



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
KYL-YL-2011-0004**

EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME VE HİZMET KALİTESİ

HAZIRLAYAN

Vildan ÖZGEN

TEZ DANIŞMANI

Yrd.Doç.Dr. Halil MUTİOĞLU

AYDIN – 2011

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
KYL-YL-2011-0004**

**EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME
VE HİZMET KALİTESİ**

**HAZIRLAYAN
Vildan ÖZGEN**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd.Doç.Dr. Halil MUTİOĞLU**

AYDIN – 2011

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Vildan ÖZGEN tarafından hazırlanan “*Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi*” başlıklı tez, 25.07.2011 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
Doç.Dr. Fatma Neval GENÇ (Başkan)	ADÜ Nazilli İİBF
Yrd.Doç.Dr. Halil MUTİOĞLU	ADÜ Nazilli İİBF
Yrd.Doç.Dr. Ramazan KILIÇ	ADÜ Nazilli İİBF

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun sayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç.Dr. Selçuk ÇOLAKOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu Tez’de görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, Tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri Tez’de kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Vildan ÖZGEN

İmza :

YAZAR ADI-SOYADI: VİLDAN ÖZGEN

BAŞLIK:

**EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME VE HİZMET
KALİTESİ**

ÖZET

Bu Yüksek Lisans Tezi'nin amacı, eğitim hizmetleri kalitesinin artırılabilmesi için, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme eğilimlerini incelemek, ülkelerin genel eğitim hizmetlerindeki yerelleşme ile hizmet kalitesi arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır. "Belli koşullar altında, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme, hizmet kalitesi üzerinde olumlu etkide bulunabilir" ifadesi, temel varsayımımızdır. Dört bölümden oluşan bu tez'de, önce eğitim hizmetleri ve özellikleri genel olarak değerlendirilmiş, ardından eğitim hizmetlerinde kalite ve verimliliği arttıran faktörlerin neler olduğu, kalite ve verimliliğin nasıl ölçülebileceği, kalite ve verimliliği arttıran uygulamalar anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise, eğitimde yerelleşme olgusu, nedenleri, olası sakıncaları ve yerelleşmede dikkat edilmesi gereken noktalarla birlikte tartışılmış, dünyada yerleşen belli başlı eğitim hizmetleri incelenmiş, eğitim hizmetlerinde kalitenin artırılabilmesi, yerelleşmeyle birlikte hizmet kalitesinin düşmemesi için gerekli önkoşullar teorik olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise, eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi, bilimsel literatürden elde edilen teorik-ampirik kanıtlar yardımıyla, ayrıca bu tez'e özgü analiz yöntemiyle tespit edilmiştir. Konunun ilginçliği ve güncelliğinin yanı sıra, bu Tez'in önemli bir başka katkısı, analizde kullanılan yerelleşme katsayılarının, ilk defa Pisa okul anketi verilerinden uluslararası düzeyde türetilmiş olmasıdır. Bu sayede, eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi, tespit edilebildiği kadarıyla bilimsel literatürde ilk kez, dördüncü bölümde anlatılan yöntemle incelenebilmiştir. Tezin teorik altyapısında genel yerelleşme teorisi bulunmaktadır. Bu tez'de yerelleşme konusu, literatürde çok fazla karşımıza çıkmayan şekliyle, eğitim hizmetlerine özgü olarak incelenmiş, eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin nasıl olması gerektiği konusu, teorik ve ampirik kanıtlarla desteklenerek açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak bu Yüksek Lisans Tezi'nin teorik kanıtları ile ampirik bulguları birbirini desteklemiş, başlangıçtaki temel varsayımımız doğrulanmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Eğitimde yerelleşme, Eğitim kalitesi, Hizmet kalitesi, Eğitimde verimlilik, Eğitimde etkinlik, Okul merkezli yönetim, Okul özerkliği, Eğitim yerelleşme indeksi, Pisa skoru

NAME: VILDAN ÖZGEN

TITLE:

**DECENTRALIZATION OF EDUCATIONAL SERVICES AND
SERVICE QUALITY**

ABSTRACT

The aim of the thesis, in order to increase the quality of education services, is to examine trends in decentralization of education services, and to investigate whether there is a relationship between decentralization of education services and the overall service quality in the selected countries. The primary hypothesis sentence is “under certain circumstances, decentralization of education services has a positive effect on the service quality.” The thesis evaluates educational services and its features in general, and discusses factors that increase the quality and efficiency of education services. The thesis examines the case of decentralization in education with its causes, possible drawbacks, and considerations. Furthermore, it investigates decentralized educational services in the world; and evaluates theoretically the necessary decentralization prerequisites. At the latest section of the thesis, it identifies the relationship between decentralization of education services and service quality, with the help of theoretical-empirical evidence from the scientific literature, as well as the specific analysis method belonging to this thesis. For the first time, international level, decentralization coefficients used in the analysis was derived from the Pisa school survey data. This is an important contribution of the thesis. In this way, the relationship between decentralization of education services and service quality has been analyzed with the method described in fourth section, as far as can be determined for the first time in the scientific literature. Using the supporting theoretical and empirical evidence, the thesis investigates the decentralization topic with the question that how it should be the decentralization of education services. As a result, theoretical evidence of this MA thesis has supported its empirical findings, and the initial basic assumption was confirmed.

KEYWORDS

Decentralization of education, Quality of education, Service quality, Productive education, Efficient education, School-based education, School autonomy, Education quality, Educational decentralization index, Pisa score

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
EKLER LİSTESİ	vii
TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİ VE ÖZELLİKLERİ	5
I. EĞİTİM HİZMETİ VE ÖZELLİKLERİ	5
II. EĞİTİM HİZMETİNİN FAYDALARI	7
III. EĞİTİM HİZMETİ ARZI VE TALEBİ	8
IV. EĞİTİM HİZMETİNİN FİNANSMANI	10
İKİNCİ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİNDE KALİTE VE VERİMLİLİK	12
I. ETKİNLİK, ETKENLİK, KALİTE VE VERİMLİLİK KAVRAMLARI	12
II. TEORİK AÇIDAN EĞİTİM HİZMETİ KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	15
III. EĞİTİM HİZMETLERİ KALİTESİNİN ÖLÇÜLMESİ	16
A. Eğitimde Girdiler ve Ölçümü	17
B. Eğitimde Çıktılar ve Ölçümü	18
C. Eğitimde Sonuçlar ve Ölçümü.....	19
D. Eğitimde Çevresel Faktörler ve Ölçümü.....	20
E. Eğitim Hizmetinin Etkinlik Düzeyinin Ülkelerarası Boyutta Ölçülmesi ve Karşılaştırılması	20
F. Eğitim Hizmetleri Kalitesinin Ölçümünde Kullanılabilecek Analiz Teknikleri	22
1. Servqual Analiz	23
2. Veri Zarflama Analizi.....	24

G. Eğitim Hizmetleri Kalitesinin Ölçümünde Kullanılabilecek Toplam Kalite Analiz Teknikleri.....	25
1. Deming Yaklaşımı	27
2. Juran Yaklaşımı	28
3. Feigenbaum Yaklaşımı	29
4. Ishikawa Yaklaşımı.....	30
IV. EĞİTİM HİZMETLERİNİN KALİTE VE VERİMLİLİĞİNİ ARTTIRAN BELLİ BAŞLI UYGULAMALAR	31
A. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulamaları	31
B. Okul Tabanlı Yönetim	38
C. Kamu-Özel Ortaklığının Eğitime Uygulanışı.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME	42
I. YERELLEŞME KAVRAMI VE YERELLEŞME TÜRLERİ.....	43
II. DÜNYADA YERELLEŞME EĞİLİMLERİNİN GÜÇ KAZANMASI.....	44
III. EĞİTİMDE YERELLEŞME	46
A. Eğitimde Yerelleşmenin Nedenleri.....	47
B. Yerelleşmenin Sakıncaları.....	51
IV. EĞİTİM HİZMETLERİNİN YERELLEŞTİRİLMESİNDE ÖZELLİKLE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN KONULAR	54
A. Yerelleşmenin Önkoşulları	54
1. Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi.....	55
2. Eğitim Hizmetinin Dışsallıkları ve Ölçek Ekonomileri	55
3. Merkezi Hükümete Düşen Rol	55
B. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesinde Başarılı ve Başarısız Örnekler	57
V. YERELLEŞEN EĞİTİM HİZMETLERİ	58
A. Eğitim Standartlarının Belirlenmesi	59
B. Müfredatın ve Öğrenme Metotlarının Oluşturulması.....	59
C. Öğrencilerin Başarı Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi.....	60
D. Temel Ders Kitaplarının Tedariki, Üretimi ve Dağıtımı	60
E. Öğretmen Yetiştirme, Atama ve Terfileri	60
F. Eğitimin Finansmanı	60
G. Okul İnşası ve Bakımı	61
H. Öğretmen Ücretleri	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME VE HİZMET KALİTESİ İLİŞKİSİ	63
I. TEORİK VE AMPİRİK KANITLAR.....	63
II. YERELLEŞME VE HİZMET KALİTESİ İLİŞKİSİNİN AMPİRİK ANALİZİ.....	66
A. Veri.....	66
B. Yöntem.....	69
C. Bulgular	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
KAYNAKLAR	82
EKLER.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	98
TEŞEKKÜR	99

EKLER LİSTESİ

EK 1 – Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi ile Hizmet Kalitesi Arasındaki İlişkinin Ölçülmesinde Kullanılan Veri Seti	92
EK 2 – Yerelleşme Katsayılarının Hesaplanmasında Kullanılan Veri Seti	95

TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1	: Avrupa Komisyonuna Göre Okul Eğitimi Kalitesini Etkileyen Faktörler	16
Tablo 2	: Kalite Faktörlerinin Tanımı ve Tanımlanması	32
Tablo 3	: Eğitimde Balık Kılçığı Diyagramı	33
Tablo 4	: TKY'ye göre Eğitimde Kalite Kriterleri ve Ölçüm Yolları	36
Tablo 5	: Yerelleşme Konusunda Karar Verme Algoritması	53
Tablo 6	: Yönetim Düzeyleri Bazında Yerelleşen Eğitim Hizmetleri.....	62
Grafik 1	: Eğitimin Yerelleşmesi İle PISA Ortalama Skoru Arasındaki İlişki.....	71
Grafik 2	: Eğitimin Yerelleşmesi İle TIMSS Ortalama Matematik Skoru Arasındaki İlişki.....	72
Tablo 7	: Pisa Skoru ile Yerelleşme Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 8	: Pisa Skoru ile Hane Halkı Gelirleri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 9(1)	: Pisa Skoru ile Yerelleşme ve Ortaöğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 9(2)	: Pisa Skoru ile Yerelleşme ve Ortaöğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	75

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AR-GE	Araştırma Geliştirme
AÜ	Ankara Üniversitesi
BYKP	Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Programı
DTM	Dış Ticaret Müsteşarlığı
EBF	Eğitim Bilimleri Fakültesi
EIA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
EKK	En Küçük Kareler Yöntemi
ERIC	Education Resources Information Center
GSMH	Gayri Safi Milli Hasıla
GSYİH	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
ILO	International Labor of Organization
ISO	International Organization for Standardization
İİBF	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
KEFAD	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
KVB	Karar Verme Birimi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Organization of Economic Cooperation and Development
OTY	Okul Tabanlı Yönetim
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SERVQUAL	Service Quality Framework
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats
TED	Türk Eğitim Derneği
TIMSS	International Test of Mathematics and Science
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
TODAİE	Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TSE	Türk Standartları Enstitüsü
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
USAID	United States Agency for International Development
VZA	Veri Zarflama Analizi

GİRİŞ

Ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal gelişmelere bağlı olarak, toplumların her düzeyde kamusal mal ve hizmet talepleri hızla artmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen yenilik, değişme ve gelişmeler, özellikle eğitim alanında kendisini hissettirmektedir. Eğitimin nicelik ve nitelik olarak iyileştirilmesi, günümüzün dünyasında her zamankinden daha fazla önem arz etmektedir. Küreselleşen dünyada, değişimin hızlı ritmine ayak uydurabilen, nüfusunu yeni ortamın gerektirdiği niteliklerle donatabilen, bilgiye erişebilen, bilgiyi üretebilen ve kullanabilen ülkeler etkili ve başarılı olabilmektedirler.

Eğitim, nitelikli insan gücünü ortaya çıkaran, geliştiren, tüm toplum tarafından hissedilen bir ihtiyaç; toplumsal kurumlar tarafından sunulan bir hizmet ve aynı zamanda kişide, öğrenme yoluyla istenen davranış değişikliklerinin meydana getirilmesine ilişkin bir süreçtir. Aslında eğitim, hem bireysel hem de toplumsal gelişimin bir aracıdır. Ekonomik ve sosyo-kültürel yönden kalkınmış toplumlara bakıldığında, bu toplumların eğitime büyük önem verdikleri bilinmektedir. Günümüzde iyi bir eğitim alma hakkı, en temel insan haklarından biri kabul edilir.

Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireyi bilgili, becerili ve üretken yapmaktır. Üretkenlik, eğitimin önce bireyin, sonra da toplumun gelişmesine olan katkısı yönünden önemlidir. Bu iki yönlü katkı, bir ülkenin kalkınmasının odak noktasını oluşturur. Bir ülkenin eğitim hizmetlerini önemsemesi, aslında bir üretim faktörü olarak beşeri sermayesini önemsemesi ve dolaylı olarak ekonomik gelişmesini önemsemesi anlamına gelir. Eğitim harcamaları ile ekonomik gelişme arasındaki beşeri sermaye stoku aracılığıyla var olan ilişki, bilimsel çalışmalarla da ispatlanmıştır.

Eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik faydaların ortaya çıkabilmesi, hem eğitime ayrılan kaynakların düzeyine, hem de bu kaynakların etkili ve verimli kullanımına bağlıdır. Tüm kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitimde de bütün yapıların ortak hedefi, hizmetlerin etkili şekilde düzenlenmesi ve sunulması ve bu konuda yapılan hataların önlenmesi veya giderilmesidir. Yani, eğitiminin temel amaç ve işlevlerini yerine getirebilmesi için dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri kalitedir.

Herhangi bir hizmetin kalitesinin artırılmasının ön şartı ise, o hizmete ait aktivitelerin ölçülebilir ve/veya karşılaştırılabilir olmasıdır. Eğitim hizmetleri kalitesini belirleyen faktörlerin bu amaçla izlenmesi ve eğitim kalitesinin bu amaçla ölçülmesi gerekir. Eğitim hizmetlerinde etkinlik, kalite ve verimliliğin nasıl ölçülebileceği ve karşılaştırılabileceği, bu amaçla kullanılacak analiz tekniklerinin neler olduğu konusu bu açıdan önemlidir.

Günümüzde genel olarak kamu hizmetlerinin kalitesini artırmak için, devletin halka ve halkın devlete yakınlaştırılması stratejisi benimsenir. Devletin yürüttüğü çeşitli hizmetler ve izlediği politikalar ile ilgili olarak, toplumdaki her kesimin katılımının sağlanması ve bir uzlaşma içerisinde faaliyetlere yön verilmesinin, başarıya ulaşmayı kolaylaştıracağı varsayılır. Günümüzde devletin halka yakınlaştırılmasının bir yolu olarak daha çok yerelleşme önerilir. Bir ülkede yerel yönetimlerin gelişim düzeyi ile o ülkenin toplumsal gelişmişlik düzeyi arasında ilişki olduğu düşünülür. Yerelleşme aslında dünyada, doğru uygulandığı takdirde, kamu hizmet kalitesini genel olarak arttırmada kullanılan çok popüler bir stratejidir. Fakat özelde, yerelleşme politikalarının dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte, yerelleşme ile eğitim kalitesi arasındaki ilişki, “eğitimin yerelleşmesinin kaliteyi artırıp arttırmadığı veya ne ölçüde arttırdığı” sorusu da daha fazla merak uyandırmaya başlamıştır. Bu soru bizi doğrudan doğruya eğitimin yerelleşmesi ile hizmet kalitesi arasındaki ilişkinin kurulması ve ölçülmesine götürür.

Bu Yüksek Lisans Tezi'nin temel amacı, eğitim hizmetleri kalitesinin artırılabilmesi için, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme eğilimlerini incelemek, ülkelerin genel eğitim hizmetlerindeki yerelleşme ile hizmet kalitesi arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır. Bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde kurulması, eğitim hizmetlerindeki yerelleşmenin, hizmet kalitesinde artışla sonuçlanmasına yol açacaktır.

Eğitimin yerelleşmesiyle hizmet kalitesi arasındaki ilişkinin ölçülmesi konusunda, bugün var olan teorik ve ampirik kanıtlar sonucu yerelleşme, eğitim kalitesini her zaman olumlu etkilememektedir. Bu nedenle, eğitimde yerelleşmenin olası faydaları ve sakıncalarının ortaya konması, yerelleşmeye karar verilirken dikkate alınması gereken önemli noktaların açıklığa kavuşturulması, buradan, hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerel otoritelere aktarılacağına ilişkin bir teorik perspektifin

yakalanmaya çalışılması ve bunun özellikle uluslararası karşılaştırmalarla yapılması önemlidir.

Bilimsel literatürde, yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisini inceleyen birkaç çalışma vardır. Bunlardan bazıları, Galiani, at al., (2002), Wöbmann, (2003), Galiani, Gertler, Schargrotsky, (2004) ve Winkler, Yeo (2007), Fuchs, Wöbmann, (2007) ve Treisman, (2002)'dir. Bu çalışmalardan geçerli bir teorik perspektifin oluşturulması için henüz erkendir.

Ayrıca günümüzde, yerelleşme ile eğitim hizmeti kalitesi arasındaki ilişkinin, ülkelerarası geniş ölçekli ampirik analizlerle test edilmeye çalışılması durumunda, veri yetersizliği sorunu nedeniyle, sınırlı sayıda değişken kullanılması ve bu anlamda basit modeller içinde hipotez testine gidilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu konuda çoğu kez uluslararası testler kullanılarak yapılan çalışmalarda, eğitimde yerelleşme ile hizmet kalitesi arasındaki ilişki de bulanık çıkmaktadır. Bütün bu zorluklarına rağmen bu yüksek lisans tezinde tam olarak bu denenmektedir. Bu yüksek lisans tezinin ana katkısını da burada aramak gerekir.

Bu yüksek lisans tezinde temel varsayımımız, “belli koşullar altında, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme, hizmet kalitesi üzerinde olumlu etkide bulunabilir” cümlesi ile ifade edilebilir.

Dört bölümden oluşan bu tez’de, önce eğitim hizmetleri ve özellikleri genel olarak değerlendirilmiş, ardından eğitim hizmetlerinde kalite ve verimliliği arttıran faktörlerin neler olduğu, kalite ve verimliliğin nasıl ölçülebileceği, kalite ve verimliliği arttıran uygulamalar anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise, eğitimde yerelleşme olgusu, nedenleri, olası sakıncaları ve yerelleşmede dikkat edilmesi gereken noktalarla birlikte tartışılmış, dünyada yerleşen belli başlı eğitim hizmetleri incelenmiş, eğitim hizmetlerinde kalitenin artırılabilmesi, yerelleşmeyle birlikte hizmet kalitesinin düşmemesi için gerekli önkoşullar teorik olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise, eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi, bilimsel literatürden elde edilen teorik-ampirik kanıtlar yardımıyla, ayrıca bu tez’e özgü analiz tekniğiyle tespit edilmiştir.

Konunun ilginçliği ve güncelliğinin yanı sıra, bu tez’in önemli bir başka katkısı, analizde kullanılan yerelleşme katsayılarının, ilk defa Pisa okul anketi verilerinden

uluslararası düzeyde türetilmiş olmasıdır¹. Bu sayede, eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi, tespit edilebildiği kadarıyla bilimsel literatürde ilk kez, dördüncü bölümde anlatılan yöntemle incelenebilmiştir.

Tezin teorik altyapısında genel yerelleşme teorisi bulunmaktadır. Bu Tez’de yerelleşme konusu, literatürde çok fazla karşımıza çıkmayan şekliyle, eğitim hizmetlerine özgü olarak incelenmiş, eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin nasıl olması gerektiği, teorik ve ampirik kanıtlarla desteklenerek açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak bu Yüksek Lisans Tezi’nin teorik kanıtları ile ampirik bulguları birbirini desteklemiş, başlangıçtaki temel varsayımımız doğrulanmıştır. Var olan literatürden yararlanılarak, yerelleşmenin eğitim hizmeti kalitesini arttırabilmesi için gerekli şartlar ana hatlarıyla çizilebilmiş, eldeki verinin izin verdiği ölçüde yapılan regresyon analizinden yerelleşme ile hizmet kalitesi arasında pozitif anlamlı ilişki yakalanabilmiştir.

Yapılan bu çalışma, gelecekte özellikle iki boyutta geliştirilebilir. İlk olarak, eğitimde yerelleşmenin hizmet kalitesini hangi koşul ve şartlarda olumlu etkileyebileceği sorusu daha ayrıntılı olarak cevaplandırılabilir. Ayrıca, uluslararası alandaki veri yetersizliği ve veri uyumlaştırması sorunlarının aşılmasına paralel olarak, uygulanan ekonometrik analizler, daha güvenilir modeller içinde yapılabilir.

¹ Bu veri ilk defa 2006 Pisa anketinde yer almıştır. 2009 Pisa anketindeki veri ise tezin teslim edildiği tarihte henüz yayınlanmamış durumdadır.

BİRİNCİ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİ VE ÖZELLİKLERİ

Eğitim, farklı şekillerde tanımlanabilmektedir. Her şeyden önce eğitim, nitelikli insan gücünü ortaya çıkararak, geliştiren, tüm toplum tarafından hissedilen bir ihtiyaçtır. Bu anlamda eğitim, toplumsal kurumlar tarafından sunulan bir hizmet olarak görülebilir. Eğitim aynı zamanda, kişide, öğrenme yoluyla istenen davranış değişikliklerinin meydana getirilmesine ilişkin bir süreçtir. Bu süreç içinde insanlar, çok farklı yöntemlerle, bazen deneme yanılma yoluyla, bazen gözlemleyerek, fiziksel ve olgusal dünyaya ait bilgileri zihinlerinde işlerler ve kalıcı hale getirirler. Bu sayede eğitim, hem bireysel hem de toplumsal gelişimin bir aracı haline dönüşür. Eğitim hizmetinin önemi burada saklıdır. Aşağıda bu kadar önemli olarak görülmesi gereken eğitim hizmetinin temel özellikleri, türleri, arz-talep ve fiyatlandırma koşulları ve faydaları anlatılacaktır.

I. EĞİTİM HİZMETİ VE ÖZELLİKLERİ

Eğitim hizmeti, özel ve kamusal kurumlar tarafından öğrenme ihtiyacının karşılanması amacıyla sunulan, sadece faydalananına değil, tüm topluma fayda sağlayan, yarı kamusal içerikli bir hizmet olarak tanımlanabilir.

Aslında topluma sunulan eğitim hizmetinin, çok çeşitli türleri vardır. Sistem bakış açısıyla bir ülkedeki eğitim hizmeti, örgün ve yaygın eğitim olarak ya da okulöncesi eğitim, mesleki eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde sınırlandırılır.

Eğitim hizmetinin genel amacı, bireysel ve kamusal yararın artırılmasıdır. Fakat eğitim hizmeti türüne göre, alt amaçların değiştiği görülür. Örneğin mesleki eğitimin alt amacı bireylere meslek kazandırmak ve toplumsal üretime ve istihdama katkı yapmak olabilir. Eğitimin işlevleri ise toplumsal, kültürel ve ekonomik olmak üzere üç yönlüdür. Eğitim bireyin toplumda hak ettiği yeri bulabilmesi, bu yer ya da meslekten toplum ve kendisi için her zaman yüce olan ereklere ulaşmasında yararlanabileceği bilgi, davranış ve yeteneklerle donatılmasıdır (Adem, 1993: 2).

Eğitim hizmeti, kamu ve özel kuruluşlarca sunulabilir. Hizmetin özel kuruluşlarca sunulması durumunda, beklenen yoğun pozitif dışsallık nedeniyle, arz ve fiyat koşullarını devletin regüle etmesi bir zorunluluktur.

Eğitim hizmeti, bireysel ve toplumsal geliri ve refahı arttırıcı etkisi yüzünden iktisatta “karma mal” olarak görülür. Üniter yapılı ülkelerde, eğitimin “zorunlu eğitim” kısmını oluşturan bölümü, (yani okulöncesi eğitim ve ilköğretim), genellikle tam kamusal hizmet biçiminde sunulur ve finanse edilir. Ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşan “gönüllü eğitim” kısmı ise, büyük ölçüde yarı kamusal nitelik taşır ve hizmet maliyetinin önemli bir kısmı yararlanma bedelleriyle finanse edilir. Federal yapılı ülkelerde ise eğitim tamamen bir yarı kamusal hizmet olarak algılanır.

Eğitim hizmetinin kendine has özellikleri vardır:

a) Eğitim hizmeti için katlanılan fedakârlık ya da yapılan harcama ile eğitim hizmetinden elde edilen fayda arasında somut bir ilişki yoktur. Yani eğitim hizmetinin faydası, sadece onun için yapılan harcamaya ya da katlanılan fedakârlığa bağlı değildir.

b) Eğitim ihtiyacı süreklidir, diğer mal ya da hizmetlerle karşılaştırıldığında daha uzun sürede karşılanır. Bu anlamda eğitim hizmeti sürekli arz edilen ya da talep edilmesi gereken bir hizmet olmak zorundadır. Eğitim hizmeti, özel sektörde sunulan pek çok hizmet gibi, ihtiyaç duyuldukça talep edilen bir hizmet olamaz. Eğitim hizmetini kim sunarsa sunsun, bu hizmetin arzı ve talebi sürekli olmak durumundadır.

c) Eğitim hizmetinin bireye ve topluma faydası, katlanarak artar. İlkokulda öğrendiğimiz bilgiler, ortaöğretimde ve ortaöğretimde öğrendiğimiz bilgiler, yükseköğretimde kullanılır. Bu sayede bilginin birikimi süreci hızlanarak devam eder.

d) Eğitim hizmeti, hem üretim sürecinde hem de tüketim safhasında kullanılır. Onu bir aramalı veya üretilmiş bir ürün olarak değerlendirmek mümkündür. Örneğin bilgi kullanılarak teknoloji üretilir. Eğitim hizmeti, aynı zamanda talep edilen bir üründür. Bireyler, daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilmek için eğitim hizmetini talep ederler.

II. EĞİTİM HİZMETİNİN FAYDALARI

Eğitim hizmetinin faydaları, bireysel- toplumsal nitelikli, ayrıca doğrudan ve dolaylı olabilir (Wolfe, Haveman, 2002: 103). Bu faydalar çoğu ampirik bilimsel çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Bunları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

- Eğitimli bireylerde ve eğitimli bireylerden oluşan ailelerin çocuklarında zihinsel gelişim daha hızlıdır ve çocuk sağlığı daha iyidir (Lam & Duryea, 1999).
- Eğitimli bireylerin kendilerinin sağlık kalitesi de daha iyidir (Strauss, at al., 1993)..
- Bir toplumdaki okullaşma oranı ile araştırma, geliştirme düzeyi ve teknoloji difüzyonu arasında güçlü pozitif bir ilişki vardır (Foster & Rosenzweig, 1996).
- Toplumun eğitim kalitesi arttıkça ekonomik büyüme hızı da artmaktadır (Jamison, at al., 2007).
- Eğitim yoksulluğu azaltmaktadır (Lopez & Valdez, 2000).
- Eğitim, sosyal olaylara karşı yabancılaşmayı azaltarak siyasal katılımı ve oylama kalitesini artırır (Hauser, 2000: 574-575).
- Eğitim düzeyinin artışı ile birlikte toplumdaki suç oranlarında düşüş yaşanır (Lochner & Moretti, 2004).
- Eğitim, toplumda şiddeti azaltır ve sosyal uyumu güçlendirir (Hall, Rodeghier & Useem, 1986).
- Eğitim, toplumun demokratikleşme düzeyini artırır (Bobbà & Coviello, 2007).

Eğitim hizmetlerinin faydaları konusunda yapılan çalışmalar her geçen gün artmakta ve bu konudaki bilimsel literatür sürekli gelişmektedir. Bu sayede eğitim hizmetlerinin faydaları konusu netlik kazanmaktadır.

III. EĞİTİM HİZMETİ ARZI VE TALEBİ

Eğitim hizmetlerinin arzı ve talebi, sıradan bir özel hizmetin veya bir tam kamusal hizmetin arzı ve talebine benzemez. Aslında her bir eğitim hizmetinin piyasa mekanizmasına yakınlığı ölçüsünde, söz konusu hizmetin arz ve talebine ilişkin özellikler de değişiklik arz eder. Yani örneğin devlet okulları tarafından sunulan eğitim hizmetinin arz talep özellikleri ile özel eğitim kurumları tarafından sunulan eğitim hizmetinin arz talep özellikleri farklıdır.

Kamusal eğitim hizmetlerinin arzına ilişkin koşullara, arz miktarına ve arzın niteliğine, devlet karar verir. Bu hizmet, devlet okulları ve devletin görevlendirdiği, devlete bağlı memurlar tarafından sunulur. Bu anlamdaki eğitim hizmeti piyasası bir tekeldir. Devlet okulları tarafından verilen ilköğretim hizmeti, bu tür bir hizmettir.

Devlet tekeli altında verilen kamusal eğitim hizmetlerinin arzı, tekelci piyasa koşulları altında yapılır. Ancak devlet kamusal eğitim hizmetinin arz miktarına, belli bir andaki talep miktarı ve talep koşullarına göre karar vermez. Tüm eğitim hizmetlerinin yoğun pozitif dışsallıkları nedeniyle, devlet bütçesinin elverdiği ölçüde, kamusal eğitim hizmeti arzı arttırılmaya çalışılır. Kamusal eğitim hizmetinin arz miktarını belirleyen temel faktör, devletin bütçesel kısıtlarıdır. Bu eğitim hizmetinin finansmanı da devlet bütçesi içinde yapıldığından genel olarak vergilerle olur.

Fakat hemen her ülkede devlet tarafından verilen eğitim hizmetine alternatif olarak, özel sektör kurumlar tarafından da bir ölçüde eğitim hizmeti sunulur. Devlet bu sayede, kamusal eğitim hizmetlerinin arz koşullarını, arz miktarını ve eğitim hizmet kalitesini “benchmarking (karşılaştırma)” yoluyla ayarlama imkânına kavuşur. Söz konusu hizmetin devlet açısından bütçesel arz yükü bir ölçüde hafifler. Aynı zamanda eğitim hizmetlerinin sunumunda devletle bir ölçüde rekabet edebilecek kısmi bir altyapının varlığı mümkün hale gelir ve rekabetin getirdiği etkinlik baskılarından istifade imkânı doğmuş olur.

Çağdaş devletlerde, özel sektör kurumlar tarafından sunulan eğitim hizmetlerine, eğitimin hemen her düzeyinde rastlanmaktadır. Anaokullarından yüksek öğretim kurumlarına kadar her düzeyde eğitim hizmeti sunan özel kurumlar vardır. Öğretmen-Öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyen kalabalık sınıflar, öğretmen, araç-gereç ve derslik yetersizliği gibi nedenlerle özel sektör kurumlarına yönelme olmaktadır.

Dolayısıyla özel sektör eğitim hizmetleri piyasası, genel olarak rekabetçi bir piyasa kabul edilebilir ve bu piyasada eğitim hizmeti, rekabetçi kurallar içinde sunulur. Özel sektör eğitim kurumları, sadece kendi aralarında değil, kamu eğitim kurumları ile de bir ölçüde rekabet edebilirler ve rekabetin getireceği başlıca hizmet kalitesi artışını çağırma imkânına sahiptirler.

Arz miktarının belirlenmesi açısından bu piyasadaki kurallar daha nettir. En basitinden belli bir andaki arz miktarı, talep miktarına bağlı olarak az çok ayarlanabilir. Özel kurumun bütçesel kısıtları, arz miktarını temel belirleyen değildir. Çünkü hizmetten faydalananlardan bir bedel alınması imkânı vardır. Daha etkin fiyatlandırma sayesinde, teorik olarak daha iyi arz zemini içinde hizmet sunulabilir.

Fakat bu, özel sektör eğitim kurumlarının sunduğu tüm eğitim hizmetlerinin daha iyi olduğu anlamında anlaşılmalıdır. Sadece özel sektör eğitim kurumlarının içinde faaliyet gösterdikleri mevcut yapının daha az sorunlu olduğu şeklinde değerlendirilmelidir.

Ayrıca eğitim hizmetinin doğası gereği, açığa çıkabilecek yoğun pozitif dışsallıkların varlığı, özel kurumlar üzerinde devletin düzenleyici etkinliklerinin şiddetle hissedilmesi zorunluluğunu meydana getirmektedir. Bu etkinlikler az miktarının düzenlenmesi konusunda da karşımıza çıkar. Devlet özel kurumların eğitim hizmeti arzını da mümkün olduğunca arttırma yönünde baskı uygulayabilir. Bu ise özel kurumun kar marjını azaltabilir, birim fiyatların aşırı yüksekliğini getirebilir veya özel kurumun eğitim hizmet kalitesini düşürebilir. Devlet düzenlemeleri spesifik olarak özel kurumların sunduğu eğitim hizmetinden elde edilen toplumsal faydayı da arttırabilir.

Kamu sektörü eğitim kurumları tarafından sunulan eğitim hizmeti, genel olarak arz itişli, özel kurumlar tarafından sunulan eğitim hizmeti ise genel olarak talep çekişli bir ortam içinde şekillenir. Arz itişli eğitim hizmetlerinde temel belirleyen, eğitim kurumlarının organizasyonel yeterlilikleri ve kamusal bütçe kısıtlarıdır. Talep çekişli eğitim hizmetlerinde ise temel belirleyen, -öğrenci ve öğrencinin eğitimini finanse eden yakın çevresinden (velilerinden) oluşan bir grup olarak tanımlanabilecek- eğitim müşterilerinin talep özellikleri ve müşteri memnuniyetidir.

IV. EĞİTİM HİZMETİNİN FİNANSMANI

Eğitim finansmanı, eğitim için fon sağlama ve bu fonları etkin biçimde kullanma demektir. Her ülkede eğitim hizmeti, kamu ve özel kaynaklardan finanse edilir. Eğitim finansmanı, gelişmiş ülkelerde, aile ve firmalara, gelişmekte olan ülkelerde ise vergilere ve özel okulların teşvik edilmesine doğru yönelmektedir (Bircan, 1993: 39).

Günümüzde hemen hemen tüm dünyada eğitimin finansmanı için yeni kaynak arayışları, eğitim reformlarının en temel konularından birisidir. Heyneman (1993)'e göre eğitimin finansmanında, (a) finansal çeşitlilik, (b) var olan kaynakların etkili kullanımı ve (c) maliyetlerin azaltılması olmak üzere üç temel strateji ile hareket edilir (Heyneman, 1993: 16-17). Finansal çeşitlilik için, özel okullar teşvik edilir, etkin kaynak kullanımı için eğitim örgütlerinde idari reformlar ve yönetsel önlemler uygulanır, maliyetlerin azaltılması için ise, e-okul uygulamalarından yararlanılır.

Eğitimin finansmanı, eğitime yapılmış kamu ve özel harcamalarla ölçülür. Farklı eğitim hizmetleri düzeylerine yapılan kamu ve özel eğitim harcamaları çeşitlilik gösterir. Bunlar ülkelerarası karşılaştırmaya da konu olabilir.

Eğitim hizmetlerinin finansmanında birim maliyetler son derece önemlidir. Birim maliyetlere göre, hizmet finanse edilir. Eğitimde birim maliyet, bir öğrencinin bir yıl boyunca okuluna olan maliyeti anlamına gelir. Bu, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki eğitim alanlarında elbette ki farklı hesaplanmalıdır. Eğitim düzeyi arttıkça birim maliyetler de artmaktadır.

Eğitim, dünyada hâlâ işgücü yoğun bir aktivitedir. Fakat uzaktan eğitim yöntemlerinin yaygınlaşmasıyla, internet ve bilgisayar çağının getirdiği yeniliklerle, bu durum değişme ve dolayısıyla eğitimin birim maliyetlerini düşürme eğilimindedir.

Eğitim hizmeti bir yarı kamusal mal ve hizmet olarak görüldüğünden, özel finansman yöntemleri kullanıldığı durumda bile, hizmetten yararlandıktan, hizmetin birim maliyetinin tamamının tahsil edilmesi önerilmez. Bu yüzden eğitimde birim maliyetler konusu öncelikle hizmeti arz eden kurumlar açısından önemli görülür.

Eğitim hizmetinin maliyetleri içinde en önemli unsur, öğretmen maaşlarıdır. Gerek devlette gerekse özel kurumlarda olsun, eğitim hizmetini planlayanlar, finansmanı kolaylaştırmak için maliyetleri kısarken, öncelikle bu harcama kalemine odaklanırlar. Öğretmen maaşları farklı şekillerde finanse edilir. Federal yapılı ülkelerde finansman konusunda yerel kurumlar da söz sahibidirler. Ama genel olarak dünyada kamu okullarında öğretmen maaşları merkezi yönetim bütçesinden karşılanır. Dolayısıyla öğretmen maaşlarında tasarruf gündeme geldiğinde kamu okulları için bunun uygulayıcısı merkezi yönetim olmaktadır. Özel okullar açısından ise öğretmen maaşlarında tasarruf konusu, bir işletmecilik konusudur. Özel eğitim kurumları bu konuda karar verirken daha az ölçüde dış baskılara maruz kalır, birim maliyetlerine göre karar verme imkânına daha fazla sahip olur. Bunun anlamı, özel öğretim kurumlarında eğitim finansmanı açısından daha doğru bir fiyatlama politikasının uygulama olanağının daha yüksek olduğudur. Fakat bu yargı, kamu kurumlarında bu anlamdaki fiyatlamının her zaman yanlış olacağı biçiminde de algılanmamalıdır.

Dünyanın hemen hemen her yerinde öğretmenler, öğretmen maaşlarının belirlenmesine yönelik yerelleşme reformlarına daima karşı çıkagelmışlerdir. Doğru yöntemin ne olduğu bilimsel literatürde hala tartışmalıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİNDE KALİTE VE VERİMLİLİK

Herhangi bir hizmetin kalitesinin artırılmasının ön şartı, o hizmete ait aktivitelerin ölçülebilir ve/veya karşılaştırılabilir olmasıdır. Ölçme veya karşılaştırma işlemi, ya girdiler (maliyetler), ya çıktılar, ya da sonuçlar (amaçlar) bazında yapılabilir. İşte tam bu noktada etkinlik, etkenlik, verimlilik ve performans gibi kavramlar devreye girmekte, bu kavramlar üzerinden hizmet kalitesi değerlendirmeleri yapılmaktadır. Özel sektörde bu kavramlardan hareketle, herhangi bir özel hizmetin etkinlik, verimlilik ya da performansının ölçülmesi, kamu sektörüne göre daha kolaydır. Oysa çağımızda eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi kamu hizmeti alanları, hizmet kalitesine en fazla muhtaç olduğumuz alanlardandır ve bu hizmetler için de etkinlik, etkenlik ve kalite ölçümleri yapılması mümkün ve gereklidir.

Bu amaçla aşağıda, genel olarak kamu hizmetlerinde etkinlik, etkenlik, kalite ve verimliliğin ne anlama geldiği, bu kavramlar arasındaki nüanslar, eğitim hizmetlerinde etkinlik, kalite ve verimliliğin nasıl ölçülebileceği ve karşılaştırılabileceği, bu amaçla kullanılacak analiz tekniklerinin neler olduğu tartışılmaktadır.

I. ETKİNLİK, ETKENLİK, KALİTE VE VERİMLİLİK KAVRAMLARI

Genel olarak, etkinlik (efficiency) ve etkenlik (effectiveness) analizi, girdiler, çıktılar ve sonuçlar arasındaki ilişkileri inceler. *Etkinliğin* nasıl ölçülebileceği konusunu ilk defa tartışanlardan birisi Farrell (1957)'dir. Farrel, etkinliği özel sektör için, dolaylı olarak, “belli bir endüstrinin ürettiği çıktı miktarını daha fazla kaynak kullanmadan sadece etkinliğini arttırarak arttırabileceği bir nokta vardır. O endüstrinin o noktadan ne kadar uzakta olduğunu bilmesi son derece önemlidir” diyerek açıklamaktadır (Farrel, 1957: 253). Fakat kamu kesiminde etkinlik konusu, daha önce de ifade edildiği gibi daha zor bir konudur. Zorluğun çeşitli nedenleri vardır. Başlıcaları şu şekilde açıklanabilir:

Kamu kesiminde ortak bir ölçme veya karşılaştırma kriteri bulmak ve kullanmak, hizmetin yoğun dışsallıkları olduğu için hizmetin bedelini tayin etmek oldukça zordur. Özel hizmetlerde ortak bir ölçü olan “fiyat”, bedel belirleme amacıyla kamu hizmetlerinde kullanılamaz. Kamu hizmetleri fiyatlandırılmadıkları için piyasada

satılamaz. Bu nedenle bedel karşılaştırması yapılamaz. Kamu hizmetleri arzının temel nedeni, kamusal faydadır. Bu fayda, bireyler arasında bölünemediği için çoğu zaman ölçülemez. Kamu hizmetlerinin faydası her bireyin elde ettiği faydaların toplamından genellikle daha fazladır. Çünkü bu hizmetlerin yoğun dışsallıkları vardır (Şener, 1998: 134).

Etkinlik ve etkenlik kavramları, girdi (maliyetler), çıktı (ürün-üretim) ve sonuç (amaçlar) arasındaki ilişkinin sağlığı ile ilgilidirler. *Etkinlik kavramı*, girdi ile çıktı arasında, *etkenlik kavramı* ise çıktı ile sonuç arasında yer alır. Etkinlik ve etkenlik düzeyinde, parasal ya da parasal olmayan faktörler ve çevresel faktörler etkili olabilir. Çünkü parasal ve parasal olmayan kaynaklar, girdiyi meydana getirirler ve buradan çıktı ve sonucu etkilerler. Çevresel faktörler de girdi, çıktı ve sonuç süreçleri içinde her zaman etkinlik ve etkenliği etkilerler (Şener, 1996: 134).

Çoğu zaman etkinlik ile verimlilik birbirine karıştırılır. Oysa *verimlilik*, girdi/çıkıtı oranı olarak tanımlanır. *Etkinlik* ise, mümkün olan en az girdi ile en çok çıktının elde edilmesi veya kullanılan girdi düzeyi sabitken, mümkün olan en çok çıktıya ulaşılması olarak ifade edilebilir (Şener, 1996: 134).

Bu anlamda girdi/çıkıtı oranı, etkinliği ölçmede kullanılan yöntemlerden sadece birisi ve en basit olanlarındandır. Çünkü verimlilikten farklı olarak, etkinliğin ölçülmesinde, “üretim imkânlarının sınırı” kavramı devreye girer. Etkinlik, aslında üretim imkânlarının sınırı belirlendikten sonra onun referans alınmasıyla ölçülebilir (Şener, 1996: 135).

Etkinliğin ölçülmesinde *teknik etkinlik* ve *tahsis (dağıtım) etkinliği* olmak üzere iki kavramdan hareket edilebilir. Teknik etkinlik, *çıkıtı odaklı*, tahsis etkinliği ise *girdi odaklı* olarak etkinliği ölçer. Teknik etkinlik fayda etkinliğiyle, tahsis etkinliği ise maliyet etkinliğiyle çoğu zaman özdeş kabul edilebilir. Teknik etkinlikte, üretim imkânlarının sınırı göz önünde bulundurulmak zorundadır. Üretim imkânları sınırına doğru yapılan her hamle, teknik etkinliğin arttığı anlamında yorumlanır. Yani çıktının (faydanın) artırılması esastır. Tahsis etkinliği ise girdi bileşimlerinin optimal kullanımını ve maliyetlerin azaltılmasını önemser. Teknik etkinlik çabası ile ideal olanla mevcut arasında bir tür karşılaştırma (benchmarking) yapılır. Tahsis etkinliği çabası ile de mevcut alanının eksiklikleri derinlemesine analizle tespit edilerek giderilmesi yoluna

gidilir. Teknik etkinlik ve tahsis etkinliği, bu anlamda birbirini tamamlayan iki kavramdır (Sönmez, 1987: 123).

Etkenlik kavramı ise elde edilen çıktıların, hedefler, amaçlar ya da sonuçlarla ne derece örtüştüğü ile ilgilidir. Etkinlikle verimliliğin karıştırıldığı gibi, çıktı ile sonuç da çoğu zaman karıştırılır. Elde edilen çıktılar, başlangıçta belirlenen hedeflerimiz ya da amaçlarımızın örneğın yüzde kaçına ulaşmamızı sağlamaktadır? İşte bu soru etkinlikle ilgilidir. Yüksek öğretim kurumlarından mezun öğrenci sayısı, bir çıktı değişkenidir. Fakat üniversite mezunlarının iş bulma oranı, bir sonuç değişkenidir (Sönmez, 1987: 123).

Etkenlik bu anlamda, kullanılan kaynak ve elde edilen çıktıların, belli bir amaçlar kümesine ulaşmada ne derece başarılı olduğunu ölçen bir kavramdır (Mandl, Dierx & Ilzkovitz, 2008: 3). Bu anlamda kalite kavramı ile yakından ilişkilidir.

Kalite, günümüzde “müşteri kullanıma uygunluk ve gereksinimleri karşılama derecesi” olarak tanımlanabilir. Kalite kavramı, günümüzün en önemli kavramlarından biridir. Özellikle son on yıllık dönemde kalite, bir rekabet silahı haline dönüşmüştür. Bugün kaliteyle ilgili konular oldukça geniş bir alanı kapsamakta ve stratejik bir başarı kaynağı haline dönüşmektedir.(Motwani, at al., 1997: 361). Deming’e göre kalite ise, iki açıdan tanımlanabilir. Birincisi, belli standartlara uygun ürün cinsinden ve ikincisi o ürünü talep edenlerin istek ve ihtiyaçlarına uygunluk açısından. Kamu hizmetleri açısından, hizmetin amaç ve işlevlerinin belirlenmesinde, söz konusu hizmeti talep edenlerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanması kadar, belli ve kabul edilebilir bir standartta o hizmetinin verilmesi de önemlidir.

Bu durumda, bir *hizmetin kalitesinin*, o hizmeti talep edenler ve kamuoyunca, “o hizmete atfedilen amaç ve işlevlerinin gerçekleştirilme derecesi” ile ilgili olduğu açıktır. “Amaç ve işlevlerin gerçekleştirilme derecesi,” girdi ile çıktı arasındaki ve çıktı ile sonuç arasındaki ilişkilerle gözlemlenebilir. Yani kalite kavramı, etkinlik, etkenlik ve dolayısıyla verimlilik kavramı ile yakından ilişkilidir.

Sonuç olarak belli bir hizmet açısından kalite, o hizmete ait amaç ve işlevler belirlendikten sonra, etkinlik, etkenlik ya da verimlilik boyutundan anlamlandırılabilir veya ölçülebilir.

II. TEORİK AÇIDAN EĞİTİM HİZMETİ KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dünyada “hizmet kalitesi literatürü” oldukça zengindir. Hizmet kalitesine ilişkin genel kavramsal çerçeve Parasuraman, Zeithaml ve Berry (1985)’de çizilmiştir.

Seth, Deshmukh ve Vrat (2005), bize 19 adet genel hizmet kalitesi kavramsal çerçevesi tanımı verir ve bunlar arasındaki ilişkileri vurgular. Söz konusu makale, bu konuda yazılmış en önemli literatür tarama makalelerinden (review article) biridir.

Hizmet kalitesi konusu, kamu hizmetleri ve özel sektör hizmetleri açısından da incelenmiştir. Ayrıca her bir hizmet türü için kalite literatürü oluşmuştur. Her bir hizmet türünün kendine özgü nitelikleri nedeniyle, o hizmete ilişkin kaliteyi belirleyen faktörler de değişmektedir. Bu faktörler, elbette Seth, Deshmukh & Vrat (2005)’de belirtilen 19 kavramsal çerçeve modelinden birisi ile ampirik analize tabi tutulabilir.

Konuya eğitim hizmeti açısından yaklaşıldığında, literatürden, eğitim hizmeti kalitesini belirleyen başlıca faktörler, (1) fiziksel alt yapı- donanım ve kaynaklar, (2) insan kaynakları, (3) finansal kaynaklar, (4) sosyal- kültürel çevre ve aile, (5) eğitim mevzuatı, (6) eğitim teknolojileri, (7) bilgiye ulaşma ve eğitim araçları, (8) eğitim yönetimi ve öğrenci hizmetleri (9) öğretim programları, (10) okul kültürü, (11) öğrenci-okul-özel sektör ilişkileri, (12) bilimsel, kültürel ve sportif etkinlikler olarak özetlenebilir (Yıldız, 2006; Temel, 1999; Yıldırım, 2002).

Avrupa Komisyonunun okul eğitimi kalitesi hakkındaki raporunda ise, eğitim kalitesi göstergeleri gruplanmış ve açıklanmıştır. Burada izlenen metodoloji, yukarıda belirtilen faktörlerin bir arada gruplandırılarak değerlendirilmesi şeklindedir (European Commission, 2000). Avrupa Komisyonu, okul eğitimi kalitesini aşağıda belirtilen ana başlıklar altında ölçmeyi tavsiye eder:

Tablo 1: Avrupa Komisyonuna Göre Okul Eğitimi Kalitesini Etkileyen Faktörler

<ul style="list-style-type: none"> • Çıktı Göstergeleri • Matematik • Okuma • Bilim • Bilgi ve iletişim • Yabancı Dil • Öğrenmeyi öğrenme • Yurttaşlık • Okul Yönetimi Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Göstergeler • Okul eğitimi yönetimi ve değerlendirilmesi • Aile katılımı 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaynak ve Altyapı Göstergeleri • Öğretmen yetiştirme ve öğretmenin mesleki eğitimi • İlkokul öncesi eğitime katılım oranları • Öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı • Öğrenci başına eğitim harcamaları • Başarı ve Dönüşüm (Sonuç) Göstergeleri • Okul bırakma oranları • Daha üst eğitim düzeyine (ortaöğretime) geçiş ve bitirme oranları • Yüksek öğretime katılım ve mezun oranları
---	--

Kaynak: (European Commission, 2000).

OECD'nin PISA programı² da Avrupa Komisyonunun yukarıdaki metodolojisiyle az çok uyumludur. OECD, bu program altında üye ülkelerde, fen, matematik ve sosyal (okuma-edebiyat) okuryazarlığı alanlarında, öğrenci performansını ölçmekte ve ayrıca öğrenme ortamı ve aile yapısı hakkında ayrıntılı anketler uygulamaktadır. Yani OECD, eğitim hizmeti kalitesini etkileyen faktörler olarak, çıktı göstergelerini ağırlıklı olarak benimsemiş fakat uyguladığı kapsamlı anketlerle Avrupa Komisyonunun önerdiği diğer göstergeleri de kapsamaya çalışmıştır. Bu sayede söz konusu faktörlerin ülkelerarası karşılaştırılmasının yapılabileceği basit bir teorik çerçeveye ulaşmak mümkün olmuştur.

III. EĞİTİM HİZMETLERİ KALİTESİNİN ÖLÇÜLMESİ

Tüm kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitimde de bütün yapıların ortak hedefi, hizmetlerin etkili şekilde düzenlenmesi ve sunulması, bu konuda yapılan hataların önlenmesi veya giderilmesidir. Eğitim hizmetlerinde etkinlik, etkenlik ve kalitenin bu amaçla izlenmesi ve ölçülmesi gerekir.

Eğitim hizmetlerinin etkinliğinin, etkenliğinin ve kalitesinin ölçülmesinde, öncelikle önem arz eden kavramlar, eğitimin girdi, çıktı ve sonuçlarıdır. Yani, eğitim hizmetlerinin etkinliği, etkenliği ve verimliliği, girdi, çıktı ve sonuç kavramları

² Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA)

üzerinden ölçülebilir. Öncelikle bu kavramların eğitim hizmeti açısından açıklığa kavuşturulması ve nasıl ölçülebileceklerinin belirlenmesi gereklidir. Aşağıda bu kavramlar ve nasıl ölçülebilecekleri konusu, eğitim hizmeti ve politikaları açısından değerlendirilmektedir.

A. Eğitimde Girdiler ve Ölçümü

Eğitimde girdileri, parasal olarak ifade edilebilen ve edilemeyen girdiler açısından incelemek gerekir. Örneğin eğitimde kullanılan personel sayısı, fiziki alan büyüklüğü, eğitim süresi veya belli bir eğitim faaliyetinin kaç saat mesaiyi gerektirdiği gibi değişkenler, parasal olarak ifade edilemez. Eğitimde kullanılan personele ödenen maaş gibi değişkenler ise parasal olarak ifade edilebilir.

Girdiler, genel olarak bir maliyet unsurudurlar. Eğitimde parasal olarak ifade edilemeyen girdilerin varlığı, tüm girdi maliyetlerinin belirlenmesinde önemli bir sorundur. Böylesi durumlarda, bu tür girdiler, öncelikle alternatif maliyetleri açısından parasal olarak ifade edilmeye çalışılır ve maliyetler dolaylı yoldan hesaplanır. Bu ise gerçek maliyetlerin kısmen göz ardı edilmesi riskini doğurur.

Eğitim hizmetlerinin etkinlik analizi için, eğitim hizmetlerinde kullanılan tüm girdilerin belirlenmesi ve sayısal olarak ifade edilmesi gerekir. Eğitim için yapılan harcamalar, genel bir girdi ifadesidir. Devletin eğitim için bütçeden ayırdığı paylar veya kamunun kesinleşmiş eğitim harcamaları, özel eğitim kurumlarının eğitim için yaptıkları yatırım harcamaları, kârdan arındırılmış özel okul ücretleri, öğrenci/öğretmen oranı vb birer girdi değişkenidir.

Kamu kesimindeki birçok kamu hizmeti gibi eğitim hizmeti de diğer bazı hizmetlerle ilişkilidir. Bir kamu hizmetinden elde edilen çıktı, bir başka kamu hizmetinde ve bu arada eğitim hizmetinde girdi olarak kullanılabilir. Örneğin kentsel altyapı harcamalarının çıktısı, eğitim harcamalarını (girdiyi) etkileyecek ve doğalgazla ısınan bir kentte, okulların ısıtma harcamaları daha az olacaktır. Bu durumda eğitim girdilerinin hesaplanmasında, ölçülmesi çok zor olan altyapı dışsallıklarının da ilave edilmesi gerekecektir.

Eğitim girdilerinin uluslararası karşılaştırılması boyutu ise yukarıda anlatılanlardan oldukça farklıdır. Burada, her ülkede “etkinlik analizi için eğitim

hizmetlerinde kullanılan tüm girdilerin belirlenmesi ve sayısal olarak ifade edilmesi” gibi bir yöntem kullanılamaz. Çünkü diğer kamu hizmeti dışsallıklarının eğitim çıktılarına etkilerini, her ülke için hesaplamak nerdeyse imkânsızdır. Bu durumda, dışsallıkların pek çoğu göz ardı edilir ve sadece girdinin niteliğine ilişkin sayısal göstergeler (öğrenci/öğretmen oranı gibi) kullanılarak karşılaştırma yapılır.

B. Eğitimde Çıktılar ve Ölçümü

Eğitimde çıktılar, eğitim hizmeti faaliyetleri olarak nitelendirilebilir. Kamu kesimince üretilen birçok hizmet gibi eğitim hizmeti de toplumsal faydası ve dolayısıyla dışsallıkları çok fazla olan türden bir hizmettir. Bu nedenle eğitim hizmetinin, tıpkı girdi maliyetleri gibi çıktı değerinin hesaplanması da zor veya tartışmalıdır. Öncelikle eğitimde çıktıların neler olduğunun saptanması gerekmektedir. Genellikle çıktı göstergeleri olarak performans göstergeleri kullanılır. Okullaşma oranı, öğrenci başına öğretmen sayısı, bilgi teknolojileri kullanım oranı, mezun sayısı, okuryazarlık oranı, uluslararası geçerliliği olan sınav sonuçları vb eğitim hizmetinin çıktılarında kullanılan kriterlere örnek gösterilebilir.

Eğitim hizmeti çıktılarının ülkelerarası karşılaştırılması konusu ise daha zor bir konudur. Çünkü öncelikle, ortak çıktı tanımlamaları gerektirir ve ülkeye özel faktörlerin, bir ölçüde göz ardı edilmesi riskini taşır. Buna rağmen, çeşitli çıktı kriterlerinden yararlanarak ülkelerarası karşılaştırma yapmak da mümkündür. Ülkelerarası karşılaştırmalarda, “uluslararası geçerliliği olan sınav sonuçları” gibi çıktı temelli ölçümlerin kullanılması tavsiye edilir.

Örneğin OECD, okuryazarlık oranı kriterinden yararlanarak, ülkelerarası karşılaştırma yapmayı mümkün kılacak bir program yürütmektedir. “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA)” adı verilen bu program, 2000 yılından beri her üç sene bir, OECD ülkeleri ve diğer bazı ülkelerin katılımıyla devam ettirilmektedir. Program, fen, matematik ve sosyal (okuma-edebiyat) okuryazarlığı alanlarında, öğrenci performansını ölçmektedir. Ayrıca öğrenme ortamı ve aile yapısı hakkında ayrıntılı anketler içermektedir³.

³ Bk: <http://www.pisa.oecd.org> (26.05.2009).

OECD'nin bu programını, "eğitim politikasının sonuçlarının ÷lkelerarası karşılaştırılması" olarak da değerlendirmek mümkündür. Bu şekilde ÷lkelerin eğitim hizmetlerinin kalitesinin ve öğrenci performansının artırılması da olanaklı hale gelir.

C. Eğitimde Sonuçlar ve Ölçümü

Eğitim politikasının temel sonuçları, eğitimle ulaşılmak istenen hedeflerdir ve bu hedefler, esas itibariyle siyasal bir tercih ile belirlenir. Çoğu zaman herhangi bir iradi politikanın çıktı ve sonuçları, dış faktörlerin de etkisi altındadır. Politikacılar, her zaman politikaların nihai çıktı, amaç ve hedefleriyle ilgili olsalar da sadece belli oranda bu politikaların çıktı ve hedeflerini etkileme olanağı bulurlar. Ayrıca, hükümetlerce belirlenen politika önlemlerinin uygulanmasında ve etkilerinin alınmasında, çoğu kez gecikmeler ve aksaklıklar olur. Bütün bunlar fazlasıyla eğitim politikasının çıktı ve sonuçları açısından da geçerlidir.

Örneğin, kamu kesimi, daha eğitilmiş bir toplum (amaç-sonuç) hedefine hizmet etmek amacıyla, üniversite mezunlarını arttıracak yeni önlemler alır ve yeni üniversiteler (çıktı) kurar. Fakat "daha eğitilmiş toplum" hedefine hemen ulaşamaz, gecikmeler olur, dışsal faktörlerin etkisi devreye girer ve bu hedefi imkânsız kılar ya da daha uzağa iter.

Bu nedenle, eğitimin sonuçlarını ölçerken ve değerlendirirken, iradi politika etkisini, dışsal faktörleri ve politika gecikmelerini göz önüne almak gereklidir. Eğitimin etkenlik ölçümünün önemi de burada saklıdır. Çünkü çıktı ve sonuçlar arasında yer alan etkenlik ölçümünün yapılmaması durumunda, iradi politika önlemlerinin ne derece doğru olduğu ve sonuca götürebildiği, dışsal faktörlerin ve politika gecikmelerinin eğitim sonuçlarına etki gücü ortaya çıkarılamayacaktır.

Eğitim sonuçlarının ÷lkelerarası karşılaştırması ise müfettiş raporları, okullarda iptal edilen derslerin yüzdesi gibi doğrudan nitelik kaynakları kullanılarak yapılabilir. Bu alanda toplam kalite yönetiminden yararlanılabilmektedir.

Kalite, bir nitelik ölçüsüdür. Hem özel hem de kamu kesiminde, hizmet kalitesinin ölçümü sıkça kullanılan bir yöntemdir. Toplam kalite yönetimiyle de hizmet kalitesinin artırılması hedeflenir. Hizmet kalitesini ölçmeye yarayan "kavramsal hizmet

modeli”, Parasuraman, Zeithaml & Berry tarafından kurulmuştur⁴. Bu çerçevede, hizmet kalitesini ölçme aracı olan Servqual Analiz Tekniği de geliştirilmiştir⁵. Eğitim çıktı ve sonuçları niteliksel bakımdan bu analiz tekniği ile ölçülebilir.

D. Eğitimde Çevresel Faktörler ve Ölçümü

Etkinlik ve etkenlik üzerinde etkili olan çevresel faktörler çok çeşitlidir. Bunlar öncelikle kurumsal ve yapısal faktörlerden kaynaklanabilir. Bunların tamamı kamu otoritelerinin kontrolü dışındadır. Kamu yönetiminin fonksiyonelliği, eğitim yönetimi kurumsal altyapısı, eğitimin düzenleyici kurumsal faktör ve altyapıları, eğitimde rekabeti sağlayıcı kurumsal ve yapısal faktörler, ülkenin sosyo-ekonomik altyapısı, ekonomik kalkınmışlık düzeyi, iklim vb olarak sayabileceğimiz bu çevresel faktörler, eğitimin etkinlik ve etkenlik kayıpları üzerinde, sanıldığından çok daha fazla etkili olabilirler.

Örneğin Wilson (2005), eğitim yöneticilerinin yetersizliğini ve eğitim otoritelerinin doğrudan kontrolü dışında kalan diğer kısıtları, geçiş ekonomilerinde gözlenen etkinsizliklerin temel nedenleri olarak bulmuştur (Wilson, 2005: 20).

Yönetim bilimi alanında etkinlik ölçümü konusundaki bilimsel literatür, oldukça çoktur. Fakat bu bilimsel kaynakların, izledikleri metodolojide çevresel faktörleri değerlendirilme biçimleri konusunda, Simar & Wilson (2007)’nin ciddi eleştirileri vardır. Parametrik olmayan ölçüm metotları ile elde edilen veriler ve bunlara dayalı hatalı regresyon analizleri temel sorundur. Simar & Wilson (2007), özellikle bu noktaları eleştirir. Eğitimde çevresel faktörlerin ölçme zorlukları ne kadar büyük olursa olsun, bugün elimizde bu faktörlerin ampirik analizinin nasıl yapılabileceği konusunda da asgari bir bilginin var olduğu kesindir.

E. Eğitim Hizmetinin Etkinlik Düzeyinin Ülkelerarası Boyutta Ölçülmesi ve Karşılaştırılması

Eğitim hizmetinin girdileri, çıktıları ve sonuçları bakımından ülkelerarası karşılaştırmasının nasıl yapılabileceği konusunda bilgi verilmişti. Bu nedenle burada,

⁴ Bk: Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985, 1988, 1993, 1994(a), 1994(b)) ve Zeithaml, Berry & Parasuraman (1990 ve 1996).

⁵ Hizmet kalitesi ve Servqual analiz tekniği hakkındaki başlıca yabancı literatür için Bk: Parasuraman, “Selected Publications Focussing on Customer Service”, <<http://www.libqual.org/documents/admin/parsusbib.pdf>>, (28.05.2009)

eğitim hizmetinin etkinlik düzeyinin ÷lkelerarası boyutta karşılaştırılmasına ilişkin diğer zorluklara değinilecektir.

÷lkelerarası karşılaştırmada rastlanan ve yukarıda değinilmeyen en büyük zorluklardan birisi, veri türdeşliği konusundadır. Günümüzde ÷lkelerarası boyutta, tam türdeş eğitim girdi, çıktı veya sonuç verisi bulunması imkânı neredeyse yoktur. Çünkü her ÷lkenin farklı eğitim yönetimi gelenekleri ve kurumları vardır. Her ÷lkede, kamu kesimi ve özel kesim arasındaki sınır farklı şekillerde belirlenebilmekte ve resmi verilere bu farklı şekillerde yansımaktadır. Her ÷lkede özel kesimin ve hane halklarının eğitim faaliyetlerine katkıları ve bu konuda yaptıkları harcamalar farklıdır. Çoğu zaman bu farklılıklar ve harcamalar, sayısal verilere yansıtılamaz (Bali & Çelen, 2009: 8).

Türdeş veri sorunu nedeniyle ÷lkelerarası karşılaştırmalar, çoğu kez endeksler ve performans göstergeleri kullanılarak yapılır. Şüphesiz, endeksler ve performans göstergelerinin ÷lke içi analizlerde de kullanılması mümkündür. Oysa ister ÷lke içi ister ÷lkelerarası olsun bu tür bir karşılaştırmada, kısa dönemde diğer koşullar veri iken mümkün olan en iyi gösterge ve endeks değeri dikkate alınmadığından, aslında karşılaştırılan veya ölçülen şey etkinlik değil verimlilik (Bali & Çelen, 2009: 8).

Etkinliğin ya da etkenliğin, yukarıda anlatılan nedenle, ÷lkelerarası düzeyde ölçülmesinin zor olması, ÷lkelerarası düzeyde kullanılan ölçüm metotlarını da etkilemektedir. Endeksler ve performans göstergelerine dayalı ölçümler, endeks verileri genellikle aralık veya rasyo düzeyinde olmadıkları için, parametrik olmayan ölçüm metotları ile yapılır. Bilindiği gibi, parametrik olmayan ölçüm metotlarının istatistiksel güvenilirlik ve geçerlilikleri, parametrik ölçüm metotlarına göre daha düşüktür (Altunışık, vd., 2005: 158).

÷lkelerarası ölçüm ve karşılaştırmalar, endeksler ve performans göstergeleri kullanılmaksızın, “*etkinlik sınırı yaklaşımıyla*” yapılabilir. Bu takdirde, ölçülen şey, verimlilik değil etkinlik ya da etkenlik olabilir. Fakat ÷lkelerarası karşılaştırmada her zaman var olan veri türdeşliği ve güvenilir, aralık veya rasyo seviyesinde sayısal veri yetersizliği sorunları, araştırmacıyı yine parametrik olmayan ölçüm metotlarına hapseder⁶.

⁶ Etkinlik sınırı yaklaşımı hakkında ayrıntılı bilgi için Bk: Bali & Çelen (2009) ve Mandl, at al., (2008).

Ülkelerarası karşılaştırmalarda ve ülke içi analizlerde, daha güvenilir olan parametrik analiz tekniklerinin kullanılabilmesi için, öncelikle eğitim hizmetlerine ilişkin, aralık veya rasyo düzeyinde ölçülmüş, güvenilir sayısal veriye ihtiyaç vardır (Altunışık, vd., 2005: 154). Bu verinin ülkelerarası karşılaştırmada kullanılabilmesi için de eğitim girdileri, çıktıları veya sonuçlarına ilişkin olabilecek olan bu verinin niteliklerinin, ülkelerarasında eşdeğer olması gerekir. Verinin ülkelerarası nitelik farklılıkları, araştırmacıyı en fazla zorlayan konudur. Bu nedenle niteliksel (kalitatif) ve niceliksel (kantitatif) verinin, ülkelerarası uyumlaştırılması konusu son derece önemlidir.

Ülkelerarası verinin uyumlaştırılması hususunda üç çözüm yöntemi önerilebilir. (1) Birincisi, ölçümün ortak çıktı kriterlerine dayanan çıktı temelli aralık veya rasyo düzeyi veriler üzerinden yapılmasıdır. (2) İkincisi, doğrudan, ortak, aralık veya rasyo düzeyindeki niceliksel göstergelerden yararlanmaktır. (3) Üçüncüsü, karşılaştırılabilir niteliksel veriler kullanmaktır (Bali & Çelen, 2009: 9).

Ancak son yıllarda, devam eden PISA projesi kapsamında elde edilen aralık düzeyinde güvenilir veriler, yukarıda anlatılan pek çok zorluğu hafifletmiş gözükmektedir. Bu kapsamda artık eğitim hizmetlerinin kalitesinin ülkelerarası boyutta ölçülmesi ve karşılaştırılabilmesi kısmen söz konusu olabilmektedir.

F. Eğitim Hizmetleri Kalitesinin Ölçümünde Kullanılabilecek Analiz Teknikleri

Yukarıda da ifade edildiği gibi, eğitim hizmetlerinin etkinliği, verimliliği veya performansını, ülke içinde ve ülkelerarası düzeyde ölçebiliriz ve bu ölçüm sırasında çeşitli analiz tekniklerinden yararlanabiliriz. Bu sırada parametrik ve parametrik olmayan ölçüm metotlarını kullanabiliriz. Analiz tekniklerini kullanırken, endeksler ya da performans göstergelerinden istifade edebileceğimiz gibi, etkinlik sınırı yaklaşımını benimseyip verimliliği değil etkinliği de ölçebiliriz.

Bu konular ve sahip olduğumuz kısıtlar, analiz teknikleri hariç yukarıda tartışılmıştı. Bu bölümde, eğitim hizmetlerinin girdi çıktı ve sonuç bazında ölçümünde kullanılabilecek başlıca analiz tekniklerinin neler olduğu ve başlıca özellikleri anlatılacaktır.

1. Servqual Analiz

Kalitatif bir analiz tekniğidir. Teorik temelleri Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985, 1988, 1993, 1994(a) ve 1994(b)) tarafından atılmıştır. Servqual analizin altyapısı, aynı yazarlar tarafından oluşturulan “*kavramsal hizmet modeline*” dayanır. Parasuraman, Zeithaml & Berry, özel sektör hizmetleri için tüketicinin kalite algısını aralık düzeyinde ölçen bir ölçek geliştirmişler ve daha sonra bu ölçek, pek çok hizmete uygulanmıştır. Servqual analiz tekniği bu şekilde ortaya çıkmış ve olgunlaşmıştır.

Hizmet kalitesinin ölçülmesinde, sadece servqual analiz tekniği yoktur. Cronin & Taylor (1992) tarafından geliştirilen *Servqual’e alternatif Servprev yöntemi* ve *Toplam kalite endeksleri* de vardır. Fakat en çok kullanılan yöntem, Servqual’dır (Saat, 1999: 113).

Servqual yönteminde ölçek, genelde müşterinin hizmetten beklentileri ve algılama düzeyi olmak üzere iki grup ve 7’li Likert ölçeği şeklinde (1.Hiç Katılmıyorum 7. Tamamen Katılıyorum) oluşmaktadır (Saat, 1999: 113).

Analiz tekniğinin ardında, “kaliteli bir hizmetin sunulabilmesi için müşterilerin hizmet beklentilerinin karşılanması veya bu beklentilerin ötesinde hizmet verilmesi gerektiği” varsayımı vardır. *Servqual*, müşterilerin istek veya beklentileri ile algılamaları arasındaki farkın ölçüsüdür (Bozdağ, vd., 2003: 4).

Servqual’de hizmet kalitesinin beş boyutu vardır (Parasuraman, 1985: 40). Bunlar;

- Fiziksel Özellikler (Tangibles): Kurumun hizmet sunumundaki bina, araç-gereç ve personel görünümü,
- Güvenirlilik (Reliability): Söz verilen bir hizmeti doğru ve güvenilir bir şekilde yerine getirebilme yeteneği,
- Cevap (Hesap) Verebilirlik (Responsiveness): Müşteriye yardım etme ve hızlı hizmet verme istekliliği,
- Güven (Assurance): Kurum çalışanlarının bilgili ve nazik olmaları ve müşterilere güven duygusu uyandırabilme becerileri,
- Empati (Emphaty): Çalışanların kendilerini hizmet sundukları kitlenin yerine koymaları ve onlara yeterli profesyonel ilgiyi göstermeleridir.

Hizmet kalitesi problemlerinin varlığını gösteren beş fark bulunmaktadır. Bu farklar, müşteri beklentileri ile algılamaları arasındaki farklardır, farkların yönü ve büyüklüğü hizmet kalitesini tanımlar (Parasuraman, 1985: 44).

- Fark-1: Müşteri beklentileri ve yönetimin müşteri beklentilerini algılaması arasındaki fark.
- Fark-2: Yönetimin müşteri beklentilerini algılaması ile hizmet kalitesi standartları arasındaki fark.
- Fark-3: Hizmet kalitesi standartları ile hizmetin sunumu arasındaki fark (hizmet performansı farkı).
- Fark-4: Hizmetin sunumu ile dış çevre ve iletişim arası fark.
- Fark-5: Beklenen hizmet ile algılanan hizmet arasındaki farktır.

SERVQUAL yönteminin uygulama alanlarına bakılacak olursa;

- Farklı zamanlardaki müşteri beklentileri ve algılamalarının karşılaştırılması,
- Kurumun kendi SERVQUAL puanını rakiplerinininki ile karşılaştırması,
- Farklı kalite algılamalarına sahip müşteri kısımlarının incelenmesi,
- İç müşterilerin kalite algılamalarının değerlendirilmesi şeklinde görülecektir (Eleren, vd., 2007: 79).

2. Veri Zarflama Analizi

Parametrik olmayan bir yöntem olan *Veri Zarflama Analizi (VZA)*, sistemlerin etkinliğini belirlenmesinde kullanılan bir optimizasyon tekniğidir. VZA analizi, girdi ve çıktılar arasındaki fonksiyonun önceden belirli analitik bir yapı gerektirmemesi, aynı anda birden çok girdi-çıkıtı faktörünü bir arada değerlendirebilmesi, modellenen ve yorumlanabilme kolaylığı ile yayınlandığı 1978 yılından itibaren çok ilgi çekmiştir. 1999'da Seinfeld ve 2005'de Phillips tarafından yazılan VZA tarihçelerinde sunulduğu gibi VZA, 1978'den itibaren yaklaşık 3000'e yakın çalışmaya konu olmuş ve uygulanmış popüler bir tekniktir (Tavares, 2002: 4).

VZA, temelde kesirli programlama prensiplerine dayanır. VZA ile gözlenen ya da incelemeye alınan KVB arasında en az girdi birleşimini kullanarak en çok çıktı birleşimini üreten en iyi KVB'ler belirlenebilmektedir. Bu en iyi olarak belirlenen

KVB'ler etkinlik sınırını oluştururken herhangi bir KVB'nin etkinliği bu sınıra göre ölçülmektedir. Yöntem; sınır üzerinde yer alan KVB'leri etkin olarak, diğerlerini ise etkin olmayan (etkinsiz) olarak değerlendirir. VZA yardımıyla görel olarak etkinsiz olarak değerlendirilen KVB'ler için referans kümesinde yer alan etkin KVB'lere bakılarak, etkinsizliğin kaynağı hakkında yorumlar yapmak mümkündür. Bu özelliğinden dolayı VZA, etkinsiz KVB'lerin etkinliğinin iyileştirilmesi için karar vericilere yol gösterebilmektedir (Bali & Çelen 2009: 9).

VZA birden fazla girdi ve çıktı ile çalışılabilmektedir. Böylelikle çoklu girdiler ile tek bir verimlilik değerine ulaşmak mümkün olabilmektedir. VZA'nde sonucun anlamlı çıkabilmesi için belli sayıda KVB kullanılması gereklidir. Bu sayı girdi ve çıktıların en az üç katı olarak ifade edilebilir. Ayrıca etkinlik karşılaştırılması yapılan birimlerin benzer teknoloji altında çıktı ürettikleri varsayıldığından dolayı etkinlik sınırına ulaşmalarının mümkün olduğu kabul edilir (Bali & Çelen 2009: 9).

VZA'de KVB arasındaki girdi çıktı ilişkisi hem ölçeğe göre sabit getiri, hem de ölçeğe göre değişen (artan - azalan) getiri varsayımlarına dayalı olarak yapılabilir. Her iki varsayımla da girdi ve çıktı etkinliğini ölçülebilir. VZA sonuçları ölçeğe göre değişken getirili olarak yapıldığında girdi ve çıktı etkinliklerinde farklı değerlere ulaşmak mümkün olabilmektedir. Buna karşılık ölçeğe göre sabit getirili analiz yöntemi temel alındığında girdi ve çıktı etkinlik sonuçları arasındaki fark ortadan kalkmaktadır (Bali & Çelen 2009: 9).

G. Eğitim Hizmetleri Kalitesinin Ölçümünde Kullanılabilecek Toplam Kalite Analiz Teknikleri

Günümüzde, yönetim etkinliklerine sistematik bir yaklaşım olarak kabul edilen *toplam kalite yönetiminin (TKY'nin)* her tip örgütte başarıyla uygulanabileceği öne sürülmektedir (Bayrak, 1998: 197). Özünde etkililik, verimlilik, katılım ve destekleyicilik olan bu anlayışın eğitim örgütlerine de uygulanabileceği, fakat eğitim sisteminin yapı ve davranış boyutlarına ilişkin yeni düzenlemeler gerektireceği de açıktır (Can, 1998: 59). TKY ile, eğitim sisteminde köklü değişiklikler meydana getirilerek, ortaya konulan kalite hedeflerine ulaşılması ve verimlilik artışı sağlanması beklenmektedir (Ünal, 1999: 350).

Eğitim sisteminin kalitesi, insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-özel sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite-zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Temel, 1999: 48). Bu bağlamda kaliteli bir eğitim için; etkin bir yönetime, görevin gerektirdiği yeterliliklere sahip yönetici ve öğretmenlere, planlanmış süreçlere, isabetli olarak belirlenmiş politika, strateji ve kaynakların verimli kullanımına gereksinim vardır (Bircan, 2003: 45).

Eroğlu (1998)'e göre kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkânlarını en iyi şekilde kullanarak bilgi çağının gereklerine uygun biçimde, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten, diğer ulusların bireyleri ile rekabet edebilecek yeteneğe sahip ve sürekli kendini yenileyen bireyler olarak yetişmelerini sağlayan, muhakeme eden, eleştiren, takım halinde çalışmayı ve yaratıcı düşünmeyi öğreten eğitimidir. En genel tanımıyla eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme veya başarma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir (Uysal, 1998: 18).

Son yıllarda eğitim bilimlerinde ve eğitim-öğretim alanında eğitimin kalitesini artırmak için farklı yaklaşımlar sunulmaktadır. Doğan, vd., (2006: 64), kaliteyi artırmak için beş farklı yaklaşımdan söz eder. Bunlar:

- Mükemmellik için kalite: Aynı karakteristik özellikleri taşıyan nesnelerin karşılaştırılması yaklaşımıdır. Bu yaklaşım felsefi bir yaklaşımdır.
- Ölçülebilir nitelikte kalite: Bu durumda kalite ölçülebilir olmalıdır. Bu yaklaşım, ürün üzerine yönelik bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.
- Ürün üzerine kurulmuş yaklaşım: Bu yaklaşım kalite gerekliliği olarak kabul edilmektedir.
- Performans raporu/bedeli: Endüstri ve işletmelerde kullanılmakta olan yaklaşımdır. Değerler üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır.
- Müşteri (öğrenci) odaklı yaklaşım: İşletme bilimindeki “önce müşteri” yaklaşımından etkilenmiştir.

Ayrıca, TKY'nin temel ilkelerini ve yukarıdaki yaklaşımları, Deming, Juran ve Feigenbaum, kendi eserlerinde farklı oranlarda önemsemişler ve buna dayalı ölçekler geliştirmişlerdir.

1. Deming Yaklaşımı

Toplam kalite yönetiminin gelişmesinde önemli katkıları olan Deming'in on dört ilkesinin özgünleştirilerek eğitime uygulanabilmesi mümkün olmaktadır (Öğretmeninfo, 2011: 1). Bu ilkeler şunlardır.

- Eğitimin sürekli iyileştirilmesi yönünde bir amaç sürekliliği meydana getirmek gerekmektedir. Bu amaçla eğitimciler, yeni eğitim yöntem ve araçlarını daha çok kullanmalı ve eğitime yönelik araştırmalar daha çok desteklenmelidir.
- Yeni felsefeyi benimsemek,
- Karşılaştırmalı ve yarışmalı sınavlardan vazgeçmek (Kalitenin kontrol edilmesi değil onun süreçlerde, üründe yaratılmasının amaç olarak benimsenmesi),
- Okula yeni gelen öğrencinin, eğitim malzemelerinin ve diğer girdilerin kalitesinin sürekli iyileştirilebilmesi için bu girdileri sağlayan kaynaklarla (tedarikçilerle) birlikte çalışmak (Kaliteyi girdilerde tanımlamak ve satın almak),
- Eğitim ve hizmet sistemini sürekli olarak iyileştirmek,
- İşbaşı (hizmet içi) eğitimi kurumsallaştırmak,
- Liderliği kurumsallaştırmak (liderlik kalite üzerinde durmalı, kantite değil),
- Korkuyu ortadan kaldırarak okulda herkesin etkili çalışabileceği ortam meydana getirmek (iletişimin iyileştirilmesi),
- Bölümler arasındaki duvarları (organizasyonel engelleri) kaldırmak,
- Öğretmen ve öğrencilere yönelik kalite sloganları ile teşvik edici promosyon malzemelerini bırakmak,
- Öğretmenler, öğrenciler ve idari çalışanlar üzerindeki çalışma standartlarını kaldırmak,
- Öğrenci ve öğretmenleri, başardıklarıyla gurur durmalarından alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak,

- Kurumda çalışan herkes için güçlü ve sürekli eğitim ve kendini geliştirme programını kurumsallaştırmak,
- Değişimi başarmak üzere gereğini yapmak ve bu çabaya okulda görevli herkesin katılımını sağlamak (ilk 13 maddeyi sahiplenecek bir yönetim yapısı ve kültürü oluşturmak).

2. Juran Yaklaşımı

Juran'a göre kalite, kullanıma uygunluktur, sürekli ve asla sonu gelmeyen bir süreçtir. Ona göre Toplam Kalite Kontrolü'nün amacı, uygunluğun artırılması ve kalitesizlik nedenleri ile ortaya çıkabilecek maliyetlerin azaltılmasıdır. Juran kalite programını planlama, organizasyon ve kontrol olmak üzere üç yönetim alanına ayırır ayrıca önceden belirlenmiş hedeflere ulaşım yolunda yönetimin sorumluluğunu önemle belirtir. Bu program aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır (Roa, et al., 1996: 14):

- Kalite iyileştirme fırsatlarını yakalamak için bilinç geliştirmek.
- İyileştirme hedeflerinin oluşturulmak.
- Bu hedeflere ulaşmak için organizasyonel düzenlemeler yapmak.
- Sürekli eğitim yapmak.
- Sorun çözme projelerini gerçekleştirmek.
- Gelişme raporlarını hazırlamak.
- Başarıları ödüllendirmek.
- Sonuçları duyurmak.
- Ulaşılan hedefleri değerlendirmek.
- Kalite programının tüm işletme süreçlerinde uygulanmasını iyileştirmeye yönelik uygulamaktır.

Onun kalite anlayışı, müşteri odaklıdır ve her şey müşteri ile başlayıp müşteri ile sona erer. Juran bunun yanında kaliteyi geliştirmek için aşağıda belirtilen temel konular üzerinde önemle durmuştur (Buluç & Mahiroğlu, 1999: 11):

- Yıllık yapısal gelişme planları,
- Organizasyondaki herkes için eğitim,

- Kalitenin yönettiği liderlik.

Juran' ın kalite görüşü, TKY'ye istatistiksel bir yaklaşım getirmektedir. Bu yaklaşım kalite süreçlerini içermektedir. Bunlar, kalite planlaması, kalite kontrol ve kalite geliştirmedir. Bu süreçler mali süreçlere koşutluk göstermektedir. Kalite planlaması, mali planlamaya ve bütçe yapmaya; kalite kontrol, mali kontrole; kalite geliştirme ise maliyetin azaltılmasına koşuttur (Juran, 2007: 1).

Juran'ın bu konudaki önerileri ise aşağıdaki gibidir. (Buluç & Mahiroğlu, 1999: 13):

- İyileştirme ihtiyaç ve fırsatları konularında personeli bilgilendirin.
- İyileştirme faaliyetleri için amaçları ortaya koyun.
- Amaçlanan faaliyetler için organize olun.
- Personeli eğitin.
- Problemlerin çözümü için hazırlanan projeleri uygulayın.
- Gelişmeyi rapor edin.
- Başarıyı onure edin.
- Sonuçları duyurun.
- Sonuç değerlendirmelerini kaydedin.
- İyileştirme faaliyetlerini kuruluşun rutin sistemi içine yapılandırın.

3. Feigenbaum Yaklaşımı

Bir kuruluşta kalite alanında dikkat çekici iyileştirmeler yapabilmek için herkesin katılımını sağlamak gerekir. Bu nedenle işgücü, yönetimin ne yapmaya çalıştığını çok iyi anlamalıdır. Kalite sorunlarına geçici ve anlık çözümler yerine, kuruluşta herkesin katılımı ile sağlanabilecek müşteri odaklı bir kalite yönetimini süreci yerleştirilmelidir. Feigenbaum, kalite yönetimine parasal bir yaklaşım getirmiş olup, kalitesizlik maliyetlerinin belirlenmesinin kalite yönetimi için gerekli olduğunu öne sürmüştür (Rao, 1996).

Feigenbaum, yönetimin özellikle aşağıdaki konularda destek sağlaması gerektiğini belirtmektedir (Peşkircioğlu, 1999).

- Kalite iyileştirme sürecinin güçlendirilmesi ve desteklenmesi
- Kalite iyileştirmenin bir alışkanlık haline gelmesinin sağlanması
- Kalite ve maliyetinin birbirini tamamlayıcı amaçlar olarak yönetilmesi

Feigenbaum kalite geliştirmede şu yöntemlerin izlenmesi üzerinde durmuştur (Buluç & Mahiroğlu, 1999: 12):

- İnsan ilişkilerinin geliştirilmesi,
- İstatistikî veri toplama,
- Bilgilendirme için istatistikî gösterim tekniklerinin kullanılması,
- Dalgalanmaları azaltmak için istatistikî süreç kontrol ve ölçümlerinin kullanılması,
- İdeal yapının şekillendirilmesi ve gösterilmesi,
- Gelişmeyi sağlamak için işin organize edilmesi.

4. Ishikawa Yaklaşımı

Ishikawa, kalite kontrol çalışmalarına organizasyon düzeyinde tüm çalışanların, tüm süreçlerin ve işlerin katılımını önermektedir. İstatistik ve analitik teknikleri tüm çalışanlarca sorunların teşhisi ve çözümü amacı ile kullanılabilir, öğrenmesi ve uygulanması basit şekillere dönüştürülerek kalite iyileştirme çalışmalarını organizasyonun tabanına yaymayı hedeflemiştir.

Balık Kılçığı Diyagramı olarak bilinen ve bir sorunun nedenlerini analitik bir bakışla inceleyip bularak en optimum çözüm stratejisinin geliştirilmesi amacı ile kullanılan yöntem Ishikawa tarafından geliştirilmiştir (Rao, 1996). Ishikawa kalitenin öğelerini dört grupta toplamaktadır.

- Müşteri ihtiyaçlarının tatmini,
- Müşterinin merkeze alınması,
- Bilgi, süreç, hizmet ve amaç kalitesinin geniş boyutta düşünülmesi,
- Tam kalite, tam fiyat ve tam miktar uygulanması (Buluç & Mahiroğlu, 1999: 12).

Ishikawa toplam kalite kontrolünün başarısı için gerekli olan yedi başarı faktörünü aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- Toplam kalite kontrolünün kuruluşun tamamını ve tüm personeli kapsamı,
- Toplam kalite konusunda kapsamlı ve genişletilmiş eğitim ve öğrenme programlarının uygulanması,
- İyileştirme gereken tüm alanlarda kalite kontrol çemberlerinin kullanımı,
- Kalite sisteminin kuruluş yönetimince yılda iki kez denetlenmesi,
- Sorunların önlenmesi amacı ile istatistiksel tekniklerin yaygın kullanımı,
- Ulusal düzeyde kalite kontrol tanıtım ve bilinçlendirme programlarının geliştirilmesi,
- Yönetim ve iş görenlerin karşılıklı ilişkileri ile müşterilere bakışta yeni bir anlayışı hakim kılarak şikayetleri dikkatle incelemek, risk almayı teşvik etmek ve kontrol hakimiyetini geliştirmektir (Rao, 1996: 17).

IV. EĞİTİM HİZMETLERİNİN KALİTE VE VERİMLİLİĞİNİ ARTTIRAN BELLİ BAŞLI UYGULAMALAR

Bu başlık altında eğitim hizmetlerinin kalite ve verimliliğini arttıran belli başlı uygulamalar anlatılırken, eğitim hizmetlerinin yerleşmesi olgusundan, Tez'in ana konusunu oluşturması nedeniyle, bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak söz edilecektir.

Günümüzde çoğu organizasyon, sürekli gelişme ve toplam kalite yönetimini içselleştirmiş ve uygulamaya koymuştur. Bu bölümde konu, eğitim hizmetleri açısından tartışılacaktır.

A. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulamaları

Ishikawa (1985)'e göre, TKY tanımından esinlenerek eğitimde TKY, "eğitim kurumlarında değişik paydaşların, öğrenci başarısını göz önünde tutarak, kalite geliştirme, kalite koruma ve kaliteyi iyileştirme çabalarını birleştiren etkili bir sistem" olarak tanımlanabilir.

Toplam kalite yönetimi, eğitim kurumundaki tüm etkinliklerde işbirliği ve takım çalışmasını gerektiren, öğrenim amaçlarını ve öğrenci ihtiyaçlarını ayrılmaz gören (Armstrong, 1991: 19; Terzi, 1999: 66), mevcut durumun sürekli geliştirilmesini sağlayan, problemlerin önlenmesine yardımcı olan, kaliteye doğru yönlendirilen (Forza ve Filippini, 1998: 2), bütün üyelerin katılımı üzerine kurulan, uzun dönem öğrenci başarısını yakalayan, toplumdaki ve örgütteki tüm bireyler için faydalar üreten (Miyouchi, 1999: 12) bir yönetim anlayışıdır.

Eğitimde TKY'nin amacı, öğrenci başarısının yakalanması; yöntemi, tüm öğrenim faaliyetlerinin sürekli olarak iyileştirilmesi; öznesi ise, başta üst eğitim yönetimi olmak üzere bütün çalışanlardır..

Tablo 2: Kalite Faktörlerinin Tarifi ve Tanımlanması

Üst Eğitim Yönetimi	Üst Yönetim başarılı bir kalite programının başlatıcısı ve felsefi destekçisidir.
Eğitim Kalite Politikaları	Kalite Politikaları kalite çalışmalarına yön, destek ve felsefi ruhu sağlar.
Eğitimde Kalite Departmanının Rolü	Kalite Departmanları ile diğer departmanlar arasında etkin bir koordinasyon şarttır
Kalite Eğitimi	Çalışanlara yeni bilgi, vasıf ve davranışlar kazandırmayı hedefleyen kalite eğitimleri planlanmış tüm faaliyetleri kapsamalıdır.
Eğitim Kalitesinin Planlanması	Bu süreçte kalite vurgusu ön plana çıkarılmalıdır.
Kalite Yönetimi	Kalite Yönetimi açık ve dürüst bir ilişki oluşturmayı esas almalıdır.
Eğitim Süreçleri Tasarımı	Süreçlerin açık ve kesin bir şekilde tanımlanması kalite uygulamalarını kolaylaştıracaktır.
Kalite Verisi/Geribildirim	Kalite sonuçlarının sağlıklı ölçülmesi önemlidir. Toplam kalite uygulamasının başarısının saptanması açısından sağlıklı kalite verilerine ihtiyaç vardır.
Çalışanlarla İlişkiler	Çalışanlarla ilişkiler kalite tasarımını ve performans değerlendirmeyi gerektirir.

Kaynak: Motwani, at al., 1997: 363'den uyarlanmıştır.

Eğitim kurumlarında olumsuzlukların önüne geçilmesi, sağlıklı değişme ve gelişmenin sağlanması, yapılan uygulamalardan istenen verimin elde edilmesi, alınacak kararların hep birlikte alınması, kararlılıkla uygulanması ve değerlendirilmesi ile mümkündür.

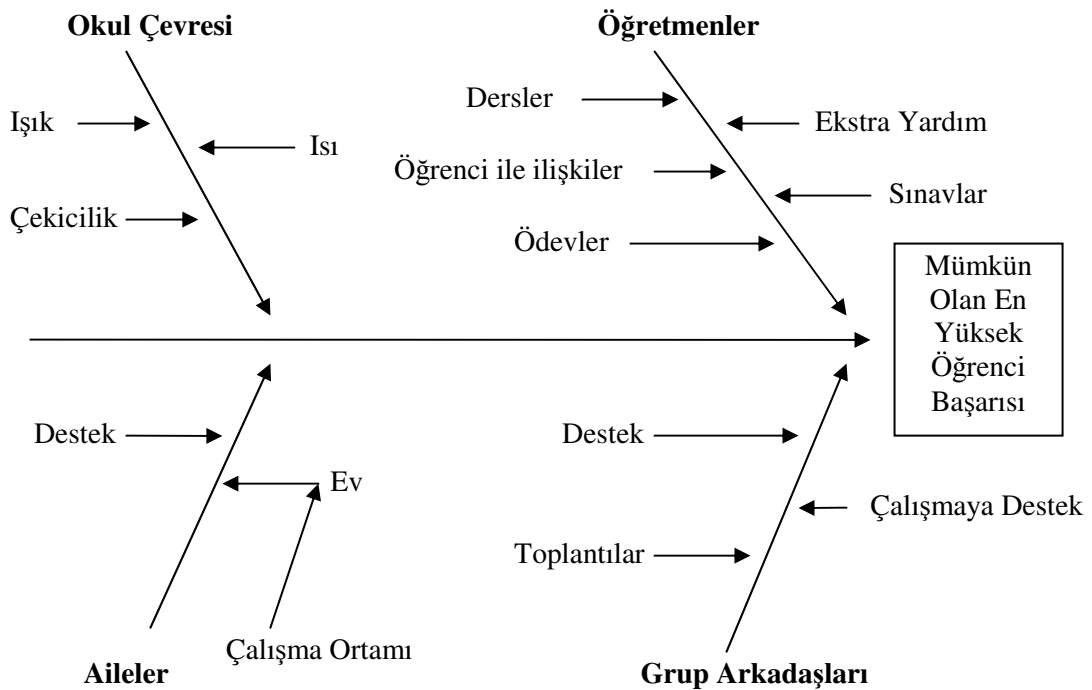
Buradan anlaşılmalıdır ki, eğitim hizmetlerinde kalite, etkinlik ve verimliliğin sağlanabilmesi, kalite standartları ve toplam kalite yönetimi ilkelerinin uygulamaya geçirilmesiyle mümkün olacaktır (Kavrakoğlu, 1996: 14).

Eğitim hizmetlerinde de TKY ilkeleri, öğrenci odaklı olma, tüm eğitim personelinin katılımı, her alanda kaliteyi geliştirmek için çalışılması, sürekli gelişme, en kısa sürede en iyisini yapmaya çalışma, olarak sıralanabilir.

Öğrenci odaklılık, eğitim hizmetini verecek kurum veya kuruluşun öğrenci kitlesini belirleyerek onların istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde mal ve hizmet üretmesidir. Öğrenci ve veli beklentilerini etkileyen ve belirleyen pazarlama yöntemleri, alışkanlıklar, ideolojiler, verilen hizmetle ilgili daha önceki deneyimler... gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması, eğitim hizmetinde de hizmet kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Toplam Kalite Yönetiminin eğitimde orta ve uzun vadeli öğrenci başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisini balık kılıcı diyagramı ile açıklayabiliriz.

Tablo 3: Eğitimde Balık Kılıcı Diyagramı



Kaynak: (Köksal, 1998: 78).

Eğitim hizmetini talep eden kişilerin istek ve ihtiyaçlarını belirleme, beklentileri tam ve doğru şekilde karşılayabilme, onları memnun edebilme sürekli olarak en iyiye

ulaşma bu yapıda temel düşüncedir. Eğitimde balık kılıçığı diyagramına göre, bunun için, okul çevresi, öğretmenler, aileler ve grup arkadaşları olmak üzere dört faktör ön plana çıkmaktadır. Balık kılıçığı diyagramında bu dört faktör ayrıntılandırılmaktadır.

Eğitim kurumlarında “sürekli geliştirme”, karşılıklı olarak bilgi alışverişinde (etkileşimde) bulunan eğitim birimleri arasında, bu bilgi alış-verişini arttırmak, bu sayde daha iyi sonuçlar elde etmek üzere geliştirilmiştir. Sürekli geliştirmenin devrede olduğu bir eğitim kurumunda yapılan her iş, her defasında daha iyi yapılmaya çalışılmaktadır. Bu şekildeki bir yaklaşım tarzı da örgüt düzeyinde daha yüksek bir iyileştirmenin, sürekli geliştirmenin kaynağını oluşturmaktadır. Bu yaklaşım tarzı ile, aynı zamanda kişilere, en iyi olmak, kaliteyi arttırmak, fireler ve israfları en aza indirmek, eğitim süreçlerinin her aşamasında bir sonraki aşamayı verim odaklı görmek, eğitim kurumlarının bir bütün olarak etkinliğinin ve verimliliğinin her şeyin üstünde olduğunu kavramak, olumlu bir örgüt iklimine katkıda bulunmak... gibi davranış kalıplarının aşılması hedeflenmektedir. (Fidan, 1996: 104).

Bir hizmetin piyasaya sürülmeden önce doğru planlanması kapsamlı bir şekilde araştırılması ortaya çıkabilecek sorunların azaltılmasında ve önlenmesinde büyük öneme sahiptir ve eldeki kaynağın uygun şekilde kullanılması açısından da önemlidir.

Toplam Kalite Yönetiminin uygulamaya geçirilmesinde;

- Kalite stratejisinin tanımlanması,
- Kurum vizyonunun oluşturulması,
- Operasyonel organizasyonu kapsayan bir çerçevenin geliştirilmesi,

aşamaları esas alınmaktadır (Akgeyik, 2004: 100).

Kalite stratejisi, eğitim kurumunun geleceğe ilişkin ortaya konan hedefleri ve faaliyet planını ifade etmektedir.

Operasyonel organizasyonda ise organizasyon tüm işlem ve süreçlerini toplam kalite çerçevesinde yeniden düzenlemeli, çalışanları bu sürece katacak uygulamalar oluşturmalıdır. Bu amaçla görev ve yetkilerin yeniden tanımlanması, süreçlerin gereksiz bürokratik işlemlerden arındırılması, takım çalışmasına geçilmesi, çalışanların yetkilendirilmesi, iç müşteri- dış müşteri kavramlarının tanımlanması uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca toplam kalite yönetiminde spesifik olarak

kullanılan sıfır hata, müşteri memnuniyeti, tasarruf, zaman planlaması gibi değerler tüm çalışanlara benimsetilmelidir (Akgeyik, 2004: 102).

Eğitimde toplam kalite, eğitimi diğer sistemler gibi bir sosyal sistem olarak düşünmeyi gerektirmektedir. Eğitim sistemlerinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için bütün paydaşların (öğrenciler, aileler, öğretmenler, yöneticiler, denetleyiciler, tedarikçiler sponsorlar vb.) eşgüdümlü olarak çalışmaları gereklidir. Ayrıca eğitim sisteminin işleyişindeki fiziki unsurlar da (okul binaları, laboratuvar, ders araç gereçleri, derslik vb.) etkilidir. Bunun yanında diğer kaynaklar, programlar, rehberlik hizmetleri ve amaçların açık olarak bilinmesi de hedeflere ulaşmada etkin rol oynamaktadır (Gülşen, 2000: 54-55).

Eğitimle ilgili olarak yapılan okullardaki kalite araştırmalarında, yöneticiler ve öğretmenlerin, her boyutun uygun değerlendirme yollarını tespit edip toplayıp ve yorumladıkları bu verilerle, öğrencileri izlemeyi tercih ettikleri bir takım kalite kriterleri vardır. Bu kriterler Tablo 4’de ifade edilmiştir (Cafoğlu, 1996: 133):

Her ne kadar bu göstergeler kalite belirlemede ölçüt olarak alınsa da bu değerlerin öğretmenler ve yöneticiler tarafından kullanımı ve öğretmen öğrenci iletişimin ortaya çıkaracağı sonuç, bu kalite göstergelerini önemli ölçüde etkileyecektir (Cafoğlu, 1996: 133).

Kalitenin bir yaşam biçimi olarak algılanmasının sağlanması, eğitim kurumlarını öğrencilerin sahip olduğu yetenek ve becerilerin en üst düzeyde gelişmesini sağlayacak yerler haline getirilmesi sağlanmalıdır.

Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamasının, yönetim, öğrenciler ve öğrenme açısından da çeşitli yararları vardır (Hergüner, 1998: 19-20). Yönetim açısından; eğitim sisteminin merkeziyetçilikten uzaklaşarak daha işlevsel bir yapıya kavuşması, okullarda daha çok araştırma yapılması ve çözülemeyen sorunların azaltılması, görev ve sorumluluk alan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin artırılması ve personelde takım ruhunun geliştirilmesi gibi konularda yönetime yardımcı olacaktır. Öğrenciler açısından; öğrenci sosyal bir birey olmanın deneyimini geçirmesi, takım oyuncusu olması, sınavlarda başarısız olma tehdidinden uzak, derslerde hep daha iyiyi istemesi, lider özellikleri taşıyan, bilimsel düşünebilen bireyler olarak gelişme şansı verecektir. Öğrenme açısından ise; sonuca değil, sürece dayalı sistem içerisinde öğrenci ve

öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte çalışması sonucu öğrenme sürecinin kalitesinin artmasına yardımcı olacaktır (Price & Chen, 1993: 96-117).

Tablo 4: TKY'ye göre Eğitimde Kalite Kriterleri ve Ölçüm Yolları

Eğitimde Kalite Kriterleri	Açıklama
Okul Harcamaları	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci başına düşen harcama, • Toplam okul harcamaları
Özel Materyal Girdiler	<ul style="list-style-type: none"> • Okul genişliği, • Sınıf genişliği, • Öğretimsel materyal (alıştırma ve okuma materyalleri ile sıralar), • Öğretimsel araçlar (radyo, TV), • Okul bina kalitesi, • Kütüphane genişliği ve çalışmaları, • Laboratuvarlar, • Beslenme programları
Okul Yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> • Müdürünün kalitesi, • Sınıfların günlük kaçlı eğitim verdikleri (sabah-öğle), • Öğrenci yönetimi, • Öğrencinin aynı sınıfı tekrar
Öğretmen Kalitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin toplam eğitim süreleri, • Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, • Öğretmenlerin mesleki tecrübesi, • Öğretmenlerin sözel yeterliliği, • Öğretmenlerin ücret seviyesi, • Öğretmenlerin sosyal sınıf geçmişi, • Okulun kadrolu öğretmen sayısı, • Öğretmenlerin zamanında gelmesi ve işe gelme yüzdesindeki düşüklük.
Öğretme Uygulamaları	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretimsel programın uzunluğu, • Ev ödevi sıklığı, • Öğrenciler tarafından aktif öğrenme, • Öğretmenlerin öğrenci performansına ilişkin beklentileri, • Sınıfı hazırlama üzerine öğretmenlerin harcadıkları zaman

Kaynak: Cafoğlu, (1996: 133)'den uyarlanmıştır.

Aynı süreçte, kaliteyi yükseltmek açısından eğitimcilere de görev düşmektedir. Eğitim kalitesini arttırmak üzere eğitimcilere düşen görevler ve sahip olmaları gereken vasıflar; teorik bilgilerin uygulama ile desteklenmesi, güncel konuların yakından takip edilmesi ve derslerde kullanılması, alanına hâkim olması ve bunu öğrenciye

aktarabilmesi ödev ve araştırma konuları vererek öğrenciyi araştırmaya teşvik etmesi, modern eğitim tekniklerini bilmesi ve bunları uygulaması, işini sevmesi, istekli olması, öğrenci ile iyi bir diyalog kurması, derse devamı ve katılımı zorunlu değil gönüllü olarak sağlayabilmesi için öğrenciyi motive etmesi, yeterli ders dokümanı verebilmesi, eğitimciler arasında bilgi alış verişinin olması, eğitimcilerin fazla ders yükü altına girmemesi gerekir (Varinli, 1997: 159).

Öğretmen tek taraflı bilgi aktaran konumundan ziyade öğrenciye rehberlik eden, onların eleştirel ve analiz yapabilen bir düşünce tarzına sahip bireyler olmasını sağlayan, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendiren kişi olmalıdır.

TKY'nin eğitim kurumlarında hem bir yönetim felsefesi, hem de bir yönetim yaklaşımı olarak uygulanması, kaçınılmaz görülmektedir TKY'nin uygulanacağı okul sisteminde aşağıdaki konulara dikkat edilmelidir (Balcı, 2005: 197):

- Bürokrasiden uzak, karar mekanizmaları açısından kendisiyle barışık, personelinin kendisi seçebilen, idari anlamda özerk ve bağımsız okullar olmalıdır.
- Derslerde uygulanacak müfredat, ülke çapında aynı olmayan ve merkezden belirlenmiş değil, bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanma becerisine sahip olunabilecek tarzda olmalıdır.
- Öğrenci-öğretmen-veli-yönetim dörtgeni oluşturmalı, bu dörtgen içindeki yapı sağlam ve sürekli iletişime dayalı olmalıdır.
- Tam öğrenme için gereken; ne öğrenilmeli, nasıl öğrenilmeli, ne şekilde ve ne zaman öğrenilmeli sorularına üstte belirtilen dörtlü tarafından karar verilmelidir.
- Eğitim, sabit bilgiler yerine, günün şartları da dikkate alınarak Kaizen prensibine uygun olarak yapılmalı yani toplam iyileştirmeye yönelik olmalıdır. Bunun için öğrenci-öğretmen-yönetici-veli ilişkisinden, ders içeriklerinin hazırlanmasına ve işleyişine kadar yapılan tüm işlemlerde toptan iyileştirme gereklidir.
- Eğitim kurumlarında tam öğrenmeye ulaşılabilmesi ve eğitim amaçları konusunda eksiksiz bir eğitimin yapılabilmesi kaliteli bir üretim demektir ki,

bu yapılmadığı takdirde insan açısından da maliyetler açısından da olaya baktığımızda ciddi kayıplarla karşı karşıya olduğumuzu görürüz.

B. Okul Tabanlı Yönetim

Küreselleşen dünyada merkezi yönetimler, artan nüfusun ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu durum yerleşmeyi, merkezi yönetimin yükünü hafifletmeyi öngörmektedir. Okul Tabanlı Yönetim (OTY) sayesinde, eğitim ve öğretimi geliştirmek için okullara ve çalışanlara daha fazla sorumluluk vermek, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini artırarak daha kaliteli bir eğitim sisteminin kazandırması amaçlanmaktadır.

Okul merkezli yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı okulların karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir. Okul merkezli yönetim, okul toplum üyelerinin (yönetici, öğretmen, veli, çevre grupları,) bütçe, personel ve eğitim programları alanlarında yetki ve sorumlulukların artırılmasını öngören bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okuldan okula bu grupların etkisi değişebileceği gibi aktarılan yetkilerde değişmektedir (Aytaç, 2000: 17).

Hallinger, Murphy & Hausman (1992)'ye göre, OTY, “okulun organizasyon yapısının, bürokratik ve işlevsel yönetiminin dağıtıklaştırılması (decentralize) yoluyla, öğrencilere doğrudan hizmet verenleri (öğretmenler, veliler ve yöneticiler) yeni roller ve sorumluluklarla güçlendirip, sınıftaki öğretme-öğrenme süreçlerinin dönüştürülmesini sağlamaktır” (Hallinger, Murphy & Hausman, 1992: 330). David (1989)'a göre, OTY, eğitim-öğretimi geliştirmek hedefiyle okul seviyesinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, sürekli profesyonel gelişim ve kurumsal yenileşme girişimlerine olanak sağlayan, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı olarak okulun yerinden yönetilmesidir (David, 1989: 46).

Okul Tabanlı Yönetim (OTY)'nin genel amacı, okul müdürüne ve öğretim kadrosuna, özelde mali ve insan kaynakları, genelde ise okul üzerinde söz sahibi olma ya da kontrol edebilme imkânı tanımayı kapsamaktadır. Bu bağlamda, OTY'nin temel hedefleri:

- Okul düzeyinde karar alma ve karara katılımı en üst düzeye çıkarma,
- Okulun etkililiğini düşüren mevzuat kaynaklı kısıtlamaları en aza indirme

- Yerel toplum tarafından da takdir edilecek özgün eğitim programları geliştirme, program dışı eğitimsel etkinlikler düzenleme ya da rehberlik etmedir (Midgley & Wood, 1993: 245).

Öte yandan, yönetime konu olan hangi kaynakların kullanımının dağımıklaştırılacağı da önemlidir. Böyle bir yapı içinde bilgi, teknoloji, yönetsel güç, donanım, insan kaynağı, zaman ve finansman gibi temel girdiler üzerinde bir yetki paylaşımı gerekebilir (Caldwell & Spinks, 1992: 4-5). OTY'nin en dikkate değer özelliği bu girdilerin yeterli düzeyde sağlanması ve kullanımına ilişkin kararların ilgili okul tarafından ve katılımcı bir yaklaşımla ele alınmasıdır. Bu yöntemle ele alındığında, değişim konusunda iç dinamikler etkili olacak ve yenilik girişimleri tüm okul paydaşları tarafından sahiplenilecektir (Özdemir, 1998: 32).

OTY'nin olumlu yönlerinin temelinde iki varsayımın bulunduğu söylenebilir:

- Okulun tüm paydaşlarının anlamlı bir şekilde karar alma süreçlerine katılması,
- Paylaşımçı liderliğin demokratik ve adaletli yönetimi yansıtması (Turnbull, 2005: 73).

OTY'de, çalışanların kararlara katılması verilen kararlar hakkında daha fazla sorumluluk almalarına, okul müdürleri için liderlik imkânı sağlanmasına, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda daha fazla yetiştirmesine, öğrencilerin eğitim öğretimleriyle daha fazla ilgilenilmesine de olanak tanınır.

C. Kamu-Özel Ortaklığının Eğitime Uygulanışı

Bilgi çağının hayatımızı etkileyen en önemli özelliği, bilgiyi üretmek veya üretilmiş bilgiye en kolay, en yaygın, en etkili, en verimli ve hızlı biçimde ulaşabilme yollarını bireylere sağlayabilmektir. Bu konuda ortaya konan çabalar rekabeti sertleştirmiştir. Rekabette başarılı olabilmek için; üründe, hizmette ve insan gücünde kaliteye büyük önem verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, ülkelerin eğitim sistemleri, dünya ekonomisinde rekabet gücünü belirleyen en önemli kurumsal yapılardan birisi haline gelmiştir. Dünya ekonomisinde hızlı teknolojik değişimin rekabet gücünü belirleyen en önemli etken olması, teknolojiyi üretebilen, yaratıcı insan yetiştiren ve

yeni teknolojilerin hızla üretime uygulanmasını sağlayan nitelikli insanların eğitimine önem veren kurumların gereksinimini arttırmıştır (Bulut, 1997: 65).

İnsan gücünün bireysel ve toplumsal açıdan verimli hale getirilerek, büyüme ve kalkınmaya doğrudan katkı sağlayabilecek seviyeye ulaştırılmasında temel araçlardan biri olarak görülen eğitim, bugün bütün dünyada önemli bir kamu sektörü faaliyeti olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda devlet eğitime önemli miktarda kaynak aktarmanın yanında kendi işlettiği okullar ile de katkılar sağlayarak belirleyici olmaktadır (Hanushek, 2002: 2).

OECD Kamu Yönetimi Servisi'nin belirlediği ilkelere göre, kaliteli kamu hizmetinin şu niteliklere sahip olması gerekir:

- *Şeffaflık:* Vatandaşlar kamu yönetiminin nasıl yürütüldüğü, kamu görevlilerinin yetki ve sorumluluklarının neler olduğu ve kendilerine sunulan hizmetlerle ilgili hataların nasıl düzeltilebileceği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.
- *Katılım:* Vatandaşlar kamu hizmetlerinden sadece devletin kendilerine sunduğu kadarıyla yetinen, edilgen durumdaki kişiler olmayıp, bunların niteliklerinin belirlenmesinde ve hizmet sunulmalarında söz sahibi olmalıdırlar.
- *Müşteri ihtiyaçlarının karşılanması:* Kamu hizmetlerinin, olabildiğince vatandaşların hizmet ve beklentilerine göre belirlenmesi ve sunulması sağlanmalı ve bu konuda gereken esneklik gösterilmelidir.

Genel olarak bir toplumun gelişmişliğinde, o toplum insanına mal ve hizmetlerin kaliteli yeter sayıda ve zamanında sunulması temel ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu sunumdan o toplumda bu amaçla kurulmuş kamu ve özel sektör kuruluşları sorumludurlar (Peker, 1994: 197).

Kamu hizmetleri nitelikleri itibariyle özel sektör kuruluşlarınca üretilen mal ve hizmetlerden farklıdır bu konuda şu noktalarda bir karşılaştırma yapılabilir (Gözlü, 1996: 48-49):

- Kamu hizmetleri, özel kesimde üretilen mal ve hizmetlerde olduğu gibi kâr amacıyla değil, vatandaşların ortak toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak üzere sunulur.
- Özel kesimde mal ve hizmet üretimi rekabet ortamında yapılırken, kamu kuruluşlarınca sunulan hizmetler prensip itibariyle tekel nitelikli olduklarından devletin bu açıdan rakibi yoktur.
- Özel sektörde firmalar, üretim alanlarını ve ürün niteliğini belirlerken, belli bir müşteri grubunu esas almak suretiyle uzmanlaşmaya gidebilirler. Kamu hizmeti veren kuruluşlar ise bir hizmeti verirken birden çok hedef grubunu göz önünde bulundurmamak zorundadırlar.
- Özel kesimde yer alan firmalar, genellikle insanların maddi ihtiyaçlarıyla ilgili olan ve çeşitli yönleriyle ölçülebilir somut nitelikli mal ve hizmetler ürettikleri halde, devletin yerine getirmek zorunda olduğu kamu hizmetlerinin somut mamullere dönüştürülebilmesi, diğerleri gibi niteliksel ve niceliksel ölçümlere konu olabilmesi ve sonuçlarının değerlendirilebilmesi güçtür.
- Özel kesim, mal ve hizmet üretimini müşterilerin istekte bulunması halinde ve onun ihtiyaçlarına göre yapar. Topluma sunulan kamu hizmetlerinin kullanımı ve tüketimi ise kamu hizmetlerinin özellikleri dolayısıyla vatandaşların istek ve beklentilerine aynı oranda uygun düşmeyebilir.

Kamu sektöründe toplumun gereksinimlerini karşılamak temel amaçken özel sektör kar ve verimliliği amaç edinir. Ayrıca kamu sektöründeki eleman ve donanım eksikliği, değişime direnç, performansa yeterli önemin verilmemesi, ücretlendirme sisteminin farklı olması bireylerin eğitim, sağlık gibi bazı kamu hizmetlerini özel sektörden temin etmesine neden olmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME

Kamu hizmetlerinin kalitesini artırmak ve müşteri odaklı bir devlet anlayışını benimsemek için, devletin halka ve halkın devlete yakınlaştırılması gerekmektedir. Devletin yürüttüğü çeşitli hizmetler ve izlediği politikalar ile ilgili olarak toplumdaki her kesimin katılımının sağlanması ve bir uzlaşma içerisinde faaliyetlere yön verilmesi başarıya ulaşmayı kolaylaştırır. Devletin halka yakınlaştırılmasının bir yolu olarak da daha çok yerelleşme önerilir. Yerelleşmenin, politik istikrar, kamu hizmetlerinin performansı, eşitsizlik ve makroekonomik istikrar açısından olumlu şekilde etkili olabileceği düşünülür (Güran, 2001: 208-209).

Son yirmi yıldır yerelleşme, başta kamusal kararlara katılım olmak üzere, demokrasinin kurumsal altyapısını besleyen ve pek çok kamusal aracı güçlendiren bir unsur olarak da görülmektedir. Pek çok ülkede yerelleşmeye ilişkin süreçler, yurttaşlık bilincini güçlendirmek, yolsuzluk ve eşitsizliği, yozlaşmayı azaltmak, etkinliği ve kamu hizmet kalitesini arttırmak amacıyla teşvik edilir. Yerelleşme ve kamu hizmet kalitesi arasında var olan bu ilişki, eğitim hizmetleri açısından de geçerlidir. Aslında eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin ardında yatan pek çok neden vardır. Fakat bu nedenlerden en önemlisi, yerelleşmenin, eğitim hizmetlerinin kalite ve verimliliğini arttıran bir araç olarak görülüyor olmasıdır.

Yerelleşme aslında dünyada, doğru uygulandığı takdirde, kamu hizmet kalitesini arttırmada kullanılan çok popüler bir stratejidir. Fakat bu stratejinin başarılı olabilmesi için, merkezi hükümetin yerelleşmeyi destekleyici bir rol üstlenmesi, sorumlulukların merkezi hükümet ile yerel kurumlar arasında dengeli dağılımı, merkezi hükümetin yerel kurumları etkili şekilde izlemesi, sürekli ve dengeli biçimde onları finanse etmesi gereklidir (Parry, 1997).

Bu bölümde, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusu teorik olarak işlenecektir. Dünyada hemen her ülkede eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi dendiğinde, her düzey eğitim hizmetlerinin her boyutuyla yerel yönetimler tarafından sunulması anlaşılır. Bu durumda eğitim politikasını belirlemekten sorumlu makamlar, hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerel yönetimlere aktarılacağına ve yerel yönetimlerin ne

ölçüde bunlardan sorumlu tutulacağına karar vermek zorundadırlar. Konunun zorluğu ve önemi buradan kaynaklanır.

Aşağıda, yerelleşme, yerelleşme kavramı ve yerelleşme türleri, yerelleşmenin muhtemel faydaları ve sakıncaları, yerelleşmeye karar verilirken dikkate alınması gereken önemli noktalar anlatılacak ve buradan, hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerel yönetimlere aktarılacağına ilişkin bir teorik perspektif yakalanmaya çalışılacaktır.

I. YERELLEŞME KAVRAMI VE YERELLEŞME TÜRLERİ

Yerelleşme tanımlarına bakıldığında yerelleşmenin temelinde yetki aktarmanın bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle *yerelleşme*, merkez örgütü'nün elinde bulunan yetkinin, merkezin taşra örgütlerine ya da yerel yönetim örgütlerine aktarılması olarak kabul edilmiştir (Usluel, 1995: 3-4). *Yerelleşme* kavramı, karar verme gücünün, merkezi yönetimden, halka daha yakın otoritelere aktarılmasını içeren çabalar olarak tanımlanabilir. Yerelleşme, somut dört öge ile açıklanabilir (Türkoğlu, 2004: 3):

- Karar verme yetkisinin aşağı doğru devri
- Alt düzeylerdeki liderliklerin işletilmesiyle sağlanan güçlü liderlik kapasitesi
- Sorumluluk bölüşümü ve kuralların azaltılması sayesinde, basitleştirilmiş ve bürokrasiden arındırılmış yönetim yapıları
- Daha çok demokrasi ve katılım ile daha az kontrolün, örgütsel yapı içinde özümsemesi.

Rondinelli (1989)'a göre de yerelleşmenin dört türü vardır. Bunlardan ilki (1) *yetki genişliğidir.(deconcentration)*. Bu ilkeye göre merkezi yönetim taşra birimlerine belirli konularda karar alma yetkisi tanımaktadır. Yetki genişliği, merkezi yönetimin sahip olduğu bazı işlerin yönetim sisteminin daha alt birimlerine taşınmasını ve bu sayede daha hızlı karar alınmasını ve merkezdeki aşırı iş yükünün azaltılmasını öngörür.

Bir diğer yerelleşme türü ise (2) *yetki aktarımıdır (delegation)*. Bu ilkeye göre, merkezi yönetim, sahip olduğu yetkiyi kamu teşebbüslerine ya da bölge kuruluşlarına aktarmaktadır. Yetki aktarma, merkezi yönetimin taşrada (yerelde) görev yapan bir temsilcisine belli görev ve işlevleri aktarması ama sorumluluğun merkezin en üst amirinde olması demektir.

Merkezi yönetimin elinde bulunan kimi yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi ise (3) *yetki devri (devolution)* olarak tanımlanmaktadır (Florestal ve Cooper, 1997: 2). Yetki devrinde, merkezi otoritenin bazı görev ve yetkileri alt birimlere devredilir, ancak merkezi yönetim bu birimleri parasal ve yasal yönden destekler. Bu birimlerin yasal statüleri merkezi yönetimden ayrılır.

Son yerelleşme türü ise (4) *(privatization) özelleştirme*dir. Özelleştirme, yetki ve sorumluluğun tamamıyla özel kurumlara bırakılmasıdır.

Yerelleşme, idari, siyasi ve mali açıdan karşımıza çıkar. *İdari yerelleşmede*, merkezi yönetim karar verir, yerel kurumlar yönetir ve uygular. Bu durumda icra yetkisi yereldedir. *Siyasal (politik) yerelleşmede*, karar alma ve uygulama yetkisi tamamıyla yerel kurumlara verilmiştir. *Mali yerelleşme*, yerel kurumlara merkezi yönetimden bağımsız şekilde gelir elde etme, bu gelirlerini arttırıcı kararlar alabilme ve bağımsız harcama yapma imkânının tanınması demektir.

II. DÜNYADA YERELLEŞME EĞİLİMLERİNİN GÜÇ KAZANMASI

1970'li yıllardaki petrol bunalımı ile birlikte refah devleti anlayışı sarsılmış ve yeni-liberalizm anlayışı güç kazanmıştır. Devletin rolünün sınırlandırılması gerektiğini savunan bu yeni bakış açısı, aynı zamanda yerelleşme (decentralization) eğilimlerinin güçlenmesine de neden olmuştur. Güçlenen yerelleşme politikaları, eğitim alanında da çok geçmeden hissedilmeye başlanmıştır.

Toplumsal yapı ve işleyişinde yaşanan hızlı değişim, başta eğitim olmak üzere toplumsal içerikli pek çok sorunun çözümünü güçleştirmektedir. Merkezi yönetimin bu sorunların çözümü için kontrolü ele alma çabaları, bürokrasi ve kırtasiyeciliği arttırma gibi bir yan etkiye yol açmaktadır. Ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi gelişmelere bağlı olarak, toplumun her düzeyde kamusal mal ve hizmet talebi de hızla artmaktadır. Bu talepleri karşılamak üzere geliştirilen politikalardan henüz tam bir memnuniyet söz konusu değildir.

Devletin bu konuda uğradığı başarısızlığın temel nedenleri olarak, kamusal yetkilerin merkezde (üst yönetim birimlerinde) gereğinden fazla toplanması ve üst yönetimce kamu hizmetlerinin arz koşullarında, süreç ve uygulamalarında çok sık değişikliğe gidilmesi gösterilmektedir.

Devlette merkeziyetçilik, çoğu kez, yetki devri ve yetki genişliği uygulamalarına yer verilmemesi, yerel yönetimlere yetki ve görev devri yoluna gidilmemesi biçiminde ortaya çıkmakta ve birçok sakıncaya neden olmaktadır (TÜSİAD, 1995: 108).

Devlette merkeziyetçiliğin ortaya çıkardığı sakıncalar şu şekilde sıralanabilir (Gözübüyük, 1989; Çoker, 1995; Eryılmaz, 1995):

- Kırtasiyeciliğin artmasına, işleri gecikmesine, acil gereksinimlerin karşılanamamasına yol açmaktadır.
- Hizmet ve yatırımların uygunluk ve yerindelik olasılığını azaltmaktadır.
- Halkın, kendisini çok yakından ilgilendiren ve etkileyen kamu hizmetleriyle bağlantısı olmamakta ve dolayısıyla kamusal kararlara katılımı azaltmaktadır.
- Taşradaki memurları, merkeze yazı yazan, soran, emir bekleyen ve ancak kendisine gelen emirleri uygulayan kişiler haline getirmekte ve onların yaratıcılığını yok etmektedir.
- Kamu kaynaklarının, günün iktidar partisi hesabına daha yanlı ve partizanca kullanımına yol açmakta, bunların yerel düzeyde denetimine imkân vermemektedir.
- Politik faaliyetlerin merkezde yoğunlaşmasına neden olmakta, politikacıların taşrada deneyim kazanmasını ve yetişmesini engellemektedir.
- Hizmet etkinliği kaybolmakta, kaynaklar verimli kullanılamamaktadır.

Bu nedenlerle, günün koşulları içinde ve onlara uygun olarak, başta eğitim ve öğretim hizmetleri olmak üzere tüm kamusal hizmetlerin merkezi yönetimle yerel yönetimler arasında dengeli ve tutarlı bir paylaşımını yapmanın zorunlu hale geldiği belirtilmektedir (TODAİE, 1992: 166).

Yerelleşme, merkezileşmenin olumsuz etkilerini giderecek bir araç olarak görülmekte, devletin kendi vatandaşlarına etkili bir şekilde hizmet götürememesi nedeniyle güç kazanan bir olgu olmaktadır.

Bu görüş Rondinelli (1984) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: “Yerelleşme, merkez ile bölgeler arasındaki iletişim eksikliğini giderecek, iletişim ve

yönetim kanallarındaki tıkanıklığı ve işgücünü azaltacaktır. Programlar, vatandaşların gereksinimlerini karşılayacak, onları memnun edecek ve gecikmeleri en aza indirecek beklentisiyle yerelleştirilmektedir. Yerinden yönetimde devletin halkın beklentilerine daha hızlı yanıt vereceği ve bu hizmetlerin nicelik ve niteliğini artıracığı düşünülmektedir” (Rondinelli, 1984: 5).

III. EĞİTİMDE YERELLEŞME

Eğitim hizmetinde verimliliği ve sürati arttırmak, halk katkısını sağlamak gibi amaçlarla, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinin faydalı olabileceğine işaret edilmektedir (TODAİE, 1992: 166).

Eğitimin yerinden yönetiminin başlıca amacı, hizmetin temel alıcısı (müşterisi) konumundaki öğrencilere, daha iyi bir eğitim hizmetinin sunulmasıdır. Okullar açısından bakıldığında yönetim, finansman, program ve personelle ilgili karar verme gücüne sahip olma ve merkezi düzeyde yaşanan bürokratik sıkıntılara engel olma amaçlanmaktadır (Kurt, 2006: 69). Bir başka deyişle *eğitimde yerelleşme*, bürokratik-hiyerarşik okul yapılarının yukarıdan aşağıya işleyiş biçiminin, daha yatay ve işbirliğine dayalı karar verme süreçleri içinde değiştirilmesi olarak görülmektedir (ILO, 1995).

Bu Tez’de “eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesinden” kasıt, bu hizmetlerin sadece, belediyeler gibi yerel yönetim birimleri tarafından daha fazla oranda üstlenilmesi ve yerine getirilmesi değildir. Eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi dendiğinde, merkezi yönetime bağlı taşra kuruluşlarının üstlenebileceği görevler de vardır. Yani, yerelleşme ile kamu hukuku anlamında bir yerinden yönetim kastedilmektedir. Zira eğitim açısından da yerelleşme, tek düzeyli ve tek boyutlu bir kavram olarak da algılanamaz.

Rondinelli, Mc.Cullough & Johnson (1989)’un tarif ettiği yerelleşme boyutlarına, eğitim açısından bakılacak olursa, eğitimde yerelleşmenin uygulamada ne anlama geldiği daha iyi anlaşılabilir.

Eğitimde yetki genişliği, eğitim hizmetini taşrada fiilen verecek yerel kurumların oluşturulması ve bunlara merkezi idare tarafından yönetici atanması, karar verme süreçlerinin yerelleşmesi ve kamu ile özel kurumlar arasında öğrenci rekabetine dayanan bir sistemin uygulanmaya başlanması demektir.

Eğitim hizmetlerinde yetki devri, eğitim hizmetlerinden sorumlu yerel kurumların, eğitim harcamaları üzerinde tam kontrole sahip olmaları, okul ya da yerel kurumlara müfredat belirleme konusunda geniş yetkiler tanınması şeklinde tanımlanabilir.

Eğitim hizmetlerinde yetki aktarımında ise, merkezi hükümet, eğitim hizmetini taşrada arz edecek yerel kurumlara, bu hizmetin sunulması konusunda daha fazla operasyonel özgürlük tanır ve bu kurumlar fonksiyonel bakımdan daha güçlü hale getirilir.

A. Eğitimde Yerelleşmenin Nedenleri

Yerel yönetimler, yerel bir topluluğun ortak gereksinmelerini karşılamak amacıyla oluşturulan, karar organlarını doğrudan halkın seçtiği, demokratik ve özerk bir yönetim kademesi, bir kamusal örgütlenme biçimi olarak tanımlanabilirler. Bu birimlerin, devletin tüzel kişiliği dışında ayrı bir tüzel kişiliği, malvarlığı, kendine özgü gelir kaynakları vardır (Bozkurt & Ergun, 1998: 259). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere, yerel bir topluluğun ortak gereksinmelerini, ancak o yöredeki yerel yönetimler karşılar. Kamu hizmetinin halka en yakın kamusal örgütlerce sunulması ilkesi (*subsidiyarite*), dünyada genel kabul gören bir ilkedir.

Bir ülkede yerel yönetimlerin gelişim düzeyi ile o ülkenin toplumsal gelişmişlik düzeyi arasında belirgin bir ilişki vardır (Keleş, 1992: 17). Bu görüş, Anayasamızca da paylaşılmakta, Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasının 127. maddesinde, yerelleşmenin üç temel amacından söz edilmektedir. Bunlar:

- Yerelleşmenin insanların temel haklarının kullanılmasına imkân vermesi,
- Üretim ve tüketimde etkinliği sağlamaı,
- Demokrasinin gelişimine katkı yapmasıdır.

Günümüzde iyi bir eğitim alma hakkı en temel insan haklarından biri kabul edilir. Eğitim hizmeti açısından da üretim ve tüketim etkinliğinin sağlanması temel hedeftir.

Gelişmiş ülkelerde yerel yönetimler halka daha fazla hizmet sunarlar ve daha çok gelir kaynaklarına sahiptirler. Bu ülkelerde yerel yönetimlerin, yerel topluluğu

ilgilendiren kamusal kararlarda daha çok söz hakları vardır. Eğitimin yerelleşmesiyle, eğitim hizmeti arzının yerel yönetimlerin katkısıyla arttırılması, eğitim hizmetinin daha büyük oranda yerel kaynaklarca finansmanı, yerel topluluğun kendi çocuklarının eğitimiyle daha fazla ilgilenmesi ve bu yolla eğitim hizmeti talebinin belirginleştirilmesi arzu edilir.

Yerel halk ve veliler, kendi çocuklarının eğitim düzeyinin yükselmesi için, daha fazla maddi ve manevi katkıda bulunmayı arzu edebilir. Yerel halk, çocuklarının daha iyi yetişmesi, ulusal ölçekte başarılı olabilmesi için yerel yönetimleri hizmet kalitesi ve kaynak kullanımı açılarından daha etkin biçimde denetleme ve yönlendirme imkânı elde eder. Onları diğer yerel yönetimlerle rekabete zorlar. Rekabetse kaliteyi arttırabilir. Yerinden yönetimin uygulandığı bir bölgede eğitime ayrılan kaynaklar okulun öncelikleri doğrultusunda daha etkin şekilde kullanılabilir.

Eğitim hizmetinin daha büyük oranda yerel kaynaklarca finansmanı, - merkezi yönetimin eğitim öğretime ayırdığı toplam kaynak nominal yada reel olarak (oransal olarak değil) azalmadıkça- eğitimin paralı olduğu anlamını taşımaz. Sadece yerel halkın önceden belirlenen birtakım eğitim öğretim faaliyetlerinin finansmanının bir kısmını üstlenmesi anlamına gelir. Söz konusu eğitim öğretim faaliyetleri, yerel halkı doğrudan ilgilendiren faaliyetlerdir. Bu yüzden eğitim finansmanının yerelleşmesi, merkezi yönetimden gelecek kaynaklarla birlikte, yerel halkın eğitimle ilgili temel sorunlarının çözümünde ihtiyaç duyulabilecek finansal kaynağın artışı anlamını taşır ve belirlenen eğitim öğretim projelerinin daha üst düzeyde gerçekleştirilmesini sağlar.

Çoğunlukla merkez tarafından hazırlanan müfredat programları, yerel koşullara uyarlanmadan tüm ülke genelinde uygulanmaya çalışılmakta, çok soyut ve yerel gereksinimleri karşılamaktan uzak kalmaktadır. Merkezi yönetim, bölgelere (yerel yönetimlere) müfredat programlarında ufak değişiklikler yapma, yerel koşullara uyarlama ve kendi gereksinimlerine uygun hale getirme olanağı sağlayarak bu problemlerin birçoğunun ortadan kaldırılmasına yardım edebilir. (Çınkır, 2002: 104).

Remy Prud'homme'a göre eğitim hizmetlerin yerel yönetimler tarafından sunulması için en az dört neden vardır (Akyar, 2008: 29).

1. Eğitim hizmetleri için geçerli olan sosyal refah fonksiyonu, diğer hizmetlerden farklı olarak, bölgelere göre değişiklikler gösterir. Çünkü eğitim hizmetleri konusunda

toplumun istekleri ve zevkleri her bölgede değişik olabilir. Yerel isteklere daha doğru ve zamanında karşılık verebilmek için, eğitim hizmetinin yerel yönetimler tarafından bir ölçüde organize edilmesi yerel düzeyde oluşan sosyal isteklere daha iyi bir karşılık anlamına gelir.

2. *Yerel yönetimler yerel imkânları daha iyi kavrayabilir, daha hızlı hizmet üretebilir veya sorunlara daha az bürokrasiyle daha çabuk çözümler üretebilirler.* Bu ikinci fonksiyon ekonomik etkinlikle ilgilidir. Yerel düzeydeki bir hizmetin veya kamusal malın yalnızca merkezi yönetim tarafından sunulması yerine, yerel yönetimler tarafından sunulması, hizmetin maliyetini düşürücü etki yapabilir. Bunun yanında yerel yönetimler daha fazla sorumluluk almış olurlar ve daha etkin halk denetimine maruz kalırlar. Eğitim hizmetinin yerelleştirilerek maliyetinin düşürülmesi, yerel yönetimlere bu konuda belli alanlarda daha fazla sorumluluk yüklenip bu yolla kamuoyu denetiminin artırılması, eğitim hizmetinin kalitesini arttıracaktır.

3. *Üçüncü fonksiyon, yerel yönetimlerin potansiyel koordinasyon kabiliyetlerinin, özellikle yerel konularda merkezi yönetimden daha yüksek olmasıyla ilgilidir.* Devlet yönetiminde kurumsallık, hizmetin koordinasyon kabiliyeti daha yüksek olan idareye bırakılmasını gerektirir. Aslında pek çok kamusal hizmette, hizmetin merkezden sunulmasını beklemek yerine, yerel yönetimin o konuda inisiyatif alması, hizmetin sunulmasında etkin rol üstlenmesi çok faydalı olmakta, en azından hizmet sunumunda gecikmeleri azaltmakta veya ortadan kaldırmaktadır. Bu durum eğitim hizmetleri açısından da geçerlidir. Yerel yönetimler kendi bölgelerine ait bazı eğitim hizmetlerini bir ölçüde koordine edebilirler. Bu konuda merkezi yönetimden çok daha başarılı olabilirler.

4. *Prud'homme'a göre dördüncü fonksiyon, yerel yönetimlerin demokrasi için çok iyi bir araç olmalarında saklıdır.* Yerel yönetimler tüm dünyada demokrasi okulu olarak ifade edilirler. Yerel yönetimler, özellikle de etkinlik bakımından güçlü olan yerel yönetimler, hem siyasetin aktörleri hem de toplumlar açısından çok önemli bir siyasal eğitim sahası işlevi görürler. Yerel idarelerin demokratikleşme süreci ile ilgisi, öncelikle, yerel düzeydeki birtakım sorunların çözümüne yönelik girişimin ve önceliğin o bölgede yaşayan topluluğa bırakılarak, kendi sorunlarını kabul etme, kendi kendilerini yönetme alışkanlığını ve kültürünü geliştirmeleri beklentisinde kaynağını bulmaktadır.

Bu nedenledir ki yerel yönetimler teorik düzeyde de olsa, genel olarak bir siyasi eğitim kurumu ve demokrasi okulu olarak kabul görmüşlerdir (Kalabalık, 2005: 112). Eğitim hizmetinde kalitenin artırılmasının önündeki en temel sorunlardan birisi, talebin yetersiz ve düzensiz olması ve onun ardında yatan temel sebep ise yurttaşın ilgisizliği ve bilgisizliğidir. Eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesiyle, yerel topluluklara aslında eğitimle ilgili kendi yerel sorunlarını kabul etme, onların çözümünde bir ölçüde inisiyatif alma, en azından o sorunları daha çok önemseme imkanı tanınmış olur.

Ayrıca yerelleşmenin bir başka nedeni yukarıda açıklandığı gibi, merkezileşmenin sakınca üretmesidir. Dünyanın hiçbir yerinde kamu hizmetleri eğer sadece merkezi yönetim tarafından sunulursa, bu durumda istenilen kalite ve başarının elde edilmesi mümkün olmamaktadır. Bir ölçüde yerelleşme bu anlamda mutlaka gereklidir.

Oluşturulan bu yerinden yönetim şekilleri sayesinde merkez ile bölgeler arasındaki iletişim hatlarının kısalacağı; karar vermenin daha hızlı olacağı; eğitime ayrılan kaynakların okulun öncelikleri doğrultusunda daha etkin ve verimli olarak kullanılabileceği; aile, yerel otorite, yerel toplum gibi ilgili grupların eğitim planlaması sürecine katılımlarının sağlanacağı; merkez yönetiminin, bir takım yetki ve sorumluluklarını alt birimlere aktaracağından merkezin iş yükünün önemli ölçüde azalacağı ve toplumun usta, yapıcı, önder, girişken kişilerinden eğitimin geliştirilmesi sürecinde daha yüksek düzeyde yararlanılabileceği savunulmaktadır (Türkoğlu, 2004).

Yerelleşmenin diğer faydaları aşağıdaki gibidir:

- Yerelleşme, doğru hizmetler, doğru toplum kesimine ve doğru miktarda verildiği takdirde etkinliği artırır.
- Yerelleşme, başta mali sorumluluk olmak üzere, kamusal makamların sorumluluğunu artırır ve bu şekilde yönetimi güçlendirir.
- Yerelleşme, aslında yurttaşın daha fazla sorumluluk yükler. Bu, her bölgenin kendine özgü yerel koşulları hakkında daha doğru ve daha iyi bilgiye erişebilmek için yapılır. Yerelleşme bu sayede, daha sağlam bir karar verme altyapısı meydana getirir.

B. Yerelleşmenin Sakıncaları

Her ne kadar eğitimin yerinden yönetiminin etkilerinin olumlu yönde olduğu çok açık olsa da, yerelleşmenin uygun koşullar hazırlanmadan yapılması halinde, yanlış sonuçlar doğuracağı da oldukça açıktır.

Örneğin, eğitim yönetimin yerelleşmesi ile birlikte eğitim yöneticilerinden daha önce yetiştirilmediği öğretimsel liderlik, toplum ve çevre ilişkileri ve okul yönetimi etkinlikleri gibi alanlardaki beklentileri daha da artacaktır. Çünkü yerinden yönetimi etkili biçimde uygulayabilmek için ve toplumun katılımını, desteğini sağlamak için, yerel eğitim yöneticilerinin politik becerilere de sahip olması gerekebilecektir (Çınkır, 2002: 106). Oysa bu donanımına sahip yönetici bulabilmek oldukça güçtür ve bu tarz yöneticilerin yetiştirilmesi de zaman alıcıdır.

Eğitimin yerelleştirilmesi uygulaması, çoğu zaman pahalı bir uygulama olabilir. Daha önceden ağır aksak bile olsa işleyen bir sistemi, yeniden alt düzeylerde örgütlemek ve kurmak, daha fazla insan kaynağı ve daha fazla kamu harcamasını gerektirebilir. Böyle bir girişim, başka alanlardaki gelişmeleri engelleyecek yerel düzeyde şişirilmiş eğitim bütçelerini doğurur. Bu kamusal tercihin doğruluğu çoğu zaman tartışmalıdır. Yerelleşme, ayrıca, yerel yönetimlerin daha fazla hizmet üstlenmesi anlamına geleceğinden, eğer yerel yönetimlerin bütçe açıklarını ya da borçlanma eğilimlerini de sürekli olarak arttırıyorsa, problem üretir.

Yerel yönetim birimleri eğer kurumsal olarak yeterince gelişmemişlerse, artan sorumluluklarının hakkını veremezler ve yerelleşmeden beklenen yararlar gerçekleşmez. Kişilikli, nitelikli ve becerikli personel eksikliği yerinden yönetim sürecinin uygulanmasını zorlaştırabilir. Gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda eğitim yönetimini yerel düzeyde planlayacak sayı ve nitelikte insan gücü bulunmamaktadır (Grieve, 1979). Yerinden yönetimle birlikte il ve ilçelerde yeterli miktarda para ve yeterli sayı ve nitelikte personele gereksinim vardır.

Yerel yönetimlerde, yönetim uygulamasındaki zafiyetler, önemli bir problemdir. Hem merkezi yönetim hem de yerel yönetimler açısından ortaya çıkabilecek yönetsel altyapı yetersizlikleri de yerelleşmeden beklenen yararların gerçekleşmesinin önünde bir engeldir. Örneğin, bazı yerel hizmet birimlerinde, söz konusu hizmetin yönetim ve organizasyonundan sorumlu yönetici, memur ya da kurullar, siyasal partilerin veya bazı

baskı ve çıkar gruplarının etkisinde kalarak, hizmeti, yerel topluluğun ihtiyaçları doğrultusunda değil, siyasal ve ideolojik kaygılar, baskı ve çıkar gruplarının tercihleri veya kendi çıkarları doğrultusunda idare edebilirler. Bu etkili makamlar, bazen bu parti ya da gruplar tarafından ele geçirilebilir. Bu durumda, kamu hizmeti gerçek amacından sapacak ve yerel topluluğun gerçekte tam olarak istemediği şekle bürünebilecektir (Adesina, 1987). Özellikle federal yapılı ülkelerde görülen bağımsız okul bölgelerinin, okul yönetimlerinin ve eğitimden sorumlu yerel kurumların üye ve yöneticilerinin tarafsızlığı, bu kurumların siyasetten ve ideolojiden uzak kurumlar olmaları, açıklık ve hesap verebilirlikleri, her zaman en fazla tartışılan ve önem verilen konular arasındadır.

Yerel yönetimin sunacağı hizmetle ilgili yeterli finansal kaynak bulunamazsa, bölgede hizmet sunumunda görevli yerel liderler ve memurlar, yerinden yönetimi ciddiye almayabilirler. Bu ise ciddi bir otorite kaybı ve hizmet sunumunda zafiyetle sonuçlanır.

Zaman zaman yerel yönetimler, ek mali kaynak oluşturma ve bunları etkin kullanma konusunda da sorunlar yaşayabilirler ve sonuçta daha fazla yerelleşme, gereken hizmetlerin, gereken toplum kesimine ve gereken miktarda verilmesini sağlayamaz.

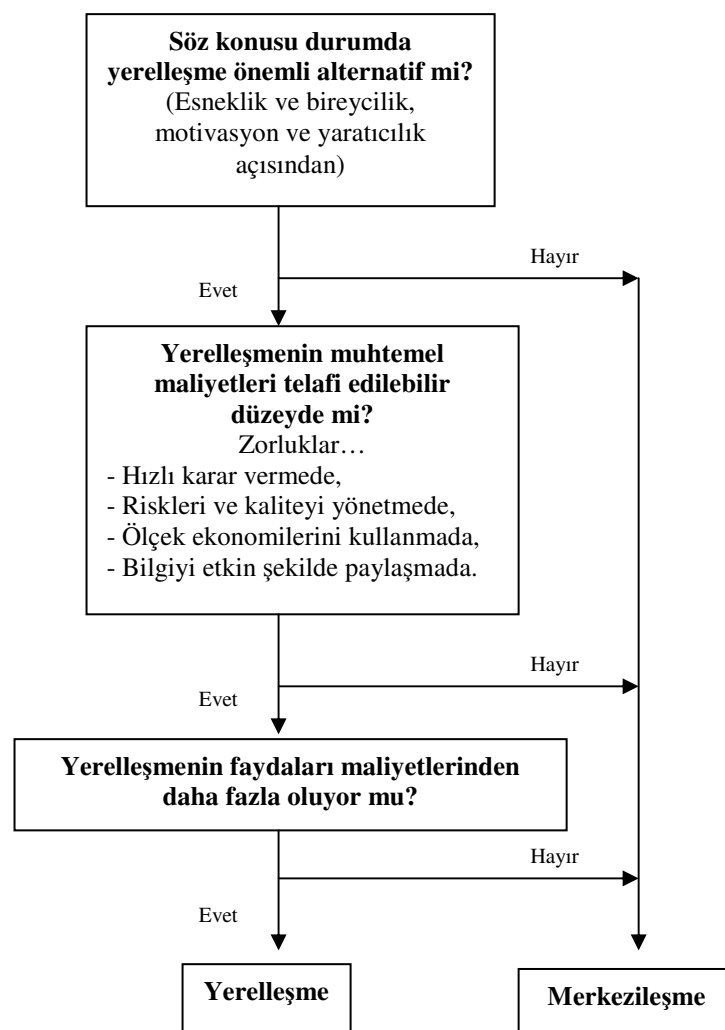
Bir hizmetin bir yerinden yönetimce örgütlenmesi, yerinden yönetimin o hizmet için, yerel düzeyde geçerli olacak ve çoğu kez sonradan kaldırılması mümkün olmayan birtakım standartlar getirmesini gerekli kılar. Eğer hizmet sunumuna ait politikaların ana çerçevesi ve yerel yönetimlerin bu konudaki işlevleri açıkça belirlenmemişse, yerel yönetimler tarafından konulan standartlar, kolayca ulusal hedeflerin dışına taşar ve hizmetin ülke çapında asgari düzeyde bir örnek sunulmasını önler.

Çoğu ülkede yerel kamusal kaynakların artışının, yerel ve bölgesel dengesizlikleri ve farklılıkları arttıracığı yargısı hâkimdir. Bundan özellikle fakir kesimlerin ve bölgelerin zarar göreceği düşüncesi vardır.

Yerel yönetim birimleri aynı ekonomik kapasitelere sahip değildirler. Ekonomik kapasitelerdeki bu farklılıklar, sunulan hizmet miktarını ve kalitesini de değiştirir. Bunu önlemek için yerel yönetimlere merkezi yönetimden mali destekler sağlanır. Bu mali yardımların paylaşılmasında ortaya çıkacak sorunlar, daha fazla yerelleşmenin faydadan çok zarar getirmesine neden olur.

Bazı ülkelerde yerel ve ulusal düzeylerdeki toplum dinamikleri, yerelleşme uygulamasına çok fazla izin vermez. Daha çok yerelleşme uygulamasının, üniter devlet ve toplum yapılarına zarar verebileceği düşüncesi, daha çok politik kaygılar biçiminde sürekli dile getirilir. Gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda örneğin eğitim hizmetinin merkezden yönetimi ile ulusal bütünlüğün sağlandığı konusunda görüş birliği vardır. Bu nedenle ulusal kimliği sürdürmek ve bölgesel geri kalmışlığı ortadan kaldırmak için eğitimin merkezden yönetimi yönünde görüş belirtilir.

Tablo 5: Yerelleşme Konusunda Karar Verme Algoritması



Kaynak: (Malone, 2004: 113).

IV. EĞİTİM HİZMETLERİNİN YERELLEŞTİRİLMESİNDE ÖZELLİKLE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN KONULAR

Yerel yönetimlere eğitimle ilgili yeni görev ve sorumluluklar yüklenmeden önce, bu kurumların şu an karşı karşıya oldukları sorunların ele alınması ve giderilmesi yönünde bir görüş birliği vardır. Yerinden yönetim kuruluşlarının güçsüz, halk katılımının az kaldığı ülkelerde, eğitimin yerelleştirilmesi uygulamalarının başarısını engelleyen faktörlerin güç kazanabileceği söylenebilir. Eğitimin yerelleştirilmesinden önce, yerel yönetimlerin ve yerel eğitim kurumlarının etkin, verimli hizmet üretebilen, demokratik katılım yollarının açık olduğu, yeterli kaynaklara sahip kurumlar haline dönüştürülmesi gereklidir. Bu yargı, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesiyle birlikte yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimler sonucunda elde edilen bir genel yargıdır. Bu konu aşağıda “eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesinde başarılı ve başarısız örnekler kısmında daha ayrıntılı olarak tartışılmaktadır. Ondan önce, eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesinin ön koşulları anlatılacaktır.

A. Yerelleşmenin Önkoşulları

Eğitim hizmetlerinde yerelleşme, aslında çok fazla tartışılan, tavsiye edilen, fakat lehine kanıtları sınırlı kalan çok boyutlu bir olgudur. Bu nedenle de birtakım önkoşullar altında hayata geçirilmesi şarttır.

Her şeyden önce, herhangi bir yerelleşme uygulamasında, kuralların herkes ve her durum için olabildiğince açıklıkla konması gerekir. Kurallar konulurken ulusal öncelikler ile yerel farklılıkların uzlaştırılmasına öncelikle dikkat edilmelidir (Arslan & Atasayar, 2008: 65-66)⁷.

Bölgelerin, il ve ilçelerin ne kadar yetkiye sahip olacağı ve bunları sistemde kimin kullanacağı, aynı zamanda yerel halkın hizmet sunumuna dâhil edilmesinin sonuçları ve yerel halkın katkılarının neler olacağı gibi konuların da açıkça, merkezi yönetimin teknik katkısıyla ve yerel işbirliğiyle önceden belirlenmesi gereklidir. Bunun dışında yerelleşmenin önkoşulları aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir.

⁷ Eğitim hizmetinin yerelleştirilememesine örnek olarak Nijerya'yı verebiliriz. Nijerya'da eğitimin yerelleştirilmesi konusunda, güney ve kuzey arasında sorun yaşanmaktadır. Güneyde batı stili eğitim hâkim iken, kuzeyde İslam modeli kuvvetlidir. Hükümet bölgelerarası farklılıklara dikkat etmeden, Kuzeyde de batı stilini yaygınlaştırmak istemektedir, fakat hükümetin bu girişimi Güney ile Kuzey arasında var olan bölgesel farklılık ve eşitsizlikler yüzünden uygulamada başarılı olamamaktadır (Çınkır, 2002: 105).

1. Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi

Eğitimde yerleşmenin başarılı olabilmesi için öncelikle, mevcut kurumsal kapasitenin doğru kullanımı ve yönetilmesi ve kurumsal kapasitelerin geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu ise ihtiyaçların önceden doğru tahmini, hedeflerin doğru konması, kararların tam ve doğru bilgi ile alınması ve bu hedeflerin karşılamaya yetecek her türlü kaynağın çekilmesi ve yönetilmesi ile ilgilidir. (Rondinelli, McCullough & Johnson, 1989: 78).

Yerleşmenin başarılı uygulanabilmesinin temel şartı, kurumsal kapasite oluşturma ve geliştirme ihtiyacının hissedilmesidir. Kurumsal kapasite oluşturmak için en önemli şartlardan biri ise, eğitimde kullanılacak insan kaynakları ve finansal kaynakların geliştirilmesidir. Pek çok gelişmekte olan ülkede yerleşmenin başarılı olamamasının nedenlerinden en önemlisi, bu ülkelerin yeterli finansal kaynağa sahip olmamaları ve bunu etkin şekilde yerel düzeyde kullanamamalarıdır. Bu nedenle merkezi hükümetler, yerel kurumlara finansal kaynak desteğinde bulunmalı ya da onları yeterli finansal kaynak elde edecek şekilde reforme etmelidir. Bu, pek çok gelişmekte olan ülkede merkezi hükümetin kendisi tarafından kullanılan bazı gelirlerden vazgeçmesi anlamına geleceğinden politik olarak zordur. Finansal kaynaklara ilave olarak, yerel eğitim kurumlarındaki personelin takviye edilmesi ve her türlü eğitim, öğretim, yönetim beceri ve bilgilerinin geliştirilmesi de şarttır. Oysa söz konusu ülkeler için bu da zor bir konudur (Parry, 1997: 212).

2. Eğitim Hizmetinin Dışsallıkları ve Ölçek Ekonomileri

Eğitime ilişkin hangi mal ve hizmetin yetki devri ile yerel kurumlara aktarılacağı, o mal ve hizmetin karakteristiklerine bağlıdır (Parry, 1997: 213). Dışsallıkları yoğun olan ve arzı sırasında pozitif ölçek ekonomilerinden yararlanma imkânı bulunan, (ders kitaplarının basımı gibi) eğitim mal ve hizmetleri, merkezi yönetimin elinde kalmak durumundadır. Hangi hizmetin yerleştirileceğine karar verirken bu konuya dikkat edilmelidir.

3. Merkezi Hükümete Düşen Rol

Doğru bir yerleşme uygulamasında merkezi yönetimin rolü aslında sanılandan çok daha fazladır. Her şeyden önce, yerel yönetimlerin etkin, verimli çalışabilen, kendi

eğitim hizmetlerini bir ölçüde finanse edebilecek imkânlarla sahip kurumlar haline getirilmesi gereklidir (Tendler & Freedheim, 1994). Çok büyük eğitim yatırımları gibi, yerel yönetimlerin karşılaşılabilecekleri özel sorunların çözümünde de merkezi yönetimin her zaman etkin rol alması beklenecektir. Merkez ve bölgelerin yeterli sayı ve nitelikte eğitim personeline sahip olması için, işe alınan görevlilerin sürekli eğitiminde de merkezi yönetim söz sahibi olacaktır.

Yerelleşmenin başarısı, merkezi hükümetin kendisi için önemli görebileceği bazı karar alma yetkilerini yerel kurumlarla paylaşma isteğine de bağlıdır. Aksi takdirde kararlar yerel koşullara uygun doğru bilgiye dayanılarak alınamayacak ve etkinlik geliştirilemeyecektir. Demokrasinin yerleşmediği bazı gelişmekte olan ülkelerde, merkezi hükümete bağlı eğitim bürokrasisi, siyasetçilerle birlikte hareket ederek, karar alma yetkisinin yerel kurumlara aktarılmasına engel olabilmektedir (Rondinelli, 1980: 140).

Yerelleşmeye başlamadan önce, merkezi hükümet kendi içinde eğitim sistemindeki yeni rolünü tam özümsemeli, karar alıcı değil, destekleyici, teşvik edici ve yönlendirici olacağına tam ikna edilmelidir. Bu yeni sistemde merkezi hükümetin rolü aslında sanıldığından çok daha fazladır, fakat merkezi hükümet, bu sistemde yerel eğitim hizmetlerinin sunulmasında, yerel kurumlara yardımcı, destekleyici ve kontrol edici olmalıdır.

Bu denetim ve kontrol mekanizmasının sağlıklı işleyebilmesi için günümüzde özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanarak, sorumlu yerel birimlerle merkezi hükümet arasında bilgi akışını sağlayan dikey bilgi kanalları oluşturulmaktadır. Bu dikey bilgi kanallarının oluşturulması ve sağlıklı işlemesi, merkezi yönetimin kontrol ve destek rolünü sağlıklı oynayabilmesi için son derece gereklidir.

Yerelleşme aslında, özellikle iyi işleyen sağlam bir denetim ve kontrol sisteminin varlığını ve merkezi yönetimin bu konuda etkin rol üstlenmesini gerektirir. Bu denetim ve kontrol sistemi, yetkilerin, ülke bütünlüğüne zarar vermeyecek şekilde, merkez-yerel işbirliği içinde, bölgesel farklılıklar da göz önünde bulundurularak, yerel hizmet birimlerinin siyasallaşmasına ve yozlaşmasına izin vermeyecek biçimde kullanımını sağlamak amacıyla oluşturulmalıdır. Eğitimden sorumlu yerel kurumların

siyasallaşması, yerelleşmenin yerel topluluklar arasındaki eğitim uçurumunu daha da arttırması en korkulan sorundur.

Bölgesel geri kalmışlıklar, tek başına yerelleşme ile ortadan kaldırılamazlar. Bu konuda merkezi yönetimin koordinasyonu şarttır. Aksi takdirde yerelleşen eğitim hizmeti, eğer otorite ve adaletin etkinliğini yitirmesi biçimine dönüşüyorsa, yerel topluluklar arasındaki farklılıkları körüklüyorsa, her düzeyde yozlaşma, karmaşa ve bozulma üretebilir. Hizmetin merkez ile yerel arasında paylaşılması sürecinde, yetkilerin ülke bütünlüğüne zarar vermeyecek şekilde, merkez ve yerel işbirliği içinde, bölgesel farklılıklar da göz önünde bulundurularak aktarılması gereklidir.

Merkezi yönetim, yerelleşme ile birlikte, mali, siyasi ve hukuki sorumluluk bilincinin güçlendirilmesi konusunda da rol üstlenmelidir. Aslında bu konu da çok önemlidir. Ancak sorumluluk bilinci güçlendirilmiş, şeffaflığa önem veren bir yapı içinde, yerel kaynakların bir ölçüde esnek ve dolayısıyla etkin kullanımı mümkün hale gelir. İdarelerarası mali transferler, ancak bu yapı içinde doğru uygulanabilir. Her durumda, merkezi idarenin teknik ve mali desteği ve yerel idarelerin gelir, harcama ve borçlanmalarının etkin takibi şarttır.

B. Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesinde Başarılı ve Başarısız Örnekler

Dünyada, eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesinde hem başarılı hem de başarısız örnekler vardır. Başarılı örnekler arasında Danimarka, Eğitim hizmetlerinin neredeyse tamamen yerel yönetimler tarafından yürütüldüğü gelişmiş bir ülkedir. Danimarka Eğitim Kanunu'nda, eğitimin genel amacı ve çerçevesi belirlendikten sonra uygulamadaki ayrıntılar sorumlu birimlere terk edilmiştir. Eğitim Bakanı'nın en önemli görevi eğitimin hedefini belirlemektir. Bu çerçeveye uygun olarak öğrencinin eğitim dönemi sonunda, konulan standartlara erişip erişmediği yine merkez tarafından kontrol edilir. Belirlenen hedefler doğrultusunda, eğitim malzemesinin seçilmesi, uygulanacak metot ve detaylı ders planlaması konusunda, öğretmen tamamen inisiyatif sahibidir (Altınok, 1997: 123-126). Bir başka gelişmiş ülke olan İngiltere'de eğitim hizmetleri, yerel kuruluşlar (county meclisleri) tarafından başarıyla yürütülmektedir (Ateş, 2008: 200).

Başarısız örneklere genel olarak bakıldığında, yerelleşmenin ön koşullarına dikkat edilmediği ve sakıncalarının elimine edilmesine yönelik gayretlerin sınırlı kaldığı görülmektedir.

Brezilya, eğitimin yerelleştirilmesi için bütün yolları denemesine rağmen, bölgesel eşitsizlikleri giderememiş ve eğitim için gerekli yerel kaynak sorunlarını çözememiştir (Litvack, 2003: 1).

Bir başka örnek de Şili'dir. Şili'de eğitimin yerelleşmesine rağmen, yerel halkın eğitim hizmetlerine ve maliyetlerine katılımını arttırmaması, yönetimin yerel kurumlara yeterince destek olmaması gibi nedenlerle, bölgesel eşitsizlikler giderilememiş ve özellikle fakir bölgelerde sağlıklı işleyen bir eğitim hizmeti yerleştirilememiştir. Eğitimin yerelleştirilmesi sosyal bölünmüşlüğü artmıştır (Der Wal, 2007). Şili, eğitimin yerelleşmesinin nasıl başarısızlığa uğratılabileceğine ilişkin çok güzel bir örnektir.

Sonuç olarak, yerelleşmenin, etkinliği, açıklığı, hesap verebilirliği ve sorumluluğu arttıran teorik avantajları, literatürde açık olmakla birlikte, özellikle bu konuda uygulamada ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ciddi finansal kısıtlar altında bulunan ülkelerde, bu sorunlar daha derin hissedilmektedir.

Öbür yandan, eğitimin yerinden yönetiminin en iyi uygulandığı ülkelerde bile, görevlerin birçoğunun yerel birimlere aktarılmadığını da görmek gerekir (Çınkır, 2002: 106).

V. YERELLEŞEN EĞİTİM HİZMETLERİ

Hangi hizmetin fonksiyonel bazda ne ölçüde yerelleştirileceğine dair ölçüler belirlemek, eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesinde özellikle dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Elbette bu sorun, ülkelerin kendilerine özgü koşulları altında farklı uygulamalarla aşılmaktadır. Fakat literatürde bu alanda genel kurallara ulaşmak için yapılmış çalışmalar da vardır.

Dünya Bankasının katkısıyla Kolombiya Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmada hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerelleştirilebileceği ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Söz konusu çalışmanın ana başlıkları aşağıdaki gibidir (Litvack, 2011: 2):

- Eğitim standartlarının belirlenmesi
- Müfredatın ve öğrenme metotlarının oluşturulması
- Öğrencilerin başarı değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi
- Ders kitaplarının üretimi ve dağıtımı
- Öğretmen yetiştirme, atama ve terfileri
- Eğitimin finansmanı
- Okul inşası ve bakımı
- Öğretmen ücretleri.

Bu başlıklar altında ortaya çıkabilecek bir yerleşmeye uygulamada karar verirken, her birini okul öncesi, ilk, orta ve yüksek öğrenim ile yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim bazında ayrıca değerlendirmek daha doğrudur. Fakat bu konuda bugüne kadar yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yukarıda sözü edilen Litvack'ın yöneticiliğini yaptığı bu yeni projede konu genel olarak ele alınmıştır.

A. Eğitim Standartlarının Belirlenmesi

Bu konuda, merkezi yönetim, daha kolay ilave finansal ve teknik destekte bulunabileceğinden avantajlı durumdadır. Fakat bazı federal devletlerde, standart belirleme konusunun başarılı bir şekilde federe devletlere ve illere aktarıldığı da görülmektedir. Buna en güzel örnek ABD'dir (Litvack, 2011: 2).

ABD'de eğitim standartlarının belirlenmesi ve öğrencinin girdiği testler için performans kriterlerinin oluşturulması görevi federal devletlere bırakılmıştır (Hambleton, at al., 2000).

B. Müfredatın ve Öğrenme Metotlarının Oluşturulması

Üniter bir devlette ulusal müfredatı genellikle eğitim bakanlığı belirler. Fakat homojen olmayan toplumlarda eğitimden sorumlu yerel kurumlara müfredatın belirlenmesinde bir ölçüde inisiyatif alanı tanınır. Teknolojik altyapının izin verdiği ölçüde öğrenme metotlarının çeşitlendirilmesi mümkün olabilir (Litvack, 2011: 3). Merkezi yönetimin belirlediği ana hatlar içinde, eğitimden sorumlu yerel kurumlara, müfredat geliştirme uygulamalarında bulunma imkânı tanınabilir.

C. Öğrencilerin Başarı Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi

Öğrenci başarıları, hemen her ülkede ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınav sistemleriyle test edilir. Yerel değerlendirme ve izleme biçimlerinin oluşmasında bu merkezi testlerin önemi çok fazladır. Fakat, dünyada hızla gelişen okul tabanlı yönetim anlayışları ile birlikte, okul bölgelerinin (districts), okulların ve öğretmenlerin, öğrenci başarısını değerlendirmedeki etkileri artmaktadır. Öğretmenler, öğrencinin eğitim kalitesini izlemede daha aktif rol almaktadırlar (Litvack, 2011: 4).

D. Temel Ders Kitaplarının Tedariki, Üretimi ve Dağıtımı

Bu alanda, maliyetlerin düşmesini sağlayan ölçek ekonomileri nedeniyle, ders kitaplarının tedariki, üretimi ve dağıtımı, merkezi yönetimin görevleri arasında yer alır (Litvack, 2011: 4). Basılı kitapların bölgesel ve yerel düzeyde örneğin il içinde dağıtımı konusunda ise yerel kurumlar söz sahibidir.

E. Öğretmen Yetiştirme, Atama ve Terfileri

Pek çok gelişmekte olan ülkede öğretmenler, merkezi devletin memurudurlar. Görev tanımları ve hizmet şartları, merkezi hükümet tarafından belirlenir. Federal yapıya sahip sadece birkaç ülkede ilk ve ortaöğretimde bazı öğretmenler yerel kurumlara bağlı olarak çalışır. Bu ülkelere Brezilya ve Hindistan örnektir. İçlerinde federatif yapıya sahip ülkelerin bile bulunduğu pek çok ülkede öğretmenler, geçmişte, kendilerini yerel kurumlara bağlayan reformlara, prestij kaybına uğrayacakları gerekçesiyle şiddetle direnmişlerdir (Litvack, 2011: 4). Bu açıdan, yerelleşmeyi öngören bir eğitim reformunun hayata geçirilebilmesi için, öncesinde ilgili öğretmen dernekleri ve gruplarıyla, etkili iletişime dayanan bir çalışma yürütülmesi son derece önemlidir.

F. Eğitimin Finansmanı

Öncelikle, özel sektörün varlığının artışına rağmen, günümüzde hâlâ eğitim hizmetlerinin çok büyük bir bölümü kamu sektörü tarafından verilmektedir. Burada eğitimin finansmanı başlığı altında, kamu sektörü tarafından verilen eğitim hizmetlerinin finansmanının yerelleşmesi konu edilmektedir.

Eğitim hizmetleri hâlâ büyük ölçüde idarelerarası mali transferler yoluyla finanse edilmektedir. Yerel idarelerin sorumluluk aldığı noktalarda, merkezi idare, ya

söz konusu sorumlulukları yerine getirmeye yetecek vergileri yerel idarelere tahsis eder ya da vergi gelirlerinin merkezileştirildiği ülkelerde yereldeki eğitim maliyetlerini merkezi idare karşılar. Ayrıca öncelikli durumlarda, merkezi idareden yerel idarelere ilave mali yardımlarda da bulunulabilir. Temel eğitime artan talep ve merkezi finansman kaynaklarının azalması karşısında, pek çok devlet, maliyetleri yerelden karşılamaya yönelik ilave programlar uygulamaktadır. Bu yaklaşımın, daha fazla merkezileştirilmiş bir sisteme göre, sürdürülebilirliğinin daha yüksek olduğu düşünülür. Her ne şekilde ve düzeyde uygulanırsa uygulansın, yerel topluluk eliyle finansmanın, eğitim maliyetlerini bir ölçüde karşıladığı bir gerçektir. Topluluk finansmanı bir çok ülkede kısmen uygulanır. Sübvansiyonlu okul ücretleri, okulun karşılaştığı olağanüstü durumlarda çoğu kez velilerden alınan ilave bedeller, şartlı bağış ve katkılar, eğitim hizmetlerinin yerel topluluk eliyle finansmanına örneklerdir. Eğitim yönetimi konusunda ise, her geçen gün okul komitelerinin ve bölgenin eğitiminden sorumlu kurulların etkileri artmaktadır. Örneğin El Salvador'da, dönem sonunda kalmış olan belli sayıda öğrenciyi geçirmeye, yeni okul ve sınıf inşasına veya kiralanmasına bu kurullar izin verir, öğretmenleri idare edecek yöneticilerin (müdürlerin) atanmasını bu kurullar koordine eder. ABD, İngiltere ve İrlanda, bu anlamda oldukça gelişmiş yerel düzeyde okul yönetim sistemlerine sahiptirler (Litvack, 2011: 5).

G. Okul İnşası ve Bakımı

Eğitim hizmetlerinin yerelleştiği ülkelerde, en fazla yerelleşen eğitim hizmeti, okul ve derslik inşaatı ve bakım onarımıdır. Hangi okulun, dersliğin inşa edileceğine, hangilerinin bakım onarımdan geçirileceğine yerel kurumlar karar verirler. Ancak Çin gibi bazı ülkelerde bu hizmet, hem merkezi hükümet hem de yerel kurumlar tarafından da finanse edilebilmektedir (Litvack, 2011: 5).

H. Öğretmen Ücretleri

Öğretmenlerin ücretleri, genellikle yönetsel açıdan bağlı oldukları kurumların bütçelerinden gelir. Fakat aşırı ölçüde merkezileşmiş sistemlerde bile, bordrolar ve fiziksel ödemeler, genellikle yerel eğitim kurumları tarafından yapılır. Yerel topluluk finansmanı usulünün yaygınlıkla kullanıldığı ülkelerde ise, öğretmen ücretlerinin en azından bir kısmını yerel topluluk karşılar. Böyle olsa da bu konu, öğretmen dernekleri tarafından, ücretlerde eşitsizlik meydana getirdiği, zengin ve fakir yerel topluluklar

arasında öğrenci başına düşen öğretmen sayısında farklılık olduğu gibi gerekçelerle, sürekli canlı bir anlaşmazlık konusu olarak tutulmaktadır (Litvack, 2011: 6).

Tablo 6: Yönetim Düzeyleri Bazında Yerelleşen Eğitim Hizmetleri

Yönetim Düzeyleri	Sorumlu Birimler	Sorumluluklar
Merkezi Yönetim	Eğitim Bakanlığı	<ul style="list-style-type: none"> • Genel eğitim politikasını oluşturur. • Öğretmen istihdamını ve ücretlerini regüle eder. • Ulusal müfredatı ve eğitim standartlarını belirler. • Devlet okulları ve sübvansiyonlu özel okulların okul işletme harcamalarını finanse eder. • Eğitime ilişkin özel projeler için teknik bilgi desteği sağlar. • Yerel okulların sadece sermaye harcamalarını finanse eder.
Bölge Yönetimi	Bölge Müdürlükleri	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim politikalarını izin verilen ölçüde bölgesel şartlara adapte eder. • Bölgesel kalkınma için gerekli insan kaynağı ihtiyacını karşılayacak şekilde eğitim süreçlerine rehberlik eder. • Sermaye finansmanı gerektiren proje uygulamalarını izler.
İl Yönetimi	İl Müdürlükleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim süreçlerini denetleyip idare ederek, öğrenim kalitesini geliştirir. • Okulların beklentileri doğrultusunda, eğitim kalitesinin ve regülasyonlarının geliştirilmesini zorlar.
Belediye (Taşra) Yönetimi	Yerel Eğitim Departmanları veya Yerel İşbirlikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği eğitim standartlarına uygun şekilde, okulları yönetir. • Onların fizik ve eğitim standartlarını, ulusal standartların altına düşmeyecek şekilde korumalarını sağlar. • Tüm yerel okul harcamalarını belirler. • Federal yapılı bazı ülkelerde, yerel okullarda görevlendirilecek öğretmenleri tutar (sözleşmeli olarak kiralar) ve gerektiğinde işlerine son verir.
Okul Yönetimi	Okul Müdürleri	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim Bakanlığının ve diğer üst yönetim birimlerinin denetim ve gözetimi altında, yerel koşullara uyumlaştırılmış ulusal müfredata uygun biçimde eğitim öğretim hizmetini fiilen sunar.

Kaynak: (Parry, 1997: 218).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: EĞİTİM HİZMETLERİNDE YERELLEŞME VE HİZMET KALİTESİ İLİŞKİSİ

Yerelleşme politikalarının dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte, yerelleşme ile eğitim kalitesi arasındaki ilişki, “eğitimin yerelleşmesinin kaliteyi arttırıp arttırmadığı” sorusu, daha fazla merak uyandırmaya başlamıştır. Bu bölümde bu soru, teorik ve ampirik olarak incelenecektir.

I. TEORİK VE AMPİRİK KANITLAR

Dünyada, yerelleşmeyi ve hizmet kalitesini ayrı ayrı inceleyen çok sayıda çalışma olmasına rağmen, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile hizmet kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen teorik ve ampirik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu açıdan bakıldığında bu yüksek lisans tezinin, incelediği konu itibariyle önemi fazladır.

Bilimsel literatüre göre, genel olarak bir hizmetin kalitesinin nasıl ölçülebileceği bellidir. Fakat konu, kamu hizmeti olduğunda ve özellikle eğitim hizmeti gibi yarı kamusal bir hizmet olduğunda, bu hizmetin kalitesinin ölçülmesinde uygulamaya dönük pek çok güçlük ortaya çıkmaktadır. Fakat birinci ve ikinci bölümde de tartışıldığı gibi, bu konuda bilimsel literatürde önemli mesafeler alınmıştır. En azından elimizde, uluslararası alanda objektif karşılaştırmalar yapabileceğimiz PİSA verisi ve analizi mevcuttur.

Yerelleşme konusunda ise çok fazla bilimsel teorik literatür vardır⁸. Ancak eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusundaki bilimsel makaleler daha sınırlıdır⁹. Ayrıca bu makaleler, yerelleşme konusuna nadiren değinmektedir.

Yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisini inceleyen birkaç bilimsel çalışma, Galiani, at al., (2002), Wöbmann, (2003), Galiani, Gertler & Schargrotsky, (2004) ve Winkler & Yeo (2007), Fuchs & Wöbmann, (2007) ve Treisman, (2002)'dir.

Bu konuda ilk çalışmalardan biri olan Galiani, at al., (2002)'de, ortaöğretimdeki okul yerelleşmesinin eğitim kalitesine etkisini ölçmek için, o dönemdeki sayısal veri yetersizliği nedeniyle, öğrencilerin İspanya genelinde hükümetçe yapılan matematik ve

⁸ Bu konudaki başlıca literatür için Bk: Oates (1972), Bardhan & Mookherjee, (2005), Besley & Coate, (2003).

⁹ Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi konusunda Bk: Parry, (1997b), Florestal, Cooper & World Bank, (1997), Kubal, (2001), Cuellar - Marchelli, (2003), Rhoten, (2000), Derqui, (2001).

İspanyolca testlerinden aldıkları puanlar kullanılmıştır. Merkezi hükümet tarafından yönetilen okulların öğrencilerine ait ortalama test skorları ile yerel idarelerce yönetilen okulların öğrencilerinin test skorları karşılaştırılmıştır. Makalenin temel sonucu, ortaöğretimde okul yerelleşmesinin öğrenci performansını geliştirdiği yargısıdır. Makaleden, genel olarak karar verme otoritesi, hizmetin muhatabına yaklaştırıldıkça hizmet kalitesi ve performansı artsa da, yerelleşmenin bu tür avantajlarının, yerel yönetimler teknik kapasite bakımından yetersiz olduğu durumda, güçsüz kaldığı sonucu çıkmaktadır. Mali açıdan iyi yönetilen şehirlerde, yerelleşmenin, öğrencinin test skorları üzerindeki etkileri, istatistiksel olarak pozitif ve aradaki ilişki güçlü çıkmıştır. Ancak, mali açıdan çok kötü durumda olan, büyük bütçe açıkları veren kentlerdeki skorlar, merkezi hükümetçe idare edilen okulların tamamından daha düşüktür.

Galiani, 2002'deki bu çalışmasını, 2004'de Getrler ve Schargrotsky'nin de yardımıyla bu kez Arjantin için yeniledi. Galiani, Gertler & Schargrotsky, (2004)'ün ulaştığı sonuçlar da aynıdır. Arjantin'de de yerelleşmenin öğrenci performansı üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir.

Wöbmann, (2003), yerelleşmeye ilişkin değişkenlerin öğrenci performansına etkisini uluslararası testler üzerinden incelemeye çalışan birkaç çalışmadan biridir. Wöbmann, OECD verisini kullanarak, 39 ülkenin, üçüncü uluslararası matematik ve bilim testindeki (International Test of Mathematics and Science (TIMSS)) performanslarını değerlendirmiş, ülkelerin eğitim alanındaki kurumsal farklılıkları ile test başarıları arasındaki ilişkileri yakalamaya çalışmıştır. Bu makaleye göre, öğrenci performansı, eğitim standartları, müfredat dizaynı, okul bütçesinin büyüklüğü, okul düzeyindeki karar verme süreçleri ve eğitim yönetimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir.

Fuchs & Wöbmann, benzer bir analizi bu kez 2007'de PISA verisi üzerinden yapmışlardır. Wöbmann, (2003) ve Fuchs & Wöbmann, (2007)'nin her ikisinde de, bütçesini kendisi kullanan ve öğretmenini kendisi seçen ülkelerde, TIMSS ve PISA test skorları yüksek çıkmıştır. Fuchs & Wöbmann, (2007)'ye göre, merkezi hükümetin öğrenci başarısını test eden merkezi sınavlar uygulaması ve müfredatı merkezi hükümetin belirlemesi durumunda, öğrenci başarısı artmaktadır. Öğretmenin eğitime ait bireysel kararlar verebilmesi, öğrenci başarısını geliştirmekte, fakat ders kitapları

üzerinde öğretmenin söz sahibi olması ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Günümüzde, yerelleşme ile eğitim hizmeti kalitesi arasındaki ilişkinin, geniş ölçekli ampirik analizlerle test edilmeye çalışılması durumunda, veri yetersizliği sorunu nedeniyle, sınırlı sayıda değişken kullanılması ve bu anlamda basit öğrenme modelleri içinde hipotez testine gidilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu konuda çoğu kez uluslararası testler kullanılarak yapılan çalışmalarda, eğitimde yerelleşme ile hizmet kalitesi arasındaki ilişki de bulanık çıkmaktadır. Bu duruma Nabeshima, (2003) örnektir. Nabeshima, TIMSS verilerini kullanarak, Doğu Asya'nın dokuz ülkesi¹⁰ için yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenin ders kitabını serbestçe seçebilmesi ve ders içeriğini serbestçe belirleyebilmesi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulamamıştır (Nabeshima, 2003).

Treisman (2002) ise yerelleşme ile yönetim kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu arada yönetim kalitesi içinde eğitim kalitesine değinen ilginç bir çalışmadır. Treisman, 154 ülkeyi kapsayan çalışmasında, yerelleşme değişkenleri olarak belirlediği birtakım değişkenlerle, algılanan yozlaşma, kamu sağlığı (aşı hizmeti), eğitim hizmeti (okuryazar olmayan nüfus) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Eğitim kalitesini, 2002 yılındaki koşullar nedeniyle oldukça dar bir çerçeveden değerlendirmiştir. Karar verme alanındaki yerelleşmenin eğitim kalitesini oldukça yüksek oranda arttırdığını tespit etmiştir (Treisman, 2002: 22).

Sonuç olarak eğitim yerelleşmesi ile hizmet kalitesi arasındaki ilişkinin ölçülmesi konusunda, bugün var olan teorik ve ampirik kanıtlar bizi, yerelleşmenin her zaman eğitim kalitesini olumlu etkilediği gibi bir yargıya taşımamaktadır. Winkler & Yeo (2007)'de tam da bu noktaya dikkat çekilmektedir. Bu makaleye göre, örneğin eğitim finansmanındaki bir yerelleşme, teorik olarak, yerel düzeyde mali kapasitenin farklılaşmasına ve dolayısıyla eğitim harcamalarının ve eğitim çıktılarının farklılaşmasına neden olabilir. Yerelleşme, Milli Eğitim Bakanlığı'nın gücünü azalttığı ölçüde, bakanlık tarafından işletilen ve eğitim politikası ile ilgili kararların alınmasında kullanılan bilgi sistemleri zarar görebilir (Winkler, Yeo, 2007: 1). Yerelleşme, merkezi ve yerel idarelerin birbirlerine aykırı kararlar almasına, eğitime ilişkin görevlerin yerine

¹⁰ Bu ülkeler, Çin, Hong Kong, Endonezya, Japonya, Kore, Malezya, Filipinler, Singapur ve Tayland'dır.

getirilmesinde bu nedenle başarısızlığa uğranılmasına ve bunun sonucunda eğitim yönetiminde karmaşaya da neden olabilir (Winkler, Yeo, 2007: 1).

Yerelleşmenin eğitim kalitesi üzerindeki etkisine ilişkin olarak, başka değişkenlerden de söz edilebilir. Örneğin, seçilmiş okul komitelerinin, mensup oldukları topluluğun görüşlerini mi, yoksa politik elitlerin yaklaşımlarını mı yansıttıkları önemlidir. Eğitim konusunda yeni görevler üstlenmiş yerel otoritelerin, bu fonksiyonları yerine getirebilecek kapasiteye sahip olup olmadıkları da önemlidir. Eğitim Bakanlığı'nın iyi yönetim ve hesap verebilirliği sağlamak amacıyla teknik destek ve bilgi desteğinde bulunması da, yerelleşme ile hizmet kalitesi arasındaki ilişkide son derece hayati'dir (Winkler, Yeo, 2007: 1).

II. YERELLEŞME VE HİZMET KALİTESİ İLİŞKİSİNİN AMPİRİK ANALİZİ

Bu bölümde, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi ile eğitim hizmetlerinin kalitesi arasındaki ilişki, uluslararası ölçekte ampirik olarak incelenecektir. Bu inceleme sırasında kalitenin ölçülmesinde, kalitatif bir ölçme yöntemi olan Servqual ya da parametrik olmayan bir analiz yöntemi olarak veri zarflama analizi kullanılması, uluslararası düzeyde ölçüm yapılacağından uygun değildir. Uluslararası düzeyde Servqual ya da VZA'ya uygun verinin elde edilmesi ve ülkelerarası farklılıklar sebebiyle bu verinin uyumlaştırılması çok zordur. Anlatılan nedenlerle, eğitim hizmeti kalitesi, OECD Pisa verisinden yararlanılarak matematik, fen ve okuryazarlık başarı sıralaması ortalaması biçiminde ölçülecektir. Ayrıca Dünya Bankası'na ait eğitim performans kriterlerinden de yararlanılacaktır. Ülkelerin eğitim hizmetlerindeki yerelleşme düzeyi de yine Pisa Okul anketi verilerinden yararlanılarak bu teze özgü olarak belirlenecek ve aşağıda kullanılacaktır. Söz konusu verinin nasıl elde edildiğine ve kullanılan analiz yöntemine ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

A. Veri

Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile kalite arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde kullanılacak güvenilir verinin derlenmesi, bu çalışmanın en zor bölümüdür. Çünkü bu ilişkinin herhangi bir ülke düzeyinde ölçülmesi yerine, ülkelerarası karşılaştırma

yapılarak belirlenmesi önem arz etmektedir. Oysa, uluslararası ölçekte ampirik bir inceleme, pek çok güçlüğü beraberinde getirmektedir.

Öncelikle verilerin derlenmesinde, pek çok ülkeye ait verinin yokluğu nedeniyle sorunlar yaşanmaktadır. Veri yetersizliğinin yanı sıra veri uyumlaştırması sorunu çıkmaktadır. Eğitim kalitesinin çıktı değişkenleri cinsinden ölçülmesi en güvenilir yöntem olduğundan, uluslararası düzeyde öğrenci başarısını çıktı değişkenleriyle ölçen uluslararası anketlere müracaat etmek gerekmektedir. Oysa bunların sayıları sınırlıdır. Asıl büyük güçlük ise bu anketlerle uyumlu şekilde elde edilmiş eğitimde yerelleşme verisinin elde edilmesindedir. Tespit edilebildiği kadarıyla dünyada bugüne kadar türetilmiş bir eğitim yerelleşmesi katsayısı ya da indeksi bulunmamaktadır. Bu verinin uluslararası anketlerden, parametrik analize uygun şekilde bizzat türetilmesi gerekmiştir. Zira, uluslararası karşılaştırmada karşılaşılan bir başka güçlük de araştırmacının veri yetersizliği nedeniyle parametrik olmayan analizi yöntemlerine hapsolmasıdır.

Anlatılan bütün bu güçlüklerin aşılmasını sağlayacak şekilde, uluslararası düzeyde eğitimde yerelleşme katsayılarının hesaplanmasına imkân veren tek veri, 2006 yılında OECD'nin "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment - PISA)" kapsamında uyguladığı anketlerde vardır. 2000 yılından beri her üç yılda bir uygulanan bu program, hem öğrenci başarısını çıktı kriterleriyle, matematik, fen ve okuma becerileri şeklinde ölçmektedir, hem de öğrenciye, okula ve ailelerine kapsamlı anketler uygulamaktadır. Bu anketlerle öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili ve eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı ile ilgili veriler toplanmaktadır. Bu programın 2009 yılına ait tüm verileri henüz yayınlanmamıştır.

Eğitimin yerelleşmesine ilişkin veri, sadece Pisa anketinde var iken, eğitim kalitesi ve performansına ilişkin veri, başka kaynaklardan da elde edilebilmektedir. Bu veri, başta "Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu" (International Association for the Evaluation of Educational Achievement- IEA) olmak üzere, veriyi derleyen diğer kuruluşların ana web sitelerinde de mevcuttur¹¹. Uluslar Arası Okuma Başarısındaki İlerlemeler Araştırması" (PIRLS) projesi bunlardan biridir. Diğer,

¹¹ Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) ana web adresi, <http://www.iea.nl> ve verinin elde edilebileceği adres ise "<http://rms.iea-dpc.org>" dur.

Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS)'dir¹². Fakat, Pisa dışındaki bir başka verinin kullanılmasının tercih edilmesi durumunda, eğitim yerelleşmesine ilişkin uluslararası düzeyde uyumlaştırılmış veri sadece Pisa verileri arasında yer aldığından, örneğin EIA'dan elde edilmesi imkânı bulunan bu verinin, Pisa verisi ile uyumlaştırılması zorunluluğu doğacaktır. Bu nedenle bu çalışmada öğrenci performansını ölçerken, Pisa okul anketi verisi tercih edilmiştir.

Sözü edilen bu veriyi kullanan ilk çalışmalardan biri, daha önce de ifade edildiği üzere, Fuchs & Wöbmann, (2007)'dir. Fakat bu makalede yerleşme ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiler değil, öğrenci performansını arttıran faktörlerin genel olarak neler olduğu araştırılmıştır. Bu makalede yerleşme verisi kullanılmamıştır.

Bu Tez'de kullanılan tüm veri seti, Tez'in ekler bölümünde Ek 1 ve Ek 2'de verilmiştir. Veri setinde aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 55 ülke vardır. Çalışmada kullanılan tüm veriler 2006 yılına ait PISA ve Dünya Bankası yıllık verilerdir. Yerleşme ve pisa skoru verisi, OECD PISA anketinden, diğer veriler ise Dünya Bankasından temin edilmiştir.

Eğitim hizmeti kalitesi için kullanılan veri, iki kaynaktan derlenmiştir. Birincisi, OECD Pisa verisinden yararlanılarak matematik, fen ve okuryazarlık başarı sıralaması ortalaması biçiminde ölçülmüştür. Bu veri PISA 2006 veritabanından doğrudan alınmıştır. Ayrıca Dünya Bankası'na ait eğitim performans kriterlerinden de yararlanılmıştır. Bu veri ise Dünya Bankasının 2006 yılı eğitim istatistiklerinden derlenmiştir¹³.

Ülkelerin eğitim hizmetlerindeki yerleşme düzeyi Pisa Okul anketi verilerinden yararlanılarak, tespit edilebildiği kadarıyla ilk kez bu Tez'de kullanılmıştır. Ankette yer alan Q11 no'lu soruda OECD, toplam 11 başlık altında eğitim hizmetinin ne ölçüde yerleştiğini sormaktadır. Sorunun Türkçe ifadesi “okulunuzla ilgili olarak, aşağıdaki görevlerden (11 görev) önemli ölçüde kim sorumludur” şeklindedir¹⁴. Ankette

¹² TIMSS'in ilki 1995 yılında yapılmıştır. Her dört yılda bir uluslararası düzeyde ilköğretim öğrencilerinin matematik ve fen başarılarını ölçmek için, her ülkenin kendi anadilinde uygulanır. TIMSS ve PIRLS hakkında daha fazla bilgi için Bk: <http://timss.bc.edu>

¹³ Dünya Bankası eğitim istatistiklerine “<http://data.worldbank.org/topic/education>” adresinden erişilmiş ve ardından bu veri yerleşme serisi ile uyumlu hale getirilmiştir.

¹⁴ Bu 11 görev şunlardır: Öğretmenin atanması, Öğretmenin görevine son verilmesi, Öğretmenin başlangıç maaşının belirlenmesi, Maaş artışlarına karar verilmesi, Okul bütçesinin oluşturulması, Bütçe ödeneklerine karar verilmesi, Öğrenci disiplin politikalarının kararlaştırılması, Öğrenci başarı kriterlerinin

söz konusu görevlerden sorumlu makamlar, (1) müdür ve öğretmenler, (2) okul yönetim kurulu, (3) yerel veya bölgesel eğitim otoriteleri ve (4) merkezi eğitim otoritesi (Bakanlık) olarak verilmiştir. Yerelleşme katsayılarının hesaplanmasında bu soruya “merkezi eğitim otoritesi (bakanlık)” şeklinde cevap vermeyenlerin o ülkedeki ortalaması esas alınmıştır. 11 başlık için var olan bu ortalama değerlerin tekrar ortalaması alınarak, Ülkelerin yerelleşme katsayıları hesaplanmıştır.

B. Yöntem

Bu çalışmada kullanılan değişkenler aşağıdadır:

<i>Pisaskoru</i>	Pisa 2006 matematik, fen ve okuryazarlık başarı sıralaması ortalaması
<i>Yerelleşme</i>	Pisa 2006 Okul anketinin Q11. sorusuna, “merkezi eğitim otoritesi” cevabını vermeyenlerin aritmetik ortalaması (%)
<i>Eharcama1</i>	Ortaöğretimde öğrenci başına eğitim harcamaları/GSMH (%)
<i>Eharcama2</i>	Öğrenci başına tüm eğitim hizmetleri için yapılan yıllık net eğitim harcamaları (\$ cinsinden)
<i>Ozelokuloran</i>	Pisa 2006 Okul anketinin Q2. sorusuna “özel okul” cevabı verenlerin aritmetik ortalaması (%)
<i>Kamuokuloran</i>	Pisa 2006 Okul anketinin Q2. sorusuna “kamu okulu” cevabı verenlerin aritmetik ortalaması (%)
<i>Ogret_ogren</i>	İlköğretimde Öğretmen Başına Öğrenci Sayısı (%)
<i>Hanetuketim</i>	2006 yılı hanehalkı nihai tüketim harc./1000000 (2000 yılı sabit fiyatl. \$ cinsinden)
<i>Hanegelifir</i>	2006 Yılı Hanehalkı Gelirleri - Satın Alma Gücü Paritesine Göre, \$ Cinsinden

Bağımlı değişkenimiz “*pisaskorudur*”. Bir eğitim kalitesi göstergesi olarak “*pisaskorunu*” başta “*yerelleşme*” olmak üzere hangi değişkenlerin etkiledikleri E-

Views 5 ekonometri programı ile araştırılmıştır. İstatistiksel analiz yöntemi olarak *regresyon analizi* seçilmiştir.

Regresyon analizi, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılan bir analiz metodudur. Regresyon analizi, eğer tek bir bağımsız değişken kullanılarak yapılıyorsa, *tek değişkenli regresyon*, birden çok bağımsız değişken kullanılıyorsa *çok değişkenli regresyon* olarak isimlendirilir. Regresyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve eğer ilişki varsa bunun gücü hakkında bilgi edinilebilir. Regresyon, iki (ya da daha çok) değişken arasındaki doğrusal ilişkinin fonksiyonel şeklini, biri bağımlı diğeri bağımsız değişken olarak bir doğru denklemi şeklinde gösterebilir. Buna doğrusal regresyon denir. Regresyonda, değişkenlerden biri bağımlı, diğeri (veya diğerleri) bağımsız değişken olmalıdır (Büyüköztürk, 2011: 91).

Regresyon yönteminin ilk ve hala en sık kullanılan şekli, en küçük kareler (EKK) tekniğidir. Bu çalışmada da bu teknik kullanılmıştır. EKK prensibiyle, birden fazla doğrusal regresyon modeli test edilmiştir. Bu modeller aşağıda bulgular kısmında verilmiştir. Ancak çok değişkenli doğrusal regresyon modeli genel olarak aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011: 91).

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_{1i} + \dots + \beta_p x_{pi} + \varepsilon_i \dots \dots \dots (1)$$

- i Alt indeks değerleri 1 den başlayarak belirlenmiş gözlem sayısını verir.
- ε Hata terimidir ve i'ninci gözlemin regresyon doğrusuna olan uzaklığını verir. Ortalaması "0" ve varyansı σ^2 olan bir normal dağılım gösterir.
- X Bağımsız değişkendir. X_1 birinci bağımsız değişkeni ifade eder.
- y Bağımlı değişkendir.
- B Denklem parametreleridir. Regresyon katsayılarıdır. B_0 , regresyon doğrusunun dikey eksenini kestiği noktayı, β_1 X_1 değişkeninin nispi etkisini veya bağımlı değişkeni açıklama kabiliyetini gösterir.

Yukarıdaki denklemi daha kısa yazacak olursak,

$$y_i = \beta_0 + \sum_{j=1}^p X_{ij} \beta_j + \varepsilon_i \dots\dots\dots(2)$$

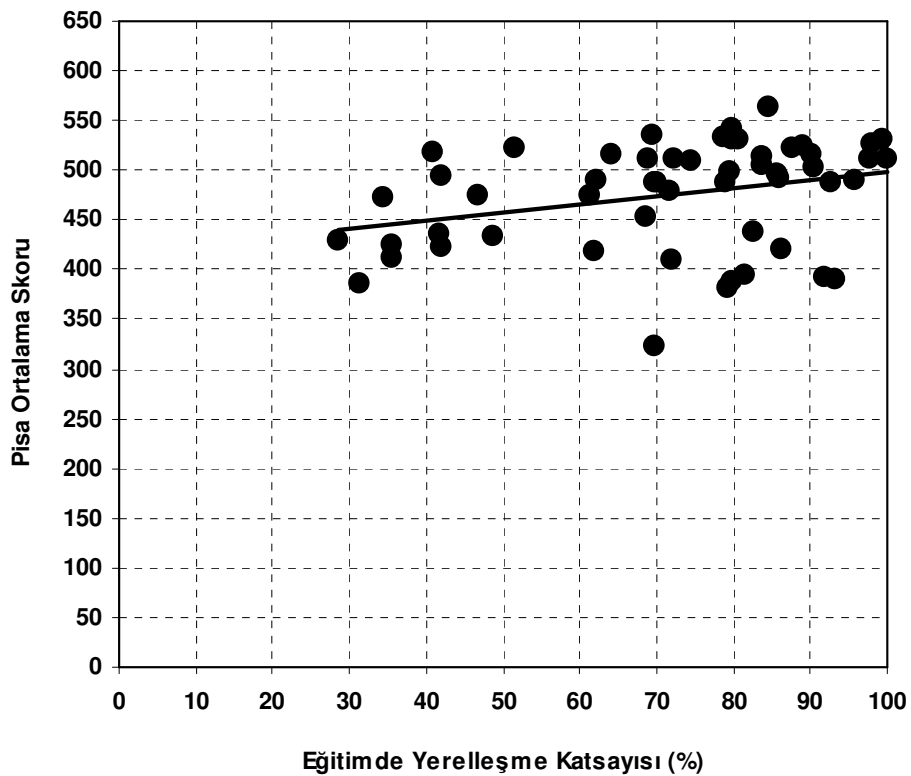
olur.

C. Bulgular

Bu bölümde, eğitimin yerelleşmesinin eğitim performansına etkisi, önce grafiklerle, sonra regresyon analizi sonuçları ile gösterilecektir.

Grafik 1, eğitimin yerelleşme katsayısı ile eğitimin performans kriteri olarak kullanılan “PISA ortalama skoru” arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu x-y dağılım grafiğinde aynı zamanda doğrusal eğilim çizgisi de çizilmiştir. Grafik 1’e göre, ülkelerin yerelleşme katsayısı ile eğitim performansı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu, eğitimde yerelleşme katsayısı yüksek olan ülkelerde, pisa ortalama skorunun da genel olarak yüksek olduğu anlamına gelir. Eğilim çizgisine göre bu ilişki analitik olarak çok güçlü bir ilişki değildir.

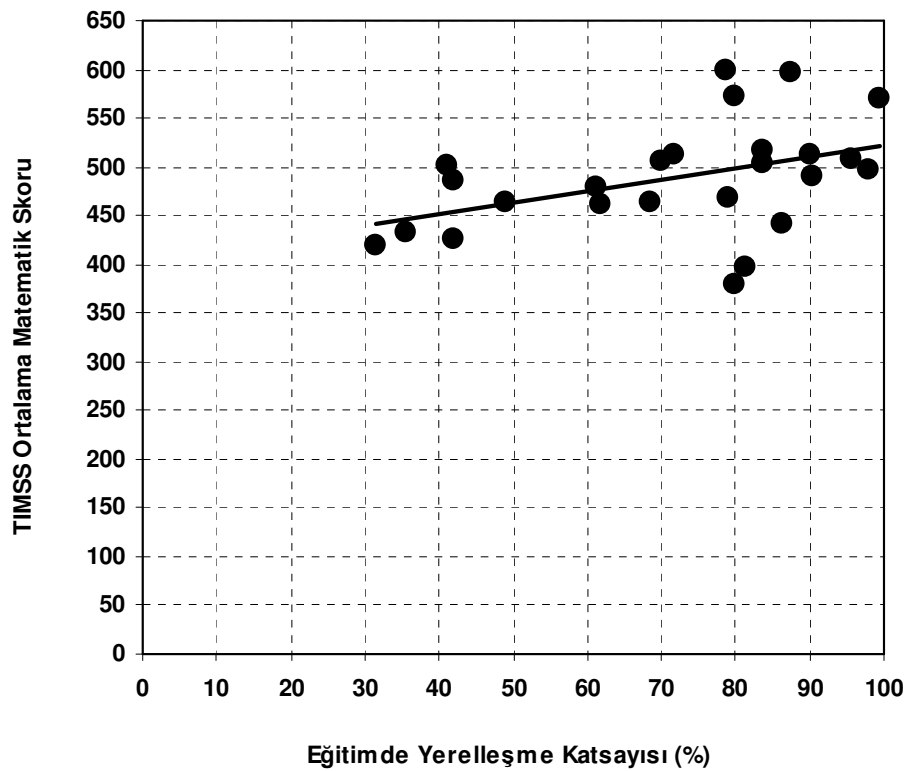
Grafik 1: Eğitimin Yerelleşmesi İle PISA Ortalama Skoru Arasındaki İlişki



Kaynak: Ek1’de yer alan ilgili verilerden grafikleştirilmiştir.

Grafik 2, eğitimin yerelleşme katsayısı ile eğitimin performans kriteri olarak kullanılan “TIMSS ortalama matematik skoru” arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu x-y dağılım grafiğinde aynı zamanda doğrusal eğilim grafiği de görülmektedir. Grafik 1’e göre, ülkenin yerelleşme katsayısı ile eğitim performansı arasında önceki grafiğe göre daha güçlü analitik bir ilişki vardır. Yerelleşme katsayısı yüksek olan ülkelerde, TIMSS ortalama matematik skoru yüksek çıkmıştır.

Grafik 2: Eğitimin Yerelleşmesi İle TIMSS Ortalama Matematik Skoru Arasındaki İlişki



Kaynak: Ek1’de yer alan ilgili verilerden grafikleştirilmiştir.

Şimdi de söz konusu ilişkiyi, 55 ülkeden oluşan veri setimizi kullanarak, regresyon modelleri ile istatistiksel olarak inceleyelim. İlk modelimiz aşağıda Tablo 7’de gösterilmektedir. Tablo 7’ye göre, Regresyon denklemi aşağıdaki gibi yazılabilir:

$$Pisaskoru = 416,23 + 0817.Yerelleşme \dots\dots\dots(3)$$

Pisaskorundaki bir birimlik değişimin %9’u (en az %7’si) yerelleşme tarafından açıklanmaktadır. Bu değer tek değişkenli bir model için oldukça iyi bir değerdir.

Modelin f istatistiği uygun (5,30) ve anlamlılık düzeyi (olasılık değeri) de %1'den (0,0066) küçüktür. Model, %99 güven aralığında geçerlidir.

Tek değişkenli regresyon analizinde β_1 katsayısı (Tablo 7'deki 0,81745) aynı zamanda regresyon doğrusunun eğimini verdiğinden, Pisa skoru ile yerleşme arasında istatistiksel olarak pozitif bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Yani eğitimde yerleşme arttıkça, eğitim performansının da artması olasıdır.

Tablo 7: Pisa Skoru ile Yerleşme Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PISASKORU
Teknik: EKK

Değişken	Katsayı	Standart Hata	t-İstatistiği	Olasılık (Anlamlılık Düzeyi)
YERELLESME	0.817450	0.288947	2.829067	0.0066
C	416.2438	20.66463	20.14281	0.0000
R-squared	0.092599	Mean dependent var		474.8618
Adjusted R-squared	0.075149	S.D. dependent var		53.33271
S.E. of regression	51.28962	Akaike info criterion		10.74919
Sum squared resid	136792.5	Schwarz criterion		10.82285
Log likelihood	288.2281	F-statistic		5.306531
Durbin-Watson stat	2.203970	Prob(F-statistic)		0.025275

Tablo 8: Pisa Skoru ile Hane Halkı Gelirleri Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PISASKORU
Teknik: EKK

Değişken	Katsayı	Standart Hata	t-İstatistiği	Olasılık (Anlamlılık Düzeyi)
HANEGELIR	0.002294	0.000884	2.594933	0.0145
C	455.7812	18.84887	24.18082	0.0000
R-squared	0.266653	Mean dependent var		498.7718
Adjusted R-squared	0.242208	S.D. dependent var		33.05664
S.E. of regression	28.77622	Akaike info criterion		9.617437
Sum squared resid	24842.13	Schwarz criterion		9.709046
Log likelihood	-151.8790	F-statistic		10.90831
Durbin-Watson stat	1.959585	Prob(F-statistic)		0.002481

İkinci modelimiz Tablo 8’de yer almaktadır. Tablo 8’ye göre, Regresyon denklemi aşağıdaki gibi yazılabilir:

$$Pisaskoru = 455.78 + 0.002.HaneGelir \dots\dots\dots(4)$$

Pisaskorundaki bir birimlik değişimin %26’u (en az %24’ü) hane halkı gelirleri tarafından açıklanmaktadır. Bu değer tek değişkenli bir model için oldukça iyi bir değerdir. Modelin f istatistiği 10,90’la oldukça yüksek ve anlamlılık düzeyi (olasılık değeri) de %1’den (0,0145) küçüktür. Model %99 güven aralığında geçerlidir. Ancak bu modelden beta katsayısının düşüklüğü nedeniyle pisa skoru ile hane halkı gelirleri arasında istatistiksel pozitif bir ilişki sonucu çıkmamaktadır.

Üçüncü ve dördüncü modellerimiz Tablo 9(1) ve Tablo 9(2)’de verilmektedir. Modelin açıklayıcılık gücünü ve anlamlılık düzeyini arttırdığı için Tablo 9(2)’de logaritmik değerlerle çalışılmıştır.

Tablo 9(1): Pisa Skoru ile Yerleşme ve Ortaöğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PISASKORU

Teknik: EKK

Değişken	Katsayı	Standart Hata	t-İstatistiği	Olasılık (Anlamlılık Düzeyi)
YERELLESME	0.749897	0.362242	2.070155	0.0449
EHARCAMA1	2.551655	1.259420	2.026055	0.0495
C	377.9548	30.73193	12.29844	0.0000
R-squared	0.198371	Mean dependent var		480.4345
Adjusted R-squared	0.158290	S.D. dependent var		48.37754
S.E. of regression	44.38386	Akaike info criterion		10.49084
Sum squared resid	78797.08	Schwarz criterion		10.61372
Log likelihood	-222.5531	F-statistic		4.949204
Durbin-Watson stat	1.871312	Prob(F-statistic)		0.012008

$$Pisaskoru = 377.95 + 0.749.Yerelleşme + 2.551.Eharcama1 \dots\dots\dots(5)$$

Üçüncü modele ilişkin regresyon denklemidir. Bu modele göre, pisaskoru’ndaki bir birimlik değişimin %20’si (0.198371) veya en az %16’sı (0.158290) bağımsız değişkenler (yerelleşme ve eharcama1) tarafından açıklanmaktadır. Modelin f istatistiği

4,95 (4.949204) ve anlamlılık düzeyleri (olasılık değerleri) %5'ten (0.0449 ve 0.0495) küçüktür. Model %95 güven aralığında geçerlidir.

Bu modele göre, eğitimde yerelleşme oranı ve ortaöğretimde öğrenci başına eğitim harcamalarının GSMH'ya oranı, pisaskorundaki bir birimlik değişimin en az %16'sını, istatistiksel olarak açıklama kabiliyetine sahiptir. Eğitimde yerelleşme ve öğrenci başına eğitim harcamaları arttıkça, eğitim performansının da artmasının, istatistiksel olarak olası olduğu sunucuna buradan da ulaşılmaktadır.

Tablo 9(2): Pisa Skoru ile Yerelleşme ve Ortaöğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları-2

Bağımlı Değişken: LOG(PISASKORU)

Teknik: EKK

Değişken	Katsayı	Standart Hata	t-İstatistiği	Olasılık (Anlamlılık Düzeyi)
LOG(YERELLESME)	0.091403	0.046435	1.968422	0.0560
LOG(EHARCAMA1)	0.114368	0.042547	2.688043	0.0104
C	5.452393	0.216028	25.23925	0.0000
R-squared	0.246062	Mean dependent var		6.169437
Adjusted R-squared	0.208365	S.D. dependent var		0.105313
S.E. of regression	0.093701	Akaike info criterion		-1.830209
Sum squared resid	0.351192	Schwarz criterion		-1.707335
Log likelihood	42.34950	F-statistic		6.527379
Durbin-Watson stat	1.766955	Prob(F-statistic)		0.003521

Tablo9(b)'ya göre, regresyon modeli aşağıdaki gibi yazılabilir.

$$\text{Log(Pisaskoru)} = 5,452 + 0.091.\text{Log(Yerelleşme)} + 0,114.\text{Log(Eharcama1)}.....(6)$$

Pisaskoru'ndaki bir birimlik değişimin %24'ü (0.246062) veya en az %21'i (0.208365) bağımsız değişkenler (yerelleşme ve eharcama1) tarafından açıklanmaktadır. Modelin f istatistiği öncekine göre artmış 6,52 (6.527379) ve anlamlılık düzeyleri (olasılık değerleri) yükselmiştir. Eharcama1 değişkeni için anlamlılık düzeyi %1 (0.0104) ve yerelleşme değişkeni için anlamlılık düzeyi ise %5 (0.0560)'dir. Bu şartlarda model %95 güven aralığında geçerlidir.

Eldeki diğer değişkenlerle de regresyon analizleri yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Burada açıklayıcılığı en yüksek modellerin verilmesi uygun

bulunmuştur. Yukarıdaki tablolardan ve yapılan diğer analizlerden çıkan ortak sonuç, yerleşme ile pisa skoru arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucudur. Daha önceden de söz edildiği gibi, burada karşımıza çıkan en büyük açmaz, veri yetersizliği ve veri uyumlaştırmasındaki zorluklar nedeniyle çok kapsamlı ekonometrik analizlerin yapılamamış olması sorunudur. Zaman içinde bu açmazların aşılmasıyla birlikte bilimsel literatürde bu konu çok kapsamlı ekonometrik analizlerle değerlendirilme imkânı bulabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Pek çok yenilik, gelişme ve değişimlerin yaşandığı, her düzeyde kamusal mal ve hizmet taleplerinin arttığı günümüzün dünyasında, eğitimin nicelik ve nitelik olarak iyileştirilmesi her zamankinden daha fazla önemli hale gelmiştir. Bilgiye erişimin, bilgi üretimi ve uygulamadaki kullanımının ne kadar önemli olduğunu, dünya üzerindeki pek çok ülke bugün artık daha iyi görmektedir. Eğitim hizmetlerinin etkili şekilde düzenlenmesi, sunulması ve bu konuda yapılan hataların önlenmesi veya giderilmesi için en fazla dikkat edilmesi gereken konu, eğitim performansı ve eğitim hizmetlerinde kalite konusudur. Eğitim hizmetlerinin kalitesinin arttırılabilmesi için ise, birinci şart, eğitime ilişkin her türlü aktivitenin daha fazla oranda ölçülebilir ve karşılaştırılabilir hale getirilmesidir. Günümüzde genel olarak kamu hizmetlerinin kalitesini arttırmak için, devletin halka ve halkın devlete yakınlaştırılması stratejisi benimsenmiştir. Yani, eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmanın bir başka gerek şartı, yerelleşmedir. Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi konularının birlikte inceleme alanı içine alınmasının temel nedeni budur.

“Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi” başlığını taşıyan bu Yüksek Lisans Tezi’nin amacı, “eğitim hizmetleri kalitesinin arttırılabilmesi için, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme eğilimlerini incelemek, ülkelerin genel eğitim hizmetlerindeki yerelleşme ile hizmet kalitesi arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak” olarak seçilmiştir.

Tezin temel varsayımı, “belli koşullar altında, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme, hizmet kalitesi üzerinde olumlu etkide bulunabilir” cümlesi ile ifade edilmiştir.

Bu yüksek lisans tezi, dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, eğitim hizmetleri ve özellikleri genel olarak değerlendirilmiş, ikinci bölümde, eğitim hizmetlerinde kalite ve verimliliği arttıran faktörlerin neler olduğu, kalite ve verimliliğin nasıl ölçülebileceği, kalite ve verimliliği arttıran uygulamalar anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise, eğitimde yerelleşme olgusu, nedenleri, olası sakıncaları ve yerelleşmede dikkat edilmesi gereken noktalarla birlikte tartışılmış, dünyada yerleşen belli başlı eğitim hizmetleri incelenmiş, eğitim hizmetlerinde kalitenin arttırılabilmesi,

yerelleşmeyle birlikte hizmet kalitesinin düşmemesi için gerekli önkoşullar teorik olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise, eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi, bilimsel literatürden elde edilen teorik-ampirik kanıtlar yardımıyla, ayrıca bu Tez'e özgü analiz yöntemiyle tespit edilmiştir.

Eğitim hizmetlerinin kendisine has özellikleri vardır. Eğitim kalitesinin arttırılabilmesine yönelik bir stratejinin geliştirilmesinden önce, bu ayırıcı özelliklerin iyi bilinmesi gereği vardır. Bunun ardından, eğitim hizmetlerinde kalite ve verimliliği arttıran faktörler ve uygulamalar belirlenmiş ve kalitenin nasıl ölçüldüğü gösterilmiştir.

Konumuz sadece eğitim kalitesi değildir; kaliteyi arttıran unsurlardan en fazla tartışmalı olanı ile -yani yerelleşme olgusu ile- kalite arasındaki ilişkinin de kurulmasıdır. Bilimsel literatürde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi günümüzde oldukça yeni ve tartışmalı bir alandır.

Teorik altyapısında yerelleşme teorisini benimseyen bu Tez'de konu, literatürde çok fazla karşımıza çıkmayan şekliyle, eğitim hizmetlerine özgü olarak incelenmiş, eğitim hizmetlerinde yerelleşmenin nasıl olması gerektiği, teorik ve ampirik kanıtlarla desteklenerek açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Eğitim hizmetleri açısından yerelleşme, tek düzeyli ve tek boyutlu bir kavram olarak algılanamayacağından, bu Tez'de "eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi" kavramıyla, bu hizmetlerin sadece, belediyeler gibi yerel yönetim birimleri tarafından daha fazla oranda üstlenilmesi ve yerine getirilmesi kastedilmemiş, kamu hukuku anlamında bir yerinden yönetim olgusu üzerine konu bina edilmiştir. Pek çok eğitim hizmetinin farklı düzey ve şekillerde yerelleştirilebileceği açıktır. Örneğin eğitimle ilgili bir hizmet taşrada belediye yönetimlerinin inisiyatifine verilirken, bir başka hizmet, bir İl'de merkezi yönetimin kontrolündeki taşra kuruluşuna devredilebilir. Bunların hepsi bir "eğitimde yerelleşmedir".

Yerelleşme aslında dünyada, doğru uygulandığı takdirde, kamu hizmet kalitesini genel olarak arttırmada kullanılan çok popüler bir stratejidir. Fakat özelde, eğitimde yerelleşme politikalarının dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte, "eğitimin yerelleşmesinin kaliteyi arttırıp arttırmadığı veya ne ölçüde arttırdığı" sorusu da teorik ve ampirik düzeyde daha fazla merak uyandırmaya başlamıştır.

Bugün var olan sınırlı teorik ve ampirik kanıtlar, bizi, yerelleşmenin her zaman eğitim kalitesini olumlu etkilediği gibi bir yargıya taşımamaktadır. Bilimsel literatürde, yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisini inceleyen sadece birkaç çalışma vardır. Bunlardan bazıları, Galiani, at al., (2002), Wöbmann, (2003), Galiani, Gertler, Schargrotsky, (2004) ve Winkler, Yeo (2007), Fuchs, Wöbmann, (2007) ve Treisman, (2002)'dir. Bu çalışmalardan geçerli bir teorik perspektifin oluşturulması için henüz erkendir. Konunun ilginçliği buradan kaynaklanmaktadır.

Bu nedenle, bu Tez'de, eğitimde yerelleşmenin muhtemel faydaları ve sakıncaları ortaya konmuş, eğitimde yerelleşmeye karar verilirken dikkate alınması gereken önemli noktalar açıklığa kavuşturulmuş, buradan, hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerel otoritelere aktarılmasının uygun olacağına ilişkin bir teorik perspektif yakalanarak bilimsel literatüre küçük bir katkı yapılmaya çalışılmıştır.

Tez'de ulaşılan teorik bulgulara göre, bireyin işgücü verimliliğini, kişisel harcanabilir gelirini, sağlık kalitesini, toplumsal tasarruf oranını, iktisadi büyüme hızını, siyasal katılımı, oylama kalitesini ve demokratikleşme düzeyini arttıran; toplumsal şiddeti, suç oranlarını ve yoksulluğu azaltan daha iyi bir eğitim, daha fazla yerelleşme ile birlikte, temel insan haklarının daha çok kullanılmasına imkân verir, üretim ve tüketim etkinliğini daha yüksek oranda sağlar ve demokrasinin gelişimine de katkı yapar. Bölgelere göre değişiklik gösteren sosyal refah fonksiyonunun, yani yerel düzeydeki sosyal isteklerin farklılıklar göstermesi nedeniyle, yerel yönetimlerin yüksek yerel koordinasyon kabiliyetlerinden yararlanılarak, bu farklı sosyal isteklere daha iyi cevap verilebilir. Yerel imkânların harekete geçirilmesiyle daha az bürokrasi daha hızlı çözümler üretilebilir. Eğitim hizmetleri kalitesinin arttırılmasında en büyük engellerden biri olarak görülen yurttaş ilgisizliği ve bilgisizliği, yerel katılımı arttırmakla çözülebilir.

Öte yandan teorik bulgulara göre, yerelleşme, ancak belli koşullar altında eğitim hizmetleri açısından fayda üretebilir. Konunun bu boyutu, Tez'de “yerelleşmenin ön koşulları” ve “eğitimde yerelleşmenin sakıncaları” başlıkları altında incelenmiştir. Ayrıca eğitimin yerelleşmesinde dünyadan başarılı ve başarısız örneklerle dikkat çekilmiştir. Buna göre, eğitim hizmetleri yerelleştirilirken, hizmetin dışsallıklarına

dikkat edilmeli ve ölçek ekonomilerinden istifade edilmelidir. Eğitimin yerelleşmesi, merkezi hükümetin rolünün azalması anlamına gelmemelidir.

Yerelleşme ile birlikte, merkezi hükümetin rolü, merkez-yerel işbirliğini sağlayıcı, otorite ve adaleti koruyucu, bölgesel farklılıkları gözetici, yerel yönetimlerin eğitime ilişkin yeni görevlerinde onları destekleyici, onların politize olup yozlaşmalarını önleyici bir perspektif içinde tanımlanmıştır. Mali, siyasi ve hukuki sorumluluk ve hesap verebilirlik, bu yeni rolün odağında yer almaktadır.

Başta finansal kaynaklar olmak üzere, gerek yerel yönetimlerin, gerekse merkezi yönetimin kurumsal kapasitelerinin takviye edilmesi, bir başka yerelleşme ön koşuludur. Kurumsal kapasitenin geliştirilmesi, öncelikle bu konudaki ihtiyacın tam hissedilmesi ile olacaktır. Merkezi yönetimin öncü rolü burada da karşımıza çıkmaktadır. Kurumsal kapasite gelişimi, ihtiyaçların önceden doğru tahmini, hedeflerin doğru konması, kararların tam ve doğru bilgi ile alınması ve bu hedefleri karşılamaya yetecek her türlü kaynağın çekilmesi ve yönetilmesi amaçlarına odaklanmalıdır.

Bu Tez’de, hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerelleştirilebileceği konusunda dünyada halen devam etmekte olan tartışmaya da “yerelleşen eğitim hizmetleri” başlığı altında yer verilmiştir.

Dünyada en çok, eğitimin finansmanı, okul inşası-bakımı, temel ders kitaplarının dağıtımı konularında eğitim hizmetleri yerelleştirilmektedir. Federal yapılı bazı ülkelerde, bunlara ilave olarak, yerel eğitim standartlarının önceden belirlenmiş ulusal eğitim standartlarına uyumlu şekilde tespiti, yerel müfredatın ulusal müfredata uyumlu şekilde düzenlenmesi ve öğrenme metotlarının yerel düzeyde çeşitlendirilmesi, öğrenci başarı değerlendirmelerinin merkezi testlere ilave olarak yerel düzeyde de başka testlerle ölçülmesi, öğretmen atama ve terfilerinin yerel düzeyde yapılması, öğretmen ücretlerinin yerel düzeyde ödenmesi başlıkları altında özetlenebilen eğitim yerelleştirmesi uygulamaları vardır.

Hangi eğitim hizmetlerinin ne ölçüde yerelleştirilebileceği konusu, ayrıca yönetim düzeyleri bazında incelenmiştir. Eğitimin yerelleştirilmesi olgusunun çok boyutlu yapısı burada da gösterilmiştir.

Dördüncü ve son bölümde, eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi arasındaki ilişki, hem teorik, hem de ampirik kanıtlarla gösterilmeye çalışılmıştır. Önce

var olan sınırlı teorik kanıtlar incelenmiştir. Bu kanıtlarda kullanılan yöntem, içerik ve bulgular kısaca özetlenmiştir. Bu konuda yapılan sınırlı sayıdaki akademik çalışmanın incelenmesinden, yerelleşme – hizmet kalitesi ilişkisini ortaya çıkarmaya yönelik gayretlerin önündeki en büyük engelin, istenilen ölçek ve karakterde verinin bulunamaması olduğu anlaşılmıştır.

Günümüzde, yerelleşme ile eğitim hizmeti kalitesi arasındaki ilişkinin, ülkelerarası geniş ölçekli ampirik analizlerle test edilmeye çalışılması durumunda, veri yetersizliği sorunu nedeniyle, sınırlı sayıda değişken kullanılması ve bu anlamda basit modeller içinde hipotez testine gidilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu konuda çoğu kez uluslararası testler kullanılarak yapılan çalışmalarda, eğitimde yerelleşme ile hizmet kalitesi arasındaki ilişki de bulanık çıkmaktadır. Bütün bu zorluklarına rağmen bu yüksek lisans Tez’inde tam olarak bu denenmiştir. Üstelik eğitim hizmetlerinde yerelleşme ile hizmet kalitesi ilişkisi, tamamen farklı bir yöntemle incelenmiştir.

Bu yüksek lisans tezinin ana katkısı, belki burada aranabilir. Analizde kullanılan yerelleşme katsayıları, tespit edilebildiği kadarıyla ilk defa, Pisa okul anketi verilerinden uluslararası düzeyde türetilmiştir.

Dördüncü bölümde, 55 ülke arasında uygulanan regresyon analizlerine göre, tahmin edilen modellerden, eğitimde yerelleşme ile eğitim hizmeti kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki sonucu çıkmıştır. Dördüncü bölümde bu ilişki hem analitik hem de istatistiksel olarak gösterilmiştir.

Bu yüksek lisans Tezi’nde bilimsel literatürden elde edilen teorik kanıtlar ile dördüncü bölümde elde edilen ampirik kanıtlar birbirlerini desteklemektedirler. “Belli koşullar altında, eğitim hizmetlerindeki yerelleşme, hizmet kalitesi üzerinde olumlu etkide bulunabilir” cümlesi ile ifade edilen temel varsayımımız doğrulanmıştır.

Yapılan bu çalışma, gelecekte özellikle iki boyutta geliştirilebilir. İlk olarak, eğitimde yerelleşmenin hizmet kalitesini hangi koşul ve şartlarda olumlu etkileyebileceği sorusu daha ayrıntılı olarak cevaplandırılabilir. İkinci olarak, uluslararası alandaki veri yetersizliği ve veri uyumlaştırması sorunlarının aşılmasının ardından, ekonometrik analizler, daha güvenilir modellerle yapılabilir.

KAYNAKLAR

- ADEM, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*, AÜ. EBF. Yayınları.
- ADESINA, S. (1987). *Local Government and Education in Nigeria, Lagos*, Joga Educational Research and Publishers Ltd.
- AKGEYİK, T. (2004). “Hizmet Sektörlerinde Kalite Yönetimi”, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt 54, Sayı 2, ss 77-115.
- AKYAR, F.K. (2008). *Kamu Hizmetlerinin Desantralizasyonu Sürecinde Türkiye’de Belediye Hizmetleri ve Gelirleri*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- ALTINOK, R. (1997). “Yerel Yönetimler ve Eğitim”, *Türk İdare Dergisi*, Cilt 69, Sayı 415, Haziran, ss 113-128.
- ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S. & YILDIRIM, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı, Geliştirilmiş Dördüncü Baskı*, Sakarya Yayınevi, Sakarya.
- ARMSTRONG, R. (1991). *Total Quality Management*, Compman Hill, London.
- ARSLAN, M.M., ATASAYAR, (2008). “Ideas of the Provincial Managers of the Ministry of National Education about Localization”, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol 41, No 2, pp 59-79.
- ATEŞ, S. (2008). “İngiltere Yönetim Yapısının Özellikleri”, *Türk İdare Dergisi*, Sayı 458, Mart, ss: 183-205.
- AYTAÇ, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*, Nobel Yayınları, Birinci Baskı, No 172, Ankara.
- BALCI, A. (2005). “Kamu Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Uygulanması: Olumlu Perspektifler ve Olası Zorluklar”, *Karaman İİBF Dergisi*, Sayı 2, Cilt 5, ss 196-211.
- BALİ, B.B. & ÇELEN, M. (2009). “Kamu Eğitim Harcamalarında Etkinlik ve Etkenlik Analizi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Uygulama”, *24. Türkiye Maliye Sempozyumu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü, 19-23 Mayıs 2009, Antalya.
- BARDHAN, P., & MOOKHERJEE, D. (2005). “Decentralizing Antipoverty Program Delivery in Developing Countries”, *Journal of Public Economics*, Vol 89, Issue 4, pp 675–704.
- BAYRAK, C. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- BESLEY, T., & COATE, S. (2003). "Centralized Versus Decentralized Provision of Local Public Goods: A Political Economy Approach", *Journal of Public Economics*, Vol 87 Issue 12, pp 2611–2637.
- BİRCAN, İ. (1993). "Eğitimde Yeni Finansman Modelleri ve Stratejik Planlama" *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*, (24-28 Eylül 1990) Bildiriler III; Eğitim Yönetimi ve Planlama ve Halk Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ankara.
- BİRCAN, İ. (2003). "Eğitimde Yeni Yönelimler". *Eğitimde Yansımalar: VII – Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, No: 8. Ankara:
- BOBBA, M., & COVIELLO, D. (2007). "Weak Instruments and Weak Identification, in Estimating the Effects of Education, on Democracy", *Economics Letters*, Vol 96, Issue 3, pp 301-306.
- BOZDAĞ, N., ATAN, M. & ALTAN, Ş. (2003). "Hizmet Sektöründe Toplam Hizmet Kalitesinin SERVQUAL Analizi ile Ölçümü ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama", *VI. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BOZKURT, Ö., ERGUN, T. (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*, TODAİE Yayınları, Ankara.
- BULUÇ, B. & MAHİROĞLU, A. (1999). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları". *Politeknik Dergisi*, Mart, Cilt 2, Sayı 1, ss 53-61.
- BULUT, Ö. (1997). "Eğitim Yönetiminin Çağdaşlaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları", 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması, TÜSİAD Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- CAFOGLU, Z., *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayın No:3, İstanbul, 1996: ss.13–133.
- CALDWELL, B.J., SPINKS, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*, The Falmer Press, London.
- CAN, N. (1998). "Öğretmen ve Yönetici Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 13, ss. 55-69.
- CİNGİ, S. & TARIM, Ş.A. (2000). *Türk Banka Sisteminde Performans Ölçümü DEA-Malmquist, TFP Endeksi Uygulaması*, Türkiye Bankalar Birliği Tebliğler Serisi, İstanbul.

- CRONIN, J.J., TAYLOR, S.A. (1992). "Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension", *Journal of Marketing*, Vol 56, July 1992, pp 55-68.
- CUELLAR-MARCHELLI, H. (2003). "Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience", *International Journal of Educational Development*, Vol 23, Issue 2, pp 145-166.
- ÇETİN, K. (2005). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- ÇINKİR, Ş. (2002). "Eğitim Yönetiminde Yerelleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ağustos, Sayı 8, ss 101-110.
- ÇOKER, Z. (1995). "Merkezden Yönetim, İl Sistemi ve Yerel Yönetim Reformu". *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı:4, Mayıs-Haziran, ss 174-189.
- DAVID, J.L. (1989). "Synthesis of Research on School-Based Management", *Educational Leadership*, Vol 46, Number 8, pp 45-53.
- DER WAL, A. (2007). "Decentralization of Education in Chile: A Case of Institutionalized Class Segregation", *Education International Working Papers*, <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI_Campaigns/EFAIDS_Programme/2008-00011-01-E.pdf>, (30.05.2011).
- DERQUI, J.M.G. (2001). "Educational Decentralization Policies in Argentina and Brazil: Exploring the New Trends", *Journal of Education Policy*, Vol 16, Issue 6, pp 561-583.
- DOĞAN, E., APAYDIN, Ç. & ÖNEN, Ö. (2006). "Eğitim Hizmetlerinde Toplan Kalite Yönetimi ve Kalite Politikaları", *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 11, ss 59-79.
- ELEREN, A., BEKTAŞ, Ç. & GÖRMÜŞ, A.Ş. (2007). "Hizmet Sektöründe Hizmet Kalitesinin SERVQUAL Yöntemi ile Ölçülmesi ve Hazır Yemek İşletmesinde Bir Uygulama", *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, Cilt 44, Sayı 514, ss 75-88.
- EROĞLU, E. (1998). "Çağdaş Bir Yönetim Aracı: Eğitim Sektöründe Tam Kalite Yönetiminin Etkileri", *Kurgu Dergisi*, Sayı 15, ss. 380-392.
- ERYILMAZ, B. (1995). *Kamu Yönetimi*, Akademi Kitabevi, İzmir.
- EUROPEAN COMMISSION. (2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*, Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators, European Commission Directorate-General for Education and Culture, May. Brussels.
- FARRELL, M.J. (1957). "The Measurement of Productive Efficiency", *Journal of Royal Statistical Society, Series A (General)*, Vol 120, Nu 3, pp: 253-290, <<http://www.jstor.org/stable/2343100?seq=1>>, (Erişim: 15.05.2009).

- FİDAN, Y. (1996). Hizmet İşletmelerinde Kullanılabilecek Sürekli Geliştirme Stratejilerine Genel Bir Bakış", *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt 11, Sayı:1, ss 100-124.
- FLORESTAL, K., COOPER, R. (1997). *Decentralization of Education: Legal Issues*, WorldBank Publication, Washington DC.
- FORZA, C., FILIPPINI, R. (1998). "TQM Impact on Quality Conformance and Customer Satisfaction: A Causal Model", *International Journal of Production Economics*, Volume 55, Issue 1, pp 1-20.
- FOSTER, A.D. & ROSENZWEIG, M.R. (1996). "Technical Change and Human-Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution", *The American Economic Review*, Vol 86, Issue 4, pp 931-953.
- FUCHS, T. & WÖßMANN, L. (2007). "What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data", *Empirical Economics*, Vol 32, Issue 2, pp 433-464.
- GALIANI, S., GERTLER, P., & SCHARGRODSKY, E. (2004). "Helping the Good Get Better, But Leaving the Rest Behind: How Decentralization Affects School Performance", *Working Paper*, Universidad Torcuato Di Tella.
- GALIANI, S., SCHARGRODSKY, E., HANUSHEK, E.A., & TOMMASI, M. (2002). "Evaluating the Impact of School Decentralization on Educational Quality [with Comments]". *Economia*, Vol 2, Issue 2, pp 275-314.
- GÖZLÜ, S. (1996). "Kamu Hizmeti Veren Kuruluşlarda Toplam Kalite Yönetimi," *Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu Bildirileri*, TODAİE Yayını, Ankara.
- GÖZÜBÜYÜK, Ş. (1989). *Yönetim Hukuku*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- GRIEVE, R.(1979). *Decentralization of Education in The Northern Province*, Eru Research Report No: 29 Papua New Guinea.
- GÜLŞEN, C. (2000). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- GÜRAN, M. C. (2001), "Etkin Devlet ve Türkiye", *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, ss. 199-217.
- HALL, R.L., RODEGHIER, M., & USEEM, B. (1986). "Effects of Education on Attitude to Protest", *American Sociological Review*, Vol 51, Issue 4, pp 564-573.
- HALLINGER, P., MURPHY, J., & HAUSMAN, J. (1992). "Restructuring Schools: Principals' Perceptions of Fundamental Educational Reform", *Educational Administration Quarterly*, Vol 28, Issue 3, pp 330-349.

- HAMBLETON, R. K., JAEGER, R. M., PLAKE, B. S., & MILLS, C. (2000). "Setting Performance Standards on Complex Educational Assessments". *Applied Psychological Measurement*, 24(4), pp 355 -366.
- HANUSHEK, E. (2002). Publicly Provided Education, No 8799, *NBER Working Papers*, <<http://www.nber.org/papers/w8799>> (07.05.2011).
- HAUSER, S.M. (2000). "Education, Ability, and Civic Engagement in the Contemporary United States", *Social Science Research*, Vol 29, Issue 4, pp 556-582.
- HERGÜNER, G. (1998). "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar", *EYTEPE Dergisi*, Kış, ss.19-20.
- HEYNEMAN, S.P. (1993). "The Financing of Education", *Education for a Changing World of Work and Market Economy*, Report to Council of Europe, Seminar on Education: Structures, Policies and Strategies, Strasbourg, 7-10 December 1993.
- IEA. (2011). Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu Ana Web Sitesi, <<http://www.iea.nl>>, (15.05.2011)
- IEA. (2011). Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu İstatistik Veritabanı Sitesi, <<http://rms.iea-dpc.org>>, (15.05.2011)
- ILO. (1995). "Perspectives, Educational Reform; Issues and Trends", *International Labor Review*, Vol 134, Issue 6, pp 753-770.
- ISHIKAWA, K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, New Jersey: Prentice Hall.
- JAMISON, E.A., JAMISON, D.T., & HANUSHEK, E.A. (2007). "The Effects of Education Quality on Income Growth and Mortality Decline", *Economics of Education Review*, Vol 26 Issue 6, pp 771-788.
- JURAN, J. (2007). *Planning for Quality*, (Book review) Bloomsbury Business Library - Management Library Publication.
- KALABALIK, H. (2005). *Avrupa Birliği Ülkeleriyle Karşılaştırmalı Yönetim Hukuku Teori-Uygulama*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- KAVRAKOĞLU, İ. (1996). *Toplam Kalite Yönetimi*, Kal-Der Yayınları, İstanbul.
- KELEŞ, R. (1992). *Yerinden Yönetim ve Siyaset*, Cem Yayınları, İstanbul.
- KÖKSAL, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.

- KUBAL, M.R. (2001). *Decentralization and Citizen Participation in Urban Chile: The Transfer of Health and Education Administration to Local Governments*, The University of North Carolina at Chapel Hill, United States -- North Carolina.
- KURT, T. (2006). "Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, Cilt 14, No 1, ss 61-72.
- LAM, D., & DURYE, S. (1999). "Effects of Schooling on Fertility, Labor Supply, and Investments in Children, with Evidence from Brasil", *Journal of Human Resources*, Vol 34 Issue 1, pp 160-192.
- LITVACK, J. (2003). *Education and Decentralization*, World Bank and Ciesin, <http://www.ciesin.org/decentralization/SB_entry.html>, (30.05.2011)
- LITVACK, J. (2011). *Education and Decentralization*, World Bank and Ciesin, <<http://www.ciesin.org/decentralization/English/Issues/Education.html>>, (30.05.2011)
- LOCHNER, L., & MORETTI, E. (2004). "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports", *American Economic Review*, Vol 94, Issue 1, pp 155-189.
- LOPEZ, R., & VALDEZ, A. (2000). "Fighting Rural Poverty in Latin America: New Evidence of the Effects of Education, Demographics", *Economic Development & Cultural Change*, Vol 49, Issue 1, p 197.
- MALONE, T. W. (2004). *The future of Work*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- MANDL, U., DIERX, A. & ILZKOVITZ, F. (2008). "The Effectiveness and Efficiency of Public Spending", *European Economy Economic Papers*, No 301, <http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication11902_en.pdf>, (15.05.2009).
- MIDGLEY, C. & WOOD, S. (1993). "Beyond Site-Based Management: Empowering Teachers to Reform School", *Phi Delta Kappan*, Vol 75, Issue 3, p 245.
- MIYAUCHI, I. (1999). *Quality Management in Japan*, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayını, 21 – 23 Haziran 1999, Seminer Notları, İstanbul.
- MOTWANI, J., KUMAR, A., YOUSSEF, M., & MAHMOUD, E. (1997). "Forecasting Quality Of Indian Manufacturing Organizations: An Exploratory Analysis", *Total Quality Management*, Vol 8, Issue 6, pp 361-373.
- MOTWANI, J., KUMAR, A., YOUSSEF, M., & MAHMOUD, E. (1997). "Forecasting Quality Of Indian Manufacturing Organizations: An Exploratory Analysis", *Total Quality Management*, Vol 8, Issue 6, pp 361-373.

- NABESHIMA, K. (2003). "Raising the Quality of Secondary Education in East Asia".
<<http://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/3140.html>>, (15.04.2011).
- OATES, W.E. (1972). *Fiscal Federalism*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- ÖĞRETMENİFO. (2011). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi - TKY - Deming'in Eğitime Uygulanan 14 İlkesi - Liderlik Öğretmen Öğrenci Öğrenen Okul",
<http://www.ogretmen.info/toplam_kalite_yonetimi_.asp>, (11.07.2011).
- ÖZDEMİR, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- PARASURAMAN, A. (2009). "Selected Publications Focussing on Customer Service",
<<http://www.libqual.org/documents/admin/parsusbib.pdf>>, (28.05.2009)
- PARASURAMAN, A., BERRY, L.L. & ZEİTHAML, V.A. (1993). "More on Improving Service Quality Measurement," *Journal of Retailing*, Spring, Vol 69, Number 1, pp. 141-147.
- PARASURAMAN, A., ZEİTHAML, V.A. & BERRY, L.L. (1985). "A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research," *Journal of Marketing*, Fall, Vol 49, pp. 41-50.
- PARASURAMAN, A., ZEİTHAML, V.A., & BERRY, L.L. (1988). "SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality," *Journal of Retailing*, Spring, Vol 64, Number 1, pp. 12-40.
- PARASURAMAN, A., ZEİTHAML, V.A., & BERRY, L.L. (1994a). "Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Future Research," *Journal of Marketing*, January, Vol 58, pp. 111-24.
- PARASURAMAN, A., ZEİTHAML, V.A., & BERRY, L.L. (1994b). *Moving Forward in Service Quality Research: Measuring Different Customer-Expectation Levels, Comparing Alternative Scales, and Examining the Performance-Behavioral Intentions Link*, Marketing Science Institute, September, Report No. 94-114.
- PARRY, T. (1997). "Achieving balance in decentralization: A case study of education decentralization in Chile", *World Development*, Vol 25, Issue 2, pp 211-225.
- PEKER, Ö. (1994). *Yönetici Eğitimi*, TODAİE Yayınları, Ankara.
- PEŞKİRCİOĞLU, N. (1999). *Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları*, Milli Produktivite Merkezi, Ankara, 1999
- PRICE, M.J., CHEN, E.E. (1993). "Total Quality Management in a Small, High-Technology Company" *California Management Review*, Spring, pp 96-117.
- RAO, A. (1996). *Total Quality Management: A Cross Functional Perspective*, John Wiley&Sons, Canada.

- RAO, A., CARR, L.P., DAMBORENA, I., KOPP, R.J., MARTIN, J., RAFİİ, F. & FIREMAN, P. (1996). *A Cross Functional Perspective Toplam Quality Management*, New York: John Wiley and Sons.
- RHOTEN, D. (2000). "Education Decentralization in Argentina: a Global-Local Conditions of Possibility Approach to State, Market, and Society Change", *Journal of Education Policy*, Vol 15, Issue 6, pp 593-619.
- RONDINELLI, D.A. (1984). *Decentralization in Developing Countries: A Review of Recent Experience*, World Bank Staff Working Paper 581, Washington DC, The World Bank.
- RONDİNELLİ, D. A. (1980). Government Decentralization in Comparative Perspective. *International Review of Administrative Sciences*, Vol 47, Issue 2, pp 133 -145.
- RONDİNELLİ, D. A., MCCULLOUGH, J. S. & JOHNSON, R. W. (1989). Analysing Decentralization Policies in Developing Countries: a Political-Economy Framework. *Development and Change*, Vol 20, Issue 1, pp 57–87.
- RONDİNELLİ, D.A. (1989). "Decentralizing Public Services in Developing Countries: Issues and. Opportunities" *Journal of Social, Political, and Economic Studies*, Vol 14, Issue 1, Spring, pp 77-98.
- SAAT, M. (1999). "Kavramsal Hizmet Modeli, Hizmet Kalitesini Ölçmede Servqual Analiz", *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, ss 107-118.
- SETH, N., DESHMUKH, S. G., & VRAT, P. (2005). Service quality models: a review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(9), 913-949. doi:10.1108/02656710510625211
- SIMAR, L., & WILSON, P. W. (2007). "Estimation and Inference in Two-Stage, Semi-Parametric Models of Production Processes", *Journal of Econometrics*, Vol 136, Issue 1, pp 31-64.
- ŞÖNMEZ, S. (1987). *Kamu Ekonomisi Teorisi*, V Teori Yayınları, Ankara.
- STRAUSS, J., GERTIER, P.J., RAHMAN, O. & FOX, K. (1993). "Gender and Life-Cycle Differentials in the Patterns and Determinants of Adult Health", *Journal of Human Resources*, Vol 28, Issue 4, pp 791-837.
- ŞENER, O. (1998). *Kamu Ekonomisi*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- TAVERES, G. (2002). A Bibliography of Data Envelopment Analysis (1978-2001), *Rutcor Research Report*, <http://rutcor.rutgers.edu/pub/rrr/reports2002/1_2002.pdf>, (02.06.2009).
- TEMEL, A. (1999). "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 144, ss 48-50.

- TENDLER, J. & FREEDHEİM, S. (1994). Trust in a rent-seeking world: Health and government transformed in Northeast Brazil. *World Development*, Vol 22, Issue 12, pp 1771-1791.
- TERZİ, A. Rıza, (1999). “Toplam Kalite Yönetiminde İşgören Unsuru”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Kış, Sayı 17, ss 66-71.
- TIMSS. (2011). Uluslararası Matematik ve Bilim Testi Ana Web Sitesi, <<http://timss.bc.edu>>, (15.05.2011).
- TODAİE. (1991). *Kamu Yönetimi Araştırması Genel Raporu (Kaya)*, Kamu Yönetimi Araştırma Projesi, TODAİE Yayını, Ankara.
- TREISMAN, D. (2002). “*Decentralization and the Quality of Government*”, Unpublished Paper, Department of Political Science, UCLA.
- TURNBULL, B. (2005). “Evaluating Schoolbased Management: A Tool for Team Self-Review”, *International Journal of Leadership in Education*, Vol 8, Issue 1, pp 73-79.
- TÜRKOĞLU, R. (2004). “Eğitimde Yerelleşme Sorununa Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ve Yerel Yönetim Yasa Tasarısının Getirdiği Çözümler Konusunda Yerel Yöneticilerin Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 8, Güz, ss 1-17.
- TÜSİAD. (1995). *Yerel Yönetimler Sorunlar, Çözümler Raporu*, TÜSİAD Yayını, İstanbul.
- USLUEL, Y. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- UYSAL, H.(1998). *Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime Uygulanabilirliği*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- ÜNAL, S. (1999). “Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Yönetimi Öğeleri ve Uygulamalarda Karşılaşılan Engeller”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 19, Yaz, ss. 341-351.
- VARİNLİ, İ. (1997). *Erciyes Ünv. İİBF'de Hizmet Kalitesi Arttırmaya Yönelik Çalışmalar*, SKİ. Haberal Eğitim Vakfı Yayını, Ankara.
- WILSON, P.W. (2005). “Efficiency in Education Production among PISA Countries, with Emphasis on Transitioning Economies”, <http://ueg.eerc.kiev.ua/conf/papers/Wilson_Paul.pdf>, (15.05.2009).

- WINKLER, D. & YEO, B. (2007). *Identifying the Impact of Education Decentralization on the Quality of Education*. Washington D.C. United States Agency for International Development (USAID), Educational Quality Improvement 2 (EQUIP2).
- WOLFE, B.L., & HAVEMAN, R.H. (2002). "Social and Nonmarket Benefits from Education in an Advanced Economy", *Conference Series-Federal Reserve Bank of Boston*, Vol 47, pp 97-131.
- WORLDBANK. (2011). Dünya Bankası Eğitim İstatistikleri, <<http://data.worldbank.org/topic/education>>, (15.05.2011).
- WÖßMANN, L. (2003). "Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol 65, Issue 2, pp 117–170.
- YILDIRIM, H.A. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli*, Nobel Yayınları, Ankara.
- YILDIZ, A. (2006). "Yatırım Fonları Performanslarının VZA İle Değerlendirilmesi", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt 61, Sayı 2, ss 211-234.
- ZEİTHAML, V.A., BERRY, L.L., PARASURAMAN, A. (1996). "The Behavioral Consequences of Service Quality," *Journal of Marketing*, April, Vol 60, pp. 31-46.
- ZEİTHAML, V.A., PARASURAMAN, A. and BERRY, L.L. (1990). *Delivering Quality Service - Balancing Customer Perceptions and Expectations* (New York: The Free Press).

EKLER

EK 1 – Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi ile Hizmet Kalitesi Arasındaki İlişkinin Ölçülmesinde Kullanılan Veri Seti

Ülke	Yerleşme Katsayısı (%)	Pisa Ortalama Skoru	TIMSS Ortalama Matematik Skoru	Ortaöğretimde Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları/ GSMH (%)	Tüm Eğitim Hizmetleri İçin Yapılan Yıllık Eğitim Harcamaları/ Öğrenci Sayısı	İlköğretimde Öğretmen Başına Öğrenci Sayısı (%)	2006 yılı Hanehalkı Nihai Tüketim Harc./1000000 (2000 Yılı Sabit Fiyatlı. \$ Cinsinden)	2006 Yılı Hanehalkı Gelirleri - Satın Alma Gücü Paritesine Göre, \$ Cinsinden	En Az Lise Düzeyini (ISCED3) Tamamlayan Gençlerin, Toplam İçindeki Oranı (%)	Kamuya Bağlı Okulların Oranı (%)	Özel Okulların Oranı (%)
Arjantin	91,79	391,24	NA	13,21	NA	16,34	221165,0	NA	NA	65,90	34,10
Avustralya	97,92	526,88	496	16,69	42391,43	NA	310460,9	26915	NA	NA	NA
Avusturya	72,30	510,84	NA	23,65	41024,6	12,23	115427,1	24114	85,80	90,69	9,31
Azerbaycan	79,35	382,33	NA	5,21	NA	12,51	6610,5	NA	NA	99,07	0,93
Belçika	68,94	510,36	NA	20,35	33999,11	11,28	132691,7	21532	82,40	31,35	68,65
Brezilya	93,26	390,33	NA	16,33	14713,8	22,45	485727,1	NA	NA	86,34	13,54
Bulgaristan	48,88	434,08	464	23,57	NA	15,71	13108,2	NA	80,50	NA	NA
Kanada	69,40	534,47	NA	NA	NA	NA	493250,8	25363	NA	92,73	7,27
Şili	82,52	438,18	NA	11,11	13234,29	25,74	64938,1	7851	NA	43,36	56,64
Çin	78,63	532,47	598	NA	NA	NA	705766,6	NA	NA	64,88	35,12
Kolombiya	79,94	388,04	380	13,03	NA	28,18	83967,7	NA	NA	79,69	19,01
Hırvatistan	41,90	493,20	NA	20,63	NA	17,06	17458,7	NA	94,60	98,61	1,39
Çek Cumh.	83,72	512,86	504	13,53	22041,35	15,66	37206,8	12596	91,80	91,62	6,51
Danimarka	85,58	495,89	NA	24,69	39058,35	NA	89182,1	22461	77,40	75,97	24,03
Estonya	80,74	531,39	NA	19,70	19465,4	10,59	5597,9	9836	82,00	98,06	1,94
Finlandiya	84,50	563,32	NA	18,06	30820,34	15,53	74869,2	20875	84,70	97,01	2,99
Almanya	64,16	515,65	NA	16,06	40167,25	13,96	1152806,9	21241	71,60	93,85	5,69
Yunanistan	34,40	473,38	NA	16,45	NA	10,54	118448,5	15758	81,00	94,82	5,18

EK 1 – Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi ile Hizmet Kalitesi Arasındaki İlişkinin Ölçülmesinde Kullanılan Veri Seti (Devam)

Hong Kong	79,74	542,21	572	13,81	NA	17,76	117866,5	NA	NA	7,47	92,53
Macaristan	83,74	503,93	517	25,57	24238,81	10,25	41053,0	8531	82,90	81,93	15,91
İzlanda	85,92	490,79	NA	26,11	34524,96	NA	6814,7	28166	49,30	98,92	1,08
Endonezya	81,39	393,48	397	NA	NA	20,30	129802,3	NA	NA	60,12	39,88
İrlanda	74,56	508,33	NA	14,87	39940,47	17,20	63327,3	24677	85,80	39,66	60,34
İsrail	68,66	453,90	463	19,94	30565,14	13,35	79329,1	14055	NA	69,41	30,59
İtalya	61,23	475,40	480	25,04	32018,34	10,55	692638,8	16866	75,50	95,82	3,84
Japonya	99,54	531,39	570	21,94	33101,48	18,71	2830404,6	19432	NA	69,12	30,88
Ürdün	41,94	421,97	427	13,05	NA	NA	9394,1	NA	NA	79,58	19,87
Kore	87,59	522,15	597	17,18	24153,28	NA	370451,4	19179	NA	53,65	46,35
Kırgızistan	69,67	322,03	NA	NA	NA	NA	1479,4	NA	NA	96,93	1,43
Letonya	62,26	489,54	NA	37,33	NA	11,76	9042,2	NA	81,00	100,00	0,00
Liechtenstein	51,50	522,16	NA	9,97	NA	8,38	NA	NA	NA	92,93	7,07
Litvanya	70,02	487,96	506	16,43	NA	13,64	12507,6	NA	88,20	99,26	0,74
Macao	99,88	510,84	NA	NA	NA	21,48	3417,7	NA	NA	3,80	96,20
Meksika	72,11	409,65	NA	13,34	12607,65	28,00	484221,1	4689	NA	85,02	14,98
Karadağ	35,49	411,79	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	96,69	0,19
Hollanda	89,10	524,86	NA	17,57	47381,33	NA	202670,2	24024	74,70	32,33	67,67
Yeni Zelanda	79,96	530,38	NA	17,69	31130	15,89	38988,7	20679	NA	94,26	5,74
Norveç	79,07	486,53	469	18,22	42780,63	11,00	91684,0	31011	68,60	98,07	1,93
Polonya	79,47	497,81	NA	25,05	20535,92	11,23	131070,7	9113	91,70	98,40	1,60
Portekiz	46,79	474,31	NA	22,34	26604,7	NA	81425,0	12515	49,60	89,85	10,15
Katar	82,20	NA	NA	NA	NA	10,68	NA	NA	NA	83,53	16,47
Romanya	61,89	418,39	461	15,34	NA	16,81	42019,9	NA	77,20	100,00	0,00
Rusya	71,63	479,47	512	NA	NA	17,15	228240,1	NA	NA	100,00	0,00
Sırbistan	41,86	435,64	486	NA	NA	NA	6804,2	NA	NA	99,35	0,65
Slovakya	69,72	488,43	572	15,30	15396,01	17,20	21567,4	9071	91,50	91,81	7,65

EK 1 – Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi ile Hizmet Kalitesi Arasındaki İlişkinin Ölçülmesinde Kullanılan Veri Seti (Devam)

Slovenya	41,02	518,82	501	NA	NA	15,19	13482,0	18860	89,40	96,92	2,31
İspanya	92,59	488,42	NA	19,35	30384,62	13,58	434244,4	18391	61,60	64,61	35,39
İsveç	90,47	503,33	491	24,34	43651,66	9,97	137494,1	22889	84,90	91,21	8,27
İsviçre	97,77	511,52	NA	23,12	58586,76	33,26	162492,5	26844	78,10	94,38	5,01
Tayland	86,37	421,01	441	NA	NA	18,27	93086,0	NA	NA	83,48	16,52
Tunus	31,40	385,51	420	20,51	NA	19,14	15895,9	NA	NA	96,51	2,31
Türkiye	35,59	423,83	432	NA	NA	NA	253716,5	5940	46,00	96,96	2,31
İngiltere	90,19	514,77	513	21,79	39277,53	18,08	1143633,2	25168	78,80	92,37	7,58
ABD	95,70	488,91	508	21,82	54504,98	13,81	8143634,5	31111	NA	92,21	7,79
Uruguay	28,50	428,13	501	8,61	NA	19,64	17795,1	NA	NA	84,10	14,93

Kaynak:

1. Ülkelerin “yerleşme katsayıları”, PISA 2006 Okul Anketlerindeki Q11 no’lu soruya verilen yanıtlardan, dördüncü bölümün “yöntem” kısmında açıklanan şekilde hesaplanmıştır.
2. Kamuya ve özel sektöre bağlı okul oranları, 2006 Okul Anketlerindeki Q2 no’lu soruya verilen yanıtlardan hesaplanmıştır.
3. TIMSS Ortalama Matematik Skoru için kaynak, Foy, P. & Olson, J.F. (2007). *TIMSS 2007 User Guide for the International Database, TIMSS & PIRLS International Study Centre*, < <http://rms.iea-dpc.org>>, (15.05.2011). s. 17.
4. Diğer veri seti ise Dünya Bankasının eğitim istatistiklerinden derlenmiştir.

EK 2 – Yerelleşme Katsayılarının Hesaplanmasında Kullanılan Veri Seti

Ülkeler	Öğretmenin atanması	Öğretmenin görevine son verilmesi	Öğretmenin başlangıç maaşının belirlenmesi	Maaş artışlarına karar verilmesi	Okul bütçesinin oluşturulması	Bütçe ödeneklerine karar verilmesi	Öğrenci disiplinin politikalarının kararlaştırılması	Öğrenci başarı kriterlerinin belirlenmesi	Okula öğrenci kaydının onaylanması	Kullanılacak ders kitaplarının seçimi	Ders içeriklerinin belirlenmesi	Okutulacak derslere karar verilmesi	Ortalama Yerelleşme Katsayısı
Arjantin	98,92	98,68	85,85	79,28	88,84	99,55	96,51	88,50	97,66	92,54	84,57	90,55	91,79
Avustralya	99,59	99,21	97,69	97,28	97,92	99,82	99,53	90,74	99,82	99,80	95,46	98,20	97,92
Avusturya	96,17	94,47	34,01	32,13	69,74	96,81	93,76	60,20	91,69	94,89	52,46	51,28	72,30
Azerbaycan	96,00	99,62	75,59	25,04	83,09	91,15	100,00	78,37	99,22	49,30	63,47	91,31	79,35
Belçika	89,45	89,48	11,03	9,95	81,75	92,04	92,01	87,82	79,78	97,74	43,13	53,11	68,94
Brezilya	97,74	97,89	96,79	95,22	85,64	92,89	96,45	90,46	97,83	93,27	86,16	88,83	93,26
Bulgaristan	98,34	98,63	10,90	13,44	67,12	79,62	45,48	9,06	65,57	76,67	9,59	12,13	48,88
Kanada	99,24	92,26	55,35	48,97	80,76	96,27	78,86	52,21	91,79	53,12	19,53	64,48	69,40
Şili	98,87	98,87	76,41	65,72	97,32	96,01	85,60	67,42	96,21	79,59	42,65	85,56	82,52
Çin	97,14	95,04	44,49	46,75	82,60	95,48	73,97	75,30	67,77	95,44	80,50	89,09	78,63
Kolombiya	90,39	93,26	27,00	22,37	97,40	98,61	96,10	64,87	98,72	99,75	74,08	96,69	79,94
Hırvatistan	96,22	88,32	2,50	1,35	62,52	82,60	62,01	15,11	43,86	38,49	6,85	2,99	41,90
Çek Cumh.	96,38	96,38	71,88	65,83	89,57	91,65	92,19	91,04	83,42	60,82	73,11	92,38	83,72
Danimarka	100,00	100,00	65,56	63,02	100,00	99,49	100,00	75,58	97,97	100,00	63,50	61,87	85,58
Estonya	97,70	98,86	43,57	55,86	90,13	100,00	97,51	52,45	89,46	72,23	78,73	92,39	80,74
Finlandiya	98,65	98,60	43,46	44,05	97,97	100,00	98,00	87,70	97,91	99,73	62,18	85,73	84,50
Almanya	58,63	55,56	14,89	22,04	85,11	98,97	90,50	59,44	94,07	81,33	25,16	84,18	64,16

EK 2 – Yerelleşme Katsayılarının Hesaplanmasında Kullanılan Veri Seti (Devam)

Yunanistan	4,84	7,67	1,57	2,55	90,59	94,81	78,84	17,25	72,68	1,50	a	6,11	34,40
Hong Kong	89,67	82,44	17,99	18,89	92,02	94,06	100,00	93,53	91,19	97,40	86,50	93,22	79,74
Macaristan	99,11	99,11	57,45	60,28	98,23	99,20	95,47	93,47	98,62	97,09	52,23	54,58	83,74
İzlanda	99,93	99,89	97,72	97,99	95,67	99,74	95,25	86,81	99,02	85,60	40,45	32,93	85,92
Endonezya	68,91	69,54	62,35	67,72	98,60	96,68	98,65	83,31	96,93	88,92	75,20	69,81	81,39
İrlanda	96,98	82,79	18,28	13,46	83,30	99,34	93,81	88,70	98,24	100,00	35,45	84,34	74,56
İsrail	59,21	55,61	53,10	57,16	83,30	89,82	80,77	82,51	86,49	58,50	41,87	75,55	68,66
İtalya	36,38	28,88	10,42	11,93	39,45	93,04	98,46	93,18	96,51	99,09	57,97	69,45	61,23
Japonya	100,00	100,00	98,84	99,38	99,38	100,00	100,00	100,00	100,00	98,43	98,47	100,00	99,54
Ürdün	27,29	19,11	17,40	17,70	96,91	93,15	47,83	53,39	83,16	11,66	13,01	22,72	41,94
Kore	94,01	89,87	58,31	32,80	99,42	99,40	97,10	91,33	99,40	97,46	94,89	97,11	87,59
Kırgızistan	98,77	99,31	52,91	15,83	71,29	86,31	87,23	68,42	97,80	57,03	49,75	51,41	69,67
Letonya	96,03	98,40	20,70	19,59	89,14	69,21	93,59	49,07	89,66	59,38	12,00	50,36	62,26
Liechtenstein	58,62	39,59	39,59	39,59	39,59	100,00	58,62	46,93	58,62	52,16	45,15	39,59	51,50
Litvanya	99,61	100,00	14,12	10,35	66,12	84,44	95,97	64,82	98,72	81,14	47,75	77,16	70,02
Macao	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	99,28	100,00	100,00	99,28	100,00	99,88
Meksika	80,54	74,96	59,25	54,96	82,79	96,10	95,43	76,60	87,63	73,98	42,91	40,15	72,11
Karadağ	96,91	88,25	0,32	9,78	14,67	72,25	40,14	46,74	32,28	6,53	3,60	14,46	35,49
Hollanda	98,45	98,45	73,95	60,44	97,48	97,54	98,00	97,38	95,79	98,00	77,62	76,14	89,10
Yeni Zelanda	100,00	97,11	16,98	26,49	92,47	99,43	95,75	82,81	87,69	100,00	70,17	90,61	79,96
Norveç	100,00	100,00	76,75	80,34	100,00	99,53	88,62	40,68	99,10	99,09	33,14	31,58	79,07
Polonya	98,29	98,70	23,94	23,49	90,90	99,39	97,32	90,91	97,41	93,85	93,07	46,32	79,47
Portekiz	20,85	18,98	8,69	7,74	73,41	64,91	50,32	37,80	78,24	99,11	25,24	76,18	46,79
Katar	81,82	81,82	75,34	74,78	83,48	86,73	82,96	85,89	92,52	80,28	80,32	80,40	82,20
Romanya	84,50	90,45	10,02	6,96	92,88	93,53	100,00	39,01	43,67	81,60	23,56	76,47	61,89
Rusya	98,74	99,48	42,43	26,13	80,23	92,19	97,48	56,11	93,22	64,40	32,19	76,91	71,63
Sırbistan	95,42	87,33	7,99	32,19	19,70	77,95	92,79	43,44	20,42	17,81	4,17	3,12	41,86
Slovakya	100,00	99,56	42,67	34,32	83,29	98,57	94,71	63,80	99,50	55,67	26,18	38,42	69,72

EK 2 – Yerelleşme Katsayılarının Hesaplanmasında Kullanılan Veri Seti (Devam)

Slovenya	86,80	79,99	2,91	4,60	24,01	72,58	80,23	20,48	35,18	47,19	13,97	24,24	41,02
İspanya	98,10	97,71	85,32	85,97	99,76	100,00	91,47	84,23	97,05	99,68	77,54	94,29	92,59
İsveç	100,00	100,00	99,46	100,00	100,00	100,00	99,26	78,27	94,67	100,00	59,23	54,75	90,47
İsviçre	99,70	99,70	99,43	99,43	99,62	99,60	99,70	97,34	99,40	98,05	91,02	90,29	97,77
Tayland	78,60	86,85	48,42	93,72	80,22	96,21	91,83	88,83	86,12	94,91	95,50	95,20	86,37
Tunus	10,25	9,46	5,01	3,73	49,71	95,25	79,31	29,10	89,61	1,05	2,64	1,64	31,40
Türkiye	13,21	7,49	4,65	3,14	64,68	70,81	35,13	48,19	85,83	57,34	8,84	27,74	35,59
İngiltere	99,77	98,13	71,63	74,85	92,23	99,75	96,67	88,72	96,60	99,36	75,14	89,45	90,19
ABD	97,97	100,00	96,63	96,11	96,78	98,48	96,66	82,50	99,03	98,78	88,28	97,22	95,70
Uruguay	23,65	19,34	16,59	15,70	23,11	53,87	46,01	26,05	43,85	37,13	17,65	19,00	28,50

Kaynak: PISA 2006 Database < <http://pisa2006.acer.edu.au/interactive.php>>, (10.05.2011).

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Vildan ÖZGEN

Doğum Yeri ve Tarihi : 19.08.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : --

İş Deneyimi

Stajlar : --

Projeler : --

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı (Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

İletişim

e-posta Adresi : ozgenvildan@yahoo.com

Tarih : 25.07.2011

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sırasında, bilgi ve deneyimi, maddi ve manevi desteği ile her zaman yanımda olan, Tez'in şekillenmesinde büyük desteği bulunan değerli eşim *Doç.Dr. Ferhat Başkan ÖZGEN'e* sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim. Tez'in istatistiksel analiz kısmında yoğun idari ve akademik görevleri arasında bana da zaman ayırma fedakârlığında bulunan Pamukkale Üniversitesi Ekonometri Bölüm Başkanı *Doç.Dr. Bülent GÜLOĞLU'na* minnettarım.

Danışmanım *Yrd.doç.Dr. Halil MUTİOĞLU'na*, Tez'in son şeklini almasında katkı sağlayan jüri üyelerim *Yrd.Doç.Dr. Ramazan KILIÇ* ve aynı zamanda anabilim dalı başkanım *Doç.Dr. Fatma Neval GENÇ'e* teşekkür ederim.

Bu Yüksek Lisans Tezi, değerli Milli Eğitim camiasının bir parçası olarak Nazilli Recebbey İlköğretim Okulu'ndaki sosyal bilgiler öğretmenliği görevimi sürdürürken yazılabılmıştır. Okulum ve İl - İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin izniyle, bir yıl Slovakya'nın başkenti Bratislava'da Comenius Üniversitesi'nde yüksek lisans erasmus öğrencisi olarak bulunma fırsatını yakaladım. Doğu ve Batı Avrupa eğitim sistemini ve yerelleşme uygulamalarını daha yakından görme imkânı elde ettim. Slovakça öğrendim. Yabancı topluluk ve kültürlerle diyalog kurmanın hazzını yaşadım. Tüm yardım ve desteklerinden dolayı, İlçe Milli Eğitim Müdürüm *Faruk ERCAN*, Müdür Yardımcılarım *Sezai SELÇUK* ve *Şahin ÜNVER'e* okul müdürüm *İdris İNCEOĞLU'na* teşekkür ederim. Ayrıca Tezimin yazım ve basımını içeren son aşamasında, yeni okul müdürüm *Hidayet ÖZTÜRK'ün* desteği için memnunum ve bu desteği vurgulamak isterim.

Çalışan bir anne olarak öğretmenlik görevlerim arasında, yüksek lisans ve erasmus öğrenciliğim, Tezimin altyapısının oluşturulması, yazımı, düzenlenmesi, savunulması, basımı süresince, fiziksel ve zihinsel olarak kızımın yanında bulunamadığım zamanlar oldu. Bu zamanlar, çoğu kez kızıma ait olması gereken zamanlardan çalındı. Bu nedenle son olarak en büyük fedakârlığı küçük kızım *Esmâ Gülin'den* gördüğümü itiraf ediyorum. Her daim kaliteli zaman geçirmeye özen gösterdiğim kızıma da sonsuz teşekkürlerimi ifade etmek istiyorum.