

Çok Merkezli Denetim Yaklaşımı

Ehren, MCM, Janssens, FJG, Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. ve Shevlin, P.

Özet

Avrupa genelinde okullar ve diğer hizmet sağlayıcılar, kapsayıcı eğitim sağlamak veya daha yerelleştirilmiş okuldan okula iyileştirme modelleri geliştirmek ve uygulamak için ağırlarda giderek daha fazla faaliyet göstermektedir. Bazı eğitim sistemleri, birden fazla aktörün okulları yönlendirmede ve yönetmede aktif rol aldığı daha merkezi olmayan karar verme sürecine doğru ilerlerken, Eğitim Müfettişliklerinin görev ve sorumlulukları da değişmektedir. Bu makale, bu değişiklikleri yansıtmakta ve böyle merkezi olmayan bir bağlama uyan 'çok merkezli' denetim modelleri önermektedir. Kuzey İrlanda, İngiltere ve Hollanda'dan denetim çerçeveleri ve yöntemlerinin örneklerinin yanı sıra bu tür 'çok merkezli' modellerin potansiyel etkisine ilişkin kısa bir tartışma sunulmaktadır.

1. Giriş

Dünyanın dört bir yanındaki eğitim sistemleri, yıllar içinde birçok reforma ve zaman içinde yönetim biçimlerinde değişikliklere tanık oldu. Bu gelişmeler ülkelere göre farklılık gösterir, Ancak Au ve Ferrare'e (2015) göre, merkezi hükümetten, yönetimle ilgili sorumlulukların kamu-özel ortaklıklar, atanan yöneticiler ve seçilmiş devlet organları yerine devlet ve kurumsal liderlerden oluşan diğer organlar tarafından giderek arttığı daha merkezi olmayan yönetime doğru bir geçiş var. Joseph'e (2010) göre hükümetin hâlâ yönetim üzerinde bir rolü vardır, ancak öncelikle 'daha geniş bir devlet konfigürasyonu ve sivil toplumdaki kilit unsurları' (s.5) tanımlayan yasama ve düzenleyici çerçeveyi üreterek. Theisens ve diğerleri (2016) benzer şekilde Yeni Kamu Yönetiminin yaklaşık 2000 yılına kadar hakim olduğu bir dönemi izleyen Yeni Kamu Yönetiminin yükselişinden bahseder. Yeni Kamu Yönetimi, ağlar aracılığıyla işbirliği yapan çoklu güç merkezlerine sahip yatay olarak organize edilmiş sistemlere dayanır. Hükümetler, bu ağlardaki aktörlerdir veya işbirliği için çerçeveler oluşturmak veya bilgi alışverişini kolaylaştırmak gibi ağların faaliyet gösterdikleri arenayı oluşturarak ağlar arasında dolaşırlar. Devletin tek otorite odağı olmadığı, ancak devlet ve devlet dışı aktörlerin hem düzenleyici hem de son derece karmaşık ve birbirine bağımlı ilişkiler kümesi içinde düzenlendiği birçok karar alma merkezi olan sistemlere 'çok merkezli' denir (Ostrom *et al.* , 1961; Black, 2008), ulusal hükümetin sivil toplumu tanımlamada ve tasarlamada ve talimatlar, normlar, politika yönergeleri, izleme ve kontrol yoluyla toplumsal meselelerin nasıl ele alınacağına karar vermede merkezi aktör olduğu tek merkezli yönlendirme biçimlerinin aksine. (Teisman, 1992). Çok merkezli bir rejimde, okul ağları ve paydaşları okul kalitesinin tanımlanmasında, düzenlenmesinde ve şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar. Ağlar aracılığıyla yönlendirmenin, okulların birbirlerinden öğrenmelerine, yerel sorunlara etkili çözümler geliştirme ve uygulama yollarını bulmalarına ve değişen koşullara yanıt verme kapasitesine sahip olmalarına izin veren ve onları motive eden yanıt verme koşulları yaratması beklenmektedir.

Çok merkezli sistemlerin örnekleri tüm Avrupa'da bulunabilir, ancak burada İngiltere, Hollanda ve Kuzey İrlanda'dan üç örnekten bahsedeceğiz. Bu ülkelerde, hükümetlerin ağlar *aracılığıyla* yönlendirdiği vakaları görüyoruz (İngiltere ve Hollanda), oysa Batı Belfast'ta yerel yönetim ve bölge müfettişleri, tarihsel olarak dezavantajlı bölgedeki çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirmek için okul öncesi, ilköğretim ve ortaokullardan oluşan bir ağda aktif ortaklar.

Daha çok merkezli bir eğitim sistemine yönelik bu hareketlerin Eğitim Müfettişlikleri için sonuçları vardır. Paydaş ağlarını içeren yeni yerel düzenlemelerde okulların eğitim kalitesini tanımlama ve şekillendirmede rolü olduğundan, Eğitim Müfettişliklerinin denetim yöntemlerini uyarlamaları gerekecektir. Bu, kalite kontrole yönelik merkezi yaklaşımlardan, daha çevik ve bağlamsal değerlendirme yöntemlerine doğru rollerin yeniden tanımlanmasını içerecektir. Ağ oluşturma, Eğitim Müfettişliklerinin çözmesi gereken bir dizi sorunla birlikte gelebileceğinden, bu tür değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç vardır. Mayne ve Rieper (2003) ve Janssens ve Ehren (2015) tarafından, ebeveynler veya öğretmenler için ağdaki ortaklar, işbirliğinin yüksek işlem maliyetleri veya grup düşüncesine doğru yaklaşma konusunda nereye şikayet edecekleri veya işler ters gittiğinde kime yaklaşacakları konusunda sınırlı netlikle rol ve sorumlulukların dağılımından bahseden ortak sorunlar tanımlanmıştır. Okul ağları için bu istenmeyen sonuçların örnekleri, Çok Akademili Tröstlerin koordine etmek için çok sayıda yönetim katmanını ne kadar uygulamaya koyduğunu, bu katmanları finanse etmek için okulların bütçelerini en iyi şekilde böldüğünü veya okullar arasındaki işbirliğinin nerede olduğunu anlatan Ehren ve Perryman (gönderilmiştir) tarafından tanımlanmıştır. Ülkenin farklı yerlerinde bulunan okul müdürlerinin toplantılara seyahat etmeleri önemli ölçüde zaman almaktadır.

Bu makale, devlet (hükümet) tarafından tek merkezli güçlü bir merkezi yönlendirme sistemine, ağlar arasında/içinde çok merkezli bir yönlendirme sistemine (yönetim) uyan sürekli bir denetim modellerini tanımlayan kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Kavramsal çerçevemizi bilgilendirmek için Christie ve Alkin'in (2013) çalışmasını kullanacağız ve yukarıda bahsedilen üç sistemdeki (İngiltere, Hollanda, Kuzey İrlanda) denetim modellerini bu çerçeveye kıyaslayıp karşılaştıracakız, ortaya çıkan iyi uygulamaları sunacağız ve bu üç sistemdeki Müfettişliklerin tamamen çok merkezli modellere doğru ilerlerken karşılaştıkları ikilemler ve kısıtlamaları tartışacağız. İlk olarak, ideal-tipik teftiş modellerini çok merkezli bir bağlamda kavramsallaştırmadan ve üç sistemden örnekler sunmadan önce, çalışmamızdaki Eğitim Müfettişliklerinin dahil olduğu ağ türlerini tanımlayacağız.

2. Eğitim ağları

Ağlar burada, toplu eylemi kolaylaştırmak için oluşturulmuş çok sayıda kamu ve özel kuruluş, kurum ve departmanın resmi düzenlemeleri olarak tanımlanır. (bkz. Provan & Kenis, 2008). Okulların toplu eylem konusunda yapılandırılmış anlaşmalar ('yumuşak işbirliği') olmadan işbirliği yaptığı resmi olmayan ağlar bu belgenin kapsamı dışındadır.

Kolektif eylem, belirli eğitim reformlarının veya hizmetlerinin uygulanmasını, ortak mesleki gelişimi, okul gelişimini ve iyi uygulamaların ve/veya akran değerlendirmelerinin değişimini içerebilir. Bu toplu eylemler, öğretme ve öğrenmenin sağlanması ve/veya iyileştirilmesinin (yönlerinin) tek tek okulların sorumluluğu yerine ağın ortak sorumluluğu haline geldiğini ima eder. Elbette farklı ülkelerde bireysel okullara veya ağlara verilen özerklik derecesi, kolektif eylemleri destekleyen resmi yapılar gibi büyük ölçüde değişir. Okullara 'zaman içinde çok farklı noktalarda farklı alanlarda ve farklı noktalarda karar verme hakları verilmiştir' (Altrichter ve diğerleri . 2014 , s.3). Bununla birlikte, önemli derecede bir ortaklık söz konusudur. Tipik olarak eğitim ağları, okulları ve onların yönetim organlarını (farklı eğitim aşamaları içinde veya bunlar arasında) ve potansiyel olarak gençlik hizmetleri veya yerel toplum çalışanları gibi diğer hizmet sağlayıcıları da içerecektir. Bu ağlar genellikle bu kurumlar arasındaki ilişkileri resmileştiren yasal yapılar tarafından desteklenir. Bazı durumlarda, ortaklık çalışmasını koordine etmek ve tek tek okullara destek hizmetleri sağlamak için ağa ayrı bir yönetim organı eklenir, hatta bazen tek tek okullardan/okulların bazı sorumlulukları ve liderliği devralır.

Bu ağlar (ve yönetim organları), Eğitim Müfettişliği ağdaki ortaklar arasındaki işbirliğinin kalitesini veya ağın ortak çabalarının ürettiği sonuçları değerlendirdiğinde, denetimlerin konusu *olabilir*. *Böyle bir yaklaşım*, merkezi hükümetin çerçeveler oluşturduğu, bir vizyon oluşturduğu, bilgi alışverişini kolaylaştırdığı veya işbirliğini geliştirmek için bir levye görevi gördüğü ağlar *aracılığıyla* daha önce açıklanan yaklaşıma uyacaktır. Hükümetlerin ağda aktörler haline geldiği çok merkezli bir sistemde, Müfettişlik tipik olarak ağın bir parçası olacak ve ağ oluşturma sürecine dahil olacaktır. Takip eden bölümlerde, ağın nesnesi haline geldiğinde ve değerlendirmelerin uygulanması için platform olduğunda gerekli olan denetim metodolojisindeki değişimi açıklamak için Christie ve Alkin'in değerlendirme teorileri çerçevesini (2013) kullanacağız.

3. Çok merkezli bir sistemde denetimlerin kavramsallaştırılması

Christie ve Alkin'e (2013) göre teftişler yaygın olarak kullanılan bir okul değerlendirmesi biçimidir. Belirlenmiş süreç standartları tarafından yönlendirilen, varsayılan uzmanlığa sahip ekiplerin gözlem yapmak, hesap vermek, bir rapor hazırlamak ve kurumları yargılamak için bir sahayı ziyaret ettiği değerlendirme prosedürleri tasarlama ve uygulama gelenekleri, değerlendirmede önemli bir rol oynar. Janssens ve Dijkstra (2013) daha önce Alkin'in (2013) değerlendirme teorileri çerçevesini bireysel okulların teftişlerini konumlandırmak için kullanmış ve değerlendirme teorilerinin teftiş metodolojisini, teftiş *yargılarını* ve değerlendirme çabasının *kullanıcı* odağını nasıl bilgilendirdiğini açıklamıştır. Bu bölümde, Eğitim Müfettişlikleri değerlendirme nesnesini bireysel okul kalitesinden okul ağlarının ve/veya paydaşların işleyişine doğru değiştirdiğinde, denetim metodolojileri, yargıları ve kullanıcı odaklarındaki değişiklikleri yansıtmak için Alkin'in çerçevesini kullanarak onların düşünceleri genişletilir.

Metodoloji

Metodoloji, değerlendirme çalışmalarını yürütmek için kullanılan tekniklerle ilgilidir ve bunlar, bir müdahalenin veya programın etkilerini değerlendirmek için (yarı) deneysel araştırmanın geleneksel araştırma yöntemlerinden, insan faaliyeti, politikaları veya organizasyonlarının değerlendirilmesine ilişkin daha geniş ve daha kapsamlı kavramsallaştırmalara kadar değişebilir. Alkin (2013) Campbell, Suchman, Boruch, Cook, Cronbach, Rossi, Weiss, Chen, Henry, Mark ve Tyler gibi değerlendirme metodolojileri geliştiren başlıca (Kuzey Amerika) teorisyenlerin bir özetini sunmaktadır. Bu değerlendirme teorisyenlerinin ana fikirlerine genel bakışı, bir yanda, ilgili olanlardan gelen yaklaşımların sürekliliğini önermektedir.

- nedensel çıkarımları araştırmak ve diğer konu ve ortamlara genellemeler yapmak,
- tekli müdahaleleri, programları veya kurumsal varlıkları değerlendirmek ve
- değerlendirmede nesnel ve standartlaştırılmış tekniklerin kullanılması,

yakalamayı hedefleyenlere

- bir müdahalenin, programın veya organizasyonun işleyişini ve performansını açıklayan mekanizmalar ve koşullar. Bu tür yaklaşımlar
- etkinin gerçekleştiği çoklu analiz düzeylerini (bireysel, kişilerarası ve toplu) içerir ve
- 'bir şeyin nasıl çalıştığına' dair teoriler geliştirmek ve test etmek için yapılandırmacı yaklaşımları kullanmak.

İlk yaklaşım tipik olarak Eğitim Müfettişliklerinin standart çerçeveler kullanacağı, tekrarlanabilir ve farklı müfettişler arasında okul kalitesine ilişkin benzer değerlendirmelere yol açacak değerlendirme bulguları üretmeyi amaçlayan tek merkezli sistemlere uyar (Janssens ve Dijkstra, 2013). Bu tür nesnelci ve standartlaştırılmış yaklaşımlar, okul kalitesini tanımlayan ve Eğitim Müfettişliklerinin görev alanını tanımlayan eğitim politikası çerçeveleri tarafından bilgilendirilir. Okulun performansını değerlendirmek için öğrencilerin test puanları veya öğrenci bırakma oranları gibi mevcut nicel verilere büyük ölçüde

güvenirler, bazen de başarısız okul kalitesi riskleri arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu varsayan risk temelli yaklaşımlar kullanırlar. (Örneğin personel değişimi, düşük öğretim kalitesi) ve öğrenci performansı. Tabii ki, büyük ölçüde bireysel okullara odaklanan tek merkezli ortamlarda bile denetim, sistemden sisteme büyük ölçüde değişir ve yüksek risklerin sorumluluğuna daha az ve geliştirme ve iyileştirmeye daha fazla önem verenler, yukarıdaki ikinci yaklaşıma daha rahat uyum sağlar.

Tanım olarak, çok merkezli bir bağlam, okul kalitesini kimin tanımladığı ve denetlediği üzerindeki gücün ve kontrolün daha parçalı olduğunu ima eder. Okul kalitesi ile ilgili etkileşimler tek bir okulun sınırlarında kalmaz, okulların ve okul kalitesinin tanımlanmasında ve geliştirilmesinde farklı rolleri ve uzmanlıkları olan paydaşlarının karşılıklı bağımlılıklarında şekillenir. İkinci yaklaşım grubu, yerel bağlama ve teftiş ettikleri ağların türüne uyum sağlamak ve bu tür ağların kendilerini etkin bir şekilde yönlendirdiği koşulları yaratmak zorunda olan Eğitim Müfettişlikleri için daha uygun hale gelir. Bu yaklaşımların ortak değeri, bir ağdaki farklı ortaklar tarafından eğitim kalitesini şekillendirmeye yönelik yerel ve bağlama özel yaklaşımları anlama ve doğrulama, bir ağdaki birçok farklı parçanın nasıl çalıştığına ve bunların etkileşim biçimlerine ve karşılıklı olarak güçlendirici şekillerde zaman içinde gelişmelerine dair büyük resme bakma yetenekleridir.

Değer vermek/yargılamak

Değer vermek ve yargılamak Müfettişlerin bulgularına değer vermeleri ve çoğu zaman bazı nesne, durum veya sürecin kalitesi hakkında yargıda bulunmak zorunda olmaları nedeniyle, teftişi diğer değerlendirme veya araştırma biçimlerinden ayırt eder. Değer verme ve yargılama, Eğitim Müfettişliklerinin çalışmalarının önemli bir parçasıdır ve genellikle her bir okulun kalitesini yargılamak için bir dizi açık protokol ve kılavuzla yapılandırılmıştır. Birçok teftiş sistemi, okulları dört puanlık bir ölçekte (başarısızdan iyiye kadar değişen) sınıflandırır ve daha düşük seviyeli göstergelere ilişkin yargıları okulun genel kalitesine ilişkin bir özet puana göre bir araya getiren hiyerarşik bir model kullanır.

Bu 'tek merkezli' yaklaşımlar, bir okulu değerlendiren, 'geçti/kaldı' kararları veren veya benzer varlıkları karşılaştırmak için standartlaştırılmış değerlendirme kriterleri kullanan müfettişin yargısına yükleyerek veya okulları bir dizi denetim göstergesine göre kıyaslayan, önceki bölümde açıklanan nesnelci metodolojilerle güçlü bir şekilde uyumludur. Bununla birlikte, standartlaştırılmış bir 'objektif' yaklaşımı, bağlama özgü sorunlara yanıt olarak çeşitli ağ düzeyinde sonuçlar üzerinde çalışan çeşitli aktörleri (bazen farklı ve değişen) içeren çok çeşitli ağların ortaya çıktığı çok merkezli bir sisteme pek uymaz.

Christie ve Alkin (2013) değerlendirme nesnesine yanıt veren ve insanların oluşturduğu anlamlar tarafından yönlendirilen değer verme konusunda daha 'özelci' yaklaşımlar tanımlamaktadır. Bir değerlendirmenin paydaşları ve kullanıcıları (denetlenen ağ gibi), değerlendirici bir değer yargısı yaparken birden çok gerçekliğin dikkate alınmasını sağladığından, yargıda bulunmaya aktif olarak katılırlar. Stufflebeam, Wholey, Chelimsky, Alkin, Patton, Fetterman, Cousins, Preskill, King (bkz. Christie ve Alkin, 2013) tarafından tanımlanan ilgili metodolojik yaklaşımlar, Wholey'in sıralı bilgi satın alma için dört aşamalı prosedürü olan 'bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modelini' içerir, 'kullanım odaklı değerlendirme', 'gelişimsel değerlendirme', 'güçlendirme değerlendirmesi' (kullanıcıların öz değerlendirmelerine dayalı olarak), 'katılımcı değerlendirme' ve 'etkileşimli değerlendirme uygulaması' için. Bu yaklaşımların altında yatan ortak kavramlar şunlardır:

- Dönüşüm ve öğrenme amacıyla değerlendirme sürecine ve sürekli bir değerlendirme döngüsüne odaklanma (değerlendirmeyi paydaşlar tarafından iyileştirme için kullanılacak bir son ürün olarak görmek yerine)
- Paydaşların değerlendirme süreci boyunca katılımı (onlara son kullanıcı olarak davranmak yerine) ve

- değerlendiricilerin rolünde objektif yabancılardan, bir değerlendirmede ana paydaşlarla sürekli etkileşimi teşvik eden bir role geçiş; değerlendiriciler, hedef kullanıcıların iyileştirme için fikirlerin kullanılmasına yönelik taahhütlerinin geliştirilmesinde aktif olarak yer almalıdır.

Eğitim kalitesinin daha etkileşimli ve sürekli bir değerlendirmesinde eşit ortaklar haline gelen okulların, paydaşlarının ve Eğitim Müfettişliklerinin pozisyonundaki böyle bir değişiklik, aynı zamanda gelişmeyi motive etmek için farklı bir dizi sonuç anlamına gelir. Tek okullarda yaptırımlar, ödüller ve müdahaleler kullanmak yerine, Eğitim Müfettişliklerinin şimdi tüm ağın performansını artıracak bir dizi akıllı strateji geliştirmesi gerekiyor. Bu, ilgili aktörlere teftiş bulgularına göre hareket edecek bilgileri bilerek sağlayarak, ağdaki ilişkileri iyileştirmek için güç dengesini değiştirecek stratejiler koyarak ve dış paydaşlara şeffaflığı artırarak başarılabilir. Ağdaki tüm katılımcı kurum ve kuruluşlar ve Müfettişlik arasında işbirlikçi bir değerlendirme ve bilgi geliştirme süreci aracılığıyla ortak öğrenme, kullanıcı katılımı için temel gerektirir ve karşılıklı ilişkiler ve ortak faaliyetler, okulların değerlendirilmesinde ve izlenmesinde temel stratejiler haline gelir.

Tablo 1'de, tek merkezli bir sistemdeki tek merkezli denetim yaklaşımlarının devamlılığının iki ucu özetlenmiştir; daha nitelikli bir sistem kullanarak, okul kalitesini çok merkezli bir sisteme uyan denetimlere göre değerlendirmek için standart çerçeveler kullanılır, yerleştirilmiş ve işbirliğine dayalı provizyon ve eğitimin iyileştirilmesine ilişkin iyi uygulamaları doğrulamaya yönelik açıklayıcı ve esnek yaklaşım.

Tablo 1. Tek merkezli ve çok merkezli eğitim sisteminde denetim ve değerlendirme yaklaşımları

	Tek merkezli	Çok merkezli
Metodoloji Değişiklikler: tek merkezliден çok merkezliye: - Değerlendirme için standartları, kriterleri ve yöntemleri kim tanımlar? - Değerlendirmenin amacı nedir?	Yukarıdan aşağıya, 'nesnelci' ve standartlaştırılmış değerlendirme yaklaşımı. Nedensellik oluşturmaya, kaliteyi tahmin etmeye ve açıklamaya ve tek okulların değerlendirilmesine odaklanın.	Aşağıdan yukarıya, bağlama özgü yaklaşımların ve çözümlerin kalitesini doğrulamayı, yorumlamayı, anlamayı amaçlayan ağları (okullar) değerlendirmek için 'öznelci' yaklaşım.
Değerleme: - Değerlendirme kriterlerine kim karar veriyor? - Değerlendirmenin amacı nedir?	Bireysel okulların kalitesini yargılamak için kuralcı değerlendirme kriterleri, Müfettişlik tarafından kararlaştırılan başarılı-başarısız kararı	Müfettişlik, değerlendirmeyi kolaylaştırır, amaçsız, esnek ve okulların ve paydaşların (ağ) bağlam ve bilgi ihtiyaçlarına özgüdür
Kullanıcı katılımı: - Teftişlerde ve teftiş bulgularının kullanımında paydaşların rolü nedir? - Denetimin hangi aşamasında yer alırlar - Denetim değerlendirmesinin sonuçlarına kim karar verir?	'Mesafeli değerlendirme yaklaşımları' Paydaşlar (ve okullar) teftiş değerlendirmelerinin son kullanıcıları ve değerlendirme nesnesidir. Yalnızca birincil 'karar vericiler' sonuçların hedefidir (örneğin baş öğretmenler)	'İşbirlikçi/katılımcı değerlendirme' Tüm denetim aşamalarında yer alan paydaşlar ve okullar Tüm ağın performansını iyileştirmek için bir ağdaki tüm okulları/paydaşları hedefleyen akıllı müdahale stratejileri

Referanslar:

- Alkin, MC (Ed.). (2013). *Değerlendirme kökleri : Teorisyenlerin görüş ve etkilerine ilişkin daha geniş bir perspektif*. Thousand Oaks: Sage Yayınları.
- Altrichter, H., Heinrich, M. ve Soukup-Altrichter, K. (2014). Farklılaşma, hiyerarşi ve seçim süreci olarak okul ademi merkezizetiçiliği. *Eğitim Politikası Dergisi* , 29 (5), 675-699.
- Ainscow, M. (2015) *Kendini İyileştiren Okul Sistemlerine Doğru: Bir şehir meydan okumasından dersler* . Londra: Routledge.
- Au, W. ve Ferrare, JJ (Ed.). (2015). *Kurumsal eğitim reformunun haritalandırılması: Neoliberal devlette güç ve politika ağları* . Routledge.
- Siyah, J. (2008). *Çok Merkezli Düzenleyici Rejimlerde Meşruiyet ve Hesap Verebilirliđi İnşa Etmek ve İtiraz Etmek* . LSE Hukuk, Toplum ve Ekonomi Çalışma Belgeleri 2/2008 London School of Economics and Political Science. Hukuk Departmanı. www.lse.ac.uk/collections/law/wps/wps.htm adresinden ve Social Sciences Research Network elektronik kütüphanesinden şu adreste alınmıştır: <http://ssrn.com/abstract=1091783.0>)
- Brown, M., McNamara, G. ve O'Hara, J. (2015) . *Çok Merkezli Bir Bağlamda Okul Teftişi: Kuzey İrlanda Örneği* . Dublin: (EQI) Değerlendirme, Kalite ve Denetim Merkezi.
- Eđitimde Araştırma ve Kanıt Kullanımı Merkezi (CUREE) (2005) Sistematik araştırma incelemesi: ağların öğrenciler, uygulayıcılar, kuruluşlar ve hizmet ettikleri topluluklar üzerindeki etkisi. Nottingham: Ulusal Kolej
- Cerna, L. (2014), “Güven: Nedir ve Yönetim ve Eğitim için Neden Önemlidir”, *OECD Eğitim Çalışma Belgeleri* , No. 108, OECD Yayınları. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcg0t6wl-en>
- Christie, CA ve Alkin, MC (2013). Bir değerlendirme teorisi ağacı. *Değerlendirme kökleri : Teorisyenlerin görüş ve etkilerine dair daha geniş bir perspektif* , 11-57.
- Kuzey İrlanda Eğitim Bakanlığı (2010). *2013'e Kadar Yetkilendirme Çerçevesinin Teslim Edilmesi: Uygulamanın Sonraki Aşamasında Okullar için Rehberlik*. Bangor: Kuzey İrlanda Eğitim Bakanlığı.
- Eğitim Reformu (Kuzey İrlanda. Düzen) (1989). SI 1989, No. 2406 (NI20). Belfast: Majestelerinin Kırtasiye Ofisi.
- Edelenbos, J. ve Klijn, EH (2006). Karar vermede paydaş katılımını yönetmek: Hollanda'daki altı etkileşimli sürecin karşılaştırmalı analizi. *Kamu yönetimi araştırmaları ve teorisi dergisi* , 16 (3), 417-446.
- Ehren, MCM, Altrichter, G., McNamara, G. ve O'Hara, J. (2013). Okul Denetimlerinin Okulların İyileştirilmesi Üzerindeki Etkisi – Altı Avrupa Ülkesinde Rastgele Mekanizmalara İlişkin Varsayımların Tanımlanması. *Eğitimsel Ölçme, Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik* , 25 (1), 3-43.

Ehren, MCM ve Hatch, T. (2013). Okulların çoklu ölçümler kullanan hesap verebilirlik sistemlerine tepkileri: New York City ilkokulları örneği. *Eğitimsel Ölçme, Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik* , 25 (4), 341-373.

Ehren, MCM ve Perryman, J. (gönderildi). Çok merkezli bir bağlamda okul teftişleri; Ofsted ve kendini geliştiren bir okul sistemi. *Eğitim Politikası Dergisi*.

Ehren, MCM ve Visscher, A. (2006). Okul teftişlerinin etkisi üzerine bir teoriye doğru. *İngiliz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 54, 51-72.

Eisner, E. (1998). *Aydınlanmış göz: Eğitim programlarının tasarımı ve değerlendirilmesi üzerine* (3. Baskı). New York, NY: Macmillan.

French, JRP, Raven, B. (1960). Sosyal gücün temelleri. (s.607-623). İçinde: D. Cartwright, AF Zander (Eds). Grup dinamiği (2. baskı): Evanston, IL: Row, Peterson.

Gri, A. (2014). Okul gelişiminin desteklenmesi: Avrupa çapında müfettişliklerin rolü. *Brüksel: SICI*. <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/5caeb9-84c1-41f0-958c-b3d29dbaa9ef/> (Temmuz 2014'ten alındı)

Gray, A., Jenkins, B. & Leeuw, F. (2003). İşbirlikçi Yönetim ve Değerlendirme: Yeni Bir Politika Aracının Etkileri (s. 1-29). İçinde: A. Gray, B. Jenkins, F. Leeuw, J. Mayne (Eds). *Kamu Hizmetlerinde İşbirliği: Değerlendirme Zorluğu*. New Brunswick: İşlem Yayıncıları .

Holtkamp, L, (2005), Neue formen kommunaler burgerbeteiligung, netwerkeuphorie und beteiligungsrealitat içinde: J. Oebbecke (2005), Nich normative steuerung in dezentralen systemen, Stuttgart: Frans Steiner verlag

Hooge, E., Burns, T. ve Wilkoszewski, H. (2012), *Rakamların Ötesine Bakmak: Paydaşlar ve Çoklu Okul Sorumluluğu* , OECD Education Working Papers, No. 85, OECD Publishing

House, E. (1991). Değerlendirme ve sosyal adalet: Neredeyiz? In: MW McLaughlin & DC Phillips (Ed.), *Değerlendirme ve Eğitim : Çeyrek yüzyılda* (Ulusal Eğitim Çalışmaları Derneği'nin 90. Yıllığı, Bölüm II) (s.233-247). Chicago: Chicago Üniversitesi Yayınları.

Janssens, FJG ve Dijkstra, AB (2013). Değerlendirme metodolojisinin konumlandırılması __ eğitim denetimi : Eğitimin organizasyonuna ilişkin ilkeler niteliklerin denetlenmesi ve sağlamlığı __ eğitim [Okul teftişlerinin değerlendirme metodolojisinin konumlandırılması]. Amsterdam/Enschede: Amsterdam Üniversitesi/Twente Üniversitesi

Janssens, FJG ve Maassen, N. (2015). *Çok merkezli bir bağlamda okul teftişleri: Hollanda Eğitim Müfettişliği* . <http://schoolinspections.eu/polycentric/wp-content/uploads/downloads/2015/05/Case-study-Dutch-Inspectorate-of-Education.pdf> (Kasım 2015'te alındı).

Jenkins, B., Leeuw, F. & Van Thiel, S. (2003). İşbirlikçi Hükümette Quangos, Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik. (s.53-83). İçinde: A. Gray, B. Jenkins, F. Leeuw, J. Mayne (Eds). *Kamu Hizmetlerinde İşbirliği: Değerlendirme Zorluğu*. New Brunswick: İşlem Yayıncıları .

Joseph, J. (2010). Yönetimselliğin sınırları: Sosyal teori ve uluslararası. *Avrupa Uluslararası İlişkiler Dergisi* , 1-24.

Kania, J ve Kramer, M. (2011). Kolektif etki. *Stanford Sosyal İnovasyon İncelemesi*, 36-41.

OECD. (2007). *Okul liderliğini geliştirmek. Kuzey İrlanda için ülke geçmişi raporu* [Çevrimiçi]. <http://www.oecd.org/dataoecd/29/59/38752145.pdf> [Erişim tarihi 15 Eylül 2014].

Ostrom, Vincent, Charles M. Tiebout ve Robert Warren. 1961. "Metropolitan Alanlarda Hükümet Teşkilatı: Teorik Bir Araştırma." *Amerikan Siyaset Bilimi İncelemesi* 55(4) (Aralık): 831-842.

Provan, KG ve Kenis, P. (2008). Ağ yönetim modları: Yapı, yönetim ve etkinlik. *Kamu yönetimi araştırma ve teorisi dergisi* , 18 (2), 229-252.

Suchman, E. (1967). *Değerlendirici araştırma: Kamu hizmeti ve sosyal eylem programlarında ilkeler ve uygulama*. New York: Russel Adaçayı.

Teisman, G. (1992). *Complexe besluitvorming* [Karmaşık karar verme]. Den Haag: VUGA.

Theisens, H., Hooge, E., & Waslander, S. (2016). Karmaşık Eğitim Sistemlerinde Yönlendirme Dinamikleri. Ampirik Araştırma için Bir Gündem. *Avrupa Eğitim Dergisi* .

Whitby, K. (2010). Okul denetimi: yüksek performanslı eğitim sistemlerinde son deneyimler; literatür incelemesi. Okuma: CfBT Eğitim Vakfı. Şuradan temin edilebilir: <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research /2010/r-school-inspection-recent-experiences-in-hpes-english-2010.pdf> [Erişim tarihi 23 Kasım 2014].

Wilkoszewski, H. ve E. Sundby (2014), "Merkezden Yönlendirme: Çok Düzeyli Eğitim Sistemlerinde Yeni Yönetiş Modları", *OECD Eğitim Çalışma Belgeleri* , No. 109, OECD Yayınları. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcfs4s5g-en>

Değer, J. (2015). *Akademiler: Dersleri öğrenmenin zamanı geldi* (NFER Düşünüyor: Kanıtlar Bize Ne Anlatıyor). Slough: NFER.