



Received / Makale Geliş Tarihi 22.02.2024
Published / Yayınlanma Tarihi 30.04.2024
Volume (Issue) Cilt (Sayı) 8 (41)
pp / ss 602-611

Research Article / Araştırma Makalesi
10.5281/zenodo.11117278
Mail: editor@pejoss.com

Uzm. Rıdvan Cihan Oksav
<https://orcid.org/0009-0007-0503-2051>
Karabük Bilim ve Sanat Merkezi, Karabük / TÜRKİYE

Uzm. Esra Bilgin Oksav
<https://orcid.org/0009-0007-6419-0607>
Eskipazar Ortaokulu, Karabük / TÜRKİYE

Uzm. Hidayet Demirdelen
<https://orcid.org/0009-0009-4370-452X>
Eskipazar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Karabük / TÜRKİYE

Eğitimde Şeffaflık

Transparency In Education

ÖZET

Bu makale eğitimde şeffaflık üzerine yazılmış bir makaledir. Ayrıca bu makale eğitimde şeffaflığın önemini vurgulamak amacıyla taşınmaktadır. Günümüz ekonomik ve politik durumunda eğitim; duyuşsal kaynaklı olumsuz eleştiri ve çıkarımlarla çevrilmiş durumdadır. Aslında; güncel araştırma ve anketlerden yola çıkıldığında toplumun; okulların kabul edilebilir düzeyde hatta başarılı şekilde görevini ifa ettiğine dair bir düşünce olduğunu göstermektedir.

Okulların başarılı olup olmadığını denetleyen birçok farklı alan vardır. Bunları sağlamak için uygulanan yöntemlerin saydamlığına da şeffaflık denmektedir. Öğrencilerin test edilmesi ve onlara anket uygulanması, öğretmenlerin veya yöneticilerin şeffaflık derecesini göstermekte yeterince güvenli kaynak olarak gözükmemektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluk bilinçleri arttıkça; öğrencilerle olan iletişimi arttıkça şeffaflık algıları arttığundan, okul yönetimince ve merkezi teşkilat tarafından şeffaflık uygulamaları sağlayabilecek eğitimlerin sağlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen şeffaflığı, hesap verebilirlik, saydamlık, eğitim-öğretim, öğretmen profesyonelliği, eğitim sistemi

ABSTRACT

This article is an article about transparency in education. Additionally, this article aims to emphasize the importance of transparency in education. Education in today's economic and political situation; It is surrounded by sensory-based negative criticism and inferences. Actually; based on current research and surveys, society; shows that there is a belief that schools are performing their duties at an acceptable level and even successfully.

There are many different areas that monitor whether schools are successful or not. The clearness of the methods applied to achieve these is called transparency. Testing and surveying students does not seem to be a reliable enough source to demonstrate the degree of transparency of teachers or administrators.

As teachers' awareness of their duties and responsibilities increases; Since their perception of transparency increases as their communication with students increases, it is necessary to provide training that can ensure transparency practices by the school administration and the central organization.

Keywords: Teacher transparency, accountability, transparency, education-training, teacher professionalism, education system

1. GİRİŞ

1.1. Şeffaflık

Şeffaf ve şeffaflık sözcükleri artık akademik yazımlardan çıkmış ve halk diline de inmiş durumdadır. Yeni yasalar ve yöneticilik kararları sonucunda, resmi bilgilere erişim konusunda ciddi aşamalar kaydedildi. Bunun sonucunda iş dünyası, ticaret ve politikacıların hesap verebilirlik düzeyleri yükselmiştir (Vaughn, 2000). Günümüzde bu yasal düzenlemeler şeffaflık oluşturma olarak söylenebilir. Günümüz politikacıları da seçim propagandalarında yüksek seviyede şeffaflık ve hesap verebilirlik vaadinde bulunmaktadır (Obama, 2006). Son çalışmalar, kongreler, toplantılar ve bildirimlerde “şeffaflık” sözcüğü “hesap verebilirlik” sözcüğü ile yan yana kullanılmaktadır.

Şeffaflık sözcüğünün gelişimi ve manası uluslar üstü ve resmi olmayan organizasyonlar aracılığıyla literatüre girmiştir. Organizasyonlarda şeffaflık sözcüğünün belgelerde kullanımı ise 1990lardan sonra Avrupa Birliği'nin oluşumundan sonrasında başlamıştır. Şeffaflık sözcüğünün tarihi 1990ların başında,

Dünya Bankası yöneticisi Peter Eigen'in uluslara verilen kredilerde açıklanamayan yolsuzlukların oluşturduğu baskıdan rahatsız olmasıyla başladı (Ball, 2009). 1990lara kadar araştırmalarda şeffaflık konusuna önem verilmiyordu ve makalelerde 1990lardan sonra bu sözcük kullanılmaya başlandı (Florini, 1996). Güç ile beraber şeffaflık da artık stratejik görüşmelerde konuşulan önemli bir unsur haline geldi. Önemli politik aktörler şeffaflık konusunu demokratik olmayan ülkelerde önemli bir hedef olarak belirledi. Hükümetin aldığı kararlarda şeffaflık ilkesini belirlemesi ve arttırması, demokrasi ve vatandaşın yönetime katılmasının artan şekilde gerçekleşmesini sağlar (Ball, 2009). En azından, demokratik olmayan rejimlerde şeffaflık, vatandaşlığı daha cazip hale getirebilir bir unsur olarak görünmektedir.

Yine 1990larda uluslararası ilişkiler akademisyenleri şeffaflığı ülkeler arası ilişkilerde bir norm ve uluslar için toplumsal bir değer olarak tanımladılar (Cooper, 2004). Onlar şeffaflığı topluma karşı bir açıklık sergileme, aktörler arası daha az sır, karar vermek için bilgi paylaşımı ve hesap verebilirliği sağlamada önemli bir unsur olarak sunmuşlardır. Mitchell, şeffaflığın bilgi için talebi, vatandaşların bilgi alımı, hükümet tarafından doğru ve güvenilir bilgi sağlanmasını gerçekleştirmek açısından çok önemli olduğunu söylemiştir (Mitchell, 1994). Aynı literatürde şeffaflık açıklık olarak da geçmektedir. Daha büyük açıklık sonucunda, daha fazla dürüstlük olacağından görüşmeler de daha uzun olacaktır. Demokratik olan ve olmayan ülkeler arasındaki asimetric bilgi akışı da demokratik ülkelerin zararına olabilir (Finel, 1999). Şeffaflık ile hesap verebilirlik aynı anlama mı gelmektedir? Aslında şeffaflık, birçok anlama gelmektedir ve hesap verebilirlik ile benzer anlama da gelen birçok anlama gelmeye de devam edecektir. Şeffaflığın hükümet, resmi olmayan organizasyonların, şirketlerin ve ya okulların günlük aktivitelerini açıklamaları beklentisi şeklinde bir tanımı da vardır. Politik analizcilerin ya da politikacıların, okul idarecilerinin bir norm olarak ve program ve hareketlerin değerlendirilebilmesi için şeffaflık oluşturmaları beklenir.

Şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramları birbirlerine yakından bağlıdır. Şeffaflığın hesap verebilirliği oluşturması beklenir. Kamu bilgisine ulaşma araçları genellikle ikiye ayrılır. Bunlar proaktif dağılım ve talep odaklı erişimdir (Fox, The uncertain relationship between transparency and accountability., 2007). Proaktif dağılım; hükümetin yaptığı aktivite ve performansını kamuya açıklamasıdır. Bu ifadeler; toksik salınım envanterlerden, organik sertifikalanmaya; üçüncü taraf politika değerlendirmelerinden, otorite sonrası doğruluk komisyonlarına kadar değişiklik göstermektedir (Fox, The uncertain relationship between transparency and accountability., 2007). Talep odaklı erişim ise normal şartlarda erişimi olmayan bir bilgiye, vatandaşın talebi sonucunda erişim sağlanması yoludur.

Şeffaflık fikri aynı zamanda yönlülük olarak da açılabilir. Bu açılımlar aşağı yönde ya da yukarı yönde olabilir. Şeffaflık kavramı içerisinde ise bu yön daha çok aşağı doğru yani devletten halka bilgilendirme şeklindedir (Fox, The uncertain relationship between transparency and accountability., 2007). Devletin vatandaş izleme hamleleri ise yukarı doğru şeffaflık olarak anlaşılabilir. Buna örnek olarak, devletin aileleri yakından takip ettiği şartlı para yardımı programları gösterilebilir. Bu açıdan şeffaflık gözetim sözcüğünün eş anlamlısı olarak gözükebilmektedir.

Bazı şeffaflık girişimlerinin güçlü kurumları etkilerken diğerlerinin neden etkili olamadığı konusu net değildir. Kontrol ve dengelemeyi destekleyen kamu denetim kurumları, şeffaflığın sağlanmasının önemini vurgularlar. Denetim, rapor, soruşturma yoluyla bu kurumlar suiistimal olup olmadığını kontrol ederler. Sivil toplum örgütleri ve bağımsız medya kuruluşları da bu kurumların görevlerini layıkıyla yapmaları için destek sağlarlar (Richter, 2001). Ancak bu denetim kurumlarının bulguları üzerine harekete geçip uygulama yaptırabilmeleri konusunda yeterince nüfuz sahibi oldukları zaman çok nadirdir. Sonuç olarak; şeffaflığın gücü, kamu spotunun etkileri ışığında, aktörlerin nasıl tepkiler verdiğine bağlıdır (Florini, 1996). Bu tepkiler dolaylı ya da doğrudan olabilir. Dolaylı tepkiler; medya, muhalefet partileri ya da seçimlerde oy verenler tarafından verilebilirken; doğrudan tepkiler ise mahkemenin verdiği bağlayıcı kararlardır (Fox, The uncertain relationship between transparency and accountability., 2007).

Bu gözlem birkaç ikilemin çıkmasına neden olur. Bunlardan ilki; hesap verebilirlik hedefleri arasındaki farklılıktır. Hedef kurum mu yoksa birey mi? İkincisi ise resmi bilgi için kaliteli kontrol eksikliğidir. Üçüncüsü ise iki farklı şeffaflık türü arasındaki kavramsal farklardır; şeffaf ve opak. Dördüncü nokta ise bu farkı iki farklı hesap verebilirlik ile bir araya getiriyor; yumuşak ve sert (Behn, 2001).

Gücün suiistimal edilmesinin önüne geçileceği genel algısının yanında şeffaflığın farklı amaçları da vardır. Bazıları yozlaşmanın önüne geçerken ve böylece suçun varsa ortaya çıkmasını sağlarken; diğerleri de gelişmiş bir kurumsal performansı hedeflemektedir. Bu farklı hedefler, farklı stratejileri göstermektedir. Bunlardan ilki; daha yasal olan bireysel başarısızlıklara odaklanmakken, ikincisi daha sistematik odaklanmalardır. Bütçe şeffaflığı alanında, ilk yaklaşım kamu sektör kontratlarının ortaya çıkmasıdır. Örneğin; harcamaların önceden açıklanan niyetlere uygun olarak yapıp yapılmadığı konusunun

incelenmesidir. İkinci bir strateji ise; kamusal harcamalara olan vurgulardır. Bu durumda da, ajansların bütçeyi nasıl ve ne kadar etkili bir şekilde kullandığı açıklanmaktadır. Bu stratejide oldukça ayrıştırılmış kamu harcama bilgisi ve güvenilir, kamu erişimine açık, üçüncü parti politika değerlendirmeleri vardır (Fox, The uncertain relationship between transparency and accountability., 2007). Sivil toplum bakış açısından bakıldığında, politik etki ulusal kamu ilgi grupları ile taban kuruluşlar arasındaki dikey birleşim ile alakalıdır (Fox, 2001).

Bireysel ve kurumsal hesap verebilirliğin amaçları sadece farklı olmayabilir bazen de fikir ayrılıkları da vardır. Herhangi bir kurumsal hareket; birçok birey tarafından alınan kararların sonucudur. Thompson bu durumu birçok elin problemi olarak tanımlamaktadır (Thompson, 1987). Eğer amaç hangi bireyin ihlalden sorumlu olduğunu bulmaksa, ışıklar doğruca sorumlu olan kişiye tutulmaktadır.

İkinci bir ikilem, resmi veri ve ilgili, güvenilir bilgi arasındadır. Bu sonuçlar arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar; gönüllü, yarı zorunlu ve tamamen zorunlu şeklinde belirtilmektedir (Fox, 2007). Gönüllü sonuçlar, oldukça sınırlı görünmektedir. Zarar verici bilgi içeriyor olabilir. Sosyal ve çevresel standartları karşılamak için sertifikalandırma yapan firmaların şeffaflık sürecinde kontrolü kaybettiği görülmektedir (Fox, 2001). Sertifikalandırılanların gerçekten hak ederek alıp almadığı konusunda büyük tartışmalara sebep olabilmektedir.

Performans verisinin zorunlu açıklaması düşünüldüğünde, kaliteli kontrol sağlama zorunluluğu, şeffaflık reformlarının etkisini açıklarken netlik kazanır. 1986 yılından beri Amerika'da ve sonrasında da diğer ülkelerde kimyasal maddeler alan ve salınımını yapan firmaların bu miktarları hükümetlerine açıklama zorunluluğu vardır. Bu şekilde de veri kamuya açıklanmış olmaktadır. Yaygınlaştırmanın kamuya bilgi verme aracı olduğu çıkarımında bulunmaktadır (Richter, 2001). Birçok analist 1988-1999 arasındaki kimyasal salınımdaki yüzde 46 azalmada bu uygulamanın etkili olduğunu savunmaktadırlar (Fung, 2000). Ancak federal hükümetin hesap verebilirlik bölümünün değerlendirmelerine göre firmalar güvenilir ve tutarlı raporlar sunmamışlardır (Fox, 2007). Sonuç olarak eksik raporlama sayesinde firmalar ve özel şirketler yaptırımlardan korkmamaktadırlar. Kamu grupları emisyon ölçümleri yaptıkları zaman bu oranların açıklanan oranlara kıyasla 4 kat fazla olduğunu görmüşlerdir. Bütün bunlar reformun hiç etkisi olmadığı anlamına gelmiyor ama doğruluğu konusunda da ciddi şüpheler içerebiliyor. Zorunlu açıklamalar, teoride uygulamaya kıyasla daha başarılı görülmektedir.

Bunun sonucunda da ortaya bir üçüncü ikilem çıkmaktadır. Bazı şeffaflık türleri diğerlerinden nasıl daha başarılıdır? Bunun için iki şeffaflık türü olan net ve opak arasında ayırım yapmak gerekmektedir. Bu ayırım görece kolaydır çünkü günümüzde şeffaflık popüler ve gereklidir. Şeffaflığa karşı olan güçler yok olamaya mahkumdurlar. Karşıtlıklarını dolaylı olarak belirtirler ve netlikten daha az şeffaflık verirler.

Opak ya da bulanık şeffaflık; uygulamada aslında firmanın nasıl davrandığını net bir şekilde belli etmeyen bilgi yayılımını göstermektedir. Bunlar, alınan kararların nasıl alındığı ya da hareketlerinin sonuçları olabilmektedir. Bu ifade aynı zamanda sözde açıklamaları da ifade etmektedir. Ancak bunlar güvenilir sonuçlara da dönüşebilmektedir.

Net şeffaflık hem bilgi erişim politikaları hem de güvenilir kaynak sağlayan bilgileri sağlamaktadır. Kamu bütçesinin nereye harcandığının yanı sıra sorumlulukları da vurgular. Net şeffaflık kurumsal davranışa ışık tutar. Bu da kurumların yapıcı değişiklik stratejilerini sürdürmelerinde yardımcı olur. Net şeffaflık örnekleri insan hakları ihlali, çevresel faktörlere uyumlu şekilde özel sektörlerin sertifikalandırılması, bağımsız kuruluş raporları, kamu erişimine açık üçüncü taraf politika değerlendirmeleri gibi sivil toplum verilerini içermektedir (Fox, 2007).

Net ve opak şeffaflık arasındaki fark, eğer şeffaflık politikaları kurumsal davranışları dönüştürme hedeflerini gerçekleştirecekse, o zaman kimin ne yaptığı ve kimin ne aldığı sorularına cevap verebilmeli ilkesinden ortaya çıkmaktadır (Esbenshade, 2004). Ancak net şeffaflık tek başına sıkı hesap verebilirliği garanti etmemektedir. Çünkü diğer faktörlerin de devreye girmesi gerekmektedir.

Net ve opak şeffaflık arasındaki farklar onların hesap verebilirlik ile olan ilişkilerini de tetiklemektedir. Bu boşluk kamu hesap verebilirliğinin tüm değişkenlerine bakabilme imkânı sunmamaktadır ancak kararlarının sebeplerini açıklamaları için otoritede olanlardan talep konusunda ciddi bir önem arz etmektedir. Bunun temeli cevaplanabilirlik fikridir. Ancak çoğunluğa göre, sonuçları olmayan cevaplanabilirlik hesap verebilirlik açısından zayıf kalmaktadır (Fox, 2001).

Bu tartışma hesap verebilirliğin iki temel boyutunun ayrımıyla sınırlıdır. Sadece cevaplanabilirlik hesap verebilirliğin yumuşak tarafıken, cevaplanabilirlik artı yaptırım olasılığı ise sert taraftır. Kişiler opak şeffaflıktan cevaplanabilirlik beklememelidirler. Aynı zamanda sadece cevaplanabilirlikten sert hesap verebilirlik beklenmemelidir. Sonraki adımı atıp sert hesap verebilirlik için şeffaflığın sınırlarının ötesine geçilmelidir. Hem hükümet rejiminin doğası hem de sivil toplumun kapasitesiyle ilgilenilerek kamu hesap verebilirlik kurumlarının işlerini yapması teşvik edilir.

1.2. Eğitimde Şeffaflık

Eğitim çok yönlü bir kurumdur. Eğitim birçok yolla kavramsallaştırılmaktadır. Okullaştırma ile ilgili başlıca bakışlar içinde; teknolojik model, girişimci model ve sosyalleşme modeli vardır (Lee, 1991). Kavramsal çerçevelerinde ve çıkarımlarında ciddi farklılıklar mevcut olmasına rağmen; bu bakışlarda eğitim hedef ve içerikleri açısından ortak bir temeli paylaştıkları söylenebilir. Bu modellerde, eğitimin sonuçları önceden belirlenmiş, konu belirlenmiş ve vurgulanmış, öğrenciler alıcı, öğrenme süreci bütüncül, öğrenci başarısı değerlendirme kriterleri belirlenmiş durumdadır. Bu benzerliklerin temelleri günümüzde çok fazla eleştirilen pozitivist epistemolojiye dayanmaktadır.

Pozitivist epistemoloji, objektivizm ve mutlakiyetçilik (absolutizm) gibi akımların temsilcisi olarak post-pozitivist ve diğer epistemolojiler tarafından eleştiri altındadır (Bernstein, 1983). Bu yaklaşımlar insan araştırmasına doğal bilimlere kıyasla daha yoğun bakmaktadır. Günümüz çalışmaları özne-nesne etkileşimine ve yenilenen görelilik kavramına odaklanmaktadır. İnsan bilgisinin yapısal değişikliklerin evrimleşerek daha etkileşimsel bir hal aldığı konusu tartışılmaktadır. Yenilenmiş bir epistemolojiyi dâhil etme çabasıyla; sorgulama eğitimin ana karakteristiği olarak görülmektedir. Eğitim kavramı birinin sorularını ilerlemeci yönde güncelleştirme aktivitesi olarak görülmektedir. Eğitimin yeni kavramının üç önemli özelliği vardır; tabiiyet, yapısalcılık ve yansıtma (Yang M. , 2006). Etkin katılımı eğitimsel aktivite sonucunda bireylerde bilişsel değişimlerde ciddi yapısal değişimler görülmüştür. Dahası eğitimsel aktivite yansıtma sürecinde sonsuz bir süreçtir.

Bu ciddi anlamda farklı tanım için eğitime farklı bir bakış açısı ve çalışmalar gerekmektedir (Yang, 1992). Eğitim öğrencilere cevap vermesi amaçlamaz; aksine, öğrenci güncellenmiş sorular edinir. Eğitim içeriği öğrencinin aktif katılımı sonucunda edinilmesi gereken şeydir. Sonuç yerine süreç önemlidir. Eğitim süreci sadece parçaların öğrenilmesi olarak değil artık bir bilinç değişimi ya da oluşumu olarak görülmektedir.

Bu kavramsal değişim mantık ve soruşturma yapısında da radikal değişim anlamına gelmektedir. Geleneksel olarak; öğrencinin sorgulaması hazır bir cevaba ulaşma süreci olarak görülmektedir. Dahası soruşturma üzerine olan çoğu araştırmada günümüzde sıklıkla eleştirilen pozitivist değerler dizisi üzerindedir. Ve dolayısıyla sorgulama üzerine küçümsenmiş, dar ve bozuk bir resim sunmaktadır.

Öğretmenin soruları sınıftaki en güçlü araç olarak görülebilir. Aslında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim geri dönüşüm süreci olarak görülebilir. Öğretmenin sorusu, öğrencinin cevabı, dönüt (Dillon, 1990). Bu öğretmenin sorusunun sınıf ortamındaki baskın rolünü gösterir.

“Öğretmenler neden soru sorar?”. Bunu farklı şekilde söylemek istersek neden eğitimsel hedeflere öğretmenin sorusu aracılığıyla erişilir? Ya da öğretmenin sorularının etkili olduğunu belirlemede hangi kıstaslar önemlidir? Öğretmenin sorularının önemi herkes tarafından kabul edilmesine rağmen; bu soruların beklenen rol ve sonuçları araştırmacılar arasında değişmektedir. En olumlu yaklaşımlarda öğretmenlerin sorularının etkisinin sebepleri araştırılmaktadır. Ancak bu yapılırken etkinin doğal sebepleri göz ardı edilmektedir.

Pozitivist bakış açısına göre; öğretmen soruları öğrencilerin önceden belirlenmiş sonuca ulaşmasına yardımcı olma amacını taşır (Barnes, 1995). Bu tarz soruların etkileri bilinç değişikliğinden ziyade ezberci ya da kavramsal olarak görülmektedir.

Pozitivist bakış açısıyla ezber, bilinçte yapısal bir değişikliğin önünde görülmektedir (Atwood, 1991). Açıklamada güçlük ve istikrarsızlıklar pozitivist değerler dizisinin yetersizliğini göstermektedir (Gall, 1984). Öğretmen sorularının incelendiği çalışmalara bakıldığında yine ciddi bir sorun vardır çünkü bunlar pozitivist yaklaşımın da sınırlılıklarını tam anlamıyla incelememişlerdir (Redfield, 1981). Görünüşe göre pozitivistler bu sorunların daha göreceli kontrol, daha detaylı bir araştırma deseni, daha net ölçümle çözülebileceğini düşünmektedirler. Ancak bu sorunlar pozitivist düşüncenin sürdürülmesi ile çözülebilecek sorunlar değildir (Yang M. , 2006). Çünkü pozitivist yaklaşım fazla dar görüşlüdür ve esnek olmamakla birlikte; öğretmenlerin sorularına sağlam bir mantıksal temel de sağlamamaktadır.

Eğer öğretmenlerin sorularının amacı öğrencilerin sorularını güncellemesi ise; öğretmen sorularının istendik stilleri “tanımlayıcı sorular”, “çözümleme soruları” ve “açıklayıcı sorular” şeklinde söylenebilir (Winne, 1979).

“Tanımlayıcı sorular”, “çözümleyici sorular” ve “açıklayıcı sorular” öğretmenin farklı aşamalarında işlev görürler. Bu stiller farklı aşamalarda kullanıldığında işlevsiz ya da alakasız olabilirler. Bu yüzden, öğretmen sorularının etkileri bu aşamalar ışığında incelenmeli ve değerlendirilmelidir.

Soruların her bir türü detaylı bir şekilde incelenmelidir. Tanımlayıcı sorular öğretmenin ilk aşamasında sorulmalıdır. Bu soruların amacı öğrencilerden bilgi almayı amaçlamaktan ziyade öğrencinin yapıyı kavramasını sağlamaya yöneliktir. Piaget’in klinik modeli olan “sorgulama sanatı” öğrencinin bilişsel yapısını tanımlamak amacıyla kullanılacak modellerden biridir (Piaget, 1972).

Çözümleyici sorular olmazsa olmaz soru tipidir. Bu soru tarzı Sokrates tarzı soru tipidir ve “çürütme” olarak terimi kullanılmaktadır. Bu soru tipi pozitivist yaklaşımın bilgi ve eğitime bakış açısını yansıtır. Çözümleyici soruların mantığı bireysel düşünce ya da bilginin bir yapısının olduğu ve öğrencinin yeni bir bilgiyi eskisini çözümleyerek ulaşabileceğine dayanmaktadır. Ancak bunun aksine pozitivist bakış açısı yeni bilgi öğrenimi kartopu gibi birikerek büyüyen bir nesne gibi görür ve yenisi için eski bilginin çözümlenmesi gerektiği düşüncesini savunmaz (Yang M. , 2006). Çözümleyici sorular mahkemedeki çapraz sorgulama sorularına benzer. Ancak eğitimde kullanılan çözümleyici sorular yapıcıyken, çapraz sorgu soruları ise yıkıcıdır. Çapraz sorguda “çözümleme” bir sonken, eğitimde ise bir yoldur. Yapıcı olması için sınıf içinde kullanılırken birilerinin düşüncelerini zorlarken aynı zamanda motive edici de olmalıdır. Eğer öyle olmazsa öğrenci sorgu odasındaki bir suçlu gibi kendini kafası karışmış ve çaresiz hissedebilir.

Eğitim sürekli değişen ve gelişen bir süreçtir. Yıllarca sabit kalmaz. Geçmiş yıllarda eğitimde sosyal, ekonomik, politik ve kültürel bağlamdaki değişimlere ayak uydurabilmesi için baskı olmuştur. Şeffaflık kavramından Türkiye’de ilk kez 8. Kalkınma planında bahsedilmektedir (DPT, 2023). Şeffaflık dünya çapında bir hareket haline gelmiştir. Bu dünya çapındaki hareket daha fazla şeffaflık beklentilerine ve okullarla sistemlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesinde artışa sebep olmuştur. Eğitimin gelişmesine yardımcı olması için anlamlı bilgi arayışı organizasyonların yeni sistemler geliştirip uygulamaya koymasına yardımcı olmuştur (Cuban, 1990).

Eğitimde şeffaflık yeni bir kavram değildir. Mekanizmalar değişse de, sorular aynı kalır. Kim ne için kime karşı sorumludur? Sorular açık olmasına rağmen, cevaplar değildir. Şeffaflık sistemleri karmaşıktır.

Kirst, 20. Yüzyılın başları ile günümüz şeffaflık hareketleri arasındaki benzerlikleri özetlemiştir (Kirst, 1990). Eğitimcilerin benzemeye çalıştığı iş dünyası modeli, eğitimin değerlendirilmesi için ana kriter olarak tarafsız ölçekler ve eğitimi geliştirmekte olmazsa olmaz olarak karmaşık şeffaflık prosedürleri ve maliyet kontrolleri olarak üç ana başlıkta özetlemiştir (Kirst, 1990). Tarihin uzun süreli ve etkili şeffaflık programlarının mümkün olduğunu göstermesine rağmen; tarih aynı zamanda bu programların sürdürülebilmesi için geçmiş tecrübelerin karmaşık bir anlayışını da gerektirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda politik adanmışlık ve hem yerel hem de merkezi kontrolü içeren yönetim sistemi gerekmektedir (Noblit, 1988). Artan şeffaflık için artan bir politik talep vardır (Kirst, 1990).

2. BULGULAR

Hesap Verebilirlik ve Güven: Eğitimde şeffaflık, eğitim kurumları, yöneticiler ve eğitimciler arasında hesap verebilirliği artırır. Artan şeffaflık, öğrenciler, veliler ve toplum gibi eğitim paydaşları arasında güven oluşturur.

Bilgi Erişilebilirliği: Şeffaf uygulamalar, eğitim politikaları, süreçleri ve sonuçlarına ilişkin bilgilerin tüm paydaşlar tarafından kolayca erişilebilir olmasını sağlar. Açık iletişim kanalları ve bilgiye kolay erişim, bireylerin eğitim konusunda bilinçli kararlar vermelerini sağlar.

Kalite iyileştirme: Şeffaflık, sistemdeki güçlü ve zayıf yönleri belirleyerek eğitim kalitesinin sürekli iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Kamu denetimi, eğitim kurumlarını mükemmellik için çabalamaya ve eksiklikleri gidermeye teşvik eder.

Veriye Dayalı Karar Verme: Şeffaflık genellikle eğitimde karar alma süreçlerini bilgilendirmek için verilerin kullanılmasını içerir. Veri şeffaflığı, kanıta dayalı politika formülasyonuna ve etkili kaynak tahsisine olanak tanır.

Ebeveyn katılımı: Şeffaf iletişim, okullar ve aileler arasında işbirlikçi bir ortam yaratarak ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılımını artırır. Ebeveynler, eğitim süreçleri ve hedefleri konusunda net bir anlayışa sahip olduklarında çocuklarının eğitimini daha iyi destekleyebilirler.

3. SONUÇ ve TARTIŞMA

Eğitimde şeffaflık sistemi, eğitim sistemindeki diğer aktörlere karşı, bu aktörler yerel okulların ve öğrencilerin öğrenirken sahip olduğu bütün imkânları etkileyen unsurlar olduğunda bile, kördür (Sirotnik., 2004).

Okulun üstündeki kimsenin şeffaflıktan sorumlu olmaması, öğretmen ve öğrencilerin test sonuçlarına göre ödüllendirilip, cezalandırılacakları bir motivasyon sistemi algısı oluşturmaktadır (Blasi, 2002). İyi bir öğretmenlik için motivasyon ve çabadan çok daha fazlası gereklidir. Bir öğretmende bilgi ve yetenek eksikliği varsa, kendini adanmış olması öğrenciler için yeterli olmayacaktır. Dahası; öğretmenin bilgi, çaba ve yeteneklerinin sonuçları üzerinde çok az kontrolü olduğu şartlarda elde edilmektedir. Hepsini başarılı az sayıda öğrencisi olan, temiz, havadar ve ödevler verebileceği bol materyal imkânı olan çaylak bir öğretmenin test sonuçları çok başarılı öğrencileri olabilir. Aşırı kalabalık bir sınıfta, havasız ortamda, eski bir binada ve az materyal ile çalışan tecrübeli bir öğretmenin sınıfı da test sonuçlarında başarısız olabilir. Bu durumda önceki öğretmeni ödüllendirip sonrakini cezalandırmak mı gerekir? (Shaver, 1981).

Sadece sonuçlara odaklanmak; öğretmenin öğretmeye, öğrencinin öğrenmeye çalıştığı ortamın etkilerini göz ardı etmekle kalmaz; aynı zamanda eğitimi etkileyen en önemli faktörlerin okulun kontrolü dışında olduğu gerçeğinin de görülmesini engeller (Tolo, 1999). Öğretmen ve müdürlere odaklanan özel bir hesap verebilirlik sistemi sadece öğretmen ve müdürlerin en yüksek seviyede eğitim yönlendirme yetkileri olduğunda kabul edilebilir hale gelecektir (Blasi, 2002). Ancak; şu aşikârdır ki öğretmenler sıklıkla öğrencilerin yüksek başarıya ulaşmasında gerekli imkânlardan yoksundurlar.

Olumsuz tepkiler sadece eğitimciler üzerinde değildir. Tüm ulus çapında, öğrenciler ve veliler de bu mücadeleye dâhildir (Manzo, 2001). Veliler standart testler ve çocukları değerlendirebilme kapasitelerine şüpheyle yaklaşmaktadır (Rose, 2003). Birçok ülkede bunların şeffaflık uygulaması olarak kullanılmasına karşı hareketler başlamış ya da başlama aşamasındadır (Behn, 2001).

Günümüz hesap verebilirliğinin takdir edilebilmesi için ilk olarak 19. yüzyıl okullarının durumuyla günümüz okullarının karşılaştırılması gerekmektedir. Bunların arasındaki en temel fark olarak liseye katılım oranları gösterilebilir. Mezuniyetten bahsetmeksizin liseye katılım oranı bile 19. yüzyılda çok düşüktür. Katılım oranlarını hesaplamak zor bir iştir. Bunlar yaşa, cinsiyete, katılım sağlanan bölgelere ve özel, devlet okulları arasındaki ayrıma göre hesaplanmalıdır. O dönemde lise mezunu öğrenciler azınlıktaydı. ABD’de bu oran 1900lerin başında %8 ile %10 arasında değişmekteydi (Rury, 1991). Bu büyük oranda gönüllü ya da zorunlu olmayan lise katılımından dolayıydı. 1870lerde bazı yerlerde zorunlu okul kuralları olmasına rağmen, 20. Yüzyıldan önce bunların kullanıma sokulduğundan bahsedilemez (Rury, 1991). Çünkü bu dönemde gençler arasında çalışmak, lise okumaktan daha değerli ve önemli görülmekteydi (Kett, 1977). O dönemde üniversiteler bile liseyi şart koşmuyorlardı. Lise ve yüksekokullar arasındaki ilişkiyi diploma yoluyla standartlaştırma girişimleri olmuş olsa da, üniversitelere kabul sadece üniversiteye giriş sınavı yoluyla yapılıyordu (Beadie, 1999). Bu dönemlerde lise okumanın önerildiği tek alan öğretmenlikti ve bu yüzden 19. yüzyılın sonlarında kadın lise mezunu oranı daha yüksekti. Bu oran ortamına göre değişmekle beraber %55 ile %75 arasında değişmekteydi (Beadie, 1999).

Liseye gönüllü katılım gösteren küçük gruba takdir ettikten sonra 19. yüzyılın sonlarında akademik standartlaşmanın nasıl uygulamaya konduğu görülebilir. Standartlaşmış diplomalar ve sınavlar en az bir yeterlilikten ziyade isteklilik kültürüne dayanıyordu. Yüksekokullaşmanın sistemleşmesindeki problemleri çözmek için geliştirilerek, çoğu öğrencilerin seviyelerinin üstünde bireysel başarı göstermeyi hedefliyorlardı. Diğer bir deyişle, evrensellik yerine seçicilik amacı taşıyorlardı. Evrensel minimum seviye amacı ile seçici başarı girişimi arasındaki farklar performans odaklı standartlardan bahsedilirken önemli bir noktadır (Dorn, 1993). Bütün öğrenciler yüksek standartlara erişir algısı sonucunda, tarihsel olarak, bu iki farklı standartlaşmanın farklı amaçlara hizmet ettiği algısına ulaşmakta başarısız olunmuştur (Krug, 1969). Bu belirgin ayırım tarih boyunca sadece lise diploması konusunda görülmüştür.

20. yüzyıla girildiğinde lise diplomasının temsil ettiği standart açık bir şekilde başarıya teşvik amacı taşımaktaydı. Eğer liseye katılım azınlıkların uygulamasıyla, liseden mezun olmak daha da nadir bir durumdu (Ravitch, 2000). 1900 yılında liseden mezun gençlerin oranı %6.4 gibi oldukça düşük bir orandı (Green, 1980). O dönemde lise diploması almak hem akademik hem de sosyal açıdan bir ayrıcalıktı.

20. yüzyıla girişten sonra lise diplomasının anlamı ve değeri temelden değişmeye başladı. Bu değişim o dönemdeki iki akımla doğrudan alakalıydı. Yüzyılın dönüşümünde lise okumak hem daha yaygın hale geldi hem de ekonomi ile doğrudan bağlantılı hale geldi. 1910larda eğitimciler, iş insanları ve politikacılar bilerek daha fazla liseye katılıma ve ekonomi ile lise bağlarını güçlendirmeye odaklandılar (Labaree, 1988).

1950lerde okul terki sorun olarak görülmeye başlandı. Bu sorun sadece sosyal normlardaki değişimlerden değil, eğitimin ekonomi ile bağlaşmasından da kaynaklıydı. 1940lar ve 1950lerin başları arasında kapsamlı lise projesi fikri başarılı oldu. 1940lara kadar liseye katılım en azından kısa vadede grup bazında ekonomik olarak bir fayda getirmedi. Çünkü lise mezunu olsun olmasın işlerin çoğu gençlere açıldı. 18-24 yaş arası gençler lise mezunu olsun olmasın benzer kazanca sahiptiler. Ancak 1940lardan sonra lise mezunu olanla olmayan arasında devasa bir gelir farkı oluşmaya başladı. 1949 yılında 1-3 yıl arasında lise okuyanla okumayan arasında %39 kadar gelir farkı vardı. 4 yıllık lise eğitimini tamamlayanlar ise yaşlılarından %145 fazla kazanca sahiptiler (Stahly, 1998). 1949 yılından sonra, lise mezuniyetinin ekonomik değeri artmaya devam etti.

19. yüzyıl sonları ile günümüz okullaşması arasındaki temel farklılıklardan bahsedildiğinden, günümüz hesap verebilirliğine daha net bir bakış imkânı sağlanabilir. Tarihsel bakış açısıyla bakıldığında, hesap verebilirlik iki karışım arasına odaklıydı; bunlar minimum standartların karşılanması ve başarıya teşvikti. Bir taraftan eğitim reformcuları akademik standartları arttırmak ve yeni başarı teşvikleri oluşturmak istiyorlardı. Bunu performans odaklı standartlar geliştirerek yaptılar. Aynı zamanda not odaklı sınav değerlendirmeler geliştirdiler. Bu sınavlarda katılımcıların çoğu standart puanın üzerinde puan almayı başardı. Aynı zamanda, yasa koyucular ve politikacılar da bu yeni başarı teşviklerini minimum standartlara dönüştürdüler. Bu minimum standartlar da liseden mezuniyet için gerekli kritere dönüştü (Tyack, 1990). Bu iki farklı standart aynı anda kullanılınca ortaya bir çelişki çıktı.

Bu çelişkinin ortaya çıkmasında eğitimciler ve yasa koyucular masum değildi (Tyack, 1990). Buna bir nebze de niyetliydi. Bu niyetteki amaç; standartları çoğu öğrencinin başarılı olabileceği seviyeye çekmek ve aynı zamanda bu sayede okullar ve öğrencilerin evrensel başarı seviyesine ulaşılmasını sağlamaktı.

Eğitimciler ve yasa koyucular bunun sonucunda ortaya çıkan gerilim hususunda masum olmasalar da, bunun olası sonuçlarını göz ardı ettiler (Tyack, 1990). Tarih şimdiki stratejinin olası iki sonucunu önermektedir. İlki hemen hemen evrensel mezuniyet başarısı yakalamak için olan baskının sonucunda standartları bütün öğrencilerin mezun olabileceği şekilde düşürmektir. İkincisi ise aynı anda gelen standart artışı ve evrensel mezuniyet oranı isteği sonucunda ortaya farklı seviye diplomaların çıkmasıdır (Beadie, 1999). Her iki senaryonun da bol tarihi geçmişi vardır. Önceki okul reformlarından iki standartlaşma olan okul süresinin standartlaştırılması ve öğretmen niteliklerinin standartlaştırılması çabaları bunlara örnek gösterilebilir. Okul süresine saygıyla beraber bazı bölgelerde okul sayısının çocuklar için az olduğu sorunu göze çarpyordu. Böylece devletler evrensel minimum standartlar ayarlamaya odaklandılar. Ancak minimum standartlar oluşturmadaki sıkıntılar her bölgede farklı uygulamalar olmasıydı. Aynı anda bir okul üç ay açıkken, çoğu okullar altı ay bazı kırsal okullar da on bir ay açıktı. Bu farklılığın ortasını bulmak için genellikle 5 aylık okul süreci ayarlandı (Swift, 1911). Bundaki hedef kırsal kesimdeki okulları da merkezi okulların çoktan gerçekleştirmiş olduğu standartlar seviyesine getirmektir. Bu eğitim durumunun homojen olmasında etkili oldu ancak başarılı okulların başardıklarının hala gerisindeydi. 19. yüzyılın içerisinde kırsal ve kasaba okullarında okul süresi kısılırken, merkezi okullarda da öğrenim süresi uzadı. Sonunda da okullar arasında bunların arasında bir süreyle ortak bir öğrenim süresi ayarlandı (Gold, 1998).

Yeni şeffaflık sistemleri sadece öğrenci gelişimi değil okul gelişimini de hedefler. Ve bu hedeflere erişmeyen okulları bunların sonuçları olacağına dair uyarır. Burada düşünce, başarılı öğrenciler yetiştirme konusunda sürekli olarak başarısız olan okulların toplum desteğini kaybedeceği düşüncesidir. Bu desteğin kaybedileceği tehdidinin; okulları daha çok öğrenciyi başarılı hale getirmede motive edeceği düşüncesi vardır (Sirotnik, 2004).

Daha iyi bir şeffaflık için; fakir çocukların akademik olmayan ihtiyaçları karşılanmalıdır. Okullardaki yüksek standartların sürdürülebilirliği için sadece okullar değil üst amirler de hesap verebilir olmalıdır. Düşük performans gösteren okulların sorunlarına odaklanılmalıdır. Karşılıklı hesap verebilirlik sistemi oluşturarak velilerin okullarla, okulların da velilerle iletişimi sağlanmalıdır. Öğretme ve öğrenme

arasındaki bağlantıyı güçlendirmek için tanımlayıcı değerlendirmeler yapılmalıdır. Okul, veli ve toplum arasında sağlam bir bağlantı kurulmalıdır.

Standart odaklı reform hareketi, hem eğitimciler hem de politikacıların dikkatlerini öğrenci başarısının yükselmesi için gereken okulların ihtiyaçlarına vermelerini sağladı. Öğrenci gelişimi ve başarısına kayıtsız olan okulların; eğitim verdikleri öğrencileri daha iyi hale getirebileceklerine dair inanç ve mücadelelerinde artış olduğu görüldü. Bunlar önemsiz başarılar değildir. Ancak sadece baskı eğitimde inanılmaz değişime sebep olmayacaktır. Özellikle maddi imkânsızlıkların çok fazla olduğu bölgelerde bu sorun daha çok göze çarpmaktadır. Fakir çocukların olduğu okullara yardım edilmelidir. Bu yapılması çok kolay bir şey değildir ancak standartlar ve sağlam bir hesap verebilirlik sistemi olması için dışsal faktörlerin etkisinin minimuma indirilmesi gerekmektedir.

Tarihsel süreçte politikacılar okulları nasıl düzeltereklerinden bahsederken, okulları mucizevi bir şekilde birden değiştirebileceklerini düşündükleri çözümler sunmuşlardır (Tyack, 1990). Politikacılar arasında en popüler reformlar; özel okullar, öğretmen eğitimleri ve sınav sisteminde değişikliklerdir. Daha az bilinen ama daha az etkili olmayan daha küçük reformlardır. Bunlara örnek olarak küçük öğrenme toplumları ya da okuma öğretiminde ses bilim odaklı yaklaşımların kullanımı gösterilebilir (Noguera, 2002). Bu ve benzer stratejilerin bazı okullarda umut vaat edici etki göstermesine rağmen, hiçbir reform hareketinin beklendiği kadar yüksek etkisi olmadığı görülmektedir. Çünkü okulların karşılaştığı zorluklar sadece eğitim ile alakalı sorunlar değildir. Daha detaylı ve eşitsizlik, yoksulluk ve gelişmemişlik ile alakalı daha geniş çevresel ve sosyal zorlukları odağına alan yaklaşımlar gereklidir.

Bu bahsedilen sorunlarla okulların yardım olmaksızın baş edebilmesi ve bu sorunları çözmesi beklenmemelidir. Maalesef şu anki durum budur (Orfield, 1996). Çocukların eğitilmesi için, temel eğitim araçları gereklidir. Bunlar; öğretmenler, kitaplar ve güvenli, sağlıklı, kalabalık olmayan okullardır. Öğretmenler, kitaplar ve yeterli okul binaları eğitim sistemini ve öğrenmeyi ayakta tutan bileşenlerdir. Bunların okuldan okula hatta sınıftan sınıfa değişen kaynak ya da durumlar olduğu düşünülmemektedir.

Türkiye'nin birçok bölgesinde temel eğitim araçlarından çok fazla sayıda öğrenci yoksun kalmaktadır. Bu yoksun öğrencilerin çoğu; fakir, Türkçe konuşamayan öğrencilerdir. Türk Eğitim Sisteminin herhangi bir çocuğu geri bırakması düşünülemez. Kimsenin hesap verebilirlikten muaf olduğu konusu konuşulamaz (Elmore, 1995).

Şeffaflık sistemleri, eğitim çalışmalarının geliştirilmesi için önemli bir araçtır. Bu yüzden de eğitimin kalitesine doğrudan katkıda bulunurlar. Kaliteli öğretmenler ve eğitim materyalleri gibi temel eğitim kaynakları kaliteli okulların tuğlalarını temsil ettiği için, hesap verebilirlik sistemleri bunların sağlanmasından sorumludur.

Dahası, şeffaflık sistemleri devletin halk ile okullardan ne isteyebileceği konusunda iletişim kurabileceği araçtır. Ebeveynler ve toplumdaki bireylerin okullarda ne gibi araçların önemli olduğu ve öğrencilerin bunlara erişimi olup olmadığını bilmesi gerekmektedir. Belli durum ve ya sonuçlara güvenmek yoluyla, hesap verebilirlik sistemleri topluma; devletin neye önem verdiği ve hangi durumları etkileyebileceğini anlatma imkânı sağlamaktadır.

Son olarak; şeffaflık sistemleri; eğitim sistemindekilerin, rolü, sorumluluğu ve haklarının dağıtımında rol alan önemli bir araçtır. Demokratik ve ahlaki normlar bu dağıtımın adil ve özel olmasını gerektirmektedir. Standartlar ve hesap verebilirlik sistemlerine öğrenme fırsatı ekleyerek, devlet topluma fırsat, adalet ve yasal süreç konusunda eşitlik sağlamaktadır. Bu imkânlar; demokratik eğitimin ve devlet okullarının demokratik yönetiminin çekirdeğini oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Atwood, V. (1991). Wait time and effective social studies instruction: what can research in science education tell us? *Social Education*, 179-181.
- Ball, C. (2009). What is Transparency? *Public Integrity*, 293-307.
- Barnes, D. (1995). *Communication and learning revisited: making learning through talk*. Portsmouth: Boynton/ Cook publishers.
- Beadie, N. (1999). From student markets to credential markets: The creation of the Regents Examination System in New York, 1864–1890. *History of Education Quarterly*, 1-30.
- Behn, R. D. (2001). *Rethinking Democratic Accountability*. Washington DC.: Brookings Institution.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism: science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.
- Blasi, G. (2002). *Reforming educational accountability*. Los Angeles: UCLA School of Public Policy and Social Research.
- Cooper, T. (2004). Big Questions in Administrative Ethics: A Need for Focused, Collaborative Effort. *Public Administration Review*, 395-407.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 3-13.
- Dillon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. New York: Routledge.
- Dorn, S. (1993). Origins of the “dropout problem.”. *History of Education Quarterly*, 353-374.
- DPT. (2023, Aralık 1). *SEKİZİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI*. Türkiye Cumhuriyeti Başkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> adresinden alındı
- Elmore, R. F. (1995). Opportunity-to-learn standards and the state role in education. *Teachers College Record*, 433-458.
- Esbenshade, J. (2004). *Monitoring Sweatshops: Workers, Consumers and the Global Apparel Industry*. Philadelphia: Temple University Press.
- Finel, B. (1999). The Surprising Logic of Transparency. *International Studies Quarterly*, 315-339.
- Florini, A. (1996). The Evolution of International Norms. *International Studies Quarterly*, 363-389.
- Fox, J. (2001). Vertically integrated policy monitoring: a tool for civil society policy advocacy. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 616-627.
- Fox, J. (2007). The uncertain relationship between transparency and accountability. *Development in Practice*, 663-671.
- Fung, A. (2000). Reinventing environmental regulation from the grassroots up: explaining and expanding the success of the toxic release inventory. *Environmental Management*, 115127.
- Gall, M. D. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 40-47.
- Gold, K. (1998). *Standardizing the summer school through state formation; school calendar reform in New York, 1840–1890*. Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Green, T. F. (1980). *Predicting the behavior of the educational system*. New York: Syracuse University Press.
- Kett, J. (1977). *Rights of passage: Adolescence in America, 1790 to the present*. New York: Basic Books.
- Kirst, M. W. (1990). *Accountability: Implications for state and local policymakers*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Krug, E. A. (1969). *The shaping of the American high school, 1880-1920*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.

- Labaree, D. F. (1988). *The making of an American high school: The credentials market and the central high school of Philadelphia, 1838–1939*. New Haven: Yale University Press.
- Lee, H. W. (1991). *The concepts of education*. Seoul: Muneum Press.
- Manzo, K. (2001). Protests over state testing widespread. *Education Week*, 1-26.
- Mitchell, R. B. (1994). Regime Design Matters: Intentional Oil Pollution and Treaty Compliance. *International Organization*, 425-458.
- Noguera, P. (2002). *Educating the new majority*. Boston: Boston Globe.
- Obama, B. (2006). Does the Legislative Transparency and Accountability Act? *Congressional Digest*, 139-147.
- Orfield, G. (1996). *Dismantling desegregation*. New York: New Press.
- Piaget, J. (1972). *The child's conception of the world*. New Jersey: Littlefield, Adams & co.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon and Schuster.
- Richter, J. (2001). *Holding Corporations Accountable: Corporate Conduct, International Codes and Citizen Action*. London: Red Books.
- Rose, L. (2003). The 35th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 41-52.
- Rury, J. L. (1991). *Education and women's work: Female schooling and the division of labor in urban America, 1870–1930*. New York: State University of New York.
- Shaver, J. P. (1981). Citizenship, values, and morality in social studies. J. H. Davis içinde, *The social studies: Eightieth yearbook of the National Society for the Study of Education* (s. 105-125). Chicago: University of Chicago Press.
- Sirotnik., K. A. (2004). *Holding Accountability Accountable*. New York & London: Teachers College Press.
- Stahly, T. (1998). *Curricular reform in an industrial age*. Bloomington: Indiana University Press.
- Swift, F. H. (1911). *A history of public permanent common school funds in the United States, 1795-1905*. New York: Henry Holt.
- Thompson, D. (1987). *Political Ethics and Public Office*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tolo, K. W. (1999). *The civic education of American youth: From state policies to school district practices*. Austin: University of Texas.
- Tyack, D. &. (1990). *Learning together: A history of coeducation in public schools*. New Haven: Yale University and Russell Sage Foundation.
- Vaughn, R. (2000). Transparency—The Mechanisms: Open Government and Accountability. *Issues of Democracy*, 13-19.
- Winne, P. H. (1979). Experiments relating teachers' use of higher cognitive questions to student achievement. *Review of Educational Research*, 13-49.
- Yang, M. (2006). A critical review of research on questioning in education: limitations of its positivistic basis. *Asia Pacific Education Review*, 195-204.
- Yang, M. K. (1992). *A critical review of research on questioning in terms of its significance and problems in education*. Seoul.