Premium e-Journal of Social Sciences

Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi
Uluslararası Hakemli Dergi- International Refereed Journal
ISSN: 2687-5640

Received / Makale Geliş Tarihi	21.05.2025	*Research Article /Araştırma Makalesi*
Published / Yayınlanma Tarihi	31.07.2025	10.5281/zenodo.16732219
Volume (Issue) Cilt (Sayı)	9 (56)	Mail: editor@pejoss.com
pp / ss	704-721	

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

Uzm. Serdar Bayrı
https://orcid.org/0009-0002-4109-3365
Eskipazar Ortaokulu, Karabük/TÜRKİYE

Uzm. Esra Kubat Bayrı
https://orcid.org/0009-0007-8457-3488
Eskipazar Çok Programlı Anadolu Lisesi, Karabük/TÜRKİYE

Seçilmiş Ülkelerde Hesap Verebilirlik Politikaları

Accountabiliy Politics in Selected Countries

ÖZET

Hesap verebilirlik politikaları yönünden incelenen ülkeler; İskoçya, Hollanda, Norveç, Yeni Zelanda, Kanada, Almanya, Macaristan ve İsviçre'dir.
Hesap verebilirlik politikalarının tanımlanmasında kullanılan temel bilgiler farklı kaynaklardan gelmektedir. Bu bölümde her okuldaki öğretmenin ve müdürlerin hesap verebilirliğe bakış açılarından bahsedilmektedir. Bu ülkelerdeki öğretmenlerin kendi okul ve sınıflarında hesap verebilirlik kavramından ne anladıkları sorusu bunlardan biridir. Eğitim sisteminin paydaşları ve öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları nelerdir sorusuna cevap aramaktadır.
Anahtar Kelimeler: Hesap Verebilirlik, Şeffaflık, Eğitim, Eğitim Politikaları

ABSTRACT

The countries examined in terms of accountability policies are Scotland, the Netherlands, Norway, New Zealand, Canada, Germany, Hungary, and Switzerland.
The basic information used in defining accountability policies comes from various sources. This section discusses the perspectives of teachers and principals in each school on accountability. One such question is what teachers in these countries understand the concept of accountability in their own schools and classrooms. It seeks to answer the questions of what the stakeholders of the education system and the needs of teachers are.
Keywords: Accountability, Transparency, Education, Educational Politics

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemleri incelendiğinde, bu sistemlerin sadece bilgi aktarımıyla sınırlı olmadıkları; aynı zamanda kalite, etkililik ve şeffaflığında bu sistemde çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; eğitimde hesap verebilirlik eğitim yapıcıları için temel bir öge haline gelmiştir. Ancak bu kavramın kapsamı konusunda ülkeler arasında farklılıklar göze çarpmaktadır.

Bu çalışmada çözmeye çalışılan temel sorun farklı ülkelerde uygulanan hesap verebilirlik politikalarının ortak noktalarını ve birbirlerinden farklarını belirlemektir. Birçok ülke eğitim sürecinde benzer sorunlarla karşılaşmakta ancak bu sorunlara verilen yanıtlar farklı olabilmektedir. Bugüne kadar bu konuda çeşitli ulusal ve uluslararası raporlar, araştırmalar ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Ancak, bu çalışmanın odaklandığı şekilde çoklu ülke örnekleri üzerinden kapsamlı bir karşılaştırma sunan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışma mevcut literatüre katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmada İskoçya, Hollanda, Norveç, Yeni Zelanda, Kanada, Almanya, Macaristan ve İsviçre gibi farklı yönetim yapılarına ve eğitim sistemlerine sahip ülkeler seçilmiştir. Bu ülkelerde hesap verebilirlik uygulamalarının nasıl yapılandığı ve hangi yöntemlerle izlendiği analiz edilmiştir. Bu noktada amacımız, hangi modelin daha etkili olduğuna ışık tutmayı ve eğitimde iyi örnekleri göstermeyi amaçlamaktadır.

Ancak bu tür bir karşılaştırmalı analiz çalışması beraberinde bazı sınırlamaları da getirmektedir. Bu sınırlamalar arasında ülkelerin, kültürel, ekonomik ve politik farklılıkları sayılabilmektedir. Diğer bazı sınırlılıklar olarak da verilerin güncelliği, kaynaklara erişim düzeyi ve ülke bazlı uygulamaların bağlamsal değişkenliği gösterilebilir.

1.2 İskoçya

İskoçya'da eğitim sektörü; merkezi ve yerel hükumet ortaklığından oluşmaktadır. İskoçya Devleti Sekreterliği Birleşik Krallık Parlamentosu denetimindedir. Devlet Sekreterliği eğitime karşı sorumluluğunu İskoçya Eğitim Ofisi ve Sanayi Departmanı (SOEID) yoluyla gerçekleştirmektedir. SOEID eğitime ulusal açıdan bütüncül bakmaktadır (Finn, 1996). Ulusal politika tavsiyeleri verip, eğitim bileşenlerinin aktivitelerini organize etmektedir. Ayrıca; müfredat, öğretim, öğrenim, öz-değerlendirme ve kalkınma planlanması gibi konularda da rehberlik yapmaktadır. Eğitimin sağlanması ve yönetimi 32 seçilmiş konsey üyesinin sorumluluğundadır. Yerel eğitim sorumlusu olarak bunlar yeterli ve etkili okul öncesi ve okul eğitimi verilmesinin sağlanmasından sorumludurlar. Sorumlulukları arasında; binaların yapılması, öğretmenlerin ve diğer personelin tahsisi, ekipman ve materyallerin sağlanması vardır (Bullock & Thomas, 1997). Eğitimden sorumlu otoriteler, okullarda öğretilen müfredattan da sorumlu olarak ulusal rehberliği hesaba katmaktadırlar.

Beş yaş ile on altı yaş arasında eğitim zorunludur. Ancak; bu zorlu eğitim sadece üçte iki oranında tamamlanabilmektedir. Okullar ilkokul (beş yaşından başlayarak yedi yıl) ve ortaokul (12 ile 18 yaş arasında altı yıl) olarak ikiye ayrılmaktadır.

İskoç Eğitim ortaklığı kendini Kaliteli İskoç Eğitim Girişiminde açıkça göstermektedir. Bu girişim okulları öz-değerlendirmeye teşvik etmektedir. Bu teşvikteki temel soru ise "Okulumuz ne kadar iyi?" sorusudur. Tüm eğitim otoriteleri bu girişimde yer almaktadır (Davis, 1998).

Okul müfettişleri eğitim sisteminin ulusal olarak denetlenmesinden sorumludurlar. Okulların, eğitim otoritelerinin ve kolejlerin ne kadar iyi olduklarını analiz edip yayınlarlar. İlkokullarda bu denetim iki haftalık periyodlar halinde olup, okuldaki çalışmaların tümünü kapsamaktadır. Özellikle müfredatın nasıl işlendiğine dikkat edilmektedir. Ortaokullarda çekirdek bir takım denetimden sorumludur. Bu çekirdek takım alanında uzman personelden oluşmaktadır. Denetimden önce; ebeveynler, eğitim otoritesi ve okul yönetimi toplanır ve fikirlerini paylaşırlar. Denetimden sonra da öğretmenler ve personel süreç konusundaki anketi tamamlarlar (Dwyer, 1994).

Okul yönetimi ve personel en doğrudan hesap verebilirlikten sorumlu olan kişilerdir. Sadece çalışmalarını tanımlayıp açıklamaları istenmez; aynı zamanda bunları kanıtlamaları da beklenmektedir. Sözlü dönüt personele ve müdüre verilmektedir. Aynı zamanda raporlar da beraber tartışılmaktadır. Denetim sürecinde hesap verilen kurumlar; veliler, okul yönetimi, yerel eğitim otoritesi ve İskoç hükumetidir. Yayınlanan rapor da öğretmen, okul yönetimi ve ebeveynler için erişilebilir olur.

Denetim raporları hem okulların güçlü yanlarını hem de eksik kaldığı yönleri göstermektedir. Alınması beklenen ve tavsiye edilen önlemlerin raporun yayınlanmasından itibaren 12 ile 18 ay içerisinde alınması ve tamamlanması beklenir. Denetim raporlarının takibi müdür tarafından, personele mektup şeklinde iletilir. Eğer süreç tatmin edici değilse, belirli bir zaman içerisinde tekrar bir denetim gerçekleştirilir. Birçok okuldaki denetim raporları birleştirilip genele yayılır. Bu şekilde eğitim sisteminin etkililiği değerlendirilir (Dwyer, 1994). Bu değerlendirme de her üç yılda bir raporlanıp değerlendirilir.

Her okulun üç yıllık dönemi kapsayan okul gelişim planı hazırlaması gerekmektedir. Planın ilk yılı detaylıca anlatılır, kalan iki yıl ise ana hatları ile anlatılmaktadır. Plan; okul, ulusal ve yerel eğitimsel otorite önceliklerini içermelidir. Ayrıca; okul yönetimi, aileler ve personelin de görüşleri hesaba katılmalıdır.

Planlama sürecinde geçilen yıldaki gelişmeleri anlatan yıllık raporlan hazırlanması beklenmektedir. Özellikle öğretim ve öğrenme ile doğrudan alakalı gelişmeleri gösteren bir program olmalıdır. Okul gelişim planının; amaç, denetim ve aktivitelerin içerilmesi gerekmektedir. Okul gelişim planı eğitim siteminde önemli bir mekanizma olarak görülmektedir.

Amaçlar okul talimatlarının geniş ifadeleridir. Ebeveynler, öğretmenler, öğrenciler ve toplum tarafından kolayca anlaşılacak şekilde açıklanmalıdır. Denetim raporları, okulun aktif çalışmaları ve performansının değerlendirmesinin sonuçlarıdır. Okuldaki eğitimin kalitesinin yargılanmasını içerir. Okulun güçlü ve zayıf yanlarından bahseder. Bu raporda hem nicelik hem de nitelik performans belirteçleri bulunur.

Okul gelişim planları gelecek yılda alınması beklenen aksiyonları belirtmelidir. Bu hedefler; hedef ve denetimlerden elde edilir. Okul gelişim planının aksiyon bölümü; hedef, başarı kriterleri, girişim stratejileri, zaman ölçeği, kaynaklar ve değerlendirme prosedürlerini içermelidir.

Okul gelişim planlaması; okulları girişimlerini tarif etmesi, açıklaması ve kanıtlamasından sorumlu tutmaktadır. Okul yönetim üyeleri; planın kopyasını alır ve ailelere de istedikleri zaman plana erişim sağlayabilecekleri bilgisi verilir. Bu da okulun etkililiğinde ebeveyn farkındalığına katkıda bulunmaktadır.

Okullar bireysel olarak öz-değerlendirme yapmaktan sorumludurlar. Öz değerlendirme, okul gelişim planının denetim bölümünün en temelidir. Ancak bunun ötesinde okulun öğrenciye ne kadar kaliteli eğitim sunabildiğinin değerlendirilmesi işlevini de görmektedir. Gelişim planlaması öz-değerlendirme süreci açısından iyi bir yol olarak görünmektedir. Okul öz-değerlendirmesi sonucunda Birleşik Krallık Denetimi (HMI) tarafından dışsal olarak da kullanılan denetim maddelerinin aynısı öz-değerlendirme aşamasında kullanılmış olur (Ellwein, 1991).

Okulun öz-değerlendirmesi, kaliteli eğitimin sağlanmasının kalbi olarak görülmektedir. Okulun standartlarını ve kalitesini belirlemede bilgi sağlamaktadır.

Okul müdürü tarafından yazılacak olan rapor üç soruya cevap vermelidir.

- Nasıl gidiyoruz?
- Nasıl biliyoruz?
- Şimdi ne yapacağız? (Finn & Ravitch, 1995).

Öz değerlendirme raporu, okul gelişim planına dâhil olarak üç yıllık süreçte yeniden yapılır. Yıllık güncellemeler, okul gelişim planına bağlı olarak okul tarafından yapılır. Öz değerlendirme sonuçları eğitim otoriteleri ile bilgi alışverişi yapılabilecek bir kaynağın ortaya çıkmasını sağlar.

Okul öz değerlendirmesi, veri tabanlı okul gelişim kararlarının ve veliler, okul toplumun diğer üyeleri ile olan diyaloğun temelini oluşturur. Eğitimin raporu, eğitim destek servislerinin daha uygun eğitime destek raporları oluşturmasına yardımcı olur. Aynı zamanda da, eğitimin standartların ve kalitesini tanımlamada bilgi kaynağının bir parçası olur.

Mart 1998'de, İskoç Ofisi; denetim, okul gelişim planı ve okul öz değerlendirme raporunun hazırlanmasında yeni politikalar belirledi. Hükümet okullara başarı hedefleri belirlemede tavsiyeler bulunacak olan Standart Aksiyon Grubu oluşturdu. Bu hedeflerin 2001 yılında gerçeklemiş olması amaçlandı. Okullardan anahtar hedefleri kendilerinin belirlenmesi istendi. Hedefler üç yıllık süreçte gerçekleştirilebilecek şekilde belirlendi (Nathan, 1998).

Danışmanın ardından Standart Aksiyon Grubu beş ilke belirledi. Bu hedefler:

- Ülke genelinde tutarlı bir şekilde olmalı,
- Kısıtlı sayıda ve anahtar önceliklere odaklı olmalı,
- Basit, net ve ölçeklendirilebilir olmalı,
- Okulların performansı göz önüne alınarak gerçekçi ve mantıklı olmalı,
- Okullar, eğitim otoriteleri ve hükumet tarafından ayarlanıp, değerlendirilip, raporlanmış olmalıdırlar (Nathan, 1998).

İskoçya'da çalışan öğretmenler Genel Öğretim Konseyine (GTC) üye olmalıdırlar. Öğretmenler ilk atamada iki yıllık deneme sürecindedirler. Öğretmenlerin iki yıllık süreçte gerçekleştirmesi beklenen standartlar yoktur. İki yıllık deneme süreci sonunda Genel Öğretim Konseyinden öğretmenlerin gerçekleştirebileceği standartlar geliştirmesi beklenir.

7 Temmuz 1998 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleğinin sürekli profesyonel gelişimi için bir çerçeve yayınlanacağı açıklandı. Danışma süreci 10 Ekim 1998 tarihinde sonuçlandı. Danışma sonucunda oluşan raporda; yeterlilikler, standartlar ve öğretmenlerin kariyerlerinin farklı dönemlerinde aldıkları görevler yer alıyordu (Nathan, 1998). Çerçevenin bileşenleri;

- Genel Öğretim Konseyine tam üyelikten önce öğretmenlerin deneme sürecinde karşılaması gereken standartlar,
- Sürekli profesyonel öğretmen gelişiminin nasıl sağlanabileceğine dair rehberlik,

- Sınıf öğretmenleri için kariyer gelişimi,
- Yeni roller için kariyer gelişimi ve bunun sonucunda da gelişmiş profesyonel niteliklere erişimin sağlanmasıdır (Nathan, 1998).

Öğretmen Yetiştirme Kursları için de aynı zamanda taslak kılavuzlar yayınlandı. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için gerekli dereceleri listelemenin yanında kılavuzlarda öğrencilerden beklenen elli yeterlilik de yer aldı. Bu yeterlilikler arasında; bilgi, anlama, eleştirel düşünme ve pratik yetenekler yer almaktadır.

1.2 Hollanda

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı Hollanda ilkokul ve ortaokullarındaki eğitim-öğretimden sorumludur. İlköğretim 4 yaşından başlayarak 12 yaşına kadar olan sekiz yıllık eğitim sürecidir. Orta öğretim ise on iki ile on sekiz yaş arasındadır. Tam zamanlı zorunlu eğitim beş yaşında (çoğu öğrenci dört yaşında başlamasına rağmen) başlamaktadır. On altı yaşına kadar da zorunlu eğitim devam eder. Ardından öğrencilerin yarı zamanlı enstitülere on sekiz yaşına kadar devam etmesi beklenir. İki yıllık orta öğretim sürecinin ilki dört olası bölümden birini seçmeden önceki geçiş sürecidir. Bunlar; meslek öncesi, küçük genel ortaokul, usta genel ortaokul ya da üniversite öncesidir. Orta öğretimin ilk üç yılında bütün öğrenciler müfredattaki 15 temel eğitimi almak zorundadırlar (Mohrman, 1996).

Eğitim özgürlüğü ilkesi Hollanda'nın eğitimde hesap verebilirlik yaklaşımındaki ayırt edici özelliktir.

Bir süredir var olmasına rağmen, 1993 yılında eğitim denetleyicileri Eğitim Bakanlığı altında özerk bir organizasyon haline geldi. Denetleyiciler birliği bakanlığa yıllık eğitim raporu sunmaktadır. Bu rapor da bakanlık tarafından parlamentoda yıl boyu eğitim adına yapılan aktivitelerin kanıtı olarak sunulmaktadır (Mestinsek, 1993).

Müfettişler okulları yılda bir kez ziyaret ederler. Bu ziyaret tarihlerini de önceden bildirirler. Habersiz ziyaretler ciddi sorun şüphesi varsa yapılmaktadır (dolandırıcılık ya da uzun süreli ders yapılmaması gibi sorunlar). Her yıl denetleyiciler birliği okullara gönderilmek üzere her bölüm için öncelikler listesi hazırlamaktadır. Müfettişliğin dört genel görevi vardır:

- Çeşitli statü düzenlemelerinde okulların uygunluğunun denetlenmesi (örn; okul kendisine verilen bütçeyle hükumetin koşullarını karşılayabiliyor mu?),
- Okulların performansını, eğitim tesislerinin kalitesini, belli kanun ve düzenlemelerin fizibilitesini değerlendirmek,
- Özellikle kalite yönetimi alanında eğitimin gelişimini teşvik etmek. Diğer özelliklerin yanında okulları kendi sorunlarını çözmeye teşvik etmek, sürekli gelişim üzerine çalışmak ve eğitimin kalitesini gözlemlemek vardır.
- Eğitimin statüsü ile alakalı her bilgiyi bakanlığa rapor etmek (Madsen, 1996).

Hem okullar hem de müfettişler hesap vericidirler. Okullar, müfettişlere yazılı çalışma planlarını ve aktivite planlarını sunmalıdırlar. Okullar bu durumda; hükumetin düzenlemelerini uygulamak açısından hem velilere hem de hükumete karşı sorumludurlar. 1 Ocak 1999 tarihi itibariyle her okulun; okul eğitim politikası, personel politikası ve içsel kalite planlarının da yer aldığı Okul Planını müfettişlere sunması zorunlu hale geldi (Leithwood & Edge., 1999). Müfettişler de hükumete karşı bütün okulların gelişimini raporlamak açısından sorumludurlar. Okul değerlendirme raporları; okullara, bakanlığa ve parlamentoya gitmektedir. Bakana giden bu raporlar eğitim politikalarında değişiklik ile sonuçlanabilmektedir. Okullara yönelik olumsuz raporlarda ise bu okullarda bütçe düşüşüne sebep olabilmektedir.

Eğitimde özgürlük ilkesi 1848 yılından beri Hollanda Anayasasında yer almaktadır. Özel okullara ve devlet okullarına hükumet tarafından eşit bütçe sağlanmaktadır. Bütün öğretmenlerin maaşı eşittir. Devlet okulları belediyeler tarafından yürütülmektedir ve bütün çocuklara açıktır. Özel okullar bir kurum ya da vakıf tarafından yürütülmektedir ve öğrencilere kabul konusunda şartlar sunabilmektedirler. Okul müdürlükleri yetkili makamlar olarak görülür. Şu anki akım devlet okullarının sayılarını azaltma amacı gütmektedir.

Eğitimde özgürlük ilkesi her öğrenciye istediği okulu seçme özgürlüğü vermektedir. Eğitimde özgürlük ilkesi kapsamında dört temel madde vardır. Bunlar;

- Okul seçme özgürlüğü,
- Gruplara okul kurma özgürlüğü, hükümet izni olmadan bütçe alma hakkı, özel ve az sayıda öğrenci alabilme hakkı,

- Kendi dini, ideolojik ya da eğitimsel bakış açılarına göre okulu organize edebilme özgürlüğü,
- Okulu istediği gibi organize etme, öğretme materyalleri seçme ve öğretmen işe alma özgürlüğüdür. Bakanlık okulda kullanılacak materyalleri kısıtlamaz ya da okullara sağlamaz. Ancak olabildiğince fazla öğrencinin faydalanabileceği ya da eğitim seviyesini okulun belirttiği oranda yükseltecek şekilde olmasını beklemektedir (Bullock & Thomas, 1997).

Bu seçimler sonucunda eğitimin daha çok tartışılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle dini sebepler dışında eğitim odaklı tercihler yapılıyorsa velilere çok fazla sorumluluk düşmektedir.

Eğitimde özgürlük ilkesi ile paralel olarak, yasa ve politika belirleyicileri olarak çok fazla okul yönetimi ya da yetkili kurumlar vardır. Son yıllarda yönelim daha fazla özerklik verilmesine yöneliktir. Merkezi hükumet güçleri daha çok geniş kapsamlı politika oluşturma ve kaliteli eğitimin sağlanmasında gerekli ortamı oluşturmakla sınırlıdır. Okullara ve yerel yönetimlere kaynak sağlama ve yönetiminde daha büyük özgürlükler verilmektedir. Ortaokullar blok halinde hibeler alırken; ilkokullar hem blok hem de ihtiyaca yönelik hibeler alabilmektedir (Cookson, 1992).

Belediyelerin devlet okullarında sorumlulukları olmasına rağmen; kendi kararlarını veren ve değerlendirmesini yapan özerk okulların oluşması konusu daha da desteklenmektedir. Bu yüzden okullardan ailelere ve öğrencilere yaptıklarını daha doğrudan aktarmaları istenmektedir. Böylece veliler ve öğrenciler karar alma sürecinde yer alacaklardır.

Bu tarz özerkleşme sonucunda merkezi sistemin okullar üzerindeki kontrolünü kaybetmesiyle sonuçlanmaktadır. Ayrıca tüm öğrencilerin kaliteli eğitimi aldığından emin olmak için müfettişlere daha çok iş düşmektedir. En azından teorik olarak, özerkleşme ile okullar değerlerini, inançlarını ve tercihlerini veli ve öğrencilere daha iyi aktarabileceklerdir (Leithwood & Aitken, 1995).

Hollanda'daki tüm öğretmenlerden üç öğretim niteliklerinden birisine sahip olması beklenir. Birinci derece öğretmenler ortaokullarda bütün seviyelerde öğretmenlik yapabilirler. İkinci derece öğretmenler sadece üniversite öncesinde ve usta ortaokulda ilk üç sene öğretmenlik yapabilirler. Üçüncü derece öğretmenler ise ilkokullarda görev yapabilmektedirler (Ritzen, 1997).

İlköğretim öğretmenleri bütün müfredatı öğretir, ortaokul öğretmenleri ise tek bir dersi anlatmaktadırlar. İlköğretim derecesi İlköğretim Okulu Öğretmenlik Kolejinde elde edilirken, ortaokul derecesi Yeni Öğretmen Yetiştirme Kolejinden alınmaktadır. Her iki kolej de dört yıllık eğitim verirken birinci derece öğretmenlik niteliği almak için öğretmenler isterse bir yıl fazladan eğitim almaktadır.

Öğretmen eğitimi süreç yönetimi takımı güncel olarak öğretmen yetiştirme eğitiminde reformlar üzerinde çalışmaktadır. Bu reformda amaç, tüm ilkokul öğretmenleri için ortak bir müfredat oluşturma, profesyonel gelişim planı ve bölgesel konsorsiyum oluşturmaktır (Ritzen, 1997).

1.3 Norveç

Norveç eğitim sistemi ile alakalı olan dokümanlarda hesap verebilirlik ile ilgili bilgi çok azdır. Daha çok standartlar ve bu standartlar sonucunda performans geliştirme ile ilgili kayıtlar vardır (Apple, 1996).

Son yıllarda Norveç'te ciddi eğitim reformları olmuştur. Bunlardan biri de 1 Ağustos 1997 yılında tanıtılan Zorunlu Okul Reform Hareketidir. Bu girişimin amacı; eğitimin kalitesi, tutarlılığı ve sürekliliğinin sağlanmasıdır. Reformun bileşenleri; altı yaşından itibaren başlayan eğitimde dokuz yıldan on yıla artış ve zorunlu eğitimin on yıla çıkarıldığı ulusal müfredattır. Buna ek olarak; 1994 yılı itibariyle tüm çocuklara üç yıllık üst ortaokulu ister okulda ister mesleki eğitimde tamamlama şansı tanındı. Eğitim Bakanlığı, Araştırma ve Kilise İşleri aracılığıyla ulusal hükumet öğretim standartlarını ve genel çerçevesini belirlemektedir. Norveç'in on bir ili mesleki ve okul programı sunan üst orta öğretimden sorumludur. İlin sorumlulukları okulları işletme, öğrenci alımı ve öğretmenlerin alınmasıdır (Briseid, 1995).

Belediyeler, ilköğretimde eğitimi sürdürmek, tesisler inşa etmek ve öğretmen almaktan sorumludurlar. Okul öncesi eğitimi farklı bir bakanlık tarafından yürütülmektedir ve kendi yönetmelikleri vardır. Buradan da Norveç'te okul öncesine verilen önem anlaşılmaktadır.

Üst ortaöğretim için reformlar 1994 yılında, daha alt seviyeler için ise 1997 yılında reformlar tanıtılmıştır. Üst ortaöğretim müfredat reformları yapısal değişiklikler içermektedir. Bu yapısal değişimler arasında; temel ders sayısında azalma, ileri kurslarda artış, içeriklerde değişiklikler, tüm derslerin müfredatlarında değişimler gözükmektedir.

Birinci sınıftan ona kadar olan yeni ulusal müfredat değişiklikleri 1997 yılından başlayarak üç yıllık süreçte tanıtıldı. Müfredat üç parçadan oluşmaktadır.

- Sürecin ölçülmesini sağlayabilecek ve üzerine çalışılabilecek şekilde tanımlanmış çekirdek bir müfredat,

- Yapı, organizasyon ve kültürel, coğrafi farklılıkları gözetmeksizin ve cinsiyet eşitliğine yönelik iletişimi vurgulayan içeriği olan ilke ve kılavuz,

- Belli amaç, hedef ve içeriğe yönelik hazırlanmış ders müfredatı (Norwegian Royal Ministry of Education, 1997).

Bu parçalara ek olarak, 1997 ulusal müfredatı bütünsel olarak görülmektedir. İlk olarak müfredata okula başlangıç yaşını düşürdüğü, zorunlu eğitimi uzattığı ve yeni okul müfredatı sağladığı için okul-odaklı bakılmaktadır. İkinci olarak; müfredata iyi bir eğitim imkânı sağlama ve okul eğitiminde gelişimi hedefledi için çocuk-odaklı bakılmaktadır. Üçüncü olarak müfredata; ev, okul ve toplum arasında işbirliği sağladığı için aile-odaklı bakılmaktadır. Son olarak müfredata; farklı kültürlere bakış sağladığı için kültürel reform olarak bakılmaktadır (Paris, 1998).

1997 yılında bu yeni müfredat herkes için bir okul ilkesini yansıttı. Toplum ve birey için ayarlanmış eğitim düşüncelerini dengeler. Yeni müfredat; yerel ve bireysel düzenlemeler için yer açarken, temel derslere de daha ciddi bir odaklanma sağlamaktadır.

Yeni müfredat, okulları ve öğretmenleri hesap verebilirlik açısından daha sorumlu tutmaktadır. Bu sorumluluk kanıtlama seviyesinde ve öncesine göre daha fazla sonuç beklentisindedir. Bu hesap; öğrenci, veli ve topluma verilmektedir. Bu hesap vermenin sonucu okulun sorumlulukları açısından daha ciddi bir şeffaflık sağlamasıdır. Öğrenci, veli ve topluma ek bir anlayışın şeffaflık ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağı konusu net değildir. Ulusal müfredat aynı zamanda ulusal ve yerel ihtiyaçlar arasında gerginlik oluşturabilmektedir.

Değerlendirmenin en önemli amacı öğrencileri öğrenmeye ve gelişime yönelik olarak teşvik etmesidir. Öğrencileri yeteneklerini kullanmaya cesaretlendirerek bunu yapmaktadır. Bunu da öğrencilerin ne öğrendiğini bilgilendirerek ve okul ile öğrencilerin evi arasındaki iletişim ve işbirliğini sağlayarak yapabilir. Dahası, Norveçli politika yapıcı değerlendirmesi sonucunda, öğretmenlere ve okullara verilen eğitimin daha kaliteli olmasına yardımcı olarak ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenerek daha iyi bir hale getirilebilir.

Değerlendirme hem not kullanarak hem de kullanmadan yapılmalıdır. Not olmadan yapılan değerlendirme öğrenciye ne öğrendiğini görmesi açısından kılavuz niteliği taşır. Aynı zamanda bireysel farklılıkları gözetir ve öğrenciye motivasyon sağlar. Günlük derslerde yapılan değerlendirmelerin yanında, öğretmen veliler ile yılda en az iki kez görüşmeler yapmak zorundadır. Öğretmenlerin bu konuşmalara öğrenciyi de katması tavsiye edilir. Bu konuşmalarla hem veli hem de öğrenci kendi öğrenmesi ve gelişimi konusunda bilgilenmektedir. Gelecek çalışmalar konusunda tavsiye alırlar (Black, 1994).

Sınıflardaki not verilmeleri 1-6 arasında değerlendirmektedir. Sene sonu notları öğretmen yorumları ve rehberliği eşliğinde verilmelidir. Bu yorumlar bazen sözlü bazen de yazılı olmaktadır. İlkokul öğrencileri not olmadan değerlendirilmektedir. Ortaokul öğrencileri de hem not olmadan hem de not ile değerlendirilmektedir. On yıllık zorunlu eğitim sürecinde öğrenciler otomatik olarak bir üst seviyeye geçmektedirler. Onuncu yılın son döneminde, öğrenciler öğretmenin yorumun olacağı öğrenci ayrılma sertifikası için proje hazırlamak zorundadırlar.

Onuncu sınıfın sonunda yazılı final sınavı yapılır. Her öğrenci en az bir sınava girer. Okuldaki öğretmenler sınavı hazırlar ama sınava girecek öğrencilerin seçimi ve notların verilmesi dışarıdan yapılmaktadır.

Bu değerlendirme sistemi, öğrencileri hesap verebilirlik açısından sorumlu tutmaktadır. Öğretmen ve velilere karşı kanıtlama sorumluluğundadırlar. Öğretmenler de velileri çocuklarının gelişimi konusunda bilgilendirmelidirler.

Öğrenciler, kendi çalışmalarından sorumludurlar. Kendilerine, ailelerine, gelecekteki işverenlerine ve yükseköğretim enstitülerine karşı da sorumludurlar. Aynı şekilde öğretmenler de eğitimlerinin kalitesinden ve özellikle bu eğitimin öğrencilere katkısından sorumludurlar. Ancak bu hesap verebilirlik hiçbir sonuçları olmadığından gönüllü bir iş olarak görünmektedir.

İlk, ortaokul ve lise öğrencileri devlet okulu olarak içinde oldukları belediyeye bağlı olan kendilerine en yakın okullara gitmektedirler. Norveç'te özel okullar çok azdır. Okullardan bağlı oldukları yerel toplumların kaynaklarından faydalanmaları beklenmektedir (Cookson, 1992).

Lise seviyesinde öğrencilerin belediyelerine bağlı istedikleri okula başvurma hakları vardır. Bunun altında; bütün okullardaki öğrencilerin aynı kaynaklara ve eğitim kalitesine sahip olduğu düşüncesi yatmaktadır. Otoritelerin öğrencilerin ilk üç tercihinden birine yerleştirilmesi şartı kanunen zorunludur ve öğrencilerin yüzde doksanı ilk tercihlerine yerleştirilmektedir.

Liseler hem veli hem de öğrencilere karşı uyguladıkları programların tanımını sağlamak açısından sorumludurlar. Bu liseler öğrencileri yanlış beklentilere sokmayacak şekilde açık ve net programlar sunmalıdırlar. Ancak; okula karşı yaygın memnuniyetsizlik azaltılmış kayıt, akademik olarak zayıf öğrenci ya da belediye içinde özel okul alternatiflerinde artış anlamına gelebilmektedir.

Norveç'te öğretmenler birçok farklı yollarla kalifiye olabilmektedir. Yıllarca süren danışma ve planlamadan sonra, öğretmen eğitim reformu gerçekleştirildi. Genel ve akademik eğitimler almış olan öğretmenler normalde iki ya da üç alanda eğitim verebilmektedirler. Değişiklikler şunları gerektirmektedir:

- Okul öncesi öğretmenleri için üç yıl ardışık öğrenim görme,
- İlkokul ve lise öğretmenlerinin temel dersleri öğretecek olanları için dört yıl ardışık öğrenim görme,
- Görsel sanatlar, el işi, drama, müzik ve beslenme/ ev ekonomisi dersleri öğretmenleri için dört yıl ardışık öğrenim görme,
- Özerk öğrenim programları,
- Profesyonel yeterlilik için Bir yıllık ek teori ve çalışma eğitimi,
- Üniversite ya da kolej mezuniyeti üstüne bir yıllık ek profesyonel eğitim (Darling-Hammond, 1991).

Öğretmenlerin sertifikalandırılması sınav ile olmaktadır. Öğretmenler için; öğretmenlik görevine başladıktan sonra zorunlu, organize denetim olmamaktadır. Öğretmenler için deneme süreci yoktur. Öğretmenlerin kovulması çok nadir bir durumdur.

Öğretmen eğitimi hizmet içi eğitimler aracılığıyla yapılmaktadır. Ancak; bunun imkânı yerel yönetimlerin imkânları doğrultusunda sağlanmaktadır. Ancak; yeni girişimler sonucunda daha fazla eğitim imkânı sağlanması beklenmektedir (Conley & Odden, 1997).

1.4 Kanada

Kanada'nın illeri ve bölgelerine Kanada anayasası tarafından ortaokul ve liselerin sorumlulukları verilmiştir. Teoride, bu farklı Kanada yargılarında eğitimsel politika ve çalışmalarında radikal farklılıklar vardır. Uygulamada ise, eğitimsel çalışma ve çalışmalarda, hesap verebilirlik uygulamaları da dâhil olmak üzere ciddi bir farklılık yoktur (Council, 1996).

Aslında, eğitimde daha büyük hesap verebilirlik çağrılarına tepki özellikle Ontario bölgesinde diğer il ve bölgelere göre dirençle karşılaşmıştır.

Ancak; bu direniş özellikle son üç yılda büyük bir ilgiyle yer değiştirmiştir. Hesap verebilirliğe yüksek öncelik verilmesi ile beraber, Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisi (EQAQ) adıyla yeni ajans açılmıştır. EQAQ doğrudan Eğitim ve Öğretim Bakanlığına doğrudan rapor vermektedir. Bu raporlar;

- Test geliştirme ve okul yönetimi ile iş birliği içerisinde yönetimi gerçekleştirmek,
- Sonuçları değerlendirip, topluma raporlamak,
- Eğitimin kalitesini arttırmak için hükumete tavsiyelerde bulunmak,
- Testlere Kanada'nın katılımını yönetmek,
- En iyi sınıf çalışmaları için araştırmalar gerçekleştirmek,
- Eğitim sisteminin etkililiğini değerlendirmek için nicel ve nitel veriler toplamak,
- Testlerin sonuçları ve ilgili sistem değerlendirmesinin topluma rapor edilmesini içermektedir (Conley & Odden, 1997).

En yaygın hesap verebilirlik stratejileri ve araçları öğrencilere test uygulamalarına bağlıdır. İkinci ve daha az yaygın olan araç ise gösterge sistemlerinin geliştirilmesidir. EQAQ hem temel hem de ortaokullarda

uygulanabilecek bölge çapında öğrenci testleri geliştirmişlerdir. Diğer Kanada bölgelerinde ve çevre ülkelerde yaygın olmasına rağmen bu test uygulaması Ontario'da çalışmaların bir parçası değildir (Davis, 1998).

Her yıl; okuma, yazma ve matematik alanında 3. sınıf öğrencilerine performans odaklı testler uygulanmaktadır. 1997 yılında ilk uygulandığında bu test öğretmen denetiminde farklı aktivitelerin uygulandığı on günlük sürece yayılarak uygulandı. İkinci deneme yılında ise bu süre yarıya indirildi.

Testler genellikle ilkbahar döneminde uygulanır ve sonuçları analiz edilmiş şekliyle birlikte yazın açıklanır. Bireysel değerlendirmeler evlere velilere gönderilmektedir. Okullar ve okul yönetimleri raporlarını yayınlarlar ve gelişim için aksiyon planlarını hazırlamaya başlarlar.

Bu testlerde öğrencilerin çalışmaları dört performans seviyesine göre değerlendirilmektedir. Bu seviye bölge standartları ve müfredata göre belirlenmektedir. Diğer ülkelerdeki karşılıkları gibi, test skorlarını düzeltmek için girişimde bulunulmamıştır. Bu değişikliklerde; sosyo-ekonomik durumlar, aile eğitim kültürleri ve eğitimi etkileyen diğer faktörlere yönelik değişimlere de dikkat edilmemiştir (Finn, 1996).

Medyada düzenli olarak bölgeler arası karşılaştırmalar kullanılarak bu sonuçlar raporlandırılmaktadır. Bölgeler ve okullar sonuçlarını açıklama ve doğrulamaktan sorumludurlar.

Kanada'daki kırsal ve kentsel bölgelerde açık sınır politikaları olmasına rağmen, bu yüksek oranlı test sisteminin bir potansiyel sonucu da bireysel okul kaydının kaybı ya da kazancıdır. Kesinlikle, test sonuçlarının raporlarının tanıtımının okul ve öğretmenlerin dikkatini sağladığı bir gerçektir. Ancak; bu dikkatin etkisi konusunda sistematik bir bilgi yoktur. Bu tarz testlerin öğretmen ve yönetimdeki okulun etkililiğini arttırma çabalarını arttıracağı düşünülmektedir (Hausman, 1997).

Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisinin bir başka sorumluluğu da detaylı bir Eğitim Kalitesi Gösterge Programı (EQUIP) geliştirmektir. Bu program sonucunda okulun, yönetimin ve bölgenin profili oluşturulur ve değerlendirilen verilerin yorumlanmasına yardımcı olunur. Bu program uygulandığında;

- Kanada eğitimin detaylı ve anlaşılabilir bir resmi ortaya çıkar;
- Doğru bağlamda öğrenci başarısının raporlanması sağlanmış olur;
- Program geliştirme çabaları için temel oluşturulmuş olur (Leithwood, 1998).

Veliler, öğretmenler, öğrenciler, idareciler ve resmi kurumlara danışmaları takiben, gösterge listesi seçilir ve bu göstergelerin pilot test uygulaması yapılır.

Yeni müfredat ortaokullara 1997 yılında tanıtıldı. Bu müfredat, öğrenci başarısını arttırmak ve velilere karşı hesap verebilirliğini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Birden sekize kadar olan müfredat titiz ve meydan okuyucu olarak tanımlanmaktadır. Çocuklardan erken yaşlarda okuması, yazması ve hecelemesi beklenmektedir. Ve bu şekilde de daha keskin problem çözme yetenekleri kazanacaklarına inanılmaktadır.

Matematik ve dil müfredatı 1997 sonbaharında yayınlanmıştır. Müfredatın geri kalanı da 1998 yılında tanıtılmıştır. Kanada ortaokullarında önemli sayıda değişiklikler tanıtılmıştır. Çok ve çeşitli amacı olmasına rağmen; amaç genel olarak ortaokulların hesap verebilirlik seviyesini yükseltmektir. Bu değişiklikler yeni ve titizdir. Bu müfredatın tüm öğrencilerde yüksek mezuniyet standartları içermesi beklenmektedir. Öğrencilere; üniversite, kolej ve iş yerine gitmeleri için planlamaları gerçekleştirme imkânı sağlamaktadır. Aynı zamanda velilere eğitim durumunu daha net bir şekilde anlatma imkânı da sağlamaktadır. Bu yeni müfredat; matematik, fen ve dil alanına daha fazla önem göstermektedir. Öğrenciler de onuncu sınıfta mezun olmadan önce okuduğunu anlama testini geçmek zorundadırlar (Bacon, 2015).

Okuduğunu anlama testine ek olarak, reform programının diğer bileşenleri;

- Dört yıllık lise eğitimi için akışın yeniden tanıtımı,
- Veli, öğretmen ve öğrenciler için daha fazla zorunlu kurslar,
- Kırk saatlik toplum katılımı,
- Hükumet, eğitim, iş ve gönüllü sektörden temsilcilerin olduğu Bölgesel Ortaklık Konseyinin oluşturulması,
- Yedi ve on birinci sınıf arasındaki öğrencilerin gelişimin izlenmesi ve raporlanması için öğretmen tavsiye sisteminin kurulması,

- Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi süreci, yüksek standartlar gösteren öğrencilerin kursa katılmadan kredi almasına imkân sağlamaktadır (Louis, 1995).

1987 yılında, bölgesel hükumet Eğitim Geliştirme Komisyonu oluşturdu. Komisyonun amacı yeni bölge okul yönetimlerinin birleşmesi ve gelişimi, okul yönetimindekilerin rollerini netleştirmek ve ailelerin, toplumun okul ortamına daha çok katılmalarını sağlamaktır. İki amaç da zaman içinde gerçekleşmiştir.

Okul konsey uygulamaları için bölgesel kılavuzlar 1996 yılında gerçekleştirilmeye başlanmıştır. 1997 yılında bakan; hükumetin okul konseyleri için daha güçlü bir rol oluşturma niyetinde olduklarını belirtti. Öğrenciler için en iyi eğitimin nasıl sağlanacağı konusunda tavsiye vermeye devam etmektedir. Ancak; daha büyük yönetimler altında disiplin ve gelişmiş akademik süreç için daha güçlü tavsiye rolü sunmaktadır (Head, 2010). Komisyon güncel olarak topluma danışıp, okul konseyleri için başka nasıl roller verilebileceği konusunda tasarımlar yapmaktadırlar. Günümüzde 1996 kılavuzu kullanılmaktadır.

1.5 Yeni Zelanda

1989 yılında Yeni Zelanda hükumeti okul sisteminde ciddi bir reform yaparak Yarının Okulu ilkesi adında okul-odaklı yönetimi yürürlüğe koydu. Bu hareket hem devlet hem de özel okulları kapsıyordu. Bu reform öğrenci, öğretmen ve müdürler için standartlar belirlemeye yönelikti. Hâlihazırda yürürlükte olan hesap verebilirlik araçlarına ek olarak, potansiyel yeni politikalar için de halen görüşmeler sürmektedir (New Zealand Government, 2018).

Yeni Zelanda'da eğitim altı yaşından başlayarak on altı yaşına kadar zorunludur. Ancak burada öğrencilerin çoğu beş yaşında eğitime başlamaktadır. Zorunlu eğitim ilkokul, ortaokul ve liseye ayrılmaktadır.

Son zamanlarda çift ana dil konuşan Maori öğrencileri için, içinde Maori dilinin de olduğu programlar uygulanmaya başlanmıştır. Aynı zamanda, başarı seviyesi diğer öğrencilerden daha düşük olan Pasifik Adası öğrenci sayısında da ciddi bir artış görülmektedir. Bunun sonucunda, adalı öğrencilerin başarısını arttırmak için de resmi eğitim planı hazırlama çalışmaları devam etmektedir (New Zealand Ministry of Education., 2021).

Yarının Okulu uygulamasından önce Yeni Zelanda okullarının yönetimi Eğitim Bölümünün ve eğitim kurulunun kontrolü altındaydı. Bu yönetim karmaşık ve merkeziyetçiydi. Yarının Okulu ilkesinin uygulanmaya başlamasıyla okullara kendilerini yönetme sorumluluğu verildi. Tabi bu yönetimde seçilen bir veli, müdür, toplumdan gönüllü bireyler ve personel temsilcisi yer almaktadır. Özel okullar ise komiteler, mütevelli heyetleri ve yönetim kurulu tarafından kontrol edilmektedir (Apple, 1996).

Okul yönetimi; okulun amaç ve hedeflerini belirten bir tüzük hazırlarlar. Tüm okul tüzüklerinde Yeni Zelanda eğitim sisteminin hedefleri, ulusal müfredat ve yönetimsel gereklilikler yer almalıdır. Kurulun tüzüğü hazırlarken yerel toplumdan fikir alması ve onlara danışması beklenir. Mütevelli heyeti tüzüğün hedeflerine ulaşılmasından ve hükumetten okullar için gönderilen bütçenin doğru kullanılmasından sorumludur (New Zealand Ministry of Education., 2021). Toplumlarına ve eğitim bakanlığına yıllık rapor sunarlar.

Okula kayıt olan öğrenciler, kayıt oldukları okulun kural ve politikalarına uyacaklarını taahhüt ederler. Kurul bazen tüzükte yazmayan disiplin cezaları da uygulayabilmektedir. Bunlar; ayrıcalıkların geri alınması, fazladan ödev vermek ya da cezaya bırakmak gibi cezalardır. Uzaklaştırma ve ihraç da daha ciddi yaptırımı olan cezalardır (Bullock & Thomas, 1997).

Ebeveynlerin çocuklarını istedikleri devlet okuluna kaydettirme hakkı vardır. Ancak bir okulda çok fazla kayıt isteği varsa, okul kalabalığı önlemek için öğrenci kayıtlarına sınırlandırma getirebilir. Okul tüzükleri velilerin çocuklarını okullara kayıt ettirirken yararlandığı asistanlardır. Tüzüklerine ek olarak, her okul kendilerini tanıtan bir broşür hazırlar.

Velilerin seçtiği devlet okullarına ek olarak, özel okullar da devlet okullarının aldığı bütçenin aynısını alırlar. Ancak üzerine inşa edildiği toprak ve bina özel olduğu için buraların bakım masrafları devletin bütçesinden değil, öğrenci katılım ücretlerinden tahsil edilmektedir. Ulusal müfredatı uygularlar ancak; programlarında kendi özel karakterlerini (felsefi ya da dini inanç) uygularlar. Bazı devlet okulları Maori dilinde eğitim sunmaktadır. Bağımsız okullar kendi kurulları tarafından yönetilirler ve devlet bütçesinden aldıkları pay daha azdır. Bu okul seçim politikasına rağmen, öğrencilerin çoğu kendilerine en yakın okulu tercih etmektedirler (New Zealand Ministry of Education., 2021).

Ulusal müfredatın geliştirilmesi başarı standartlarını yükseltmek hedefiyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca değişen sosyal yapı da hesaba katılmak istenmiştir. Kesintisiz eğitim sistemi oluşmasına da yardımcı olmuştur. Yeni Zelanda'da eşi benzeri görülmemiş değişim 1990 yılında başlamıştır (Peters, 1992). Bu sürekli değişime ayak uydurmak okullara ağır gelmeye başlayınca değişim hızı yavaşlatıldı. Ulusal müfredat hala süreç halindedir ve yeni planlar da duyurulmuştur.

Yeni Zelanda Müfredat Çerçevesi; bütün öğrencilerin öğretme, öğrenme ve değerlendirilmesini kapsayan kuruluş politikasıdır. Çerçevede aşağıdaki alanlar vardır;

- Yeni Zelanda'daki okulların hani öğrenme ve öğretim programları ilkelerine göre hazırlandığı,
- Öğrencilerin hedeflediği amaçların yer aldığı kılavuzu anlatan yedi öğrenme alanını tanımlar,
- Öğrencilerin geliştirmesi gereken sekiz grup önemli yetenekleri tanımlar,
- Müfredatın parçası olan tutum, davranış ve değerleri tanımlar,
- Öğrencilerin nasıl değerlendirilebileceğini açıkça anlatan, tüm Yeni Zelanda okullarında uygulanabilecek değerlendirme ilke ve prosedürleri belirlemek (New Zealand Ministery of Education, 2021).

Bakan, öğretmenlere karşı kılavuz, kaynak ve profesyonel gelişim desteği sağlamak açısından sorumludur. Okullar ve öğretmenler, bakana, velilere ve öğrenciye karşı kendilerine sağlanan müfredatı kılavuza uygun şekilde kullanarak okul müfredatı ve sınıf ders programı hazırlamada sorumludurlar. Her birinin içinde önemli olarak, müfredat öğretmenlerin değerlendirme planlarında kullanması gereken ve öğrenci gelişim sürecini işleyebileceği öğrenci hedeflerini tanımlar. Bu alanlarda hesap verebilirlik seviyesi, açıklama ve muhtemelen doğrulama seviyesidir (Apple, 1996). Çünkü okul ve öğretmenler; öğrencileri bu müfredatın onlar için en uygun olduğuna dair ikna etmesi gerekmektedir.

Mütevelli heyeti bakana karşı okulun tüzüğünün geliştirilmesinde müfredat çerçevesinin kullanımından sorumludur. Nihayetinde, okulun yönetimi ve yürütülmesinden sorumlu olanlar; öğrencilere eğitim sağlamaktan ve ihtiyaçlarını karşılamaktan sorumludurlar. Dahası, bütüncül olarak bakıldığında topluma karşı iyi ve onlara faydalı bireyler yetiştirmekten sorumludurlar (Butterworth, 1998).

Yeni Zelanda Yeterlilik Kurumu (NZQA), ulusal yeterliliği koordine etmek için 1990larda kuruldu. Ulusal yeterlilik çerçevesi geliştirmek için birçok ajanstan sorumluluğu aldı. Okul sertifikası için devlet desteğinin dışında, sınavlar adayların yatırdıkları ücretler aracılığıyla karşılanmaktadır. Başarılı olanlar Eğitim Başarı Ulusal Sertifikası almaya hak kazanırlar. Her alan için Başarı Standartları geliştirildi ve her standart bir kredi değerine sahipti. Yeni standartlar sadece yeterlilik odaklı değildir (Butterworth, 1998). Değerlendirmede öğrenci performansı da önemlidir.

Üç yıllık lise eğitiminin sonunda, öğrencilerin çoğu Okul Sertifika sınavına girerler. Her adayın sınavında genellikle İngilizce dersi vardır. Ancak öğrenciler bu dersi yapmak zorunda değildirler. Öğrenciler bir sınavda altı derse kadar istedikleri sayıda sınava girebilirler. Her dersin notları da A ile E arasında değerlendirilir. On ikinci yıllarında öğrenciler Altıncı Form Sertifikası alırlar. İyi bir şekilde tamamlanan ders üzerine alınan bu sertifika öğrencinin bu kursu başarıyla bitirdiğini belgeler. Lisenin beşinci yılında da öğrencilere Lise Sertifikası verilir (Carroll, 1997). Bu öğrencinin en az üç dersi başarıyla tamamladığını ve beş yıllık eğitimini sonuçlandırdığını göstermektedir. Bu sertifikada not olmaz.

On üçüncü yılın sonunda öğrenciler Üniversite Giriş ve Bursluluk sınavına girerler. Puanı 300 ve üzeri olanlar burs almaya hak kazanırlar. Bunların adlığı not A olmaktadır. B puanı alanlar da 250-299 arasında puan alanlardır. Üniversiteye giriş için A ya da B puanı almak ya da Lise Sertifikası almak gereklidir. Bu sınav sistemleri öğrencileri; okulları, aileleri ve topluma karşı sorumlu kılmaktadır (New Zealand Ministery of Education, 2021). Öğretmenler de dolaylı olarak bu öğrencileri sınava hazırladıkları için sorumludurlar. Açık bir şekilde belirtilmemiş olmasına rağmen, bu sınavların sonuçları okul sürecinin bir parçasıdır ve okulun toplum gözündeki başarı seviyesini göstermektedir.

Öğretmen Değişiklik Hareketi öğretmenlerin kayıt olmak zorunda oldukları bir kurumdur. Bu kurumun sorumluğu her bir öğretmenin kariyerleri boyunca gerekli standartlar üzerinde öğretmenlik yapmalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin her üç yılda bir sertifikalarını yenilemeleri gerekmektedir (her seferinde 45 dolar ödeme yapılır). Bu süreç okulun performans yönetimine entegre edilmektedir. Öğretmen Kayıt Reformu (TRB), sertifika yenileme zamanı geldiğinde öğretmene içinde yapılması gerekenlerin olduğu gerekli belgeleri gönderir (Conley, 1995).

Her üç yılda bir eğer öğretmenler gerekli şartları karşılarsa sertifikalarını yenileme hakkı kazanırlar. Yeterli öğretmenler;

- Öğretme ve öğrenme bilgisine sahip olmalı,
- İyi bir profesyonel gibi çalışmalı,
- Öğrenci, veli ve meslektaşlarına karşı güven, iş birliği ve saygı göstermeli,
- Tecrübe ve geçmişte alınan sorumluluklara bağlı olarak eğitim liderliği göstermelidirler (Conley, 1995).

Bunların gerçekleşmesinde asıl sorumluluk okullardadır. Okul müdürü öğretmenin yeterli öğretmen olduğunu yazılı olarak belirtir. Öğretmenler TRB'ye yaptıklarını kanıtlamak açısından sorumludurlar. Eğer kurumun standartlarını karşılamazlarsa öğretmenler öğretme hakkını kaybederler.

Performans standartları tüm müdür, vekil ya da öğretmenlerin göstermesi gereken bilgi, yetenek ve davranışları anlatmaktadır. Standartlar, okulun performans yönetim sistemini şekillendirir.

Performans yönetim sisteminin (PMS) bir parçası olarak, müdürler kurulları iler birlikte; iş tanımları, profesyonel standartları, performans hedefleri ve gelişim hedeflerini içeren bir performans anlaşması yapmak zorundadır. Müdür standartları altı ana özelliğe göre gruplanmaktadır:

- Profesyonel liderlik,
- Stratejik yönetim,
- Personel yönetimi,
- İlişki yönetimi,
- Ekonomi ve varlık yönetimi,
- Kanunlara uyma ve raporlama gereksinimleridir (Davis, 1998).

1.6 Macaristan

1990ların başından başlayarak oluşan politik ve ekonomik değişiklikler Macar sosyal politikasının bütün özelliklerini etkiledi. Bu değişimler bağlamında, eğitim sistemi hedeflerini demokratik ilkelerini geliştirip, güçlendirmek üzere belirledi. 1996 yılında çok tartışma ve görüşmeden sonra, hükumet yeni Macar eğitim sisteminin çerçevesini açıkladı. Uzun Vadeli Macar Kamu Eğitim Stratejisi isimli bu çerçeve eğitimin toplum, eğitim sistemi, eğitim sisteminin yönetimi ve finanse edilmesindeki rolünü açıklamaktadır (Finn, 1996).

Kültür ve Eğitim Bakanlığının eğitim sistemine kılavuz olma sorumluluğu olmasına rağmen, diğer bakanlıkların da eğitim politikaları ve karar alma mekanizmalarında etkileri vardır. Yerel yönetimler sınırlarındaki ilk ve ortaöğretimden sorumludurlar. Yerel yönetimler aynı zamanda; bütçeden, yönetici atamalarından, müfredat ve pedagojik yaklaşımlardan ve okul kurallarıyla, planlarının oluşturulmasından sorumludurlar (Gamoran, 1996).

Geleneksel olarak, Macar eğitim sistemi merkezi ve düzenliydi. Son düzenlemeler sonucunda otorite olarak okullar ve yerel yönetimler ciddi bir özerklik kazanmış oldu. Merkezi planların uygulanması son buldu. Öğretim ve öğrenme girişimleri de yerel seviyeye indi (Hausman, 1997).

Çocukların okullara altı yaş itibariyle başlamaları gerekmesine rağmen, çocukların çoğu üç ile altı yaş arasında katılım sağlamaktadır. Altı yaş ile on dört yaş arasında çocuklar genel okula katılmaktadır. Tamamladıktan sonra öğrenciler yetenekleri ve başarılarına göre üç tür orta öğretim kurumundan birine giderler. Bu kurumlar; dört yıllık genel akademik okul olan Gimnazium, dört yıllık mesleki okul olan Szakkozepiskola ya da üç yıllık mesleki eğitim okulu olan Szakmunkaskepzo olmak üzere üç kurumdur (Leithwood, 2001).

1996 yılında başlayan Eğitim Hareketi Macar eğitim sistemi için bir çerçeve oluşturdu. Bu hareketle beraber, yerel yönetimler kendi bölgelerindeki okulların sürdürülebilmesinden sorumlu oldular. Ulusal seviyede ekonomik yardım da erişime açıldı. Bu hareket Macaristan'daki zorunlu eğitimin gereksinimlerini ve çerçevesini ortaya çıkarır. Öğrencilerin altı ile on altı yaş arasında on yıllık zorunlu eğitimi alması gerekmektedir. Bu dönemde bütün öğrencilerin eğitim alması zorunlu olmasına rağmen, orta öğretim seviyesinde birçok seçenek mevcuttur. Öğrenciler ister akademik ister mesleki eğitim alabilmektedirler. On yıllık zorunlu eğitim sonucunda öğrenciler okuldan ayrılmak isterlerse, ayrılma sınavına girip başarılı olmak zorundadırlar.

Değişikliklerdeki temel ilke; eğitim otoritesinin ve karar alma mekanizmasının özerkleşmesidir. Değişikliklerin göstergesi olarak; devlet seviyesinde müdahalelerin azalmış olması, öğretmenlik mesleğinin güçlenmesi ve yerel eğitim katılımcılarında daha fazla özerklik gösterilebilir. Değişiklikler bağlamında yeni Ulusal Çekirdek Müfredat (NCC) uygulaması da başlatılmıştır. Buna ek olarak, zorunlu eğitim süresi sekiz yıldan on yıla çıkarıldı. Bu da eğitim sisteminin daha eğitimli bir toplum hedefinden yola çıkarak uygulamaya konulmuştur (Linn, 1997).

Zorunlu öğretmen eğitimi ve daha gelişmiş kariyer geliştirme programları değişim programının göstergelerindendir. Bütçe yapıları da yenilendi.

Yenilenmeler sonucunda okul mülkiyeti merkezden yerele taşındı. Öz yönetim kanunu sonucunda devlet okulların bakımından sorumlu hale geldi. Bazı durumlarda okul mülkiyeti yerel toplum, kilise gibi kurumlarla da paylaşılabilmektedir. Her yasal kişi ya da kurumun okul kurmaya yetkisi ve hakkı vardır. Her bir yerel hükumet ya da okul, okul kurulu seçer (Madsen, 1996). Her kurul karar verme sürecinde tavsiye veren ve yardımcı olarak hizmet sunar. Genellikle bu kurul; toplum üyeleri, veliler ve okul personelinden oluşmaktadır.

Okulların müfredatında on kültürel alan olmazsa olmaz olarak yerleştirilmiştir. Bunlar; ana dil ve edebiyat, modern yabancı dil, matematik, insan ve toplum, insan ve doğa, dünya ve çevre, sanat, bilişim, yaşam yönetimi ve pratik çalışmalar ile beden eğitimi ve spordur.

Her bir bahsi geçen kategoride NCC 4, 6, 8 ve 10. sınıf öğrencileri için hedefler belirlemiştir. Hedefler; bilgi, yetenek ve minimum yeterlilik gereksinimlerin karışımıdır. Buna ek olarak, kültürler arası hedefler okul çapında eğitim faaliyetleri olarak belirlenmiştir. Kültürler arası hedefler; vatan, Avrupa entegrasyonu, dünya çevre eğitimine entegrasyon, iletişim kültürü, fiziksel ve zihinsel eğitim, öğrenme ve kariyer oryantasyonudur (Meier, 1997). Aynı zamanda Kültür ve Eğitim Bakanlığı öğretmenlere hizmet içi eğitim ve destek sağlamakla sorumludur.

Ulusal Çekirdek Müfredat ile uyumlu olarak, öğrenciler için ulusal sınav prosedürünün potansiyeli konusunda tartışmalar vardır. Sınav sisteminin gelişimi öğrenci başarısının değerlendirilmesinde çok önemlidir.

Devletlerin çoğunda okulların öğrenci başarısı değerlendirmesi işlemi iki dönemin sonunda yapılmaktadır. Geleneksel bir karne birinci dönemin sonunda verilmesine rağmen, başarı sertifikası sene sonunda verilmektedir. Öğrenci başarısı geleneksel olarak beş puan ölçeğine göre yapılmaktadır. Beş (mükemmel), iki (geçer) ve bir (kaldı) anlamına gelmektedir. Çoğu durumda, sene sonunda kalan öğrenciler üst döneme geçebilmek için ek bir sınava girmelidir (Neil, 1995).

İlkokulun tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler yazılı sınava girmezler. Ortaöğretime geçerken öğrencilerin geçmiş akademik başarısına bakılmaktadır. Bu; öğrencilerin ilgi ve yetenekleriyle birlikte, öğrencinin akademik ya da mesleki eğitime devam edeceğini belirler.

Ortaöğretimin tamamlanmasıyla, öğrenciler final sınavına girerler. Öğrencilere sınavları dışarıdan gelen bir kurul uygular. Buna ek olarak, üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler de üniversiteye giriş sınavına girip, gerekli puanı almalıdırlar.

Öğretmenler; Macaristan Anayasası, İnsan Hakları Beyannamesi ve Çocuk Hakları Tüzüğüne göre hareket etmek zorundadırlar. Profesyonel gelişim hem okulda hem de yerel seviyede gerçekleşmektedir.

Macaristan'da öğretmen eğitimi, katmanlı ve açıkça bölünmüş bir sistemden oluşmaktadır. Anaokulu öğretmenlerinin üç yıllık üniversite programını tamamlaması gerekirken, ilkokul öğretmenlerinin üç ya da dört yıllık okul yöneticileri üniversite programına katılması gerekmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin dört yıllık ortaokul öğretmeni diploması alması gerekmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri geleneksel üniversite programlarına katılırlar ve beş yılsonunda okul öğretmeni diploması alırlar (Paris, 1998). Mesleki alanda eğitim veren öğretmen yetiştirme programları; tarım ya da ekonomi alanında mesleki eğitim verecek olan öğretmenler için çalışma alanı gibi hizmet etmektedir. Özel eğitim öğretmenleri; üniversitelerin öğretmen yetiştirme bölümünden diploma almak zorundadırlar.

Kamu Çalışanları Kanunu kapsamında öğretmenler de kamu çalışanı olarak görülmektedir. Bu sebeple, okul çalışanları standart hükumet ödeme skalasına göre maaşlarını almaktadır.

Macaristan eğitim politikasında eğitim araştırmalarının kullanımı bir gelenektir. Eğitim enstitüsünün değerlendirme çalışmalarının merkezi, değerlendirme verilerinin toplanması ve yayılmasını desteklemektedir. Güncel araştırma ilgi ve öncelikleri; öğretmen eğitimi, öğretim ve öğrenme süreçleri, eğitim yapıları ve bütçe stratejileridir (Porter, 1991).

1.7 Almanya

Eğitim ve Kültürel İlişkiler Bakanlığı konferansı sonucunda ortak eğitim çerçevesi oluşturuldu. Konferans sonucunda okul sistemi de yeniden organize edildi. Alman okul sistemi; Eğitim ve Kültürel İlişkiler Bakanlığının en yüksek eğitim otoritesi olduğu devlet sistemidir (Rehfuss, 1995). Bakanlık eğitim kılavuzu yayınlayıp, müfredatı belirlerler. Çerçeve eğitimin sürekliliğini sağlamaktadır ve öğrenci değerlendirmesinde standartları belirlemektedir.

Almanya'daki eyaletler eğitim politikalarının yürütülmesinden sorumludurlar. Aynı zamanda; okulların yapılarının organize edilmesi, ders içeriği geliştirilmesinden, öğretmen hedefleri belirlenmesinden, öğretmenlerin çalışmalarının denetlenmesinden ve ders kitaplarının onaylanıp, seçilmesinden de sorumludurlar

Çocuklar altı yaşından başlayarak dokuz ya da on yıl eğitim almaktadırlar. Bu süreçten sonra öğrenciler, genel okula ya da mesleki okula giderler. Katılım ciddiye alınmaktadır ve okul terki konusunda veli ve öğrenciye karşı ciddi yaptırımlar uygulanmaktadır.

Almanya'da üç seviye eğitim yönetimi vardır. En üst seviye Eğitim ve Kültürel İlişkiler Bakanlığıdır. Alt seviyeler; otoritenin mesleki okul (Gymnasium) ve genel okul (Realschule) otoritesinde olan bölgesel okul bölümü ve yerel yönetimlerin okul ofislerinden oluşmaktadır. Yani merkezi yönetim ile yerel yönetimler eğitimde otoriteyi paylaşmaktadır (Wohlstetter, 1992).

Yerel gençlik refah ajansları okul öncesi eğitim programlarının uygulanmasından sorumludurlar. Hem üç dört yaşlarındaki çocuklara eğitim veren anaokulları hem de ilkokula hazır olmayan altı yaşındaki çocuklara eğitim veren ana sınıfları hesap verebilirlik açısından eğitim otoritelerine karşı sorumludurlar. Ana sınıfından başlayan öğrenciler genellikle ilkokulun ilk iki yılında da aynı öğretmenle devam etmektedirler.

Çoğu öğrenci on ile on altı yaş arasını orta öğretimde geçirmektedir. Çoğu okulda ilk iki yıl uyum dönemi olarak geçmektedir. Bu iki yıldan sonra öğrenciler ya akademik ya da mesleki liselere geçerler. Öğrenci yetenek ve isteği, ebeveyne danışma ve okul seviye değerlendirmeleri bu kararın alınmasında etkilidir. Çoğu durumda son karar velide olmasına rağmen, sadece öğrencinin okul performansına ya da okul onayı olmadan bazı okullara giriş yapılmamaktadır (Erickson, 1995). Bu liselere giriş için öğrenci zorunlu eğitimini tamamladıktan sonra başlamaktadır.

Sertifikalar okul seviyesini başarıyla tamamladıktan sonra alınmaktadır. Bakanlık tarafından verilen bu sertifikalar, müdür ve sınıf öğretmeni tarafından imzalanmaktadır.

Eğitim hareketi ve okul kuralları eğitim sürecinin üyeleri için fırsatlar sunmaktadır. Çeşitli konseyler, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim paydaşları karar alma sürecinde yer almaktadır.

Öğretmen konseyi, okuldaki bütün öğretmenlerden oluşur. Sorumlulukları hem okuldaki profesyonel ve eğitimsel meselelerin tartışılması hem de genel olarak organizasyon meseleleri tartışılmaktadır. Farklı bölümlerle alakalı kararlar Bölüm Konseyinde (Fachkonferenz) alınmaktadır. Burada veliler ve öğrenciler temsil edilir (Firestone & Mayrowetz, 1998).

Okul konseyi, okuldaki karar alma mekanizmasına katılımı arttırmak ve öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve müdürler arasındaki iş birliğini teşvik etmek için tasarlanmıştır. Bu konseyler, öğrenci güvenlik meseleleri, okul kuralları, programlama, müfredat dışı etkinlikler ve kurs içeriğinden sorumludurlar (Fullan, 1992). Konseylerin çoğunun ödev denetimi ve pilot proje katılımında karar verme otoritesi de vardır.

Öğrenci konseyleri, öğrenci katılımı için önemli araçlardır. Öğrenciler sınıflarından ya da farkı seviyedeki sınıflardan kendilerine temsilciler seçerler. Bu temsilciler de kendilerini okulda temsil edecek bir temsilci seçerler. Bu öğrenci, öğrenciler ile alakalı toplantı ve tartışmalarda yer alır.

Ebeveynler de birçok seviyede katılım sağlama imkânına sahiptir. Her eyalet farklı olmasına rağmen, birçok eyalette hem sınıf hem de okul seviyesinde veli katılımı desteklenmektedir. Bazı durumlarda bölge çapında aile konseyleri toplanmaktadır.

İlkokul öğrencileri kendi bölgelerindeki okullara katılırlar. Orta öğretimde, veliler bölgelerinin dışındaki okullara kayıt için başvuruda bulunabilirler. Öğrencinin okula kabul edilip edilmeyeceğinin son kararı okul yönetimindedir.

Hangi liseye gidecekleri konusunda ilkokulu veliye tavsiye verirler.

Eğitim bütçesinin yüzde doksanı yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır. Okul öncesi eğitimin bütçesi bu otoriteler tarafından karşılanmamaktadır. Diğer hükumet ajansları bu okulların bütçesini karşılamaktadır (Leithwood & Aitken, 1995). Bütçenin bir kısmı da velilerden karşılanmaktadır. Ödemeleri kazandıkları maaş ile orantılıdır.

Eğitim ve Kültürel İlişkiler Bakanı okul müfredatının geliştirilmesinden sorumludur. Öğretmenlerin kendi öğretim tekniklerini kullanmalarına izin verilmesine rağmen, aynı müfredatlar verilen öğretmenler detaylı ve istikrarlı eğitim yaklaşımı oluşturmak için birlikte çalışırlar.

Müfredat reformu, genellikle aylar hatta yıllar sürmektedir. Müfredat oluşturma süreci bakanlık tarafından yapılmaktadır. Müfredat komitesi; öğretmenler, müdürler, okul müfettişleri, okul araştırma enstitüsü üyeleri ve akademisyenlerden oluşmuştur (Linn, 1987).

Yeni müfredatın sıklıkla pilot uygulaması yapılır ve ebeveyn, öğrenci dernekleri tarafından incelenir. Yeni müfredatın kabulüyle, öğretmen dernekleri öğretmenler için uygun hizmet içi eğitim programları uygularlar.

Bir ve ikinci sınıf öğrencileri için gözleme dayalı değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenci gelişim raporları yıllık olarak yapılır ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini içermektedir. Üçüncü sınıf öğrencileri geleneksel testlere tabi tutulmaktadır (Louis, 1995). Öğrenci başarısı akranları ile karşılaştırılmakta ve öğrencinin eğitim geleceğine karar vermekte kullanılmaktadır.

Birinci sınıf öğrencileri otomatik olarak üst seviyeye geçerken; iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sonraki sınıfa geçiş için onay almış olması gerekir. İlkokulun tamamlanmasının ardından, okulun oyu öğrencinin orta öğretiminde geçişinde kullanılmaktadır.

Ortaöğretim seviyesi yazılı, sözlü değerlendirme ve öğrenci çalışmalarına bağlıdır. Notlar birden altıya kadar olan değerlendirmeler şeklinde verilir. 1=çok iyi, 6=çok zayıf anlamına gelmektedir. Raporlar iki yılda bir yayınlanır ve öğrencinin akademik, sosyal ve davranışsal performansının yansımasıdır (Neil, 1995). Eğer öğrencinin bir üst seviyeye geçemeyeceğine dair bir gösterge varsa, öğretmenler veliyi dönem ortasında bu konu hakkında bilgilendirirler.

Son zamanlara kadar, yüksek kalite eğitimin sağlanması için alınan önlemlere giriş kontrolü (input control) denmektedir. Bunların arasında, öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesini geliştirmek de vardır. Bunun yanında bakanlık da öğretmenlere bilgi ve tavsiyeler sunmaktadır. Diğer önlemler de insan ve finans kaynaklarının dağıtımı ile ilgilidir. Örneğin öğretmenler okullara bakanlıkça yerleştirilir (Mohrman , 1996).

Eğitim sistemindeki değişikliklerde ana akım çoğunlukla ekonomik sebeplerdendir. Küreselleşme, uluslararası markette öğrencilerin yeterince ekonomik özgürlüğe sahip olamayacağı korkusuna sebep olmuştur. Birçok Avrupa ülkesindeki ekonomik zorluklar daha etkili okullar geliştirme baskısına ve bütçeyi kaynaklarının kullanımında daha büyük sorumluluğa sebep oldu.

Eğitim sistemi üzerindeki tartışmalar kaliteli eğitim sağlanması ve değerlendirme konusundadır. Yeni modelin temel özelliği merkezi otoritenin yerel otorite ile yer değiştirdiği daha özerk bir sistemin hedeflenmesidir. Okul özerkliğinin pedagojik ve politik sebepleri vardır. Daha fazla okul özerkliği ile öğretmenin motivasyon ve katılımında artış olacağı umulmaktadır (Nathan, 1998). Yeni modelin uygulanmaya başlamasıyla yavaş yavaş hükumetten gelen bütçe desteği azaldı. Bunun uygulanmasındaki beklenti de okulların bütçe kullanımında daha fazla sorumluluk alması; harcamaları kesmeye teşvik edip, özel projeler için bireysel destekler bulmaya yönlendirmekti.

Yeni model ile okul kalitesini gözlemlemek için yeni yöntemleri de gerektirdi. “Okulun kalitesi nasıl ölçülür?” ve “İyi okul nedir?” gibi sorular daha çok sorulmaya başlandı. Yeni modele göre okulun kalitesini ölçmek için tek bir yöntem yoktur. Her okul kendi hedeflerini ve önceliklerini okul programında oluşturmalıdır. Bu model ile her okul kendi oluşturduğu ve belirlediği standartlara ulaşma derecesine göre kendi kalitesini ölçebilmektedir. Okul değerlendirmeleri genellikle öz değerlendirme şeklindedir. Bazen de dış değerlendirmeler söz konusu olabilmektedir (Madsen, 1996). Almanya eğitim sistemi, içsel ve dışsal değerlendirmeye kalite sağlama yolu olarak odaklanmaktadır. Okul programlarının tanıtımı ve geliştirilmesi, okul kurulları ile birlikte önemli rol oynamaktadır.

Ana amaçlar;

- Okul eğitim kalitesini geliştirmek ve ilerletmek için okul ve okul kuruluna eğitim ve destek sağlamak,
- Okul gelişimine destek vererek okul kurulunun görev ve rollerini netleştirmek,
- Okul değerlendirme ve kalite sağlanması için test yöntemleri geliştirmek,
- Dışsal değerlendirme ve kalite sağlanmasında okul kurulu için test yöntemleri geliştirmektir.

Bu projelerin ana sonuçları;

- Okullar, değerlendirmenin süreç ve yönteminden sorumlu olmalıdırlar.
- Değerlendirme, gelişim sürecinde gömülü olmalıdır,
- Değerlendirmede okul kurumunun yer alması çok önemlidir,
- Okulların değerlendirme için erişilebilir araçlara ihtiyacı vardır,
- Okulların değerlendirme için dışsal destek ve eğitime ihtiyacı vardır (Nathan, 1998).

1.8 İsviçre

İsviçre her birinin kendi eğitim sistemi olan 26 kanton ve eyaletten oluşmaktadır. Eyalet sorumlulukları arasında okul sistemlerinin ve bireysel okul kanunlarının geliştirilmesi da vardır. Bu duruma istisnalar merkezce yapılan olgunluk sınavları ve mesleki eğitimdir. Buna bağlı olarak federal eğitim bakanlığı diye bir kurum da yoktur (Saks, 1997). Bu sebeple birleşik ve ortak bir İsviçre eğitim politikasından bahsedilemez. Benzer durum Almanya ve Kanada'da da vardır.

Ülkede birçok reform girişimi uygulandı. Örneğin; on yirmi yılda özellikle matematik ve yabancı dil müfredatında ciddi reformlar uygulandı. Eğitim sistemine katılan yabancı öğrencilerde de ciddi bir artış vardır. Her eyalette yabancı öğrenci oranı değişmesine rağmen, her eyalet bu değişen koşullara göre müfredatını düzenlemektedir (Apple, 1996).

Her bir eyalet okul sistemi tüm öğrencilere eşit ve erişilebilir eğitim sunma ulusal felsefesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Öğrenciler altı yaşında eğitime başlarlar. Dört eyalette dört yıllık müfredat varken, üç eyalet de beş yıllık eğitim programı uygulamaktadır. Ortaokul işlev ve yapısı hemen hemen bütün eyaletlerde aynıdır. Bu okullardaki programlar iki seviyedir ve temel ya da geliştirilmiş akademik gereksinimlere hitap ederler. Bazı alanlarda aynı okulda bu iki seviye birden öğretilir.

Liseler federal kanundan etkilenen iki eğitim seviyesinden biridir. Federal hükumet liseden ayrılış sınav düzenlemesinde değişiklikler yapmıştır. Eskiden dört özel sınavdan birini seçerek mezun olunabilirken artık bir değerlendirme aracına indirilmiştir.

Müfredat geliştirme öncelikleri konusundaki kararlar hükumetin üst seviyelerinde alınır. Bu durum özellikle İtalyanca ya da Fransızca konuşan eyaletlerde geçerlidir. Ancak; Almanca konuşan eyaletlerde bile yerel komisyonlar için birçok öncelik vardır. Eyalet seviyesinde her bir eyaletin okul yönetim sistemi farklıdır. Ancak hesap verebilirlik seviyesinde bakıldığında karar verme mekanizmaları benzer seviyededir. Bu durum; müfettişlerin, müdürlerin ve diğerlerinin rol tanımları ve işlevleri değiştikçe değişmektedir (Scriven, 1994).

Yerel eğitim otoritesi; yerel toplumdan seçilen üyeler ve öğretim personelinden olan üyelerden oluşmaktadır. Kantonlar arasında birlik algısı oluşturabilmek için, İsviçre Kanton Eğitim Yöneticileri Konferansı (SCCDE) oluşturulmuştur. Bu konferans dört bölgesel konferanstan oluşmuştur. SCCDE aynı zamanda okula giriş yaşı ve zorunlu eğitim süresi belirlenmesi konusunda da kılavuzluk yapmıştır (Urbanski, 1998). Konferansta aynı zamanda, kantonlardaki kaynakların sürekliliğinden sorumlu olarak Pedagojik Komisyon kurulmuştur.

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi farklı kaynaklardan sağlanmaktadır. SCCDE aynı zamanda İsviçre Lise Öğretmenleri Hizmet İçi Eğitim Merkezini de koordine etmektedir. Bazı eyaletler öğretmenlerin maaşını alırken aynı zamanda altı aylık eğitim alabileceği öğretmen eğitim okulları da açmışlardır (Adu, 2014). Ancak her kantonun ayrı yapısı vardır.

Ortaokullarda ve bazı liselerde öğretmenler müfettişler tarafından denetlenmektedir. Müfettişler ya yarı zamanlı öğretim personeli ya da eyaletin eğitim personelinin üyelerinden biridir. Bazı eyaletler maaşlı eğitim değerlendiricileri alıp resmiyet kazanmasını sağlamayı düşünmektedir (Social Sciences, Health, and Education Library (SSHEL), 2013).

Geleneksel olarak, öğretmenler bir ya da iki farklı öğretmen eğitim programı sonucunda ilerlerler. Zorunlu eğitimini tamamladıktan sonra, öğrenciler dört yıllık seminer programına alınırlardı. 70 ve 80lerde uygulanan bu programın başarısı tartışmalıydı. Bunun sonucunda seminer programı beş ya da altı yıla çıkarıldı. Aynı zamanda buna ek olarak öğretmen sertifika formu geliştirildi. Lise öğretmenleri alan odaklı üniversite mezuniyetine sahip olmalıdır. Şu an öğrencilerden A seviye mezuniyet ve alanında üniversite mezunu olma şartı beklenmektedir (Willms, 1995). 1995 yılından itibaren ilkokul öğretmenliği için de üniversite mezuniyet şartı aranmaktadır.

Pedagoji ve müfredat geliştirme eyalet otoritelerinin sorumluluğu altındadır. Son on yılda tüm eyaletler müfredatlarını gözden geçirip yenilediler. Ulusal müfredat koordinasyonu, her seviye zorunlu eğitim sürecindeki öğrenci başarı standartlarına göre oluşan genel tavsiyeler üzerine oluşturulmaktadır (Smithson, 1995).

Çoğu durumda müfredat geliştirme işbirliği gerektiren bir çalışma olarak görülmekte ve yürütülmektedir. Öğretmenler de bu süreçte görev alır. Müfredat reformu ile beraber sınıf ve ders alanında da ek çalışmalar gerekmektedir.

Öğretmenler hem ulusal hem de yerel bağlamda geniş anlamda özgürdürler. Pedagojik tercihler belli kılavuzlar ile sınırlandırılmamış olsa da eyaletlerde belli ders kitapları kullanılmaktadır. Eyaletlerin geneli grup odaklı ve özelleştirilmiş öğrenme stratejilerine odaklanmaya başlamışlardır.

Özellikle ortaokullarda öğrenciler yılda iki ya da üç sınava girerler. Son zamanlarda bu yazılı sınavların yanına gözlem raporları da eklenmiştir.

Öğrenci seçme ve eğitme stratejileri eyaletten eyalete değişmektedir. Öğrencinin liseye alımındaki değerlendirmeler; öğrencinin geçmiş başarıları, öğretmen değerlendirmesi ve velinin isteğine bağlıdır. Mesleki liselerde, çıraklık programının tamamlanmasının ardından ulusal sertifika sınavı yapılmaktadır. Akademik lise programlarında öğrenciler olgunluk sertifikası aldıktan sonra final sınavına girerler. Bu sertifika ve sınav puanı ile öğrenciler üniversite programlarına başvururlar (Bello, 2006).

İsviçre'nin eğitim araştırmalarının çok uzun bir geçmişi vardır. İsviçre Eğitim Araştırma Topluluğu (SSRE) İsviçre Eğitim Araştırma Gelişim Planı yayınlamıştır. Ulusal araştırma programı Eğitim ve Yetiştirme Sisteminin Etkililiği başlıklı bir çalışma yayınladı. Ulusal ve bölgesel araştırma çabalarını desteklemek için Ulusal Eğitim Araştırma Politikası Koordinasyon ve Konferansı kuruldu. Bu kuruluşta ulusal ve yerel yöneticiler ile eğitimciler eğitim araştırmaları yapabilmek için yer almaktadırlar (Earl, 2010).

2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, farklı kıtalardan sekiz ülkenin eğitim sistemlerinde uygulanan hesap verebilirlik politikaları incelenmiştir. İncelenen ülkeler arasında eğitim sistemlerinin merkeziyetçilik düzeyi, denetim mekanizmaları, öğretmen yeterlilik süreçleri ve paydaş katılımı gibi konularda önemli farklılıklar gözlemlenmiştir. İskoçya, Hollanda ve Kanada gibi ülkeler sistematik denetim ve veri temelli raporlama mekanizmaları ile dikkat çekerken; Norveç ve Almanya gibi ülkelerde şeffaflık, öz değerlendirme ve yerel yönetimlerin rolü ön plana çıkmaktadır. Yeni Zelanda ve Macaristan'da ise okul temelli yönetim anlayışının ve yerel özerkliğin hesap verebilirliği güçlendirdiği görülmektedir.

Hesap verebilirliğin yalnızca dışsal denetimlerle değil, aynı zamanda okul içi değerlendirme, veli ve toplum katılımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi çok boyutlu yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ülkelerin benimsediği modellerin, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik stratejik planlamalara entegre edilmesi ve sürekli iyileştirme döngüleriyle desteklenmesi önem taşımaktadır.

Elde edilen bulgular, eğitimde hesap verebilirlik politikalarının yalnızca performans ölçümü değil; aynı zamanda öğrenme süreçlerini iyileştirme, toplumsal güveni artırma ve eğitimde adaleti sağlama amacı taşıması gerektiğini göstermektedir. Her ülkenin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik koşulları çerçevesinde şekillenen bu uygulamalar, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için de yol gösterici niteliktedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda; ulusal eğitimlerin netleştirilmesi gerekir. Öz denetim ve dış denetim dengesi kurulmalıdır. Ebeveyn ve toplum katılımı teşvik edilmelidir. Öğretmen ve yöneticiler için sürekli mesleki gelişim sağlanmalıdır. Kültürel ve yerel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Ve son olarak da veriye dayalı karar alma süreçleri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Adu, E. (2014). Internal and External School Supervision: Issues, Challenges and Wayforward. *International Journal of Sciences*, 269-278

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Teachers College Press.

Bacon, C. (2015). Student accountability in education reform. *Ontario Education Review Journal, 47*(2),

Bello. (2006). *Supervisory relationships course outline.* Unpublished Manuscript34–41.

Black, P. (1994). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 1*(1), 7–74.

Briseid, O. (1995). Education reforms in Norway: Policies and outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research, 39*(4), 319–332.

Bullock, A., & Thomas, R. (1997). *The effectiveness of school inspection systems*. Routledge.

Butterworth, G. (1998). *Reforming Education: The New Zealand Experience, 1984 – 1996.* Palmerstone : Dunmore Press

Canadian Education Statistics Council. (1996). *Education indicators in Canada*. Statistics Canada.

Carroll, J. (1997). National certificates and qualifications in New Zealand. *New Zealand Journal of Education, 12*(1), 21–35.

Cookson, P. (1992). The Rise of School Choice Movement. *Educational Policy*, 99-104

Conley, D. T. (1995). *Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging visions of schooling*. ERIC Clearinghouse.

Conley, D. T., & Odden, A. (1997). Linking teacher compensation to teacher career development. *American Journal of Education, 105*(4), 389–415.

Darling-Hammond, L. (1991). The policy and politics of teacher certification. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13*(1), 5–29.

Davis, D. (1998). Accountability mechanisms in educational systems: A cross-national comparison. *Educational Management and Administration, 26*(3), 243–258.

Dwyer, C. A. (1994). School accountability and student achievement: A review of the literature. *Educational Measurement: Issues and Practice, 13*(4), 5–15.

Earl, K. (2010). Educational Accountability Effects: An International Perspective. *Peabody Journal of Education*, 1-18

Ellwein, M. C. (1991). Effective school evaluation: Insights from the UK. *School Effectiveness and School Improvement, 2*(2), 100–116.

Erickson, D. A. (1995). *International perspectives on educational reform and policy implementation*. ASCD.

Firestone, W. A., & Mayrowetz, D. (1998). Rethinking "high stakes": Lessons from the United States and Canada. *Teachers College Record, 100*(4), 724–749.

Finn, C. E. (1996). The state of education reform in Central Europe. *International Education Review, 42*(3), 250–266.

Finn, C. E., & Ravitch, D. (1995). *Better teachers, better schools*. Thomas B. Fordham Foundation.

Fullan, M. (1992). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gamoran, A. (1996). Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 18*(1), 1–18.

Hausman, C. (1997). Accountability and the role of testing in Canadian education. *Canadian Journal of Education, 22*(4), 378–391.

Head, M. (2010). School councils and school improvement: Reflections from Ontario. *Ontario Education Research Journal, 52*(2), 45–57.

Leithwood. (1998). Educational governance and student achievement. *Orbit*, 34-37

Leithwood, K. A. (2001). Accountability policies and educational leadership in Europe. *Educational Management & Administration, 29*(2), 203–218.

Leithwood, K. A., & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Corwin Press.

Leithwood, K. A., & Edge, K. (1999). Educational accountability and school performance in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (11), 1–20.

Linn, R. L. (1987). Accountability: A measured approach. *Educational Researcher, 16*(6), 27–38.

Linn, R. L. (1997). Assessments and accountability. *Educational Researcher, 26*(6), 4–16.

Louis, K. S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.

Madsen, J. (1996). Private and public school partnerships: Sharing lessons about decentralization. *Educational Policy Analysis Archives, 4*(8).

Meier, D. (1997). Can standards save public schools? *The American Prospect, 8*(31), 50–57.

Mestinsek, J. (1993). *Educational accountability in the Netherlands*. Dutch Education Council Publications.

Mohrman, A. M. (1996). Reforming school systems through decentralization and accountability. *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 1–29.

Nathan, J. (1998). Heat and light in the charter school movement. *Phi Delta Kappan, 79*(6), 442–449.

Neil, P. (1995). Assessing pupil performance in Europe. *Oxford Review of Education, 21*(3), 303–315.

New Zealand Government. (2018). *Tomorrow's schools review: Discussion document*. Ministry of Education.

New Zealand Ministry of Education. (2021). *New Zealand curriculum framework*. MOE Publications.

Paris, S. G. (1998). Education reform in global contexts: The case of Norway. *Comparative Education Review, 42*(1), 71–95.

Peters, M. (1992). Performance indicators in New Zealand higher education: Accountability or control? *Journal of Education Policy*, 267-283

Porter, A. C. (1991). Creating a system of school assessment: The role of indicators. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13*(1), 13–29.

Rehfuss, J. (1995). Public education and accountability in Germany. *European Journal of Education, 30*(1), 47–58.

Ritzen, J. (1997). Education, economic growth and equity: The Dutch experience since the 1970s. *Education Economics, 5*(3), 243–259.

Saks, M. (1997). Education in Switzerland: A decentralized model. *Swiss Journal of Educational Research, 19*(2), 101–118.

Smithson, J. (1995). *Describing the enacted curriculum: Development and dissemination of opportunity to learn indicators in science education.* . Columbia: SCASS

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation, 20*(1), 147–166.

Urbanski, A. (1998). Teacher professionalism and teacher accountability: Toward a more genuine teaching profession. *Educational Policy*, 449-557.

Willms, J. (1995). The challenge of developing new educational indicators. . *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 113-131

Wohlstetter, P. (1992). Decentralization and school-based management. *Phi Delta Kappan, 74*(1), 35–40.