

Başvuru: 5 Şubat 2017

Revizyon gönderimi: 7 Haziran 2017

Kabul: 4 Temmuz 2017

Online First: 20 Aralık 2017

Copyright © 2017 • Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği

www.isahlakidergisi.com

Kasım 2017 • 10(2) • 303–341

Özgün Makale

Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme*

Coşkun Erdağ¹
Aksaray Üniversitesi

Engin Karadağ¹
Akdeniz Üniversitesi

Öz

Türkiye’de eğitim sisteminde uzun zamandır yaşanan etkililik ve verimlilik problemlerine bir çözüm olarak son yıllarda hesap verebilirlik kavramı sürekli dile getirilmektedir. Ancak yeni kamu yönetimi anlayışından doğan ve gelişen bu kavram Türkiye’de yeterince tanınmamakta, okul gelişimi ile olan ilişkisi yeterince bilinmemektedir. Bu çalışma alanyazın temelinde bütüncül bir çözümleme yaparak hesap verebilirliğin eğitimde nasıl kavramlaştırıldığını ve okulların ürettiği akademik başarının artırılmasında nasıl bir rol oynadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ortaya çıkan resimde ise hesap verebilirlik, hesap sorma ve verme sürecini içeren sosyal bir ilişki, astın üste üstlenilen sorumluluklara ve anlaşılan standartlara erişim konusunda gerekli açıklama ve savunma yapma gerekliliği olarak anlaşılmaktadır. Hesap verebilirlik ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için okul kapasitesinin geliştirilmesi ve okulda mevcut motivasyonun artırılmasına hizmet edecek dış kontrol mekanizmaları olarak ele alınmaktadır. Okullarla etkileşimde olan veliler, yerel halk, üst yönetim birimleri ile meslek örgütleri gibi dış güç odakları okullara karşı daha da güçlendirilmekte, bu odaklara okul süreçleri ve sonuçları üzerinde daha çok kontrol gücü verilmekte, oluşturulan farklı baskı mekanizmaları üzerinden okul içinde motivasyon ve kapasitenin artırılması ile gelişimin ve gelişimin tetiklenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okul geliştirme • Hesap verebilirlik • Politika • Başarı • Kalite • Performans • Kontrol

* Bu çalışma Prof. Dr. Engin Karadağ danışmanlığında Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde tamamlanan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Çalışma daha önce 12-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Kuşadası’nda düzenlenen 11. Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Yetkilendirilmiş yazar: Coşkun Erdağ, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray. Eposta: coskunerdag79@gmail.com & coskunerdag@asu.edu.tr

2 Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kampüs, Antalya. Eposta: engin.karadag@hotmail.com

Küresel, kapitalist, rekabetçi, bilgi ve teknoloji yoğun dünya ekonomik düzeni diğer gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkeleri gibi Türkiye’yi de etkilemiştir. Bu düzen içerisinde kamusal yaşam ve eğitim alanında ortaya çıkan yeni beklenti ve kaygılara cevap verme konusunda diğer ülkeler gibi Türkiye de sıkıntılar yaşamaya başlamış, özellikle 1990’lardan sonra, daha iyi hizmet üretimi için reformların gerekliliği hem kamu yönetiminde hem de eğitimde şiddetli bir şekilde dile getirilmeye başlamıştır. Merkeziyetçi ve üniter bir devlet yapısı içerisinde hukuk normları ve rasyonelliğe dayalı olarak işleyen Türk kamu yönetimi bürokratik düzen, hiyerarşi, denetimler ve idari yargı ile kontrol edilmektedir. Bu yönetim biçiminin ise günümüzde kamu örgütlerinin büyümesi, hantallaşması ve bürokrasinin artması sonucunu doğurduğu; şeffaf olmaması nedeniyle keyfi uygulamalara, yolsuzluklara ve rüşvete çanak tutan, aşırı kuralcı yapısıyla halka hizmet sorumluluğundan uzaklaşmış, vatandaşların ihtiyaçlarına çözüm üretemeyen bir niteliğe büründüğü savunulmaktadır (Dinçer, 1998; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002). Öte taraftan, eğitim sisteminin arzu edilen sonuçları üretemediği iddiası da uzun süredir dillendirilmektedir. Sadece ulusal düzeyde uygulanan YGS, LYS ve TEOG sınavlarında değil, PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarında da Türk eğitim sisteminin fen bilimleri, matematik, okuma becerileri ve problem çözme gibi alanlarda ortaya çıkan düşük performans nedeniyle eğitimde çoğu dünya ülkesinin çok gerisinde kaldığı savunulmaktadır (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED], 2003, 2004).

Bu eleştirilere paralel olarak Türkiye’de eğitimin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla birçok farklı girişim ortaya konulmuş ve farklı düzeyde başarılar elde edilmiştir. Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Dünya Bankası desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP), Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Müfredat Laboratuvar Okulları programları uygulamaya konulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1999’dan akt., Kantos, 2010). Diğer taraftan, Avrupa Birliği Komisyonu’nun sağladığı finans desteği ile başlatılan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) ile yoksulluğun azaltılması temel amacıyla vatandaşların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi, eğitime erişimi artırılması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, dezavantajlı vatandaşların temel eğitime alınması ve yetiştirilmesi ile öğretmen niteliklerinin artırılmasını hedeflemiş, öğretmen yetiştirme, yönetim ve organizasyon, eğitimin kalitesi, yaygın eğitim ve iletişim boyutlarında yeni açılımlar başlatılmıştır (MEB, 2002; 2009’dan akt., Kantos, 2010).

Düşük nitelik ve akademik performans problemi sadece Türkiye’nin değil, diğer ülke eğitim sistemlerinin de temel problemlerinden biridir. Özellikle 1970’lerden sonra dünya ekonomik düzenini sarsan krizler, 1980’lerden sonra ise teknolojik gelişmeler, bilgi toplumu gerçeği, küreselleşme ve kapitalizm gibi etkiler yaşamı iyice karmaşıklştırmış, hemen hemen her alanda çözülmeyi bekleyen yeni problemler üretmiştir. Bir anlamda bu dönem ekonomik, kültürel ve sosyal

alandaki yeni bir düzenin kurulduğu, yeni beklentilerin ve kaygıların ortaya çıktığı belirsizlikler dönemidir. Bu dönem hem devlet yönetimleri, hem de iş dünyası için beraberinde çözülmeyi bekleyen yeni problemler getirmiştir. Rekabet temelli küresel ve kapitalist ekonomik düzende var olma gayretinde olan dünya ülkeleri kendilerine avantaj kazandıracağı düşüncesiyle ülke beşeri sermayelerini geliştirme, bunun için de ekonomik yaşama girecek bireylerin akademik başarılarını artırma çabası içerisine girmiştir. Diğer taraftan, 1990'ların başlarından itibaren eğitim politikaları ve planlaması çalışmalarında söz sahibi olma çabası içinde olan iş dünyası da küresel ekonominin ve teknoloji ağırlıklı toplumun önlerine çıkardığı zorlukları aşmak ve yeni küresel düzen içerisinde rekabet edebilmek için her geçen gün daha çok yetişmiş iş gücüne ihtiyaç duyulacağını savunmaktadır. Bu bağlamda, iş dünyası eğitim sistemlerinin kendilerini bu rekabette başarılı kılabacak teknolojik açıdan yetişmiş iş gücünü yetiştirmesini talep etmekte, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerektiğini savunmaktadır (Kuchapski, 2001; Levin, 1994). Kamu yönetimi açısından bakıldığında, vatandaşlara hizmet sunan kamu kurumlarının değişen şartlara karşı kendini yenileyemediği, değişen taleplere karşı yaratıcı çözümler üretmediği, sunduğu hizmetlerle vatandaşları memnun edemediği ve gerekli değişim ve gelişimi yaratamadığı savunulmuş, kamu kurumları etkisizlik ve verimsizlikle suçlanmıştır (Hood, 1991, 1995). Vatandaşların sağladığı vergilerle yürütülen kamu hizmetlerinin verimliliği ve etkililiği, bu sektörlerde harcanan vergilerin nerelerde kullanıldığı ve kamu yararı açısından bir gelişme yaratıp yaratmadığı sorgulanmaya başlamış, bu konuda sorulan sorulara cevap veremeyen sistemler ise vatandaş gözünde güvenilirliğini yitirmiştir (Barber, 2004).

Toplumların ve bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetini üreten eğitim sistemleri de zamanın beraberinde getirdiği yeni problemlerden etkilenmiş, temel amaçlarından biri olan akademik başarının üretilmesinde bazı kalite sorunları yaşamaya başlamıştır. Kendilerini küreselleşen dünyanın politik ve ekonomik belirsizlikleri içinde bulan ülkeler ekonomik açıdan çıkış arayışına girmiş (Earl, 1995), eğitimde görülen aksaklıklar ve uluslararası arenada yapılan eğitim karşılaştırmaları sonuçları eğitim sistemlerine ilişkin endişeleri de gün yüzüne çıkarmıştır (McEwen, 1995). Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen öğrenci kazanımları değerlendirmelerinde ortaya çıkan düşük performans ve öğrencilerin başarıları arasındaki büyük farklılıklar eğitim sistemlerine yapılan eleştirileri daha da şiddetlendirmiştir. Küreselleşme ve kapitalizmin ortaya çıkardığı problemlerin çözümünde akademik başarının uluslararası rekabette avantaj kazandıracağı düşüncesiyle, çoğu ülke eğitim politikalarını akademik başarının artırılması hedefi üzerine odaklamıştır. Bu dönemde, birçok gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkesi rekabetçi bir ekonomi için gerekli olan beşeri sermayenin yetiştirilmesi hususunda yeni politika arayışlarına girmişlerdir. Örneğin, 1960'lardan sonra Birleşik Devletler'de uluslararası arenada rakiplerinin gerisine düşüldüğü

endişesi, okulların gerekli donanımı kazanmış bireylerin yetiştirilmesinde başarısız olduğuna ilişkin artan inanç okulların etkililiğinin sorgulanmasına yol açmıştır. Eğitimcilerin hesap vermeleri talep edilmiş, eğitimde başarısız oldukları iddiaları güçlenmiştir. Sonrasında hızlı bir şekilde okulların değerlendirilmesi çalışmaları artmış, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında okulların ne kadar başarılı oldukları gözler önüne serilmeye çalışılmıştır (Sullivan, 1973'ten akt., McNelis, 1998). Daha da alevlenerek artan bu tartışma 1990'larda zirveye çıkmış, buradan diğer dünya ülkelerine yayılarak, okulların öğrencilere kazandırdığı akademik başarının geliştirilmesi ve tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırılması dünya genelinde tüm eğitim sistemlerinin temel problemi hâline gelmiştir. Bu anlayışa göre daha hesap verebilir bir eğitim sistemiyle okulların istenilen başarıyı üreteceği ileri sürülmekte, eğitim sistemleri ile okulların daha sorumlu davranmaları ve daha çok hesap verebilir olmaları gerektiği savunulmaktadır (Nagy, 1995).

Türk kamu yönetiminde yapılan tartışmaların bir yansıması olarak 2000'li yılların başından itibaren Türk eğitim sisteminin yaşadığı verimlilik ve etkililik problemlerine karşı geliştirilen günümüz politikalarında hesap verebilirlik kavramı başat bir kavram olarak sürekli dillendirilmeye başlamış, Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası kuruluşların tavsiyeleri ile yönetimde katılıma, cevap verebilirliğe, şeffaflığa ve özellikle hesap verebilirliğe vurgu yapan yönetim yaklaşımının hâkim kılınması yönünde çalışmalar başlamıştır (Akgeyik, 2004; Dinçer ve Yılmaz, 2003; Doğruel, 2002). Bu kapsamda kamu ve eğitim hizmetlerinin üretilmesi ve sunumunda birçok yeni düzenleme yürürlüğe girmiştir. Kamu mali sektör ve bütçeleri yeniden düzenlenmiş, düzenleyici ve denetleyici kurumlar ve kurullar oluşturulmuştur (Dinçer ve Yılmaz, 2003, s. 6). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu (Resmi Gazete, 2003a) herkese kamu hizmetlerine ilişkin bilgi edinme hakkı vermektedir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (Resmi Gazete, 2003b) ise kamu kurumlarının; kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasında mali hesap verebilirliği ve mali saydamlığı sağlamak amacıyla stratejik yönetimi uygulamaya koymuştur. 5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (Resmi Gazete, 2004) kapsamında da kamu görevlilerinin yönetsel, mali ve davranışsal açıdan davranışlarının etik standartlara bağlanması, davranışlarının gözetilmesi, ihlallerin araştırılmasını ve kamuda etik kültürünün yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak Türk eğitim sisteminde 2009'dan itibaren eğitim yönetimi, öğrenme ve öğretim süreçleri, sağlık, güvenlik, beslenme gibi destek hizmetleri boyutlarında ilköğretim okulları kalite standartları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenmiş, Okul Performans Yönetim Modeli ve Planlı Okul Gelişim Modeli geliştirilmiştir (MEB, 2002; 2009'dan akt., Kantos, 2010). 2014'ten beri uygulanan öğretim desteği programı ile özel okullara kayıt yaptıran öğrencilere maddi destek

sağlanmakta, bu anlamda özel okulların açılması ve bu okullara öğrenci geçişi teşvik edilmektedir. Bu anlamda, son yıllarda ortaya konan programlar, hesap verebilir bir eğitim sisteminin kurulması ve eğitimin kalitesinin geliştirilmesi yolundaki başlangıç adımları olarak görülmektedir.

Dünya ülkelerince benimsenerek eğitim sistemlerinde akademik başarının artırılması amacıyla uygulamaya konulan hesap verebilirlik politikaları, Türk eğitim sisteminin kronik bir sorunu olan akademik performans düşüklüğü problemine ilişkin önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Bu denli yüksek öneme sahip olan bu kavram eğitim sistemi açısından hâlen Türkiye'nin yabancı olduğu bir kavramdır ve üzerinde sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada hesap verebilirlik kavramının eğitim bağlamında ortaya konan anlamı ve gelişimle olan ilişkisi irdelenmekte, okullarda akademik başarının artırılmasına yönelik olarak geliştirilen hesap verebilirlik politikalarının alanyazına dayalı olarak bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, (i) hesap verebilirlik kavramı eğitim bağlamında nasıl kavramlaştırılmaktadır? (ii) eğitimde kalitenin geliştirilmesinde hesap verebilirlik nasıl bir role sahiptir? (iii) öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik geliştirilen hesap verebilirlik politikaları nelerdir? sorularına cevap aranmaktadır.

Hesap Verebilirlik Kavramı

Okulların ve eğitim sisteminin arzu edilen sonuçları üretmesinde anahtar bir kavram olarak benimsenen hesap verebilirlik kavramı daha çok kamu yönetiminde kamu kurumlarının hizmet üretimi ve sunumuna ilişkin verimlilik, etkililik, şeffaflık ve cevap verebilirlik gibi kavramlara vurgu yapan “yeni kamu yönetimi” anlayışının bir yansımasıdır. Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management) anlayışı vatandaş-devlet ilişkisi içerisinde gücün tek bir elde toplanarak özgürlükleri engelleyici bir vasma dönüşmesinin engellenmesi, yönetimin keyfi davranışlardan uzaklaştırılarak vatandaşların istek ve ihtiyaçlarına karşı cevap verebilir olmasının sağlanması, temelde vatandaş ve devlet arasında demokrasinin gereği olan bir hesap verebilirlik ilişkisinin kurularak etkinleştirilmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır (Akçakaya ve Yücel, 2009; Balcı, 2003; Kızıldaş, 2005).

Alanyazın incelendiğinde hesap verebilirlik kavramına ilişkin net bir tanımlamanın olmadığı, farklı bağlamlarda hesap verebilirliğin farklı şekillerde kavramlaştırıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında hesap verebilirlik; iyi yönetim, şeffaflık, sorumluluk, cevap verebilirlik, eşitlik, adalet, etkililik kavramları ile birlikte kullanılmaktadır. Sözcük anlamı olarak hesap verebilirlik batı dillerinde (i) hesap yapmak (counting and accounting), (ii) betimleme (describing), açıklama (explaining), (iii) savunma (justifying) ve (iv) sorumluluk (responsibility) gibi farklı anlamlarda kullanılırken, sosyal ilişkiler bağlamında ele alındığında bireyler arası

güveni kuran ve sürdüren hesap sorma ve hesap verme temelli bir ikili ilişki olarak ifade edilmektedir. Kurumsal açıdan yaklaşıldığında otoritenin uygun kullanımını sağlayan roller ve kurallar, örgütsel perspektiften belirsizlikler ve beklentiler ile başa çıkabilmek için formal veya informal mekanizmaların oluşturulması olarak ele alınmaktadır (Bovens, 2007; Dubnick, 2002; Jordan, 2011, Koppell, 2011; Kuchapski, 2001; Leithwood ve Earl, 2000; Möller, 2009; Schillemans ve Bovens, 2011; Wagner, 1989). Devlet ve vatandaş arasında daha güçlü bir güven duygusunun tesisi bürokrasilerin daha demokratik bir çerçeve içerisinde çalışmasını, kamu kurumların hem etkili hem de verimli çalıştıklarının gözler önüne serilmesini amaçlayan hesap verebilirlik söylemi (Balci, 2003), ürettiği sonuçlar ve durum açısından bir değerler sistemine, böyle bir sonucu doğuran süreçler açısından da sosyal bir mekanizma olarak anlaşılmaktadır. Amerika’da hesap verebilirlik kamu yaşamına ilişkin bireysel ve örgütsel erdem olarak kavramlaştırılırken Avrupa’da ise demokrasinin temeli olan sosyal bir mekanizma olarak ele alınmaktadır (Aucoin ve Jarvis 2005; Bovens, 2007; 2010; Day ve Klein, 1987; Goodin, 2003; Lerner ve Tetlock, 1999; McCandless, 2001; Mulgan, 2003; Philp, 2009; Romzek ve Dubnick, 1998; Scott, 2000).

Eğitimde Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik kavramı farklı hizmet içeriği, farklı iç ve dış koşullar, farklı felsefeler, gelenekler ve kültürler nedeniyle eğitimde farklı bir şekilde gelişmiştir (Greitens, 2012). Eğitim açısından öğrencilerin akademik kazanımlarının ön plana çıktığı öğrencilerin iyiliği ile okulların etkililiğine etki eden faktörler, harcamalar, öğretmenlerin alan bilgileri, etik davranışlar, öğretmen ve okul performansları, bürokratik gelişim süreçleri gibi konular hesap verme ve sorma ilişkisinin temel konularını oluşturmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000). Leithwood ve Earl (2000, s. 2) eğitimde hesap verebilirliği okulların hedeflerini gerçekleştirmeleri konusunda üst yönetimlerin uygulamaya koyduğu süreçler olarak tanımlamaktadır. Wagner (1989) ve Adams ve Kirst (1999) ise öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve etkili öğretim süreçlerinin oluşturulması amacıyla hesap soran ile hesap veren arasında kurulan ikili bir ilişki olarak görmektedir. Bu anlamda, Kim hesap verecek?, Kime hesap verecek? Nasıl hesap verecek? ve Hesap verene ne gibi yaptırımlar uygulanacak? gibi sorulara cevaplar üretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tüm eğitim çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve yasama organı standartların gerçekleştirilmesi, kaynakların kullanımı, sınıf araç-gereçlerinin sağlanması ve öğrenci devamlılığı için yasa koyuculara, hükümete, vergi mükelleflerine, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere karşı sorumludur gibi cevaplar verilebilir (Heim, 1995).

Özellikle 1990’lardan sonra yönetimde odağın üretilen sonuçlar üzerine kaymasıyla beraber eğitim sisteminde başarı ve verimlilik büyük önem kazanmış, öğrencilerin akademik performansının en ekonomik şekilde artırılmasının yolları aranmaya

başlamıştır. Hesap verebilirlik kavramı eğitimde performans ve verimlilik artışının sağlanmasında anahtar bir kavram olarak görülmeye başlamış, zamanla gelişerek, eğitim öğretim sürecinin kalitesinin geliştirilmesinde birbirini tamamlayan temel iki yaklaşıma evrilmiştir. Dış kaynaklı ödül ve ceza baskısı olarak ortaya çıkan, okullar üzerinde kontrol ve değişim baskısı yaratan hesap verebilirlik uygulamaları bir yandan bir dönüşüm ve değişim aracı olarak görülürken (Elmore ve Fuhrman, 2001; Mazzeo, 2001; Reeves, 2006) öte yandan dış baskıyı takip eden ve okul kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak içsel süreçler olarak ele alınmaktadır (Fuhrman ve Elmore, 2004). Dışsal hesap verebilirlik okul dışı güç kaynaklarından gelen baskıyı, talepleri ve beklentileri tanımlamakta; içsel hesap verebilirlik ise okulların kendi içlerinde bu dış baskıları yönetmek maksadıyla geliştirdikleri içsel mekanizmaları kastetmektedir. Bu bağlamda, dışsal hesap verebilirlik okullar üzerinde sağladığı baskı sonucu okulların kapasitesini ve içsel hesap verebilirliğini harekete geçirici bir etkiye sahiptir (Hill ve Lake, 2002). Hoy ve Miskel (2010) de okulların daha yüksek performans standartları ile sorumlu tutulması, okulların eğitim kalitesinin ve öğrencilerin akademik performans sonuçlarının artırılması için okulların gelişim kapasitelerinin yükseltilmesini sağlayacak destek hizmetlerinin sağlanmasının eğitimde hesap verebilirlik hareketinin temel ilkesi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Darling-Hammond (1994) da eğitimde değişim ve gelişimin sağlanması maksadıyla iki önemli yaklaşım ortaya koymaktadır. İlk yaklaşım, mevcut problemin eğitimciler arasındaki motivasyon eksikliği olduğunu savunmakta, öğrencilerin ve okulların dışsal ödül ve ceza uygulamaları ile motive edilebileceğine inanmaktadır. Örgütlerde değişimi gerçekleştirecek gerekli kapasitenin bulunmadığını savunan ve eğitim öğretim sürecindeki problemlerin çözümüne ilişkin yeni bilgi noksanlığının gelişimin önünde duran bir engel olarak gören ikinci yaklaşım ise öğretmenlerin ve velilerin alternatif yöntemlere ilişkin bilgilerinin artırılması, yeni öğretim metotlarının oluşturulması ve uygulanmasında işbirliğine gidilmesini gerekli görmektedir. Birinci yaklaşım kendini hesap verebilirlik uygulamaları ile gösteren bir motivasyon sorunu iken ikinci yaklaşım eğitimde kapasite sorununa işaret etmektedir.

Dışsal Hesap Verebilirlik Politikaları

Okul temelinde bakıldığında okulların amaç ve vizyonları dış çevrelerinin beklenti ve ihtiyaçları ile şekillenmektedir. Vatandaşlara eğitim hizmeti sunmakla birincil derecede yükümlü olan okullar dış beklenti, talep ve ihtiyaçlara cevap verebildiği müddetçe varlıklarını koruyabilirler. Vatandaş vergileri ile yürütülen eğitim hizmetlerinin mali açıdan beklentileri karşılanması gerektiği gibi okullar politik, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa kaynaklı farklı hedef ve amaçların karşılanması için de çaba göstermektedir (Darling-Hammond, 1989). Politikacılar, üst yönetim birimleri, veliler, öğrenciler, yerel toplum, iş dünyası gibi birimler okulların dış çevresini oluşturmakta, okullar kendilerine kaynak sağlayan bu dış çevreyle

iletişim kurmak ve bir dereceye kadar taleplerini dikkate almak zorundadır. Bir kamu hizmeti sunan okullara karşı dış güçlerden gelen talepler ve baskılar kendilerini, müşteri tercihi, bürokratik süreçler, standartlar, testler, denetim gibi çeşitli biçimlerde göstermektedir (Poole, 2007).

Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasını hedefleyen dışsal hesap verebilirlik sistemleri, Hanushek'in belirttiği üzere öğretim etkinliklerini öğrenci başarısı hedefine doğru iten gücün okullarda çok zayıf olduğu, bu irade ve motivasyon eksikliğinin öğrencilerin düşük akademik performans göstermelerine neden olduğunu, öğrenci ve okul performanslarındaki gelişimin okulların çalışma düzenlerinde motivasyonu artırıcı bazı değişiklikler ve yenilikler ile gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır (1994'ten akt., Levesque, 2004, s. 28). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin düşük akademik performans üretmeleri bir motivasyon sorunudur, dolayısıyla okulların geliştirilmesine ve performans artışı hedefleyen her hesap verebilirlik sistemi bu motivasyon probleminin ortadan kaldırılmasını sağlayacak çeşitli politikaların ve araçların kullanılmasını savunur. Okullarda bireysel motivasyonun artırılması, açık ve net hedeflere vurgu yapan hedef teorisi ile davranışlara ilişkin ödül ve ceza uygulamalarına dayandırılmaktadır. Oluşturulan akademik standartlara göre öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonucuna göre okullara ödül ve cezaların verilmesi, ödüllerin teşvik edici etkisi ve cezaların caydırıcı baskısı ile okulların akademik başarıya yönelik motivasyonlarının artırılması amaçlanmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin motivasyonu oluşturulan performans baskısı ile sağlanmaya çalışılmakta, öğrenciler elde ettikleri performans sonuçlarına göre bir üst sınıfa geçebilmekte veya okuldan mezun olabilmektedirler (Levesque, 2004, s. 24). Bu bağlamda, gelişmiş ülkelerde kurulan hesap verebilirlik sistemleri ödül, ceza, kamu incelemesi gibi olumlu ve olumsuz motivasyon araçları ile belirlenen hedeflere ulaşılması ve standartların karşılanması konusunda okulların motivasyonlarının artırılması olarak ele alınmakta, "havauç ve sopa" metaforu ile özetlenmektedir (Fuhrman, 1999; Noble ve Smith, 1994).

Eğitimde Dışsal Hesap Verebilirlik Modelleri

Bir sosyal mekanizma olarak kurgulanan ve çeşitli aşamaları içeren hesap verebilirlik ilişkisi temel alınarak akademik başarının artırılmasına yönelik hangi birimlerin hangi birimlere, nasıl, hangi konu hakkında ve hangi sonuçlarla açıklama ve savunma yapma mecburiyeti içerisinde olacağı konusunda farklı modeller geliştirilmiştir (Carnoy, Elmore ve Siskin, 2003; Elmore, 2003). Hesap soran-hesap veren arası sosyal bir ilişki olarak hesap verebilirlik ilişkileri, hesap veren ve hesap soran birimin içerisinde bulunduğu bağlama göre kimin kime hesap vereceği farklılık göstermektedir. Brown kontrol odağına ve derecesine göre dört temel hesap verebilirlik yaklaşımı tanımlamıştır (1990'dan akt., Bennett, 1997, s. 31). Bunlar (i) ast-üst ilişkisini ortaya koyan bürokratik

hesap verebilirlik, (ii) ödül ve ceza süreçlerini içeren ve uyumu yaratan ilişkiyi temel alan yasal hesap verebilirlik, (iii) ürünleri ve bireysel yargıya dayanan profesyonel hesap verebilirlik, (iv) vekillerin seçmenlere olan sorumluluğuna dayanan politik hesap verebilirliktir. Bovens (2007) sorulan sorulara verilen cevaplar bağlamında kurulan hesap verebilirlik ilişkisini içinde bulunduğu bağlamın doğasına göre siyasal, yasal, yönetsel ve profesyonel hesap verebilirlik olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Adams ve Kirst (1999) hesap verebilirlik ilişkisi temelinde eğitim sistemi içerisinde kimin kime hesap vereceği konusunu temel alarak geliştirilen hesap verebilirlik yaklaşımlarını sınıflandırmaya çalışmıştır. Diğer taraftan, Darling-Hammond (1989) ve Darling-Hammond ve Ascher (1991) kurumların veya organların görevleri, sorumlulukları, yönetim yapısı ve kurumsal bağlamına göre şekillenen hesap verebilirlik ilişkilerini, siyasi, yasal, bürokratik, profesyonel ve piyasa olmak üzere beş kategoride toplamaktadır. Kuchapski (2001, s. 207) gerçekleştirdiği literatür taraması sonucu yerelde öğrencilerin ve velilerin taleplerine yanıt verebilecek bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulması maksadıyla (i) Profesyonel Hesap verebilirlik Modeli, (ii) Piyasa Hesap verebilirlik Modeli, (iii) Katılımcı Hesap verebilirlik modeli olmak üzere üç tür hesap verebilirlik modelinin geliştirilmiş olduğunu tespit etmiştir. Rand Çalışma Raporu'na göre eğitim açısından hesap verebilme ile ilgili dört temel model vardır: Piyasa, performans, profesyonel ve bürokratik modeller (Stecher ve Kirby, 2004).

Tarih içerisinde farklı dönemlerde yapılan hesap verebilirlik tanımlamaları aynı hedefe odaklanmasına rağmen hedefe ulaşmada farklı yollar ortaya konulduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik günümüzde eğitimde esasen bir kalite geliştirme girişimi olarak ortaya çıkmakta, okulların dışsal baskı ile motivasyonlarının ve gerekli rehberlik ve teknik destek ile de kalite üretim kapasitelerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda temel amaç yapılan eğitim harcamalarının yüksek akademik başarı sonuçlarına dönüşmesidir. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik alanyazında temel dışsal hesap verebilirlik modelleri olarak ortaya çıkan süreç odaklı bürokratik hesap verebilirlik, sonuç odaklı performans hesap verebilirliği, piyasa hesap verebilirliği ve profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımları bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Bürokratik hesap verebilirlik modeli. Bürokratik hesap verebilirlik, vatandaşların dile getirdikleri istekler ve ihtiyaçların karşılanması amacıyla demokratik ve yasal süreçler ile devlet kurumlarının belirli kurallar ve düzenlemeler içerisinde çalışması olarak kurgulanmaktadır (Bovens, 2010). Bürokratik hesap verebilirlikte idari süreçler, mali performans ve sonuç performansları hesap verebilirlik mekanizmalarının odağını oluşturmaktadır. Süreç temelli hesap verebilirlik üst birimlerce oluşturulan kural ve prosedürlere tam uyumu gerekli görürken mali ve sonuç hesap verebilirliği ise en düşük maliyetle en yüksek performansın oluşturulmasını amaçlamakta ve vatandaşların bilgilendirilmesini kapsamaktadır (Samsun, 2003).

19.yy'da iş dünyası uygulamalarından esinlenilerek gevşek yapılı okulların daha düzenli, etkin ve daha sistematik bir yapıya kavuşturulması amacıyla eğitim sisteminin ve okulların yönetimine bir reform girişimi olarak uyarlanan bürokratik hesap verebilirlik modeli ile (Tyack, 1974'den akt., Poole, 2007, s. 11) eğitim sistemi iş bölümü, hiyerarşi, uzmanlaşma, kurallar gibi yeni kavramlar çerçevesinde yeniden yapılandırılmış, dış kaynaklı ve dikey yönlü süreç odaklı hesap verebilirlik uygulamaları vasıtasıyla okullara kısmen etkililik ve etkinlik kazandırılmıştır (Chubb ve Moe, 1990; Darling-Hammond, 1988). Wise Birleşik Devletler'de 1963 ile 1974 yılları arasında eyaletlerce çıkarılan eğitim yasalarının temel amacının okulları öğrenci başarısı konusunda hesap verebilir kılmak olduğunu belirtmektedir (1979'dan akt., Vasudeva, 2000, s. 31). Bu dönemde uygulamaya konan bürokratik hesap verebilirlik modelinin temel özelliği ise okullar bilimsel olarak merkezi bir şekilde yönetilebilir varsayımına dayanmasıdır. Bu hâliyle hesap verebilirlik uygulamaları okulların merkezi yönetimce belirlenen hedefleri benimsemeleri, yine merkezi yönetimce belirlenecek hedeflere nasıl ulaşılacağına ilişkin süreçlere uyum ve itaat olarak çerçevelenmiştir. Süreç temelli bürokratik hesap verebilirlik, örgüt liderlerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda kurumun ve çalışanların yönetilmesinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Bunun için girdi ve süreçler üzerine odaklanan bürokratik hesap verebilirlik sistemi ast-üst ilişkisi temelinde ve hiyerarşik yapı içerisinde neyin nasıl yapılacağına ilişkin standartların olduğu, ödül ve cezalar ile motivasyonun sağlandığı bir denetim ve kontrol sistemi ile işlemektedir (Adams ve Kirst, 1999, s. 467). Darling-Hammond (1990) ise bürokratik hesap verebilirlik modelinde örgütlerin uygulamalarına ilişkin kurumların üst yöneticilerinin tercihleri ve kararları doğrultusunda oluşturulmuş ve çalışanlarca uyulması gereken davranış standartlarının ve kurallarının olmasının gerekliliğine vurgu yapıldığını belirtmektedir. Okullarda gelişimin gerçekleştirilmesini hedefleyen bürokratik hesap verebilirlik modelinde okul bir bütün olarak üst yönetimlere hesap verme mecburiyeti içerisinde kurgulanmaktadır. Bu hesap verebilirlik ilişkisinde okul ve okul personeli okul girdilerinin ve süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesinden sorumlu iken özellikle 1990'larda başlayan yeni hesap verebilirlik uygulamalarında, bunlara ek olarak öğrencilerin akademik kazanımlarında istenilen düzeyde gelişim yaratılmasından da sorumludur (O'Day, 2002).

Performans hesap verebilirliği modeli. Doğası gereği dikey yönlü bir hesap verebilirlik yaklaşımı olan bürokratik hesap verebilirlik modeli, bürokratik yapı içerisinde üst otoritenin alt düzey yönetimler ve kurumlar üzerinde kurduğu kontrol baskısını ifade etmektedir. Bu anlamda, bürokratik hesap verebilirlik hizmet üreten alt birimler üzerinde dış kaynaklı üstten gelen bir kontrol baskısı içermektedir (Poole, 2007, s. 11). Eğitim hizmetinin nasıl yerine getirileceğine ilişkin sürecin kontrolüne odaklanma bürokratik veya yönetsel hesap verebilirlik olarak adlandırılırken örgütün sağladığı çıktılar üzerine odaklanan üst düzey kontrol ise performans hesap verebilirliği veya sonuç merkezli bürokratik hesap verebilirlik

olarak adlandırılmaktadır (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond ve Ascher, 1991; O'Day, 2002; O'Day ve Smith, 1993; Poole, 2007). Süreçler yerine sonuçlar üzerine odaklanan performans hesap verebilirliği, 1980'lerden itibaren Anglo-Saxon ülkelerde ortaya çıkmış, günümüzde ise dünya çapında popülerlik kazanan bir eğitim politikasına dönüşmüştür. Bilişsel süreçlere ilişkin çalışma sonuçları (Bruer, 1993; Siegler, 1998) her çocuğun kaliteli eğitim alması gerektiği yönünde artan inanç ile beraber (Darling-Hammond, 1996), süreçlere ve eğitim girdilerine önem veren bürokratik hesap verebilirlik anlayışının eksiklikleri nedeniyle ortaya çıkan bu anlayış, yeni kamu yönetimi yaklaşımının etkisi ile beraber hesap verebilirliğin temel odağını eğitim süreçlerinden ayırarak eğitim çıktıları üzerine kaydırmıştır. Uygulamalardaki standartlar ve kurallar gevşetilerek uygulamaların sonuçları veya hedeflere ulaşma düzeyindeki gelişme ön plana çıkarılmaya başlamıştır (O'Day, 2002).

Performansa dayalı bürokratik hesap verebilirlik modeli, okul merkezli kurgulanan okul yapısının temelde doğru olduğunu, fakat okulların etkinlik ve etkililik konularında bir motivasyon eksikliği içerisinde olduklarını savunmaktadır. Performans hesap verebilirliği modeli içerisinde eğitimde değişim ve gelişimin sağlanması amacıyla okulların sağladıkları çıktıların kalitesinin artırılmasına hizmet edecek gerekli motivasyon ve iradenin oluşturulması hedeflenmektedir. Bunun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin farklı motivasyon teorileri temel alınmıştır. Kogan'a (1988) göre diğerlerinin oluşturduğu yargının olumlu veya olumsuz şekilde zorlayıcı gücü ile gelişim harekete geçirilmektedir. Lerner ve Tetlock'un (1999) modeline göre hesap vermekle yükümlü birimin diğerlerine kendisinin haklı olduğunu gösterebilme kaygısı içinde kendi performansının yeterliliğine ilişkin sürekli içsel değerlendirmeler yapması, kendini buna göre düzeltmesi gelişimin tetikleyicisi olarak görülmektedir. Bu anlamda, hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarının prosedürel ve teknik özelliklerinden daha ziyade sosyal ve kurumsal yeterlilik normlarının kişilerin kendilerinin düzeltmeleri üzerinde yarattığı etki gelişimin sağlanmasında büyük bir öneme sahiptir. Tetlock gösterilen yüksek standartların ulaşılabilir olduğuna ve standartların adil bir şekilde belirlendiğine inanıldığında örgütün ayakta kalması için belirlenen standartların gerekli ve doğru olduğu savunulduğunda insanların bu standartları gerçekleştirmek için çabalayacağını savunmaktadır (1998'den akt., Robinson ve Timperley, 2000, s. 69). Başka bir deyişle, standartların bireylerce benimsenme düzeyi performans artışını belirleyici bir özelliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında standartların belirlenmesinde hesap verecek birimlerin katılımının sağlanması belirlenecek standartların benimsenme derecesini yükseltecektir. Fuhrman (1999) ve Mintrop'a (2002) göre ise eğitimde kurgulanan hesap verebilirlik sistemlerinde hedeflere ve sonuçlara yapılan vurgunun beklenti teorisi ve hedef belirleme teorisi ile açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan, çalışanlar çabalarının karşılığında hatırı sayılır ve değer verdikleri bir ödül veya sonuç elde edeceklerine inanırlar ise işe karşı olan motivasyonlarının daha çok artacağı varsayılmaktadır (Vroom, 1964'ten akt.,

Levesque, 2004, s. 25). Aynı şekilde, eğitim çalışanları çabalarının boşa gitmeyeceği, üretilen sonuca iliştiirilen ödüle ulaşabileceklerine ve ulaşılan sonucun veya iliştiirilen ödölün değerli olduğuna inandıklarında öğrencilerin öğrenimleri için daha çok gayret gösterecekleri varsayılmaktadır (Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002). Diğer bir deyişle, eğitim çalışanlarının harcadıkları emeğin karşılığında öğrencilerin kazanımlarında bir gelişim sağlayabileceklerine inandıkları ve bu sonuca veya karşılığında verilen ödüle değer verdikleri sürece yüksek motivasyonla çalışacakları varsayılmaktadır. Tersinden bakıldığında ise arzu edilmeyen öğrenim sonuçları ve bunlara iliştiirilen cezalar da eğitim çalışanlarına okul çıktılarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda yeterli motivasyonu sağlayacaktır. Beklenti teorisinin vurguladığı ulaşılabilir ve değer verilen okul sonuçları veya performans ödülleriine ek olarak, hedef belirleme teorisi açık ve net bir şekilde tanımlanmış hedeflerin veya sonuçların da çalışanların motivasyonunu artıracağını varsaymaktadır (Kelley ve Protsik, 1997; Locke ve Latham, 1990). Hedefler ne kadar açık ve net olursa eğitim çalışanları o hedeflere ulaşabilecekleri ve ödülleri toplayabileceklerine daha çok inanmaktalar, dolayısıyla daha yüksek bir motivasyonla çalışmaktadırlar (Fuhrman, 1999). Bu anlamda hedef belirleme ve beklenti teorileri birbirlerini tamamlar niteliktedir, öğrenim hedeflerinin açık ve net olması hedeflere ve ödüllere ulaşma olasılığını güçlendirmekte, eğitim çalışanlarının motivasyonunu artırmaktadır.

Dünyadaki uygulamalara bakıldığında performansa dayalı hesap verebilirlik modeli çekirdek derslerde yüksek standartları içeren bir öğretim programının geliştirilmesi, belirli standartlar ve amaçlara göre oluşturulan standart testler ile öğrenci başarısının belirlenmesi ve izlenmesi, test sonuçları ışığında yapılan öğrenci ve okul başarı değerlendirmelerinin velilere ve topluma bilgi olarak sunumu, öğretim kalitesini artıracak danışma ve denetim süreçleri, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusunda standartların belirlenmesini kapsamaktadır (Spencer, 2006, s. 66). Diğer taraftan, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması tedbirleri kapsamında az maliyetle arzu edilen eğitim sonuçlarının üretilmesini sağlayacak öğretmen performans sözleşmeleri, performansa göre ödeme sistemi gibi araçları kapsayan öğretmen teşvik sistemleri uygulamaya konulmuştur (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 10–11). Birleşik Devletler’de 2001’de yürürlüğe giren “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind)”, Avustralya’da uygulamaya konulan eğitim performansını izleme yasaları (Australian National Education Monitoring Task Force) sonuç odaklı bürokratik hesap verebilirlik modeline örnektir.

Birleşik Devletler’de 1990’lardan itibaren eyalet yönetimlerinin inisiyatifi ile ortaya çıkan ve sonrasında benimsenerek diğer eyaletlere de yayılan performans hesap verebilirliği modelleri, bürokratik yapı içerisinde okullar üzerinde dikey yönlü bir kontrol getirmiş, okullar için yüksek standartların belirlenmesi ve okulların bu standartlara nasıl ulaşacağına cevap aramaktadır (McNelis, 1998, s. 12). Bu dönemde

Birleşik Devletler’deki uygulamalara bakıldığında genel olarak okulların öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumlu tutulduğu görülmektedir. Birleşik Devletler’de okul ve personeli ile üst yönetim birimleri arasında kurgulanan performans hesap verebilirliği öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgi üretimini ve kamuoyuna sunumunu, okulların öğrencilere kazandırdıkları başarıya iliştilen ödül ve cezalarla okulların motivasyonunun artırılması, performansın artırılmasına yönelik okul gelişim destek hizmetlerinin ve finansal desteğin sağlanmasını içermektedir. Öğrencilerin akademik kazanımlarına ilişkin performans bilgisi, okulların matematik ve okuma becerileri alanlarında belirlenen başarı göstergelerine göre hazırlanmış standart testler vasıtasıyla belirlenmektedir. Okullar ortaya koydukları performans sonucuna göre ödüllendirildikleri gibi farklı derecelerde hesap verebilirlik yaptırımlarına maruz kalmaktadırlar. Performansı düşük olan okullardan okul gelişim planı oluşturmaları istenmekte, bu plana göre başarının artırılmasına yönelik neyi, nasıl yapacaklarını konusunda dışarıdan gelişim desteği ve planın yürütülmesinde gerekli olan finans desteği sağlanmakta, okulların gelişimi oluşturulan plan dâhilinde birkaç yıl izlenmektedir. Bu süre sonunda başarısız olduğu kanaati oluşan okullar kapatılırken, gelişim ve iyileşme kaydeden okullara destek devam etmektedir (O’Day, 2002).

Birleşik Devletler’de okullar ve bölge yönetimleri federal ve eyalet düzeyindeki üst eğitim birimlerine, yerel eğitim kurullarına ve bölge yönetimlerine öğrenci kazanımları konusunda hesap vermektedir. Diğer taraftan, veliler, kamu finansmanını sağlayan vergi mükellefleri, politik ve yasal birimler eğitim sistemi içerisinde yer alan eğitim müdürleri, okul yönetim kurulları, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı üretmektedirler (McNelis, 1998, s. 13). Performans hesap verebilirliği içinde okul bir bütün olarak hesap verme sorumluluğu içindedir, fakat hesap verme zorunluluğu daha çok okul müdürünün omuzlarındadır. Okul müdürü okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve etkililiği konusunda hiyerarşik yapı içerisinde üst yönetime gerekçeli olarak bir açıklama yapmak zorundadır. Okulun performansına ilişkin üst yönetimlerce oluşacak yargıya göre terfi, görevden alma, yaptırım kararı, okul personelinin nakli, finansal teşvikler ve para ödülleri gibi ödül ve ceza sistemi uygulanmaktadır (Heneman ve Ledford, 1998).

Piyasa hesap verebilirliği modeli. Geleneksel Weberci kamu yönetimi anlayışı içerisinde kontrol gücü vatandaşlardan temsilcilere, oradan profesyonellere ve daha alt birimlere doğru dolaylı bir şekilde akmakta, kamu hizmetlerinin üretilmesi ve sunumunda vatandaşlara doğrudan sağlanan bir kontrol gücü verilmemektedir. Böyle bir hesap verebilirlik mekanizması günümüzde talep edilen çoğulcu, katılımcı, saydam, demokratik ve cevap verebilir bir yönetim imkânını yeterince sağlamamaktadır. Piyasa hesap verebilirliği, devlet tarafından sunulan kamu hizmetlerinden faydalanan vatandaşlara kendi ihtiyaçlarını en iyi karşılayan hizmetleri seçme özgürlüğünün ve imkânının sağlanması, sunulan hizmetin kalitesinin yükseltilmesi, tekellerin

oluşmasının engellenmesi, hizmet sunan birimlerden gerçeğine uygun bilgilerin temin edilmesini kapsayan vatandaş tercihinin ortaya koyduğu kontrol gücüne dayalı bir hesap verebilirlik türü olarak ortaya çıkmaktadır (Darling-Hammond, 1989). Bürokratik yapı içerisinde demokratik yönetim ilkelerini uygulayan eğitim sistemlerine okulların kendilerinden beklenen sonuçları üretmediği eleştirileri nedeniyle, okulların serbest piyasa koşulları içerisinde daha üst seviyede başarı üretecekleri şiddetli bir şekilde savunulmaya başlamıştır. Kamu eğitimi hantal ve cevap veremez olarak nitelenmekte (Kolderie, 1992; Nathan, 1996), genellikle iş dünyası ve liberal ekonomistler ile okulların gerekli iç düzenlemeleri yapamayacağına inanan eğitimciler eğitimde başarı probleminde bir çözüm yolu olarak piyasa metaforunu ön plana çıkarmaktadır. Piyasa metaforu ile dillendirilen hesap verebilirlik yaklaşımının temel hedefi, okulların merkezi yönetime karşı hesap verebilirliği ön plana çıkaran bürokratik yaklaşımdan farklı olarak okullardan hizmet alan velilere ve topluma karşı daha çok hesap verebilirliğin sağlanmasıdır (Catteral, 1992; Chubb ve Moe, 1990; Coons ve Sugarman, 1978).

Eğitim sistemlerinin yüksek seviyede teknik, yönetim ve finans becerileri gerektirdiği, bu derece karmaşık bir hizmetin tek bir merkezi birim içerisinde etkili bir şekilde üretilip dağıtılmasının çok zor olduğu (King ve Cordeiro-Guerra, 2005), bu nedenle de eğitim sistemi içerisinde gizli bir elin kalite kontrolünü sağladığı pazar piyasasının etkinleştirilmesi, görev ve sorumlulukların okul tabanına kadar indirilmesi, veli ve öğrencilerin okula kıyasla daha da güçlü hâle getirilmesi ile eğitimde başarının artırılabilceği savunulmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2007). Çoğu OECD ülkelerinde okulların güçlendirilmesi ve güçlü bir hesap verebilirlik sisteminin kurulması yönünde politikalar izlenmektedir. Genel olarak bu eğilim eğitimde başarının artırılması maksadıyla okulların özerkliğinin artırılması, sorumluluğun aşağı yönetim kademelerine devredilmesi ve yerel ihtiyaçlara cevap verebilirliğin artırılmasını içerir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2004). Yeni Zelanda ve Avustralya’da yerinden yönetim politikası genellikle yeni kamu yönetimi yaklaşımı felsefesinden etkilenmiş, okulların daha etkili ve verimli yönetim yapısına kavuşturulması amacı ile velilere ve yerel topluma katılım ve seslerini duyurma imkânının sağlanması eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlayan yeni bir politika olarak benimsenmiştir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 12). ABD’de gerçekleştirilen eğitimde yerelleşme politikası ile yerel toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir okul sisteminin oluşturulması ve yönetilmesinde yerel topluma ve okul personeline gerekli özerkliğin ve yetkinin verilmesini, karşılığında ise yetkinin doğru kullanılmasını sağlayacak merkezi bir kontrolün oluşturulması hedeflenmektedir. Diğer taraftan tercih, *voucher programı*, *charter okulları* ve alternatif okul uygulamaları ile piyasa ilkeleri içerisinde okullar arası bir rekabet ortamının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, okulların etkililiğinin izlenmesi ve ölçülmesi temel hesap verebilirlik aracı olmuştur (Spencer, 2006, s. 66).

Eğitimde yerelleşme politikası, eğitim sistemi içerisinde merkezi hükümet veya bakanlık gibi üst düzey güç kaynaklarından eyalet gibi orta derece otorite sahibi kurumlara veya daha aşağıda yer alan okullara yetkilerin devredilmesi ile gerçekleştirilmektedir (Barrera-Osorio, Fasih ve Patrinos, 2009; Caldwell, 2005). PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında başarılı olan ülkeler, eğitim içeriğini oluşturma ve uygulama, eğitim kaynaklarının paylaştırılması ve harcanması konusunda yerel yönetimlere ve okullara büyük ölçüde özerklik vermiş, öğretmen ve velilerin okulda okutulacak derslerin belirlenmesi ve paranın nasıl harcanacağı konusunda karar alma süreçlerine katılım olanağı sağlamıştır (Bruns ve ark., 2011, s. 88). Birçok gelişmekte olan ülke yönetimi okullara bağlılığı geliştirmek maksadıyla okul müdürlerini ve öğretmenleri güçlendirme ve profesyonel becerilerini okula yansıtma imkânı sağlamıştır. Öte yandan, okul konseyleri vasıtasıyla velilerin katılımını sağlayacak ve onları güçlendirecek politikalar uygulamaya konulmuştur (Bruns ve ark., 2011, s. 88).

Piyasa koşullarının hâkim olacağı bir ortamda okulların program ve bütçe konularında bürokrasiden uzaklaştırılarak gerekli özerkliğin ve esnekliğin sağlanması ile velilerin güçlendirilmesini gerekli gören piyasa modeli, eğitim sistemi içerisinde risk ortamı yaratılması ile eğitim sistemi ve okulların işleyişine disiplin getiren düzenlemelerin kaldırılması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, piyasa koşulları içerisinde hem toplumun hem de okulların daha çok güçlendirilmesi ile toplumun okullar üzerinde yaratacağı kontrol baskısının yaratılan bürokratik kontrolden daha çok başarı getireceğine inanmaktadır. Veli tercihinin bir güç olarak ortaya çıkarılması, okulların veli taleplerine gerekli arzı sağlamaları, okulların serbest piyasa şartları içerisinde hareket etmelerini sağlayacak imkânların eğitimin kalitesini artıracığı savunulmaktadır (Chavkin ve Williams, 1987'den akt., Parker ve Leithwood, 2000, s. 38). Bireysel menfaatlerin insan davranışını motive eden güçlü itki sağladığı inancı ile *voucher programları* gibi politikalar vasıtasıyla rekabetçi piyasa anlayışının okulları en iyi eğitimi en düşük maliyetle sağlama çabası içine sokacağı, dolayısıyla eğitimde sistematik iyileşmeler yaratacağı savunulmaktadır (Friedman, 1962'den akt., Poole, 2007, s. 15). Piyasa hesap verebilirliği modeli devlet denetiminin ve düzenlemelerinin sağladığı demokratik kontrol ortamının eğitim sistemini daha bürokratik hâle getirdiği, bu kontrolün kaldırılması ile kamu okullarına nazaran tercih temelli okulların akademik başarının artırılmasına yönelik daha güçlü eğitim vizyonları ve eğitim süreçleri oluşturacakları inancı üzerine kurulmuştur (Chubb ve Moe, 1990; 1992; Coleman ve Hoffer, 1987; Foster, 1992). Özellikle Birleşik Devletler'de eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması girişimi içerisinde eğitim sistemi ile alakalı olarak neyin nasıl yapılacağına ilişkin disiplini sağlayan bütün düzenlemeler yürürlükten kaldırılmıştır. Bunun yerine okulların piyasa koşulları içerisinde kendilerinden talep edilen hedeflere ulaşmalarında gerekli olan çözümleri üretme ve uygulama olanağı sağlayacağına inanılan farklı yenilikler

getirilmiştir. Kazanım temelli eğitim, toplam kalite yönetimi, yerel ve ulusal standart test uygulamalarını piyasa temelli yenilikler arasında önde gelen eğitim politikaları olarak ortaya çıkmıştır (Austuto, Clark, Read, McGree ve Fernandez, 1994).

Lello (1993) okulların eğitim piyasası içerisinde yalnız bırakılmalarıyla (i) velilerin zayıf performans gösteren okulları seçmeyeceğinden dolayı bunların kapanacağını, (ii) okulların piyasa ortamında ayakta kalabilmeleri için yönetim ve performans sorunlarına kendi başına çözümler üretme, yaratıcı olma ve kendi kararlarını alma mecburiyeti içine gireceğini, (iii) eğitim finansmanının doğrudan okullara aktarılması ile bürokratik zorlukların azalacağını belirtmektedir. Başka bir deyişle, hükümetler bu tür uygulamalar ile vatandaşlardan topladığı vergileri vatandaşlara tekrar iade etmekte, velilere kendi tercihleri doğrultusunda beklentilerini ve ihtiyaçlarını en üst derecede karşılayan en iyi okulda öğrencilerini okutma hakkı sunmaktadır. Eğitimde piyasa koşullarını hâkim kılacak mekanizmalar arasında *charter okulları*, *voucher programları*, özelleştirme, vergi desteği gibi araçlar yer almaktadır (Kuchapski, 2001, s. 208). Bu anlamda okullar veli, öğrenci ve piyasa tercihlerine ve koşullarına cevap verebilir olmak zorundadırlar.

Okul tercihi üzerine kurulan ve rekabetçi piyasa ilkelerini benimseyen piyasa hesap verebilirliği modeli, bir okulun öğrenci kazanmak için kendi özelliklerini geliştirerek diğer okullar ile rekabet etmesi düşüncesini temel almaktadır. Bu anlamda, velilerin aldıkları eğitim hizmetinin kalitesini geliştirme gücü, kendilerinin tercih ettiği hizmeti seçebilme kabiliyetine bağlıdır. Hirschman'ın tanımlamasıyla, sunulan hizmete ilişkin memnuniyetsizlik hâlinde o hizmetin müşterisi olan veliye sağlanan 'çıkma' opsiyonu veliyi güçlendirmekte, okulları ise ayakta kalmak için rekabetçi olmaya zorlamaktadır (1970'den akt., Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Bu yaklaşım çocuklarının kazanım seviyelerini artırmak isteyen velilere kaliteli sonuçlar üreten okulları seçme ve kayıt ettirme imkânı verildiğinde, okulların öğrenciler için rekabet içerisine girecekleri ve bu nedenle kendilerini geliştirme ve performansı artırma çabası içerisinde olacaklarını varsaymaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2007). Bir güç olarak ortaya çıkan velilerin öğrencileri adına yapacağı okul tercihleri (başarılı okula kaydettirme, daha başarılı bir okula nakil isteği) ile yönetsel yaptırımların (başarısızlık hâlinde okulun kapatılması) okullar arası rekabeti ve okul motivasyonunu artırıcı etki yaratacağına inanılmaktadır (Finn, 1991; Nathan, 1983, 1996).

Henig (1994) ise eğitim piyasasını arz talep dengesinin belirleyeceğini savunmakta ve velilerin kaliteli okulları tercih edebilmeleri, okulların uyguladıkları programlar ve performanslar hakkında sahip oldukları bilgi edinme, memnuniyetsizlik durumunun ortaya koyduğu müşteri taleplerine, okulların yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde çözüm üretme ve müşterilerine sunma becerisi ile piyasada var olabileceklerini,

diğer taraftan da öğrenci ihtiyaçlarına ve veli taleplerine odaklanmayan bürokratik yapı ve süreçlerin bu tür bir arzın oluşmasını engellediği, yerine hizmet sunanların rahatına yönelik yaklaşımlara imkân sağladığını öne sürmektedir. Poole'un (2007, s. 15) belirttiği gibi okulun sağladığı hizmetlerin tüketicisi olan bu gruplar, ortaya koyduğu tercihlerle okul sisteminin işleyişinde olumlu veya olumsuz etkiler yaratma gücüne sahiptir. Okullar ise sahip olduğu öğrenci ve öğretmen kaynağı ile ürettikleri performans sonuçları temelinde müşteri memnuniyeti sağlayamadığında serbest piyasa koşulları içerisinde başarısız sayılacak ve varlığını koruyamayacaktır.

Getirilen piyasa koşulları öğrenciler ve onlar ile beraber okula gelen finansmanı koruma baskısı, okulları velilere karşı daha hesap verebilir kılmaktadır. Veli tercihinin açık olan okullarda okula sağlanan finansı düşürmemek nedeniyle öğrenci sayısını korumak için öğretmenler kendi öğrencilerine olduğu gibi tüm okula karşı kendilerini sorumlu hissetmekte, kendi tercihleri doğrultusunda eğitim hizmeti alan öğrenci velileri ise başarıya artırmaya yönelik okul süreçlerine katılımı daha istekli olmaktadır (Hill, 1996).

Rekabetçi piyasaya bağlı hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde okullar velilere ve üst yönetime, vatandaşların memnuniyetini kazanmak amacıyla okul sistemine ve işleyişine ilişkin bilgi sunma, açıklama yapma ve kendilerini haklı çıkarma biçiminde hesap vermesi gerekmektedir. Velilere sağlanacak bilginin türü ve içeriği ise yine müşteri olan veli taleplerine göre şekillenmektedir. Müşterilerini memnun edemeyen okullar, *charter okullarında* olduğu gibi kapanmakla yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 10–11).

Yukarıda verilen temel dayanak noktalarından hareketle (i) okullar veli ve öğrenci tercihlerini dikkate almalı, (ii) okulların etkili olabilmeleri için bürokratik yapıdan kurtarılmalı, (iii) paydaş tercihi okullar arası rekabet ve sonucunda gelişim oluşturacaktır, (iv) piyasa okulları yeniden şekillendirecek ve etkili hâle getirecek güce sahiptir, (v) öğretmenler kendilerini yenileme ihtiyacı duyacaktır gibi varsayımlar piyasa hesap verebilirlik modelinin temellerini oluşturmaktadır (Chubb ve Moe, 1990; Fuller, Elmore ve Orfield, 1996). Okullara sağlanacak olan özerklik ile beraber okulların kendilerinin geliştirdiği içsel hesap verebilirlik araçları ve süreçleri ile okulların daha etkili olabileceklerini savunulmaktadır. Bu yaklaşım içerisinde hesap verebilirlik (i) hem okul personeli hem de bir bütün olarak okul için standartların oluşturulmasında öğrenci, veli ve toplumun tercihlerinin dikkate alınması, (ii) öğrenci performansları ve ortaya çıkan veli memnuniyetinin toplum beklentilerine uyumun sağlanmasında teşvik edici bir unsur olarak kullanılmaları, (iii) okulların velilerin beklentilerini karşılayamadığı durumlarda velilerin öğrencilerini okuldan çekebilme olanağı olarak kavramlaştırılmaktadır (Hirschman, 1970'den akt., Neuman-Sheldon, 2000, s. 4).

Okul tercihini ön plana çıkaran tüketici temelli piyasa hesap verebilirlik modeli İngiltere’de 1980’lerden sonra çıkarılan Eğitim Reformu Yasası (Education Reform Act, 1988), Veli Sözleşmesi (Parent’s Charter, 1991) ve Okullar Yasası (1992) ile gündeme gelmiştir. Yürürlüğe giren yasalar ile beraber İngiliz eğitim sistemi bilgi sunumu ilkesi ile hesap verebilirliğin sağlanmasını hedeflemiştir. Lello’nun (1993) değerlendirmesine göre veli sözleşmesi ile eğitim sisteminin müşterileri olarak veliler gösterilmekte olup, okul ve eğitim sistemi ile ilgili olarak (i) öğrencilerin gelişimine ilişkin yazılı raporlar, (ii) bağımsız birimlerce düzenli olarak belirli okullara ait zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koyan raporlar, (iii) velilere bölge okulları arası performans karşılaştırmalarına imkân sunan tabloların yayınlanması zorunlu hâle gelmiş ve (iv) velilerin şikâyetlerinin değerlendirilmesi imkânı sunulmuştur. Okulların performanslarına ilişkin velilerin bilgisine sunulan raporlar vasıtasıyla okullar bir birleriyle rekabet içerisinde sokulmuşlardır.

İngiltere ve Hollanda gibi bazı Avrupa ülkelerinde, Birleşik Devletler’de, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve çoğu Asya ülkelerinde bu model aralarında küçük farklılıklar olmasına rağmen temelde aynı varsayımlara dayalı olarak uygulamaya konulmuştur. Bu ülkelerde öğrenci kazanımlarının artırılması hedefine yönelik olarak okullar arası rekabetin oluşturulması ve artırılması için okul başarı sıralamalarını, okul tercihini ve okul finansmanını temel alan rekabetçi piyasa araçları ve mekanizmaları uygulamaya konulmuştur. Okulların ürettikleri öğretim kalitesinin öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendiren merkezi sınavlarla belirlenen performans sonuçlarına bağlı olarak diğer okullarla karşılaştırmalı bir şekilde kamuoyuna duyurulması ise okullar arası rekabeti artıracak diğer bir araçtır. Doğal olarak veliler kaliteli eğitim verildiği konusunda bilgi sahibi oldukları okula kayıt veya geçiş yaptırma çabası içinde olacaktır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8). Okul tercihi kapsamındaki rekabetçi araçlar ve mekanizmalar, okullar arası sınırların kaldırılması ve velilere tanınan okul seçme hakkı ile okullar arası geçişlerin serbest bırakılması, okulların özelleştirilmesi, *charter okulları*, *magnet okulları* ve akademilerini kapsamaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8). Diğer taraftan, rekabetçi okul finansmanı ise öğrenci başına yapılan finans yardımını kapsamaktadır. Bir okul ne kadar çok öğrenciye eğitim veriyorsa okul harcamalarında kullanılmak üzere kendine o kadar çok finans sağlamış olacaktır. Bu kapsamda, *voucher programları* ve öğretim vergisi kredileri uygulamaya konulmuştur (Leithwood ve Earl, 2000, s. 8).

Piyasa hesap verebilirlik modeli içerisinde okulların etkinliğini ve etkililiğini artırmak amacıyla velilere sağlanan seçme ve çıkma seçeneklerine ek olarak velilerin okul süreçlerine katılımı diğer bir önemli araç olarak görülmektedir. Seçme ve çıkma hakkına ek olarak katılım hakkı kazanan veliler, oluşturulan piyasa ortamında okullar karşısında daha da güçlendirilmektedir. Temel karar verme yetkisinin velilere veya toplum temsilcilere devredildiği bazı okul merkezli yönetim modelleri, veli ve yerel

toplumun dile getirdiği konulara karşı öğretmenlerin ve okul müdürünün duyarlılık seviyesini artırmayı ve okulların yerel istek ve ihtiyaçlara karşı daha çok cevap verebilir olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Bruns ve ark., 2011, s. 93). Sallis hesap verebilirlik kavramını okul ile veli arasında paylaşılması gereken bir görev olarak ele almakta ve sadece seçme ve çıkış opsiyonu sunan tüketici temelli modelin sunduğu hesap verebilirlik uygulamalarını yetersiz görmektedir (1979'dan akt., Kuchapski, 2001, s. 212). Veliler sadece okul tercihlerinde etkin olmamalı, ayrıca okul süreçlerine ilişkin anlamlı kararların oluşturulmasında katılımcı olmalıdır. Sallis öğrencilerin asıl müşteri olduğunu belirterek velilerin eğitim süreçlerinde zorunlu katılımcılar olduğunu savunmakta, velilerin bilinçli desteği öğrenci başarısında en önemli faktör olarak ortaya konulmasına rağmen, okulların ne velileri okul süreçlerine dâhil etme ne de okul süreçlerine ilişkin veli rızasını talep etme konusunda çaba harcadığını belirtmektedir (1979'dan akt., Kuchapski, 2001, s. 212). Rıza gösterme üzerinde duran Sallis rızanın oluşması için (i) Amaçlar üzerinde uzlaşının sağlanması, (ii) Yöntem ve sınırlılıkları konusunda bilgi alış-verişi, (iii) Ulaşılan amaçlara ilişkin başarı değerlendirme eylemlerinin yerine getirilmesini zorunlu görmektedir (1979'dan akt., Kuchapski, 2001, s. 212). Benzer şekilde, Kogan (1988) piyasa temelli hesap verebilirlik modelinde piyasa koşullarının düzenleyici etkisine ek olarak eğitim sisteminin bir müşterisi olarak velilerin katılımına vurgu yapmakta, atanmış profesyonel kadroya bağlı olarak kurulan ilişkinin bir parçası olmak yerine velilerin eğitim sistemine katılımcı olmalarını savunmaktadır.

Piyasa koşulları içerisinde öne çıkan katılımcı hesap verebilirlik modeli iki temel ilke üzerinde işlemektedir. Bunlar, eğitime ilişkin karar alma sorumluluğunun tek bir baskın gruba bırakılmaması ve eğitim sisteminde doğrudan veya temsili olarak tüm paydaşların karar alma sürecine katılmasıdır (Kuchapski, 2001, s. 213). Öğrencilerin öğrenmelerinde okul etkilerinden daha çok ev ve çevre faktörleri daha etkili olduğundan velilerin öğrencilerinin öğrenimlerine ilişkin okul süreçlerine aktif bir şekilde katılımı büyük önem arz etmektedir. Çocuklara eğitim ve öğretim hizmeti sunmakla yükümlü olan öğretmenlerin ve okul müdürünün velilerle ve yerel toplum temsilcileri ile iletişime geçmeleri, birbirleriyle tanışmaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları, onların isteklerine ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeleri, karar alma süreçlerinde bu hassasiyetleri değerlendirmeleri okulların topluma hizmet edebilmeleri ve öğretim kalitelerini geliştirebilmeleri açısından bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Bruns ve ark., 2011, s. 93).

Daha çok veli ve yerel temsilcilerin katılımına ve iradelerini okul yönetimine yansıtmasına olanak tanıyan okul merkezli hesap verebilirlik yaklaşımında velilerin ve yerel halkın okul süreçlerine katılımcı olmaları amacıyla güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yerinden yönetim politikasına zemin oluşturan temel varsayım ise okullarda uygulanan öğretim programının yereldeki velilerin ve toplumun değerlerini

ve tercihlerini yansıtmaması gerektiğine dair inançtır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Bu amaçla velilere verilen okul seçme hakkına ek olarak memnuniyetsizliklerine rağmen o okulda devam etmek zorunda olan velilerin okul süreçleri ve kararlarda seslerini duyurma ve bu yönde çalışma imkânının sağlanması katılımcı hesap verebilirlik politikasının temel hedefi olarak ortaya çıkmaktadır (Hirschman, 1970'dan akt., Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Okul personelinin dış tercihlere ve taleplere karşı cevap verebilirliği, veli ve yerel toplumun bütçe, müfredat, personel yönetimi süreçlerinde söz sahibi olması ile artırılması öngörülmüştür. Böyle bir güç ise öğrenci velileri ve yerel toplumun çoğunlukta olduğu okul-aile birlikleri vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11). Veli ve yerel toplumun katılımını ve okul yönetiminde seslerini duyurma imkânı sunan katılımcı hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde hesap verme zorunluluğu veliler, yerel toplum temsilcileri ve okul personeli arasında paylaşılmaktadır. Aynı şekilde hesap verilecek odak ise veliler ve yerel toplum temsilcileridir. Hesabı verilecek konular ise oluşturulan yönetim kurulunun yetkisinde olan bütçe ve personel yönetimi gibi hususları kapsamaktadır. Hesap verme ise açıklama, bilgi sunma ve ispatlama şeklinde gerçekleştirilmekte, oluşturduğu memnuniyet çerçevesinde göreve devam veya kurulun üyelerinin seçimle değiştirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 11-12).

Profesyonel hesap verebilirlik modeli. Eğitim bağlamında profesyonel hesap verebilirlik anlayışının doğmasına ve gelişmesine destek sağlayan araştırmalar genel olarak süreçleri içerisine almayan, girdi ve çıktıya odaklanan ve öğretmeni sadece girdileri ileten olarak varsayan modellerin yetersiz olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki rolünü görünmez hâle getirdiğini, bürokratik ve kurumsal baskıların öğretmenlerin öğrencilerine karşı olan sorumluluğunu bozduğunu iddia etmektedir (Vasudeva, 2000, s. 47). Öte yandan, etkili okul araştırmaları kapsamında, mesleki özerkliğe ve takdir gücüne sahip olan öğretmenlerin bulunduğu okulların, gerekli özerkliğe ve takdir gücüne yeterince sahip olmayan öğretmenlerin çalıştığı okullara kıyasla, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkı sağladığı sonucu profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımını desteklemektedir (Purkey ve Smith, 1983). Little (1990) okul temelli mesleki topluluklar içinde öğretmen etkileşiminin ve işbirliğinin öğretim üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koyarken Elmore (2001) içsel okul hesap verebilirliğinin sağlanması ve okul kapasitesinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan profesyonelliğin, okulların sonuç temelli dışsal hesap verebilirlik baskılarına etkili bir şekilde cevap verilebilmesinde önemli bir etken olduğu vurgulamakta, Gwynne ve Easton (2001) ise dışsal hesap verebilirlik baskısının ortaya koyduğu öğrenci başarısının artırılması amacıyla okulların ulaşım düzeylerindeki farklılıklarının büyük bir bölümünün profesyonelizm nedeni olduğunu belirtmektedir. Newmann, King ve Rigdon (1997) ise okul içinde otoritenin öğretmenlerin ellerine bırakıldığı bir profesyonel hesap verebilirlik sisteminin okul

kapasitesi oluşumunda daha etkili bir hesap verebilirlik sağladığını savunmaktadır. Bu yüzden bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenlere yeterli sorumluluğun ve otoritenin bırakılmamasını bürokratik yaklaşımın bir problemi olduğunu savunmaktadır.

Toplumda ortaya çıkan problemlerin çözümünün profesyonel bir yaklaşımla çözülebileceği, bu yüzden bir probleme ilişkin çözümün o konuda daha geniş bilgiye sahip profesyonellere bırakılması ve toplumsal ihtiyaçlara karşı cevap verebilir olması 1970’lerde kamuoyunda destek görmüştür (Ranson, 2003). Öğretim süreçleri açısından bakıldığında öğrencilerin akademik kazanımlarında bir uzman olarak öğretmenlerin etkisi büyüktür. Öğrenci başarısında sınıf öğretimi ve liderlik etki gücü açısından ilk iki sırada yer almakta, fakat en büyük etki sınıf öğretiminden kaynaklanmaktadır (Leithwood, Seashore, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Öğrencilerin kazanımları öğretmenlerin sınıf içi öğrenim etkinliklerini yönetmelerine bağlı olduğundan, öğrencilerin akademik kazanımlarında öğretmenler en büyük ve etkili role sahiptirler (Johnson, 2006, s. 11). Bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımına bir alternatif olarak ortaya çıkan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı (Adams ve Kirst, 1999; Darling-Hammond ve Ascher, 1991), temel olarak fazla karışık olan eğitim öğretim sürecinin bürokratik kurallar ve düzenlemeler vasıtasıyla yönetilemeyeceği, bunun yerine özel bir mesleki yeterlilik gerektiren öğretim süreçlerinin uzmanlık bilgi ve becerilerine sahip olan ve bunları öğretim süreçlerine uygulayabilen bireyler vasıtasıyla etkili bir şekilde yönetilebileceği ve başarılı sonuçlar üretebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı Darling-Hammond’a (1989) göre üç temel ilke üzerine kurulmuştur: (i) Hizmet sunan birimin temel önceliğinin öğrencinin ve toplumun ihtiyacının giderilmesi olması, (ii) öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla alınacak kararların ve uygulamaların mesleki bilgi temelinde gerçekleştirilmesi, (iii) meslek etiği ve standartlarının oluşturulması, pekiştirilmesi ve yayılmasında öğretmenlerin birlikte sorumluluk duygusu içinde hareket etmesi. Bu anlamda, profesyonel hesap verebilirlik öğretmenlerin mesleğe ilişkin standartların belirlenmesi ve uygulamaya konulmasında sorumluluk sahibi olması olarak kavramlaştırılmaktadır (O’Day, 2002).

Alanyazında öğretmen yönelimli hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde temel iki strateji ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, okul merkezli yönetim reformu içerisinde öğretmen kontrollü hesap verebilirlik yaklaşımı, diğeri ise öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulamalarına odaklanan ve standartlar hareketi ile gündeme gelen okul yöneticileri ve öğretmen yeterlilikleridir. Bu iki strateji de temelde okul çıktılarının oluşmasında öğretmen uygulamalarının önemi üzerine kurulmuş olmalarına karşın stratejik odakları farklılaşmaktadır. Birincisinde odak karar alma süreçlerindeyken, ikincisinde ise öğretmenlerin öğretim programı ve sınıf içi öğretime ilişkin mesleki uygulamaları ve yeterlilikleri üzerinedir (Leithwood ve Earl, 2000,

s. 13). Ortaya konan temel ilkelere paralel olarak, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı, öğretim kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılması hususunda üç önemli müdahale ve geliştirme alanı belirlemiştir. İlk olarak profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı öğretim programı içerisinde öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimini kapsayan öğretim sürecine ve öğretmenlerin performansına odaklanmaktadır. İkinci olarak etkili bir öğretim için gerekli olan mesleki bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılması, geliştirilmesi ve uygulanması diğer bir kaldıraç noktasını oluşturmaktadır. Üçüncüsü ise öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması temel amacına yönelik olarak tüm öğretmenler arasında işbirliğini geliştirme, uygulamaya ilişkin standartların belirlenmesi ve geliştirilmesidir (O'Day, 2002).

Sınıf seviyesinde ne yapılması gerektiği ile ilgili olarak öğretmenlerin karar verme yetkisi ile donatıldığı okul merkezli yönetim modellerinde, öğretmenlerin profesyonel bilgilerinden azami derecede yararlanılması, dolayısıyla öğretmenlerin performansları ile öğretim sürecinin etkinliği ve etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır (Bruns ve ark., 2011, s. 92–93). Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenlere sorumluluk duygusu içerisinde profesyonelliklerini kullanma, takdir yetkisi ve politika oluşturma ve uygulama imkânı verildiğinde öğrenci ihtiyaçlarına yanıt vermenin en iyi yolunun sağlanmış olacağını savunan bu model ihtiyaçlara cevap verebilir bir okulu; öğrenci ihtiyaçlarına odaklanarak bunlara etkin çözümler arayan, yetenekli ve iyi yetişmiş öğretmenlerden oluşan, öğretim zamanlarını kayıpsız ve etkin bir şekilde kullanan, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının okulca desteklendiği bir okul olarak tanımlamaktadır. Bunun için yenilikçi ve yaratıcı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması, cevap verebilir bir okul oluşturmada önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Kuchapski, 2001, s. 208).

Öğretmenlerin özerkliğinin artırılması ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesi ile akademik başarının artırılabilceğini savunan profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı (Darling-Hammond, 1985), öğretmenlerin profesyonelliklerinin artırılarak öğrenci ihtiyaçlarına cevap verilebilir bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulmasında; öğretmenin çalışma ortamının hiyerarşik ortamdan uzaklaştırılması, kendi yargılamalarına ve düşüncelerine önem verilen bir ortam oluşturulması, politika oluşturma ve uygulama aşamalarına katılımlarının sağlanması gibi düzenlemelerin gerçekleştirilmesini gerekli görmekte ve bütçe, öğretim programı ve öğretmenler ile ilgili kritik kararlarda öğretmenlerin mesleki bilgisinden daha çok yararlanmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin alınacak kararlara en çok katkı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır (Hess, 1991). Diğer yandan öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları, alınan karar ne olursa olsun karara bağlı kalarak uygulamaya destek vereceğini varsaymaktadır. Bu bağlamda veli, öğrenci ve yöneticilerin de üye olduğu kurullarda öğretmenler sayısal çoğunluğa sahiptirler ve bütçe, öğretim programı ve sınıf içi

uygulamalar konusunda karar alırlar (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13). Öğretmeni merkeze alan bu hesap verebilirlik yaklaşımında öğretmenler karar alma süreçlerinde daha çok güçlendirilmekte, buna karşın okulun öğrenci kazanımlarına etkisi konusunda daha çok sorumlu kılınmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin eğitim-öğretime dair alınacak karar mekanizmalarında daha çok temsil edilmesi stratejisinden ayrı olarak, öğretmenlik mesleğine ilişkin standartların oluşturulması, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretmenler arası iş birliği ikinci bir profesyonel hesap verebilirlik stratejisi olarak ortaya çıkmaktadır. Yüksek becerilere sahip donanımlı öğretmenlere uygun yetki ve destek sağlandığında öğrencilerin başarısının artacağı inancını benimseyen profesyonel hesap verebilirlik sistemi, öğretmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi, mesleki gelişimi, işbirliği, mesleki standartlar gibi alanların iyileştirilmesine ve öğretmenlerin güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Öyleki, Birleşik Devletler’de 2001 yılında yasalaşan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasası profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımının okul kapasitesini geliştirme işlevine yer vermekte, öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin mesleki bilgileri ile kendi alan bilgilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin yüksek standartlarda performans göstermelerinde büyük rol oynayacağına olan inancı ortaya koymaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010, s. 91). Bu bağlamda, eğitim sistemi kapsamında öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin denetimi gibi hesap verebilirlik mekanizmaları geliştirilmiştir. Okul seviyesinde ise öğretmenler diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde öğrenci ihtiyaçların karşılanması ve mesleğin icraatında mesleki standartların takip edilmesi konusunda sorumlu kılınmışlardır. Okul seviyesinde ise öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına olanak sağlayacağına inanılan öğretim kalitesinin yükseltilmesi temel hedefinin gerçekleştirilebilmesi için koçluk sistemi, öğretim problemlerine ilişkin bütüncül yaklaşıma ve öğretmenler arası gerekli işbirliğine olanak sağlayan mekanizmalar ile uzman denetimleri etkin hâle getirilmiştir (O’Day, 2002).

Hesap veren ile hesap soran arasındaki gelişimi amaçlayan hesap verebilirlik ilişkisinde bilgi üretimi ve sunumu, profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğrencilerin öğrenme problemlerinin neler olduğu ve nasıl çözümlenebileceğine ilişkin gerçekleştirilmektedir. Oluşturulan bilgi, öğretmen camiası içerisinde belirli normlara dayalı olarak üretilmekte ve mesleki bilgi çerçevesinde değerlendirilmekte, öğretimin kalitesini ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırıcı bir özelliğe sahiptir (O’Day, 2002). Bu hesap verebilirlik yaklaşımı içerisinde öğretmenler bir grup olarak öğrencilere, velilere ve üst yönetim organlarına karşı okulun verimliliği ve etkililiği konusunda kararlarını gerekçeli bir şekilde açıklama ve savunma zorunluluğu ve sorumluluğu içindedirler. Hesap vermeye ilişkin sonuçlar ise belirsizdir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13).

1980’lerde ABD’de başlayan standartlar hareketi kapsamında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi ve takip edilmesi maksadıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleğe girişleri, mesleki bilgi, beceri ve performanslarını içeren standartlar belirlenmiştir. Açıkça belirlenen standartlar ile öğretmenlerin devlete, velilere ve yerel toplum temsilcilerine karşı mesleki sorumluluk içerisinde hareket etmeleri amaçlanmıştır. Standartlar hangi uygulamanın yanlış veya doğru olduğunun belirlenmesinde en uygun araçlardır. Mesleki lisans sistemi ile bireyler hizmet edecekleri toplum üyelerine ve devlete karşı sorumluluk içerisine girmekte, standartlara uygun yeterliliklere sahip olmayan bireylere mesleğe girişte mesleki ehliyet verilmemektedir. Meslek içerisinde ise mesleki standartlara uygun hareket etmeyen bireylere kınama, çalışma hayatında kısıtlama veya meslekten men gibi çeşitli yaptırımlar uygulanmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 14).

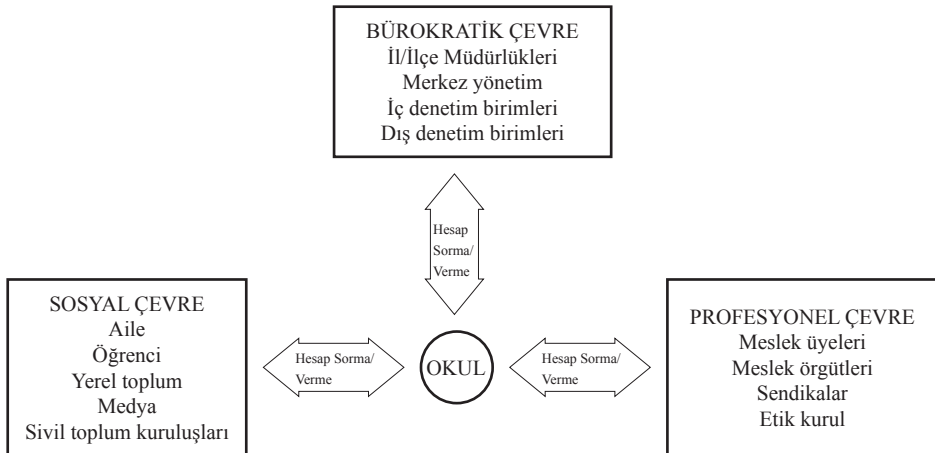
Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sistemlerinin temel işlevlerinden biri bireyleri ekonomik yaşama hazırlamaktır. Bireylerin mutluluğu ve milletlerin bekası günümüz ekonomi yaşamında büyük ölçüde buna bağlıdır. Okullardan beklenen, çok zorlayıcı olan bu yaşamda bireylerin ayakta kalmalarına olanak sağlayacak öncelikle bilişsel becerileri kazandırma, dolayısıyla aklın eğitilmesidir. Böyle bir hedef zor, fakat bir o kadar da anlamlı ve faydalı bir hedeftir. Bunun gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak tüm girdilerin temini, eğitim-öğretim süreçlerinin bu hedef doğrultusunda işletilmesi, sonuçların kontrol edilmesi, çalışmayan unsur ve mekanizmaların ayıklanması ve sistemin yeniden yapılandırılması doğal olarak başarılı bir yönetimin gereğidir. Eğitimde arzu edilen yüksek akademik performans sonuçlarının gerçekleştirilmesi için geliştirilen hesap verebilirlik modelleri, okullarda öğretim süreçleri üzerinde verimliliği ve etkiliği sağlayacak güçlü bir kontrol gücü yaratmayı hedeflemektedir. Okulların en temel görevlerinden biri olan akademik kazanımların gerçekleştirilmesi üzerine odaklanmalarını sağlamakta, gerekli olan motivasyonun oluşturulmasına imkân sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, hesap verebilirlik hareketi performans bilgisi, motivasyon ve problem çözme kapasitesi unsurlarından oluşmaktadır. Okulların öğrencilere neleri kazandırdıklarının belirlenmesi, neyin iyi yapıldığı ya da yapılamadığının ortaya konması, nelerin yapılması gerektiğinin belirlenmesi ve bunun için gerekli personel motivasyonunun ve kapasitesinin artırılması hesap verebilirlik hareketinin temel omurgası olarak görülebilir.

Diğer taraftan hesap verebilirlik böyle bir teorik modelin işleyebilmesi için gerekli olan unsur ve mekanizmaların bir araya getirilmesidir. Okullarda değişimi ve gelişimi üretecek olan güç hem içeride hem de dışarıdadır. Okulların ürettikleri akademik performans dış güçlerce sürekli olarak izlenmekte, değerlendirilmekte ve kararlarını kendilerine sağlanan performans bilgisi temelinde oluşturabilmeleri

imkânı sağlanmaktadır. Üst yönetimler okulları ödüllendirici ve cezalandırıcı eylemler üreterek okullara tepki gösterirken, çeşitli mekanizmalarla güçlendirilen veliler ve öğrenciler ortaya koydukları tercihleri ve okul süreçlerine katılım olanakları ile öğretim süreçlerini kontrol etme gücü kazanmaktadır. Orta ve üst yönetim birimleri yeni dönemde daha çok okulların performansı konusunda okullara üstten baskı yaparken veliler, öğrenciler, yerel halk ve iş dünyasının oluşturduğu sosyal çevresi ile öğretmenliğe ilişkin mesleki kuruluşlar ve öğretmenlerin oluşturduğu profesyonel çevre de yatay olarak okulları kendi beklentilerinin karşılanması yönünde baskı altında tutmaya çalışmaktadır. Okullarda eksik olan başarıya yönelik motivasyon, bu üç dış güç odağınca uygulamaya konan hesap sorma ve verme ilişkisini temel alan farklı hesap verebilirlik mekanizmaları ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Diğer taraftan oluşturulacak mesleki bir otorite sayesinde öğretmenlerin görevlerine ilişkin belirli mesleki yeterlilikler, kültürel ve etik kurallar içerisinde kalmaları sağlanmakta, kabul edilmeyen davranışlar cezalandırılmaktadır. Bu anlamda hesap verebilirlik, üst yönetim ve denetim birimlerine ek olarak çeşitli mekanizmalarla direkt veya dolaylı olarak güçlendirilen yeni dış odaklarının öğretmen ve yöneticileri sürekli olarak gözlem altında tutması, onları izlemesi, üzerinde uzlaşılacak öğretim hedeflerinin ne kadarının gerçekleştirildiğini takip etmeleri, performansa ilişkin bilgi üretilmesi ve değerlendirilmesi, görevlerini yerine getirirken gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri ne derece kullandıklarının yargılanması ve buna göre uygun ödüllendirme veya cezalandırma yapılması sürecinin kendisidir.

Her ne kadar okulların hesap verebilirlik mekanizmaları ile performansları artırılmaya çalışılsa da alanyazında farklı hesap verebilirlik baskılarının arzu edildiği gibi okullarda beklenen gelişimi yaratmadığı, hatta okullar, öğretmenler ve öğretim üzerinde olumsuz etkiler ürettiği konusunda sıklıkla eleştirilmektedir. Eğitimde hesap verebilirliğin bir zorunluluk olduğu düşüncesi akademik camiada ve politikacılar



Şekil 1. Dış baskı odakları ve okul arası hesap verebilirlik ilişkileri.

arasında yaygın şekilde kabul görmesine rağmen arzu edilen hesap verebilirlik sisteminin nasıl olacağı ve nasıl uygulamaya konulması gerektiği konusunda bir fikir birliği yoktur (Kukla-Acevedo, Streams ve Toma, 2011). Performans hesap verebilirliği modeli düşünüldüğünde, okulların hangi kriterlere göre güvenilir ve geçerli bir şekilde nasıl değerlendirileceği, bunun sonucunda nasıl bir performans bilgisinin üretileceği, bu bilginin okullarda gelişimi tetikleyip tetiklemediği konuları hâla tartışılmaktadır (Hochberg ve Desimone, 2010; Mitchell, 1996; Smith ve ark., 1997; Levesque, 2004). Aynı şekilde performans hesap verebilirliği mekanizmalarının öğretmenlerin kaygı düzeylerini artırdığı, adalet duygularını ve öz-güvenlerini zedelediği öne sürülmektedir (Mehrens, 1998; Mintrop, 2002; Valli ve Buese, 2007). Ayrıca performans hesap verebilirliği okullarda öğretim programlarını ve öğretim süreçlerini bozuma uğrattığı, test için öğretimi doğurduğu ve dolayısıyla öğrencilerin üst düzey becerileri kazanmalarının engellendiği bildirilmektedir (Haertel ve Herman, 2005; Levesque, 2004). Okullar açısından da özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan ve diğer okullara kıyasla daha düşük başarı seviyelerine sahip okulların bu politikalarla kaybetmeye mahkûm bırakıldığı savunulmakta, okullar arasında eşitsizlik ve adaletsizlik yaratıldığı, okulları kendilerini başarılı gösterebilmek için ahlak dışı yollara ittiği belirtilmektedir (Haertel, 1986; Levesque, 2004; Mehrens, 1998; O'Day, 2002). Önerilen alternatif çözüm ise öğretmenlerin öğretim sorumluluğunu alarak sistem içerisinde güçlendirilmesidir.

Okullaşma, teknoloji, ikili öğretim gibi makro sorunlarını çok büyük bir oranda çözmüş olan bir Türk eğitim sistemi, yakın zamanda yönünü uzun zamandır sistemin en büyük çıkmazı olarak görülen eğitimde düşük akademik performans sorununa çevirmiş, bu amaç için gerekli politika üretme çabası içine girmiştir. Bu bağlamda eğitimde yerelleşmeye gidilmesi, yetkilerin devredilmesi, okulların izlenilmesi ve değerlendirilmesi ve okulların hesap verebilir kılınması, özel sektörle işbirliği yapılması, karar süreçlerini geliştirilmesi, öğretmen ve okul yöneticilerinin niteliklerinin artırılması gibi politika ve alt stratejiler geliştirilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Başka bir deyişle, Türkiye de diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülke eğitim sistemleri gibi hesap verebilirlik mekanizmalarını benimsemiş ve yavaş yavaş sistemle bütünleştirmiş, bu anlamda dönüşümü başlatmış bulunmaktadır. Burada önemli iki husus ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim sisteminin hangi paydaşları hangi güç ve yetkilerle donatacağı, hangi mekanizmalar üzerinden okullar üzerinde gelişim baskısı yaratacağıdır. İkincisi ise diğer ülke tecrübelerinin farkında olunması ve uygulamaya konulacak mekanizmaların üreteceği istenmeyen sonuçların önceden belirlenerek uygun tedbirlerin önceden alınmasıdır. Darling-Hammond (1989), Kirst (1990) ve Brown (1990'dan akt., Bennett, 1997, s. 33) tüm farklı hesap verebilirlik mekanizmalarının kendi içlerinde güçlü ve zayıf yönler barındırdığını belirtmekte, belli durumlarda bazı türlerin daha etkili olduğunu, yaratıcı ve etkili bir şekilde birlikte kullanıldığında daha çok fayda sağlayacağını savunmaktadırlar. Bürokratik

hesap verebilirlik, uygulama ve yöntemlere ait standartların oluşturularak arzu edilen sonuçları üretecek davranış kuralları ile ilişkilendirilebildiği durumlarda daha kullanışlı iken piyasa hesap verebilirlik mekanizmaları tüketici tercihlerinin çeşitlilik gösterdiği, devletin hizmet alanlara tercih imkânı sağladığı, kalite gelişiminde rekabete, yaratıcılığa ve yenilikçiliğe ihtiyaç duyulduğu durumlarda daha kullanışlıdır. Profesyonel hesap verebilirlik ise kamu menfaatinin ve tüketicinin tercih hakkının korunması temelinde kamu hizmetlerinin sunumunda karmaşıklaşan ve değişen mesleki bilginin gerekli olduğu durumlarda daha kullanışlıdır (Darling-Hammond, 1989). Bu bağlamda, hesap verebilirlik mekanizmalarının ve işlev gösterdikleri ülke bağlamlarının iyi bilinmesi, mekanizmaların tecrübe edilen sonuçlarının ve getirilen eleştirilerin farkında olunması, gelişimi tetiklemede baskı mekanizmalarını amacına uygun, yaratıcı ve birbirini destekleyecek şekilde uygulamaya konulması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye bağlamına uygun mekanizma kombinasyonlarının kurulması, bu mekanizmaların okullarda tetiklediği gelişim motivasyonunun ihtiyaç duyulacak teknik bilgi ve becerilerle desteklenmesi ve bu sürecin araştırma ve incelemelere dayalı olarak gerçekleştirilmesi en akılcı adım olacaktır.

Son olarak, her ne kadar Türkiye gündemine zon zamanlarda girse de, hesap verebilirlik kavramı ikili, sosyal, ekonomik, hukuki ve dini yaşamda sıkça kullandığımız ve yabancı olmadığımız ve çok eski temel değerlerimizden biridir. Hesabını sormak, hesabını vermek terimlerini sıkça kullanır ve sıkça duyarız. Buna çok benzer şekilde, bu değer eğitim sistemin yönetiminde ortaya çıkışı eğitim bağlamında ikili ilişkileri düzenleyici ve düzeltici bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda eğitim öğretim içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenler öğretimden sorumlu temel birimler olarak görülmekte, görevlerini gerekli mesleki bilgi, beceri, tutum içerisinde yürütmeleri hususunda yükümlü kılınmaktadır. Artık eğitim personeli, neyi neden yaptığını veya yapmadığını dış çevre odaklarına açıklamak ve kendini aklamak mecburiyetindedir. Bu durum eğitim personeli için çok zor bir süreci işaret etmekte, stres yoğun bir çalışma ortamını haber vermektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki kariyerleri, kendilerinden beklenenlere ilişkin ortaya koydukları performansla dış odakları ne kadar memnun edebildiklerine bağlı olacaktır. Performansa iliştiirilen cezaların büyüklüğü ise etik dışı davranışları üretme potansiyeline sahiptir. Bundan dolayı okullarda değişimi ve kalite artışını amaçlayan hesap verebilirlik teorisinin tecrübelerin, bilimsel araştırmaların, inançların ve varsayımların bir ürünü olduğu unutulmamalı, oluşturulan teorik modeller teste tabi tutulmalıdır. Motivasyon teorileri üzerine kurulan performans hesap verebilirliği ne kadar rasyonel olsa da piyasa hesap verebilirliği ve profesyonel hesap verebilirlik modellerinin de okullarda motivasyon ve kapasite gelişimlerini sağlayıp sağlamadıkları empirik çalışmalarla test edilmelidir.

Extended Abstract

School Accountability Models: A Holistic Review*

Coşkun Erdağ¹
Aksaray UniversityEngin Karadağ²
Akdeniz University

Abstract

Accountability has recently been mentioned in Turkey as a solution to the issues of educational governance's efficiency and effectiveness. School accountability as a concept and its relation to school improvement are not well-known in Turkey. As such and by performing a holistic review, this study aims to investigate the concept of school accountability, how it is conceptualized in education, and how it plays a role in raising academic achievement. The analysis exposes the main approaches and components of accountability in governance for improving schools and provides recommendations for future research and policy studies for school improvement.

Keywords

School improvement • Accountability • Achievement • Success • Quality • Performance • Control

* This study is partially derived from the doctoral dissertation entitled "Accountability Policies at Schools: A Study of Structural Equation Modeling," prepared under the supervision of Prof. Engin Karadağ, in Eskişehir Osmangazi University.

An earlier version was orally presented at the 11th Congress of Educational Administration, May 12-14, 2016, in Kuşadası, Turkey. This is an extended abstract of the paper entitled "Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme" published in Turkish Journal of Business Ethics.

Manuscript Received: February 5, 2017 / Revised: June 7, 2017 / Accepted: July 4, 2017 / OnlineFirst: December 20, 2017.

¹ **Correspondence to:** Coşkun Erdağ (PhD), Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Aksaray University, Aksaray Turkey. Email: coskunerdag79@gmail.com & coskunerdag@asu.edu.tr

² Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Akdeniz University, Antalya Turkey. Email: engin.karadag@hotmail.com

To cite this article: Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). School accountability models: A holistic review. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341. <http://dx.doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004>

A country's development depends on its citizens' qualified participation in the economy. Citizens who enter a country's economy as productive individuals with a qualified education can contribute greatly to the development of both their country and future generations. In this sense, education has a vital role in a nation's development and, thus, a nation should invest more in their citizens' education and training.

On the other hand, the global, capitalist, competitive, and knowledge-/technology-intensive world economic order has further strengthened the expectations from both public and educational managements' effectiveness. Particularly after the 1990s, both the business community and parents began to voice the need for reforms in public administration for producing better services (Hood, 1991, 1995). Training students well in mathematics and science was argued for (Kuchapski, 2001; Levin, 1994), with the stipulation that a qualified workforce ensures that the business sphere has a competitive advantage in the globalized world. On the local level, the Turkish education system has often been said to be inadequate at producing these desired results, the argument being that the Turkish education system is far behind most countries in education because of its poor performance on both the national (e.g., YGS, LYS, and TEOG) and international (PISA, TIMSS, and PIRLS) evaluation exams in science, mathematics, reading skills, and problem solving (Aydın, Erdağ, & Taş, 2011; Aydın, Sarier, & Uysal, 2012; Department of Education Research and Development [EARGED], 2003, 2004). Moreover, governance in Turkey, which is controlled by a cumbersome central bureaucracy, has been claimed to incline towards allowing arbitrary practices (Dinçer, 1998; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002). In response to these critics, especially since the turn of the century and after the reforms in the 1990s such as the National Education Development Project (MGEP), Total Quality Management (TQM), Curriculum Laboratory Schools Programs, and Basic Education Support Project (TEDP; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1999; 2002; 2009; as cited in Kantos, 2010), accountability as a policy has often been mentioned for increasing the quality of education, as based on the recommends of international organizations like the International Monetary Fund (IMF), the World Bank, and the OECD, which all emphasize participation, responsiveness, transparency, and accountability in management (Akgeyik, 2004; Dinçer & Yılmaz, 2003; Doğruel, 2002).

In order to improve educational outcomes, successfully establishing an accountable education system and its national operations requires a good analysis and understanding of accountability theory and its functions, as well as its dysfunctions. The concept of accountability, as adopted by the educational systems of many developed and developing countries, is still neither well-known nor has it been studied comprehensively in Turkey's literature on national education. Analyzing accountability as a concept can provide a wealth of knowledge, especially regarding the national literature and discussions on policies for improving the

quality of educational outcomes. This study investigates the meaning of educational accountability and, based on the international literature, aims to holistically describe accountability policies that have been developed for increasing academic achievement in schools. In this context, the research questions to be answered are: (a) How has accountability been conceptualized educationally, (b) how has accountability played a role in developing educational outcomes, and (c) what accountability policies have been developed for improving students' academic achievement?

Accountability as a School Improvement Policy

The international literature reveals accountability to have differing definitions under different contexts. In an institutional context, it means the roles and rules for ensuring the proper use of authority, and its meaning in the organizational context has the formation of formal or informal mechanisms for dealing with uncertainties and anticipations (Bovens, 2007; Dubnick, 2002; Jordan, 2011; Koppell, 2011; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; Møller, 2009; Schillemans & Bovens, 2011; Wagner, 1989). It also has a system of values in terms of the outcomes it produces, as well as being the social mechanism that produces these values (Aucoin & Jarvis, 2005; Bovens, 2007, 2010; Day & Klein, 1987; Goodin, 2003; Lerner & Tetlock, 1999; McCandless, 2001; Mulgan, 2003; Philp, 2009; Romzek & Dubnick, 1998; Scott, 2000). Leithwood and Earl (2000, p. 2) define accountability as the mechanism implemented by senior administrators for achieving a school's goals. Wagner (1989) and Adams and Kirst (1999) view it as a bilateral relationship between the principal and agent for realizing the teaching objectives and for establishing effective teaching processes. Students' academic achievement and well-being constitute the main issues of accountability, as well as the factors that affect schools' effectiveness, education expenditures, teacher knowledge related to the field and pedagogy, ethical behaviors, and teacher/school performances (Leithwood & Earl, 2000).

After the 1990s in particular, accountability in education has been seen on one hand as a way of keeping schools under control by creating pressure on schools through rewards and penalties (Elmore & Fuhrman, 2001; Mazzeo, 2001; Reeves, 2006) and on the other hand as an externally created internal mechanism that leads to the cultivation of a school's capacity for improvement (Fuhrman & Elmore, 2004). In this context, external accountability triggers an impact on a school's internal accountability through external support and pressure, which later increases the school's motivation and capacity for student achievement (Darling-Hammond, 1994, Hill & Lake, 2002; Hoy & Miskel, 2010). Schools are under political, legal, bureaucratic, professional, and market-focused external pressures and expectations (Darling-Hammond, 1989). Different models have been devised as social mechanisms based on the accountability relationship constructed between schools and the surrounding

loci of power (Carnoy, Elmore, & Siskin, 2003; Elmore, 2003). According to the Rand Study Report (Stecher & Kirby, 2004), accountability namely has four basic models: market, performance, professional, and bureaucratic.

Through senior management, the *bureaucratic accountability model* aims to control school educational processes and the use of fiscal, material, and human resources, as well as to adopt and fulfill bureaucratic rules. Upper management sets the standards for educational processes; the teachers and principal together are responsible for working according to these rules and standards and are held accountable for their actions. Upper management rewards school personnel who elicit the desired behaviors and punishes to minimize undesired behaviors (Adams & Kirst, 1999; Bovens, 2010; Darling-Hammond, 1990; O'Day, 2002).

The *performance accountability model* changes the aspect of bureaucratic control over schools. The focus of control this time is not the educational processes but the results. In this model, upper management announces high-level standards for math, science, and reading programs, and the teachers and principal are held responsible for students' achievement. In order to determine the teaching staff's performance levels, upper management uses standardized tests to evaluate success. Then, they reward those successful in achieving program standards and punish the unsuccessful. Upper management also sets the teaching standards and implements teacher-performance contracts where teachers are held responsible for their performance. The contract rewards teachers with bonuses when they perform beyond the requirements and eliminates teachers when they fail (Bruns, Filmer, & Patronas, 2011; Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002; Spencer, 2006).

The *market accountability model* defends deregulating state rules and benefitting from students' home and school environments. This model first empowers parents and the local school community with the authority to make decisions regarding the teaching program, instruction, budget, and staff, leaving the control of school performance to the parents and community who have been thus empowered. Parents have the right to choose which school the child will attend, to transfer the child to another school of their choice in case they are dissatisfied, and to participate in school decisions while the child attends school. Secondly, upper management allows the private sector to deliver educational services and to open magnet and charter schools, leaves them unregulated in an open market; schools are responsible for their own decisions and plan their own actions and implementations. Additionally, a more competitive financial system in the form of government vouchers and tax support is used to control schools indirectly. Upper management evaluates the schools and publicly announces school performance, thus allowing students and parents to be able to choose the best school. The schools, meanwhile, compete for students and

their fiscal support (Bruns, Filmer, & Patronas, 2011; Chavkin & Williams, 1987, as cited in Parker & Leithwood, 2000; Hill, 1996; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; Spencer, 2006).

The *professional accountability model*, instead of bureaucracy and regulations, emphasizes the outcome of improved success; schools need to have leadership in teaching and decision making and have highly competent, knowledgeable teachers. Having teachers follow a professional teaching-standards policy is regarded as key in the schools. These standards are used to determine the qualities teachers and teacher-preparation programs should have, as well as how to certify teachers, select a profession, and judge professional behaviors and performance. Secondly, the professional accountability model leaves authority and responsibility for decisions on school matters to the teachers, as they are the only experts in teaching. Teachers, being the most competent and knowledgeable at school, will contemplate school problems, construct a solution, defend it to the parents and governance board, and implement it after approval. Teachers' specializations are claimed over the issues of school budget, teaching programs, teaching, and learning (Bruns, Filmer, & Patronas, 2011; Darling-Hammond, 1985; Hess, 1991; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; O'Day, 2002; Ranson, 2003).

While bureaucratic accountability is more useful in situations where it can be related to behavioral rules that are able to produce desired results through applicable and methodical standards, marketing accountability mechanisms are more useful in situations that show a variety of consumer preferences; where the state provides the choice of service areas; and where the need is felt for competition in quality development, creativity, and innovation (Darling-Hammond, 1989; Kirst, 1990; Brown, 1990, as cited in Bennett, 1997, p. 33). Professional accountability, however, is more useful in complex, changing situations requiring professional knowledge on presenting public services based on protecting public interest and consumer preference (Darling-Hammond, 1989). In this context, accountability mechanisms emerge as needing to be well-known in the context of the country in which they function, needing to be aware of the results experienced in the mechanisms and the criticisms that are brought, and needing to apply the pressure mechanisms that trigger development in a way that is appropriate, creative, and mutually supportive. Therefore the most intelligent step in the context of Turkey would be to establish appropriate combinations of these mechanisms, support developmental motivation that triggers these mechanisms in schools through the skills and technical knowledge that are deemed necessary, and develop this process through the support of research and investigation.

Kaynakça/References

- Adams, J. E., & Kirst, M. (1999). New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphey & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Akçakaya, M. & Yücel, N. (2009). *Küreselleşme sürecinde ulus devletin dönüşümü ve çok aktörlü yönetim tartışmaları* [Transformation of nation-state in the process of globaliation and multi-actor management debates]. Retrieved from <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>
- Akgeyik, T. (2004). Kamu yönetiminde reform arayışları: İKY perspektifli bir yaklaşım [Seekin reform in public management: An approach in HRM perspective]. *Hukuk ve Adalet Eleştirel Hukuk Dergisi*, 1(2), 64–77.
- Aucoin, P., & Jarvis, M. D. (2005). *Modernizing government: A framework for reform*. Ottawa: Canada School of Public Service.
- Austuto, T. A., Clark, D. L., Read, A., McGree, K., & Fernandez, L. (1994). *Roots of reform: Challenging the assumptions that control education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Aydın, A., Erdağ, C. & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye [A comparative evaluation of PISA 2003-2006 Results in Reading Literacy Skills: An Example of Top-Five OECD Countries and Turkey]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 651–673.
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından Pisa matematik sonuçlarının karşılaştırılması [The comparative assessment of the results of PISA Mathematical literacy in terms of socio-economic and socio-cultural variables]. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20–30.
- Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı [Accountability in public administration]. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk & B. Coşkun (Ed.), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar* [Contemporay approaches in public administration] (s. 115–133). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Barber, M. (2004). The virtue of accountability: System redesign inspection and incentives in the era of informed professionalism. *Journal of Education*, 185(1), 7–38.
- Barrera-Orsorio, F., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management* (Directions in Development Series). Washington, DC: World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-099079877269/547664-10990799344_75/5476671145313948551/Decentralized_decision_making_schools.pdf
- Bennett, S. J. (1997). *Empowering teachers, empowering leadership: A multisite case study of school restructuring and accountability for Student Achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 9728358).
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447–468.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946–967.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought, a science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Bruns, B., Filmer, D., & Patronas, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management* (Education Policy Series). Paris: International Institute for Educational Planning; Brussels: International Academy of Education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141025e.pdf>
- Carnoy, M., Elmore, R., & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high stakes testing*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1992). Educational choice: Why it is needed and how it will work. In E. Chester, Finn, Jr., & T. Rebarber (Eds.), *Education reform in the 90's* (pp. 36–52). New York, NY: McMillan.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York, NY: Basic Books.
- Coons, J. E., & Sugarman, S. (1978). *Education by choice: The case for family control*. Berkeley: University of California Press.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city school systems* (Urban diversity series no. 102). New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (Eric Document Reproduction Service No: ED334339)
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing of teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87, 205–218.
- Darling-Hammond, L. (1988). Accountability and teacher professionalism. *American Educator*, 12(4), 8–13.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59–80.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50). Bristol, PA: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64, 5–31.
- Darling-Hammond, L. (1996). Beyond bureaucracy: Restructuring schools for high performance. In S. H. Fuhrman & O. D. Jenifer (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp. 144–192). San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, P., & Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five public services*. London, UK: Tavistock.
- Dinçer, Ö. & Yılmaz, C. (2003). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma-1: Değişimin yönetimi için yönetimde değişim*. <http://www2.ormansu.gov.tr/COB/Files/ekitap/k1.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Dinçer, Ö. (1998). Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması ihtiyacı [The need for restructuring of local administrations]. D. Dursun & H. Al (Ed.), *Türkiye'de yönetim geleneği, kurumlar, sorunlar ve yeniden yapılanma arayışları* içinde [Management in Turkey: Its tradition, institutions, problems and solutions] (s. 289–307). İstanbul: İlke Yayınları.

- Doğruel, S. (2002). İstikrar politikaları ve ekonomik büyüme: Türkiye'nin son yirmi yıllık serüveni üzerine düşünceler, küreselleşme, emek süreçleri ve yapısal uyum [Stability policies and economic growth: Ideas on Turkey's last years of adventure, globalization, labor processes and structural adjustment]. 7. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Kitabı* içinde (s. 1–26). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Dubnick, M. (2002, August-September). *Seeking salvation for accountability*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston. Retrieved from <http://mjdubnick.dubnick.net/papers/2002/salv2002.pdf>
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999)*–Ulusal Rapor [Third international mathematics and science study (TIMSS-1999)–National Report]. http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2004). Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Rapor [Student achievement evaluation programme (PISA 2003)–National Report]. http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf adresinden edinilmiştir.
- Earl, L. M. (1995). Moving from the political to the practical: A hard look at assessment and accountability. *Orbit*, 26(2), 61–63.
- Elmore, R. (2003). Accountability and capacity. In M. Carnoy, R. Elmore, & L. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high stakes testing* (pp. 195–209). New York, NY: Routledge Falmer.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (2001). Holding schools accountable: Is it working? *Phi Delta Kappan*, 83(1), 67–72.
- Elmore, R. F. (2001, April). *Psychiatrists and light bulbs: Educational accountability and the problem of capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Eryılmaz, B. (1997). *Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması* [Restructuring local administrations]. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Finn, C. Jr. (1991). *We must take charge: Our schools and our future*. New York, NY: Free Press.
- Foster, W. (1992). Restructuring schools. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1108–1113). New York, NY: Macmillan.
- Fuhrman, S. H., & Elmore, R. F. (2004). *Redesigning accountability systems for education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fuhrman, S. H. (1999). *The New Accountability-CPRE policy brief*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education. Retrieved from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf
- Fuller, B., Elmore, R., & Orfield, G. (1996). Policy-making in the dark: Illuminating the school choice debate. In B. Fuller, R. Elmore, & G. Orfield (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (pp. 1–21). New York, NY: Teacher College Press.
- Goodin, R. E. (2003). Democratic accountability: The distinctiveness of the third sector. *Archives Europe'ennes de Sociologie*, XLIV(3), 359–396.
- Göksu, T. (2002). Türkiye'de yönetim anlayışı ve polis davranışı [Understanding of administration in Turkey and police behaviour]. H. H. Çevik & T. Göksu (Eds.), *Türkiye'de devlet, toplum ve polis* [State, society and police in Turkey] (s. 69–90). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Greitens, T. J. (2012). Moving the study of accountability forward. *State and Local Government Review*, 44, 76–82.

- Gwynne, J., & Easton, J. Q. (2001, April). *Probation, organizational capacity, and student achievement in Chicago elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Haertel, E., & Herman, J. (2005). *A historical perspective on validity arguments for accountability testing- CSE Report 654*. National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST) Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles. Retrieved from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r654.pdf>
- Haertel, E. (1986). Measuring school performance to improve school practice. *Education and Urban Society*, 18, 312–325.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth* (Policy Research Working Paper: 4122). Holland: World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1>
- Heim, M. (1995). *Accountability in education: A primer for school leaders* (HSLA Monograph). Honolulu, HI: Hawaii State Dept. of Education. (Eric Document Reproduction Service No: ED444267)
- Heneman, R., & Ledford, G. (1998). Competency pay for professionals and managers in business: A view and implications for teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 103–121.
- Henig, J. (1994). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Hess, G. A. Jr. (1991). *School restructuring Chicago Style*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hill, P. (1996). The education consequences of choice. *Phi Delta Kappan*, 77(10), 671–675.
- Hill, P. T., & Lake, R. J. (2002). *Charter schools and accountability in public education*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hochberg, E. D., & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist*, 45(2), 89–106.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Hood, C. (1995). The ‘new public management’ in the 1980s: Variations on a theme, accounting. *Organizations and Society*, 20(2/3), 93–109.
- Hoy, K. M. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* [Educational administration: Theory, research and practice] (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Johnson, D. D. (2006). *A study of the effects of test-driven accountability on perceptions of principals in the Dallas independent school district* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3238588)
- Jordan, S. R. (2011). Accountability in two non-western contexts. In M. J. Dubnick & H. G. Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp. 241–254). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). 10. *Kalkınma planı 2014-2018: Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması – Özel ihtisas komisyonu raporu* [10th Development Plan 2014-2018: Improving Education Quality-Executive Report]. <http://www.onuncuplan.gov.tr/Belgeler/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1%20%C3%96%C4%B0K%20El%20Kitab%C4%B1.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* [An accountability model for public and private primary schools through the perceptions of primary school teachers and administrators] (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kelley, C., & Protsik, J. (1997). Risk and reward: Perspectives on the implementation of Kentucky's school-based performance awards program. *Educational Administration Quarterly*, 33, 474–505.
- Kızıldaş, E. (2005, Mayıs). *Bütçe hakkının kullanımında gelinen aşama: Doğrudan demokrasi* [The current stage in the use of the right to budget: Direct democracy]. 20. Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye’de Yeniden Mali Yapılanma’da sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Denizli.
- King, E., & Cordeiro-Guerra, S. (2005). Education reforms in East Asia: Policy, education, process, and impact. In World Bank, *East Asia decentralizes: Making local government work* (pp. 179–207). Washington, DC: World Bank.
- Kirst, M. W. (1990). *Accountability: Implications for state and policymakers*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (Eric Document Reproduction Service No: 318804)
- Kogan, M. (1988). *Education accountability: An analytical overview* (2nd ed.). Dover, NH: Century Hutchinson.
- Kolderie, T. (1992). Chartering diversity. *Equity and Choice*, 9(1), 28–31.
- Koppell, J. G. S. (2011). Accountability for global governance organizations. In M. J. Dubnick & H. G. Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp. 55–77). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Kuchapski, R. P. (2001). *Reconceptualizing accountability for education* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NQ63889)
- Kukla-Acevedo, S., Streams, M. E., & Toma, E. (2011). Can a single performance metric do it all? A case study in education accountability. *The American Review of Public Administration*, XX(X), 1–17.
- Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1–18.
- Leithwood, K., Seashore, Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning* (Wallace Foundation). Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>
- Lello, J. (1993). *Accountability in education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*, 125, 255–275.
- Levesque, K. A. (2004). *Motivating improvement: The theory and practice of school accountability* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3165462)
- Levin, H. M. (1994). Education and workplace needs. *Theory into Practice*, 33(2), 132–137.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Mazzeo, C. (2001). Frameworks of state: Assessment policy in historical perspective. *Teachers College Record*, 103(3), 367–397.
- McCandless, H. E. (2001). *A citizen's guide to public accountability: Changing the relationship between citizens and authorities*. Victoria, BC: Trafford.
- McEwen, N. (1995). Educational accountability in Alberta. *Canadian Journal of Education*, 20(1), 27–44.
- McNelis, R. H. (1998). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburg public schools' planning requirements* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9906286)
- Mehrens, W. A. (1998). Consequences of assessment: What is the evidence? *Education Policy Analysis Archives*, 6(13), 1–30.
- Mintrop, H. (2002). The limits of sanctions in low-performing schools: A study of Maryland and Kentucky schools on probation. *Education Policy Analysis Archive*, 11(3), 1–30.
- Mitchell, K. J. (1996). *Reforming and conforming- NASDC principals discuss school accountability systems*. Santa Monica, CA: RAND. (Eric Document Reproduction Service No: ED401626)
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10, 37–46.
- Mulgan, R. (2003). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Nagy, P. (1995). Accountability in a broader context. *Canadian Journal Education*, 20(1), 92–98.
- Nathan, J. (1983). *Free to teach*. New York, NY: The Pilgrim Press.
- Nathan, J. (1996). *Charter schools: Creating hope and opportunity for American education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuman-Sheldon, B. E. (2000). *Accountability is more than markets, missions, or mechanisms: The case of three Michigan public schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9971968)
- Newmann, F., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications for structuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41–74.
- Noble, A. J., & Smith, M. L. (1994). *Measurement-driven reform: Research on policy, practice, repercussion*. (Eric Document Reproduction Service No: ED381550)
- O'Day, J., & Smith, M. S. (1993). Systemic school reform and educational opportunity. In S. H. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent education policy: Improving the system* (pp. 250–312). San Francisco: Jossey Bass.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Raising the quality of educational performance at school-Policy brief*. Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/17/8/29472036.pdf
- Parker, K., & Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 37–65.
- Philp, M. (2009). Delimiting democratic accountability. *Political Studies*, 57(1), 28–53.
- Poole, S. M. (2007). *Degrees of accountability: An analysis of charter schools and traditional public schools in America* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3275564)

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(March), 427–452.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 18(5), 459–480.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resmi Gazete. (2003a). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu. Kabul Tarihi: 09.10.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25269. Tarih: 24.10.2003.
- Resmi Gazete. (2003b). 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. Kabul Tarihi: 10.12.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25326. Tarih: 24.12.2003.
- Resmi Gazete. (2004). 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Kabul Tarihi: 25.05.2004. Resmi Gazete. Sayı: 25486. Tarih: 08.06.2004.
- Robinson, V., & Timperley, H. (2000). The link between accountability and improvement: The case of reporting to parents. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 66–89.
- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim [Accountability and good governance]. <http://debis.deu.edu.tr/userweb/hilmi.coban/hesap%20verebilirlik.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Schillemans, T., & Bovens, M. (2011). The challenges of multiple accountability: Does redundancy lead to overload?. In M. J. Dubnick & H. G. Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp. 3–21). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Scott, C. (2000). Accountability in the regulatory state. *Journal of Law and Society*, 27(1), 38–60.
- Siegler, R. (1998). *Children's thinking* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, M. L., Noble, A. J., Heinecke, W., Seck, M., Parish, C., Cabay, M., ... Bradshaw, A. (1997). *Reforming schools by reforming assessment: Consequences of the Arizona student assessment program (ASAP): Equity and Teacher Capacity Building*. Retrieved from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/tech425.pdf>
- Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized literacy testing* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. NR15947)
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519–558.
- Vasudeva, A. (2000). *Decentralization and accountability in charter school reform: A social and cultural perspective* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9976257)
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York, NY: Routledge.