



**T.C**

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP  
VEREBİLİRLİK**

**Hilal ÇALMAŞUR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU**

**SIVAS-2019**

EĞİTİMDE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK

Hilal ÇALMAŞUR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim  
Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Sivas  
Nisan-2019

## KABUL VE ONAY

Hilal ÇALMAŞUR'un hazırlamış olduğu "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik" başlıklı bu çalışma, 04.04.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, " Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr.Uğur AKIN

(Jüri Başkanı)

Doç.Dr.Celal Teyyar UĞURLU

(Danışman)

Dr.Öğr.Üyesi İhsan TOPÇU

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof.Dr.Hakan KOÇ  
Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzunda (Yönerge) belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

25/04/2019

İmza

Hilal ÇALMAŞUR

## ÖNSÖZ

Hızlı bir şekilde değişime doğru yön alan dünyada ihtiyaca yönelik cevap verebilirliği sağlamak için okulların yenileşme ve gelişme döngüsüne girdiği düşünülmektedir. Bu dönüşüm sürecinde eğitimde mevcut durumunun belirlenmesi, tanılanması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için bütün okulların hesap verebilir bir şekilde düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda kendilerini ve geleceklerini değiştirmeye yönelik okulların, eylemlerine dair hesap verebilirliklerini güçlendirerek okul geliştirme sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyinin yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışma, toplam beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımları sunulmaktadır. İkinci bölümde alan yazın taraması ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar, son bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma birçok kişinin değerli katkıları ve destekleriyle gerçekleşti. Yüksek lisans eğitimim sürecinde büyük emeği olan, araştırmanın her aşamasında rehberliğini ve desteğini esirgemeyen, öğrenme sürecimdeki görüş ve yönlendirmeleri ile bana önemli katkı sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma izninin alınmasının sağlanmasında yardımlarını gördüğüm Erzurum İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Turan BAĞAÇLI'ya; anketlerin dağıtılması ve uygulanması aşamasında desteğini gördüğüm Aziziye İlçe Milli Eğitim Müdürü Nurullah YAVİLİOĞLU'na; bireysel görüşmelerin yapılması aşamasında ve süreçte desteğini gördüğüm Veli Vefik Kitapçığıl Ortaokulu Müdür Yardımcısı Serap MORKOÇ'a ve çalışmaya katkıda bulunan bütün okul yöneticilerine ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte ve eğitim hayatımın her aşamasında sonsuz destekleriyle var olan değerli aileme ve sevgili arkadaşım Şeyma ÇARKÇI'ya teşekkür ederim.

Hilal ÇALMAŞUR

Nisan, 2019

Sivas

## ÖZET

ÇALMAŞUR, Hilal, Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2019.

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimdeki okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan *betimsel* bir araştırmadır.

Araştırmada, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı yöntemlerden biri olan *karma yöntem* tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda *tarama yöntemi*; nitel boyutunda *durum çalışması deseni* kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Erzurum il merkezinde bulunan 78 ortaokulda görev alan 1587 ortaokul öğretmeni ve 162 ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel boyut için *seçkisiz küme örnekleme/ küme örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerindeki 21 ortaokuldaki görev yapan 614 öğretmen ve 50 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel boyut için *maksimum çeşitlilik örnekleme* tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutta çalışma grubunu Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerindeki 10 ortaokuldaki görev yapan 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel boyut için *anket* (survey) tekniği tercih edilmiş ve Özen'in (2011) geliştirmiş olduğu "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada nitel boyut için veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarına, basıklık ve çarpıklık katsayılarına, ortanca ve aritmetik ortalama değerlerine bakılarak dağılımın normallik testi edilmiş ve araştırmanın sorularını yanıtlayabilmek için parametrik test teknikleri tercih edilmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik ölçeğinin uygulanma düzeyinde yer alan ifadelerle verdikleri tepkilere ilişkin betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi gerekli bulma ve okuldaki görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için "Bağımsız Gruplar İçin T Testi", "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" testi*

kullanılmıştır. Varyansların eşit olma/olmama durumuna göre farklılığın bulunduğu durumlar için Post Hoc testlerinden “Scheffe” ve “Tamhane`s T2 ” tercih edilmiştir. Araştırmada nitel boyutta bireysel görüşmelerden ses kaydı olarak kayıt altına alınan ham veriler Microsoft Word yazı işleme programı aracılığıyla yazıya aktarılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın verilerinin yorumlanması sürecinde yaklaşım olarak içerik analizi tercih edilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler okulları çoğunlukla hesap verebilir bulmaktadır. Araştırmada *fırsat eşitliği* alt boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar*, *okul örgütünün gelişme kapasitesi* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında “30-37” yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* boyutunda lisansüstü gruptaki öğretmenler, lisans grubundaki öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında öğretmenler yöneticilere göre; *bütün* boyutlarda okula motivasyonla gelmeyen öğretmenler ve “6-10” yıl kıdem grubunda olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre okulları daha az hesap verebilir bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler yüksek oranda okula motivasyonla gelmektedir. Branş, hizmetiçi eğitim, denetimi gerekli bulma değişkenlerine göre *bütün* boyutlarda öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler yüksek oranda denetimi gerekli bulmaktadır. Araştırmada öğretmenler ve yöneticiler, okulların hesap verebilirliğiyle ilgili en çok *idareye* ve *velilere*; en az *devlete* ve *kendilerine* açıklama yapmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler okulları en fazla *paydaşlarla iş birliği*, *problem çözme*, *hesap verebilirlik*, *etkili iletişim*, *etkin çalışma*, *adalet*, *pozitif disiplin* gibi konularda hesap verebilir bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler bu konularda okulların hesap verebilirliğine yönelik bir şeyler yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bu çerçevede, eğitimde okul geliştirme aracı olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin hesap verebilirlik algılarına ait nicel ve nitel verilerden edinilen sonuçların birbirini desteklediği ifade edilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Geliştirme, Etkili Okul, Eğitimde Hesap Verebilirlik

## ABSTRACT

ÇALMAŞUR, Hilal, Accountability as a School Development Means in Education, Master's Thesis, Sivas, 2019.

This research is a *descriptive* study that aims to reveal the perceptions of secondary school teachers and administrators about the level of application of accountability dimensions as a school development means in education.

In this study, a *mixed method* which is one of the methods in which quantitative and qualitative data are used together, is preferred. In the quantitative dimension of the research *survey method* and in the qualitative dimension, the *case study design* were used. The population of the study consists of 1587 secondary school teachers and 162 secondary school administrators who work in 78 secondary schools in the city center of Erzurum in the 2015-2016 academic year. In the study, *random cluster sampling/cluster sampling method* was used for the quantitative dimension. The study group consisted of 614 teachers and 50 school administrators who are working in 21 secondary schools in the central districts such as Palandöken, Yakutiye and Aziziye. In the research, *maximum diversity sampling* was preferred for the qualitative dimension. The qualitative study group consisted of 20 teachers and 10 school administrators working in 10 secondary schools in the central districts of Palandöken, Yakutiye and Aziziye. In the study, the survey method was chosen for quantitative dimension and “Accountability Scale as a School Development Tool in Education) which was developed by Özen (2011) was used. The data for the qualitative dimension were collected through the semi-structured interview form developed by the researchers. The data collected in this study were analyzed by SPSS 22.0 statistical software program. In the study, distribution was tested by looking at Kolmogorov-Smirnov (K-S) test results, stickiness and distortion coefficients and median and arithmetic average values and parametric testing techniques were preferred to answer the questions of the research. The analysis was based on a .05 significance level. Descriptive statistics, which are referring to secondary school teachers' reactions against expressions stated in the application level of accountability scale as a school development tool in education, were used in the research. In order to test whether there is a significant difference according



to *gender, age, educational background, branch, seniority, number of in-service training, the motivation of the school, the need for supervision and the variables in the school*, “T-Test for Independent Groups” and “One-Way Analysis of Variance (ANOVA)” tests were used. For the cases where there are differences according to the equality of variances, "Scheffe" and "Tamhane T2" were preferred for Post Hoc tests. In the research, the raw data recorded as a voice recording from the individual interviews in qualitative dimension was transcribed via Microsoft Word writing program. In this context, content analysis was preferred as an approach in the interpretation of the data of this research.

As the research results are evaluated in general, teachers find mostly schools at the accountability scale. Schools have been found less accountable, as a sub-dimension of *equality of opportunity*, male teachers compared to female teachers; as a sub-dimension of *responsibilities for school partners, development capacity of school organization and use of sources*, teachers aged between 30-37 compared to others; as a sub-dimension of *responsibilities for school partners*, teachers are graduated group compared to undergraduate group; as a sub-dimension of *responsibilities for school partners and use of sources* teachers compared to administrators; in *all* dimensions, teachers who don't come to school with motivation and who have 6 to 10 years length of service compared to other teachers. By the way, most teachers come to school with high motivation. In *all* dimensions according to the field of study, in-service training, finding control required factors teachers find accountability scale similar. Moreover, teachers find high-level control is essential. According to research referring to school accountability scale teachers and administrators mostly make a statement to *administration and parent* and at least to *government and themselves*. Teachers and administrators find schools are mostly accountable in matters such as *cooperation with partners, solving problems, accountability, effective communication, productive working, justice, positive discipline*. Besides, teachers and administrators emphasise that something has to be done in all these matters regarding to accountability of schools.

In this context, it can be stated that the results obtained from the quantitative and qualitative data of the teachers and administrators accountability perceptions support each other as a school development means in education.

**Key Words:** School Development, Effective School, Educational Accountability

# İÇİNDEKİLER

Onay Sayfası .....	
Etik Sözü .....	iii
Önsöz .....	iv
Özet .....	v
Abstract .....	vii
İçindekiler .....	ix
Tablolar Dizini .....	xii
Şekiller Dizini .....	xv
Kısaltmalar Dizini .....	xvi

## BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	10
1.3. Araştırmanın Önemi .....	10
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	12
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri .....	12
1.6. Sayılılar .....	12
1.7. Sınırlılıklar .....	13
1.8. Tanımlar .....	13

## BÖLÜM II

### ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Kavramı .....	14
2.2. 21. Yüzyıl Okul Eğilimi .....	14
2.3. Okul Geliştirme Paradigması .....	17
2.3.1. Okul Geliştirmeye İlgili Kavramsal Çerçeve .....	17
2.3.2. Okul Geliştirme Süreci .....	18
2.3.3. Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları .....	19
2.3.4. Etkili Okul ve Okul Geliştirme .....	21
2.4. Etkili Okul Paradigması .....	22
2.4.1. Etkili Okul ve İlgili Kavramlar .....	23
2.4.2. Sosyal Sistem Modeli ve Okul Etkililiği .....	26
2.4.3. Etkili Okulu Oluşturan ve Etkili Öğretimi Etkileyen Faktörler .....	27
2.5. Hesap Verebilirlik .....	30
2.5.1. Hesap Verebilirlik Kavramı .....	31
2.5.1.1. Hesap Verebilirlik Süreci .....	33
2.5.1.2. Etkili Hesap Verebilirliğin İlkeleri ve Boyutları .....	33
2.5.1.3. Hesap Verebilirlik Çeşitleri ve Üzerindeki Temel Engeller .....	34
2.5.2. Eğitimde Hesap Verebilirlik .....	35
2.5.2.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik Yaklaşımları, Çeşitleri ve Sistemleri .....	37
2.5.2.2. Eğitimde Hesap Verebilirliğin Amaçları, İlkeleri ve Standartları .....	43
2.5.2.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik Süreci ve Özellikleri .....	45
2.5.2.4. Eğitimde Ölçme Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik .....	46
2.5.2.5. Ülke Düzeyinde Eğitsel Hesap Verebilirlik Sistemini Oluşturma .....	47
2.5.2.6. Ülkelere Göre Eğitimdeki Hesap Verebilirlik Uygulamaları .....	49
2.5.2.7. Eğitimde Hesap Verebilirlik Siyasaları .....	57
2.5.3. Okulda Hesap Verebilirlik .....	58

2.5.3.1. Okulda Hesap Verebilirlik Süreci.....	59
2.5.3.2. Okulda Yöneticilerin Hesap Verebilirliği.....	62
2.5.3.3. Okulda Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği .....	63
2.5.3.4. Okul Hesap Verebilirlik Modelleri.....	64
2.5.3.4.1. İkinci Nesil Hesap Verebilirlik Modeli.....	64
2.5.3.4.2. Dengeli Hesap Verebilirlik Modeli.....	64
2.5.3.4.4. Dengeli Puan Kartları Hesap Verebilirlik Çerçeve Modeli .....	65
2.5.3.4.5. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli.....	65
2.5.3.4.6. Okul Hesap Verebilirlik Modeli .....	65
2.5.4. Eğitimde Hesap Verebilirliğe Dair Sınırlılıklar ve Eleştiriler.....	69
2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	74

### **BÖLÜM III YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	86
3.1.1. Nicel Boyut.....	87
3.1.2. Nitel Boyut .....	88
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu.....	89
3.2.1. Nicel Boyut.....	89
3.2.2. Nitel Boyut .....	91
3.3. Veri Toplama Araçları .....	93
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı .....	93
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu .....	93
3.3.1.2. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği....	93
3.3.1.2.1. Nicel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	94
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	95
3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu .....	95
3.3.2.2. Nitel Görüşme Formu.....	96
3.3.2.2.1. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	97
3.4. Verilerin Toplanması .....	98
3.4.1. Nicel Boyut.....	98
3.4.2. Nitel Boyut .....	99
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	99
3.5.1. Nicel Boyut.....	99
3.5.2. Nitel Boyut .....	101

### **BÖLÜM IV BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	104
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	115
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin (Nitel) Bulgular .....	117
4.4.1. Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirliğin Uygulanma Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Nitel Bulgular .....	117
4.4.1.1. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular .....	117
4.4.1.2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğiyle İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular .....	121

4.4.1.3. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Açıklamalarına Yönelik Nitel Bulgular ....	127
4.4.1.4. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeye İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular.....	131
4.4.1.5. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular.....	134
4.4.2. Yöneticilerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirliğin Uygulanma Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Nitel Bulgular .....	137
4.4.2.1. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular .....	137
4.4.2.2. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğiyle İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular .....	141
4.4.2.3. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Açıklamalarına Yönelik Nitel Bulgular .....	146
4.4.2.4. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeye İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular.....	150
4.4.2.5. Yöneticilerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular.....	153

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	158
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	158
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	163
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	168
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin (Nitel) Sonuçlar ve Tartışma .....	169
5.1.5. Uygulayıcılara Öneriler .....	177
5.1.6. Araştırmacılara Öneriler.....	178
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>179</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>221</b>
Ek 2. Görüşme Formu .....	224
Ek 3. Araştırma İzin Onayı .....	226
Ek 4. Ölçek Kullanım İzni .....	227
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>228</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli .....	65
Tablo 2. Nicel boyuta ilişkin çalışma grubu özellikleri.....	90
Tablo 3. Nitel boyuta ilişkin çalışma grubu özellikleri .....	92
Tablo 4. Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik ölçeği betimsel istatistikleri .....	100
Tablo 5. Öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikleri.....	104
Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları .....	106
Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki ANOVA Testi Sonuçları.....	107
Tablo 8. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları.....	109
Tablo 9. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları .....	110
Tablo 10. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki ANOVA Testi Sonuçları.....	111
Tablo 11. Hizmetiçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki ANOVA Testi Sonuçları .....	113
Tablo 12. Okula Motivasyonla Gelme Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları .....	114
Tablo 13. Denetimi Gerekli Bulma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 14. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları.....	116
Tablo 15. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	118
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	118
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	120
Tablo 18. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	121
Tablo 19. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	122
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	123
Tablo 21. Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	124

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	125
Tablo 23. Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	126
Tablo 24. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları .....	128
Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları .....	128
Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları .....	130
Tablo 27. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	131
Tablo 28. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	132
Tablo 29. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	133
Tablo 30. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	134
Tablo 31. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	135
Tablo 32. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	136
Tablo 33. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	138
Tablo 34. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	138
Tablo 35. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	140
Tablo 36. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	141
Tablo 37. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	142
Tablo 38. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	143
Tablo 39. Yöneticilerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	144
Tablo 40. Yöneticilerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	144
Tablo 41. Yöneticilerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	145
Tablo 42. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları .....	147

Tablo 43. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları .....	147
Tablo 44. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	149
Tablo 45. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	150
Tablo 46. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları.....	151
Tablo 47. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	152
Tablo 48. Yöneticilerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	154
Tablo 49. Yöneticilerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	154
Tablo 50. Yöneticiler Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları .....	156

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Okullar için sosyal sistemler modeli .....	16
Şekil 2. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli.....	38
Şekil 3. Okul hesap verebilirlik modeli .....	66
Şekil 4. Okul hesap verebilirlik modelinin aşamaları.....	68
Şekil 5. Okul hesap verebilirlik ilişkisi.....	69
Şekil 6. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni .....	87





## KISALTMALAR DİZİNİ

- ERG** : Eğitim Reformu Girişimi
- ETCEP** : Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi
- FATİH** : Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
- IEA** : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Eğitim Başarılarını Uluslararası Değerlendirme Kurulu)
- MLO** : Müfredat Laboratuvar Okulu
- NCLB** : No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın)
- OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
- OTMG** : Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
- ÖABT** : Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
- PISA** : Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
- SEA** : State Education Agency (Eyalet Eğitim Ajansları)
- SLSIS** : Longitudinal Student Information Systems (Boylamsal Öğrenci Bilgi Sistemleri)
- TALİS** : Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi)
- TIMMS** : Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
- USDOE** : The United States Department of Education (Amerikan Eğitim Dairesi)

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyıl başlarından beri kamu politikalarının okulların ve eğitimcilerin hayatında önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Kimin öğreteceği, eğitimcilerin nasıl yetiştirileceği okulları kimin yöneteceği vb. pek çok şey sorgulanmaktadır (Balcı, 2014, s. 87). Eğitimden kim kazanacak, eğitim kime yararlı, eğitimi kim değerlendirecek ve kontrol edecek, kimin amaçları eğitime hakim olacak gibi sorgulamaların neticesinde bireysel ve grup haklarında devrimin, endüstrileşmenin, sivil rahatsızlığın, ekonomik değişimlerin, teknolojik gelişmelerin, kültürel dönüşümün, göçmenlerin, kırsaldan şehirlere göçün ve bunların okullar üzerinde etkilerinin eğitim siyasalarını etkileyeceği, zaman zaman da onları bir çıkmaza sokabileceği belirtilmektedir. Bütün bu gelişmeler, süreçte farklılaşan unsurların en belirgin olanlarından birkaçıdır ve eğitim örgütlerinin hayatlarını sürdürebilmesi için bu unsurlarla mutabakat sağlamaları gerektiği düşünülmektedir (Crawson, 2003, s. 29-30). Bu çerçevede açık bir sistem olarak okulun, gelişime yönelik isteklere karşı daha hassas bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 160). Bu açıdan hızlı bir şekilde değişime doğru yön alan dünyada ihtiyaca yönelik cevap verebilirliği sağlamak için okulların bu farklılaşma, yenileşme ve gelişme döngüsüne girmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla okulun sürekli değişim ve gelişimi ilke edinerek toplumsal hayatı şekillendirecek kurum olduğu vurgulanmaktadır (Tekeli, 2010, s. 19). Okul kurumunun gelecekte var olabilmesinin ise, iyi bir planlamayla mümkün olabileceği belirtilmektedir. Çünkü okul kurumunun geliştirilme süreci, merkezi/yerel yönetim tarafından belirlenen büyük bir tasarım politikası olarak görülmektedir (Parlar, 2014, s. 94-95). Bu bağlamda Dallin (2004, s. 13-15) okul geliştirmenin çevresel şartlardan kaynaklandığını ve okul geliştirmenin ülkelerin içinde bulunduğu gelişim ve değişimle paralel olduğunu açıklamıştır. Hesapçıoğlu (2004, s. 8)

toplumun okuldan beklentilerinin ve eleştirilerinin, okulun değişmesine neden olduğunu, yeni okul arayışına neden olan taleplerin ve eleştirilerin okulun ve öğretmenin gelişmesini zorunlu hale getirdiğini belirtmektedir. Ensari (2001, s. 153) bu durumu şöyle belirtmiştir: “... Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için, makro düzeyde okul organizasyonlarını aynı şekilde sorgulayarak yeniden yapılandırmaya [okul geliştirme] ihtiyaç vardır.” Hesapçioğlu (2003, s. 155) bu yeni anlayışın anahtar kavramının ‘etkililik’/ ‘verimlilik’ olduğunu belirtmektedir. Bilgi toplumunun okulunun/eğitiminin, etkili okul/etkili eğitim olduğu düşünölmektedir. Okul geliştirme çabalarının temelinde etkili okul oluşturma anlayışının hakim olduğu ifade edilmektedir. Etkili okul oluşturma bir tür okul geliştirme faaliyeti olarak görölmektedir (Parlar, 2014, s. 298). Bu açıdan okul geliştirmenin ve etkili okulun birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu düşünölmektedir. Okul etkililiğinin, etkililiğe yönelik hedefleri işaret ederken, okul geliştirmenin, bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik yol ve yaklaşımları işaret ettiği belirtilebilir (Balcı, 2014, s. 48).

Günümüzde eğitimin politik ortamında, amaçların okulların ürettiği performans sonuçlarına ilişkin nitelik ve niceliği belirlemeye yönelik standartlarda yansıtılması gerektiği vurgulanmaktadır. Performans sonuçları, okul hizmetlerinin ve ürünlerinin öğrenci, eğitimciler ve diğer paydaşlar için miktarını ve her bir çıktının niteliğini oluşturmaktadır. Sosyal bir sistem açısından, öğrencilere yönelik olarak onların akademik başarısının, yaratıcılığının, özgüveninin, umutlarının, beklentilerinin, okula devamının, mezuniyet ve okul terk oranlarının önemli çıktılar olduğu düşünölmektedir. Öğretmenlere yönelik olan çıktılar iş doyumunu, işe devam etmeme ve işten ayrılma oranı; yöneticilere yönelik olan çıktılar iş doyumunu, dengeli bütçeler, okula adanma gibi çıktılar olduğu belirtilmektedir. Toplum için önemli çıktılar ise okul etkililiğine dair algılarına göre şekillendiği düşünölmektedir. Bu açıdan amaç ve performans sonuçları açısından, eğer etkinliklerin sonuçları beklentileri karşılıyor ya da onları aşyorsa bir okulun etkililiğinden söz edilebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 276). Eğitim örgütlerine ayrılan kaynakların yerinde ve etkili kullanılmasının, okulları daha etkili kılma sorununu gündeme getirdiği düşünölmektedir. Ülkelerin bu sorunu çözmek üzere geliştirdikleri hesap verebilirlik politikaları sayesinde, eğitimde hesap verebilirlik olgusunun önemli hale geldiği ifade edilebilir. Ailelerin ve politikacıların okulda öğretilen şey, öğretilenin miktarına, öğrenilenin maddi değerine dair sorgulamalar yaparak hesap verebilirliğin göstergesi olduğu varsayımıyla eğitimin içeriği ve

sonuçlarıyla ilgili olan test sonuçları, okul finansmanı ve başarı standartları gibi konuları tartışmaya açtığı belirtilmektedir. Dolayısıyla bu göstergelerin bizzat hesap verebilirliği yaratmamakla birlikte, hesap verebilirlikteki standartları ve bu standartlara göre oluşturulan değerlendirmeleri ortaya koyması açısından okulda değişmesi gereken alanları aydınlatmaya yardımcı olduğu söylenebilir (Balcı, 2014, s. 87). Bu nedenle okul geliştirme reformlarının güçlerini güçlü hesap verebilirlik sistemlerinden alırken, güçlü hesap verebilirlik sistemlerinin güçlerini iyi hazırlanmış okul geliştirme planlarından alabildikleri söylenebilir (Ertan Kantos, 2013, 134). Eğitimde hesap verebilirlik siyasalarının ilk olarak batılı ülkelerde gündeme geldiği ifade edilmektedir. Bunun en önemli iki nedeni şu şekilde belirtilmektedir: *i.* PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda bazı Asya ülkeleri öğrencilerinin daha iyi sonuçlar alması, *ii.* Batılı ülkelerdeki bazı geleneksel iş kollarının bu Asyalı ülkelere kaptırılmış olması (Anderson, 2005, s. 3). 2001’de Amerika Birleşik Devletleri’nde oluşturulan *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın* (No Child Left Behind) yasasının, bu kapsamdaki önemli örneklerden biri olduğu düşünülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 287). Yasanın öğretmenler için yetiştirilme, istihdam edilme ve mesleğini icra etme gibi çeşitli açılardan önemli kararlar içerdiği belirtilmektedir. Yasanın nitelikli öğretmeni tanımlarken, bir lisans derecesini bitirerek belgesini alan, akademik alanda eyaletin kriterlerine uygun yeterlilikleri davranışlarına yansıtan bir birey olarak tanımladığı açıklanmaktadır. Bununla birlikte ilgili yasada eğitim sisteminde yer alan bütün bireylere, belirli zaman aralıklarında merkezi testler yapıldığı, bu doğrultuda bireye yönelik ücret artışı, işten çıkarma vb. dönütlerin sağlandığı belirtilmektedir (USDOE, 2006, s. 4).

Nitekim ülkemizde eğitimde hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik bazı desteklere ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede araştırmada, okulların geliştirmesine yönelik hesap verebilirliğin sağlanmasının gerekli olduğunu gösteren bazı problem durumlarına yer verilmiştir. Gedikoğlu (2005, s. 75) eğitimde partiler ötesinde bir eğitim politikasının oluşturulamadığını belirtmektedir. Bu açıdan eğitim politikalarında sürekliliğin sağlanamamasının okulların geliştirilmesine engel olduğu düşünülebilir. Ayrıca değişen politikaların büyük bir kaynak israfına neden olmasından dolayı, hesap verebilir okulların sağlayacağı dönütlerin önemli olduğu söylenebilir.

2006-2016 yılları arasında giderek artan bir oranla bütçede Milli Eğitim Bakanlığına pay ayrılması, ülkemizde eğitime önem verilmeye başlandığının göstergesi olarak kabul edilebilir (Milli Eğitim İstatistikleri 2015-2016, s. 29; ERG, 2017a, s. 17). Ancak OECD'nin 2016 yılında yayınladığı “Tek Bakışta Eğitim” raporuna göre Türk eğitim sisteminde kamu harcamalarında artış olmakla beraber kurumlara yönelik harcamaların GSYİH'ye oranı %4.6 ile %4.8'lik OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (OECD, 2016, s. 210-221). MEB bu konuda bütçe dağıtımında objektif ölçütlerin zayıf olduğunu ifade etmektedir (MEB, 2015, s. 118). Reeves (2004, s. 93-97) eğitimde hesap verebilirliğin *uygunluk* ilkesinde okullara yönelik sağlanan maddi kaynakların uyumluluğundan; *evrensellik* ilkesinde ise eşit hesap verebilirlik göstergelerinin bulunduğu okul sistemlerinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu çerçevede ülkemizde okulların geliştirilmesine yönelik yapılan yatırımların gelişmiş ülkelerle uyumlu olmadığı belirtilebilir.

Eğitim sistemimizde veriyi temel alan politika üretme kültürünün oluşturulmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. PISA 2012 ile PISA 2015 değerlendirmeleri arasında, Türk eğitim sisteminde yaşanan “4+4+4” olarak bilinen düzenleme ile zorunlu eğitimin süresi, içeriği ve kademelendirilmesinin yeniden düzenlendiği belirtilmektedir. Özellikle yeni sisteme geçişin ilk yıllarında okula başlama yaşının düşürülmesi, okul dönüşümleri ve ortaokula geçişin 5. sınıfa çekilmesi gibi pek çok aksaklığın yaşandığı ifade edilmektedir. Değişimle birlikte ilkokul düzeyindeki öğrenci sayısının “4+4+4” düzenlemesinin ilk yılı olan 2012-2013 yılından beri azalmaya devam etmesi, ortaokullarda öğrenci sayısında artış olması, öğrenci sayısının resmi okullarda azalırken özel okullarda yükselmiş olması, bunun sonucunda ailelerin resmi okullar yerine özel okulları tercih etmiş olmaları gibi durumlar uygulamaya dair problemlerin devam ettiğini doğrulamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2017b, s. 12-26). Ayrıca “4+4+4” düzenlemesiyle tam günden ikili öğretime geçilmesinin okuldaki kaynakların daha fazla öğrenci arasında paylaşılmasını zorunlu hale getirdiği belirtilmektedir. İkili öğretimin, öğrencilerin okula gidip gelme saatleri ile teneffüs sürelerini negatif etkilediği düşünülmektedir (ERG, 2017, s. 19-23). Güncel bir çalışmaya göre ikili öğretimi tercih eden eğitim kurumlarının erken saatte başlayan derslerden dolayı, öğrencinin ilk sıradaki dersleri kaçırmaya neden olabileceği ve devamsızlığa yöneltebileceği belirtilmektedir (Köse, Üçkardeşler ve Dinçer, 2014). Bu çerçevede, “4+4+4” eğitim düzenlemesinin ön görülemeyen olumsuz sonuçları nedeniyle okulların geliştirilmesine

yönelik arzu edilen katkıyı sağlayamadığı ifade edilebilir. Ailelerin okul tercihleri, okullarda kaynakların paylaşımı ve öğrencinin okula devamlılığı açısından yaşanan güçlüklerin ise okullarda hesap verilebilirliğin sağlanması gereken alanları işaret ettiği söylenebilir.

MEB istatistiklerine göre okullaşma oranında 2015-2016 yılında 2014-2015 yılına göre ilkokul düzeyinde düşüş olduğu; ortaokul düzeyinde oranların aynı kaldığı; ortaöğretim de ise düşüş olduğu söylenmektedir. Okullaşma oranının en düşük olduğu ve cinsiyete göre de farklılaşmanın olduğu bölge olarak ise Güneydoğu Anadolu bölgesi belirtilmiştir (ERG, 2017a, s. 24). Ayrıca okullaşma oranının eskiye nazaran artmış olması özel gereksinimli çocukların, Suriyeli sığınmacıların, çalışan veya mevsimlik tarım göçünü deneyimleyen çocukların kayıt yaptırırsalar bile eğitim sisteminin dışında kalmasına engel olamadığı görülmektedir. Örneğin çalışan çocukların okula düzenli devam edemediği, iş yükleri nedeniyle derslerine ve sosyal etkinliklere diğer akranları kadar zaman ayıramadığı, okulu terk etme olasılıklarının daha yüksek ve okuldaki başarılarının çalışmayan akranlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (ERG, 2017a, s. 45 ). Güncel bir araştırmaya göre, mevsimlik tarım göçüne katılan ailelerdeki 18 yaş ve altı çocukların % 50'si eğitimlerini terk etmiş, eğitimine devam eden çocukların % 57'si ise okula düzenli devam edemiyor. Çocuklar tarlada çalışmasalar da eğitimleri aksıyor. Tarlada çalışmayan çocuklar için eğitimi terk etme oranı % 21, okula düzenli devam etmeme oranı ise %43. Çocukların yaşları arttıkça eğitimi terk etme olasılıkları yükseliyor. Ayrıca bu oran, kız çocuklar için her yaş grubunda erkek çocuklara kıyasla daha yüksek (Semerci, Erdoğan ve Kavak, 2014). Bununla birlikte zorunlu eğitimden ayrılmaların önlenmesine ilişkin etkili bir izleme ve önleme mekanizmasının olmadığı belirtilmektedir (MEB, 2015, s. 118). Bu çerçevede ortaokullarda okullaşma oranının sabit kaldığı, okulların bölgeler arasında sosyo ekonomik ve kültürel açıdan eğitimde fırsat eşitliğini sağlamakta güçlük yaşadığı ve bu sonuçların okula devam/terk oranlarını etkilediği ifade edilebilir. Özen (2011, s. 2) hesap verebilirliğin okullaşma sonuçlarına aşırı vurgusunun, tüm eğitim sistemi boyunca üretilmeye çalışılanların değerini küçültse de sonuçlara ilişkin elde edilen somut verilerin sistemdeki aksaklıkların belirlenmesine kaynaklık etmesi açısından önemli kabul edilebileceğini belirtmektedir.

Türkiye’de bölgeler arasında eğitime ve öğretime erişimde eşitsizlikler olduğu belirtilmektedir. Nüfus artış hızının yükselmesinin ve kırsaldan kentlere göçlerin yapılmasının eğitimsel açıdan fırsatlara ve olanaklara dair eşitlikleri ortadan kaldırdığı; doğu ve güneydoğu Anadolu’daki geleneksel yapının kız öğrencilerin eğitimine engel olduğu belirtilmektedir (MEB, 2015, s. 118). Ayrıca PISA 2015 sonuçları, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde okuma, fen ve matematik alanlarında öğrenci puanlarının ortalamanın altında olduğunu ve bölgelerin ulaşılabilirliği açısından eğitimde eşitsizliklere sahip olduğunu göstererek bu tespitin doğrulandığını belirtmektedir (ERG, 2017b, s. 7). Bir diğer eşitsizlik göstergesi olarak yoksul ailelerden gelen çocukların, niteliği daha düşük okullarda yoğunlaşması gösterilmektedir. Ortaokullardan mezun olan yoksul aile çocuklarının devlet okulları içinde meslek liselerine yoğunlaştığı; en yüksek sosyoekonomik dilimden olan çocukların ise ağırlıklı olarak fen liseleri ve Anadolu liselerine yöneldiği belirtilmektedir (Oral ve MCGivney, 2014). Buna ek olarak eğitim düzeyine göre birey sayıları incelendiğinde eğitim durumunda ilk sırayı ilkokul mezunları almakta, herhangi bir okul bitirmeyenlerin sayısının yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2016). Bu çerçevede eğitimde bölgeler arasındaki eşitsizlerden dolayı yapılan göçlerin kentlerdeki okulların kapasitesini olumsuz etkilediği; sosyo ekonomik durumun ortaokuldan mezun olan öğrencilerin okul seçimlerini yönlendirdiği; bireylerin eğitim durumuna dair mezuniyetlerinin ise zorunlu eğitim süresine aykırı şekillendiği ifade edilebilir. Ertan Kantos (2013, s. 125) okulların hesap verebilirliğinin eğitimde sosyal adaletin varlığının veya yokluğunun göstergesi olması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Eğitimde akademik desteği sağlamakla birlikte, güvenli ve donanımlı okul ortamının oluşturulması da önemli kabul edilmektedir. Örneğin Türkiye derslik başına düşen öğrenci sayısının azalmasına rağmen bazı bölgelerde dersliklere düşen öğrenci sayısının daha fazla olduğu belirtilmektedir. Ortaokul düzeyinde okul sayısının azaltılmasıyla birlikte derslik sayısının artmış olduğu gerçeği değerlendirildiğinde, okullardaki farklı kullanım alanlarının alt yapı gereksinimi karşılamak için derslik olarak kullanıma açılmış olma ihtimalini sorgulatmaktadır (ERG, 2017a, s. 23). MEB’in 2015 değerlendirme raporunda ise, okullardaki güvenlik ve sağlık koşullarının yetersizliği; okul türü kontenjanı ile öğrencinin taleplerinin uygunsuzluğu belirtilmiştir (MEB, 2015, s. 117). Bu çerçevede ortaokullarda kapasitesinin arttırılmasına yönelik yapılan yardımların ve sağlanan kaynakların sorgulanması gerektiği ifade edilebilir.

Darling Hammond (2007, s. 245) kapasiteye yönelik problemlerin okulların performans düşüklüğüne neden olabileceğini, bu nedenle okul hesap verebilirliği uygulamalarından verimli sonuçlar alınabilmesi için bu noktada dikkatli olunması gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin niteliğinin arzu edilen seviyede olmamasına yönelik çeşitli eleştiriler getilmektedir. Türkiye’de yaklaşık üç veya dört okuldaki birinde nitelik probleminden ötürü öğretimin aksadığı belirtilmektedir. PISA 2015 sonuçları, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik politik müdahalelerinin sınıf içi uygulamalara yön verdiğini; sınıf içi başarı ve öğretmen arasında bir ilişki olduğunu; başarı için nitelikli bir öğretmen kadrosuna ve öğretmenlik mesleğini daha çekici duruma getiren uygulamalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (ERG, 2017a, s. 12-25). PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye’de nitelikli öğretmenlerin varlığına sırasıyla “Fen”, “Matematik”, “Diğer alanlar” ve “Türkçe” branşlarında ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Bununla birlikte 2013 ve 2014 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’nde (ÖABT) olduğu gibi, 2015 ÖABT’de de tüm alanlarda ortalama net doğru sayıları kaygı verici ölçüde düşük olduğu, özellikle İlköğretim Matematik, Matematik (lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Almanca, Fen Bilimleri/ Fen ve Teknoloji alanlarında öğretmen adaylarının 50 sorunun yalnızca üçte birini doğru yanıtladığı belirtilmiştir (MEB, 2015, s. 118-162). Ayrıca ilk atamaların sınıf öğretmenliği, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarına göre önceliklendirilmesinin eğitimde yaşanan problemler için çözüm eşliğini oluşturabilecek rehberlik alanı atamalarını sınırladığı ifade edilmektedir. Örneğin eğitim kurumlarında yaşanan cinsel istismar vakaları, çatışma ortamları ve eğitimin kesintiye uğraması gibi birçok problemin sorun kaynağı olarak psikososyal destek programlarına ve arzulanan kalitedeki psikolojik danışman ve rehberlik uzmanına olan ihtiyacı betimlediği ifade edilmektedir. Ayrıca PISA testiyle birlikte uygulanan anketlerin sonucunda Türkiye’de öğretmenlerin mesleki eğitim alma oranlarının da OECD ortalamasına göre düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte son üç ayda mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin oranı OECD ortalamasının altında kalmıştır (ERG, 2017b, s. 10-35). Bu çerçevede öğretmenlerin niteliğine yöneltilen bu eleştirilerin eğitimdeki okul ve sınıf içi süreçleri etkileyebileceği düşünülebilir. Goldhaber, Goldsmitdt ve Tseng (2013, s. 3) öğretmen kalitesinin öğretmenlerin hesap verebilirliği üzerinde büyük bir katkı sağladığını; Kimball, Harriman ve Hanley (2002, s. 40) ise eğitimde öğretmenin niteliğinin gelişimine dair standart bir ölçüme ihtiyaç



duyulduğunu, bu açıdan okulda öğretmenin hesap vermesi gereken konuların bulunduğunu belirtmektedirler.

Öğrencilerin ulusal ve uluslararası alanda yapılan sınavlarda başarılarının düşük olduğu gözlemlenmektedir. OECD tarafından yapılan “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” (PISA)’nın 2015 yılı sonuçlarında Türkiye, katılımcı 70 ülke arasında matematik alanında 49, okuma alanında 50, fen bilgisi alanında 52’nci sırada yer almaktadır. 2012 yılına dek puanlarını artırma eğilimindeyken 2015 yılında değerlendirmenin gerçekleştirildiği her üç alanda gerilemiştir. Bir diğer değerlendirme sınavı olan “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri” (TIMSS)’in 2015 yılında, 4. ve 8. sınıfta öğrenim gören çocukların fen ve matematik başarısını ölçmeye yönelik yaptığı değerlendirmede Türkiye 2011 yılına göre az da olsa ilerleme göstermiştir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısı, uluslararası ortalamayı yakalamıştır. Öte yandan, 8. Sınıfların matematik başarısında yeterli ilerleme görülmemiştir. Uluslararası sıralamada Türkiye her iki alanda ve sınıf düzeyinde uluslararası sıralamada gerilerdedir; örneğin 4 sınıf matematik sıralamasında 49 ülke içerisinde 36. sıradadır (ERG, 2017b, s. 3-5). Bu çerçevede uluslararası alanda okulların sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirdiğinden ve öğrencilerin iyi bir şekilde öğrendiğinden emin olmak için hesap verebilirlik mekanizması ile yapılan değerlendirmelerin önemli katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ertan Kantos (2013, s. 121) hesap verebilirlik mekanizmalarının okulların var oluş nedenlerini sorgulayarak bütün okul paydaşlarının öğrenci başarısı için hangi oranda çabaladıkları sorusunun cevabını bulmaya çalıştığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenmenin ilerletilmesinin ve öğrenci başarısının artırılmasının hesap verebilir okulların amaçları arasında olduğunu belirtmektedir.

1990’lı yıllardan itibaren bahsi geçen problemlere çözüm yolu oluşturabilmek için çok sayıda çalışma yapıldığı ve proje yürütüldüğü belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 10). MEB’in 2015-2019 Stratejik Planı’nın öncelikli olarak avantajlı olmayan gruplara ve iyi yönetim ilkelerine yaptığı vurgular nedeniyle önemli olduğu belirtilmektedir. Planın *erişim*, *kalite* ve *kurumsal kapasite* olmak üzere üç ana eksen etrafında kurgulandığı; daha bütüncül bir yaklaşıma sahip olduğu; toplamda üç amacı ve yedi hedefi barındırdığı, benimsenen 10 temel değer arasında *şeffaflık ve hesap verebilirliğe* de yer verildiği görülmektedir. Plandaki ilgili hedef “Plan dönemi sonuna kadar etkin bir izleme ve değerlendirme sistemiyle desteklenen, bürokrasinin azaltıldığı,

çoğulcu, katılımcı, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim ve organizasyon yapısını oluşturmak” ile arzulanan yönetim ilkelerinin vurgulanmasının eğitim açısından umut verici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bilginin üretilmesi ve kamu ile paylaşılmasına yönelik stratejilere yer verilmesinin hesap verebilirlik mekanizmasının sağlanabilmesi için önemli bir adım olduğu belirtilmektedir (ERG, 2017a, s. 15-36). Bu çerçevede MEB’in stratejik planı rehberliğinde hazırlanan okul stratejik eylem planlarının, okullarda hesap verebilir bir yönetim ve organizasyon yapısının oluşturulmasına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Jones (2004, s. 588) okulların başarısı için devletin, okulların ve toplumun karşılıklı hesap verebilir olması gerektiğini belirtmektedir.

Pilot uygulama sürecindeki “Okul Sütü Programı” ve “Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı”nın öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlaması, eğitime erişimi artırması ve öğrenme süreçlerini desteklemesi açısından önemli olduğu ayrıca kapsamlı ve kalıcı politikalarla geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Benzer biçimde 2016’daki “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” projesi ile eğitim hizmetlerinin toplumsal cinsiyete duyarlı biçimde oluşturulmasına dair hedeflerin, ulaşılabilir bir eğitim için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. ETCEP kapsamında yapılan araştırmaların temel olarak toplumsal cinsiyet eşitliğini irdelediği belirtilmektedir. Bu çerçevede araştırmaların pilot okullarla sınırlandırılmamasının, ulaşılan kazanımlara dair kamuoyunun bilgilendirilmesinin; bahsi geçen önerilerin yerine getirilmesinin hesap verebilirlik mekanizmaları için çok önemli olduğu ifade edilebilir (ERG, 2017a, s. 37).

2010’da uygulanmaya başlanan Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesiyle eğitimde fırsatlara ve imkanlara yönelik eşitliğin ve teknoloji açısından okulların geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmektedir. Bu çerçevede, ilk ve ortaöğretim gruplarında dersliklerin dizüstü bilgisayar, projeksiyon, internet bağlantısı ve akıllı tahta ile buluşturulması hedefi 2012’nin başı itibarıyla 52 pilot okulun proje kapsamına alınması ile gerçekleştirildiği belirtilmektedir (MEB, 2012b). FATİH projesinin yapılan en kapsamlı teknoloji projesi olması, her okulun teknoloji altyapısının eşit donatılması ve her öğrencinin bu imkanlardan eşit olarak yararlanması nedeniyle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için önemli görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 13). Bu çerçevede okulların kalitesinin artırılmasına ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik katkı sağladığı düşünülen bu projenin,

okullardaki etki analizlerinin yapılmasında hesap verebilirlik mekanizmalarının önemli olduğu ifade edilebilir.

2015-2016 eğitim-öğretim sürecinde, öğretim programları ile ders çizelgelerini değerlendirilmeye ve güncellenmeye yönelik yapılan çalışmaların öncekilere göre daha yalın olmasıyla birlikte tam olarak tutarlılığa sahip olmadığı; programların yapısına dair bilgi vermesi açısından uygulayıcılar için faydalı olduğu ifade edilmektedir. Bu çerçevede eğitimcilerle beraber kritik edilen çalışmalar düzenlenmesinin ve sonuçlarının paylaşılmasına olanak tanıyan ortamlar oluşturulmasının hesap verebilirliğe dair olumlu bir gelişme olarak yansıtacağı ve katılımcı bir modelin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (ERG, 2017a, s. 38).

Yukarıda tartışılan problem durumlarının bir nedeni olarak okullarda sistemsiz olarak hesap verebilirliğin gerçek ve sağlam zemine oturtulamaması gösterilebilir. Bu problem durumlarına yönelik geliştirilen projelerin ise okulların hesap verebilirlik özellikleriyle ilgili olduğu belirtilebilir. Bu noktada eğitim alanındaki gelişmeleri takip edebilen, bireysel ve küresel düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabilen, problemlerini çözebilen etkili okulların oluşturabilmesi için ve nihai olarak okulların geliştirilebilmesi için hesap verebilir okulların varlığının gerekliliğinden bahsedilebilir. Başka bir açıdan eğitim sisteminin mevcut durumu belirlemek, tanılamak, iyileştirmek ve geliştirmek için hesap verebilir okulların varlığının büyük bir katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu çerçevede ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının incelenmesinin belirtilen problem durumunun aydınlatılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarını, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında ortaya koymaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bilgi toplumunun önemine ilişkin farkındalığın artması, eğitimde verimliliğe ilginin artması, okulların sundukları hizmetlerin kalitesine ilişkin hesap verebilir

olmalarının beklenmesi gibi pek çok küresel gelişmenin eğitimde hesap vermeyi teşvik ettiği belirtilmektedir (Scheerens, Glas ve Thomas, 2007, s. 5). Bu doğrultuda eğitimle ilgili çevreler okullarda gelişmenin hangi düzeyde olduğu, öğrencinin başarısına yönelik neler yapıldığı, kaynakların nasıl kullanıldığı, standartların gerçekleştirilmesine yönelik içsel ve dışsal değerlendirmelerin nasıl gerçekleştirildiği gibi konularda okulların niteliğinden ve sürekli geliştirildiğinden emin olmak istemektedirler (Jones, 2004, s. 584-585). Dolayısıyla hesap verebilirlikle ilgili girişimler, okulların sürekli gelişimini sağlayacak şekilde dizayn edilmelidir (Walcott, 2013, s. 15). Bu çerçevede ülkelerin okulların geliştirilmesine engel olan problemleri bilimsel araştırmalarla doğru bir şekilde test etmesi, bu problemlere uygun çözüm önerilerini geliştirmesi için büyük bir önem arz etmektedir. Bu durum okul geliştirme sürecine önemli bir etkisi olduğu düşünülen “Hesap Verebilirlik” konusunda yapılacak araştırmalar açısından da bir ön koşuldur. Türkiye’de yaklaşık olarak 2000’li yıllarda ele alınan “Eğitimde Hesap Verebilirlik” kavramı ile ilgili yurtiçi literatürde yeterli düzeyde çalışmanın olmaması, bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması açısından önemini artırmaktadır.

Eğitim sürecinde kanun koyucuların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğerlerinin okul hesap verebilirliğinin sağlanmasına yönelik “Kim sorumludur?”, “Kime sorumludur?” ve “Ne için sorumludur?” gibi çeşitli soruların muhatabı olduğu belirtilmektedir (Heim, 1996, s. 14-20). Bu açıdan araştırmada öğretmenlerden ve yöneticilerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencinin akademik başarısı, eğitim hakkı, fırsat eşitliği, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, okul örgütünün gelişme kapasitesi ve kaynak kullanımı gibi alanlarda okulların hesap verebilirliğinin ne ölçüde uygulanabilir bulunduğu tartışılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin kime, hangi konularda hesap verebilir olduğu ve olması gerektiği anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın, ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarını ortaya koyması açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Ayrıca araştırmanın Türkiye’deki ortaokulların “Hesap verebilirlik” özelliklerine dair ışık tutabileceği, ortaokulların hesap verebilirliğinin sağlanmasına dair ilgili tedbirlerin oluşturulması için bir rehber olabileceği, böylece ortaokulların hesap verebilirlik düzeylerinin yükseltilmesini sağlayarak okulların geliştirilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında nasıldır?

#### **1.5. Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarını uygulama düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi gerekli bulma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?

#### **1.6. Sayıtlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin kullanılan ölçeklere ve açık uçlu sorulara verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve açık uçlu soruların ölçmek istenilen niteliği saptadığı varsayılmaktadır.

### 1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Erzurum il merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verme boyutlarını uygulanabilir bulmaya ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Okul Geliştirme:** Okullarda eğitim amaçlarını daha etkili olarak başarmak için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine yönelik sistemli çaba olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2014, s. 54).

**Etkili Okul:** Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000, s. 36).

**Hesap Verebilirlik:** Kişinin ya da kurumun, yetki ve sorumluluklarının kullanımına yönelik olarak ilgili kişilere karşı cevap verebilir olması, kendisine yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu yönde hareket etmeyi bir zorunluluk olarak görmesi ve bir başarısızlık, yetersizlik ya da yolsuzluk durumunda sorumluluğu üzerine alması olarak tanımlanmaktadır (UNDP, 2010).

**Eğitimde Hesap Verebilirlik:** Örgütlerde verilen eğitimlerin kalitesinin kamusal ve toplumsal onaya sunulmasına ilişkin bir sitem olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2014, s. 82).

## BÖLÜM II

### ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim, insanlık tarihiyle ortaya çıkan bir kavram olmakla beraber, insanın doğumundan başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreci oluşturmaktadır. Amacı, içeriği, yöntemi ve gereksinimleri açısından önemli farklılıklar olsa da, hem doğayla uyum içerisinde yaşayan ve ilkel olarak nitelendirilen insanların, hem de günümüz dünyasında yaşayan modern olarak nitelendirilen insanların eğitime gereksinim duyduğu belirtilmektedir (Almış ve Yılmaz, 2011, s. 29). Eğitim sosyoloji, psikoloji, antropoloji, felsefe, sanat, ekonomi, politika, tarih vb. bilim dallarıyla iç içe olan çok boyutlu ve betimlemesi güç bir kavram olduğundan ve her bilim dalı eğitimi ve eğitimle ilgili süreçleri kendi bakış açısı ile açıklamaya çalıştığından, eğitime ilişkin ortak bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir (Özer ve Atik, 2014, s. 17). Şişman (2016, s. 6-7) eğitimin, kişinin içinde bulunduğu çevrede, kendisi haricindeki bütün olup bitenlerin, nesnelerin, kurumların ve bireylerin, onun üzerindeki bütünsel etkilerini ifade ettiğini belirtmektedir. Ertürk (2013, s. 12) ülkemizde en çok kullanılan ve alan yazında kabul gören tanımıyla eğitimi, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla, kasıtlı bir şekilde istendik değişiklikleri oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç içinde yapılan etkinlikler bazen kendiliğinden bazen de amaçlı ve planlı olarak gerçekleştirildiği için eğitim, *formal* ve *informal* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Özer ve Atik, 2014, s. 21). Yavuz (2007, s. 17) informal eğitimi, hayatın akışı içerisinde kendiliğinden oluşan, belirlenmiş bir amaca ve plana dahil olmayan, uzman kişiler aracılığıyla yürütülmeyen, pozitif ve negatif yanları bir arada olan, herhangi bir mekana bağlı olmadan oluşan kültürlenme süreci olarak; Eskicumalı (2011, s. 21) formal eğitimi planlı, programlı, örgütlü ve kontrollü olarak yürütülen eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Yani formal eğitim okullarda yürütülen planlı eğitim etkinliklerini oluşturmaktadır (Erden, 2007, s. 21).

#### 2.2. 21. Yüzyıl Okul Eğilimi

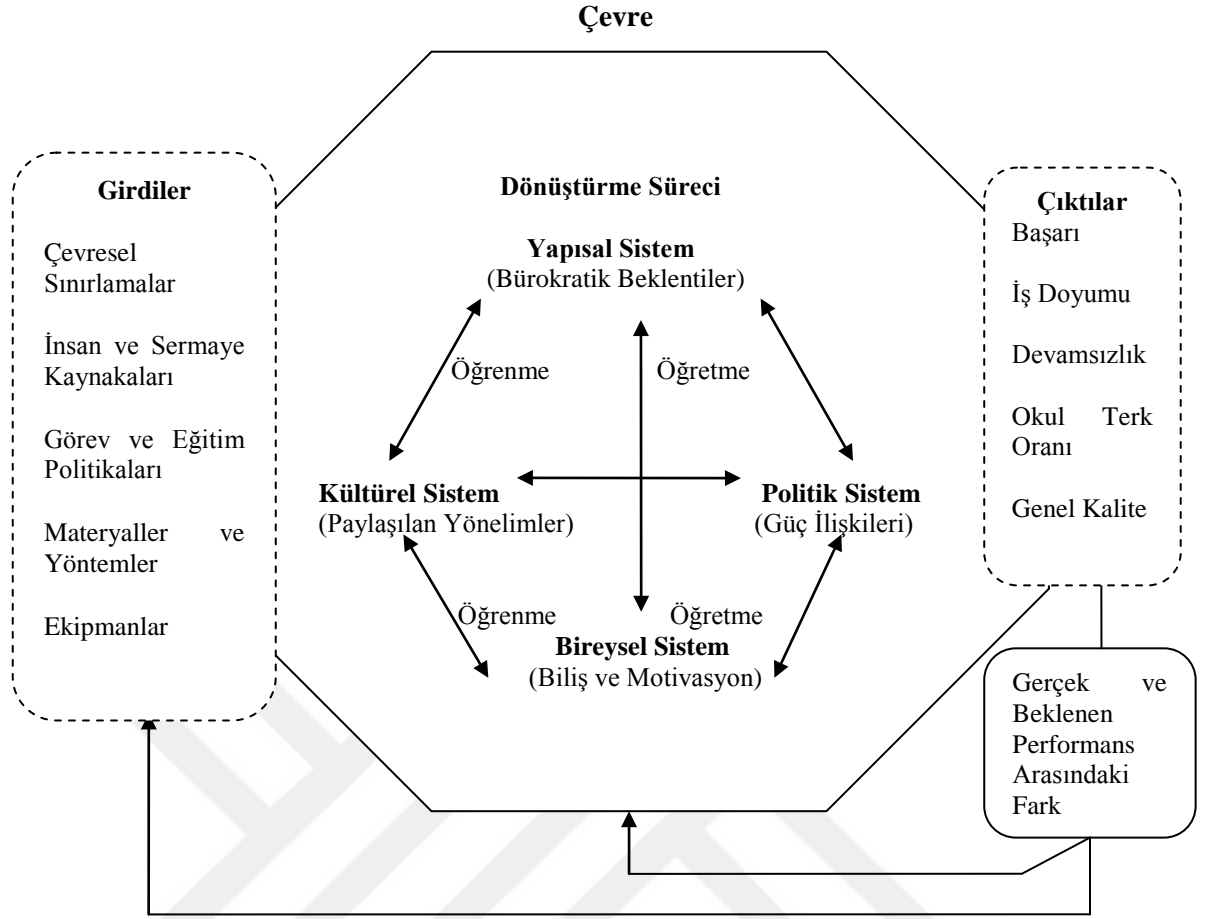
Eğitim sistemlerinin geliştirilmesinin ve yeniden yapılanmasının zorunlu hale gelmesi sonucunda okulun tanımı, okula ilişkin beklentiler ve okulun rolleri her dönemde değişime uğramaktadır. Bu bağlamda okulun, kişinin hayatında sürekli

değişen durumlara karşı cevap verebilmek için bireyin davranışlarını değiştirme ve ona yeni davranışlar kazandırma sorumluluğuna sahip olduğu belirtilmektedir (Parlar, 2014, s. 65). Spring (1997, s. 108) okulu yaşayan bir organizma, toplumlari örgütleyen kritik elamanlarından biri olarak; Hesapçioğlu (2003, s. 154) ise, becerilerin kazanılması amacıyla optimal öğrenim organizasyonu, tavırların ve tutumların kazanılması amacıyla optimal sosyal organizasyon, yaratıcılığın yeşermesi için optimal destekleme potansiyeli, eleştiri ve karar yeteneğinin teşviki için optimal iklim olarak tanımlamaktadırlar. Bu nedenle okulun, eğitimin amaçlarına ulaşmak için oluşturulmuş, topluma yönelik olan açık bir sistem olduğu ifade edilmektedir (Sönmez, 2001; Bursalioğlu, 2013). Bunun için tek düze eğitsel yaklaşım yerine paydaşlardan ve eğitimden beklentisi olan diğer bireyleri de göz önünde bulunduran çoğulcu, ezberden uzak, katılımcı, eğlenceli ve açık okul sistemlerinin geliştirilmesi zorunludur (Tezcan, 1998, s. 824).

### **2.2.1. Açık Bir Sosyal Sistem Olarak Okul**

Eğitimin farklı boyutları ve detayları olan bir hareket olmasının ve örgütlerin çok gruplu bulunmasının, örgütleri sistem yaklaşımına zorunlu kıldığı düşünülmektedir (Bursalioğlu, 2003, s. 47). Bu yaklaşımlar neticesinde sistemci görüşlerin, eğitim yönetiminde yeni bir bakış açısı geliştirdiği ve eğitim kurumlarının açık bir sosyal ve toplumsal sistem olarak araştırılmasını sağladığı belirtilmektedir. Bütün biçimsel örgütlerde olduğu gibi, okulun bir sosyal sistem olarak analizi örgütsel yaşamın planlanan ve planlanmayan –biçimsel ve informal- yönlerini dikkate almayı gerektirmektedir. Dolayısıyla sosyal sistemlerin açık sistemler olduğu varsayılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 22). Senge'e (1990, s. 379) göre sosyal sistemler amaç yönelimli olduklarından, açık bir sosyal sistem olarak okulun öğrenme ve öğretmenin kontrolü gibi pek çok amacı olmakla birlikte, temel amacı öğrencileri yetişkin rollerine hazırlamak, nihai amacı ise öğrenci öğrenmesini sağlamaktır. Hoy ve Miskel (2012, s. 31) tarafından, açık bir sosyal sistemin ana öğeleri ya da alt sistemleri Şekil 1'deki gibi gösterilmektedir.





Şekil 1. Okullar için sosyal sistemler modeli

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2012, s. 271

Şekil 1'e göre *girdiler* okulla ilgili bir dizi etkileşim içindeki unsurlardır; onları dönüştürür ve çevre için çıktı üretirler. *Dönüştürme* sürecinde yapısal sistem örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için düzenlenmiş ve örgütlenmiş biçimsel bürokratik beklentiler açısından; bireysel sistem ihtiyaç, amaç, inanç ve görev rollerinin bilişsel olarak anlaşılması açısından, kültürel sistem katılımcıların işe yönelik ortak tutumları ve örgüte yönelik ortak bir kimlik kazandırması açısından, politik sistem ise diğer kontrol sistemlerine karşı geliştirilmiş informal güç ilişkileri açısından tanımlanmaktadır. Dönüştürme sürecinde bu girdiler çıktı adı verilen bir değere dönüştürülürler. *Çıktılar* genellikle ürünler ve hizmetlerdir. Sistemin tekrar eden ve "girdi-dönüştürme-çıktı"nın döngüsel bir örüntüsü olan geribildirim kapasitesi bu süreci kolaylaştırmaktadır. *Geribildirim* sistem hakkında sistemin kendisini düzeltmesine yarayan bilgidir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 20-31). Bu çerçevede, açık sistem teorisinin okulların çıktılarının beş iç dönüştürme ögesinin etkileşiminin çevresel güçler tarafından şekillendirilerek ve

sınırlandırıldıktan sonra bir fonksiyonu olduğu genellemesine dayandığı ifade edilebilir (Yalçınkaya, 2002, s. 113). Ayrıca bir açık sistem modeli okulların geliştirilmesi, etkililiği ve hesap verebilirliğine yönelik yol gösterici bir çerçeve sağladığından, hesap verebilirlik kavramının açık sistemler teorisinde anahtar bir kavram olacağı ifade edilebilir. (Hoy ve Miskel, 2012, s. 270-272).

### **2.3. Okul Geliştirme Paradigması**

İçerik, uygulama ve yönetim bakımından değişim sürecinden geçen eğitimin, toplumları bu değişim süreçlerine uyum sağlaması için ilerleme kaydetmeye zorunlu kıldığı düşünülmektedir. Dünya şaşırtıcı bir hızla değişirken bu değişimin motoru bilim ve teknoloji olmuştur. Otto Eduard Leopold von Bismarck bu durumu şöyle belirtmiştir: “Bu değişime ayak uyduran okullara sahip olan ülke, geleceğe de sahiptir” (Çengel, 2005, s. 1). Bu nedenle geleceğin eğitim örgütlerinde önemli olacak iki faktörün, *verimlilik* ve *yenilik* olacağı ifade edilmektedir. Bunu sağlayacağı düşünülen eğitim yönetiminin, kendisini iletişimsel bir süreç olarak algıladığı ve kişinin, örgütün, toplumun gereksinimlerini kabul ettiği, kendini geliştirme ve koordine etme yolunu seçtiği belirtilmektedir (Hesapçioğlu, 1998, s. 99).

#### **2.3.1. Okul Geliştirmeye İlgili Kavramsal Çerçeve**

Toplumun yapısı, beklentileri, dönemin sosyo-kültürel durumu, ideal insan profili ve bu profilde olması istenenlerin özelliklerini kazandıracak eğitim sistemi her dönemin tartışmalarından biri olmaktadır. Bu tartışmalar, okulların yeniden yapılanması, madde ve insan kaynaklarının yeniden ele alması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Parlar, 2014, s. 93). Başka bir deyişle ideal insan tipini yetiştirecek kurumların/örgütlerin başında olan okulların da sorgulanabileceğini ifade etmektedir (Dalın ve Rust, 1996, s. 11). Okul gelişiminin merkezindeki öğretim ve öğretmenler ile öğrenciler ve veliler, programı açıkça ve sistematik bir şekilde takip ederek, yeniliklere ve değişikliklere açık hale gelmektedirler. Böylece okul gelişiminin motoru olan okullardaki günlük hayat daha kolay ve yararlı olmakta, öğrenme ve öğretme kalitesi artmaktadır (Parlar, 2014, s. 94-95).

Okul geliştirme sürecinde önemli kaynak olan okul geliştirme çalışmalarının, ilk olarak 1965’li yıllarda tartışılmaya başlandığı, 1970’li yılların sonuna doğru ve 1980’li yılların başına doğru aşağıdan yukarıya yönelim, pratisyen bilgisi, okul süreciyle ilgili

çıktılar, öğretmene merkezde yer verme, nitel değerlendirme ve okul çaplı olma anlayışını kabul ettiği belirtilmektedir. 1990'lı yıllarda okul geliştirme çalışmalarının, hem okulun kültürü hem de yapısı (formal ve informal dünyasıyla) uğraşmak durumunda olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle 1980'li yıllardan 1990'lı yıllara doğru okul geliştirme, uç bir paradigmadan tam aksi bir paradigmaya yöneldiği, gelecekte ise bu iki paradigmanın arasında (çoklu paradigma) olacağı düşünülmektedir (Balcı, 2014, s. 50-56). Yıllar içerisinde farklı yaklaşımlarla harmanlanan okul geliştirme çalışmalarının ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamış olduğu, 1970'li yıllar itibarıyla diğer Avrupa ülkelerinde de çalışmalar yürütüldüğü belirtilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde "etkili okul" Avrupa'da "iyi okul" genellikle "okul geliştirme" diye ifade edilmektedir. Örnek olarak Uluslararası Okul Geliştirme Projesine (OECD/CERI) göre okul geliştirme, "öğretim-öğrenme sürecinin değişimi ve/ ya da okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç olarak eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılması" şeklinde tanımlanmaktadır (Parlar, 2014, s. 96-97). Bu çerçevede okul gelişim kavramı geçmişten günümüze yeni anlamlar kazanmıştır. Balcı (2014, s. 54) okul geliştirmeyi, okullarda eğitim amaçlarını daha etkili olarak başarmak için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine yönelik sistemli çaba olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte okul geliştirme esas amacı olarak belirtilen, okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla okulu temel alan okul merkezli stratejilerin, merkezi değişim stratejilerine göre daha çok seçildiği belirtilebilir (Parlar, 2014, s. 98-99). Okula dayalı stratejilerin oluşma sürecinde her okulun belirlediği hedeflere erişmede takip edeceği yolu belirleyerek okula bir vizyon kazandırmasını sağlayan stratejik plan hazırlaması öngörülmektedir. Planlı okul gelişimi yaklaşımı ile eğitimin sürecinde kalitenin ve başarının yükseltilmesi, fiziksel yapı açısından okulun geliştirilmesi ve okulların ileriye yönelik en iyiye doğru bir ilerleme sağlamanın amaçlandığı açıklanmaktadır. Böylece, "kendi kendini geliştiren, yenileyen, değerlendiren ve sorgulayan okul..." anlayışının hakim olması sağlanmaktadır (MEB, 2007, s. 9-10).

### **2.3.2. Okul Geliştirme Süreci**

Okul geliştirme süreci, okul gelişim planlamasının yapılmasıyla başlamaktadır. Okul geliştirme planı, okulların gelişim için hedefler belirledikleri ve bu hedefleri ne zaman ve nasıl gerçekleştirecekleriyle ilgili kararların alındığı, planların yapıldığı bir

süreçtir. Bu sürecin en son amacının, müfredatı gözden geçirerek öğrenci başarısını yükseltmek, pozitif öğrenme ortamı oluşturmak ve ailelerin çocuklarının okulda ve evde öğrenme seviyelerini yükseltmek için ilgilerinin artmasını sağlamak olduğu belirtilmektedir (Education Improvement Commission, 2000, s. 6-7). Okulun eğitim felsefesi, hedefleri ve bu hedeflere nasıl erişilebileceği konusunda kamuoyunu aydınlatmayı sağlayan okul gelişim planının, okuldaki bireyler, ortam ve kaynak, zaman, finansman, etkinlikler, öğrenciyi konu edinen süreçler, öğretmen hazırlıkları, ödevler, disipline yönelik durumlar, veli ile ilişkiler, programda bütün öğrencilere eşit koşulların yaratılması, sağlıklı ve güvenilir bir ortam, sosyokültürel bütünlük ve benzeri unsurları kapsamı gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda okul gelişim planının iki esas ögesi şu şekilde ifade edilmektedir: *i.* Bütün öğretim programlarının uygulanmasında okuldaki etkililiğin sağlanması, *ii.* Okuldaki hayata dair yönetsel isteklerle alakalı siyasetlerin yürürlüğe konması (MEB, 2007, s. 11).

Okul gelişim planının başlıca süreçleri, *tasarım, uygulama, gözden geçirme, izleme ve değerlendirmedir.* Okul gelişim sürecinin adımları ise *planlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar planlamaya dönüş* biçiminde ardışık olan aşamalardan oluşmaktadır (Parlar, 2014, s. 285-286). Okul geliştirme sürecinin planlanması kadar, anlaşılması ve uygulama ilkelerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası değerlendirme kuruluşlarına göre bu temel ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir: *i.* Okulun vizyon ve amaçları, *ii.* Yönetim ve liderlik tarzı, *iii.* Öğretme ve öğrenme süreci, *iv.* Belgeleme ve sonuçları kullanma, *v.* Kaynaklar ve destekleyici sistemler, *vi.* İletişim ve ilişkiler, *vii.* Sürekli iyileştirme ve geliştirme taahhüdü (ADVANCED, 2007, s. 12-21). Bu çerçevede okul geliştirmenin sadece bir kavram olmadığı gibi, sadece tek başına bir süreç olmadığı da söylenebilir. Aksine sistematik, bütünlük, okulu etkileyen tüm bileşenlerin birlikte oluşturduğu bir reform olduğu ifade edilebilir (Parlar, 2014, s. 381).

### **2.3.3. Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları**

1990 sonrası Türk eğitim sisteminde uygulama alanı bulan ve okul geliştirmeye katkı sağlayan bazı çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

*Okulda Performans Yönetim Modeli:* Bu modelde öncelikli olarak teftişteki denetim fonksiyonlarının performans değerlendirme biçimlerine dönüşümü amaçlanmaktadır. Performans değerlendirme sürecinde değerlendirmenin birden çok

veri kaynağına ve yönetime dayalı olarak yürütülmesinin bireysel ve örgütsel yeterliliğin etkili bir hale getirilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle güveni, uzlaşmayı, bilgi ve tecrübe paylaşımını temel alan bir eğitim-öğretim sürecinin tasarlanmasının bu modelde gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2006, s. iii).

*Okul Merkezli Yönetim Çalışmaları:* Okul merkezli yönetimin yapılandırılmasındaki en kritik gelişmeler, 1985 yılında Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Dünya Bankası arasında imzalanan “Endüstriyel Okullar Projesi” ile 1987 tarihinde imzalanan “Yaygın Mesleki Eğitim Projesi” ve 1990 yılında MEB ve Dünya Bankası arasında imzalanan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi”dir. Okul merkezli yönetim, özet olarak okulun yapısında bütünsel açıdan kaynaklarını tedarik etme ve kullanmada izafi, bağımsız bir potansiyele sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla okulun yetkilendirilme ve güçlendirilme süreci büyük bir önem arz etmektedir (Şişman, 2011, s. 43).

*Müfredat Laboratuvar Okulları Çalışması (MLO):* Bütünsel açıdan eğitim alanında araştırmaya ve geliştirmeye yönelik olan çalışmaların neticesinde meydana gelecek farklı çalışmaların sistemin dahilinde yaygınlaştırılmasının MLO’lardaki pilot uygulama yapma fırsatı sunan okullar ile gerçekleştirildiği belirtilmektedir (MEB, 1999a, s. 78; MEB, 1999b, s. 7). Müfredat laboratuvar okulları modeli, öğrenci ve okul merkezli eğitim anlayışları çemberinde, okullarda fiziksel açıdan yapıyı meydana getirmeye yönelik yönetim anlayışına, rehberlikten teftiş anlayışına, teknoloji anlayışına, okul kaynaklarının kullanımı ve tespiti anlayışına, iç ve dış evre ile sağlanan sosyal etkileşim anlayışına yer vermektedir (MEB, 1999b, s. 4).

*Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG):* Bu model öğretmenlerin ve yöneticilerin belirlenmiş olan yeterliliklere yönelik bireysel ve mesleki ihtiyaçlarını gidermek için oluşturulmuştur. Modelin öğretmenlere ve yöneticilere, öz ve performans değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar sayesinde hangi yeterlilikte ve durumda olduklarına, hangi gelişim hedeflerini oluşturmaları ve bu hedeflere erişmeye yönelik hangi uygulamaları tercih etmelerinin gerekliliklerine dair bir yol haritası olduğu düşünülmektedir (MEB, 2010a, s. iv-1).

*Planlı Okul Gelişim Modeli:* Bu model okuldaki yönetim sürecinde stratejik planlamaları temel alarak her okulun profili için uygun olan stratejileri belirlemesini,

karar verdiği stratejileri uygulanmasını ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (MEB, 1997, s. 144-166; MEB, 2002, s. 26-35).

Okul geliştirme kapsamında incelenen bu çalışmaların iki ortak vurgusunun olduğu belirtilmektedir: *i.* Okul yönetimi, *ii.* Sınıf düzeyindeki uygulamalar. Öne çıkan bu uygulamalarla yöneticilerin ve uygulayıcıların sistemsal ve bütünsel bir yaklaşımla incelendiği anlaşılmaktadır. Gelişim için merkezde bulunan öğrenciye, veliye ve topluma bu süreçlerde yer verilmemektedir (Parlar, 2014, s. 378). Bu kapsamda yapılan araştırmalar her iki yaklaşımın tek başına, öğrenci başarısını artırmaya yetmeyeceğini belirtmektedir (Schlechty, 2014, s. 52). Eğitim sistemlerinde benzer problemlere yüzleşen ve yetersizliklerini kabul eden bazı ülkelerin bu döngüye çözüm bulmak için okulları etkili kılan girişimlerine yöneldiği fark edilmektedir. Bu girişimlerin ilk olarak eğitimcileri “Okulu etkili kılan unsurlar nelerdir?” sorusunu cevaplamak için çeşitli araştırmaları yapmaya yönelttiği belirtilmektedir (Coleman, 1973; Edmonds, 1979b; Manasse, 1982; Purkey ve Smith, 1983; Clark, 1984; Lezotte, 1989; Wimpelberg, Teddlie ve Stringfield, 1989; Mortimore, 1991; Lezotte, 1992; Scheerens ve Bosker, 1997; Creemers ve Reezigt, 2005; Yanık, 2008; Şişman, 2011; Balcı, 2014; Ünal, 2014). Bu çerçevede ülkelerin, eğitim sistemlerindeki bu çağdaş arayış sürecinde düzenlemeye giderken etkili, hesap verebilir ve yeniden yapılandırılan okullar gibi çeşitli eğitsel kavramları içeren çalışmalara dair farkındalıklarını yükseltmeye başladıkları ifade edilebilir (Ünal, 2014, s. 3).

#### **2.3.4. Etkili Okul ve Okul Geliştirme**

Okul etkililiğinin eğitimde neyin, niçin işe yaradığını bulmayı hedeflediği, okul geliştirmenin ise uygulama ve politika eğilimli olup eğitimde istenen yönde bir değişiklik yapmayı hedeflediği belirtilmektedir (Creemers ve Reezigt, 2005, s. 362-363). Okul geliştirmenin, oldukça nicel yönelimli olduğu ifade edilmektedir. Yaklaşımın, “tüm öğrenciler öğrenebilir” anlayışını dayanak oluşturarak, öğrenci çıktıları ile ilgilendiği belirtilmektedir Okuldaki süreçler, sadece çıktıları etkilemeleri bakımından önemli görülmektedir. Bu paradigma ayrıca öğrenci ve okul çıktıları ile ilgilenmektedir. Okul etkililiği paradigması ise, analitik ve betimsel yönelim bakımından örgütsel olarak –süreç temelli olmaktan çok- ölçülebilirliğe yönelmektedir. Okul geliştirme çalışmalarındaki tutumsal, kişisel ve grup durumları, etkili okulda kolayca ölçülebilir davranışlara yerini bırakmaktadır (Balcı, 2014, s. 51). Bu çerçevede

okul geliştirme, etkili okula göre daha eyleme dönük olup “problem çözme” ya da “düşünen okula ulaşma” gibi uzun dönemli vizyonları öngörmektedir. Okul geliştirme, etkili okulun kalitesini, kalitenin tüm potansiyeline sahip olarak, değişmeyi hesaba katarak gerçekleştirmeyi düşünmektedir. Okul geliştirmede, başarı sürecine ve değişme ile baş etme stratejilerine yoğunlaşarak okulu etkili kılmak önemli görülmektedir. Okul geliştirme paradigmasına göre okul, değişimin merkezidir ve bu süreçte dıştan zorlamak yerine içerden değişmeyi öngörmektedir. Ancak okul geliştirmenin dış çevre bağlamı içinde gerçekleştiği de unutulmamalıdır. Dolayısıyla okul geliştirmede örgütsel iç boyutların ve öğretmen yorumunun hayati olduğu söylenebilir (Carter, 1998, akt. Balcı, 2014, s. 54). Bu çerçevede okul etkililiği ile okul geliştirme arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Okul etkililiği araştırma bulguları, okul geliştirmede kullanılabilir. Geliştirme paradigması açısından geliştirme, etkililiği başarma süreci ve değişme yöntemi olarak algılanmaktadır (Halsall, 1998, s. 33).

#### **2.4. Etkili Okul Paradigması**

Okul geliştirme sürecindeki örgütsel etkililiği konu edinen sorunların yönetim için süreklilik arz eden ve kritik bir problem olduğu düşünülmektedir. Eğitimcilerin ve kamuoyunun farklı okulların benzer öğrencilere sahip olma durumunda farklı seviyelerde başarıyı yakaladığı gerçeğini kabul etmesi bu problem durumuna örnek teşkil etmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 272). Neyin örgütsel etkililiği oluşturduğu konusundaki tanımların sürekli sabit kalmaması ikinci bir önemli güçlük olarak ifade edilmektedir. Örneğin, yapılan araştırmalarda 1970’lerde okulların öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini ve bütün öğrencilerin eşitliğini vurguladığı, ama 1980’lerin başındaki reform raporlarının verimlilik, akademik başarı ve istihdam becerilerini vurgulamaya başladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Cuban, 1983; Wimpelberg, Tedlie ve Stringfield, 1989; Parlar, 2014). 1990’lara doğru akademik başarının güçlü bir hesap verebilirlik baskısıyla birlikte devam etmesinin; tercihlerin değişerek bugün etkili olarak belirlenen performansların yarın etkisiz olarak kabul edilebileceği görüşünü ortaya çıkardığı, hatta yöneticiler için etkili okullar yaratmak amacının, etkili okullar oluşturmaktan ziyade, etkili olmaya çalışma düşüncesine ihtiyaç duyarak şekillendiği belirtilmektedir (Zammuto, 1982, s.162). Okul etkililiği için üçüncü bir karmaşık sorun olarak ana-babalar, yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler, denetim kurulu üyeleri, işadamları, politikacılar, medya, vergi mükellefleri gibi çoklu paydaşların etkililik için farklı kriterler tercih etmeleri gerekçe gösterilmektedir. Bu çerçevede eğitimcilerin üç

önemli sorunla karşı karşıya olduğu belirtilmektedir: *i.* Bir sistemin etkililiğini nasıl göstereceği, *ii.* Etkililiğe dair değişen tanımlama sürecinde sistemin etkililiğini nasıl göstereceği, *iii.* Farklı etkililik tanımlarına karşı paydaşların nasıl memnun edilebileceği (Hoy ve Miskel, 2012, s. 273). Bu duruma çözüm olarak 1990'lı yıllarda üçüncü dalga olarak tanımlanan köklü okul reformlarının gerçekleştirildiği belirtilmektedir. “Sistemik Reform” olarak bilinen bu yaklaşımın birçok okul ögesinin aynı anda kapsamlı değişimi ve açık bir dizi çıktılarda politikaların bütünleşmesi ve tutarlılığı teması ile birleştirildiği görülmektedir (Fuhrman, Elmore ve Massell, 1993, s. 13-14). Devam eden süreçte üçüncü dalga reformlarının etkisiyle, okul performansına odaklanmanın giderek arttığı ve bugün hala devam eden düşünceleri ortaya çıkardığı gözlemlenmektedir. “Hesap verebilirlik”, “akademik başarı”, “performans standartları”, “değerlendirmeler”, “performans testlerinde yüksek başarı”, “öğretmen niteliği” ve “öğrenci okul terk oranları” gibi kavramların eğitimciler, politikacılar, işadamları ve halk arasında tartışmaları artırdığı belirtilmektedir. Bütün bu düşüncelerin sosyal sistemler çerçevesinde ana kavramlar ve örgütsel-okul etkililiğini sorgular hale getirdiği söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 275).

#### **2.4.1. Etkili Okul ve İlgili Kavramlar**

Etkililik kavramı genel olarak çıktılardan elde edilen başarı, amacın gerçekleştirilme düzeyi, ihtiyaç duyulan kaynaklara erişim, çevreyle entegre olma yeteneği gibi çeşitli şekillerde araştırmacılar tarafından tanımlanmaktadır (Karlı, 2004; Hesapçioğlu, 2006; Yükçü ve Atağan, 2009). Hesapçioğlu (2006, s.151-152) etkililik kavramıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen *yararlılık*, *kalite*, *verimlilik*, *etkinlik* ve *edim* kavramlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- i.* *Yararlılık*, bir örgütün bulunduğu çevrenin ekonomisine, sosyal ve kültürel gelişimine olumlu katkılar yapmasını,
- ii.* *Kalite*, öncelikli olarak sistem içerisindeki bireysel, toplumsal ve ihtiyaç duyulan istek, beklenti ve gereksinimlerin tatmin edilmesini, karşılanmasını,
- iii.* *Verimlilik*, üretme gücünün bir ölçüğü olarak, girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretmesini,
- iv.* *Etkinlik*, girdiye dair gerçekleştirilen harcama ile en üst seviyedeki çıktının ya da çıktı üretirken kullanılan girdinin azaltılmasını,
- v.* *Edim*, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik süreçte gösterilen çabalar ile eylemlerin sürekliliğini ifade etmektedir.



Bunun yanında etkililik kavramıyla dolaylı olarak ilgili olduğu bilinen ancak etkililiği ortaya koymada oldukça önemli olan etkililiği açıklayıcı kavramlar vardır. Bunlar; *değişme, yenileşme, gelişme, farklılaşma, ilerleme, çeşitlilik ve dönüşüm* olarak sıralanabilir (Karlı, 2004). Bu çerçevede etkililiğin sadece amaçları gerçekleşme düzeyi olarak algılanmaması, bahsi geçen bu kavramları da kapsayan daha geniş bir yelpaze ile ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Başaran, 1982; Hoy ve Miskel, 2012; Balcı, 2014). Etkililik ve eğitim sistemi birlikte ele alındığında, aralarında küçük farklar olmasına rağmen “kalite”, “etkililik”, “etkinlik”, “verimlilik” kavramlarının akraba kavramlar olduğu düşünülebilir (Hesapçioğlu, 2006, s. 152). Örneğin, Şişman (2011, s. 29) okul etkililiği ile ilgili çalışmalarda bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığını; Balcı (2014, s. 3) kalite ile ilgili çalışmaların (toplam kalite modeli gibi) etkililiği sağlamaya yönelik olduğunu; Hesapçioğlu (2006, s. 151-153) da bu konudaki araştırmaları özetlerken, etkililik kavramının bu kavramlarla ilişkili olmakla beraber eğitim sistemi ve eğitim örgütleri için yeniden ve farklı şekillerde tanımlandığını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında farklı yazarların örgütsel etkililiğe ve etkili okulun tanımına ilişkin kavramsal çerçeveler geliştirdikleri düşünüldüğünde, etkili okula dair yapılan tanımları açıklamakta fayda görülmektedir. Edmonds’a (1979, s. 15) göre etkili okul; öğretimsel açıdan başarılı ve başarısız öğrencilerin esas olan becerileri edinmesine yardım eden okul, Mortimore’a (1991, s. 9) göre, özgeçmiş açısından, içinde öğrencilerin beklenenden daha ileri düzeyde gelişme göstereceği okul; Fullan’a (1992, s. 26) göre, sosyo-politik, eğitimsel, ekonomik ve konjoktürel değişmelere hızla uyum yapabilen okul; Özdemir’e (2000, s. 36) göre, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul; Balcı’ya (2012, s. 222) göre, her tür ve yetenekte öğrencinin öğrenme imkanı bulabildiği okul olarak tanımlanmaktadır. Ancak eğitim felsefeleri, ideolojiler ve benimsenen okul modelleri açısından okulun ve eğitimin amaç ve işlevlerinin değiştiği ifade edilmektedir (Dolan ve Grosin, 2008; Gorard, 2009; Tezcan, 1985). Örneğin, özel eğitim alanında farklı bir etkililik tanımına ihtiyaç duyulacağı ifade edilebilir (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006, s. 55-71). Genel çerçevede ise etkili okulun; her öğrencinin öğrenme kavramıyla kucaklaşabildiği, merkezinde eşitlik ve nitelik unsurlarına yer verdiği, kaynakların herkes için doğru bir şekilde kullanıldığı, okulda yer alan bireylere güvenilir ve gelişime açık bir yapı oluşturan, paydaşların her birine hesap verme sorumluluğunu üstlenen, öğrenmede ve gelişmede sürekliliği sağlayan bir örgütü vurguladığı söylenebilir (Ünal, 2014, s. 8).

Araştırmacılara göre etkili okul hareketinin; esas olarak Carrol'un geliştirdiği "Okulda Öğrenme Modeli'nden" ve Bloom'un geliştirdiği "Tam Öğrenme Modeli'nden" etkilendiği ifade edilmektedir (Purkey ve Smith, 1983; Townsend, 1997). Araştırmacılar 1960'lı yıllarda yayınlanan "Coleman Raporu"nun etkili okul kavramını daha önemli bir konu haline getirdiğini belirtmektedir (Edmonds 1979b; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Scheerens, 2000; Dolan ve Grosin, 2008). Coleman (1973) yaptığı araştırmada, "Eğitimde Fırsat Eşitliği" konusu ele alarak, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkların, kaynaksal gereksinimlerden ziyade öğrencilerin sosyal özellikleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Plowden'in (1967) "Çocuklar ve Devam Ettikleri İlköğretim Okulları" isimli çalışmasında Coleman raporuyla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla Coleman raporunun ve diğer araştırmaya ait bulguların bir kurum olarak okulun sorgulanmasını sağladığı düşünülmektedir (Balcı, 2014, s. 47). Bu doğrultuda etkili okul hareketinin okulun eğitimdeki yerini işaret etmek için başladığı belirtilebilir (Edmonds 1979b, Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995; Scheerens, 2000). Etkili okulun boyutlarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Edmonds, 1979b; Lezotte, 1992; Townsend, 1997). Araştırmalara göre öğrencilerin ve öğretmenlerin etkili bir okulun esas kaynağını oluşturduğu; fiziksel imkanların, programın ve öğretim stratejilerinin ise etkili bir okulun ikincil kaynağını oluşturduğu belirtilmektedir (Balcı, 2014, s. 119-177). Bu bağlamda alanda etkili okullara ilişkin ortak olarak belirtilen özellikler şu şekilde sıralanmaktadır: *i.* Güvenli bir çevre, *ii.* Her öğrenci için sağlanan öğrenme fırsatı, *iii.* Öğrencilerin öğrenmelerinin takibi, *iv.* Yüksek başarıya ulaşma ümidi, *v.* Pozitif okul-aile ilişkileri, *vi.* Öğretimsel liderlik (DCPS Effective Schools Framework, 2009, s. 2-8).

Bu çerçevede; etkili okul, mesleksi-meslektaş ilişkileri (professional collegiality) şeklinde karakterize edilebilir. Meslektaş ilişkileri, ortaklaşmış amaç duygusu, amaçlar etrafında etkileşimler dizisi, okulun meslek kültürünü yaratan etkinliklere katılma olarak tanımlanabilir. Etkili okulun, açık ve net iletişim sistemlerine sahip olduğu söylenebilir. Okullar meslektaş ilişkileri sistemleri olarak düşünüldüğü için, bunu en etkili öğretmenlerin konuşmalarının içerik ve yoğunluğu tayin edeceği ifade edilebilir. Etkili okullar, eğitimci meslek adamları arasında sistemli problem çözme ile karakterize edilebilir. Etkili okullar, özel kültürlerin parçası olarak ilgili teknik bilgi ile de karakterize edilebilir; güçlü liderlik ile anılabilir. Etkili okullar,

eğitimci meslektaşların içinde çalıştıkları, özel koşulları anladıkları ve bunlara göre etkenlikte buldukları yerler olarak belirtilebilir (Griffin, 1992, s. 140).

#### **2.4.2. Sosyal Sistem Modeli ve Okul Etkililiği**

Etkilik göstergeleri açık sistem döngüsünün her bir aşamasından çıkarılabilir: *Girdiler (insan ve finansal kaynaklar), dönüştürmeler (iç işleyişe ilişkin süreçler ve yapılar) ve çıktılar (performans sonuçları)*. Bu nedenle sosyal sistem modeli örgütsel etkililiği anlamamızı sağlamada teorik bir araç olarak hizmet edebilir ve okul etkililiğini artıracak yöntemleri geliştirme etkinliklerini değerlendirmede kullanılabilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 275).

*Girdi Ölçütü:* Okulun girdileri (çevresel baskılar, insan ve sermaye kaynakları, misyon ve yönetim politikaları, materyaller ve yöntemler, ekipmanlar), örgütsel etkililiği etkileyen çevresel bileşenleri içermektedir. Girdiler hem parasal (öğretmen ve yöneticilerin biçimsel nitelikleri, kitaplar, kütüphaneler öğretim teknolojisi ve fiziksel olanaklar) olabilir hem de parasal olmayabilir (eğitim politikaları ve standartları, politik yapılar, örgütsel düzenlemeler, velilerin desteği ve öğrencilerin yetenekleri) (Cohen, Raudenbush ve Ball, 2003, s. 120-121). Girdi ölçütünün yapılan görevin miktarı ya da niteliği olmadığı, ancak bu sistemin dönüştürme süreçleri ve performans sonuçlarının sınırlarını ve kapasitesini belirlediği düşünülmektedir. Bu da iyi okulların yüksek bir oranda deneyimli ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler, birçok destek personeli, düşük öğrenci-öğretmen oranları, zengin kütüphaneler ve iyi donatılmış güzel modern binalar anlamıyla bütünleştiğini ifade etmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 276).

*Performans Çıktıları:* Performans sonuçları okulun hizmetlerinin ve ürünlerinin öğrenci, eğitimciler ve diğer paydaşlar için miktarını ve her bir çıktının niteliğini oluşturmaktadır. Sosyal bir sistem açısından, öğrencilere yönelik olarak onların akademik başarısı, yaratıcılığı, özgüveni, umutları, beklentileri, devamı, mezuniyet ve okul terk oranları; topluma yönelik olarak okul etkililiği algıları önemli çıktılar olarak belirtilmektedir. Amaç ya da performans sonuçları açısından, eğer etkinliklerin sonuçları beklentileri karşılıyor ya da onları aşıyorsa bir okulun etkili olduğu söylenilebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 276).

*Dönüştürme Ölçütü:* Dönüştürme ölçütleri nicelik, nitelik ve girdileri çıktılara dönüştürülen iç süreçlerle yapıların tutarlılığı olarak belirtilmektedir. Dönüştürme

ölçütün örnekleri yapı ve programın içeriği, kişilerarası ilişkiler, iklimin sağlıklı olması, öğrenci ve öğretmenlerin güdülenme düzeyleri, öğretmen ve yönetici liderliği, öğretimin niteliği ve niceliği ve uygulanan test sayıları gibi kalite kontrol kuralları, öğretimin değerlendirilmesi, öğretimsel teknolojilerin kullanımı ve personel değerlendirmeleri olarak ifade edilmektedir. Dönüşümsel bileşenlerin senkronize edilme sürecinde okul etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, öğretme ve öğrenme iç bileşenleri, bürokratik beklentiler, grup kültürü, politik beklentiler ve bireylerin ihtiyaçları ahenkli bir biçimde planlanan performans hedeflerine ulaşmak için çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü sistem bu yolla dönüştürücü bileşenlerinin kapasitesini geliştirmektedir ve sonuçta da varlığını etkili bir şekilde sürdürmektedir. Bu dönüşme biçimi okullarda bütün örgütlerde olduğu gibi örgütün içyapılarının niteliklerini, süreçleri ve performans çıktılarını mantıksal olarak birbirine bağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 279-280).

#### **2.4.3. Etkili Okulu Oluşturan ve Etkili Öğretimi Etkileyen Faktörler**

*Etkili Okulu Oluşturan Faktörler:* Ada ve Baysal (2012, s. 109) etkili bir okulu meydana getiren faktörleri öğretmen, yönetici, öğrencilerin davranışı, okulda uygulanan program, programın işleyişiyle ilgili süreç, maddi ve fiziki kaynak, okula ait fiziksel çevre vs. olarak belirtmektedir.

*Etkili Okulların Öğretmenleri:* Okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenlerin öğretmen ve öğrenci olduğu düşünülmektedir. Sınıf büyüklüğünün, eğitim ve öğretim stratejilerinin ve benzeri fiziksel imkanların etkili öğretimin gerçekleşmesinde ikinci derecede etkenler olduğu belirtilmektedir (Clark, 1984). Coleman'ın (1973, s. 28) araştırmasına göre etkili öğretmen etkililiğinin şu dört sürece bağlı olduğu ifade edilmektedir: *i.* Öğretmen seçimi (Uygulamada etkili olmayanların ayıklanmasını gerektirir), *ii.* Öğretmenin görevlendirilmesi (Öğretmenle atandığı-tahsis edildiği şeyler arasında bir uyuma olması gereklidir), *iii.* Öğretmenin geliştirilmesi (Kendine yardım teknikleri ve daha formal hizmetiçi eğitim yolu ile sağlanabilir), *iv.* Değerlendirme sonunda kendine yardım ve hizmet içi eğitimle gelişme göstermeyenlerin görevden alınması. Bir öğretmenin etkili olmasının temel koşulları arasında alanında yeterli olması, genel kültüre sahip olması ve öğretme konusunda gerekli ustalığa ve beceriye ulaşmış olması önemli bulunmaktadır. Bunun için başlangıçta uygun öğretmenin seçiminin, hizmet öncesi iyi bir eğitim geçirilmenin, ayrıca hizmet içerisinde de sürekli

olarak bilgilerinin güncelleştirilmesinin ortaya çıkan tekniklere uyum sağlayabilmesi için genel kültürün güncelleştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Eğitimcinin etkili olma koşullarından birinin de yüksek performansa bağlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü yüksek performanslı eğitimciler, işlerini nasıl yapacaklarını iyi bilmektedirler (Barutçugil, 2002, s. 112).

*Etkili Öğrenci:* Etkili okulun oluşması birçok değişkenin birlikte ve koordineli olarak çalışmasıyla mümkün olmaktadır. Bu değişkenlerden biri de öğrenci olduğu belirtilmektedir. Ada ve Baysal'a (2012, s. 127) göre etkili öğrencinin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir: *i.* Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde "öğrenmeyi öğrenen" anlayışa sahip olmak, *ii.* Yaratıcılığını üst düzeyde kullanmak, *iii.* Aktif ve sosyal öğrenci olmak, *iv.* Problem çözme becerisine sahip olmak, *v.* Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, *vi.* Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak, *vii.* Kendisini objektif olarak değerlendirme, *viii.* Bireysel teşebbüs gücüne sahip olmak, *ix.* Çok dil ve çok kültürlü bir anlayışa sahip olmak, *x.* Takım çalışması ruhuna sahip olmak.

*Etkili Okulların Müdürleri:* Temel olarak incelenen etkili okul araştırmalarına göre (Edmonds, 1982; Lezotte, 1989; Manasse, 1982; Balcı, 1988), okul yöneticisinin, okul etkililiğinde anahtar bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Yöneticinin öğretim liderliği davranışının, okul etkiliğinin temel kestirici değişkeni durumunda olduğu söylenebilir. Etkili yöneticilerin işlevleri şu şekilde belirtilmektedir: *i.* Öğretime gerekli önemi verebilme, *ii.* Öğretimle ilgili amaçlar ile beklentileri net bir şekilde saptayarak öğretmenlere ve yöneticilere ulaşmasını sağlama, *iii.* Öğretim sorunlarıyla ilgilenmek için yeterli zaman ayırma, *iv.* Öğretim için gerekli ilgiyi ve desteği sağlama, *v.* Personellere yönelme (Balcı, 2014, s. 119-133). Gümüşeli (1996, s. 201-207) etkili okul müdürlerinin temel özelliklerini ve yeterliliklerini şu şekilde ifade etmektedir: *i.* Öğretimi başarılı bir şekilde analiz etmeyi bilme, *ii.* Öğretmene eğitimle ilgili konularda rehberlik etmeyi bilme, *iii.* Eğitim programının geliştirilebilmesini ve koordine edilebilmesini sağlama, *iv.* Eğitim programının uygulanmasını kontrol edebilme, *v.* Girişken, cesur, özverili çalışma, sürekli kendini yetiştirebilme, zamanı başarılı bir biçimde yönetebilme. Dolayısıyla çağdaş okul yöneticilerinin sıralanan rollere uygun olarak hem "eğitimci" hem de "profesyonel yönetici" olarak yetiştirilmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2014, s. 133).

*Etkili Okul Kültürü:* Etkili okul ve okul geliştirme literatüre okul kültürünün, değişimdeki dolayısıyla etkililikteki hayati önemini vurgulamaktadır (Halsall, 1998, s. 33). Etkili okulu konu edinen araştırmalar etkili okulda, okul gelişimine yönelik yeni değişimlerin yapılması ile birlikte öğrenmeyi destekleyecek olumlu bir kültürün var olmasının kritikliğini göstermektedir (Swymer, 1986, s. 89). Her okulun süreç içerisinde oluşturduğu bir yaşam tarzı olan okul kültürünün, etkili bir okulda eğitim-öğretim için destekleyici, geliştirici ve özendirici etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2014, s.133). Erişilebilir bir etkili okul için özellikle okul yöneticilerinin informal liderliğinin katkıları ile okulun pratik yapısının analizi yapılarak okulda var olan kültürden farklı olarak yeni bir kültürün oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. İstenen bu değişimi sağlarken okul kültüründe yapılan analizlerle pazarlık, ortak çalışma ve katımlı karar alma aşamaları ile etkili okul için ön koşul olan amaç birliğinin sağlanabileceği ifade edilmektedir (Purkey ve Smith, 1983, s. 437).

*Etkili Okulun Örgütlenmesi ve Yönetimi:* Etkili okulun yapılandırılması için benimsenmesi gereken ilkeler şu şekilde belirtilmektedir: *i.* Öğrencinin görevi, maksimum seviyede başarıya erişmektir, *ii.* Pekiştirmeler ve ödüllendirmeler, öğrencinin doğru öğrenmelerine yöneliktir, *iii.* Bütün öğrencilerin öğretmeni olabilmek öğretmen tanımlanmasındaki en önemli kriterdir, *iv.* Öğretmenlerin ödüllendirilmeleri, bütün öğrencilerin aktif bir öğretim sürecine dahil olmaları ile ilişkilidir (Broover, 1983, akt. Balcı, 2014, s. 197). Etkili okul örgütlenmesi iki aşamalı olarak düşünülebilir: *i.* Yönetim örgütlenmesi ve *ii.* Öğretim örgütlenmesi (Balcı, 2014, s. 205). Öğretim örgütlenmesi açısından etkili okulun öğrenciyi merkeze alan bir öğretimi benimsemesi gerekmektedir. Bu nedenle etkili okullardaki öğretmenlerden birçok merkezden yardım alabilmelerini sağlayacak şekilde örgütlenmeleri istenmektedir. Bu örgütlenme merkezleri (öğretmenlere yardım merkezleri) bilgisayar destekli, bireysel öğrenme, araştırma, araç geliştirme, insan ilişkileri, danışmanlık ve değerlendirme merkezleri olarak belirtilmektedir (Joyce, Hersh ve McKibbin, 1983, s. 216; akt. Balcı, 2014, s. 200). Bunun haricinde etkili okul bir dizi öğrenme merkezi olarak örgütlenmektedir. Bu merkezler temel öğrenme merkezlerini yansıtmaktadırlar. Bu merkezler şu şekilde ifade edilebilir: *i.* Akademik merkezler, *ii.* Uygulamalı sanatlar merkezi, *iii.* Sosyal ekoloji merkezi, *iv.* Ben odaklı merkez. Ayrıca etkili okulların eğitim teknolojisi ağırlıklı olduğu belirtilmektedir. Bu çerçevede okulda genel bir bilgi depolama ve bilgi çağırma-edinme sistemi (internet ağırlıklı veri tabanları)

desenlenmektedir. Öğrenci gerekli olduğunda evinde ya da okulda buradan bilgi alıp öğretim sistemleri ile meşgul olabilir (Balcı, 2014, s. 200).

Etkili okuldaki diğer örgütlenme aşaması olan yönetsel örgütlenmeye göre etkili okul organik bir yapılanmayı gerekli kılmaktadır. Bu yapılanmanın tam bir mekanik-bürokratik yapılanma olmayacağı gibi tam bir “gevşek yapılanma” da olmayacağı belirtilmektedir. Belki durumsal bir yapılanmanın daha uygun olacağı söylenebilir. Çünkü aşırı standartlaşma, her şeyi bir prosedüre bağlama, astsal ve üstsel açıdan personel ilişkilerinin belirtilerek yakın denetim uygulandığı okullarda istenilen verimin elde edilemeyeceği gibi, mesleki bağımsızlık kaygısıyla öğretmenlerin sınıfta tek otorite olarak izole olmalarının da bu yapılanmada işlemeyeceği düşünülmektedir (Balcı, 2014, s. 205). Buraya kadar açıklanan faktörlerin haricinde etkili okulun oluşumuna katkıda bulunan diğer faktörlerin şunlar olduğu ifade edilmektedir: *Okul-aile iş birliği, etkili bir program, öğretim araç ve gereçleri* (Ada ve Baysal, 2012, s. 110-140).

Yukarıda anılan örgütsel etkililiğe ilişkin birçok araştırma; eğitim bilimcilere, uygulayıcılara ve politika belirleyicilere etkili okul yaratmak için sürekli değişen meydan okumaların üstesinden gelmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu süreçte açık bir sistem modelinin okulların etkililiği, hesap verebilirliği ve geliştirmesine yönelik yol gösterici bir çerçeve sağlayacağı söylenebilir. Okul etkililiğinin ve okul geliştirmenin karmaşık hesap verebilirlik yaklaşımlarını ve politik girişimleri içerdiği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitimde hesap verebilirliğin örgütsel etkililiğin amaç ve kaynak modellerinde olduğu gibi soyut kavramlara göre daha uygulamaya dönük ve sistematik yaklaşımlar içerdiği belirtilebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 270-284).

## **2.5. Hesap Verebilirlik**

Dünyada ekonomik, siyasi ve toplumsal anlamda yaşanan değişim ve gelişmelerin örgütlere de yansıdığı düşünülmektedir (Ertan Kantos ve Balcı, 2011, s. 109). Bu ekonomik gelişmeler ve politikalar sonucu, katılımlı yönetime, hesap verebilirliğe, performans değerlendirmeye, özelleştirmeye, merkeziyetçiliğe, etkililiğe, standartlara, çeşitliliğe, özerkliğe, sosyal adalete, sosyal sorumluluğa dair bazı konuların tartışılmaya başlandığı ifade edilmektedir. Katılımlı yönetim kavramının ise bu çerçevede üzerinde tartışılması gereken önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir (Sayıştay, 2004, s. 1-9). Literatürde, katılımlı yönetimin bir süreç haline gelmesini sağlamak için saydam olma, hesap verme, katılımcı davranma, cevap verebilme, hukuku üstün tutma, etkin olma,

eşitlikçi davranma ve stratejik vizyon geliştirme gibi sekiz öğeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Akçakaya ve Yücel, 2009). Bu kapsamda, hesap verebilirlikle katılımlı yönetim arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu söylenebilir. Çünkü hesap verebilirliğin iyi bir şekilde oluşturulması katılımlı yönetimin en temel basamaklarından birinin oluşması anlamına gelebilir; böylece katılımlı yönetimde etkili bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulduğunun göstergesi olabilir (Ertan Kantos, 2013, s. 25).

### **2.5.1. Hesap Verebilirlik Kavramı**

Hesap verebilirlik (accountability) kavramının alanyazında çok farklı biçimlerde kullanıldığı ve kavramı kullananların kendi bakış açılarına göre tanımlama yaptıkları görülmektedir (Ahearn, 2000; Mulgan, 2000; Pollitt, 2003; Dubnick, 2006). Hesap verebilirliğin etimolojik kökeninin, eski Mısır ve Yunan medeniyetlerine kadar dayandığı düşünülmektedir (Dubnick, 2002, s. 3). Eski Yunan ve sonrasında Roma İmparatorluğu döneminde ise; birinin diğerinden borç para alması ile diğerine karşı yükümlülük içine girdiği borç para verme sisteminin hesap verebilirlik kavramına bir örnek teşkil ettiği ifade edilmektedir (Ezzamel, 1997, s. 564). Ayrıca Babil kralı Hammurabi'nin bazı eylemleri ve bu eylemlerin istenmeyen sonuçlarını açıklarken hesap verebilirliği kullandığı bildirilmektedir (Plescia, 2001, s. 60). İngiliz tarihi içerisinde, terimin kökeni 1085 yılına kadar inmekte, Kral 1. William'ın himayesindeki mal varlıklarının listesini ve toprak sahiplerinden sadakat yemini istemesine kadar dayandırılmaktadır (Dubnick, 2007, s. 13–16). Bu durumun, hükümdar ile tabi olan, üst ve ast, grup ve eylemci arasındaki bir ilişkiyi temsil ettiği söylenebilir. Ortaçağ Avrupa'sında mevcut olan federal yapı ve monarşi düzeni içerisinde hesap verebilirlik kavramının, mali konulara ilişkin hesap verme, açıklama yapma, ispatlama, doğrulama anlamları ile eş anlamlı kullanıldığı ve kavramın temelini kral ile tebası, yönetici ile yönetilenler veya belirli bir zümre ile birey arasındaki hesap verme ilişkisinin oluşturduğu belirtilmektedir (Bovens, 2010, s. 951).

Hesap verebilirlik kavramına bir terim olarak yaklaşıldığında, hesap verebilirliğin Latince'de yer alan hesaplamak ve hesap vermek kelimelerinden türediği, Fransızların, İspanyolların, Portekizlilerin, Almanların ve Felemenklerin dillerindeki sorumluluk terimiyle benzer anlamlar taşıdığı (Bovens, 2007, s. 449); Norveç dili içerisinde sorumluluk anlamında kullanıldığı (Moller, 2009, s. 38); İngilizce'de “accountability” ve “accountable” terimlerinin aynı “account” fiil kökünden türediği, ilk kullanımlarında hesap yapma, hesabını yapma ve hesaplamak anlamlarına gelirken, 1600'lerden sonra



ifade vermek, açıklama yapmak, cevabını vermek anlamlarında kullanıldığını (Wagner, 1989, s. 7) bildirilmektedir. Leithwood ve Earl (2000, s. 3) hesap verebilirliğin terimsel olarak *hesap yapma, betimleme, açıklama ve savunma* anlamlarının barındığını belirtmektedirler. Hesap verebilirlik Schedler'a (1999, s. 13) göre, güç ve yetki sahiplerinin eylemlerinden ve davranışlarından etkilenenler arasındaki ilişki; Mulgan'a (2000, s. 1) göre, bireyin kendi davranışları hakkında demokratik diyalog içerisinde açıklamalar yapması veya dışsal denetimin öneminin zayıflamasına bir meydan okuması; Samsun'a (2003, s. 23) göre bir bireyin ya da kurumun eylemlerine yönelik başka bir yetkeye sorumluluk taşıması ve cevap verebilirliği sağlaması olarak tanımlanmaktadır.

Son yıllarda gündemi meşgul eden hesap verebilirlik kavramının kuramsal dayanağını, "katılnalı yönetim (governance)" oluşturmaktadır (Kızıltaş, 2005; Bilgiç, 2008; Toksöz, 2008; Ertan Kantos ve Balcı, 2011; Balcı, 2014). Katılnalı yönetimin esnekleştirilmiş bürokrasi, yerinden yönetim, genişletilmiş sorumluluk halkası, devletle birlikte sorumluluk paylaşma gibi temel noktaları vurgulayan katılnacı ve piyasa mekanizmalarını öngören bir yönetim şeklini temsil ettiği düşünülebilir (Bilgiç, 2008, s. 28). Katılnalı yönetimin şu üç temel bileşenden oluştuğu düşünülmektedir: *i.* Hukuk üstünlüğü, *ii.* Yönetimde katılnacılığın sağlanması, *iii.* Adalet, eşitlik ve rekabet sisteminin bir süreç haline gelmesi (Balcı, 2014, s. 82). Katılnalı yönetimin ilkelerinin ise şu şekilde sıralanabileceği belirtilmektedir: *i.* Sorumluluk, *ii.* Davranışlarda ve etkinliklerde tutarlılık, *iii.* Adillik, *iv.* Hesap verebilirlik, *v.* Davranışlarda ve etkinliklerde saydamlılık, *vi.* Katılnacılık, *vii.* Etkinlik, *viii.* Hukuka bağlılık, *ix.* Yerinden yönetim, *x.* Ölçülülük. Bu çerçevede katılnalı yönetimin işlerlik kazanması ve amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli yönetim araçlarından birinin de hesap verebilirlik olduğu ifade edilebilir (Toksöz, 2008, s. 18).

Hesap verebilirliğin hükümetler ve örgütler için modern demokrasiyi sağlamak, katılnalı yönetimi gerçekleştirerek örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek, sivil toplum ve hükümet örgütleri arasında yapıcı ilişkiler ve güçlü sivil toplum iklimi yaratmak için kullanıldığı ileri sürülmektedir (Drüke, 2007, s. 81-84; Peter, 2007, s. 30-31 ). Dubnick ve Frederickson'a (2009, s. 145) göre hesap verebilirliğin altı vaadi olduğu belirtilmektedir: *i.* Kontrol, *ii.* Etik davranış, *iii.* Performans, *iv.* Dürüstlük, *v.* Demokrasi veya meşruluk, *vi.* Adalet veya eşitlik. Kontrol, etik davranış ve performans hesap verebilirliğin mekanizmasını oluşturduğu; dürüstlük, demokrasi, adalet ve

eşitliğin ise sonuç veya erdemi olduğu düşünülmektedir (Dubnick, 2002, s. 2). Bu doğrultuda hesap verebilirliğin bir amacının da sosyal denetim (hesap verebilirlik mekanizması) yapmak olduğu söylenebilir (Ebrahim, 2003, s. 822). UNESCO (2007, s. 11) da insan haklarının ve sosyal denetiminin gerçekleştirilmesini hesap verebilirlik şartlarının oluşumuna bağlamaktadır.

#### **2.5.1.1. Hesap Verebilirlik Süreci**

Hesap verme genel anlamda *dikey* ve *yatay* olarak iki boyutlu bir süreç olarak görülmektedir. Dikey hesap verebilirlik genellikle sivil toplum örgütleri ve medya tarafından sağlanmaktadır. Dikey ilişki, seçimler gibi formal ve lobcilik, kamu hakları için çalışan dernekler yoluyla da informal olabilmektedir. Yatay hesap verebilirlik ise olumsuzlukları denetleyen kamu otoritelerini ifade etmektedir (O'Donnell, 1998, s. 112). Bu kamu otoritelerinin; millet meclisi, yasama kurulları, mahkemeler, denetleme kurumları, seçimle ilgili komisyonlar, ombudsman, merkez bankası gibi oluşumlar olduğu belirtilmektedir (Schatcer, 2005, s. 235). Samsun (2003, s. 23) yatay hesap verebilirliğin gerçekleşmesi için gerekli olan şartları *kanunlar, yolsuzluk karşıtı örgütler* ve *yargı sistemi* olarak; dikey hesap verebilirliğin gerçekleşmesi gerekli olan şartları *seçimlerle ilgili hesap verebilirlik, özgür medya kitleri ve sivil toplum örgütleri* olarak ifade etmektedir.

#### **2.5.1.2. Etkili Hesap Verebilirliğin İlkeleri ve Boyutları**

The Global Development Resarch Center (2013, s. 1) hesap verebilirliğin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır: *i.* Sorumluluk ve yetkilerin belirlenmesi, *ii.* Rehberlik ve destek sağlanması, *iii.* Sorumluluk ve yetkinin izlenme ve değerlendirilmesi gereği, *iv.* Uygun bir eylemde bulunma. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen ortak sınıflandırmalara göre hesap verebilirliğin boyutları şu şekilde sıralanabilir (Mulgan, 2000; Cendon, 2002; Koppel, 2005; Bovens ve Schillemans, 2008):

- i. Saydamlık:* Örgütsel performansa ulaşmada en önemli araç olarak saydamlık, hesap verebilirliğin tüm diğer boyutları ile anahtar bir gereksinim, kritik bir araç olarak görülmektedir (Koppell, 2005, s. 96). Saydamlık, devletin hedeflerinin, hedeflerine ait politikalarını ve bu politikaların sonuçlarını takip etmek ihtiyaç duyulan bilgiyi en tutarlı ve güvenilir biçimde sunması için

cevap verebilirliğini artıran bir mekanizma olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2005, s. 45).

- i. *Sorumluluk*: Sorumluluk ahlaki yaptırımların içselleştirilmesi olarak belirtilmektedir. Sorumluluk ve hesap verebilirlik ilişkisinde hesap verebilirliğin dışsal bir boyut; sorumluluğun ise içsel bir boyut olarak algılanması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Koppell, 2005, s. 97).
- ii. *Kontrol Edebilirlik*: Kontrol edebilirlik hesap verebilirliğin; saydamlık, sorumluluk gibi iki sabit boyutunun üzerinde yapılmaktadır. Çünkü hesap verebilirliğin baskın algısı kontrol çevresinde dönmektedir (Koppell, 2005, s. 97).
- iii. *Cevap Verebilirlik*: Cevap verme kavramının hizmet verilen insanların isteklerine ve ihtiyaçlarına odaklanma olmak üzere iki odağının bulunduğu düşünülmektedir. Hesap verebilirliğin dışsal baskının zorlayıcı rolüne vurgu yaptığı, cevap verebilirliğin ise insanların önceliklerine bağlı olarak örgütleri oluşturmaya odaklandığı söylenebilir (Koppell, 2005, s. 97).
- iv. *Diyalog*: Hesap verebilirlik ve diyalog arasındaki ilişki açıklanırken, kamusal diyalogun boyuttan ziyade hesap verebilirliğe vurgu yapan bir dil olması gerektiği belirtilmektedir (Mulgan, 2000, s. 56).

### **2.5.1.3. Hesap Verebilirlik Çeşitleri ve Üzerindeki Temel Engeller**

Hesap verebilirlik çeşitleri geniş bir sınıflandırma ile Adams ve Hill (2006, s. 217-218) tarafından “bürokratik, yasal, siyasal, yönetsel, mali ve etik hesap verme” boyutlarıyla incelenmektedir. Bürokratik hesap vermenin, ast ve üst arasındaki ilişkiye (Adams ve Hill, 2006; Ertan Kantos, 2013); *yasal hesap verebilirliğin*, siyasa yapanları ve uygulayanları ayırt eden gözetime (Adams ve Hill, 2006; Bovens, 2007; Ertan Kantos, 2013); *siyasal hesap verebilirliğin*, seçmen arasındaki ilişkiye yol gösteren milletvekili ve seçimlere güvenmeye (Cendon, 2000; Adams ve Hill, 2006; Bovens, 2007; Ertan Kantos, 2013); *yönetsel hesap verebilirliğin*, vatandaşlar adına vatandaşların sağladığı kaynakla yürütülen kamu hizmetlerinin vatandaşlar gözünde tekrar güvenilirliğinin sağlanmasına (Cendon, 2000; Samsun, 2003; Koppel, 2005; Adams ve Hill, 2006; Bovens, 2007; Ertan Kantos, 2013); *etik hesap verebilirliğin*, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı (Adams ve Hill, 2006; Ertan Kantos, 2013) ifade edilmektedir. Behn (2003, s. 50-52) hesap verebilirliğin bahsi geçen tüm boyutlarda demokratik bir şekilde oluşturulabilmesi için dört önemli soruya cevap bulması

gerektiğini ifade etmektedir: *i.* Hangi sonuçlara ulaşılabacağına kim karar verecek, *ii.* Hedeflere ulaşmaktan kim sorumlu tutulacak, *iii.* Hesap sorma yöntemlerini uygulamaktan kim nasıl sorumludur, *iv.* Hesap verebilirlik süreci nasıl işleyecek? Bu temel sorulara cevap verilememesi durumunda örgütlerin yönetim yapısı ve anlayışından kaynaklı bazı sorunlara sahip olabileceği ve bu sorunların hesap verebilirliğin önünde engel olarak kabul edileceği belirtilmektedir (Balcı, 2014, s. 165).

Bu çerçevede; oluşturulacak hesap verebilirlik sisteminin önemli yasal, politik, kültürel ve diğer bağlamsal koşulları ortaya koyan kaynak sorunlara dikkat etmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu sorunlara ek olarak hesap verebilirliğin eğitim ve eğitim yönetimi alanında da ihmal edilen bir konu olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulmasında ülkenin eğitim politikalarının ve kültürünün temel alınması büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim çıktılarından beklentiler, politikalara ve kültürlere göre farklılaşabilmektedir. Bu nedenle oluşturulacak hesap verebilirlik sisteminin ülkenin eğitim profilini, eğitim gerçeğini, eğitim felsefesini gerçekleştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece toplumun değerlerinin ve kültürünün görünür hale geleceği belirtilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 52).

### **2.5.2. Eğitimde Hesap Verebilirlik**

Hesap verebilirliğin eğitimde kavram olarak; hesap verme/sorma ilişkisini ele alan öğrencinin iyiliği, okul etkililiği, kaynak tüketimi, öğretmen yeterlilikleri, etik, örgüt performansı, bürokrasinin gelişimi gibi temel konulardan oluştuğu düşünülmektedir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 1-2). Bunun için eğitim sistemlerinin içerisine hesap verebilirlik mekanizmasının çok iyi yerleştirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Ertan Kantos, 2013, s. 11).

Tarihsel süreçte eğitim ve hesap verebilirlik kavramı ortak bir süzgeçte değerlendirildiğinde, hesap verebilirlik kavramının farklı farklı amaçlar doğrultusunda sorgulandığı görülmektedir. Bu çerçevede hesap verebilirliğin 1900'lü yıllarda öğretmen, sınıf içi öğretim süreci ve öğrenci sorumluluğu açısından, 1960'larda öğrenci başarısı ve eğitim finansmanı açısından, 1990'larda akademik başarılar açısından ele alındığı belirtilmektedir (O'Day, 2002, s. 293). Günümüzde ise; devletlerin, hesap verebilirliği kendi eğitim örgütlerinin yapılarına yerleştirmesinin önemi vurgulanmaktadır. Çünkü hesap verebilirlik çoğulcu ve demokratik toplum için; insan

karakteri ve yeteneklerinin eğitimin işlevleri çerçevesinde geliştirilmesi için; devletin ve toplumun okullarda öğrencilere nasıl muamele edildiğini öğrenebilmesi için önemli bir roldür (Sirotnik, 2004, s. 155). Garn ve Cobb'un (2001, s. 115) gerçekleştirdikleri literatür taramasına göre, bu süreç içerisinde çok sayıda farklı okul hesap verebilirlik tanımlamalarının yapıldığı belirtilmektedir. Araştırmacılar tarafından eğitimde hesap verebilirlik, girdi, süreç ve çıktı döngüsünde toplanan verilerle okulun etkililiği ve verimliliğinin tespit edilme süreci olarak (Daigle ve Cuocco, 2002, s. 4); örgütlerde verilen eğitimlerin kalitesinin kamusal ve toplumsal onaya sunulmasına ilişkin bir sitem olarak (Balcı, 2014, s. 82); eğitimde uygulanan politikalar neticesinde sonuçları üstlenme sistemi olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu, Hesapçioğlu ve Baltacı, 2001, s. 149). Eğitimde başarıyı artırmayı amaçlayan hesap verebilirlik mekanizmaları ile başarının görselleştirilmesine olanak sağlayacak delilleri şekillendireceği için amaç, hesap verebilirliğin fonksiyonun tanımlanmasında büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Erdağ, 2013, s. 27). Çünkü hesap verebilirlik sistemlerinin topluma egemen olan değer ve amaçları somutlaştırdığı ifade edilmektedir (Anderson, 2005, s. 3). Bu somutlaştırma eylemi ise, standart ve testlere güvenden çok bir eğitim program stratejisi ile gerçekleştirilebilir. Kapsamlı hesap verebilirlik ve değerlendirme çerçevesinin; bir yöneltme ve oryantasyon, bir çalışma planı ve yüksek bir deneyim içermesi ön koşul oluşturmaktadır (Association of American Colleges and Universities, 2004, s. 9). Kapsamlı hesap verebilirlik sistemleri, sadece öğrencinin performansını ölçtüğünden dolayı “kapsamlı” ya da “hesap verebilirlik” kelimelerini kullanmayı hak etmemelidir (Reeves, 2004, s. 116). Bu çerçevede aşağıda kapsamlı bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulabilmesi için dikkate alınması gereken önemli yasal, politik, kültürel ve diğer bağlamsal koşullarını ortaya koyan kaynak sorular belirtilmektedir (Gong, 2002, s. 9):

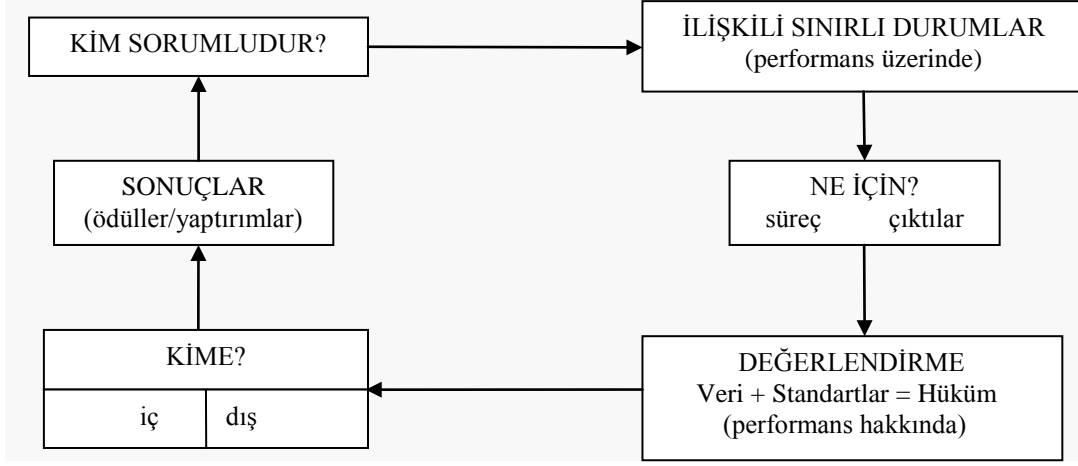
- i.* Hesap verebilirlik sistemi, okullara sağlanan finansal adalet arayışıyla ilgili midir? (finansal kaynakların karşılığını alma)
- ii.* Hesap verebilirlik sistemi, öğrencilerin yapabileceklerini arttıracak bir dürtü müdür?
- iii.* Hesap verebilirlik sistemi, yönetimin okullara yönelik daha güçlü tavır alabilmek için kullanıldığı bir araç mıdır?
- iv.* Hesap verebilirlik sistemi, yönetimin okullara yönelik daha güçlü tavır alabilmek için kullandığı bir araç mıdır?

- v. Hesap verebilirlik sistemi genel olarak daha güçlü bir eğitim sistemini geçerli kılmak ve onun kapasitelerini geliştirmeye dönüştürmek için bir yol mudur?
- vi. Statü ya da düzenleme açısından mevcut yasal gereklilikler nelerdir?
- vii. Eyaletin ve ulusun kültürel normları nelerdir?
- viii. Eyalet eğitim sisteminin teknik olarak uygulamaya eğilimi nasıldır?
- ix. Eyalet eğitim sistemi uygulamaya ne kadar para ve zaman ayırmaya isteklidir?
- x. Sistemin uygulanmasıyla ilgili olarak eyalet, eğitimle ilgili çeşitli alanlarda ne kadar kapasiteye sahiptir?
- xi. Hak ve yetkiler arasında, hak ve yetkiler ile sistem arasında, hak ve yetkiler ile kapasiteler arasında çatışma var mı, varsa çözme mekanizması nedir?

Bu soruların devletin bir hesap verebilirlik sistemini düşünmesinin nedenlerini gösterdiği de ifade edilebilir.

#### **2.5.2.1. Eğitimde Hesap Verebilirlik Yaklaşımları, Çeşitleri ve Sistemleri**

Hesap verebilirlik standartlarının karşılanması için eğitimcilerin çeşitli standart temelli ve kapsamlı okul reformu yaklaşımlarını kullanması gerektiği belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 271). Hesap verebilirlik sistemlerinin genel olarak şu beş soruya cevap vermesi beklenmektedir: *i.* Hesap veren kimdir?, *ii.* Kime hesap verilmelidir?, *iii.* Ne için hesap verilmelidir?, *iv.* Hangi düzeyde hesap verilmelidir?, *v.* Hangi sonuçlarla hesap verilmelidir? (Leithwood, Edge, & Jantzi, 1999, s. 32; Heim, 1996, s. 14). Usule ilişkin hesap verebilirlikle ilgili standartların özellikle bürokratik, yasal, mesleki, politik ve piyasa kaynaklı hesap verebilirlik beklentilerini şekillendiren bu sorular Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Kavramsal Hesap Verebilirlik Modeli

Kaynak: Heim, 1996, s. 14

Hesap verme konusunda öne sürülen yaklaşımlarla yukarıda öne sürülen sorulara cevap verilebileceği düşünülmektedir. Çünkü her yaklaşıma göre soruların cevapları değişebilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 68). Bu açıdan okullarda gelişimin nasıl sağlanacağına ilişkin zaman içerisinde farklı hesap verebilirlik yaklaşımları geliştirildiği belirtilebilir. Yapılan araştırmalarda hesap soran ve hesap veren arasındaki sosyal ilişkiyi temel alan hesap verebilirlik yaklaşımlarının, sistem içerisinde hangi bölümlerin kimlere, ne şekilde, neye dair ve hangi sonuçlarla cevap verme zorunluluğunda olduğuna dair farklı hesap verebilirlik yaklaşımları oluşturulmaya başladığı belirtilmektedir (Elmore, 2003; Carnoy, Elmore ve Siskin, 2003). Leithwood ve diğerleri (1999, s. 32) eğitimde hesap verilirlikle ilgili kurduğu ilişki açısından *piyasa rekabeti, yerinden yönetim, profesyonel (mesleki) ve yönetim hesap verebilirlik* olmak üzere dört boyutta; Rand Çalışma Raporu'na (Stecher ve Kirby, 2004) göre eğitimle ilgili hesap verebilme ilişkisi kurma açısından *piyasa, performans, profesyonel ve bürokratik* olmak üzere dört boyutta; Bovens (2007) soruların cevap verebilirliği açısından *profesyonel, siyasal, yönetsel ve yasal hesap verebilirlik* olmak üzere dört boyutta; Kirst (1990, s. 16-18) ise *performans raporlama, standartlara ve kurallara uyma ve izleme, özendirici sistem, okul kontrolü ve otorite merkezinin değiştirilmesi yollarıyla hesap verebilirlik* olmak üzere dört boyutta yaklaşım geliştirmeyi önermektedirler. Literatürdeki bu temel hesap verebilirlik yaklaşımlarının incelenmesi sonucu *bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı, performansın raporlanması yoluyla hesap verebilirlik yaklaşımı, standarda ve kurallara uyma ve izleme yoluyla hesap verebilirlik yaklaşımı, özendirici sistem yoluyla hesap verebilirlik yaklaşımı, okulun*

*kontrolü veya otoritenin yerinin değiştirilmesi yoluyla hesap verebilirlik yaklaşımı, piyasa rekabeti yaklaşımı, profesyonel (mesleki) yaklaşım, yerinden yönetim yaklaşımı, yönetim yaklaşımı* bu çalışmada incelenmektedir.

#### *Bürokratik Hesap Verebilirlik Yaklaşımı*

19. yüzyılda ivme kazanmaya başlayan bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımının eğitimde vazife taksimi, hiyerarşik önem, uzman olma, kurallara uyma gibi bir takım yeni yapılandırmaları konu edinen dışsal kaynak temelli ve dikey yönlü süreç temelli hesap verebilirlik uygulamaları aracılığıyla okullarda etkililiği sağladığı çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Vasudeva, 2000; O'Day, 2002; Darling-Hammond, 2004; Poole, 2007 ). Okul gelişimini odak alan bürokratik hesap verebilirlik modelinin, okullar ile üst yönetim kademeleri arasındaki hesap verebilirlik ilişkisi üzerine kurulduğu belirtilmektedir (O'Day, 2002, s. 14).

#### *Performansın Raporlanması Yoluyla Hesap Verebilirlik Yaklaşımı*

Performansın raporlanmasının değerlendirme sınavları, göstergeleri ve raporları gibi işletmelerde kullanılanlara benzer bazı ölçüm tekniklerini içerdiği belirtilmektedir. Bu yaklaşıma göre, performans raporlarının sonuçlarına dair yapılan ödüllendirmeler, cezalandırmalar ve ulaşılan bilgiler ile eğitimin geliştirici bir etkisi olacağı varsayılmaktadır. Buna ek olarak okul çağında başarılı performans gösteren bazı okulların, devlet tarafından belirlenen bazı prosedür ve kuralları yerine getirme zorunluluğunun kaldırılacağı belirtilmektedir (Kirst, 1990, s. 7). Performansın raporlanması geliştirilirken şunlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kirst, 1990, s. 15–16): *i.* Rapor sadece girdi ve çıktıları değil, öğretmenlerin niteliği ve sayısı, müfredata erişim olanakları gibi bilgileri de içermeli, *ii.* Okulda öğretilen bilgilerin olabildiğince geniş bir aralıkta ölçebilmesine dikkat edilmeli, *iii.* Rapor politikacıların değiştirme olanağı olan bilgileri kapsamalı, *iv.* bilgiler okula yönelik, detaylı ve okul gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalı, *v.* Şartları yetersiz olan okullar, doğru bir şekilde diğer okullarla karşılaştırılmalıdır.

#### *Standartlara ve Kurallara Uyum ve İzleme Yoluyla Hesap Verebilirlik Yaklaşımı*

Yaklaşımın yalnızca özürsüz öğrencilerin haklarına yönelik uygun süreçlerin yerine getirilmesini zorunlu kılan yasal düzenlemeleri içermediği, bütçenin gözden geçirilmesi



gibi denetim yaklaşımlarına dair düzenlemelere de yer verildiği ifade edilmektedir. Bu yaklaşım performans raporlama tekniğine dayanmakla birlikte, bu teknikte temel olanın süreçlere uygunluk olduğunu ifade etmektedir (Kirst, 1990, s. 8).

#### *Özendirici Sistemler Yoluyla Hesap Verebilirlik Yaklaşımı*

Yaklaşımında özendiricilerin eğitimcilerle istenen eylemleri gerçekleştirmeleri için sağladıkları teşviklerin sonuçlara göre ödüllendirmeden bahsedilmektedir. Yaklaşımında eğitimin girdileri, süreçleri ve çıktıları arasında değişimleri özendirmek ve onlarla ilişki kurmak için sistematik süreçlerin kullanıldığı belirtilmektedir (Kirst, 1990, s. 8).

#### *Okulların Kontrolünün veya Otoritenin Yerinin Değiştirilmesi Yoluyla Hesap Verebilirlik Yaklaşımı*

Bu yaklaşımın veli danışma kurullarının oluşturulması ve okula dayalı adem-i merkezîyetçiliğin veya toplum kontrollü okulların uygulanması gibi uygulamalarla eğitimin kontrolünü elinde tutanların değiştirilerek okulların daha hesap verebilir hale gelebileceği varsayımına dayandığı belirtilmektedir. Bu yaklaşım kullanılan her yöntemle, okulun belirli gruplara karşı daha hesap verebilir olmasını ve politik sürecin değiştirilmesini amaçladığını vurgulamaktadır (Kirst, 1990, s. 8).

#### *Piyasa Rekabeti Yaklaşımı*

Bu yaklaşım, piyasa koşullarının hakim olduğu bir düzende velilerin güçlü kılınarak okulların programlarının ve bütçelerinin özerk ve esnek bir yapıya kavuşturulmasını savunmaktadır ( Parker ve Leithwood, 2000, s. 38). Dolayısıyla bu yaklaşım ile velilerin öğrenci için nitelikli okulları seçme imkânına ulaşabilmek için, okullar arasında rekabetçi bir ortamı oluşturarak gelişimi ve performansı artırmayı hedefleyecekleri varsayılmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2008, s. 14). Velileri memnun edemeyen ve hesap veremeyen okulların ise bir süre sonra kapanmakla yüzleşeceği belirtilmektedir (Leithwood ve Earl, 2000, s. 9). Ayrıca bu yaklaşımda okulların etkinliği ve etkililiği için okul sürelerine katılımda velilere seçme, çıkma ve katılma hakkı tanınarak velilerin piyasa ortamında okullara karşı daha güçlendirildiği ifade edilebilir (Bruns, Filmer ve Patronas, 2011, s. 93).

#### *Profesyonel (Mesleki) Yaklaşım*

Profesyonel hesap verebilirliğin kavramsal açıdan karşılığı mesleki standartları oluşturma ve uygulama sürecinde öğretmenlerin mesuliyet sahibi olması olarak

belirtilmektedir (O'Day, 2002, s. 1-2). Bu yaklaşım, öğretmenleri hiyerarşik düzenden uzaklaştırıp profesyonelliklerini artırarak öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik cevap verebilen bir hesap verebilirlik sistemini oluşturmayı amaçlamaktadır (Darling-Hammond, 2004, s. 1050-1052). Bu yaklaşım ayrıca öğretmenlerin özeleştirme yapmalarını, siyasaların oluşturulma ve uygulanmasına dair karar süreçlerine katılım sağlamalarını ve ne olursa olsun karara bağlılıklarını korumaları gerektiğini savunarak öğretmenlerin güçlendirilmesine odaklanmaktadır. Hesap vermeye yönelik sonuçların belirsizliği ile birlikte öğretmenlerin okul etkililiğine dair açıklama yapma ve savunma yapma zorunluluğu bulunmaktadır (Leithwood ve Earl, 2000, s. 13).

#### *Yerinden Yönetim Yaklaşımı*

Bu yaklaşıma göre hesap verebilirlik, okuldaki profesyoneller ile temsilcileri ve toplumdaki seçmenlerce paylaşılmaktadır. Bu yaklaşımda okul programının, okulun bulunduğu çevrenin, toplumun ve ailenin tercihleri ve değerler bütünü bir yansıması olması gerektiği düşünülmektedir (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 40-41). Bu yaklaşımı okullar için düşünürsek okulların buldukları bölgelerin değerlerine göre eğitim yapması anlaşılabilir. Okulların çevre kalkınmasında aktif rol alması, o bölgenin kültürüne katkıda bulunması beklenmektedir. Ancak eğitim, evrensel ulaşma isteğidir ve bu yaklaşım eğitimde bir ikileme neden olabilir. Fakat okulların kendi kararlarını kendisinin alması yerinden yönetimi getirmektedir. Burada çift yönlü bir ilişkiden bahsedilebilir. Okullardaki eğitimciler topluma hesap verirken, toplum da bir yerde hesap alırken aynı zamanda eğitimde söz sahibi olduğu için hesap veren konumunu da düşmektedir. Yerinden yönetim yaklaşımında toplumun kontrolü vardır (Ertan Kantos, 2013, s. 69).

#### *Yönetim Yaklaşımı*

Bu yaklaşımda halen geçerli olan okul yapılarında kökten yanlışların olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte okulların yeterlilikleri ve etkililikleri, amaçların seçiminde daha stratejik olmakla ve bu amaçlara ulaşmada daha planlı ve verilere dayalı davranmakla geliştirilebilir. Okul bir bütün olarak hesap vermektedir. Okul yöneticisi örgütsel sıra dizisindeki üst düzeyine karşı doğrudan hesap verme durumundadır. Hesap verebilirlik iş gören transferleri, yönetsel araçlar, indirimler ve promosyonlar gibi alanları kapsar (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 50).

Bu yaklaşımlar doğrultusunda eğitim sisteminden ve okullardan farklı paydaşların, farklı gerekçelere dayalı olarak farklı beklentileri olduğu belirtilmektedir. Politikacıların okulu toplum için bir hizmet sağlayıcısı olarak; diğerlerinin sosyal ve

kültürel bir kurum olarak; iş dünyasının ekonomik açıdan beklentiye sahip olarak; sivil toplum kuruluşlarının demokratik değerlere vurgu yapılmasını bekleyerek değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitimde hesap verebilirlik konusunun farklı yönleriyle ele alınması gerektiği ifade edilebilir (Moos, 2005, s. 323). Eğitimde, yer alan hesap verebilirlik çeşitleri şu şekilde sıralanabilir (Darlin-Hammond, 2004, s. 1050): *i. Siyasal, ii. Yasal, iii. Bürokratik, iv. Mesleki, v. Etik, vi. Mali, vii. Kültürel* (Spillane, Diamond, Burch, Hallett, Jita, & Zoltners, 2002; Webb, 2005; Aydın, 2006; Ertan Kantos, 2013). Bu çerçevede Darling-Hammond (2004, s. 1050-1052) hesap verebilirlik türlerini incelendiğinde birbirlerine göre etkili ve etkisiz yönler içerdiğini belirtmekte, bu nedenle tüm sistemi hesap verebilir kılmak için farklı hesap verebilirlik yaklaşımlarının birlikte kullanılmasının ve uygun mekanizmaların kullanılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. *Siyasal mekanizmalar* genel siyasanın belirlenmesine yardımcı olurken yurttaşların, seçilmişlerin kararlarını yargılamalarına izin vermeyebilir ve azınlıkların haklarını koruyamayabilir. *Yasal mekanizmalar* kurumsallaşma ve hakların savulması anlamında yararlıyken; her şeyin mahkemenin konusu olamayacağı, mahkemelerin herkes için de ulaşılır olmayacağı noktasında eksik görülebilir. *Bürokratik mekanizmalar* ise standart süreçler, beklenen çıktıları sağladığında uygunken; bireysel beklentilerin çeşitliliğine cevap verememektedir. *Mesleki mekanizmaların*, bireysel talepleri karşılamak üzere karar verme süreci söz konusu olduğunda yararlı olduğu söylenebilirken; mesleki ölçütlerin her zaman kamusal beklentileri uygun olmaması açısından eleştirilebilir. *Piyasa mekanizmalar* için tüketicilerin taleplerinde farklılaşma olduğunda yararlı; bütün yurttaşların belirli bir kalitede hizmete ulaşmasını sağlama noktasında eksik olduğu belirtilebilir. Bu sınırlılıklar nedeniyle tek bir hesap verebilirlik yaklaşımının seçiminden çok farklı yaklaşımların dengelendiği bütüncül bir yaklaşıma gereksinim olduğu düşünülmektedir (Darling- Hammond, 2004, s. 1050-1051). Bu bütüncül anlayışın eğitimdeki hesap verebilirlik sistemleri için de geçerli olması gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim alanındaki temel üç tip hesap verebilirlik sistemi şu şekilde sıralanabilir: *i. Kurallara uyum sağlama, ii. Mesleki normlara bağlı olma, iii. Sonuca yönelik çalışma.* Eğitimciler genellikle bu sistemleri bir arada kullanmayı tercih etmektedir. *İlk sistem*, kural koyucular tarafından yapılan düzenlemelere, kurallara ve yasalara uymayı gerektirmektedir. Yani, bu sistemde eğitimcilerin kurallara bağlılık konusunda bürokrasiye karşı sorumlu olduğu ifade edilebilir. *İkinci sistem*, mesleki normlar

üzerindeki bağılılığa yönelik temellendirilmektedir. Böylece temel ilkelere dair sağlanan karar birliği ve uygulamalar sayesinde mesleki açıdan eğitimin yükseltildiği söylenebilir. *Üçüncü sistem*, kamuya yönelik geniş ölçekli iletişime ve hesap verebilirliğe dayanmaktadır. Kamuya dağıtılan okul rapor kartları ile öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerine dair beklentiler karşılanmak istenir. Sonuç olarak, hesap verebilirlik sistemleri beklenen niteliklerde öğrenmeye, öğrenmenin doğru ve kusursuz biçimde değerlendirilmesine ve bütün taraflar arasında özel biçimlerde sonuçlara ilişkin iletişim kurmaya odaklanmaktadır (Anderson, 2005, s. 1-23).

### **2.5.2.2. Eğitimde Hesap Verebilirliğin Amaçları, İlkeleri ve Standartları**

Eğitimde hesap verebilirliğe dair farklı dönemlerde farklı tanımlamalar yapılmasına rağmen, genel olarak tanımların aynı hedefe farklı yollar ile odaklandığı fark edilmektedir. Temelde kalite geliştirme girişimi olarak ortaya çıkan hesap verebilirliğin okulların sosyal baskılarla baş etmesi için aldığı rehberlik ve teknik desteklerle motivasyonlarını ve kalite üretim kapasitelerini artırmayı hedeflediği ifade edilmektedir (Erdağ, 2013, s. 32). Bu bağlamda okul hesap verebilirlik sistemlerinin genel amacının; bütün öğrencilere daha iyi eğitim verebilmek olduğu söylenebilir (Parkes ve Stevens, 2003, s. 155). Eğitsel açıdan hesap verebilirlik sistemlerinin amaçlarına göre genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılabilceği belirtilmektedir. Genel amaçlar şu şekilde ifade edilebilir (Gong, 2002, s. 9): *i.* İyileştirilmiş eğitsel uygulama ve sonuçları tanımlamak ve sağlamak, *ii.* Başarıya sahip olunan ve iyileştirmeye ihtiyaç duyulan alanları betimlemek üzere okul, eyalet, devlet düzeyindeki duruma ilişkin olarak eğitimin durumu konusunda paydaşları bilgilendirmek, *iii.* Öğrencilerin en yüksek düzeyde performans göstermeleri için gerekli değişimleri gerçekleştirmede paydaşların desteklerini sağlamak, *iv.* Yetkililerce, akademik performansı iyileştirme ve ödüllendirme konularında, alınacak siyasa kararlar ve eylemler hakkında federal, eyalet, yerel düzeyde aileleri, öğrencileri ve diğer toplum üyelerini bilgilendirmek. Özel amaçlar ise şu şekilde ifade edilebilir (Gong, 2002, s. 9): *i.* Okula odaklanma, *ii.* Öğrenci performansına odaklanma, *iii.* Devlet tarafından belirlenen standartlarla alakalı performans hakkında bilgilendirme, *iv.* Değerlendirme sistemini yasal olan ve güven veren bir temelde oluşturma, *v.* Okul performansına yönelik sonuçlara ödül verme ya da yaptırımları kamuya açma.

Eğitimde hesap verebilirliğin amaçları kadar ilkeleri de etkili bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulması için önemli görülmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik ilkeleri olarak; *uygunluk*, *çeşitlilik*, *kesinlik*, *özgünlük*, *geri bildirim*, *evrensellik* ve *doğruluk* ilkelerinden bahsedilmektedir. *Uygunluk*, hesap verebilirlik sistemi, okul bölgesinde yer alan ödüller ve teşvik edicilerin uyumunu açıklamaktadır. Hesap verebilirlik sistemlerindeki en sık karşılaşılan uyumsuzluğun, bireysel gelişim sistemleri ve eğitsel hesap verebilirlik arasındaki eşitsizliğin olduğu düşünülmektedir. *Çeşitlilik*; bireysel okulların farkına, çeşitliliğine saygı olarak tanımlanmaktadır. Çeşitlilik sadece öğrenciler arasındaki farklılığı değil, aynı zamanda okullar, eğitim programı, kültürler ve öğrenme stilleri arasındaki farklılığı da içermektedir. *Kesinlik*; eğitim testlerinin tipik bir geçerlilik ve güvenilirlikten daha fazlasını ifade etmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü test puanlarına dayanan hesap verebilirlik sistemi tek başına doğruluk prensiplerini göstermemektedir. *Özgünlük*; çocuklarımızın eğitimiyle sorumlu olan kişilerin, bütün öğrencilerin başarısına yardım etmede ne yapmaları gerektiğine dair açık bir fikre sahip olmalarını vurgulamaktadır. *Geribildirim*, hesap verebilirlik sisteminin bilgisi, özetleyicisi ve şekil verebileni olarak tanımlanmaktadır. *Evrensellik*, yetişkinler, öğrenciler, aileler, yönetim ve öğretmenler için birçok hesap verebilirlik göstergelerinin bulunduğu bir okul sistemi bulmanın zorluğunu ifade etmektedir. *Doğruluk*; eşitsizlik, adaletsizlik ve cahilliğe karşı gelmeyi savunmaktadır (Reeves, 2004, s. 93-97). Hoy ve Miskel (2012, s. 285) eğitimde hesap verebilirliğin işlemesi için temelde belirtilen şu üç ilkeye dayandırılması gerektiğini savunmaktadır: *i.* Okullar en ileri seviyede performans standartlarına tabi olmalıdır, *ii.* Kaliteli bir eğitimin sağlanabilmesi için okulların kapasitelerinin güçlendirilmesine destek olunmalıdır, *iii.* Okulların performanslarına dair sonuçlar niteliksel ve niceliksel olarak geliştirilmelidir. Bu doğrultuda etkili bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulabilmesi için eğimsel hesap verebilirliğin ilkelerinin ve amaçlarının öneminin büyük olduğu söylenebilir. Amaçlar ve ilkeler birlikte değerlendirildiğinde hesap verebilirlik sistemlerinin okulların etkililiğini ortaya çıkarma noktasında büyük bir göreve sahip olduğu belirtilebilir. Bu açıdan hesap verebilirlik sistemlerinde etkili bir okulu belirleyen ya da zayıf bir okulu belirleyen standartların önemli olduğu belirtilebilir (Ertan Kantos, 2013, s. 58). Hesap verebilirlik sisteminde iyi bir okulu belirleyen başlıca standartlar şu şekilde ifade edilmektedir (Gong, 2002, s. 12): *i.* Yüksek oranda öğrenci standartlarını karşılaması (Performans konumu), *ii.* Standartları karşılayan öğrenci oranında artış olması (Performans değişimi), *iii.* Öğrenilenlerin eyalet yeterlilik standartlarını karşılayıp

karşılamağına bakılmaksızın, yüksek oranda öğrencinin yıl içinde daha yüksek puanlar alması ve yıl sonunda başlangıçtan daha yüksek düzeye ulaşması, *iv.* Yıl boyunca iyileşme gösteren öğrencilerin oranının artması, bir önceki yıla göre ilerlemede artış olması. Hesap verebilirlik siteminde zayıf bir okulu belirleyen standartlar ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Gong, 2002, s. 12): *i.* Düşük oranda öğrenci standartlarını karşılamaması (Performans konumu), *ii.* Standartları karşılayan öğrenci oranında düşüş olması (Performans değişimi), *iii.* Öğrenilenlerin eyalet yeterlik standartlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmaksızın, düşük oranda öğrencinin yıl içinde daha yüksek puanlar alması ve yıl sonunda başlangıçtan daha yüksek düzeye ulaşması, *iv.* Yıl boyunca iyileşme gösteren öğrencilerin oranının azalması bir önceki yıla göre ilerlemede gerileme olması. Bu çerçevede yeni kurulacak hesap verebilirlik sistemlerinin belirtilen amaçlara, ilkelere ve standartlara ulaşması; kurulmuş olanların geliştirilmesi; tüm eğitim paydaşlarının motivasyonlarının sağlanması; bunların sonucunda kaynak kullanımı, kaynağın tedarik edilmesi, okula devamlılık gibi hesap verebilirliği ilgilendiren temel konularda otoritelere karşı sorumluluklara dair cevap verilmesi gerektiği belirtilebilir (Heim, 1996; Leithwood ve Earl, 2000 ).

### **2.5.2.3. Eğitimde Hesap Verebilirlik Süreci ve Özellikleri**

Sistemsel olarak eğitimde hesap verebilirliğin “Kim?, Ne için?, Kime sorumludur?” gibi temel sorular çerçevesinde şekillendiği belirtilmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik sürecinin oluşturulabilmesi için bu soruların cevaplanabilirliğinin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Eğitim sürecindeki bütün çalışanların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve kanun koyucuların *kim sorumludur* sorusunun muhatabı olduğu; kaynak kullanımının, standartlara erişimin, öğrencinin devamlılığının, ihtiyaç duyulan kaynakların tedarik edilmesinin *ne için sorumludur* sorusunun cevabı olduğu; kanun koyucuların, velilerin, öğrencilerin, öğretmenlerin *kime sorumludur* sorusunun muhatabı olduğu belirtilmektedir (Heim, 1996, s. 14-20). Bu çerçevede hesap verebilirlik süreci de bu dört soru ekseninde şekillendirilebilir. Cobb (2002, s. 4-20) tarafından eğitimde hesap verebilirliğin süreçsel olarak şu boyutlarda gerçekleştiği ifade edilmektedir: *i.* Performansa dair hedeflerin oluşturulması, *ii.* Sonuçlar ile performans arasında ilişki kurulması, *iii.* Performansı alt seviyede olan okulların belirlenmesi ve yapılacak yardımın tanımlanması. Ertan Kantos (2013, s. 76) temel olarak hesap verme sürecinin şu basamaklardan oluştuğunu belirtmektedir: *i.* Standartların belirlenmesi, *ii.* Performansın değerlendirilmesi, *iii.* Hesap verme raporu, *iv.* Devleti ve toplumu

bilgilendirme, v. Sonuçlara ilişkin kararlar. Etkili hesap verebilirlik sürecinin oluşturulması için şu ortak özelliklerin gerekli olduğu belirtilmektedir (Lingenfelter, 2003, s. 7): *i.* Ölçülebilir ve manidar birkaç hedefin belirlenmesi, *ii.* Var olan başarısızlığın tespit edilmesi ve yeniliklerin denenmesi, *iii.* Topluma karşı şeffaf bir ilerleme sürecinin izlenmesi, *iv.* Hataları cezalandırmaktan ziyade performansın geliştirilmesine önem verilmesi, v. Başarıya ulaşan sonuçlar için içsel ve dışsal ödüllendirmelerin yapılması, *vi.* Kapasitenin oluşumunun sağlanması, *vii.* Herkesin dahil edilerek farklı amaçlara yer verilmesi, *viii.* Yatırımsal desteğin sağlanması.

#### **2.5.2.4. Eğitimde Ölçme Değerlendirme ve Hesap Verebilirlik**

Her ülkenin eğitim sisteminde oluşturulacak ölçme-değerlendirme ve hesap verebilirlik mekanizmalarının değerlendirmeye alınan dersler, değerlendirmenin nasıl gerçekleştiği vb. konulara göre çeşitlilik gösterdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte ölçme değerlendirme ve hesap verebilirlik mekanizmalarının var olan performansın değerlendirilmesinden okul gelişiminin sağlanmasına kadar farklı amaçlar taşıyabileceği gibi temelde öğretim programının ve öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesini amaçladığı vurgulanmaktadır (Linn, 2001, s. 28). Hesap verebilirlik sisteminin, elde edilen bilgilerin yorumlanmasını ve işlenmesini sağlayan bir dizi süreçlerin var olmasıyla gerçekleştiği düşünüldüğü için, test sonuçlarının, okul terklerinin ve benzerlerinin sistemin kendisini değil performans göstergelerini oluşturacağı belirtilmektedir. Buna karşın okuldaki performans göstergelerinin uygun olmayan bir biçimde tasarlanması ve kullanılması durumunda, hesap verebilirlik mekanizmasının zarar görebileceği de ifade edilmektedir (Darling Hammond & Ascher, 1991, s. 2). Örnek vermek gerekirse yapılan değerlendirme sınavlarının öğretim ve öğrenme üzerinde etkileri olduğu konusunda baskın bir görüşün olduğu düşünülmektedir. Bu görüşe göre değerlendirme programın içeriğiyle uyumlu bir biçimde gerçekleştirilirse öğretmenler ve öğrenciler için oldukça yararlı olabileceği belirtilirken; içerikle ölçme arasında zayıf bir ilişki kurulması durumunda, değerlendirme sisteminin program üzerinde bozucu etkilerinin görülebileceği belirtilmektedir (Linn, 2001, s. 28–30). Bu çerçevede öğrencinin öğrenme düzeyine ve okulun bu öğrenmeye ne kadar geçerli ve güvenilir katkı sağladığına ilişkin verilerin sürecin gelişimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tür verilerin hesap verebilirlik sisteminin yalnızca küçük bir parçası olduğunun da unutulmaması gerektiği de ifade edilmektedir. Çünkü hesap verebilirlik personelinin nasıl değerlendirdiğini ve desteklediğinin, günlük sorunların

nasıl yönetildiğinin, kararların nasıl verdiğinin, en uygun bilginin nasıl elde edilip kullanıldığının, öğrenci gelişimi kadar sistemdeki her bireyin kendi işlevini nasıl değerlendirdiğinin ve sürekli gelişim için özendiricileri nasıl sağladığının da yer aldığı kapsamlı bir süreç olarak görülmektedir (Darling Hammond ve Ascher, 1991, s. 2). Dolayısıyla hesap verebilirlik sisteminden sadece güvenilir bir şekilde elde edilen sonuçların diğer başarı göstergelerine de yansıyor yansımadığının elde edilmesi değil, bu değerlendirme sisteminin negatif etkilerinin ne olduğuna dair cevapların alınmasının beklendiği belirtilmektedir (Linn, 2001, s. 31). Hesap verebilirlik mekanizmalarında ölçme ve değerlendirme yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar şu şekilde özetlenebilir:

- i. Okulun ve öğretmenlerin hesap verebilirliklerini değerlendiren yöneticilerin ölçümlerde dikkatli olması gerektiği belirtilmektedir. Okulu bir bütün halinde değerlendirirken kullanılan anketlerin, öğretmenlerin bireysel performanslarının ölçülmesinde kullanılmaması gerektiği; bunun yerine öğretmenler için sınıf gözlemlerinin tercih edilmesinin daha güvenilir bir yöntem olacağı ifade edilmektedir (Kirst, 1990, s. 17).
- ii. Öğrenciler açısından daha adil olunabilmesi için sosyoekonomik yönden düşük düzeyde olan ailelerin çocuklarının gittiği okulların kendi aralarında karşılaştırılması yerine öğrencileri sosyoekonomik koşullardan dolayı düşük performans gösterdiği düşünülen okulların performans gelişimlerinin izlenmesi gerektiği; okullar ve eğitimciler açısından ise hesap verebilirlik sistemlerinin var olan performansın vurgulanmasından daha çok gelişime odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır (Linn, 2001, s. 29) Böylece koşulları yönüyle başlangıçta aralarında farklılık olan okullar arasında daha gerçekçi bir karşılaştırma yapılabileceği düşünülmektedir.

#### **2.5.2.5. Ülke Düzeyinde Eğitsel Hesap Verebilirlik Sistemini Oluşturma**

Okulların daha iyiye gitmesi için geliştirilecek hesap verebilirlik sistemlerinin kurulmasına dair getirilen öneriler şu şekilde ifade edilebilir (Elmore, 2003, s. 4): *i.* Ülke düzeyinde ve yerel düzeyde, düşük performanslı okullara uzmanlık ve destek sağlayacak altyapılar oluşturulmalı, *ii.* Hesap verebilirlik sistemlerinin gelişim gösteren okullarla, göstermeyenleri ayırt edebilmesi sağlanmalı, *iii.* Taşra yönetimlerinin sistem genelinde öğretimsel gelişim stratejilerini geliştirmesi istenmeli, *iv.* Düşük-performanslı



okullarda yönetici ve öğretmenlerin kalıcılığını sağlamak için özendiriciler oluşturulmalı ve hesap verebilirlik sistemlerinin tasarımları sürekli incelenerek geliştirilmeye devam edilmelidir. Bu çerçevede okulların, hiyerarşik olarak kurulacak yönetsel hesap verebilirlik sisteminin kurulmasında başlangıç noktasını oluşturacağı; oluşturacağı öncelikle içsel ve sonrasında ise dışsal hesap verebilirlik sistemleri ile öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler gibi tüm faktörler için oluşan her türlü probleme çözüm bulabileceği ifade edilebilir (Abelmann and Elmore, 1999, s. 42–43). Hesap verebilirlik sistemlerinde okulları onları daha üretken yönlere götürecek ve değer katacak yöntemlerle tasarlanması gerektiği; politikacılar ve üst düzey eğitim yöneticilerinin ise bu okulların finansman problemlerini öncelikle çözme ve bu tür okullarda başarılı olarak çalışan öğretmenleri ödüllendirmeye dair harekete geçmesi gerektiği belirtilmektedir (Ladd, 2001, s. 387). Hesap verebilirlik sisteminin test sonuçlarına dayandırılmasından ziyade öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciyi merkeze alan bir hesap verebilirlik yaklaşımının yalnızca akademik başarıya değil, müfredat hakkında elde edilen bilgiye, öğretmenlik ve liderlik uygulamalarına da yer vereceği belirtilmektedir. Ayrıca bu yaklaşımda nicel veriler kadar nitel göstergelerin de dikkate alındığı vurgulanmaktadır. Öğrencilere vurgu yapmakla birlikte eğitimsel hesap verebilirlik mekanizmalarının oluşturulmasında öğretmenlerin görüşlerinin de alınması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerden bu sistemde uygun liderlik davranışlarıyla kendi çalışmalarını analiz etme ve öğrenci merkezli hesap verebilirliğin sonuçlarını kurul ve veli toplantılarında anlatma, hatta yaptıkları çalışmaları makale ve kitap gibi çalışmalarla yaygınlaştırarak bu yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda insanları ikna etme gibi davranışların beklendiği açıklanmaktadır (Reeves, 2004, s. 6-11)

Özet olarak, hesap verebilirlik sistemlerinin tasarlanmasında değerlendirmenin her bir ders ve sınıf düzeyi için özelleştirilmiş sonuç standartları oluşturularak yapılması gerektiği; değerlendirmede öğrencinin hem şuan ki durumunun hem de gelişimi hakkındaki bilginin sağlanması gerektiği; değerlendirmede başarı ve başarısızlığın hangi alanlarda gerçekleştiği hakkında okul yöneticilerine ve öğretmenlere detaylı geri bildirim sağlanması gerektiği; değerlendirme sisteminin hükümete ve halka geçerli ve güvenilir olarak özet bilgiler sağlayacak biçimde tasarlanması gerektiği; eğitimsel hedeflerin gerçekleşmesi halinde öğrenciler, öğretmenler ve okul için özendiriciler verilmesi gerektiği söylenebilir (Hoffer, 2006, s. 538).

### 2.5.2.6. Ülkelere Göre Eğitimdeki Hesap Verebilirlik Uygulamaları

Gelişmiş ülkelerin çoğunda finans kaynağı kamu tarafından sağlanan okulların kamunun yararına hareket etmesi gerektiği düşünüldüğü için okulların faaliyetlerine yönelik hesap verebilirlik süreçlerinin yürütüldüğü belirtilmektedir. Hesap verme nedeninin ve hesap vermenin yararlılığının anlaşılması için okulda hesap verebilirlik kavramının önemli olduğu ifade edilebilir. Gelişmiş ülkelerde teftiş süreçleri ile yürütülen okul hesap verebilirliğinin batıda test temelli sonuçları esas alan bir sistemle yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Ladd, 2012, s. 2). 1970'ler ve 1980'lerde hesap verebilirlik uygulamalarının uluslararası bir olguya dönüşmesinde ABD'nin etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir (Cobb, 2002, s. 4). Bu çerçevede yapılan araştırmalar Fransa, Hon Kong, Çin, Japonya ve diğer ülkelerde öğrenci ve öğretmen gelişimini ölçmek ve buna dayalı karar vermek için ulusal değerlendirme sistemlerini kullanmaya başladıklarını göstermektedir (Anderson, 2005, s. 4). Aşağıda Türkiye'deki ve bazı ülkelerdeki hesap verebilirlik uygulamalarına dair bazı bilgilere yer verilmektedir.

#### *Çin'de (Sanghay) Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

Şanghai eğitim sisteminin belirlenen eğitim denetim sistemi ile güçlendirilerek sistematik bir şekilde denetlendiği vurgulanmaktadır. Bu denetimlerde hesap verme mekanizmasının kontrollü bir şekilde çalışması için müfettişlerin öğretmenler ve yöneticiler üzerinde geniş yetkilere sahip olduğu belirtilmektedir. Öyle ki hesap verebilirliğin sağlanması için müfettişlerin, eğitimin kalitesine dikkat çekme, bölgesel koşullara bağlı olarak okullara denetim sisteminin kurulması, eğitim ve denetimin öneminin ve anlamının derinleştirilmesi, öğretmenlerin tecrübelerine önem verilmesi gibi konuları amaç edinmesi önemle belirtilmektedir. Bu çerçevede müfettişlere öğretmenleri hizmet içi eğitime alma, değişimlerini raporlar halinde kendisine sundurma, öğretmen başarısını takip etme ve gerektiğinde ödüllendirme ve cezalandırma gibi haklar verildiği belirtilmektedir. PISA ve diğer değerlendirme sınavlarından öğrencilere ait edinilen bilgiler Çin'in güçlü bir denetim ve hesap verme mekanizması ile şu noktalarda başarı elde ettiğini vurgulamaktadır (OECD, 2011): *i.* Reformda lider olunması, *ii.* Küresel eğitime geçilmesi, *iii.* Sınavların yeniden düzenlenmesi, *iv.* Öğrencilerin birlikte çalışması, *v.* Eşitsizliğin ve farklılığın önüne geçilmesi, *vi.* Bölgesel kayıt sisteminin uygulanması, *vii.* Göçmen çocukların eğitimine önem verilmesi, *viii.* Zayıf okulların güçlendirilmesi.

### *Finlandiya'da Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

Hesap verilebilirlik sisteminin iş birliği çalışmaları ile gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Eğitim ve Öğretim Değerlendirme 'nin 2003 yılından itibaren Eğitim Bakanlığı ile çalışmalarını sürdürerek tüm kurumların öz değerlendirme anlayışı ile sistemi ele almasını beklediği belirtilmektedir. Ulusal, yerel ve okullar düzeyinde çok iyi ve esnek bir etkileşim ortamı yakalanmış olması eğitim sisteminin başarısı olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin büyük değer gördüğü, güçlü bir şekilde yetiştirildiği ve program geliştirme konusunda uzman olduğu Fin sisteminde anadiline, cinsiyetine, ekonomik durumuna, yaşadığı bölgeye bakılmaksızın tüm bireylere eşit muamele yapılarak ve gerektiğinde bireysel olarak ilgilenerek herkesin gelişmesini öncelik verilen bir değerlendirmenin mevcut olduğu belirtilmektedir. Fin eğitim sisteminde okulların pedagojik uygulamalarda ciddi anlamda özerkliğe sahip olduğu, öğretmenlerin karar alma yetkisinin yüksek olduğu, ulusal ve uluslar arası düzeyde edinilen başarının okulların özerkliği ile paralel olduğu, okulların denetiminden doğrudan sorumlu bir Teftiş Kurulu'nun olmadığı, kamusal aktivitelerin eğitim sektöründen hizmet alan vatandaşlar tarafından yapıldığı, bir kamu otoritesi olan Vilayet Kamu Ofisinin vatandaşlardan gelen geri bildirimlere göre hareket ettiği, eğitim ve öğretim için belediyelerle birlikte yasal düzenli toplantıların yapıldığı ifade edilmektedir. Bu çerçevede Finlandiya'da hesap verme mekanizmasının güçlü bir iş birliği öğrenme ihtiyacı üzerine gelişim gösterdiği düşünülmektedir (EURYDICE, 2008).

### *Kanada'da (Ontario Eyaleti) Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

Kanada eğitim sisteminde Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisi, kamu tarafından finanse edilen okul kurulları ve okullar arasında hesap verebilirliği sağlamaktadır. Eğitsel hesap verebilirlik vergi mükellefleri, memurlar ve öğretmenler için çok önemlidir. Eğitim Kalitesi ve Hesap Verebilirlik Ofisi okulların değerlendirilmesinin ve hesap verebilirliğinin sağlanmasıyla ilgili konularda Eğitim Bakanlığına önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca ofisin öğrenciler için yıllık değerlendirmeler tasarlama, uygulama; okulların başarısına yol açan politikaların analizini ve başarılı okulların profilini yayınlama gibi görevleri bulunmaktadır (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 113).

### *İngiltere’de Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

İngiltere eğitim sisteminde bütün seviyelerin sorumluluklarına uygun içsel ve dışsal hesap verebilirlik ölçütleri geliştirilmektedir. Merkezi yönetim ve yarı özerk kurumların incelemeleri ve yönlendirmeleri ile okulların hesap verebilirliği geliştirilmeye çalışılmaktadır. Girdilere, sürece ve çıktılara yönelik yapılan değerlendirmeler sonucunda okulların ailelere, öğrencilere, yerel yönetime ve hükümete hesap verebilirliği sağlanmaktadır. Hesap verebilirlik sürecinde öğrenci başarısının, öğretimin ve öğretmenin kalitesinin, okul geliştirme planının yeterliliğinin önemli göstergeler olduğu ifade edilmektedir (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 59)

### *Amerika Birleşik Devletlerinde Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

ABD’de eğitimde iki hesap verebilirlik siyasasının çok etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilkinin 1995’teki TIMSS sonuçları ile 1996’daki Ulusal Hükümetler Birliği Eğitim Zirvesi olduğu belirtilmektedir. İkincisini ise “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Hareketi”nin oluşturduğu ifade edilmektedir (Anderson, 2005, s. 2). Hesap verebilirlik siyasaları, ABD’de eyaletlere göre değişmektedir. Okullar belirlenen hedefleri başarmak durumundadırlar, aksi durumlarda başka okullarla yardımlaşmaları veya personelin iyileştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ABD’de eğitimde mesleki standartlar gibi ölçütlere göre hesap verebilirliğin geliştirildiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda mesleğe giriş düzeyinde, okul yöneticilerinin öğretim düzeyiyle ve performanslarıyla ilgili performans ölçütleri geliştirilmektedir. Bu ölçütlere göre okul yöneticisinin; topluma, bölge yöneticilerine, ailelere, öğrencilere karşı hesap vermekle yükümlü olduğu belirtilebilir (Leithwood, Edge, & Jantzi, 1999, s. 27). ABD eğitim sisteminde bütün eyalet ve bölgelerden içerik ve performans standartları geliştirmeleri, bunlara göre öğrenci gelişimini belirleyen yıllık değerlendirmelere göre kendilerini uyarlamaları ve bütün öğrencilerin başarılı olması için okulların ve okul sistemlerinin hesap verebilir olmaları da istenmektedir (Sunderman, 2001, s. 504). ABD’de öğretmenlerin ve okulların gelişimleri ilk olarak *Eyalet Eğitim Ajanslarının* (SEA) 12 yıl boyunca öğrencilerin akademik başarılarına yönelik biriktirdiği veriler ile devamında ise *Boylamsal Öğrenci Bilgi Sistemleri* (SLSIS) ile test temelli hesap verebilirlik sistemi anlayışıyla kayıt altına alındığı belirtilmektedir. Böylece merkezi eyalet yönetimin gücünün arttığı ifade edilebilir (Dorothea, Ruthledge ve Bali, 2013, s. 217).

### *İskoçya’da Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

İskoçya eğitim sisteminde kalite kontrol aracı olarak içsel hesap verebilirliğin kullanıldığı belirtilmektedir. Buna göre okul ve toplumun birlikte performansı izleyip ve geliştirme yollarını aradığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin ve müdürlerin ise devlete karşı sorumluluklarının devam ettiği açıklanmaktadır. İskoçya eğitim sisteminde kalite güvence sistemiyle hesap verebilirliğin sağlanmasında okulun gelişimi için şu adımların atılması gerektiği belirtilmektedir (Swift, 2008, s. 4-6): *i.* Okul kurullarına destek olarak parasal kaynaklar verilerek halk katılımı ve okulun sahiplenilmesi için teşvik edilir, *ii.* Okullar arasındaki eşitliği sağlamak için “minimum operasyonel standartlar” tanımlanır, *iii.* Okullara öğrenci başarısını arttırmaları için kendi stratejik planlarını hazırlamaları ve bu planları uygulamaları konusunda maddi olarak yardım edilir, *iv.* Tüm paydaşların toplum tarafından yapılan değerlendirmeler ve raporlamalar sonucunda istenen şartları ne kadar yerine getirebildiğine/getiremediklerine dair dönütler verilerek hesap verebilirlik mekanizmaları aracılığıyla yüzleştirilmeleri sağlanır.

### *Hollanda’da Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

Hollanda’da 1848’den beri var olan “eğitim özgürlüğü” ilkesi kapsamında kamu ya da özel okulları seçen ailelere karşı okulların, ailelerin tercihleri doğrultusunda hesap vermek durumunda oldukları belirtilmektedir. Eğitim Teftişi biriminin 1993’te Eğitim Bakanlığı içinde özerk bir yapıya dönüştürüldüğü; birimin yıllık olarak eğitim raporları hazırlayarak bu raporları Parlamento’da savunma ve değerlendirme için kullandığı ifade edilmektedir. Eğitsel katılım yasasına göre her okulun öğretmenler, öğretmen olmayan personel, öğrenciler ve ailelerden oluşan katılım konseylerine sahip olması gerekmektedir. Konseyler, ailelere, öğrencilere tartışmalara ve karar vermeye katılımı sağlamaktadır (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 85-90).

### *Norveç’te Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

Norveç’te hesap verme ulusal öğretim programı, yerinden karar verme, açık okul, ulusal değerlendirme sistemi, öğretmenler için mesleki standartlar vb. yöntemlerle sağlanmaktadır (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 59).

## *Türkiye’de Hesap Verebilirlik Uygulamaları*

Türkiye’deki eğitim sisteminde hesap verebilirlik mekanizmasının çok zayıf olduğu (Erdoğan, 2007) ve hesap verebilirliğe (Özdemir, Bülbül ve Acar, 2010) ve eğitimin kalitesine (Dünya Bankası, 2006) dair bazı sorunların olduğu bazı araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Bülbül (2011, s. 71) ise Türk Milli Eğitim Sisteminde bazı yabancı ülkelerdeki gibi kavramsallaştırılan bir “eğitimsel hesap verebilirlik” ifadesinin tam anlamıyla henüz oluşmadığını, bununla birlikte süregelen politik, yönetsel ve yasal bazı düzenlemeler ve uygulamalarla eğitim alanında hesap verebilirliğin sağlanmaya çalışıldığını ifade etmektedir (Bülbül, 2011, s. 71). Hesap verebilirliğe dair net bir çerçevenin olmaması nedeniyle bu araştırmada Türkiye’deki eğitsel hesap verebilirlik mekanizmaları *politik, yönetsel, yargısal, profesyonel ve demokratik* yaklaşımlarla ele alınacaktır.

Türk Milli Eğitim sisteminde milletvekilleri tarafından TBMM Başkanlığına, Milli Eğitim Bakanının cevaplaması istemiyle verilen sözlü ve yazılı soru önermeleri ( eğitim kurumlarına yönetici atanması, yüksek lisan ve doktora yapan öğrencilerin durumu, okul kantinleri ve güvenliği, derslerdeki müfredat değişikliği vb. konulara dair) ile politik hesap verebilirlik yatay boyutta gerçekleştirilmektedir (TBMM, 2010). Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda belirtilen 68. Madde çerçevesinde TBMM adına kamu idarelerinin denetiminin yapılması için Sayıştay görevlendirilmiştir (Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003). Sayıştay her yıl tüm kamu idarelerinde, bir önceki yılın merkezi yönetim bütçesini gösteren yıllık düzenlilik denetim raporu hazırlamaktadır. 2015 yılı değerlendirme sonuçlarına bakıldığında hedeflenen gösterge düzeyi ile yıl sonu gerçekleşme düzeyi arasında 107 adet göstergeye yönelik yüzdeler yer verilmektedir. Bu yüzdeler göre 107 performans göstergesinin 40’ında sapma meydana geldiği, %37,39’unun gerçekleşmediği belirtilmektedir (Sayıştay, 2015, s. 130). Bununla birlikte bu değerlendirmelere dair milletvekillerinden konuyu aydınlatmaya dair soru önergesinin yönetilmemiş olması, 5018 sayılı kanunun 68. maddesi gereğince Sayıştay’ın yıllar içerisinde düzenli denetimler yapmaması, eğitim sisteminin hizmet verdiği kişi sayısı ve bütçe dikkate alındığında ödeneklerde yıllar içerisinde sapmaların gerçekleşmesi gibi durumların var olması nedeniyle, mali saydamlık ve hesap verebilirlik ilkesi gereğince Sayıştay’ın etkin ve verimli denetimler gerçekleştiremediği hatta politik hesap verebilirliğin etkinliğini azalttığı belirtilebilir.

Yönetmelik açıdan Türk Eğitim Sisteminin örgütlenmesi merkezî ve hiyerarşik bir görünüm içerisinde; bir üst konumda olan bir amire veya birime karşı astın hesap verme yükümlülüğü ve sorumluluğunu oluşturarak; Milli Eğitim Bakanlığı ve Disiplin Amirleri ve Sicil Yönetmelikleriyle de bakanlık örgütlenmesi içerisinde yer alan kişilerin üst amirlerinin belirlenmesiyle üstün astta sicil notu verme ve disiplin soruşturması açma hakkı tanındığı ve MEB bünyesinde oluşturulan farklı denetim birimleri ile hesap verebilirlik mekanizmasının oluşturulmaya çalışıldığı ifade edilebilir (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2016). Bununla Birlikte 8. Kalkınma Planıyla Başlayan 9. ve 10. Kalkınma Planı ile devam eden Performans Değerlendirme Modeline ilişkin çalışmalarla yönetici ve öğretmen performanslarının okul veri kaynaklarının farklı ağırlıklardaki değerlendirmelere bakılarak yapılmak istediği belirtilmektedir (EARGED, 2006). Okulların ve eğitim kurumlarının hesap verebilirliğinde katkı sağlayabileceği düşünülen bu uygulamanın bakanlık merkez örgütlenmesinin ve eğitim kurumlarının daha hesap verebilir hale getirilmesi için önemli olduğu belirtilebilir (Bülbül, 2011, s. 78). Fakat değerlendiricilerin yeterli bilgi düzeyinde olamaması (Başar, 2003), eleştiri kültürünün ülke genelindeki kurumlarda olgunlaşmaması, çalışanlar hakkında yapılan değerlendirmeler dolayısıyla örgü ikliminin bu durumdan etkilenmesi (Akşit, 2006) gibi sonuçlar nedeniyle performans değerlendirmelerinin olumlu ve olumsuz sonuçlarının olabileceği ifade edilebilir. Sonuç olarak şuan ki durumla ve işleyişle yönetmelik açıdan etkin bir hesap verebilirliğin ve saydamlığın yeterli düzeyde gerçekleşmediği sonucuna ulaşılabilir.

Yargısal açıdan Türk Milli Eğitiminde hesap verebilirliğin son yıllarda gelişmeye başlamasına rağmen, süreçleri gerektiği kadar açık ve net biçimde tanımlayamadığı için yeteri kadar etkili olmadığı düşünülmektedir. Meclis Araştırma Komisyonu tarafından yayımlanan rapor çerçevesinde Türkiye’de kamu idaresinin “bilgi sunma görevi” ile yönetilenlerin “bilgi edinme özgürlüğü” net bir şekilde düzenlenemediğinden, kamu ve özel örgütlerle yapılan tüm işlemlerde, işleyişte, sözleşme ve atamalarda saydamlığın eksik kaldığı ve vatandaşlara gerekli olan bilgi aktarımının yapılmadığı açıklanmaktadır (Polat, 2003, s. 68-72). Hesap verebilirlik kavramının ilk kez kamu yönetiminde temel bir ilke olarak 8. Kalkınma Planında yer aldığı, 9. Kalkınma Planında ise daha detaylı yer verildiği görülmektedir (DPT, 2009a; DPT, 2009b). Türkiye’de hesap verebilirlikle

ilgili çıkarılan yasalar ve yönetmelikler şu şekilde sıralanabilir: “5176 Sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanun”, “4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkındaki Kanun”, ve “5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu”. 5176 Sayılı Kanun ile Kamu Görevlileri Etik Kurulunun ahlaki davranış ilkelerinin gözetilerek kuruluşunun, görevi ile çalışma usulünün ve esaslarının belirlenmesinin amaçlandığı belirtilmektedir (Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2004). Kurulun bu amacı gerçekleştirirken etik ilkeler yanında kaynak kullanımı yönden yönetsel ve mali boyutları da göz önünde bulundurarak hesap verebilirlik düzenlemelerine dikkat etmek zorunda olduğu ifade edilebilir (Kesim, 2005, s. 273). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanununun bilgiye erişim ve bilgi edinme hakkını vatandaşa vermesi açısından önemli hükümler içermektedir (Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 2003). Bu kanunun hesap verebilirlik sürecinin son üç aşaması olan hesap verme raporu, devleti ve toplumu bilgilendirme ve sonuçlara ilişkin kararlar alt basamaklarına önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda yer alan 1, 8, 9 ve 10. Maddelerin hesap verebilirliğe dair daha güçlü vurguları barındırdığı ifade edilebilir. Özellikle 10. Maddede Bakanlar ve üst yöneticilerin hesap verme sorumluluklarının belirtilmesi Kanun’un Milli Eğitim Bakanlığını da içerisine alan yasal bir düzenlemeyi kapsadığını gösterdiği düşünülebilir (Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003). Eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir role sahip olan teftiş alt sisteminin yasal dayanaklarının hesap verebilirlik mekanizmasının sağlıklı bir şekilde işlemesi için doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu çerçevede, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda Atatürk ilkelerinin ve inkılaplarının rehber alınarak, çağdaş bilim esasları ile devlet gözetimi ve denetimi altında eğitimin ve öğretimin gerçekleştirileceği hükmü yer almaktadır (Anayasa, 1982, Madde 42). Anayasanın teftişle ilgili bu hükmünün hesap verebilirliğin sosyal sorumluluk alt boyutu ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Devlet Memurları Kanunu’nun 110. Maddesi teftiş raporlarının sicil dosyasına konulması ile ilgili hüküm, dolaylı olarak müfettişlerin denetim yaparak personel değerlendirmesine esas olacak rapor vermeleri gerektiğini belirtmektedir (Devlet Memurları Kanunu, 1965). Bu kanunun hesap verebilirliğin sosyal sorumluluk alt boyutuna ve hesap verebilirlik sürecinin hesap verme raporu ile devleti ve toplumu bilgilendirme basamaklarına katkı sağladığı söylenebilir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 17, 56, 58. Maddelerinde bütün eğitim kuruluşlarının faaliyetlerinin Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabi olduğu, Devlet adına



hizmetlerin yürütülmesinden ilgili bakanlığın sorumlu olduğu açıklanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Kanunun bu hükümlerinin hesap verebilirliğin sosyal adalet, sosyal sorumluluk ve okul geliştirme alt boyutları ile ilişkili olduğu, hesap verebilirlik sürecinde ise hesap verme raporunun oluşturulması ve devletin ve toplumun bilgilendirilmesi aşamalarına yardım edebileceği belirtilebilir. MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki KHK ile Teftiş Kurulu Başkanlığının Bakanı temsilen teftişe, incelemeye ve soruşturmaya yönelik işleri yürüteceğine; bakanlığa ait amaçlara en iyi şekilde ulaşmak ve en ideal çalışmalarını yapmak amacıyla tekliflerini hazırlayıp Bakana sunacağına; teftiş kurulu ve müfettişlerin görev, yetki ve sorumluluklarının çıkarılan tüzüklerle belirtileceğine dair açıklamalar bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2016). Bu kararnamenin hesap verebilirliğin sosyal sorumluluk, sosyal adalet ve okul geliştirme alt boyutlarına ve hesap verebilirlik sürecinin hesap verme raporu, devleti ve toplumu bilgilendirme, sonuçlara ilişkin kararlar alt basamaklarına önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Profesyonel açıdan Türk Millî Eğitim Sisteminde hesap verebilirliğin eğitim denetçilerinin yaptığı denetim çalışmaları ile genellikle gerçekleştirildiği belirtilebilir. Fakat ağırlıklı olarak maarif müfettişlerinin sınıf öğretmenliği branşından seçilmesinin mesleki bilgi ve uygulamaların sağlıklı değerlendirilememesine; ders denetimlerinin ise okul yöneticileri tarafından yapılacak olmasının hukuksal ve tekniksel bilgilerin/becerilerin yetersizliğinden ötürü bireye ve kuruma yönelik bazı problemler yaşanmasına sebebiyet vereceği belirtilmektedir (TEDSEM, 2016, s. 26). Bunun yanı sıra sistemde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2010b), Okul Temelli Mesleki Gelişim (MEB, 2007) gibi uygulamalarla profesyonel hesap verebilirliği çağrıştıran konulara yer verildiği fark edilmektedir.

Demokratik açıdan Türk Millî Eğitim sisteminde hesap verebilirliğe dair yasal metinlerde halka karşı hesap verilebilir olunmasıyla ilgili bir ifadeye rastlanılmadığı, görev ve sorumluluklara dair ifadelerde ise üste karşı sorumluluğun vurgulandığı gözlemlenmektedir. Ayrıca ilgili yönetmeliklerde ilke bazında yer alan saydamlık, açıklık ve veli denetimine ilişkin uygulamaların nasıl olacağına dair bir açıklığın olmadığı görülmektedir. Örnek vermek gerekirse hiçbir okulun denetim gördükten sonra

kendisine ulaşan denetim raporunu kamuoyuna hesap verme sorumluluğu taşıyan bir anlayışla özet olarak bile duyurmadığı belirtilebilir. Bununla birlikte eğitim ve okul yönetimlerine olumsuz sonuçlarla ilgili vatandaşa katılım hakkının tanınması ile eğitim sisteminin daha demokratik olacağı düşünülmektedir (Bülbül, 2011, s. 86). Bu çerçevede ülkelere ve durumlara yönelik hesap verebilirliğin sağlanması için tek bir sistemin yararından bahsetmenin doğru olmayacağı belirtilebilir. Çünkü sistemin geliştirilmesinde önemli olan kültürel etmenlerin ve toplumsal gereksinimlerin toplumdan topluma farklılaşacağı düşünülmektedir (Lingenfelter, 2003, s. 7).

### 2.5.2.7. Eğitimde Hesap Verebilirlik Siyasaları

Hesap verebilirliğe dair eğitimdeki siyasaların temel olarak altı mühim boyuttan oluştuğu ifade edilebilir (Cobb, 2002, s. 4-20). Bunlar: *i.* Performansların tanımlanması, *ii.* Performanslara yönelik değerlerin biçilmesi, *iii.* İşleyiş sürecini değerlendirme, *iv.* Sonuçların niteliğinin belirlenmesi, *v.* Kontrolün merkezinin (içsel, dışsal, merkezi, devlet, yerel) bulunması, *vi.* Performans hedeflerine ilişkin farklılaştırma (minimum, maksimum yeterlilik). Bu boyutların oluşturulmasında önemli katkısı olduğu düşünülen üç temel hesap verebilirlik siyasasına ait uygulamalar şu şekilde belirtilebilir: *i.* Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın, *ii.* Hiçbir Okul Geride Kalmasın, *iii.* Hiçbir Eyalet Geride Kalmasın (Hopmann, 2008, s. 417-456).

*Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın:* “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” siyasasının, dört farklı yolla okulları desteklemeyi amaçladığı belirtilmektedir (Malow-Iroff, Benhar ve Martin, 2008, s. 71-88): *i.* Akademik sonuçların daha güçlü hesap verebilirliğini sağlama, *ii.* Bilimsel temelli eğitim programı ve araştırmaları uygulama, *iii.* Ailelere, çocukların nasıl ve nerede eğitileceklerine dair daha fazla seçenekler sağlama, *iv.* Okul bölgelerinin federal sermayelerini nasıl tahsis edebilecekleri konusunda esnekliği yaymak. Bu yasanın ABD’de 2001 yılında hesap verebilirlik hareketine oldukça önemli bir güç sağladığı düşünülmektedir. Bu yasanın eyaletlere derslere ait alanlarda standart oluşturma, uygulama, değerlendirmeler yapma ve başarısızlığa dair yaptırımlar uygulama konularında yetki verdiği belirtilmektedir. Ancak, bu üç tür yasal zorunluluk uygulamada olduğunda bile standart-temelli yaklaşımların sınıfta öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesini önemli derecede etkilemesi için karmaşık bazı diğer birçok görevlerin tamamlanması gerektiği ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 287).

*Hiçbir Okul Geride Kalmasın:* Bu siyasanın İskandinavya’da ABD’deki hareketten esinlenerek başlayan ve benzer süreçlere ve amaçlara sahip olan bir yasa

olduğu ifade edilmektedir. Lakin bu uygulamada hesap verebilirliğin ABD'dekinin tersine ademi merkezîyetçi bir şekilde oluştuğu, bu durumun ise reformun kapsamlı ve sürdürülebilir bir şekilde gerçekleşmesine engel olduğu belirtilmektedir (Hopmann, 2008, s. 432-433).

*Hiçbir Eyalet Geride Kalmasın:* “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasının Almanya ve Avustralya'daki uygulaması olarak düşünülebilir. Yasanın okulların düzenlenmesinde sosyal sınıf ve tabakalaşma konusundaki problemleri dile getirerek eyaletler arası dengesizlikleri ortadan kaldırmayı amaçladığı ifade edilebilir (Hopmann, 2008, s. 436-437).

Bu siyasalardan elde edilen bilgilerle eğitimin kalitesini artırmak için yapılan reformların gelişmekte olan ülkelerdeki hesap verebilirlik sistemine katkı sağlayabileceği, ama aynı zamanda bazı noktaların gözden kaçırılmasına neden olabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü hesap verebilirliğin eğitim sistemini yapılandırmaya yönelik stratejilerden sadece birisi olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan, hesap verebilirliğe ait sistemler ile yapılan çeşitli reformların olası çatışma potansiyellerinin göz önünde bulundurularak, özel bir önem verilmesi gerektiği ifade edilebilir (Kirst, 1990, s. 2).

### **2.5.3. Okulda Hesap Verebilirlik**

Bireysel ve grup haklarında devrim, endüstrileşme, sivil rahatsızlık, ekonomik değişimler, teknolojik gelişmeler, kültürel dönüşüm, göçmenler, kırsaldan şehirlere göç gibi konuların ve bu konuların okullar üzerine etkilerinin eğitim siyasalarını etkilediği, zaman zaman da onları bir çıkmaza soktuğu düşünülmektedir (Crawson, 2003, s. 29). Hesap verebilirlik çağında kamu okullarının ve özel okulların hesap verebilir olması bir zorunluluk oluşturmaktadır. Okulun ne olması gerektiği anlayışının velilerin beklentileriyle uygun bir eğitim sağlama zorunluluğunu doğurduğu, arzulanan eğitimin verilmemesi durumunda ailelerin çocuklarını okuldan almaya yöneldiği ve böylece okulların kapanmasına neden olduğu belirtilmektedir. Bu durum, öncelikli olarak özel okulların ülkede en çok hesap verebilir okul olmasını zorunlu kılmaktadır. Böylece özel okullar içinde kalite düzeylerini kontrol anlamında hızlı, etkili ve acımasız denilebilecek serbest pazar güçlerinin var olduğu söylenebilir. Örneğin; ABD'de özel okullar eğitim işini devletten önce yaptıklarına inandıkları için, devletin kendilerine hesap verme anlamında çok fazla müdahil olmasına istememektedirler (McTighe, 2004, s. 56).

Kamu okulları içinde özellikle Türkiye gibi okul seçme imkanının olmadığı ülkelerde, okulların hesap vermesinin etik ve toplumsal bir gereklilik olduğu ifade edilebilir (Ertan Kantos, 2013, s. 93). Okulda hesap verebilirliğin sosyoekonomik ve kültürel açıdan farklı çizgide yer alan öğrencileri eşit eğitim imkânlarına kavuşturması için önemli olduğu düşünülmektedir. Okulların sahip oldukları kaynakları etkili kullanarak, işlevsel uygulamalar yaparak, istenen akademik başarı düzeyine ulaşarak okul hesap verebilirliğini gerçekleştirebileceği belirtilmektedir (Ladd, 2012, s. 13). İki taraflı bir hesap verebilirliğin oluşmasının sağlanması için; okulların başarılı olabilmesi ve öğrencilerin öğrenebilmesi, devletin ve bölgelerin okulla ve toplumla birlikte sorumlu olduğu bir sistem oluşturmaları önemli görülmektedir. Çünkü sistemin bir parçasının, diğer parçasına karşı sorumlu ve bütün olarak her iki parçanın da topluma karşı sorumlu ve hesap verebilir olduğu düşünülmektedir (Jones, 2004, s. 588).

### **2.5.3.1. Okulda Hesap Verebilirlik Süreci**

Okullardaki hesap verebilirlik süreçleri, okul örgütünün işlevselliğini geliştirmeyi ve öğrenci performansını yükseltmeyi amaçlayan öncülerle başlamaktadır (O'day, 2002, s. 2-4). Hoy ve Miskel (2012, s. 286) 1900'larda hesap verebilirlik sürecinin şu üç temel bileşene göre oluştuğunu ifade etmektedir: *i.* Konu alan bilgisini ve öğrenilecek becerileri belirleyen standartlar, *ii.* Standartlara göre belirlenen testler, 3) Farklı düzeylerdeki amaç gerçekleşmesini gösteren sonuçlar. Ertan Kantos (2013, s. 76) ise 2000'li yıllarda bu sürecin temel olarak şu aşamalardan meydana geldiğini belirtmektedir: *i.* Standartların belirlenmesi, *ii.* Performansın değerlendirilmesi, *iii.* Hesap verme raporu, *iv.* Devleti ve toplumu bilgilendirme, *v.* Sonuçlara ilişkin kararlar (Ertan Kantos, 2013, s. 76).

*Standartların*, amaç ifadesinin belirli bir biçimi olarak ne beklendiğini detaylı bir biçimde belirlediği ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle standartların okulların öğretmesi gereken bilgi, beceri ve diğer öğrenmeleri öğrencilerin ulaşması gereken diğer yeterlilik düzeylerini tanımladığı düşünülmektedir. Bu açıdan standartların okullara birbirini izleyen ortak amaçlar; öğrencilere, öğretmenlere ve müdürlere içeriği seçmede uygun ve tutarlı, öğretim öğrenmeyi geliştirme stratejileri ve bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda değerlendirmeye yönelik bir rehberlik sağladığı ileri sürülmektedir (Doherty ve Skinner, 2003, s. 75-76). Standartların oluşturulması güçlüklerle dolu olduğu düşünülmektedir. Standartların oluşturulması matematik ve fen gibi alanlarda bile çok az objektif süreçken; okuma ve sosyal bilgiler gibi alanlarda,

sürekli olarak hangi içeriğin önemli olduğu, ne anlama geldiği ve nasıl öğretileceği konularında çatışmalar çıkması objektiflik açısından tekrar bir sorgulamaya neden olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ülke genelinde standart geliştirmenin bir beceri olduğu ve bu standartların bölge ve okul düzeyinde uygulanmasının daha büyük bir sorumluluk gerektiği belirtilmektedir (Hill, 2001; Hanushek ve Raymond, 2002; Moe, 2002; Ogawa, Sandholtz, Martinez-Flores, & Scribner, 2003). *Değerlendirmelerin*, geleneksel açıdan, eğitimciler tarafından kullanılan testlerle büyük oranda öğrencileri akademik olarak sınıflara ayırmak, öğrenme güçlüklerini belirlemek ve okul başarısı hakkında genel yargılarda bulunmak için kullanıldığı belirtilmektedir (Carnoy ve Loeb, 2002, s. 306). Ancak testlerin bu amaçla kullanılmasının, hesap verebilirlik ve testler arasında oldukça gevşek bir bağlantı kurulmasına neden olduğu belirtilmektedir. Çünkü yeni hesap verebilirlik sistemlerinde testlerin ana amacının gelişim eğilimlerini izlemek ve yeni standartlar, programlar ve öğrenci performansın olumlu etkileyen mesleki gelişim programları gibi müdahalelerin gerekli olup olmadığını belirlemek olduğu vurgulanmaktadır. Şu anki hesap verebilirlik sistemlerinin standartlar ve değerlendirmeler arasında bağlantıyı güçlendirerek ya da öğrenme sonuçlarının testlerin içeriğini oluşturmasını gerektiğini düzenleyerek önemli ölçüde uyarılama sağladığı ifade edilmektedir (Barton, 2001, Hoy ve Miskel, 2012). Fakat değerlendirmede testlere ne kadar önem verileceğine ilişkin endişelerin hala devam ettiği ifade edilebilir (Barton, 2001; Amrein-Beardsley ve Berliner, 2002; Elmore, 2003). *Hesap verme raporu, devleti ve toplumu bilgilendirme ve sonuçlara ilişkin kararlar*, aşamasında ise bağlanan sonuçların ödüller, yaptırımlar ve müdahaleler açısından incelendiği belirtilmektedir. Bu aşamalardaki varsayımın başarılı okulları, eğitimcileri ve öğrencileri ödüllendirerek motivasyonu güçlendirmek; diğer taraftan ise beklentileri karşılamayanları cezalandırarak davranış değiştirmelerini sağlamak ve sonuçta kötü performansı iyileştirmek olduğu açıklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 289-290). Bu çerçevede Lingenfelter (2003, s. 20-23) okullarda hesap verebilirlik süreçlerinin desenlenmesinde şu sorulara verilen cevaplarla şekillenebileceğini belirtmektedir: *i.* Sistemden beklenen çıktılar neler? Çıktılar ölçülebilir ve açık bir halde mi?; *ii.* Çıktıları elde etmek için engeller neler? Engelleri aşmak mümkün mü?; *iii.* Sürdürülebilir gelişime yönelik bir yapıda kim, hangi rolü oynamalı? Nelerin değişimine ihtiyaç duyulmaktadır?; *iv.* Hangi kaynaklar, stratejiler ve araçlar değişimlerin başlamasını sağlayacaktır?; *v.* Beklenen değişim açık bir şekilde ifade ediliyor mu? Yoksa başarı; öğrenme, yenilik, uzmanlığın gerektirdiği tecrübeyi istiyor mu?; *vi.* Öğrencilerin eğitiminde mevcut personel ve

kurumlarla çıktıyı elde etmek mümkün mü yoksa yeni personele mi ihtiyaç var?; *vii.* İstenilmesi durumunda diğer aşamalara ulaşmak mümkün mü? Radikal ve öncelikli gereksinimler hangileridir? Bu gereksinimleri süreç içerisinde hızlandırmak olası mı?; *viii.* Öğrenciler süreç sonunda kazanımları, bilimsel bilgilerini ve yetilerini bireysel bir şekilde açıklayacak düzeyde elde edebilmişler mi?; *ix.* Öğrenciler başka yerlerde bulunan öğrencilerle kıyaslanabilecek kadar bilgiyi öğrenebilmişler midir ya da bilginin ne kadarını öğrenebilmişlerdir?; *x.* Öğrencilerin başarılı veya başarısız olduğu performanslar hangi durumlarda oluşmuştur?; *xi.* Öğrenciler birlikte çalışabilecekleri “temel becerileri” öğrenebilmişler mi?; *xii.* Öğrenciler yaratıcı düşünceleri ile problem çözmelerine yönelik becerilerde istenilen seviyede gelişim göstermişler mi?; *xiii.* Öğrenciler kompleks, zor olan görevleri ve fazla çabalamaları gereken görevleri yerine getirebilmişler mi?; *xiv.* Öğrenciler spesifik görevlerde çalışabilecekleri becerilere ulaşabildiler mi?; *xv.* Okullar öğrencilere eğitimsel değerleri verdiler mi ya da hiçbir değişiklik yapmadılar mı? Dolayısıyla hesap verebilirliğin eğitim uygulamalarında kullanılmasında dikkat edilmesi gerektiği, tüm sürecin uzun dönemli olası sonuçları düşünerek değerlendirilmesi gerektiği belirtilebilir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 291). Okul düzeyinde uygulanması istenen hesap verebilirlik sisteminde olası karşılaşılabilecek problemler şu şekilde belirtilebilir (O’Day, 2002, s. 16):

- i.* Çıktıların ölçümünde geçerlilik, spesifiklik ve zaman aralığı sorunlarının yaşanması ve bu ölçümlerde öğretim uygulamalarına dair bilgilere dikkat edilmemesi sonucunda öğretmenlerin bireysel bazda öğrenmeleri zorlaşmaktadır.
- ii.* Okul hesap verebilirlik sistemlerinin çoğunun bürokratik bir kontrol altında işlenmesi nedeniyle sürekli öğrenmeyi ve adaptasyonu cesaretlendiren etkileşim desenlerinin ve normatif yapıların okul içinde oluşturulmasında başarısızlıkla karşılaşmaktadır.
- iii.* Negatif özendiricilerin uygulanması, yeniliklerin uygulanmasını ve uyarılan okullarda risk alınmasını engelleyerek dikkatleri öğrencinin öğrenmesinden çok örgütün yaşamını devam ettirmesine yönlendirmektedir.

iv. Düşük performanslı okulların kapasitesinin artırılmasında yardımların ve kaynakların kullanılmasının yetersiz ve düşük bir düzeyde olduğu belirtilmektedir.

Ülkelerde yeni uygulanacak hesap verebilirlik uygulamalarından verimli sonuçlar alınabilmesi için olası problemlere dikkat edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Darling Hammond, 2007, s. 245).

### **2.5.3.2.Okulda Yöneticilerin Hesap Verebilirliği**

Eğitim ve öğretimin gelişimi için okul yöneticilerinden devletin hesap verebilirlik politikalarına katkı sağlamaları beklenmektedir (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 29). Okullarda yöneticilerin katkı sağlamak için hesap vermek zorunda kaldıkları konular Ramsey (1999, s. 199-201) tarafından şu şekilde özetlenmektedir: *i.* Tüm bireylerin ve çalışanlarının vatandaşlık ve insan haklarını koruma, *ii.* Yasal olmayan yollardan uzak durma, *iii.* Profesyonel sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirme, *iv.* Personeli, öğrencileri için güvenli ve sağlıklı çevre oluşturma, *v.* Meslektaşlarından, öğrenci velilerinden özel avantajlar sağlamama, *vi.* Ayrımcı davranmama, *vii.* Gizli bilgileri koruma, *viii.* Mahremiyete saygı, *ix.* Sahteleştirme ve yanıltıcı davranışlardan uzak durma, *x.* Hakkaniyet ilkesine önem verme, *xi.* Disiplin alışkanlığı geliştirme, *xii.* Sosyal sorumluluk için davranış yolları bulma, *xiii.* Başarılı olacağına inanma, *xiv.* Sadakat. Spillane, Diamond, Burch, Hallett, Jita ve Zoltners (2002, s. 731) bu konulara ek olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerle hesap verebilirlik politikaları arasında anlaşılabilirliği artırmak için bir köprü görevinde olduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla yöneticilerin öğretmenleri motive etmesi ile okullarda hesap verebilirliğe dair uygulamaların yer bulması arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir (Finnigan, 2012, s. 183). Bu çerçevede eğitimde yöneticilerin hesap verebilirliğinin kendi sorumluluklarını kavraması, paydaşlarla bilgi paylaşması ve etrafına cevap verebilir olması gibi çeşitli açılardan çok boyutlu olduğu ifade edilebilir. Temelde bu davranışlarla yöneticilerin öğretmenlerin güvenini kazanarak sağlıklı ilişkiler kurabileceği, nihayetinde arzulanan örgüt iklimine ulaşılacağı belirtilmektedir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014, s. 117)

### 2.5.3.3. Okulda Öğretmenlerin Hesap Verebilirliği

ABD'deki eğitim reformlarının bir neticesi olarak gittikçe değer kazanan öğretmenlerin hesap verebilirliği kavramının, eğitimle alakadar olan çevrelerce farklı tanımlarla betimlendiği gözlemlenmektedir (Teacher Accountability Conference, 2012, s. 1-3). Bu çerçevede öğretmenlerin hesap verebilirliğinin önemine istinaden ABD'de son 50 yılda yapılan araştırmalarda öğrenci başarısının ve öğretmen kalitesinin büyük bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Goldhaber, Goldsmitdt ve Tseng, 2013, s. 3). Dolayısıyla eğitimde öğretmenin niteliğinin gelişimine dair standart bir ölçüme ihtiyaç duyulduğu ve okulda öğretmenin hesap vermesi gereken konuların bulunduğu düşünülebilir (Kimball, Harriman ve Hanley, 2002, s. 40). Öğretmen raporlarının ise bu konuda önemli bir ipucu olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen raporlarına göre öğretimde, nasıl öğretileceği, konuların odak noktalarının belirlenmesi ve odak konularda bilgiye nasıl ulaşılabileceği hususlarında etkili bilgi sağlanabilir. Örneğin; öğretmen raporlarında hesap verebilirliğin, müfredatı daralttığı sanılmaktadır. Yapılan araştırmalarda müfredatın daraltılmasının hesap verebilirliğin sonucu olmadığı, bunun hesap verebilirlikle ilişkili olmayan konulara daha fazla yer ayrılmasının sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle okullarda güçlü bir hesap verebilirlik sisteminin geliştirilmesinde bu raporlarında katkısının olabileceği düşünülmektedir (Jones, 2004; Hoffman, Assaf ve Paris, 2001; Anderson, 2009). Öğretmenler için hesap verebilirlik öğretmenlerin öğretimi takip etmesiyle birlikte; öğrencilerin öğrenimlerinde neye ihtiyaç duydukları, uzun dönemli akademik başarıları için öğrenmenin nasıl olması gerektiği gibi sorulara ait cevaplar üzerinde durmalarını istemektedir (Abrams, Pedulla ve Madaus, 2003; Mitchell, 2006; Anderson, 2009). Okullarda öğretmenlerin öğrenci için şu alanlarda hesap verebilmeleri beklenmektedir (Leithwood ve diğerleri, 1999, s. 19): *i.* Örgütsel etkililik, *ii.* Mesleki bilgi ve beceri ölçütlerinin karşılanması, *iii.* Etik davranış ölçütlerinin karşılanması, *iv.* Özel görevlerde ya da mesleki uygulamalarda en iyi performans, *v.* Değişimin başarısına katkı sağlayacağına inanılan örgütsel süreçlerin becerili kullanımı. Bu nedenle özellikle devlet okulları olmak üzere öğretmenlerin hesap verebilirliği ile ilgili taleplerin günden güne arttığı ve artmaya da devam edeceği ifade edilebilir.



## *Öğretmenler İçin Performans Ölçme*

Öğretmenlerin performansları “Katma Değer Model”i ile ölçülmektedir. Katma değer modeli büyük ölçüde öğretmen etkisine odaklanmaktadır. Öğretmen etkisini tanımlarken buna ek olarak, öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörleri de onaylamaktadır (McCaffrey, Lockwood, Koretz, ve Hamilton, 2003, s. 48). Bu model öğrenci başarısını kazanmada okulların ve öğretmenlerin yaptıkları katkıları tanımlamaktadır. Katma değer sonuçlarının etkili okullar ve öğretmenler arasında az ya da çok ayırım yapabileceği iddia edilmektedir (Linn, 2008, s. 704-705). Katma değer modeli, okulların öğrenci performansın yükseltmede ne derece sorumlu olduğunu belirlerken, bu ölçümler okullar ve okul personeli için daha adil sonuçlarla okul gelişiminde kullanılabilir. Ayrıca, bu sonuçlar okul seçiminde de büyük önem taşımaktadır (OECD, 2008, s. 12-13).

### **2.5.3.4. Okul Hesap Verebilirlik Modelleri**

Bu bölümde Armstrong’un “İkinci Nesil Hesap Verebilirlik Modeli”, NASDSE’nin “Dengeli Hesap Verebilirlik Modeli”, Ken Jones’in eğitime uyguladığı “Dengeli Puan Kartları Hesap Verebilirlik Çerçeve Modeli”, “5-S Hesap Verebilirlik Modeli” ve Kantos’un “Okul Hesap Verebilirlik Modeli”nden bahsedilmektedir. Ülkemizde oluşturulan ilk ayrıntılı hesap verebilirlik modeli olan Kantos’un “Okul Hesap Verebilirlik Modeli”ne daha detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

#### **2.5.3.4.1. İkinci Nesil Hesap Verebilirlik Modeli**

Modelde hesap verme değerler, inançlar ve ilkelerle başlatılmaktadır. Hesap verme sisteminin amacı belirlendikten sonra model bu amaç doğrultusunda şekillenmektedir. Bilgi, okulda hesap verme sisteminin temelini oluşturmakta ve her aşamada bulunmaktadır (Armstrong, 2002, akt. Ertan Kantos, 2013, s. 98).

#### **2.5.3.4.2. Dengeli Hesap Verebilirlik Modeli**

Bu model, hesap verebilir bir eğitim sistemini, engellilerle birlikte bütün öğrencilere eşit bir şekilde ulaşabilmeyi, yüksek standartlar ve beklentiler yoluyla eğitim deneyimlerinde yarar sağlayabilmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu tanımla birlikte bu modelde hesap verebilirliğin şu üç unsurla birlikte oluşturulduğu ifade edilmektedir: *i.* Girdiler ve süreçler için hesap verme, *ii.* Sistem standartları için hesap verme, *iii.*

Bireysel öğrenci öğrenmesi için hesap verme. Bu üç unsur arasındaki dengenin oluşturulması ile dengeli bir hesap verebilirlik sisteminin oluşumunun sağlandığı belirtilmektedir (Ahearn, 2000, s. 20).

#### 2.5.3.4.4. Dengeli Puan Kartları Hesap Verebilirlik Çerçeve Modeli

Okullara yönelik dengeli hesap verebilirlik modeli için oluşturulan dört boyut şu şekilde ifade edilebilir: *i.* Öğrenci öğrenmesi, *ii.* Öğrenme fırsatları, *iii.* Öğrencilere, ailelere ve topluma karşı sorumluluk, *iv.* Gelişme ve iyileşme için örgütsel kapasite. Bu anlamda okulların öğrencilerin fiziksel ve duygusal sağlığı, öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, fırsat eşitliği ve adalet, geliştirme ve iyileştirme noktalarında hesap verebilir olmalarının beklendiği belirtilebilir (Jones, 2004, s. 586-589).

#### 2.5.3.4.5. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli

Kamuda kullanılması için tasarlanan ve Türk Milli Eğitim Sistemine de uyarlanan 5-S Hesap Verebilirlik Modelinin Tablo.1’de belirtilen *temel öğelerin* bir arada bulunması ile realist ve totaliter bir bakış açısını benimsemeyi ve geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir (Acar, 2002, s. 221). Modelin içerdiği temel öğelerin her birinin üzerinde odaklandığı konular Tablo 1’de gösterilmektedir (Bülbül, 2011, s. 88).

Tablo 1. 5-S Hesap Verebilirlik Modeli

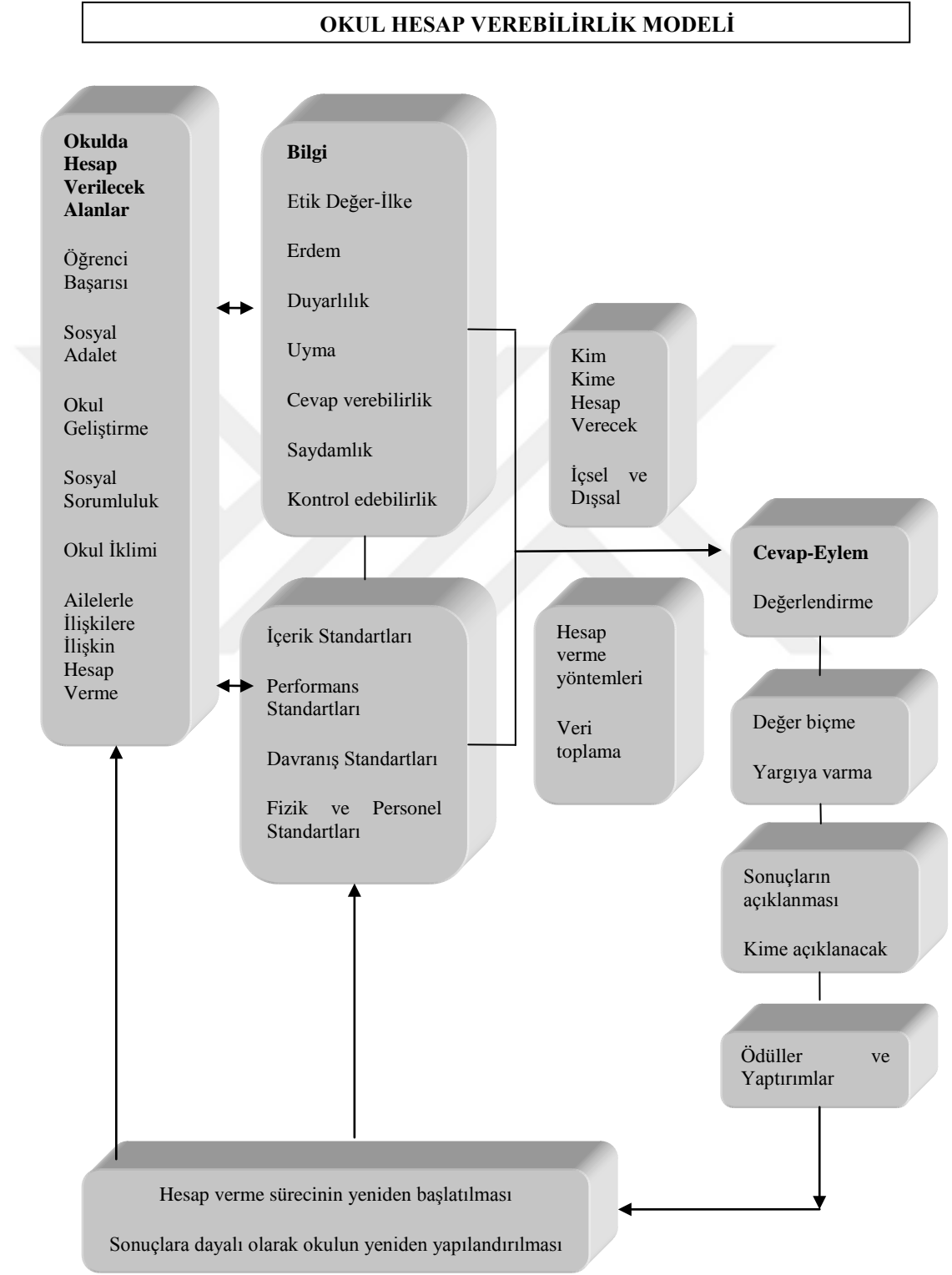
Temel Öğeler	Üzerine Odaklanılan Konular
Sorumluluklar	Bölümleme- Belirleme-Benimseme
Standartlar	Bütünleşiklik-Bağdaşıklık-Bağlayıcılık
Saydamlık	Bilgiler-Belgeler-Bulgular
Sağlama	Başvurular-Biçimler-Biçemler
Sorgulayıcılık	Birikim-Bilinç-Basınç

Kaynak: Bülbül, 2011, s. 88

#### 2.5.3.4.6. Okul Hesap Verebilirlik Modeli

Eğitimde Züleyha Ertan Kantos tarafından Türkiye koşullarını gözetken, ilköğretim basamağındaki okullara yönelik hesap verebilirlikle ilgili bir model geliştirdiği görülmektedir. Bu modelin ilgili alanyazına katkı sağladığı düşünülen şu üç eğitim düşüncesinden veya siyasasından faydalanılarak oluşturulduğu belirtilmektedir: “Eğitim Bir İnsan Hakkıdır”, “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” ve “Her Çocuk Başarabilir”. Bu modelde; *etik, yönetsel, profesyonel, demokratik ve piyasa hesap verebilirlik*

*yaklaşımlarının* ülkemize uygun özelliklerine yer verildiği açıklanmaktadır. Bu özellik ile modelin demokratik, etik, bütüncül bir model olduğu belirtilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 153).



Şekil 3. Okul hesap verebilirlik modeli

Kaynak: Ertan Kantos, 2013, s. 153

Modelin uygulanma aşamalarında *sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemini* temel aldığı belirtilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 118).

#### *Öğrenci Başarısı ve Hesap Verebilirlik*

Hesap verebilirlik sistemlerinin; okulların var oluş nedenlerini sorgulayarak öğretmenlerin ve yöneticilerin yani bütün olarak okulların öğrenci başarısı için hangi oranda çabaladıkları sorusunun cevabını bulmaya çalıştığı söylenebilir. Çünkü öğrenmenin ilerletilmesinin ve öğrenci başarısının artırılmasının, hesap verebilirlik sistemlerinin amaçları arasında olduğu belirtilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 121).

#### *Sosyal Adalet ve Hesap Verebilirlik*

Okullarda sosyal adalet kavramının; cinsiyet, engellilik, etnik köken, sınıfsal köken bakımından marjinalleşmiş kesimleri de kapsayacak biçimde olumlu eğitim deneyimini sağlaması olarak tanımlanması gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla hesap verebilirliğin sosyal adaletin varlığının veya yokluğunun göstergesi olması için büyük bir adım olduğu ifade edilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 125).

#### *Sosyal Sorumluluk ve Hesap Verebilirlik*

Eğitimde okulun hesap verebilirlik alanlarını belirlemek için okulun sosyal sorumluluklarının da belirlenmesi gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte sosyal sorumluluğun *yardımsever, etik, yasal ve ekonomik sorumluluk* boyutlarına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 127).

#### *Okul Geliştirme ve Hesap Verebilirlik*

Okul geliştirme reformlarının, güçlerini güçlü hesap verebilirlik sistemlerinden, hesap verebilirlik sistemlerinin güçlerini iyi hazırlanmış okul geliştirme planlarından aldıkları düşünülmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 134).

#### *Okul İklimi ve Hesap Verebilirlik*

Güçlü bir hesap verebilirlik mekanizmasının, okulların iklimini net ve açık bir şekilde ortaya koyacak olmasından ötürü hesap verebilirliğin bir yerde okul iklimine yön veren bir pusula olduğu söylenebilir (Ertan Kantos, 2013, s. 137).

#### *Ailelerle İlişkiler ve Hesap Verebilirlik*

Aileler, bilgilendirmeleriyle hesap verebilirlik adına çocuklar için nelerin daha iyi olduğunu anlamaya yardım edebilirler (Ertan Kantos, 2013, s. 140).

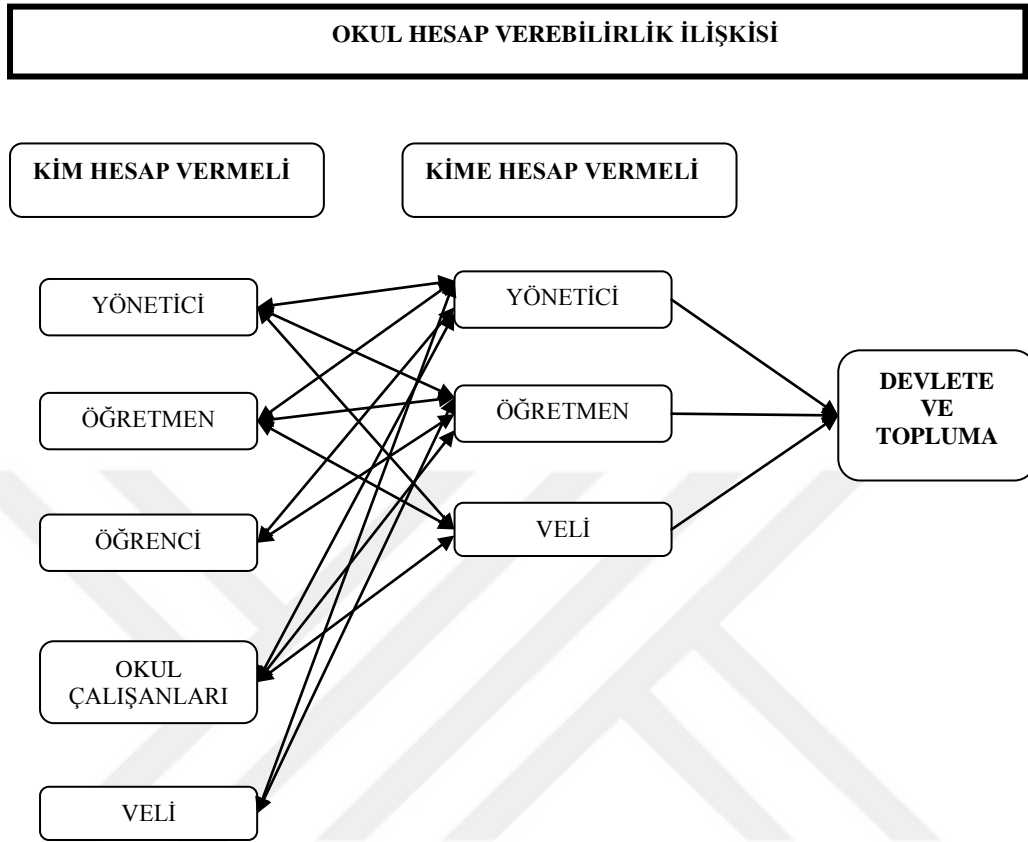
Okul hesap verebilirlik modelinin aşamaları Şekil 4'te gösterilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 154).



Şekil 4. Okul hesap verebilirlik modelinin aşamaları

Kaynak: Ertan Kantos, 2013, s. 153

Aşağıda Şekil 5'te okul hesap verebilirlik ilişkisinde kimlerin kime hesap verebileceği gösterilmektedir (Ertan Kantos, 2013, s. 155).



Şekil 5. Okul hesap verebilirlik ilişkisi

Kaynak: Ertan Kantos, 2013, s. 155

Şekil 5'e göre hesap verebilirlik ilişkisinin karşılıklı bir şekilde devam eden bir süreç olduğu, hesap veren ve hesap verilen kişilerin öncelikle birbirlerine sonra devlete ve topluma hesap vermesi gerektiği anlaşılabilir.

#### 2.5.4. Eğitimde Hesap Verebilirliğe Dair Sınırlılıklar ve Eleştiriler

Eğitimin kalitesinin artırılmasına ilişkin yapılan tartışmalarda hesap verebilirlik sistemlerinin oluşturulmasında akademisyenler ve politikacılar arasında kısmen bir anlayış birliğinin olduğu, ancak sistemin ulaşılması, oluşturulması ve uygulamaya konulması açısından nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine dair farklı görüşlerin bulunduğu belirtilmektedir (Kukla Acevedo, Streams ve Toma, 2011, s. 1). Eğitimde hesap verebilirlik politikalarının ve uygulamalarının altında yatan sınırlılıkların temel

varsayımlara ve uygulamalara dayalı olduğu ifade edilebilir. Bilgi üretme, raporlama, ölçme ve değerlendirme, ödül ve ceza alt sistemlerin ve bu sistemlerin kullandığı enstrümanların okulların hesap verebilir kılınmaları konusunda sağladıkları faydanın yanında çeşitli istenmedik yan etkiler ürettiği ifade edilmektedir. Örnek vermek gerekirse; öğrencilerin oluşturulan program standartlarına göre gelişimlerinin izlenmesi, belirli dönemlerde uygulamaya konulan standartlaştırılmış testlerle öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin ortaya konulması, oluşan performans sonuçlarının standartlara göre değerlendirilmesi ve başarı yargısının oluşturulması, okul performans sonuçları kapsamında elde edilen performans bilgilerinin kamuoyuna ve üst yönetimlere sunulması, okulların başarılarının diğer okullarla karşılaştırılması, yüksek performans gösteren okulların ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi, başarısızlığın cezalandırılması gibi süreçlerin istenmedik sınırlılıklara neden olabildiği ifade edilmektedir (Levesque, 2004, s. 55-77). Hesap verebilirlikteki bu sınırlılıkların, okul ve toplum düzeyindeki uygulamaya konulan araçları ile kabullerinin zayıf olması ve tatmin etmemesi, kavram içerisinde çözülmesi gereken bazı karışıklıkların olduğuna dair eleştirilere neden olduğu düşünülmektedir (McEwen, Fagan, Earl, Hodgkinson ve Maheu, 1995, s. 100). Bu çerçevede ilgili alanyazın incelenerek getirilen eleştiriler şu şekilde özetlenebilir:

#### *Öğretmenleri ve Yöneticileri Odak Alan Eleştiriler*

- i.* Hesap verebilirlik sistemlerinin öğretmenlerin adanmışlık duygusunu azalttığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Smith ve Rowley, 2005; Daly, 2009).
- ii.* Eleştirilerden ilki hesap verebilirliğin merkezileşmiş bir yapıya bürünerek üst otoritelerin kurumlarda daha söz sahibi olmasına neden olduğu böylece kurumların otonomilerine zarar verdiği yönünde belirtilmektedir. Bu fikri savunanlar kurumlarda çalışan bireylerin özgür karar alamaması, kendi uzmanlıklarına olan güvenlerinin sarsılması ve kurumdaki güçlerinin azalması nedeniyle kurumdaki çatışmanın artmasına neden olduklarını ifade etmektedirler (Pigot-Irvine 2000; Valli ve Buese, 2007).
- iii.* Hesap verebilirlik sistemleri içerisinde üretilen bilginin eğitim süreçlerini desteklemediği, okulların kapasitesinin nasıl geliştirileceği konusunda yeterli olmadığı, okul gelişimini sağlayamadığı konusunda bazı eleştirilerin sıklığından bahsedilmektedir. Öğretmenlerin ne yapabilecekleri hususunda

sınırlı bilgi ve beceriye sahip olmaları bu eleştiriler için bir örnek olabilir (Abelmann ve Kenyon, 1996, s. 11-12).

- iv. Hesap verebilirlik uygulamalarının teknolojik gelişmelerden yararlanılarak daha güçlü modellere dönüştürülebileceği, eğitimde kaliteyi artırılabilirliği savunmalarına karşı, hesap verebilirlik politikalarının ve araçlarının öğretmenlerde baskı oluşturması açısından arzu edilen gelişimin yaratılmasına engel olduğu söylenmektedir (Hochberg ve Desimone, 2010, s. 91).
- v. Yapılan araştırmalarda öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmasına dair uygulanan standart testlerin, öğretmenler üzerinde kaygı yaratmasına neden olduğu belirtilmektedir (Certo, 2006; Valli ve Buese, 2007).
- vi. Belirlenmiş hedeflerin eksikliği ile öğretmen ve okul müdürü ödüllendirme sisteminin eğitimsel çıktılardan daha çok kıdeme bağlı olmasının, hesap verebilirlik sisteminin özendiricilerinin uygulanmasında bir sınırlılık getirdiği düşünülmektedir (Kirst, 1990, s. 11-13).
- vii. Hesap verebilirlik politikaları doğrultusunda okulların başarılarına göre sıralanmasının, kamuoyunda yüksek performans gösteren okulların daha iyi öğretmenlere ve öğretim programlarına sahip olduğu yönünde bir algıya; düşük performans gösteren okullarda ise düşük performansın nedeni olarak öğretmenlerin gösterilmesine ve kamuoyu gözünde öğretmenlerin saygınlıklarının azalmasına neden olduğu belirtilmektedir (Mintrop, 2002; Valli ve Buese, 2007).
- viii. Hesap verebilirlik sistemlerinin unsurlarından olan ödül ve ceza sisteminin eleştirilerin odak noktalarından biri olduğu ifade edilmektedir. Ödüllerin başarılı okula bir bütün olarak mı, yoksa o okulda görev yapan ve başarılı bir performans sergilediği tespit edilen öğretmene mi verileceği konusunda tartışmaların hala devam ettiği belirtilmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlere sağlanan maddi ödüllerin direk olarak okulların başarılarının artırılmasına olanak sağlamadığı, başarısızlık durumunda alacağı cezaların bu noktada motivasyonunu daha etkileyeceği yönünde eleştirilere neden olduğu ifade edilmektedir (Abelmann ve Kenyon, 1996; Ladd ve Zelli, 2002; Finnigan ve Gross, 2007).



- ix. Eğitimcilerin pedagojii ve müfredat içeriğini ihmal ettiği için test puanlarına dayalı sınıfta bırakma türünden cezalandırmalara eleştirel yaklaşıldığı belirtilmektedir (DeMoss, 2003, s. 44).
- x. Hesap verebilirlik uygulamalarının bireyin yaşamı üzerinde strese, tatminsizliğe dair duygulara, tükenmişliğe ve zamanından önce mesleği bırakmaya yönelik istenmeyen sonuçları doğurduğu düşünölmektedir (Valli ve Buese, 2007, s. 520).

#### *Öğrencileri ve Öğretim Süreçlerini Odak Alan Eleştiriler*

- i. Test temelli hesap verebilirlik sistemlerinin koşullar uygun olduğunda öğrenciler için faydalı olabileceği, duygu, uygun koşullar altında olmayan öğrenciler için zararlarının olabileceği; daraltılan müfredat, sağlanamayan fırsat eşitliği, öne çıkarılan test sonuçları ile özellikle başarısız öğrencilerin kendilerini daha değersiz hissedebileceği belirtilmektedir (Brigham, Tochterman ve Brigham, 2000, s. 19).
- ii. Öğrencilere önemli avantajlar ve dezavantajlar sağlayacak olan test uygulamalarının merkezinde yer aldığı bir hesap verebilirlik sisteminin öğrenciler arasındaki eşitsizliğin giderilmesine bir katkısının olmadığı gibi daha da arttırdığını ileri sürölmektedir (Klein, 2001).
- iii. Mevcut hesap verebilirlik uygulamalarının, bireylerin eğitime erişimi ve her bireyin eşit şekilde eğitimden faydalanmasının sağlanması gibi önemli görevleri yerine getiremediği, bu yüzden devletlerin eğitimde başarısızlığı okullar, veliler, çocuklar ve öğretmenler gibi başka odaklara kaydırma gayreti içinde olduğu belirtilmektedir (Apple, 2002, s. 41).
- iv. Öğretim programlarında yaşandığı düşünölen bozulmalar hesap verebilirlik sistemlerinin öğretim süreçleri üzerindeki olumsuz sonuçlarından biri olarak ifade edilmektedir. Merkezi değerlendirme sınavlarına dayalı olarak performansa odaklanan hesap verebilirlik sistemlerinin okullar üzerinde yarattığı baskının, okullarda öğretim programlarının bozumuna; bu durumun ise, müfredat içerisinden sadece sınavlarda çıkma ihtimali yüksek konuların işlenmesi ve diğer konuların müfredatın dışında bırakılmasına; böylece test tekniklerine önem vererek öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin

geliştirilmesinin ihmaline neden olduğu belirtilmektedir (Earl ve Torrance, 2000, Cuban, 2001; Levesque, 2004; Haertel ve Herman, 2005).

- v. Öğretim sürecinde kullanılan ve değerlendirmelerde kullanılan testlere ne kadar önem verilmesi gerektiği konusunda endişe yaşandığı ifade edilebilir. Barton (2001), Amrein-Beardsley ve Berliner (2002) ve Elmore (2003) standart temelli reformların tehlikeli bir biçimde yalnızca bir test yapma hareketi olduğunu, akademik başarıyı fazla geliştirmediğini, başarıdaki her artışın test alma tekniklerinin öğretilmesi ile açıklanabileceğini, öğrencilerle testteki sorularla benzer alıştırmalar yapıldığını, düşük başarılı öğrencileri test sürecinden dışarıda bırakma ve öğrenci okul terk oranlarını artırmaya yol açtığını savunurken; Hanusek ve Raymond (2003) bu çalışmaların veri analizlerinin hatalarla dolu olduğunu söyleyerek fazla önemsemediklerini ifade etmektedirler.

#### *Okulları Odak Alan Eleştiriler*

- i. Farklı topluluklara farklı koşullar içerisinde hizmet üreten okullar arası performans karşılaştırmalarının yapılması, okulların sıralanması, okulun ürettiği performans sonucuna göre bazı yaptırımlara maruz kalması, bu değerlendirme sonucuna göre ödül ve ceza uygulamalarının yapılması hesap verebilirlik sistemlerinin eğitimciler arasında adaletsizlik duygusu yarattığı konusunda eleştirilmektedir (Mehrens, 1998; Mintrop, 2002).
- ii. Hesap verebilirlik sisteminde ülke tarafından ortak belirlenmiş hedefler üzerinde mutabakat oluşturmanın zor olacağı düşünülmektedir. Örnek vermek gerekirse liselerin bazılarında geleneksel akademik eğitim verilirken, bazılarında ise mesleki eğitim veya farklı program çeşitliliği ve bağımsız çalışma olanağı sunulmaktadır. Ayrıca, mevcut hesap verebilirlik sistemlerinin çoklu zekâ kuramında tanımlanan birçok zekâ türünü kapsayacak ölçme araçlarına sahip olmadığı belirtilmektedir. (Kirst, 1990, s. 11–13).
- iii. Okullar için hesap verebilirlik sınırlarının net belirtilmediği düşünülmektedir. Eleştiride hesap verebilirliğin kompleks bir yapıda, standartların ise genel olduğu, yani eğitim-öğretimin kapsamlı olduğu, öğretmenlere öğretecekleri şeye dair üst mercilerce verilen mesajların intizamsız olduğu belirtilmektedir (Fitz 2003; Hirsch, Koppich ve Knapp, 2001).

- iv. Ortaya konan tek tip dışsal hesap verebilirlik uygulamalarının farklı okullarda farklı performans sonuçları ürettiği, okulların dışsal gelişim baskısına farklı şekillerde cevap verdiği belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sosyo-ekonomik ve akademik başarı olarak düşük seviyede olan okulların başarısızlığa mahkum bırakılarak ve eşitliğe ve adalete dair dengesizlik oluşturduğu belirtilmektedir (O'Day, 2002; Elmore, 2003).
- v. Araştırmalara göre hesap verebilirliğin kişileri ve okulları yaptıkları çalışmalar üzerinde manipülasyon yapma gibi etik olmayan davranışlara yönelttiği düşünülmektedir (Mehrens, 1998; Levesque, 2004; Haertel ve Herman, 2005; Au 2007; Au ve Apple 2010).
- vi. Hesap verebilirliğin eğitim sistemine rekabet ve seçim getirmesiyle; okullarda öğrenci kaybı; sermaye kaybı hatta öğrencinin naklinin de kaybına neden olduğu ifade edilmektedir (Hursh, 2005, s. 7).
- vii. Dışsal hesap verebilirlik sistemlerinin okul kapasitesinin oluşumunu engellediği savunulmakta, bu bağlamda, uygulamaya konulan hesap verebilirlik politikalarının okullar üzerinde yarattıkları beklentilerin okulların sahip olduğu kapasitenin çok üstünde olduğu belirtilmektedir. Çoğu okulun ortaya konulan dışsal beklentilerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgi ve beceri sahibi olmadığı ifade edilmektedir (O'Day, 2002, s. 294).

Sonuç olarak hesap verebilirlik sistemlerine getirilen eleştirilerin; okulların akademik başarılarını artıramadığı, uygulamaya konulan testler, okul performans raporları ve kamuoyunun bilgilendirilmesi unsurlarının okullarda arzu edilen değişim ve gelişimi sağlayamadığı, okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde istenmeyen sonuçlar yarattığı gibi konularda yoğunlaştığı ifade edilebilir (Robinson ve Timperley, 2000, s. 66). Standartların önemli olduğu hesap verebilirlik çağında okulların destek kazanmak için değişmek zorunda kalacağı belirtilmektedir. Eğitimcilerin ve okulların çevrelerinden kurumsal/görev ile ilgili talepleri nasıl dengeleyebileceği; bunu hesap verebilirlik sistemlerine nasıl yerleştirebilecekleri gibi zor soruların ise hala yanıtız kaldığı düşünülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 292).

## **2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde alanyazında eğitimde hesap verebilirlikle ilgili olan çalışmalara yer verilmektedir. Bu araştırmada alanyazında hesap verebilirliğe dair yapılan araştırmalar

okul geliştirmeyi, etkili okulu, akademik başarıyı, eğitim sistemini, sınav sonuçlarını, hesap verebilirlik alt boyutlarını incelemesi açısından sınıflandırılarak belirtilmiştir.

### *Okul Geliştirmeyi İncelemesi Açısından Hesap Verebilirlik Araştırmaları*

Engin'in (2013) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Hesap Verebilirliğe İlişkin Görüşlerinin Analizi" isimli araştırmasında idarecilerin hesap verebilirliğe yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, ortaokul müdürlerinin sorumluluk dağılımının adil olmadığı, TKY-Stratejik Plan-OGYE-IKS gibi uygulamaların bürokrasi oluşturduğu, üst örgütlere yazılan raporlarla ilgili okulların düzeltme mekanizmasına sahip olmadığı, etik kod ihlali durumunda yaptırım uygulanmadığı, akreditasyon konusunda akredite işleminin kamu dışı kurumlar tarafından yapılmasının olumlu karşılandığı belirtilmiştir. Ek olarak bu durumu okul müdürlerinin güvenilir, adil ve objektif uzman olma şartlarıyla kabul ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca okul müdürleri akreditasyon işleminde öğrenci girdilerindeki farklılıkların dikkate alınması gerektiği; kamunun, faaliyetleriyle ilgili kamuoyu görüşlerini dikkate alması gerektiği, öğrenci çıktılarına dayalı çevre koşulları dikkate alınarak değerlendirme yapılması gerektiği, e-devlet uygulamalarının eğitim kurumlarında hesap verilebilirliği sağlamasında yardımcı olduğu ile ilgili görüşlerini bildirmişlerdir.

Türkoğlu ve Aypay'ın (2015) "Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Hesap Verebilirliğine Dair Düşünceleri" adlı araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilere, velilere ve idarecilere dair çeşitli sorumluluklarını yerine getirdikleri saptanmıştır. Araştırmada özel okul öğretmenlerinin çalışma şartlarına bağlı olarak artabilen yoğun sorumluluklarının olduğu, bu sorumluluklara dair en geniş alanı öğrenci ile ilgili sorumlulukların oluşturduğu belirtilmektedir. Öğrenci ile ilgili sorumlulukların en çok öğrencinin akademik başarısı, öğretim ortamı ve öğrencinin yönlendirilmesine yönelik sıralandığı açıklanmaktadır. Araştırmada değerlendirme ölçütlerinin kimin hazırladığına ilişkin bulgulara bakıldığında bazı öğretmen ve yöneticilerin bu konuya dair herhangi bir bilgi sahibi olmadığı, bazılarının ise üst yönetimi işaret ettiği görülmektedir. Okuldaki öğretmen değerlendirmelerinin ve kurumda çalışmaya devamlılığın ödüllendirme ve cezalara yer verilerek paydaşlar tarafından yapıldığı açıklanmaktadır. Sonuç olarak araştırmada öğretmenlere her alanda başarılı olma misyonunun yüklendiği, özel okul için hesap verebilirliğin elzem bir kavram olduğu, etkili öğretim için öğretmenlerin bütünsel olarak iyileştirilip geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

### *Etkili Okulu İncelemesi Açısından Hesap Verebilirlik Araştırmaları*

Günel'in (2014) "Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği" isimli araştırmasında, etkili okul boyutlarına göre ortaokul öğrencilerinin okullarıyla ilgili algılarını ve bu algıların öğrencinin başarısı üzerindeki yordama gücünü saptamayı amaçladığı belirtilmektedir. Araştırmada ek olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili okula ve okulda hesap verebilirliğe dair algılarının araştırıldığı ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri, bir okuldaki etkililiğin öncelikli olarak öğretimsel bir liderlikle sağlanabileceğini belirtmektedirler. Araştırmada öğrencilerin etkili okula yönelik algılarının ebeveynlerinin evlerinde sağladıkları olanaklarla pozitif ve yüksek bir ilişkiye sahip olduğu, etkili okulu işaret eden özelliklerin farklı sınıf düzeylerinde farklı anlamlar ifade ettiği, öğrencilerin akademik başarısının en fazla evdeki olanaklarla ilişkili olduğu; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul hesap verebilirlik değişkenlerini benimsemeye yönelik algılarının uygulanabilir bulmaya göre daha yüksek olduğu, en çok benimsenen boyutun okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar alt boyutu olduğu görülmektedir.

### *Hesap Verebilirlik Sistemlerini İncelemesi Açısından Hesap Verebilirlik Araştırmaları*

Ladd ve Zelli'nin (2002) "Kuzey Carolina'daki Okul Temelli Hesap Verebilirlik: Okul Müdürlerinin Cevapları" isimli araştırmalarında Kuzey Carolina'daki okul temelli hesap verebilirlik sistemlerinin, okullardaki ve okullar arasındaki değişiklikleri yaratan olumlu ve olumsuz teşviklere özellikle dikkat ederek okulların çalışma biçimini nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Katma değerli önlem programına okul müdürleri arasında çok önemli bir desteğin olduğu belirtmektedirler. Okul müdürlerinin yüzde altmış genel olarak program hakkında olumlu görüşe sahip; yüzde sekseni okul düzeyi performans standartlarını istediğini ve yüzde yetmişin üstünde bir oranda okul müdürleri standart ve testlerin birbiriyle uyumlu olması ve okul performansını belirlemede hesap verebilirliğe dayalı ölçümlerin kullanılmasının olumlu fikir olduğunu ifade etmektedirler. Buna karşın aynı okul müdürleri eyalet testlerinin öğrencilerin programa hakim olmalarını belirlemede iyi ölçü olmadığını ve düşük performans gösteren okulların müdürlerinin görevden alınması yaptırımından hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Müdürler ayrıca hesap verebilirlik programının davranışları önemli ölçüde değiştirdiğini belirtmişlerdir.

Owens ve Peltier (2002) “Ebeveynlerle İletişim Kurma: Devlet Okullarındaki Hesap Verebilirlik Raporlarına Göre Ebeveyn Algıları” isimli araştırmalarında, hesap verebilirlik mevzuatı ile ilgili ebeveyn algılamalarına ilişkin bir devlet araştırmasının sonuçlarını sunmaktadırlar. Araştırmacılar ebeveynlerin ilgisini ve tutumlarını ilginç ve öğretici olduğunu ortaya koyan şaşırtıcı bulgularla tartışmaktadırlar. Araştırmada elde edilen sonuca göre velilerin okul hesap verebilirliğine yönelik farklı okul programları ve personelleriyle ilgili çeşitli bilgiler istedikleri belirtilmektedir. Ayrıca velilerin okullar, okullar arası karşılaştırmalar, sınıflar ve finansal konularla ilgili daha fazla bilgi almak istedikleri açıklanmaktadır.

Tse'nin (2007) “Ortaokul Fen Öğretmenlerinin Hesap Verebilirliğe Dair Pedagojik Yanıtları ve Tepkileri: Çok Durum Çalışması” isimli araştırmasında, öncelikli olarak yeni öğretim ortamına yönelik gösterilen çabaların ve pedagojik metotların ortaya çıkartılmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin fen alanına dair hesap verebilirliklerine, bu hesap verebilirliğe ilişkin nasıl bir pedagojik yetenek geliştirdiklerine, hesap verebilirliğe dair yeni sistemle bölgedeki yönetimin ve okullardaki yöneticilerin öğretmenler için hangi yardımları sunduklarına ve öğretmenlerin yeni kazanımları ne şekilde edindiklerine dair sorulara cevap arandığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda yeni hesap verebilirlik yaklaşımının öğretmenleri test temelli uygulamalara yöneltmek zorunda bıraktığına, bu nedenle öğretmenlerin bu alanda başarı sağlayabilecekleri çalışmalara yöneldiklerine, bölge yönetimin ve okul idaresinin öğretmenlere bu yeni yaklaşıma dair arzu edilen yardımı devletin ise ilgili hizmet içi eğitimi sağlayamadığına dair bilgilere ulaşıldığı açıklanmaktadır.

Volkwein ve Tandberg'in (2008) “Ölçme: Devletin Yapısal Özellikleri, Düzenleyici Uygulamaları ve Performansı Arasındaki Bağlantıların İncelenmesi” isimli araştırmalarında, 2000'den 2006'ya kadar geniş bir kesitsel veri setini analiz ederek eyaletlerin hesap verebilirlik uygulamaları ile yüksek öğrenim kurumlarının performansları arasındaki ilişkiyi incelediği belirtilmektedir. Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme çıktılarında herhangi bir değişme olmadığı için, hesap verebilirlik ve kurumsal performanslar arasında manidar bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmışlardır. Performans fonlama politikaları yoluyla hesap verebilirlik hareketinin,

öğrenci öğrenmesinde belirgin bir iyileşme sağlamadığı, dolayısıyla etkisiz olarak sınıflandırılabileceği belirtilmiştir.

Shin'in (2010) "Performansa Dayalı Hesap Verebilirliğin ABD'deki Kurumsal Performans Üzerindeki Etkileri" isimli araştırmasında, ABD'deki performansa dayalı hesap verebilirlik, performansa dayalı bütçeleme, finansman veya raporlama gibi yeni hesap verebilirlik standartlarının benimsenmesinden sonra kurumsal performanstaki değişiklikleri temsili eğitim ve araştırma göstergeleri-mezuniyet oranları ve federal araştırma fonlamaları seviyeleri ile analiz etmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre yeni devlet hesap verebilirlik önlemlerini benimseyen üniversitelerin kurumsal performansında belirgin bir artış olmadığını belirtilmektedir. 467 yüksek öğrenim kurumunun mezuniyet oranını ve 123 yüksek öğrenim kurumu için araştırma verimliliğini analiz edilmesi sonucunda; devletin hesap verebilirlik önlemlerinin, kurumun mezuniyet oranındaki varyansının sadece % 15'inden ve araştırma finansmanındaki varyansın yaklaşık % 6'sından sorumlu olduğu belirtilmektedir. Performansa dayalı yeni hesap verebilirlik standartlarının mezuniyet oranındaki veya araştırma fonundaki varyansa önemli ölçüde katkıda bulunmadığını belirtilmektedir. Mezuniyet oranındaki varyansın % 76'sı, kurumsal misyon, birinci sınıf öğrencilerinin akademik geçmişi, eyalet eğitim ücreti ve yurt tesisleri gibi kurumsal özelliklerle açıklanmaktadır. Kurum performansının dış hesap verebilirlik tedbirlerinden çok iç kurumların özellikleriyle bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada devlet performansına dayalı hesap verebilirliğin yüksek öğrenim kurumsal performansındaki önemli değişiklikleri dönüştürmedeki başarısızlığını açıklamak için kaynak bağımlılığı ve neo-kurumsal teorilere dikkat çekilmiştir.

Bülbül'ün (2011) "Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik" isimli araştırmasında; hesap verebilirlik olgusu ve uygulamalarına ilişkin algının ortaya çıkarılması için yöneticilerin, denetçilerin ve eğitim sendikası yöneticilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu; üniversitelerin bireyi bilinçlendirmesine yönelik önemli bir rolünün olduğu konusunda kadın öğretmenlerin daha pozitif bir yaklaşıma sahip olduğu; 51 ve üstü yaşa sahip olan katılımcıların 36-40 ve 40-45 yaş grubundaki katılımcılara göre daha yüksek bir algıya sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sağlama boyutu hariç diğer boyutlarda katılımcılar arasında 11-15 yıl kıdem

grubunda olanların hesap verebilirliğinin sağlanmasına dair beklentilerinin diğer gruplardaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu açıklanmaktadır.

Kantos ve Balcı'nın (2011) "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli" isimli araştırmalarında, kamuda ve özelde ilköğretimde çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hesap verebilirliğe dair bir modelin oluşturulmasının amaçlandığı ifade edilmektedir. Öğrenci başarısına dair hesap vermede ilk sırada sorumlu olan kişinin okul müdürü olduğu belirtilmiştir. Hem kamu hem özel okullarda öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde ilk sırada öğretmenlerin hesap vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal sorumluluk, sosyal adalet, okul geliştirme, okul iklimi, ailelerle ilişkiler açısından ise ilk sırada yöneticilerin, ikinci sırada ise öğretmenlerin hesap vermekten sorumlu olduğu belirtilmektedir.

Ehren ve Swanborn (2012) "Hesap Verebilirlik Sistemlerinde Okulların Stratejik Veriyi Kullanımı" isimli araştırmalarında, Hollanda'daki okulların (riske dayalı) yapılan testlere verilen yanıtlarla ne kadar aldatici davrandıklarını ve okul incelemelerine verdikleri yanıtlarda test havuzunu yeniden nasıl şekillendirdiklerini araştırmaktadırlar. Araştırmada okul teftişleri sonucunda ulaşılan verilerin hesap verebilirlik sistemi için mühim olduğu, verilerden elde edilen ilgilerin okulların iyileştirilmesi için kullanılabileceği belirtilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre okulların %5.5'inin testi uygulama yönergelerine uymadığı, okulların üçte birinin testten bir veya daha fazla öğrenciyi dışarıda bıraktıkları tespit edilmiştir.

Rabovsky'nin (2012) "Yüksek Öğretimde Hesap Verebilirlik: Devlet Bütçelerinde ve Kurumsal Harcama Modellerindeki Etkilerin Araştırılması" isimli araştırmasında tüm eyaletlerdeki devlet kolejleri ve üniversitelerindeki kurumsal düzeydeki verileri kullanarak, performans-finansman politikalarının benimsenmesinin, öğrenci çıktıları (mezuniyet oranları, elde tutma ve lisans dereceleri) ile devlet ödenekleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu politikaların, kamu üniversitelerinin araştırma ve öğretimle ilgili faaliyetlere öncelik verme yolları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre performans-finansman politikalarının devlet bütçeleri üzerinde önemli bir etki yaratmadığı, kurumsal harcamalar üzerinde ise sınırlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kurumsal harcamaların devlet üniversitelerinde kolejlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.



Dougherty, Natow, Bork, Jones ve Vega (2013) “Yüksek Öğretimde Hesap Verebilirlik İçin Muhasebe: Yüksek Öğretimde Devlet Performans Fonunun Siyasi Kökenleri” isimli araştırmalarında, yüksek öğrenim için performans kaynağı oluşturan altı ülkenin (Florida, Illinois, Missouri, Güney Carolina, Tennessee ve Washington) deneyimlerini karşılaştırdıklarını belirtmektedir. Devletlerin, performans fon programlarında, yüksek öğrenim yönetim düzenlemelerinde, siyasi ve sosyo-ekonomik özelliklerinde önemli farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir. Araştırmada, performans fonlamasının kökenlerine ilişkin mevcut bakış açısı tarafından aktarılan aktörlerin çoğunun (devlet meclis üyeleri özellikle Cumhuriyetçiler, valiler, yüksek öğrenim için daha fazla etkinlik ve verimlilik adına performans finansmanı isteyen iş adamları) altı eyalette faaliyet gösterdiği belirtilmektedir. Araştırma performans fonunun gelişimini engelleyen unsurlarda politik değerlerin, siyasi yapıların ve yüksek öğrenim muhaliflerinin önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır.

Douglas, Ingle ve Rutledge’in (2014) “Hesap Verebilirlik Konusunda Öğretmen Değerlendirme Metodları Nasıldır?: Müdür ve Öğretmen Katma Değer Ölçümlerine Göre Öğretmen Etkililiğinin Değerlendirilmesinin Karşılaştırmalı Bir Analizi” isimli araştırmalarında, okul idarecilerinin dahi olduğu değerlendirmeler ile öğretmenlerin test temelli hesap verebilirlik sistemi aracılığıyla performans değerlendirmesine tabi tutulduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre test temelli hesap verebilirlik sistemi ile değerlendirilerek yüksek başarılı olduğu tespit edilen öğretmenlerin okul müdürleri tarafından daha düşük puanlarla değerlendirildiği ifade edilmiştir. Müdürlerin bu yaklaşımının nedeni değerlendirmede test performansı kriteri ile birlikte okulda paydaşlarla sağlanan işbirliğine ve iletişime yönelik kriterlerin de puanlamaya dahil edilmesi olarak belirtilmiştir.

Timmermans, Wolf, Bosker ve Doolaard’ın (2015) “Hollanda İlköğretimindeki Risk Temelli Eğitsel Hesap Verebilirlik” isimli araştırmalarında risk temelli eğitsel hesap verebilirliği benimseyen okulların hangilerinin düşük performans riskine sahip olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Çoklu değerlendirmeler sonucunda okullar arasında akademik başarı açısından farklılıklar olduğu, genel olarak okulların nihai başarının altında olduğu belirtilmektedir. Araştırmada okulun bileşenleri, önceki performans düşüklüğü, sistematik değerlendirme yaklaşımına sahip olma konusundaki yetersiz kararlar, desteğin değerlendirilmesi ve öğrenci başarı çıktısının izlenmesi gibi

faktörlerin okulların daha düşük performansa sahip olmasına neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca risk temelli okul hesap verebilirliğini uygulayan okulların yaklaşık % 40'ının düşük performans dair küçük bir risk gösterdiği ifade edilmektedir.

Ingersoll, Merrill, ve May (2016) "Hesap Verebilirlik Politikaları Öğretmenleri İşten Kovuyor mu?" isimli araştırmalarında hesap verebilirlik reformlarının, devlet okullarının öğretmenlerini koruma yeteneklerini etkileyip etkilemediğini araştırdıklarını ifade etmektedirler. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, hesap verebilirliğin düşük performans gösteren okullardaki öğretmenlerin okulda kalmalarını zorlaştırdığı belirtilmektedir. Şöyle ki öğrencileri yüksek değerlendirmelerde düşük puan alan okullarda öğretmen değişimi puanları yüksek olan okullara göre daha yüksektir. Düşük performanslarından ötürü yaptırım uygulayan okullar daha yüksek bir değiştirmeye sahiptir. Analizin en yararlı bulgusunun, yaptırım uygulanan okullarda bile yüksek öğretmen değişiminin kaçınılmaz olduğu ifade edilmektedir. Daha iyi çalışma koşullarına sahip olan okulların - özellikle de öğretmenlere daha fazla sınıf özerkliği getiren - hesap verebilirlik yaptırımlarının olumsuz etkilerini azaltabildiği belirtilmiştir.

Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak'ın (2017) "Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri" isimli araştırmalarında okullardaki hesap verebilirliğe yönelik idarecilerin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir. Araştırmada yöneticilerin okullardaki hesap verebilirliğin sağlanması sayesinde yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin yönlendirilebileceği, okul düzeninin sağlanabileceği, başarının yükseltilebileceği, okulun seçilme isteğinin artırılabilceği, var olan duruma yönelik betimleme yapılabileceği ve modern bir toplumun oluşması için katkı sağlanabileceği gibi tahminlerinin bulunduğu ifade edilmektedir. Ek olarak idarecilerin okullardaki hesap verebilirliğin sağlanmasına yönelik katılımın ve bilgilendirmenin sağlanması, farkındalıklara dair eğitim, yasal yükümlülükler, netleştirilen standartlar, bilgi ve belge kaydı, performansın değerlendirme gibi konularda çeşitli öneriler sundukları belirtilmektedir.

#### *Hesap Verebilirlik Siyasetlerini İncelemesi Açısından Hesap Verebilirlik*

Corporan'ın (2012) "Öğretmen Hesap Verebilirliği ve Kültürel Yeterlilik: Teksas'ta Olgusal Bir Çalışma" isimli doktora tezinde, *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB)* gereğince Teksas'ın kuzeyindeki öğrenci başarısından sorumlu tutulan

öğretmenlerin kültürel olarak kendilerini yetkin hissetmelerine katkıda bulunan faktörleri tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmen hesap verebilirliğine ve kültürel yeterliliğine ait faktörlerin beş ortak tema (NCLB yasası, kültür, hesap verebilirlik, faktörler ve etkiler, farklılıklar) ile gruplandırıldığı ifade edilmektedir. Ek olarak araştırmada, bu yasa ile öğretmenlerin hesap verebilirliğe yönelik yoğun bir kaygı yaşayarak avantajlı ve dezavantajlı birçok etki altına girdiği belirtilmektedir.

Menken, ve Solorza (2014) “Hiçbir Çocuk İki Dilsiz Kalmasın: Hesap Verebilirlik ve New York'taki Okullarda İki Dilli Eğitim Programlarının Ortadan Kaldırılması” isimli araştırmalarında iki dilli eğitim programlarını ortadan kaldıran ve yerine sadece İngilizce diline ait programları koyan 10 şehir okulu müdürlerinin benimsediği dil eğitim politikalarını belirleyen faktörleri incelemektedir. Araştırmada, *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın* yasasının dayattığı test temelli hesap verebilirlik baskısı ile şehir okullarında sadece İngilizcenin benimsenmesine dair politikaların arasında nedensel bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen görüşlerde değerlendirme ile hesap verebilirliğin, iki dilli eğitim programlarının kaldırılması için gerekçe olarak kullanıldığı ve iki dilli öğrencilere hizmet etmede bir engel oluşturduğu belirtilmektedir. Çünkü okulların düşük performans ve riskli yaptırımlar (bu öğrencileri kabul etme ve eğitme durumunda kapatılma gibi) ile etiketlenme olasılığı yüksektir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen görüşmelerde okulun iki dilli programının ortadan kaldırılmasındaki kilit faktörler şu şekilde ifade edilmektedir: *i.* Hesap verme sorumluluğu önlemleri konusunda iki dilli konuşanların başarısızlığı, okul yöneticileri için okul çapında performansı artırmak için büyük bir baskı oluşturmaktadır. *ii.* Ortaya çıkan iki dilli öğrenciler ideoloji veya inançlardan dolayı iyi performans göstermediklerinde iki dilli eğitim programları suçlanmaktadır. *iii.* Yöneticilerin birincil amacı iyileştirilmiş test puanları ve hesap verebilirlik gereksinimlerini karşılamak için İngilizcenin hızlı bir şekilde edinilmesidir. Böylece en önemli öğretim hedefi olarak iki dilli insanlar için İngilizceye odaklanılmaktadır. *iv.* Hesap verebilirlik sistemi, iki dilli kişileri ve katıldıkları okullara orantısız bir şekilde cezalandırılarak okulların bu öğrencilere hizmet etmesini engellemektedir. Şöyle ki öğrencilerin "düşük performanslı" oldukları algısı öğrenciler ve eğitimciler açısından kendilerine yönelik olumsuzluk benlik algısı geliştirmesine neden olmaktadır.

Marsh, Bush Mecnas ve Hough'un (2017) "Yeni Hesap Verebilirlik Dönemindeki İlk Bağışçılardan Öğrenme: Kaliforniya'nın CORE İhbar Alanlarından İncelemeler" isimli araştırmalarında, eğitimcilerin CORE hesap verebilirlik sistemi hakkındaki tutumlarını (nasıl uygulandığı, ara sınav sonuçlarının nasıl olduğu gibi) incelemektedirler. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, CORE hesap verebilirlik sisteminin uygulanmasında önemli derecede güçlüklerle (fonlar) karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bölge yöneticileri, işbirliğine dayalı faaliyetlerde zorlukların olduğunu, kapasitenin sınırlı kaldığını, uygulanan politikadaki yanlış anlaşımaların sistemin işlemlerini kısıtladığını belirtmektedir.

#### *Akademik Başarıyı İncelemesi Açısından Hesap Verebilirlik Araştırmaları*

Anagnostopoulos (2003) "Devlet Liselerinde Yeni Hesap Verebilirlik, Öğrenci Başarısızlığı Ve Öğretmenlerin Çalışmaları" isimli araştırmasında, Lipsky'in sokak düzeyinde bürokrat kavramını kullanarak Chicago'daki iki devlet okulunda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ilçe hesap verebilirliği gündemi kapsamında öğrenci başarısızlığına nasıl tepki verdiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgularda öğretmenlerin farklı stratejileri tercihe ederek okul yönetimine hesap verdiği, öğrencilerin akademik başarısının fazlasıyla düşük olduğu, il merkezinde çalışan öğretmenlerin hesap verebilirliğin politik baskılarının mesleki profesyonelliklerine tehdit oluşturduğunu düşündükleri belirtilmektedir. Ek olarak araştırmada öğretmenlerin özellikle başarı performansına yönelik çalışma, düşük beklentilerle müfredata bağlı kalmaya çalışma, başarılı öğrencileri seçme gibi bazı savunma mekanizmalarını benimsedikleri ifade edilmektedir.

Jackson ve Lunenberg'in (2010) "Okul Performans Göstergeleri, Hesap Verebilirlik Puanlamaları Ve Öğrenci Başarısı" isimli araştırmalarında okulların performans göstergeleri ile öğrenci başarıları arasında ilişkiyi *Temsil, Bilindik, Akademik Açından Onaylanabilir, Akademik Açından Onaylanamaz* olarak kategorize eden başlıklarda incelemişlerdir. Araştırmada okul performans göstergelerinin anlamlı olduğu, öğrenci başarısı ve okul hesap verebilirlik dereceleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen davranışlarının, özel öğretim ilke ve yöntemlerinin, öğrenci başarısı açısından bir fark yarattığı da ifade edilmektedir.

Bakioğlu ve Salduz'un (2014) "Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarıları Açısından Değerlendirmeleri" isimli araştırmalarında, akademik başarıya dair ortaöğretimde çalışan öğretmenler hesap verebilirliklerine dair çeşitli sorularla irdelenmektedir. Araştırmada çoğunlukla öğretmenler kendilerini hesap verebilir olarak algıladıklarını, bu konuda sistemin motivasyonlarını sağlayabileceğini düşündüklerini ve bu çerçevede mesleki gelişimlerini artırabileceklerini belirtmektedirler. Öğretmenler öğrencinin akademik başarısına dair en fazla öğrencilerin sonra kendilerinin hesap vermesi gerektiğini, başarısızlığa dair ise önce öğrencilerin sonra ise velilerin hesap vermesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenler en çok sınıf içindeki performansa dair hesap verebilir olmaları gerektiğini, hesap verebilirliğe dair kendilerini değerlendirmek için en çok öğretim yöntemlerinin etkililiğini önemsediklerini, öğrenci başarısının yükseltilmesine yönelik en çok öğretim yöntem ve kaynaklarının çeşitlendirilmesine dikkat ettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik öncelikle öğrencinin derslere etkin katılımına dikkat ettikleri, kendilerini en fazla vicdanlarına karşı sorumlu hissettikleri, genel olarak denetmen ve velilere karşı raporlama yapmaya önem vermedikleri ifade edilmektedir.

#### *Sınav Sonuçları Açısından Hesap Verebilirlik Araştırmaları*

Yüksel'in (2013) "Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında KPSS Sonuçlarının Değerlendirilmesi" isimli araştırmasında, öğrencilerin ÖSS'den aldıkları puanlar ile KPSS'den aldıkları puanlara ait ortalamaların ilişkisi incelenmektedir. Araştırmada Batı'da ve İç Anadolu'da bulunan üniversitelerin yüksek başarıya sahip olduğu, Doğu'da ve Güneydoğu Anadolu'da bulunan üniversitelerin ise düşük başarıya sahip olduğu belirtilmektedir. Yüksek puanla öğrencileri seçen gelişmiş şehirlerdeki üniversitelerin eğitim bilimleri sınavından aldıkları puanların ortalamaya yakın ya da ortalamadan düşük sıralandığı, dolayısıyla öğrencilerin ÖSS'den aldıkları test puanları ile KPSS'den aldıkları test puanlarına ait ortalamalar arasında düşük bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir.

#### *Özgürlüğü ve Adaleti İncelemesi Açısından Hesap Verebilirlik Araştırmaları*

Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) "Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmalarında, ortaöğretimdeki yöneticilerin hesap verebilirlik algıları ile öğretmenlerin örgütsel adalet

algıları arasındaki ilişkinin öğretmenlerden elde edilen görüşler neticesinde incelendiği belirtilmektedir. Okuldaki idarecilerin hesap verebilirlikleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif ve üst seviyede bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir. Araştırmada yaş, cinsiyet, kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin algıları arasında herhangi bir farklılığa ulaşılmadığı ifade edilmektedir.

Doğan'ın (2015) "Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Verebilirlik Ve Akademik Özgürlük" isimli araştırmasında, yükseköğretimdeki hesap verebilirliğe dair uygulamaların ve akademik özgürlüklerin devlete bağlı üniversitelerde çalışan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda incelendiği belirtilmektedir. Bu çerçevede araştırmada akademisyenlerin algılarına göre yükseköğretim kurumlarındaki hesap verebilirlik uygulamalarının ve akademik özgürlüklerin düşük bir ortalamaya sahip olduğu, yükseköğretim kurumlarındaki hesap verebilirliğin sadece yaş ve üniversitenin kuruluş yılı değişkenleri açısından bir farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Araştırmada akademisyenlerin algılarına göre akademik özgürlüklerin yaş, unvan ve üniversitenin kuruluş yılı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmektedir.

Yukarıdaki araştırmalar çerçevesinde okulların, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul toplumuna karşı hesap vermelerinin önemli ve vazgeçilmez olduğu, hesap verebilirlik kavramının sadece akademik başarıyı değil birçok boyutu içine alan daha derin bir olguyu karşıladığı, dolayısıyla Türkiye gibi eğitim alanında hesap verebilirliği sağlamaya yönelik yasal düzenlemelerin istenen düzeyde olmadığı ülkelerde sadece öğrenci başarısının değil, okul yöneticisi ve öğretmenlerinin de davranışlarının bütünsel açıdan süreçte incelenmesinin hesap verebilirlik mekanizmasının geliştirilmesi için önemli olacağı ifade edilebilir. Diğer taraftan yapılan araştırmaların genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de hesap verebilirlik uygulamalarının arzu edilen düzeyde ve nitelikte olmadığını işaret ettiği belirtilebilir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin ne için, kime, nasıl hesap verdiklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

## BÖLÜM III

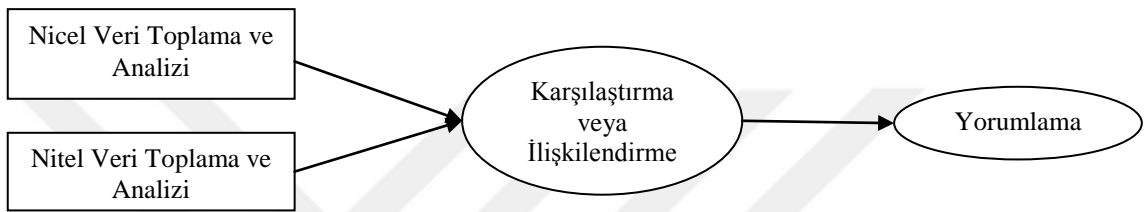
### YÖNTEM

Araştırmada bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizinde ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel teknikleri ve ilgili açıklamaları nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimdeki okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan *betimsel* bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, olan durumları olduğu şekilde ortaya çıkarmayı amaçlayan (Karasar, 2009, s. 77; Balcı, 2015, s. 15); bazı olgu olay ve durumu açıklamaya çalışan araştırmalardır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 30). Araştırmanın bağımlı değişkeni ortaokul öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin eğitimdeki mevcut okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarına ait görüşleridir. Araştırmada öğretmenlerin eğitimdeki okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarına etkisi incelenen cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki görev, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi gerekli bulma değişkenleri araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu araştırmada, bir araştırma sorusuna cevap vermek için sayısal veri toplayan nicel (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 30) ve bir araştırma sorusunu yanıtlamak için sayısal olmayan verileri toplayan nitel (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 30) verilerin bir arada kullanıldığı yöntemlerden biri olan *karma yöntem* tercih edilmiştir. Karma yöntem Green, Carecelli ve Graham (1989, s. 255) tarafından, bilimsel araştırmaların problemlere en iyi ve anlamlı cevabı bulabilmesi için nitel ve nicel yollarla elde edilen verileri bütünleştirmesi; Christensen, Johnson ve Turner (2015, s. 423) tarafından nicel ve nitel araştırma yöntem ve felsefelerinin birbirini tamamlayarak bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde birleştirilmesi ya da karıştırılması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacılar tarafından karma yöntemin bu yönüyle tek bir araştırmada nicel ve nitel araştırmalara ait güçlerin birleştirilmesi yoluyla onların etkisiz yönlerinin azami seviyeye indirerek (Christensen, Johnson, ve

Turner, 2015, s. 429), problemlere yönelik en geçerli ve güvenilir analizlerin gerçekleştirilmesine imkan sağladığı (Creswell, 2013, s. 215) belirtilmektedir. Karma yöntemde kullanılacak farklı desenler bulunmaktadır (Creswell, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Robson, 2015). Bu çalışmada Christensen, Johnson ve Turner'ın (2015, s. 426) sınıflamasına göre eşzamanlı (nicel ve nitel kısımlar tahminen aynı anda gerçekleştirilir) ve eşit statülü (nicel ve nitel yaklaşımlara eşit vurgu yapılır) boyutları işaret eden desen; Creswell'in (2013, s. 217) sınıflamasına göre nitel ve nicel verilerin beraber toplanması ve ayrı ayrı analiz edilmesini işaret eden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır.



Şekil 6. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni

Kaynak: Creswell, 2013, s. 220

Yakınsayan paralel karma yönteminin sürecin desteklenmesi ve doğrulanması, araştırmanın nicel istatistik sonuçlarının nitel bulgularla doğrudan karşılaştırılması ve çeliştirmesi için kullanıldığı belirtilmektedir. Bu açıdan çalışmada elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirlerini desteklemesi ya da birbirlerinden farklılık göstermesi söz konusu olabilir. Dolayısıyla çalışmacının bu yöntemleri birbirinin tamamlayıcısı olarak görmesi gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2013, s. 219).

### 3.1.1. Nicel Boyut

Aştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama araştırması kişilerin tutumlarının, eylemlerinin, fikirlerinin ve inançlarının belirlenmesi istendiğinde kullanılan, anketlere veya görüşmelere ait protokollerin tercih edilmesiyle gerçekleştirilen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Tarama araştırmasında izlenmesi gereken tipik adımlar şu şekilde belirtilmektedir: *i.* Tarama araştırması çalışmasını planla ve tasarla, *ii.* Tarama veri toplama aracını oluştur ve onu geliştir, *iii.* Araştırma verisini topla, *iv.* Verileri gir ve topla, *v.* Araştırma verisini analiz et, *vi.* Sonuçları yorumla ve rapor et (Christensen, Johnson, ve Turner, 2015, s. 368-371). Araştırmada veriler anket (survey) tekniği ile ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Robson'a (2015, s.



297) göre anketlerin uygulanmasında üç yol tercih edilir: *i.* Kişinin kendisinin yanıtladığı, *ii.* Yüz yüze görüşme, *iii.* Telefon görüşmesi. Bu araştırmada *kişinin kendisinin yanıtladığı uygulama yolu* tercih edilmiştir.

### 3.1.2. Nitel Boyut

Nitel araştırmalar, kuram oluşturmaya yönelik bir bakış açısıyla sosyal bir olguyu içinde bulunduğu çevre dahilinde incelemeye öncelik veren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Nitel veri toplamada, araştırmanın konusuna dair okuyuculara betimsel ve reel bir fotoğraf sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Bu araştırmanın nitel boyutunda ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin okul hesap verebilirliğine dair yaşantıları, algıları ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan *durum çalışması deseni* kullanılmıştır. Durum çalışması Christensen, Johnson, ve Turner (2015, s. 416) tarafından araştırmacının bir ya da birden fazla durumu detaylı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçladığı bir yaklaşım olarak; Akar (2016, s. 146) tarafından araştırmacıya, ilgili şahıslara, karar vericilere ya da kurumlara, bir durumla ilgili olarak ayrıntılı bilgi edinmede, bazen de kuramın doğruluğunu ve bağlama göre etkinliğini açıklama amaçlı olarak kullanılan araştırma yaklaşımlarından biri olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmalarının “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alarak, bir ya da daha fazla olgunun veya olayın derin bir şekilde araştırılmasına imkan veren bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Durum çalışmalarında izlenmesi gereken belli başlı aşamalar ise şöyle belirtilebilir: *i.* Çalışmayla ilgili soruların oluşturulması, *ii.* Çalışmanın alt problemlerinin oluşturulması, *iii.* Analiz birimlerinin belirlenmesi, *iv.* Çalışılacak durumun netleştirilmesi, *v.* Çalışmanın katılımcılarının seçilmesi, *vi.* Verilerin toplanmasının ve alt problemlerle ilişkilendirilmesinin sağlanması, *vii.* Verilerin analizi ve yorumlanması, *viii.* Çalışmanın raporlaştırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 317). Durum çalışmasında dikkate alınması gereken hususlar şu şekilde belirtilmektedir: *i.* Durumun iyi tanımlanması ve araştırma önerisinin bu tanımlamaya uygun olarak yazılması, *ii.* Üst düzeyde iç ve dış geçerliliklerin zor görünse de sağlanabilmesi, *iii.* Veri toplama araçlarının çeşitleme yapmaya elverişli duruma getirilmesi, *iv.* Verilerin araştırma sorularıyla örtüşük bir biçimde analizinin yapılması (Akar, 2016, s. 146). Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden *bütüncül tek durum deseni* tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum çalışmasıyla alakalı durum bütünsel ve yalnızca bir birim (kişi,

kurum, okul, vb.) olacak şekilde incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 326-327).

### **3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Erzurum il merkezinde bulunan 78 ortaokulda görev alan 1587 ortaokul öğretmeni ve 162 ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır.

#### **3.2.1. Nicel Boyut**

Araştırmada nicel boyut için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan *seçkisiz küme örnekleme/ küme örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Küme örnekleme, kümelerin yansız olarak seçildiği, ortak özelliklere sahip birden fazla öğeden oluşan birimlerin örnekleme alındığı bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 170). Bu örnekleme çeşidi, evreni her biri belli özellikleri taşıyan bireyleri kümelere ya da gruplara ayırmayı gerektirir. Kümedeki alt gruplar daha sonra seçilir. Bu yöntem özellikle evren çok dağınık ve geniş olduğunda, tarama bilgilerini toplamak için çok büyük bir çaba ve seyahat etmek gerektiğinde faydalı olur (Robson, 2015, s. 337). Bu araştırmada küme örnekleme türlerinden *iki aşamalı küme örnekleme* türü kullanılmıştır. İki aşamalı küme örnekleme, kümelerin yansız olarak belirlendiği ve örnekleme oluşturacak birimlerin bu kümelerden tesadüfi olarak seçildiği bir küme örnekleme türüdür (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 170). Bu amaçla Erzurum il merkezinde bulunan Palandöken, Aziziye, Yakutiye ilçeleri araştırmanın kümeleri olarak belirlenmiştir. Her kümeden random usulü seçilen 7, toplamda 21 okula ulaşılmıştır. Bu çerçevede belirlenen öğretmenlere ve yöneticilere dağıtılan toplam 690 anketten 668 geri dönmüş ve 664 tanesi işlemeye uygun olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı, Erzurum il merkezinde bulunan ve uygulama açısından ulaşım sorunu olmayan Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerindeki 21 ortaokuldaki görev yapan 614 öğretmen ve 50 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nicel boyuta ilişkin çalışma grubu özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	390	58.70
	Erkek	274	41.30
Yaş	22-29	165	24.80
	30-37	275	41.40
	38+	224	33.70
Öğrenim Durumu	Lisans	623	93.80
	Lisansüstü	41	6.20
Branş	Sayısal	259	39.00
	Sözel	405	61.00
Kıdem	1-5	190	28.60
	6-10	181	27.30
	11-15	127	19.10
	16+	166	25.00
Hizmetiçi Eğitim Sayısı	1-3	251	37.80
	4- 6	162	24.40
	7+	251	37.80
Okula Motivasyonla Gelme	Evet	598	90.10
	Hayır	66	9.90
Denetimi Gerekli Bulma	Evet	515	77.60
	Hayır	149	22.40
Okuldaki Görev	Öğretmen	614	92.50
	Yönetici	50	7.50

Tablo 2'ye göre araştırmanın nicel boyuta ilişkin çalışma grubunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin 390'ı (% 58.70) kadın, 274'ü (% 41.30) erkektir. Araştırmada yaş değişkenine göre öğretmenlerin 165'i (% 24.80) 22-29 yaş grubunda, 275'i (% 41.40) 30-37 yaş grubunda, 224'ü (% 33.70) 38 ve üstü yaş grubundadır. Araştırmada öğretmenlerin 623'ü (% 93.80) lisans, 41'i (% 6.20) lisansüstü öğrenim durumundadır. Araştırmada öğretmenlerin 259'u (% 39.00) sayısal, 405'i (% 61.00) sözel branşa sahiptir. Araştırmada öğretmenlerin 190'ı (%28.60) 1-5 yıl kıdem grubunda, 181'i (% 27.30) 6-10 yıl kıdem grubunda, 127'si (% 19.10) 11-15 yıl kıdem grubunda, 166'sı (% 25.00) 16 ve üstü yıl kıdem grubu arasındadır. Araştırmada öğretmenlerin 251'i (% 37.80) 1-3, 162'si (% 24.40) 4-6, 251'i (% 37.80) 7 ve üstü hizmetiçi eğitim katılım sayısına sahiptir. Araştırmada okula motivasyonla gelme değişkeni açısından öğretmenlerin 598'i (% 90.10) evet yanıtını, 66'sı (% 9.90) hayır yanıtını vermişlerdir. Araştırmada denetimi gerekli bulma değişkeni açısından öğretmenlerin 515'i (% 77.60) evet yanıtını, 149'u (% 22.40) hayır yanıtını vermişlerdir. Araştırmada okuldaki görev değişkenine göre çalışma grubunun 614'ü (% 92.50) öğretmen, 50'si (% 7.50) yöneticidir.

### 3.2.2. Nitel Boyut

Araştırmada nitel boyut için, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan *maksimum çeşitlilik örnekleme* tercih edilmiştir. Christensen, Johnson ve Turner (2015, s. 176) tarafından bu örnekleme yöntemi, verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik geniş bir aralığa sahip birbirinden farklı olan durumların belirlenmesi ve seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile küçük bir örneklem oluşturularak araştırılan problem durumuna taraf olan katılımcıların çeşitliliğinin bu örnekleme en üst seviyede yansıtılabilmesi amaçlanmaktadır. Bu çeşitliliğin sağlanabilmesi için genelleme yapma amacı gütmeyen çeşitliliği sağlayan durumlara ilişkin problemin değişik boyutlarının ortaya konulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135-137). Bu araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, branşı, kıdemi ve okuldaki görevi dikkate alınarak çeşitli durumlara yönelik farklı görüş ve bakış açısına sahip olan bireylerin çeşitliliğinin maksimum seviyeye çıkarılması sağlanmıştır. Yukarıda belirtilenler de dikkate alınarak bu araştırmanın nitel boyutta çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı, Erzurum il merkezinde bulunan ve uygulama açısından ulaşım sorunu olmayan Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerindeki 10 ortaokuldaki görev yapan ve görüşme yapmayı gönüllü kabul eden 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler için çalışma grubu özellikleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Nitel boyuta ilişkin çalışma grubu özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Branş	Kıdem	Hizmetiçi Eğitim Sayısı	Okula Motivasyonla Gelme	Denetimi Gerekli Bulma
Ö1*	Erkek	29	Lisansüstü	Sayısal	6 yıl	7	Evet	Evet
Ö2	Erkek	31	Lisans	Sözel	8 yıl	11	Evet	Evet
Ö3	Kadın	37	Lisans	Sözel	15 yıl	17	Evet	Evet
Ö4	Kadın	35	Lisans	Sayısal	11 yıl	9	Evet	Evet
Ö5	Kadın	40	Lisans	Sözel	16 yıl	10	Evet	Evet
Ö6	Kadın	33	Lisans	Sayısal	10 yıl	10	Evet	Evet
Ö7	Erkek	41	Lisans	Sözel	13 yıl	40	Evet	Evet
Ö8	Erkek	38	Lisans	Sayısal	16 yıl	25	Evet	Evet
Ö9	Erkek	36	Lisans	Sözel	13 yıl	20	Evet	Evet
Ö10	Kadın	24	Lisans	Sözel	1 yıl	1	Evet	Evet
Ö11	Kadın	43	Lisans	Sayısal	20 yıl	10	Evet	Evet
Ö12	Kadın	40	Lisans	Sayısal	15 yıl	25	Evet	Evet
Ö13	Kadın	32	Lisans	Sözel	6 yıl	7	Evet	Evet
Ö14	Kadın	27	Lisans	Sözel	3 yıl	4	Hayır	Evet
Ö15	Kadın	26	Lisans	Sayısal	4 yıl	2	Hayır	Hayır
Ö16	Kadın	33	Lisans	Sözel	14 yıl	3	Hayır	Evet
Ö17	Kadın	25	Lisans	Sözel	3 yıl	2	Hayır	Evet
Ö18	Kadın	36	Lisans	Sayısal	14 yıl	6	Hayır	Hayır
Ö19	Kadın	27	Lisansüstü	Sayısal	5 yıl	5	Evet	Evet
Ö20	Erkek	43	Lisansüstü	Sayısal	20 yıl	15	Evet	Evet
Y1*	Kadın	44	Lisansüstü	Sayısal	20 yıl	21	Evet	Evet
Y2	Erkek	50	Lisans	Sayısal	20 yıl	10	Evet	Evet
Y3	Erkek	53	Lisans	Sayısal	26 yıl	21	Evet	Evet
Y4	Erkek	55	Lisans	Sözel	20 yıl	15	Hayır	Evet
Y5	Erkek	54	Lisans	Sözel	26 yıl	10	Evet	Evet
Y6	Erkek	48	Lisans	Sözel	25 yıl	15	Evet	Evet
Y7	Erkek	42	Lisansüstü	Sayısal	19 yıl	20	Evet	Evet
Y8	Erkek	55	Lisans	Sözel	25 yıl	10	Evet	Evet
Y9	Erkek	45	Lisans	Sayısal	22 yıl	21	Evet	Hayır
Y10	Erkek	50	Lisans	Sözel	25 yıl	20	Evet	Evet

\*Ö1: 1 numaralı katılımcı öğretmen , \*Y1: 1 numaralı katılımcı yönetici

Tablo 3'e göre katılımcı öğretmenlerin 14'ü kadın, 6'sı erkek; yöneticilerin 1'i kadın 9'u erkektir. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 24 ile 43 arasında; yöneticilerin yaşları 43 ile 55 arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumlarının 17'si lisans, 3'ü lisansüstü; yöneticilerin öğrenim durumlarının 9'u lisans, 2'i lisansüstüdür. Katılımcı öğretmenlerin branşlarının 10'u sayısal, 10'u sözel; yöneticilerin branşlarının 5'i sayısal, 5'i sözeldir. Katılımcı öğretmenler kıdemlerine göre 1 ile 20 yıl arasında; yöneticiler kıdemlerine göre 20 ile 26 yıl arasındadır. Katılımcı öğretmenler hizmetiçi eğitim sayısına göre 1 ile 40 arasında katılım göstermektedir; yöneticiler hizmetiçi eğitim sayısına göre 10 ile 21 arasında katılım göstermektedir. Okula motivasyonla gelme durumuna göre 15 öğretmen evet yanıtını, 5 öğretmen hayır yanıtını; 9 yönetici evet yanıtını, 1 yönetici hayır yanıtını vermiştir. Okulda denetimi gerekli bulma durumuna göre 18 öğretmen evet yanıtını, 2 öğretmen hayır yanıtını; 9 yönetici evet yanıtını, 1 yönetici hayır yanıtını vermiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” ve ölçekle birlikte öğretmen ve yönetici “Kişisel Bilgi” formu kullanılmıştır.

##### **3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bilgi formunda nicel çalışma grubunun cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki görev, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi gerekli bulma gibi değişkenlerine ilişkin demografik özelliklerine ait kişisel bilgilere yer verilmektedir.

##### **3.3.1.2. Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği**

Özen’in (2011) geliştirmiş olduğu “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği”, kendisinden izin alınarak kullanılmıştır. “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” Ek 1’de verilmiştir. Ölçekte eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğe yönelik oluşturulan, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarına yönelik benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine yer veren 59 maddenin yer aldığı görülmektedir. Ölçeğin 1-14 maddeleri “Öğrencilerin Akademik Başarısını”, 15-24 maddeleri “Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği)”, 25-40 maddeleri “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, 41-52 maddeleri “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve 53-59 maddeleri “Kaynak Kullanımı” boyutlarını ölçmektedir. Ölçek benimseme düzeyinde (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum’dan; uygulanabilirlik düzeyinde (1) Hiç Uygulanamaz, (2) Az Uygulanabilir, (3) Kısmen Uygulanabilir, (4) Çoğunlukla Uygulanabilir, (5) Tamamen Uygulanabilir’den oluşan beşli Likert dereceleme ile hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları: 4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum/Uygulanabilir, 3.40-4.19 Çoğunlukla Katılıyorum/Uygulanabilir, 2.60-3.39 Kısmen

Katılıyorum/Uygulanabilir, 1.80-2.59 Az Katılıyorum/Uygulanabilir, 1.00-1.79 Hiç Katılmıyorum)/Uygulanamaz aralıkları kullanılmıştır. Bu araştırmada, ölçek boyutları ortaokullardaki öğretmenler ve yöneticiler tarafından uygulanabilirlik düzeyine göre değerlendirilmiş, benimseme düzeyi ele alınmamıştır. Ölçek uygulanabilir bulma düzeyinde (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum'dan oluşan beşli Likert dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır.

### 3.3.1.2.1. Nicel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Özen (2011, s. 104) tarafından geliştirilen ölçeğe ait psikometrik özellikler şu şekilde özetlenebilir. Ölçme aracının her boyutu bir ölçme aracı olarak düşünüldüğünden her başlık altındaki maddelere ölçeklerin yapı geçerliliği için *faktör analizi (temel bileşenler analizi)* tekniği uygulanmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla *Kaiser Meyer Olkin* ve *Bartlett* testleri kullanılmıştır. Anket taslağının geçerliliği için ayrıca faktör analizi sonunda açıklanan *Toplam Varyans* dikkate alınmıştır. Güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık yaklaşımı olan *Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı* uygulanmıştır. Ayrıca her bir maddenin *madde toplam korelasyonları* hesaplanarak ayırt ediciliğine bakılmıştır. Alt boyutlara ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik analiz sonuçları şöyledir:

*Öğrencilerin Akademik Başarısı*: Faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %32'sini açıkladığı görülmüş; bu alt ölçekte toplam 14 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .67 arasında değişmektedir. Bu boyuta ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83'tür. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada "*Öğrencilerin Akademik Başarısı*" boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir.

*Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı-Fırsat Eşitliği)*: Faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü olduğu ve birinci faktörün toplam varyansın %30'unu açıkladığı; ikinci faktörün toplam varyansın %31'ini açıkladığı; her iki faktörle açıklanan toplam varyansın ise %61 olduğu görülmüş; bu alt ölçekte 10 (Eğitim Hakkı 5 madde; Fırsat Eşitliği 5 madde) maddenin yer almasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda birinci (Eğitim Hakkı) alt ölçek altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .66 ile .77 arasında, ikinci faktör (Fırsat Eşitliği) altında yer alan maddelerin faktör yük

değerleri ise .49 ile .85 arasında değişmektedir. Bu boyuta ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85'tir. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada “Eğitim-Öğretim” boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir.

*Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar:* Faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %46'sını açıkladığı görülmüş; bu alt ölçekte 16 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Yer alan maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .78 arasında değişmektedir. Bu boyuta ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

*Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi:* Faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %56'sını açıkladığı görülmüş; bu alt ölçekte 12 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Yer alan maddelerin faktör yük değerleri .67 ile .81 arasında değişmektedir. Bu boyuta ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir.

*Kaynak Kullanımı:* Faktör analiz sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve tek faktörün toplam varyansın %65'ini açıkladığı görülmüş; bu alt ölçekte, 7 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Yer alan maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86 arasında değişmektedir. Bu boyuta ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .91'dir. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada “Kaynak Kullanımı” boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada tüm ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .97 olarak belirlenmiştir.

### **3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı**

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak, “Nitel Görüşme Formu” ve bu formla birlikte katılımcı “Kişisel Bilgi” formu kullanılmıştır.

#### **3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bilgi formunda nitel örneklem grubunun cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, okuldaki görev, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi



gerekli bulma gibi değişkenlerine ilişkin demografik özelliklerine ait kişisel bilgilere yer verilmektedir.

### 3.3.2.2. Nitel Görüşme Formu

Araştırmada nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. “Nitel Görüşme Formu” Ek 2’de verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme DiCicco-Bloom ve Crabtree (2006, s. 314) tarafından araştırmacıya belirlediği konuya ait soruları sorabilme imkanı veren, bununla birlikte görüşmeler devam ederken oluşabilecek yeni durumlara yönelik soruları dahil etme imkanı sunan esnek bir yapı olarak; Robson (2015, s. 353) tarafından daha çok görüşmecinin araştırma süreciyle karşı karşıya geldiği durumlarda kullanılması uygun olan, görüşmeciye büyük özgürlük sağlayabilen, esnek ve çoklu-strateji desenlerinde kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek’e (2013, s. 151) göre görüşme yönteminin güçlü yönleri şu şekilde sıralanabilir: *i.* Esneklik, *ii.* Yanıt oranı, *iii.* Sözel olmayan davranış, *iv.* Ortam üzerindeki kontrol, *v.* Soru sırası, *vi.* Anlık tepki, *vii.* Veri kaynağının teyit edilmesi, *viii.* Tamlik, *viii.* Derinlemesine bilgi. Bu çerçevede görüşme formunun hazırlanma sürecinde ihtiyaç duyulan alanyazına ait taramalar yapılmış ve araştırma probleminin yanıtlanmasını sağlayacak görüşme soruları belirlenmiştir. Yazılma sürecinde soruların anlaşılabilir olmasına, araştırmanın amacına hizmet ediyor olmasına, ayrıca katılımcıyı yönlendiren anlatımları barındırmamasına özen gösterilmiştir. Ek olarak görüşmede sorular hazırlanırken açık uçlu ve dolaylı soru türlerine yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 161). Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara yöneltilen okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliklerini betimlemeye yönelik beş alt boyuta uygun beş soru ve bu sorulara ait alternatif sorulardan oluşmaktadır. Katılımcıların okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliklerini belirlemede birinci soru “*Akademik Başarı*” boyutuyla, ikinci soru “*Eğitim-Öğretim*” boyutuyla, üçüncü soru “*Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluk*” boyutuyla, dördüncü soru “*Okul Örgütünü Geliştirme Kapasitesi*” boyutuyla ve beşinci soru “*Kaynak Kullanımı*” boyutuyla betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine yönelik görüşme formu bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra soruların anlaşılabilirliğini denemek için sosyal bilgiler, İngilizce ve matematik branşlarındaki birer

öğretmen ile ön görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilir olduğu kanaatine varılmıştır.

### 3.3.2.2.1. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalar geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla, nicel araştırmalarda kabul gören “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlilik” (ya da “genelleme”) yerine “aktarılabilirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” (ya da “tekrar edebilirlik”) yerine “teyit edebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 298).

**İnandırıcılık:** Araştırmanın inandırıcılığını (nicel araştırmalardaki “iç geçerliliğin” karşılığı olarak) sağlamak için “uzun süreli etkileşim”, “derin odaklı veri toplama”, “uzman incelemesi” ve “katılımcı teyidi” ölçütleri kullanılmıştır. “Uzun süreli etkileşimi” sağlamak için araştırmacı katılımcılar ile araştırmanın amacına uygun olacak uzunluklarda görüşme gerçekleştirmiştir. Ayrıca yapılan görüşmeler öncesinde gerekli bilgilendirmeler yapılarak ve görüşmeye dair izinler alınarak bireysel bir ortamda araştırmacının etkisine açık olmadan veriler toplanmıştır. “Derinlik odaklı veri toplamak” için yapılan görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından eleştirel bakış açısı korunmaya çalışılmış, katılımcıların araştırmanın sorularına yeterli, ilgili ve gerçeğe uygun yanıtlar vermeleri sağlanmıştır. “Uzman incelemesi” açısından nitel araştırma konusunda uzman bir kişi tarafından araştırma, araştırma deseninden elde edilen verilere, bu verilerin analiz edilmesine, analiz sonuçlarının yazılmasına kadar tenkit edici bir bakış açısı ile değerlendirilmiş ve uygunluğuna ilişkin geri dönüşte bulunulmuştur. “Katılımcı teyidi” açısından araştırmacının toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşmasını ya da araştırmacının kişisel varsayımlarından kaynaklı hatalı anlamlandırmalarını önlemek için görüşmelerin hemen sonrasında toplanan veriler katılımcılara özetlenmiştir. Katılımcılardan özetlemenin doğru olup olmadığına dair dönüt alınarak, sonradan belirtmek istedikleri algıları veya deneyimleri de eklemeleri için fırsat verilmiştir.

**Aktarılabilirlik:** Araştırmanın aktarılabilirliğini (nicel araştırmalardaki “genellenmenin” karşılığı olarak) sağlamak için “ayrıntılı betimleme” ve “amaçlı örnekleme” yöntemleri kullanılmıştır. “Ayrıntılı betimlemeyi” sağlamak için ham veri, oluşturulan kavramlar ve temalar göre tekrar düzenlenerek okuyuculara herhangi bir yorum eklemeyen, verilerin doğal yapısını bozmadan aktarılmıştır. Ayrıca

aktarılabirliğe katkı sağlamak için araştırma sürecine ait bütün aşamalar sade bir üslupla, detaylı ve anlaşılır olarak okuyuculara takdim edilmiştir. Bu amaçla doğrudan alıntılar araştırmacı tarafından sıkça kullanılmıştır. “*Amaçlı örnekleme*” sağlamak için, araştırmada genele ve özele dar bilgilerin ulaşılmasını sağlamak için veri kaynaklarının farklılığı yansıtacak şekilde çeşitli olması sağlanmıştır.

**Tutarlık:** Araştırmanın tutarlılığını (nicel araştırmalardaki “*güvenilirliğin*” karşılığı olarak) sağlamak için “*tutarlılık incelemesi*” kullanılmıştır. Tutarlılık incelemesi için araştırma verilerine geri dönmüş ve verilerin kodlamaları kontrol edilmiştir. Bireysel etkiden arındırılmış bir kodlama yapmak için aynı veri setinin ayrı kodlayıcılar tarafından kodlaması yapılarak benzerlik oranına bakılmıştır. Miles ve Huberman modelinde belirtilen ve içsel tutarlılığa katkı sağlayan bu benzerlik oranının (kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin) en az % 80 olması gerektiği,  $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$  ( $\Delta$  : Güvenirlik katsayısı, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı,  $\delta$ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) formülü ile hesaplanabileceği belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 2016, s. 64). Bu araştırmada ise kodlayıcılar tarafından elde edilen benzerlik oranı % 91’dir. Ayrıca, süreçte objektiflik korunmuş, her bireye benzer yaklaşımla sorular sorulup kayıt altına alınmış, katılımcılara ait özellikler detaylı şekilde tanımlanmış, bulgular olduğu gibi yansıtılmıştır.

**Teyit Edilebilirlik:** Teyit edilebilirliği (nicel araştırmalardaki “*nesnellik*” karşılığı olarak) sağlamak için “*teyit incelemesi*” yöntemi dikkate alınmıştır. Başka bir uzmanın araştırmanın teyit edilebilirliğine dair bir değerlendirme yapabilmesi için araştırmaya ait her şey saklanmıştır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

#### **3.4.1. Nicel Boyut**

Nicel verilerin toplanma sürecinde ilgili okullarda anket uygulamasının yapılması için Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Anketin uygulanma izni Ek 3’te belirtilmiştir. İzinden sonraki aşamada anketin uygulanacağı okullardaki yöneticilerle görüşülmüş, anketlerin uygulanma tarihleri netleştirilmiştir. Anketler 12 Mart 2016 ile 31 Mart 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Anket uygulamaları ortalama 30 dakika sürmüştür. Uygulama

öncesinde öğretmenlere ve yöneticilere anketin doğru bir şekilde doldurulabilmesi için gerekli bilgiler verilmiş ve dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır.

### **3.4.2. Nitel Boyut**

Çalışmanın nitel boyutunda belirlenen katılımcılarla 12 Mart 2016 ile 31 Mayıs 2016 tarihleri arasında ortalama 30 dakika süren bireysel görüşmeler yapılarak gerekli veriler toplanmıştır. Görüşmeler rehber öğretmenlerinin odalarında ya da boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Bireysel yapılan görüşmeler için katılımcıların gönüllülükleri esas alınmıştır. Katılımcılardan ses kaydı alınması için izin istenmiştir. Görüşmelerde soruların katılımcılara sohbet çerçevesinde yöneltilmesi ve sorulara katılımcıların verdiği cevaplara uygun dönütlerin sunulması sağlanarak rahat bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların ana konunun çerçevesinde açıklama yapmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmenler için toplamda 11 saat 5 dakika 52 saniye ses kaydı; yöneticiler için toplamda 5 saat 53 dakika 31 saniye ses kaydı elde edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

#### **3.5.1. Nicel Boyut**

“Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği” ile toplanan veriler SPSS paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın problemi ve alt problemleri başlığında belirtilen soruları yanıtlayabilmek için parametrik test teknikleri tercih edilmiştir. Parametrik istatistiklerin varsayımları, dağılımın normalliği, verilerin aralıklı ya da oransal olması ve grup varyanslarının eşitliği ya da dört katı kadar farklılığının kabulü olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 155; Kalaycı, 2014, s. 73-85). Araştırmada Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarına, basıklık ve çarpıklık katsayılarına, ortanca ve aritmetik ortalama değerlerine bakılarak dağılımın normalliği test edilmiştir. Öğretmenlere (n= 618), öğretmen ve yöneticilere (n= 668) ait yapılan K-S test sonucuna göre, anlamlılık (p) değeri .05'ten küçük olduğu için (p<0.05) dağılımın normalliği varsayımlarından biri karşılanmamıştır. Bu doğrultuda, dağılımın normalliğinin sağlanabilmesi için basıklık ve çarpıklık katsayılarına, aritmetik ortalamaya ve ortanca değerlerine bakılmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler için *Eğitim-Öğretim* boyutunun haricinde bütün boyutlarda basıklık ve çarpıklık katsayıları istenen aralıkta değerler almıştır. Araştırmada sağlıklı bir analizin yapılması için ve K-S testinin *Eğitim-Öğretim* boyutunda belirtilen uç/ayrık puandan etkilenmemesi için histogram,

kuu grafığı ve normal olasılık grafikleri ile birlikte z puanı hesaplanarak incelenmiştir. İncelemeler sonucu aşırı uç değer gösteren 4 ğretmen anketi sırası ile arpıklık ve basıklık katsayılarının istenen aralığa gelmesi için silinerek değerlendirme dışında tutulmuştur. Kalaycı'ya (2014, s. 10-11) göre uç değerlerin nedeni şu şekilde belirtilmektedir: *i.* Hatalı veri girişi veya yanlış kodlama, *ii.* Nadir gözlemlenen bir durum olması. Uç değerlere ise iki şekilde müdahale edebileceğimizi ifade etmektedir: *i.* Uç değerler verinin değerlendirilme aşamasında düzeltilebilir, *ii.* Araştırmacı yapacağı araştırmanın önemine göre uç değerlerin çıkarılıp çıkarılmamasına karar verebilir. Bu erevede, "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik leği"ne ait betimsel istatistikler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik leği betimsel istatistikleri

		N	$\bar{X}$	Ortanca	arpıklık	Basıklık	Sig
Öğrencilerin	ğretmen	614	3.61	3.64	-0.28	-0.40	0.0
Akademik	ğretmen	664	3.62	3.64	-0.30	-0.37	0.0
Başarısı	ve						
	Yönetici						
Eğitim-ğretim	ğretmen	614	4.30	4.40	-1.00	0.98	0.0
	ğretmen	664	4.31	4.40	-1.02	1.03	0.0
	ve						
	Yönetici						
Okul Paydaşlarına	ğretmen	614	3.98	4.00	-0.52	-0.25	0.0
İlişkin	ğretmen	664	4.00	4.06	-0.55	-0.18	0.0
Sorumluluklar	ve						
	Yönetici						
Okul rgtnn	ğretmen	614	3.90	4.00	-0.83	0.55	0.0
Gelişme	ğretmen	664	3.92	4.00	-0.86	0.66	0.0
Kapasitesi	ve						
	Yönetici						
Kaynak Kullanımı	ğretmen	614	3.95	4.00	-0.50	-0.11	0.0
	ğretmen	664	3.96	4.00	-0.52	-0.03	0.0
	ve						
	Yönetici						

Tablo 4 incelendiğinde, aritmetik ortalamaya ve ortancaya ait sonuçları birbirine yakın değerler almıştır. Analizlerde arpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  değer aralığında yer aldığı görülmektedir. Büyüköztürk, okluk ve Köklü'ye (2014, s. 48) göre arpıklık  $\pm 1$ ; Kalaycı'ya (2014, s. 7) göre basıklık katsayılarının  $\pm 1,96$  aralığında olmasının dağılımın normalliği varsayımı için kanıt olarak kabul edilebilir. Ayrıca araştırmada verilerin eşit aralık düzeyinde elde edilmesinin, grup varyanslarının en fazla dört katına kadar farklılık göstermesinin dağılımın normalliğine dair diğer varsayımları sağladığı ifade edilebilir. Bu değerler çerçevesinde araştırmada normal bir dağılımın

sağlandığı kabul edilerek, verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Alt amaçlar doğrultusunda:

- i. Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik ölçeğinin uygulanma düzeyinde yer alan ifadelere verdikleri tepkilere ilişkin betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.
- ii. Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi gerekli bulma değişkenlerine göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığını test etmek için karşılaştırılan grupların varyansının birbirine yakın olması nedeniyle parametrik testler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet, öğrenim durumu, branş, okula motivasyonla gelme ve denetimi gerekli bulma değişkenleri için “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi kullanılmıştır. Yaş, kıdem ve hizmetiçi eğitim sayısı değişkenleri için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi kullanılmıştır. Varyansların eşit olma/olmama durumuna göre farklılığın bulunduğu durumlar için Post Hoc testlerinden “Scheffe” ve “Tamhane`s T2” tercih edilmiştir.
- iii. Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını test edilmesinde karşılaştırılan grupların varyansının birbirine yakın olması nedeniyle parametrik testlerden “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi tercih edilmiştir.

### **3.5.2. Nitel Boyut**

Araştırmada bireysel görüşmelerden ses kaydı olarak kayıt altına alınan ham veriler Microsoft Word yazı işleme programı aracılığıyla yazıya aktarılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 254) göre verilerin analizinde alanyazın farklı kavramların ve yaklaşımların ortaya koyulmasını sağlamaktadır. Bütün bu yaklaşımlarda dikkat edilmesi gereken en önemli unsur, verilerin betimlenmesinde ve temaların ortaya çıkarılmasında gösterilen özendir. Bu doğrultuda bu araştırmanın verilerinin yorumlanması sürecinde yaklaşım olarak içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinin, elde edilen verilerin derin bir şekilde çözümlenmesine, temaların ve boyutların oluşturulmasına imkan sağladığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek,

2013, s. 255). Robson'un (2015, s. 577) yaptığı sınıflamaya göre içerik analizi yaklaşımı tematik kodlama yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Bu kavramlardan yola çıkarak içerik analizinin nitel araştırma verilerinin incelenmesinde temel olarak dört aşamada gerçekleştiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 260): *i.* Veri kodlama, *ii.* Temaları bulma, *iii.* Kodları ve temaları düzenleme, *iv.* Bulguları tanımlama ve yorumlama. Bu çerçevede ilk aşama olan *veri kodlama* süreci, verilerin anlamlı olarak gruplar halinde düzenlenmesinde ve hangi temaların görülebileceğine karar verilmesinde analizin önemli bir adımını oluşturmaktadır (Robson, 2015, s. 591). Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 261) göre verilerin kodlanmasında üç yol tercih edilmektedir: *i.* Önceden belirlenen kavramlar çerçevesinde kodlama yapma, *ii.* Verilerden oluşturulan kavramlar çerçevesinde kodlama yapma, *iii.* Genel bir çerçevede kodlama yapma.

Bu çalışmada birinci ve ikinci tür kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşan genel bir çerçevede yapılan kodlama tercih edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere (Ö1, Ö2, Ö3..., Ö20) şeklinde; katılımcı yöneticilere ise (Y1, Y2, Y3..., Y10) şeklinde rumuzlar verilerek analizlere başlanmıştır. "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği"nin alt boyutları kavramsal yapıya dair genel bir çerçeve oluşturmuş, bu çerçeveye göre kodlamalar yapılmış, oluşturulan yeni kodlar listelere eklenmiştir. *Temaları bulma* aşaması, toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesi olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 268). Bu çalışmada temaları belirlemede şu tekniklerden yararlanılmıştır (Robson, 2015, s. 596): *i.* Tekrarlar, *ii.* Yerli kategoriler, *iii.* Metafor ve benzetmeler, *iv.* Geçişler, *v.* Benzerlik ve farklılıklar, *vi.* Dil bağlaçları, *vii.* Eksik veri, *viii.* Teori ile ilişkili materyal. Bu çerçevede kodlanan veriler toplanarak netleştirilmeye çalışılmıştır. Olası temalara ve alt temalara kodlanan bu veriler yerleştirilerek mantıklı bir örüntü oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. *Kodları ve temaları düzenleme* aşamasında, araştırmacı elde ettiği verileri düzenleyerek belirlenmiş olgular dahilinde verileri tanımlamayı ve yorumlamayı mümkün kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 269). Bu doğrultuda ilk iki aşamada yapılan değerlendirmenin doğru olup olmadığının kontrolü için tüm veri seti yeniden okunmuştur. Alt temaların ana temayı temsil etme gücü dikkate alınmıştır. Mümkün olduğunca araştırmacının kişisel görüşlerini ve yorumlarını dahil etmeden ulaşılan bilgiler işlenerek sunulmuştur. *Bulguları tanımlama ve yorumlanma* aşamasında araştırmacının topladığı verilere mana kazandırması, bulguların birbirleri

ilişkilerini açıklaması, neden-sonuç ilişkilerini kurması, bulgular aracılığıyla bazı sonuçlara ulaşması ve ulaşılan sonuçların önemine yönelik açıklamalar yapması beklenmektedir. Bu aşamaya ilişkin açıklamalara “BÖLÜM IV”te yer verilmiştir.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin analiz edilmesiyle oluşturulan bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgular bağımsız değişkenlerle birlikte, nitel bulgular ise tema ve alt temalar ile birlikte tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında birinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin, Öğrencilerin Akademik Başarısı, Eğitim-Öğretim (Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği), Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar, Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi ve Kaynak Kullanımı boyutlarını uygulama düzeylerine ilişkin alguları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 5’te öğretmenlerin “Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik” ölçeği boyutlarına dair betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Tepe Değer
Öğrencilerin Akademik Başarısı	3.61	0.67	3.64	3.50
Eğitim-Öğretim	4.30	0.51	4.40	4.50
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	3.98	0.65	4.00	3.94
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	3.90	0.76	4.00	4.00
Kaynak Kullanımı	3.95	0.71	4.00	4.00

Tablo 5’e göre öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarına dair ortalamalar yüksek puandan düşük puana doğru “Eğitim-Öğretim” ( $\bar{X}=4.30$ ), “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” ( $\bar{X}=3.98$ ), “Kaynak Kullanımı” ( $\bar{X}=3.95$ ), “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ( $\bar{X}=3.90$ ), “Öğrencilerin Akademik Başarısı” ( $\bar{X}=3.61$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin “Eğitim-Öğretim” boyutunu *tamamen uygulanabilir*, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Kaynak Kullanımı”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutlarını *çoğunlukla uygulanabilir* buldukları

görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin okulları en çok “Eğitim-Öğretim” boyutunda, en az ise “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutunda hesap verebilir buldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim” boyutuna ilişkin olarak en çok uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda tüm öğrencilere etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranılır”dır ( $\bar{X}=4.68$ ). Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olarak en az uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıkları gözlemlenir”dir ( $\bar{X}=3.91$ ). Öğretmenlerin “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutuna ilişkin olarak en çok uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda öğrencinin okula devam durumu hakkında velisi haberdar edilir”dir ( $\bar{X}=4.50$ ). Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olarak en az uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulanır”dır ( $\bar{X}=3.20$ ). Öğretmenlerin “Kaynak Kullanımı” boyutuna ilişkin olarak en çok uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda öğrencilere kaynakların tasarruflu kullanılması öğretilir”dir ( $\bar{X}=4.24$ ). Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olarak en az uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda okul giderleri okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilenir”dir ( $\bar{X}=3.32$ ). Öğretmenlerin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, boyutuna ilişkin olarak en çok uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumu gözlemlenir”dir ( $\bar{X}=4.22$ ). Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olarak en az uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturulur”dur ( $\bar{X}=3.39$ ). Öğretmenlerin “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutuna ilişkin olarak en çok uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda her öğrencinin ülke çapında yapılan sınavlarda (*SBS gibi*) elde ettiği sonuçlar izlenir”dir ( $\bar{X}=4.29$ ). Öğretmenlerin bu boyuta ilişkin olarak en az uygulanabilir buldukları madde “Bu okulda düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilenir”dir ( $\bar{X}=2.73$ ). Bu çerçevede öğretmenlerin *eğitim-öğretim* boyutunda en çok öğrencinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklarında, en az öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarında; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* boyutunda en çok öğrencinin okula devam durumuyla ilgili veliyi haberdar etmede, en az okul paydaşlarının memnuniyetinin sorgulanmasında; *kaynak*

*kullanımı* boyutunda en çok kaynağın tasarruflu kullanılmasının öğretilmesinde, en az okul giderlerinin panolarda sergilenmesinde; *okul örgütünün gelişme kapasitesi* boyutunda en çok dönem sonunda hedeflere ulaşılabilirliğin gözlenmesinde, en az branş öğretmenlerine yönelik ulusal bir iletişim ağının oluşturulmasında; *öğrencinin akademik başarısı* boyutunda en çok öğrencinin ülke genelinde yapılan sınavlarda durumunun izlenmesinde, en az öğrenci gelişim grafiklerinin sınıf içinde sergilenmesinde okulları daha hesap verebilir buldukları söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ikinci alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, hizmetiçi eğitim sayısı, okula motivasyonla gelme, denetimi gerekli bulma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Cinsiyet-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Kadın	379	3.59	0.66	612	-1.05	0.29
	Erkek	235	3.65	0.69			
Eğitim-Öğretim	Kadın	379	4.09	0.67	612	0.67	0.51
	Erkek	235	4.06	0.66			
Eğitim Hakkı	Kadın	379	4.56	0.49	612	2.39	0.02*
	Erkek	235	4.46	0.57			
Fırsat Eşitliği	Kadın	379	4.56	0.49	612	2.39	0.02*
	Erkek	235	4.46	0.57			
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Kadın	379	3.97	0.66	612	-0.38	0.70
	Erkek	235	3.99	0.64			
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Kadın	379	3.89	0.75	612	-0.36	0.72
	Erkek	235	3.92	0.77			
Kaynak Kullanımı	Kadın	379	3.94	0.73	612	-0.40	0.69
	Erkek	235	3.96	0.68			

\*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre (n=379 kadın ve n= 235 erkek) öğretmenin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “Fırsat Eşitliği” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa sahip

olduğu görülmektedir ( $t= 2.39, p< 0.05$ ). Bu alt boyutta, kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.56$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.46$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede “Fırsat Eşitliği” alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okulların hesap verebilirliğini daha fazla uygulanabilir buldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim Hakkı”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla bu boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

**Yaş-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS		KT	SD	KO	F	p	Fark
Öğrencilerin Akademik Başarısı	22-29	165	3.69	0.64	Gruplar arası	1.98	2	0.99	0.22	0.11	-
	30-37	273	3.55	0.67							
	38+	176	3.63	0.69							
						274.70	613				
Eğitim-Öğretim Hakkı	22-29	165	4.09	0.65	Gruplar arası	0.87	2	0.44	0.98	0.38	-
	30-37	273	4.04	0.68							
	38+	176	4.13	0.66							
						272.45	613				
Fırsat Eşitliği	22-29	165	4.56	0.50	Gruplar arası	1.73	2	0.86	3.13	0.05	-
	30-37	273	4.46	0.54							
	38+	176	4.58	0.52							
						170.31	613				
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	22-29	165	4.06	0.59	Gruplar arası	3.86	2	1.93	4.60	0.01*	22-29,30-37
	30-37	273	3.89	0.70							
	38+	176	4.04	0.61							
						260.08	613				
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	22-29	165	4.00	0.72	Gruplar arası	5.77	2	2.89	5.04	0.01*	22-29,30-37,30-37,38+
	30-37	273	3.80	0.82							
	38+	176	3.98	0.69							
						355.31	613				
Kaynak Kullanımı	22-29	165	4.08	0.69	Gruplar arası	6.98	2	3.49	7.02	0.00*	22-29,30-37,30-37,38+
	30-37	273	3.83	0.74							
	38+	176	4.00	0.67							
						310.62	613				

\* $p<0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, yaş değişkenine göre (n=165 “22-29”, n=273 “30-37” ve n=176 “38+” yaş grubu) öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” ( $F_{(2-611)}=4.60$ ,  $p<0.05$ ), “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ( $F_{(2-611)}=5.04$ ,  $p<0.05$ ) ve “Kaynak Kullanımı” ( $F_{(2-611)}=7.02$ ,  $p<0.05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için varyansları homojen olan “Kaynak Kullanımı” boyutu için Post Hoc testlerinden “Scheffe”; varyansı homojen olmayan “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” ve “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutları için Post Hoc testlerinden “Tamhane`s T2” kullanılmıştır. Bu doğrultuda “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda “22-29” yaş grubunun ( $\bar{X}=4.06$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “30-37” yaş grubundan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutunda “22-29” yaş grubunun ( $\bar{X}=4.00$ ) ve “38+” yaş grubunun ( $\bar{X}=3.98$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “30-37” yaş grubundan ( $\bar{X}=3.80$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. “Kaynak Kullanımı” boyutunda “22-29” yaş grubunun ( $\bar{X}=4.08$ ) ve “38+” yaş grubunun ( $\bar{X}=4.00$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “30-37” yaş grubundan ( $\bar{X}=3.83$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede “30-37” yaş grubundaki öğretmenlerin “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda “22-29” yaş grubundaki öğretmenlere göre; “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında “22-29” ve “38+” yaş grubundaki öğretmenlere göre eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının daha düşük olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifade ile “22-29” yaş grubundaki öğretmenlerin “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda “30-37” yaş grubundaki öğretmenlere göre; “22-29” ve “38+” yaş grubundaki öğretmenlerin “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında “30-37” yaş grubundaki öğretmenlere göre okulların hesap verebilirliğini daha fazla uygulanabilir buldukları belirtilebilir. Öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim” boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla bu boyutlarda “22-29”, “30-37”

ve “38+” yaş grubundaki öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

**Öğrenim Durumu-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Lisans	577	3.62	0.66	612	1.37	0.17
	Lisansüstü	37	3.47	0.76			
Eğitim-Öğretim	Lisans	577	4.08	0.66	612	0.34	0.73
	Lisansüstü	37	4.04	0.74			
Eğitim Hakkı Fırsat Eşitliği	Lisans	577	4.51	0.53	612	-1.83	0.07
	Lisansüstü	37	4.68	0.47			
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Lisans	577	4.00	0.63	612	2.14	0.04*
	Lisansüstü	37	3.69	0.85			
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Lisans	577	3.92	0.74	612	1.68	0.10
	Lisansüstü	37	3.65	0.96			
Kaynak Kullanımı	Lisans	577	3.96	0.70	612	1.49	0.14
	Lisansüstü	37	3.73	0.90			

\*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenim durumu değişkenine göre (n=577 lisans ve n= 37 lisansüstü) öğrenime sahip olan öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda lisans grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa sahiptir. Bu çerçevede “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda lisans grubundaki öğretmenlerin lisansüstü gruptaki öğretmenlere göre okulların hesap verebilirliğini daha fazla uygulanabilir buldukları ifade edilebilir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla bu boyutlarda lisans ve lisansüstü öğrenim durumundaki öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

**Branş-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, branş değişkenine göre

anlamli bir fark gosterip gostermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Sayısal	238	3.59	0.71	612	-0.75	0.46
	Sözel	376	3.63	0.64			
Eğitim-Öğretim	Sayısal	238	4.09	0.65	612	0.27	0.78
	Sözel	376	4.07	0.68			
Eğitim Hakkı Fırsat Eşitliği	Sayısal	238	4.55	0.50	612	0.89	0.38
	Sözel	376	4.51	0.55			
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Sayısal	238	3.94	0.67	612	-1.13	0.26
	Sözel	376	4.00	0.64			
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Sayısal	238	3.87	0.76	612	-0.86	0.39
	Sözel	376	3.92	0.76			
Kaynak Kullanımı	Sayısal	238	3.93	0.76	612	-0.43	0.67
	Sözel	376	3.96	0.68			

Tablo 9 incelendiğinde, (n=238 sayısal ve n=376 sözel) branşlara sahip olan öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla bütün boyutlarda sayısal ve sözel branşlardaki öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

**Kıdem-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS		KT	SD	KO	F	p	Fark
Öğrencilerin Akademik Başarısı	1-5	190	3.73	0.63	Gruplar	8.77	3	2.92	6.71	0.00*	1-5,6-10
	6-10	179	3.43	0.68	arası						6-10,11-15
	11-15	121	3.67	0.66	Grup içi	265.93	610	0.44			
	16+	124	3.63	0.66	Toplam						
Eğitim-Öğretim Eğitim Hakkı	1-5	190	4.13	0.62	Gruplar	274.70	613				1-5,6-10
	6-10	179	3.93	0.75	arası	6.20	3	2.07	4.73	0.00*	6-10,11-15
	11-15	121	4.17	0.62	Grup içi	266.25	610	0.44			
	16+	124	4.13	0.61	Toplam						
Fırsat Eşitliği	1-5	190	4.55	0.52	Gruplar	272.45	613				1-5,6-10
	6-10	179	4.45	0.54	arası	2.28	3	0.76	2.76	0.04*	6-10,11-15
	11-15	121	4.48	0.58	Grup içi	168.03	610	0.28			
	16+	124	4.61	0.45	Toplam						
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	1-5	190	4.08	0.58	Gruplar	170.31	613				1-5,6-10
	6-10	179	3.81	0.71	arası	8.47	3	2.82	6.84	0.00*	6-10,16+
	11-15	121	3.97	0.70	Grup içi	251.61	610	0.41			
	16+	124	4.09	0.55	Toplam						
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	1-5	190	4.04	0.66	Gruplar	260.08	613				1-5,6-10
	6-10	179	3.72	0.88	arası	9.92	3	3.31	5.84	0.00*	6-10,16+
	11-15	121	3.89	0.74	Grup içi	345.39	610	0.57			
	16+	124	3.97	0.68	Toplam						
Kaynak Kullanımı	1-5	190	4.04	0.68	Gruplar	355.31	613				1-5,6-10
	6-10	179	3.81	0.73	arası	6.14	3	2.05	4.10	0.01*	
	11-15	121	3.91	0.75	Grup içi	304.49	610	0.50			
	16+	124	4.04	0.67	Toplam						
					310.62	613					

\*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, (n=190 “1-5”, n=179 “6-10”, n=121 “11-15” ve n=124 “16” ve üstü yıl) kıdem grubunda olan öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “Öğrencilerin Akademik Başarısı” ( $F_{(3-610)}=6.71$ ,  $p<0.05$ ), “Eğitim Hakkı” ( $F_{(3-610)}=4.73$ ,  $p<0.05$ ), “Fırsat Eşitliği” ( $F_{(3-610)}=2.76$ ,  $p<0.05$ ), “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” ( $F_{(3-610)}=6.84$ ,  $p<0.05$ ), “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ( $F_{(3-610)}=5.84$ ,  $p<0.05$ ) ve “Kaynak Kullanımı” ( $F_{(3-610)}=4.10$ ,  $p<0.05$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için varyansları homojen olan “Öğrencilerin Akademik Başarısı” ve “Kaynak Kullanımı” boyutları için Post Hoc testlerinden “Scheffe”; varyansı homojen olmayan “Eğitim Hakkı”, “Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” ve “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutları için Post Hoc testlerinden “Tamhane`s T2” kullanılmıştır. Bu doğrultuda “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutunda 1-5 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.73$ ) ve 11-15 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.67$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.43$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Eğitim Hakkı” alt boyutunda 1-5 yıl



kıdem grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.13$ ) ve 11-15 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.17$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.93$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Fırsat Eşitliği” alt boyutunda 1-5 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.55$ ) ve 11-15 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.48$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem grubunda olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=4.45$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda 1-5 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.08$ ) ve 16 ve üstü yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.09$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.81$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutunda 1-5 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.04$ ) ve 16 ve üstü yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.97$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.72$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Kaynak Kullanımı” boyutunda 1-5 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.04$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları 6-10 yıl kıdem grubunda yer alan öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.81$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bütün boyutlarda 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin farklılık gösterdiği diğer gruptaki öğretmenlere göre okulların hesap verebilirliğini daha düşük uygulanabilir buldukları belirtilebilir.

**Hizmetiçi Eğitim Sayısı-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, hizmetiçi eğitim sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Hizmetiçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki ANOVA Testi Sonuçları

	Hizmetiçi Eğitim Sayısı	N	$\bar{X}$	SS		KT	SD	KO	F	p	Fark
Öğrencilerin Akademik Başarısı	1-3	246	3.64	0.71	Gruplar arası	0.54	2	0.27	0.60	0.55	-
	4-6	157	3.57	0.62							
	7+	211	3.61	0.66		Grup içi Toplam	274.16	611	0.45		
						274.70	613				
Eğitim-Öğretim Eğitim Hakkı	1-3	246	4.09	0.72	Gruplar arası	0.04	2	0.02	0.04	0.96	-
	4-6	157	4.07	0.59							
	7+	211	4.18	0.66		Grup içi Toplam	272.41	611	0.45		
						272.45	613				
Fırsat Eşitliği	1-3	246	4.53	0.53	Gruplar arası	0.08	2	0.04	0.15	0.86	-
	4-6	157	4.52	0.50							
	7+	211	4.51	0.54		Grup içi Toplam	170.23	611	0.28		
						170.31	613				
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	1-3	246	4.00	0.69	Gruplar arası	0.31	2	0.16	0.37	0.69	-
	4-6	157	3.94	0.59							
	7+	211	3.99	0.65		Grup içi Toplam	259.76	611	0.43		
						260.08	613				
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	1-3	246	3.95	0.81	Gruplar arası	1.09	2	0.54	0.94	0.39	-
	4-6	157	3.84	0.72							
	7+	211	3.90	0.72		Grup içi Toplam	354.23	611	0.58		
						355.31	613				
Kaynak Kullanımı	1-3	246	3.98	0.72	Gruplar arası	1.44	2	0.72	1.43	0.24	-
	4-6	157	3.86	0.74							
	7+	211	3.96	0.68		Grup içi Toplam	309.18	611	0.51		
						310.62	613				

Tablo 11 incelendiğinde, (n=246 “1-3”, n=157 “4-6” ve n=211 “7+” hizmetiçi eğitim) sayısı olan öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algıları “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla bütün boyutlarda “1-3”, “4-6” ve “7+” hizmetiçi eğitim sayısı olan öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

**Okula Motivasyonla Gelme-** Ortaokul öğretmenlerinin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, okula motivasyonla gelme değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Okula Motivasyonla Gelme Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları

Okula Motivasyonla Gelme		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Evet	552	3.66	0.65	612	5.70	0.00*
	Hayır	62	3.16	0.63			
Eğitim-Öğretim	Evet	552	4.12	0.64	612	4.16	0.00*
	Eğitim Hakkı	Hayır	62	3.70			
Fırsat Eşitliği	Evet	552	4.55	0.49	612	2.83	0.01*
	Hayır	62	4.28	0.74			
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Evet	552	4.03	0.62	612	5.47	0.00*
	Hayır	62	3.51	0.72			
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Evet	552	3.97	0.70	612	4.96	0.00*
	Hayır	62	3.31	1.02			
Kaynak Kullanımı	Evet	552	3.99	0.68	612	3.84	0.01*
	Hayır	62	3.56	0.84			

\*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde, okula motivasyonla gelme değişkenine göre (n=552 evet ve n=62 hayır) yanıtını veren öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “Öğrencilerin Akademik Başarısı” (t= 5.70, p< 0.05), “Eğitim Hakkı” (t= 4.16, p< 0.05), “Fırsat Eşitliği” (t= 2.83, p< 0.05), “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” (t= 5.47, p< 0.05), “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” (t= 4.96, p< 0.05) ve “Kaynak Kullanımı” (t= 3.84, p< 0.05) boyutlarında anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutunda, evet yanıtını veren öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.66) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının hayır yanıtını veren öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.16) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Eğitim Hakkı” alt boyutunda, evet yanıtını veren öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.12) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının hayır yanıtını veren öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.70) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Fırsat Eşitliği” alt boyutunda, evet yanıtını veren öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.55) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının hayır yanıtını veren öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =4.28) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda, evet yanıtını veren öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.03) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının hayır yanıtını veren öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.51) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutunda, evet yanıtını veren öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.97) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının hayır yanıtını veren öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.31) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Kaynak Kullanımı” boyutunda, evet yanıtını

veren öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.99$ ) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının hayır yanıtını veren öğretmenlerden ( $\bar{X}=3.56$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin yüksek oranda okula motivasyonla geldikleri; bütün boyutlarda okula motivasyonla gelen öğretmenlerin okula motivasyonla gelmeyen öğretmenlere göre okulların hesap verebilirliğini daha fazla uygulanabilir buldukları belirtilebilir.

**Denetimi Gerekli Bulma-** Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının, denetimi gerekli bulma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. Denetimi Gerekli Bulma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları

	Denetimi Gerekli Bulma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Evet	474	3.58	0.66	612	-1.97	0.05
	Hayır	140	3.71	0.69			
Eğitim-Öğretim Eğitim Hakkı	Evet	474	4.08	0.68	612	0.31	0.75
	Hayır	140	4.06	0.63			
Fırsat Eşitliği	Evet	474	4.52	0.52	612	-0.12	0.91
	Hayır	140	4.53	0.54			
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Evet	474	3.96	0.67	612	-1.37	0.17
	Hayır	140	4.05	0.59			
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Evet	474	3.90	0.76	612	-0.11	0.91
	Hayır	140	3.91	0.77			
Kaynak Kullanımı	Evet	474	3.94	0.73	612	-0.64	0.52
	Hayır	140	3.98	0.64			

Tablo 13 incelendiğinde, denetimi gerekli bulma değişkenine göre (n=474 evet ve n=140 hayır) yanıtını veren öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bütün boyutlarda denetimi gerekli bulmayan öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında üçüncü alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin

eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik boyutlarının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar İçin T Testi” testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği Alt Boyutlarındaki T Testi Sonuçları

	Okuldaki Görev	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Öğretmen	614	3.61	0.67	662	0.70	0.48
	Yönetici	50	3.68	0.58			
Eğitim-Öğretim Eğitim Hakkı	Öğretmen	614	4.08	0.67	662	0.70	0.48
	Yönetici	50	4.15	0.61			
Fırsat Eşitliği	Öğretmen	614	4.52	0.53	662	0.90	0.37
	Yönetici	50	4.59	0.49			
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar	Öğretmen	614	3.98	0.65	662	2.75	0.01*
	Yönetici	50	4.20	0.52			
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi	Öğretmen	614	3.90	0.76	662	1.80	0.08
	Yönetici	50	4.06	0.58			
Kaynak Kullanımı	Öğretmen	614	3.95	0.71	662	2.40	0.02*
	Yönetici	50	4.19	0.58			

\*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde okuldaki görev değişkenine göre (n=614 öğretmenin ve n=50 yöneticinin) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının “Okul Paydaşların İlişkin Sorumluluklar” (t= 2.75, p< 0.05) ve “Kaynak Kullanımı” (t= 2.40, p< 0.05) boyutlarında anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda, yöneticilerin ( $\bar{X}$ =4.20) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.98) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Kaynak Kullanımı” boyutunda, yöneticilerin ( $\bar{X}$ =4.19) eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarının öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =3.95) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında yöneticilerin öğretmenlere göre okulların hesap verebilirliğini daha fazla uygulanabilir buldukları belirtilebilir. Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” boyutlarında anlamlı bir

farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu boyutlarda yöneticilerin ve öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini benzer buldukları ifade edilebilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin (Nitel) Bulgular**

Bu başlık altında dördüncü alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliklerine dair görüşleri iki başlık altında incelenmektedir.

##### **4.4.1. Öğretmenlerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirliğin Uygulanma Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Nitel Bulgular**

Ortaokul öğretmenlerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarını betimlemeye dair yöneltilen beş soruya ait bulgular bu başlık altında yer almaktadır.

###### **4.4.1.1. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular**

“Sizce bir öğretmen, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Öğrencilerin Akademik Başarıları* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlerin *Öğrencilerin Akademik Başarıları* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Veli Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	20
	İdare Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	15
	Öğrenci Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20	12
	Zümre Arkadaşları Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	12
	Diğer Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20	11
	Rehberlik Servisi Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö18, Ö20	9
	Kendisi Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö20	7
	Müfettiş Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö18	5
	İlçe Milli Eğitim Ö2, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Devlet Ö7	1
<b>Toplam</b>		<b>96</b>

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:20), “İdare” (f:15), “Öğrenci” (f:12) ve “Zümre Arkadaşları” (f:12), “Diğer Öğretmenler” (f:11), “Rehberlik Servisi” (f:9), “Kendisi” (f:7), “Müfettiş” (f:5), “İlçe Milli Eğitim” (f:4), “Devlet” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısıyla ilgili en çok *velilere*, en az *devlete* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *Öğrencilerin Akademik Başarısı* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 8 kategori ile Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18
	Öğrenme sürecinde çalışmalar yapma Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
	Başarı/başarısızlığa dair açıklama yapma Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	16
	Problemlerin çözülmesini sağlama Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	14
	İçsel hesap verme Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20	7
	Başarının kaynaklarına yönelik açıklama yapma Ö4, Ö11, Ö13, Ö19, Ö20	5
	Öğrencinin yeteneklerine yönelik bilgi verme Ö4, Ö9, Ö11, Ö12	4
	Bütünsel gelişimi desteklemede gönüllülük Ö7, Ö11, Ö18, Ö19	4
<b>Toplam</b>		<b>85</b>

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:18), “Öğrenme sürecinde

çalışmalar yapma” (f:17), “Başarı/başarısızlığa dair açıklama yapma” (f:16), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:14), “İçsel hesap verme” (f:7), “Başarının kaynaklarına yönelik açıklama yapma” (f:5), “Öğrencinin yeteneklerine yönelik bilgi verme” (f:4), “Bütünsel gelişimi desteklemede gönüllülük” (f:4) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısına yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, başarı için çalışma, sorumluluk, problem çözme, hesap verebilirlik, başarının kaynağı, öğrencinin yeteneği, gelişimi sağlamadaki gönüllülük* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısına yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarısına dair yapılan açıklamalarda Ö6 ve Ö20 şunları ifade etmiştir:

*“TEOG’la ilgili sonuçları hemen ertesinde değerlendirip bunu önce kendi zümremiz arasında paylaşıyoruz. Daha sonra bu verileri bir önceki TEOG sınavına uygun olarak tartışıyoruz. Bunu öncelikle kendi zümremiz arasında değerlendirerek özeleştiri yapıyoruz. Daha sonra bunu okul idaresi ile paylaşıyoruz. Okul olarak bunların hesabını kendi içimizde görüyoruz.” (Ö6)*

*“Öğrencinin akademik başarısına, sınav sonuçlarına ve performansına dair hem müdüre hem veliye açıklama yapıyorum. Sınav sonuçlarına dair öğrenciye bile dönüt sağlıyorsunuz. Veliler ile buluşma düzenliyorum. Katılım sağlamayanlar olsa da, onları da telefonla öğrencinin gelişimine dair bilgilendiriyorum. Zümre arkadaşlarımızla da biz sürekli iş birliği içerisindeyiz. Neler yapabileceğimize ya da arkadaşımızın yaptığı uygulamayla ne kadar güzel dönütler alabildiğine dair fikir alışverişi yapıyoruz.” (Ö20)*

Öğretmenlerin *Öğrencilerin Akademik Başarısı* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 17’de yer almaktadır.



Tablo 17. Öğretmenlerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Başarıya yönelik çalışmalar yapılmalı Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	20
	Okul paydaşları ile işbirliği yapılmalı Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	18
	Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20	11
	Bütünsel gelişime uygun değerlendirme yapılmalı Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	10
	Başarıya/başarısızlığa ait sorumluluk sahiplenilmeli Ö1, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	10
	İçsel hesap verilmeli Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	8
	Dışsal hesap verilmeli Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	8
	Lisan/Lisansüstü eğitim nitelikli hale getirilmeli Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö11, Ö20	6
	Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı Ö2, Ö19, Ö20	3
	Etkili sınıf yönetimi sağlanmalı Ö19	1
<b>Toplam</b>		<b>95</b>

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Başarıya yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:20), “Okul paydaşları ile işbirliği yapılmalı” (f:18), “Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli” (f:11), “Bütünsel gelişime uygun değerlendirme yapılmalı” (f:10), “Başarıya/başarısızlığa ait sorumluluk sahiplenilmeli” (f:10), “İçsel hesap verilmeli” (f:8), “Dışsal hesap verilmeli” (f:8), “Lisans/Lisansüstü eğitim nitelikli hale getirilmeli” (f:6), “Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:3), “Etkili sınıf yönetimi sağlanmalı” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısına yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *başarı için çalışma, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, gelişimi değerlendirme, hesap verebilirlik, lisan/lisansüstü eğitim niteliği ve sınıf yönetimi* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarısına dair yapılan açıklamalarda Ö7 şunları ifade etmiştir:

*“Kurumda ve okulda çalışma barışı diye bir şey olmalı ve sağlanmalı. Öğretmen okula motiveli olarak gelmeli, işin öteki boyutu var fedakarlık boyutu. Bunun için bir şey yapılamıyor. Çünkü sen diyorsun ki ben bu şekilde çalışmalıyım. Öbürü diyor ki senin yaptığın bence fazla. Mesela ben ne yaptım, bütün öğrencilerimin tek tek evine gittim, veli ziyareti yaptım bütün öğrencilerime. Şimdi, benim sınıfım*

okuldaki en sorunsuz sınıf şuanda. Benim yaptığım ekstra, kişisel bir emek. Ben böyle yaptığım da vicdanımı rahat hissediyorum.” (Ö7)

#### 4.4.1.2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğiyle İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular

“Sizce bir öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde okulundaki öğrencilerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliği ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Öğrencilerin Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlerin *Öğrencilerin Eğitim Hakkı* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Eğitim Hakkı	Veli Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20	13
	İdare Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	12
	Zümre Arkadaşları Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17	10
	Öğrenci Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17	6
	Kendisi Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20	6
	Diğer Öğretmenler Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö17	5
	Rehberlik Servisi Ö2, Ö9, Ö17, Ö20	4
	Devlet Ö1, Ö15, Ö16	3
	İlçe Milli Eğitim Ö6, Ö16	2
	Müfettiş Ö6, Ö16	2
<b>Toplam</b>		<b>63</b>

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:13), “İdare” (f:12), “Zümre Arkadaşları” (f:10), “Öğrenci” (f:6) ve “Kendisi” (f:6), “Diğer Öğretmenler” (f:5), “Rehberlik Servisi” (f:4), “Devlet” (f:3), “İlçe Milli Eğitim” (f:2) ve “Müfettiş” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin eğitim hakkıyla ilgili en çok *velilere*, en az *İlçe Milli Eğitime* ve *müfettişlere* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *Öğrencilerin Eğitim Hakkı* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 13 kategori ile Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Eğitim Hakkı	Adaleti tesis etme Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	16
	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	15
	Bireysel farklılıkların önemi Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	15
	Problemlerin çözülmesini sağlama Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20	9
	Eğitim hakkına dair bilgi verme Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	8
	Toplumsal değerler etrafında yaşama bilinci Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20	7
	İçsel hesap verme Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20	6
	Etkili iletişim süreci oluşturma Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö20	5
	Eğitim hakkına yönelik çalışmalar yapma Ö1, Ö4, Ö7, Ö20	4
	İfade özgürlüğünü sağlama Ö5, Ö8, Ö10	3
	Eğitimi ulaşılabilir kılmada güvenliği sağlama Ö12, Ö18	2
	İhtiyaçları dikkate alma Ö18, Ö20	2
	Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme Ö5, Ö19	2
	<b>Toplam</b>	

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Adaleti tesis etme” (f:16), “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:15), “Bireysel farklılıkların önemi” (f:15), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:9), “Eğitim hakkına dair bilgi verme” (f:8), “Toplumsal değerler etrafında yaşama bilinci” (f:7), “İçsel hesap verme” (f:6), “Etkili iletişim süreci oluşturma” (f:5), “Eğitim hakkına yönelik çalışmalar yapma” (f:4), “İfade özgürlüğünü sağlama” (f:3), “Eğitimi ulaşılabilir kılmada güvenliği sağlama” (f:2), “İhtiyaçları dikkate alma” (f:2), “Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin eğitim hakkına yönelik görüşlerinde *adalet, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, bireysel farklılıklar, problem çözme, toplumsal değerler, hesap verebilirlik, etkili iletişim, eğitim hakkı için çalışma, özgürlük, güvenlik, farkındalık, okula devam durumu* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim hakkına dair yapılan açıklamalarda Ö3 ve Ö5 şunları ifade etmiştir:

“Açıkçası eğitim hakkına her öğrencinin ulaşabildiğine hiç tanık olmadım ve gerçekten eğitimde hakkına tam olarak ulaşabilen var mı? Yani beni asıl düşündüren taraf bu oldu. Çünkü eğitimde her öğrencinin hakkına eşit bir şekilde ulaşabildiğine pek inanmıyorum, anlatabiliyor muyum?”(Ö3)

“Eğitim hakkı bence bu okulda güzel sağlanıyor yani idare bu konuda çalışmalar yapıyor. Okuldan uzaklaştırmalar çok dikkatli inceleniyor, herhangi bir disiplin cezası verilmesi gerekse bile ilçeden görüşmeler yapıp ertelenebiliyor, okuldan ilişki kolay kesilmiyor buda eğitim hakkına fırsat verdiklerini gösteriyor. Öğrencinin önemli arkadaşlarıyla da neler yaptıklarına ve neler yapılabileceğine dair konuşmalar yapılıyor.” (Ö5)

Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkı temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Eğitim Hakkı	Okul paydaşlar ile iş birliği yapılmalı Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	16
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18	10
	Öğrencinin kişilik hakları korunmalı Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20	9
	Mevcut eğitim sistemi sorgulanmalı Ö4, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	8
	Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18	8
	Eğitim hakkına yönelik çalışmalar yapılmalı Ö1, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö20	7
	Bireysel farklılıklara önem verilmeli Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö20	7
	İçsel hesap verilmeli Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19	6
	Adalet tesis edilmeli Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19	6
	Dışsal hesap verilmeli Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16	5
	Ek öğrenme fırsatları sunulmalı Ö14, Ö17, Ö18, Ö19	4
<b>Toplam</b>		<b>86</b>

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşlar ile iş birliği yapılmalı” (f:16), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:10), “Öğrencinin kişilik hakları korunmalı” (f:9), “Mevcut eğitim sistemi sorgulanmalı” (f:8), “Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli” (f:8), “Eğitim hakkına yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:7), “Bireysel farklılıklara önem verilmeli” (f:7), “İçsel hesap verilmeli” (f:6), “Adalet tesis edilmeli” (f:6), “Dışsal hesap verilmeli” (f:5), “Ek öğrenme fırsatları sunulmalı” (f:4) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin eğitim hakkına yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, problem çözme, öğrenci kişilik hakları, eğitim sisteminin sorgulanması, eğitim hakkı için*

çalışma, bireysel farklılık, hesap verebilirlik, adalet, ek öğrenme gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim hakkına dair neler yapılması gerektiğine yönelik görüşmelerde Ö12 şunları ifade etmiştir:

*“Veliyle, zümreyle işbirliği yapılmalı diye düşünüyorum. Bazı çocuklar fakir olabiliyorlar. Örneğin kitap aldıramayabiliyorlar. Sorduğum zaman benim param yok, getiremem ya da annem istemiyor diyebiliyor. Ya da bazılarının elinde çok kaynak kitap olabiliyor, ekonomik durumu iyi olabiliyor, artık yeter diyebiliyor. Okul kıyafeti konusunda bazı çocuklar okula düzgün kıyafet ile gelmeyebiliyorlar, eski kıyafet ya da yırtık ayakkabılarla gelebiliyorlar, bu konuda yardımcı olunabilir. Derlerde zaten söz hakkı verilirken, basit olarak sınıf başkanı seçerken bile çocuklara eşit davranmalı.” (Ö12)*

Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliği temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Fırsat Eşitliği	Veli H2, H4, H6, H7, H8, H9, H11, H12, H13, H14, H16, H17, H20	13
	İdare H2, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H13, H14, H16, H17	12
	Zümre Arkadaşları H2, H5, H6, H8, H9, H10, H11, H12, H13, H17	10
	Diğer Öğretmenler H6, H8, H9, H10, H11, H17	6
	Öğrenci H7, H8, H11, H12, H14, H17	6
	Kendisi H8, H11, H12, H18, H19, H20	6
	Rehberlik Servisi H2, H9, H17, H20	4
	Devlet H1, H15, H16	3
	İlçe Milli Eğitim H6, H16	2
	Müfettiş H6, H16	2
<b>Toplam</b>		<b>64</b>

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:13), “İdare” (f:12), “Zümre Arkadaşları” (f:10), “Öğrenci” (f:6) ve “Kendisi” (f:6), “Diğer Öğretmenler” (f:6), “Rehberlik Servisi” (f:4), “Devlet” (f:3), “İlçe Milli Eğitim” (f:2) ve “Müfettiş” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin fırsat eşitliğiyle ilgili en çok velilere, en az İlçe Milli Eğitime ve müfettişlere açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *Öğrencilerin Fırsat Eşitliği* temasıyla ilgili yaptığı ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Fırsat Eşitliği	Adaleti tesis etme Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19
	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	17
	Bireysel farklılıkların önemi Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	16
	Öğrenci kişilik haklarını korumada hassasiyet Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	13
	Danışılabilir ve ulaşılabilir olmada esneklik Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	10
	Öğrenciyi tanımaya yönelik bilgi verme Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20	10
	Toplumsal değerler etrafında yaşama bilinci Ö6, Ö8, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20	6
	İçsel hesap verme Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20	6
	Okulda pozitif disiplin oluşturmada gönüllülük Ö8, Ö11, Ö14, Ö16	4
	Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme Ö19, Ö20	2
<b>Toplam</b>		<b>103</b>

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Adaleti tesis etme” (f:19), “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:17), “Bireysel farklılıkların önemi” (f:16), “Öğrenci kişilik haklarını korumada hassasiyet” (f:13), “Danışılabilir ve ulaşılabilir olmada esneklik” (f:10), “Öğrenciyi tanımaya yönelik bilgi verme” (f:10), “Toplumsal değerler etrafında yaşama bilinci” (f:6), “İçsel hesap verme” (f:6), “Okulda pozitif disiplin oluşturmada gönüllülük” (f:4), “Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencinin fırsat eşitliğine yönelik görüşlerinde *adalet, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, bireysel farklılıklar, öğrenci kişilik hakları, erişilebilirlik, toplumsal değerler, hesap verebilirlik, pozitif disiplin, okula devam durumu* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin fırsat eşitliğine dair yapılan açıklamalarda Ö11 ve Ö18 şunları ifade etmiştir:

*“Ders açısından öğrenci fakir olabilir, yetersiz olabilir. Biz ona ayırım yapmadan gereken desteği sağlıyoruz. Bazen kitaplarımız yetersiz kalıyor, yeterince alıştırma olmuyor. Kaynak kitaplara yöneliyoruz, velinin iznini alıyoruz. Eğer ihtiyacı olan kitabı alamıyorsa biz*

*alıyoruz ve diyoruz ki parasını annen verdi ya da başarılı olduğun için ödüllendirildin.” (Ö11)*

*“Fırsat eşitliği kesinlikle söz konusu değil. Çünkü bölgeler ve illerden ziyade okullar arasında eşitsizlik var. Burada öğretmen çok önemli rolde, maddi-manevi her yönden sınıftaki eşitsizliği gideriyor, başarı açısından okuldaki en iyi sınıfta yetiştirmeye çalışıyor. Örneğin ben maddi açıdan anne baba hassasiyetiyle yaklaşım destek olmaya çalışırım, sınıfta kıyafet, beslenme ve kırtasiye gibi eşitsizlikleri kaldırmaya çalışırım.” (Ö18)*

Öğretmenlerin *Öğrencilerin Fırsat Eşitliği* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 9 kategori ile Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Fırsat Eşitliği	Bireysel farklılıklara önem verilmeli Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20	14
	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	12
	Adaleti tesis etme Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20	11
	Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18	8
	Öğrencinin kişilik hakları korunmalı Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö20	6
	İçsel hesap verilmeli Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö18, Ö19	6
	Dışsal hesap verilmeli Ö6, Ö7, Ö8, Ö18	4
	Etkili hesap verilebilirlik sistemi oluşturulmalı Ö7, Ö18, Ö19, Ö20	4
	Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı Ö14, Ö20	2
<b>Toplam</b>		<b>67</b>

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Bireysel farklılıklara önem verilmeli” (f:14), “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:12), “Adaleti tesis etme” (f:11), “Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli” (f:8), “Öğrencinin kişilik hakları korunmalı” (f:6), “İçsel hesap verilmeli” (f:6), “Dışsal hesap verilmeli” (f:4), “Etkili hesap verilebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:4), “Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrencilerin fırsat eşitliğine yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *bireysel farklılık, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, adalet, öğrenci kişilik hakları, hesap verebilirlik, pozitif disiplin* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin fırsat eşitliğine dair neler yapılması gerektiğiyle ilgili yapılan açıklamalarda Ö19 şunları ifade etmiştir:

*“Öğretmen eğitimine biraz daha dikkat edilmeli diye düşünüyorum. Öğretmenlerin sınıfına gelen öğrencilerin kültürlerini, dillerini, inançlarını yaşatabilecek şekilde formasyon bilgisine sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Fırsat eşitliğine dair hesap verebilir bir eğitim için biz farklı pencerelerden bakmayı öğrenmeliyiz. Hangi şehirden hangi bölgeden olursa olsun bizden farklı düşünen farklı olan insanların var olduğunu düşünmeliyiz. Öğretmen sadece iyi olan öğrencilerin öğretmeni olmamalı, öğretmen geriden gelen öğrencilerinde, hayata farklı bakan, farklı düşüncelere sahip öğrencilerin de öğretmeni olabilmeli.” (Ö19)*

#### **4.4.1.3. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Açıklamalarına Yönelik Nitel Bulgular**

“Sizce bir öğretmen, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hakkında karar süreçleriyle ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardaki Karar Süreçleri* temasına yönelik tablolar aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlerin *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardaki Karar Süreçleri* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına dair edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 24’te yer almaktadır.



Tablo 24. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri	İdare Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	20
	Zümre Arkadaşları Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	14
	Veli Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	13
	Diğer Öğretmenler Ö4, Ö6, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20	6
	Rehberlik Servisi Ö1, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	6
	Öğrenci Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	6
	İlçe Milli Eğitim Ö6, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17	5
	Kendisi Ö12, Ö17, Ö20	3
	Müfettiş Ö6, Ö17	2
	Devlet Ö17	1
<b>Toplam</b>		<b>76</b>

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili kime açıklama yaptığına dair oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “İdare” (f:20), “Zümre Arkadaşları” (f:14), “Veli” (f:13), “Rehberlik Servisi” (f:6), “Diğer Öğretmenler” (f:6) ve “Öğrenci” (f:6), “İlçe Milli Eğitim” (f:5), “Kendisi” (f:3), “Müfettiş” (f:2), “Devlet” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili en çok *idareye*, en az *devlete* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına dair bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 7 kategori ile Tablo 25’te yer almaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri	Kuralları/kararları belirlemeye yönelik toplantı yapma Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	18
	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
	Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapma Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
	Dışsal hesap verme Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	13
	Problemlerin çözülmesini sağlama Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	12
	Adaleti tesis etme Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20	11
	Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme Ö20	1
<b>Toplam</b>		<b>89</b>

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına dair

oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Kuralları/kararları belirlemeye yönelik toplantı yapma” (f:18), “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:17), “Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapma” (f:17), “Dışsal hesap verme” (f:13), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:12), “Adaleti tesis etme” (f:11), “Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçlerine yönelik görüşlerinde *kuralları/kararları belirleme, paydaşlarla iş birliği, sorumluluk için çalışma, hesap verebilirlik, problem çözme, adalet, okula devam durumu* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçlerine dair yapılan açıklamalarda Ö6 ve Ö11 şunları ifade etmiştir:

*“Okul idaresi çok disiplinli ve adil bir yönetim sağlayarak okulla, öğrencilerle ve öğretmenlerle ilgili atılacak adımlarda öğretmenlerin fikrine başvurdu. Örneğin hafta sonu kurslarında yapabileceklerimiz, ders programının düzenlenmesi, ders saatinin belirlenmesi, öğrencinin belirlenmesi gibi hususlarda öğretmenlerle ve zümrelerle iş birliğine gidildi. Biz kendi zümremizle ilgili alınacak kararlarda öncelikle kendi içimizde sorunu, problemi veya öneriyi ortaya koyduk. Daha sonra idareye sunduk. Ve idare de kabul etti. Ve velilerle paylaştık bunu. Yani velilerimiz de bu sene çok iyi iş birliği yaptık. Veli toplantılarımızı sık yaptık.” (Ö6)*

*“Zümre olarak bir şeye karar veriyorken önce biz kararımızı veriyoruz, idareden izin ya da onay alıyoruz, idare onaylarsa devam ediyoruz, yapmak istediğimiz şeyi yapıyoruz. İdareden izin alınıyor bu konularda, bizim sorumluluğumuz yöneticilere ait olduğu için kendi başımıza her iş yapamayız yani. Bir şey yapacağımız zaman mutlaka düşüncemizi söyleriz iznimizi alırız ondan sonra uygularız.” (Ö11)*

Öğretmenlerin *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ait bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 9 kategori ile Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardaki	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19
	Adaleti tesis etme Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö20	11
	Bilgi alma/verme anlayışını benimsenmeli Ö2, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	8
	İçsel hesap verebilmeli Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	5
	Dışsal hesap verilmeli Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	5
	Pragmatik anlayış benimsenmeli Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13	5
	Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapılmalı Ö1, Ö4, Ö13	3
	Bireysel farklılıklara önem verilmeli Ö1, Ö7	2
	Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı Ö20	1
	<b>Toplam</b>	

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncülerine ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:19), “Adaleti tesis etme” (f:11), “Bilgi alma/verme anlayışını benimsenmeli” (f:8), “İçsel hesap verebilmeli” (f:5), “Dışsal hesap verilmeli” (f:5), “Pragmatik anlayış benimsenmeli” (f:5), “Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:3), “Bireysel farklılıklara önem verilmeli” (f:2), “Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçlerine yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, adalet, hesap verebilirlik, pragmatiklik, sorumluluk, bireysel farklılık* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerle okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçlerine dair neler yapılması gerektiğiyle ilgili yapılan görüşmelerde Ö8 şunları ifade etmiştir:

*“Karar alırken okul idaresi mutlaka bilgilendirmeli. Yani yaptığı iş, aldığı karar ya da uygulamalar hukuk kurallarına uygun mu, öğrencinin psikolojisi noktasında bizden beklentilere uygun mu? Bunlar çok önemli. İdare resmi boyutta bilgilendirilmeli, ama faaliyetler noktasında mutlaka aile ile de istişare edilmeli. Çünkü öğrenciye dair karar alırken ailenin hoşuna gitmeyen, ailenin onaylamadığı bir durumun ortaya çıkması durumunda öğretmen ve idare zorlanabilir.” (Ö8)*

#### 4.4.1.4. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeye İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular

“Sizce bir öğretmen okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermede (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlerin *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 12 kategori ile Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeye İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme	İdare Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	18
	Veli Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18	12
	Zümre Arkadaşları Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	11
	Diğer Öğretmenler Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20	9
	Rehberlik Servisi Ö5, Ö11, Ö15, Ö17, Ö20	5
	Öğrenci Ö4, Ö6, Ö12, Ö15, Ö17	5
	Kendisi Ö6, Ö11, Ö17, Ö19, Ö20	5
	Devlet Ö4, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19	5
	İlçe Milli Eğitim Ö9, Ö12, Ö16, Ö17	4
	Müfettiş Ö16, Ö17, Ö20	3
	Vali Ö12	1
	Belediye Ö12	1
<b>Toplam</b>	<b>79</b>	

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “İdare” (f:18), “Veli” (f:12), “Zümre Arkadaşları” (f:11), “Diğer Öğretmenler” (f:9), “Devlet” (f:5), “Rehberlik Servisi” (f:5), “Öğrenci” (f:5) ve “Kendisi” (f:5), “İlçe Milli Eğitim” (f:4), “Müfettiş” (f:3), “Vali” (f:1) ve “Belediye” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye ilgili en çok *idareye*, en az *valiye ve belediyeye* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 7 kategori ile Tablo 28’de yer almaktadır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	19
	Sorumluluklara dair pozitif ve güncel olma Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	13
	Problemlerin çözülmesini sağlama Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö20	7
	Okulda pozitif disiplin oluşturma Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19	7
	Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapma Ö3, Ö4, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20	6
	Bilgi alma/verme anlayışını benimseme Ö7, Ö10, Ö13, Ö17, Ö20	5
	Dışsal hesap verme Ö2, Ö5, Ö6	3
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeyle ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:19), “Sorumluluklara dair pozitif ve güncel olma” (f:13), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:7), “Okulda pozitif disiplin oluşturma” (f:7), “Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapma” (f:6), “Bilgi alma/verme anlayışını benimseme” (f:5), “Dışsal hesap verme” (f:3) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, sorumluluk, aktüellik, problem çözme, pozitif disiplin, gelişim için çalışma, hesap verebilirlik* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermesine dair yapılan açıklamalarda Ö10 ve Ö12 şunları ifade etmiştir:

*“Performans değerlendirmeler başladığından beri ben yaptığım her işe dair yöneticileri bilgilendiriyorum. Çünkü okulun gelişimi adına yaptığım dönüt benim içinde geri dönüt sağlamakta, performans değerlendirmelerinde bana da bir artı sağlamakta. Bunun haricinde öğretmen arkadaşlarımla sadece öğrencileri düşünerek her türlü çalışmaları yapmaktayım. Çünkü öğrencinin gelişmesi okulun gelişmesiyle paralel ilerlemekte.”(Ö10)*

*“Veliden ve öğrenciden destek alınarak geliştirilebilir. Biz okulda valilikten ve belediyelerden yardım alarak okulu fiziki ve ekonomik şartlarını geliştiriyoruz. Ben velinin desteğini çok önemli görüyorum, bu nedenle velilerden ve okul aile birliğinden bu konuda yardım alıyorum.” (Ö12)*

Öğretmenlerin *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	20
	Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapılmalı Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	15
	Pragmatik anlayış benimsenmeli Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	12
	Başarıya/başarısızlığa dair sorumluluk sahiplenilmeli Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö19, Ö20	9
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Ö3, Ö4, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	8
	Etkili değerlendirme sistemi oluşturulmalı Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20	7
	Bireysel farklılıkların önem verilmeli Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö14, Ö18, Ö20	7
	İçsel hesap verilmeli Ö6, Ö7, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	6
	Öğrenci merkezli hareket edilmeli Ö1, Ö4, Ö13, Ö17, Ö19	5
	Dışsal hesap verilmeli Ö2, Ö19, Ö20	3
	Lisans/Lisansüstü eğitim nitelikli hale getirilmeli Ö9, Ö20	2
<b>Toplam</b>		<b>94</b>

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermesiyle ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:20), “Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:15), “Pragmatik anlayış benimsenmeli” (f:12), “Başarıya/başarısızlığa dair sorumluluk” (f:9), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:8), “Etkili değerlendirme sistemi oluşturulmalı” (f:7), “Bireysel farklılıkların önem verilmeli” (f:7), “İçsel hesap verilmeli” (f:6), “Öğrenci merkezli hareket edilmeli” (f:5), “Dışsal hesap verilmeli” (f:3), “Lisans/Lisansüstü eğitim nitelikli hale getirilmeli” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği, gelişim için çalışma, pragmatiklik, sorumluluk, problem çözme, etkili değerlendirme sistemi, bireysel farklılık, hesap verebilirlik, öğrenci merkezlilik, lisans/lisansüstü eğitimin niteliği* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermesine dair neler yapılması gerektiğiyle ilgili açıklamalarda Ö13 şunları ifade etmiştir:

“Okul örgütünün gelişimi için öncelikle iş birliği yapılmalıdır. Veli, aile ve okul müdürüne açıklama yapılmalıdır. Okul paydaşlarının birbirleri ile iletişime geçmeleri sağlanmalıdır. Okul örgütünün önemi hakkında bilgi verilmelidir.” (Ö13)

#### 4.4.1.5. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular

“Sizce bir öğretmen okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasında (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlerin *Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	İdare Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20	17
	Veli Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17	9
	Zümre Arkadaşları Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	8
	Diğer Öğretmenler Ö2, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	7
	Öğrenci Ö4, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17	5
	Kendisi Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18	5
	Rehberlik Servisi Ö9, Ö14, Ö15, Ö17	4
	Devlet Ö10, Ö17, Ö19, Ö20	4
	İlçe Milli Eğitim Ö7, Ö10, Ö17, Ö20	4
	Müfettiş Ö10, Ö17	2
	Sicil Amiri Ö6	1
<b>Toplam</b>		<b>66</b>

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “İdare” (f:17), “Veli” (f:9), “Zümre Arkadaşları” (f:8), “Diğer Öğretmenler” (f:7), “Öğrenci” (f:5) ve “Kendisi” (f:5), “Devlet” (f:4), “Rehberlik Servisi” (f:4) ve “İlçe Milli Eğitim” (f:4), “Müfettiş” (f:2), “Sicil Amiri” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasyla ilgili en çok *idareye*, en az *sicil amirine* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 9 kategori ile Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
	Kaynak için alternatif çözüm sağlama Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19	12
	Dışsal hesap verme Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20	12
	Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapma Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö20	9
	Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olma Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20	8
	Yatırımlardan haberdar etme Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö17, Ö20	7
	İçsel hesap verme Ö10, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20	5
	Öğrenciyi merkeze alma Ö6, Ö8, Ö15, Ö17	4
	Okulda pozitif disiplin oluşturma Ö8, Ö18	2
<b>Toplam</b>		<b>76</b>

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:17), “Kaynak için alternatif çözüm sağlama” (f:12), “Dışsal hesap verme” (f:12), “Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapma” (f:9), “Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olma” (f:8), “Yatırımlardan haberdar etme” (f:7), “İçsel hesap verme” (f:5), “Öğrenciyi merkeze alma” (f:4), “Okulda pozitif disiplin oluşturma” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği, kaynak için çözüm, hesap verebilirlik, sorumluluk, hakkaniyet/tasarruf bilinci, yatırım, öğrenci merkezlilik, pozitif disiplin* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına dair yapılan açıklamalarda Ö4 ve Ö7 şunları ifade etmiştir:

*“Kaynaksal problemlere karşı öncelikle bireysel çözüm arıyoruz. Örneğin şuan bir müzik odam yok. İlk defa müzik odasız bir yerde çalışıyorum ve kaynağımızda yok deniliyor. Tek başıma çözümler aradığımda sıkıntı olabiliyor. Bu nedenle şuan elimden geldiğince evden malzemeler getiriyorum, ama okulda onları bırakabileceğim bir yer yok. Götürüp getiriyorum, bu şekilde çözmeye çalışıyorum.” (Ö4)*



“Bizim en çok kullandığımız şey fotokopi. Niye bu kadar çok fotokopi çekiyorsun, gerek var mı diye sorular gelebiliyor. Bunun için idareye açıklamamızı yapmak zorundayız. Örneğin fotokopi kullanımını azaltmak ve zaman kaybını önlemek için idareye öğrencilere yönelik kitap aldirmayı önerdik. Bunu yapan öğretmenler çok rahat etti. Yapmayan öğretmenler de okul tonerini, fotokopi makinesini sürekli işgal ettiler. Artı ne yaptı kursa girerken mesela fotokopi çektiği için üç beş dakika dersine de geç kalmak zorunda kaldı.” (Ö7)

Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18	12
	Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olunmalı Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	11
	Dışsal hesap verebilmeli Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö20	9
	Etkili değerlendirme sistemi oluşturulmalı Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö20	8
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö20	8
	Teknolojik gelişmelere dair aktüel olunmalı Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö14, Ö20	7
	Kaynak için alternatif çözüm sağlanmalı Ö4, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20	7
	İçsel hesap verebilmeli Ö10, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	6
	Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapılmalı Ö8, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20	5
	Öğrenci merkezli hareket edilmeli Ö8, Ö13	2
<b>Toplam</b>		<b>92</b>

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı” (f:17), “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:12), “Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olunmalı” (f:11), “Dışsal hesap verebilmeli” (f:9), “Etkili değerlendirme sistemi oluşturulmalı” (f:8), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:8), “Teknolojik gelişmelere dair aktüel olunmalı” (f:7), “Kaynak için alternatif çözüm sağlanmalı” (f:7), “İçsel hesap verebilmeli” (f:6), “Sorumluluklara yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:5), “Öğrenci merkezli hareket edilmeli” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik

neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *pozitif disiplin, paydaşlarla iş birliği, hakkaniyet/tasarruf bilinci, hesap verebilirlik, etkili değerlendirme sistemi, problem çözme, aktüellik, kaynak için çözüm, sorumluluk için çalışma, öğrenci merkezlilik* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin *okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına* dair neler yapılması gerektiğiyle ilgili açıklamalarda Ö1 şunları ifade etmiştir:

*“Bu noktada devlet gerçekten üzerine düşen görevi yapıyor, araç gereç noktasında, eğitim hayatında yararlanacak imkanlar noktasında gerçekten üzerine düşenin fazlasını yapıyor. Ama bu noktada bilinçlendirme yapılmalı. Mesela akıllı tahtalar kaç senedir uygulamaya girdi. Şundan eminim ki halen daha akıllı tahtaların açılmasını kapanmasını bilmeyen öğretmenlerimiz var. Yani ona da ihtiyaç duymuyor, çağın gerekliliklerini yerine getirmeyen öğretmenlerimiz var. Bunların klişe tarzları vardır, yazma karakalem tarzı veya işte tahta kalem yani etkinliklerden değişikliklerden yararlanmıyor bu noktada işte milli eğitimin denetlemesi lazım. Sen bu imkanları ne kadar denedin, ne kadar faydalandın ve öğrenciye dönütün ne oldu tarzında.” (Ö1)*

#### **4.4.2. Yöneticilerin Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirliğin Uygulanma Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Nitel Bulgular**

Ortaokul yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarını betimlemeye dair yöneltilen beş soruya ait bulgulara bu başlık altında yer verilmektedir.

##### **4.4.2.1. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarısıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular**

“Sizce bir yönetici, öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Öğrencilerin Akademik Başarısı* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Yöneticilerin *Öğrencilerin Akademik Başarısı* temasıyla ilgili

kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Veli Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Diğer Yöneticiler Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	5
	Zümre Başkanlarına Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	5
	Müfettiş Y1, Y2, Y4, Y10	4
	Öğretmenler Y3, Y8, Y10	3
	Devlet Y1, Y2, Y4	3
	İlçe Milli Eğitim Y4, Y10	2
	Öğrenci Y3, Y10	2
	Rehberlik Servisi Y10	1
	Kendisi Y10	1
	<b>Toplam</b>	

Tablo 33 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:9), “Diğer Yöneticiler” (f:5) ve “Zümre Başkanlarına” (f:5), “Müfettiş” (f:4), “Devlet” (f:3), “Öğretmenler” (f:3), “İlçe Milli Eğitim” (f:2) ve “Öğrenci” (f:2), “Rehberlik Servisi” (f:1) ve “Kendisi” (f:1) kategorileri şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencinin akademik başarılarıyla ilgili en çok *velilere*, en az *rehberlik servisine ve kendilerine* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Yöneticilerin *Öğrencilerin Akademik Başarısı* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 5 kategori ile Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Başarı/başarısızlığa ait sorumluluğu sahiplenme Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Öğrenme sürecinde çalışmalar yapma Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Problemlerin çözülmesini sağlama Y5, Y10	2
	Yatırımları destekleme Y3	1
<b>Toplam</b>		<b>29</b>

Tablo 34 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Başarı/başarısızlığa ait sorumluluğu sahiplenme” (f:9), “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:9), “Öğrenme sürecinde çalışmalar yapma” (f:8),

“Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:2), “Yatırımları destekleme” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşlerinde *sorumluluk, paydaşlarla iş birliği, öğrenme için çalışma, problem çözme, yatırım* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Yöneticilerle öğrencilerin akademik başarısına dair yapılan görüşmelerde Y5 ve Y10 şunları ifade etmiştir:

*“Okul müdürü olarak okulu tanımaya, eğitime ve öğretime hazır hale getirmeye, fiziki ortamını geliştirmeye, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamaya çalışıyorum. Zümrelerin kendi içerisinde ortak hareket etmesini sağladık. TEOG puanını çok yükselttik, özellikle iki branşta yaptık: İngilizce ve inkılap tarihi. Bu süreçte öğretmen arkadaşlarımla veli ziyaretlerini yapmalarını sağladık. Velilere sadece çocuğun bütün ihtiyaç karşıladım okula gönderdim anlayışının yerleşmesine engel oluyoruz. Velilerin öğrencinin ödevlerini takip etmesini sağlıyoruz. Ara ara velilerin okula gelmeleri noktasında öğretmenleri bilgilendiriyor, velileri de uyarıyorum.” (Y5)*

*“TEOG ile ilgili sonuçları değerlendirip bu verileri bir önceki TEOG sınavına uygun olarak tartışıyoruz. İlçe milli eğitim de bunu çıkartıyor. Okul okul veya sınıf sınıf olarak bunu paylaşıyor. Düşüşe geçen okullara bunun hesabını soruyor. Dolayısıyla bizde idare olarak sınıflara veya zümrelere bunun hesabını soruyoruz. Öğrencilerin durumunu velilerimizle de paylaştık. Dolayısıyla okul olarak velilere de hesap verebilirlik söz konusu.” (Y10)*

Yöneticilerin *Öğrencilerin Akademik Başarısı* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel bulguları, oluşturulan 9 kategori ile Tablo 35’te yer almaktadır.

Tablo 35. Yöneticilerin Öğrencilerin Akademik Başarısıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Akademik Başarısı	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Y1, Y2, Y3, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Başarıya/başarısızlığa ait sorumluluk sahiplenilmeli Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10	7
	Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapılmalı Y2, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10	6
	Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y8, Y10	6
	İçsel hesap verilmeli Y1, Y2, Y3, Y4, Y7, Y10	6
	Dışsal hesap verilmeli Y1, Y2, Y3, Y4, Y7, Y10	6
	Lisans sonrası bütünsel gelişim desteklenmeli Y4, Y5, Y10	3
	Bilgi yönetimi için iç/dış kontrol sağlanmalı Y3, Y8, Y9	3
	Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı Y4	1
	<b>Toplam</b>	

Tablo 35 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin akademik başarısıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:8), “Başarıya/başarısızlığa ait sorumluluk sahiplenilmeli” (f:7), “Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:6), “Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:6), “İçsel hesap verilmeli” (f:6), “Dışsal hesap verilmeli” (f:6), “Lisans sonrası bütünsel gelişim desteklenmeli” (f:3), “Bilgi yönetimi için iç/dış kontrol sağlanmalı” (f:3), “Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencinin akademik başarısına yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde paydaşlarla iş birliği, sorumluluk, gelişim için çalışma, hesap verebilirlik, lisans sonrası gelişim, kontrol, pozitif disiplin gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarısına dair neler yapılması gerektiğiyle ilgili açıklamalarda Y8 şunları ifade etmiştir:

*“Öncelikle zümre başkanlarının okul idaresine açıklama yapması sağlanmalı. Zümrelerin de kendi arasında birbirine karşı bunu kesinlikle yapması sağlanmalı. İdareciler başarıya dair önlemleri mutlaka almalıdır. Sonra velilerle ilişki kuvvetli tutulmalı, karşılıklı olarak bilgi paylaşımı yapılmalı. Yönetici olarak sadece yazılılarla ve sözlülerle ilgili değil, çocuğun psikolojisi, aile durumu, okuldaki durumu, öğretmenlerle diyalogları, arkadaşları ile diyalogları ile ilgili başarıyı etkileyen faktörlere dair velilerle paylaşım yapılmalı. Öğretmenlerin öğrenciye dair yapmak istedikleri şeyler için idare ve veliden destek alması gerektiği hatırlatılmalı.” (Y8)*

#### 4.4.2.2. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğiyle İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular

“Sizce bir yönetici, eğitim-öğretim sürecinde okulundaki öğrencilerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliği ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Öğrencilerin Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Yöneticilerin *Öğrencilerin Eğitim Hakkı* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Eğitim Hakkı	Veli Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Diğer Yöneticiler Y1, Y3, Y4, Y7, Y8, Y9, Y10	7
	Öğrenci Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y8, Y9	7
	Öğretmenler Y3, Y7, Y8, Y9, Y10	5
	Zümre Başkanlarına Y3, Y8, Y9, Y10	4
	Müfettiş Y1, Y2, Y4, Y10	4
	Devlet Y1, Y2, Y4	3
	İlçe Milli Eğitim Y1, Y4, Y10	3
	Rehberlik Servisi Y3, Y8, Y9	3
	Kendisi Y1, Y6, Y9	3
<b>Toplam</b>		<b>47</b>

Tablo 36 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:8), “Diğer Yöneticiler” (f:7) ve “Öğrenci” (f:7), “Öğretmenler” (f:5), “Müfettiş” (f:4) ve “Zümre Başkanları” (f:4), “Devlet” (f:3), “İlçe Milli Eğitim” (f:3), “Kendisi” (f:3) ve “Rehberlik Servisi” (f:3) kategorileri şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili en çok *velilere*, en az *devlete*, *İlçe Milli Eğitime*, *rehberlik servisine* ve *kendilerine* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Yöneticilerin *Öğrencilerin Eğitim Hakkı* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 8 kategori ile Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Eğitim Hakkı	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Adaleti tesis etme Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Eğitim hakkına dair bilgi verme Y3, Y4, Y5, Y8, Y9	5
	Dışsal hesap verme Y1, Y2, Y4, Y6, Y9	5
	İçsel hesap verme Y1, Y2, Y4, Y6, Y9	5
	Problemlerin çözülmesini sağlama Y9, Y10	2
	Bireysel farklılıkların önemi Y9, Y10	2
	Danışılabilir ve ulaşılabilir olmada esneklik Y9	1
<b>Toplam</b>		<b>36</b>

Tablo 37 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:8), “Adaleti tesis etme” (f:8), “Eğitim hakkına dair bilgi verme” (f:5), “Dışsal hesap verme” (f:5), “İçsel hesap verme” (f:5), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:2), “Bireysel farklılıkların önemi” (f:2), “Danışılabilir ve ulaşılabilir olmada esneklik” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencilerin eğitim hakkına yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, adalet, hesap verebilirlik, problem çözme, bireysel farklılık, erişilebilirlik* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim hakkına dair yapılan açıklamalarda Y1 ve Y2 şunları ifade etmiştir:

*“Eğitim hakkı açısından hesap vermenin yönetici açısından çok kritik bir görev olduğu kanısındayım. Öncelikle hesap vermem gereken kişi benim için öğrenci. Okulda en dikkat ettiğim şey eğitim hakkına ulaşamayan öğrenciler. Bunun için öncelikle kendime dair hesap verebilir bir tutum sergiliyorum. Bu öğrenciler için gerektiğinde maddi burs gerektiğinde her türlü manevi desteği sağlıyorum.” (Y1)*

*“Bu noktada önce öğretmene iş düşmekte. Sınıf ortamındaki eşitsizlik ya da problemleri gözlemleyip bana bilgi verebilecek olan kişi o. Ben bu sayede gerekli önlemleri alıp eşitsizlikleri gidermek için mücadele ediyorum. Örneğin maddi açıdan bazı farklılıkları olan öğrencilerimin tespit edilmesini istedim. Biz okul olarak bu öğrencilere maddi açıdan her türlü yardımı yapmaktayız.” (Y2)*

Yöneticilerin *Öğrencilerin Eğitim Hakkı* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 9 kategori ile Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38. Yöneticilerin Öğrencilerin Eğitim Hakkıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Eğitim Hakkı	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Adalet tesis edilmeli Y1, Y3, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	7
	Dışsal hesap verilmeli Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	6
	Eğitim hakkına yönelik çalışmalar yapılmalı Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	5
	Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı Y1, Y4, Y5	3
	Öğrencini kişilik hakları korunmalı Y9, Y10	2
	Bireysel farklılıklara önem verilmeli Y10	1
	İçsel hesap verilmeli Y10	1
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Y9	1
	<b>Toplam</b>	

Tablo 38 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin eğitim hakkıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:9), “Adalet tesis edilmeli” (f:7), “Dışsal hesap verilmeli” (f:6), “Eğitim hakkına yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:5), “Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:3), “Öğrencini kişilik hakları korunmalı” (f:2), “Bireysel farklılıklara önem verilmeli” (f:1), “İçsel hesap verilmeli” (f:1), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencilerin eğitim hakkına yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği, adalet, hesap verebilirlik, eğitim hakkı için çalışma, öğrenci kişilik hakları, bireysel farklılık, problem çözme* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim hakkına dair yapılan açıklamalarda Y4 şunları ifade etmiştir:

*“Öğrenci ve velilere eğitim hakkının yanı sıra görev ve sorumlulukları da anlatılmalı ve bilinçlendirilmelidir. Hesap soran eğitim sistemi kadar hesap verebilen bir eğitim sistemi de geliştirilmelidir.” (Y4)*

Yöneticilerin *Öğrencilerin Fırsat Eşitliği* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 39’da yer almaktadır.



Tablo 39. Yöneticilerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Fırsat Eşitliği	Veli Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Diğer Yöneticiler Y1, Y3, Y4, Y7, Y8, Y9, Y10	7
	Öğrenci Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Y9	6
	Öğretmenler Y3, Y7, Y8, Y9, Y10	5
	Zümre Başkanları Y3, Y8, Y9, Y10	4
	Müfettiş Y1, Y2, Y4, Y10	4
	Devlet Y1, Y2, Y4	3
	İlçe Milli Eğitim Y1, Y4, Y10	3
	Kendisi Y1, Y6, Y9	3
	Rehberlik Servisi Y3, Y9	2
<b>Toplam</b>		<b>45</b>

Tablo 39 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:8), “Diğer Yöneticiler” (f:7), “Öğrenci” (f:6), “Öğretmenler” (f:5), “Müfettiş” (f:4) ve “Zümre Başkanları” (f:4), “Devlet” (f:3), “İlçe Milli Eğitim” (f:3), “Kendisi” (f:3) ve “Rehberlik Servisi” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencinin fırsat eşitliğiyle ilgili en çok *velilere*, en az *devlete*, *İlçe Milli Eğitime*, *kendilerine* ve *rehberlik servisine* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Yöneticilerin *Öğrencilerin Fırsat Eşitliği* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 40’ta yer almaktadır.

Tablo 40. Yöneticilerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Fırsat Eşitliği	Adaleti tesis etme Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	10
	Dışsal hesap verme Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9	9
	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Bireysel farklılıkların önemi Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10	8
	İçsel hesap verme Y1, Y4, Y5, Y6, Y9	5
	Etkili sınıf yönetimi sağlama Y2, Y3, Y5, Y7, Y9	5
	Problemlerin çözümünü sağlama Y3, Y5, Y9	3
	Etkili iletişim süreci oluşturma Y5, Y9, Y10	3
	Eğitimi ulaşılabilir kılmada gönüllülük Y5, Y9	2
	Toplumsal değerler etrafında yaşama bilinci Y9, Y10	2
<b>Toplam</b>		<b>56</b>

Tablo 40 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Adaleti tesis etme” (f:10), “Dışsal hesap verme” (f:9), “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:9), “Bireysel farklılıkların önemi” (f:8), “İçsel hesap verme” (f:5), “Etkili sınıf yönetimi sağlama” (f:5), “Problemlerin çözümünü sağlama” (f:3), “Etkili

iletişim süreci oluşturma” (f:3), “Eğitimi ulaşılabilir kılmada gönüllülük” (f:2), “Toplumsal değerler etrafında yaşama bilinci” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencinin fırsat eşitliğine yönelik görüşlerinde adalet, hesap verebilirlik, *paydaşlarla iş birliği, bireysel farklılık, sınıf yönetimi, problem çözme, etkili iletişim, gönüllülük, toplumsal değerler* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin fırsat eşitliğine dair yapılan açıklamalarda Y7 ve Y9 şunları ifade etmiştir:

*“Öğretmenin eğitim-öğretim süresince okuldaki öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili olarak öncelikle idareyi bilgilendirmesini sağladım. Bu çerçevede desteğimi vererek velilerle iletişime geçmeyi ve öğretmenin geçmesini sağladım.” (Y7)*

*“Bu noktada veli ile diyalog içerisindeyim. Öğretmeni bilgilendirmekteyim, öğretmenin de bilgi vermesini sağlamaktayım. Öğrenciyi baskı altına alan problemlerden kurtarmak için okul olarak mücadele ederiz. Rehberlik servisinin öğrenciyle diyalog halinde olmasını sağlarız. Öğrencinin derste aktif hale getirilmesini sağlarız. Öğrenciye değer verildiğini hissettiririz.” (Y9)*

Yöneticiler *Öğrencilerin Fırsat Eşitliği* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41. Yöneticilerin Öğrencilerin Fırsat Eşitliğiyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Öğrencilerin Fırsat Eşitliği	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Adalet tesis edilmeli Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Bireysel farklılıklara önem verilmeli Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Fırsat eşitliğine yönelik çalışmalar yapılmalı Y1, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Dışsal hesap verilmeli Y1, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	7
	Etkili iletişim süreci oluşturulmalı Y7, Y8, Y9, Y10	4
	İçsel hesap verilmeli Y1, Y4, Y9, Y10	4
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Y1, Y2, Y3, Y9	4
	Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı Y1, Y4	2
	Fırsat eşitliğini sağlamada gönüllü hareket edilmeli Y9, Y10	2
<b>Toplam</b>		<b>57</b>

Tablo 41 incelendiğinde yöneticilerin öğrencilerin fırsat eşitliğiyle ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:9), “Adalet tesis edilmeli” (f:9), “Bireysel farklılıklara önem verilmeli” (f:8), “Fırsat eşitliğine yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:8), “Dışsal hesap verilmeli” (f:7), “Etkili iletişim süreci oluşturulmalı” (f:4), “İçsel hesap verilmeli” (f:4), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:4), “Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:2), “Fırsat eşitliğini sağlamada gönüllü hareket edilmeli” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin öğrencilerin fırsat eşitliğine yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği, adalet, bireysel farklılık, fırsat eşitliği için çalışma, hesap verebilirlik, etkili iletişim, problem çözme, gönüllülük* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin fırsat eşitliğine dair yapılan açıklamalarda Y8 şunları ifade etmiştir:

*“Zümre başkanları, idare ve veli arasında hesap verebilirlik sağlanmalı. Zümre toplantılarında eksikliklerin ya da problemlerin belirlenmesi sağlanmalı. Öğretmenlerin ve velilerin idareden yardım alabilmesi sağlanmalı. Velilerin okul sürecinin dışında tutmayarak sürece dahil edilmesi hatta destek vermesi sağlanmalı.” (Y8)*

#### **4.4.2.3. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Açıklamalarına Yönelik Nitel Bulgular**

“Sizce bir yönetici, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hakkında karar süreçleriyle ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardaki Karar Süreçleri* temasına yönelik tablolar aşağıda yer almaktadır. Yöneticilerin *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardaki Karar Süreçleri* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına dair edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri	Veli Y1, Y2, Y3, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Diğer Yöneticiler Y2, Y3, Y5, Y7, Y9, Y10	6
	Öğretmenler Y1, Y2, Y3, Y7, Y8, Y10	6
	Zümre Başkanlarına Y1, Y3, Y5, Y8, Y10	5
	İlçe Milli Eğitim Y1, Y5, Y9, Y10	4
	Kendisi Y1, Y3, Y4, Y6	4
	Rehberlik Servisi Y1, Y2, Y3	3
	Devlet Y1, Y6, Y9	3
	Müfettiş Y1, Y2, Y10	3
	Öğrenci Y1, Y3	2
	Sendikalar Y5	1
	<b>Toplam</b>	

Tablo 42 incelendiğinde yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili kime açıklama yaptığına dair oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:8), “Diğer Yöneticiler” (f:6) ve “Öğretmenler” (f:6), “Zümre Başkanları” (f:5), “İlçe Milli Eğitim” (f:4), “Kendisi” (f:4), “Devlet” (f:3), “Müfettiş” (f:3) ve “Rehberlik Servisi” (f:3), “Öğrenci” (f:2), “Sendikalar” (f:1) kategorileri şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili en çok *velilere*, en az *sendikalara* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Yöneticilerin *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına dair bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 14 kategori ile Tablo 43’te yer almaktadır.

Tablo 43. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	10
	Dışsal hesap verme Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	10
	Adaleti tesis etme Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10	7
	Problemlerin çözülmesini sağlama Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10	6
	Kuralları/kararları belirlemeye dair toplantı yapma Y1, Y3, Y7, Y8, Y9, Y10	6
	Danışılabilir ve ulaşılabilir olmada esneklik Y3, Y5, Y6, Y8, Y9	5
	Bilgi alma/verme anlayışını benimseme Y1, Y3, Y7, Y8, Y10	5
	Karar süreçlerindeki aşamalarda etkililik Y1, Y2, Y3, Y6, Y10	5
	Çağdaş yönetici kimliğini benimseme Y4, Y9, Y10	3
	Geleneksel karar süreçlerine bağlılık Y2, Y6, Y7	3
	Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme Y2, Y10	2
	İçsel hesap verme Y4, Y6	2
	Okulda pozitif disiplin oluşturmada gönüllülük Y4, Y10	2
	Lisans/Lisansüstü bütünsel gelişimi sağlama Y4, Y10	2
	<b>Toplam</b>	

Tablo 43 incelendiğinde yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına dair oluşturulan kategoriler, yüksek frekansa düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:10), “Dışsal hesap verme” (f:10), “Adaleti tesis etme” (f:7), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:6), “Kuralları/kararları belirlemeye dair toplantı yapma” (f:6), “Danışılabilir ve ulaşılabilir olmada esneklik” (f:5), “Bilgi alma/verme anlayışını benimseme” (f:5), “Karar süreçlerindeki aşamalarda etkililik” (f:5), “Çağdaş yönetici kimliğini benimseme” (f:3), “Geleneksel karar süreçlerine bağlılık” (f:3), “Okula devam/devamsızlık hakkında bilgi verme” (f:2), “İçsel hesap verme” (f:2), “Okulda pozitif disiplin oluşturmada gönüllülük” (f:2), “Lisans öncesi/sonrası bütünsel gelişimi sağlama” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin karar süreçlerine yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, hesap verebilirlik, adalet, problem çözme, kuralları/kararları belirleme, erişilebilirlik, çağdaş yönetici kimliği, geleneksellik, okula devam durumu, pozitif disiplin, lisans/lisansüstü gelişim* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçlerine dair yapılan açıklamalarda Y3 ve Y4 şunları ifade etmiştir:

*“Ben bir idareci olarak okula ait alınan tüm kararlarda öğretmenlerin özellikle zümre başkanlarının fikirlerini alırım idarenin aldığı kararları ya da almak istediği kararları onlarla paylaşıyorum. Okulda yapılan toplantılarda herkesin fikrini almaya çalışır, böylece okul paydaşlarıyla ortak bir paydada buluşmayı sağlarım.” (Y3)*

*“Bu konuya dair şu eleştiriye getirebilirim. Kişisel gelişimine dair yeterliliğini sağlayamayan okul müdürleri kendini okulda kabullendirebilmek için ben eksikliğini bir yönetim anlayışı uygulayıp, okul huzurunu bozmaktadır. Dolayısıyla öğretmen, veli ve öğrenciyle fikir alışverişinde bulunmayı bir yetersizlik olarak görebilmektedir. Ben bu noktada idare olarak ortak bir perspektiften bakmak ve okul olarak karara dair ortak bir katılım sağlamak için mücadele etmekteyim.” (Y4)*

Yöneticilerin *Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleri* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ait bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 9 kategori ile Tablo 44’te yer almaktadır.

Tablo 44. Yöneticilerin Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklarındaki Karar Süreçleriyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklardaki	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Karar süreçlerine yönelik çalışmalar yapılmalı Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9	8
	Adalet tesis edilmeli Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y10	7
	Başarıya/başarısızlığa dair sorumluluk sahiplenilmeli Y1, Y2, Y7, Y8	4
	Çağdaş karar verme sürecine bağlı kalınmalı Y4, Y7, Y10	3
	Dışsal hesap verilmeli Y8, Y9	2
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Y5, Y9	2
	Geleneksel karar verme sürecine bağlı kalınmalı Y6, Y10	2
	<b>Toplam</b>	

Tablo 44 incelendiğinde yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçleriyle ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:9), “Karar süreçlerine yönelik çalışmalar yapılmalı” (f:9), “Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli” (f:8), “Adalet tesis edilmeli” (f:7), “Başarıya/başarısızlığa dair sorumluluk sahiplenilmeli” (f:4), “Çağdaş karar verme sürecine bağlı kalınmalı” (f:3), “Dışsal hesap verilmeli” (f:2), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:2), “Geleneksel karar verme sürecine bağlı kalınmalı” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçlerine yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, kararlar için çalışma, adalet, sorumluluk, çağdaş karar süreçleri, hesap verebilirlik, problem çözme, geleneksellik* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarındaki karar süreçlerine dair yaptığı açıklamalarda Y1 şunları ifade etmiştir:

*“Yönetici karar alma sürecinde çok önemli. Çünkü süreci başlatan, yönlendiren ve nihayete erdiren bizleriz. Karar alırken iş birliği sağlanmalı, paydaşların fikrine başvurulmalı. Alınan kararlarda devlete ve denetime karşı sorumlu olunduğu unutulmamalı. Karara dair olumlu/olumsuz sonuçlar herkes tarafından sahiplenilmeli.” (Y1)*

#### 4.4.2.4. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular

“Sizce bir yönetici okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermede (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Yöneticilerin *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 10 kategori ile Tablo 45’te yer almaktadır.

Tablo 45. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme	Öğretmenler Y1, Y7, Y8, Y9, Y10	5
	Diğer Yöneticiler Y7, Y8, Y9, Y10	4
	Devlet Y2, Y3, Y4, Y7	4
	Veli Y1, Y7, Y8, Y10	4
	Zümre Başkanlarına Y7, Y8, Y9, Y10	4
	Rehberlik Servisi Y1, Y7, Y9	3
	Öğrenci Y1, Y7, Y10	3
	Kendisi Y2, Y6, Y10	3
	Müfettiş Y1, Y2	2
	İlçe Milli Eğitim Y3	1
<b>Toplam</b>		<b>29</b>

Tablo 45 incelendiğinde yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeyle ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Öğretmenler” (f:5), “Devlet” (f:4), “Diğer Yöneticiler” (f:4), “Veli” (f:4) ve “Zümre Başkanları” (f:4), “Rehberlik Servisi” (f:3), “Öğrenci” (f:3), “Kendisi” (f:3), “Müfettiş” (f:2), “İlçe Milli Eğitim” (f:1) kategorileri şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeyle ilgili en çok *öğretmenlere*, en az *İlçe Milli Eğitime* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Yöneticilerin *Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 46. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeye İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Bütünsel gelişme yönelik çalışmalar yapma Y1, Y2, Y3, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Okulda pozitif iklim oluşturma Y1, Y2, Y3, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Bilgi alma/verme anlayışını benimseme Y1, Y2, Y3, Y7, Y8, Y9, Y10	7
	Dışsal hesap verme Y1, Y3, Y7, Y8, Y9, Y10	6
	Örgütsel gelişme yön veren konuları belirleme Y2, Y3, Y7, Y8, Y9	5
	Gelişim sürecine katılmada gönüllülük Y1, Y2, Y3, Y7, Y10	5
	Geleneksel yaklaşımlara bağlılık Y1, Y3, Y6, Y9	4
	İçsel hesap verme Y6, Y9, Y10	3
	Problemlerin çözülmesini sağlama Y1, Y9	2
	Gelişme sürecinde sağlanan hiyerarşik kontrol Y2	1
<b>Toplam</b>		<b>58</b>

Tablo 46 incelendiğinde yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekansa düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:9), “Bütünsel gelişme yönelik çalışmalar yapma” (f:8), “Okulda pozitif iklim oluşturma” (f:8), “Bilgi alma/verme anlayışını benimseme” (f:7), “Dışsal hesap verme” (f:6), “Örgütsel gelişme yön veren konuları belirleme” (f:5), “Gelişim sürecine katılmada gönüllülük” (f:5), “Geleneksel yaklaşımlara bağlılık” (f:4), “İçsel hesap verme” (f:3), “Problemlerin çözülmesini sağlama” (f:2), “Gelişme sürecinde sağlanan hiyerarşik kontrol” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, gelişim için çalışma, pozitif iklim, hesap verebilirlik, gelişime yönelik tespit, geleneksellik, problem çözme, hiyerarşik kontrol* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermesine dair yapılan açıklamalarda Y2 ve Y10 şunları ifade etmiştir:

*“Bu noktada yapılan toplantılar ile öğretmenlerden bilgi almaktayım; yapılması gereken uygulama ve kararlara dair de onları bilgilendirmekteyim. Gelişme sürecinde gönüllülük benim için çok önemli. Genelde bu açıdan sıkıntı yaşamıyoruz, herkes elinden geleni yapmakta. Mesela yeni ataması olan öğretmenler için ben özellikle deneyimli öğretmenlerden yardım istemekte ve takip etmekteyim. Çünkü okulun gelişmesi öğretmenin geliştirilmesiyle de ilişkili.” (Y2)*



“Yapacağımız her işi planlarken paydaşların bu işten nasıl kazançlı çıkacağı ya da zorlanmadan başarıya nasıl ulaşılacağına dair sorular yöneltiyoruz. Bu sorgulama bizi genelde başarıya ulaştırıyor. Başarısızlık durumunda da öncelikle bu başarısızlığı sorguluyoruz sorumluluğu tüm paydaşlar sahipleniyoruz. Ayrıca idare olarak biz kendi aramızda, zümreler kendi arasında ya da diğer paydaşlar, bir iç hesap yapıp otokontrol sistemi kurmaya çalışıyoruz. Ben bu anlayışı okuluma yerleştirdim.” (Y10)

Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 13 kategori ile Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47. Yöneticilerin Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Vermeyle İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine Yön Verme	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	10
	Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Lisans/Lisansüstü eğitim nitelikli hale getirilmeli Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y9	6
	Gelişim/değişim kabul edilmeli Y1, Y3, Y4, Y5, Y9, Y10	6
	Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı Y2, Y4, Y5, Y6, Y9, Y10	6
	Dışsal hesap verilmeli Y2, Y3, Y4, Y9, Y10	5
	İçsel hesap verilmeli Y1, Y4, Y6, Y10	4
	Başarıya/başarısızlığa dair sorumluluk sahiplenmeli Y1, Y9, Y10	3
	Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapılmalı Y5, Y7, Y10	3
	Atamalarda/yükselmelerde liyakat usulüne önem verilmeli Y2, Y3, Y4	3
	Problemlerin çözülmesi sağlanmalı Y1, Y9, Y10	3
	Okulda pozitif iklim oluşturulmalı Y5	1
	Gelişim sürecine gönüllü katılım sağlanmalı Y2	1
<b>Toplam</b>		<b>60</b>

Tablo 47 incelendiğinde yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermesiyle ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:10), “Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli” (f:9), “Lisans öncesi/sonrası eğitim nitelikli hale getirilmeli” (f:6), “Gelişim/değişim kabul edilmeli” (f:6), “Etkili hesap verebilirlik sistemi oluşturulmalı” (f:6), “Dışsal hesap verilmeli” (f:5), “İçsel hesap verilmeli” (f:4), “Başarıya/başarısızlığa dair sorumluluk sahiplenmeli” (f:3), “Bütünsel gelişime yönelik çalışmalar yapılmalı (f:3), “Atamalarda/yükselmelerde liyakat usulüne önem verilmeli” (f:3), “Problemlerin çözülmesi sağlanmalı” (f:3), “Okulda pozitif iklim oluşturulmalı” (f:1), “Gelişim sürecine gönüllü katılım sağlanmalı” (f:1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede

yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yöne vermeye yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, lisans/lisansüstü eğitimin niteliği, gelişimin kabulü, hesap verebilirlik, sorumluluk, gelişim için çalışma, liyakat, problem çözme, pozitif iklim, gönüllülük* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermesine dair yapılan açıklamalarda Y6 şunları ifade etmiştir:

*“Ben bu konuda ülke genelinde yöneticilere ya da öğretmenlere çok fazla söz hakkı tanındığını düşünmüyorum. Okul bazında ele alırsak kurullarda ben ekipler oluşturdum fakat eleştirmek gerekirse kağıt üzerinde kurulan ekipler olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle biz eğitimcilere daha fazla söz hakkı tanınması gerektiğini düşünüyorum.” (Y6)*

#### **4.4.2.5. Yöneticilerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Açıklamalarına İlişkin Nitel Bulgular**

“Sizce bir yönetici okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasında (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme) yapmaktadır? Neler yapılmalıdır?” sorularına yöneticilerin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan *Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasına ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır. Yöneticilerin *Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin edinilen bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 11 kategori ile Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48. Yöneticilerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Kime Açıklama Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	Veli Y1, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	6
	Öğretmenler Y1, Y6, Y7, Y8, Y9	5
	Devlet Y1, Y3, Y4, Y5	4
	Diğer Yöneticiler Y3, Y8, Y9, Y10	4
	Rehberlik Servisi Y1, Y6, Y7, Y9	4
	İlçe Milli Eğitim Y1, Y3, Y4	3
	Zümre Başkanlarına Y7, Y8, Y9	3
	Müfettiş Y1, Y4	2
	Öğrenci Y1, Y7	2
	Kendisi Y7	1
	Sicil Amiri Y10	1
<b>Toplam</b>		<b>35</b>

Tablo 48 incelendiğinde yöneticilerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili kime açıklama yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Veli” (f:6), “Öğretmenler” (f:5), “Devlet” (f:4), “Diğer Yöneticiler” (f:4), “Rehberlik Servisi” (f:4), “İlçe Milli Eğitim” (f:3), “Zümre Başkanları” (f:3), “Müfettiş” (f:2), “Öğrenci” (f:2), “Sicil Amiri” (f:1) ve “Kendisi” (f:1) kategorileri şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili en çok *velilere*, en az *kendilerine ve sicil amirlerine* açıklama yaptığı ifade edilebilir.

Yöneticilerin *Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 12 kategori ile Tablo 49’da yer almaktadır.

Tablo 49. Yöneticilerin Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Ne Gibi Açıklamalar Yaptığına İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	Okul paydaşları ile iş birliği yapma Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olma Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Okulda pozitif disiplin oluşturma Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y9, Y10	8
	Dışsal hesap verme Y1, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	6
	Yatırımlardan haberdar etme Y1, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10	6
	Pragmatik anlayışı benimsenme Y3, Y5, Y6, Y7, Y9	5
	Bilgi alma/verme anlayışını benimseme Y7, Y8, Y9, Y10	4
	Eğitime katılım sağlama Y4, Y5, Y9, Y10	4
	Okullar arası kaynak farklılıklarına dikkat çekme Y1, Y8, Y9, Y10	4
	İçsel hesap verme Y7, Y9, Y10	3
	Kaynak için alternatif çözüm sağlama Y5, Y8	2
	Öğrenci merkeze alma Y9, Y10	2
	<b>Toplam</b>	

Tablo 49 incelendiğinde yöneticilerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili ne gibi açıklamalar yaptığına ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Okul paydaşları ile iş birliği yapma” (f:9), “Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olma” (f:9), “Okulda pozitif disiplin oluşturma” (f:8), “Dışsal hesap verme” (f:6), “Yatırımlardan haberdar etme” (f:6), “Pragmatik anlayışı benimsenme” (f:5), “Bilgi alma/verme anlayışını benimseme” (f:4), “Eğitime katılım sağlama” (f:4), “Okullar arası kaynak farklılıklarına dikkat çekme” (f:4), “İçsel hesap verme” (f:3), “Kaynak için alternatif çözüm sağlama” (f:2), “Öğrenci merkeze alma” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik görüşlerinde *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, hakkaniyet/tasarruf bilinci, pozitif disiplin, hesap verebilirlik, yatırım, pragmatiklik, eğitime katılım, bilinçlendirme, kaynak için çözüm, öğrenci merkezlik* gibi konulara dair açıklamalar yaptığı söylenebilir.

Yöneticiler okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına dair yapılan açıklamalarda Y5 ve Y7 şunları ifade etmiştir:

*“Kaynağa dair devlet bize imkanlar sunuyor. Bu imkanların ölçülü kullanılması lazım. Ama buna her öğretmen aynı şekilde dikkat etmiyor. Bu yönetici olarak en rahatsızlık duyduğum noktalardan biri. Mesela yaklaşık bir yıldır akıllı tahtalarımız var. Şuan daha hiç açmayan öğretmenler var. Velilerde de ve bazı öğretmenlerde her şeyi devletten bekleme anlayışı var. Yani devlet versin, devlet vergi veriyoruz, devlet her şeyi karşılasın gibi.” (Y5)*

*“Paydaşlara bilgilendirme yapmak ve öğretmenin kamu kaynaklarını nasıl kullandığını tespit etmek benim için çok önemli. Çünkü öğretmenin kaynağın kullanımına dair yaklaşımı öğrencinin yaklaşımını da belirliyor. Daha sona ise kaynağın özellikle temini ya da değerlendirilmesi konusunda zümre başkanları ile yapılan iş birliği karşılıklı olarak bizim için çok önemli.” (Y7)*

Yöneticiler *Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması* temasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin bireysel görüşme bulguları, oluşturulan 14 kategori ile Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50. Yöneticiler Okullardaki Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılmasıyla İlgili Neler Yapılması Gerektiğine Dair Düşüncelerine İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

TEMA	KATEGORİLER	f
Okullarda Kamu Kaynaklarının Etkili ve Verimli Kullanılması	Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olunmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	10
	Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı Y1, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	9
	Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y9, Y10	8
	Kaynak için alternatif çözüm sağlanmalı Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	8
	Yatırımlardan haberdar edilmeli Y1, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	7
	Pragmatik anlayış benimsenmeli Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10	7
	Dışsal hesap verilmeli Y1, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10	6
	İçsel hesap verilmeli Y1, Y7, Y9, Y10	4
	Eğitimlere katılım sağlanmalı Y4, Y5, Y9, Y10	4
	Öğrenci merkezli hareket edilmeli Y1, Y7, Y9, Y10	4
	Okullar arası kaynak farklılıklarına dikkat çekilmeli Y1, Y8, Y9, Y10	4
	Teknolojik gelişmelere dair aktüel olunmalı Y2, Y10	2
	Etkili denetim yapılmalı Y2, Y5	2
<b>Toplam</b>		<b>83</b>

Tablo 50 incelendiğinde yöneticilerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili neler yapılması gerektiğine dair düşüncelerine ilişkin oluşturulan kategoriler, yüksek frekanstan düşük frekansa doğru “Hakkaniyet/tasarruf bilincine sahip olunmalı” (f:10), “Okul paydaşları ile iş birliği yapılmalı” (f:9), “Okulda pozitif disiplin oluşturulmalı” (f:8), “Kaynak için alternatif çözüm sağlanmalı” (f:8), “Bilgi alma/verme anlayışı benimsenmeli” (f:8), “Yatırımlardan haberdar edilmeli” (f:7), “Pragmatik anlayış benimsenmeli” (f:7), “Dışsal hesap verilmeli” (f:6), “İçsel hesap verilmeli” (f:4), “Eğitimlere katılım sağlanmalı” (f:4), “Öğrenci merkezli hareket edilmeli” (f:4), “Okullar arası kaynak farklılıklarına dikkat çekilmeli” (f:4), “Teknolojik gelişmelere dair aktüel olunmalı” (f:2), “Etkili denetim yapılmalı” (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinde *hakkaniyet/tasarruf bilinci, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, pozitif disiplin, kaynak için çözüm, yatırım, pragmatiklik, hesap verebilirlik, eğitimlere katılım, öğrenci merkezlilik, bilinçlendirme, aktüellik, etkili denetim* gibi konuları vurguladıkları söylenebilir.

Yöneticilerin *okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına* dair neler yapılması gerektiğiyle ilgili yapılan açıklamalarda Y9 şunları ifade etmiştir:

*“Öğretmenin idareye karşı bir sorumluluk taşıması sağlanmalı. Okul paydaşları idare ile diyalog halinde olmalı. Öğretmenlerin diğer arkadaşlarıyla teknolojinin kullanımı ve paylaşımı noktasında iletişime geçmesi sağlanmalı. İdare eksiği olan öğretmen ya da*

*öğrenci kim varsa eksiklerini gidermeli. Bunun dışında da yine aileye okulun durumunu, okulun ciddiyetini, okulun fiziki yapısını kavratma, okula olan güveni arttırma adına mutlaka bu konularda ufak bilgiler verilmeli. Bu çocuğunda okula ciddiyetle gelmesini sağlar. Özellikle bu süreçte teknolojik araçların kullanılması ihmal edilmemeli.” (Y9)*



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlardan ulaşılan tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada öğretmenler, okulların hesap verebilirliğini öncelikli olarak “Eğitim-Öğretim” boyutunda *tamamen uygulanabilir*; “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Kaynak Kullanımı”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Öğrencilerin Akademik Başarısı” boyutlarında *çoğunlukla uygulanabilir* bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okulları çoğunlukla hesap verebilir bulunduğu ifade edilebilir. Bu açıdan okulların hesap verebilirliklerine yönelik performanslarının yüksek olduğu belirtilebilir.

Günel’in (2014, s. 112-120) okul hesap verebilirliği üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenler öncelikli olarak “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Eğitim-Öğretim”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında okulları hesap verebilir bulunmaktadır. Bu çerçevede, iki araştırmada da öğretmenlerin okulları hesap verebilir bulunduğu, ancak okulların hesap verebilir olduğu öncelikli durumların farklı sıralandığı belirtilebilir. Ladd (2012, s. 13) hesap verebilir okulların varlığını, okuldaki istenmeyen farklılıkların düzeltilmesini sağlaması açısından önemli görmektedir. Dolayısıyla okulların genel olarak hesap verebilir olmasının olumlu; farklı öncelikte hesap verebilir bir tavır geliştirmesinin ise normal olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin *eğitim-öğretim* boyutunda okulları en çok hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda tüm öğrencilere etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranılır”dır; en az hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıkları gözetilir”dir. Bu çerçevede öğretmenlerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine

yönelik en çok öğrencinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklarında, en az bireysel öğrenme farklılıklarında okulları hesap verebilir buldukları ifade edilebilir.

Özen'in (2011, s.142) ve Günal'ın (2014, s. 113-120) yönetici ve öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmalarda, ilgili boyutta en az uygulanabilir bulunan madde bu araştırmadaki sonuçla paralellik göstermektedir. Bakioğlu ve Salduz'un (2014, s. 13) hesap verebilirliğe yönelik araştırmasında, öğretmenlerin fırsat eşitliğini, öğrencilerin dersteki katılımının aktif ve eşit olmasını sağlayarak oluşturmaya çalıştıkları saptanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nu ile (4. Madde) kurumlarda dil, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin bütün bireylere erişmeyi amaçlayan bir eğitim sunulduğu (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973); Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma eğitimi ile (madde 12-13) öğrenme üçlüğü bulunan öğrenciler için kamu okullarında her sınıf ve branş öğretmenin *Bireysel Eğitim Programları (BEP)* hazırlaması sağlanarak öğrencilerin eğitim sürecine dahil edildiği (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997); özel eğitimle ilgili yönetmeliğin 24. maddesinin c bendiyle de öğrencinin değerlendirmesine yönelik her şeyin BEP geliştirme biriminin katılımı doğrultusunda yapıldığı belirtilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından yayımlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Raporu"nda, B ve C bentlerinde *öğrenciyi tanıma ve öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme* yeterlilikleri yayınlanmıştır. Yeterliliklere göre, nitelikli öğretmenlerden farklılıklara dair öğrenciyi çok yönlü tanınması, ayırım yapmadan saygıyla yaklaşması ve bireysel farklılıkları gözeterek öğrencisiyle ilgili öğrenmeyi, gelişimi izlemesi ve değerlendirmesi beklenmektedir (MEB, 2017, s. 14-16). MEB'in (2018) yayınlanan 2023 eğitim vizyonu raporunda da eğitimdeki her kademedeki öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat eden bir amaç, yapı, davranış ilişkisinin hedeflenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu çerçevede okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına (sosyo-ekonomik/kültürel, yetenek, zeka vb.) dair çok yönlü desteğin ve değerlendirmenin önemli olduğu ifade edilebilir. Ertan Kantos (2013, s. 125) okulların hesap verebilirliğini, farklılıklara dair okullarda sosyal adaletin varlığını ya da yokluğunu göstermesi açısından önemli görmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bireysel farklılıklarına dair hesap verebilir olan okulların, öğrencinin eğitim hakkına erişmesinde ve fırsat eşiliğinin sağlanmasında önemli bir katkı sağlayabileceği belirtilebilir.



Öğretmenlerin *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* boyutunda okulları en çok hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda öğrencinin okula devam durumu hakkında velisi haberdar edilir”dir; en az hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulanır”dır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklarda en çok öğrencinin okula devam durumuyla ilgili, en az ise paydaşların memnuniyetinin sağlanmasına yönelik okulları hesap verebilir buldukları ifade edilebilir.

Özen’in (2011, s. 161-162) ve Günal’ın (2014, s. 112-119) yönetici ve öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmalarda ilgili boyuta ait en çok ve en az uygulanabilir bulunan maddeler bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmalarda ulaşılan bu ortak sonucun, çocukların okula devam etmesinin ve takip edilmesinin sağlanmasına dair 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 53. maddesini işaret etmesi açısından dikkat çekmektedir. İlgili maddenin yasal sorumluluğu işaret etmesi, öğretmenlerin okulları bu konuda daha fazla hesap verebilir bulmasını açıklayabilir. Ayrıca İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğrencilerin devamsızlığının ortaokul ve imam-hatip okullarında okul yönetimi tarafından e-okula işlenerek yöneticiler aracılığıyla takip edileceği; ilköğretim kurumlarındaki öğrencilerin okula devam zorunluluklarının olduğu, bunun için veliyle okul yönetiminin, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin, maarif müfettişlerinin, muhtar ve mülki amirlerin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa ait hükümler doğrultusunda öğrencilerin okula devamlılığını sağlamakla yükümlü sayıldığı belirtilmektedir (MEB, 2015). Ertan Kantos (2013, s. 153) paydaşların memnuniyet raporlarının, öğrencinin okula devam/terk/devamsızlık durumlarının, mezun öğrenci profilinin okulların hesap verebilirliğine yönelik performanslarının değerlendirilmesi için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede okulların hesap verebilirliğine yönelik performansların değerlendirilmesinde ve özellikle yasal bir sorumluluk olan öğrencinin okula devamlılığının sağlanmasında okulların paydaşlarına ilişkin sorumluluklarını yerine getirmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin *kaynak kullanımı* boyutunda okulları en çok hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda öğrencilere kaynakların tasarruflu kullanılması öğretilir”dir; en az hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda okul giderleri okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilenir”dir. Bu çerçevede

öğretmenlerin kaynağa yönelik en çok tasarruflu kullanımın öğretilmesine dair, en az giderlerin okul içinde sergilenmesine dair okulları hesap verebilir buldukları ifade edilebilir.

Özen'in (2011, s. 191-192) yönetici ve öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmalarda ilgili boyutta en çok ve an az uygulanabilir bulunan maddeler bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Doğan'ın (2015, s. 139-140) yükseköğretim kurumlarındaki hesap verebilirliği incelediği araştırmasında, hesap verebilirliğe dair en başarısız olunan alanın finansal hesap verebilirlik olduğu saptanmıştır. Devlet bütçesinden üniversiteye ayrılan ödenekler ile kaynakların nasıl değerlendirilip kullandığı, bu kurumlardan mezun öğrencilerin nasıl istihdam edildiği ve iş bulma olanaklarının ne olduğu konusunda yükseköğretim kurumlarının yetersiz seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kamu okullarında kaynağın kullanımı 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu'na ait olan "Kamu maliyesi, kamu görevlilerinin hesap verebilirliğini sağlayacak şekilde yürütülür" maddesi ile yasal olarak dayandırılmıştır (Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu, 2003). Ladd (2012, s. 13) okulların sahip oldukları kaynakları etkili kullanarak, işlevsel uygulamalar yaparak okul hesap verebilirliğini gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir. Bu çerçevede devletin okullardan kaynağın etkili ve verimli kullanılmasına yönelik hesap verebilir olmalarını beklediği ifade edilebilir. Özellikle fiziki açıdan ve finansal açıdan kaynağın kullanımı, kullanımının öğretimi, bütçesinin değerlendirilmesi ve giderlerinin sergilenmesi gibi konuların okulların hesap verebilirliği açısından önemli kabul edildiği belirtilebilir.

Öğretmenlerin *okul örgütünün gelişme kapasitesi* boyutunda okulları en çok hesap verebilir buldukları madde "Bu okulda her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumu gözlemlenir"dir; en az hesap verebilir buldukları madde "Bu okulda branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturulur"dur. Bu çerçevede öğretmenlerin okul örgütünün gelişme kapasitesine yönelik en çok hedeflere ulaşılabilirliğin gözlemlenmesi ile ilgili, en az branş öğretmenleri için ulusal iletişim ağı oluşturulması ile ilgili okulları hesap verebilir buldukları ifade edilebilir.

Özen'in (2011, s. 174-175) yönetici ve öğretmenlere yönelik yaptığı araştırmada ilgili boyutta en çok ve an az uygulanabilir bulunan maddeler bu araştırmanın sonuçları

ile paralellik göstermektedir. Chiang (2009, s. 1045) araştırmasında hesap verebilirliğe ulaşmak için uygulanan yaptırımların bir bütün olarak okulun öğretimsel teknoloji, program geliştirme ve öğretmen eğitimi gibi gelişimi odak alan konular üzerinde çalışılmasını sağlayarak öğrenci başarılarının artırılmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak'ın (2017, s. 62) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin, paydaşlara ve ilgili makamlara gerekli bilgilerin tartışılıp paylaşılabilmesi için bütünü belgelerin arşivlenmesine, başka okulların ulaşılabilirliğini sağlayacak sosyal ağların ve online bir sistemin oluşturulmasına dair önerilerde buldukları ifade edilmektedir. Ertan Kantos (2013, s. 71) okullarda hesap verilmesi gerekli alanlardan birini okul geliştirme olarak belirtmektedir. Bu çerçevede okul geliştirmeye yönelik hedeflere ulaşmada okulların hesap verebilirliğinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin *öğrencilerin akademik başarıları* boyutunda okulları en çok hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda her öğrencinin ülke çapında yapılan sınavlarda (*SBS gibi*) elde ettiği sonuçlar izlenir”dir; en az hesap verebilir buldukları madde “Bu okulda düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilenir”dir. En az uygulanabilir bulunan madde için, öğretmenlerden biri “Başarı sonuçlarına dair analizlerin sınıfta sergilenmesinin öğrencilere zarar vereceğini düşünüyorum” diye not eklemiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin, öğrencinin akademik başarısına yönelik en çok ülke genelinde yapılan sınavların sonuçları ile ilgili, en az öğrencinin gelişimine yönelik raporların sınıfta sergilenmesi ile ilgili okulları hesap verebilir buldukları ifade edilebilir.

Özen'in (2011, s. 122) yaptığı çalışmada öğrencilerin ve yöneticilerin akademik başarıya dair en az uygulanabilir buldukları madde bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Bakioğlu ve Salduz'un (2014, s. 13) öğretmen hesap verebilirliğini akademik başarı açısından inceledikleri çalışmada öğretmenlerin ilk olarak sınıftaki performansa, sonrasında ise merkezi sınav sonuçlarına yönelik hesap verilebilir olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009, s. 1) hesap verebilirliğin öğretmenler üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, ABD'de ülke genelinde yapılan sınavlara dair standartları temel alan hesap verebilirlik uygulamalarının öğrenci başarısını artırmak için öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu ifade edilmiştir. Mevcut standartlara yönelik hesap verebilirlik politikaları

öğretmenlerin rol çatışmasına girdiği, kendilerini öz yetersiz hissettikleri, tükenmişliklerinin arttığı ve işe bağlılıklarının etkilendiği belirtilmiştir. Haertel ve Herman (2005, s. 1) araştırmalarında standartları temel alan ideal bir hesap verebilirlik sisteminin dış değerlendirme sistemleriyle birlikte (ulusal düzeyde yapılan sınav sonuçları gibi) sınıf içi değerlendirmelerden edilen sonuçlara dayandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Reback (2008, s. 5) ise araştırmasında okullarda hesap verebilirliğe dair olan yaptırımların öğrenci başarı puanları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu dile getirmektedir. Bu çerçevede öğrencinin başarısı için okulların hangi oranda çabaladığının belirlenmesinde, hesap verebilir olan okulların varlığının önemli olduğu ifade edilebilir. Öğrenci başarısına yönelik hesap verebilirlik uygulamalarının olumsuz etkilerini azaltmak için iyileştirici müdahalelere ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada *cinsiyet* değişkenine göre “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim Hakkı”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadırlar. “Fırsat Eşitliği” alt boyutunda ise erkek öğretmenler okulların hesap verebilirliğini daha düşük bulmaktadır. Bu sonuç okullarda öğrenciye yönelik sosyal adaletin sağlanamadığı bazı durumların var olduğunu düşündürülebilir.

Günel’in (2014, s. 123) öğretmen hesap verebilirliğine dair yaptığı araştırma bu sonucu desteklemektedir. Bülbül ve Demireolat’ın (2014, s. 44) araştırmasında kamu yöneticisi ve denetçilerinin hesap verebilirlik uygulamalarının sağlama alt ölçeğinde cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda Kalman ve Gedikoğlu (2014, s. 123) ilköğretim yöneticilerinin hesap verebilirlik algılarının; Doğan (2015, s. 147) ilgili akademisyenlerin görüşleri ile yükseköğretim kurumlarındaki hesap verebilirliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını saptamışlardır. Erdağ (2013, s. 148) okullarda hesap verebilirlik politikaları üzerine yaptığı yapısal eşitlik modelleme çalışmasında, erkek okul yöneticisi ve öğretmenlerin kadınlara göre yüksek oranda okul paydaşları baskısına uğradıklarını saptamıştır. İlgili araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, deneticilerin farklı; akademisyenlerin benzer; yöneticilerin ise benzer ve farklı hesap verebilir olduğu durumlar görülmektedir.

Alanyazındaki bu sonuçlar değerlendirildiğinde cinsiyetin hesap verebilirlik üzerindeki etkisine dair bir genelleme yapmanın doğru olmayacağı belirtilebilir.

*Yaş* değişkenine göre “22-29” yaş grubundaki öğretmenler “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda “30-37” yaş grubundaki öğretmenlere göre; “22-29” ve “38+” yaş grubundaki öğretmenler “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında “30-37” yaş grubundaki öğretmenlere göre okulları daha fazla hesap verebilir bulmaktadır. “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim” boyutlarında “22-29”, “30-37” ve “38+” yaş grubundaki öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır. Bu çerçevede “30-37” yaş grubundaki öğretmenlerin okul paydaşlarına yönelik sorumluluk, okul örgütünün gelişme kapasitesi ve kaynak kullanımı boyutlarında okulları daha az hesap verebilir buldukları ifade edilebilir. İlgili boyutlarda “30-37” yaş grubundaki öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini düşük bulmasının, “30-37” yaş grubundaki öğretmen hesap verebilirliğinin düşük olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Jones (2004, s. 588) okulların hesap verebilirliğinin sağlanması için karşılıklı hesap verebilirlik anlayışının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü hesap verebilirliğin sağlanmasında, okullardaki tüm aktörlerin birbirine, bütün olarak okula, sisteme ve topluma karşı hesap verebilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bülbül ve Demirbolat (2014, s. 45) yaptıkları araştırmada ilk ve orta öğretim kurumlarındaki kamu yöneticisi ve denetçilerinin hesap verebilirlik uygulamalarının yaş değişkenine göre sorumluluk, standartlar ve saydamlık alt ölçeklerinde 51 ve üstü yaş grubunda olan katılımcıların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamıştır. Doğan (2015, s. 148) araştırmasında yüksek öğretim kurumlarındaki akademisyenlerin hesap verebilirliğinin yaş değişkenine göre *açıklama* boyutunda 55 yaşından daha yaşlı akademisyenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır. Kalman ve Gedikoğlu (2014, s. 123) araştırmalarında ilköğretim yöneticilerinin hesap verebilirlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını saptamışlardır. Alanyazındaki bu sonuçlar değerlendirildiğinde yaşın hesap verebilirlik üzerindeki etkisine dair bir genelleme yapmanın doğru olmayacağı belirtilebilir.

*Öğrenim Durumu* değişkenine göre “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar” boyutunda lisans grubundaki öğretmenler, lisansüstü gruptaki öğretmenlere göre okulları daha fazla hesap verebilir bulmaktadır. “Öğrencilerin Akademik Başarısı”,

“Eğitim-Öğretim”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında lisans ve lisansüstü öğrenim durumundaki öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır. Bu çerçevede okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutunda farklılığın nedeni, lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitimin bir sonucu olarak “sorumluluk” konusundaki beklentilerinin ve eleştirel bakış açılarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Günel (2014, s. 114) öğrenim durumuna göre ortaokul yöneticilerinin hesap verebilirliklerinin uygulama düzeyine ilişkin algılarını incelediği araştırmada anlamlı bir farklılık bulamayıp genel olarak bu araştırmayla benzer sonuca ulaşmıştır. Bülbül ve Demirbolat'ın (2014, s. 46) araştırmasında kamu yöneticisi ve denetimcilerinin hesap verebilirlik uygulamalarının sorumluluk ve standartlar boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu katılımcılar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu çerçevede lisansüstü eğitimin “sorumluluklara” yönelik hesap verebilirliğin sağlanmasını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Araştırmalardaki diğer boyutlarda ise lisansüstü eğitim alan eğitimciler için beklenen farklılığı oluşturmadığı belirtilebilir.

*Branş* değişkenine “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi”, “Kaynak Kullanımı” boyutlarında sayısal ve sözel branşlardaki öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır.

Erdağ (2013, s. 147) okullarda hesap verebilirlik politikaları üzerine yaptığı yapısal eşitlik modelleme çalışmasında, hesap verebilirlik baskılarının branşa göre değişmediğini saptamıştır. Bu çerçevede branşın okulların hesap verebilirliği üzerinde önemli bir değişken olmadığı belirtilebilir.

*Kıdem* değişkenine göre “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim Hakkı”, “Fırsat Eşitliği”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler genel olarak okulları daha düşük hesap verebilir bulmaktadır. İlgili boyutlarda “6-10” yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğini düşük bulmasının, “6-10” kıdem grubundaki öğretmen hesap verebilirliğinin düşük olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Bülbül ve Demirbolat'ın (2014, s. 45) araştırmasında kamu yöneticisi ve denetçilerinin “sağlama” boyutu dışındaki tüm boyutlarda, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11–15 arasında olan katılımcıların aleyhine olduğu saptanmıştır. Günel'in (2014, s. 115-122) araştırmasında, hizmet süresine göre ortaokul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin hesap verebilirliğin uygulanma düzeyine ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kalman ve Gedikoğlu (2014, s. 123) ilköğretim yöneticilerinin hesap verebilirlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını saptamışlardır. Erdağ (2013, s. 147) okullarda hesap verebilirlik politikaları üzerine yaptığı yapısal eşitlik modelleme çalışmasında, hesap verebilirlik baskılarının kıdeme göre değişmediğini saptamıştır. Alanyazındaki bu sonuçlar değerlendirildiğinde kıdem hesap verebilirlik üzerindeki etkisine dair bir genelleme yapmanın doğru olmayacağı belirtilebilir.

*Hizmetiçi Eğitim Sayısı* değişkenine göre “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında “1-3”, “4-6” ve “7+” hizmetiçi eğitim sayısı olan öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır. Bu çerçevede hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin farkındalıkları, düşünme becerileri ve beklentileri üzerinde farklılaştırıcı bir etki sağlayacağı düşünülürse, araştırmanın bu sonucu beklentiyi karşılamamaktadır.

TALIS (2008, s. 28-49) araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'de hizmetiçi eğitime katılım ve eğitimi talep etme oranları araştırmaya katılan diğer ülkelere göre düşüktür. Raporla göre öğretmenler eğitimleri verimsiz bulmaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin verimliliğine dair nitelik problemini işaret eden öğretmenlerin bu algısı, eğitimlere katılım sayıları düşük ve yüksek olan öğretmenlerin benzer hesap verebilirlik algısına sahip olmalarını açıklayabilir.

*Okula Motivasyonla Gelme* değişkenine göre “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında okula motivasyonla gelen öğretmenler, okula motivasyonla gelmeyen öğretmenlere göre okulları daha fazla hesap verebilir bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler yüksek oranda okula motivasyonla

gelmektedir. Bu çerçevede motivasyonun okulların hesap verebilirliği üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirtilebilir.

Lirgenfelter (2003, s. 23) araştırmasında etkili bir hesap verebilirlik sisteminin, içteki ve dıştaki güdeleyicilerin başarılı bir şekilde dengelenmesiyle oluşturulabileceğini belirtmektedir. TALIS (2008, s. 111-121) ulusal raporunda öğretmenlerin kendilerine yapılan değerlendirilmeler neticesinde motive edici geri dönütler (maddi/manevi ödüller, maaş artışı, meslekte ilerletilme, vb.) almak istedikleri belirtilmiştir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak'ın (2017, s. 61) araştırmasında okuldaki hesap verebilirliğin sağlanabilmesi için yöneticilerin performans değerlendirmesini temel alan bir ödüllendirme sistemini önerdiği görülmektedir. Türkoğlu ve Aypay (2015, s. 7) özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğini araştırdıkları çalışmada okuldaki öğretmen hesap verebilirliğinin, paydaşların beklentilerinden ve kurumla öğretmen arasında imzalanan yıllık sözleşmeden doğan sorumluluklara dair izlenme, değerlendirilme ve bunun sonucunda ödüllendirilme ya da cezalandırılma süreci olarak şekillendiğini belirtmişlerdir. Dive (2008, s. 12) araştırmasında hesap verebilirliğin sağlanmamasının örgütte psikolojik ve ekonomik olarak kayıpların yaşanmasına neden olduğunu saptamıştır. Bakioğlu ve Salduz (2014, s. 13) öğretmen hesap verebilirliğine yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hesap verebilirlik sisteminin kendilerini motive edeceğini ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir. Bu çerçevede motivasyonun hesap verebilirlik üzerinde önemli, olumlu ve iyileştirici bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

*Denetimi Gerekli Bulma* değişkenine göre “Öğrencilerin Akademik Başarısı”, “Eğitim-Öğretim”, “Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar”, “Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi” ve “Kaynak Kullanımı” boyutlarında denetimi gerekli bulan ve bulmayan öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler yüksek oranda denetimi gerekli bulmaktadır. Bu çerçevede denetimi gerekli bulan ve bulmayan öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğine dair algılarının benzerliği, ders denetimlerinin okul müdürlerine, okul denetimlerinin ise denetmenlere verilmiş olmasından kaynaklanabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin okulların değerlendirilmesine dair denetmenlere hesap verebilirlik endişesi taşımaması, öğretmenlerin okulların hesap verebilirliğine yönelik benzer algı taşımalarını açıklayabilir.



Bakioğlu ve Salduz (2014, s. 23) araştırmasında öğretmenlerin öncelikle ve büyük oranda vicdanlarına sonra öğrenci ve veliye hesap verdiklerini, sonrasında da okul yönetimi, eğitim denetmenleri, bakanlık ve STK, medya vb. kuruluşlarına hesap verdiklerini saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak hesap verebilir olduklarını düşündükleri, denetim yapan kişilere karşı kendilerini hesap verebilir hissetmedikleri; idareye öğretmenlerin üçte birinin hiç rapor sunmadıkları, e-okulda yapılan raporlamanın idareye sunulacak raporun yerine geçebileceği kanaatinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sakıcı'nın (2011) araştırmasına göre, öğretmenlerin değerlendirmeleri öz değerlendirme olarak istediklerini sonra onları müdürler, zümre öğretmenlerinin en son sırada ise veliler ve denetmenlerin değerlendirmelerini istemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nde (2017) müfettişlerin görev ve yetkileri *rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma* olarak belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014) ile müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri yeniden belirlenmiş; ders denetim görevi maarif müfettişlerinden alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) ders denetim görevleri eğitim-öğretim görevinin yerine getirilmesi kapsamında okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Bu çerçevede eğitimde denetim faaliyetlerinin yasal bir zemine dayandırıldığı; denetimin gerekli bulunduğu, müfettişler ve yöneticiler için yasal ve mesleki bir sorumluluk, öğretmenler için ise hesap verebilirliğe dair endişe ve farklılık yaratmayan bir sorumluluk olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla hesap verebilirliğin denetimdeki yasal sorumluluğun getirdiği baskıdan ziyade öğretmenlerde mesleki ve vicdani bir sorumluluk olarak şekillendiği ifade edilebilir. Ayrıca denetimin hesap verebilirlik üzerindeki etkisine dair ortak bir yargıya ulaşmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu da belirtilebilir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarında yöneticiler öğretmenlere göre okulları daha fazla hesap verebilir bulmaktadır. "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim-Öğretim", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" boyutlarında yöneticiler ve öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulmaktadır. Bu çerçevede yöneticilerin kaynağın kullanımı ve

okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar boyutlarında okulların hesap verebilirliğine daha fazla katkı sağlamak zorunda olması, onların bu alanlarda okulların hesap verebilirliğini daha yüksek bulmalarını açıklayabilir.

Ramsey (1999, s. 199-201) okullarda yöneticilerin hesap verebilirlik politikalarına katkı sağlamak için tüm bireylerin hakkını koruma, profesyonel sorumlulukları yerine getirme, yasaya uyma, paydaşlar için sağlıklı ve güvenilir çevre oluşturma, şeffaflığı sağlama vb. konularında hesap vermek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Cooley ve Shen (2003, s. 10) okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların okullarda hesap verebilirlik ile ilgili önemli bilgiler sunduğunu belirtmektedir. Özen'in (2011, s. 123-193) araştırmasında, öğrencilerin akademik başarısı, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, okul örgütünün gelişme kapasitesi, kaynak kullanımı boyutlarına yönelik yöneticilerin öğretmenlere göre okulları daha hesap verebilir bulduğu; eğitim hakkı boyutuna yönelik ise yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarının benzer olduğunu saptanmıştır. Kantos'un (2010, s. 151) kamu ve özel ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmen hesap verebilirliği üzerine yaptığı çalışmada, okulun geliştirmesine dair genel olarak yöneticilerin daha fazla hesap vermesi gerektiği belirtilmiştir. Kalman ve Gedikoğlu (2014, s. 115) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Erdağ (2013, s. 148 ) okullarda hesap verebilirlik politikaları üzerine yaptığı yapısal eşitlik modelleme çalışmasında, okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha yüksek derecede okul paydaşları baskısına uğradıklarını saptamıştır. Bu çerçevede özellikle okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar ve örgütsel adalet konularında okullarda yöneticilerin hesap verebilirliğinin önemli olduğu; ek olarak bu konularda hesap verebilirliğe dair bir baskı altında oldukları belirtilebilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin (Nitel) Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada öğrencinin akademik başarısıyla ilgili öğretmenler en çok *velilere*, en az *devlete*; yöneticiler ise en çok *velilere*, en az *rehberlik servisine ve kendilerine* açıklama yapmaktadır. Bu çerçevede öğrencinin akademik başarısına yönelik en çok *velilere* açıklama yapıldığı belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin akademik başarıya yönelik dışsal hesap verebilirliklerinin yüksek olduğu belirtilebilir

Kantos ve Balcı (2011, s. 129) yaptıkları çalışmada, öğretim programı hedeflerinin gerçekleştirilmesine dair kamu ve özel ilköğretim okullarında en çok

yöneticilerin hesap verebilir olması gerektiğini saptamışlardır. Bakioğlu ve Salduz (2014, s. 13) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısına dair sırası ile öğrencilerin ve kendilerinin; öğrenci başarısızlıklarına dair sırası ile öğrencilerin ve velilerin hesap vermesi gerektiğini saptamışlardır. Bu çerçevede öğrenci başarısına dair olumlu desteğin sağlanabilmesi için okul paydaşlarının karşılıklı hesap verebilir olmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğrencinin akademik başarısına ilgili öğretmenler *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, başarı için çalışma, sorumluluk, problem çözme, hesap verebilirlik, başarının kaynağı, öğrencinin yeteneği, gelişimi sağlamadaki* gönüllülük gibi konularda; yöneticiler ise *sorumluluk, paydaşlarla iş birliği, öğrenme için çalışma, problem çözme, yatırım* gibi konularda açıklamalar yapmaktadır. Öğrencinin akademik başarısına yönelik neler yapılması gerektiğine dair öğretmenler *başarı için çalışma, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, gelişimi değerlendirme, hesap verebilirlik, lisans/lisansüstü eğitim niteliği ve sınıf yönetimi* gibi konuları; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği, sorumluluk, gelişim için çalışma, hesap verebilirlik, lisans sonrası gelişim, kontrol, pozitif disiplin* gibi konuları vurgulamaktadır. Bu çerçevede öğrencinin akademik başarısına yönelik neler yapıldığı ve neler yapılması gerektiğine dair ortak olarak paydaşlarla iş birliği, etkili iletişim, etkin çalışma gibi konuların vurgulandığı ifade edilebilir.

Skrla, Scheurich, Johnson ve Koschoreck (2001, s. 237) Texas'ta hesap verme uygulamaları üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hesap verme nedeni ile yüksek başarı beklentisi içerisinde olduklarını, bunun için diğer öğretmenlerle takım çalışması yaparak daha fazla iş birliğine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Türkoğlu ve Aypay (2015, s. 215) araştırmalarında özel okul öğretmenlerinin en çok öğrencinin akademik başarısına yönelik çaba sarf ettiğini, hesap verebilir olduğunu, bunun için öğretmelerin yoğun akademik hazırlıklarla birlikte (etüt, etkinlik, proje çalışmaları vs.) öğrencinin bütünsel gelişimine dair rehberlik servisiyle iş birliği yaptığını saptamışlardır. Bu çerçevede okullarda akademik başarıya yönelik hesap verebilirliğin sağlanmasında, paydaşlarla işbirliğinin ve etkili akademik hazırlıkların önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğrencinin eğitim hakkıyla ve fırsat eşitliğiyle ilgili öğretmenler en çok *velilere*, en az *İlçe Milli Eğitime ve müfettişlere*; yöneticiler ise en çok *velilere*, en az *devlete, İlçe Milli Eğitime, rehberlik servisine ve kendilerine* açıklama yapmaktadır. Bu

çerçevede öğrencinin eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine yönelik en çok velilere açıklama yapıldığı belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine yönelik dışsal hesap verebilirliklerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Kantos ve Balcı (2011, s. 128) yaptıkları araştırmada, demokratik ilkelere verilen önem ve okul toplumlundaki farklılıklara duyulan saygıya dair kamu ve özel ilköğretim okullarında en çok yöneticilerin hesap verebilir olması gerektiğini saptamışlardır. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006, s. 65) araştırmalarında öğretmenlerin demokratik değerlere yönelik inançlarının, yöneticilerin sergiledikleri demokratik davranışlarla arttığını saptamışlardır. Bu çerçevede okullarda eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine yönelik hesap verebilirliğin sağlanması için öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik beklentilerin yüksek olduğu belirtilebilir.

Öğrencinin eğitim hakkına ve fırsat eşitliğine yönelik öğretmenler *adalet, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, bireysel farklılıklar, öğrenci kişilik hakları, problem çözme, toplumsal değerler, erişilebilirlik, hesap verebilirlik, pozitif disiplin, etkili iletişim, eğitim hakkı için çalışma, özgürlük, güvenlik, farkındalık, okula devam durumu* gibi konularda; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, adalet, hesap verebilirlik, problem çözme, bireysel farklılık, sınıf yönetimi, erişilebilirlik, gönüllülük, toplumsal değerler* gibi konularda açıklamalar yapmaktadır. Öğrencinin eğitim hakkına ve fırsat eşitliğine yönelik neler yapılması gerektiğine dair öğretmenler *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, bireysel farklılık, problem çözme, adalet, öğrenci kişilik hakları, hesap verebilirlik, pozitif disiplin, eğitim sisteminin sorgulanması, eğitim hakkı için çalışma, ek öğrenme* gibi konuları; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği, adalet, bireysel farklılık, hesap verebilirlik, eğitim hakkı/fırsat eşitliği için çalışma, etkili iletişim, öğrenci kişilik hakları, problem çözme, gönüllülük* gibi konuları vurgulamaktadır. Bu çerçevede öğrencinin eğitim hakkına ve fırsat eşitliğine yönelik neler yapıldığı ve neler yapılması gerektiğine dair paydaşlarla iş birliği, etkili iletişim, adalet, hesap verebilirlik, problem çözme gibi konuların vurgulandığı ifade edilebilir.

Eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde Bozkurt (2017, s. 722) sosyal adalete yönelik örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli görevin yöneticilere düştüğünü belirtmektedir. Atalay (2005, s. 21) ve Dilek (2005, s. 30) yaptıkları araştırmalarda, yöneticilerin adaleti temel alan uygulamalar ile öğretmenlerin iş birliğine yönelik çalışma, pozitif davranma, yöneticiye güven duyma

gibi algılarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Babaoğlan ve Ertürk (2013, s. 89) örgütsel adalet duygusu yüksek olan bir okulun, bireylerin davranışları ve okulun çıktıkları üzerinde pozitif bir etki oluşturacağını düşünmektedir. Bu bağlamda eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine dair hesap verebilirliğin sağlanmasında, paydaşlarla iş birliğinin ve okullardaki sosyal adalet dengesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçleriyle ilgili öğretmenler en çok *idareye*, en az *devlete*; yöneticiler ise en çok *velilere*, en az *sendikalara* açıklama yapmaktadır. Bu çerçevede okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçleriyle ilgili en çok idareye ve velilere açıklama yapıldığı belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçleriyle ilgili dışsal hesap verebilirliklerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Türkoğlu ve Aypay (2015, s. 216-217) yaptıkları araştırmada özel okul öğretmenlerinin sorumluluklarına dair kendilerini en çok öğrencilerine cevap verebilir hissettiklerini; öğretmenlerin yazılı ve sözlü olarak okul idaresine mutlaka hesap vermek zorunda olduklarını, okul idarecilerinin öğretmenlerin sorumluluklarını zamanında yerine getirip getirmediğine dair hesap sorduklarını, ayrıca öğretmenlerin velilere tek yönlü hesap verdiği bir iletişim şekline tabi olduklarını saptamışlardır. Türkoğlu'nun (2015, s.7) öğretmen hesap verebilirliği üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin akademik ve sosyal sorumluluklarına dair sırası ile en çok öğrencilere, idareye ve velilere karşı sorumluluk taşıdığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin karar süreçlerinde söz hakkının çok fazla olmadığı ve genellikle alınan kararların uygulayıcısı şeklinde algılandığı anlaşılmıştır. Rosenblatt ve Peled (2002, s.349) ile Ertan Kantos ve Balcı (2011, s. 130) araştırmalarında, ebeveynlerin okula katılımının sağlanmasında hesap verebilirlik sorumluluğunun en çok okuldaki idarecilere düştüğünü belirtmektedir. Cotton ve Wikelund (2001, s. 1) ile Lingenfelter (2003, s. 23) araştırmalarında okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukların yerine getirilmesinde velilerin önemli bir görevi üstlendiğini, bu nedenle karar akma süreçlerinde veli katılımının sağlanmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Gümüşeli (2004, s. 14) ise okul işlerine müdahale etmeden ziyade okuldaki karar süreçlerinde şeffaflığın sağlanarak okulun saygın imajını artırmak için veli desteğini gerekli bulmaktadır. Bu çerçevede okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklara dair hesap verebilirliğin sağlanmasında okul aile iş birliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçlerine yönelik öğretmenler *kuralları/kararları belirleme, paydaşlarla iş birliği, sorumluluk için çalışma, hesap verebilirlik, problem çözme, adalet, okula devam durumu* gibi konularda; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, hesap verebilirlik, adalet, problem çözme, kuralları/kararları belirleme, erişilebilirlik, çağdaş yönetici kimliği, geleneksellik, okula devam durumu, pozitif disiplin, lisans/lisansüstü gelişim* gibi konularda açıklamalar yapmaktadır. Okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçlerine yönelik neler yapılması gerektiğine dair öğretmenler *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, adalet, hesap verebilirlik, pragmatiklik, sorumluluk, bireysel farklılık* gibi konuları; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, kararlar için çalışma, adalet, sorumluluk, çağdaş karar süreçleri, hesap verebilirlik, problem çözme, geleneksellik* gibi konuları vurgulamaktadır. Bu çerçevede okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklardaki karar süreçleriyle ilgili neler yapıldığı ve neler yapılması gerektiğine dair paydaşlarla iş birliği, etkili iletişim, adalet, hesap verebilirlik gibi konuların vurgulandığı ifade edilebilir.

Englert, Fries, Martin Glenn ve Douglas (2007, s. 3) araştırmalarında eğitim örgütlerindeki hesap verebilirlik sistemlerinin öncelikli olarak okul paydaşlarının birbirlerini bilgilendirme konusunda yeterlilik düzeyi ulaşmasıyla sağlanabileceği düşünülmektedir. Nance ve Marks (2008, s. 197) araştırmalarında karar alma sürecine dahil edilmeyen öğretmenlerin hayal kırıklığına, sinizme ve öfkeye yöneldiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklara dair hesap verebilirliğin sağlanmasında, paydaşlarla iş birliğinin, etkili iletişimin ve karar süreçlerine ortak katılımın önemli olduğu düşünülebilir.

Okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeyle ilgili öğretmenler en çok *idareye, en az valiye ve belediyeye*; yöneticiler ise en çok *öğretmenlere, en az İlçe Milli Eğitime* açıklama yapmaktadır. Bu çerçevede okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeyle ilgili en çok öğretmenlere ve idareye açıklama yapıldığı belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin okul örgütünün gelişme kapasitesiyle ilgili dışsal hesap verebilirliklerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Kantos ve Balcı (2011, s. 129) yaptıkları araştırmada, okul hesap verme sistemi için strateji oluşturulması, okulun yazılı bir okul gelişim planının olması, öğretmenler ve diğer personeller için mesleki gelişim imkanların sağlanması gibi konularda en çok

yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini saptamışlardır. Bu çerçevede okul örgütünün gelişme kapasitesine dair hesap verebilirliğin sağlanmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin sorumluluklarıyla ilgili karşılıklı bilgilendirmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye yönelik öğretmenler *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, sorumluluk, aktüellik, problem çözme, pozitif disiplin, gelişim için çalışma, hesap verebilirlik* gibi konularda; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, gelişim için çalışma, pozitif iklim, hesap verebilirlik, gelişime yönelik tespit, geleneksellik, problem çözme, hiyerarşik kontrol* gibi konularda açıklamalar yapmaktadır. Okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermeye yönelik neler yapılması gerektiğine dair öğretmenler *paydaşlarla iş birliği, gelişim için çalışma, pragmatiklik, sorumluluk, problem çözme, etkili değerlendirme sistemi, bireysel farklılık, hesap verebilirlik, öğrenci merkezlilik, lisans/lisansüstü eğitimin niteliği* gibi konuları; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, lisans/lisansüstü eğitimin niteliği, gelişimin kabulü, hesap verebilirlik, sorumluluk, gelişim için çalışma, liyakat, problem çözme, pozitif iklim, gönüllülük* gibi konuları vurgulamaktadır. Bu çerçevede okul örgütünün gelişme kapasitesiyle ilgili neler yapıldığı ve neler yapılması gerektiğine dair paydaşlarla iş birliği, etkili iletişim, etkin çalışma, hesap verebilirlik, problem çözme gibi konuların vurgulandığı ifade edilebilir.

Şahin (2015, s. 623) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibinin amacına uygun çalışmadığı; müdürlerin okullarda okul geliştirme yönetim ekibinin kurulmasına olumsuz yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır. (MEB, 2018, s. 42) Meb faaliyet raporunda Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2019 Stratejik Planında kurumsal kapasiteye dair plana ait dönem sonuna kadar aktif bir takip ve değerlendirme sistemi ile destekli, bürokrasiyi azaltan, çoğulu dikkate alan, katılımı sağlayan, şeffaflığı ve hesap verebilirliği koruyan bir yönetim ve organizasyon yapısının oluşturulmasına dair hedeflere yer verilmiştir. Bu çerçevede okul örgütünün gelişme kapasitesine dair hesap verebilirliğin sağlanmasında paydaşlarla iş birliğinin, etkili iletişimin ve etkin çalışmanın önemli olduğu düşünülebilir.

Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili öğretmenler en çok *idareye*, en az *sicil amirine*; yöneticiler ise en çok *velilere*, en az *kendilerine ve sicil amirlerine* açıklama yapmaktadır. Bu çerçevede kamu kaynaklarının etkili ve verimli

kullanılmasıyla ilgili en çok velilere ve idareye açıklama yapıldığı belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili dışsal hesap verebilirliklerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Yolcu'nun (2007, s. 236-237) araştırması, çeşitli amaçlar için maddi katkı sağlayan velilerin bu sayede okulları kaynağa dair daha hesap verebilir olmaya yönelttiğini göstermektedir. Bu çerçevede kamu kaynaklarının kullanımına dair hesap verebilirliğin sağlanmasında, velilerin ve yöneticilerin daha fazla bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik öğretmenler *paydaşlarla iş birliği, kaynak için çözüm, hesap verebilirlik, sorumluluk, hakkaniyet/tasarruf bilinci, yatırım, öğrenci merkezlilik, pozitif disiplin* gibi konularda; yöneticiler ise *paydaşlarla iş birliği ve iletişim, hakkaniyet/tasarruf bilinci, pozitif disiplin, hesap verebilirlik, yatırım, pragmatiklik, eğitime katılım, bilinçlendirme, kaynak için çözüm, öğrenci merkezlilik* gibi konularda açıklamalar yapmaktadır. Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik neler yapılması gerektiğine dair öğretmenler *pozitif disiplin, paydaşlarla iş birliği, hakkaniyet/tasarruf bilinci, hesap verebilirlik, etkili değerlendirme sistemi, problem çözme, aktüellik, kaynak için çözüm, sorumluluk için çalışma, öğrenci merkezlilik* gibi konuları; yöneticiler ise *hakkaniyet/tasarruf bilinci, paydaşlarla iş birliği ve iletişim, pozitif disiplin, kaynak için çözüm, yatırım, pragmatiklik, hesap verebilirlik, eğitime katılım, öğrenci merkezlilik, bilinçlendirme, aktüellik, etkili denetim* gibi konuları vurgulamaktadır. Bu çerçevede kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıyla ilgili neler yapıldığı ve neler yapılması gerektiğine dair paydaşlarla iş birliği, etkili iletişim, adalet, pozitif disiplin, hesap verebilirlik, öğrenci merkezlilik gibi konuların vurgulandığı ifade edilebilir.

Polat (2007, s. 188-195) araştırmasında velilere yapılan açıklamalar bağlamında çoğunlukla parasal konulara yönelik bir hesap verebilirlik beklentisinin baskın olduğunu, kaynakların dağıtımındaki yetersizliğin okulda adaletsiz sonuçları doğurduğu ve okulların sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeylerin birbirlerinden farklı olması nedeniyle okullardaki adaletsizliklerin arttığını saptamıştır. Bu çerçevede kamu kaynaklarının kullanılmasına dair hesap verebilirliğin sağlanmasında paydaşlarla iş birliğinin ve sosyal adaletin önemli olduğu düşünülebilir.



Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler okulları öncelikli olarak *eğitim-öğretim* boyutunda tamamen hesap verebilir; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, kaynak kullanımı, okul örgütünün gelişme kapasitesi* ve *öğrencilerin akademik başarısı* boyutlarında çoğunlukla hesap verebilir bulunmaktadır.

Araştırmada *fırsat eşitliği* alt boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar, okul örgütünün gelişme kapasitesi* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında “30-37” yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* boyutunda lisansüstü gruptaki öğretmenler, lisans grubundaki öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında öğretmenler yöneticilere göre; *bütün* boyutlarda okula motivasyonla gelmeyen öğretmenler ve “6-10” yıl kıdem grubunda olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre okulları daha az hesap verebilir bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler yüksek oranda okula motivasyonla gelmektedir. Branş, hizmetiçi eğitim, denetimi gerekli bulma değişkenlerine göre *bütün* boyutlarda öğretmenler okulların hesap verebilirliğini benzer bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler yüksek oranda denetimi gerekli bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenler ve yöneticiler, okulların hesap verebilirliğiyle ilgili en çok *idareye ve velilere*; en az *devlete* ve *kendilerine* açıklama yapmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler okulların hesap verebilirliğiyle ilgili genel olarak *paydaşlarla iş birliği, problem çözme, hesap verebilirlik, etkili iletişim, etkin çalışma, adalet, pozitif disiplin* gibi konularda açıklamalar yapmaktadır. Okulların hesap verebilirliğine yönelik neler yapılması gerektiğiyle ilgili *hesap verebilirlik, paydaşlarla iş birliği, etkin çalışma, problem çözme, etkili iletişim, sorumluluk, adalet, pozitif disiplin, lisans/lisansüstü eğitim niteliği* gibi konuları vurgulamaktadır.

Bu çerçevede öğretmenler çoğunlukla okulları hesap verebilir bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre okulların hesap verebilirliği en fazla *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* boyutunda farklılık göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler, okulların hesap verebilirliğiyle ilgili en çok *idareye* ve *velilere*; en az *devlete* ve *kendilerine* açıklama yapmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler okulları en fazla *paydaşlarla iş birliği, problem çözme, hesap verebilirlik, etkili iletişim, etkin çalışma, adalet, pozitif disiplin* gibi konularda hesap verebilir bulunmaktadır. Ayrıca

öğretmenler ve yöneticiler en fazla bu konularda okulların hesap verebilirliğine yönelik bir şeyler yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

## Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve alan yazından elde edilen bilgilerden hareket edilerek araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1.5. Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırmada *fırsat eşitliği* alt boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar*, *okul örgütünün gelişme kapasitesi* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında “30-37” yaş grubundaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* boyutunda lisansüstü gruptaki öğretmenler lisans grubundaki öğretmenlere göre; *bütünlük* boyutlarında “6-10” yıl kıdem grubunda olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre; *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında öğretmenler yöneticilere göre okulları daha az hesap verebilir bulmaktadır. İlgili gruplara göre en çok *okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar* ve *kaynak kullanımı* boyutlarında okulların hesap verebilirliği düşük bulunmaktadır. Dolayısıyla bu konularda hesap verebilirliğin neden sağlanamadığını bulmak için okullarda öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılması önerilebilir.
2. Okula öğretmenler çoğunlukla motivasyonla gelmektedir. Okula motivasyonla gelmeyen öğretmenler ise okulları *bütünlük* boyutlarında daha az hesap verebilir bulmaktadır. Dolayısıyla okulların hesap verebilirliğine dair doğru bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin okula motivasyonla gelme durumlarının eşitlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin okula düşük motivasyonla gelme nedenlerinin araştırılması önerilebilir. Öğretmenlerin motivasyon araçlarıyla (ödül, takdir edilme, değer verilme, fikir sorulma, eğitim verme, mesleki albeni yaratacak etkinlikler yapma vb.) güdülenmesi sağlanarak motivasyonları yükseltilmeye çalışılabilir.
3. Araştırmada öğretmenler ve yöneticiler, okulların hesap verebilirliğiyle ilgili en çok *idareye* ve *velilere*; en az *devlete* ve *kendilerine* açıklama yapmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin dışsal hesap verebilirliklerinin yüksek, içsel hesap verebilirliklerinin ise düşük olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda okulların

gelişim sürecine katkı sağlamak için eğitimcilere içsel ve dışsal hesap verebilirlikleri arasında dengeyi sağlamaları önerilebilir. Dolayısıyla okul içi süreçlerde öğretmenlerin ve yöneticilerin içsel hesap verebilirliklerini geliştirmek için öz değerlendirmelerden yararlanılabilir.

4. Öğretmenler ve yöneticiler okulları en fazla *paydaşlarla iş birliği, problem çözme, içsel/dışsal hesap verebilirlik, etkili iletişim, etkin çalışma, adalet, pozitif disiplin* gibi konularda hesap verebilir bulmaktadır. Ayrıca bu konularda okulların hesap verebilirliğine yönelik bir şeyler yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu açıdan okullarda hesap verilecek alanların oluşturulmasında ve okulların hesap verebilirliklerine yönelik standartların belirlenmesinde, yukarıda sıralanan konuların incelenmesi önerilebilir.

#### **5.1.6. Araştırmacılara Öneriler**

1. Eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliğin benimseme/uygulanabilir bulma düzeyleri farklı yöntemler ve değişkenler kullanılarak araştırılabilir.
2. Öğretmen ve yönetici algılarına göre “hesap verebilir” olduğu tespit edilen okullar için okula, öğretmene ve yöneticiye ait özellikler hakkında profillerin çıkarılmasını sağlayan tarama çalışmaları yapılabilir.
3. Özel eğitim kurumları için hesap verebilirlik algısını belirlemeye yönelik araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abelmann, C. ,H., & Kenyon, S. B. (1996). *Distractions from teaching and learning: Lessons from Kentucky's use of rewards*. New York, NY: The American Educational Research Association.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396454.pdf>. Erişim tarihi: 07.01.2017.
- Abelmann, C., & Elmore, R. F. (1999). *When accountability knocks, Will anyone answer?*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.  
[http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=cpre\\_researchreports](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=cpre_researchreports). Erişim tarihi: 07.01.2017.
- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into practice*, 42(1), 18-29. <https://muse.jhu.edu/article/41406/pdf>. Erişim tarihi: 07.01.2017.
- Acar, M. (2002). *Bağımsız düzenleyici kurumlar ve Türkiye uygulaması* (Rap. No. TÜSİAD-T/2002-12/349). İstanbul: Lebib Yalkın.  
<http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1883-bagimsiz-duzenleyici-kurumlar-ve-turkiye-uygulamasi>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Ada, S. ve Baysal, N. Z. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adams, J. E., & Hill, P. T. (2006). Educational accountability in a regulated market. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217-235.  
[https://www.jstor.org/stable/25594704?seq=1#fndtn-page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/25594704?seq=1#fndtn-page_scan_tab_contents).  
Erişim tarihi:07.01.2017.
- ADVANCED (2007). *Advanced accreditation standards for quality school systems: For district seeking NCA CASI or SACS CASI accreditation* (Rep. No. 2007901090, ADED03). USA: Advanced Accreditation Standarts for Quality School Systems.  
<http://www.pghcatholicsagainstcommoncore.com/AdvancEd%20standards.pdf>.  
Erişim tarihi: 07.01.2017.

- Ahearn, E. M. (2000). *Educational accountability: A synthesis of the literature and review of a balanced model of accountability*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. <http://www.cesa7.org/sped/Parents/ASMT%20Advocacy/nasdse/account1.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 111-148). Ankara: Anı.
- Akcakaya, M. ve Yücel, N. (2009). Küreselleşme sürecinde ulus devletin dönüşümü ve çok aktörlü yönetim tartışmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi*. <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101. [http://www.egitimnerede.com/upload/5\\_7zuqfhhw\\_makale%205.pdf](http://www.egitimnerede.com/upload/5_7zuqfhhw_makale%205.pdf). Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Aktaş Salman, U. (2014, 14 Kasım). Öğrencinin rehberi yok. *Al Jazeera Türk*. <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogrencinin-rehberi-yok>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Almış, S. ve Yılmaz, M. T. (2012). İnsanın toplumsal doğası ve toplumsalın sürdürülebilirliği açısından eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 28-40. <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/412/pdf>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing & student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 18. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/297/423>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Anagnostopoulos, D. (2003). The new accountability, student failure, and teachers' work in urban high schools. *Educational Policy*, 17, 291. doi: 10.1177/0895904803017003001. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904803017003001>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP) Publication. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Anderson, L. W. (2009). Upper elementary grades bear the brunt of accountability. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 413-418. [http://www.pdkmembers.org/members\\_online/publications/Archive/pdf/k0902and.pdf](http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0902and.pdf). Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Apple, M. W. (2002). Küresel tehlikeler: Eğitimdeki eşitsizlikler ve neo-liberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-46. <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/ef5c7bce60087cb65dbbfa15e5570315apple.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Association of American Colleges and Universities (2004). *Our students best work: A framework for accountability worthy of our mission*. Washington, DC: AAC&U. <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/StudentsBestreport.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Atalay, İ. (2005). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG47qcJBjR3tKbgBVhp6dUgqrJpa3UBYgleBq5v1UUXkbY>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X07306523>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Au, W., & Apple, M. W. (2010). Testing, accountability and the politics of education. *Educational Policy*, 24(2), 421-433. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904810361724>. Erişim tarihi: 01.10.2016.

- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A.
- Bakioğlu, A., Hesapçıoğlu, M. ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 143-160. [http://www.kuyeb.com/pdf/tr/0ed1cdf720113f830b4f102c6cfba4d71\(1\)9.pdf](http://www.kuyeb.com/pdf/tr/0ed1cdf720113f830b4f102c6cfba4d71(1)9.pdf). Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Bakioğlu, A. ve Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 40 (40), 13-29. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3915/5000121224-5000184135-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Balcı, A. ve Ertan Kantos, Z. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 10(20). [http://www.ebuline.com/pdfs/20sayi/ebu20\\_1.pdf](http://www.ebuline.com/pdfs/20sayi/ebu20_1.pdf). Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ballard, K., & Bates, A. (2008). Making a connection between student achievement, teacher accountability, and quality classroom instruction. *The Qualitative Report*, 13(4), 560-580. <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1574&context=tqr>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Barton, P. E. (2001). Facing the hard facts in education reform: A policy information perspective. *ETS Policy Information Center Report*. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICFACINGFACTS.pdf>. Erişim tarihi: 08.01.2017.

- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Başar, H. (2003). Öğretmeni değerlendirmede yeni bir “Eski Yanılgı”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3 (11).  
<http://ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/eng/40901476.pdf>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Başaran, İ.E. (1982). *Eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Behn, R. D. (2003). *Demokratik hesap verme sorumluluğu* (Paradigma Tercüme Ltd. Şti, Çev.). İstanbul: Arı Turizm ve Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2001 yılında yayımlanmıştır).
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 4(7), 21-35. [http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss\\_pisa.pdf](http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss_pisa.pdf). Erişim Tarihi: 07.11.2016.
- Berryhill, J., Linney, J. A. & Fromewich, J. (2009). The effects of educational accountability on teachers: Are policies too stress provoking for their own good ?. *International Journal of Education Policy and Leadership*. Volume: 4, No: 5, p. 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898886.pdf>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M.(2010). Okul geliştirmede temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(I), 153- 173.
- Bilgiç, V. (2008). Yeni kamu yönetimi anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun (Ed.), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bilgin, M. H. (2005). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma tartışmaları*. Kadir Has Üniversitesi İ.İ.B.F. Perşembe Konferansları. [www.rekabet.gov.tr/dosyalar/perskonfyyn/perskonfyyn4.doc](http://www.rekabet.gov.tr/dosyalar/perskonfyyn/perskonfyyn4.doc). Erişim Tarihi: 07.11.2016.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework1. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.



[http://www.graduateschool.edu.pl/sns/pliki/Wierzba/M\\_Bovens\\_Analysing.pdf](http://www.graduateschool.edu.pl/sns/pliki/Wierzba/M_Bovens_Analysing.pdf).

Erişim tarihi: 09.01.2017.

Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946-967.

<http://docshare01.docshare.tips/files/29674/296743928.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Boyle, R. (1998). Governance and accountability in the Irish civil service. *Institute of Public Administration*. [http://www.ipa.ie/pdf/DiscussionPaper\\_6.pdf](http://www.ipa.ie/pdf/DiscussionPaper_6.pdf). Erişim tarihi: 09.01.2017.

Bozkurt, B . (2017). A study of developing an assessment tool for social justice leadership behaviors of school principals. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3), 721-732. DOI: 10.21547/jss.300050. Erişim tarihi: 14.12.2018.

Brigham, F. J., Tochtermann, S., & Brigham, M. P. (2000). Students with emotional and behavioral disorders and their teachers in test-linked systems of accountability. *Assessment For Effective Intervention*, 26(1), 19-27. doi: 10.1177/073724770002600104.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/073724770002600104>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank Publications.

<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Bursalıoğlu, S. Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (7. Basım). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bülbül, M. (2011). Türk milli eğitim sisteminde hesap verebilirlik. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

<http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=7239>.

Erişim tarihi: 09.01.2017.

Bülbül, M., ve Demirbolat, A. O. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1559/729>. Erişim tarihi: 14.12.2018.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/01623737024004305>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Carnoy, M., Elmore, R. & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high stakes testing*. New York: RoutledgeFalmer. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Cendon, A.B. (2000). Accountability and public administration: Concepts, dimensions, developments. In M. Kelle, (Ed.), *Openness and transparency in governance: Challenges and opportunities* (pp.22-61). Maastricht: European Institute of Education. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan006506.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-based testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 331-349. <https://scholars.opb.msu.edu/en/publications/beginning-teacher-concerns-in-an-accountability-based-testing-env-3>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9-10), 1045-1057.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272709000693>. Erişim tarihi: 14.12.2018.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Alpay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Clark, D. L. (1984). Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68. <https://eric.ed.gov/?id=EJ306660>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Cobb, C. D. (2002). *Performance-based accountability systems for public education*. Concord, NH: New Hampshire Center for Public Policy Studies. <http://www.nhpolicy.org/UploadedFiles/Reports/caseyreport.pdf>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/01623737025002119>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Coleman, P. (1973). The improvement of aggregate teaching effectiveness in a school district. *Educational Administration Quarterly*, 9,3 (Autumn), 28-47. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X7300900303>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

Cooley, V. E. & Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities: A perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 10-25. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019263650308763402>. Erişim tarihi: 14.12.2018.

Corporan, T. C. C. (2012). Teacher accountability and cultural competence: A phenomenological study in Texas. Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3538852). <https://eric.ed.gov/?id=ED550972>. Erişim tarihi: 09.01.2017.

- Cotton, K., & Wikeland, K. R. (2001). Schoolwide and classroom discipline. *School Improvement Research Series*, 9, 1-28. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Crawson, R. (2003). The turbulent policy environment in education: Implications for school administration and accountability. *Peabody Journal of Education*, 78(4), pp. 29-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ680028>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500234484>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. DEMİR, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ572727>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Cuban, L. (2001). Why bad reforms won't give us good schools. *The American Prospect*, 12(1), 46-48. <http://prospect.org/article/why-bad-reforms-wont-give-us-good-schools>. Erişim tarihi: 09.01.2017.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çengel, A. Y. (2005). AB sürecinde rasyonel eğitime geçiş; vizyon ve misyon. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-cengel.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-cengel.htm). Erişim Tarihi: 07 Kasım 2016.
- Daigle, S. L., & Cuocco, P. (2002). Public accountability and higher education: Soul mates or strange bedfellows. *EDUCAUSE Center for Applied Research*. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0209.pdf>. Erişim Tarihi: 07 Kasım 2016.

- Dalin, P. and Rust, V.D. (1996). Towards schooling for the twenty-first century. *British Journal of Educational Studies*, 44(4). DOI: 10.2307/3121920. [https://www.researchgate.net/publication/44822628\\_Towards\\_Schooling\\_for\\_the\\_Twenty-First\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/44822628_Towards_Schooling_for_the_Twenty-First_Century). Erişim tarihi: 04.01.2017.
- Dalin, P. (2004). *School development- Theories and Strategies: An international handbook per Dalin with the assistance of Katherine Kitson* (1 st ed., s. 13-15). London, Newyork: Continuum International Publishing. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 16.08.2016.
- Daly, A. J. (2009). Rigid response in an age of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 45, 168. doi: 10.1177/0013161X08330499. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X08330499>. Erişim tarihi: 16.08.2016.
- Darling Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. [https://www.researchgate.net/profile/Linda\\_Darling-Hammond/publication/242097130\\_Standards\\_Accountability\\_and\\_School\\_Reform/links/563e721a08aec6f17ddaa8d2.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linda_Darling-Hammond/publication/242097130_Standards_Accountability_and_School_Reform/links/563e721a08aec6f17ddaa8d2.pdf). Erişim tarihi: 04.01.2017.
- Darling Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260. [https://www.researchgate.net/publication/248970714\\_Race\\_inequality\\_and\\_educational\\_accountability\\_The\\_irony\\_of\\_'No\\_Child\\_Left\\_Behind'](https://www.researchgate.net/publication/248970714_Race_inequality_and_educational_accountability_The_irony_of_'No_Child_Left_Behind'). Erişim tarihi: 04.01.2017.
- Darling Hammond, L. and Ascher, C. (1991). Creating Accountability in Big School Systems. *Urban Diversity Series*, 102 <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acco=ED334339>. Erişim tarihi: 04.01.2017.
- DeMoss, K. (2003). Who's Accountable to the Constitution? Thirty Years of Judicial Politics in State Education Finance Litigation. *Peabody Journal of Education*, 78(4), 44-65. <https://eric.ed.gov/?id=EJ680029>. Erişim tarihi: 04.01.2017.

- DCPS (2009). *DCPS Effective Schools Framework*. Washington, DC: District of Columbia Public Schools. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541874.pdf>. Erişim tarihi: 04.01.2017.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321.
- Dilek, H. (2005). Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmit. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc\\_YMKxXW1nLOORocsMEJToJNJs-fmpHFTj52kLtNPFV3\\_MnC1LWE](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1nLOORocsMEJToJNJs-fmpHFTj52kLtNPFV3_MnC1LWE). Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Dive, B. (2008). *The accountable leader: Developing effective leadership through managerial accountability*. Kogan Page Publishers. [http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/structure/Brian\\_Dive-The\\_Accountable\\_Leader-EN.pdf](http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/structure/Brian_Dive-The_Accountable_Leader-EN.pdf). Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Doğan, D. (2015). Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11684/330/10042557.pdf?sequence=1>. Erişim tarihi: 04.01.2017.
- Doherty, K., & Skinner, R. (2003). *State of the states. Quality counts 2003 special report*. Education Week, 22(17), 75-76, 78. <http://www.edweek.org/media/ew/qc/archives/QC02full.pdf>. Erişim tarihi: 04.01.2017.
- Dolan, T., & Grosin, L. (2008). School Effectiveness Research-findings and reflections. *Paper presented at The Stockholm Summit, 19*, 05-18. <http://www.stockholmsummit.se/document/effective.schools.pdf>. Erişim tarihi: 16.01.2017.
- Dorothea, A., Ruthledge, S., & Bali, V. (2013). State education agencies, informantion systems, and the expansion of state power in the era of test-based accountability.

*Educational Policy*, 27(2), 217–247. doi: 10.1177/0895904813475713.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904813475713>. Erişim tarihi:  
11.02.2017.

Dougherty, K. J., Natow, R. S., Bork, R. H., Jones, S. M., & Vega, B. E. (2013). Accounting for higher education accountability: Political origins of state performance funding for higher education. *Teachers College Record*, 115(1), 1-50.

[https://www.researchgate.net/profile/Sosanya\\_Jones/publication/261638931\\_Accounting\\_For\\_Higher\\_Education\\_Accountability\\_Political\\_Origins\\_of\\_State\\_Performance\\_Funding\\_for\\_Higher\\_Education/links/5534fb4a0cf283a8f60c0a70.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sosanya_Jones/publication/261638931_Accounting_For_Higher_Education_Accountability_Political_Origins_of_State_Performance_Funding_for_Higher_Education/links/5534fb4a0cf283a8f60c0a70.pdf). Erişim tarihi: 11.02.2017.

Douglas, N. H., Ingle, W. K., & Rutledge, S. A. (2014). How teacher evaluation methods matter for accountability: A comparative analysis of teacher effectiveness ratings by principle and teacher value-added measures. *American Educational Research Journal*, 51(1), 73–11. doi: 10.3102/0002831213517130.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.936.7245&rep=rep1&type=pdf>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

DPT (2009a). 8. *Beş Yıllık Kalkınma Planı*. T.C. Kalkınma Bakanlığı.  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

DPT (2009b). 9. *Kalkınma Planı*. T.C. Kalkınma Bakanlığı.  
<http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Drüke, H. (2007). Can e-government make public governance more accountable. A. Shan (Ed.) *Performance accountability and combating corruption*, Washington DC: The World Bank.  
<http://siteresources.worldbank.org/PSGLP/Resources/PerformanceAccountabilityandCombatingCorruption.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Dubnick, M. J. (2002). Seeking salvation for accountability. In *Annual Meeting of the American Political Science Association*. 7-9.

<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/13725356/pdf>. Erişim tarihi: 16.01.2017.

Dubnick, M. J. (2006). *Orders of accountability*. University of Oxford, UK: World Ethics Forum on Leadership, ethics and integrity in public life. <http://mjubnick.dubnick.net/papersrw/2006/oxford2006.pdf>. Erişim tarihi: 16.01.2017.

Dubnick, M. J. (2007). Situating accountability: Seeking salvation for the core concept of modern governance. *Manuscript, University of New Hampshire*. <http://mjubnick.dubnick.net/papersrw/2007/situacct.pdf>. Erişim tarihi: 16.01.2017.

Dubnick, M. J., & Frederickson, H. G. (2009). Accountable agents: Federal performance measurement and third-party government. *Journal of Public Administration Research and Theory*, The State of Agents: A Special Issue, 143-159. [https://academic.oup.com/jpart/article-abstract/20/suppl\\_1/i143/926842/](https://academic.oup.com/jpart/article-abstract/20/suppl_1/i143/926842/). Erişim tarihi: 16.01.2017.

Duke, D. L., Grogan, M., Tucker, P. D., & Heinecke, W. L. (2003). *Educational leadership in an age of accountability*. Albany, NY: SUNY Press. <http://www.sunypress.edu/p-3730-educational-leadership-in-an-ag.aspx>. Erişim tarihi: 16.01.2017.

Dünya Bankası (2006). *Türkiye kamu harcamaları incelemesi. (Public Expenditure Review)*. Dünya Bankası. (Rap. No. 36764-TR). [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org). Erişim tarihi: 13.02.2017

EARGED (2006). *Okulda performans yönetimi*. Ankara: Eğitim araştırma ve geliştirme dairesi yayınları. [http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/okulda\\_performans\\_yonetimi\\_mode](http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar/okulda_performans_yonetimi_mode). Erişim tarihi: 01.06.2016.

EARGED (2010). *PISA 2009 Ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitim araştırma ve geliştirme dairesi yayınları. [http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009\\_rapor.pdf](http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009_rapor.pdf). Erişim tarihi: 01.10.2016.



- Earl, L., & Torrance, N. (2000). Embedding accountability and improvement into large-scale assessment: What difference does it make?. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 114-141.  
[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504\\_6?journalCode=hpje20](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504_6?journalCode=hpje20). Erişim tarihi: 16.01.2017.
- Ebrahim, A. (2003). Accountability in practice: Mechanisms for NGOs. *World development*, 31(5), 813-829.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.5550&rep=rep1&type=pdf>. Erişim tarihi: 16.01.2017.
- Edmonds, R. R. (1979a). Some schools work and more can. *Social Policy*, 9(5), 28-32.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-social-policy>. Erişim tarihi: 16.01.2017.
- Edmonds, R. (1979b). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.  
<http://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>. Erişim tarihi: 16.01.2017.
- Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, (Dec): 4-11.  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198212\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf).  
Erişim tarihi: 16.01.2017.
- Education Improvement Commission (2000). *School improvement planning a handbook for principals, teachers and school council*. Toronto: Education Improvement Commission. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/sihande.pdf>.  
Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Ehren, M. C., & Swanborn, M. S. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School effectiveness and school improvement*, 23(2), 257-280.  
[http://eprints.ioe.ac.uk/11683/1/Strategic\\_data\\_use\\_SESI.pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/11683/1/Strategic_data_use_SESI.pdf). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Elmore, R. (2003). Accountability and capacity. M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Eds.), *The new accountability: High schools and high-stakes testing* (pp. 195-

- 209). New York, NY: Routledge Falmer. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Engin, M.K. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin analizi. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Englert, K. S., Fries, D. A., Martin-Glenn, M. L., & Douglas, B. B. (2007). Accountability systems: A comparative analysis of superintendent, principal, and teacher perceptions. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 2(4). <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/24/21>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Ensari, H. (2001). 21. yüzyıl için çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Toplam kalite yönetimi. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi (s. 151-188). İstanbul: Sedar.
- Erdağ, C. (2013). Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/710>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Erden, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). Ortaöğretime geçiş sistemi üzerine bazı mülahazalar, *Radikal*. <http://www.irfanerdogan.com.tr/egitimyazilari.asp?IDText=93>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- ERG (2017a). *Eğitim İzleme raporu 2015-2016*. Eğitim Gözlemevi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/enews/EIR2015-156\\_14.02.17.WEB\\_0.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/enews/EIR2015-156_14.02.17.WEB_0.pdf). Erişim tarihi: 14.02.2017.

- ERG (2017b). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. Eğitim Gözlemevi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG\\_BilgiNotu\\_2subat2017.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG_BilgiNotu_2subat2017.pdf). Erişim tarihi: 14.02.2017.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (1. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2011). Eğitimin temel kavramları. Özden, Y. ve Turan, S. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı), (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- EURYDICE (2008). *National summary sheets on education systems in Europe and on going reforms. FINLAND*. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. <http://www.pharmine.org/wpcontent/uploads/2014/05/EURYDICE-national-summary-sheet-on-education-systems-in-Europe-Finland-2009.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, control and accountability: Preliminary evidence from Ancient Egypt. *Critical Perspectives on Accounting*, 8(6), 563-601. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1045235497901234>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Finnigan, K. S., & Gross, B. (2007). Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 44, 594. doi: 10.3102/0002831207306767. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831207306767>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Finnigan, K. S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers. *Education and Urban Society*, 44(2), 183-202. doi: 10.1177/0013124511431570. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013124511431570>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Fitz, J. (2003). The politics of accountability: A perspective from England and Wales. *Peabody Journal of Education*, 78(4), 230-241. [https://www.researchgate.net/publication/27650218\\_The\\_Politics\\_of\\_Accountability\\_A\\_Perspective\\_From\\_England\\_and\\_Wales](https://www.researchgate.net/publication/27650218_The_Politics_of_Accountability_A_Perspective_From_England_and_Wales). Erişim tarihi: 11.02.2017.

- Fuhrman, S., Elmore, R. F., & Massell, D. (1993). School reform in the United States: Putting it into context. In S. L. Jacobson & R. Berne (Eds.), *Reforming education: The emerging systemic approach* (pp. 3-27). <https://eric.ed.gov/?id=ED379732>. Erişim tarihi: 11.02.2017.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Buckingham, UK: Open University Press. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 11.02.2017.
- Garn, G., & Cobb, C. D. (2001). A framework for understanding charter school accountability. *Education and Urban Society*, 33(2), 113-128. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013124501332002>. Erişim tarihi: 05.02.2017.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve zm nerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 1(1), 66-80. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/161025>. Erişim tarihi: 05.02.2017.
- Goldhaber, D. D., Goldschmidt, P., & Tseng, F. (2013). Teacher value-added at the high-school level: Different models, different answers?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(2), 220-236. [http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-4%20Value-added%20Assessment%20\(10-19-2011\).pdf](http://www.cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202011-4%20Value-added%20Assessment%20(10-19-2011).pdf). Erişim tarihi: 11.02.2017.
- Gong, B. (2002). *Designing school accountability systems: Towards a framework and process*. Washington D.C: Council of Chief State School Officers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464412.pdf>. Erişim tarihi: 11.02.2017.
- Gorard, S. (2009). A case against school effectiveness. *British Educational Research Journal*. ISSN 0141-1926. [http://eprints.bham.ac.uk/345/1/Gorard\\_2010\\_British\\_Educational\\_Research\\_Journal.pdf](http://eprints.bham.ac.uk/345/1/Gorard_2010_British_Educational_Research_Journal.pdf). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/01623737011003255>. Erişim tarihi: 25.10.2016.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/869-2012040415302-gumuseli.pdf>. Erişim tarihi: 01.02.2017.

Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17. <https://docplayer.biz.tr/6111889-Ailenin-katilim-ve-desteginin-ogrenci-basarisina-etkisi.html>. Erişim tarihi: 14.12.2018.

Günel, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80Bwj09khGJ8TxzXoJRdA4\\_M9Z3c1jwYKqOggGYaavZY](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80Bwj09khGJ8TxzXoJRdA4_M9Z3c1jwYKqOggGYaavZY). Erişim tarihi: 14.12.2018.

Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72. <http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C20S12013/59-72.pdf>. Erişim tarihi: 11.10.2016.

Gür, B. S., Çelik, Z., & Özoğlu, M. (2011). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1–21. doi:doi: 10.1080/02680939.2011.595509. [https://gurbekir.files.wordpress.com/2014/07/2012\\_gur\\_celik\\_ozoglu\\_pisa.pdf](https://gurbekir.files.wordpress.com/2014/07/2012_gur_celik_ozoglu_pisa.pdf). Erişim tarihi: 11.10.2016.

Haertel, E. H., & Herman, J. L. (2005). A historical perspective on validity arguments for accountability testing. In J. L. Herman & E. H. Haertel (Eds.), *Uses and misuses of data for educational accountability and improvement* (The 104th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2, pp. 1-34).

Malden, MA: Blackwell. <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r654.pdf>.  
Erişim tarihi: 05.01.2017.

Halsall, R. (1998). School improvement: An overview of key findings and messages. R. Halsall (Ed.), *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside* (pp. 28–53). Buckingham, UK: Open University Press. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152980130204>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Hanushek, E., & Raymond, M. (2002). *Sorting out accountability systems. School accountability*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, Stanford University. [https://www.researchgate.net/profile/Eric\\_Hanushek/publication/237935689\\_Sorting\\_Out\\_Accountability\\_Systems/links/551427840cf23203199ce003.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eric_Hanushek/publication/237935689_Sorting_Out_Accountability_Systems/links/551427840cf23203199ce003.pdf).  
Erişim tarihi: 05.01.2017.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.txt>.  
Erişim tarihi:05.01.2017.

Heim, M. (1996). Accountability in education: A primer for school leaders. *HSLA Monograph*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444267.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Hesapçioğlu, M. (1998). Postmodern çağda eğitim yönetimi ve eğitim örgütü. H. Yılmaz ve M. Hesapçioğlu (Ed.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan: Türkiye'de eğitim ve yönetimi* (s. 97-102). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-146. [http://www.kuyeb.com/pdf/tr/0ed1cdf720113f830b4f102c6cfba4d71\(1\)9.pdf](http://www.kuyeb.com/pdf/tr/0ed1cdf720113f830b4f102c6cfba4d71(1)9.pdf).  
Erişim Tarihi: 07.11.2016.

Hesapçioğlu, M. (2003). Okul, 'New public management' ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 3 (1), s.145-165.

<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/74f227cb5ffa224c26b1a1ad70051b48cioglu.pdf>.

Erişim tarihi: 07.11.2016.

Hesapçioğlu, M. (2004). Eğitim ve okul alanındaki çağdaş gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitim yönetimine yansımaları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 82, s.7-14. <http://www.yasadikcaegitim.com.tr/detay.php?id=7>. Erişim tarihi: 07.11.2016.

Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, s. 145-160. <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/viewFile/1012001398/1012001141>.

Erişim Tarihi: 07.11.2016.

Hill, H. C. (2001). Policy is not enough: Language and the interpretation of state standards. *American Educational Research Journal*, 38(2), 289-318. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312038002289>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8 (1), 39-68. DOI: 10.17569/tojqi.288852. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/272055>. Erişim tarihi: 20.02.2017.

Hirsch, E., Koppich, J., & Knapp, M. (2001). *Revisiting what states are doing to improve the quality of teaching. An update on patterns and trends*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/States-HKK-02-2001.pdf>. Erişim Tarihi: 07.11.2016.

Hochberg, E. D., & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist*, 45(2), 89-106. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461521003703052?scroll=top&needAccess=true>. Erişim Tarihi: 05.01.2017.

Hoffer, T. B. (2006). Accountability in Education, In Maureen T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp.529–546). New York: Springer.

- [https://archive.org/details/springer\\_10.1007-0-387-36424-2](https://archive.org/details/springer_10.1007-0-387-36424-2). Erişim Tarihi: 07.11.2016.
- Hoffman, J. V., Assaf, L. C., & Paris, S. G. (2001). High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow?. *The reading teacher*, 54(5), 482-492. <https://eric.ed.gov/?id=EJ619511>. Erişim Tarihi: 05.01.2017.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability 1. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270801989818>. Erişim Tarihi: 30.09.2016.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel akademik. (Orijinal baskı, 2005).
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1), 3-15. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2005.3.1.6>. Erişim Tarihi: 05.01.2017.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out?. *Educational Leadership*, 73(8), 44-49. [https://scholar.gse.upenn.edu/rmi/files/accountability\\_policies\\_2016.pdf](https://scholar.gse.upenn.edu/rmi/files/accountability_policies_2016.pdf). Erişim tarihi: 11.02.2017.
- Jackson, S. A., & Lunenburg, F. C. (2010). School performance indicators, accountability ratings, and student achievement. *American Secondary Education*, 27-44. <http://www.jstor.org/stable/41406181>. Erişim Tarihi: 05.01.2017.
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: An alternative to high-stakes testing. *Phi Delta Kappan*, 85(8), 584-590. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408500805>. Erişim Tarihi: 05.01.2017.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Basım). Ankara: Asil Yayıncılık.



- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018: Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması, özel ihtisas komisyon raporu 2023*. T.C. Kalkınma Bakanlığı.  
<http://www.cka.org.tr/dosyalar/Ozel%20Ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar%C4%B1/e%C4%9Fitim%20sistemi.pdf>. Erişim tarihi: 11.10.2016.
- Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).  
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/83-published.pdf>. Erişim tarihi: 11.10.2016.
- Kantos, Z. E. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.  
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPCLc-Rm6nsS7t09SFP1rkqNv7c1IHgHj0AQe1VT251XP>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Ertan Kantos, Z. (2013). *Eğitimde hesap verebilirlik* (1. bs.). Ankara: Berikan yayınevi.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82. <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-12-makale-3.pdf>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karşlı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kızıldaş, E. (2005). Bütçe hakkının kullanımında gelinen aşama: Doğrudan demokrasi. *Türkiye'de Yeniden Mali Yapılanma, Türkiye Maliye Sempozyumu*, 20, 23-27. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.  
<http://www.maliyesempozyumu.sakarya.edu.tr/sites/maliyesempozyumu/file/1372373474-20-turkiye-maliye-sempozyumu-pdf.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- Kimball, W. H., Harriman, N., & Hanley, S. (2002). Assessment and standards for professional improvement. Griffin, G. A. (Ed.) *Rethinking standards through teacher preparation partnerships*, SUNY Press 37-52. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Kirst, M. W. (1990). *Accountability: Implications for state and local policymakers*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Information Services, Office of Educational Research and Improvement. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318804.pdf>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Klein, S. P. (2001). Response to Skrla et al. Is there a connection between educational equity and accountability?. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 261-266. <https://eric.ed.gov/?id=EJ632461>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Koppell, J. G. (2005). Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of “multiple accountabilities disorder”. *Public administration review*, 65(1), 94-108. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-6210.2005.00434.x/pdf>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Köse, A., Üçkardeşler, E., & Dinçer, M. A. (2014). *Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi: Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi* (MEB İlköğretime Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi kapsamında hazırlanmış, yayımlanmış durum analizi raporu). İstanbul:ERI. <http://docplayer.net/32134174-Eri-reports-education-monitoring-report-executive-summary.html>. Erişim tarihi: 08.01.2017.
- Kukla Acevedo, S., Streams, M. E., & Toma, E. (2012). Can a single performance metric do it all? A case study in education accountability. *The American Review of Public Administration*, 42(3), 303-319. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0275074011399120>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Ladd, H. F. (2001). School-based educational accountability systems: the promise and the pitfalls. *National Tax Journal*, LIV (2). 398-399.

<http://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco4361/readings/ladd%202001.pdf>.

Erişim tarihi: 05.01.2017.

Ladd, H. F. (2012, October). School Accountability: To what ends and with what effects. In *Keynote address for Conference on Improving Education through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World, Rome, Italy. Retrieved March* (Vol. 15, p. 2013). <https://fds.duke.edu/db/attachment/2050>. Erişim tarihi: 28. 09. 2016.

Ladd, H. F., & Zelli, A. (2002). School-based accountability in North Carolina: The responses of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 494-529. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001316102237670>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3240648/educational\\_accountability.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487623030&Signature=hXupVszJqOH826djWn0a6wBH9uw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducational\\_Accountability\\_The\\_State\\_of.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3240648/educational_accountability.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1487623030&Signature=hXupVszJqOH826djWn0a6wBH9uw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducational_Accountability_The_State_of.pdf). Erişim tarihi: 05.01.2017.

Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504\\_1?journalCode=hpje20](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504_1?journalCode=hpje20). Erişim tarihi: 05.01.2017.

Levesque, K. A. (2004). *Motivating improvement: The theory and practice of school accountability*, Doctoral dissertation, University of California, Berkeley. <http://elibrary.ru/item.asp?id=9056790>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/08830355/13/7>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- Lezotte, W. L. (1992). *Creating the total quality effective school*. Michigan: Effective School Products, Ltd. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359611.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational accountability: Setting standards, improving performance. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 18-23. <http://archive.sheeo.org/network/netnews/nn-v20-n3.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Linn, R. L. (2008). Methodological issues in achieving school accountability 1. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 699-711. <https://eric.ed.gov/?id=EJ817776>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Louis, K. S., Toole, J., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. J. Murphy, & K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of research on educational administration*, 2, (pp. 251-276). San Francisco: Jossey-Bass. <https://eric.ed.gov/?id=ED432051>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Malow Iroff, M., Benhar, M., & Martin, S. (2008). Educational reform and the child with disabilities. H.L. Johnson & A. Salz (Eds.). *What is authentic educational reform: Pushing against the compassionate conservative agenda*, 71-88. New York: Lawrence Erlbaum Associates. [http://www.academia.edu/963488/Educational\\_Reform\\_and\\_the\\_Child\\_With\\_Disabilities](http://www.academia.edu/963488/Educational_Reform_and_the_Child_With_Disabilities). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Manasse, A. L. (1982). Effective principals: Effective at what?. *Principal*, 61(4), 10-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ259539>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Marsh, J. A., Bush-Mecenas, S., & Hough, H. (2017). Learning from early adopters in the new accountability era: Insights from California's CORE waiver districts. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X16688064. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X16688064>. Erişim tarihi: 11.02.2017.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating value-added models for teacher accountability*. Monograph. RAND Corporation. PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138.

[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND\\_MG158.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG158.pdf). Erişim tarihi: 05.01.2017.

McEwen, N., Fagan, L. P., Earl, L. M., Hodgkinson, D., & Maheu, R. (1995). Reflections and clarifications. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 20(1), 99-107. [http://www.jstor.org/stable/1495058?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1495058?seq=1#page_scan_tab_contents). Erişim tarihi: 05.01.2017.

McTighe, J. (2004). Private school accountability. *The Journal of Education*, 185(3), 51-59. [http://www.jstor.org/stable/42744088?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/42744088?seq=1#page_scan_tab_contents). Erişim tarihi: 05.01.2017.

MEB (1997). *Okul gelişim modeli, planlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED Başkanlığı.

MEB (1999a). *2000 yılında milli eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1999b). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2002). *Okul gelişim modeli, planlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED Başkanlığı.

MEB (2006). *Okulda performans yönetim modeli*. Ankara: EARGED Başkanlığı.

MEB (2007). *Okul gelişim modeli, planlı okul gelişimi*. Ankara: EARGED Başkanlığı.

MEB (2010a). *Okul temelli mesleki gelişim modeli*. Öğretmen yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG\\_Kilavuzu.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/OTMG_Kilavuzu.pdf). Erişim tarihi: 08.01.2017.

MEB (2010b). *MEB basın bildirisi. OECD 'nin PISA projesine Türkiye'nin katılımı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

MEB (2012). *Eğitimde FATİH projesi kapsamındaki 52 pilot okulun listesi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=14>. Erişim tarihi: 11.10.2016.

- MEB (2015). *2015 yılı idare faaliyet raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_02/29061209\\_2015darefaalyetraporu.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/29061209_2015darefaalyetraporu.pdf). Erişim tarihi: 02.10.2016.
- MEB (2016). *2015-2016 yılı milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/30044345\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2015\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf). Erişim tarihi: 28.09.2016.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06172441\\_Ygretmenlik\\_Mesleği\\_Genel\\_Yeterlilikleri.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlilikleri.pdf). Erişim tarihi: 21.11.2018.
- MEB, (2018). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 21.11.2018.
- Mehrens, W. A. (1998). Consequences of assessment: What is the evidence?. *Education Policy Analysis Archives*, 6, 13. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/580/703>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Menken, K., & Solorza, C. (2014). No child left bilingual: Accountability and the elimination of bilingual education programs in New York City schools. *Educational Policy*, 28(1), 96-125. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904812468228>. Erişim tarihi: 11.02.2016.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S., Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mintrop, H. (2003). The limits of sanctions in low-performing schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11, 3. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/231/357>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Mitchell, R. (2006). Research review: Effects of high-stakes testing on instruction. *The Center for Public Education*. <http://www.centerforpubliceducation.org>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- Moe, T. M. (2002). Politics, control, and the future of school accountability. *Stanford University*.  
<https://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/events/TACConfPDF/PEPG02-14%20TA%20Moe.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1), 37-46. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10833-008-9078-6?view=classic#/page-1>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Moos, L. (2005). How do schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust? *Journal of Educational Change*. 6 (4). 307-328.  
[https://www.researchgate.net/publication/225784645\\_How\\_Do\\_Schools\\_Bridge\\_the\\_Gap\\_Between\\_External\\_Demands\\_for\\_Accountability\\_and\\_the\\_Need\\_for\\_Internal\\_Trust](https://www.researchgate.net/publication/225784645_How_Do_Schools_Bridge_the_Gap_Between_External_Demands_for_Accountability_and_the_Need_for_Internal_Trust). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads?. *School effectiveness and school improvement*, 2(3), 213-229. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345910020304>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Mulgan, R. (2000). Public accountability of executive agencies: The case of the Australian 'Centrelink'. *The Australian National University*. [https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/41944/1/dp\\_73.htm](https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/41944/1/dp_73.htm). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Nance, J. P., Marks, H. M. (2008). Curriculum and Instruction Policy in the Context of Multiple Accountabilities. In W. K. Hoy, M. DiPaola (Eds), *Improving Schools Studies in Leadership and Culture* (p. 191-221). Information Age Publishing Inc. <https://books.google.com.tr/books>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329. <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic40612.files/ODay-ComplexityAccountSchImprvmt-2002.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- O'Donnell, G. A. (1998). Horizontal accountability in new democracies. *Journal of Democracy*, 9(3), 112-126. <http://www.democraziapura.altervista.org/wp-content/uploads/2015/10/1998-ODonnell.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- OECD (2008). *Measuring improvements in learning outcomes, best practices to assess the value-added of schools*. the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD). <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9608101e.pdf>. Erişim tarihi: 28.09.2016.
- OECD (2011). *Strong performers and successful reformers in education: Shanghai-Chania*. the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD). <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>. Erişim tarihi: 28.09.2016.
- OECD (2014). *TALIS 2013 technical report*. the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD). <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>. Erişim tarihi: 28.09.2016.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD). doi: 10.1787/eag-2016-en. Erişim tarihi: 28.09.2016.
- Ogawa, R. T., Sandholtz, J. H., Martinez-Flores, M., & Scribner, S. P. (2003). The substantive and symbolic consequences of a district's standards-based curriculum. *American Educational Research Journal*, 40(1), 147-176. <https://pdfs.semanticscholar.org/d0c2/fd68dd19ad486bd9bb15ac61e365332be63e.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Oral, I., & McGivney, E. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG. <http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf>. Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Owens, T., & Peltier, G. (2002). Communicating with parents: Parental perceptions of state school accountability reporting. *Education*, 122(3), 595.



<http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2439&context=etd>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

ÖSYM (2015). 2015- Kamu personeli seçme sınavı A grubu ve öğretmenlik / ÖABT sonuçları (28.07.2015). T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/2015-KPSSSAYISALBILGILER18092015.pdf>. Erişim tarihi: 02.10.2016.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenilesme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. (2001). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, S. Bülbül, M. and Acar, M. (2010). Challenges Associated with Administrative and Professional Accountability in the Turkish Educational System. In J. Nemeč and B. G. Peters (Eds), *State and Administration in a Changing World* (pp. 271-282). Bratislava: NISPAcee. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1992399](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1992399). Erişim tarihi: 05.01.2017.

Özen, F. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Özer, N., & Atik, S. (2014). Eğitim bilimine giriş. Celal Teyyar Uğurlu (Ed.). *Eğitimin temel kavramları* (s. 13-26). Ankara: Eğiten Kitap.

Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme: Kuram, yaklaşım ve uygulama* (1. bs.). Ankara: Nobel Akademik.

Parker, K., & Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 37-65. <https://reachmilitaryfamilies.umn.edu/research/document/7385>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- Parkes, J., & Stevens, J. J. (2003). Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education*, 16(2), 141-158. [https://www.researchgate.net/publication/248940590\\_Legal\\_Issues\\_in\\_School\\_Accountability\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/248940590_Legal_Issues_in_School_Accountability_Systems). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Plescia, J. (2001). Judicial accountability and immunity in Roman law. *The American Journal of Legal History*, 45(1), 51-70. [http://oup.silverchair-cdn.com/oup/backfile/Content\\_public/Journal/ajlh/45/1/10.2307](http://oup.silverchair-cdn.com/oup/backfile/Content_public/Journal/ajlh/45/1/10.2307). Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Peters, G. (2007). Performance based accountability. A. Shan (Ed.) *Performance accountability and combating corruption*, Washington DC: The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/PSGLP/Resources/PerformanceAccountabilityandCombatingCorruption.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Piggot-Irvine, E. (2000). Appraisal–The impact of increased control on the “state of play” in New Zealand schools. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 331-351. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230010373606?journalCode=jea>. Erişim tarihi: 16.10.2016.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Polat, S. (2007). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://www.acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/4493/4990.pdf>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Pollitt, C. (2003). *The essential public manager*. Maidenhead, UK: Open University Press. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Poole, S. M. (2007). *Degrees of accountability: An analysis of charter schools and traditional public schools in America*. Berkeley: University of California. <http://gradworks.umi.com/32/75/3275564.html>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The University of Chicago Press*, 83(4), 427-452. <http://www.jstor.org/stable/1001168>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Rabovsky, T. M. (2012). Accountability in higher education: Exploring impacts on state budgets and institutional spending patterns. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(4), 675-700. doi:10.1093/jopart/mur069. [https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/conferences/pmrc/Files/rabovsky\\_Accountability%20in%20Higher%20Education%20Exploring%20Impacts%20on%20State%20Budgets%20and%20Institutional%20Spending%20Patterns.pdf](https://www.maxwell.syr.edu/uploadedFiles/conferences/pmrc/Files/rabovsky_Accountability%20in%20Higher%20Education%20Exploring%20Impacts%20on%20State%20Budgets%20and%20Institutional%20Spending%20Patterns.pdf). Erişim tarihi: 16.10.2016.
- Ramsey, R. D. (1999). *Lead, follow, or get out of the way*. California: Corwin Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED432056>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1394-1415. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.05.003>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Canada: ASCD. [http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan\\_Digital\\_1/ACCOUNTABILITY%20Accountability%20for%20Learning%20-%20How%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20Can%20Take%20Charge.pdf](http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/ACCOUNTABILITY%20Accountability%20for%20Learning%20-%20How%20Teachers%20and%20School%20Leaders%20Can%20Take%20Charge.pdf). Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Reeves, D. B. (2004). *Accountability in action: A blueprint for learning organizations*. Lead+ Learn Press. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Robinson, V., & Timperley, H. (2000). The link between accountability and improvement: The case of reporting to parents. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 66-89. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504\\_4?journalCode=hpje20](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930PJE7504_4?journalCode=hpje20). Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sahlberg, P. (2008). Real Learning First: Accountability in a Knowledge Society. In *Leadership in Educational Accountability Symposium, Edmonton, Alta, April* (pp. 18-19). <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-008-9098-2>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Sakıcı, A. E. (2011). Öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirilmesinde uygulanabilecek ölçütlere ilişkin görüşleri, Yüksek lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. *Fort he office for standards in education. Submitted to school effectiveness and school improvement journal*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Samsun, N. (2003). Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. İyi Yönetişimin Temel Unsurları, *Ankara: TC Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını*, 18-31. <http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/iyi-Yonetisim.aspx>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Sayıştay (2004). *Government governance: corporate governance in the public sector, why and how? (Kamusal yönetim: kamu sektöründe kurumsal yönetim, niçin ve nasıl)*. (B. Özeren ve Ö. Temizel, Çev.). Ankara: Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü [www.sayistay.gov.tr/yayin /yayin2.asp?id=103](http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=103). Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Sayıştay (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015 yılı Sayıştay denetim raporu*. T.C. Sayıştay Başkanlığı. [http://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2015/Genel\\_B%C3%BCt%C3%A7e\\_Kapsam%C4%B1ndaki\\_%20Kamu\\_%C4%B0dareleri/M%C4%B0LL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20BAKANLI%C4%9EI.pdf](http://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/62643830/files/raporlar/kid/2015/Genel_B%C3%BCt%C3%A7e_Kapsam%C4%B1ndaki_%20Kamu_%C4%B0dareleri/M%C4%B0LL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20BAKANLI%C4%9EI.pdf). Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Schacter, M., (2005). A framework for evaluating institutions of accountability. A. Shan (Ed.), *Fiscal Management*, Washington DC: The World Bank <http://siteresources.worldbank.org/PSGLP/Resources/FiscalManagement.pdf>. Erişim tarihi: 22.01.2017.

- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.  
[https://www.researchgate.net/publication/44815663\\_The\\_Foundations\\_of\\_Educational\\_Effectiveness](https://www.researchgate.net/publication/44815663_The_Foundations_of_Educational_Effectiveness). Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning (No:68). <http://doc.utwente.nl/92592/1/Improving-122424e.pdf>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Scheerens, J., Glas, C., Thomas, S. M. (2007). *Educational evaluation, assessment, and monitoring*. London and New York: Taylor & Francis.  
[https://books.google.com.ua/books/about/Educational\\_Evaluation\\_Assessment\\_and\\_Mo.html?id=ROaWyYQtStYC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/Educational_Evaluation_Assessment_and_Mo.html?id=ROaWyYQtStYC&redir_esc=y). Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Schedler, A. (1999). *The self-restraining state: power and accountability in new democracies*. Lynne Rienner Publishers. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Schillemans, T., & Bovens, M. (2015). The Challenge of Multiple Accountability. *Accountable governance: Problems and promises*, 3. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Schlechty, C. P. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Semerci, U., Erdoğan, P. ve Kavak, S. (2014). *Mevsimlik tarım işçiliği 2014: Araştırma raporu*. İstanbul: Hayata Destek Derneği.  
<http://www.hayatadestek.org/media/files/Mevsimlik%20Gezici%20Tar%C4%B1m%20C4%B0%C5%9F%C3%A7ili%C4%9Fi%202014%20Ara%C5%9F%C4%B1rma%20Raporu.pdf>. Erişim tarihi: 22.01.2017.
- Senge, P. M. (1990). *Beşinci disiplin*. (A.İldeniz ve A.Doğukan, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- SETA (2015). *1. yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

[http://file.setav.org/Files/Pdf/20150116165439\\_analizteog.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150116165439_analizteog.pdf). Erişim tarihi: 16.10.2016.

Shin, J. C. (2010). Impacts of performance-based accountability on institutional performance in the U.S. *Higher Education*, 60(1), 47-68. doi.10.1007/s10734-009-9285-y.  
[https://www.researchgate.net/publication/225503479\\_Impacts\\_of\\_Performance-Based\\_Accountability\\_on\\_Institutional\\_Performance\\_in\\_the\\_US](https://www.researchgate.net/publication/225503479_Impacts_of_Performance-Based_Accountability_on_Institutional_Performance_in_the_US). Erişim tarihi: 11.02.2017.

Sirotnik, K. A. (2004). Introduction: Critical concerns about accountability concepts and practices. In K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding accountability accountable* (pp. 1-17). New York: Teachers College Press.  
<https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/SirotnikAccountability.pdf>.  
Erişim tarihi: 11.02.2017.

Skrla, L., Scheurich, J. J., Johnson Jr, J. F., & Koschoreck, J. W. (2001). Accountability for equity: Can state policy leverage social justice?. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 237-260.  
[https://scholar.google.com/citations?user=0fzl9iQAAAAJ&hl=tr#d=gs\\_md\\_cita-d&p=&u=%2Fcitations%3Fview\\_op%3Dview\\_citation%26hl%3Dtr%26user%3D0fzl9iQAAAAJ%26citation\\_for\\_view%3D0fzl9iQAAAAJ%3ATyk-4Ss8FVUC%26tzom%3D-180](https://scholar.google.com/citations?user=0fzl9iQAAAAJ&hl=tr#d=gs_md_cita-d&p=&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dtr%26user%3D0fzl9iQAAAAJ%26citation_for_view%3D0fzl9iQAAAAJ%3ATyk-4Ss8FVUC%26tzom%3D-180). Erişim tarihi: 14.12.2018.

Smith, T. M., & Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19, 126 doi: 10.1177/089590480427077.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0895904804270773>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. (Geliştirilmiş 9.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Spillane, J., Diamond, J., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: school leaders and the enactment of accountability policy, *Educational Policy*, 16(5), 731-762.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089590402237311>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stecher, B. M., Kirby, S. N., Barney, H., Pearson, M. L., & Chow, M. (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Corporation. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Sunderman, G. L. (2001). Accountability mandates and the implementation of Title I schoolwide programs: A comparison of three urban districts. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 503-532. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00131610121969406>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Swift, D. (2008). Is public accountability really the global key to quality education? *Hiroshima University*. <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/101doc.pdf>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Swymer, S. (1986). Creating a positive school atmosphere--the principal's responsibility. *NASSP Bulletin*, 70(493), 89-91. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019263658607049322>. Erişim tarihi: 11.02.2017.

Şahin, İ. (2015). Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Yönetim Ekibine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1295/1151>. Erişim tarihi: 14.12.2018.

Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TALIS (2008). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması, Türkiye ulusal raporu*. the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the

- Secretary-General of the OECD).  
<http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> . Erişim tarihi: 21.11.2018.
- TALIS (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması, Türkiye ulusal raporu*.  
the Public Affairs Division (It is published under the responsibility of the  
Secretary-General of the OECD).  
<https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf>. Erişim tarihi: 11.02.2017.
- T.B.M.M. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.  
[https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2011.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf). Erişim tarihi: 09.02.2017.
- TBMM. (2010). Yazılı-Sözlü Soru Önergeleri Sonuç Formu.  
[http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili\\_sozlu\\_soru\\_sd.sorgu\\_yonlendirme](http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_yonlendirme).  
Erişim tarihi: 09.02.2017.
- Teacher Accountability Post-Conference Report (2012). Educator accountability  
program. [http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Post\\_Conference\\_Report.pdf](http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Post_Conference_Report.pdf). Erişim  
tarihi 11.02.2017.
- TEDMEM. (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği  
Yayımları. <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu>. Erişim  
tarihi: 09.02.2017.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of  
social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2)pp:, 221-258.  
[https://experts.syr.edu/en/publications/social-justice-educational-leaders-and-  
resistance-toward-a-theory](https://experts.syr.edu/en/publications/social-justice-educational-leaders-and-resistance-toward-a-theory). Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban  
socialjusticeprincipals. *Educationand Urban Society*, 41(1), pp: 3-25.  
[https://experts.syr.edu/en/publications/woven-in-deeply-identity-and-leadership-of-  
urban-social-justice-p](https://experts.syr.edu/en/publications/woven-in-deeply-identity-and-leadership-of-urban-social-justice-p). Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Tekeli, İ. (2010). *Eğitim üzerine düşünmek* (3. bs., s.19). Ankara: TÜBA.
- Tekinİftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*.  
Nobel Yayın Dağıtım.



- Tezcan, M.(1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi, Yayın No: 150. Ankara. <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/150.pdf>. Erişim tarihi 11.02.2017.
- Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim (21.yüzyılın okulları üzerine). *Yeni Türkiye Dergisi* 21.Yüzyıl Özel Sayısı, 4 (19), s. 821-828. <http://www.yeniturkiye.com/list.asp?c=0000&year=2002>. Erişim tarihi 11.02.2017.
- The Global Development Resarch Center (2013). *The concept of accountability: İmplications for urban governance and management*. The Global Development Resarch. <http://www.gdrc.org/u-gov/accountability.html>. Erişim tarihi 11.02.2017.
- Timmermans, A. C., de Wolf, I. F., Bosker, R. J., & Doolaard, S. (2015). Risk-based educational accountability in Dutch primary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 323-346. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11092-015-9212-y>. Erişim tarihi 11.02.2017.
- Toksöz, F. (2008). *İyi yönetim el kitabı*. Tesev. [http://tesev.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Iyi\\_Yonetisim\\_Kaliteli\\_Yasam.pdf](http://tesev.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Iyi_Yonetisim_Kaliteli_Yasam.pdf). Erişim tarihi: 01.10.2016.
- Townsend, T.(1997). What makes school effective? A comparison between school communities in Avstralia and the USA. *School effectiveness and school improvement*, 8 (3), 311-26. <http://dx.doi.org/10.1080/0924345970080302>. Erişim tarihi 11.02.2017.
- Tse, K. (2007). Middle school science teachers' reaction and redagogical response to high stakes accountability: A multiple case study, Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3291793). <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi 11.02.2017.
- Türkoğlu, M. E., & Aypay, A. (2015). Özel okul öğretmenlerinin öğretmen hesap verebilirliğine dair düşünceleri. *Eğitimde Politika Analizi*, 4(1).

<http://193.140.141.80/esogudergi/index.php/epa/article/view/160>. Erişim tarihi: 28.09.2016.

Tüzün, I. (2014, 27 Eylül). Zorunlu din dersi ve AİHM kararı. *Al Jazeera Türk*.  
<http://193.140.141.80/esogudergi/index.php/epa/article/view/160>. Erişim tarihi: 01.10.2016.

Ünal, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Erişim tarihi: 29.09.2016.

United Nations Development Programme, (2015). *Human development report 2015*. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı.  
[http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human\\_development/human-development-report-2015.html](http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/human-development-report-2015.html). Erişim tarihi: 29.09.2016.

UNESCO (2007). *Social Audits for Strengthening Accountability: Building Blocks for Human Rights-Based Programming- Practice Note*. Bankong.  
[http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/appeal/LLP/social\\_audits\\_note\\_final\\_\\_2\\_.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/LLP/social_audits_note_final__2_.pdf). Erişim tarihi: 29.09.2016.

USDOE (2006). *No child left behind act of 2001*. U.S. Department of Education.  
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. Erişim tarihi: 29.09.2016.

Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831207306859>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Vasudeva, A. (2000). Decentralization and accountability in charter school reform: A social and cultural perspective. Doctoral dissertation, UCLA.  
<http://elibrary.ru/item.asp?id=5296518>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. Routledge.  
<https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 05.01.2017.

- Walcott, D. M. (2013). *What's next for school accountability in New York City*. Newyork:NNCY.[http://observgo.uquebec.ca/observgo/fichiers/33202\\_redditiondecomptes.pdf](http://observgo.uquebec.ca/observgo/fichiers/33202_redditiondecomptes.pdf).Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2), 189-208. <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/145945>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Wimpelberg, R. K., Teddlie, C., & Stringfield, S. (1989). Sensitivity to context: The past and future of effective schools research. *Educational Administration Quarterly*, 25(1), 82-107. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X89025001005>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Volkwein, J. F., & Tandberg, D. A. (2008). Measuring up: Examining the connections among state structural characteristics, regulatory practices, and performance. *Research in Higher Education*, 49(2), 180-197. doi.10.1007/s11162-007-9066-3. [https://www.researchgate.net/publication/225377366\\_Measuring\\_Up\\_Examinin\\_g\\_the\\_Connections\\_among\\_State\\_Structural\\_Characteristics\\_Regulatory\\_Practi ces\\_and\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/225377366_Measuring_Up_Examinin_g_the_Connections_among_State_Structural_Characteristics_Regulatory_Practi ces_and_Performance). Erişim tarihi: 10.02.2017.
- Yalçinkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/77422>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Yanık, H. (2008). İlköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algıları. Yüksek lisans tezi, T.C. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Yavuz, M. (2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Gürsel, M. ve Hesapçoğlu, M. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (s. 11-27). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yolcu, H. (2007). Türkiye’de ilköğretim finansmanının değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP\\_Zu9isEmWGFxFCBYasVVx\\_9rziOoE3XaDXjy-hEZt9ElBWi8cncHGS8fZwXxF](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGFxFCBYasVVx_9rziOoE3XaDXjy-hEZt9ElBWi8cncHGS8fZwXxF). Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-19. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniiibd/article/viewFile/1025002864/1025002760>. Erişim tarihi: 10.01.2017.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi (Evaluation of KPSS Turkish national teacher examination results as Accountability in Teacher Education)[Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-420. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/303-published.pdf>. Erişim tarihi: 10.01.2017.
- Zammuto, R. F. (1982). *Assessing organizational effectiveness: Systems change, adaptation, and strategy*. Suny Press. <https://books.google.com.tr>. Erişim tarihi: 05.01.2017.
- Devlet Memurları Kanunu (1965, 23 Temmuz). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 12056). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>. Erişim tarihi: 09.02.2017.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 14574, 24 Haziran 1973). [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html). Erişim tarihi: 09.02.2017.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). *T.C. Resmi Gazete*, (Sayı 23011). [http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011\\_1.pdf](http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf). Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Bilgi Edinme Hakkında Kanun (2003, 24 Ekim). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 25269). <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=1.5.4982&MevzuatIliski=0>. Erişim tarihi: 09.02.2017.

- Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003, 10 Aralık). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 25326). <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5018.html>. Erişim tarihi: 09.02.2017.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2004, 8 Haziran). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 25486). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5176.pdf>. Erişim tarihi: 09.02.2017.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 31 Mayıs). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 26184). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017, 20 Ağustos), *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 30160). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170820-1.htm>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014, 24 Mayıs), *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 29009). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 26 Temmuz), *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 29072). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>. Erişim tarihi: 14.12.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016, 2 Aralık). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 29913). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209.htm>. Erişim tarihi: 09.02.2017.

## EKLER

### Ek 1. Araştırma Ölçeği

#### Sayın Öğretmenler ve Okul Yöneticileri,

Bu araştırma öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliklerini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Ölçekteki her maddeyi işaretlemeniz ve ölçeğe **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için içtenlikle teşekkür ederim.

#### BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuza yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen sorularda durumunuz için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

- Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )  
Yaşınız : .....  
Öğrenim Durumunuz : Lisans ( ) Lisansüstü ( )  
Branşınız : Sayısal ( ) Sözel ( )  
Meslekteki Hizmet Süreniz : .....  
Bugüne Kadar Katıldığınız Hizmetiçi Eğitim Sayısı: .....  
Okuldaki Göreviniz : Öğretmen ( ) Yönetici ( )  
Okula İyi Bir Motivasyonla Geliyor musunuz? : Evet ( ) Hayır ( )  
Denetimin Gerekliliğine İnanıyor musunuz? : Evet ( ) Hayır ( )

#### BÖLÜM II

Aşağıda okulda hesap verebilirliğin beş boyutunda yer alan ifadeleri size uygun gelen seçenekleri işaretleyerek belirtiniz.

#### *Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği*

##### 1.ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI

	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Bu okulda her ünite öncesinde öğrencilere ünite sonundaki kazanımlara ilişkin bilgi verilir.					
2. Bu okulda her ünite sonunda öğrencilerden ünite boyunca elde ettikleri kazanımları değerlendirmeleri istenir.					
3. Bu okulda öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlenir.					

4. Bu okulda her ünite sonrasında, kazanımların tümünü içerecek şekilde sınav yapılır.					
5. Bu okulda sınav sonuçlarının kazanım alanları ile ilişkili istatistiksel analizi yapılır.					
6. Bu okulda her öğrenci için gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analiz ( <i>başarı ranji, grup ortalaması ve standart sapması</i> ) yapılır.					
7. Bu okulda öğrenci başarısını çeşitli ölçme araçları ile ( <i>sınav, performans görevi, performans ödevi</i> )değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurulur.					
8. Bu okulda değerlendirme esnasında öğrencide <i>eksik/yanlış</i> bulunan <i>alanı/konuyu/cevabı</i> değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirerek yazılı olarak bildirilir.					
9. Bu okulda elektronik ortamda öğrencilerin yalnızca sınav notları değil, performans görevi, sınıf içi performans değerlendirmeleri <i>haftalık/aylık</i> ilan edilir.					
10. Bu okulda düzenli aralıklarla sınıftaki tüm öğrencilerin gelişim düzeylerini gösteren analizleri, uygun grafiklerle sınıfın uygun bir yerinde sergilenir.					
11. Bu okulda her öğrencinin geçmiş kazanımları ile bugünkü kazanımlarını karşılaştırarak, öğrencinin kazanımlarını geliştirme düzeyini izleyerek öz değerlendirme yapılır.					
12. Bu okulda her öğrencinin ders içindeki kazanımlarını belgeleriyle kanıtlayacak durumda olunur.					
13. Bu okulda her öğrencinin ülke çapında yapılan sınavlarda ( <i>SBS gibi</i> ) elde ettiği sonuçlar izlenir.					
14. Bu okulda her öğrencinin öğrenme şekli( <i>görsel, işitsel, kinestetik</i> ) gelişim düzeyi( <i>sınav notları, etkinliklere katılma düzeyi, performans görevi, ödevi değerlendirmelerini gösteren veriler</i> ) ailesi ya da bir üst öğretim seviyesindeki öğretmeni ile paylaşmak üzere dosyaya işlenir.					
<b>2.EĞİTİM-ÖĞRETİM</b>					
<b>a. Eğitim Hakkı</b>					
15. Bu okulda bireysel öğrenme farklılıkları gözetilir.					
16. Bu okulda ders içeriği farklı öğrenme şekillerine uygun düzenlenir.					
17. Bu okulda akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları ( <i>okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri</i> ) sunulur.					
18. Bu okulda öğrenciye ilişkin her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıkları gözetilir.					
19. Bu okulda öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirilebilir olunur.					
<b>b. Fırsat Eşitliği</b>					
20. Bu okulda tüm öğrencilere etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranılır.					
21. Bu okulda imkan eşitliği sağlanır, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilere burs, yardım sağlanır.					
22. Bu okulda tüm öğrencilerin okulun sunduğu hizmetlerden eşit faydalanması sağlanır.					
23. Bu okulda burs, yardım ve Bakanlığın ücretsiz sunduğu eğitim hizmetlerinden ( <i>DynED İngilizce Dil Eğitim Programı gibi</i> ) yararlanmada öğrencilere eşit fırsat tanınır.					
24. Bu okulda her öğrenciye derse katılma, sorulara cevap verme, yorum yapmada eşit fırsat tanınır.					
<b>3.OKUL PAYDAŞLARINA İLİŞKİN SORUMLULUKLAR</b>					
25. Bu okulda Milli Eğitim Bakanlığının aldığı ilgili kararlar ve yeni uygulamalar hakkında okul toplumu ivedilikle haberdar edilir.					
26. Bu okulda alınan tüm kararlara ilişkin okul toplumu yazılı bilgilendirilir.					
27. Bu okulda eğitime ilişkin tüm yenilikler, güncel yaklaşımlar okul toplumu ile paylaşılır.					
28. Bu okulda öğrenciye ilişkin alınan her karardan ailesi anında haberdar edilir.					
29. Bu okulda öğrenciye özel uygulanan tüm programlardan, gerekçelerinden,					

uygulama esnasında elde edilen sonuçlardan, uygulama sonrasında elde edilen sonuçtan ailesi düzenli aralıklarla yazılı bilgilendirilir.					
30. Bu okulda öğrencinin okula devam durumu hakkında velisi haberdar edilir.					
31. Bu okulda öğrenci davranış değerlendirme ölçütleri öğrenci velilerine yazılı bildirilir.					
32. Bu okulda olumlu öğrenci davranışları okul toplumu ile paylaşılır, yazılı belgelendirilir.					
33. Bu okulda öğrenci velisine düzenli aralıklarla öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi verilir.					
34. Bu okulda tüm okul toplumu için güvenli okul ortamı yaratılır.					
35. Bu okulda okul çalışanlarının özlük hakları korunur.					
36. Bu okulda okula ait, okul çalışanlarına ilişkin ödüllendirme ölçütleri belirlenir.					
37. Bu okulda ödül alan okul çalışanına ödülü okul toplumu önünde verilir.					
38. Bu okulda düzenli aile seminerleri düzenlenir.					
39. Bu okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ( <i>katıldıkları kurslar, ürünleri, yeterlilik alanları</i> ) belge ya da bilgiler okul toplumu ile paylaşılır.					
40. Bu okulda öğretmen, öğrenci, veli memnuniyet anketleri uygulanır.					
<b>4.OKUL ÖRGÜTÜNÜN GELİŞME KAPASİTESİ</b>					
41. Bu okulda çoğunluğun aldığı kararları uygularken, farklı ya da muhalif görüşlerin değerine inanılır.					
42. Bu okulda memnuniyet anketlerinden elde edilen sonuçlara göre okul gidişatına yön verilir.					
43. Bu okulda öğretmenler eksikleri ya da gelişmeye ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirilebilecekleri kurs ya da seminerlere yöneltilir.					
44. Bu okulda okulun tüm öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim ( <i>katılacağı kurslar, seminerler</i> ) planı hazırlanır.					
45. Bu okulda Okul Stratejik Planı hazırlanır.					
46. Bu okulda Okul Stratejik Planına ilişkin Yıllık Uygulama Planı yapılır.					
47. Bu okulda Yıllık Uygulama Planında okulda görülen eksiklikler doğrultusunda hedefler belirlenir.					
48. Bu okulda her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumu gözlemlenir.					
49. Bu okulda her dönem sonunda hedeflere ulaşma durumu belgelenir.					
50. Bu okulda öğretmen gruplarının aralarında mesleki deneyimlerin paylaşılabilmesi, yeni uygulamaları tartışabileceği toplantılar yapabilmelerine olanak sağlanır.					
51. Bu okulda branşlara yönelik elektronik ortamda branş öğretmenlerinin konuşup, tartışabileceği, iyi örneklerini paylaşabilecekleri ulusal iletişim ağı oluşturulur.					
52. Bu okulda yönetim bilgi sistemi kurulur.					
<b>5.KAYNAK KULLANIMI</b>					
53. Bu okulda kamu kaynakları etkili verimli kullanılır.					
54. Bu okulda kamu kaynaklarını etkili ve verimli kullandığına ilişkin yazılı belgelerle hesap verebilir olunur.					
55. Bu okulda okulun geliri okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilenir.					
56. Bu okulda okul giderleri okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilenir.					
57. Bu okulda kaynakların kullanımında her zaman tasarruf gözetilir.					
58. Bu okulda öğrencilere kaynakların tasarruflu kullanılması öğretilir.					
59. Bu okulda öğretmenler yeterli oldukları işlerde görevlendirilir.					



## Ek 2. Görüşme Formu

Tarih: ... / ... / 2016

Saat (Başlangıç/ Bitiş): ..... / .....

Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )  
Yaşınız : .....  
Öğrenim Durumunuz : Lisans ( ) Lisansüstü ( )  
Branşınız : Sayısal ( ) Sözel ( )  
Meslekteki Hizmet Süreniz : .....  
Bugüne Kadar Katıldığınız Hizmetiçi Eğitim Sayısı: .....  
Okuldaki Göreviniz : Öğretmen ( ) Yönetici ( )  
Okula İyi Bir Motivasyonla Geliyor musunuz? : Evet ( ) Hayır ( )  
Denetimin Gerekliliğine İnanıyor musunuz? : Evet ( ) Hayır ( )

### Giris

Merhaba, adım Hilal Çalmaşur. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirliklerini öğrenmek üzere bir araştırma yapmaktayım. Sağlayacağınız katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Görüşmemizi başlatmadan önce, görüşmenin gizliliğinin korunacağını ve görüşme sürecinde paylaştığımız bilgileri ben ve bazı araştırmacıların bileceğini ifade etmek istiyorum. Araştırma sonucunda hazırlanan raporda isimleriniz paylaşılmayacak, sizler için oluşturulan kod isimlere yer verilerek kimliğiniz şifrelenecektir. Görüşmemizi başlatmadan önce yanıtlamamı istediğiniz herhangi bir soru veya açıklamak istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Konuşmalarımızın kaydedilmesine dair düşünceleriniz nelerdir? Görüşmemiz sonlandığında silinmesini istediğiniz bilgileri belirtebilirsiniz. Görüşmemizin ortalama olarak bir saat süreceğini tahmin etmekteyim. Müsaade ederseniz görüşmemizi başlatmak istiyorum.

1. A. Sizce bir öğretmen/okul yöneticisi, öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme ) yapmaktadır?

B. Neler yapılmalıdır?

**2.** A. Sizce bir öğretmen/okul yöneticisi eğitim-öğretim sürecinde okulundaki öğrencilerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliği ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme ) yapmaktadır?

B. Neler yapılmalıdır?

**3.** A. Sizce bir öğretmen/okul yöneticisi, okul paydaşlarına ilişkin sorumlulukları hakkında karar süreçleri ile ilgili olarak (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme ) yapmaktadır?

B. Neler yapılmalıdır?

**4.** A. Sizce bir öğretmen/okul yöneticisi, okul örgütünün gelişme kapasitesine yön vermede (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme ) yapmaktadır?

B. Neler yapılmalıdır?

**5.** A. Sizce bir öğretmen/okul yöneticisi okullardaki kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanımda (velilere, okul müdürlüğüne, zümre arkadaşlarına vb.) kime, ne gibi açıklamalar (bilgi verme, hesap verme ) yapmaktadır?

B. Neler yapılmalıdır?

### Ek 3. Araştırma İzin Onayı



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/3578818  
Konu: Araştırma İzni

30.03.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Hilal ÇALMAŞUR'ın 29/03/2016 tarihli ve 3553490 sayılı dilekçesi

İlgi dilekçe sahibi Hilal ÇALMAŞUR'un ilimiz okullarında araştırma ve anket yapma isteği, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. *Araştırmanın, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, komisyon kararında belirtilen mühürlenmiş veri toplama araçlarının kullanılarak ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, şubemizce uygun görülmektedir.*

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI  
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
30.03.2016

Yüksel ARSLAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile aynıdır  
30.03.2016  
  
Selçuk DILER  
Memur

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr  
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C636-e954-3140-9ec3-2594 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 4. Ölçek Kullanım İzni

### ÖLÇEK İZİN İSTEĞİ



Fatma Nur OZEN <fatma.nur.ozen@gire  
sun.edu.tr>



30.03.2016 Çar 11:45

Tez konu başlığınızı tekrar gözden geçirmenizi temenni ederek, OKul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeğimi araştırma sonuçlarınızı paylaşmak koşulu ile kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar diler, değerli Hocanıza da saygılar sunarım.

Dr. Fatmanur ÖZEN  
GÜ Öğretim Üyesi

## ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Erzurum’da doğdu. İlk ve orta öğretimini Erzurum’da tamamladı. 2012 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2014 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Portekiz’de Guarda Politeknik Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalı’nda eğitimini tamamlamıştır.

