynak: Filmer 2000.

Ek C
Gelir Grubu ve Cinsiyete Göre Eğitim Durumu, Seçilmiş Ülkeler

Tablo C.1 15-19 Yaş Grubu Erkeklerin Gelir Grubuna Göre Eğitim Durumu, Seçilmiş Ülkeler (yüzde)

<i>Ülke</i>	<i>1. Sınıfın Tamamlanması</i>			<i>5. Sınıfın Tamamlanması</i>			<i>9. Sınıfın Tamamlanması</i>		
	<i>Yoksul</i>	<i>Orta gelirli</i>	<i>Varlıklı</i>	<i>Yoksul</i>	<i>Orta gelirli</i>	<i>Varlıklı</i>	<i>Yoksul</i>	<i>Orta gelirli</i>	<i>Varlıklı</i>
Çad, 1998	47.7	61.4	75.5	11.2	24.3	59.0	0.2	2.4	17.0
Nijer, 1997	25.0	30.4	70.1	18.8	25.1	62.5	0.7	2.1	18.7
Uganda, 1995	86.7	93.2	93.6	43.2	58.2	78.1	2.4	6.3	24.1
Endonezya, 1997	97.1	99.2	98.9	81.3	92.1	97.0	25.2	48.0	69.0
Filipinler, 1998	96.3	99.8	99.1	77.1	95.8	97.5	21.0	55.9	70.5
Hindistan, 1992-93	65.0	86.8	96.6	53.4	79.3	94.6	21.6	45.6	75.1
Pakistan, 1990-91	50.8	76.6	92.4	39.6	66.1	88.3	10.9	29.0	60.5
Mısır Arap Cumh., 1995-96	86.5	96.2	99.0	74.2	83.1	94.3	47.0	64.2	80.7
Fas, 1992	55.2	89.0	98.0	34.9	70.9	89.4	5.0	19.8	43.3
Brezilya, 1996	89.9	97.7	99.0	40.3	75.0	87.4	5.8	23.4	32.9
Brezilya (Kuzeydoğu), 1996	83.3	95.1	97.1	28.6	67.2	70.0	3.0	18.2	19.0
Kolombiya, 1995	91.6	98.9	99.0	58.8	89.7	97.0	11.9	39.4	60.3
Türkiye, 1993	97.4	97.9	99.7	95.5	95.4	99.0	20.9	41.1	56.6
Özbekistan, 1996	99.4	99.6	100.0	98.7	99.0	99.7	77.2	83.7	90.5

Kaynak: Filmer 2000.

Tablo C.2 15-19 Yaş Grubu Kızların Gelir Grubuna Göre Eğitim Durumu, Seçilmiş Ülkeler (yüzde)

Ülke	<u>1. Sınıfın Tamamlanması</u>			<u>5. Sınıfın Tamamlanması</u>			<u>9. Sınıfın Tamamlanması</u>		
	Yoksul	Orta gelirli	Varlıklı	Yoksul	Orta gelirli	Varlıklı	Yoksul	Orta gelirli	Varlıklı
Çad,1998	17.1	30.4	58.7	1.3	5.4	35.0	0.0	0.4	5.9
Nijer, 1997	7.2	13.5	54.9	4.5	10.2	49.5	0.1	0.5	11.5
Uganda, 1995	70.3	81.1	92.5	35.0	48.6	75.6	3.0	5.6	25.0
Endonezya, 1997	96.6	98.9	99.9	83.5	92.1	96.9	25.9	47.5	70.3
Filipinler, 1998	97.6	99.6	99.1	89.5	98.0	97.7	39.4	68.3	65.8
Hindistan, 1992-93	29.3	65.1	94.3	21.7	57.2	91.8	6.1	26.7	71.0
Pakistan, 1990-91	12.2	45.4	87.0	8.3	37.5	81.9	1.5	12.5	49.4
Mısır Arap Cumh., 1995-96	60.9	89.3	96.5	50.4	80.9	92.7	31.3	61.5	78.8
Fas, 1992	21.1	66.2	85.4	9.5	49.3	77.6	1.1	13.0	40.7
Brezilya, 1996	95.3	99.5	99.4	51.9	85.3	91.6	10.2	32.1	43.3
Brezilya (Kuzeydoğu), 1996	93.4	98.4	96.4	41.5	76.7	81.9	6.5	26.1	29.0
Kolombiya, 1995	96.5	99.0	98.7	67.7	91.4	91.8	17.3	48.7	55.0
Türkiye, 1993	89.4	92.7	88.5	88.5	91.2	95.9	9.2	33.4	47.4
Özbekistan, 1996	98.6	100.0	98.3	98.3	99.4	99.5	80.0	83.5	90.7

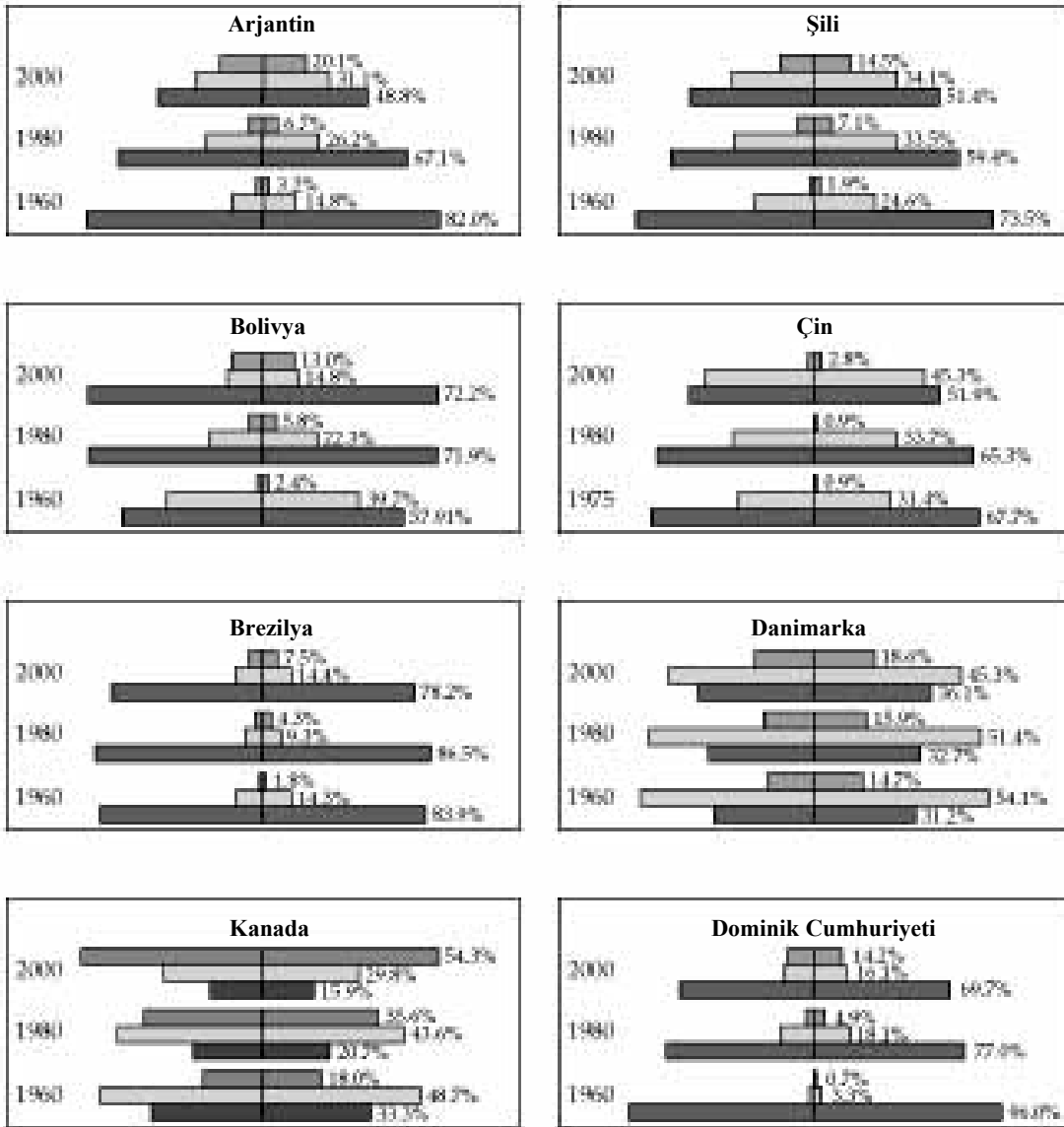
Kaynak: Filmer 2000.

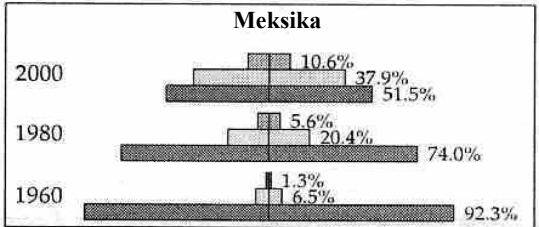
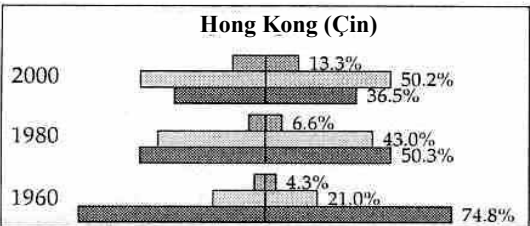
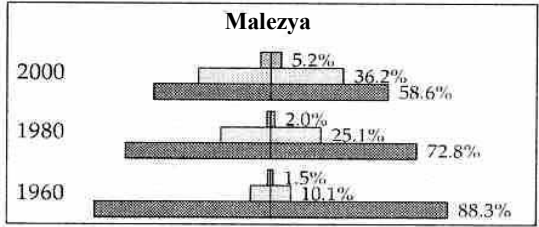
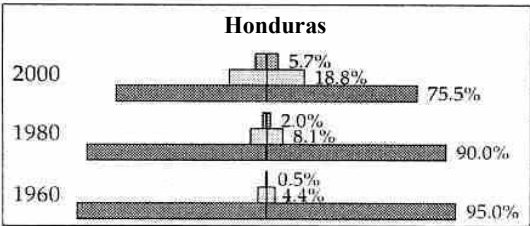
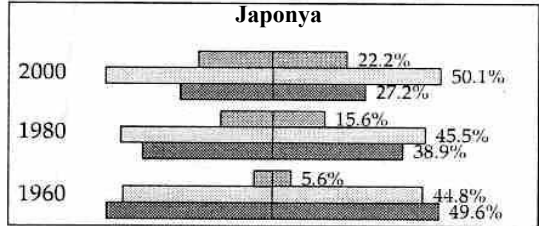
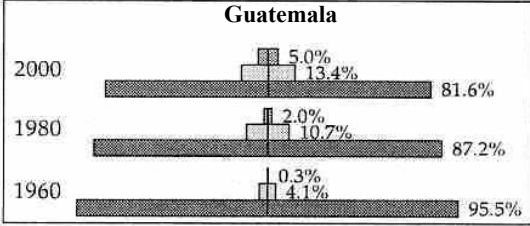
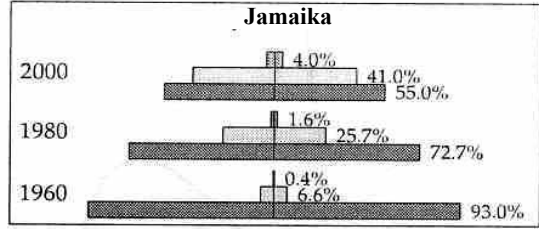
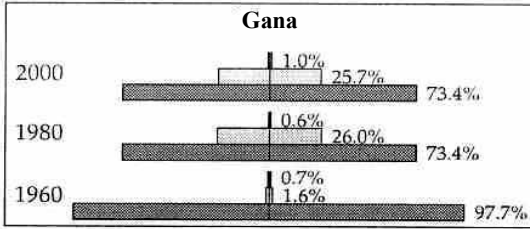
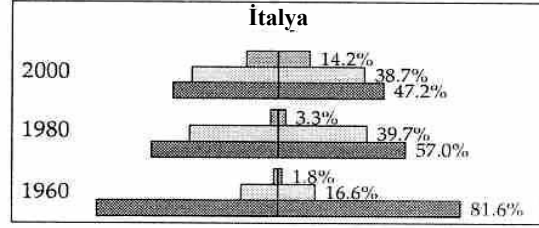
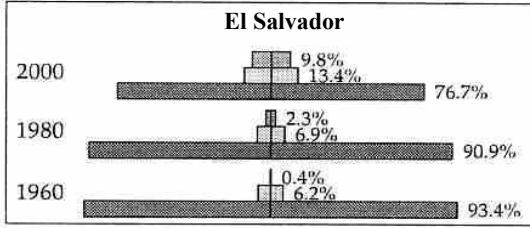
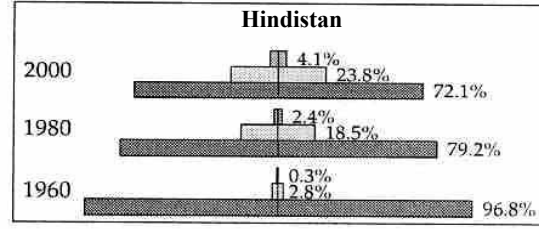
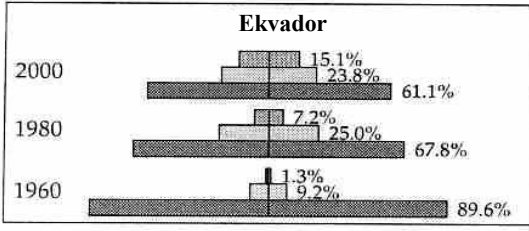
Ek D

Seçilmiş Eğitim Piramitleri

Bölüm 3'te bulunan Orta Öğretim Alınması başlığı altındaki açıklamalara bakınız. Şekil D.1'de alt kısımda ilkökul öğretimi, orta kısımda orta okul öğretimi ve en üstte yüksek okul öğretimi gösterilmiştir.

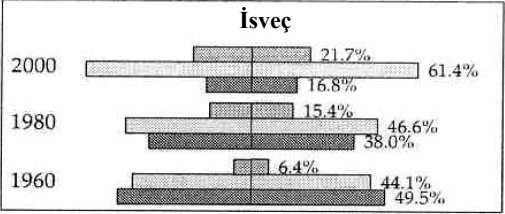
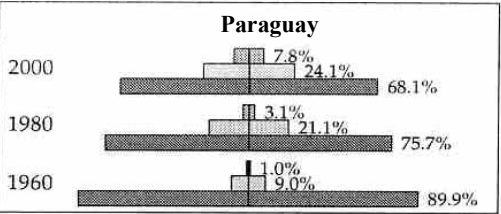
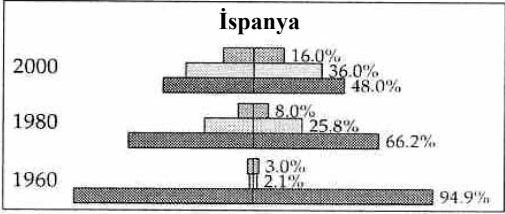
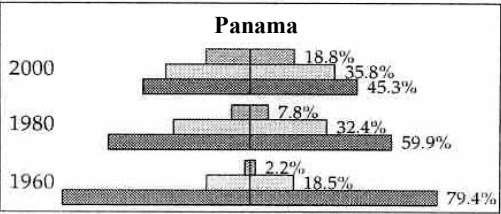
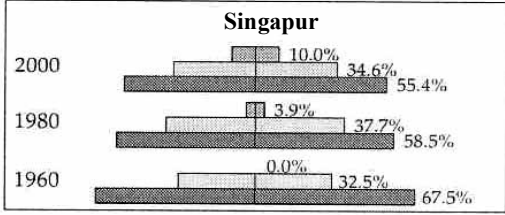
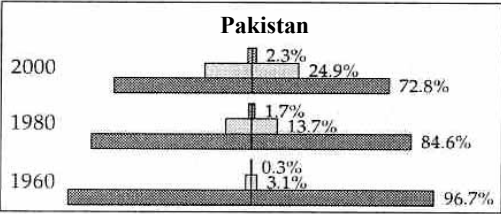
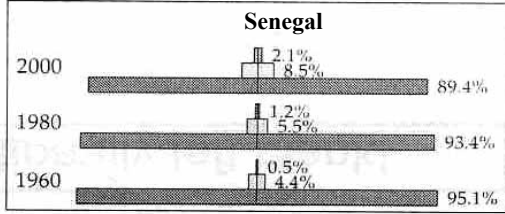
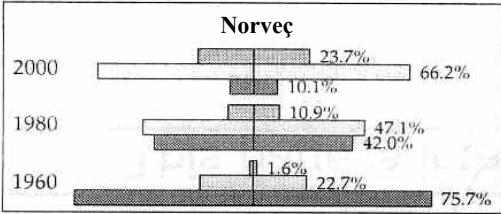
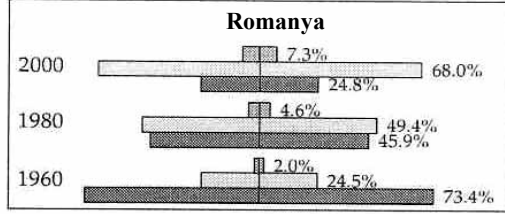
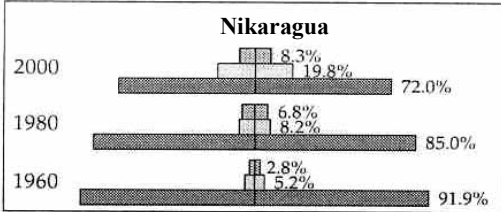
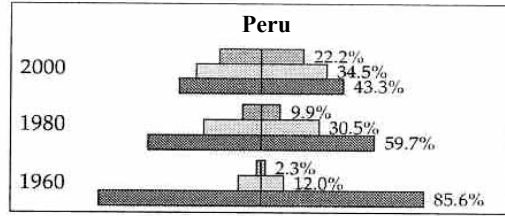
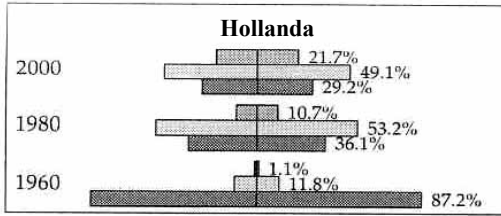
Şekil D.1 15 ve Üzeri Yaş Grubu Nüfusun Eğitim Durumu

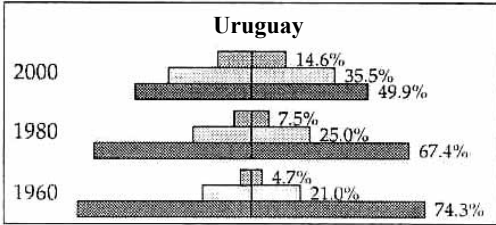
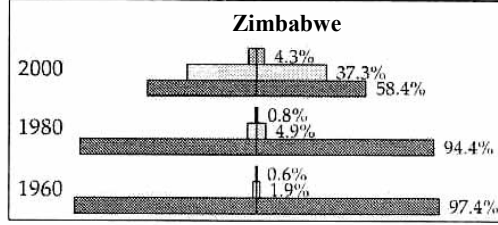
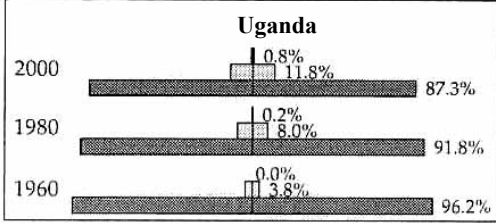
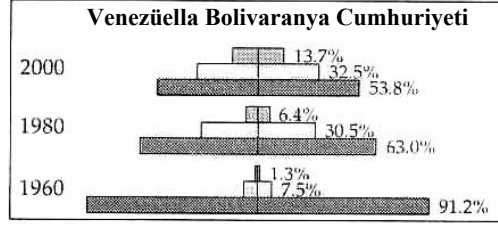
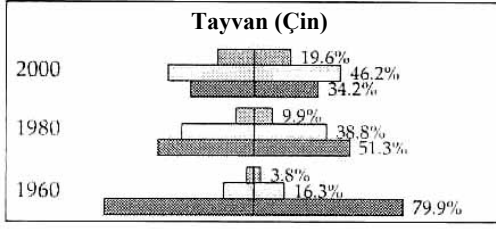




(devamı bir sonraki sayfada)

Şekil D.1 Devamı





Ek E

**Gelir Seviyesine Göre
Brüt Okullulaşma Oranı
Ve Eğitim Durumu**

Tablo E.1 Brüt Okullulaşma Oranları ve Gelir Seviyesine Göre Eğitim Durumu, 2000

		<i>GER (dünya ağırlıklı ortalama = 67)</i>			
		<i>Düşük</i>		<i>Yüksek</i>	
Eğitim Durumu (dünya ortalaması = 6.5)	Düşük	I. Çeyrek		II. Çeyrek	
		<ul style="list-style-type: none"> ♣ Gine-Bisseau ♣ Mali ♣ Nijer ♣ Sudan ♣ Gambiya ♣ Benin ♣ Sierra Leone ♣ Nepal ♣ Senegal ♣ Ruanda ♣ Bangladeş ♣ Tanzanya ♣ Papua Yeni Gine ♣ Malawi ♣ Togo ♣ Guatemala ♣ Uganda ♣ Kamerun ♣ Pakistan 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Gana ♣ Kenya ♣ Lesotho ♣ Dominik Cumhuriyeti ♣ Endonezya ♣ Hindistan ♣ El Salvador ♣ Türkiye ♣ Zimbabwe ♣ Zambiya ♣ Suriye Arap Cumhuriyeti ♣ Swaziland ■ Kosta Rika ♣ Paraguay ■ Kuveyt ♣ Çin ♣ Venezüella Bolivaryanya Cumh. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Brezilya ♣ Tunus ♣ Jamaika ♣ Kolombiya ♣ İnan İslam Cumhuriyeti ♣ Cezayir ♣ Mısır Arap Cumhuriyeti 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Bolivya ■ Portekiz ■ Moritanya ■ Bahreyn ■ Güney Afrika ■ Botswana ♣ Tayland

Tablo E.1 Devamı

		<i>GER (dünya ağırlıklı ortalama = 67)</i>	
		<i>Düşük</i>	<i>Yüksek</i>
<i>Eğitim Durumu (dünya ortalaması = 6.5)</i>	<i>Yüksek</i>	III. Çeyrek	IV. Çeyrek
			<ul style="list-style-type: none"> ■ Malezya ♠ Sri Lanka ♠ Ürdün • İtalya ■ Meksika • İspanya ■ Şili ■ Uruguay ♠ Peru ■ Trinidad ve Tabago • Fransa ♠ Filipinler • Avusturya ♠ Panama ■ Yunanistan ■ Barbados ■ Arjantin • İzlanda ■ Macaristan ■ Slovak Cumh. • Yüksek Gelir (WEF sınıflandırması)
			<ul style="list-style-type: none"> • Hollanda • İngiltere ♠ Bulgaristan • Japonya ■ Çek Cumhuriyeti ♠ Romanya ■ İsrail • Danimarka ■ Polonya • Finlandiya • Almanya • İsviçre ■ Kore Cumh. • Avustralya • İsveç • Kanada • Yeni Zelanda • Norveç • Birleşmiş Dev.
		♠ Düşük Gelir	■ Orta Gelir

Kaynak: Dünya Bankası, İstatistiki Bilgi Yönetim Sistemi (SIMA) veri tabanı.

Not: GER, Brüt okullulaşma oranı; WEF, Dünya Ekonomik Forumu.

Ek F

Bilgi Bazlı bir Orta Dereceli Okul için Öğretmen Yetkinliklerine İlişkin Bir Yol Haritası

Martinet, Raymond ve Gauthier (2001), öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi konusunda bir kılavuz olarak yarar sağlayabilecek olan bir öğretim yetkinlikleri haritası geliştirmişlerdir. Yaptıkları öneriler benimsenmiş ve bu politika raporu amaçları için öğretim için öğrenim konusunda yakın zamanda yapılan araştırmalardan elde edilen kanıtlar ve bulgular ile desteklenmiştir.

Mesleki Alandaki Yetkinlikler

Bir profesyonel olarak kendi işlevlerini yerine getirirken bilgi veya kültür nesnelerini yorumlamada eleştirel bir biçimde davranmak.

- Öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenmelerini kolaylaştırmak için konu ile ilgili temel hususları ve bilgi eksenlerini (kavramlar, varsayımlar ve yöntemler) tanımlamak.
- Öğretilen konudan kendini kritik bir biçimde uzaklaştırmak.
- Öngörülen müfredatın içinde yer alan kültürel geri plan ile öğrencilerin kültürel geri planı arasında ilişkiler kurmak.
- Sınıfı çoklu bakış açılarına açık bir yer haline getirmek.
- Kendi kökenlerine, kültürel adetlerine ve sosyal rolüne eleştirel bir gözle bakmak.
- Bahsi geçen bilginin farklı alanları arasında ilişkiler kurmak.

Mesleki gelişme ile ilgili bireysel ve ortak bir projede yer almak

- Kendi yetkinliklerini değerlendirmek ve mevcut kaynakları kullanarak onları geliştirecek imkanları uyarlamak.
- Pedagojik ve didaktik seçeneklerin uygunluğu hakkında meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunmak.
- Kendi uygulamalarını yansıtmak ve sonuçları uygulamaya koymak.

Fonksiyonların yerine getirilmesinde etik ve sorumlu olarak davranmak

- Kendi performansı ile ilgili yararlı değerlerin farkında olmak.
- Sınıfta demokratik davranışı teşvik etmek; öğrencilere gerekli ilgiyi ve desteği sağlamak.
- Beklentileri yüksek tutmak; öğrencilerin öğrenme yeteneğine ve öğretmenlerin onlara başarılı bir şekilde öğretme yetenek ve sorumluluğuna sahip olduklarına inanmak.
- Şeffaflık ve hesap verme adına öğrencilerin öğrenme ve eğitimi ile ilgili olarak alınan kararları açıklamak.
- Mesleğin gizlilik yanlarına saygı duymak.
- Öğrenciler, ebeveynler ve meslektaşlar açısından her türlü ayırımcılıktan kaçınmak.
- Mesleği yönlendiren hukuk ve yetkilendirme çerçevesinden doğru biçimde yararlanmak.

Eğitim alanındaki yetkinlikler**Müfredatın hedeflediği yetkinlikleri geliştirme amacıyla, ilgili öğrencilere ve konuya uygun öğretim-öğrenim durumlarını tasarlamak.**

- Diğer kişiler tarafından anlaşılabilmesi gibi belirgin bir amaçla konunun sunum ve formülasyon yolları üzerinde uzmanlaşmak.
- Öğrenime ilişkin konuları neyin kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını ve ayrıca değişik yaşlardan ve geçmişlerden gelen öğrencilerin beraberlerinde en sık öğretilen konu ve hususların öğrenilmesine getirdikleri kavramları ve önyargıları anlamak.
- Öğrencilerin konu ile ilgili yanlış anlamalarını analiz etmek.
- İçeriğin ve öğrenme sürecinin mantığını göz önünde tutarak öğretme ve değerlendirme sıralarını planlamak.
- Öğrencilerin sosyal farklılıklarını (cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik ve kültürel), ihtiyaçlarını ve özel ilgi alanlarını göz önüne almak.
- Müfredatta yer alan yetkinlikleri geliştirirken, çeşitli ve uygun didaktik yaklaşımları seçmek.
- Yetkinliklerin muhtelif içeriklere entegre edilmelerini mümkün kılan öğrenme durumlarını planlamak.

Müfredatın hedeflediği yetkinlikleri geliştirmek amacıyla ilgili öğrencilere ve konuya uygun öğretim-öğrenim durumlarını yönlendirmek.

- Bilişsel, etkin ve sosyal özelliklerini göz önüne almak kaydıyla öğrencilerin durum ve sorunlar ile önemli konu ve projelere katılımı için gerekli koşulları yaratmak.

(devam ediyor)

- Derslere ve aktivitelere ön düzenlemeler veya ön incelemeler ile başlamak suretiyle öğrenmenin tanıtılmasını sağlamak.
- Konuyu güçlü fikirler etrafında yapılmış bilgi ağları şeklinde sunmak.
- Öğrencilere önerilen öğrenme ortamlarında gerekli olan kaynakları sağlamak.
- Mevcut zamanın çoğunu müfredat faaliyetlerine ayırmak suretiyle, öğrencilere öğrenme fırsatı sağlamak.
- Öğrencilere güçlü fikirler etrafında yapılanan sürekli söylevlerde bulunmaları için sorular sormak.
- Öğrencileri mevcut bilginin seçimi, yorumu ve anlaşılması konularında yönlendirmek.
- Öğrenmenin bütünleşme ve aktarılmasını kolaylaştırmak için, öğrencilerin öğrenmelerini sık ve uygun stratejiler, adımlar, sorular ve geri beslemelerle şekillendirmek.
- Öğrencilere öğrendiklerini denemeleri ve uygulamaları ve gelişmeye yönelik geri besleme edinmeleri için yeterli fırsatları sağlamak.

Öğrencilerin konu içeriğini öğrenme ve gerekli yetkinliklerde uzmanlaşma konularındaki gelişimlerini değerlendirmek

- Bir öğrenim ortamında öğrencilerin sorunlarının ve zorluklarının üstesinden gelebilmek için bilgiyi yönetmek ve öğretmeyi, öğrencilerin gelişimini sürdüreceği şekilde değiştirmek ve uyarlamak.
- Resmi sınavlar ve performans değerlendirmelerini ve öğrencilerin derslere ve ödev çalışmalarına yaptığı katkı ile ilgili gayri resmi değerlendirmeleri kullanmak suretiyle öğrencilerin gelişimini izlemek.
- Gelişim ile yetkinlik ve becerilerin değerlendirilmesini sağlayacak cihazları yapmak veya temin etmek.
- Alınan sonuçları ve öğrenim ile yetkinlik edinmedeki gelişim ile ilgili geri besleme bilgilerini öğrencilere ve ebeveynlere açık ve anlaşılır bir biçimde iletme.
- Eğitim devresinde arzulanan ilerleme ritmini ve etaplarını saptamak amacıyla öğretim üyeleri ile işbirliği yapmak.

Öğrencinin öğrenmesini ve sosyalleşmesini kolaylaştırmak için grup veya sınıf çalışmalarının şeklini planlamak, örgütlemek ve denetlemek

- Normal sınıf faaliyetleri için etkin bir çalışma sistemi tanımlamak ve uygulamak.
- Öğrencilere doğru okul ve sosyal davranış gereksinimlerini açıkça anlatmak ve bunları uygulamalarını sağlamak.
- Öğrencilerin - grup ve birey olarak - sınıfta birlikte çalışma ve yaşama standartlarının oluşturulmasına katılımlarını sağlamak.
- Uygunsuz davranışların oluşumunu önlemek ve oluşumları halinde etkin bir şekilde müdahale edebilmek için stratejiler geliştirmek.

Öğretimi öğrenci çeşitliliğine göre uyarlamak

- Öğrencilerin potansiyellerine ve özelliklerine uyarlanmış öğrenme görevleri tasarlamak.
- Öğrencilerin kapasitelerine göre farklı öğrenme tempoları düzenlemek.
- Öğrencilerin birlikte çalışacağı heterojen gruplar düzenlemek.
- Öğrenme veya davranış zorlukları olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarına yardımcı olmak
- Öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili uygun bilgi edinmeye çalışmak.
- Bir uyarlanmış performans planının hazırlanmasına ve uygulanmasına katılmak.

Bilgi ve iletişim teknolojisi (ICT) öğretim ve öğrenim faaliyetlerinin, sınıf yönetiminin ve mesleki gelişim faaliyetlerinin hazırlanması ve geliştirilmesine entegre etmek

- Toplum için bir öğretim ve öğrenim ortamı olarak ICT'nin avantaj ve sınırlamaları konusunda eleştirel ve sağlam temellere dayalı bir davranış biçimi oluşturmak.
- ICT'nin pedagojik potansiyelini değerlendirmek.
- İletişim için çeşitli medya araçlarını kullanmak; bilgiyi araştırmak, yorumlamak ve iletmek ve sorunları gidermek için ICT'yi etkin bir biçimde kullanmak
- Öğretilen konunun ve bunun pedagojik uygulaması ile ilgili olarak, ICT'i etkin değişim ağları kurarak kullanmak.
- Öğrencilerin, öğrenim faaliyetlerinde ICT'yi kullanmalarına yardımcı olmak, bu kullanımı değerlendirmek ve ağlar tarafından toplanan verileri eleştirel bir şekilde analiz etmek.

Eğitim mesleği ile ilgili muhtelif bağlamlarda sözlü ve yazılı olarak açık ve doğru bir biçimde iletişim kurmak

- Öğrencilere, ebeveynlere veya meslektaşlara hitap ederken, uygun konuşma dili kullanmak.
- Öğrencilere, ebeveynlere ve meslektaşlara hitap eden belgelerde, yazılı dil kurallarına saygı göstermek.
- Nasıl bir tutum benimseneceğini, fikirlerini nasıl savunacağını ve tartışmaları tutarlı, etkin, yapıcı ve saygın bir biçimde nasıl yürüteceğini bilmek.
- İçeriği işlemeleri ve yansıtmaları için öğrencileri teşvik edecek soruları kullanmak, ana fikirlerin sonuçları arasındaki ilişkileri anlamak, içerik hakkında eleştirelci olarak düşünmek ve içeriği sorun çözmede, karar almada ve diğer yüksek öncelikli uygulamalarda kullanmak.
- Kusursuz kelime dağarcığı ve doğru sözdizimi kullanmak suretiyle fikirleri titiz bir şekilde iletmek; öğrencilerin sözlü veya yazılı çalışmalarda yaptıkları hataları düzeltmek; devamlı olarak sözlü ve yazılı ifadeleri geliştirmeye çalışmak.

(devamı var)

Okul Alanındaki Yetkinlikler**Okulun eğitim hedeflerine ulaşması için okul personeli, ebeveynler ve çeşitli toplum temsilcileri ile işbirliği yapmak**

- Hedefleri tanımlama ve eğitim hizmetleri ile ilgili projeleri hazırlamak ve uygulamaya koyma amacıyla okul görevlilerinin diğer üyeleri ile işbirliği yapmak
- Katılımı ve ilgili bilginin ebeveynlere akışını teşvik etmek.
- Öğrencilerin okul yönetimine ve okulla ilgili faaliyetlere ve projelere katılımlarını teşvik etmek.

Müfredat yetkinliklerinin geliştirilmesini ve değerlendirilmesini sağlayacak görevlerde öğretim üyelerinin diğer üyeleri ile işbirliği halinde çalışmak ve bunu yaparken öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde tutmak

- Öğrenim ve öğretim durumları ile öğrenimin değerlendirmesinin tasarımı ve uygulaması için pedagoji ekibinin diğer üyeleri ile hangi durumlarda işbirliği yapılması gerektiğini bilmek.
- Öğretim üyeleri arasında gerekli görüş birliğini sağlamak için çalışmalar yapmak.

Ek G

Orta Öğrenim için Kamu-Özel Ortaklıklar

Eğitim sektöründe kamu-özel ortaklıkları (PPP) ile ilgili geniş çaplı incelemeler bu ortaklıkları kamu ve özel sektör arasında genel bir işbirliği şeklinde ele almaktadır. Eğitimde PPP'ler ile ilgili olarak yapılan incelemelerin bir çoğu mevcuttur (bakınız <http://www2.ifc.org/edinvest/public.htm>; Wang 2000a, 2000b). Ancak, bu ortaklıkların çoğu, sektörler arasında makbuz programları, eğitim girdilerinin geleneksel biçimde dışarıdan temini ve özel sektörün hayırseverlik veya "sosyal sorumluluk" dürtüleri ile hareket ettiği kamu ve özel sektör arasındaki gevşek işbirliği gibi daha geleneksel bir ilişki şekli olarak görülebilir. Bu PPP'lerin bazı türleri etkin olabilirler, fakat bunların tümünü kamu-özel ortaklıkları olarak adlandırmak, daha dar bir tanımın ortaya çıkarabileceği yenilikçi yönlerin önünü kapatabilir.

Kamu-özel ortaklıklarının daha özel bir tanımı, 1980'lerde en azından modern çağda yeniden doğuş şeklinde İngiltere'de başlayan ve daha sonra gelen hükümetler tarafından devam ettirilen belirgin bir ortaklık şekli ile ilgilidir. Gerçekten de, PPP'ler ile ilgili olarak İngiltere'de İşçi Partisi Hükümeti zamanında, Muhafazakar Parti Hükümeti zamanından daha fazla işler başarılıdır. PPP'ler dünyada özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde örneğin Avustralya, Kanada ve İrlanda'da oldukça hızlı bir şekilde yayılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde PPP'lerin ciddi anlamda mevcut olmalarına rağmen bu terim daha gevşek bir anlamda kullanılmaktadır.

Orta gelir düzeyindeki ülkeler arasında Güney Afrika bu yaklaşımı belki de en titiz şekilde tarif eden ülkedir. Güney Afrika Ulusal Hazinesinden alınan kılavuz ilkelere göre:

Bir PPP, sözleşmenin özel tarafının bir devlet dairesine ait hizmet sağlama veya idari fonksiyonlarının bir kısmını yerine getirdiği ve bununla ilgili riskleri üstlendiği, sözleşmeye bağlı bir düzenlemedir. Buna karşılık, özel taraf, daha önceden tanımlanan ve aşağıda belirtilen performans kriterlerine göre bir ücret alır;

- Tümüyle hizmet tarifeleri veya kullanıcı ücretleri üzerinden alınan,
- Tümüyle bir departmana ait olan veya başka bir bütçeden alınan,
- Bunların bileşiminden alınan.

Bunlara ilaveten özel taraf devredilen önemli bir riskin de mevcut olması gereklidir, aksi takdirde işlem bir çeşit borç alma olarak görülecektir.

Kamu hizmetinin bir devlet dairesi tarafından doğrudan aktarılmasından farklı olarak PPP düzenlemesinin başlıca özellikleri aşağıda belirtildiği gibidir:

- Kullanılacak olan varlıklar yerine sağlanacak hizmetler üzerinde yoğunlaşılması,
- Hizmetlerin sağlanması ile ilgili faaliyetler için risklerin ve sorumlulukların bir özel tedarikçiye aktarılması.

PPP'nin en basit şekli bir hizmet sözleşmesidir. Bu tür sözleşmelerde, genellikle bir devlet dairesi, belli bir hizmetin iyi tanımlanmış bir şartname uyarınca yerine getirilmesi ile ilgili hak ve yükümlülükleri muhtemelen bir ila üç yıllık bir süre için özel tarafa verir. Hükümet tüm tesislerin, sabit kıymetlerin ve varlıkların mülkiyetini ve kontrolünü elinde bulundurur. İmtiyazlar ve yapı-ışlet-devret (BOT) projeleri gibi daha karmaşık olan PPP düzenlemelerinin bir özelliği, özel finansmanın sınırlı geri dönüş bazında harekete geçirilmesidir. Birincisinde, imtiyaz sahibinin sorumluluklarına, bakım, rehabilitasyon, iyileştirme ve önemli miktarda yatırım gerektirebilecek olan tesislerin daha iyi hale getirilmesi dahil olacaktır. İkincisinde ise özel taraf belirli bir alt yapı tesisinin finansmanını ve yapımını ve ayrıca belirli bir süre boyunca işletilmesini ve bakımını üstlenmektedir. Bu tür düzenlemelerde özel sektörün yapması gereken ve genelde büyük olan yatırımlar göz önünde bulundurularak, sözleşmeler genellikle uzun süreli olmaktadır (25 yıl).

PPP aracılığı ile hizmet aktarımı, hizmetin verildiği aracı değiştirse bile, bir devlet dairesinin o hizmetin verilmesini sağlama konusundaki sorumluluğunu değiştirmez. Devlet dairesi odak noktasını, girdileri yönetmekten çıktılarını yönetmeye kaydırır, diğer bir deyişle kaynak yöneticisi olmaktan çıkıp sözleşme yöneticisi haline dönüşür.

PPP'lerin bir çok potansiyel avantajları vardır:

- Bunlar hükümetin, altyapıyı beklemeye, mevcut vergi gelirlerini harcamaya veya borçlanmaya gerek kalmadan oluşturabilmesini sağlarlar.
- Hükümet dışındaki kuruluşlar ile bir sözleşme ilişkisi kurma zorunluluğu, hükümeti tesisten beklediği hizmet akışını daha iyi belirlemeye zorlayabilir.
- İhtisaslaşmış özel sektör kuruluşları tarafından yürütülen büyük projelerde ölçek ekonomileri gerçekleştirilebilir.
- Rekabet olması ve ödülün bakım ve hizmet akışı için teşvik oluşturacak şekilde yıllara sari performans akışına bağlı olması halinde inşaat ve bakım işinde özel sektör kamu sektöründen daha verimli olabilir.
- Sözleşmeye bağlı bir ilişki olduğu takdirde tesis ile ilgili risklerin (örneğin, az kullanım riski), analiz edilme olasılığı daha fazladır. Bir kere analiz edildikten sonra bunlar devlet ve özel sektör arasında daha etkin bir şekilde paylaşılabilir ve belirli risklerin üstlenilmesi konusunda özel sektör devletten daha fazla imkana sahiptir.

Ancak bazı dezavantajlar veya en azından göz önüne alınması gereken bazı hususlar mevcuttur:

- Uzun vadeli PPP'lerin başarıya ulaşabilmesi için, uzun süreli finansmana erişim ve üstlenme yeteneği olan olgunlaşmış bir özel sektöre ihtiyaç vardır. Bundan çıkan sonuç, PPP'lerin, gelişmekte olan ülkelerin tümü yerine bazı orta gelir düzeyindeki ülkelerde seçenek oluşturabileceğidir.
- Risk analizleri ve sözleşme şartnameleri önemli derecede teknik ve finansal gelişmişlik gerektirmektedir.
- Devletin altyapıyı bizzat oluşturma yerine kira ödemesi veya dönemsel ödemeler yapması fikrine karşı ideolojik veya hissi muhalefet oluşabilir.

Gelişmiş ülkelerdeki PPP örneklerine yakın zamanda İngiltere'de başlatılan Gelecek için Okullar Kurmak (BSF) girişimi de dahildir. BSF, özel sektörün uzun vadeli finansmandan, inşaattan ve okullardan uzun vadeli altyapı hizmetlerinin aktarılmasından sorumlu olduğu, buna karşın eğitim sağlayan kuruluşlar olarak okulların eğitim ile ilgili makamlar tarafından yönetildiği temel model üzerinde değişiklikler yaparak yaklaşık 200 adet orta öğretim okulunu geliştirmekte veya iyileştirmektedir. Geçmişte yaklaşık 500 okul benzer bir yaklaşımdan yararlanmıştır. Bu durum her zaman düzgün bir şekilde gerçekleşmemiş olup, esnek olmayan uygulamalar hakkında şikayetler alınmış, maliyet tasarrufları her zaman gerçekleşmemiş ve inşaata kıyasla bakım konusunda teşvik olmaması nedeniyle sorunlar oluşmuştur. Daha yakın zamandaki BSF girişimi, 1990'larda mevcut halleri ile PPP'ler yerine tedarik araçlarının bir karışımına dayanabilmektedir. İnşaat işlerinin gene özel tedarikçiler tarafından, ancak tasarımın eğitim ile ilgili taraflarca yapıldığı ve inşaat yönünün daha geniş eğitim geliştirme hedefleri çerçevesinde belirlendiği Yerel Eğitim Ortaklıkları (LEP'ler) gibi oldukça karmaşık yaklaşımlar denenmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde eğitim ile ilgili PPP'ler henüz ortaya çıkmaktadırlar. Bu nedenle bunlar şimdiye kadar nispeten küçük ve bazı durumlarda kısa ömürlü olmuşlardır. Ancak bunlar yenilikçidir. Her zaman Güney Afrika Hazinesi tarafından oluşturulan özenli tanıma uymamalarına rağmen çoğu fiilen çalışma başarısı göstermektedir.

Güney Afrika'da, Su İşleri ve Ormancılık Departmanı, Eğitim Departmanı ve özel bir su kuruluşu arasındaki ortaklık tarafından, okul oyun bahçeleri için geleneksel atlı karıncalara benzeyen döner pompaları yapılmıştır. Çocuklar döndükçe, sular kuyulardan tanklara pompalanmakta ve topluluğa su sağlamaktadırlar. Ayrıca pompalar vasıtasıyla dönen reklam panoları için reklam yeri de satılmaktadır. Free State ve Mpumalanga eyaletleri okulların yapımı veya iyileştirilmesi için daha büyük ölçekli ve daha uzun vadeli projeler üzerinde durmaktadırlar. Bunlardan birinde fizibilite çalışması gerçekleştirilmiş diğerinde ise henüz işlem danışmanları atanmamıştır. Şimdiye kadar bu tür büyük projelere büyük oranda analitik girdi ve konsültasyon sağlanmış ancak henüz hiç biri uygulamaya geçirilmemiştir.

Free State Okul İnşaatı PPP'si, ırk ayrımcılığı döneminden kalma birikmiş altyapı sorunlarını çözmeyi hedeflemektedir. Güney Afrika'nın demokratik hükümeti mali açıdan temkinli olmasına rağmen biriken sorunları çözmesi gerekmekte ve bu nedenle özel sektörden derhal kullanılabilir finansman kaynakları sağlanarak bunların kamu sektörü tarafından 20 yılda geri ödenmesi düşünülmektedir. İnşaata özel fonların akması ile serbest kalacak olan kısa vadeli kamu fonları mevcut varlıkların bakımında kullanılarak durumlarının kötüye gitmesi engellenecektir. PPP seçeneği belli bir miktarda riskin özel sektöre aktarılmasını içermekte olup mülkiyet işgal riskinin (diğer bir deyişle demografik değişikliklerden dolayı devlet tesisleri geri aldığına artık onlara ihtiyaç kalmamış olması ihtimali) bir bölümünün devredilmesi planlanmıştır. Bunun nasıl gerçekleştirileceği halen tartışılmakta olup aktarım koşulları henüz kesinliğe kavuşmamıştır. Bunun yanı sıra Güney Afrika'da PPP uygulaması diğer alanlarda (hapishaneler, sağlık tesisleri) kararlı bir biçimde başlamış ancak bunların eğitim sektörüne uyarlanması oldukça yavaş gerçekleşmiştir.

Orta gelir düzeyindeki ülkeler için en uygunu geleneksel anlamda uzun vadeli yatırım içeren PPP'ler olabilir. Ancak, daha kısa vadeli ihtiyaçlar açısından bunlar daha zor koşullar altında da uygun olabilirler. Savaşın sona erdiği toparlamakta olan bir ülke olan Sierra Leone'de PPP'ler geniş anlamda okulların rehabilitasyonunda kullanılmaktadır. Özel ortaklar finansman sağlamamaktadır (finansman Dünya Bankası fonlarından sağlanmaktadır) ve sözleşmeler PPP'lerin kesin tarifinde olduğu kadar uzun vadeli değildir. PPP'ler devlet ve sivil toplum aktörleri arasındaki resmi ve sözleşmeye dayalı ilişkiler olup, amaç, iyi tanımlanmış (bazen çoklu ve geniş kapsamlı) sonuçları elde etmektir ve sözleşmeye bağlı ilişkideki aktörler en iyi yaptıkları konularda uzmanlaşmışlardır. Sivil toplum aktörleri arasında kilise grupları, sivil toplum örgütleri yer alabilir ve kimin ortak olabileceği konusunda hiç bir aşırı sınırlama (kapasite dışında) yoktur. Bu konuda çalışmalar devam etmektedir.

Kolombiya'nın başkenti Bogota'da, kamu-özel ortaklıklar oluşturularak okullar inşa edilmiş ve daha sonra bunların yönetimi imtiyaz olarak özel kuruluşlara bırakılmıştır. Sözleşmeler uzun vadeli olup (15 yıl) eğitim hizmetlerinin sağlanmasını içermektedir. Özel kuruluşlara her çocuk başına sabit maliyet bazında geri ödeme yapılmaktadır. Devlet inşaatı finanse etmektedir ama bu durum sermaye çıkışlarını azaltma veya doğrudan kamu finansmanı yoluyla inşaatları hızlandırmayı amaçlayan bir mekanizma değildir. 2003 yılı itibarı ile 277 imtiyaz anlaşması imzalanmıştır. İmtiyazlar ve sübvansiyonlar sayesinde kamu tarafından finanse edilen okullulaşmanın yaklaşık yüzde 25'i özel okullardadır. Kolombiya'nın bu konularda uzun bir geçmişe dayanan deneyimleri ve esnekliği mevcuttur. 1930'lu yıllar gibi eski tarihlerden itibaren makbuz karşılığı ödeme programları oluşturulmuş ve belediyeler çocukların özel okullara devam edebilmeleri için burslar temin etmişlerdir.

Özellikleri orta öğretime uygulanabilecek bir yüksek okul örneği Hindistan'dadır. Sikkim Eyaleti ülkenin en fakir eyaletlerinden biridir. 1996 yılında eyalet hükümeti, Sikkim Manipal Sağlık Üniversitesi, Tıp ve Teknoloji Bilimlerini (SMU) kamu-özel ortaklığı olarak

kurmuştur. Buradaki amaç uzak bir bölge olan Sikkim Eyaletinde hak eden çocuklara yeni kariyer fırsatları sağlayacak olan Sikkim'in ilk yüksek teknik öğretim kuruluşunun açılmasıdır. Yüksek öğretim kuruluşlarının işletilmesi konusunda kısıtlı kaynaklara ve deneyime sahip olduğunun bilincinde olan Eyalet hükümeti, SMU'yu ortak olarak oluşturmak ve yönetmek amacıyla Hindistan'ın önde gelen yüksek öğretim gruplarından biri olan Manipal Grubu ile anlaşma yapmıştır. Eyalet hükümeti başlangıç katkısı olarak araziye ve SMU'nun Tıp Kolejiine bağlı eğitim hastanesi olarak hizmet verecek olan çoklu uzmanlık dallarını içeren Merkezi Sevkıyat Hastanesini temin etmiştir. Manipal Grubu SMU'nun mali ve akademik işlerinin tümünden sorumludur.

Ek H

Orta Öğretimde Formüle Dayalı Finansman: Ülke Örnekleri

1990'larda ve 21. yüzyılın başlarında bir çok gelişmekte olan ülke bir tür formüle dayalı finansman ile deneyimlerde bulunmuştur. Bu bölümde üç farklı yaklaşımı gösterebilmek amacıyla Şili, Nikaragua ve Güney Afrika'daki formüle dayalı finansman ile ilgili deneyimler ele alınmıştır. Şili, ulusal düzeyden belediye düzeyine uzanan finansman biçimine önem vermekte olup, yetkinin belediyelere aktarıldığı bu durumda, devlet okullarında çok fazla okul özerkliği bulunmamakta ancak özel okullar ile rekabet etmeleri beklenmektedir. Nikaragua okul özerkliğinin mevcut olduğu bir model ile finansmanın ulusal yetkililer tarafından doğrudan kamu okullarına yapılmasına ağırlık vermektedir. Güney Afrika iki aşamalı bir finansman ve temin sistemine örnek teşkil etmekte olup, bu sistemde fonlar bir formül vasıtasıyla ulusal düzeyden eyalet düzeyine aktarılmakta ve eyaletten başka bir formül ile nispeten özerk olan okullara kaydırılmaktadır.

Şili

Şili'de okullar, belediye (kamu) okulları, sübvansiyon edilmeden özel okullar, veya sübvansiyon edilen özel okullar şeklindedir. Belediye okullarına ve sübvansiyon edilen özel okullara belli bir formül aracılığı ile finansman sağlanmaktadır (veya kamu okulları olduğunda fonlar belediyelere verilmektedir). Formül parasal olarak ifade edilen ve enflasyon ayarlamasına tabi tutulan bir taban tutar ile başlamak suretiyle oluşturulur. Okulun düzeyine ve türüne bağlı olan sübvansiyonlar ile küçük kırsal okullar yapılan ek ödemeler bu taban tutarın oranları olarak ifade edilir. Formül ile orta öğretim okullarına ilk okullara kıyasla taban tutar oranı daha yüksek olan fon sağlamakta olup, ihtisaslaşmış orta öğretim okullarına sağlanan fonların oranı ise genel orta okullar ve özel ihtiyaçları olan çocuklara hitap eden okullara sağlanan fonların oranından daha yüksektir. Performans göstermedikleri için okullulaşma oranları azalmakta olan okullara finansman sağlanmasını önlemek için sadece kırsal alanda bulunan küçük okullara ek finansman sağlanmaktadır. Fon sağlanması devamlılık ölçümüne dayalı olup devamlılığın yanlış bildirilmesi halinde ceza verilmektedir. Bu nedenle Toplam fonlar, basit bir anlatımla temel (parasal) tutar, çarpı okulun düzeyi ve türüne uygun oran, çarpı devamlılıktır.

Orta öğretim düzeyinde sübvansiyon edilen özel okullar ve kamu okulları bir yandan sübvansiyon alırken diğer yandan limitler dahilinde ücret alabilirler, ancak bu durumda sübvansiyon tutarı azaltılır.

Ücret alan okullar kısmen yoksulluk bazında öğrencilerin bir kısmını ücret ödemekten muaf tutmak zorundadırlar. Yaygın olan bir anlayışa rağmen, Şili'nin sistemi kamu sektörü içinde yer alan gerçek bir makbuz karşılığı ödeme sistemi değildir, çünkü kamu okulları doğrudan belediyeler tarafından sağlanmakta ve yönetilmektedir; formüller güçlü teşvikleri okul düzeyine kadar etkin bir biçimde aktaramamakta ve yöneticilerin çok fazla finansman ve girdi satın alma inisiyatifleri bulunmamaktadır. Şili sistemi yoksul okullara daha fazla kaynak sağlanmasını sadece özel programlar aracılığıyla gerçekleştirmektedir ve bunu olağan finansman sisteminin düzenli bir parçası olarak yapmamaktadır.

Nikaragua

Nikaragua'nın formüle dayalı olarak fon sağlanan okul özerkliği modelinde, okul yönetimlerinin muhtelif girdi-satın alma ve yönetim kararları konularında önemli ölçüde inisiyatifleri vardır. Bu anlamda, Nikaragua'nın özerk okullarındaki ebeveynler, bu bölümde incelenen diğer iki ülkeye ve dünyadaki örneklerin çoğuna nazaran çok daha fazla güce sahiptirler. Nikaragua okul özerkliğini sağlarken asimetrik bir ademi merkezîyetçilik sistemi kullanmaktadır; tüm okullar özerk değildir ve özerkliğin sağlanması bir inceleme sürecini gerektirmektedir. Özerk okullara, okul büyüklüğünü (daha küçük olan okullar öğrenci başına daha fazla sübvansiyon almaktadırlar) ve düzeyini (orta öğretim okulları daha fazla sübvansiyon almaktadırlar) dikkate alan bir formül aracılığı ile finansman sağlanmaktadır. Şili'de olduğu gibi fon sağlama formülünde başı çekenler, orta öğretim okullarında ilk öğretim okullarında olanlar ile aynıdır; sadece kişi başına düşen tutarlar daha fazladır. Buna ilaveten, daha yüksek oranda orta öğretim okulu özerkliğe sahiptir ve bu okullar velilerden ücret almaktadırlar. Ücret alan orta öğretim okulu sayısının fazlalığının yanı sıra, orta öğretim düzeyinde ücret gelirin formüle dayalı sübvansiyon gelinine olan oranı ilk öğretim okullarındaki orandan daha yüksektir. Ücret ödemeleri fiilen tam olarak isteğe bağlı değildir ancak bu konudaki baskının derecesi orta öğretim düzeyinde çok daha fazladır. Formüde yoksullar lehine belirgin bir bileşen yoktur, ancak daha düşük öğrenci-öğretmen oranı hedeflediklerinin varsayılması ve kendilerine gene büyüklükleri bazında "eşitlik" ilavesi sağlanması nedeniyle yoksullara hizmet verdiği varsayılan daha küçük okullara daha fazla fon sağlanmaktadır.

Güney Afrika

Güney Afrika'da eyaletlere ulusal bir "adil paylar" formülü aracılığı ile fon sağlanmaktadır. Bu formül bir eyaletin alması gereken mutlak fon tutarını tespit etmek yerine, sadece eyaletlere tahsis edilen toplam harcama içindeki payını belirlemektedir. Bu pay basit bir şekilde eyaletin nispi ihtiyacı uyarınca belirlenmektedir. Formülün bir çok ihtiyaç göstergeleri mevcut olup, bunlardan bir tanesi yaklaşık yüzde kırk ağırlıklı olan eğitimidir. Bu nedenle bir eyaletin nispi eğitim ihtiyacı genel nispi ihtiyacına yüzde 40 oranında katkıda bulunmaktadır.

Nispi eğitim ihtiyacı, üçte bir ağırlığı olan okullulaşma ve üçte iki ağırlığı olan okul çağındaki nüfus ile belirlenmektedir. Formül ihtiyaca yönelik olduğundan ve aşırı okullulaşmayı önleyecek şekilde tasarlandığından nüfus daha ağırlıklıdır.

Eyalet mali transferi aldıktan sonra bunun yüzde 40'ını eğitime harcamak zorunda değildir; adil paylar transfer sistemi, sadece blok tahsisatlardan oluşmaktadır. Eyalet hükümetleri tarafından okullara sağlanacak fonlar, her eyalete dağıtım koşulu getiren ancak öğrenci başına sabit bir belirleme yapmayan ulusal fon tahsis normları uyarınca belirlenmektedir. Dağıtım ile ilgili koşullar personel dışındaki fonları ve öğretmenleri kapsamaktadır. Bu koşullar örneğin, fonların yüzde 60'ının çocukların en yoksul olan yüzde 40'luk kesimine ulaşması gerektiğini belirtmektedir. Formül dikey kademeli artış göstermekte olup, en yoksul çeyrekte yer alan çocukların orta çeyrekte yer alan çocukların aldığından yüzde 135'ini almalarını ve en zengin çeyrekte yer alan çocukların, orta çeyrekte yer alan çocukların aldığından sadece yüzde 5'ini almalarını öngörmektedir. Bu nedenle politika, mutlak kurallar yerine açık bir şekilde dağıtımsal oluşum uyarınca belirlenmektedir. Fonlar ulusal düzeyden eyalet düzeyine ve dolayısıyla eyalet düzeyinden okul düzeyine mutlak tutarlar yerine paylar oranında sağlanmaktadır. Nikaragua'da olduğu gibi bazı okullar diğerlerine nazaran daha özerktirler ve özerklik simetrik değildir.

Öğretmenler okullara fiziki olarak ancak öğrenci sayısı ve müfredat seçimine dayanan bir formül bazında sağlanmaktadır. Ancak toplam öğretmenler havuzu, aynen personel dışındaki fonların sağlanmasında kullanılan yoksulluk profili uyarınca tahsis edilmek üzere "üst dilimli"dir.

Yoksulluk ile ilgili olarak, orta öğretim okullarına aynen ilk öğretim okulları gibi davranılmakta olup, aynı kademeli artış normları uygulanmaktadır. Ancak bir eyalet orta okullar için beher öğrenci bazında daha fazla harcama yapmayı seçtiği takdirde kademeli artış kuralları daha yüksek olan bu kişi başına miktara uygulanmaktadır.

Son olarak, özel okullar da yoksulluğa yönelik bazda desteklenmekte ve daha yüksek ücret almakta olan okullara yapılan sübvansiyon miktarı azalmaktadır. Politika burada da özel ilk okullar ve özel orta okullar arasında öğrenci başına fon tahsisinin mutlak seviyeleri arasında belirgin bir ayırım yapmamaktadır, ancak özel okullara verilen sübvansiyon devlet okullarında öğrenci başına yapılan harcamaya bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle devlet orta öğretim okullarında öğrenci başına yapılan harcama, devlet ilk öğretim okullarında yapılandan daha fazla olduğu takdirde, özel orta öğretim okullarına verilen sübvansiyonlar buna bağlı olarak daha yüksek olacaktır. Burada da tüm belirlemeler oranlar ve paylar şeklinde yapılmaktadır. Bu uygulama, eyalet özerkliğini artırma, kulis faaliyetlerinin ve kira arayışlarının azaltılması ve harcamanın mali gerçeklere göre daha kolay ayarlanabilmesi amacını taşımaktadır.

Kaynak: Yazarların danışmanlar ve ülke yetkilileri ile yaptığı kişisel görüşmelerden derlenmiştir.

Ek I

Kolombiya ve Güney Afrika'da Asimetrik Ademi Merkeziyet (Tek Merkezden İdare Edilmeme)

Asimetrik ademi merkeziyet, aynı fonksiyon, görev ve yetkilerin iller, eyaletler, belediyeler, ilçeler veya okullar gibi yetki göçertilmiş tüm birimlere aynı anda verilmediği durum anlamına gelmektedir. Gerçekte her ülkede politik veya idari bir asimetrik ademi merkeziyetçilik şekli mevcuttur. Kolombiya, belediye düzeyinde finanse edilen eğitimle ilgili asimetrik ademi merkeziyetçiliğin bir örneğini oluşturmakta ve Güney Afrika, okul düzeyindeki asimetrik ademi merkeziyetçiliğin bir örneğini teşkil etmektedir.

Burada dikkat edilmesi gereken husus nispeten daha yetkin olan okullara ve toplumlara daha fazla yetki verildiğinden asimetrik ademi merkeziyetçiliğin eşitsizliği artırıcı riskler taşımasıdır. Buna rağmen kendilerini daha iyi yönetmeye muktedir oldukları açıkça görülen okulların veya belediyelerin sadece eşitlik nedenlerinden dolayı engellenmeleri makul olmayacaktır. Bulunacak ortak bir nokta, daha yetkin olan okul ve bölgelere yetki aktarması yapılırken daha geri kalmış olan okullara ve bölgelere güçlü bir kapasite geliştirme yardımı yapılması olabilir. Daha farklı bir deyişle, bir asimetrik modelde sistemin amacı okulları gittikçe artan bir biçimde ademi merkeziyetçi çerçevenin içine dahil etmektir. Bu durum, aşağıda tanımlanan kontrol listelerini veya belgelendirme araçlarını kullanmak suretiyle kapasite ölçümleri arasında bir geri besleme döngüsü oluşturmak ve elde edilen bilgiyi yönetim eğitimini sağlayan bakanlık birimine veya başka bir makama aktarmak suretiyle daha zayıf olan okulların ve belediyelerin gerekli eğitimi ve kapasite geliştirme yardımını almalarını sağlayarak gerçekleştirilebilir. Yönetim eğitimi programının bir parçası olarak, en ileri seviyede olan okul veya belediyelerin gelişmekte olan okul veya belediyelerin personeline saha eğitimi verdiği devamlı bir akıl hocalığı sürecinin varlığı yararlı olacaktır.

Kolombiya

Kolombiya bölgesel olarak departmanlara ayrılmıştır. Departmanlar içinde belediyeler politik ve idari konular ile ilgilenmek için temel oluşumlardır. Her belediyenin halk tarafından seçilen ve işlem ve hizmetlerin denetlenmesi görevini yapan bir şehir konseyi vardır.

715 sayılı Kanun (2001) Kolombiya'da eğitimin ademi merkeziyetçi hale getirilmesi konusunda yeni düzenlemeler getirmektedir. Asimetri kavramı bir belgelendirme süreci vasıtasıyla uygulanmaktadır.

Belediyelere belirgin görevleri yapmaları için belge verilebilir veya verilmeyebilir. Nüfusu 100.000'i aşan belediyeler haricinde, belgelendirme departman (belediyenin üstündeki birim) tarafından yapılmakta olup, 2003 yılından önce belli kriterler uyarınca ulusal seviyede belgelendirilmekte olan nüfusu 100.000'i aşan belediyeler artık sadece büyüklüklerine göre belgelendirilmektedirler. Belgelendirme için başvuran belediyenin talebi departman tarafından altı ay içinde karşılanmadığı takdirde belediye ulusal seviyede itirazda bulunabilir. Belediyeler belgelendirilme ile ilgili koşulları yerine getirmedikleri takdirde belgeleri iptal edilebilir. Ulusal seviye, temel yükümlülüklerini yerine getirmeyen herhangi bir belediyeye veya ulusal seviyenin altındaki herhangi bir seviyeye müdahale edebilir.

Belgelendirmenin eğitim üzerinde çeşitli etkileri vardır:

- Belgelendirilmemiş belediyelerde eğitim genelde bir departmanın yetkinliğine bağlıdır – bir anlamda, belediye belgelendirilmediği takdirde eğitim için belediyeye etkin bir yetki aktarması yapılmaz.
- Belgelendirilmiş belediyelerin idari ve finansal gözetimi, ulusal seviyede gerçekleştirilir, ancak belgelendirilmemiş belediyeler için bu görev departmanlara bırakılmıştır. Bu anlamda, belgelendirilmiş olan belediyelerin görevleri ve yetkileri departmanlarınkine daha yakındır.
- Belgelendirilmemiş belediyelerin ulusal eğitim politikalarına uyumlarının değerlendirilmesi görevi departmanlara verilmiştir.
- Belgelendirilmiş belediyeler kendi eğitim fonunu doğrudan ulusal seviyeden alındığı şekli ile yönetebilir ve okul fonlarını belediye içindeki okullar arasında dağıtabilirler. Belgelendirilmemiş belediyelerde ana fon okullara departman tarafından dağıtılır ve ulusal fon departmana tahsis edilir.
- Belgelendirilmiş belediyeler, finansal tahsisatları müsait olduğu sürece öğretmen atayabilirler. Belgelendirilmemiş belediyeler öğretmen atayamazlar ve bu görev belediyeyi denetleyen departman tarafından gerçekleştirilir. Ancak, belgelendirilmemiş belediyeler okullar arasında öğretmen transferi yapabilirler.
- Belgelendirilmiş belediyeler eğitimin sağlamak amacıyla akredite edilmiş özel kuruluşlar ile sözleşmeler yapabilirler ve öğrenci başına düşen maliyetler kamu kuruluşlarında öğrenci başına düşen maliyetleri geçmediği sürece kendi mali aktarımlarını bu iş için kullanabilirler. Öğrenci başına düşen maliyet daha yüksek olduğu takdirde belediye sözleşme yapabilir ancak bu durumda mali aktarımdan aldığı fonların dışındaki fonları kullanması gerekir.

Nüfusu 100.000'in altında olan belediyelerin belgelendirilmesi ile ilgili kriterler ve süreçler geliştirilmektedir, ancak bunlar muhtemelen aşağıda belirtilen hususları ihtiva edeceklerdir:

- Ulusal politikaya uygun olan ve erişim, kalite ve verimlilik amaçlarını belirten ve yatırım planlarını içeren bir gelişim planı.

- Ulusal parametrelere uygun bir personel alımı ve öğretmen tahsisat planı; ayarlamaların yapılması gerektiği takdirde, bunların ulusal kılavuz ilkelere göre hazırlanmış bir teknik öneri ile desteklenmeleri gereklidir. Belgelendirilmeden sonra, personel resmi olarak belediyeye transfer olur.
- Ulusal seviyedeki kılavuz ilkelere dayalı olarak bilgi sistemlerinin yönetilebilmesi için kurumsal kapasite.
- Belgelendirme gereksinimlerini karşılamak için teknik yardım konusunda departmana yapılacak resmi bir talep.

Güney Afrika

Güney Afrika'da eğitim politikası ulusal hükümet tarafından belirlenmektedir, ancak eyalet düzeyinde eğitim bütçesi yasama meclisi ve kabine tarafından belirlenmektedir. Eyalet adil paylar formülü uyarınca tespit edilmiş ve büyük oranda nüfusa bağlı olan (Ek H'ye bakınız) çok sektörlü bir blok aktarım almaktadır. Genelde yönetimin başarısızlığı halinde ulusal seviye tarafından eyaletlere müdahale edilmesine rağmen eğitimle ilgili olarak eyaletlere karşı davranışlarda herhangi bir asimetri mevcut değildir. Eyaletler okulları yönetmektedir (örneğin öğretmenlerin sözleşmeleri eyaletler ile yapılmaktadır ve eyaletler okullara öğretmen temin etmektedirler) ancak okulların ücret alma, ilave eğitici ve eğitici olmayan personel atayabilme ve eyalet hükümeti tarafından okullara atanan personelin seçimini etkileme gibi önemli yetkileri vardır.

Okul düzeyinde asimetrisel ortama çıkmaktadır; bazı okullar diğerlerine göre daha özerk veya ademi merkezîdirler. Daha fazla yetkiye sahip olan okullar daha fazla sorumluluğa ve güce de sahip olabilirler (veya kendilerine verilir) ve bunlar özellikle aşağıda belirtilenleri gerçekleştirebilirler:

- Okul mülkünün bakım ve iyileştirilmesini üstlenmek.
- Genel eyalet müfredat politikasına uygun olması kaydıyla okulun okullararası müfredatını ve konu seçenekleri şansını belirlemek.
- Okul için okul kitapları, eğitim malzemeleri ve ekipman satın almak.
- Okula yapılan hizmetler karşılığı ödeme yapmak.
- Ayrı bir birim olarak okul dışında bir yetişkin öğrenme merkezi işletmek.
- Eyalet tarafından doğrudan okul banka hesabına götürü olarak transfer edilecek Personel dışı fonları almak.
- Kendilerine sağlanan götürü eyalet fonlarından yapılacak harcamalar için kendi önceliklerini belirlemek.

Okul bu yetkileri talep etmemiş olduğu durumlarda, eyalet tarafından okulun bu görevleri üstlenebileceği düşünüldüğü takdirde ve eyalete idari kolaylık sağlama amacıyla okula bu yetkiler verilebilir. Görevler ayrı ayrı veya bir bütün halinde verilebilir.

Personel dışı fonlarının götürü blok ödeme bazında alınabilmesi yeteneği bir idari yetenek kontrol listesi aracılığı ile belirlenir. Okullar kendi fonlarını yönetmeyi öğrendikçe daha fazla özerkliğe sahip olan okulların sayısının her yıl artması beklenmektedir. Güney Afrika'da kullanılan yönetim kapasitesi kontrol listeleri eyaletten eyalete farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin KwaZulu-Natal eyaletinde kullanılmakta olan kontrol listesi aşağıda belirtilen konuları içermektedir:

- Yönetim organı oluşum ve prosedür açısından kanuna uygun olarak oluşturulmuş mudur ve işlevlerini kanuna uygun olarak yerine getirmekte midir?
- Yönetim organı, finansman, mülkiyet, müfredat ve eğitim malzemeleri açısından işlevlerini düzgün bir şekilde yerine getirmekte midir? Bu görevler için alt komiteler oluşturulmuş mudur ve bunların başkanlığı okulun yöneticisi tarafından mı yapılmaktadır?
- Yönetim organı gerekli sayıda toplantı gerçekleştirmekte midir? Toplantı tutanakları tutulmakta mıdır? Yönetim organları tüm velilere ne denli iyi ve ne sıklıkta bilgi vermektedir?
- Yönetim organı daha büyük veli gruplarıyla istişare etme dahil olmak üzere yıllık bütçenin oluşturulmasında ve sunulmasında iyi prosedürler uygulamalarını izlemekte midir?
- Yönetim organı tarafından çalıştırılan ilave personelin usulüne uygun sözleşmeleri var mıdır? Okul işveren olarak kayıtlı mıdır? İstihdam kayıtları usulüne uygun olarak tutulmakta mıdır?
- Okul, öğrenciler, malzeme envanterleri ve benzerleri için usulüne uygun kayıtlar tutmakta mıdır?
- Öğrencileri ücretlerden muaf tutmak için usulüne uygun prosedürler mevcut mudur ve bunlar izlenmekte midir?

Gerçek kontrol listesi oldukça detaylı olup okulun banka hesabında yer alan imza yetkisi sahiplerinin sayısı, okul fonlarından yapılan tüm ödemeler için makbuz verilip verilmediği ve bir taahhüt kayıt defterinin tutulup tutulmadığı şeklinde kalemler içermektedir.

Ek J

Orta Öğretime Dünya Bankası Desteği

Bu Ekte, geçtiğimiz yıllarda gelişmekte olan ve geçiş halindeki ülkelerde orta öğretim reformlarını desteklemesi sırasında Dünya Bankası'nın edindiği deneyimler özetlenmekte ve orta öğretimin gelişmesi konusunda devam eden destek için bir çerçeve önerilmektedir. Bu çalışmada, Dünya Bankasının 1990-2002 yılları arasındaki dönemde orta öğretime sağladığı krediler ile ilgili olarak Bankanın İşlem Değerlendirme Departmanı (OED) tarafından yapılan portföy incelemesi sunulmaktadır (Dünya Bankası 2004b).

İşlem Değerlendirme Departmanı (OED) Dünya Bankası içinde bağımsız bir birim olup, doğrudan Bankanın İcra Direktörleri Kuruluna bağlıdır. OED neyin uygun olup olmadığını, kredi alanın bir projeyi nasıl yürütmeyi ve devam ettirmeyi planladığını ve Bankanın bir ülkenin genel kalkınmasına yaptığı kalıcı katkının ne olduğunu değerlendirir. Değerlendirmenin amaçları, deneyimlerden öğrenmek, Bankanın çalışmasının sonuçlarının değerlendirilmesi için tarafsız bir temel sağlamak ve Bankanın amaçlarına ulaşılmasında sorumluluğu mümkün kılmaktır. Değerlendirme ayrıca deneyimlerden elde edilen derslerin tanımlanması ve yayılması ile bulgulardan elde edilen tavsiyelerin kapsam içine alınması yoluyla Bankanın çalışmalarının daha iyi hale gelmesini mümkün kılar.

Orta Öğretimde Yakın Zamanadaki Dünya Bankası Deneyiminin Değerlendirilmesi, 1990-2002

Dünya Bankası eğitim için borç vermeye 1963 yılında başlamıştır. Bu tarihten itibaren, Banka, gelişmekte olan ülkelerin orta öğretimi genişletme ve kurum ve programlarının kalitesini artırma ile ilgili çabalara yardımcı olma konusunda önemli bir rol oynamıştır. Orta öğretim için yeni borçlanmalar 1990'da 148 milyon dolar düzeyinden 2004 yılında 250 milyon dolar düzeyine ulaşmıştır. Orta öğretim için borç verme 1995 yılında 376 milyon dolar ile en yüksek noktasına ulaşmıştır. Dünya Bankası halen 71 ülkede orta öğretimin gelişmesini desteklemektedir (Ülke bazındaki proje listelerini, 2002-2005 yılları arasında Dünya Bankasının orta öğretim üzerinde yürüttüğü analitik çalışmanın bir özetini ve orta öğretim ile ilgili Dünya Bankası yayınlarının listesini görmek için bu Ek'in sonunda yer alan tablolara bakınız).

Müdahale türleri ve bunların genel amaçları aşağıda olduğu şekilde özetlenebilir:

Orta öğretim okullulaşmasının yüksek olduğu ülkelerde

- Özellikle mesleki ve teknik beceri eksikliğinin belirgin bir şekilde görüldüğü ülkelerde, mesleki orta öğretim okullarına destek vermek suretiyle okuldan ayrılanların istihdam edilme imkanlarını ve verimliliklerini arttırmak.
- İşgücünün genel üretkenliğini ve eğitilebilirliğini arttırmak için genel orta öğretim kalitesini iyileştirmek suretiyle ülkenin rekabet gücünü arttırmak.

Orta öğretim okullulaşmasının düşük olduğu ülkelerde

- Orta öğretimi tamamlama oranlarını arttırmak suretiyle kamu ve özel sektörlerindeki belirgin eğitilmiş işgücü eksikliğini gidermek.
- Yoksulların sosyal koşullarını iyileştirmek ve orta öğretime erişimi genişleterek eşitsizliği azaltmak.

1980'lere kadar Dünya Bankasının Orta öğretime verdiği destek, işgücü ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öncelikle okul inşaat ve ekipmanlarını finanse etmek suretiyle kapasitenin ve okullulaşmanın genişletilmesi üzerine yoğunlaşmıştı. Banka desteklerindeki değişim, Bankanın kabul edilebilir ölçüde düşük birim maliyetlerle yeterli eğitim kalitesi elde etmiş olan ülkelerdeki eğitim kalitesini ve dahili verimliliği mali kaynak sağlamasını öneren 1980 tarihli sektör politika raporunu takiben gerçekleşmiştir. Son yirmi yıllık dönemde Banka öncelikle ilköğretim düzeyinde evrensel erişimi sağlamış olan ülkelere orta öğretim için borç vermeyi savunmuştur. Dünya Bankasının 1986 politika notunda orta öğretimi teşvik etmek için sağlam bir yaklaşım olarak, seçici burs programları eşliğinde masrafların karşılanması ve eğitimde kalite ve verimliliği arttırmak üzere kamu ve özel okulların rekabet yoluyla teşvik edilmeleri tavsiye edilmiştir. Bu tavır, ülkeye özel kamu harcama önceliklerinin tespitinde maliyet-yarar analizlerinin kullanılmasını savunan ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunda sosyal getiri oranlarının en yüksek olduğu tahmin edilen yerlerde önceliğin ilk öğretime verilmesi gerektiğini vurgulayan 1995 tarihli Strateji raporu ile onaylanmıştır (Dünya Bankası 1995). Ayrıca bu raporda ihtisaslaşmış mesleki orta öğretime nazaran genel orta öğretimde daha yüksek getiri oranlarının olduğunu belirtilmiştir. Odak noktası ilk öğretimden çoğu durumda alt orta öğretim sınıflarını da kapsayan temel öğretime kaymıştır.

Mesleki orta öğretim karşısında genel orta öğretim ile ilgili olarak Banka 1980'lerden itibaren çok açık ve kesin bir tavır göstermiştir. Mesleki okul programlarının maliyet etkinliğinin düşük olması ve istihdam fırsatları ile bağlantılarının zayıf olması yüzünden ortaya çıkan yüksek birim maliyetleri ve karışık sonuçları nedeniyle mesleki orta öğretimi teşvik etmemiştir. Eğitim Sektörü Stratejisi (Dünya Bankası 1999) İçerik özellikli reform alternatiflerinin belirlenmesi, reform çabalarını yönlendirebilmek için daha iyi izleme ve deneysel araştırma, katılım ve müşteri sahiplenme konularına odaklanma, faaliyetlerin desteklenmesinde geniş kapsamlı analizin yanı sıra seçici olma, "donanımdan" "yazılıma" doğru sürekli bir geçiş yapmak suretiyle kaliteye önem verme, gelişme ve yoksulluğun etkisi üzerinde yoğunlaşma, bilgi yönetimi ve ortaklıklar gibi tüm sektörü kapsayan bir bakış açısından daha bütünsel bir yaklaşımı savunmuştur.

1999 yılı içinde sektöre verilecek desteğin çerçevesi, bölgesel farklılıklar ve öncelikler ortaya çıkmıştır (bakınız kutu J.1).

OED'nin Bankanın orta öğretim portföyü ile ilgili incelemesi, eğitim sektörü stratejisinin izlenmesi sırasında proje amaçlarının dengesinde ve bileşenlerde kaymaların oluştuğunu ortaya çıkartmıştır. Bunun sonucu olarak eğitim kalitesi, sektör yönetimi ve yoksulluk konuları üzerinde daha fazla yoğunlaşmıştır. Eğitim sektör stratejisinin özel okulların teşvik edilmesi ve burs planları ile birleşen maliyetlerin geri kazanılması gibi diğer unsurları portföyde belirgin bir şekilde bir yer almamışlardır. Afrika'da bulunan düşük gelir düzeyindeki ülkelerde ve nüfusu az olan ülkelerde orta öğretime sağlanan destekler genellikle ilk ve yüksek öğretim sektörlerine yardımı içeren projelerin parçalarını teşkil etmişlerdir.

Kutu J.1 Orta Öğretimde Bölgelere Göre Konular ve Öncelikler

Alt Sahra Afrika'sı

Açık öğretim, orta öğretim matematik ve fen bilimleri.

Doğu Asya ve Pasifik

Eşitlik ve kalite; ülke koşulları ile ilgili çeşitlendirilmiş stratejilere duyulan ihtiyaç.

Avrupa ve Orta Asya

Piyasa talebine tekrar uyum sağlamak için sistemik değişim; yönetim reformu; artırılmış verimlilik, eşitlik ve sürdürülebilirlik.

Latin Amerika ve Karayipler

Global ekonomiye uyumun artırılması amacıyla müfredat reformu ile birlikte orta öğretime erişimin artırılması için alternatif yaklaşımlar.

Orta Doğu ve Kuzey Afrika

Orta öğretimin uygunluğunun artırılması, piyasa ekonomisinin gereksinimlerini karşılamak amacıyla zorunlu öğretim ve mesleki eğitim sonrası eğitime katılmak için cinsiyet ve sosyal farklılıkların giderilmesi.

1990'ların ortalarından itibaren genel orta öğretime borç verme payındaki hızlı artışı bir çok faktör tarafından teşvik edilmiştir. Bunlardan birincisi, ilk öğretimi tamamlama oranları arttıkça orta öğretime olan talep artmıştır. İkincisi, özellikle düşük gelir düzeyindeki ülkelerde karşılaşılan en büyük zorluk orta öğretimin adil ve sürdürülebilir bir şekilde finanse edilmesi ve yönetimi olmuştur. Üçüncüsü, bilgi çağında globalleşme ve rekabet gücü kazanma bağlamında orta öğretimin ekonomik ve sosyal gelişmedeki rolü yeniden değerlendirilmiştir. Dördüncüsü, orta öğretimdeki değişiklikler, teknoloji ve işgücü piyasalarındaki hızlı değişimler tarafından yönlendirilmektedir.

Dünya Bankası tarafından desteklenen orta öğretim projelerinin amaçları altı kategori halinde gruplandırılabilir; (a) orta öğretimin genişletilmesi, (b) yoksulluk ve eşitliğe odaklanmak, (c) cinsiyete odaklanmak, (d) orta öğretimde niteliksel iyileştirmeler, (e) fiziki tesislerin rehabilitasyonu ve (f) orta öğretimde verimliliğin ve yönetimin iyileştirilmesi.

Dünya Bankası tarafından orta öğretime 1990 yılından itibaren sağlanan destek aşğıdaki özellikleri göstermiştir:

1. İlkokul okullulaşma oranının yüksek olduğu *orta gelir düzeyindeki ülkeler* diğer seviyelere kıyasla orta öğretim için borç almayı tercih etmektedirler. Ortalama olarak, eğitimin diğer seviyelerini finanse etmek üzere borç alan ülkelere kıyasla orta öğretim için borç alan ülkelerin brüt okullulaşma oranları ilk öğretim düzeyinde daha yüksek olup, politikaları ve kurumsal koşulları daha güçlüdür ve kişi başına düşen gelirleri daha yüksektir. Gençlik okuma yazma oranları ile ölçülen ilköğretim sisteminin etkinliğinin orta öğretim alt sektörüne destek sağlamada herhangi bir kısıtlama oluşturmamasına rağmen, kendilerini adadıkları orta öğretim projeleri için borç almakta olan ülkelerde gençlik okuma yazma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha yüksek gelir ve okullulaşma oranlarına sahip olan ancak politika ve kurumsal koşulların daha zayıf olduğu ülkeler Bankadan borç almamışlardır.
2. Diğer bir faktörün ülke nüfusunun büyüklüğü olduğu görülmektedir ve *nüfusları fazla olan ülkeler* orta öğretim projeleri için daha sık borç almaktadırlar. Nüfusları orta büyüklükte veya daha az olan ülkeler, orta öğretim için alınan borcu diğer eğitim seviyeleri için alınan yardım ile birleştirme meyindedirler.
3. *Asya ve Latin Amerika*'da, orta öğretim için borç verilecek ülkenin seçimi, diğer çok taraflı kalkınma bankalarının faaliyetlerinden etkilenmiştir.

Ortalama olarak Orta öğretim proje harcamalarının büyük bir bölümü, eğitim portföyünün genelindeki yatırımlarda görülenden daha fazla olmak üzere, öncelikle inşaat işlerine, daha sonra ekipmanlara ve daha az bölümünü ders kitaplarına, eğitime ve teknik yardımlara tahsis edilmektedir. 1990'ların sonlarında borç verme faaliyetlerinin odak noktası, değerlendirme sistemlerini, yönetim bilgi sistemlerini, reformların finansmanını, ademi merkezîyetçiliği, okul düzeyindeki yönetimi, toplum katılımını desteklemeyi hedefleyen projelerin içerecek şekilde değişim göstermiş ve işgücü piyasası bilgilerine ve istihdam hizmetlerine daha fazla ilgi gösterilmiştir.

Bu değişim, değişen global ortama, eğitimde teknolojinin gittikçe artan biçimde kullanılabilir hale gelmesine ve bilgi, yaşam boyu öğrenme ve işgücü piyasası ile ilgili becerilere olan odaklanmaya doğrudan bir yanıt şeklinde gerçekleşmiştir.

Orta öğretim projelerinin performansı. İyi bilindiği üzere, orta öğretim sektörünün özelliklerinden biri olumlu sonuçların elde edilmesinden önce uzun bekleme dönemlerinin varlığıdır. Biriken olumlu sonuçların ortaya çıkartılması için ortak ve devamlı çaba harcamak gereklidir. Geçtiğimiz yirmi yıllık dönemde ülke koşulları proje performansının önemli bir faktörü olmuştur. Orta öğretim projelerinin sonuçları ülkedeki gelir düzeyine karşı hassastır. Dünya Bankası proje sonuçlandırma ve değerlendirme raporları, proje uygulamalarındaki iyi performansı genellikle ulusal sahiplenmeye, devletin kararlılığına ve iyileşen uygulama kapasitesine atfetmektedir. Şili Orta Öğretim Projesinde görüldüğü üzere, okul tarafından yönetilen iyileştirme fonları ve ders kitabı seçimleri gibi aşağıdan yukarıya doğru olan talep yönlendirmeli müdahaleler ile birleşen yukarıdan aşağıya doğru olan girişimlerin (müfredat ve değerlendirme, girdilerin sağlanması), eğitim kalite ve eşitliğinin artırılmasında önemli faktörler olduğu anlaşılmıştır.

Politika Reformu. Birbirini izleyen Banka sektör stratejisi belgeleri, odak noktasının adil ve sürdürülebilir finansman sağlanması konusunda hükümetin kararlılığını sağlamak olması halinde politika reformunun mümkün ve etkin olabileceğini vurgulamıştır. Bu yöndeki bir yaklaşım, devlet okullarında maliyetin geri kazanılması ve seçici burs planları uygulaması eşliğinde özel orta öğretim okullarının teşvik edilmesidir. Örneğin Mauritius'ta uygulanan bir Dünya Bankası projesi özel okulların genişletilmesi için kredilerle birlikte diğer teşvikleri içermiştir. Ancak Hükümetin uygulamayı desteklemekteki kararlılığı çok zayıf olmuştur. Çin ve Kore'de, devletin önerilen reformların uygulanmasındaki tutarlı kararlılığı sayesinde maliyetin sabit tutulması, maliyetin geri kazanılması ve özel sektörün rolünün gittikçe artması gibi konularda bazı gelişmeler kaydedilmiştir. Orta okul mesleki eğitim düzeyinde işverenlerin müfredat reformuna dahil edilmesinin olumlu sonuçları olmuştur.

Erişimin artırılması. Bir proje veya program vasıtasıyla oluşturulan yeni yerlerin sayısını, inşaat ve ekipman kalite ve verimliliğini, okullulaşma oranlarını ve kullanım oranlarını belirlemek ve ölçmek oldukça kolaydır. Ancak tüm bu ölçümlerin rapor edilmesi zorlayıcı bir görevdir. Yeterli hizmet götürülmeyen alanlarda tesislerin inşaatı ve donatımı gibi temsil edici unsurlar yoksulluk ve eşitlik amaçlarına doğru ilerleme gelişiminin ölçülmesi için kullanılmıştır. Üretkenlik ve sosyal göstergeler üzerindeki etkilerin izlenmesi zor olabilir.

İşgücü piyasasına uygunluk. Orta öğretimin işgücü piyasası gereksinimlerine uygunluğunun artırılması konusundaki gelişim ile ilgili kanıtın kalitesi, en büyük zorluğu oluşturmaya devam etmektedir. Eğitime erişimi ve eğitimin kalitesini arttırmak suretiyle değişmekte olan işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan genel orta öğretim projeleri, eğitim sektörünün ötesindeki sonuçlarla ilgili kanıtlar üzerinde odaklanmalıdır.

Verimliliğin incelenmesi ile ilgili ölçümler işgücü piyasasına yönelik makroekonomik çalışmaları kapsamalıdır. Tüm bu hususlar, genel orta öğretimde politika reformlarının etkinliğini değerlendirmenin daha uzun sürelerde oluştuğunu işaret etmektedir.

Eğitimin kalitesi. Eğitimin sonuçları veya etkileri, kalite iyileştirme amaçları alanında performans değerlendirmesini yönlendirmelidir. Eğitilmiş olan öğretmenlerin veya sağlanan ders kitaplarının sayısı gibi girdi bazlı ölçümler her ne kadar proje veya program çıktılarının kısa vadeli değerlendirilmeleri için gerekli olsalar bile girdilerin öğrenci başarısı veya işgücü piyasası uygunlu üzerindeki etkisini analiz etmek için yeterli değildirler. Yine burada etki değerlendirmesi yapabilmek için gerekli olan gecikmeli süre ve kaynaklar, genelde proje veya program müdahalelerinin etkinliğinin tam olarak analiz edilmesi konusunda sorun oluşturmaktadır. Kalite amaçları tanımları daha belirgin olmalı ve izlenebilecek belirgin ve beklenen faydalar ile bağlantıları daha iyi olmalıdır. Bu durum özellikle önerilen müfredat reformları ve öğretmen eğitimi alanları için geçerlidir.

İzleme ve değerlendirmenin kurumsal kapasite ile bağlantısı. İspatlanmış olan izleme değerlendirme ölçümleri arasında tüm proje ve program faaliyetlerinin uygulama sırasında değerlendirmesi, kurs arasında yapılacak düzeltmelerin kolaylaştırılması, yerel düzeyde veya okul düzeyinde yayılmalar ve sinerjiler ile risk altındaki okullarda test sonuçlarının eşitliğinin ve hedeflerin izlenmesinde kullanılması yer almaktadır. Şili Orta Öğretim projesi bu tür bir yaklaşıma örnek teşkil etmektedir. Şili'nin güçlü kurumsal kapasitesi, projelerin ve programların etkin bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesini mümkün kılan en büyük etmendir. Diğer bir örnek ise Eğitim I projesinin son derecede zor kurumsal koşullar, toplumsal çatışmalar ve makroekonomik istikrarsızlık altında uygulandığı Angola'dır. Eğitim Bakanlığının sürdürülen kararlılığı sayesinde İzleme ve değerlendirme nispeten güçlü olmuştur. Proje sonuçları, geçişteki değişiklikler ve okul tamamlama oranları, dört yıl içinde temel okuma yazma becerileri elde eden öğrencilerin sayısı ve tatminkar başarı seviyelerine ulaşanların sayısı baz alınmak suretiyle seçilmiş proje ve proje dışı okulların karşılaştırılmaları yoluyla ölçülmüştür. Buna ilaveten yararlı bir değerlendirme bu proje okullarında eğitimin kalitesi hakkındaki algılamaları ortaya çıkartmıştır. Bu ölçümler göstermektedir ki borç vermenin etkinliğini etkili bir şekilde ölçmek mümkündür.

Finansman sağlama ve etkinlik. Alt sektör harcamalarının, birim maliyetlerinin ve maliyet etkinliğinin detaylı analizi, orta öğretim sisteminin verimliliğinin artırılması ile ilgili çeşitli ölçümlerin temelini teşkil etmektedir. Dahili verimlilik ölçümleri örneğin maliyetin geri kazanılması, çiftli geçiş, öğrencilerin okul terk ve tekrar oranını azaltmak için alınacak önlemler, kapsam ve ölçek ekonomilerini desteklemek amacıyla okulun güçlendirilmesi, yatılı yerlerinin payının azaltılması ve öğretmen kullanımındaki değişiklikler gibi dahili etkinlik

tedbirleri önem arz etmektedir. Ancak, proje finansmanı yapılan faaliyetler ve politika önlemleri, planlandığı gibi uygulanmalı ve sonuçlar maliyet analizine tabi tutulmalıdır.

Planlama ve yönetim kapasitesi; Önerilen eğitimin, teknik yardımın ve çalışmaların fiili verileri ile planlanan verilerinin izlenmesi önemlidir, ancak planlama ve yönetim kapasitesi ile ilgili amaçların ve alt amaçların elde edilip edilmediğinin değerlendirilebilmesi için proje ve program faaliyetlerinin etkinlik derecesinin iyi ve bağımsız bir biçimde değerlendirilmesi gereklidir. Genelde yapılmak istenen, yönetim bilgi sistemlerini, müfredat geliştirilmesini, değerlendirme sistemlerini, ademi merkezîyetçiliği, bütçe oluşturma kapasitesini ve mali analiz, planlama ve politikanın geliştirilmesini destekleme yoluyla bu amaçlara ulaşmaktır.

Tatmin edici sonuçların elde edilmesi projenin iyi hazırlanmış olmasına bağlıdır. Ulusal yarıdan onay alınması (Kore'de birbirine benzer ve birbiri ile çakışan iki projenin durumunda olduğu gibi) ve uygulama sorumluluklarının yerel makamlara aktarılması için hazırlık yapmak amacıyla zamanında teknik yardım sağlanması bu kapsama girmektedir. Hükümetin veya ulusun sahiplenmemesi ve kurumsal kısıtlamaların önemsenmemesi veya yeterince değerlendirilmemesi genelde olumsuz sonuçları doğuran faktörlerdir. Projelerin makul ve gerçekçi bir kapsamının olması, göreceli olarak basit bir proje tasarımı, yasal ve düzenleyici değişiklikler ile ilgili ihtiyacın göz önüne alınması, paydaşların yeterli bir biçimde değerlendirilmelerinin sağlanması için alınacak önlemler ve bir katılım stratejisi, proje sonuçlarının iyileştirilmesine yardımcı olacaktır. Proje uygulama birimlerinin kapasitelerinin bütünüyle değerlendirmesi, politik kararlılığı veya toplumsal katılımı harekete geçirecek kararlı adımlar, satın alma ve mali kontrol kapasitesinin ve prosedürlerinin oluşturulması ve talep yönlü ihtiyaçların, maliyet etkinliğinin ve yenilenebilen finansman kapasitesinin yeterli bir biçimde incelenmesi proje uygulamasının güçlendirilmesine yardımcı olacak ve olumlu sonuçların elde edilmesini mümkün kılacaktır.

Genel Orta Öğretim Gelişiminin Yönleri

Orta öğretimin gelişmesi ile ilgili konular belirli bir ülkede var olan yapı, müfredat, finansman (tekrarlanan giderlerin etkileri ve finansal sürdürülebilirlik dahil) ve insan, sosyal ve ekonomik kalkınma amaçlarına özgü yönetim seçenekleri ile ilişkilidir. Bankanın orta öğretime yaptığı yardımın dağıtım ve yoksulluk ile ilgili etkilerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra bu hususların da sistemli olarak ve birlikte ele alınmaları gereklidir. Ülkenin geniş kapsamlı ekonomik, mali, kurumsal, sosyal ve iş gücü piyasası durumlarının analizine dayalı olarak orta öğretime verilecek genel desteğin analitik temelini güçlendirmek çok önemlidir.

Kurumsal kapasitenin zayıf olduğu düşük gelirli ülkelerde orta öğretimin geliştirilmesi konusunda karşılaşılan belirli zorluklarla başa çıkabilmek için değişik stratejilere ihtiyaç vardır. Günümüzde Milenyum Kalkınma Hedefleri ve Herkes için Eğitim üzerine odaklanma, ilk okula öncelik verilmesi gereğini yeniden teyit etmiş, ancak orta öğretim düzeydeki ihtiyaçlarla ilgili bilinci arttırmıştır.

Ayrıca, global bilgi ekonomisinin ve yaşam boyu öğrenmenin ortak amacı, dikkatleri ilk ve yüksek öğretim düzeyleri arasında bir köprü vazifesi gören orta öğretimin oynadığı önemli role ve uyarlanabilen becerileri ödüllendiren iş gücü piyasaları ile olan ilgisine çekmektedir.

Gelecekteki orta öğretim projeleri, ülke düzeyinde daha derinlemesine ve genişlemesine yapılacak analizlere daha çok güvenebilecek; beklenen proje sonuçları ile ekonomik büyüme, sosyal gelişme ve yoksulluğun azaltılması gibi daha geniş gelişme amaçları arasında açık bağlantılar kurabilecek; projenin amaçları arasında özellikle, yoksulluğun azaltılması bulunmasa bile, yoksulluk etki dağılımlarını izleyebilecek; gerçek kısıtlamaları ve fırsatları değerlendirebilecek; proje önceliklerinin ve tasarımının yerel olarak algılanan önceliklere ve kurumsal kapasitelere uyduğundan emin olacak; genel orta öğretim desteği için ülkenin ekonomik, mali, kurumsal ve sosyal durumlarının daha geniş bir değerlendirmesinin yapıldığı bir analitik temele odaklanacak; ve işgücü piyasası koşulları ile yoksulluk ve eşitlik etkileri ile olan bağlantıların ön analizini düzenli bir biçimde yapmak ve devamlı olarak izlemek suretiyle bankanın orta öğretime verdiği desteği güçlendirecektir.

Tablo J.1 Amaçlara ve Bölgelere göre Orta Öğretimin Gelişmesi için Dünya Bankası Desteği, 1990-2001 Mali Yılları

<i>Amaç</i>	<i>Alt Sahra Afrika'sı</i>	<i>Doğu Avrupa ve Orta Asya</i>	<i>Latin Amerika ve Karayipler</i>	<i>Orta Doğu ve Kuzey Afrika</i>	<i>Güney Asya</i>	<i>Doğu Asya ve Pasifik</i>
Orta öğretimin genişlemesi	Angola Botswana Burundi Etopya Gana Mauritus Tanzanya	Türkiye	Şili Haiti	Ürdün Fas Umman Yemen Cumh.	Maldivler Pakistan	Çin Malezya Papua Yeni Gine Solomon Adaları Vanuatu
Yoksulluğu azaltma ve eşitliği sağlama	Etopya Gana Kenya Mauritius		Şili Jamaika	Fas Umman	Maldivler Pakistan Sri Lanka	Çin Vanuatu
Cinsiyet eşitsizliğinin azaltılması	Tanzanya			Umman	Maldivler Pakistan	
Kalitenin geliştirilmesi	Angola Botswana Burundi Etopya Kenya Mauritus Ruanda Tanzanya Togo	Arnavutluk Macaristan Türkiye	Arjantin Barbados Brezilya Şili Haiti Jamaika Meksika	Ürdün Fas Umman Yemen Cumh.	Maldivler Sri Lanka	Çin Endonezya Kore Cumhuriyeti Malezya Papua Yeni Gine Solomon Adaları Vanuatu

Tablo J.1 Devamı

<i>Amaç</i>	<i>Alt Sahra Afrika'sı</i>	<i>Doğu Avrupa ve Orta Asya</i>	<i>Latin Amerika ve Karayipler</i>	<i>Orta Doğu ve Kuzey Afrika</i>	<i>Güney Asya</i>	<i>Doğu Asya ve Pasifik</i>
Fiziki Tesislerin Rehabilitasyonu	Botswana Gana Ruanda Tanzanya	Macaristan Türkiye	Barbados Brezilya Meksika	Yemen Cumh.	Maldivler Sri Lanka	Çin Kore Cumhuriyeti Papua Yeni Gine
Yönetimi Geliştirmek ve Etkinliği Teşvik Etmek	Angola Burundi Gana Kenya Mauritius Ruanda Tanzanya Togo	Arnavutluk Türkiye	Arjantin Barbados Brezilya Şili Haiti Jamaika Meksika	Ürdün Umman Yemen Cumh.	Maldivler Pakistan Sri Lanka	Çin Endonezya Kore Cumhuriyeti Malezya Solomon Adaları Vanuatu

Tablo J.2 Orta Öğretim Konusunda Dünya Bankası'nın Analitik Çalışmasının Özeti

<i>Ülke ve bölge</i>	<i>Başlık</i>	<i>Mali yıl</i>	<i>Çıktı türü</i>
Afrika	Orta Öğretim ve Orta Öğretim Öğretmen Eğitim Stratejisi Planı	2004	Rapor
	İlkokul Sonrası Eğitim Sektörü Çalışması	2003	Rapor
	Brezilya Kuzeydoğu Eğitim Analitik ve Danışmanlık Faaliyetleri	2003	Rapor
	Eğitim Sektörü Notu	2003	Politika Notu
	Eğitim Sektörü Notu	2003	Politika Notu
	Devlet Eğitim Reformları	2003	Politika Notu
	Andhra Pradesh Eğitim Stratejisi	2003	Politika Notu
	Ürdün eğitim Sektörü Diyalogu	2003	Ülke Diyalogu
	Filipinler İnsan Geliştirme Sektörü Çalışması	2003	Rapor
	Mısır Eğitim Sektörü Politikası Diyalogu	2003	Ülke Diyalogu
	Eğitim Sektörü Çalışması	2003	Rapor
	Brezilya Politika Notları Eğitimi	2003	Politika Notu
	Filipinler Eğitimde Geriye Dönük Politika Reformu	2003	Politika Notu
	Vietnam Yoksullar için Toplumsal Hizmet Maliyetleri	2003	Politika Notu
	Orta Öğretim Politikası Notu	2003	Politika Notu
	Afrika İnsan Gelişiminde Uluslararası Hedeflere Ulaşabilir mi?	2002	Politika Notu
	Temel Eğitim için Toplum Desteği	2002	Politika Notu
	Eğitim Notu	2002	Politika Notu
	Daha İyi Geçim için Beceri ve Okur Yazarlık Eğitimi	2002	Politika Notu
	Eğitim Politika Notu	2002	Politika Notu
Eğitim Başarıları	2002	Politika Notu	
Mısır'ın Eğitim Stratejisi: İlerlemeler ve Beklentiler	2002	Politika Notu	

(Devamı sonraki sayfada)

Tablo J.2 Devamı

<i>Ülke ve bölge</i>	<i>Başlık</i>	<i>Mali yıl</i>	<i>Çıktı türü</i>
	Eritre Eğitim Sektörü Notu	2002	Rapor
	Karnataka Eğitim Çalışması	2002	Rapor
	Eğitim Harcamalarının Maliyet Etkinliği	2002	Politika Notu
	Eğitim Sektörü Notu ve Teknik Yardım	2002	Politika Notu
	Filipinler Okul Dışında Kalan Gençler	2002	Rapor
	Eğitim Politika Notu	2002	Politika Notu
	Tayland'da İstihdam için Orta Öğretim	2000	Rapor
	"Jamaika Orta Öğretimde Eğitim: Kaliteyi Artırmak ve Erişimi Genişletmek", "Ana Rapor" Cilt 1	1999	Rapor

Not: AFR, Alt Sahra Afrika'sı; EAP, Doğu Asya ve Pasifik; ECA, Avrupa ve Orta Asya; LAC, Latin Amerika ve Karaipler; MNA, Orta Doğu ve Kuzey Afrika; SAR, Güney Asya

Tablo J.3 Yayın Yılına Göre Orta Öğretim ile İlgili Dünya Bankası Yayınları

<i>Doküman İsmi</i>	<i>Yıl</i>	<i>Rapor No.</i>
Çin: Orta Öğretimin Zorlukları	2001	22856
Macaristan: Orta Öğretim ve Eğitim	2001	22855
Romanya: Orta Öğretim ve Eğitim	2001	22857
Fen Eğitimi İş Gücü Piyasalarına Bağlamak: Konular ve Stratejiler	2000	21800
El Salvador'da Orta Öğretim: Devam Etmekte Olan Eğitim Reformu	1999	20963
Los insumos escolares en la educacion secundaria y su efecto sobre el rendimiento academico de los estudiantes: Kolombiya'da bir Etüt	1998	20934
Arka Plan Notları: El Salvador Orta Öğretim Projesi	1997	18952
Orta Öğretimde Belge karşılığı ödeme Programı: Kolombiya Tecrübesi	1996	16232
Endonezya'da Alt Orta Öğretime Yatırım Yapmak: Gerekçeler ve Kamuya Maliyeti	1996	18813
Gelişmekte olan Ülkelerde Özel ve Devlet Okulları	1994	13672
Gelişmekte olan Ülkelerde Özel ve Devlet Okulları: Farklılıklar nelerdir ve neden devam ediyorlar?	1994	21194
Orta Öğretim Genişlemesinin Maliyetleri	1994	17674
Orta Öğretimde Çevre Sorunları	1994	17293
Fen Eğitimi için Ekipman, Kısıtlamalar ve Olanaklar	1993	17346
Orta Öğretim Okullarının Etkinliğini nasıl artırabiliriz? Evrensel ve Yerel Amaçlara Uyarlanmış Yatırım Stratejileri	1993	17673
Gelişmekte olan Ülkelerde Orta Öğretim	1993	17668
Güney Asya'da Yüksek Orta Öğretimde Reform Yapmak: Nepal Örneği	1993	IDP109
Kızların Eğitiminde Elde Edilen Sosyal Kazançlar: Ülkeler Arası bir Çalışma	1992	WPS1045
Orta Öğretimde Fen için Dünya Bankası'nın Borç Vermesi: Genel bir Faaliyet İncelemesi	1992	11401
Gelişmekte Olan Ülkelerde Orta Öğretim: Açıklamalı Bibliyografya	1992	11312

(Devamı sonraki sayfada)

Tablo J.3 Devamı

Doküman ismi	Yıl	Rapor No.
Gelişmekte Olan Ülkelerde Orta Öğretim Bilimi: Durum ve Sorunlar	1992	17347
Boş Fırsat: Filipinler'de Orta Öğretim Okullarının Yerel Kontrolü ve Öğrenci Başarısı	1992	WPS825
Dünya Bankası Politikası Araştırma Bülteni (3, 1)	1992	18062
Zimbabve Orta Öğretim Okullarında Başarıdaki Farklılıklarının Sebebi Nedir?	1991	WPS705
İsrail'de Mesleki Orta Öğretim Okulları: İş Gücü Piyasaları Sonuçları İle İlgili bir Çalışma	1989	WPS142
Filipinler Liselerinde Öğrenci Performansı ve Okul Giderleri	1988	WPS61
Müfredat Farklılaşması, Bilişsel Başarılar ve Ekonomik Performans: Kolombiya ve Tanzanya'dan Kanıtlar	1987	EDT80
Kolombiya'da Farklılaşan Orta Öğretim Okullarının Harici Etkinliği	1987	EDT59
Farklılaştırılan Orta Öğretim Müfredat Projeleri: Dünya Bankası Tecrübesi ile İlgili bir İnceleme 1963-1979	1987	EDT57
Hizmet İçi Öğretmen Eğitim Sisteminin Maliyet Etkinlik Analizi: Brezilya'da Logos II	1981	DPH8140
Erkekler Neden Daha Fazla Kazanıyorlar: Yer, İş Tercihleri ve Brezilyalı Öğretmenler Arasında İş Ayırımı	1981	DPH8121

Not: Dokümanlar aksi belirtilmedikçe İngilizce'dir.