



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**İLKOKULLARDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN MINTZBERG'İN YÖNETİCİ
ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cem TERZİOĞLU

BURSA

2019



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**İLKOKULLARDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN MINTZBERG'İN YÖNETİCİ
ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cem TERZİOĞLU

DANIŞMAN

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.



Cem TERZİOĞLU

05/07/2019



EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 22/06/2019

Tez Başlığı / Konusu: İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Rollerini Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verebilirlik Açısından Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **340** sayfalık kısmına ilişkin, 22/06/2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

22/06/2019
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: CEM TERZİOĞLU
Öğrenci No: 801523001
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg’in Yönetici Rollerini Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verebilirlik Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan



Cem TERZİOĞLU

Danışman



Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 801523001 numaralı Cem TERZİOĞLU'nun hazırladığı "İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Rollerini Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verebilirlik Açısından Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunması, ..05../...../2019 günü 13:00-15:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulardan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna (oybirliği/~~oyçokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav

Komisyonu Başkanı)



Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Bursa Uludağ Üniversitesi



Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi



Doç. Dr. Şükrü ADA

Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet

Yazar: Cem TERZİOĞLU

Üniversite: Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi

Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı: xxxiii+389

Mezuniyet Tarihi: 05/07/2019

Tez: İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Rollerini

Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verebilirlik Açısından Değerlendirilmesi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

İLKOKULLARDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN MINTZBERG'İN YÖNETİCİ ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİNİN HESAP VEREBİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerini hesap verebilirlik açısından değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde kamu ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 541 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin belirlenmesinde, Gökçe (2013) tarafından geliştirilen Mintzberg Yönetici Rollerini Ve Rol Davranışları Ölçeği kullanılarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Çalışmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Index yöntemi

kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verme Sorumluluğu Görüşme Formu kullanılarak ilkokul öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analiz edilmesinde betimsel analize ve içerik analizine başvurulmuştur.

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin görüşlerinin analiz sonuçlarına göre; “Kişilerarası roller” parametresine ait değerler, $Gİ=5,93$, $Bİ=6,53$ ve $GGİ=\%63,50$; “Bilgiye dayalı roller” parametresine ait değerler, $Gİ=5,76$, $Bİ=6,53$ ve $GGİ=\%61,70$ ve “Karar temelli roller” parametresine ait değerler, $Gİ=5,83$, $Bİ=6,68$ ve $GGİ=\%61,00$ olarak hesaplanmıştır. Özel ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin analiz sonuçlarına göre; “Kişilerarası roller” parametresine ilişkin değerler, $Gİ=5,45$, $Bİ=6,41$ ve $GGİ=\%59,50$; “Bilgiye dayalı roller” parametresine ilişkin değerler $Gİ=5,21$, $Bİ=6,37$ ve $GGİ=\%57,20$ ve “Karar temelli roller” parametresine ilişkin değerler, $Gİ=5,30$, $Bİ=6,51$ ve $GGİ=\%56,90$ olarak hesaplanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerinin analiz sonuçlarına göre; “Kişilerarası roller” parametresine ait değerler, $Gİ=5,83$, $Bİ=6,50$ ve $GGİ=\%62,70$; “Bilgiye dayalı roller” parametresine ilişkin değerler, $Gİ=5,65$, $Bİ=6,49$ ve $GGİ=\%60,90$ ve “Karar temelli roller” parametresine ait değerler, $Gİ=5,72$, $Bİ=6,65$ ve $GGİ=\%60,20$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kamu ilkokulu öğretmenlerinin ölçeğin gözlem boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, yönetim semineri ya da kursu alma, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı, yönetim sınavından geçme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık olmadığını göstermiştir. Branş ve eğitim düzeyi değişkeni açısından kamu ilkokulu öğretmenlerinin görüşleri arasında ölçeğin gözlem boyutunda ve alt boyutlarda manidar farklılıklar saptanmıştır. Özel ilkokul öğretmenlerinin ölçeğin gözlem boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özel ilkokul öğretmenlerinin ölçeğin gözlem boyutu ve alt

boyutlarına dair görüşleri arasında branş, yönetim semineri ya da kursu alma, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı, yönetim sınavından geçme durumu değişkenine göre manidar farklılıklar olmadığı görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin ölçeğin gözlem boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet, yönetim semineri ya da kursu alma, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı, yönetim sınavından geçme durumu değişkenine göre manidar farklılıklar olmadığı bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin ölçeğin gözlem boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında kıdem, branş, eğitim düzeyi ve okul türü değişkenine göre manidar farklılıklar saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kamu ilkokulu öğretmenlerinin ölçeğin beklenti boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. Kıdem, eğitim düzeyi, branş, yönetim semineri ya da kursu alma, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı, yönetim sınavından geçme değişkenlerine göre kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentileri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Özel ilkokul öğretmenlerinin ölçeğin beklenti boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet ve yönetim semineri ya da kursu alma değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Kıdem, eğitim düzeyi, branş, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı, yönetim sınavından geçme değişkenlerine göre özel ilkokul öğretmenlerinin beklentileri arasında manidar farklılıkların olmadığı saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin ölçeğin beklenti boyutu ve alt boyutlarına dair görüşleri arasında cinsiyet, kıdem, yönetim semineri ya da kursu alma ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Branş, eğitim düzeyi, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı ve yönetim sınavından geçme değişkenlerine göre ilkokul öğretmenlerinin beklentileri arasında manidar farklılıkların olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analiz sonuçlarına göre kamu ilkokulu yöneticileri ve özel ilkokul yöneticileri hesap verme sorumluluğu kapsamındaki etkililik, verimlilik, ekonomiklik

ve hukuka uygunluk ile ilgili rollerini bazı problemlerle karşılaşılmasına rağmen büyük oranda yerine getirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, okul yöneticileri, yönetici rolleri, rol davranışları, ilkokullar



Abstract

Author: Cem TERZİOĞLU

University: Bursa Uludag University

Field: Educational Sciences

Branch: Educational Administration

Degree Awarded: MA thesis

Page Number: xxxiii+389

Degree Date: 05/07/2019

Thesis: The Evaluation of The Fulfilment Levels of Mintzberg's Managerial Roles
of School Administrators at Primary Schools In Terms of Accountability

Supervisor: Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

THE EVALUATION OF THE FULFILMENT LEVELS OF MINTZBERG'S MANAGERIAL ROLES OF SCHOOL ADMINISTRATORS AT PRIMARY SCHOOLS IN TERMS OF ACCOUNTABILITY

This study was conducted to evaluate primary school administrators' managerial behaviours considering Mintzberg's managerial roles in terms of accountability. In accordance with this purpose, the research group consisted of 541 primary school teachers working at public and private primary schools in Osmangazi, Nilüfer and Yıldırım districts of Bursa province during the 2017-2018 academic year. This research was designed as a mixed method research using quantitative and qualitative research methods. Quantitative data of the study were collected via Mintzberg's Managerial Roles and Role Behaviours Scale developed by Gökçe (2013) in order to measure the fulfilment levels of Mintzberg's managerial roles and role behaviours. Arithmetic mean, standard deviation, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test and Index method was used to analyse the quantitative data of the study. Qualitative data of the study was gathered via semi-structured interviews using Public

Finance Management and Control Act Public Officials Accountability Interview Form developed by the researcher. Descriptive analysis and content analysis was employed in the qualitative data analysis.

According to the analysis results of public primary school teachers' opinions, the values belonging to the "Interpersonal roles" parameter were calculated as $OI=5.93$, $EI=6.53$ and $ROI=63.50\%$, those belonging to the "Informational roles" parameter were found as $OI=5.76$, $EI=6.53$ and $ROI=61.70\%$ and those which belong to the "Decisional roles" parameter were determined as $OI=5.83$, $EI=6.68$ and $ROI=61.00\%$. According to the analysis results of private primary school teachers' opinions, the values belonging to the "Interpersonal roles" parameter were calculated as $OI=5.45$, $EI=6.41$ and $ROI=59.50\%$, those which belong to the "Informational roles" parameter were found as $OI=5.21$, $EI=6.37$ and $ROI=57.20\%$ and those belonging to the "Decisional roles" parameter were determined as $OI=5.30$, $EI=6.51$ and $ROI=56.90\%$. According to the analysis results of primary school teachers' opinions, the values belonging to the "Interpersonal roles" parameter were calculated as $OI=5.83$, $EI=6.50$ and $ROI=62.70\%$, those which belong to the "Informational roles" parameter were found as $OI=5.65$, $EI=6.49$ and $ROI=60.90\%$ and those which belong to the "Decisional roles" parameter were determined as $OI=5.72$, $EI=6.65$ and $ROI=60.20\%$.

The results of the study showed that there weren't any significant differences among the opinions of the public primary school teachers on the observation dimension and sub-dimensions of the scale regarding the variables of gender, seniority, taking a management seminar or course, the number of management courses or seminars taken and taking a management exam. Significant differences were observed in the observation dimension and sub-dimensions of the scale among the opinions of the public primary school teachers in terms of branch and education level variables. Significant differences were found among private primary school teachers' views on the observation dimension and sub-dimensions of

the scale in terms of gender, seniority and education level variables. It was seen that there were no significant differences among the opinions of private primary school teachers about the observation dimension and sub-dimensions of the scale in terms of the variables of branch, taking a management seminar or course, the number of management courses or seminars taken and taking a management exam. Differences among the opinions of the primary school teachers on the observation dimension and sub-dimensions of the scale were found to be not significant regarding the variables of gender, taking a management seminar or course, the number of management courses or seminars taken and taking a management exam. Significant differences were found between the views of the primary school teachers on the observation dimension and sub-dimensions of the scale in relation to seniority, branch, education level and school type variables.

The results obtained from the study showed that there was a significant difference among the views of public primary school teachers on the expectation dimension and sub-dimensions of the scale in terms of the gender variable. It was determined that there were no significant differences among the expectations of public primary school teachers according to the variables of seniority, education level, branch, taking a management seminar or course, the number of management seminars or courses taken and taking a management exam. There were significant differences among the views of the private primary school teachers on the expectation dimension and sub-dimensions of the scale according to the variables of gender and taking a management seminar or course. It was found that there were no significant differences among the expectations of the private primary school teachers according to the variables of seniority, education level, branch and the number of management seminars or courses taken and taking a management exam. It was found that there were significant differences among the views of the primary school teachers in relation to the expectation dimension and sub-dimensions of the scale according to gender, seniority, taking a

management seminar or course and school type variables. It was found that there were no significant differences among the expectations of primary school teachers according to the branch, education level, the number of management seminars or courses taken and taking a management exam.

According to the results of the analysis of the qualitative data of the research, the administrators of public primary schools and private primary schools fulfilled their roles related to effectiveness, efficiency, economics and compliance with the law within the responsibility of accountability although they encountered some problems. Based on the results of the study, suggestions were made for research and implementation.

Key Words: Accountability, school administrators, managerial roles, role behaviours, primary schools

İçindekiler

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
Özet	iv
Abstract	viii
İçindekiler.....	xii
Tablolar Listesi.....	xxvi
Şekiller/Grafikler Listesi	xxxii
Kısaltmalar Listesi.....	xxxiii
1.Bölüm	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Varsayımlar	8
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar.....	9
2.Bölüm	10
Kuramsal Çerçeve	10
2.1.Hesap Verebilirlik Kavramının Tarihsel Gelişim Süreci	10
2.2.Hesap Verebilirlik Kavramının Tanımı	11

2.3.Hesap Verebilirliğin Amacı.....	16
2.4.Hesap Verebilirlik Süreci	19
2.5.Hesap Verebilirlik İlkeleri	21
2.6.Etkili Bir Hesap Verebilirlik Mekanizmasının Prensipleri.....	27
2.7.Hesap Verebilirlik İle İlgili Kavramlar	28
2.7.1.Sorumluluk.....	28
2.7.2.Etik.....	34
2.7.3.Kontrol.....	36
2.7.4.Şeffaflık.....	37
2.7.5.Cevap verebilirlik.....	40
2.8.Hesap Verebilirlik Türleri	46
2.8.1.Forumun doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri	50
2.8.1.1.Siyasal hesap verebilirlik	50
2.8.1.2.Yasal hesap verebilirlik	51
2.8.1.3.Yönetmelik hesap verebilirlik	51
2.8.1.4.Profesyonel hesap verebilirlik.....	52
2.8.1.5.Sosyal hesap verebilirlik	52
2.8.2.Aktörün doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri.....	53
2.8.2.1.Kurumsal hesap verebilirlik	54
2.8.2.2.Hiyerarşik hesap verebilirlik.....	54
2.8.2.3.Toplu hesap verebilirlik	55
2.8.2.4.Bireysel hesap verebilirlik.....	56

2.8.3.Davranışın doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri	56
2.8.4.Yükümlülüğün doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri.....	57
2.9.Geleneksel ve Yeni Kamu Yönetimi Anlayışlarında Hesap Verebilirlik.....	58
2.9.1.Geleneksel kamu yönetimi anlayışı ve hesap verebilirlik.....	58
2.9.2.Yeni kamu yönetimi anlayışı ve hesap verebilirlik.....	68
2.10.Türk Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirliğin Yasal Altyapısı	93
2.10.1.5018 sayılı kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu.....	93
2.10.2.4982 Sayılı bilgi edinme hakkı kanunu	96
2.10.3.5176 Sayılı kamu görevlileri etik kurulu kurulması ve bazı kanunlarda değişiklik yapılması hakkında kanun.....	97
2.11.Hesap Verebilirlik İle İlgili Paradokslar.....	98
2.11.1.Zorunluluk paradoksu	98
2.11.1.1.Bürokratik fırsatçılık	99
2.11.1.2.Zorunlulukların ve otoritenin somutlaşması	99
2.11.2.Temsilcilik paradoksu	99
2.11.2.1.Sorumluluğu başkasına yükleme	99
2.11.2.2.Günah keçisi yaratma.....	100
2.11.2.3.Bireysel ahlaki değerlerde körelme.....	100
2.11.2.4.Bireysel sorumluluktan kaçma	100
2.11.3.Hesap verebilirlik paradoksu	100
2.11.3.1.Kişisel sorumluluğun azalması.....	100
2.11.3.2.Siyasi otoritenin zayıflaması	101

2.12.Hesap Verebilirliğe Yönelik Baskılar ve Engeller	101
2.13.Eğitimde Hesap Verebilirlik	102
2.14.Eğitimde Hesap Verebilirlik Tanımı	103
2.15.Eğitimde Hesap Verebilirliğin Tarihsel Gelişim Süreci	106
2.16.Eğitimde Hesap Verebilirliğin Amacı	108
2.17.Eğitimde Hesap Verebilirlik Süreci.....	111
2.18.Eğitimde Hesap Verebilirlik İlkeleri	114
2.19.Eğitimde Hesap Verebilirlik Modelleri	118
2.19.1.Piyasa merkezli hesap verebilirlik modeli	118
2.19.2.Bürokratik hesap verebilirlik modeli	124
2.19.3.Profesyonel hesap verebilirlik modeli.....	128
2.19.4.Performansa dayalı hesap verebilirlik modeli.....	135
2.20.Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri.....	140
2.21.Eğitimde Etkili Bir Hesap Verebilirlik Sisteminin Özellikleri.....	142
2.22.Okulda Hesap Verebilirlik.....	146
2.23.Okulda Hesap Verebilirlik Süreci.....	150
2.24.Okul Hesap Verebilirlik Modelleri	153
2.24.1.Dengeli skor tahtası hesap verme modeli	154
2.24.2.NASDSE modeli	157
2.24.3.NCEO modeli.....	159
2.25.Yönetici Hesap Verebilirliği.....	160
2.26.Eğitimde Hesap Verebilirliğe Yönelik Eleştiriler ve Kaygılar.....	162

2.27.Mintzberg'in Yönetici Rollerini	164
2.27.1.Kişilerarası roller	165
2.27.1.1.Temsilcilik rolü.....	165
2.27.1.2.Liderlik rolü.....	165
2.27.1.3.Birleştirici rolü	166
2.27.2.Bilgiye dayalı roller	167
2.27.2.1.Gözetleme rolü	167
2.27.2.2.Yayıcılık rolü	168
2.27.2.3.Sözcülük rolü	168
2.27.3.Karar temelli roller.....	168
2.27.3.1.Girişimcilik rolü	169
2.27.3.2.Problem çözücü rolü	170
2.27.3.3.Kaynak ayırımı rolü	170
2.27.3.4.Müzakereci rolü.....	171
2.28.İlgili Araştırmalar	171
2.28.1.Hesap verebilirlik ile ilgili yapılan araştırmalar	172
2.28.2.Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili yapılan araştırmalar	186
3. Bölüm	193
Yöntem	193
3.1.Araştırmanın Modeli.....	193
3.2.Çalışma Grubu.....	194
3.2.1.Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem	194

3.2.1.1.İlkokul öğretmenlerine ait demografik bilgiler	196
3.2.2.Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu	199
3.2.2.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin kişisel özellikleri	199
3.2.2.2.Özel ilkokul öğretmenlerinin kişisel özellikleri	201
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	202
3.3.1.Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama aracı ve geliştirilmesi	202
3.3.2.Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracı ve geliştirilmesi	205
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	207
3.4.1.Nicel boyuta ilişkin verilerin toplanması ve çözümlemesi	207
3.4.2.Nitel boyuta ilişkin verilerin toplanması ve çözümlemesi	209
4. Bölüm	212
Bulgular ve Yorumlar	212
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	212
4.1.1.İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerine dair bulgular ve yorumlar	212
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	215
4.2.1.İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerine dair bulgular ve yorumlar	216
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	219
4.3.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	219

4.3.2.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması	220
4.3.3.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması	222
4.3.4.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması	224
4.3.5.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması	226
4.3.6.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması	227
4.3.7.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması	228
4.3.8.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	229
4.3.9.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması	231

4.3.10.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması.....	233
4.3.11.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması.....	234
4.3.12.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması.....	235
4.3.13.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması.....	236
4.3.14.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması.....	238
4.3.15.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	239
4.3.16.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması.....	240
4.3.17.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması.....	243

4.3.18.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması	244
4.3.19.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması	247
4.3.20.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması	248
4.3.21.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması	249
4.3.22.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması	251
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	253
4.4.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	253
4.4.2.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması	254

4.4.3.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması	255
4.4.4.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması	257
4.4.5.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması	258
4.4.6.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması	259
4.4.7.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması	261
4.4.8.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	262
4.4.9.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması	263
4.4.10.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması	264

4.4.11.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması.....	265
4.4.12.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması	267
4.4.13.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması.....	268
4.4.14.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması.....	269
4.4.15.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	270
4.4.16.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması.....	272
4.4.17.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması.....	273
4.4.18.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması	275

4.4.19.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması.....	276
4.4.20.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması	277
4.4.21.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması.....	279
4.4.22.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması	280
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	282
4.5.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi.....	282
4.5.2.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi.....	284
4.5.3.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi.....	286
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	287

4.6.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri.....	288
4.6.2.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri	291
4.6.3.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri.....	295
4.6.4.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri	298
4.6.5.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri.....	301
4.6.6.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri	304
4.6.7.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri.....	306
4.6.8.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri	309
5. Bölüm	313
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	313
5.1.Tartışma ve Sonuç	313
5.2.Öneriler	332
5.2.1.Araştırmaya yönelik öneriler	332
5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler.....	333
Kaynakça	335

Ekler	377
Ek 1. Uygulama Sürecine İlişkin İzinler	377
Ek 2. Mintzberg Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği	380
Ek 3. 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verme Sorumluluğu Görüşme Formu	384
Öz Geçmiş	388



Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Araştırmanın evreni.....	194
2. Araştırmanın örnekleme.....	195
3. İlkokul öğretmenlerinin demografik bilgileri.....	196
4. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin kişisel özellikleri.....	199
5. Özel ilkokul öğretmenlerinin kişisel özellikleri.....	201
6. Mintzberg'in yönetici rolleri.....	204
7. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemleri.....	212
8. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentileri.....	216
9. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları).....	219
10. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları).....	220
11. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları).....	222
12. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları).....	224
13. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları).....	226
14. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları).....	227

15. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	229
16. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	230
17. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	231
18. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	233
19. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	234
20. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	236
21. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	237
22. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	238
23. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	239
24. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	240
25. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	243
26. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	245

27. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	247
28. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	248
29. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	250
30. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	251
31. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	253
32. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	254
33. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	256
34. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	257
35. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	258
36. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	259
37. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	261
38. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	262

39. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	263
40. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	264
41. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	266
42. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	267
43. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	268
44. Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	270
45. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	271
46. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	272
47. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	274
48. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	275
49. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney u testi sonuçları)	276
50. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)	278

51. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	279
52. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	280
53. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi	282
54. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi	283
55. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi	284
56. Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi	285
57. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi	286
58. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi	286
59. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri	288
60. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri	291
61. Kamu ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri	295
62. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri	298

63. Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri	301
64. Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri.....	304
65. Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri	306
66. Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri.....	309



Şekiller/Grafikler Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Hesap verebilirliğin aşamaları	20
2. Hesap verebilirlik döngüsü	21
3. Hesap verebilirlik ve sorumluluk	34
4. Hesap verebilirlik türleri	47
5. Dikey ve yatay hesap verebilirlik kurumları	49
6. Bir hesap verebilirlik modelinde etkili okula ilişkin kriterler	110
7. NASDSE hesap verebilirlik modeli üçgeni	159

Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AB: Avrupa Birliği

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

TDK: Türk Dil Kurumu

OAGC: Office of the Auditor General of Canada

OAGAB: Office of Auditor General of Alberta

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

1.Bölüm

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırma soruları, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar yer almıştır ve araştırmada yer alan önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye’de kamu yönetimi, siyaset bilimi ve işletme yönetimi alanında 20. ve 21.yüzyıllarda önemli değişimler ve gelişmeler meydana gelmiştir. Hesap verebilirlik kavramı ve uygulamaları da bu önemli değişimlerden ve gelişmelerden birini oluşturmaktadır. 1970’li yıllarda çeşitli ülkelerde yaşanan ekonomik krizler, daha sonrasında ise 1980’li yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleşen ilerlemeler ve son olarak küreselleşme olgusunun ortaya çıkmasıyla birlikte şekillenen tartışmalarda kamu kurumları birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Bu eleştiriler daha çok kamu kurum ve kuruluşlarının verimsiz ve etkisiz çalıştığı ve hantal bir yapıya sahip olduğu yönündedir (Erdağ, 2013). Bunların yanı sıra Dünya genelinde daha demokratik yönetilmeye olan talebin artması ve Türkiye’de Avrupa Birliği’ne tam üyelik sürecinin başlaması hesap verebilirlik kavramının Türk Kamu Yönetiminde önem kazanmasını sağlamıştır (Bülbül, 2011).

Kamu kurum ve kuruluşları 1980’lerin sonuna kadar temel olarak geleneksel kamu yönetimi anlayışıyla ve Weberyen ideal bürokrasi tipi ile yönetilmiştir; ama yukarıda bahsedilen değişimlerle ve gelişmelerle beraber kamusal alandaki görev ve sorumluluklar çeşitlenmiştir. Weberyen ideal bürokrasi tipi ve geleneksel kamu yönetimiyle oluşturulmuş kamu kurum ve kuruluşları kendilerinden beklenen bu görev ve sorumlulukları yerine getirmede başarılı olamamıştır (Akyüz, 2006). Bu şekilde yapılanmış örgütlerde bahsedilen etkisizlik, verimsizlik ve hantallık gibi eleştiriler ortaya çıkmıştır. Türkiye örneğinde de kamu

yönetimi alanında aynı etkin ve verimli çalışmamaya dair eleştiriler ve şikâyetler ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda ise toplumun kamu yönetiminden sorumlu olan devlete karşı güven duygusunun zedelendiği ve yabancılaşma problemi yaşadığı görülmektedir (Bülbül & Demirbolat, 2014).

Dünyada ve Türkiye’de kamu örgütlerine yöneltilen bu eleştiriler ve şikâyetlerden ve artan demokratik yönetim taleplerinden kamusal bir hizmet olan eğitim ve bu hizmeti sağlayan eğitim örgütleri olan okullar da ağırlıklı olarak etkilenmiştir. Kamu hizmeti olan eğitimin eğitim örgütü olan okullar bazında ele alınan sorunlarının yanında, eğitimden öncelikli olarak sorumlu olan devletin ve Milli Eğitimi Bakanlığı’nın da merkezi ve taşra örgütü olarak yapılanmasında, uygulamalarında ve çalışma sistematığında de problemler görülmekte ve bu problemler eğitim hizmetinden alınan verimi ve etkililiği düşürmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi ve MEB’in yapısı tamamen merkeziyetçiliğe dayanır ve alınan kararlar dikey şekilde yukarıdan aşağıya doğru uygulanır (Balcı, 2000; 2007, Gülcan, 2003; Yıldırım, 2010; Yılmaz & Altinkurt, 2011). Bu da bölgesel farklılıkların ihmal edilmesine, demokratik bir karar mekanizmasının oluşmamasına, hızlı karar verme sürecinin işletilememesine ve sonucunda ise eğitimin yönetilmesinde aksaklıklara neden olmaktadır. Bunun yanında Gedikoğlu (2005) eğitim sistemini şekillendiren devlet mekanizmasının eğitim politikaları oluşturamadığını ve sürekli sistem içerisinde değişikliklere gidip eğitimde farklı yaklaşımlara yöneldiğini ortaya koymuştur; ama bu büyük oranda kaynakların ekonomik olarak kullanılmamasına ve eğitim sisteminde bir sürekliliğin yakalanmasına engel olacak durumların oluşmasına sebep olmuştur.

Eğitim ile ilgili problemlere, aksaklıklara, engellere ve yetersizliklere çözüm üretmek amacıyla Milli Eğitim Bakanları değişiklikleri yapılmıştır, bakanlığın merkez ve taşra örgütü yapılanmasında birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir ve eğitim sisteminde devamlı olarak değişimler yaşanmıştır. Buna rağmen, eğitim sisteminde belirlenen amaçlara ve hedeflere

ulaşılamamıştır ve yapılan reform hareketlerinden verim elde edilememiştir. Buradaki bu başarısız sonuçların etkenlerinden biri de hesap verebilir ve şeffaf bir eğitim sisteminin henüz etkin bir şekilde uygulamada olmaması olarak ifade edilebilir (Türkoğlu, 2015).

Kluvers ve Tippett (2010) hesap verebilirliği, herhangi bir kişi ya da grubun yaptığı işlemlere, hareketlere ve uygulamalara dair bir başka kişi ya da gruba açıklama yapması ve cevap vermesi durumu olarak aktarmaktadırlar. Yönetim bağlamında hesap verebilirlik, örgüt yöneticilerinin örgütsel kaynakların yönetimi sürecinde yasal mevzuatlar çerçevesinde hareket etmesini sağlayan bir mekanizma olarak açıklanabilir (Argon, 2015). Bununla beraber, hesap verebilirlik örgütsel etkililiğin sağlanması ve denetimin gerçekleştirilmesi konusunda önemli bir anahtar faktör olarak düşünülebilmektedir (Frink & Ferris, 1998). Kamu yönetiminde ise hesap verebilirlik; bir rapor verme faaliyeti olarak görülmektedir. Bu kapsamda yönetici konumunda veya kaynakların kullanımı konusunda sorumlu bulunanlar, belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyi, bunlara ulaşılmaya çalışılırken kaynakların amaca uygun ve ekonomik olarak kullanılıp kullanılmaması ve bu süreç içerisinde nelerin yapıldığı ve yapılmadığı, hedeflere ulaşmada problem yaratan noktalar hakkında kendilerine kaynak sağlayanlara rapor vermektedirler ve açıklama yapmak durumundadırlar (Gedikoğlu, 2012). Eğitim sisteminde belirtilen problemlerin çözüme kavuşturulması için ortaya konan bu hesap verebilirlik kavramının uygulamaya geçmesine ilişkin birtakım yenilikler ve düzenlemeler Türk Eğitim Sisteminde hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu yenilikler ve düzenlemeler ise Türk Milli Eğitim Sisteminin bir parçası olduğu Türk Kamu Yönetimi çerçevesinde ele alınmalıdır. 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamında ifade edilen saydamlık ve hesap verebilirlik ilkelerini hayata geçirmeyi amaçlayan MEB, İç Denetim Birim Başkanlığı'nı bakanlık merkez örgütünde oluşturarak bu konuda bir girişimde bulunduğu söylenebilir. Bu birim her yıl için faaliyet raporları yayımlamaktadır; ancak sadece bu birimle merkez teşkilatında ve onun dışında kalan taşra

yapılanmasında ve okul ortamında da hesap verebilirlik ve saydamlık ilkelerinin hemen karşılık bulduğunu söylemek erken olacaktır (Bülbül, 2011).

Eğitim yönetiminde hesap verebilirlik kavramı ele alındığında paydaşların olduğu görülmektedir. Ancak paydaşların eğitim sisteminde fazla olmasından dolayı eğitimde hesap verebilirlik mekanizmasında da paydaşların sayısı fazla olmak durumundadır. Linn (2003) tarafından hesap verebilirlik kapsamında açık bir şekilde eğitimcilerin, öğrencilerin, siyasetçilerin, öğrencilerin ebeveynlerinin ve eğitim yöneticilerinin sorumluluklarını kabul etmeleri ve paylaşmaları gerektiği ifade edilmektedir. Türkiye bağlamında paydaşlardan biri olan MEB yukarıda ortaya konulan şekilde kendi içindeki denetim mekanizması aracılığıyla hesap verebilirliği oluşturmaya çalışmaktadır. Eğitimde hesap verebilirlik denildiğinde her paydaşın sorumlulukları vardır; ancak eğitim örgütü ya da kurumu bağlamına indirildiğinde ise okulda okul yöneticilerinin hesap verebilirlik mekanizmasının ana ögesi olduğu görülmektedir (Cooley & Shen, 2003; Hallett, 2010). Herhangi bir kişinin kendisinden beklenen rolleri ve rol davranışlarını gerçekleştirmesi zorunluluğu olan hesap verebilirlik (Salduz, 2013) düzleminde yaklaşıldığında okul yöneticileri olan okul müdürlerinin de gerçekleştirmeleri gereken rolleri ve rol davranışları bulunmaktadır. Lashman'a (2000) göre okul yöneticilerinin hesap verebilirliği tarihsel olarak yöneticilik mesleğinin iyi yapılması, güçlü bir öğretmen ilişkileri ağı kurulması, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rolünü üstlenmesi ve bütçeleme uygulamalarını yerine getirebilmesine dayanmaktadır. Daha sonra değişen bir yaklaşımla eğitimde hesap verebilirlik kavramında Elmore, Abelman ve Fuhrman (1996) tarafından ifade edildiği şekli ile para ve diğer kaynakların öğrenci başarısının arttırılması için nasıl kullanıldığına odaklanılmaya başlanmıştır. Yine Elmore (2004) standartlaştırılmış hesap verebilirlik yaklaşımı ile eğitimde girdilerin yönetiminden öğrenci çıktılarına doğru odak noktasının değiştiği bir hesap verebilirlik sisteminin varlığından söz etmektedir. Reeves (2004) ise daha bütüncül bir yaklaşım ortaya koymakta ve eğitimde hesap

verebilirlikte sadece öğrencilerin akademik başarısına odaklanılmamasını aynı zamanda eğitimcilerin ve eğitim lideri olan okul müdürlerinin de yaptıkları tüm uygulamalarda şeffaflık ilkesi doğrultusunda hareket etmeleri gerektiğini ve belirlenen amaçları gerçekleştirmeye çalışırken eğitimdeki diğer paydaşlarla da etkileşim halinde olmaları gerektiğini savunmaktadır. Görüldüğü üzere okul yöneticilerinin gerçekleştirmesi gereken rollerin sürekli arttığı ve çeşitlendiği ifade edilmektedir (Huskey Boone, 2007; Yavuz, 2006). Yukarıdaki bütün bilgiler ışığında bir değerlendirme yapıldığında okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin büyük önem arz ettiği görülmektedir ve onlardan hesap verebilirlik kapsamında beklenen rollerin ve rol davranışlarının yüksek olduğu saptanmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg (1997) tarafından ortaya konulan ve herhangi bir örgütte yöneticilik yapan kişilerin gerçekleştirmek durumunda olduğu kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller gibi yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi ile ilgili olarak alanyazın taraması yapılmıştır ve ilkokul öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerini hesap verebilirlik açısından değerlendirmektir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik gözlemleri nasıldır?
2. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentileri nasıldır?

3. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik gözlemleri;

- a) cinsiyet,
- b) kıdem,
- c) branş,
- d) eğitim düzeyi,
- e) yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almama,
- f) yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısına,
- g) yönetimle ilgili bir sınava girip girmeme,
- h) okul türü

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentileri;

- a) cinsiyet,
- b) kıdem,
- c) branş,
- d) eğitim düzeyi,
- e) yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almama,
- f) yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısına,
- g) yönetimle ilgili bir sınava girip girmeme,
- h) okul türü

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentileri hangi düzeyde karşılanmaktadır?

6. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamındaki kamuda görevli yöneticilerin hesap verme sorumluluğuna ilişkin belirtilen rolleri yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Geleneksel kamu yönetimine yöneltilen eleştiriler sonucunda ortaya çıkan ve bu yönetim paradigmasının yerini almaya başlayan yeni kamu yönetimi anlayışının bir parçası olan hesap verebilirlik kavramı, kamusal alanda verimliliğin ve etkililiğin sağlanmasının yanında demokrasinin ve etik değerlerin de sağlanması açısından önemli görülmektedir (Genç, 2010). Hesap verebilirliğin, yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde Türkiye’de kamu yönetimine de yansımaları olmaktadır. Devlet, hesap verebilirliği kamu kurum ve kuruluşlarında önemli hale getirmek için çeşitli reformlar ve yasal düzenlemeler yapmaktadır. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve 4982 sayılı Bilgi Edinme Kanunu bu kapsamda ele alınabilmektedir. Yine aynı şekilde devlet, 5 yıllık kalkınma planları yapan Devlet Planlama Teşkilatı (2009) aracılığıyla yapılan 9. Kalkınma planında hesap verebilirliği AB vizyonuna ulaştırırken bir ilke olarak belirlemiştir. Bu bilgilerden hesap verebilirliğe verilen önem açık bir şekilde görülmektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’ne üye ülkelerde son on yılda yeni kamu yönetimi anlayışı kapsamında yapılan reformların önemli bir bölümünü okulların yönetimi oluşturmaktadır (Bracci, 2009). Bununla paralel olarak, eğitim politikalarında hesap verebilirliğe dair yeni bir yöneliminin başta Amerika olmak üzere tüm dünya ülkelerinde artan bir şekilde gündeme geldiği bilinmektedir (Deming & Figlio, 2016). Hesap verebilirlik kavramının eğitimde artan bir şekilde gündeme gelmesi ise eğitimde hesap verebilirliğin önemini göstermektedir. Guthrie, Olson ve Humphrey’e (1999) göre hesap verebilirlik, yeni

kamu yönetimi reformu kapsamında kamu kurumlarını ve örgütlerini elde edilen sonuçlar açısından daha sorumlu ve hesap verebilir kılmayı amaçlamaktadır. Okul yöneticileri de bu süreçte okulda bir kamu kurumu yöneticisi olarak hesap verebilirliğin sağlanması açısından önemli rolleri ve rol davranışları yerine getirmek durumundadır. Bununla beraber eğitim sisteminde okul yöneticilerinin gerçekleştirmesi gereken roller ve rol davranışları ve bunlara yönelik araştırmalar genel olarak artmasına karşın; hesap verebilirlik ile ilgili çalışmalar sınırlı düzeyde kalmaktadır (Argon, 2015). Yapılacak bu çalışma ile hem alandaki bu konuda boşluk doldurulacaktır ve hem de gelecek araştırmalar için araştırmacılara kaynak sağlanmış olacaktır. Yukarıdaki tüm sebepler düşünüldüğünde çalışmanın büyük bir önem ifade etmekte olduğu görülecektir.

1.4.Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenleri görüşlerini maddelere bağlı ve doğru bir biçimde belirtmişlerdir.
2. Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışları, okul yöneticilerinin rollerini ve rol davranışlarını içermektedir.
3. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenleri okul yöneticilerini değerlendirebilecek yeterliğe sahiptirler.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve kamu ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin, ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada okul yöneticileri sadece okul müdürleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

İlkokul: Zorunlu öğretim çağındaki çocukların temel eğitimini ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık okul (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017).

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürleri.

Okul Yöneticisinin Roller ve Rol Davranışları: Mintzberg'e (1980) göre yöneticilerin buldukları yöneticilik pozisyonları itibariyle göstermeleri gereken roller ve rol davranışları.

Hesap Verebilirlik: 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanuna göre; "Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap verme zorunluluğu".

2.Bölüm

Kuramsal Çerçeve

2.1.Hesap Verebilirlik Kavramının Tarihsel Gelişim Süreci

Hesap verebilirlik kavramının tarihsel gelişim sürecinin incelenmesi kavramın bugün ulaştığı noktanın daha iyi kavranması ve kavramın dinamiklerinin öğrenilmesi açısından önem arz etmektedir. Genel anlamda bugünkü ile benzer ve yakın hesap verebilirlik sistemlerinin eski yönetim şekillerinde de bulunduğu açıklanmaktadır (Eisenstadt 1969; Elster 1999; Ezzamel 1997; Roberts, 1982). Hesap verebilirlik kavramının izleri ilkçağ medeniyetlerine kadar uzanmaktadır. Yazıyı keşfetmeleri ile bilinen bir Mezopotamya uygarlığı olan Sümerler, yazıyı mali işlerini kayıt altına almakta kullanmışlardır (Harari, 2014). Bunu bir raporlama, şeffaflık ve cevap verme faaliyeti olarak kabul etmek de mümkün gözükmemektedir. Yine ilkçağ uygarlıklarından olan Babillerde hesap verebilirlik kavramının bulunduğu görülmektedir. Kral Hammurabi'nin MÖ. 2000lerde yayınladığı kanunlarında da hesap verebilirliğin geçtiği ve başkalarına ait olan kaynakları kullanmakla görevlendirilmiş olanların hesap verebilirliğine büyük önem atfedildiği anlaşılmaktadır (Bird, 1973). Hesap verebilirlik kavramı Antik Yunanda da karşılık bulmaktadır. Atina'da devlet yönetiminden sorumlu olanların vatandaşların oluşturduğu meclise düzenli olarak açıklama yapmakta oldukları ve gerçekleştirdikleri iş ve eylemler için onların onayını almak durumunda oldukları bilinmektedir (Gray & Jenkins, 1993).

Hesap verebilirliğin daha sonraki dönemlerde gelişimi incelendiğinde İngiltere ve Amerika'nın öne çıktığı fark edilmektedir. Dubnick (2002) modern anlamıyla hesap verebilirliğin kullanıldığı ilk yerin İngiltere olduğunu savunmaktadır. Bunun da İngiltere'nin Normanlar tarafından fethedilmesi ve bunun 20 yıl sonrasında ise William I'in isteğiyle ülkedeki tüm mallar, mülkler, onların sahibi ve bu malların ve mülklerin maddi değerleri

'Domesday' ismi verilen defterlere kaydedilmiştir. Bununla beraber mal ve mülk sahipleri aynı zamanda krallarına olan bağılıklarını da burada belirlemektedirler. Bunun yapılma sebebi ise William I'in kendine ait olan bütün malları ve mülkleri bilmek istemesidir ve bu da ülkedeki bütün mallar ve mülkler demektir. Burada bu şekilde İngiltere'de yeni bir merkezi otoritenin varlığı tescillenmektedir. Krala edilen bağılık yeminleri yoluyla oluşturulan ahlaki birlik o zaman için yönetim kurumunun bir temeli olarak hesap verebilirliğin modern anlamdaki uygulamasını içermektedir. Günümüzde ise hesap verebilirlik artık kayıt altına alma işleminin çok ötesine de geçerek yönetişimin bir yapıtaşı haline gelmektedir.

2.2.Hesap Verebilirlik Kavramının Tanımı

Sosyal bilimlerin farklı disiplinleri ile ilgilenen araştırmacıların bildiği ve aşına olduğu durum hesap verebilirlik kavramında da kendini göstermektedir. Kavram tanımlanırken farklı disiplinlerden araştırmacılar kavramı eski ve modern anlamlarıyla ele almakta, değişik yönlerine vurgu yapmakta ve dilbilimsel kelime kökenine inme ve çeviri gibi yollar benimsemektedirler ve bu da kavram ile ilgili tanımların oldukça fazla olmasına sebep olmaktadır (Acar, 2013). Sinclair'e (1995) göre de hesap verebilirlik ihtiyacı tartışılmayacak durumdadır; ama nasıl tanımlanacağını ve uygulanacağını kararlaştırmak ise çok zor bir noktaya işaret etmektedir. Hesap verebilirlik farklı bağlamlarda tanımlarken kavramın anlamına ekstra boyutlar da eklenerek kavrama yeni anlamlar ve formlarda kazandırılabilir. Bu yüzden Sinclair (1995) hesap verebilirlik kavramını irdelerken, bu değişkenlikten dolayı hesap verebilirlik için bukalemun benzetmesini yapmaktadır. Alan yazında ise her ne kadar dünya üzerinde genel bir uzlaşma hakim olsa da soyut bir kavram olan hesap verebilirlik farklı yazarlar tarafından yukarıda anlatılan bukalemun benzetmesindeki durumunda olduğu gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır (Pollitt, 2003). Mulgan'a (2000) göre hesap verebilirlik ile ilgili yaklaşımların ve yapılan tanımların yıllar içerisinde önemli ölçüde değiştiği görülmektedir ve 20 ya da 30 yıl önceki yaklaşımların ve tanımların şu ankiye kadar daha dar

pencerede ortaya konulduğu bilinmektedir. Hesap verebilirliğe kamu yönetimi çerçevesinden yaklaşıldığında ve onunla ilgili incelemeler yapıldığında, kavram Biricikoğlu (2011) tarafından 1980 öncesi ve 1980 sonrası olarak ayrılmaktadır. 1980 ve öncesinde kavram sadece sayısal verilerin işlenmesi ve muhasebe anlamında işlerin yapılması ile ilgilidir; ama 1980 ve sonrasında ise hesap verebilirliğin var olan muhasebe ve sayısal boyutuna iyi yönetişimin gerekliliklerinden biri olması da eklenmiştir. Bunun yanında Acar'a (2001) göre hesap verebilirlik ile ilgili yapılan tanımlamalarda literatürde bazı noktalar geniş bir şekilde kendine yer bulmaktadır. Bunlardan ilki hesap verebilirlik süreçlerinin belirli bir dereceye kadar içerdiği ve ilgili olduğu raporlama, açıklama yapma ve doğrulama ya da gerekçelendirme faaliyetleridir. İkincisi ise hesap verebilirlik ve sorumluluk kavramlarının çoğunlukla beraber ve hatta bazen de birbirlerinin yerine kullanılması durumunun bulunmasıdır. Son olarak da kendinden daha yüksek konumda olan bir kuruma veya otoriteye karşı cevap verebilirliğe yönelik bir vurgu bulunmaktadır.

Bu bağlamda, sözcük kökenine inildiğinde hesap verebilirlik kelimesi Latince “computare” den gelmektedir ve “com” birlikte anlamındadır ve “putare” ise saymak, hesaba katmak anlamındadır (Behn, 2001). Hesap verebilirliği cevap verebilir olma anlamında ele alan Flinders (2001) hesap verebilirliği; bir kişinin eylemleri için bir başka kişi ya da kuruma cevap vermesi durumu olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde hesap verebilirliğe cevap verme durumu perspektifinden yaklaşp, onu yönetim olgusunun önemli bileşenlerinden biri olarak kabul eden Gedikoğlu (2012), hesap verebilirliği cevap verme ya da açıklama yapma zorunluluğu olarak ifade etmektedir. Hesap verebilirliği sorumluluk kavramı ile ilişkilendiren Elmore'a (1996) göre ise hesap verebilirlik bir eylemin sonuçlarından sorumlu olma veya sorumluluk alma durumudur. Aynı şekilde hesap verebilirlik kavramı, karar verme ve uygulama mekanizmasındaki kişilerin ya da kurumların sahip oldukları yetkileri kullanmaları ve yerine getirdikleri eylemlerden dolayı sorumlu tutulma durumları olarak da

tanımlanmaktadır (Gündüz & Göker, 2017) . Hesap verebilirliği hem sorumluluk alma hem de cevap verme anlamında ele alan Roberts (2002), hesap verebilirliği yapılan ya da yapılamayan her türlü eylemden sorumlu tutulma durumu ve cevap verme durumu olarak tanımlamaktadır.

Hesap verebilirlik kavramını bir değerlendirme olarak ele alan Gül'e (2008) göre hesap verebilirlik, kaynakları kullanma yetkisine sahip olan ve kendilerine kaynaklar sağlanan kişilerin ya da kurumların bu kaynakları kullanarak daha önceden belirlenmiş hedefleri yerine getirme düzeylerinin bir otorite tarafından değerlendirilmesidir. Hughes (2003) de bu perspektiften bakarak hesap verebilirlik kavramını anlatırken asıl-vekil ilişkisine vurgu yapmaktadır ve asıllar tarafından kendilerine görev ve yetki verilen vekillerin asılların yerine iş ve eylemlerde bulunmalarından dolayı üstleri olan asıllara hesap verme sorumluluğunu taşımak durumunda bulduklarını ifade etmektedir ve bunu da hesap verebilirlik olarak adlandırmaktadır. Bu hesap verme sorumluluğunun merkezi bir unsuru, bir aktörün, eylemleriyle ilgili olarak bir başkasının açıklama ya da gerekçelendirmesini talep etme ve aktörleri performanslarına dayanarak ödüllendirmesi ya da cezalandırma hakkına sahip olmasıdır (Rubin, 2005).

Anderson (2009) hesap verebilirliği siyasal açıdan ele almaktadır ve hesap verebilirliğin demokrasi için gerekli görüldüğünü ifade etmektedir ve yine hesap verebilirliği sıklıkla etkililik ve verimliliğin sağlanmasının bir yolu olarak tanımlamaktadır. Anderson'a (2009) göre hesap verebilirlik yapısı hesap verme, raporlama ve anlatma ile ilgili olan bir kavramlar ailesi içinde yer almaktadır. Ona göre hesap verebilirlik kavramının ilişkisel doğası örtüktür ve hesap verebilirlik tekli bir girişim değildir; aksine faaliyetleri yürüten hesap verebilirlik aktörlerinin olduğu ve hesap veren aktörün kendisine raporlama yaptığı hesap verilen bir aktörün de olduğu iki yönlü bir ilişkidir. Hesap veren aktör, hesap verilene cevap vermek durumundadır. Hesap vermekten sorumlu aktörler birey, grup veya organizasyon olabilmektedir ve hesap verilen aktörler de birey, kurum, hükümet, toplum ve hatta dini

olarak tanımlanabilir. Hesap ya da rapor hesap verenin faaliyetleri ve aktiviteleri ile ilgili olmaktadır.

Bovens (2010) ise hesap verebilirliği iki konsept şeklinde açıklamaktadır. Ona göre hesap verebilirliğe büyük resimde kişisel ya da organizasyonel erdem ve küçük resimde ise sosyal ilişki veya mekanizma olarak yaklaşılmalıdır. İlk anlamdaki yani kişisel ya da organizasyonel erdem olarak kabul edilen hesap verebilirlik normatif çağrışımında bulunmaktadır. Burada hesap verebilirlik aktörlerin davranışları için belirlenen bir davranış seti olarak ya da istenilen ilişki durumu olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda kamu yöneticilerinin, siyasetçilerin ya da sorumlu aktörlerin hesap verebilir olması gerektiği belirtilmektedir ve hesap verebilirlik bu kapsamda yöneticilerin ve organizasyonların sahip olması gereken pozitif bir özellik olarak görülmektedir. Bu geniş anlamda hesap verebilirlik, bir olayın durumunu veya bir aktörün performansını olumlu olarak değerlendirmek için kullanılmaktadır. Hesap verebilirlik, “Sorumluluk” ve “sorumluluk duygusu” na yakın, şeffaf, adil ve eşit bir şekilde hareket etme isteği ile ilgili olan bir durum olarak tasarlanmaktadır. Daha dar anlamda ve küçük resimde incelendiğinde hesap verebilirlik sosyal ilişki ya da mekanizma olarak ifade edilmektedir. Bu ilişkide açıklama yapma zorunluluğu ve yönetimi haklı çıkarma ya da doğrulama yapma durumunu ortaya çıkarmaktadır (Peters, 2007). Bovens (2010) bu sosyal ilişkide veya mekanizmada iki ögeyi işaret etmektedir: Aktör veya hesap veren kişi diğeri ise hesap verilen kişi ya da forumdur. Açıklamalar ve gerekçeler bir boşlukta yapılmaz, ancak bir diğeriyle görüşülür. Bu genellikle sadece performans hakkında bilgi sağlamak değil, ama aynı zamanda tartışma, forumun soruları ve aktörün cevapları ve sonunda aktörün forum tarafından yargılanma olasılığını da içermektedir. Yargılama ayrıca, kötü performans durumunda veya bu konuda yeterli performansın olması durumunda ödülün verilmesi durumunda, aktöre resmi veya gayri resmi yaptırımların uygulanması anlamına da gelmektedir. Daha dar ve edilgen anlamdaki bu hesap verebilirlik; bir aktör ve bir forum arasındaki ilişki, aktörün davranışlarını

açıklamak ve haklı göstermekle yükümlü olduğu bir forumdur. Forum, sorular sorabilir ve karar verebilir ve aktör sonuçlarla yüzleşebilmektedir. Aktör, resmi ya da sivil olarak görevli bir kişi olabilir, bunun yanında kamu kuruluşu yahut özel kuruluş ve temsilciliği de olabilmektedir. Diğer önemli olan hesap verebilirlik forumu, üst düzey bakan veya gazeteci gibi belirli bir kişi olabilir veya parlamento, mahkeme veya denetim bürosu gibi bir kurum olabilir.

Dubnick ve Justice'e (2004) göre, hesap verebilirlik kelimesi üç tane farklı rolü yerine getirme kapasitesine sahip bulunmaktadır ve onlar da bundan dolayı tanımlamada bu üç kavramı "sembol", "belirleyici" ve "ikon" kullanmaktadırlar. Hesap verebilirlik öncelikle "sembol" olarak düşünüldüğünde; hesap verebilir olma özelliği, yapılan bir işin hesabını verme veya cevap verme yükümlülüğü, görevden ya da yönetimden ayrılma durumu, uyumluluk ve sorumluluk olarak tanımlanmaktadır. Hesap verebilirliğin, "belirleyici" olarak tanımlanması onun kültürel ve bağlamsal faktörlere bağlı düşünülmesinden kaynaklanmaktadır ve hesap verebilirlik kelimesinin eş anlamlı doğası burada da kendini göstermektedir. Bu anlamda hesap verebilirlik, cevap verebilirliğin ve sorumluluğun bir belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır ve o aynı zamanda yaratmayı vaat ettiği koşulların da belirleyicisidir. Uygun bağlamda kullanıldığında bu vaat edilen koşullar; birinin adalet önüne çıkarılması, arzu edilen performansın denetim ve kontrol yoluyla üretilmesi, demokrasinin kurumsal formlar yoluyla desteklenmesi ve etik davranışın kolaylaştırılmasıdır. "İkon" rolü düşünüldüğünde hesap verebilirliğin, kültüre bağlı olduğu kabul edilmektedir ve kelimenin imge gücü tamamıyla hitap ettiği kitlenin perspektifine ve bakış açısına bağlı bulunmaktadır. Kelimeler çok nadiren "ikon" olma düzeyine ulaşırlar ve ulaştıklarında kelime özünü koruyamamaktadır. "İkon" anlamında hesap verebilirlik rolü kısıtlıdır; ama bazı durumlarda önemli sembolik değerler taşıyabilmektedir. Örneğin; Amerikan Kongresi'nde teklif edilen ve yasalaşan kanunları "hesap verebilirlik" kelimesinin süslendiği görülmektedir.

Hesap verebilirliğe dair yeni bir paradigmadan bahseden Hammond, Wilhoit ve Pittenger'e (2014) göre hesap verebilirlik, denetim kültürünün güçlendirilmesi ve sürekli gelişimin sistemin bütün seviyelerinde sağlanması ve bunu da sistemin öğelerinin her birinin diğerinin gelişim göstermesinden yükümlü olarak gerçekleşmesini sağlayan bir araç olarak ele alınmalıdır.

Son olarak literatürde yapılan tanımlar ve kavram ile ilgili yaklaşımlar düşünüldüğünde hesap verebilirliğin, örgütlerin ya da kişilerin dışarıdan yine kişiler ya da kurumlar tarafından denetiminin yapılmasını sağlayan önemli bir denetim mekanizması olarak kabul edildiği görülmektedir. Kantos (2010) hesap verebilirliği bir kardelen çiçeğine benzetmektedir.

Hesap verebilirlik de tıpkı kardelen çiçeği gibi narin, kırılabilir ama güçlü zorluklara ve olumsuzluklara direnerek güzelliklerin oluşmasını sağlayarak çevresinin kar gibi tertemiz, berrak ve saydam olmasını sağlar. Kardelen çiçeği mecazı temel alınarak hesap verebilirlik örgütlerin güçlü ve kalıcı olmaları için kendi iç değerlerini, dış değerler ile yoğurarak var olmasını sağlayan, sürecin sürekliliği açısından çevresine varoluş amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik cevap verebilmesi ve saydamlaşmasıdır (Kantos, 2010, s. 21-22).

2.3.Hesap Verebilirliğin Amacı

Hem genel anlamda hem de kamu yönetimi özelinde hesap verebilirlik kavramının amaçlarına yönelik bir analiz yapıldığında hesap verebilirlik mekanizmasının farklı ve çeşitli amaçları olduğu görülmektedir. Behn (2001) hesap verebilirliğin amaçlarından bahsederken bazı noktalara vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki, devlet kurumlarında ve diğer kurumlarda kurumların içlerinde çalışan personele karşı adaletli bir şekilde davranılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. İkinci vurgulanan nokta ise, örgütlerin sahip olduğu yetki, güç ve kaynakların kötü amaçlar için kullanılmasını engellemek şeklinde ifade edilmektedir. Üçüncüsü ise kişilerin, devlet kurumlarının ve diğer kurumların performans düzeylerini

görmelerini sağlamak ve onları başarılarını arttırmak ve performanslarını geliştirmek için yönlendirmek biçiminde ortaya koyulmaktadır. Dördüncü nokta olarak; kişilerin ve kurumların yanlış yapmalarını ve etik olmayan davranışları sergilemelerinin önüne geçilmesini sağlamak olarak belirtilmektedir. Son olarak da mali konularda kurumların kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

Erkkilä'ya (2007) göre hesap verebilirliğin gerçekleştirmek istediği amaçlardan birisi de demokrasinin tahsis edilmesidir. Bunun gerçekleşmesi de kamunun yani halkın kamu yönetimine dâhil olmasıdır. Demokrasi bağlamında halkın kamu yönetimine dâhil olmasıyla halkın zarar göreceği ve aleyhine olan kamusal alandaki faaliyetlerin denetlenmesi ve ortadan kaldırılması ve de bunun sonucunda çeşitli cezalandırma ya da ödüllendirme yapılması amaçlanmaktadır. Ciğerci (2007) de hesap verebilirlik mekanizmasının özünde ilk amacının kamu bürokrasinin artan bir şekilde halka hesap vermesinin sağlanması olduğunu ifade etmektedir.

Balcı (2003) hesap verebilirliğin amaçlarını kamu yönetimi çerçevesinde açıklarken; hesap verebilirliğin hizmetlerine çeşitli kaynaklar, araçlar ve gereçler sağlanan kişilerin ve örgütlerin bu kaynakları, araçları ve gereçleri yasal mevzuat sınırlarına dikkat ederek kullanmasını ve kendilerine sağlanan yetkileri de aynı şekilde yerinde kullanılmasını ve son olarak da kaynakların amaçlara uygun bir biçimde nasıl kullanılabilceğinin öğrenilmesini amaç olarak belirlendiğini vurgulamaktadır.

Hesap verebilirlik kavramsal olarak yaklaşıldığında; kendini altı tane bağlamda göstermektedir ve o bağlamlar da kontrol, etik davranış ya da iyi seçimler, doğruluk, performans, adalet veya eşitlik ve demokrasi veya meşruiyetin gerçekleştirilmesi olmaktadır (Dubnick, 2002). Dubnick ve Frederickson'a (2009) göre bu vaatlerden kontrol, etik davranış ya da iyi seçimler ve performans hesap verebilirlik mekanizmaları ya da araçlarıdır. Diğer

grupta olan demokrasi ve meşruiyet, adalet veya eşitlik, doğruluk ise hesap verebilirliğin sonuçları ya erdemleridir. Yine Dubnick ve Frederickson'a (2009) göre etik davranış düşünüldüğünde, kamu yöneticilerinin etik davranışlar sergilemesi ya da en azından yanlış davranışların sayısında prosedürle ilgili mekanizmalar yoluyla azalma sağlanmasıdır.

Performans bağlamı ise performans ile ilgili hedefler konulması ve bununla ilgili ölçümler yapılıp; sonuçta ortaya çıkan tabloyla ilgili olarak değerlendirmeler yapılıp ve sonucunda da performansın geliştirilmesi ile ilgili kararlar alınıp uygulanmasıdır. Kontrol ise hesap verebilirliğin en temel ve baskın olan amacıdır ve bu kontrol vaadi de hiyerarşi, standartlaşmış prosedürler, politik direktifler ve bürokratik kontrolün diğer unsurları yoluyla bireylerin ve grupların hem program hem de temsilci hedeflerine hesap verebilir karşı hesap verebilir kılınmasıyla gerçekleşir. Hesap verebilirliğin modern anlamdaki vaatlerinden biri de doğruluk ya da dürüstlüktür. Hesap verebilirlik, bir başka deyişle, bireyleri veya grupları "daha iyi" hale getirmeye yardımcı olmaktadır. Çünkü onları daha sorumlu kılmaktadır.

Benzer muhakemeyi kullanarak, hesap verebilirlik vaatleri, gruplarda veya kurumlarda hesap verebilirlik kültürlerinin gelişimini ilerletmeyi içermektedir. Demokrasi ise prosedürel garantilerle demokratik bir yönetim ya da hükümet vaadi sunmaktadır. Teoride, seçilmiş görevliler her seçim gününde sorumlu tutulmaktadırlar. Problem ise seçimsel hesap verebilirlik süreçleri açık bir şekilde yöneticiler lehine sonuçlandırılmaktadır ve böylelikle de demokratik hesap verebilirlik vaadi önemli ölçüde azalmaktadır. Diğer seçim formları olan inisiyatif, referandum ve feshetme ise insanların direkt ya da dolaylı yollardan temsilci hükümeti görevden almasını sağlayacak yollar olarak belirtilmektedir. Adalet bağlamı ise diğer önemli bir amaç olarak ortaya çıkmaktadır. Burada adalet ile kastedilen ise adil olma sorunları, politikada olduğu gibi, politikaya özel olma eğilimindedir. Bu politika özgüllüğünde adalet sorunları da politika uygulaması aşamasında kendilerini gösterir ve hesap verebilirlik soruları da bu adalet sorunları ile ilgilenmektedir.

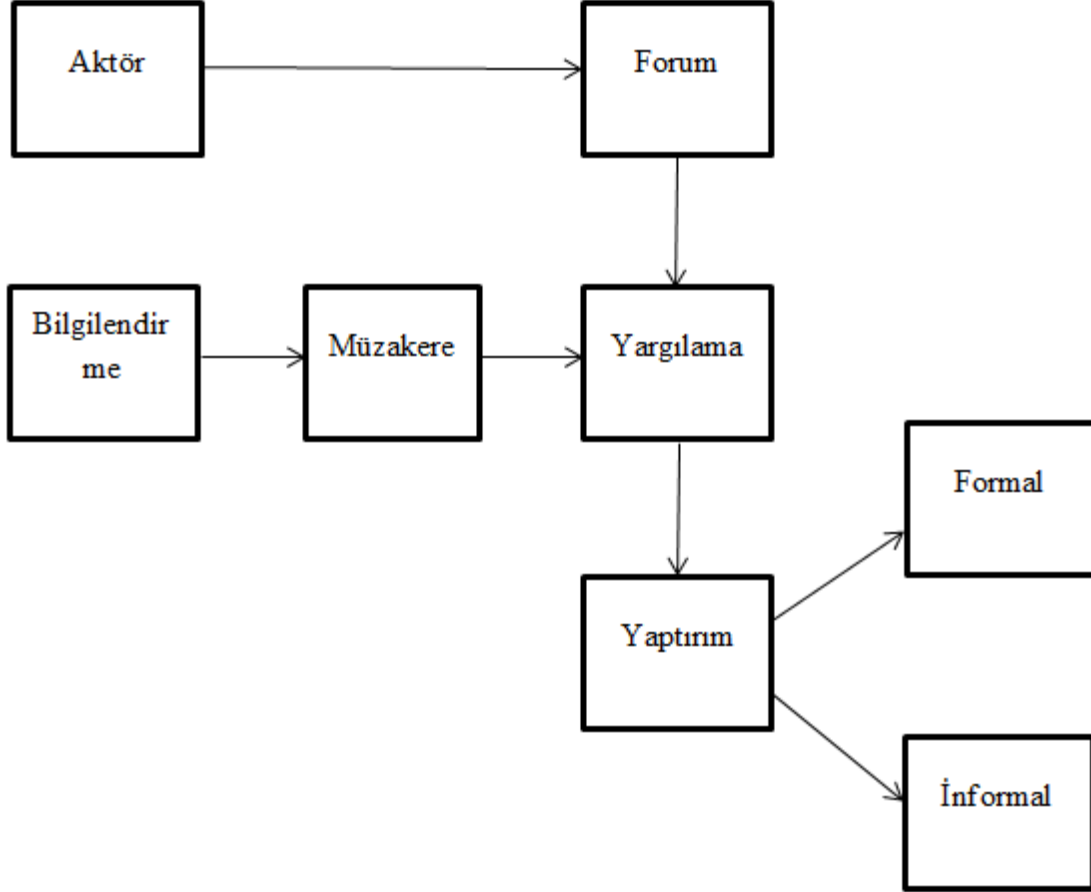
Kantos (2010) hesap verebilirlik kavramının bir amacının da sosyal denetim olduğu belirtmektedir. Ona göre hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesinin de bir yolu aynı zamanda sosyal denetim yapılmasıdır. Örgütsel düzeyde hesap verme faaliyeti gerçekleştirilirken bir yandan da sosyal denetimin yapılması durumuna zemin hazırlanılmaktadır.

Hesap verebilirlik kavramının önemli olduğu bir diğer konu da örgütsel motivasyon, performans ve etkililiktir. Kişiler herhangi bir hesap verebilirlik mekanizmasına tabi tutulmazsa, örgütsel işleyiş bu durumdan negatif yönde etkilenebilmektedir (Lerner & Tetlock, 1999). Hesap verebilirlik mekanizmasının varlığı, örgütsel motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir (Enzele & Anderson, 1993). Bunun yanında Yarnold, Mueser ve Lyons'a (1988) göre örgütsel motivasyon kaynaklarından biri de hesap verebilirliktir.

2.4.Hesap Verebilirlik Süreci

Hesap verebilirlik döngüsü incelendiğinde bu döngünün çeşitli aşamalardan olduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik döngüsü ile ilgili yapılan çalışmalar döngünün üç aşamadan olduğunu işaret etmektedir (Bovens, 2003; 2007, Mulgan, 2003; Schacter, 2000; Schillemans & Bovens, 2011). Schillemans ve Bovens'e (2011) göre ilk aşamada aktör, kendi yönetimi ve performansı hakkında hesap verebilirlik forumuna hesap vermektedir ve bu da döngünün ilk basamağı olan bilgilendirmeyi oluşturmaktadır. İkinci aşamaya gelindiğinde aktör ve hesap verebilirlik forumu verilen hesap üzerinde görüşmektedir. Burada forum, ek bilgiler için soru sorabilmektedir ve aktör de soruları cevaplandırmaktadır. Aktör bunu yaparken eğer gerekirse eylemlerini gerekçelendirmek ve savunmak durumunda bulunmaktadır. Gerçekleştirilen bu basamağa ise müzakere aşaması denilmektedir. Bu aşamadan sonra forum tarafından aktörün yönetimi hakkında yargıya varılabilmektedir. Forum senelik tabloyu onaylayabilmektedir, politikayı ortadan kaldırayabilmektedir ya da kamuya açık şekilde yöneticinin ya da temsilcinin davranışını kınayabilmektedir. Olumsuz

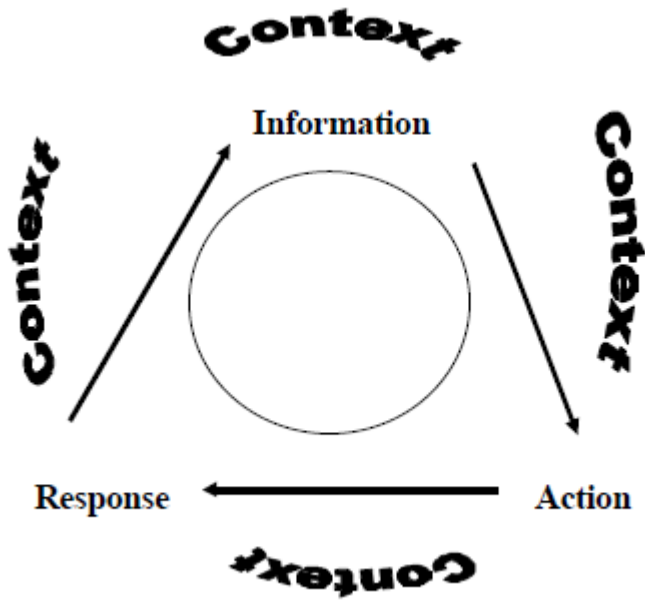
yargıya ulaşan forum sıklıkla aktör üzerinde çeşitli yaptırımlarda bulunabilmektedir ve bu aşamaya da yaptırımlar veya sonuçlar aşaması denilmektedir. Bovens (2007) hesap verebilirlik döngüsünü aşağıda Şekil 1’de olduğu gibi ifade etmektedir:



Şekil 1. Hesap verebilirliğin aşamaları (Bovens, 2007)

Schacter (2000) de hesap verebilirlik döngüsünün üç aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Ona göre bu aşamalar bilgi (information), eylem (action) ve cevap (response) bileşenlerinden oluşmaktadır. İlk aşama olan “bilgi” hesap verebilirlik kurumunun en temel girdisi olmaktadır. Hesap verebilirlik kurumunun hükümet temsilcisinin hesap verebilirliğinin sağlanmasındaki en önemli nokta doğrudan hükümet kaynaklarından ya da dolaylı yollardan

elde edeceği yönetici hakkındaki doğru, ilgili ve zamanında sağlanan bilgiye bağlıdır. İkinci aşama ise eylemdir. Burada elde edilen bilgiye göre hesap verebilirlik kurumu hareket geçmelidir ve siyasi yöneticiden eylemlerinin açıklanması ve gerekçelendirmesi yönünde isteklerde bulunulmalıdır. Döngünün bu aşamasındaki gelişmeler hesap verebilirlik kurumunun istekliliğine ve kapasitesine bağlı olmak durumundadır. İlk olarak bilgi değerlendirilmeli ve analiz edilmelidir ve sonra yöneticiden eylemlerini açıklaması ve gerekçelendirmesi istenirken bu analiz temel alınmalıdır. Üçüncü ve son aşama ise cevap vermektir. Hesap verebilirlik kurumunun etkinliği nihayetinde onun yöneticiden aldığı reaksiyonun uygunluğu ve zamanlaması ile belirlenebilmektedir. Bu aşamadaki gelişmeler, yöneticinin hesap verebilirlik kurumuna cevap verme zorunluluğunun derecesine bağlı olmaktadır. Hesap verebilirlik döngüsü Schacter (2000) tarafından aşağıda Şekil 2’de ifade edilmektedir:



Şekil 2. Hesap verebilirlik döngüsü (Schacter, 2000)

2.5.Hesap Verebilirlik İlkeleri

Hesap verebilirlik mekanizmasının işlevsellik kazanabilmesi için birtakım ilkelerin var olması gerekmektedir. Bu ilkeler ise aşağıda olduğu şekliyle ortaya konulmaktadır (Office of Auditor General of Alberta [OAGAB], 1997):

1. Hesap verebilirlik, herhangi bir yetkinin başkalarına verilme ya da devredilme durumu ortaya çıktığında gerekmektedir. Yani hesap verebilirlik için ortada bir yetki devri veya aktarımı gibi durumların ortaya çıkması ihtiyacı bulunmaktadır. Kişilere veya kurumlara, belirlenen hedeflere ulaşılması için yetkiler verilmektedir. Burada kendilerine yetki verilmiş kişiler ya da kurumlar yine kendilerine verilen sorumlulukların hesabını vermek durumundadırlar.
2. Hesap verebilirlik bilgisinin temel karakteristik özellikleri anlaşılabilirlik, uygunluk, güvenilirlik ve karşılaştırılabilirliktir. Bunun yanında hesap verebilirlik bilgisi sağlamanın maliyeti beklenen faydanın üzerinde olmamalıdır. Hesap verebilirlik bilgisinin anlaşılabilirlik özelliği ile bilginin diğer kişiler tarafında anlaşılabilirlik şeklinde sunulması ve organizasyonun performansı hakkında bilgi vermede yeterli olması kastedilmektedir. Hesap verebilirlik bilgisinin uygunluğu ile ilgili anlatılmak istenen ise sunulan bilginin yapılacak değerlendirmeler ve alınacak kararlar için önemli olduğudur. Uygunluk sağlanan bilginin yerinde ve zamanında olması savını da kapsamaktadır. Güvenilirlik ise bilginin maddi anlamda hatasız, önyargısız ve kanıtlanabilir olmasını ifade etmektedir. Sağlanan bilginin iddiasında bulunduğu savı doğru biçimde temsil edebildiğine ya da akla uygun şekilde kendinden beklenileni temsil ettiğine kullanıcı güvenebilmelidir. Karşılaştırılabilirlik kullanıcıların elde ettiği bilgiyi yıllar arasında ve organizasyon arasında karşılaştırabilmesi anlamına gelmektedir. Ekonomik olmak da hesap verebilirlik bilgisinin maliyetinin amaçlanan faydanın üstünde olmamasıdır. Hesap verebilirlik bilgisi sağlamanın bir bedeli olmaktadır. Bilgiyi edinmenin maliyeti aşmamalıdır. Faydaların analizi, bir

kuruluştaki faydalarla sınırlı olmamalı, aynı zamanda, bilgilerin kilit kullanıcıları tarafından gerçekleştirilen faydaları da içermelidir. Performansın değerlendirilmesi ve kararların geliştirilmesi için bilgi sağlanması hesap verebilirlik raporlarının temel amacını oluşturmaktadır.

3. Hesap verebilirlik raporlarının bütün formları çıktılara dair bilgi sağlamalıdır. Hesap verebilirlik raporları iş planlarını, bütçeleri, yıllık raporları ve mali tabloları içerir. Bu raporlarda ortak bir temelde sunulan bilgiler kullanıcılara performansları değerlendirirken yardımcı olmaktadır. Hükümet hedeflerine ulaşmak için çıktılar sunmaktadır. Alternatif çıktılar arasında karar vermek ve çıktılarının performansını değerlendirmek zorundadır. Bu nedenle, hükümet çıktılarının tam maliyetini ve etkisini bilmelidir. Çıktılar ise planlar, bütçeler, mali tablolar ve yıllık raporlar arasındaki ortak bağlantıdır.
4. Beklenen sonuçlar açık bir şekilde ortaya konulmalıdır ve ölçülebilir olmalıdır. Hükümetler sonuçlara odaklanmaktadır ve bu sonuçlara ulaşılmasından da kişileri sorumlu tutmaktadır. Bu yüzden hangi sonuçların beklendiği konusunda net bir anlayış ve anlaşma olmalıdır. Sonuçların önceden hedeflenenini karşılayıp karşılamadığı ya da üstüne çıktığının belirlenmesi için de açık ve net performans ölçümleri gerekmektedir.
5. Hesap verebilirlik raporları, çıktılarının maliyeti hakkındaki bilgileri etkileriyle ilgili bilgilerle ilişkilendirmelidir. Bir organizasyonun performansı değerlendirilirken sorulması gereken temel sorulardan birisi maliyet etkinliği olup olmadığıdır. Maliyet etkinliğini değerlendirebilmek için finansal bilgi ve performans bilgisi anlamlı bir biçimde bir araya getirilmelidir. Performans bilgisinin bütçelerin de dâhil olduğu planlarda ve geleneksel mali bilançolarda yer alması bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

6. Bir bakanlığın hesap verebilirliğe ait raporu bakana hesap vermekle yükümlü olan tüm taşra idarelerini içermelidir. Bir bakanlık belirlenmiş bir bakanın emrine verilen kurum ve kuruluşlardan oluşmaktadır. Daha sonra bakan tarafından istenilen sonuçlara ulaşmak için bu kurum ve kuruluşlara sorumluluk verilmektedir. Bakanlık içindeki her bir kurumun veya kuruluşun rolünün anlaşılması, verilen bütün sorumlulukların ve başarıların gösterilmesi için her bakanın, bakanlığın hesap verebilirlik raporlarında tüm kuruluşların hesap verebilirlik raporlarının konsolide edilmesini sağlaması gerekmektedir.
7. Bir bakana hesap verme durumunda olan her bir kurum, kuruluş ya da fon bütçelerinde dâhil olduğu planlar ve performans raporları hazırlamalıdır. Bakanlar tarafından kendilerine tahsis edilen kurumların, kuruluşların ve fonların performanslarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bunun yapılması için de bütün kurumlar, kuruluşlar ve fonlar tarafından planlar, bütçeler, mali tablolar ve yıllık raporlar hazırlanması gerekmektedir. Bu bilgi aynı zamanda konsolide bakanlık raporları hazırlanması için de gerekli olmaktadır. Çoğunlukla kurum, kuruluş ve fon raporlarının ve bakanlık bilgisinin bir araya getirilerek yasama meclisine sunumu yapılmalıdır. Bir bakanın gösterdiği performansın tam olarak değerlendirilebilmesi için bu bilgiler gerekmektedir.
8. Planlar, sorumluluk alan kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Planlar, elde edilecek sonuçları, gerçekleştirilecek eylemleri ve bunların kimler tarafından gerçekleştirileceğini, tahmini maliyetler ve performans hedeflerini ifade etmelidir. Sorumlulukları veren kişiler planları kabul etmelidirler. Hesap verebilirlik sürecindeki ilk adım beklenen sonuçlara nasıl ulaşılabileceğinin açıklanmasıdır. Planlar normal olarak hesap verebilirlik ilişkisi içindeki partilerin konsültasyonu aracılığıyla oluşturulmaktadır. Bu süreçte sorumluluklar, yetkililer ve beklentiler açıklığa

kavuşturulabilir. Sonuç, sorumluluk verenler ile bu sorumluluğu kabul edenlerin arasındaki anlaşma olarak kendini göstermektedir. Oluşturulacak planlar örgütün amacını, elde edilmek istenilen sonuçları, stratejileri, tahmini maliyetleri ve diğer kaynakları ve performans ölçümlerini kapsamalıdır. Bakanlık sonuçları, bir dizi örgütlenmenin eylemleriyle elde edilebildiği için planlarda kime sorumluluk verildiğini de belirtilmelidir.

9. Mali tablolar ve yıllık raporlar gibi performans raporları planlan ve gerçekleştirilen sonuçlar arasında bir karşılaştırma yapmalıdır. Nihayetinde hesap verebilirlik bir raporlama faaliyetidir ve bu da tahsis edilmiş sorumluluklar bağlamında yapılmaktadır. Bu sorumluluklar, hesap verebilirlik ilişkisinde bütün taraflarca kabul edilen planlarda ifade edilmektedir. Çünkü başarı, hükümetin ya da bir bakanlığın ya da işletme biriminin planları ile ilgili olarak neler yapabildiğine ilişkin bir ölçümdür ve performans raporları, planlanan sonuçlarla elde edilen sonuçlar arasında kıyaslama yapabilmelidir.
10. Planlar, bütçeler, mali tablolar ve yıllık raporlar dâhil olmak üzere önemli hesap verebilirlik raporları kamuya açıklanmalıdır. Alberta halkının yasama görevini yerine getiren meclisi ve temsilcilerini seçmesinden dolayı hükümetin seçmenlerine karşı hesap verebilir ve sorumluluk sahibi olan bir konumda bulunması gerekmektedir. Yasama meclisinde sunulan bilgiler kamuoyuna açıktır ve bu da yasama meclisine ve kişilere yönelik hesap verebilirliği teşvik etmektedir. Alberta eyaleti için etkili bir hesap verebilirlik çerçevesi tüm anahtar hesap verebilirlik raporlarının sunulmasını gerektirmektedir. Yasama meclisinde sunulması gereken hesap verebilirlik raporları hükümet, her bir bakanlık ve işletme birimi için planları, bütçeleri, yıllık raporları ve mali bilançoları kapsamaktadır. Hükümet raporları bakanlık raporlarını konsolide etmektedir ve bakanlık raporları bakanlığı oluşturan kuruluşların raporlarını konsolide

etmektedir. Bu raporlar hükümetin, her bir bakanın ve her bir işletme kuruluşunun performansının birbirinden ayrı değerlendirilmesi için gerekli olmaktadır.

11. Yayımlanan performans bilgilerinin denetlemesi yapılmalıdır. Performans bilgileri yasama meclisi üyeleriyle, halkla ve kaynak sağlayanlarla paylaşılmaktadır. Bu kullanıcılar kendilerine sağlanan bilgiye dayanarak hükümetin performansını değerlendirmektedirler. Uygun bilgilerin denetlemesinin yapılması kullanıcılara bilginin doğruluğuna dair güvence sağlayacaktır. Denetleme işini yapan kişilerin öncelikli olarak performansla ilgili olan nicel verilere odaklanması gerekmektedir. Denetleyicilerin bu eylemi gerçekleştirirken genel olarak kabul edilmiş denetleme standartlarına riayet etmesi beklenmektedir. Eğer gelişimin sağlanması için bir fırsat ortaya çıkarsa da bu değişikliğin meydana gelmesini sağlamak için yönetimle çalışmalıdır.
12. Eyalet kurumları içindeki hesap verebilirlik süreçleri kendisine karşı hesap verme durumunda olduğu bakan ve yasama meclisiyle uyumlu olmalıdır ve onları desteklemelidir. Bir kurumun içindeki veya dışındaki insanların o kurumun performansı değerlendirmeye ihtiyacı olmaktadır. Hükümetin yeni performans yönetimi çerçevesinin temel ilkesi sonuçlara ve bir organizasyonun iç planlarının hükümetin üç yıllık planlarına bağlanmasına odaklanmayı gerektirmektedir. Her iki grubun ihtiyacı olan bilgiler benzer olduğundan bir kuruluşun sistemleri iki grubun da ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu, hesap verebilirlik raporlamasında ortak temel olarak çıktılar kullanılarak gerçekleştirilebilir.
13. Etkili bir hesap verebilirlik çerçevesinin unsurları yasallaştırılmalıdır. Planlar, bütçeler, mali tablolar ve yıllık raporlar, hükümetin hesap verebilirlik çerçevesinin başlıca unsurlarını oluşturmaktadır. Her biri performansı değerlendirmek ve sonuçları yönetmek için gereklidir. Bu, bakanlık ve organizasyon düzeyinde de geçerlidir.

Beklenen sonuçlara ulaşılmadığında insanlar hesap verebilirlik bilgisini üretmekte gönüllü davranışlar göstermeyebilmektedirler. Bu nedenle bakanlıklar ve içlerindeki örgütler, hesap verebilirlik bilgileri üretmelidir. Zamanında ve yerinde uyum sağlamak için çerçevenin ana unsurları yasallaştırılmalıdır. Ayrıca bir bakanlık ya da kurumun politikaları bu organizasyon içindeki hesap verebilirlik çerçevesini ortaya koymalıdır.

2.6.Etkili Bir Hesap Verebilirlik Mekanizmasının Prensipleri

Örgütlerde ya da organizasyonlarda etkili bir hesap verebilirlik mekanizması oluşturmanın ve de ona işlevsellik kazandırabilmenin bazı şartları bulunmaktadır. Etkili bir hesap verebilirlik mekanizmasının beş tane koşulu olduğunu aktarılmaktadır (Office of the Auditor General of Canada [OAGC], 2002) . Onlar hesap verebilirlik uygulamalarını ya da çok sıklıkla hesap verebilirlikle ilişkilendirilen karakteristik özellikleri yansıtmaktadır. Hesap verebilirlik ilişkisinde bu prensiplerin uygulanması ne kadar artarsa, hesap verebilirlik uygulamaları da o kadar etkili olacaktır. Yine de hesap verebilirlik ilişkisi için bütün prensiplerin uygun olmayabileceği de kabul edilmelidir. Bütün durumlarda prensipler önemli iken, onların uygulanmasında her bir özel hesap verebilirlik ilişkisi durumuna uygun hale getirilmesi gerekmektedir. OAGC (2002) beş tane prensibi aşağıdaki şekliyle şöyle açıklamaktadır:

1. Roller ve sorumlulukların açık olması, hesap verebilirlik ilişkisine dâhil olan her bir partinin rolünün ve sorumluluğunun açık bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir ve bunun üzerinde taraflar görüş birliğine sahip olmalıdır.
2. Performans beklentilerinin açık olması, takip edilen hedefler, ulaşılması planlanan başarılar, dikkate alınması gereken işletme ile ilgili kısıtlamalar ya da sınırlılıklar üzerinde mutabakat sağlanmalıdır.

3. Organizasyonun kapasitesi ve ondan beklenenler arasında denge oluşturulması, performans beklentileri hesap verebilirlik ilişkisindeki partilerle ilgili olmalıdır ve onların kapasitesinin üzerinde olmamalıdır.
4. Güvenilir raporlamanın olması, güvenilir ve zamanında bilginin nelerin başarıldığının, kullanılan kaynakların uygun olup olmadığının ve nelerin öğrenildiğinin gösterilmesi için rapor edilmesi gerekmektedir.
5. Gözden geçirmelerin ve yapılması gereken düzeltmelerin rasyonel bir biçimde uygulanması, performans üzerinde adil, uygun ve bilgiye dayalı bir gözden geçirmenin hesap verebilirlik ilişkisindeki partiler tarafından yapılması gerekmektedir. Başarılar ve zorluklar tanımlanmalıdır, uygun düzeltmeler yapılmalıdır ve her bir birey için uygun sonuçlar hayata geçirilmelidir.

2.7.Hesap Verebilirlik İle İlgili Kavramlar

Hesap verebilirlik kavramı ele alındığında kavramın sorumluluk, etik, kontrol, şeffaflık ve cevap verebilirlik gibi diğer birçok kavram ile bağının veya ilişkisinin bulunduğu görülmektedir. Çoğunlukla ilgili kavramların bazıları hesap verebilirlik kavramı ile karıştırılmakta ve aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Buradaki ifade edilen kavramlarla hesap verebilirlik kavramı arasında birtakım farklılıklar olmakla beraber, bu kavramlar ile hesap verebilirlik kavramı bir bütünü oluşturmaktadır ve birbirlerini tamamlamaktadır.

2.7.1.Sorumluluk. Hesap verebilirlik kavramı ile ilişkilendirilen ve onunla birlikte kullanılan kavramlardan ilki sorumluluktur. Hesap verebilirlik ve sorumluluk kavramlarının birbirinden ayrılmasının mümkün olmadığı ifade edilmektedir. Bu iki kavram, yetki devri ve denetim ya da kontrol aktivitesinin farklı yönlerine atıfta bulunmaktadır. Hesap verebilirlik ve sorumluluk daha büyük bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Her kim bir politika ya da

program için sorumlu ise aynı kişi bu program ve politika içinde gösterilen performanstan dolayı kendi sorumluluk alanı içinde bir otoriteye hesap vermek durumunda bulunmaktadır. Bu yüzden hesap verebilirlik başlı başına bir amaç olarak görülmemelidir ve hesap verebilirlik sistemleri başından sorumluluk kurumlarının varlığını kabul etmektedir. Buradaki öncelik tarihsel olarak değil, başlatma ve devam ettirme eylemlerinin birbirinin tamamlayıcısı olmasına işaret etmektedir. Sorumluluk bir faaliyete geçme gücünü ya da onu başlatma gücünü anlatırken; hesap verebilirlik ise bu faaliyette performans düştüğünde ya da azaldığında bunu denetleyerek ya da kontrol ederek tamamlayıcı güç olmayı anlatmaktadır (Uhr, 1999).

Sorumluluk herhangi bir kişiye bir konuda düşüncelerini ve görüşlerini hayata geçirmek için yetki devredilmesi veya güç verilmesi anlamına gelmektedir. Bir kişi sorumluluğu kendi isteğiyle de alabilmektedir ancak bu yine de bir otoritenin yapacağı teklif şeklinde gerçekleşmek durumunda olmaktadır. Sorumluluğun hesap verebilirlik olmadan gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Bir sorumluluk alanına atanan ya da kendisine görev verilen kişi aynı zamanda hesap verebilirlik ile ilgili zorunlulukları da kabul etmiş durumda bulunmaktadır. Sorumlu pozisyonda olan kişi yaptığı iş ve eylemlerle ilgili olarak kendi o pozisyona atayan kişiye ya da daha geniş kapsamda bu iş ve eylemlerle ilgilenen paydaşlara hesap vermek durumunda kalmaktadır. Sonuç olarak hesap verebilirlik ve sorumluluk iç içe geçmiş iki kavram olarak ortaya çıkmaktadır ve demokratik yönetişimde çalışma ilişkisini tanımlamaktadır (Uhr, 1999). Hesap verebilirlik gereksinimlerinin sorumluluğun önüne geçmesi ve onu baskılaması mümkün gözükmesine rağmen; yine de esas durumda politik ve bürokratik düzeyde etkili sorumluluk bir hesap verebilirlik alt yapısı gerektirmektedir (Uhr, 1998).

Uhr (1993) hesap verebilirlik ve sorumluluk kavramlarının eş anlamlara sahip kavramlar olmayıp, birbirlerini tamamladıklarını ifade etmektedir. Ona göre hesap verebilirlik ve

sorumluluğa her ne kadar aynı kavramlar gibi yaklaşılmaya dair bir yönelim olsa da politika oluşturma dünyasında ikisini farklı alana ayırmak faydalı olmaktadır. Sorumlu görevli harekete geçme yetkisine sahip bulunmaktadır; ancak bunu yine asıl yetkiye sahip otoriteye ya da politika yapıcılara karşı hesap vererek gerçekleştirmek durumundadır. Yine Uhr'a (1993) göre hesap verebilirlik dışsal olarak politikaları meşrulaştırma ya da halka bunu açıklama amacı güderken; sorumluluk daha çok içsel olarak sorumluluk alanındaki faaliyetler kapsamında gerçekleştirilen iş ve eylemlerle ilgilenmektedir. Hesap verebilirlik iyi bir yönetim için önemli bir odak noktası olmasına rağmen tek başına yönetimin sahip olması gereken özellikleri karşılayabilecek bir enstrüman olmadığı görülmektedir. Karar verme sürecinde sorumluluk iyi bir yönetim için esas alınmalıdır ve sorumluluk uzun vadede politikalarda kayda değer bir gelişme sağlanmasında hesap verebilirlik mekanizmalarına oranla daha büyük bir önem arz etmektedir. Bunun yanında bürokratik sorumluluk çalışmaları, birçok bürokratik hesap verebilirlik çalışmasına göre felsefik sorunlara daha çok eğilmektedir (Uhr, 1993).

Yukarıda ifade edilenler bir bütün olarak düşünüldüğünde sorumluluk bir şekilde türetilmiş durumdadır. Bu durumda ise hesap verebilirlik sistemleri resmi sorumlulukların nasıl yerine getirileceğine dair sınırları tanımlamaktadır. Hesap verebilirlik uygulamaları hükümetin temel kurumlarına hizmet etmektedir ve onların devamlılığını sağlamaktadır ve bununla da bu bakanlıkların değişik sorumluluklarının uygun bir şekilde atanmış kişilere emanet edilmesinin sağlanmasını amaçlanmaktadır. Sorumluluk direkt ya da çok yakından kontrolden muaf koşullu bir serbestlik ya da özgürlük durumunu yansıtmaktadır. Koşul ise resmi sorumluların topluluk temsilcilerine karşı yerine getirdikleri yönetim görevine dair güvenilir ve hesap verebilir olmalarıdır. Hesap verebilirlik talepleri takdir hakları ve sorumluluklara zemin hazırlayan topluluk standartlarına uyum sağlanması için resmi sorumlulara kamu güvenini sağlama görevini hatırlatmaktadır (Uhr, 1993).

İki kavram da uygun şekilde oluşturulan yönetimlerin hayati özelliklerini oluşturmaktadır. Hesap verebilirlik takdir yetkisini kısıtlamaktadır ve engellemektedir; sorumluluk ise bu yetkiye dair kısıtlama getirmemektedir ve onu özgür bırakmaktadır. Hesap verebilirlik otoriteye uygun olarak hareket etmeyi işaret etmektedir; sorumluluk ise bunun tam zıttı şekilde yetkilendirmeyi ve bağımsız bir şekilde hareket etmeyi işaret etmektedir. Hesap verebilirlik aynı çizgi üzerinde negatif kısmın ucunda bulunmaktadır; sorumluluk ise bu çizgide pozitif kısmın ucunda bulunmaktadır. Eğer hesap verebilirlik kötü yönetimin minimuma indirilmesi anlamına geliyorsa; sorumluluk da iyi yönetimin mümkün olduğu en üst düzeye çıkarılması anlamına gelmektedir (Uhr, 1993).

Sorumluluk terimi tek anlamı olan bir terim olmamasının yanında onun kapsamı Fransızca ve İspanyolca gibi kelimenin yargı, politika ve ekonomik ilişkiler gibi alanların içinde ya da onlarla ilgili farklı boyutlarda kullanıldığı dillerde daha geniştir. İngilizce’de sorumluluk kavramının farklı boyutlarına atıfta bulunan “hesap verebilirlik”, “sorumluluk” ve “yükümlülük” gibi kavramların varlığı ise sorumluluk kavramının daha hassas ve titiz bir şekilde kullanılmasına imkân vermektedir. Kamu yönetimi açısından ele alındığında sorumluluk kavramının üç tane temel anlamının olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki “kapasite” anlamıdır. Bu anlamında sorumluluk, kamu görevlilerinin harekete geçebilme otoritesini ya da yeteneğini kastetmektedir. Burada bahsedilen harekete geçebilme yeteneği ya da otoritesi de kanunların veya yasal düzenlemelerin koyduğu sınırlar içerisinde kamu görevlilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmelerini ifade etmektedir. Sorumluluk kavramının ikinci anlamı ise “hesap verebilirlik” olarak kendini göstermektedir. Ortaya konulan bu hesap verebilirlik ile de kamu görevlilerinin kendi işlevlerini yerine getirirken ortaya koydukları performanslara ilişkin olarak içsel ya da dışsal üst bir otoriteye karşı bilgi sağlama, açıklama yapma ve gerekçelendirme yapması kastedilmektedir. Sorumluluğun son anlamı ise “yükümlülük” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda ise yükümlülük birinin

kendisi ya da diğerkleri tarafından en üst düzeydeki yöneticinin otoritesi altında gerçekleştirilen faaliyetlerin sonuçlarını kabul etmesini ya da üstlenmesini ifade etmektedir. Burada sonuçlar ise yaptırım, istifa, işten çıkarma ve disiplin cezası olabilmektedir. Buna karşın, iyi bir performans gösteren ve örnek tavırlar sergileyen sorumlu kişi için de olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Cendon, 2000).

Mulgan (2000) hesap verebilirlik ve sorumluluk ilişkisine dair ortaya koyduğu perspektifinde içsellik ve dışsallık durumundan bahsetmektedir. Yine Mulgan'a (2000) göre bu çerçevede sorumluluk içsel bir durum olarak ortaya koyulmalıdır ve kişinin kendi mesleki değerlerine ve standartlarına etik olarak bağlılığı, ahlaki ve vicdani olarak doğru davranışı göstermesini, otoritesini yaptığı işte yansıtmamasını, gerçekleştirdiği faaliyetlerin sonuçlarını üstlenmesini, kendi eylemlerinde özgür olmasını ve takdir yetkisini kullanabilmesini ifade etmektedir. Mulgan'a (2000) göre buna karşın hesap verebilirlik dışsal bir durumu ifade etmektedir ve hesap verebilirliğin dışsal bir denetleme olarak görülmesi gerektiği aktarmaktadır. Burada dışsal denetimle kişinin başka kişilere gerçekleştirdiği faaliyetler dolayısıyla açıklama yapması, gerekçeler göstermesi ve bunun sonucunda da yine dışarıdan çeşitli yaptırımlarla karşılaşması olarak ifade edilmektedir. Yine Mulgan'a (2000) göre akademi ortamında ve alanyazında hesap verebilirliğin kavramsal olarak içeriğinin genişletilip; sorumluluk ve onun ilgilendiği etik ve ahlaki değerlerin ve davranışların da hesap verebilirlik kavramının bir iç parçası haline getirilmesine dair eğilimde bir artış görülmesine rağmen; iki kavram ayrı bir şekilde ve kendi dinamiklerini yansıtacak şekilde kullanılmalıdır. Hesap verebilirlik dışsal denetim bağlamındaki anlamının dışında kullanılmamalıdır.

Hesap verebilirlik ve sorumluluk sorunsalına amaç ve araç olma durumu olarak yaklaşan Velayutham ve Perera (2004), hesap verebilirliği bir amaç olarak değil; sorumlulukları yerine getirme aracı olarak ve iyi bir performans ortaya koymanın bir yolu olarak kavramlaştırmaktadır. Dubnick (1998) ise hesap verebilirlik kavramını sorumluluk

kavramının bir yansıması olarak görmektedir. Mo (2001) ise hesap verebilirlik ve sorumluluğu zıt kutuplara oturtmaktadır. Ona göre hesap verebilirlik kamu görevlilerinin takdir yetkisini kısıtlamaktadır. Vatandaşlar, devlet görevlilerinin kendi takdirlerini kötüye kullanmamaları için tüm hükümet eylemlerinin prosedürlerinin ayrıntılı olarak açıklanmasını istemektedirler. Bu aşamada da hesap verebilirlik ve sorumluluk arasında bir çatışma durumu ortaya çıkmaktadır. Hesap verebilirlik kavramı, kamu görevlilerine duyulan güvensizlikten başlamaktadır ve hesap verebilirlik kavramı, Douglas McGregor'un (1960) X kuramı ile yakından ilişkiliyken, sorumluluk kavramı McGregor'un Y teorisiyle yakından ilişkilidir. Yine hesap verebilirlik ve sorumluluk kavramları doğu felsefesindeki Yin ve Yang öğretisi kullanılarak ayrıştırılabilmektedir. Hesap verebilirlik Yin kavramında kendini gösteriyorsa, sorumluluk kendisini Yang kavramında göstermektedir. Hesap verebilirlik kamu görevlilerinin etkisiz ve verimsiz çalışmalarının daha kötüye gitmesini engellerken; sorumluluk, etkili ve verimli çalışmaların daha iyiye gitmesini teşvik etmektedir. Hesap verebilirlik açısından bakıldığında, vatandaşlar kamu görevlilerinin görevlerini kötüye kullanmamalarını engellemek ve yolsuzluğu önlemek için kamu görevlilerinin takdir yetkilerinin kısıtlanmasını istemektedirler. Aslında sorumluluk da hesap verebilirlikten daha geniş bir kapsama sahip olan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Mo (2001) hesap verebilirlik ve sorumluluk arasındaki farkları aşağıda Şekil 3'de ortaya koymaktadır:

	Hesap Verebilirlik	Sorumluluk
Takdir yetkisi	Kısıtlayıcı takdir yetkisi	Cesaretlendirici takdir yetkisi
Otorite	Otoriteye itaat	Yetki verme
İlişki	Bağımlılık	Bağımsızlık
Amaç	Kötü yönetimi azaltmak	İyi yönetimi üst düzeye çıkarmak

Vurgu	Olumsuz yanları vurgulamak	Olumlu yanları vurgulamak
İlke	Kontrol	Özerklik
İnsan boyutu	Güvensizlik	Güven
Enstrümanlar	Rapor ve cezalandırma	Ödül ve teşvik
Risk	Riskten kaçınma	Risk alma
Davranış	Kısıtlama ve güvenlik	Yaratıcılık ve yenilik
Teori	X teorisi	Y teorisi
Felsefe	Yin	Yang

Şekil 3. Hesap verebilirlik ve sorumluluk (Mo, 2001)

2.7.2.Etik. Hesap verebilirlik kavramı ile ilgili olan ve önem arz eden kavramlardan biri de etikdir. Etik kavramının hesap verebilirlikle olan ilişkisini incelemeyi önce etik kavramın tanımlanması gerekmektedir ve onun nelerle ilgilendiğinin söylenmesi gerekmektedir. Etik kelimesi tarihsel bir incelemeye tabi tutulduğunda Yunanca “ethos” yani karakter anlamına gelen kelimeden türediği görülmektedir. Bugünkü anlamıyla etik, en temel anlamında birey ve onun üyesi olduğu toplum için en uygun olanın ne olduğunu anlama uğraşısı sürecidir. Büyük perspektifte ele alındığında ise etik, nelerin yapılabileceğinin veya yapılamayacağını belirlenmesi, nelerin elde edilip veya nelerin elde edilemeyeceğinin kavranması ve nelerin istenebilir veya nelerin istenemeyeceğinin ortaya koyulması işine verilen isim olarak kendini göstermektedir (Yüksel, 2005).

Etiğin tanımı ve amaçlarını inceleyen bir diğer çalışmaya göre etik, kişilerin ya da toplulukların başka kişilere ya da topluluklara nasıl davranması gerektiğini belirten kurallar ve prensipler bütünüdür. Bununla beraber doğru-yanlış kavramlarının ne olduğunu, bunların ayırımına varılabilmesini ve sonucunda da doğru davranışı gerçekleştirmeyi içermektedir (Canan, 2004).

Etiği yönetim bağlamında açıklayan Özcan'a (2011) göre yönetimde etik, görevi ve yetkiyi kötüye kullanmayı içerecek kayırmacılık, yönetimde adaletsizlik ve yolsuzluk, rüşvetçilik gibi durumların önlenmesi olarak kabul edilmelidir. Yönetim etiğinin sağlanmasına yönelik ilginin artmasının sebebi toplumda yaşanan büyük ölçekli değişimlerdir. Yönetim etiği batı dünyasının her yerinde hükümetlere karşı halk güveninin sağlanmasına dair endişelerin arttığı bir zaman diliminde bir çözüm önerisi olarak ortaya atılmıştır (Bok, 2001; Norris, 1999). O aynı zamanda toplumun değişen değer yargılarına karşı bir reaksiyon olarak da kabul edilmelidir. Vatandaşlar giderek daha fazla hakkını savunan ve yönetimden daha fazla talepte bulunan bir pozisyona geçmektedirler. Onlar artık kamu görevlilerinin üstlerine ve seçilmiş siyasilere hesap verme durumunda oldukları geleneksel hesap verebilirlik yaklaşımını yeterli görmemektedirler ve onlar yöneticilerin yatay olarak ilgilendikleri vatandaşlara hesap verecekleri bir hesap verebilirlik formunu talep etmektedirler. Yönetim etiği de bu taleplere karşılık vermenin ve kamu görevlilerinin davranışlarına yönelik diğer değişim isteklerine cevap vermenin bir yolu olarak kabul edilmelidir (Maesschalck, 2004).

Etik ve hesap verebilirlik arasındaki ilişkiye somutluk ve soyutluk açısından yaklaşan Yüksel (2005), etiğin soyut bir kavram olduğunu ve birtakım ahlaki ilkeleri ve görevleri ifade ettiğini belirtmektedir ve etik anlayışın ise hesap verebilirlik ve iyi iş ve eylemler yoluyla somutlaşabileceğini aktarmaktadır.

Yıldırım (2006) ise hesap verebilirliği etik yönetimin ilkelerinden biri olarak kabul etmektedir ve etik yönetimin gerçekleşmesi için hesap verebilirlik mekanizmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber Yıldırım (2006) hesap verebilirlik ve etik kavramlarının arasında bir ilişki olduğunu ve bu kavramların birbirlerini tamamladıklarını savunmaktadır. Ona göre; hesap verebilirlik sürecinin ve etiğin inceleme alanının ana noktalarını insan davranışları ve faaliyetleri oluşturmaktadır. Hesap verebilirlik sürecinde herhangi bir iş ve eylem sonuçları ve sebepleri ile açıklanır ve bu iş ve eylemin belirlenen

kurallar çerçevesinde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine odaklanılmaktadır. Etik ile de gerçekleştirilen iş ve eylemin doğru ya da yanlış olması durumu değerlendirilmektedir ve bu iş ve eylemin doğru olması için neler yapılması gerektiği ve hangi ortamların doğru iş ve eylemin gerçekleşmesi için sağlanması gerektiği üzerine yoğunlaşmaktadır.

Rosenbloom (1998) hesap verebilirlik ve etik kavramları ile ilgili olarak kurduğu ilişkide içsel denetim ve dışsal denetim yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda etik, kişinin kendi kendini denetlemesini ve kontrol etmesini karşılamaktadır; hesap verebilirlik ise kişinin dışarıdan başka kişi ya da kurumlar yoluyla denetlenmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda etik kişinin kendi içsel denetim ya da kontrol süreci, hesap verebilirlik de dışsal denetim ya da kontrol süreci olarak kendini göstermektedir.

Eryılmaz ve Biricikoğlu (2011) kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik adlı çalışmalarında hesap verebilirlik ve etiği kamu kurum ve kuruluşlarına yönelik sarsılan kamuoyu güveninin tekrar tahsis edilmesinin ve kamuda dürüstlük ilkesinin hayata geçirilmesinin iki önemli aracı olduklarını belirtmektedirler ve dışsal denetim ve kontrol süreci olan hesap verebilirliğin önemli olduğunu belirtmekle beraber kamu kurum ve kuruluşlarında etik ilke ve değerlerin de kurumların denetim ve yönetim anlayışlarında önem verilmesi ve yer alması gerektiğini ifade etmektedirler.

2.7.3.Kontrol. Hesap verebilirlik kavramı ile ilişki olan üçüncü kavram ise kontroldür. Kontrol kavramının tanımının yapılması hesap verebilirlikle ilişkisinin anlaşılması için önem arz etmektedir. Kontrol, işlerin, eylemlerin ve faaliyetlerin belirli prensipler ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesidir (Aydınlı, 2004). Kontrol diğer bir anlamıyla kişilerin ya da kurumların sahip oldukları gücün, yetkinin ve imkânların kötü bir şekilde değerlendirilmesinin engellenmesini amaçlayan bir mekanizma olarak da

tanımlanabilir ve kontrol gerçekleştirilme şekline göre kurum içi ya da kurum dışı olarak isimlendirilebilmektedir (Öksüz, 2006).

Kontrol ve hesap verebilirlik kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen Koppell (2005) hesap verebilirliğin baskın algısının kontrol etrafında döndüğü ifade etmektedir. Ona göre eğer X , Y'yi herhangi bir davranışı göstermesi yönünde teşvik edebiliyorsa, X'in Y'yi kontrol ettiği aynı zamanda da Y'nin X'e hesap verebilir durumda olması gerekmektedir. Bürokratik yöneticiler ve temsilciler arasındaki ilişkiler çoğu zaman bu kadar açık ve net olmasa da, yukarıda X ve Y örneği örgütsel hesap verebilirlik analizleri için başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Mulgan'a (2000) göre hesap verebilirlik, temsilcilerin ya da astların üstlerin görüşlerine ve isteklerine göre hareket etmesinin sağlanması şeklinde temellendirilmektedir. Astlardan ya da temsilcilerden hesap vermesi istenir ve eğer gerekli görülürse onları kontrol altına alma yolu olarak ceza verilebilmektedir. Demokrasilerde insanlar kamu görevlilerinin faaliyetlerini kontrol etmek istemektedirler ve bu kamu görevlileri yaptıklarına dair açıklama yapmaktadırlar, cevap vermektedirler ve yaptırımları kabul etmektedirler. Kontrol kamu idaresine halkın ve halkın temsilcisi siyasilerin istediklerini yaptırması gibi en geniş anlamında kabul edilirse, hesap verebilirlik ve kontrol çok yakından bir ilişki içine girmiş bulunacaklardır çünkü hesap verebilirlik çok önemli bir kontrol mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır (Uhr, 1993). Yine Mulgan (2000) hesap verebilirliğin sadece kontrol mekanizması olarak değil; bundan daha geniş bir anlamda kontrolün kendisiyle aynı anlama gelecek şekilde de kullanıldığını belirtmektedir.

2.7.4.Şeffaflık. Hesap verebilirlikle ilgili olan dördüncü kavram ise şeffaflıktır. Şeffaflık kavramı son dönemlerde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Kalkan & Alpaslan, 2009). Şeffaflık kavramı incelendiğinde kavramın uygulamada değiştirilemeyecek kadar çok yüzlü

bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Şeffaflık; düzenlemeler yapmaya ve onları değiştirmeye ilişkin standartlaşmış süreçleri, ilgili paydaşlarla istişare yapılması, açık ve sade bir dili; yayımlamayı, kanun şeklinde toplamayı ve kolaylıkla bulmayı ve anlamayı amaçlayan diğer kural koyma yollarını, tahmin edilebilir ve uyumlu uygulama ve başvuru süreçleri gibi birçok faaliyeti kapsayan bir kavramı yansıtmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2002). Yönetim bağlamında yaklaşıldığında ise şeffaflık; hükümetin faaliyetleri hakkında güvenilir, amaç ile uyumlu ve zamanlı bilginin halk ile paylaşılması olarak ifade edilmektedir (Kondo, 2002). Gündoğan (2004) şeffaflığı, kamuoyunun yapılan işlere ve gerçekleştirilen faaliyetlere dair belirli aralıklara bilgilendirilmesi ve yetkililere sağlanan kaynakların nasıl kullanıldığı ile ilgili olarak halkın değerlendirmesine ve kontrolüne tabi tutulması olarak tanımlamaktadır. Burada şeffaflık kapsamında sağlanan bilginin de bazı kriterlere sahip olması gerekmektedir. İlk kriter ise bilgiye herkesin kolaylıkla erişebilmesi ve bunun kanunlarla korunmasıdır. İkinci olarak ise gereksinimleri karşılayacak olan bilginin sağlanmasıdır. Son olarak da bilgi açık, net ve sade bir biçimde ortaya konulabilmelidir (Kuzey, 2003). Kamusal alanda şeffaflık; kamu politikalarının anlaşılabilirlik düzeyini artıracak, politik süreçlerin etkinliğini geliştirecek ve siyasal belirsizlikleri azaltacak biçimde bilgiyi kanalize eden politikalardan, örgütlerden ve pratiklerden meydana gelmektedir. Ayrıca şeffaflık kendi içinde bir son değildir. Genel refahın yükseltilmesi ve etkin ve etkili hükümetlerin teşvik edilmesi gibi diğer hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kabul edilmelidir (OECD, 2003).

Şeffaflık, hesap verebilirlik kavramını tam anlamıyla karşılamaktadır ve onunla özdeş olan bir kavramdır. Şeffaflık, hesap verebilir bürokratin ve örgütün faaliyetlerine dair açıklama yapmasına ve hesap vermesine dayanmaktadır. Böylelikle hesap verebilir örgüt ya da organizasyon denetimden kaçma amacıyla hatalarını gizleyememektedir ve bu hataların örtbas edilmesi gibi durumlarla karşılaşmamaktadır. Şeffaflık örgütsel performansın

değerlendirilmesi noktasında en önemli enstrüman olarak görünmektedir ve hesap verebilirliğin diğer boyutları olan kontrol, cevap verebilirlik, sorumluluk ve yükümlülük için de anahtar bir rol üstlenmektedir. Böylece şeffaflık kendi önemi göstermektedir ve şeffaflık aynı zamanda kendisi içinde bir sondur. Hükümetlerin ya da yönetimlerin denetime açık olması inancı ortak bilinçte o kadar kökleşmiş durumdadır ki şeffaflık artık içsel bir değer olarak kabul edilmektedir (Koppell, 2005).

Uygulamaya gelindiğinde ise şeffaflık, bürokratların düzenli olarak değerlendirmeye ve sorgulamaya tabi tutulmasını gerektirmektedir. İleri sürülen yanlışlıklar ya da algılanan başarısızlıklar incelenmelidir ve gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Şeffaf bir kamu kuruluşu, kamuoyuna, basına, çıkar gruplarına ve örgütün faaliyetleriyle ilgilenen diğer taraflara kurumun faaliyetleri ile ilgili bilgilere erişim olanağı sağlamaktadır (Koppell, 2005).

Hesap verebilirlik ve şeffaflık birbiriyle çok yakından ilişki olan iki kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Armstrong (2005) şeffaflığın hesap verebilirlik olmadan bir anlam ifade etmeyeceğini ve kamu yönetiminin mantıklı bir temele dayandırılmayacağını bununla beraber de hesap verebilirliğin de şeffaflığa bağlı olduğunu ve zorunlu bilgilere sahip olunmadan da hesap verebilirliğin bir anlam ifade etmediğini savunmaktadır. Hesap verebilirlik tarafından örgütlerden yaptıkları işlere, eylemlere ve bunların sonucunda ortaya koydukları performansa dair açıklamalar istenmektedir. Kamuoyunun örgütlere ve onların işleyişlerine dair haberdar olmamaları, sorumlulukların verildiği kişilere veya kimler tarafından üstlenildiğine ilişkin fikirlerinin bulunmaması ve örgütlerin işleri ve eylemleri konusunda yeterli enformasyona sahip olmamaları durumunda hesap verebilirlik mekanizmasının uygulamaya konulamayacağı ihtimali görünmektedir. Bunun sonucunda ise şeffaflıktan ve hesap verebilirlikten yoksun bir yapı ile halkın yönetime duyduğu güven sarsılacaktır ve kamusal düzen içerisinde yozlaşmalar ortaya çıkmaya başlayacaktır (Yıldırım, 2006).

Yönetim bağlamında şeffaflığın gerçekleştirilebilmesi için işlevsel bir hesap verebilirlik mekanizmasına ve iyi çalışan bir hesap verebilirlik mekanizmasının olmasının da açık ve şeffaf politikaların yapılmasına bağlı olduğu bilinmektedir (Aktan, Ağcakaya & Dileyici, 2004). Hesap verebilir bir kamusal düzen ve yönetim oluşturulabilmesi için hesap verme yükümlülüğüne sahip olanların görev ve sorumlulukları ile ilgili olarak halka bilgi sağlamayı bir ödev olarak kabul etmesi gerekmektedir ve hesap sorma konumunda bulunan kişiler için de bunu yapabilmek için gerekli bilgiye ulaşma konusunda sıkıntı yaşamamaları önem arz etmektedir. Bundan dolayı Biricikoğlu'na (2011) göre şeffaflık hesap verebilirliğin etkili bir şekilde uygulamaya konulabilmesinin bir önkoşulu olarak kabul edilmelidir.

Borgia (2005) şeffaflık kavramının kamuoyunun bilgi edinme hakkına sahip olması ile kurum ya da kuruluşların sahip oldukları bilgiyi saklama haklarının kesiştiği bir noktada bulunduğunu ifade etmektedir. Özel kurum ve kuruluşların ve kişilerin karar verme süreçlerinde etkin davranabilmesi için devletin şeffaf bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bunun nedeni ise açık ve net bir şekilde ortaya konan yasal mevzuat yoluyla denetmeler yapılması yönetim anlamında kurumlarda şeffaflığın sağlanmasına ve yolsuzluk gibi durumların da en aza indirgenmesine yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır (Kuzey, 2003).

2.7.5.Cevap verebilirlik. Hesap verebilirlik ile ilişkili olan ve ele alınması gereken beşinci kavram ise cevap verebilirliktir. Biricikoğlu (2011) cevap verebilirliği diğer kişilerin ya da kurumların taleplerini ve beklentilerini göz önünde bulundurarak iş ve eylemlerde bulunmak olarak tanımlamaktadır. Cevap verebilirlik en basit şekilde yönetimdeki kişilerin vatandaşları dinlemeleri ve bununla ilgili olarak cevap vermeyi, harekete geçmeyi istemeleri olarak tanımlanabilmektedir (Denhart, 2002). Denhart (2002) kamusal yaşamın bugünlerde karşılaştığı en büyük problemlerden birinin ve diğer bütün sorun alanlarını da etkileyen problemin hükümetler ve vatandaşlar arasındaki zedelenen güven ilişkisi olduğunu ifade etmektedir. Devlete olan güven azaldıkça, kamu kurumlarının yönetme kapasiteleri de etkili

bir şekilde azalmaktadır ve bu ABD'de ve diğer birçok ülkede tam olarak yaşanmış gibi görünmektedir (Nye, Zelikow & King, 1997; Bouckaert & Van de Walle, 2003). Yine Denhart (2002) hükümetler kendilerine olan güvenin geri getirilmesini sağlayabileceklerdir; ama bunu yapabilmelerinin de cevap verebilirlik ve dürüstlük gibi kavramlara odaklanarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Bunu yapmak için de yönetimdeki kişiler kararlarında ve eylemlerinde vatandaşların değerlerini ve ihtiyaçlarını öncelikli olarak ele almalıdırlar. Bunun yanında vatandaşların görüşlerini ve düşüncelerini öğrenmek için yeni ve yaratıcı yollar kullanmalıdırlar. Yöneticilerin, tüm bu hayatı vatandaşlar ve onların aile üyeleri olan çocuklar için de iyi hale getirebilecek görüşlere, düşüncelere, isteklere ve beklentilere yöneticilerin cevap vermesi kısacası vatandaşları esas alması gerekmektedir (Chapin & Denhardt, 1995).

Hesap verebilirliğin cevap verebilirlik ile ilişkisi incelendiğinde Mulgan (2003) hesap verebilirliğin anlamının bazen cevap verebilirlik ile eş anlama gelecek şekilde kullanılıp hesap verebilirlik kavramının temel anlamının genişletildiğini ifade etmesine rağmen; ona göre iki kavram çok yakından ilişkili olup aynı değildir. Mulgan'a (2003) göre cevap verebilir bir hükümet ya da özel şirket vatandaşlarının veya müşterilerinin tercihlerini esas alarak faaliyetlerini şekillendirmektedir. Bu çerçevede hesap verebilirlik mekanizmalarının temel amaçlarından biri de vekil-asıl ilişkisi içinde vekillerin asılların istekleri ve beklentileri doğrultusunda hareket etmesini sağlamaktır. Bu yüzden hesap verebilirlik cevap verebilirliğin sağlanmasının yollarından biri olup; cevap verebilirlik ise bu süreçte bir amaca işaret etmektedir.

Hesap verebilirlik ve cevap verebilirlik bağlamı içinde cevap verebilirlik kamu görevlileri ve halk arasındaki iki farklı ilişki türüne uygulanabilmektedir. Birincisinde kamu görevlilerinden siyasal sistem içerisinde diğer aktörlere karşı özellikle de seçilmiş politikacılara karşı cevap verebilir olmaları beklenmektedir. İkinci olarak ise özel şirketlerin

müşterilerinin isteklerine karşı hassas olduğu gibi kamu görevlilerinin de toplumun isteklerine ve beklentilerine karşı hassas ve cevap verebilir olmaları beklenmektedir. Bu durumda ise kamu görevlilerinin cevap verebilirliği kamunun siyasi temsilcileri yerine doğrudan halka yönelik olmaktadır (Mulgan, 2000).

Yine Mulgan (2000) hesap verebilirlik ve cevap verebilirlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelerken cevap verebilirliğin kontrol gibi hükümetlerin insanların tercihleri ile uyumlu hareket etmesini sağlayan bir kavram olduğunu ifade etmesine rağmen; ona göre kontrol dışsal baskının zorlayıcı rolüne vurgu yaparken, cevap verebilirlik daha geniş bir şekilde kamu görevlilerinin ne amaçla olursa olsun genel isteklerle uyumlu olmasına atıf yapmaktadır.

Hesap verebilirliğe hiyerarşik bir şekilde kontrol edilebilirlik olarak yaklaşıma karşı bir alternatif olarak daha yatay olan kontrol edilebilirlik yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Cevap verebilirlik burada örgütün dikkatini ve odak noktasını örgütün bileşenlerinin ya da müşterilerinin isteklerini yönetmeyi seçilmiş yöneticilerin emirlerinden ayırt etmek amacıyla kullanılmaktadır. Hesap verebilirlik kavramının bu kısmı yönetimi yeniden şekillendirmeyi amaçlayan reformlar tarafından tavsiye edilen müşteri odaklı yaklaşımlarda vurgulanmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta cevap verebilirlik yukarıdaki bağlamda kontrol edilebilirlik olarak tanımlanan hesap verebilirliği ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu tipolojide kullanıldığı şekliyle cevap verebilirlik yukarıya dönük olmaktan ziyade örgütün dışına doğru konumlandırılmaktadır (Koppell, 2005).

Cevap verebilirlik kavramının en az iki farklı şekilde yorumlanan boyutu bulunmaktadır. Bunlardan biri hizmet edilen kişilerin isteklerine odaklanmaktadır diğeri ise ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Bir örgüt isteklere farklı şekilde cevap verebilme imkânını elinde bulundurmaktadır. Bir örgüt müşterilerinin tercihlerini belirlemek için anket

yaptırabilmektedir, odak grup görüşmeleri yoluyla girdi elde edebilmektedir ve anahtar bileşen grupları ile danışma kurulları yoluyla iletişime geçebilmektedir. Organize çıkar grupları ayrıca etkilenen toplulukların tercihlerini bir araya getirme ve bunu dile getirme işlevini yerine getirmektedir. Kar amacı güden örgütler bu anlamda hesap verebilir konumda olmak durumundadır yoksa yok olma durumu ile karşılaşabilmektedirler. Şirketler piyasa analizleri yoluyla dikkatli bir biçimde tüketici tercihlerini takip etmektedirler ve buna uygun olarak kaynak tahsisi gerçekleştirmektedirler. İhtiyaç temelli cevap verebilirlik örgütün varlıksal amaçlarına odaklanmaktadır. Bir örgüt eğer belirli bir ihtiyacı giderirse ya da varlıksal bir hedefini gerçekleştirebilirse hesap verebilir durumda kabul edilmektedir. Burada vurgulanması gereken farklılıklar bulunmaktadır. Kontrol kavramı altında eğer bürokratik temsilci bir emir alır ve o emir çerçevesinde harekete geçerse onun hesap verebilirliği o emri yerine getirmesi kapsamında değerlendirilmektedir. Eğer bürokratlar genel tercihlere ya da isteklere karşılık harekete geçiyorlarsa onların hesap verebilirliği ise müşterilerin tatminini sağlama fonksiyonu olarak kabul edilmektedir. Fakirliğin azaltılması ya da ekonominin iyileştirilmesi gibi varlıksal beklentiler üzerindeki vurgu hesap verebilirlik standardının yönünü performansa çevirmektedir. Örgütler hizmet ettikleri insanların ihtiyaçlarını karşılayabildikleri oranda cevap verebilir ya da hesap verebilir bir pozisyonda bulunmaktadır. Bu bazen hesap verebilirliğin en temel vizyonu olarak da belirtilmektedir (Koppell, 2005).

Cevap verebilirliğin ihtiyaçlara ve isteklere odaklanan iki farklı boyutu olduğu belirtilmektedir ve bu iki boyut standart bir değerlendirme amacı olan örgütün varlıksal beklentiyi gerçekleştirmesi durumunda bulunmaktadır. Aradaki fark ise varlıksal beklentilerin nasıl belirlendiği ile ilgili olmaktadır. İstek yaklaşımı vatandaşın ya da müşterinin tercihlerini esas alırken ihtiyaç yaklaşımı örgütün takip etmesi gereken kamu politikası amaçlarının değerlendirilmesine bağlı olmaktadır (Koppell, 2005).

Cevap verebilirlik, sorumluluk kavramı ile kontrol kavramına göre daha uyumlu görünmektedir. Performans temelli değerlendirme ile formal ve informal normların birleşimi hiyerarşik kontrole alternatif bir hesap verebilirlik vizyonu sunmaktadır. Takdir yetkisi kullanma yeteneği olmadan alınacak kararlarda bir bürokrat sorumlu ya da cevap verebilir olmayabilmektedir çünkü bu durumda onun temel amacı üstünü tatmin etmektir ve hiyerarşik kontrole dayalı isteklerde bir rahatlamanın sağlanması gerekmektedir (Koppell, 2005).

Daha önce ifade edilmesine karşın; hesap verebilirlik cevap verebilirliği güvence altına almanın tek yolu olarak kabul edilmemelidir (Thomas, 1998). Örneğin; son yıllarda müşteri temelli yaklaşım esas alınarak kamu sektörünün vatandaşların isteklerine ve beklentilerine yönelik daha hassas ve cevap verebilir olması için çok emek harcanmıştır. Bu değişimlerden bazıları kabul edilebilir şekilde gelişmiş hesap verebilirlik mekanizmaları yoluyla meydana gelmiştir. Örneğin; kamu kurum ve kuruluşlarının halka karşı sorumluluklarını ifade eden hizmet kanunları daha fazla erişilebilir şikâyet süreçleri içermektedir. Diğer taraftan ise yapılan yeniliklerin büyük çoğunluğu herhangi bir denetim içermeyen ve müşteri dostu olmanın önemi vurgulayan şirket kültüründeki değişimler ve yönetim teşvikleri sayesinde gerçekleşmiştir (Mulgan, 2003). Tüm bu cevap verebilirlikle ilgili kaydedilen artışların, hesap verebilirlikte de bir gelişmeye sebep olacağını savunmak doğru olmayacaktır (Hughes, 2003).

Her ne kadar yukarıda müşteri odaklılık hem kamu sektöründe hem de özel sektörde ifade edilse de, müşterilere cevap verebilirlik vatandaşlara olan cevap verebilirlikten farklılık göstermektedir. Müşterilere karşı cevap verebilir olmak için piyasa tarafından arzulanan, iyi yapılmış ve mümkün olduğu kadar az masraflı bir ürünün ortaya koyulması gerekmektedir. Bütün müşterilerin ürünü sevmesi ya da onaylayıp takdir etmesi gerekmemektedir çünkü satın alma işlemi isteğe bağlıdır ve birçok durumda müşterinin başka seçimlerde bulunabileceği ürünler de bulunmaktadır. Müşterinin tatmin edilmesi ekonomistler tarafından

arzulanmaktadır. Üreticiler için de ürünün belirlenen fiyatta yeterli sayıda müşteri tarafından satın alınması kar yapılması için yeterli görülmektedir (Cope, 1997).

Diğer bir taraftan vatandaşlara karşı cevap verebilir olmak ise vatandaşların çoğunun isteyeceği ve politik süreçler yoluyla da onaylayacağı bir ürünün ya da hizmetin sağlanmasını gerektirmektedir çünkü çoğu durumda vatandaşlar ürünü isteyerek almamaktadırlar. Ancak onlar ürünü ya da hizmeti almak için zorunlu bir şekilde vergiler yoluyla ödemektedirler ve eğer bunu yapmazlarsa para cezası ya da hapis seçeneğiyle karşılaşmaktadırlar. Bu durum da hükümet için sadece ortalama müşterilerini tatmin etmek ve düşük maliyetli bir biçimde hareket etmek değil; aynı zamanda vatandaşların oyları ve seçilmiş temsilcileri yoluyla talep ettikleri ürünleri dağıtma gibi özel bir sorumluluk bağlamı ortaya çıkarmaktadır (Cope, 1997). Bu yapının verimli bir şekilde çalışabilmesi görüldüğü gibi birçok şartı sağlamayı zorunlu kılmaktadır. En nihayetinde müşteriye esas alan cevap verebilirlik ekonomik yönelimleri ön plana koyarken, vatandaşı esas alan cevap verebilirlik siyasal yönelimleri ön plana koymaktadır ve bu da hesap verebilirlik açısından farklı durumların meydana gelmesine sebep olmaktadır (Yıldırım, 2006).

Rekabetçi piyasada cevap verebilirliğin ana mekanizması tüketici seçimidir ve tüketici alternatif üreticiler arasından seçim yapabilmektedir. İşletmeler müşterilerinin diğer işletmelerden satın almalar gerçekleştirilmemeleri için müşteri tercihlerine cevap verebilir olmak durumundadırlar. İşletmeler bu yüzden müşterilere karşı hesap verebilir de olmak zorundadırlar. Çünkü bir müşteri aldığı hatalı bir üründen dolayı ya da anlaşmadan dolayı şirketten hesap sorabilmektedir; ama o müşteri şirketten üreteceği ürüne dair kendi ihtiyacını karşılayacağını düşündüğü ürünü ya da hizmeti talep etme hakkına sahip değildir ve gidip bu ürünü ya da hizmeti başka yerden temin etmek durumundadır. Buna karşın hesap verebilirlik çıkış opsiyonundan ziyade bir dile getirme ya da hesap sorabilmedir ve temsilciler burada ayrılma seçeneğinin yanında aynı zamanda şikâyetlerini belirtme ve düzeltme isteme hakkına

sahiptirler (Mulgan, 2003). Burada ifade edildiği gibi hesap verebilirlik ve cevap verebilirlik özel sektörde ve kamu sektöründe önem arz etmektedir; ama cevap verebilirlik özel sektörde daha önemli bir yer tutmakta iken; hesap verebilirlik kamu sektöründe daha önemli bir konumda bulunmaktadır (Yıldırım, 2006).

2.8.Hesap Verebilirlik Türleri

Hesap verebilirlik türleri ile ilgili yapılan araştırmalarda hesap verebilirlik türlerinin farklı şekillerde kategorize edildiği ve değerlendirildiği görülmektedir. Bu konuda alanyazında üzerinde net olarak anlaşılmış bir kategorizasyon olmasa da bazı hesap verebilirlik türlerinin ortaya konulduğu ve bunların kabul edildiği anlaşılmaktadır. Dwivedi ve Jabba (1989) hesap verebilirlik ile ilgili yaptıkları kategorizasyonda hesap verebilirlik türlerini yönetsel ya da idari hesap verebilirlik, siyasal hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik, etik hesap verebilirlik ve yasal hesap verebilirlik olarak beş gruba ayırmaktadırlar. Benzer bir sınıflama yapan Adams ve Hill (2006) hesap verebilirlik türlerini üstlerin ve altların arasındaki farkın vurgulandığı bürokratik hesap verebilirlik, gözetim olarak ifade edilebilecek ve politika yapanlar ile uygulayanlar arasındaki ayrımı ele alan yasal hesap verebilirlik, uzman ve o mesleği yapan kişiler arasındaki farklılıklara dayanan profesyonel hesap verebilirlik, seçmenler ve temsilciler arasındaki ilişkileri yönlendirmek için seçimlere dayanan politik hesap verebilirlik ve son olarak da bireylerin kendi arasında ya da gruplarla bireyler arasındaki ilişkilere odaklanan etik hesap verebilirlik olarak sınıflandırmaktadırlar.

Cendon (2000) hesap verebilirlik çeşitleri ile ilgili yaptığı sınıflamada politik hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik ve bunlara ek olarak demokratik hesap verebilirlik türlerini kullanmaktadır. Behn (2001) ise hesap verebilirliği performans ile ilgili hesap verebilirlik, adalet ile ilgili hesap verebilirlik ve finans ile ilgili hesap verebilirlik olarak üç grupta kategorize etmektedir. Alanyazında kabul edilen bir diğer

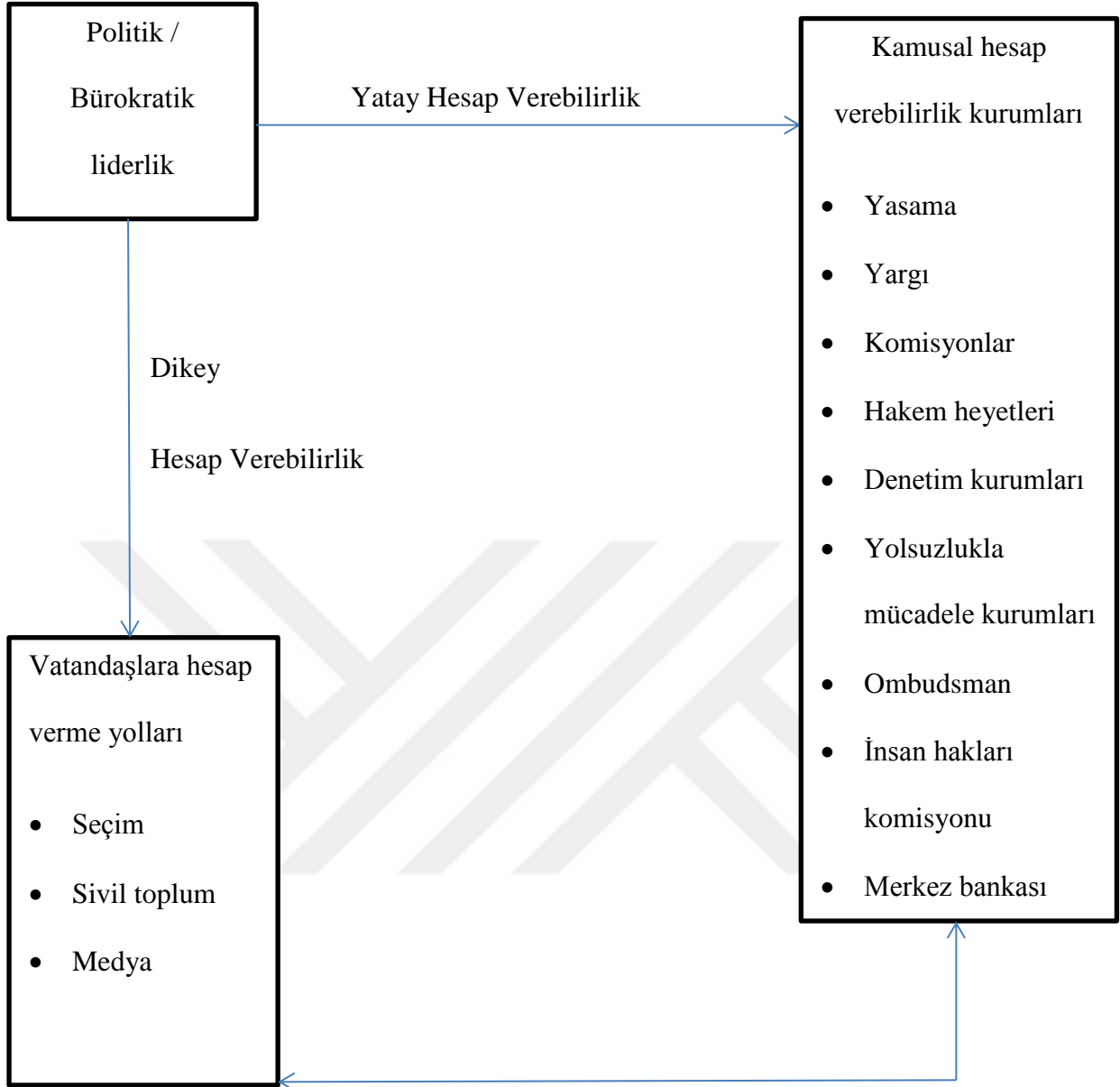
sınıflandırma ise Romzek ve Dubnick (1987) tarafından yapılmaktadır ve onlar hesap verebilirliği siyasal hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik, bürokratik hesap verebilirlik ve yasal hesap verebilirlik kapsamında incelemektedirler. Bu gruplar da kendi içinde bir sınıflandırmaya tabi tutulmaktadır ve yasal ve siyasal hesap verebilirlik dışsal hesap verebilirlik yaklaşımları olarak bürokratik ve profesyonel hesap verebilirlik ise içsel hesap verebilirlik yaklaşımları olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda ikinci olarak hesap verebilirlik türleri temsilcilerinin faaliyetlerinin kontrol etme derecesi açısından ele alınmaktadır burada ise bürokratik ve yasal hesap verebilirlik yüksek kontrol derecesine ait olan grupta bulunmakta iken siyasal ve profesyonel hesap verebilirlik düşük kontrol derecesine ait olan grupta bulunmaktadır. Aşağıdaki şekil 4’de Romzek ve Dubnick (1987) tarafından ortaya konulan hesap verebilirlik türleri gösterilmektedir:

		Temsilcilerin kontrolünün kaynağı	
		İç	Dış
Temsilcinin faaliyetleri üzerindeki kontrolün derecesi	Yüksek	1. Bürokratik	2. Yasal
	Düşük	3. Profesyonel	4. Politik

Şekil 4. Hesap verebilirlik türleri (Romzek & Dubnick, 1987)

Hesap verebilirlik türleri üzerine yapılan bir sınıflama da hesap verebilirliğin yönüne ya da yapısına yönelik olmaktadır. Scott (2000) hesap verebilirlik türlerini üç grupta açıklamaktadır. Ona göre daha yüksek bir otoriteye hesap verilen yukarıya doğru hesap verebilirlik, geniş bir şekilde paralel ya da eş değer aynı düzeydeki bir kuruma hesap verilen yatay hesap verebilirlik ve son olarak da daha alt düzeydeki kurumlara ya da tüketici gibi gruplara hesap

verilen aşağıya doğru hesap verebilirlik olarak hesap verebilirlik türleri sınıflandırılabilir (Scott, 2000). Yine Doherty (2001) hesap verebilirliği yukarı yönlü ve aşağı yönlü olarak ayırmaktadır ve yukarı yönlü hesap verebilirliği daha yüksek pozisyonda olan kişi ya kurumlara hesap vermek olarak ele alırken; aşağı yönlü hesap verebilirliği ise kamuoyuna yönelik hesap verme olarak ifade etmektedir. Buna benzer bir kategorizasyon yapan Schacter (2005) hesap verebilirliği yatay ve dikey olarak ele almaktadır. Hükümetin kendi üstüne aldığı ve kamu kurumları yoluyla hükümetin üzerinde baskılayıcı rol oynayarak kendine yüklediği hesap verebilirlik ile hükümete vatandaşlar tarafından yüklenen hesap verebilirlik arasında ayırım yapılması gerekmektedir. Bu ayırım dikey ve yatay hesap verebilirlik olarak yansımaktadır (O'Donnell, 1999). Dikey hesap verebilirlik ile yönetim vatandaşlara seçim süreçleriyle, medya yoluyla ya da sivil toplum örgütleri yoluyla hesap verilmesini ifade etmektedir ve yatay hesap verebilirlik hükümetin yönetim organlarının yapabileceği görevi kötüye kullanma gibi uygulamaları kontrol etmeyi amaçlayan devletin kurumları tarafından yapılan denetimi içeren hesap verebilirlik türüdür (Schacter, 2005). Aşağıda şekil 5'de Schacter (2005) tarafından yatay ve dikey hesap verebilirlik şematize edilmektedir:



Şekil 5. Dikey ve yatay hesap verebilirlik kurumları (Schacter, 2005)

Yukarıda bahsedilen hesap verebilirlik türlerinin tamamı hesap verebilirliğe dair sınırlı bir perspektif sunmaktadır ve hesap verebilirlik türleri hesap verebilirlik kavramının cevaplaması gereken soruları yanıtsız bırakmaktadır. Bovens (2007) hesap verebilirlik kavramını sınıflandırırken kim, kime, ne hakkında ve neden hesap vermelidir sorunsallarını cevaplamayı esas almaktadır ve yaptığı çeşitlendirmede bu dört soruya verilecek cevaplar üzerinden yola çıkmaktadır. Bu çalışmanın kapsamında da hesap verebilirlik türlerine dair geniş ve esaslı bir

sınıflandırma yapılabilmesi için Bovens (2007) tarafından ortaya konulan sınıflandırma temel alınmaktadır.

2.8.1.Forumun doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri. Anayasal demokrasilerde bulunan kamu organizasyonları ve temsilcileri en az beş farklı foruma hesap vermek durumunda bulunmaktadır ve dolayısıyla beş farklı hesap verebilirlik türü ortaya çıkmaktadır. Bu forumlar yani hesap verilmesi gereken kişiler ya da kurumlar farklı türde bilgiler talep etmektedirler ve hesap verebilir bir yönetimi neyin oluşturduğuna dair farklı kriterlere sahip olmaktadır. Bu yüzden onlar kamu görevlilerinin ve kamu organizasyonlarının yönetimi hakkında farklı yorumlarda bulunabilmektedirler. Bunun sonucunda da kamu kuruluşları birçok farklı kritere sahip birçok farklı foruma hesap vermek durumunda kalmaktadırlar (Bovens, 2007). Burada bu kime hesap verileceğine dair sorunsala verilecek cevaplarla ortaya çıkacak olan hesap verebilirlik türleri ele alınacaktır. Bu bölümde bu soruya verilecek cevaplardan yola çıkılarak siyasal hesap verebilirlik, yasal hesap verebilirlik, yönetsel hesap verebilirlik, profesyonel hesap verebilirlik ve sosyal hesap verebilirlik türleri incelenecektir.

2.8.1.1.Siyasal hesap verebilirlik. Demokrasilerde siyasal hesap verebilirlik çok önemli bir hesap verebilirlik türü olarak kendini göstermektedir. Burada hesap verebilirlik asıl-vekil ilişkisi çerçevesinde sağlanmaktadır. Seçmenler egemenlik haklarını siyasal temsilcilerine onlarda en azından parlamenter demokrasilerde bunun karşılığında yetkilerinin büyük bir çoğunluğunu bakanlardan oluşan kabineye vermektedirler. Bakanlar ise bunun akabinde yetkilerinin büyük çoğunluğunu kamu görevlilerine ya da çeşitli az veya çok bağımsız yapılanmış yönetici kurullara aktarmaktadırlar. Politik hesap verebilirlik mekanizması yetki devri yönünün tam tersi istikametinde işlemektedir. Bakanların hesap verebilir olduğu parlamenter sistemlerde kamu görevlileri ve onların örgütleri bakanlara karşı ve bakanlarda da politik hesap verebilirlik çerçevesinde parlamentoya karşı hesap vermek durumunda

bulunmaktadırlar. Bir anlamda halkın temsilcileri seçim zamanında seçmenlere hesap vermek durumundadırlar. Böyle yaklaşıldığında bu zincirdeki her bir halka sadece asıl ve vekil değil; aynı zamanda aktör ve forum olarak görülmektedir. Bu zincir içerisinde ise rolü değişmeyen iki halka ise seçmenler ve kamu görevlileridir. Siyasi kabineler ve siyasi atamalar şeklinde karakterize edilen Amerika Birleşik Devletleri, Fransa ve Belçika gibi ülkelerde ise siyasi partiler ve parti baronları önemli resmi olmayan politik forumlar olarak görev yapmaktadırlar. Birçok ülkede medya informal bir forum olarak siyasal hesap verebilirlik için güç kazanmaktadır (Bovens, 2007).

2.8.1.2. Yasal hesap verebilirlik. Birçok batılı ülkede yasal hesap verebilirlik sosyal ilişkilerin artan bir şekilde resmileşmesinden dolayı kamu kurum ve kuruluşlarında giderek önem kazanmaktadır ya da bu yasal hesap verebilirliğin giderek öneminin artmasına alternatif bir açıklama da mahkemelere duyulan güvenin parlamentolara duyulan güvene göre daha yüksek düzeyde olmasıdır. Yasal hesap verebilirlik genellikle otoritelere yasal veya resmi yollarla bahsedilmiş özel sorumluluklar üstüne kurulmaktadır. Bundan dolayı da yasal hesap verebilirlik en muğlak olan hesap verebilirlik türüdür; buna karşın yasal denetim detaylandırılmış yasal standartlar, sivil, ceza veya yönetsel mevzuatlar tarafından tanımlanmış kurallar veya teamüller üzerine inşa edilmektedir (Bovens, 2007).

2.8.1.3. Yönetsel hesap verebilirlik. Mahkemelerin yanında bağımsız ve dışsal yönetim olarak hareket eden ve aynı zamanda finansal denetim ve kontrolü sağlayan yasal forum benzeri forumlar son yıllarda kurulmaktadır. Bu yeni yönetim forumları ombudsman, denetim büroları, bağımsız denetleyici otoriteler, müfettişler, yolsuzlukla mücadele kurumları ve yeminli muhasebeciler gibi forumlar bu yeni yasal forum benzeri forumları oluşturan grupta yer almaktadır. Bunun yanında, birçok ulusal denetleme bürosunun yetkileri ve emirleri kamusal harcamaların dürüstlüğünü ve yasallığını sağlamanın yanında etkililiği ve verimliliği sağlamak için de genişletilmektedir. Bu yönetsel forumlar sıklıkla daha önceden belirlenmiş

normlar ve özel kanunlar çerçevesinde düzenli finansal ve yönetsel denetim gerçekleştirmektedirler (Bovens, 2007).

2.8.1.4. Profesyonel hesap verebilirlik. Birçok kamu yöneticisi genel olarak bir yönetici olmanın haricinde daha teknik anlamda özel bir işi yerine getiren profesyonel olarak kabul edilmelidir. Yani bu yöneticiler herhangi bir mesleği icra edebilecek şekilde yetiştirilmiş kişilerdir. Örneğin; bunlar doktor, mühendis, veteriner ya da polis memuru olabilmektedir. Bu durum hesap verebilirlik ilişkileri ile mesleki dernekler ve disiplin mahkemeleri arasındaki bir ilişkiye işaret etmektedir. Profesyonel organlar, tüm üyeler için bağlayıcı olan kabul edilebilir uygulama standartları ile kodları belirlemektedirler. Bu standartlar, mesleki denetleme organları tarafından hakem değerlendirmesi temelinde izlenmektedir ve uygulanmaktadır. Bu tür hesap verebilirlik ilişkisi özellikle hastaneler, okullar, psikiyatri klinikleri, araştırma enstitüleri, polis departmanları, itfaiye teşkilatları gibi profesyonel kamu kuruluşlarındaki kamu yöneticileri için ya da AB komitolojisindeki uzmanlar için uygun olmaktadır (Bovens, 2007).

2.8.1.5. Sosyal hesap verebilirlik. Hükümetlere yönelik güven duygusunun zedelenmesine bir reaksiyon olarak Batı demokrasilerinin çoğunda bir yanda kamu idarelerinin bir yanda ise müşteriler, vatandaşlar ve sivil toplumun olduğu hesap verebilirlik ilişkilerinin daha direkt ve açık olmasına yönelik bir istek bulunmaktadır. İşletme alanındaki kurumsal sosyal hesap verebilirlik ve kurumsal yönetim tartışmalarının da etkisiyle sivil toplum kuruluşlarına, çıkar gruplarına, müşterilere sadece politikaların belirlenmesinde değil aynı zamanda hesap verilmesi konusunda verilen önem giderek artmaktadır. Temsilciler veya bireysel kamu yöneticileri, performanslarını kamuya ya da en azından sivil menfaat gruplarına, yardım kuruluşlarına, müşteri derneklerine açıklamakla yükümlü olmalıdırlar. Bu yönde atılacak ilk adım kamu raporlaması ve halk panellerinin kurulması olmaktadır. İnternetin yükselişi de hesap verebilirliğin bu türüne yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu grupların ve panellerin

hâlihazırda tam olarak ne kadar hesap verebilirlik mekanizmaları olduğu ampirik bir soru olarak kalmaktadır; çünkü çoğu zaman değerlendirme ve yaptırımda bulunma olasılığı eksik kalmaktadır. Ayrıca, bu hesap verebilirlik ilişkilerinin hepsi sadece bir kısmı aktörün rapor verebileceği ve tartışabileceği sınırları net şekilde çizilmiş, uyumlu ve güvenilir forumlar içermektedir (Bovens, 2007).

2.8.2. Aktörün doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri. Hesap verebilirlik forumları sıklıkla benzer problemlerle uğraşmak durumunda kalabilmektedir ama bazen de aşına olmadıkları sorunlara da cevap bulmak zorunda olmaktadır. Hesap verebilirlik forumlarının birden fazla potansiyel aktör yani hesap veren kişi ya da kurumla yüzleşmesi gerekebilmektedir. Dışarıdaki kişiler için bir kurumun davranışına veya bir politikanın uygulanmasına ne şekilde katkıda bulunulduğunun ve kimin ne ölçüde hesap vermesi gerektiğinin açıklanması genellikle zor olmaktadır. Politikalar uygulamaya geçirilmeden önce birçok kişi tarafından incelenmektedir. Kararlar ve hükümler farklı alanlarda ve seviyelerde hayata geçirilmeden önce çoğunlukla komitelerde ve kurullarda yapılmaktadır. Komitelerin, yönetici kurulların, departmanların yeni üyeleri geleneklere, var olan kurallara ve pratiklere uyum sağlamaktadırlar ve nadiren kendi fikirlerini ve kurallarını ortaya koymaktadırlar. Yine de onlar bu yeni fikirleri ve kuralları uygulama geçmeden terk etmektedirler ya da bu fikirlerin ve kuralların iyi bir şekilde çalışmadığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden bir organizasyonun yönetimi yetim geleneklerin ve öksüz kararların karşılıklı etkileşiminin bir sonucudur (Bovens, 2007).

O zaman suçlama, cezalandırma ve hesap verebilirlik ilişkisinde kimler dışarıda bırakılmalı sorusu cevaplandırılmalıdır. Daha büyük kamusal organizasyonlarla çok aktörlülük probleminin çözülmesi için forumlar yani hesap verilecek kişi ya da kurumlar dört farklı hesap verebilirlik stratejisi ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki örgüte diğerleri ise kişilere odaklanmaktadır (Bovens, 2007).

2.8.2.1. Kurumsal hesap verebilirlik. Birçok kamusal örgüt bağımsız yasal statüye sahip olan kurumsal yapılanmadır. Onlar birimsel aktörler olarak faaliyet gösterebilmektedirler ve dolayısıyla hesap verme sorumluluğunu almalıdırlar. Batılı ülkelerin çoğunluğunda kurumların sivil, yönetsel ve ceza yasalarında sorumlulukları ve yükümlülükleri olduğu kabul edilmektedir. Kamu organizasyonları da cezai sorumluluğu hariç olacak biçimde bu kurumsal sorumlulukları olan kuruluşlara dâhil edilmektedir. Avrupa ülkelerinin çoğunluğunda bütün kamusal yapılanmalar cezai muafiyetler sağlamaktadır. Birleşik Krallık, Fransa ve Hollanda gibi ülkeler ise yerel kamusal yapılanmalar için cezai sorumlulukları kabul etmektedirler. Yasal ve yönetsel forumlar sıklıkla bu kurumsal hesap verebilirlik stratejisini takip etmektedirler ve bunu yaparak da onlar spesifik bireysel aktörlerin tanımlanması ve doğrulanması ile ilgili problemleri durumlardan sakınmayı ve etrafından dolaşmayı gerçekleştirmektedirler. Organizasyonel bir anormallik durumunda ise hangi kamu görevlisinin hangi kriterle ilgili olarak hesap vermesi gerektiğine dair hiç düşünülmeden direkt organizasyon hesap vermesi gereken pozisyona oturtulmaktadır ve genel sonuçlar için hesap vermesi istenmektedir (Bovens, 2007).

2.8.2.2. Hiyerarşik hesap verebilirlik. Hesap verebilirliğin altında yatan hiyerarşik stratejiler, kurumların piramidal bir imajıdır. Hesap vermeye çağırma süreçleri en yüksek pozisyonda ya da konumda olan yönetici ile başlamaktadır. Dosya ya da konum dışsal forumlarda yani hesap verilen dışsal kişi ve kurumlar önünde gözükmemektedir; ama buradaki bütün yük dış dünyayla ilişki içerisinde olan bakanlar, komisyon üyeleri, delegeler ya da kurumun temsilcisi üzerindedir ve bu kişiler dışarıya hesap vermektedirler ve bir başarısızlık durumunda sorumluluğu üstlenmektedirler. Buna karşın daha alt düzeydeki kişiler ise içsel hesap verebilirliğin sorularıyla ilgili olarak kendi üst yöneticileri tarafından sırayla hesap vermeye çağırılmaktadırlar. Hiyerarşik şemalar durumunda böylelikle hesap vermeye çağırma süreçleri emir komuta zincirinin katı çizgileri boyunca ve orta düzeydeki

yöneticilerin sırasıyla hem aktör hem de forum oldukları bir şekilde sağlanmaktadır. Profesyonel hesap verebilirlik ayrı tutulup diğer bütün hesap verebilirlik türleri düşünüldüğünde kamusal organizasyonlarda resmi olarak hesap verebilirliğin gerçekleştiği alan hiyerarşik hesap verebilirliğin olduğu alandır. Hiyerarşik hesap verebilirlik özellikle bakanların hesap verebilirliğinin esas olduğu Westminster sistemindeki gibi kamusal hesap verebilirlik ilişkilerinde baskın şekilde kendini göstermektedir (Bovens, 2007).

2.8.2.3. Toplu hesap verebilirlik. Kamu organizasyonları bireysel resmi kurum çalışanlarının toplamıdır. Teorik olarak bir forum toplu hesap verebilirlik stratejisi uygulayarak organizasyonun herhangi bir üyesini onun da organizasyonun bir üyesi olduğu gerçeğinden dolayı seçerek onu organizasyonun bir bütün olarak yönetiminden dolayı hesap verme sorumluluğuna tabi tutabilmektedir. Bu hesap verebilirliğin çok aktörlülük sorunsalına hızlı bir çözüm önerisi sunmaktadır. Organizasyonel olarak yönetimde yapılan bir yanı sıra organizasyonun tüm üyeleri hesap verme sorumluluğu altında kabul edilmektedir. Toplu hesap verebilirlik ile ilgili en büyük problem ise onun ahlaki ve etik olup olmaması ile ilgilidir. Kişisel hesap verebilirliğin toplu düzenlemeleri modern Batılı demokrasilerdeki yasal ve ahlaki pratiklerle ve görümlerle çok az uyumluluk göstermektedir. Kişisel hesap verebilirliğin toplu düzenlemeleri suçluluk, utanç ve ayıp yakıştırmaları gibi önemli olan birçok farklılığı yaratacak noktalarda adaleti sağlayacak kadar gelişmiş ve komplike yapıya sahip değillerdir. Örneğin; Eurostat yolsuzlukları ele alındığında Eurostat direktörünün mü gizli hesapların açılmasını emrettiği yoksa finansal departman yöneticisinin mi resmi olmayan mevduatları görmezden geldiği ya da veri toplayıp analiz eden basit bir istatistikçinin mi bu olayda hesap vermesi gerektiği önemli farklılıklar yaratmaktadır. Toplu hesap verebilirlik ise sadece özel şartlar ve durumlar altında ve küçük ve kendine özgü yapılanmalara sahip kamu örgütlerinde uygun ve etkili olacaktır (Bovens, 2007).

2.8.2.4. Bireysel hesap verebilirlik. Yaptırımların uygulanmasını içerebilecek hüküm verme aşamasında hiyerarşik ve toplu hesap verebilirlik stratejileri sıklıkla ahlaki ve etik itirazlara uğramaktadırlar; çünkü suç ve ceza arasındaki orantısal ilişki hiçbir zaman açık ve belli olmamaktadır. Her bir resmi görevlinin, örgütün kötü niyetli davranışına yaptığı kişisel katkıdan orantılı olarak sorumlu tutulduğu bireysel bir hesap verebilirlik olan bireysel hesap verebilirlik ahlaki açıdan çok daha uygun bir strateji olarak görünmektedir. Bu yaklaşımın altında her bir görevli pozisyonu yerine yaptığı katkı çerçevesinde değerlendirilecektir. Böylelikle bireysel olarak kamu görevlilerinin bakanlarının ya da organizasyonlarının arkasında saklanmaları olanaksızlaşırken; yönetimdekilerin de bütün suçu yüklenmesi gerekmeyecektir. Bu hesap verebilirlik yaklaşımı profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı ile karakteristik açıdan örtüşmektedir. Medikal hatalar durumunda hekimlerin ya da tıp adamlarının bireysel olarak mesleki standartları ne ölçüde yerine getirdiğini tam olarak öğrenmeyi amaçlayan disiplin kurulları tarafından hekimlerden ya da tıp adamlarından bireysel olarak hesap vermeleri istenmektedir (Bovens, 2007).

2.8.3. Davranışın doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri. Hesap verebilirlik ilişkilerinde aktörün davranışı dolayısıyla açıklama yapma ve eylemlerini gerekçelendirme zorunluluğu bulunmaktadır. Bu davranışın da birçok yönü bulunmaktadır ve bu yönler de birkaç hesap verebilirlik ilişkisini en baskın olan açığı temel alarak ayırmayı sağlamaktadır (Behn, 2001). Bu da forumun türüne göre yapılan sınıflandırma ile uyumlu olmaktadır. Yasal hesap verebilirlik durumunda aktörün davranışının yasallığı en baskın nokta oluyorken; profesyonel hesap verebilirlikte aktörün davranışının profesyonelliği temel alınmaktadır. Siyasal ve yönetsel hesap verebilirlik de farklı birçok noktayı içermektedir. Eğer odak noktası denetim finansal varlığı üzerine ise hesap denetimi amaçlı yapılan denetim finansal hesap verebilirlik olarak ifade edilmektedir. Eğer davranışın yasallığı tartışılıyor ise yasal hesap verebilirlik; eğer ana ilgi noktası organizasyonun politikasının etkililiği ise yönetsel hesap

verebilirlikten bahsedilmektedir (Bovens, 2007). Bunun yanında yapılan bir diğerk farklı sınıflamada süreç veya prosedür için hesap verebilirlik ve ürün ya da kapsam için hesap verebilirlik olarak türleri kullanılmaktadır (Day & Klein, 1987).

2.8.4.Yükümlülüğün doğasına dayalı olarak hesap verebilirlik türleri. Bir aktörün neden bir foruma hesap vermesi gerektiği açıklanması gereken bir nokta olarak öne çıkmaktadır. Burada muhtemel olarak verilecek cevaplar iki tanedir. Bunlardan birincisi aktörün hesap verme zorunluluğu altında olmasıdır. İkincisi ise hesap verme işlemini gönüllülük esası içinde yapmak istemesidir. Dikey hesap verebilirlik, forumun resmen aktör üzerinde güç kullandığı duruma işaret eder ve bu da muhtemelen aktör ve forum arasındaki hiyerarşik ilişkiden kaynaklanmaktadır. Bu hesap verebilirlik ilişkisi yönetici organizasyon durumunda da görülmektedir. Yönetici organizasyon bakana karşı bakan da parlamentoya karşı hesap vermek durumundadır. Siyasal hesap verebilirlik bu anlamda asıl ve vekil arasındaki ilişkiye dayandığından dikey hesap verebilirlik içeriğini yansıtmaktadır. Birçok yasal hesap verebilirlik durumunda forum yasal olarak aktörü hesap verme yükümlülüğü altına almaktadır ve bu her ne kadar asıl-vekil ilişkisine dayanmasa da yasalarda ve düzenlemelerde kendine karşılık bulmaktadır. Aynı durum profesyonel hesap verebilirlik kapsamında disiplin komiteleri için de geçerli olmaktadır (Bovens, 2007).

Görüngeinin diğerk ucunda bulunan hesap verebilirlik ise sosyal hesap verebilirliktir. Burada hesap verilmesi gerektiğini ortaya koyan herhangi bir resmi zorunluluk olmadığı gibi aktör ve forum arasında hiyerarşik bir ilişki de bulunmamaktadır. Toplumda çeşitli paydaşlara hesap verme gönüllülük esası kapsamında gerçekleşmektedir ve yöneticiler bu sürece müdahil olmamaktadırlar. Bazen yasal gerekliliklerde bulunsa da esas olarak temsilciler davranışları ve yönetimleri için kendileri halka hesap vermeyi ahlaki ve etik bir zorunluluk kapsamında gerçekleştirmektedirler. Bu tür hesap verebilirlik yatay hesap verebilirlik olarak adlandırılabilir (Bovens, 2007).

Yönetmelik hesap verebilirlik ilişkileri genellikle ara bir form şeklinde kendini göstermektedir. Birçok ombudsman, denetim ofisi, müfettiş, denetim otorite ve muhasebeci kamu kurumlarına karşı hiyerarşik bir pozisyona sahip değildir ve yine bu kurumlar üzerinde isteklerini kabul ettirmek için çok az güçleri bulunmaktadır. Buna karşın bu yönetmelik forumlarının büyük bir çoğunluğu en nihayetinde bakana ve parlamentoya rapor vermektedir ve bu yolla kendileri için gerekli informal bir güç elde etmektedirler. Bu durumda ortaya çıkan bu hesap verebilirlik türüne de çaprazlama hesap verebilirlik adlandırması yapılmaktadır (Bovens, 2007).

2.9. Geleneksel ve Yeni Kamu Yönetimi Anlayışlarında Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik kavramının gelişimsel süreci incelenirken kavramın geleneksel kamu yönetimi yaklaşımında ve yeni kamu yönetimi yaklaşımında hangi anlamlara geldiğinin, bu anlayışlarda hesap verebilirlik süreçlerinde nelere dikkat edildiğinin ve hesap verebilirlik kavramının ne amaçlarla kullanıldığının belirlenmesi çalışmada hesap verebilirliğe dair çizilen çerçevenin anlaşılması için önem arz etmektedir. Geleneksel kamu yönetimi anlayışı ile yeni kamu yönetimi anlayışının hesap verebilirliğe dair yaklaşımları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yıldırım'a (2006) göre klasik kamu yönetimi anlayışı hesap verebilirlik kavramı ile ilgilenirken süreçlere, yöntemlere ve usullere önem vermektedir ve yeni kamu yönetimi anlayışı ise ortaya konulan amaçlar, performans çıktıları ve sonuçlar üzerine odaklanmaktadır.

2.9.1. Geleneksel kamu yönetimi anlayışı ve hesap verebilirlik. Burada geleneksel kamu yönetimi ve bu yönetim anlayışının hesap verebilirlik uygulamalarındaki yansımaları tartışılacaktır. Ancak öncelikle geleneksel kamu yönetimi yaklaşımının teorik olarak ne anlama geldiği, gelişim süreci, neyi amaçladığı ve ilkeleri açıklanmalıdır. Bundan dolayı ilk

olarak bu sorular cevaplandırılacaktır ve daha sonra geleneksel kamu yönetiminin hesap verebilirlik uygulamaları üzerindeki yansımaları ele alınacaktır.

Klasik anlamda kamu yönetiminin başlangıcı hem teorik hem de pratik olarak 19.yüzyılın sonlarına dayanmaktadır ve resmiyet kazanıp biçimlenmesi ise 1900 ve 1920 yılları arasında olmaktadır. Bu geleneksel kamu yönetimi anlayışının sürekliliği ise birçok Batı ülkesinde 20.yüzyılın son çeyreğine kadar uzanmaktadır. Geleneksel kamu yönetimi yaklaşımının birçok öğretisi her ne kadar 1980'li yılların başı itibariyle yönetimler tarafından terkedilmeye başlandıysa da, bu kamu yönetimi teorisi herhangi bir sosyal teori için uzun sayılabilecek bir süre kabul edilmeyi ve kullanımda kalmayı başarmış görünmektedir (Hughes, 2003).

Yönetim teorilerinin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde ilk olarak geleneksel kamu yönetimi anlayışı göze çarpmaktadır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışının temellerinde ise üç tane yaklaşım yatmaktadır. Bunlar Frederick Taylor tarafından ortaya koyulan Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, Max Weber'in geliştirdiği Bürokrasi Yaklaşımı ve Henry Fayol'un oluşturduğu Yönetim Süreci Yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak Woodrow Wilson, Leonard White, Luther Gulick, Lyndall Urwick isimleri de kendilerini geleneksel kamu yönetimi anlayışına katkıda bulunan isimler arasında göstermektedirler. Bu kapsamda düşüncelerini açıklayan teorisyenler sanayi devriminin sonucunda ortaya çıkan değişimlere ilişkin yönetim anlayışının nasıl şekillenmesi gerektiğini tartışmışlardır ve yönetimi bilimsel bir temele oturtarak geleneksel yönetim anlayışını ortaya koymuşlardır (Yıldırım, 2006).

Klasik kuramdan sonra gelen ve onun eksikleri üzerine odaklanan ve yine onun gelişimini sağlayan bir diğer yönetim yaklaşımı da neo-klasik yönetim yaklaşımıdır. Neo-klasik yönetim anlayışı kendine has bir yönetim teorisi sunmamakla beraber klasik yönetim anlayışının bütün varsayımlarını kabul etmektedir ve geleneksel yönetim yaklaşımında eksik olan insan

faktörünü ona eklemektedir. Neo-klasik yönetim anlayışı, geleneksel yönetim anlayışına insan faktörünü eklediği gibi yeni unsurlar yoluyla onu daha anlaşılabilir bir hale getirmektedir ve değiştirmektedir (Peker, 1995).

Yıldırım (2006) geleneksel kamu yönetimi anlayışına dair yapılan düşünsel katkıların yanında dünyada yaşanan bazı gelişmelerin de geleneksel kamu yönetimi anlayışının gelişiminde önemli bir rol oynadığını aktarmaktadır. Yıldırım'a (2006) göre 1929 yılında ABD'de başlayıp tüm dünyayı etkileyen ve klasik liberal düşünce tarzının ortaya koyduğu doğal düzen, homo economicus, görünmez el gibi kavramların iflasını tetikleyen küresel bir ekonomik krizin patlak vermesi kamu yönetimi anlayışının biçimlenmesini de önemli ölçüde etkilemiştir. Klasik liberal anlayış çerçevesinde görev ve sorumlulukları sınırlanan ve hareket alanı sadece güvenlik, savunma, yargı olan devlet yapılanmasının görev ve sorumlulukları büyük ekonomik krizden sonra daha çok artmıştır ve kamu yönetimine de bununla beraber yeni görevler ve sorumluluklar yüklenmeye başlanmıştır.

Geleneksel kamu yönetimi yaklaşımının sahip olduğu bazı ilkeler ve özellikler bulunmaktadır. Hughes (2003) geleneksel kamu yönetiminin karakteristik özelliklerini ve ilkelerini ifade ederken onun yönetiminin siyasal iktidarın ya da siyasal liderin resmi kontrolü altında tutulduğu, sıkı bir şekilde yapılanmış bürokrasi modeline sahip ve gizli, tarafsız ve kadrolu olarak çalışan kamu görevlilerinin olduğu, sadece kamu yararına hizmet etme amacına sahip, bütün yönetici partilere eşit şekilde hizmet veren, son olarak da sadece politikacıların ortaya koyduğu politikaları ve onların talimatlarını hayata geçirmeye çalışan ve politika üretmeyen bir yapıya sahip olan yönetim şekli olduğunu vurgulamaktadır.

Steward ve Walsh (1992) de geleneksel kamu yönetiminin beş karakteristik özelliği olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki öz yeterlilik ya da kendi kendine yetme durumudur. Eğer bir kamu örgütü birtakım işlevleri yerine getirmek ile yükümlü ise o bunları

yapabilecek yeterliliklere sahiptir ve aynı şekilde çalışanlarını da bu işlevi yerine getirebilmek için harekete geçirme gücüne sahiptir. İkincisi ise doğrudan kontrolün varlığıdır. Kamudaki faaliyetlerin kontrolü hiyerarşik bir şekilde devam eden denetimin olmasıyla sağlanmaktadır. Üçüncüsü ise tek biçimlilik veya değişmezliktir. Burada sağlanan hizmet o hizmeti sağlamakla yükümlü ve o hizmeti sağlamak için gerekli yetki alanına sahip kamu organizasyonu yoluyla verilmektedir. Dördüncüsü ise hesap verebilirliğin yukarı doğru olmasıdır. Kamu görevlilerinin kamu hizmeti alanlara hesap verebilirliği siyasal süreçler yoluyla gerçekleşmektedir. Sonuncu özellik ise standartlaşmış kurum prosedürlerinin varlığıdır. Burada ise işe alınma politikalarında hizmet boyunca aynı standartlaşmış pratiklerin uygulanmasını gerektirmektedir.

Geleneksel kamu yönetimi anlayışını şekillendiren düşünürlerden olan Max Weber'in İdeal Bürokrasi Yaklaşımı genel kamu yönetimi anlayışını oluşturan kuramsal temeller arasında önemli bir yer tutmaktadır ve geleneksel yönetim anlayışına kuramsal düzlemde en büyük katkıyı yapan yaklaşım İdeal Bürokrasi Yaklaşımı olmaktadır. Bununla beraber klasik kamu yönetimi yaklaşımı yer yer ideal bürokrasi yaklaşımı ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Sözen, 2005). Bu yüzden Weber'in bürokratik yönetim modelinin ilkelerinin de açıklanması önemli görünmektedir. Weber'in ideal bürokrasi yaklaşımının temel özellikleri bazı başlıklar altında ifade edilebilmektedir. Bunlardan ilki otoritenin kanunlardan ve yine kanunlara göre oluşturulmuş kurallara dayanarak ortaya çıkmasıdır. Bürokrasi yönetim modelinde örgüt içinde alınan kararların ve uygulanan faaliyetlerin hepsi yasal bir dayanak kapsamında gerçekleştirilmektedir. İkinci olarak bu kriteri takip eden kriter ise hiyerarşidir ve Weber'in en çok bilinen düşünce ürünü olarak ortaya koyulmaktadır. Burada katı hiyerarşi terimi kullanılmaktadır ve bu da rasyonel ya da yasal otorite ve gücün örgütsel olarak ele alındığı ve korunduğu anlamına gelmektedir. Üstleri astlarından kesin olarak üst bir pozisyondadır ve onları kontrol edip denetleyebilmektedirler ve aynı zamanda onlara görev ve yetki devrinde

de bulunabilmektedir. Üçüncü olarak örgütün ve örgütteki yaşamın dışarıdan bağımsız olmasıdır. Burada özel yaşam ve kamusal yaşam arasına kalın çizgiler çekilmektedir ve bunlar ayrılmaktadır. Kurum içerisindeki ve normal hayattaki faaliyetler tamamıyla birbirinden bağımsız olmak durumundadır. Dördüncü olarak organizasyon içinde yazılı belgeler oluşturulmalıdır ve bu belgelerin saklanması korunması gerekmektedir. Bu yazılı belgelerin ve dosyaların korunmasıyla benzer durumlarda neler yapılacağı kararlaştırılabilir ve örgütsel uygulamalarda tutarlılık sağlanabilir. Beşinci olarak ise de örgüte alınacak kişiler belirli bir eğitim ve sınavdan sonra işe kabul edilmelidir. Altıncı prensip ise uzmanlaşmadır ve iş yerinde iş bölümü ve uzmanlaşmanın sağlanmasının örgütün amaçlarına ulaşmasında önem teşkil ettiği belirtilmektedir. Burada da her işin herkes tarafından yapılamayacak olduğu ifade edilmektedir. Yedinci olarak bürokrasi için çalışmanın tam zamanlı bir iş olması gerektiğidir ve bu iş yarı zamanlı olarak yapılmamalıdır. Sekizinci olarak bürokratik yönetim modelinde kamu görevlileri görevlerini rasyonel ve akılcı düşünerek yerine getirmelidirler. Burada kamu görevlisinin davranışında gayri şahsılık esastır. Dokuzuncu olarak örgütsel işleyişin devamlılığının sağlanabilmesi ve örgütte istikrar ortamının oluşması için anlaşılır kurallar ortaya koyulmalıdır. Burada kastedilen de örgütün daha önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket etmesidir (Aktan, 1997; Eryılmaz, 2008; Hughes, 2003; Sözen, 2005; Sümer, 2010).

Klasik yönetim anlayışının hesap verebilirlik uygulamalarına yansımaya gelince Yıldırım (2006) üç tane noktanın öne çıktığından bahsetmektedir. Bunlar yönetim ve siyasetin ayrılması, biçimsellik ve süreç odaklılık ve son olarak da sıkı hiyerarşik bir yapılandırma. Bu kısımda da bu üç nokta üstünde durulacaktır ve klasik kamu yönetiminin hesap verebilirlik uygulamalarına bu üç nokta çerçevesinde nasıl yansıdığı konusu aydınlatılmaya çalışılacaktır.

Geleneksel kamu yönetimi anlayışının hesap verebilirlik pratiklerine yansımalarının ilk etkisi siyasetin ve yönetimin veya kamu yönetiminin birbirinden ayrılması şeklinde

olmaktadır. Geleneksel kamu yönetimi yaklaşımında siyaset ve kamu yönetimi arasındaki ayrım çok açık ve net şekilde ifade edilmektedir (Biricikoğlu, 2011). Hughes'a (2003) göre geleneksel kamu yönetimi anlayışında siyaset ve kamu yönetimi arasında ayrım en azından teorik olarak kabul edilmelidir. Yine Hughes'a (2003) göre Woodrow Wilson'un 1887 yılında yayımladığı "Yönetimin İncelenmesi" adlı çalışmasında kamu yönetiminin ayrılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Wilson sistemde yaşanan aksamaların ve eksikliklerin politik ve yönetsel sorunların birbirleri ile karıştırılmasından kaynaklandığına inanmaktadır. Eğer kamu yöneticileri ister atanma süreçlerinden dolayı ister içinde buldukları parti organizasyonundaki rollerinden dolayı politik bir tavırla hareket etmeye başlarsa, yolsuzluk ve yozlaşma başlayacaktır. Bunun yanında yönetimde artık keyfi kararlar alınmaya başlayacaktır ve bu da yönetim sistemini olumsuz etkileyecektir. Yönetim sisteminde yaşanan birçok problemin çözümü yönetim ve siyaset kavramları arasındaki ayrımın sağlanmasına bağlanmaktadır (Hughes, 2003).

Hansen ve Ejersbo (2002) geleneksel kamu yönetimi anlayışı kapsamında siyasetçiler ve kamu yöneticileri arasında bir iş bölümü yapıldığında iki grubun farklı roller ve rol davranışları üstlendiklerini ifade etmektedirler. Siyasetçiler kendi rolleri ve rol davranışları kapsamında vizyon oluşturmalarıdır, amaçlarını ve hedeflerini ortaya koymalarıdır, eylemleri için prensipler belirlemelidirler ve en nihayetinde stratejileri geliştirmelidirler; kısacası politika oluşturmalarıdır. Kamu yöneticileri ise siyasetçilerin bu kapsamda isteklerini yerine getirmelidirler ve günlük yönetim işlerini yapmalarıdır. Burada yönetim tamamen teknik bir enstrüman olarak görülmektedir ve yöneticiler siyasilerin altında bulunmaktadır ve siyasetçiler kamu yöneticilerine talimat verip onları denetimi altında da tutabilmektedir (Eryılmaz, 2010). Yönetimin işi kurallara ve düzenlemelere dayandırılmaktadır ve yönetim bu bağlamda tarafsız hareket etmek durumundadır (Mouritzen & Svava, 2002). Böyle bir bürokrasi sistemi çalışanlara resmi yeterlilikler temelinde kadro ve

terfiler sağlanacağı ve karşılığında da siyasilerden ayrı çalışacakları bir sistemi garanti etmektedir (Hansen & Ejersbo, 2002).

Geleneksel yönetim anlayışında hesap verebilirlik mekanizmasının çalışma şekli oldukça basit bir biçimde gerçekleşmektedir. Devlet yapılanmasında kamu yönetimine düşen görev politikacılar tarafından kendisine verilen görevleri ve talimatları yerine getirmektir. Burada halk kamu yönetiminin siyasetçilerin beklentilerini kamu yönetimindeki kamu görevlileri aracılığıyla karşılayacağını varsaymaktadır ve halk da kendi beklentilerinin karşılanması noktasında kamu yönetimi yerine siyasetçilere ve siyaset olgusuna yönelmektedir. Eğer siyaset mekanizması halkın isteklerine ve arzularına cevap veremezse seçimler yoluyla değiştirilmelidir (Behn, 2001).

Geleneksel kamu yönetimi yaklaşımında hesap verebilirliğe dair ortaya çıkan tabloda hesap verebilirlik kabinedeki bakanların parlamentoya ve dolayısıyla da halka hesap vermesiyle gerçekleşmektedir. Yürütme faaliyetini yerine getiren bakanlar parlamentoya ya da meclise yaptıkları çalışmalar ve eylemler kapsamında hesap vermek durumundadırlar. Bu aşamadan sonra ise meclis ya da parlamento halka hesap vermek durumunda bulunmaktadır. Kamu yönetiminde yer alan kamu görevlileri için ise idari ya da yönetsel hesap verebilirlik durumu bulunmaktadır ve onlar faaliyetleri için hiyerarşinin en üstündeki bakana hesap vermek sorumluluğu altında bulunmaktadır ve kamuoyuna direkt olarak değil; dolaylı bir şekilde hesap vermektedirler. Bunun yanında burada geleneksel kamu yönetimi anlayışında dikey bir hesap verebilirlik durumu oluştuğunun da belirtilmesi gerekmektedir (Bovens, 2003; Cameron, 2004). Bakanlar bu bağlamda parlamentoya hem kendi amaçları ve hedefleri doğrultusunda yaptıklarından hem de kamu yönetiminin gerçekleştirdiği iş ve eylemler dolayısıyla hesap verme sorumluluğu taşımaktadırlar (Barberis, 1998). Siyasal hesap verebilirlik bu perspektiften bakıldığında klasik kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirliğin gerçekleşme şekli olarak ortaya çıkmaktadır (Biricikoğlu, 2011).

Klasik kamu yönetimi yaklaşımının hesap verebilirlik uygulamalarını etkilediği bir diğer nokta ise hesap verebilirlik süreçlerinde biçimselliğe önem verilmesi ve süreçlerin nasıl gerçekleştiğinin hesap verebilirlikte odak noktalarından biri olarak kabul edilmesi şeklinde olmaktadır (Yıldırım, 2006). Geleneksel kamu yönetiminde kamu kurumlarının tüm işleyişi ve devamlılığı koyulan kanunlar ve kurallar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Aynı şekilde otoritenin tesisi ve yönetimin meşruiyetinin sağlanması da yazılı hukuk kuralları çerçevesinde sağlanmaktadır. Koyulan tüm kurallar da kamu görevlilerinin de içinde bulunduğu kamu yönetimindeki tüm paydaşlar arasındaki ilişkileri düzenlemektedir ve bu ilişkiler belirtilen yasal mevzuatlar ve süreçler içerisinde gerçekleşmektedir. Yöneticiler güçlerini karizmatik ya da geleneksel güç aralarıyla değil; yasal yollarla elde etmektedirler ve yöneticiler kuralları yasalardan yani hukuktan aldıkları güçle tasarladıkları için bireyler bu kurallara gönüllü olarak riayet etmektedirler. Yöneticiler ise en nihayetinde güçlerini kullanırken yasal sınırlar içerisinde kalarak hareket etmek mecburiyetini taşımaktadırlar (Mouzelis, 2001). Bu anlayış da direkt olarak geleneksel kamu yönetimi ya da bürokrasi ile uyuşmaktadır.

Geleneksel kamu yönetimi ya da bürokrasi şekilsellik etrafında yapılandırılmış bir bürokratik yapılanmaya atıfta bulunmaktadır. Şekilsellik ya da biçimsellik temelinde ifade edilen bu yapıyı ayakta tutan ise oluşturulan hukuki altyapıdır. Bu hukuki altyapı kamusal organizasyonları, yapılan işleri ve eylemleri yani meydana gelen her türlü gelişmeyi kapsamı altına almaktadır. Her türlü durum ve olay için hukuksal bir karşılık ve yasa bulunmaktadır. Yönetimsel süreç ise geliştirilen yasal mevzuatın hususi durumlara uygulanması işlemine verilen isim anlamına gelmektedir. Yönetimsel süreçler gerçekleştirilirken hangi kuralın ya da yasanın hangi durumda ya da bağlamda kullanılacağına belirlenmesi önemlidir bunun gerçekleşmesi için de yasaların ya da kuralların yazılı bir biçimde ortaya koyulması ve idari işleyişin bireyler arasındaki etkileşimlerin etkisinden arındırılması sağlanmalıdır (Yıldırım, 2006). Geleneksel kamu yönetimi anlayışında tüm bu bahsedilen şekilsellik ve süreçlere endekslenmiş yönetim

tarzı kamusal ilişkilerde ve yönetimde bir kriterin ya da tutarlılığın sağlanması için çok önemli kabul edilmektedir. Yönetim ilişkilerinde sağlanan tutarlılık ve uyumluluk artmaktadır böylelikle de yönetim ilişkilerinde yönetimdekilerle yönetilen bireylerin ilişkilerinin doğası açıklık kazanmakta, yönetimde objektiflik artmakta ve yöneticilerin keyfi davranışlarının önüne geçilmektedir (Al, 2002).

Klasik kamu yönetimi anlayışında kamusal ilişkilerin düzenlenmesine ilişkin temel alınan biçimsellik ve süreç eksenli yaklaşımın bu denli önemli olması hesap verebilirlik olgusuna yaklaşımı da büyük oranda etkilemektedir. Behn (2001, s.44) yönetim alanında bilinen bilimsel yönetim yaklaşımını burada bu ilişkiyi açıklamak için kullanmaktadır. “Bir görev bilimsel olarak tasarlandıktan sonra, bu görevi yerine getirmekle görevlendirilenlerin tüm bilimsel kuralları izleyip izlemediklerini hesap verme sorumluluğu aracılığıyla saptayarak bulabiliriz”. Bilimsel açıdan yasal çerçevede belirlenen kaideler verimli çalışan bir örgüt yapısının oluşmasını sağlayacağından, kamusal alanda görev yapan kişilerin de belirlenen kurallara uyumluluk bağlamında hesap verme sorumluluğu altında olması organizasyonun verimli çalışmasını sağlayacaktır. De Araujo (2001) ise performans çıktıları açısından bir konsensüs sağlanmaması sebebiyle geleneksel kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirlik olgusunun süreç odaklı bir eksende işlediğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, geleneksel kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirlik süreçlerinin prosedürleri, aktörleri, nesnelere, değerlendirme kriterleri ve sonuçları çok açık bir şekilde kurallarla tanımlanmış ve detaylandırılmıştır (Cendon, 2000).

Geleneksel kamu yönetimi yaklaşımının hesap verebilirlik olgusuna son yansıdığı nokta ise sıkı bir şekilde yapılanmış hiyerarşik bir örgütsel yapılanma noktasıdır (Yıldırım, 2006). Weber’e (2004) göre hiyerarşik yapılanmada ve buradan kaynaklanan güçte hiyerarşik yapıda üstlerde bulunan kişiler ile altlarda bulunan kişiler arasındaki etkileşimin katı bir şekilde bir şekilde oluşturulduğu ve hiyerarşide altlardaki pozisyonları işgal eden kişilerin üstlerdeki

pozisyonları işgal eden kişiler tarafından denetlendiği bir düzen kastedilmektedir. Burada kişilere yetki tahsis edilmesi ve kullanılması kişinin organizasyon içindeki pozisyonundan kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda kullanılan yetki de organizasyon adına ve onun için kullanılmaktadır (Hughes, 2003).

Geleneksel kamu yönetimi anlayışında veya bürokrasisinde hedeflenen noktalara ulaşılması için gerçekleştirilecek faaliyetler ve işlevler örgüt içinde açık ve net şekilde kişilere paylaştırılmaktadır. Bu faaliyetlerin uygulanmasında ve işlevlerin yerine getirilmesinde ise daha önceden belirlenmiş bir düzen takip edilmektedir (Eryılmaz, 2002). Burada hiyerarşi bir işbölümü enstrümanı görevi görmektedir.

Yukarıda tanımlanan hiyerarşik bir düzen içinde yapılan ve geleneksel kamu yönetimi anlayışı etkisiyle şekillenen kamu örgütlerinde kamusal vazifeler hiyerarşinin farklı düzeylerindeki kişilerce tamamlanmaktadır. Burada emir-komuta zinciri şeklinde bir sistem bulunmaktadır. Her bir üst pozisyondaki kişi alt pozisyondakini denetleyebilmektedir ve aynı şekilde talimat da verebilmektedir. Karar alma ve yetki derecesi hiyerarşinin yukarisına çıkıldıkça artmaktadır ve talimatlarda yukarıdan aşağıya bir zincir şeklinde iletilmektedir (Al, 2002).

İdari yönetimi şekillendiren geleneksel kamu yönetimi anlayışındaki sıkı hiyerarşik yapılanmaya göre üstler hem kendilerinin gerçekleştirdikleri faaliyetlerden hem de kendi altındaki kişilerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerden dolayı hiyerarşik olarak onlar da kendi üstlerine hesap vermek durumunda bulunmaktadır (Eryılmaz, 1997). Al (2002) kamu görevlileri olan memurların dar anlamda ise hemen kendilerine en yakın düzeydeki üstleri olan amirlerine hesap vermek sorumluluğuna sahip olduklarını savunmaktadır. Bahsedilen dar anlamdaki sorumluluk hiyerarşisinin üst basamağında bulunan kişilerin gözetmenlik yapabileceği altlarının sayısal miktarının sıkı tutulması hiyerarşinin en tepesi ve en alt düzeyi

arasında bulunan seviyenin yükselmesine böylelikle de hesap verebilirlik skalasının boyuna genişlemesine zemin hazırlanmaktadır (Yıldırım, 2006).

Behn (2001) ise geleneksel kamu yönetimi anlayışının etkilediği hesap verebilirliğin amacını yönetsel hesap verebilirliğe zemin oluşturmak olarak ifade etmektedir. Bürokrasinin önemi yapıtaşlarından olan sıkı hiyerarşik yapılanma yönetsel anlamda hesap verebilirliğin sağlanmasını sağlayan önemli araçlardan biri olarak konumlandırılmaktadır. Organizasyon yapılanması içerisinde her alt konumdaki paydaş bir üst pozisyondakine hesap verebilir olmak zorunluluğu altındadır. Behn (2001) burada geleneksel kamu anlayışında hesap verilen hiyerarşik olarak üst konumdakilerin yanında denetçilere ve yargı ile ilgili kurumlara da hesap verme durumunda bulunulabileceğini aktarmaktadır.

2.9.2.Yeni kamu yönetimi anlayışı ve hesap verebilirlik. Bu kısımda yeni kamu yönetimi anlayışı ve bu yönetim anlayışının hesap verebilirlik olgusuna ilişkin yansımaları tartışılacaktır. Ancak öncelikle yeni kamu yönetimi yaklaşımının teorik olarak ne anlama geldiği, gelişim süreci, neyi amaçladığı ve ilkeleri açıklanmalıdır. Bundan dolayı ilk olarak bu sorular cevaplandırılacaktır ve daha sonra yeni kamu yönetimi anlayışının hesap verebilirlik uygulamaları üzerindeki yansımaları ele alınacaktır.

Yeni kamu yönetimi anlayışının gelişim süreci incelendiğinde yönetsel anlamda ilk yenilik girişimlerinin 1950'li ve 1960'lı yıllara kadar uzandığı görülmektedir. 20.yüzyılın çoğunluğunda kamu sektörü ve özel sektörün yönetsel anlamda yapılanmalarında ve uygulamalarında çok fazla farklılık bulunmamaktadır. Büyük şirketler de herhangi bir kamusal yönetim departmanı gibi hiyerarşik ve Weberyan tipi ideal bürokrasi anlayışıyla yönetilmektedir. 1950'li ve 1960'lı yıllarda katı bürokratik anlayışın özel sektörde problemlerin kaynağı olmaya başladığı anlaşılmaktadır. İşletmecinin ortaya çıkışı ile görevlerin dağılımı ve her ihtimali ya da olasılığı ele alan kılavuzların yazılmasının

sınırlılıkları olduğunun anlaşılması birbiriyle örtüşen gelişmeler olarak ortaya çıkmaktadırlar. Birinin bu bağlamda yönetimi ele alması gerektiği anlaşılmıştır ve sonuçlar için sorumluluklar üstlenmesi gerektiği görüşü kabul görmeye başlamıştır (Hughes, 2003).

İşletme kelimesinin tam olarak ne zaman yönetim kelimesi yerine özel sektörde kullanılmaya başlandığı belirtmek mümkün olmamaktadır. Özel sektörde işletmecilerin gözle görülür şekilde artan başarısı kamu sektörünün geride kaldığına dair endişelerin ortaya çıkmasına neden olmaya başlamaktadır. 1950'li yıllarda klasik anlamdaki yönetime dair bir itirazın olduğu görülmesine rağmen o yıllar yönetim anlamında bir değişimin yaşanması için çok erken görünmektedir. Ancak kamu yönetimi alanında yönetsel anlamda daha sonra yaşanılacak değişimler için İngiltere'de yayımlanan Fulton Raporu bir başlangıç noktası olarak gösterilmektedir. Bu raporda kamu hizmetlerinin sağlanmasında işletmecilik ilkelerinin uygulanmasına dair görüşler ve öneriler ifade edilmektedir. Örneğin; sistem açık olmalıdır ve dışarıdan gelenler her seviyede görev alabilmelidirler. Dahası katı bürokrasideki bariyerler kaldırılmalıdır ve örgütler esnek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu ilkeler o yıllarda hayata geçirilememektedir (Hughes, 2003).

1980'li yıllara gelindiğinde ise hükümetler özel sektör ile kıyaslandığında klasik kamu yönetimi yaklaşımının kamu hizmetlerinin sağlanmasında ve kamusal görevlerin yerine getirilmesinde etkili bir yönetim tarzı olmadığı anlaşılmaya başlamaktadırlar. Bunun ardından ise sonuç olarak yönetim anlayışında bazı değişimler meydana gelmeye başlamaktadır. Bu yıllar ise yönetimde işletmecilik yani yeni kamu yönetimi anlayışının başladığı nokta olarak kabul edilebilmektedir (Hughes, 2003). Bununla paralel bir görüşü Öksüz (2006) savunmaktadır. Öksüz'e (2006) göre yeni kamu yönetimi anlayışının başlangıcı 1978'de Ronald Reagan'ın ABD'de, 1979'da Margaret Thatcher'in İngiltere'de yönetimi devralmasıyla piyasa eksenli yenilikler ve değişimler kamu yönetiminde görülmeye başlanmaktadır. Yine Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde de değişimi savunan

yönetimlerin başa gelmesi yeni kamu yönetimi anlayışına yönelik hareketlerin bu ülkelerde de görülmesini sağlamaktadır. Birleşik Krallık'ta muhafazakâr anlayıştaki yönetimin gerçekleştirdiği değişim ve yenilik hareketleri yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişimine önemli zemin hazırlamaktadır.

Yeni kamu yönetimi anlayışının ortaya çıkmasının nedenleri tartışılırken 20. yüzyılın sonuna doğru dünyada yaşanan değişimlere ve yeniliklere geleneksel kamu yönetimi anlayışıyla uyum sağlanamamasının ve yine dünya düzeninde ortaya çıkan problemlere, krizlere ve sorun alanlarına klasik kamu yönetimi yaklaşımı ile çözüm bulunamamasının ve bunların sonucunda da kamuoyunun devlete ve kamu yönetimine olan güven duygusunun zedelenmesi gibi etmenlerin yeni kamu yönetimi anlayışının ortaya çıkmasının önemli nedenleri olduğu ifade edilmektedir (Bilgiç, 2003; Haktankaçmaz, 2009; Kurt & Uğurlu, 2007; Yıldırım, 2006).

Yukarıda bahsedilen yeni kamu yönetiminin ortaya çıkışını şekillendiren etmenler Genç (2010) tarafından yedi maddede ifade edilmektedir. Bunlardan ilki 1970'li yıllarda ortaya çıkan petrol krizleri ve bu krizlerin sonrasında yaşanan ekonomik sıkıntılar ve bütçesel problemlerden Keynesyen ekonomi modelinin temel alındığı sosyal ve refah devleti anlayışının sorumlu kabul edilmesidir. İkincisi ise kamu yönetimine dair ülkelerdeki vatandaşların daha fazla talepkar olması ve taleplerin yerine getirilmesinde yeterli performansın gösterilmemesi ve kendilerine sağlanan hizmetlerde kalite, hız, etkililik ve beklentileri karşılama konusunda hoşnutsuzlukların artmasıdır. Üçüncü etmen ise İngiltere ve ABD çıkış noktalı yeni sağ liberal hareketlerin tüm dünyaya yayılıp etki alanlarını genişletmesidir. Yeni sağ liberal düşünce devletin rollerinin azaltılması, kamu yönetimine bir işletme gibi yaklaşılması, verimliliğin ve etkinliğin örgüt işleyişinde odak noktası olmasının sağlanması, kamusal alandaki harcamaların azaltılması, özelleştirmelerin sayısının artırılması gibi varsayımlara sahip olan bir yaklaşımdır. Dördüncü etmen ise devlete ve bürokrasiye

yönelik olumsuz söylemlerin ve pratiklerin sayısında artışın olmasıdır. Beşinci etmen başta OECD, IMF ve WB'nin olduğu uluslararası yapılanmaların dünya siyaseti üzerinde etkili olması ve yeni sağ liberal düşüncenin yayılması için yoğun bir içinde olmasıdır. Altıncı olarak da bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişimler ve bu teknolojilerin hızlı bir şekilde dünya üzerinde yaygınlaşmasıdır. Son olarak da 1980'li yıllarda artan bir şekilde dile getirilmeye başlanan demokratik yönetim isteği ve beklentisi, yetkinin yerelleştiği adem-i merkeziyetçiliğe yönelim, sivil toplum örgütlerin aktör olarak rol almak istemesi ve dünyayı küresel bir köy kabul edilen küreselleşme hareketinin yayılması yeni kamu yönetimi anlayışının merkeziyetçiliğe dayanan, verimli çalışmayan, hantal bir yapısı olan, sıkı bir hiyerarşik yapılanmaya sahip, fazla bir biçimde kamusal harcamada bulunan, çok genişlemiş ve büyümüş bir örgütsel yapısı olan, bürokratik bir biçime sahip ve demokratik olmayan bir yapıya sahip olan geleneksel kamu yönetimi anlayışına (Hughes, 2003; Eryılmaz, 2010) bir cevap olarak ortaya çıktığı kabul edilmelidir (Bilgiç, 2003).

Yeni kamu yönetimi anlayışı teorik anlamda incelendiğinde ilk olarak kavramın literatürde hangi anlamlarda kullanıldığı ve hangi değişimleri geçirip bu anlamlara geldiği belirtilmelidir. Ömürgönülşen (2003) yeni kamu yönetimi işletmeciliğini özel sektörde ve piyasa ekonomilerinde görülen yöntem ve tekniklerin kamu yönetiminde uygulamaya konulması olarak ifade etmektedir. Burada artık işletmecilik kavramı yönetim kavramı yerine kullanılmaya başlanmaktadır. Yönetim daha çok yasal mevzuat kapsamında gerçekleştirilen faaliyetler olarak aktarılırken; işletme ise daha çok vizyon ve misyon belirleyip, bunları gerçekleştirmek için bir yol haritası ortaya koyup gerekli yöntem ve teknikleri uygulama ve insan paydaşını organizasyonda daha etkin ve verimli kullanıp, performans çıktıları ile yaptırım uygulamayı içermektedir (Eryılmaz, 2008). Barzelay (2005) yeni kamu yönetimi anlayışının ya da diğer ismiyle yeni kamu işletmeciliği kavramının yürütme gücünün organizasyonunda ve yönetiminde gerçekleşen modern değişimlerin ve yeniliklerin

entellektüel düzeyde tartışılması ve yapılandırılması için geliştirilmiş bir konseptsel araç olarak ifade etmektedir. Yeni kamu yönetimi anlayışı ya da işletmeciliği teriminin ilk defa kendi gerçek teorik anlamında kullanılması Birleşik Krallık ve Avustralya’da kamu yönetimi alanında çalışan siyaset bilimciler tarafından gerçekleştirilmiştir (Hood, 1991; Hood & Jackson, 1991). Bu düşünürler yeni kamu yönetimi anlayışını kamu yönetiminde yönetsel anlamda gerçekleşen değişimlerin ele alınması ile ilgili bir bakış açısı olarak kabul etmektedirler. Bu bakış açısı önemli bir argüman olarak analiz edilmektedir ve yönetim ve organizasyon hakkında tekrar eden doktrinlerin toplandığı önemli bir paket olarak kabul edilmektedir. Literatüre girdikten sonra onu takip eden on yılda yeni kamu yönetimi anlayışı ya da işletmeciliği geniş kapsamlı şekilde birçok farklı formda kullanılmaya başlanmaktadır. Örneğin bazı entellektüeller onu kurumsal iktisadın kamu yönetimine uygulanması olarak kabul ederken; bazı düşünürler ise yeni kamu yönetimine siyasal tercihlerin ya da kararların alınma şekli olarak atıfta bulunmaktadır. Yine özel sektörün uygulamalarının etkisiyle “işletmecilik” (managerialism), “yeni kamu işletmeciliği” (new public management), “piyasa temelli kamu yönetimi” (market-based public administration) veya “girişimci idare” (entrepreneurial government) ve yenilenen devlet, girişimci devlet, post – bürokratik yönetim gibi kavramlar yeni kamu yönetimi anlayışını karşılayacak şekilde onun yerine terimsel olarak kullanılabilir (Eryılmaz, 2008; Yıldırım, 2006). Bu kullanımlarda karşılaşılan farklılıklar yeni kamu yönetimi işletmeciliğinin tam anlamıyla temellerine oturtulmuş bir kavram olmaktan ziyade teorik olarak tanımlanabilir bir kavram olarak kabul edildiğini göstermektedir (Barzelay, 2005).

Yeni kamu yönetimi anlayışının teorik olarak ne anlama geldiği ve alanyazında nasıl kullanıldığının yanında onun kuramsal temellerini ve altyapısını oluşturan teorilerin ve yaklaşımların da ele alınması hem yeni kamu yönetimi anlayışının teorik kapsamının özümsemesine hem de zenginleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden burada yeni

kamu yönetimi anlayışının kuramsal bileşenlerini oluşturan teoriler ele alınacaktır. Burada iki teorinin ön plana çıktığı ve yeni kamu yönetimi anlayışının şekillenmesinde rol oynadığı görülmektedir. Bunlar kamu tercihi teorisi ve asıl-vekil teorisi olarak kendini göstermektedir. İlk ele alınacak olan teori kamu tercihi teorisi olacaktır. Kamu tercihi ya da sosyal tercih teorisi insan davranışına yönelik rasyonel tercih modelinin ya da ekonomik yaklaşımın politik alandaki yansıması veya uygulaması olarak tanımlanabilmektedir (Zafirovski, 2001). Kamu tercihi teorisi onun bağlı olduğu politik ekonomik teori, politika ekonomisi ve ekonomik yaklaşımın politik davranışa uygulanmasını yani ekonomik metodolojinin hükümet şekline yansımasını temsil etmektedir ve burada “homo economicus” kavramı yani insanın ekonomik kararlarında ve tercihlerinde rasyonel hareket eden ve karını maksimize eden ve faydasını en yüksek düzeyde elde etmeye çalışan bir varlık olması devreye girmektedir. Bunun sonucunda da insan siyaset ya da politika pazarında bu düşünce tarzıyla hareket etmektedir (Zafirovski, 2001). Bu ekonomik yaklaşım politikaya ya da siyasete uygulanırken, kamu tercihi teorisi siyasi özneleri yani politikacıları en yüksek karı amaçlayan girişimciler ve siyasal sistemleri de piyasanın ya da marketin özel türleri olarak ifade etmektedir (Tullock, 1998). Bu da siyasal sistemin, en yüksek zenginliğe ulaşma ve kar marjını maksimize etmek gibi hedefleri olan ekonomik piyasalar gibi hareket etmesine neden olmaktadır (Wittman, 1995). Zenginlik ya da kar maksimizasyonu, bunun için anayasal seçim analizi de dahil olmak üzere, kamu tercihi teorisinin standart varsayımı haline gelmektedir (Zafirovski, 2001).

Kamu tercihi teorisinde ele alınan aktörler, politikacılar ve kamu görevlileri ya da bürokratlar olmaktadır. Bunlar kamu tercihi teorisine göre kamu yönetimi sürecinde kendi çıkarlarını ve faydalarını esas alıp ona göre hareket etmektedirler (Çoban, 2003).

Biricikoğlu’na (2011) göre kamu yönetimi mekanizmasını oluşturan parçalar olan politikacılar, bürokratlar, kamu kurum ve kuruluşları kendilerini toplumdan daha önde bir yerde pozisyon aldırıp kendi çıkarlarını kamuoyunun çıkarlarının üzerinde tutmaktadırlar ve

öncelikli olarak kendi istediklerinin gerçekleşmesi için uğraşmaktadırlar. Carroll ve Steane (2002) siyasetçilerin seçimleri düşünüp kendi çıkarlarını elde edebilmek için seçilmek amacıyla faaliyet göstereceklerini ve kamu görevlilerinin de ait oldukları departmanların genişlemesi, büyümesi ve bütçelerinin artırılması amacıyla harekete geçeceklerini belirtmektedirler. Bu şekilde bürokratik kamu yapılanmasının genişlemesi ve ona daha fazla mali kaynağın ayrılması kaynakların verimli kullanılmamasına neden olmaktadır (Aksoy, 2003). Politikacılar da kamusal harcamalarda çıkar gruplarını gözetip, kaynakları ağırlıklı olarak onlara tahsis edip ve kamusal harcamalarda bulunurken çıkar gruplarını ön planda tutmaktadırlar. Bunların sonucunda kamu ve özel sektör arasında kamu sektörü lehine dengesizlikler ortaya çıkacaktır ve yapılan kamusal harcamalardan dolayı ekonomik genişleme olumsuz yönde etkilenecektir (Carroll & Steane, 2002).

Hughes (2003) oluşan bu problemlili durumun çözülebilmesi için devletin rolünün en aza indirgenmesi gerektiğini ve piyasa güçlerinin ise bu süreçte payının artmasını ve daha aktif bir rol üstlenmesi savunmaktadır. Böylelikle de en iyi sonuçların elde edilebileceğini söylemektedir. Yine Hughes'a (2003) göre eğer devletin ya da hükümetin gerekli mal ve hizmetleri sağlaması rolündeki payı azaltılırsa, ülke ekonomisi için daha yararlı bir tablo ortaya çıkacaktır. Bunun yanında piyasada hesap verebilirliğin sağlanması için daha iyi çalışan mekanizmaların olması buna karşın bürokratik yapılanmada hesap verebilirliğin gerçekleşmesi etkili çalışan bir mekanizmasının olmaması yine piyasanın rolünün artması için gerekli sebeplerden biri olarak gösterilebilir (Hughes, 2003).

Kamu yönetimine dair bu bağlamda bazı görüşler ve öneriler ortaya atılmaktadır. Departmanların ya da kamu örgütlerinde bölümlerin genişlemesinin önlenmesi, yönetimin daha iyi çalışabilmesi için kurumlarda saydamlığın sağlanması, fayda maliyet analizlerinin yapılması, rekabet ortamı oluşturulması, performans çıktılarının kriter alınıp ödemelerin yapılması, pazar ekonomisi koşullarının maliyetler ile sonuçlar hesaplanırken göz önünde

bulundurulması gibi durumlar bu görüş ve önerilerden bazılarını oluşturmaktadır (Çoban, 2003).

Yeni kamu yönetimi anlayışının ya da işletmeciliğinin arka planını şekillendiren ikinci öge ise asıl-vekil teorisi olarak gözükmektedir. Asıl- vekil teorisi bu ikili arasındaki anlaşma sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Bu anlaşmada vekil konumunda bulunanlar belirlenen şartlar çerçevesinde asıl konumunda bulunanların isteklerini ve beklentilerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu ilişki kamusal alana yansıdığına ise bakanlar ve bürokratlar arasındaki açık bir etkileşime işaret etmektedir (Bhatta, 2003).

Bakanlar bu etkileşimde anayasadan kaynaklanan yetkilerinden dolayı yürütme gücünü ellerinde bulundurmaktadırlar. Onlar bu yürütme fonksiyonlarını uygulamaya geçirirken yetkilerini asları konumunda bulunan kamu görevlilerine devretmektedirler ve onlardan yönetsel anlamda yardım ve siyaset ile ilgili konularda tavsiyeler isteyebilmektedirler. Bu da asılların karar verilecek konuda gerekli bilgiye ve yeterliliklere sahip olmamalarından ya da bu faaliyetleri gerçekleştirebilecekleri yeterli zamanı bulamamalarında kaynaklanmaktadır. Bu yüzden bakanlar ve kamu görevlileri arasındaki bu ilişki asıl-vekil ilişkisi olarak tanımlanabilmektedir (Barzelay, 2005).

Ekonomik yaklaşım özellikle hesap verebilirlikle ilgili olarak asıl-vekil ilişkisi kapsamında kamu sektörünü de uygulanmaktadır. Buna karşın asıl-vekil teorisi ortaya çıkışındaki neden özel sektördeki asıl-vekil ilişkileridir. Bu bağlamda özel sektörde asıl-vekil teorisi ile özel şirket hissedarları olan ve asıl pozisyonunda bulunan kişiler ile vekil konumunda bulunan şirkette yöneticilik yapan kişiler arasında amaçlara dair oluşan farklılıklar açıklanmaya çalışılmaktadır. Asıl-vekil teorisi vekilleri asılların istedikleri ve ilgileri doğrultusunda nelerin harekete geçirebileceğini ya da motive edebileceğini bulmayı amaçlamaktadır (Hughes, 2003). Vekillerin faaliyetleri herhangi bir iflas ya da üzerine geçirme durumuna karşın her ne

kadar yönetici olmayan kurul yönetiminin takdir haklarını azaltsa da asıllar tarafından incelenmelidir (Vickers & Yarrow, 1988). Buna ek olarak, vekillerin yani yöneticilerin davranışlarının asıllarla yani hissedarların istekleri ile uyumluluğunun sağlanması için vekillerin haklarını ve zorunluluklarını detayları ile belirten kontratları olmalıdır. Özel sektörde, hissedarlar maksimum karı hedeflerken, yöneticiler ise uzun dönemli büyüme ve kendi maaşlarının yükselmesini hedefleyebilmektedirler. Şirketler mutlaka kendi hissedarlarının karını maksimize edememektedir çünkü sahipliğin kontrolden ayrımı hissedarların gücünü azaltmaktadır (Hughes, 2003).

Özel sektörde asıl-vekil teorisi hesap verebilirlik problemine tam bir cevap ya da model sağlamamaktadır. Bunun yanında hesap verebilirlik ilişkileri en azından açık kontratlar ya da anlaşmalar yoluyla zorunlulukları belirterek çıkar yollar sağlamaktadır. Özel sektör ile kıyaslandığında asıl-vekil teorisinin kamu sektörüne uygulanması problemlili karşılaştırmalara neden olmaktadır. Kimin asıl olduğunu ve ne istediğini belirlemek çok zor olabilmektedir. Kamu hizmetinin asılları halkın tamamıdır. Bu yüzden yöneticilerin yani vekillerin etkili olabilmesi zorlaşmaktadır. Vekiller herhangi bir durumda hangi asılın ne isteyeceğini belirlemede güçlükler yaşayabilmektedirler. Eğer asıllar kendi isteklerinin vekilleri tarafından gerçekleştirileceğini sağlayabilecek uygun ve yeterli araçlara sahip değillerse, vekiller yani yöneticiler etkili bir performans ortaya koyamayacaklardır. Eğer özel sektörde bir vekil problemi varsa, kamu sektöründe bu problemin daha büyüğü olacaktır (Hughes, 2003).

Asıl-vekil teorisinde en nihayetinde kişilerin kendi çıkarları peşinde olduklarının, asıllar ve vekillerin arasındaki ilişkinin asılların çıkarlarının korunması için yazılı kontratlara dayandırılması gerektiği, asılların vekilleri denetleyerek çıkarlarının gerçekleşmelerini sağlayabilecekleri ve ortaya konulan performans çıktısı için kriterler belirlenmesi önemle ifade edilmektedir (Lawton, 1998). Bununla birlikte asıl pozisyonunda bulunanlar vekilleri

üzerindeki etkilerini ve güçlerini yükseltmek amacıyla kamu görevlilerini yaptıkları iş sonucunda alacakları ödül ya da ceza ile ilgili olarak önceden bilgilendireceklerdir. Eğer vekiller asıllarının siyasi istekleri doğrultusunda hareket etmezlerse, bu iş ya eylemi değiştirme maksadıyla belirtilen ödül ya da ceza mekanizmaları devreye sokulacaktır (Kettl, 2002).

Yeni kamu yönetimi anlayışının ya da işletmeciliğinin teorik altyapısı, gelişim süreci ve onun ortaya çıkmasını sağlayan etmenlerin yanında yeni kamu yönetimi anlayışının amaçlarının, önerilerinin ve ilkelerinin de açıklanması gerekmektedir. Yeni kamu yönetimi anlayışının ortaya çıkış süreci düşünüldüğünde onun klasik kamu yönetimi anlayışının temel nitelikleri olan bürokratik yapılanma ve onunla ilişkili özelliklerine karşı çıktığı görülmektedir (Eryılmaz, 2010; Pollitt & Bouckaert, 2011). Bilgiç (2003) de bundan dolayı yeni kamu yönetimi anlayışının en temel amacını açıklarken onun amacının klasik kamu yönetimi anlayışından kaynaklanan problemlere ve sorun alanlarına çözüm üretmek olduğunu ifade etmektedir. Eryılmaz (2008) yeni kamu yönetiminin amaçlarını ise devleti etkili bir şekilde çalışmaya sevk etmek, vatandaşların etkin bir şekilde yönetime katılmasını gerçekleştirmek, düşük maliyetlerle daha fazla sorumluluk almayı bilen bir kamu yapılanmasının oluşmasını sağlamak ve saydam, hesap verme sorumluluğuna sahip bir kamusal anlayışının yerleşmesini tesis etmek olarak aktarmaktadır. Yeni kamu yönetimi anlayışının önerileri ve ilkeleri üzerinde tam anlamıyla bir mutabakat sağlanmasa da bazı kabul görülen önerileri ve öne çıkan ilkeleri çeşitli entellektüeller tarafından ortaya konulmaktadır (Bevir, Rhodes & Weller, 2003). Osborne (1993) devletin kamu yönetimini rekabet ortamı yaratan, vatandaşların isteklerinin ve beklentilerinin önemli kabul edildiği, sonuçlara önem verilen, müşteriye endeksli çalışan, geleceği planlayabilen, yetki desantralizasyonun olduğu, piyasaya odaklanan ve girişimciliğe imkân veren bir şekilde düzenlenmesini önermektedir. Yine Hood (1991) yeni kamu yönetimi anlayışına dair sunduğu

önerileri şöyle ifade etmektedir: İlk olarak kamu yönetiminin profesyonelleşmesi gerekmektedir. Sonra ise net bir şekilde belirtilmiş performans standartları ve ölçümlerinin olması önemlidir. Üçüncü olarak çıktılarının ve çıktı kontrollerinin ön planda olduğu sonuç eksenli bir yapıya sahip olunmalıdır. Dördüncü olarak büyük ve geniş bir şekilde yapılanmış organizasyonların küçük birimlere ayrılması ve daha işlevsel çalışmasının sağlanması önem arz etmektedir. Beşinci öneri ise kamu sektöründe rekabet ortamı yaratılması gerekliliğidir. Altıncı olarak yönetimde özel sektör pratiklerinden yararlanılmalıdır ve katı askeri düzen pratikleri terk edilmelidir. Burada insan kaynakları etkin kullanılmalıdır. Son olarak kamu kaynaklarının kullanımında ve harcamalarda tutumlu ve disiplinli olunmalıdır. Lane (2000) yeni kamu yönetimi anlayışıyla kamu ve özel sektör arasındaki geçişkenliğin artması gerektiğini iddia etmektedir ve ona göre kamu alanındaki hizmetler özel sektör tarafından sağlanabilmelidir. Çünkü bürokratik anlayışıyla şekillenen klasik kamu yönetiminde sıkı yazılı kurallar ve bütçe oluşturulmasındaki katılık ve süreçlerin merkeziliği bulunmaktadır. Burada karşılaşılan problemlere de sözleşmecilik yöntemi ile çözüm bulunabilecektir (Lane, 2000). Kalimullah, Alam ve Nour (2012) yeni kamu yönetimi anlayışının ilkelerini etkili ve verimli çalışma, ekonomik olma, şeffar bir yapı, performansın yönetimi, hesap verebilir olma, vatandaş eksenli olma, girişimciliğin olduğu bir yapı, hizmet kalitesinin oluşturulması, yetki bölümü ve devri, sonuç odaklı olma, risk almaya yönelme, rekabet etme, katılımcı olma, kaynak kullanımında dikkatli ve tutumlu olma, siyaset yapma ve hizmetlerin sağlanmasının farklı olduklarının benimsenmesi olarak ifade etmektedirler. Gül (2008) yeni kamu yönetimi anlayışının temel ilkelerini yöneticilere konumlarından dolayı onlara dair oluşan beklentilerin ne olduğunun net bir biçimde belirtilmesi, yöneticilerin yaptığı işlerin ve eylemlerin sorumluluğunu almaları, yönetimin esnek bir yapıya sahip olması, girdiler yerine çıktılarına odaklanması, prosedürlerden ziyade sonuçlara önem verilmesi, kaynakların kullanım şekli

ve bu kaynakların kullanılmasından sonra ortaya çıkan durumdan dolayı yöneticilerin sorumluluk almaları olarak açıklamaktadır.

Yeni kamu yönetimi anlayışı hesap verebilirlik uygulamalarını da bazı açılardan etkilemektedir ve geleneksel kamu yönetimi anlayışından daha farklı bir hesap verebilirlik olgusu oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Yeni kamu yönetimi anlayışının hesap verebilirlik uygulamalarına yansımaları performans çıktılarını temel alma ve bununla beraber süreçler yerine sonuçlara odaklanma, vatandaş ya da müşteri eksenli davranma ve son olarak da yönetimin yeni bir düzen içinde yapılanmasıyla ve bununla yönetimci hesap verebilirlik modelinin şekillenmesi olarak gösterilmektedir (Biricikoğlu, 2011; Yıldırım, 2006).

Burada yeni kamu yönetimi anlayışının hesap verebilirlik olgusunu etkilediği ilk nokta performans çıktılarının değerlendirmede esas alınması ve süreçler yerine sonuçlara odaklanmasıdır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışında kamu görevlileri sadece yasal mevzuatta belirtilen sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine dair hesap verme durumunda bulunmaktadırlar (Bilgiç, 2003). Yeni kamu yönetimi anlayışı ile bu durum değişmektedir ve kamu görevlileri artık yasal mevzuat kapsamında yaptıkları ve mali anlamda kaynakların kullanımı ve harcamaların yanında ortaya koydukları performans çıktıları ve ürünler nedeniyle de hesap verme sorumluluğu altında bulunmaktadırlar (Bovens, 2005). Mulgan (2003) kamusal alanda görev yapan yönetici pozisyonunda bulunan kişilerin ortaya koydukları performans çıktıları, elde edilen sonuçlar ve ürünler konusunda hesap vermelerinin özel sektörün kurumları için geliştirilen ve uygulanan hesap verebilirlik anlayışının kamusal organizasyonlarda uygulanması durumu olarak ifade etmektedir. Geleneksel kamu yönetimine yöneltilen eleştiriler onun verimsiz çalıştığı, hantal bir yapıya sahip olduğu ve kırtasiyecilik gibi bir yaklaşıma sahip olduğu yönündedir (Eryılmaz, 2010). Biricikoğlu'na (2011) göre yeni kamu yönetimi anlayışının çıkışı da bu eleştirilere cevap vermek ve kamu kurumların iyi çalışan ve yüksek performansa sahip yapılar haline getirmektir. Bu bağlamda, Hughes (2003)

ise kamu görevlilerinin de kurumlara dair politika oluşturma süreçlerine katılmaları gerektiğini ve kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda sorumluluk almaları ve girişimci bir işletmeci davranmalarının önemli olduğunu ve bu konuda siyasetçilerle beraber ortaya koydukları performans çıktılarına halka hesap vermeleri gerekmektedir. Burada yönetici konumunda bulunan kamu görevlilerinin ortaya konulan hedeflere ulaşılması için gerekli riskleri almaları onlardan talep edilmektedir ve bunun gerçekleşmesi de ortaya koyulan performansa dair yöneticinin hesap vermesine bağlanmaktadır (Sözen, 2005).

Martin (1997) son on yılda Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği rgt (OECD) yesi ülkelerde kamusal alanda gerçekleşen reformların iki ana hedefinin olduğunu aktarmaktadır. Bunları da artan performans yani belirtilen hedeflere ve sonuçlara etkililik ve verimlilik ilkeleri çerçevesinde ulaşılması ve gelişmiş bir hesap verebilirlik olarak belirtmektedir. Yine Martin (1997) daha iyi bir hesap verebilirliğin demokratik değerleri temsil eden başlı başına bir amaç hem de daha etkili ve verimli çalışan organizasyonları oluşturmanın bir aracı olduğunu ifade etmektedir. Bu iki bakış açısı performans çıktılarının kriter alındığı bir hesap verebilirlik sisteminin oluşumunu sağlamaktadır.

Stewart (1984) hesap verebilirliğe dair bir şema geliştirmiştir ve bu şemada hesap verebilirliği bir merdiven gibi tasarlamıştır. Merdiven en alt basamağında doğruluk ve yasallık bağlamında hesap verebilirlik daha sonra ise süreç hesap verebilirliği, performans hesap verebilirliği, program hesap verebilirliği, politika hesap verebilirliği sıralaması içinde en tepeye ulaşılacak şekilde dizayn edilmiştir. Burada geleneksel kamu yönetimi yaklaşımı yasalara ve süreçlere endeksli hesap verebilirliği kendi yönetim paradigması içine almaktadır ve yeni kamu yönetimi anlayışı da programların ve politikada alınan kararların bir araya gelip şekillendirdiği performans eksenli bir hesap verebilirlik modelini kendi yönetim paradigmasının içine almaktadır (Yıldırım, 2006).

Performans hesap verebilirliği önceden belirlenmiş kriterler çerçevesinde ortaya çıkan sonuçların ölçülmesini ve böylelikle de programların ve politikaların değerlendirilmesini sağlayan enstrümanlardan birini oluşturmaktadır. Bu düzlemde politikalar kavramsal olarak yol haritalarını temsil etmektedirler ve bu haritalarda arzular, amaçlar, değerler, öncelikler ve taahhütler yansıtılmaktadır. Programlar ise bir ya da bir grup amacın gerçekleştirilmesine yönelik yapılan faaliyetlerin bütününi temsil etmektedir. Sonuç olarak da performans hesap verebilirliği politikaların, programların, planların ve insanların ne kadar iyi performans gösterdiğini ele almaktadır (Manageware Louisiana, 1997).

Kamu yönetiminde performansa yönelik hesap verebilirliğin gerçekleştirilebilmesi için bazı ilkelerinin oluşturulması önem arz etmektedir. Bu ilkeler kamu yönetimine yönelik tutulan kayıtların doğru olması, bazı özel durumlar haricinde elde edilen bilgilerin kamuoyuyla paylaşılması, hizmeti sağlamakla görevli kişilerin resmi olarak belirlenmesi, sorumlu olan kişilerin aldıkları kararlara ve gerçekleştirdikleri faaliyetlere dair gerekçeler sunması, hizmetlerin sağlanılmasında gösterilen performansla ilgili olumsuz durumlarda sorumlulukların üstlenilmesi, hem yapıcı hem de yıkıcı eleştirilerin olabileceği sürecin en başından beri varsayılması, gösterilen iyi performansa ödöl verilebileceğinin yanında kötü performansa da ceza verilebileceği, hesap verme sürecinde görevin kaybedilebileceğinin farkında olunması olarak adlandırılabilir (Stoker, 1999).

Yeni kamu yönetimi çatısı altında hesap verebilirlik kaynakların nerede ve nasıl kullanıldığının yanında bu kaynakların verimli kullanılması ve alınan politik kararların etkililiğini içermektedir (Kluvers, 2003). Bu açıdan bakıldığında yeni kamu işletmeciliğiyle beraber temsilcilerin çıktılarını açık ve detaylı bir şekilde belirtmesi gerekmektedir ve bunları daha büyük hükümet politikaları çıktılarının temini ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir (Ryan & Walsh, 2004). Politikanın planlanması, stratejinin planlanması, operasyonel planlama ve bütçe oluşturulması süreçleri bahsedilen bu türdeki hesap verebilirlik çerçevesinin içinde

bulunmaktadır. Hesap verebilirlik misyon yönelimli ve sonuç odaklı yönetim için temel bir gereksinim olarak gözükmektedir.

Performansın değerlendirilmesi aşamasında son on yıldan fazla bir süredir başlıca ağırlık kazanan görüş parasal değer olmuştur. Kamu hizmeti gibi bir kamusal faaliyetin performansının değerlendirmesinin büyük zorluğu geniş bir şekilde tartışılmasına rağmen yine de kavramsal düzeyde parasal değer doğası üzerinde bir konsensüs olduğu görülmektedir. Konsensüs etkililik, verimlilik ve ekonomiklik bileşenlerin üzerinde oluşmaktadır. Verimlilik girdilerin çıktılara oranını belirtmektedir. Etkililik ise daha problemlili bir kavram olarak gözükmektedir. Bu kavramda amaçlara ulaşılmasını anlatmaktadır. Ekonomiklik ise satın alınan malların ve hizmetlerin özellikle belirlenen nitelik ve nicilikle en düşük fiyatta temin edilmesi ve sürdürülmesi olarak açıklanmaktadır. Bu üç kavram bir araya geldiğinde kamusal alandaki performansın değerlendirilmesine dair hesap verebilirliğin kriterlerini şekillendirmektedir (Bannister, 2001).

Yeni kamu işletmeciliği anlayışının hesap verebilirlik olgusunu etkilediği bir diğer nokta da müşteriye ya da vatandaşa karşı hesap veren bir kamu yönetimi anlayışının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktır. Haktankaçmaz (2009) yeni kamu yönetimi işletmeciliği ya da yönetimi yaklaşımının ana amacının vatandaşların ilgilerini, isteklerini ve arzularını gerçekleştirmek olduğunu ifade etmektedir. Yine Cendon (2000) kamu yönetiminin hedefinin artık yeni oluşan yönetim anlayışı çerçevesinde müşteri ya da tüketici pozisyonunda bulunan vatandaşların beklentilerini tatmin etmek olduğunu aktarmaktadır. Aulich (1999) yeni kamu yönetimi anlayışının bir diğer adı olan post bürokratik anlayışın temel alındığı organizasyonlarda hangi hizmetlerin sağlanacağı ve bu sağlanan hizmetlerin hangi düzeyde olmasının gerektiği konusunda kamusal yapılanmanın içsel mekanizmalarının yerine piyasa mekanizmalarının daha etkin bir şekilde rol aldığı bir anlayışın hâkim olması gerektiğini belirtmektedir. Yine Aulich (1999) hedeflerin belirlenmesi ve performansın ölçülmesinde

örgütün içsel referansından çok, dışsal referansa yani müşteri tercihlerinin ve rekabet edenlerin performansına artan bir şekilde önem verildiğini ortaya koymaktadır.

Geleneksel kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirlik sadece siyasi liderlik yoluyla gerçekleştirilmektedir ve kamu görevlileri direkt olarak halka hesap vermek durumunda olan bir konumda bulunmamaktadırlar. Siyasetçiler burada gerçekleştirdikleri faaliyetlerden dolayı halka hesap vermek durumundadırlar ve kamu görevlileri de hiyerarşik düzen içinde kamu organizasyonunda gerçekleştirdikleri faaliyetlerden dolayı siyasilere hesap vermek durumunda bulunmaktadırlar (Hughes, 2003). Christensen ve Laegreid'a (2002) göre geleneksel anlamdaki kamu yönetimi anlayışında siyasetçilerin ve kamu yetkililerinin seçimler yoluyla halktan elde ettikleri egemenlik haklarını kullanırlarken bazı görevleri ve sorumlulukları yerine getirmek zorunda bulunmaktadırlar. Ancak yeni kamu yönetimi anlayışıyla bu durum değişmektedir ve kamu görevlileri hem halka hem de siyasetçilere hesap vererek çift yönlü bir hesap verebilirlik mekanizmasının muhatabı olmak durumundadırlar (Christensen & Laegreid, 2002).

Kamusal örgütlerin bu yeni kamu yönetimi anlayışında hesap verebilirliği sağlam bir düzleme yerleştirebilmesi için şeffaf bir yapıya sahip olması ve halkın beklentilerine yönelik sorumlu davranması gerekmektedir. Bu kapsamda hesap verebilirlik sürecinin ana hedefi de kamuoyuna onların vatandaş ya da müşteri olarak onların devletle olan ilişkilerinde onların faydasının gözetildiği konusunda bir güven ortamı yaratılmasını sağlamaktır. Bu güven ortamını sağlamanın yolu da işlerin ve eylemlerin gerçekleştirilme süreçlerinin yanında ortaya çıkan ürünler ve sonuçlar hakkında da halka net bilgiler verilmesinden ve açıklamalar yapılmasından geçmektedir (Biricikoğlu, 2011).

Köseoğlu (2009) 1980'li yılların ardından halkın devletle ilişkisinde birtakım değişimlerin yaşandığı ifade etmektedir. Dikey hesap verebilirlik araçlarına karşın, yatay olan hesap

verebilirlik araçları önem kazanmaya başlamaktadır ve bununla beraber halkın isteklerini gerçekleştirmek ve onların kamu yönetiminden memnun olmasını sağlamak kamu yönetiminin esas amaçları haline gelmektedir (Cendon, 2000).

Kamu görevlilerin direkt olarak halka hesap vermesini sağlamak ve halkın devlete yönelik memnuniyetini arttırmak için çeşitli yollar ve araçlar geliştirilmiştir. Bunlardan biri de vatandaşlar ile yapılan sözleşmeler olarak ifade edilmektedir (Bovens, 2005). Kamu görevlilerinin direkt olarak vatandaşlar ile hesap verebilirlik ilişkisi içinde olup onlara hesap verdiği ilk örnek Birleşik Krallık'ta ortaya çıkan vatandaşlık sözleşmelerinde görülmektedir. Bu sözleşmeler kamusal organizasyonların çeşitli hizmetleri halka sağlarken dikkat edilmesi gereken hususları yani ortaya koyulan kriterleri içermektedir. Buradaki kriterler vatandaşların ilgilerini ve isteklerini yansıtmaktadır. Sözleşmelerde belirtilen hizmetlerin sağlanılmasındaki kuralların ya da kriterlerin yanında bu kriterler ya da kurallara uyulmaması durumunda da hangi süreçlerin işleyeceği ve vatandaşların neler yapabileceği belirtilmektedir. Bu kapsamda yaşanabilecek sorunların çözümünde kamu yapılanması içinde içsel çözüm mekanizmaları olabileceği gibi kamu denetçiliği ya da yetkili yargı mercileri gibi dışsal çözüm mekanizmaları da kullanılabilir (Mulgan, 2003).

Vatandaşlara yönelik hesap verebilirliğin direkt olarak sağlanmasının ikinci yolu ise vatandaş panelleridir (Bovens, 2005). Bunun için verilebilecek örnek yine Birleşik Krallık'tan gelmektedir. Blair hükümeti vatandaş panelleri yolunu, 1998 yılında, nüfus, yaş, cinsiyet, bölgesel ve etnik köken ve tüm diğer demografik göstergeler açısından tüm nüfusu temsil eden yaklaşık 6.000 vatandaştan oluşan bir Halk Paneli oluşturarak hayata geçirmiştir. Panel, vatandaşlara kamu hizmetlerinin kalitesi ve içeriği hakkında danışmak için kullanılmıştır. Bu ulusal panel 2002 yılında sona erdi, ancak çeşitli hükümetlerde yeni paneller kurulmuştur (Bovens, 2005).

Üçüncü ve son olarak hesap verebilirliği sağlama ve vatandaş memnuniyetini artırma yolu ise kamusal raporlama ve bu raporlamanın halka açıklanmasıdır. Kamu raporlaması, özel sektörden alınan kamu hesap verebilirliğini sağlamayı amaçlayan başka bir araçtır. Kamu örgütleri yıllık raporlarını, değerlendirmelerini ve ölçütlerini kamuoyuna açıklarlar veya genel olarak bir izleyici grubuna yönlendirilen ayrı yıllık raporlar yayınlarlar (Algemene Rekenkamer, 2004). İnternetin ortaya çıkışı ve yayılması hesap verebilirliğin bu formuna yeni bir boyut kazandırmaktadır. Artan bir şekilde teftişlerin, değerlendirmelerin sonuçları ve ölçütler internette yayınlanmaktadır (Bovens, 2005).

Yeni kamu yönetimi anlayışıyla beraber ortaya çıkan sorunsal ise halkın konumlandırılmasında yaşanmaktadır. Kamusal hizmetten faydalanan halkın müşteri konumunda mı yoksa vatandaş konumunda olacağı cevaplandırılması gereken bir sorun alanı olarak kendini göstermektedir. Yeni kamu anlayışıyla ya da yeni kamu işletmeciliğiyle vatandaşların müşteri rolü vurgulanmaktadır ve burada tüketicilere kar amacıyla özel sektörde mal ve hizmet temininde sağlanan önem ve hassasiyetin kamusal mal ve hizmetlerin teminin de vatandaşlara da sağlanmasında özel sektörün kamu sektörüne etkisi görülmektedir (Cendon, 2000). Fakat bu vatandaşın müşteri gibi kabul edilmesi düşüncesine yönelik eleştiriler de alanyazında bulunmaktadır (Denhardt & Denhardt, 2000). Son yirmi yılda kamu yönetiminde yapılan reformların etkisiyle önceleri politik bir kavram olarak ele alınan vatandaşlık artık daha çok ekonomik bir kavram olarak ele alınmaya başlanmıştır. Eskiden politik anlamdaki vatandaşlıkta vatandaşlar devletin bazı pozitif zorunluluklarının bağışçıları olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşların ekonomik ajanlar olarak ele alınması ise onların kavramsal olarak siyasal alana kıyasla daha dar bir alana yerleştirilmesine ve vatandaşların sahip olduğu sosyal hakların reddedilmesine neden olmaktadır (Barron & Scott, 1992). Böyle ekonomik ajan olarak kabul edilen bireyler için haklar birey ve bireye hizmet sağlayanlar için özel hukuk çerçevesinde hazırlanan sözleşmelerde ifade edilen haklar ile benzerlik

göstermektedir. Bu sözleşmeler kapsamında bireyler mal ve hizmet sağlayıcılara belirli bir bedel ödemektedirler ve yine bu sözleşmeler çerçevesinde belirli bir malın ve hizmetin kendilerine sağlanmasını talep etmektedirler (Stirton & Lodge, 2001). Bu sosyal hakların olduğu toplum ve halka hesap verilen sosyal hesap verebilirlik ile vatandaş ekonomik ajan olarak ele alan piyasalaşma yaklaşımının farklı olduğu görülmektedir. Piyasalaşma yaklaşımı ile devletin bazı kısımlarını topluma yönlendirmek amaçlanmaktadır ve sosyal hesap verebilirlik ile toplum devlete yöneltilmektedir. Piyasalaşma tüketici tercihi ekseninde temellendirilirken, sosyal hesap verebilirlik vatandaşların hakları ve yetkileri çevresinde oluşturulmaktadır. Sosyal hesap verebilirlik yaklaşımı ile piyasalaşmasının kamusal hizmetlerin sunulması bağlamında ortaya çıkardığı eşitsizlik ve sosyal adaletsizliğe dair çözümler getiren daha büyük bir kapsama sahip bir anlayışı ifade etmektedir (Ackerman, 2005). Kamusal alanda yönetim düşünüldüğünde eğer müşteri ekseni bir amaca işaret ediliyorsa burada piyasalaşmaya yönelik bir vurgu bulunmaktadır ve eğer vatandaş ekseni davranma varsa demokratik ve sosyal değerler vurgulanmaktadır (Parker & Gould, 1999). Bunun sonucunda da Yıldırım (2006) ise vatandaş ve kamu yönetimi arasındaki ilişkide etkililik, verimlilik ve ekonomiklik ilgili taleplerin olmasının yanında, bazı siyasi ve sosyal isteklerin ve beklentilerin de olması gerektiğini ifade etmektedir. Bundan dolayı da vatandaş ekseni düşünce tarzının benimsenmesinin daha sağlam temele sahip yaklaşım olduğu görülmektedir (Biricikoğlu, 2011).

Yeni kamu yönetimi anlayışı ya da işletmeciliği hesap verebilirlik ilişkilerini başka boyutlarda da etkilemektedir. Bunlardan biri de yönetimin yeni bir anlayış ekseninde yapılması ve yönetsel hesap verebilirlik modelinin kamu yönetiminde görülmeye başlanmasıdır (Yıldırım, 2006). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının sunduğu çerçevede kamusal alanda devletin harcamalarında ve yatırımlarında kısıtlamaya gidilmesi yani devlet tekelinin azaltılmasını ve buna karşı özel sektörün ekonomik harcamalarda ve yatırımlarda

payının artırılmasını yani ona ekonomik alanda daha fazla rol sağlanması gerekmektedir (Fábrián, 2010). Bu anlayışın savunduğu en temel prensiplerden biri kamusal alanın piyasa ile etkileşime girmesi ve piyasa mekanizmalarının kamusal hizmetlerin sağlanması sürecine dâhil edilmesidir (Mulgan, 2003). Parlak ve Sobacı (2012) özelleştirme, piyasa benzeri yapıların kurulması, şirketleşme modeli örneklerinin geliştirilmesi, kamu kurumu dışındaki kurumlardan da mal ve hizmet temini gibi uygulamaların kamu yapılanmasında piyasalaşmaya yönelik atılan adımlar olarak ele alınabileceğini belirtmektedirler.

Piyasa uygulamalarının kamu yönetimine yansımalarının bir sonucu olarak özelleştirme devletin bazı kurumlarını ve faaliyetlerini ya da kendi ekonomik sorumluluğu içinde bulunan görevleri özel sektöre devretmesi anlamına gelmektedir. Kısacası kamunun bazı mal ve hizmetlerinin temininde rolünü özel sektöre aktarmasıdır (Afşar, 1998). Yine piyasalaşmanın etkisiyle ortaya çıkan şirket şeklinde yapılanma yani şirketleşme ise kamusal hizmet sağlayan organizasyonların özel sektör yapılanmasındaki şirketler gibi tasarlanması ve bu kamusal hizmet sağlayan organizasyonların ticari faaliyetler göstermesini sağlayacak fonksiyonel özelliklerle düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Şirketleşme anlayışında gerçekleştirilecek iş ve eylemle ilgili olarak mali ve yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Bu kapsamda yapılan kamu organizasyonları devletin ortaya koyduğu hedefler çerçevesinde faaliyet göstermektedir. (OECD, 2004). Burada bahsedilmesi gereken bir diğer kavram ise sözleşmeciliktir.

Sözleşmecilik ise devletin belirli bir kamu malının temininin ya da hizmetinin sağlanmasını belirlenmiş bir süre zarfı için sözleşmeyi imzalayan tarafa devretmesidir. Ancak bu süreç zarfında devletin gerçekleştirmeyi planladığı programına ve hesap verme sorumluluğuna dair bir sorumluluk devri yaşanmamaktadır (Worldbank [WB], 2004). Moon (1999) sözleşmecilik uygulamasının faydalarını aktarırken, özel sektörün kamu sektörüne büyük rahatlama sağladığını ve kamu görevlerinin yerine getirilmesinde esneklik, verimlilik ve uzmanlık imkânı sağladığını vurgulamaktadır. Böylelikle sözleşmecilik kamu yönetiminde piyasanın

sürece dâhil olması ve kamu sektörünün istihdam sağlamadaki rolünün azalması ile ilişkilendirilmektedir.

Herhangi bir sözleşme ya da kontrat açık, net ve detaylı bir biçimde sağlanacak hizmeti açıklamalıdır. Burada sözleşmedeki ilişkinin tarafları arasındaki ilişkinin tanımlanması, karşılıklı sorumlulukların kabul edilmesi, sözleşmecinin ortaya koyduğu performansın uygun araçlarla izlenmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Barrett, 2001). Bu yapılan sözleşmeler kamu ve özel sektör işbirliği kapsamında olabileceği gibi hükümet ve yürütücü işbirliği çerçevesinde de gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım, 2006).

Kamuya yerleştirilmeye çalışılan yeni yönetim yaklaşımı öncelikle piyasa ekonomilerinin karakteristik özelliklerini kamusal alana transfer etmeye çalışmaktadır. Yeni kamu yönetiminin diğer odak noktası ise birçok hedefi olan kamusal birimlerin bu hedeflerinin açık şekilde ortaya konulabilmesi maksadıyla, hizmet sağlanması sürecinde işlevlerinin bölünüp farklılaştırılması ve bu hizmetleri sağlayan birimlerin mikro düzeyde yeniden yapılandırılıp, küçültülmesi ve birimsel hedef odaklı çalışan yapılar haline getirilmesidir. Bu küçük birimsel hedef odaklı çalışan ve kamusal mal ve hizmetleri halka ulaştırmaya çalışan yapılar olarak yürütme ajanslarının oluşturulması ve kamusal alanda ortaya konulan performans çıktılarına tetkik edilmesi için çeşitli bölümlerin dizayn edilmesi bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamalar olarak gösterilebilmektedir. Daha sonra sonuçlara odaklanması yeni kamu yönetimi anlayışının öncelikleri arasında gelmektedir. Bu kapsamda kurum stratejisinin ortaya koyulduğu, çıktı eksenli bütçelerin oluşturulduğu, raporlamaların yapıldığı ve ortaya konulması beklenen performansa dair genel bir çerçevenin çizildiği bir anlaşma, sözleşme ya da kontrat gibi enstrümanlar kullanılarak üst pozisyonundaki yöneticiler ve örgüt dışındaki kurumlarla yönetim çerçevesi ortaya konulmaktadır. Son önemli nokta ise adem-i merkeziyetçiliğin yaygınlaştırılmasıdır. Bu yaygınlaşmayı sağlayabilmek için de merkez tarafından bazı alanlarda yapılan kontrollerde esnekliğin temel alınması, kamusal hizmeti

halka ulaştıran birimlerin müşterilerin ve yerel düzeydeki diğer toplulukların ilgi ve isteklerine daha hassas ve duyarlı yaklaşması konusunda teşvik edilmesinin sağlanmasıyla karar verme konusunda yetkinin desantralizasyonunun hayata geçirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Mulgan, 2003).

Özelleştirme uygulamasının hesap verebilirlik olgusu üzerindeki en önemli ve göze çarpan etkisi politik hesap verebilirliğin kapsadığı alanın daralması ve yoğunluğunun azalması olarak ifade edilmektedir. Özel ya da özelleştirilmiş organizasyonlar artık direkt olarak politik hesap verebilirliğin bir muhatabı değildir. Zaten özelleştirme de genel itibarıyla organizasyonları politik kontrolün ağır yüklerinden kurtarmayı amaçlamaktadır. Burada bakanlar direkt olarak parlamentoya özel birimlerin performans çıktıları konusunda hesap verme sorumluluğu taşımamaktadırlar ve kamuoyuna da bu özel yapıların performansı hakkında rapor verilmesine dair çok daha az görevleri bulunmaktadır (Bovens, 2003).

Yeni kamu işletmeciliği anlayışı çerçevesinde kamu bünyesinde kalan organizasyonların üst pozisyonlarında yer alan yöneticilerinden kendilerine sağlanan özerk ve esnek hareket edebilme hakkına paralel olarak hesap verme sorumluluğu konusunda da yükümlülüklerinin artacağını kabul etmeleri gerektiğinin önemi belirtilmektedir (Cohn, 1997). Burada yöneticilere sağlanan özerk hareket etme olanağı ise performans çıktılarına dair daha katı ve disiplinli bir hesap verme sorumluluğu durumu yaratmaktadır (State Services Commission, 1999). Ortaya çıkan bu durum yeni bir terimin yani yönetimsel anlamda hesap verebilirliğin doğuşuna zemin hazırlamaktadır (Yıldırım, 2006).

Yönetimsel hesap verebilirlik önceden belirlenmiş performans ölçütleri kapsamında kendilerine belirli hizmetlerin yerine getirilmesi görevi verilmiş kamu yöneticilerinin hesap vermesi olarak ifade edilmektedir (Rouse, 1996). Yönetimsel ya da idari hesap verebilirlik olan bilinen hesap verebilirlikte kamu kurumlarında faaliyetlerin yasalara ve kurallara uygun

yapılması konusunda hesap verilirken; yönetimsel hesap verebilirlikte kendilerine özerklik tanınan birimlerin yönetiminden sorumlu kamu görevlilerinin ortaya konulan hedeflere ulaşılması için uygun bir hareket planı ve programı ortaya koyması yoluyla istenilen sonuçların elde edilmesi hususunda hesap vermesi gerekmektedir (Yıldırım, 2006).

Yönetimsel anlayışla şekillenen ve özerklik düzeyi yükselen birimlerin etkisiyle ortaya politik hedeflerin konulması ve bunların gerçekleştirilmesi için çalışan karar mekanizmalarının işlevleri arasında bir farklılaşma görülmesi muhtemel görülmektedir (Glynn & Murphy, 1996). Cendon (2000) bu farklılaşmayı yönetimsel dairelerin ya da yönetici ajansların gerçekleştirmeleri gereken ödevlere dair performans çıktıları konusunda daha bağımsız hareket etmeleri ve diğer bir yandan da siyasi otoritenin ya da sorumlu bakanın ajansın ya da yönetimsel birimin günlük faaliyetleri kapsamında hesap verme sorumluluğunun kalkması olarak ortaya koymaktadır.

Ortaya çıkan bu tablo geleneksel kamu yönetimi yaklaşımının açık ve net çizgilerle birbirinden ayırdığı yönetim ve politika ilişkisinden farklı bir durumu belirtmektedir. Klasik kamu yönetimi modelinde siyasetçiler kurum politikaları oluşturmakta ve bunları uygulamaya koymaktadırlar. Kamu görevlileri ya da kamu yöneticileri kamu organizasyonunun günlük işleyişinin devam etmesini sağlamakla görevlendirilmektedirler. Ortaya çıkan yeni yönetim paradigması ise bu siyasetçi ve kamu yöneticisi ilişkisinin yakınlaşmasını savunmaktadır. Siyaset ve kamu yönetimi ilişkisinin doğası yeni yönetim paradigması ekseninde klasik kamu yönetimini apolitik davranma karakterinden uzaklaştırarak kamu yönetiminin giderek politikleşmesine ve siyasi karakter kazanmasına yönelmektedir. Siyasetçiler yönetimsel birimlerinin sorumlularını kendi politikaları ekseninde kanalize etmektedirler ve onların siyasi çizgilerine yakın hareket etmelerini istemektedirler. Ortaya çıkan bu siyaset-kamu yönetimi yakınlaşması klasik kamu yönetimi anlayışının savunduğu tarafsızlık prensibi ile uyuşmamaktadır (Hughes, 2003). Öte yandan hesap verebilirlik bağlamına gelindiğinde ise

her durumda kamu üst pozisyonundaki kamu bürokrasisinin artan siyasi karakteri ile daha çok hesap verme sorumluluğu altına gireceği düşünülmemelidir (Yıldırım, 2006).

Lane (2000) yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının kamusal hizmetlerinin sağlanması konusunda ve kamu örgütünün etkili ve verimli çalışması şansını artırmasının yanında bazı noktalarda da olumsuz eleştiriler aldığını aktarmaktadır. Bu eleştirilerin odak noktası daha çok politikacıların yönetim sürecindeki rollerinin yetki devri nedeniyle azalmasından dolayı demokratik değerlerin zedeleneceği yönündedir. Yeni yönetim paradigması ile birlikte yönetsel birimlere sağlanan yetkinin artması ve bununla paralel beklenen daha fazla hesap verebilir olma arasında bir sorunsal ortaya çıkmaktadır. Artan oranda devredilen yetkilerin ve sorumlulukların artması sonucunda yönetim dairelerinin ve kamu iktisadi teşkilatları üzerinde siyasetin denetimi azalmaktadır (Lane, 2000).

Bu bakış açısından bakıldığında hesap verebilirlik yönetsel birimlerin ya da dairelerin sorumlu yöneticilerinin kamu yönetiminin politik doğasını reddetmeleri yüzünden azalmaktadır (Kimber & Maddox, 2003). Katı çizgilerle kamu yönetimi ve siyaseti birbirinden ayırma çabası içindeki yönetsel anlayış eksenindeki yöneticiler Westminster tipi hükümetlerde bakan sorumluluğunun ve bu yönetsel birimdeki yönetici ile bakan arasındaki ilişkinin esas alınması kavramının yeniden tanımlanmasını yanlış yorumlamaktadırlar (Mascarenhas, 1993). Böyle hükümet sistemlerinde politika ve kamu yönetiminin tamamen ayrılmasının iki karşıt etkisi bulunmaktadır. Bunlardan ilki yönetsel yetenekler üzerindeki yoğun vurgu kamu hizmetini sağlamakla görevli yöneticilerin pozisyonunu bakana yakınlaştırmaktadır ve bakanın sorumluluğu azalmaktadır. Bunun nedeni de bakanların yönetsel becerilerinden çok siyasi becerilerinden dolayı seçilmeleridir. Dahası genel yöneticilerin politika yapımı sürecine çok az katkıları bulunmaktadır ve onların tavsiyeleri kalıcı departman işlevlerine dayandırılmayabilmektedir (Considine, 1996).

Bakanlar kurumunun işleyişi ile ilgili yeterli düzeyde teknik bilgiye ve donanıma sahip olmamalarından dolayı bu kapsamdaki çalışmaların yürütülmesi için yöneticiler tayin etmektedirler ve kurumları bu yöneticiler yoluyla yönetmek istemektedirler. Burada ise siyasetçiler sorumluluk almamaktadırlar ve tüm sorumluluk kamu yöneticilerine yüklenmektedir. Siyasetçiler bu durumu kendileri için bir sorumluluktan kaçma mekanizması olarak kullanmaktadırlar. Yeni yönetim paradigmasında ortaya çıkan olumlu sonuçların ve performans çıktılarının politika mekanizması sayesinde meydana gelmesi ve olumsuz durumların ise yetersiz kamu yönetiminden kaynaklanması savı her daim varlığını devam ettirmektedir (Glynn & Murphy, 1996).

Kamu ve özel sektör arasındaki yönetsel farklılıkların gittikçe azaldığına dair örnekler yeni kamu yönetimi anlayışındaki son davranış ve tutum değişikliklerinde görülmektedir. Birçok OECD ülkesinde şu anki yönetim anlayışı özel sektörde olduğu gibi kamu sektöründe de performans, çıktılar ve hedeflere dayandırılan sonuç odaklı bir yönetsel tarzı benimsemektedir. Bu yoğun derecede sonuçlara odaklanma ise kamu yöneticilerini daha önceden belirlenen verimlilik hedeflerine daha fazla kanalize etmektedir. Böyle davranan yöneticiler de vatandaşların değişen ihtiyaçlarına ve beklentilerine karşı daha az sorumlu olmaktadır ve yönetsel hedeflerin dışına çıkmamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle işletme tarzı yaklaşım kamu hizmetlerinden beklenen vatandaş endeksli davranışla uyumlu gözükmemektedir (Haque, 2001). Burada liberal devletin piyasayla olan yakın ilişkisi hukukun üstünlüğü ile sağlanırsa da kendi ana çıkmasını yaratmakta olup kamusal çıkarların problemleri ortaya koymaktadır. Piyasa veya vatandaş eksenli olma ikilemi yaşanmaktadır. Demokratik alan içinde politik iradenin yani halkın istekleri ana temayı oluştururken, piyasa alanı içinde ekonomik rasyonalite kendi istekleri olan etkili, verimli ve ekonomik olma ilkelerin dikte etmeyi ve politik iradeyi ikinci plana atmayı amaçlamaktadır (Everson, 2004).

Kamu organizasyonlarında özel sektörün herhangi bir kurumunda olduğu gibi somut çıktılar değerlendirilebildiği ve kendilerine özerklik sağlanan kamu yöneticilerinin ve daire ya da birim sorumlularının bu çıktılar ışığında hesap verdiği bir hesap verebilirlik sisteminin kurulması amaçlanmaktadır. Hesap verebilirlik yeni kamu işletmeciliğinin yerleşmesi için yapılan yenilik çalışmalarında onu destekleyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda iki nokta göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki politikacılar tarafından alınan kararları başarıyla uygulama konusunda birimler ve onların sorumlu yöneticileri süreç ve girdi açısından hesap verme yükümlülüğü konusunda daha az sorumluluğa sahip iken, ortaya çıkan ürünlerden ve performans çıktılarına ilişkin daha fazla hesap verme sorumluluğuna sahip konumda bulunmaktadırlar. Diğer önemli nokta ise birimler ve onların sorumlu yöneticilerinin siyasilere hesap verme sorumlulukları azalmaktadır, buna karşın halka ve dışsal denetim kurullarına yönelik hesap verme sorumlulukları artmaktadır (Mulgan, 2003).

2.10.Türk Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirliğin Yasal Altyapısı

Siyaset kurumunun ve kamu yönetiminin işleyişinde hesap verebilirliğin sağlanabilmesi için bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ve 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun olarak gösterilebilmektedir. Bu kanunlar hesap verebilirlik mekanizmasının işlevsellik kazanmasını amaçlamaktadır ve bunun gerçekleşmesi için yasal bir zemin oluşturmaktadırlar. Çalışmanın bu bölümünde de bu kanunlar ele alınacaktır ve bu kanunların hesap verebilirlik mekanizması açısından incelenmesine çalışılacaktır.

2.10.1.5018 sayılı kamu mali yönetimi ve kontrol kanunu. Bu yasa hesap verebilirlik kavramını açık ve net olarak ortaya koymakta ve hesap verebilirlik kapsamında siyasetçilerin ve kamu yöneticilerinin yükümlülüklerini ortaya koymaktadır. Kanunun amacını anlatan ilk

maddesinde “*kalkınma planları ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve malî saydamlığı sağlamak üzere, kamu malî yönetiminin yapısını ve işleyişini, kamu bütçelerinin hazırlanmasını, uygulanmasını, tüm malî işlemlerin muhasebeleştirilmesini, raporlanmasını ve malî kontrolü düzenlemek*” ifadesi bulunmaktadır (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.1). Burada hesap verebilirlik ve saydamlık kavramlarının öneminin yansıtıldığı görülmektedir.

Yine ilgili kanununun 8.maddesinde kamu kurumu yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu olduğu belirtilmektedir ve bunun içeriğinin nasıl şekillendiği aktarılmaktadır. “*Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.*” (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.8). Bu maddede kamusal kaynakların yöneticiler tarafından elde edilme şekline ve kullanımına dair bir çerçeve oluşturulmaktadır.

Yasanın 10.maddesi ise üst konumdaki yöneticiler ve bakanlar için bir hesap verme mekanizmasının içeriğini oluşturmaktadır. “*Bakanlar, hükümet politikasının uygulanması ile bakanlıklarının ve bakanlıklarına bağlı, ilgili ve ilişkili kuruluşların stratejik planları ile bütçelerinin kalkınma planlarına, yıllık programlara uygun olarak hazırlanması ve uygulanmasından, bu çerçevede diğer bakanlıklarla koordinasyon ve işbirliğini sağlamaktan sorumludur.*” (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.10). Burada bakanların çalışma sistemi oluşturulmakta ve bunun sonucunda da bu faaliyetleri gerçekleştirirken nelerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir. Yine aynı maddede şu ifadeye yer verilmektedir: “*Bakanlar, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli*

kullanılması ile hukuki ve mali konularda Cumhurbaşkanına ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne karşı sorumludurlar.” ifadesi ile ne hakkında ve kime hesap verecekleri ortaya konulmaktadır (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.10). Burada ast-üst ilişkisi içerisinde bir hesap verebilirlik ilişkisi ve siyasi hesap verebilirlik anlayışı içerisinde bir oluşum görülmektedir.

Aynı madde içinde *“Bakanlar; idarelerinin amaçları, hedefleri, stratejileri, varlıkları, yükümlülükleri ve yıllık performans programları konusunda her malî yılın ilk ayı içinde kamuoyunu bilgilendirirler.”* ifadesi ile de burada saydamlık kavramı kapsamında açıklama yapılması gerektiği aktarılmaktadır (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.10).

11.madde de yani üst pozisyonlarda bulunan kamu yöneticilerinin, görevlilerin ya da siyasilerin *“Bakanlıklarda ve diğer kamu idarelerinde en üst yönetici, il özel idarelerinde vali ve belediyelerde belediye başkanı üst yöneticidir. Bakanlıklarda en üst yönetici Cumhurbaşkanı tarafından belirlenir.”* ifadesiyle kimler oldukları açıklanmaktadır (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.11).

“Üst yöneticiler, idarelerinin stratejik planlarının ve bütçelerinin kalkınma planına, yıllık programlara, kurumun stratejik plan ve performans hedefleri ile hizmet gereklerine uygun olarak hazırlanmasından ve uygulanmasından, sorumlulukları altındaki kaynakların etkili, ekonomik ve verimli şekilde elde edilmesinden ve kullanımını sağlamaktan, kayıp ve kötüye kullanımının önlenmesinden, malî yönetim ve kontrol sisteminin işleyişinin gözetilmesinden, izlenmesinden ve bu kanunda belirtilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinden Bakana; mahallî idarelerde ise meclislerine karşı sorumludurlar.” (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003). Bu ifadeyle de üst konumdaki yöneticiler için hesap verebilirlik çerçevesi oluşturulmaktadır.

Son olarak hesap verebilirlik ile ilgili bu kanunda bahsedilmesi gereken nokta 40.madde olarak görülmektedir. Bu maddede “ *Türkiye Büyük Millet Meclisi...kamu idarelerinin yönetim ve hesap verme sorumluluklarını görüşür. Bu görüşmelere üst yönetici veya görevlendireceği yardımcısının ilgili bakanla birlikte katılması zorunludur.*” (5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2003, m.40). Bu ibareyle siyasal hesap verebilirlik sürecine bakanın yanında bakan yardımcısı ya da yardımcıları da katılmaktadır.

2.10.2.4982 Sayılı bilgi edinme hakkı kanunu. Bilgi edinme kanunu ile hesap verebilirliğin ve şeffaflığın sağlanması amaçlanmaktadır. Şeffaflık hesap verebilirliğin gerçekleşmesini sağlayan önemli bir bileşenlerden biri olarak kabul edilmektedir. İlgili yasanın birinci maddesinde de “*Bu kanunun amacı; demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olan eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme hakkını kullanmalarına ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.*” denilerek kamu yönetiminde şeffaflık sağlanılarak hesap verebilirlik mekanizmasının sağlam bir temele oturtulması konusunda önemli bir aşama kaydedilmiş olmaktadır (4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 2003, m.1).

Vatandaşlar tarafından talep edilen bilginin onlara sağlanıp sağlanmaması konusunu kamu görevlilerinin ya da yöneticilerinin takdir yetkisine bırakılmamaktadır. Yine ilgili kanunun 4.maddesinde “*Herkes bilgi edinme hakkına sahiptir.*” ve 5.maddesinde “*Kurum ve kuruluşlar, bu Kanunda yer alan istisnalar dışındaki her türlü bilgi veya belgeyi başvuruların yararlanmasına sunmak ve bilgi edinme başvurularını etkin, süratli ve doğru sonuçlandırmak üzere, gerekli idarî ve teknik tedbirleri almakla yükümlüdürler.*” ibareleriyle her vatandaşın bilgi edinme hakkına sahip olduğu ve kamu görevlilerinin veya yöneticilerinin bu kapsamda vatandaşların bilgi edinme hakkı kapsamındaki istek ve taleplerini belirtilen şekilde yerine getirmekle yükümlü oldukları belirtilmektedir (4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 2003).

12. madde olan “Kurum ve kuruluşlar, bilgi edinme başvurularıyla ilgili cevaplarını yazılı olarak veya elektronik ortamda başvuru sahibine bildirirler. Başvurunun reddedilmesi hâlinde bu kararın gerekçesi ve buna karşı başvuru yolları belirtilir.” ve 13.madde olan “Bilgi edinme istemi reddedilen başvuru sahibi, yargı yoluna başvurmadan önce kararın tebliğinden itibaren on beş gün içinde Kurula itiraz edebilir. Kurul, bu konudaki kararını otuz iş günü içinde verir. Kurum ve kuruluşlar, Kurulun istediği her türlü bilgi veya belgeyi on beş iş günü içinde vermekle yükümlüdürler.” maddeleri ile bilgi edinme başvurularının nasıl cevaplandırılacağı ve herhangi bir itiraz durumundaki takip edilecek yasal süreçler açıklanmaktadır (4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 2003).

2.10.3.5176 Sayılı kamu görevlileri etik kurulu kurulması ve bazı kanunlarda değişiklik yapılması hakkında kanun. Bu kanunun amacının açıklandığı 1.maddesinde “Bu Kanunun amacı, kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmek üzere Kamu Görevlileri Etik Kurulunun kuruluş, görev ve çalışma usul ve esaslarının belirlenmesidir.” cümlesi kullanılarak kamu yönetimi alanında etik ilkelerine önem verilmektedir ve hesap verebilirliğin de etik bir ilke olarak önemli bir konumda bulunduğu altı çizilmektedir (Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2004).

5176 Sayılı kamu görevlileri etik kurulu kurulması ve bazı kanunlarda değişiklik yapılması hakkında kanunun yanında bu yasanın uygulanması için çıkarılan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2005) yoluyla kamusal alanda görev yapan yöneticilerin hesap verebilir olması gerektiği ve bu hesap verebilirliğin önemine dikkat çekilmektedir. Yönetmeliğin 20.maddesinde “Kamu görevlileri, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi sırasında sorumlulukları ve yükümlülükleri konusunda hesap verebilir ve kamusal değerlendirme ve denetime her zaman açık ve hazır olurlar.” ve

“Yönetici kamu görevlileri, kurumlarının amaç ve politikalarına uygun olmayan işlem veya eylemleri engellemek için görev ve yetkilerinin gerektirdiği önlemleri zamanında alırlar.”

şeklindeki ifadelerle kamu görevlilerinin hesap verebilirliği ortaya konulmaktadır (Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2005).

2.11.Hesap Verebilirlik İle İlgili Paradokslar

Hesap verebilirlik ile ilgili birtakım paradoksların var olduğu alanyazında ifade edilmektedir ve bunlar üzerinde çeşitli tartışmalar yaşanmaktadır. Bovens (2005) hesap verebilirlik kavramı ile ilgili birçok paradoksun hâlihazırda bulunduğu iddia etmektedir. Ona göre hesap verebilirlik kavramı ve gösterilen performans düzleminde bir sorun olduğu kabul edilmelidir. Eğer hesap verebilirliğe süreçsel ve işlevsel anlamda çok fazla önem atfedilirse, hesap verebilirlik mekanizması amacından sapmaktadır ve kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirememektedir. Organizasyon yapılanmasında çok fazla denetim ve kontrol faaliyeti gösterilirse, bu organizasyonlardaki kamu yöneticileri ve kamu görevlileri takdir yetkisi kullanmayacaktır ve inisiyatif almayacaktır. Bunun sonucunda da organizasyonda girişimcilik ve yaratıcılık azalacaktır ve kamu görevlileri sadece yasal mevzuattaki görev ve sorumlulukları dışında bir iş ya da eylemde bulunmayacaktır. Şeffaflık ve hesap verebilirliğe yönelik yoğun vurgu ise ortaya iyi performans çıktıları sunulmasını engellemektedir ve kamu yönetiminde etkisiz ve verimsiz karar alma süreçlerine yol açmaktadır (Bovens, 2005).

Harmon (1995) ise hesap verebilirlik ile ilgili çeşitli çözümlenmemiş paradokslardan ve bu paradoksların yol açtığı patolojik noktalardan bahsetmektedir. Ona göre bu paradokslar üç ana boyutta ve patolojik noktalar ise sekiz boyutta ele alınabilmektedir.

2.11.1.Zorunluluk paradoksu. Eğer kamu görevlileri özgürce seçim yapıp takdir yetkilerini kullanabiliyorlarsa ama aynı zamanda da otoritelerin çizdikleri sınırlar içerisinde

hareket etmek zorundalarsa pratikte özgür olmadıkları anlaşılmaktadır. Alternatif olarak eğer kamu görevlileri karar vermekte bağımsız hareket edebiliyorlarsa onların faaliyetleri otoriteye bağlı olarak hareket etme zorunluluğunu ihlal etmiş olacaktır ve dolayısıyla da onların karar verme özgürlüğü onları sorumsuz yapacaktır. Zorunluluk paradoksundan kaynaklanan patolojiler ise bürokratik fırsatçılık ve zorunluluklar ve otoritenin somutlaşması olarak kendini göstermektedir.

2.11.1.1. Bürokratik fırsatçılık. Burada prensiplerin ya da ilkelerin doğru olmayan bir şekilde kamu görevlilerinin kişisel çıkarları uğruna ihlal edilmesi veya kişisel çıkarlara uygun hale getirilmesi kastedilmektedir.

2.11.1.2. Zorunlulukların ve otoritenin somutlaşması. Burada düşünce ürünü olmayan prensiplerin ya da ilkelerin kullanılması ile özgürce alınan kararlardan ziyade prensiplerin ya da ilkelerin zorlamasıyla alınan kararlar kastedilmektedir.

2.11.2. Temsilcilik paradoksu. Eğer kişiler bir birey olarak kendi sorumluluklarını kendi ahlaki ve moral anlayışları çerçevesinde ortaya koydukları şekilde kabul ederler ve uygularsa onlar diğer kişilere karşı nihai cevap verebilirliği kabul etmedikleri anlamına gelmektedir. Bir taraftan da eğer onlar diğerlerine karşı cevap verebilirliği kabul ederlerse kendi ahlaki ve moral anlayışlarını inkar etmiş durumda bulunacaklardır. Burada bu paradoksun sebep olduğu sorumluluğu başkasına yükleme, günah keçisi yaratma, bireysel ahlaki değerlerde körelme ve bireysel sorumluluktan kaçma gibi patolojik noktalar bulunmaktadır.

2.11.2.1. Sorumluluğu başkasına yükleme. Bu patolojide birinin masumiyetini kurumun amaçlarına ulaşması noktasında kendi kişisel sorumluluğunu kabul etmeyerek, yeterli düzeyde otorite ve kaynak varlığı olmadığını iddia ederek savunmasıdır.

2.11.2.2. Günah keçisi yaratma. Burada ise kurumun hatalarını saklamak ya da örtbas etmek için bireyi suçlamak ve kurumun çalışanlarının toplu olarak masum olduklarına dair yanılsamanın sürekliliğini sağlamak için suçun bir bireye yüklenmesi anlatılmaktadır.

2.11.2.3. Bireysel ahlaki değerlerde körelme. Bu patolojik durumda ise kurban rolü oynanarak ahlaki açıdan masumiyetin öne sürülmesi ve böylelikle de kişisel otoritenin ve sorumluluğun kullanımı konusunda caydırılmaların yaşanması anlatılmaktadır.

2.11.2.4. Bireysel sorumluluktan kaçma. Burada anlatılmak istenen nokta ise standartların kurban masumiyeti yanılsamasının kalıcı hale gelmesinden, kişisel cevap verebilirliği aşlamak için yeterli olmayan açıklıktan, tarafsızlık durumundan ve kişisel hatalardan dolayı yüzleşme olmamasından dolayı gevşetilmesinin gerçekleştirilmesidir.

2.11.3. Hesap verebilirlik paradoksu. Eğer kamu görevlileri yalnızca siyasi otoritelerce belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinden sorumlu durumda bulunuyorlarsa, bu siyasi otoritenin enstrümanları olarak kamu görevlileri faaliyetlerinden ve bu faaliyetler sonucu ortaya çıkan ürünlerden ve durumlardan dolayı kişisel sorumluluk taşımamaktadırlar. Buna karşın eğer kamu görevlileri kamusal hedeflerin belirlenmesi sürecinde aktif bir şekilde rol alırlarsa üst pozisyonda bulunan otoritelere karşı hesap verme sorumlulukları azalmaktadır. Bu paradoksa ilişkin de kişisel sorumluluğun azalması ve siyasi otoritenin zayıflaması patolojileri ortaya çıkmaktadır.

2.11.3.1. Kişisel sorumluluğun azalması. Kamusal hedeflerin oluşturulması sürecinde kamu görevlilerinin sorumluluk alarak bu sürece dâhil edilmeleri sağlanamadığından bu onların etkili yönetim amaçları kapsamında faaliyetlerinin sonuçlarını kabul etmeleri konusunda ve diğerlerini manipülatif yönlendirmenin ahlaki ve moral sonuçlarını üstlenmeleri açısından sorumlu davranmalarını engellemektedir.

2.11.3.2.Siyasi otoritenin zayıflaması. Kamu görevlilerine sorumluluk vererek onları kamusal hedeflerin belirlenmesi sürecine katılımının sağlanması onları sadece kendilerine cevap verme sorumluluğu altına sokacaktır ve onlara kamusal hedeflerin ortaya konulacağı politik süreçleri gizli bir şekilde manipüle etme olanağı sağlamaktadır.

2.12.Hesap Verebilirliğe Yönelik Baskılar ve Engeller

Hesap verebilirlik sürecinin etkili ve verimli gerçekleşmesi arzu edilen bir durumdur. Ancak bunun gerçekleşmesini etkileyebilecek birtakım baskıların ve engellerin de olabileceğinin akıldan çıkarılmaması gerektiği de kabul edilmelidir. Behn (2001) örgütler içinde hesap verebilirliğe dair bir mekanizmanın yapılandırılması sürecinde çözümlenmesi gereken dört probleme işaret etmektedir. İlk cevap verilmesi gereken soru ulaşılmaması gereken hedeflerin neler olacağı, bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı belirlenirken hesap verebilirliğe dair kriterlerin neler olacağı ve bunlara kimler karar vereceği olarak gözükmektedir. Diğer bir soru da hesap verebilirlik mekanizması işletilirken kimlerin istenilen sonuçların elde edilmediğine dair hesap vereceğidir. Üçüncü soru kime hesap verileceği ya da kimin hesap sorma durumunda bulunduğudır. Son soru da bahsedilen hesap verebilirlik mekanizmasının çalışma sürecinin nasıl şekilleneceği ve uygulamaya konulacağıdır.

OAGC (2002) geleneksel hesap verebilirlik uygulamalarının kamu yönetiminde ve yönetim anlayışı ekseninde yaşanan gelişmeler dolayısıyla çeşitli baskılar altında olduğunu ifade etmektedir. Bunlar sonuç odaklı hesap verebilirlik sürecine sahip olunması, ortaklık düzenlemelerinin kullanıldığı bir örgütsel yapılanma oluşturulması ve esnek ve yenilikçi kamu hizmetinin temel alındığı bir anlayışın benimsenmesi noktalarında kendilerini göstermektedir.

Caiden (1989) hesap verebilirliğin mekanizmasının çalışmasını olumsuz yönde etkileyen bazı etmenlerin varlığından bahsetmektedir. Ona göre siyasetçilerin yeterli olmamalarından

dolayı kamu görevlilerini kontrol etmekte problem yaşamaları hesap verebilirlik sürecinde bir engel teşkil etmektedir. Diğer bir engel ise kamuda çalışan kişilerin kişisel çıkarlarını kamusal çıkarların önünde koymaları ve yolsuzluk gibi eylemlerde bulunmaları olarak görülmektedir. Demokrasi ile bağdaşmayan bazı durumların kamuda yaygınlaşması ve kamuda çalışan kişilerin kamusal hizmetlerin vatandaşlara sağlanırken onlara saygılı davranılmaması ve onların ilgi ve isteklerine önem vermemeleri de üçüncü engel olarak gösterilebilmektedir. Sıkı ve katı bürokratik anlayışın devam ettirilmesi ve bunun sonucunda da kamuda verimli ve etkili çalışmanın sağlanamaması, kırtasiyeciliğin yoğun bir şekilde varlığını sürdürmesi hesap verebilirliğin önündeki dördüncü engel olarak ortaya çıkmaktadır. Son engel ise kamu görevlilerinin kurumsal yapı içinde kişiselliğinin kaybolması ile yapılan yanlışların ve hataların örtbas edilme şansına sahip olmaları ve kamu görevlilerin çoğunlukla süreç odaklanması ve yasal mevzuata olması gerekenden çok daha fazla bağlı kalması bunun sonucunda da örgütün yavaş çalışması olarak görülmektedir (Caiden, 1989).

2.13.Eğitimde Hesap Verebilirlik

Öncelikle hesap verebilirlik ile ilgili önceki bölümlerde verilen kapsamlı bilgiler düşünüldüğünde eğitim bağlamında hesap verebilirliğin tanımlanmasının, pratikte onun uygulanmasının ve ona dair kavramsallaştırmaların, analizlerin yapılmasının ve ortaya sağlam bir temele oturtulmuş eğitimde hesap verebilirlik perspektifi oluşturmanın oldukça zorlayıcı olabileceği ifade edilmelidir. Greitens (2012) hesap verebilirliği kavramsal olarak ele alırken onun anlamının ve içerdiği dinamiklerin değişik bağlamlarda uygulamaya konulduğunda farklılıklar gösterebileceğini ifade etmektedir. Yine Greitens (2012) bu farklılıkların da organizasyonel yapılanma tarzından, sağlanan hizmetlerin içeriğinden ve içinde bulunulan şartlardan dolayı oluşan içsel ve dışsal faktörlerden, değişik düşünce geleneklerinden ve felsefelerinden ve son olarak da hesap verebilirlik kavramının kendi içinde oluşturduğu çok katmanlı yapısından meydana geldiğini savunmaktadır. Hesap verebilirlik kavramı eğitim

perspektifinden ele alındığında ise hesap verebilirliğin kavramsal olarak genel anlamda hesap verebilirlik düzleminde gerçekleşen tartışmaların ve hesap verebilirliğe ilişkin kamu yönetimi ve işletme yönetimi alanında ortaya koyulan literatürün bir türevi olduğu görülmektedir (Erdağ, 2013). Eğitim sistemlerinin organizasyonel yapılanmalarının, amaçlarının, hedeflerinin ve sorumluluk noktalarının farklılıklar içermesinden kaynaklı olarak hesap verebilirliğin eğitimde yaptığı yansımalar da farklılıklar göstermektedir (Erdağ, 2013). Eğitimde hesap verebilirlik en temel anlamda bireysel olarak öğrencilerin akademik başarıları ve iyilik durumları ile ilgilenmektedir (Mohrman, Mohrman, & Odden, 1996). Leithwood ve Earl (2000) ise eğitimde hesap verebilirliğin ve hesap verme faaliyetlerinin öğrencilerin akademik kazanımlarının sağlanması ve öğrencilerin gelişimi, okulun etkililik ve verimlilik esasında çalışmasının sağlanması, eğitime ve okullara dair yapılan harcamaların maliyeti, etik davranışlara dair beklentilerin gerçekleşmesi, öğretmenlerin birer profesyonel olarak bilgi ve beceri düzeylerinin standartlarla uyumlu olması, okulların ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalarda ve görevlerde üst düzey performans çıktıklarına sahip olmaları ve son olarak da değişimin sağlanmasında stratejik planlama, okul gelişim planlaması ve kalite değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi gibi önemli organizasyonel süreçlerin başarıyla yönetilmesi konularına odaklandıklarını belirtmektedirler.

2.14.Eğitimde Hesap Verebilirlik Tanımı

Eğitimde hesap verebilirliğe yönelik yapılan tanımlamalar ve kavramsallaştırmalar hesap verebilirlik süreçlerinin ve uygulamalarının farklı yönlerine odaklanmaktadır. Bu kısımda verilecek tanımlar McNelis (1998) tarafından ikisi veri kullanımını ve diğer üçü de veri kullanımını da içeren ama bu verinin okul gelişimi için aktif bir şekilde kullanılmasını vurgulayan tanımlar olarak ortaya koyulmaktadır. İlk tanım eğitimde hesap verebilirliği okul performansının halka açıklanması ve onun bu konuda bilgilendirilmesi olarak ele almaktadır. Bir eğitim sisteminin performansını resmeden veri toplanmaktadır, organize edilmektedir ve

kullanıma hazır hale getirilmektedir (McNelis, 1998). LeMahieu (1997) ise bu tür bir test yapılması ve bunun sonuçlarının duyurulmasını esas alan hesap verebilirlik anlayışının bir hesap verebilirlik stratejisi ya da planlaması değil, hesap vermenin beklentilerini karşılayamayacak zayıf bir uygulama örneği olabileceğini iddia etmektedir. Burada elde edilen veri herhangi bir amaç ya da hedef çerçevesinde kullanılmamaktadır ve sadece halkın bilgilendirilmesine dayalı bu anlayış eğitim sistemleri üzerinde pasif bir etkiye sahiptir (Benveniste, 1985). İkinci tanım ise öğrenci değerlendirmelerinin okullara ceza ya da ödül verilmesi şeklinde kullanılmasını eğitimde hesap verebilirlik olarak ele almaktadır. Bu tanımda öğrenci başarısının raporlanmasından bir adım daha öteye geçilip öğrencilerin standartlaştırılmış testlerden aldıkları puanlara göre okulların sadece sonuçtan dolayı yaşayacağı bir utanma değil, bazı yaptırımlar ve sonuçlar da ifade edilmektedir. Bunun altında yatan temel varsayım ise ödül umudunun ve ceza tehdidinin okulları ve öğretmenleri öğrenci başarısının geliştirilmesi konusunda daha sıkı çalışmaya yönelteceğine dayanmaktadır (McNelis, 1998). Üçüncü tanımda ise eğitimde hesap verebilirlik okulun önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmasının sağlanması süreci olarak ifade edilmektedir. Tanımda da ifade edildiği gibi hesap verebilirlik bu açıdan öğrencilerin testlerden aldığı puanlar gibi dar bir vurguya sahip anlayışın daha ötesine geçerek eğitim sisteminin ortaya koyduğu hedefleri dikkate almaktadır (McNelis, 1998). Newmann, King ve Rigdon (1997) ise çağdaş bir çevrede bulunan okullar için hesap verebilirliğin okul bölgelerinin, eyaletlerin ve ebeveynler gibi diğer paydaşların da okulun ve okul sistemlerinin önceden belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamaya çalışması sürecini eğitimde hesap verebilirlik olarak tanımlamaktadırlar. Dördüncü tanımlamada eğitimde hesap verebilirlik yansıtıcı ve gelişim odaklı eğitim sistemlerini destekleyen politikalar, uygulamalar ve mutabakatlar seti olarak resmedilmektedir (McNelis, 1998). Darling-Hammond ve Ascher (1991) belirtilen bu tanımla uyumlu bir hesap verebilirlik modelinin özelliklerini şöyle aktarmaktadır: Öğrencilerin destekleyici bir öğrenme

ortamında iyi öğretimsel uygulamalara maruz bırakılacağı ihtimali güçlendirilmelidir. Zararlı ve gereksiz uygulamaların hayata geçirilme olasılığı azaltılmalıdır. Zararlı ve etkisiz eylem planları ve yol haritalarının tanımlanması, teşhis edilmesi ve değiştirilmesi için sistem içerisinde içsel kendini düzenleyici mekanizmalardan faydalanılmalıdır. Eğitimde hesap verebilirlikle ilgili beşinci ve son tanımlamada eğitimde hesap verebilirlik bilginin okul performansını değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla kullanılması olarak ifade edilmektedir (McNelis, 1998). LeMahieu (1997) bu tarz bir anlayışa sahip hesap verebilirliği özgün ve hakiki olarak nitelendirmektedir. Burada hesap verebilirlik bir sisteminin performansını ortaya koyan çok yönlü ve detaylı bilginin ele alınması ve bu bilginin performansla ilgili değerlendirmeler ve daha sonra da sistemin planlama ve eylemi de içeren bir programla nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesi olarak tasarlanmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında hesap verebilirlik halkın da dahi olduğu sürekli devam eden bir süreç olarak betimlenmektedir. İlk olarak sisteme onun performansının ortaya çıkarılması için meydan okunmaktadır ve daha sonra bu performansın nedenleri ve öncülleri, ihtiyaçları, öncelikleri ve yapılması gereken eylemlerin belirlenmesi amacıyla keşfedilmektedir. Bu anlayışta amaç çeşitli ciddi bileşenleri performans sistemi, bu performansla ilgili sebepler, performansı geliştirmenin muhtemel en iyi yolları ve bunların her birinin yerine getirilmesine dair sorumluluklar hakkında derin ve genel olarak benimsenmiş anlayışların meydana getirilmesi sürecine dâhil etmektir (LeMahieu, 1997).

Hesap verebilirliğin her bir tanımında onun farklı bir fonksiyonu vurgulanmaktadır (McNelis, 1998). Benveniste (1985) hesap verebilirliğin üç tane ana işlevi olduğunu iddia etmektedir ve bunları da bilgilendirme, eyleme ya da faaliyete yeniden yön verme ve yapılan işi gerekçelendirme olarak sıralamaktadır. Hesap verebilirliğin ilk tanımı olan okul performansının kamuoyuna açıklanması burada belirtilen ilk fonksiyon olan bilgilendirme ile paralel olmaktadır. Eğitimde hesap verebilirlikle ilgili yapılan diğer dört tanımlamada

hepsinin sahip olduğu ortak bir amacın var olduğu görülmektedir ve bunun da gelişimin yaşanmasını sağlayacak olan değişimi hayata geçirmek olduğu ifade edilmektedir (McNelis, 1998). Bu modeller okulları ve öğretmenleri gelişime yönlendirmektedir ve yukarıda belirtilen yeniden yön verme fonksiyonu ile uyumlu olmaktadır. Benveniste (1985) üçüncü fonksiyon olan gerekçelendirmeyi bir koruma stratejisi olarak görmektedir.

2.15.Eğitimde Hesap Verebilirliğin Tarihsel Gelişim Süreci

Eğitim ve hesap verebilirlik kavramı arasındaki ilişki ve bu ilişkinin tarihsel bağlamda gelişim süreci incelendiğinde tam olarak net bir başlangıç noktası ve hesap verebilirliğin eğitimle ilişkisinin hangi konuda başladığı üzerinde kesinlik bulunmamakla beraber bu konuda bazı görüşler öne çıkmaktadır. Cuban (2004) eğitimde ve okulda hesap verebilirliğin ilk örneklerinin veya formlarının 19.yüzyılın başlarında vergi destekli kamu okullarının devreye girmesiyle görüldüğünü aktarmaktadır. O dönemde yerel topluluklar tarafından seçilen mütevellî heyetleri devletin bölgelerde oluşturduğu okul yönetim kurullarında görev yapmakta ve kamuya bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin barınma, öğrenme ve onlara öğrenme materyallerinin sağlanması konusunda yasal olarak zorunluluk altında bulunmaktadırlar. Yine o dönemde eğitimde ve okulda hesap verebilirliğin odak noktası ise okul bütçelerinin verimli kullanılmasıdır ve iyi okul verimli bir şekilde öğrencilerin uygun binalara, materyallere ve eşyalara erişebildiği okul olarak tanımlanmaktadır (Cuban, 2004). Hesap verebilirliğin amaçları ve bu amaçları gerçekleştirme yolları zaman içinde büyük değişimler geçirmiştir (Yu, 2007). 1960'lı yıllar genellikle eğitimde ve okulda hesap verebilirliğin çağdaş ve modern anlamda başladığı yıllar olarak kabul edilmektedir (Ravitch, 2005). Eğitimde ve okulda hesap verebilirlik bu kapsamda ilk olarak okul performans izlemesi olarak ortaya çıkmıştır ve daha sonra da testlerin uygulandığı ve bu test sonuçlarının hesap verebilirlik kriteri olarak kabul edildiği ve sonuçlara bağlı olarak da ödül ve ceza yaptırımlarının olduğu bir sürece evrilmiştir (Kochan, 1998).

Watts, Gaines ve Creech (1998) eğitimde hesap verebilirlik kavramının yeni bir kavram olmadığını ama onun tanımının değiştiğini ifade etmektedirler. 1970’li yıllarda eğer okullar yeterli fiziksel büyüklüğe sahip ortamına, yeterli sayıda öğretmene ve güncel ders kitaplarına sahipse yeterli kabul edilmektedirler. 1980’li yıllarla birlikte eğitimcilerin bilgi düzeyine ve becerilerine odaklanılmaya başlanılmaktadır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilmektedir, lisans verme yasaları değiştirilmektedir ve öğretmenlerden yeterlilik testlerinde başarılı olmaları beklenmektedir. Bugün ise eğitimde hesap verebilirliğin odaklandığı nokta öğrencilerin öğrenmesidir. Okullar öğrencilerin gösterdiği gelişim ve ilerlemeyi değerlendiren sıkı ve titiz belirlenmiş standartlara ulaşma açısından hesap vermek durumundadırlar ve bu standartlara ulaşma konusunda onlara gerekli esneklikler de tanınmaktadır. Okullardan alınan sonuçlar hangi okulun ödül alacağı, hangi okula yaptırım uygulanacağı ve hangisine hedeflenmiş bir şekilde danışmanlık sağlanacağı belirlenmesinde kullanılmaktadır (Watts, Gaines & Creech, 1998).

O’Day (2002) eğitim ve hesap verebilirlik ilişkisinin odak noktalarının ortaya konulan hedeflerle ilgili olarak farklı dönemlerde farklı noktalara yöneldiğinin altını çizmektedir. Ona göre 1900’lü yıllar eğitimde hesap verebilirliğin üzerinde durduğu noktalar öğretmenleri, fiziksel olarak sınıf içerisinde gerçekleşen öğretim faaliyetleri ve öğrencilere dair sorumlulukları içermektedir. 1960 ve daha sonraki yıllarda ise eğitimde hesap verebilirlik pozitivist paradigmanın da etkisiyle öğrencilerin akademik başarıları ve eğitimde yapılan harcamalara ve kaynak kullanımına odaklanılmaktadır. 1990’lı yıllarda okullar eğitimde hesap verebilirliğin sağlanmasında ana aktörler olarak ortaya çıkmaya başlamışlardır ve öğrencilerin gösterdiği akademik başarı ve bu kapsamda elde edilen sonuçlar belirli kriterler baz alınarak takip edilmektedir ve okullar düzenli olarak bu kriterlerin sağlanması açısından değerlendirilmektedir (O’Day, 2002).

Cobb (2002) eğitimde hesap verebilirlik ile ilgili olarak geliştirilen ilk modellerin süreç odaklı ve yasal mevzuata uygunluk çerçevesinde hareket edilmesini esas alan modeller olduklarını açıklamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde hesap verebilirlik ile ilgili olarak 1970'li ve 1980'li yıllarda sadece kurallara uymaya ve bürokratik işlemlere dayalı anlayıştan sonuç eksikli ve performans kriterlerine ulaşmayı amaç edinen performans çıktılarına ana hedef haline getiren bir anlayışa yönelik bir değişikliğin yaşandığı ifade edilmelidir (Cobb, 2002).

2.16.Eğitimde Hesap Verebilirliğin Amacı

Hesap verebilirlik kavramı eğitim bağlamında ele alındığında ve eğitimde hesap verebilirlik kullanılarak neyin amaçlandığı sorusu eğitimde hesap verebilirlikten bahsediliyor ise cevaplanması gereken önemli bir husus olarak göze çarpmaktadır. Gong (2002) burada birtakım genel ve özel amaçların bulunduğunu ve eğitimde hesap verebilirliğin amaçlarının bu çerçevede ifade edilebileceğini savunmaktadır. Gong (2002) eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinin genel amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

Geliştirilmiş eğitim uygulamalarını ve sonuçlarını tanımlamak ve tanıtmaktır. Okuldaki, bölgedeki ve genel devlet düzeyinde eğitimin durumu hakkında paydaşları bilgilendirmek, başarılı olunan alanları açıklamak ve gelişime ihtiyaç duyulan alanları ortaya çıkarmaktır.

Tüm öğrencilerin yüksek seviyelerde akademik başarı gösterebilmesi için yapılması gereken değişikliklerin gerçekleştirilmesinde bütün paydaşların desteğini kazanmaktır. Yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde akademik performansın ihtiyaç olunan noktalarda geliştirilmesi ve uygun olan noktalarda da ödüllendirilmesi için resmi yetkililer tarafından alınan kararlara ve gerçekleştirilen faaliyetlere dair eğitimdeki tüm paydaşların bilgilendirilmesini sağlamaktır.

Belirtilen bu genel amaçların yanında Gong (2002) eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinin özel amaçlarının bulunduğunu söylemektedir ve onları da şöyle sıralamaktadır:

Eğitime dair raporlama birimi olarak okula odaklanılmasını sağlamaktır. Yine eğitimde hesap verebilirlikte oğrenci performansına odaklanılması sağmaktır. Devlet tarafından ortaya koyulan kriterlere ve standartlara ulaşılıp ulaşılmadığına dair okul performansının raporlanmasını sağlamaktır. Böylelikle de okulların değerlendirilmesi ve onların performans sonuçlarının kamuoyuna açıklanarak ödül verilecek, yaptırım uygulanacak ve danışmanlık sağlanacak noktaları ortaya koyarak yasal ve güvenilir bir operasyonel sistemin varlığının tesis edilmesi amaçlanmaktadır.

Kriterlere ve standartlara ilişkin performansın raporlanmasıyla okul hesap verebilirlik sistemleriyle iyi performans gösteren ve düşük düzeyde performans gösteren okulların ortaya çıkması beklenmektedir. Burada en az dört tane okulun iyi ya da düşük performans gösterdiğini belirten boyut bulunmaktadır. Devletin, hesap verebilirlik sisteminin hangi spesifik amaçları veya iyi tanımını yansıtmayı gerektiğini açıkça belirtmesi önemlidir (Gong, 2002).

Gong (2002) eğitimde hesap verebilirlik anlayışı çerçevesinde iyi bir okulun nasıl olması veya nasıl tanımlanması gerektiğine dair aşağdaki şekli ortaya koymuşlardır. Burada dört tane model geliştirilmiştir ve standartlara ilişkin performans ve öğrencilerin geçmiş performanslarına ilişkin etkililik esas alınmıştır.

İyi Okul Kriterleri		
	Konum	Değişim
Başarı (Standartlara ilişkin olarak)	Model 1: Devlet tarafından yapılan sınavlarda öğrencilerin test skorlarının düzeyi nedir? Öğrencilerin yüzde kaı	Model 2: Okul zamanla öğrencilerin performanslarını artırmakta ve geliştirmekte midir? Beklentileri karşılayan

	devletin ortaya koyduğu standartlara ulaşabilmektedir?	öğrencilerin yüzdeleri bir yıldan diğer yıla geçildiğinde artış göstermekte midir?
Etkililik (Öğrencilerin geçmiş performansı ile ilişkin olarak)	Model 3: Öğrenciler sınıf geçtikçe öğrenimleri artmakta mıdır? Bir sınıftan diğer sınıfa geçildiğinde öğrenciler bireysel olarak hedeflenen kazanımlara ulaşmakta mıdır?	Model 4: Okul daha etkili hale gelip öğrencilere bireysel, grup ve bütün olarak daha yüksek başarı düzeyleri elde etmelerine yardımcı olmakta mıdır? Öğrenciler geçmişte hedeflenenden ya da beklenene göre nispeten daha yüksek bir öğrenme göstermekte midirler?

Şekil 6. Bir hesap verebilirlik modelinde etkili okula ilişkin kriterler (Gong, 2002)

Gong (2002) yukarıdaki şekilden yola çıkarak bir hesap verebilirlik modelinde iyi performans gösteren okul ve düşük performans gösteren okulu gösteren kriterleri şöyle ifade etmektedir:

- 1) İyi okulda yüksek yüksek oranda öğrenci beklentileri karşılamaktadır. Düşük performans gösteren okulda ise bu oran düşük düzeylerde kalmaktadır.
- 2) İyi okulda beklentileri ya da standartları karşılayan öğrenci yüzdesi artmaktadır. Zayıf okullarda ise bu oran artmamaktadır ya da düşmektedir.
- 3) İyi okullarda standartların ya da kriterlerin karşılanıp karşılanmamasına bakılmaksızın yıl boyunca başladıkları noktaya oranla yüksek oranda öğrenci gelişim göstermektedir. Zayıf okullarda ise bu gerçekleşmemektedir.

- 4) Öğrenciler başladıkları noktaya oranla yıl boyunca gösterdikleri ilerleme ve gelişim bir önceki yıldaki bu ilerleme ve gelişim oranından daha yüksek olmaktadır. Düşük performans gösteren okulda ise bu olmamaktadır.

2.17.Eğitimde Hesap Verebilirlik Süreci

Eğitimde hesap verebilirlik süreci eğitim ve hesap verebilirlik ilişkisi kapsamında ele alınması gereken başka bir nokta olarak gözükmektedir. Dubnick (2006) eğitim politikaları şekillendirilirken geleneksel olarak dört soruya cevap aranıldığını ifade etmektedir. Bunlardan ilki kim ya da kimler eğitilmeli sorusudur. Burada kastedilen eğitime erişim ve eşitlik sorunsalıdır. Diğer soru ise eğitim sürecinde öğrencilere ne öğretmeli sorusudur. Buradaki nokta ise müfredatın nasıl olacağı sorunsalıdır. Üçüncü soru ise öğrencilere nasıl bir öğretim verileceğidir. Bu soru ise de pedagojik olarak nasıl bir yöntem izleneceği ve hangi tekniklerin kullanılacağıyla cevaplandırılmalıdır. Son olarak da tüm bu noktalarla ilgili olarak karar verme merciinin kim ya da kimler olacağı sorusu öne çıkmaktadır. Burada ise yönetim kavramı bu soruya bir cevap olarak verilmektedir (Dubnick, 2006). Hesap verebilirlik mekanizmaları yoluyla karşılaşılan sorun alanları aslında hesap verebilirlik sürecinin biçimlenmesinde de rol oynamaktadır. Bu problemler sorumluluğun kimde olacağı, kontrolün nasıl sağlanacağı ve performans ölçümü ve kriterlerinin nasıl belirleneceği ve misyonun ne olacağı problemleri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Dubnick, 2006).

Cobb (2002) hesap verebilirlik politikalarının altı tane önem arz eden boyutunun olduğunu söylemektedir. Bunlardan ilki performansa ilişkin bir tanımlamanın yapılmasıdır. İkincisi ise performansın nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesidir. Üçüncüsü de değerlendirmenin işlevlerinin ve fonksiyonlarının neler olacağıdır. Dördüncü boyut olarak da sonuçların doğasının neler olacağının ortaya koyulmasıdır. Beşinci boyutta ise kontrolün merkezinin ya da yerinin belirlenmesidir. Son olarak da performans hedeflerinin kapsamının değişiklik

göstermesinin ortaya konulmasıdır. Hesap verebilirlik sistemlerinin prosedürel boyutları kişileri ve kurumları performansa dair hesap verebilir kılmak için çeşitli mekanizmalar ve süreçler içermektedir. Hesap verebilirlik sistemleri de bu prosedürel boyutların incelenmesi yoluyla anlaşılabilir. Bu prosedürel boyutlar performans hedeflerinin belirlenmesi, performansa dair sonuçların ortaya konulması ve düşük düzeyde performans gösteren okulların belirlenip onlara danışmanlık ve yardım hizmeti sağlanmasını kapsamaktadır (Cobb, 2002).

Eğitimde ve okulda hesap verebilirliğin uygulanması sürecinde Parkes ve Stevens (2003) dikkat edilmesi gereken hususları aşağıda sıralamaktadırlar:

Hesap verebilirlik sistemlerinin geliştirilmesinde kamuoyuna da hızlı şekilde karar verilip ödüller ve cezalar uygulanmamalıdır ve bu süreçte aşamalı davranılmalıdır. Hesap verebilirlik sistemleriyle hızlı hareket edilmesi yönünde büyük bir politik baskı olmasına karşın, önemli olan sürecin uygun şekilde işletilmesidir. Bu da eğitimde paydaşlara uygun bildirim sağlamanın yanında doğrulama ve geliştirme faaliyetleri için de gerekli olan zamanı yaratmaktadır.

Yöneticilerle, öğretmenlerle, ebeveynlerle, öğrencilerle ve politika yapımcılarla önceden iletişim halinde olunması ve yapılacak yatırımlar ve ihtiyaç noktaları üzerinde konuşulmalıdır. Okullar sadece üzerinde kontrollerinin bulunduğu öğrenci öğrenmelerinin boyutları üzerinde hesap verme sorumluluğu altında tutulmalıdırlar. Hesap verebilirlik sistemlerinin bileşenleri tekrar gözden geçirilip okul personelinin sadece kontrol edip etki alanın bulunduğu bileşenler hakkında hesap vermesi sağlanmalıdır.

Devletin ulaşılmasını istediği eğitim kazanımlarının ve performans standartlarının tüm paydaşlar tarafından bilinmesi gerekmektedir ve uygulanan testler bunlarla uyumlu olmalıdır. Ölçme değerlendirme uzmanları veya danışmanları işe alınmalıdırlar ya da onlara görev verilmelidir. Öğrencilerin öğrenmesi sağlamak gibi görünüşte kolay olan bir amacının

olmasına rağmen hesap verebilirlik sistemleri bu hedefi gerçekleştirmesine engel olabilecek birçok teknik engelle karşılaşabilmektedir. Bu teknik engellerin aşılmasında ise ölçme değerlendirme uzmanlarının ya da danışmanlarının önemli bir rol oynayabileceğinden dolayı onlara başvurulmalıdır. Bu süreç sistemin geliştirilmesinin bütün aşamalarında bir başka ifadeyle ilk başlangıcından itibaren ve dizaynından devamlı onarımına kadar devam etmektedir.

Eğitimsel ve psikolojik test geliştirme standartları takip edilmelidir ve mahkemeler ve onların prosedürlere yönelik vurguları profesyonel standartlar takip edilerek geliştirilen süreçlerle uyumludur. Bütün hesap verebilirlik sistemleri olmasa da birçoğu test sonuçları içermektedir ve bu standartlar da özellikle uygundur.

Danışmanlık komiteleri ve uzmanlarının tavsiyelerini veya tavsiyelerinden belge dokümanlarının dikkate alınması gerekmektedir. Yine mahkemelerin yasal süreçlere yaptığı vurgudan dolayı iyi dokümanlaştırılmış, belgelenmiş ve iyi temellendirilmiş süreçler yasal meydan okumalardan korunabileceklerdir.

İki düzeyde sıkı ve titiz olarak geliştirilmiş bir doğrulama sistemi oluşturulmalıdır. İlk olarak tüm sistem geçerli ve doğrulanabilir olmalıdır. Sistem gerçekten düşük performans gösteren okulları ortaya çıkarabilmekte midir ya da okulların gelişimine katkı sağlayabilmekte midir ve akreditasyon seviyeleri arasındaki bitime puanları uygun düzeyde midir soruları cevaplanmalıdır. İkinci olarak bileşen değişkenlerinin doğrulanması gerekmektedir. Onlar sistem içinde kullanmak için uygun mudurlar ve onların yapı geçerliliğine ilişkin net bir kanıt bulunmakta mıdır soruları cevaplandırılmalıdır.

Böyle adil ve dürüst bir sistemin uygulanmasının garanti altına alınması önemlidir. Böyle sistemlerim hem amaçlanan hem de amaçlanmayan sonuçlarının düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir (Lane & Stone, 2002).

Hesap verebilirliğin bütün boyutlarının şeffaf ve kamuya açık şekilde yönetilmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.

2.18.Eğitimde Hesap Verebilirlik İlkeleri

Eğitimde ve okulda hesap verebilirliğin sağlanması eğitim ve okul sisteminin en temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Bunun yanında okulda hesap verebilirliğin nasıl gerçekleştirileceğinin konusunun da okul liderleri için açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Eğer gereksiz iş yükünün azaltılması ve öğrenci çıktılarının okul liderlerine güç vererek ve onların eğitim sistemini güvenle ileriye doğru götürmesi yoluyla geliştirilmesi amaçlanıyorsa eğitimde ve okulda hesap verebilirlik ilkelerinin ortaya konulması gerekmektedir (Department for Education, 2018):

- 1) Department for Education yani Birleşik Krallık Eğitim Bakanlığı (2018) eğitimde performans için hesap verebilirliğin nasıl işleyeceğine dair ve değişik aktörlerin bu süreçte neler yapması gerektiğine dair kapsayıcı bazı prensipler ortaya koymaktadır. Buradaki ana prensiplerden bazıları ise şunlardır:
- 2) Hesap verebilirlik önemlidir ve her çocuk mükemmel bir eğitim alma hakkına sahiptir. Eğitimde her çocuğun çok iyi bir eğitim almasına dair bir sorumluluk bulunmaktadır ve öğrencilerin eğitiminin kötü olduğu noktada eğitim sistemin özür ya da pişmanlık hakkı yoktur.
- 3) Okul liderlerinin bazı noktalarda açıklığa ve şeffaflığa ihtiyaç duydukları kabul edilmelidir. Bunlardan ilki hesap verebilirlik sisteminin bir sonucu olarak ne zaman bir faaliyete ya da yaptırıma uğrayacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Daha sonra ise hesap verebilirlik sisteminin sonuçlarının açık olması gerekmektedir. Eğitimde hesap verebilirlik sürecinde görev alan bütün aktörlerin rollerinin açık ve net olması gerekmektedir.

- 4) Okulun düşük performans göstermesi temelinde yaşanılacak akademik değişim ya da dönüşüm ve liderlik değişimi ya da okulun başka bir komisyona devri eğer Eğitim Standartları Ofisi ortaya konulan performansı uygun bulmazsa gerçekleşecektir.
- 5) Kraliyet Kimya Topluluğu eğitimde gösterilen yetersiz performans sebebiyle sürece müdahil olup uygun performans ortaya koyamayan okula akademik destek ve güven sağlayıp onun gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- 6) Eğitim Standartları Ofisi'nin akademik başarısızlık durumunda vereceği kararlar haricinde hiçbir okulun akademi statüsüne zorla dönüştürülmesi yapılmayacaktır.
- 7) Zayıf performans gösteren okullar belirlenecektir ve onlara bu konuda destek sağlanacaktır. Bu okullar şeffaf ve objektif bir temele oturtulmuş kriterlere göre belirlenecektir.
- 8) Belirtilen okullara sağlanacak destek ve yardım öğreten okul ya da okul gelişim planlayıcısı gibi veri tabanlı hareket eden ve akredite olmuş sistem liderlerinden gelecektir.
- 9) Alt sınırın üstünde olan okul liderleri herhangi bir müdahaleye uğramadan okulları için ve öğrencileri için kendilerine göre en uygun olan seçimleri yapma haklarına sahiptirler.
- 10) Artık okullarda Kraliyet Kimya Topluluğu tarafından herhangi bir denetim yapılmayacaktır. Her zaman akademilerle ve yerel otoritelerle iş birliği yapılacaktır.
- 11) Okullar hakkında kararların nasıl alındığına dair her zaman şeffaf olunacaktır ve okul müdürleri kurulunun rolü hakkında özellikle saydamlık sağlanacaktır.

Evers ve Walberg (2002) de eğitimde ve okulda hesap verebilirliğine dair bir ilkeler çerçevesi oluşturmuştur. Onun oluşturduğu çerçevede 5 tane genel ilke bulunmaktadır. Bunlardan birincisi bağımsızlıktır. Bu ilkeyle okul yöneticilerinin değerlendirilmesinde okul yönetimleri sadece üst yöneticinin sağlayacağı bilgiye dayanılmamalıdır. Okul yöneticilerinin

sağladığı bilgilere ve görüşlere ek olarak formal ve informal yollarla vatandaşlardan, ebeveynlerden, öğretmenlerden, denetmenlerden ve diğer ilgili kişilerden görüşler ve öneriler alınmalıdır. Testler, kamuoyu araştırmaları, açık duruşmalar bazı formal yollar olarak resmi yönetim kurulu raporları ve kurul üyelerinin informal gözlemlerinden elde ettiği izlenimlerin yanında kullanılabilir. Benzer şekilde yasama organları, eyalet yönetim kurulları ve diğer gruplar bağımsız bilgiyi elde edebilmelidir ya da bu bilgi onlara hesap vermesi gerekenler tarafından sağlanmalıdır. İkinci önemli ilke ya da prensip sonuçlara odaklı olma olarak gösterilmektedir. Hesap verebilirlikten sorumlu gruplar rutin olarak girdiler hakkında bilgi sahibi olur ve tartışır, ancak genellikle sonuçlar hakkında daha az bilgi sahibi olurlar. Örneğin, okul kurulları rutin olarak diğer şeylerin yanı sıra finans, harcama, sınıf büyüklüğü ve personel ile ilgili konuları tartışır, ancak standartlara ulaşma ve diğer okullarla ve bölgelerle kıyaslandıklarında öğrencilerinin akademik seviyeleri hakkında daha az bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Eğitmcilerin kendileri bile öğrencilerinin ilerlemelerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine olanak sağlayacak düşük bir düzeyde psikometrik ve istatistik yeterliliklere sahiptirler. Üçüncü ilke ise kullanım rahatlığıdır. Burada kastedilen ise kolayca anlaşılabilir raporlamanın istenilmesi ve arzulanmasıdır. Duruma göre belki de tek bir sayı veya iki sayı amaca en iyi şekilde hizmet edebilmektedir. Faydalı olmayan yaklaşım ise sindirilmiş düzenlenmemiş matematiksel veriler yığınıdır. İyi düzenlenmiş bir sistemde okul yönetim kurulu üyeleri, eğitmciler, ebeveynler, diğer ilgili paydaşlar ve hatta hiç teknik bilgisi ve tecrübesi olmayan kişiler bile birkaç dakika içinde karşılaştırmalı ve detaylı raporlar düzenleyip uygulamaya koyabilmelidir. Onlar daha sonra bu raporu yayımlayabilmektedirler ya da bu rapor hakkında yorum yapabilmektedirler ve internet ortamında paylaşabilmektedirler. Dördüncü ilke ise dakiklik ya da zamanlılık olarak görünmektedir. Okul kurulları ve öğretmenler testlerin sonuçlarını onların en etkili ve verimli kullanılacağı zamandan çok sonra almaktadırlar. Örneğin; iyi bir öğretmenin özelliklerinden biri de test

sonuçlarını gelecek gün içinde almasıdır. Kurullar, eğitimciler, şirketler ve diğerleri sonuçları kullanışlı hale getirebilmek için hızlı geri dönüşlere ihtiyaç duymaktadırlar. Burada bilgisayarda yapılan internet destekli testler de kullanılabilir. Halka, öğretmenlere ve öğrencilere okuldan bağımsız olarak açık olan testler öğrencilerin ve okulun herhangi bir ders ve konudaki başarısını gösterebilmektedir. Son ilke de teşviklerin sağlanmasıdır. Basit bir şekilde sonuçların yayımlanması gelişim için yetersiz görünmektedir. Hesap verebilirlikten sorumlu olan insanlar ve gruplar ortaya çıkan performans için teşviklere ve yaptırımlara başvurabilmelidirler. Övgü ve tanınırlık bir ödül olarak kabul edilebilir ama maddi ödüller de bu aşamada kullanılmalıdır. Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve hatta öğrencilere maddi ödüller verilebilir aynı zamanda başarısızlık durumunda okullara yaptırımlarda bulunulabilmektedir.

The Alberta Teachers' Association (2006) eğitim ve okulda hesap verebilirlikle ilgili 7 tane ilke ortaya koymaktadır. İlkeler şu şekilde belirtilmektedir:

- 1) Eğitimin tüm partnerleri adalet, açıklık, farklılıklara ve yönetime karşı saygı gibi eğitimde hesap verebilirliğin özünü oluşturan değerlere karşı ortak bir anlayış ekseninde bağlılık göstermelidir.
- 2) Eğitimde hesap verebilirliğin en temel hedefi eğitimin geniş kapsamlı hedeflerinin gerçekleştirilmesini desteklemektir ve öğrencilerin ve gençliğin değişik öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktır.
- 3) Hesap verebilirlik amaçlarına yönelik bilgiler tüm ilgili kaynaklardan çeşitli şekillerde toplanmaktadır ve verilerin sınırlamalarına saygı göstererek raporlanmaktadır ve kullanılmaktadır.
- 4) Sağlam ve iyi temellere oturtulmuş eğitimsel araştırma ve pratikler eğitimde hesap verebilirliğin geliştirilmesinde ve uygulanmasında rehber olarak alınmalıdır.

- 5) Eğitimde hesap verebilirlik, eğitim ortaklarının kendi rol ve sorumluluklarını yerine getirme kapasitelerini artırır ve sistemin sürekli iyileştirilmesinin gerçekleşmesini sağlamaktadır.
- 6) Her bir eğitim partneri, yetki ve uzmanlığı dâhilinde sistemin bu alanlarından sorumlu ve hesap verebilirdir.
- 7) Eğitimde hesap verebilirlik sistemi sürekli olarak değerlendirilmektedir.

2.19.Eğitimde Hesap Verebilirlik Modelleri

Eğitimde hesap verebilirlik kavramı ele alındığında, kavramın oluşturduğu çerçeve içerisinde eğitimde bazı hesap verebilirlik modelleri ortaya çıkmaktadır. Stecher ve Kirby (2004) eğitim ile ilgili ortaya çıkan hesap verebilirlik modelleri ve bu modellerin sahip olduğu araçların cevap verdikleri dört soruya göre şekillendiği ifade etmektedirler: 1) Kim hesap vermektedir? 2) Ne için hesap verilmektedir? 3) Kime hesap verilmektedir? 4) Belirlenen hedeflere ulaşamadığı durumlarda ne gibi sonuçlar ortaya çıkacaktır? Belirtilen bu sorular hesap verebilirlik modellerinin karakteristiğini ve kullanacağı enstrümanları belirlemektedir. Bu bölümde anlatılacak olan hesap verebilirlik modelleri de yukarıda ifade edilen dört soruya verdikleri cevaba göre biçimlendirilecektir. Stecher ve Kirby (2004) bahsedilen dört soruya verdikleri cevaba göre dört farklı hesap verebilirlik modelinin bulunduğunu ifade etmektedirler: 1) Piyasa Merkezli Hesap Verebilirlik Modeli 2) Bürokratik Hesap Verebilirlik Modeli 3) Profesyonel Hesap Verebilirlik Modeli 4) Performans Hesap Verebilirliği Modeli

2.19.1.Piyasa merkezli hesap verebilirlik modeli. Eğitimde hesap verebilirlik yaklaşımlarından olan piyasa rekabeti yaklaşımı isminden de anlaşılacağı üzere müşteriler ve hizmet sağlayıcılar arasındaki ilişki eksenine oturtulmuş bir yapıya sahip olmaktadır. Bu ilişkide müşteriler ebeveynler olmaktadır ve hizmet sağlayıcılar da okullar olarak görünmektedir. Piyasa rekabeti yaklaşımı da bu ilişkiyi kullanma yoluyla uygulamayı

düzenlemeyi ve eğitimde kalitenin sağlanmasının garanti altına alınmasını amaçlamaktadır. Bu yaklaşımda ebeveynler çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerine katılacakları okulları seçme hakkına sahiptirler ve ebeveynlerin çocukları yaşadıkları yere göre herhangi bir okula devam etme zorunluluğu altında bulunmamaktadırlar (Mahony & Hextall, 2000; Stecher & Kirby, 2004). Piyasa merkezli hesap verebilirlik yaşamında hizmeti sağlayan ya da tedarik eden kişi hesap vermelidir ve burada hesap verilmesi gereken kişi ya da kişiler de bu yaklaşımın temelinde olan müşteri memnuniyetinin tarafı olan müşterilerdir. Hesap verme ilişkisinde müşteri olan öğrencilerin müşteri olarak tatmin edilmesi amaçlanmaktadır (Leithwood, Edge & Jantzi, 1999). Stecher ve Kirby (2004) ise gerçekleşen hesap verebilirlik ilişkisinde okulların çocukların ebeveynlerine akademik standartlar, felsefik ya da dini normlar, öğrenci disiplini ve diğer özel noktalarla ilgili konularda hesap verdiklerini ifade etmektedirler. Bunun sonucunda eğer belirtilen hedeflere ulaşılmadıysa süreç okulların öğrenci kaybı, gelir azalması ve ekonomik başarısızlık gibi durumlarla karşılaşmasıyla sonlanmaktadır. Okul yöneticileri de bu gibi durumların yaşanmasını engellemek için çalışmaktadırlar. Okul yöneticileri için piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı bazı beklentiler oluşturmaktadır. Piyasa rekabet ortamının ilk kuralı satılabilecek iyi bir ürüne sahip olunmasını gerektirmektedir. Okul liderleri aynı zamanda okullarını iyi pazarlayabilmekte, sağlam müşteri ilişkileri geliştirebilmekte ve tüketicilerinin memnuniyetini takip edebilmektedirler. Bu bağlamlarda başarılı olunabilmesi için okul liderleri sürekli olarak organizasyonlarını çok hızlı bir şekilde değişen piyasa koşullarına adapte edebilmektedirler. Yine okul liderleri diğer rekabet edilen kurumların hizmetleri ve fiyatları hakkında araştırma yapmaktadırlar ve kendi okulları için hedef kitle oluşturmaya çalışmaktadırlar. Onlar kendi misyonları hakkında son derece açıktırlar. Çünkü öğrencilerin ve ebeveynlerin tercihlerinde onların misyonları temel değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmektedir (Leithwood, 2001).

Piyasa rekabeti yaklaşımının okullar arasında öğrencilerin elde edilmesi konusunda bir yarışma ve rekabet ortamı oluşturduğu görülmektedir. Bu piyasa rekabeti yaklaşımının savunucuları da temel savlarını bu rekabet ve yarışma ortamı üzerine temellendirmektedirler (Leithwood, 2001). Lee (1993) bürokratik, dışarıdan gelen isteklere kayıtsız, tekelci yapılara sahip olan okulları eleştirmektedir ve okulların müşterilerini kaybetme riski olmaması sebebiyle kendisine yönelik isteklere ve beklentilere kayıtsız kaldığını ifade etmektedir. Hanson (1992) piyasa rekabetinin ürün-tüketici ilişkisini isteyen ve şekillendiren zorlayıcı güçleri olmadan organizasyonların ürün-üretim şeklinde yaklaşımlar geliştirme yönelimi içinde olacağını ortaya koymaktadır. Okullar bağlamında düşünüldüğünde ise okullar kendi görevlerini müşterilerine kendilerince iyi olduğunu düşündükleri programları sunmak olarak görmektedirler. Böyle organizasyonlar kendi kriterlerine göre yeterliliğe ulaşmayı hedeflemektedirler ve müşterilerini hizmet edilmesi gereken tüketiciler olarak görmek yerine onlara birer obje olarak yaklaşmaktadırlar (Leithwood, 2001). Leithwood, Edge ve Jantzi (1999) eğitimde piyasa rekabeti yaklaşımının amacının da bu içe dönük ve rekabetçi olmayan okul yapısının dışa dönük ve rekabetçi hale gelmesini sağlamak olduğunu belirtmektedirler.

Piyasa rekabeti yaklaşımının savunucuları bu rekabet ve yarışma ortamının öğrenci akademik başarısı üzerinde pozitif etkilerinin olduğuna ilişkin bazı varsayımlarda bulunmaktadır (Chubb & Moe, 1990). Bunlardan ilki öğrencilerin ve öğrencilerin ebeveynlerinin bu arttırılmış rekabet ortamı sayesinde kendilerinin daha tatmin olacağı ve eğitimsel ihtiyaçları ve beklentilerine daha uygun olan okulları seçme fırsatının onlara verilmesi olarak görülmektedir. Bir diğer varsayım ise çocuklarının daha çok tatmin olduğu okullara ve öğretim süreçlerine ebeveynlerin de daha çok katkı sağlayacağı şeklinde olmaktadır. Üçüncü olarak öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun okullarda bulduklarında öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılacaklardır. Dördüncü varsayımda ise öğretmenler kendi çalışma ortamlarını seçtiklerinde ve okulun programının

geliştirilmesinde aktif rol aldıklarında bu programların etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesine kendilerini daha çok adanmışlardır. Son olarak, bu sonuçların tümü öğrenci başarısını, katılımını ve eğitim düzeyini arttırmak için bir araya gelmek durumunda olacaktır (Raywid, 1992).

Piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı rekabetin artması ve yarışma ortamında daha iyi bir pozisyon elde edilebilmesi için spesifik enstrümanları ve mekanizmaları uygulamaya koymaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilere farklı okul sistemleri içinde ve arasında seçim hakkı verilmesi olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak ise okulların özelleştirilmesi planları, sözleşmeli okulların, miknatis okulların, akademilerin ve diğer özel eğitim kurumlarının kurulması olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında rekabet ve yarışma ortamı okula ayrılan ekonomik fonların sağlanma şartlarının sübvansiyonlar, eğitim ücretleri, vergi indirimleri yoluyla değiştirilmesi ve böylelikle de paranın öğrenciyi takip etmesinin sağlanması yoluyla da arttırılabilecektir. Diğer bir uygulama da öğrenci başarı oranlarına göre okulları sıralayarak onlar için bir piyasa rekabet ortamı oluşturulabilmektedir. Belirtilen bütün piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı mekanizmaları ve enstrümanları sıklıkla birlikte kullanılmaktadır (Leithwood, 2001).

Piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı ile ilgili belirtilen olumlu noktaların yanında bazı soru işaretlerinin olduğu noktaların ve bu yaklaşımın eleştiri aldığı noktaların da belirtilmesi faydalı olmaktadır. Bu yaklaşımın temel savı iyi okulların rekabet ortamında başarılı olacağı ve düşük performans gösteren okulların da bu rekabet ortamında başarısız olup öğrenci ve ekonomik desteği kaybederek sistemden çıkacağı görüşü olarak ifade edilmektedir (Stecher & Kirby, 2004). Gill, Timpane, Ross ve Brewer'e (2001) göre oluşabilecek en iyi ve ideal koşullar altında bile eğitimde hesap verebilirlik yaklaşımlarından piyasa merkezli yaklaşım en önemli özelliği olan seçim yapabilme durumunda bile tek başına tam bir hesap verebilirliğin bütün öğrencilere kaliteli bir eğitimin sağlanması açısından

garantisini verme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu da destek, erişim ve bilgi ile ilgili etmenlerden kaynaklanmaktadır. Swift (2008) piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı ile ilgili olarak dört tane problemlili noktaya işaret etmektedir. Bunlardan ilki her zaman ve her durum için gelişmiş ülkeler ele alındığında bile öğrencilerin ve ebeveynlerin çok fazla okul arasından seçim yapabilme olanakları bulunmamaktadır. İkincisi ise eğitimde uygulamaya konulan bu piyasa merkezli yaklaşım serbest piyasa ekonomisindeki gibi değildir; çünkü okullar maddi olarak bir para talep edip ücret isteme durumunda değildir ve sadece okullar seviyelerini oluşturmada serbest hareket etmektedirler. Üçüncüsü ortaya konulan hedeflerin gerçekleştirilme düzeyinin değerlendirilmesini ve raporlama işlemini devlet mekanizmaları gerçekleştirmektedir. Burada okul ve veli arasında herhangi bir sözleşme kapsamında bir değerlendirme etkileşimi gerçekleştirilmemektedir. Sonuncu nokta da öğretmenlerle ilgili olarak dışsal bir yapı tarafından ortaya konulan standartlarla ve değerlendirmelerle öğretmenlerin kendileri için belirledikleri mesleki yeterlik arasında yaşanabilecek çatışmanın sonucunda öğretmenlerin motivasyon kaybına uğraması olabilmektedir. Darling-Hammond ve Ascher (1991) ise piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı ile diğer hesap verebilirlik yaklaşımları arasında uyumsuzlukların ve çatışmaların da ortaya çıkabileceğini aktarmaktadırlar. Bu bağlamda bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı yapabildiği kadar farklı okullarda sunulanları standardize etmeye çalışmakta ve seçim yapmayı azaltmaya çalışmaktadır. Bu noktada piyasa rekabeti yaklaşımı ile bürokratik hesap verebilirlik arasında bir çatışma doğmaktadır. Bununla birlikte profesyonel hesap verebilirlik müşteri odaklılığı benimsemesine rağmen ebeveynlerin katılımı öğretmenler açısından problemlili bir durumun oluşmasına yol açmaktadır. Çünkü profesyonel bilgi çerçevesinde alınan kararlar ebeveynlerin istekleri ile uyumlu olmayabilmektedir. Burada da profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı ile piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımı arasında çatışma ortamı oluşabilmektedir.

Adams ve Hill (2006) eğitimde hesap verebilirlik yaklaşımlarından piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımının mümkün olduğu kadar iyi uygulamaya konulabilmesi için hükümetlerin ve hayırseverlerin üstlenmesi gereken kaçınılmaz roller bulunduğu ortaya koymaktadırlar. Bu roller şunlardan oluşmaktadır:

- 1) Hükümetlerin kamu okullarında sağlanan tekelci eğitim hizmeti altında en çok zarara uğrayan grubun aynı sıkıntıları piyasa rekabeti anlayışı altında da yaşamaması sağlanmalıdır. Bu da herkese uygun olan seçenekler hakkında bolca bilgi sağlanması, yalan iddialar ortaya atan hizmet sağlayıcılar için cezalar verilmesi ve okullara erişimde ayrımcılığın ortadan kaldırılması ile olacaktır.
- 2) Tekelci yapı altında en yüksek düzeyde kar sağlayan yapının aynı şekilde piyasa merkezli hesap verebilirlik yaklaşımında da bu şekilde öne çıkmasından kaçınılmalıdır. Bunun olması için de yeni okulların, öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin piyasaya girmesi sağlanmalıdır ve bu yeni piyasaya girenlere karşı eğitim finansmanı, okul yapılarından ve diğer imkânlardan yararlanma konularında ayrımcılığın önlenmesi gerekmektedir.
- 3) Uzak yerlerde yaşayan ya da yaşadıkları bölgelerde bulunan okulların ücretleri yüksek olan aileler okullarla ilgili seçim yapma hakkından mahrum bırakılmamalıdır. Bunun gerçekleşmesi için de uzak yerlerde ve yüksek ücretlerin ödendiği yerlerde hizmet sağlamayı kabul eden kurumlara finansal teşvikler ya da uzak yerlerde veya yüksek ücretlerin olduğu yerdeki aileler için ulaşımın sübvansede edilmesi gibi çareler üretilmelidir.
- 4) Hizmet sağlayıcıların piyasa ortamına ilgilerinin çekilebilmesi için ortamda yeterli paranın olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu da ortamda yeterli kadar lisanslı tüm çocuklara hizmet sağlayacak kurumlar olana kadar destek cevaplarının takip edilmesini ve ödemelerin ayarlanmasını gerektirmektedir.

- 5) Kaçınılmaz hizmetlerin bazı son çare kaynaklarının olması sağlanmalıdır. Hükümetler ekonomik sübvansiyonlar için doğru miktarı bulana kadar bazı hükümet destekli oluşumlar hiçbir bağımsız hizmet sağlayıcının olmadığı yerlerde okul ve eğitim hizmetini yerine getirmelidirler.
- 6) Piyasa rekabeti ortamına yeni kanlar kazandırılmalı ve var olan hizmet sağlayıcılarına bu ortamda nasıl rekabet edebilecekleri öğretilmelidir. Bunun için de yeni hizmet sağlayıcılara sermaye desteği sağlanabilmelidir.
- 7) Bütün hizmet sağlayıcılarının okullaşmayı sağlayabilmek için gerekli olanaklara erişiminde sıkıntı yaşamaması sağlanmalıdır.

2.19.2.Bürokratik hesap verebilirlik modeli. Darling-Hammond (1989) eğitimde bürokratik hesap verebilirlik modelinin eyaletlerin ve bölgelerin eğitim ofislerinin eğitimde ve okulda gerçekleşen faaliyetlerin belirlenen standartlara göre gerçekleşmesinin sağlanması amacıyla bazı yasal düzenlemeler ve kurallar yayımlaması olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir. Stecher ve Kirby (2004) eğitimde bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımını aktarırken yakın geçmişteki kuralların, normların ve düzenlemelerin öğretmenlerin, okulların ve bölgelerin eğitimde ve okulda nasıl davranması gerektiğini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyduğunu ifade etmektedirler. Farklı kamu kurumları okul performansını değerlendirmektedir ve belirtilen yasal çerçeve içerisinde hareket edilip edilmediğini takip etmektedir. Bürokratik hesap verebilirlik politika ve uygulamanın standartlaştırılabileceği, politika yapıcılarının bütün okullar için anlamlı olabilecek genel kurallar ve geniş kapsamlı çerçeve programlar oluşturabileceği ve öğretmenlerin bütün öğrenciler anlamlı olan genel eğitimsel ilkeler doğrultusunda uygulamalarda bulunabileceği gibi örtülü varsayımlarda bulunmaktadır. Bu varsayımlar altında uyumsuzlukların en alt düzeye indirgenmesi için düzenleyici ve denetleyici sistemlere başvurulabilmektedir. Bürokratik hesap verebilirlik ilişkisinde okullar ya da bölgeler eyaletlere kurallar ve düzenlemelere uygun bir şekilde

davranılıp davranılmadığı konusunda hesap vermektedir ve bu konuda ortaya çıkan olumsuz değerlendirmeler ise akreditasyonun kaybedilmesine ve öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin işten kovulmaları gibi yaptırımlara neden olabilmektedir (Stecher & Kirby, 2004).

Finn (2002) eğitimde bürokratik hesap verebilirlik modeline dair bir perspektif çizerken onun sisteme güvenme üzerine kurgulandığından bahsetmektedir. Bu bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı kuralların ve prosedürlerin takip edilmesini esas almaktadır. Bu sistem içerisinde hareket edilmesini ve bu sistemin geliştirilmesine yönelik çalışılması önemli kabul edilmektedir. Eğitimde bürokratik hesap verebilirlik modelinde vurgulanan nokta gerçekleştirilen her faaliyetin kuralların belirtildiği mevzuata göre düzenlenmesidir ve aynı şekilde kaynakların yeterli olması ve uygun şekilde sistem içerisinde dağıtılmasıdır. Eğer sistemde bir problem meydana gelirse bir kuralın, programın, prosedürün ya da kişinin değiştirilmesi veya eklenmesi önerilmektedir. Sistemde sürekli girdiler yoluyla değişiklik yapılması gerektiği savunulmaktadır. Örneğin; eğer öğrenciler yeterli düzeyde bir akademik performans gösteremiyorsa onların yeterli düzeye ulaşması için daha fazla öğretmen, ders içeriği, ödev ya da destekleyici öğretim materyali olarak bilgisayar gibi çözümler üretilmektedir. Bu anlayış klasik anlamdaki hiyerarşik, ast üst ya da yukarıdan aşağıya yönelen ve düzenleyici yapıda olan bürokratik hesap verebilirlik olarak ifade edilebilmektedir. Bürokratik hesap verebilirlik kapsamındaki uygulamalar o kadar yaygın ve genel hale gelmektedir ki bu uygulamalar hesap verebilirlik olarak bile düşünülmemektedir. Bugün sonuçlara yönelik bir hesap verebilirliğe dair uygun bir ortam ve eğilim olsa da, sektördeki katılımcılardan hala başlıca kurallara ve yönergelere uygun davranma ve girdileri ve süreçleri yönetme konularında hesap vermeleri beklenmektedir (Finn, 2002).

Adams ve Kirst'e (1999) göre eğitimde bürokratik hesap verebilirlik modelinde okullar eğitim sistemi içerisindeki daha yüksek seviyelerdeki yapılara ya da kurumlara hesap vermek

durumunda bulunan kolektif oluşumlar olarak ele alınmaktadır. Buna karşın yeni okul seviyesindeki bürokratik hesap verebilirlik modelinin geleneksel anlamdaki bürokratik hesap verebilirlikten farklı olduğu belirtilmektedir. Yeni okul hesap verebilirliği anlayışı geleneksel anlayıştan okulu ve okul personelini öğrencilerin öğrenme çıktıklarına dair gösterilen ilerlemeler ve istenilen spesifik kazanımlara ulaşılması açısından sorumlu tutması noktasında ayrılmaktadır. Bu yeni yaklaşımda çıktı temelli bürokratik hesap verebilirlik olarak ifade edilebilmektedir (O'Day, 2002).

Eğitimde bürokratik hesap verebilirlik modelinin güçlü yanı onun amacının herkes için eşit ve standartlaştırılmış bir eğitim sistemini savunmasından gelmektedir. Okul yönetimine bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımı ile bakıldığında, okullar hiyerarşik karar verme mekanizması ile yönetilen hükümet kurumları olarak görülmektedir. Politikalar ve programlar sistemin en üstündeki kişiler tarafından oluşturulmaktadır ve onları kurallara ve prosedürlere dönüştürecek yöneticilere aktarılmaktadır. Öğretmenler bu kurallara ve prosedürlere uygun şekilde eğitim öğretim faaliyetlerine gerçekleştirmektedirler. Bunun yanında öğrenciler de sistem içerisindeki kurallara ve prosedürlerle uyumlu bir biçimde uygulamalara tabi tutulmaktadır (Darling-Hammond & Ascher, 1991).

Bürokratik hesap verebilirlik modeli yasalar ve yapılan özel düzenlemeler yoluyla tüm öğrencilerin eğitilebileceği bir sistemi sunma umuduyla hareket etmektedir. Hesap verebilirliğin bürokratik formları bunun içinde bazı varsayımlarda bulunmaktadır (Darling-Hammond & Ascher, 1991):

- 1) Öğrenciler yeterince standartlaştırıldıkları için politika yapıcılar ve onların ilkelerini temsil eden kuruluşlar tarafından tasarlanan "tedavilere" aynı ve öngörülebilir yollarla cevap vereceklerdir.

- 2) Geliştirilen tedavilerden hangisinin reçete edileceğine dair yeterli bilgi hazır durumda bulunmaktadır ve her eğitim durumuna uygulanabilmektedir.
- 3) Bu bilgi uygulama için standartlaştırılmış kurallara dönüştürülebilir, bu da düzenleyici ve denetleme sistemleri ile korunabilmektedir.
- 4) Yöneticiler ve öğretmenler uygulama için geliştirilen reçeteleri rahatlıkla ve güvenle uygulayabileceklerdir.

Bürokratik modelde öğretmenler, reçetelerin belirli öğrenciler için belirli durumlarda uygun olup olmadıklarına bakılmaksızın, çoğu zaman bölge ve eyalet seviyelerinde reçete edilen müfredat ve test politikalarının uygulanmasından sorumlu tutulmaktadır. Eğer bu politikalarla bir çatışma içinde olursa, öğretmenlerin pedagojik bilgileri ve öğrenme teorileri hakkında yaklaşımları gerçekten tam bir engel olabilme ihtimali bulunmaktadır. Ancak, bürokratik model, öğretmenlerin yüksek derecede bilgili olmalarını sağlamaya çalışmamaktadır. Zira birçok önemli karar hiyerarşideki diğer kişiler tarafından alınmaktadır ve uygulanması için paket bir form şeklinde öğretmenlere verilmektedir. Bu sistemde, öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaktan sorumlu tutulamazlar ve sadece standart çalışma prosedürlerini takip etmek açısından hesap vermek durumunda bulunmaktadır (Darling-Hammond & Ascher, 1991).

Eğitimde bürokratik hesap verebilirlik modeli standartlaştırılmış müfredatı ve eğitim-öğretim uygulamalarını savunduğu oranda okul temelli yönetime sunduğu seçeneklerde azalmaktadır. Örneğin; mknatis okulları ya da diğer okullara ilişkin bir seçim yapabilme şansı azalmaktadır. Bu yüzden hem profesyonel hesap verebilirlik hem de piyasa merkezli hesap verebilirlik, bürokratik hesap verebilirliğin bazı formları ile çatışma durumunda bulunabilmektedir (Darling-Hammond & Ascher, 1991).

2.19.3. Profesyonel hesap verebilirlik modeli. Eğitimde profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımının ortaya çıkması ve gelişmesine yönelik destek politika ve uygulamayı inceleyen iki tane birbiriyle ilişkili ayağa sahip olan araştırmaya dayandırılabilir. Bunlardan ilki eğitimde profesyonel hesap verebilirlik anlayışı, politikaların yukarıdan aşağıya doğru ya da hiyerarşik bir düzen içerisinde uygulanmasını eleştirmektedir ve sadece girdi-çıkıta anlayışına sahip ve öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki rollerini ihmal eden ya da hiç önemsemeyen politikaların başarısız olduğunu savunmaktadır. İkinci olarak eğitimde profesyonel hesap verebilirlik modelini destekleyen argüman ise öğretmenlerin profesyonel ya da mesleki yaşamlarına yönelik çalışmalarıdır. Girdi-çıkıta süreçleri içerisindeki okul bir kara kutu olarak ele alınıp incelendiğinde ve analiz edildiğinde yapısal ya da bürokratik engellerin öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik hesap verebilirliklerine zarar verdiği ortaya konulmaktadır (Vasudeva, 2000).

Eğitimde bürokratik hesap verebilirlik yaklaşımına bir alternatif olarak kabul edilebilecek bir yaklaşım olarak profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı gösterilmektedir (Adams & Kirst, 1999; O'Reilly, 1996). O'Day (2002) eğitimde profesyonel hesap verebilirlik modelinin çıkış noktasının öğretim faaliyetlerinin bürokratik bir şekilde oluşturulmuş kurallarla ve rutinlerle yönetilemeyecek kadar karmaşık bir yapıda olduğunun kabulüne dayandığını belirtmektedir. Bunun aksine diğer profesyonel meslek gruplarının faaliyetlerinde olduğu gibi etkili bir öğretim faaliyetinin de gerçekleşmesi uzmanlık bilgisi ve becerileri edinen uzmanların bu bilgi ve becerileri çalıştıkları özel bağlamlara uygulayabilmelerine dayanmaktadır. Gelişmiş mesleklerde gerekli bilgi profesyonelce belirlenmiş uygulama standartlarında ifade edilmektedir ve profesyonel hesap verebilirlik bu mesleki faaliyetleri gerçekleştirenlerin bu standartları kabul edip tanınmasını ve uygulamasını içermektedir (O'Day, 2002).

O'Day (2002) eğitimde hesap verebilirlik modelinin odak noktasının üç boyutlu olduğu ifade etmektedir. İlk boyut profesyonel hesap verebilirlik modelinin odak noktasının öğretim

sürecinin merkezine yerleştirilmesidir. Burada öğretmenlerin öğretim içeriği hakkında öğrencilerle girdikleri etkileşimde ortaya koydukları çıktılar ya da çalışmalar kastedilmektedir (McLaughlin & Talbert, 2001). Bu yüzden profesyonel hesap verebilirlik modeli sistem içerisindeki öğrencilerin performansı ile ilgili olduğu kadar yetişkinlerin performansı ile de ilgilendirilmektedir. İkinci boyut olarak profesyonel hesap verebilirliğin odak noktasının, eğitimcilerin etkili uygulama için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini ve uygulamalarını sağlamaya yönelik olması gelmektedir. Bilgi gelişimi önde ve merkezde olmak durumundadır. Üçüncü ve son boyut ise profesyonel hesap verebilirlik, profesyonel değişim normlarını içermektedir. Bu normlar, müşterinin eğitim bağlamında öğrencinin ihtiyaçlarını profesyonel çalışmaların merkezine yerleştirmeyi, bu ihtiyaçlara cevap vermek ve uygulama standartlarını sürdürmek için diğer profesyonellerle işbirliği yapmayı ve uygulamanın iyileştirilmesini sağlamayı profesyonel sorumluluğun bir parçası ve takımı olarak kabul etmeyi kapsamaktadır (O'Day, 2002).

Sistem seviyesine gelindiğinde ise profesyonel hesap verebilirlik anlayışının mekanizmaları öğretmen yetiştirme, öğretmen lisanslaması ve akran ya da meslektaş değerlendirmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul düzeyinde profesyonel hesap verebilirlik, hem uygulama standartlarını takip etme sorumluluğunu üstlenen bireysel eğitimciler hem de meslektaşları ve müşterileri ile olan profesyonel etkileşimleri üzerinde durmaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarına cevap olarak rehberlik, işbirliği ve toplu sorun çözme ve uygulama kalitesini sağlamak için bir tür akran değerlendirmesi uygulamaları okul-yeri profesyonel hesap verebilirliğinin tüm yönlerini meydana getirmektedir (O'Day, 2002).

Darling-Hammond ve Ascher (1991) profesyonel hesap verebilirliğin meslek grubunun hangisi olduğuna bakılmaksızın bürokratik hesap verebilirlikten farklı varsayımlarla yola çıktığını ifade etmektedirler. Amacı birliği ve standardizasyonu sağlamak olan bürokratik hesap verebilirlikten farklı olarak profesyonel hesap verebilirlik modeli müşteri yönelimli ve

bilgi temelli uygulamalar oluşturmayı amaçlamaktadır. Profesyonel hesap verebilirlik anlayışında farklı müşterilerin ihtiyaçlarına ilişkin kararların çok karmaşık olması ve bireysel olarak herkes için dışardan karar alınmasının çok zor olması varsayılmaktadır ve sistem uygulayıcıların sorumlu kararlar alacağı bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu nedenle, titiz hazırlık, belgelendirme, seçim ve değerlendirme ve sürekli akran değerlendirmesi yoluyla mesleki yeterliliğin sağlanması amaçlanmaktadır. Uygulayıcıların mevcut en iyi mesleki bilgiye dayanarak karar vermelerini ve kendilerini ilk adadıkları konunun müşterinin refahı olmasını gerektirmektedir (Darling-Hammond & Ascher, 1991).

Uygulamaları düzenlemeyi amaçlamaktan ziyade, bu model, ebeveynlerin ve öğrencilerin beklenti içinde oldukları ve öğrencilerin yetiştirilmesi ile ilgilenecek kişilerin yüksek derecede bilgili, yeterli becerilere sahip ve gerekli adanmışlık duygusuna sahip kişiler olmasını sağlamayı garanti altına almayı hedeflemektedir. İşe alınan ve tutulan personelin kalitesi, mesleki hesap verebilirliğin önemli bir bileşenidir. Sonuç olarak profesyonel bir hesap verebilirlik sistemi, öğretmenlerin ve diğer personelin hazırlanması, işe alınması ve değerlendirilmesi ile ilgili personel politikalarına özel dikkat göstermelidir. Bunun yanında onların devam eden öğrenme süreçlerine ve öğrenci gelişiminin yanında sınıf ortamının ve okul uygulamalarının değerlendirilmesi gibi var olan değerlendirme araçlarının kullanımına önem verilmelidir (Darling-Hammond & Ascher, 1991).

Eğitmenlerin mesleki sorumluluğu olan entelektüel ve etik kararları verebilmeleri için ve sorumluluk sahibi karar vermeyi desteklemek için bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve ne zaman öğretileceği gibi kuralların sayısının eğitmenlerin çalıştığı ortamlarda olabildiğince az olması mümkün olmalıdır ve böylelikle de kararların düzenlemelerle ilişkili olarak değil de öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde alınması sağlanabilecektir (Darling-Hammond & Ascher, 1991).

Leithwood (2001) ise eğitimde profesyonel hesap verebilirlik modelinin içinde birbirinden oldukça farklı iki yaklaşım olduğunu iddia etmektedir. Bunlardan ilki saha tabanlı yönetimin profesyonel kontrol modellerinin uygulanmasında en belirgin biçimde kendini göstermektedir. Diğer yaklaşım, öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulamaları için geçerli olan mesleki standartlar hareketini kapsamaktadır. Bu iki farklı yaklaşımın buluştukları ortak nokta ise profesyonel uygulamaların okul çıktılarına merkezi bir katkı sağladığı inancı olarak görünmektedir. Diğer taraftan bu iki yaklaşım doğrudan odaklanacakları noktalar için seçecekleri uygulamalara ilişkin olarak ise büyük ölçüde farklılaşma göstermektedirler. Profesyonel kontrol sitesini tabanlı yönetim durumunda, odak noktası okul düzeyinde karar verme olmaktadır. Buna karşın okul liderliği uygulamaları ve sınıf içerisindeki öğretim faaliyetlerine dair uygulamalar ise profesyonel standartlar hareketinin odaklandığı temel noktaları oluşturmaktadır (Leithwood, 2001).

Murphy ve Beck (1995) profesyonel kontrol sitesini tabanlı hesap verebilirlik yaklaşımının iç dinamiklerini ortaya koyarlarken bu türde bir eğitimde hesap verebilirlik anlayışının okuldaki karar alma süreçlerinde öğretmenlerin etkinliği arttırdığını ifade etmektedirler ve okulun öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin olarak da daha fazla ve doğrudan hesap verme sorumluluğu altına aldığını belirtmektedirler. Bu şekilde uygulamaya koyulan bir hesap verebilirlik anlayışının amacı öğretmenlerin bilgisinin bütçeleme, müfredat ve personel gibi önemli konularda alınacak karar süreçlerinde kullanılmasını sağlamaktır. Buradaki varsayım da öğrencilere en yakın konumda bulunan profesyoneller olan öğretmenlerin bu karar alınacak önemli noktalarla ilgili en yeterli ve uygun bilgiye sahip kişiler olduklarına dayanmaktadır (Hess, 1991). Bununla beraber öğretmenlerin karar alma süreçlerine tam anlamıyla aktif katılım sağlaması onların alınan kararların ne olduğuna bakılmadan uygulanmasına dair bağlılıklarını ve özverilerini arttıracaktır. Çalışanların daha fazla karar alma gücüne sahip olmalarına fırsat veren katılımcı demokrasinin aynı zamanda daha iyi düzeyde bir verimliliğin

ve etkililiğın sağlanmasına ve daha iyi sonuçların elde edilmesine zemin hazırladığı kabul edilmektedir (Clune & Witte, 1988). Bu tür site tabanlı yönetim ile ilişkili okul konseyleri genellikle karar verme gücüne sahiptirler ve çoğu grup temsil burada edilmesine rağmen, öğretmenler en büyük üyeye sahip olan grup olarak öne çıkmaktadırlar (Leithwood, 2001).

Geleneksel mesleklerde hesap verebilirliğe yönelik standart bir yaklaşım hükümet tarafından mesleğe girişin ağır denetimini vurgulamaktadır ve daha sonraki hesap verebilirlik sürecine dair sorumluluk ise o mesleğin mensuplarına devredilmektedir (Leithwood, 2001). Stecher ve Kirby (2004) eğitim bağlamında düşünüldüğünde de bu standartlarla ilgili sürecin düzenlenmesinde profesyonel ğretmen organizasyonlarının büyük bir rol üstlendiğini ifade etmektedirler. Böyle bir yaklaşımın profesyonel bilgi, beceri ve performansa dair açık standartlar geliştirmesi gerekmektedir ve eğitimde profesyonel standartlar hareketinin 1980'li yılların başı itibariyle böyle bir girişimde bulunduğu görülmektedir. Bu hareketin meydana getirdiği ürünlere bakıldığında giriş seviyesindeki öğretmenlere lisans verilmesi (INTASC's Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development), okul yöneticilerine yeterlilik verilmesi (State of Connecticut Department of Education), ileri düzeyde öğretimin seviyesinin standartlarının belirlenmesi (The National Policy Board for Teaching Standards) ve okul yöneticilerinin performansının belirlenmesi (Education Queensland's 'Standards Framework for Leaders') gibi oluşumların ortaya çıktığı görülmektedir (Leithwood, 2001).

Eğitimde hesap verebilirlik modellerinden profesyonel hesap verebilirliğin savunucuları bu anlayışın eğitimdeki bazı problemlerin üzümünün sağlanmasında ve olumlu gelişmelerin meydana gelmesinde önemli roller oynayabileceğini ifade etmektedirler. Profesyonel hesap verebilirlik anlayışının özellikle okullarda nitelik ve motivasyonla ilgili olarak görülen problemlerin üzümünde bürokratik hesap verebilirlik modelinden etkili olduğu savunulmaktadır (O'Day, 2002). Niteliğin arttırılması için bilginin kullanımına ilişkin olarak

profesyonel hesap verebilirliğin üç tane boyutunun öne çıktığı belirtilmektedir. İlk olarak profesyonelizm hem öğretim uygulamalarına hem de öğrencilerin öğrenimi için öğretmenlerin taşıdığı ortak sorumluluğa dikkat çekmektedir. İkinci olarak eğitimin etrafındaki işbirliği normları uygulama ve sonuçlar hakkında bilginin ortaya çıkarılması ve yayılmasının yanında aynı zamanda bu bilgiye dayandırılarak oluşturulan etkili stratejilerin yaygınlaştırılmasını sağlayan okul alanındaki etkileşimi arttırmaktadır. Bu bilgi doğal olarak daha yüksek seviyelerde kümelenme ile birikmiş olan bilgiden daha iyi öğütülmüştür ve daha hazır durumda bulunmaktadır. Böylelikle de spesifik stratejiler ile onların etkileri arasındaki ilişkiler daha kolaylıkla kavranmaktadır. Bu bir dereceye kadar hem sonuç hedeflerinin hem de uygulama standartlarının eklenmesinin özellikle tecrübelerin ya da sonuçların beklentilerin tersi yönünde ortaya çıktığı durumlarda oluşan ilişkiler hakkında geliştirilen hipotezlerin test edilmesine imkân vermesinden kaynaklanmaktadır (Axelrod & Cohen, 2000). Son olarak da daha iyi bir niteliksel gelişimin yaşanması bu hesap verebilirlik anlayışıyla daha muhtemel görünmektedir. Bunun nedeni ise var olan bilginin anlamlı bir şekilde yorumlanması ve bu bilginin diğerleriyle daha anlamlı bir şekilde paylaşılmasına zemin hazırlayan profesyonel bilgi ve becerilere yönelik vurgudur. Genel olarak meslek grubu içinde ve özellikle de okulun profesyonel topluluğu içinde oluşturulan uygulama standartları anlam oluşturma sürecinin gerçekleşmesi için bilişsel haritaları sağlamaktadır (Huber, 1991).

Nitelik ile ilgili olarak yaşanan problemlerin çözümünün yanında profesyonel hesap verebilirlik modeli gelişim ve ilerleme için bazı güdüleme araçları kullanmaktadır ve bu güdüleme araçları ağırlıklı olarak öğretmenlerin en başta öğretim sürecine katılmasını sağlayan öğretme isteği ve öğrenciye ve eğitime adanmışlık gibi içsel güdülenmeyi arttırma araçlarından oluşmaktadır. (O'Day, 1996). Scott (1998) güdülenme araçları ile ilgili üç çeşidin varlığından söz etmektedir. Bunlardan ilki maddi güdülenme araçları olan parasal ödüller, işte terfi alınması ya da işten çıkarılma olarak ortaya çıkmaktadır. İkincisi ise bir

topluluğun ya da meslek grubunun üyesi olunmasına dayanan ve bu toplulukta ya da meslek grubunda sahip olan kimliğin korunmasına dayanan dayanışma ya da beraberlik güdüleyicileri olarak belirtilmektedir. Son olarak da değerli bir öğrenme hedefine öğrencilerin ulaşması sonucunda oluşan tatmin gibi amaca yönelik güdüleyiciler ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde profesyonel hesap verebilirlik modeline dair var olan olumlu noktaların yanında Darling-Hammond ve Ascher (1991) bazı olumsuzluklardan da bahsetmektedir. Örneğin; Eğer profesyonel standartlar hazırlık ve devam etmek için sıkı bir şekilde uygulanmazsa, eğitimcilerin bireysel-yönelimli kararları mesleki bilgi ve etik konusunda iyi düşünülmüş olmaktan ziyade kişiye özgü bir hale dönüşebilmektedir. Bununla beraber O'Day (2002) sadece profesyonel hesap verebilirlik anlayışına dayalı bir hesap verebilirlik sisteminin bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabileceğini ifade etmektedir. Bunun nedeni de profesyonelizmin ve profesyonel hesap verebilirliğin uygulamasında karşılaşılabilecek durumların varlığından kaynaklanmaktadır. Örneğin; profesyonel hesap verebilirlik kapsamında sorumluluk sadece bireysel olarak öğretmenlere yüklenirse ve bir topluluğun veya meslek grubunun birlikte hareket etmesine imkân verilmezse bu sistem verimli bir şekilde çalışmayacaktır. Bunun yanında izleme ve işbirliği gibi devam eden örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesini bilgi paylaşımı yoluyla sağlayacak olan mekanizmaların az veya nadiren kullanılması sistemin etkili çalışmasını engelleyecektir. Buna ek olarak öğretmenlerin bilgi ve becerileri olması gereken düzeyde ve ihtiyaçları karşılayacak nitelikte olmayabilmektedir ve özellikle de bütün öğrenciler açısından bu durum ele alındığında sıkıntılı bir durumun oluştuğu görülmektedir (O'Day, 2002).

O'Day (2002) profesyonel hesap verebilirlik modelinin eğitimde eşitliğin sağlanması bağlamında bazı problemlerle karşılaşılabileceğini aktarmaktadır. Profesyonel hesap verebilirliğin başarısızlığın en açık görülebileceği yerler sosyo-ekonomik durumu açısından dezavantajlı grupta bulunan öğrencilerin bulunduğu yerler olarak görünmektedir. Bu gibi

yerlerde profesyonel hesap verebilirlik modeli bu öğrencilerin ihtiyaçlarına ya da beklentilerine cevap vermekte yetersiz kalabilmektedir.

2.19.4. Performansa dayalı hesap verebilirlik modeli. Yatay ve dikey hesap verebilirlikle beraber içsel ve dışsal hesap verebilirliğin dört farklı hesap verebilirlik türü olarak eğitimde var olduğu Poole (2007) tarafından ileri sürülmektedir. Yine Poole (2007) dikey hesap verebilirliğin yasalar ve politikalar içeren, dışsal yöneticiler, performans raporlama, teknik ve kurumsal süreçler, devletin ve halkın kontrolü ve izlemesi ve standartlarla ve düzenlemelerle uyumluluk ekseninde karakterize edilmiş bir hesap verebilirlik türü olduğunu ifade etmektedir. Bu dikey hesap verebilirlik sistemi kendi içinde iki tane farklı hesap verebilirlik anlayışına sahip olmaktadır. Bunlardan ilki süreç odaklı olan ve uzun yıllardır eğitimde varlığını sürdürmekte olan aynı zamanda bürokratik hesap verebilirlik olarak da bilinen hesap verebilirlik anlayışıdır. Bu bürokratik anlayışta önemli olan ve hesap verebilirlik mekanizmasının odaklandığı nokta sonuçlar değil süreçler olarak ortaya çıkmaktadır (Poole, 2007). Aynı şekilde bürokratik hesap verebilirlikte hiyerarşik bir otorite yapılanması olduğu ve formal kuralların ve süreçlerin büyük önem taşıdığı aktarılmaktadır (Hoy & Sweetland, 2001).

Dikey hesap verebilirliğin içerdiği diğer hesap verebilirlik türü sonuç odaklı ve çıktılarının önem kazandığı hesap verebilirlik anlayışı olarak ortaya çıkmaktadır. Poole (2007) sonuç odaklı ve çıktılarının büyük önem arz ettiği bu performansa dayalı hesap verebilirlik anlayışının bugünkü okul reformu hareketine en uygun olan model olduğunu ifade etmektedir. Performans hesap verebilirliği süreç odaklı hesap verebilirlikten standartlara, testlere ve sonuçlara odaklanması dolayısıyla kalın çizgilerle ayrılmaktadır. Performans hesap verebilirliği modeli, yüksek standartların ve meşru değerlendirmelerin geliştirilmesi ve benimsenmesi ile bireysel olarak okulların performans için daha sorumlu olmasını içermektedir. Okullar ortaya konulan performans hedeflerine ulaşamadıklarında ise

yaptırımlara maruz kalmaktadırlar (Poole, 2007). Bu performansa dayalı hesap verebilirlik aynı zamanda sonuç odaklı hesap verebilirlik ya da yeni hesap verebilirlik olarak da adlandırılmaktadır (Carnoy, Evers & Siskin, 2003; O'Day, 2002; Poole, 2007).

Wells (2002) eğitimdeki bu performans hesap verebilirliği modelinin eğitimdeki sistematik reformun bir ürünü olduğunu ifade etmektedir. Performans hesap verebilirliği modelinin gelişim süreci ve onun ortaya çıkmasını sağlayan etmenler incelendiğinde Poole (2007) geçmiş yıllarda eğitimcilerin ağırlıklı olarak kaynaklar tarafından temsil edilen girdilerle ve bürokratik süreçlerle ilgilenmekte olduklarını ve bu konularda hesap verdiklerini belirtmektedir. Buna karşın öğrencilerin başarıları tarafından temsil edilen okul çıktılarına dair herhangi bir hesap verme sürecine katılmadıklarına yönelik bir eleştirinin var olduğunu aktarmaktadır. Bürokratik hesap verebilirlikten performansa dayalı hesap verebilirliğe doğru yönelimin ortaya çıkmasını destekleyecek bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Chubb ve Moe (1990) asıl sorunun bürokrasi olmadığını ama çok fazla bürokrasinin, hiyerarşinin, kural temelli olmanın, şekilci olmanın eğer okulların iyi bir öğrenme performansı ortaya koyması bekleniyorsa bunu gerçekleştirmeyi sağlayacak özerkliği ve profesyonelliği engellediğini ifade etmektedirler. Buna ek olarak etkili ve etkili olmayan okulların özelliklerini inceledikleri çalışmalarında etkili okulların çok daha az dış kontrole yönetildiklerini sonucunun ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu okullar kendi müfredatlarını belirlemek, çalışma takımları oluşturmak ve kendi öğretim yaklaşımlarını oluşturmak gibi konularda özer hareket edebilmektedirler. Bürokratik hesap verebilirliğin varlığının önemi kabul edilmekle beraber bunun uygulanmasında belirli noktaların üstüne çıkılması okul organizasyonunun etkili çalışmasına bir engel teşkil edecektir (Chubb & Moe, 1990). Daha iyi bir öğrenmenin nasıl sağlanacağı ve geliştirileceğine yönelik bilişsel araştırmalar Siegler (1998) performans hesap verebilirliği modelinin gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar ve yüksek standartlarda öğrenmenin her çocuğun hakkı olduğunun kabulüne yönelik argümanlar (Darling-Hammond,

1996) aynı şekilde performansa dayalı hesap verebilirlik anlayışının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Belirtilen gelişmeler ve süreçler sonunda ve yeni kamu yönetimi anlayışının da etkisiyle bürokratik hesap verebilirlik modelinin ortaya koyduğu süreç ve girdi odaklı yaklaşımdan uzaklaşarak performans çıktılarının temele oturtulduğu bir hesap verebilirlik anlayışı ortaya çıkmaktadır (Erdağ, 2013). Bürokratik eksenli süreçlerde ortaya konan düzenlemelerde ve formal süreçlerde esnemelere gidilerek hayata geçirilen uygulamaların ve gerçekleştirilen faaliyetlerin sonuçlarına ve önceden konulan hedeflere ulaşılma düzeyine odaklanılmaya başlanılmaktadır (O'Day, 2002).

Bürokratik temelli olup performansa dayalı hesap verebilirlik anlayışı daha rasyonel yönetim süreçleri sunarak daha amaca yönelik, etkili ve etkin bir okul yaratmayı hedefleyen sistematik girişimlerden oluşmaktadır. Bu anlayışın varsayımı okulların mevcut yapılarının temel olarak yanlış olmadığıdır. Bununla birlikte, onların etkili ve etkin olmaları, hedef seçimlerinde daha fazla stratejik olmaları ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanılan araçlarla ilgili daha planlı ve veri güdümlü olmalarına göre geliştirilmektedir (Leithwood & Earl, 2000).

Mintrop (2002) eğitim bağlamında düşünüldüğünde hesap verebilirlik sistemlerinde hedefler ve sonuçlarla ilgili olarak bir yönelimin ortaya çıkmasının iş motivasyonunun hedeflerin belirlenmesi ve verilecek ödüllere dair oluşan beklentilerle şekillenmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buradan bakıldığında eğer eğitimciler olarak öğretmenler gerçekleştirilecek görevin kontrolünün kendilerinde olduğuna inanıyorlarsa ve bunun gerçekleştirilmesi için gerekli yeterlikleri taşıdıklarına dair bir inanca sahiplerse bir de beklenen ödül ile bireysel çaba arasında mantıklı bir ilişki görüp ödülün kendisine de değer veriyorlarsa öğretmenlerin güdülenmesinin arttıracak kaynaklarının var olduğu düşünülmektedir (Mintrop, 2002). Erdağ (2013) bu kapsamda eğer ortada eğitimcilerin ortaya koydukları çaba sonucunda öğrencilerde ortaya çıkacak olumlu performans çıktılarının varlığı

ve buna ilişkin elde edilecek bir ödülün varlığı olması durumunda üst düzey bir güdülenme ile çalışacaklarını ifade etmektedir. Bunun tam tersi düşünüldüğünde ise istenilmeyen ya da olumsuz performans çıktıları ve bununla ilişki olarak ortaya çıkacak olan yaptırımların var olması durumunda da eğitimcilerin bunlardan kaçınmak için yeterli bir güdülenme düzeyi ile çalışacağı düşünülmektedir (Erdağ, 2013). Beklentiler, hedefler ve sonuçlarla ilgili belirtilen noktaların yanında eğitimcilerin güdülenmesinde açık, spesifik, değerli ve ulaşılabilir hedefler koyulmasının da olumlu etkilerinin olduğu kabul edilmektedir (Kelley & Protsik, 1997). Bu açıdan bakıldığında motivasyona ilişkin beklenti ve hedef belirleme modelleri güçlü durumların varlığını gerektirmektedir. Bu durumlar açık ve spesifik hedefler, ödül beklentileri ve yüksek çaba, performans ve ödül arasındaki açık tanımlanabilen ilişkileri içermektedir (Shamir, 1991). Bu beklentiler, hedefler ve sonuçlar bağlamında gerçekleşen faaliyetleri hesap verebilirlik sistemleri düzene koymaktadır (Mintrop, 2002).

Performans hesap verebilirliği modelinin pratikte nasıl uygulandığı, hangi mekanizmaların işe koyulduğu ve bu sürecin nasıl işlediğine gelindiğinde değişik uygulamaların, mekanizmaların ve süreçlerin varlığından söz edilmektedir. Spencer (2006) temel derslere ilişkin olarak geliştirilen genel bir müfredatın varlığından, yeterliğin ölçülmesi için belirli standartların ve hedeflerin oluşturulmasından, bununla beraber genel ya da standartlaştırılmış başarı testlerinin geliştirilmesinden ve uygulanmasından, bu test sonuçlarının paylaşılmasından, düzenli izleme ve değerlendirme faaliyetleri gibi uygulamaların, mekanizmaların, süreçlerin olduğundan bahsetmektedir. Bruns, Filmer ve Patronas (2011) ise performans hesap verebilirliği modelinin uygulanmasında etkililiğin ve verimliliğin sağlanması amacıyla elde bulunan kaynakların düşük bir maliyet oranıyla istenilen eğitimsel çıktılarının elde edilmesi için performansın esas alınıp ona göre ödemelerin yapıldığı ve öğretmenlerin belirlenen performans sözleşmelerine göre çalıştırılması gibi uygulamaların kullanıldığını ifade etmektedirler. Performans hesap verebilirliği modeli ile ilgili olarak

Amerika’da “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind)” ve Avustralya’da eğitimde ortaya konulan performansın izlenip değerlendirilmesi yasası (Australian National Education Monitoring Task Force) gibi yasaların hayata geçirilmesi bu anlayışın yansıması olarak görülmektedir (Erdağ, 2013).

Performans hesap verebilirliği modelinin “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind)” kapsamındaki Amerika’da uygulanma şekli ele alındığında okulların ve bölgelerin hesap verebilir konumda olan birimler olarak kabul edildikleri görülmektedir. Bölge okulların performanslarını izlemektedir ve eğer yeterli bir performans okullar tarafından ortaya koyulmuyorsa bununla ilgili harekete geçmek sorumluluğunu taşımaktadır. Bunun devamında ise eyalet bölgelerin performanslarını takip etmektedir ve son olarak da federal hükümet eyaletlerin performansını izlemektedir. Okullar, standart tabanlı test puanlarına dayalı olarak öğrenci yeterlilikleri için artan hedefleri karşılamalıdır. Eğer okullar hedeflerini gerçekleştiremezse artan bir şekilde ağır yaptırımlar ile karşılaşabilmektedir. İki yıl sonra, bölge ayrılmak isteyen öğrenciler için başka bir okula ulaşım sağlamalıdır ve üç yıl sonra ise dış sağlayıcılardan destek eğitim hizmetleri sağlamalıdır. Son aşama olarak ise okul personeli değiştirilebilmektedir ve okul yeniden yapılandırılabilir (Stecher & Kirby, 2004). Performans hesap verebilirliği modelinin ortaya koyduğu hesap verme sistematığına (McNelis, 1998) eğitimde paydaş olan ebeveynleri, vergi mükelleflerini, politik ve yasal otoriteye sahip grupları da dâhil etmektedir. Yine bu grupların okul sistemlerine ve bu sistem içerisinde görev yapan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul yönetim kurullarına akademik performans ve standartlaştırılmış değerlendirme için yapılan testlerden alınan sonuçlara ilişkin baskı uyguladıklarını aktarılmaktadır.

Heneman ve Ledford (1998) performans hesap verebilirliği modeli kullanıldığında okulun bütün bir organizasyon olarak hesap verebilir olması gerekirken hesap vermeye yönelik sorumluluğun büyük oranda okul yöneticileri gibi kıdemli yöneticilerin omuzlarında olduğunu

ifade etmektedir. Okul ve onun kıdemli yöneticisi hiyerarşik düzen içinde kendinden bir üst düzeyde bulunan kişiye karşı direkt olarak hesap vermek durumunda bulunmaktadır. Örneğin; okul yöneticisi bölge ofisi yöneticisine hesap vermekle yükümlü olmaktadır.

Gerekçeleştirme ya da meşrulaştırma, okulun hesap verebilir olduğu belirlenen hedeflere ulaşmadaki etkinliği ile beraber buna dair hesap vermesi ile ilgili olarak gerçekleştirilmektedir. O'Day (2002) bu süreçler sonunda okullarda okul çalışanlarının ve onların dikey hesap verebilirlik ilişkisi içinde oldukları yüksek kademedeki birimlerin yapacağı değerlendirme sonucunda bazı yaptırımların olduğu ya da ödüllerin verildiğini belirtmektedir. Ortaya çıkan iyi performanslar ve akademik başarılar ödüllendirilmektedir. Eğer öğrencilerin akademik öğrenmelerinde yetersizlik ve test sonuçlarında başarısızlık ortaya çıkıyorsa okullardan bu durumu düzeltmeleri ve gerekli iyileştirmeleri yapmaları için gelişim planları talep edilmektedir ve bu plan çerçevesinde onlara hem gelişimleri için destek hem de mali yardımlar yapılmaktadır. Bunun sonucunda yapılan değerlendirmede ilerleme ve iyileşmenin görüldüğü okullar eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edebilmektedir ancak okullar gelişme kaydedemezse okullar kapatılabilmektedir.

2.20.Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri

Anderson (2005) eğitim sistemlerinde uygulanan üç tane temel hesap verebilirlik sisteminin olduğundan bahsetmektedir. Bunlar kurullarla uyumlu olma, profesyonel normlara bağlılık ve sonuç odaklılık olarak şekillenmektedir.

Eğitimciler eğitim sistemleri içerisinde sıklıkla bu üç farklı hesap verebilirlik sistemini birlikte kullanarak çalışmak durumunda bulunmaktadırlar. Eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinden ilki olan kurullarla uyumlu olma yapılan düzenlemelerle ve ortaya koyulan kurullarla uyumlu bir şekilde çalışmayı içermektedir. Bu sistemin örneklerinden biri Britanya Eğitimde Standartlar Ofisi (British Office for Standart in Education) olarak

gösterilebilmektedir. Kökleri eğitimin endüstriyel modelinde görülen bu uyumluluk sistemleri okulu sürekli devam eden süreçlerin somutlaşmış hali olarak görmektedirler ve elde edilen çıktılarda öğrencilerin farklılaşan özelliklerini dikkate alarak sonuçlarda farklılıklara izin vermektedirler. Basit bir şekilde ifade edilmesi gerekirse eğitimciler kurallara bağlılıkları için bürokrasiye hesap vermek durumunda bulunmaktadırlar (Anderson, 2005).

Eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinden ikinci sistem profesyonel normlara bağlılık üzerine temellendirilmektedir. Ne yetkilendirme ne de zorunluluk içermesine karşın belirli prensipler ve uygulamalar üzerinde büyük bir konsensüs oluşmasının etkileri eğitim mesleğinin değerinin yükselmesinde görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde okul matematiği için müfredat ve değerlendirme standartları (National Council of Teachers of Mathematics, 1989), eğitimsel ve psikolojik testler için standartlar (American Educational Research Association, 2000) ve program değerlendirme standartları (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994) profesyonel normlara bağlılığa ilişkin bir hesap verebilirlik sisteminin yansımaları olarak kabul edilebilmektedir. Bu sistem içerisinde eğitimciler profesyonel normlara bağlılık açısından diğer meslektaşlarına hesap vermek durumundadırlar (Anderson, 2005).

Eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinden üçüncüsü yani sonuç odaklılık ise öğrenci öğrenmesi açısından tanımlanmış sonuçlar üzerine temellendirilmektedir. Bu hesap verebilirlik sisteminin ortaya çıkışı eğitime siyasetin artan bir şekilde dâhil olmasına dayanmaktadır. “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind)” ve eğitimde ortaya konulan performansın izlenip değerlendirilmesi yasası (Australian National Education Monitoring Task Force) sonuç odaklı hesap verebilirlik sistemlerinin örnekleri olarak gösterilebilmektedir. Bu sistemlerde eğitimciler öğrenci öğrenmesi açısından halka hesap verme sorumluluğu altında bulunmaktadırlar (Anderson, 2005).

Eğitimciler kendilerini çoğunlukla bu üç değişik hesap verebilirlik sistemine ve onları her birinin sahip olduğu gereklilikleri dengeli bir şekilde kullanarak cevap vermek durumunda olacakları durumlarda bulabilmektedirler. Profesyonel normlara bağlılık, kurallarla uyumluluk ve sonuç odaklılık hesap verebilirlik sistemlerini tamamlamaktadır. Diğer taraftan kurallarla uyumluluk ve sonuç odaklı hesap verebilirlik sistemleri aralarında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu çatışmanın bir kısmı sonuca dayalı sistemlerin ortaya çıkmasının tarihsel sonuçlara dair yani kurallara uyumluluk sisteminde alınan sonuçlara yönelik var olan memnuniyetsizlikle desteklenmesinden kaynaklanmaktadır. Şu anda ise hesap verebilirlik sistemleri kurallara uyumluluktan ziyade sonuç odaklılığa dayalı bir karaktere bürünmektedir (Anderson, 2005).

Kurallarla uyumlu olan, profesyonel normlara bağlılık gösteren ve sonuç odaklı olan bir hesap verebilirlik sisteminin çalışabilmesi ve savunulabilir olması için bazı gereklilikleri yerine getirmesi gerekmektedir. İlk olarak sistem öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri avantajlı ve dezavantajlı durumlara bakmadan eğitimcilerin tüm öğrenciler için sorumluluk taşıdığını ifade etmelidir. İkinci olarak sistem hedefler, değerlendirmeler, öğretim, kaynaklar, ödüller ve yaptırımlar olarak sıralanan bileşenler üzerinde inşa edilmelidir. Üçüncüsü ise sistemin teknik boyutları yüksek standartlar içermelidir. Son olarak sistem pozitif bir değişim için bir araç sağlamalıdır (Anderson, 2005).

2.21.Eğitimde Etkili Bir Hesap Verebilirlik Sisteminin Özellikleri

Eğitimde uygulanacak hesap verebilirlik sistemleri düşünüldüğünde her ülke veya eyalette uygulanabilecek bir sistemin varlığından söz etmek çok gerçekçi olmayacaktır. Bu da her yerin ihtiyaçlarına ve geleneklerine uygun bir sistem mümkün olamayacağından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden ihtiyaçlara ve geleneklere göre her yer kendi hesap verebilirlik

sistemini oluşturmalıdır. Bunun yanında etkili hesap verebilirlik sistemleri bazı genel özelliklere de sahip olmaktadır (Lingenfelter, 2003).

Lingenfelter (2003) etkili hesap verebilirlik sistemlerinin sahip olması gereken özellikleri şöyle ifade etmektedir:

Hesap verebilirlik sistemleri açık, önemli ve ölçülebilir birkaç tane hedef belirlemelidir. Eğitimde lise sonrası dönemde hedeflerin çokluğuna bakıldığında eğitimde hesap verebilirlik sistemlerinin de birçok hedefinin olması kaçınılmaz gözükmektedir. Ama genel kural olarak hedeflerin sayısı ne kadar artarsa, ilerlemenin de o kadar azalacağı kabul edilmektedir. Vizyonda ve motivasyonda karışıklık yaşanmasını engellemekle beraber yaşanılacak zorlukları ve mali harcamaları yönetilebilir düzeylere indirmek için eyalet seviyesinde hedeflerin çokluğuna ve karmaşıklığına yönelik baskıya direnmek gerekmektedir. Kurumsal düzeyde ise eyalet düzeyinde anlamlı bir şekilde odaklanılamayacak hedeflere odaklanmak gerekli ve uygun olmaktadır. Yine de her seviyede çok yönlü hedeflerin varlığı odaklanmanın ve başarılı eylemlerin düşmanı olmaktadır. Ölçülebilir hedefler gerekli görülmesine rağmen, bütün önemli hedeflerin nicel olarak ifade edilememesi olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan dolayı nitel performans belirleyicileri de kullanılmalıdır (Lingenfelter, 2003).

İlk olarak var olan uygulamanın neden hedefleri gerçekleştiremediği belirlenmelidir ve daha sonra da deneme yapılmalıdır. Eğer problem ve çözümü muhasebe ya da kayıt tutmada dürüst olmayan bir davranışın ortadan kaldırılmasını gerektiriyorsa gelişim ve ilerleme kolaylıkla sağlanabilmektedir. Burada bu işin bağımsız denetimle yapılması ve bunu yapanların bulunup, işten çıkarılıp yargılanması ile süreç sonlandırılabilir. Eğer öğrenciler yeterince iyi bir öğrenme performansı ortaya koyamıyorsa, problem burada daha komplike ve çözüm de bununla ilişki olarak daha zor olacaktır. Gelişme gösterilebilmesi için

deneme, yenileme ve uyarlanabilir öğrenme gerekmektedir. Deneme yapma ve öğrenme için esneklik sağlayan ve sonuçlar üzerine yoğunlaşan bir hesap verebilirlik sistemi sadece sonuçları ve araçları tanımlayan bir hesap verebilirlik sisteminden daha etkili çalışmaktadır (Lingenfelter, 2003).

Gerçek bir başarı ya da ileriye doğru yol alma politika yapımcıların hedefleri üzerinde düzenli bir yoğunlaşma gösterdiklerinde ve kademeli gösterilen ilerlemeye sabır göstermeyi başardıklarında gerçekleşebilecektir. Önemli hedefler üzerinde ilerleme açık ve halka ulaşabilecek şekilde uzun bir zaman dilimi içinde değerlendirilmelidir. İlerleme değerli görülmelidir ve teşvik edilmelidir. Bunun yokluğu ise sonuçlar üretmek için daha yaratıcı ve büyük çabalar içinde olma yönünde sistemi geliştirme amacıyla baskı uygulamak durumunda bulunacaktır (Lingenfelter, 2003).

Başarısızlığı cezalandırmak yerine performansı geliştirmeye odaklanılmalıdır. Cezalandırma sosyal bir kontrol aracı olarak tabiatı gereğiyle hoşla gitmeyen bir içeriğe sahip olsa da, onun etkililiği ve yasallığı göz ardı edilmemelidir. Ceza alma ihtimalinin caydırıcı olabileceği ve bununla beraber iyi bir uygulama için kötü bir uyarıcı da olsa teşvik edici olabileceği ifade edilmektedir. Ancak uzun dönemli düşünüldüğünde düşük performans gösterenlerle yüksek performans gösterenleri değiştirmek eğitimde çok uygulanabilir bir durum değildir ve düşük performansı cezalandırmaya yönelik stratejiler direnç ve savunma durumları ile karşılaşabilmektedir. Eğer hiç performans göstermeyenleri kovmak ya da değiştirmek mümkün değilse ceza boş bir tehdit ve motive edici özelliği olmayan caydırıcı olarak görülmektedir. Demoralize olmuş kişiler ve kurumlar gelişme gösterememektedirler. Etkili hesap verebilirlik sistemleri düşük düzeyde performans ortaya koyanları etkili ve yenilikçi eğitim stratejilerine ulaşabilmeleri için aktif bir şekilde çalışmalarını konusunda motive edilmelidir ve onlara bu stratejileri uygulama ve başarılı olma konusunda yardımcı olabilmelidir (Lingenfelter, 2003).

Sonuçlar üreten bireyler için hem içsel hem de dışsal güdüleyiciler kullanılmalıdır. Başarılı hesap verebilirlik sistemleri geliştirmek isteyen politika yapıcılar içsel ve dışsal motivasyon arasındaki dengeyi bulmak durumundadırlar. İnsanlar genelde iyi bir performans ortaya koymayı istemektedirler. İçsel bir ödüllendirme olan anlamlı hedefler geliştirilmesi, tanımlanması ve ilerlemeye yönelik lme üzerinde odak noktasının artması önemli oranda gelişim kaydedilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda hiçbir organizasyon ya da kurum eğer iyi yapılan bir iş dllendirilmezse daha başarılı olamamaktadır. Bireyler için içsel motivasyon kaynaklı ödüllerin yanında dışsal motivasyon kaynaklı ödüllerin de eğitimin yetenekli insanları elde etmesine ve onları elde tutmasına zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Lingenfelter, 2003).

Kapasite inşa edilmesi gerekmektedir. Büyük sistemlerde daha iyi sonuçlar sadece iyi performansın dllendirilmesinden ve kötü performansın cezalandırılmasından elde edilmemektedir. Örneğin; yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde olmayan öğrencilere ğretim verilmesi gibi zorlu mesleklerde bilinmesi gereken her nokta bilinmemektedir ve büyük gruplara sahip olunan tüm bilgi onların kullanması için aktarılamamaktadır. Eğitim ve yeterli destek olmadan, basit konularda asla ilerleme kaydedilemezken daha zor olanlarda da çok az ilerleme kaydedilebilecektir (Lingenfelter, 2003).

Herkesin sürece dâhil edilmesi ve birden fazla aracın kullanılması gerekmektedir. Çok fazla hedefin olması dikkatin dağılmasına neden olabildiğinin yanında eğitimsel performansın geliştirilmesi için geniş bir koalisyona ve birden fazla yaklaşıma sahip olunması yararlı görülmektedir. Sivil liderler, seçilmiş temsilciler, yüksek eğitim kurumları, yöneticileri, fakülteler ve personeller grubundaki herkesin eğitimsel performansın arttırılması için gerçekleştirebileceği katkı bulunmaktadır. Eğitimsel süreçlerin karmaşıklığı düşünüldüğünde, farklı seviyelerde ilerlenmesi ve gelişme gösterilebilmesi için performansı

arttırmaya yönelik olan çoklu değerlendirme araçlarına ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır (Lingenfelter, 2003).

Sonuçlara yatırım yapılması gerekmektedir. Genel anlamdaki etkililik kadar maliyet etkililiği de önem arz etmektedir. Ancak kalite de ucuza elde edilememektedir. Kaynakları hedef alan mekanizmaya bakılmaksızın, yüksek bir performansın üretilebilmesi için hesap verebilirliğin ve yatırımın bir araya getirilmesi gerekmektedir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kamu kurum ve kuruluşlarındaki eğitimsel sonuçlardan sorumlu olanların tümü yerel, eyalet ve ulusal yönetimler tarafından sağlanan kaynaklardan etkilenmektedir, desteklenmektedir ya kısıtlanmaktadır (Lingenfelter, 2003).

Eğitimsel pratiğin karmaşık problemleri hiçbir hesap verebilirlik sisteminin çok iyi bir şekilde dizayn edilmesine rağmen mükemmel olamayacağını göstermektedir. Eğitimcilerin eğitimsel performans için hesap vermesinin hesap verebilirlik politikalarının da kendi hedeflerine gerçekleştirmeleri açısından hesap verme sorumluluğu altına alınması gerekmektedir. Politika yapıcılar hesap verebilirlik sistemlerinin geliştirilmesinde bütün önerileri ele almalıdırlar ve en iyi yaklaşımların bile sürekli olarak yenilenmesi ve revize edilmesi gerektiği unutmamalıdırlar (Lingenfelter, 2003).

2.22.Okulda Hesap Verebilirlik

Abelmann, Elmore, Even, Kenyon ve Marshall'a (1999) göre okul hesap verebilirliğine yönelik artan baskı var olan eğitimsel reform çalışmalarını da karakterize etmektedir ve onun belirleyici özelliklerinden biri olarak öne çıkmaktadır ve eyalet ve bölge düzeylerinde ele alındığı şekliyle hesap verebilirlik dört tane ana fikir içermektedir. Bunlardan ilki okul eğitim-öğretim hizmetlerinin sağlandığı en temel birimdir ve bu yüzden de öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ilk olarak hesap verme sorumluluğu altında oldukları yerlerdir. İkinci ana fikir ise okullar öğrenci performansı açısından temel akademik derslerde testlerden alınan puanlara ve sonuçlara göre hesap vermek durumunda bulunmaktadır. Üçüncüsü ise okul temelli hesap

verebilirlik bölgeler ya da eyaletler tarafından belirlenen dışsal olarak ortaya koyulan öğrenci başarı standartlarına karşı değerlendirilmektedir. Son olarak da okul performansının değerlendirilmesine ödüllerin, cezaların ve müdahale stratejilerinin kullanıldığı iyi ve başarılı okulları ödüllendiren ve düşük performans gösteren okulların performansını geliştirmeyi ya da onları kapamayı içeren bir sistem eşlik etmektedir (Ladd, 1996).

Abelmann ve diğerleri (1999) okulların hesap verebilirliği ile ilgili olarak geliştirdikleri teorilerinde dört tane temel dayanak noktasından bahsetmektedirler. İlk dayanak noktası ise okullar açık bir şekilde kabul etmeseler ya da farkında olmasalar da okulların içinde gerçekleşen tüm günlük faaliyetlerde hesap verebilirliğin yer bulması durumudur. Okulların fonksiyonel bir biçimde çalışabilmesi için hem formal hem de informal kanallar oluşturması gerekmektedir. Bu yolla da hem bireyler hem de okul bir bütün olarak bir davranışla ilgili hesap verebilmektedir. Bunun kime, nasıl ve ne için olacağı da okuldan okula farklılık göstermektedir. İkinci temel dayanak noktasına bakıldığında ise okul temelli hesap verebilirliğe ilişkin kavramsallaştırmaların organik olduğu görülmektedir. Öğretme ve öğrenme işi ve organizasyon yönetme gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu bir zeminde okul hesap verebilirliği gerçekleşmektedir. Açık bir şekilde dile getirilmese de okul olmasının ne anlama geldiği, buna dair varsayımlar ve okulların nasıl işlediği öğretmenlerin, yöneticilerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin de hesap verebilirlik algılarını etkilemektedir. Okulda hesap verebilirlikle ilgili teorinin üçüncü temel dayanak noktası ise okullardaki paydaşların altında çalışacakları hesap verebilirlik sistemine ilişkin kavramsallaştırmaların oluşturulmasında aktif katılımcılar olarak yer almalarıdır. Bahsedilen bu katılımcılar aynı zamanda bu kavramsallaştırmaların değiştirilmesinde de aktif olarak yer alabilmektedirler. Bilinçli bir şekilde olsun ya olmasın öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve öğrenciler gündelik çalışma sistematiğinde kendi hesap verebilirlik kavramsallaştırmalarını oluşturmaktadırlar. Bu kavramsallaştırmalar nispeten sabit olup, dışsal baskılar ya da okul düzeyindeki istemli bir

eylem sebebiyle de değişebilmektedir. Dördüncü ve son dayanak ise dışsal hesap verebilirlik sistemleri okulun içsel hesap verebilirlik yorumlamasını şekillendiren kaynaklardan sadece bir tanesini oluşturmaktadır. Okullar hesap verebilirliğe yönelik kavramsallaştırmalarını bireysel olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenme ve öğretme hakkındaki görüşleri, öğrencilere yönelik anlayışları, günlük rutinleri yerine getirme şekilleri, toplumdan, ebeveynlerden ve altında çalıştıkları yönetsel birimden gelen dışsal beklentilerin ekseninde oluşturmaktadırlar (Abelmann ve diğerleri, 1999).

Okul hesap verebilirliği alanında sonuçlarla ilgili sorulara çok az önem verilmektedir. Burada basit bir şekilde öğrenci öğrenmesinin dışardan geliştirilen testlerle ölçülmesi ve buradan alınan test skorları kapsamında okulların hesap verebilir olması gerektiği kabul edilmektedir. Politika yapıcılar da büyük oranda yapılan bu dışsal testlerin öğrenci öğrenmesini uygun bir şekilde ölçebildiğini varsaymaktadır. Eğer başarılı bir hesap verebilirlik sistemi geliştirilmek isteniyorsa bu ve bunun gibi varsayımlar ciddi şekilde sorgulanmalıdır. Okulların amaçları ve katılımcıları hakkındaki sorularla buna başlanması iyi bir adım olarak kabul edilmelidir. Okulların kime, ne için ve hangi araçlarla hesap vermesi gerektiği sorularının cevaplandırılması okulda hesap verebilirlik sisteminin üzerine oturtulacağı temelleri de belirlemektedir (Jones, 2004).

Jones (2004) okulların hesap verebilirlik kapsamında hesap vermekle sorumlu tutulacağı beş farklı alanın bulunduğunu belirtmektedir. Buradaki ilk alan öğrencilerin hem fiziksel hem de duygusal olarak iyi durumda olmalarına dair okulun hesap vermesi gerektiğidir. Yüksek kaliteli eğitim için okulun önemseme yönü çok önemli olmaktadır. Ebeveynler çocuklarının okullarda güvende olmasını ve okullardaki yetişkinlerden çocukların bilişsel ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal olarak da ihtiyaçlarını karşılamada etkili olmalarını beklemektedirler. Buna ek olarak, öğrenmenin olumlu ilişkileri besleyen bir bakım okulu iklimine bağlı olduğunu bilinmektedir. İkinci hesap verilmesi gereken alan ise öğrenci öğrenmesi olarak

görülmektedir. Öğrenci öğrenimi karmaşık ve çok yönlü olmaktadır. Sadece disiplin konusunun değil aynı zamanda modern demokratik toplumda ihtiyaç duyulan düşünce becerilerinin ve davranışlarının da öğrenilmesini içermektedir. Diğer önemli bir alan ise öğretmen öğrenmesidir. Gerekli bilgi ve becerilere sahip öğretmen öğrenci öğrenmesinde en önemli faktör olarak öne çıkmaktadır ve öğretmen öğrenmesi yetişkin öğrenmesi prensipleriyle uyumlu olarak geliştirilmelidir. Okullar, profesyonel öğretim standartlarına göre öğretmenlerin kendi performanslarını geliştirmelerini sağlayacak yeterli zamana ve finansmana sahip olmalıdır. Dördüncü önem arz eden alan da eşitlik ve erişimin sağlanmasıdır. Azınlık ve az hizmet almış öğrenci gruplarına ilişkin eşitsizlik tarihi göz önüne alındığında okulların eşitlik ve erişimi eğitim hizmetlerini yerine getirirken sağlaması ve bu konularda hesap vermesi gerekmektedir. Okullar herkese adil bir şekilde ve yüksek standartlarda eğitim alabileceği olanaklar sağlamalıdır. Son ele alınması gereken alan ise gelişimdir. Okulların sürekli olarak öğrenme organizasyonları olarak işlev görmesi beklenmelidir. Okullar sürekli olarak kendini değerlendirmelidir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kendini geliştirmelidir. Bunun yapılabilmesi için de kapasite oluşturulmalıdır ve yetiştirilmelidir (Jones, 2004).

Jones (2004) okulda hesap verebilirlik sürecinde okulların ilk olarak onların müşterileri konumunda olan öğrencilere, ebeveynlere ve yerel topluluğa hesap vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Var olan hesap verebilirlik sistemleri eyalet ve federal hükümetleri güç ve karar mekanizmasında yetkilendirmektedir. Ancak okulların birincil müşterileri konumunda olan öğrencilerin, ebeveynlerin ve yerel toplulukların bu süreçte güçlendirilmesi ve eğitimin sonuçları hakkında karar alabilecek duruma getirilmeleri gerekmektedir ve bu gruptakiler sadece okuldaki hesap verebilirlik sürecinde birer araç olarak görülmemelidir. Bunun yanında profesyonel standartlara bağlılık, eşitlik ve erişimin sağlanması konularında denetim mekanizmalarının varlığı da bu süreçte var olmalıdır (Jones, 2004).

Okulların hangi yollarla ya da araçlarla hesap verilebilir kılınması gerektiği cevaplanması gereken bir diğer hesap verebilirlikle ilgili boyutu oluşturmaktadır. Okulun sorumluluklarını hangi düzeyde yerine getirdiğinin belirlenmesi için çoklu ölçüm araçları kullanılmalıdır. Okul sorumluluğuna yönelik ölçümler hem nicel hem de nitel yaklaşımları içermelidir ve bunların yanında öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını, profesyonel uygulamaları ve standartları da dikkate almalıdır. Okullar, birden fazla toplumsal gereksinime hitap eden karmaşık ve benzersiz kurumlar olduğu için yerel ihtiyaçları ve endişeleri karşılamak için özelleştirilmiş yerel önlemler için de izinler olmalıdır (Jones, 2004).

Jones (2004) hükümetin geliştirdiği ve kamuoyunun da açık bir şekilde nasıl finanse edildiğini bildiği bir okul hesap verebilirlik sisteminin gerçekleştirilmesi gereken üç tane rolden bahsetmektedir. İlk gerçekleştirilmesi gereken rol okul hesap verebilirlik sisteminin öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi ve okul uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamasıdır. Bununla beraber bu sistem eşitliğin ve erişimin sağlanması amaçlamalıdır ve okulların ödüllendirilmesini ya da yaptırımlarla cezalandırılmasını amaç olarak belirlememelidir. İkinci gerçekleştirilmesi gereken rol ise okulun hesap verebilirlik sisteminin okulların sınıflandırılması ya da başarısız olarak nitelendirilmesi için değil de yerelde karar alınmasının sağlanması için rehberlik ve bilgi sağlaması gerekliliğidir. Son ve üçüncü madde olarak da okul hesap verebilirlik sistemi sorumluluk ve gücün yönetimin farklı seviyeleri arasında dengeli dağıtıldığı demokratik bir yaklaşımı benimsemelidir (Jones, 2004).

2.23.Okulda Hesap Verebilirlik Süreci

Okulda hesap verebilirlik sürecinin genel olarak işlemlerine dair bir inceleme yapıldığında hesap verebilirlik mekanizmalarının doğaları gereği okulun işlevselliğini geliştirerek öğrencilerin performanslarının artırılması amacıyla işe koyuldukları görülmektedir. Okul hesap verebilirliği mekanizmaları yetki sınırları içinde farklılaşmalar görülse de temel olarak

okul düzeyinde üzerinde anlaşılması bir performans hedefi ortaya koymaktadır ve okul bir birim olarak bu performans hedefinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesine dair hesap vermektedir ve bu süreç sonunda da bazı yaptırımlarla karşılaşabilmektedir (O'Day, 2002).

Okulda hesap verebilirlik sürecinin gerçekleştirilmesinde ve etkili bir yönetsel değişimin gerçekleştirilmesinde üç tane sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar de şöyle ifade edilmektedir (O'Day, 2002):

Okul bir müdahale birimi olarak görülmektedir ancak birey aksiyona geçme birimi olarak kabul edilmektedir. Buradaki ana problem hesap verebilirlik toplu gerçekleştirilirken eylem ya da aksiyon bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Tanımı gereği okul hesap verebilirliği izleme, müdahale ve değişim için okul birimini hedef almaktadır. Fakat okullar bireylerden oluşan topluluklardır ve örgütsel değişimin gerçekleşmesinin de örgütün üyelerinin davranışlarının değişmesine bağlı olmaktadır. Yani, bireysel olarak öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler öğrencilerin öğrenmelerini arttırmalarını ve derinleştirmeleri sağlamak amacıyla gerçekleştirdikleri faaliyetlerde öğrencilerin de bundan olumlu olarak etkileneceğini düşünerek değişime yönelmesi kastedilmektedir. Okul seviyesinde hesap verebilirlik yaklaşımları okul üyelerinin, bireysel eylemleri motive etmek ve yönlendirmek için örgütsel çevreleriyle özdeşleştikleri ve etkileşime girecekleri bir anlayışa dayanmaktadır. Başka bir deyişle, böyle politikalar, okul birimini hedeflemenin, o birimdeki bireylerin davranışlarında gerekli ve istenen değişiklikleri üreteceğini varsaymaktadır (O'Day, 2002).

Okulda hesap verebilirlik sürecinde karşılaşılan bir diğer problem de dışsal kontrol mekanizmalarının içsel uygulamaları etkilemeye çalışmasıdır. Bireyler okulların içinde faaliyet gösterdiği gibi okullar da daha büyük sistemlerde ve çevrelerde faaliyet göstermektedir. Yeni hesap verebilirlik yaklaşımları doğaları gereği okulun içerisinde olanlara dışarıdaki mekanizmalar yoluyla etki etmeye çalışmaktadır. Dahası böyle politikalar dışsal

müdahale araçlarının okulların içsel çalışma sistematiklerini değiştirmede önemli roller oynayabileceklerini varsaymaktadırlar. Buradaki problemin kalbinde kontrolün içsel ve dışsal kaynakları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin örgütsel öğrenme ve gelişme için neler içerdiği bulunmaktadır. Yönetimsel sistemler bireylerin ve alt birimlerin davranışlarını kontrol etmek için bazı mekanizmaları kendi emirlerinde hazır bulundurmaktadırlar. Bunlardan iki tanesi formal kurallar ve normatif yapılar olmaktadır. Toplumsal eğitim gibi büyük sistemler bürokrasiye ve kurallara bağlılığa yönelmektedir. Öğretmenlerin bir günde ne kadar çalışacağı, hangi sırayla neleri öğreteceği ve hangi yasal düzenlemelere tabi olacağı açıkça belirlenmektedir. Ancak yukarıdan dayatılan kurallar eğitime özellikle öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin özüne çok az etki edebilmektedir (Marion, 1999). Bunun bir nedeni dışsal olarak üretilen kurallar bir kuruluşun içsel davranış normlarının gücüne karşı gelebilmektedir. Sınıf içi uygulamaların mahremiyeti gibi okulların içinde yer alan normatif yapılar, genellikle sadece politikanın uygulanmasında değil, daha da önemlisi, okulun öğrenci öğrenimini teşvik etmedeki genel etkinliğinde belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (O'Day, 2002).

Üçüncü problemler nokta ise okullardaki bilginin hem problemler olması hem de bu bilginin okulun gelişimi için gerekli olmasıdır. Okuldaki hesap verebilirlik süreci ilgili bu problem bilginin doğası ve bu bilginin okulun gelişimindeki rolü ile ilgilenmektedir. Bilgi bütün hesap verebilirlik mekanizmalarında önem arz eden ve hesap verebilirlik sürecinin gerçekleşmesini sağlayan bir bileşen olarak görev yapmaktadır. Hesap verebilirlik ilişkisinde biri diğerine gerçekleştirdiği bir eylem için hesap verirken bunu sağlanan bilgi kapsamında yapmaktadır. Güncel hesap verebilirlik politikaları öğrencilerin standartlaştırılmış testlerden aldıkları puanların kamuya paylaşılması gibi pratiklerin doğru uygulamalar olduğunu ve bu öğrencilerin okuldaki akademik başarısı ile ilgili doğru bilgiyi edinmiş olan öğretim sürecindeki paydaşların ve katılımcıların öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek için

gerekli tüm adımları atacağını varsaymaktadır. Bu durumda ortaya çıkan bu basit varsayım, bir dizi soruya yol açar; ama bu soruların cevapları da açık ve net değildir (O'Day, 2002).

Okulda hesap verebilirlik süreci ele alındığında uygulanacak hesap verebilirlik sistemi ve bu sistemle ilgili bazı sorular da ortaya çıkmaktadır. Lingenfelter (2003) bu soruları şöyle sıralamaktadır:

- 1) Sistemin hedeflenen çıktıları nelerdir? Onlar açık ve ölçülebilen terimlerle ifade edilebilmektedir?
- 2) Hedeflenen sonuçlara ulaşmadaki engeller nelerdir?
- 3) Statükonun sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde kimler hangi rolleri oynamaktadır? Neyin değişmesi gerekmektedir?
- 4) Değişimin gerçekleştirilebilmesi hangi araçlar, stratejiler ve kaynaklar hazır olarak bulunmaktadır?
- 5) Amaçlanan açık bir şekilde tanımlanmış ve uygulamaya hazır durumda bulunmakta mıdır? Ya da başarı deney, yenilik ve öğrenme mi gerektirmektedir?
- 6) Var olan kurumların ve personelin istenilen sonuçları elde etmesi mümkün müdür? Ya da bunlarda bir değişiklik gerekli midir?
- 7) Kademeli ve yavaş bir şekilde mi ilerleme kaydedilmelidir? Ya da hızlı ve radikal bir şekilde değişim yaşanmalıdır? Eğer ikincisi talep ediliyorsa, bunun gerçekleşmesi mümkün müdür?

2.24.Okul Hesap Verebilirlik Modelleri

Eğitimde hesap verebilirlik modellerinden bahsedildikten sonra ise değinilmesi gereken bir diğer nokta okullarda uygulanmak için geliştirilen hesap verebilirlik modelleridir. Çalışmanın bu bölümünde de okul hesap verebilirlik modelleri ele alınmaktadır. Ele alınacak okul hesap

verebilirlik modelleri ise Dengeli Skor Tahtası Hesap Verme Modeli, NASDSE Modeli ve NCEO Modeli olarak şekillenmektedir.

2.24.1.Dengeli skor tahtası hesap verme modeli. İş dünyasında kullanılması amacıyla geliştirilen ve dengeli skor tahtası hesap verebilirlik modeli olarak adlandırılan bu model okullar için de kullanışlı bir hesap verebilirlik perspektifi sunmaktadır. Bu çerçeve, bir kurumun sağlığına kapsamlı bir bakış açısı kazandırmak için değerlendirilmesi gereken dört alandan oluşmaktadır. Buradaki öncül ise eğer geri bildirim sistemi sadece izleme için değil aynı zamanda organizasyonun geliştirilmesi kullanılacaksa hem çıktılar hem de operasyonlar değerlendirilmelidir. İş dünyası bağlamında ele alındığında bu modelin sunduğu çerçeve dört bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar da finansal, içsel işler ve işleyişler, müşteri, yenilik ve öğrenme olarak ortaya çıkmaktadır (Jones, 2004).

Bu dört bileşenli model eğitime uygulandığında dengeli bir okul hesap verebilirliği modelinin öğrencilerin öğrenmesi, öğrenme fırsatları, öğrencilere, ebeveynlere ve topluma karşı cevap verebilirlik, gelişim için örgütsel kapasite gibi bileşenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu yönlerin her biri, modern okulların tüm karmaşıklığını ve kapsamını dikkate almak için yeterince yüksek bir çözünürlüğe sahip bir değerlendirme sistemi ile desteklenmeli ve teşvik edilmelidir (Jones, 2004).

Jones (2004) dengeli skor tahtası hesap verebilirlik modelinin eğitime uygulanmasındaki dört bileşenden birincisinin öğrenci öğrenmesi olduğunu belirtmektedir. Yüksek kalitede bir değerlendirme sisteminin prensipleri ve nelerin takip edilmesi gerektiği çeşitli organizasyonlar tarafından çok iyi bir şekilde ifade edilmiştir. Bir sistem öncelikli olarak öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Yerel eğitim programı ile uyumlu olunmalıdır. Sadece temel becerilerin ve bildirime dayalı bilginin önemini değil uygulamalı bir şekilde öğrenmeyi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinin de önemini vurgulamalıdır.

Yazma, açık cevaplı sorular ve performansa dayalı görevler gibi çeşitli biçimleri içeren çok sayıda değerlendirme aracının kullanıldığı çoklu değerlendirmenin prensiplerinin somut bir şekilde bulunması gerekmektedir. Sistem aynı zamanda farklı öğrenme stillerine, farklı zekâ türlerine, kültürel birikime ve az rastlanan eğitsel durumlara sahip olan bireylere erişim hakkı sağlamalıdır. Son olarak da öğrenci öğrenmesinin rasyonel bir değerlendirme sürecinin sadece test skorlarına ve diğer değerlendirme araçlarına dayalı değil aynı zamanda onu en iyi tanıyan insanlara ve o insanların öğrenciler hakkında sahip olduğu bilgiye dayandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinde yerel topluluk üyeleri, ebeveynler, öğretmenler beraber görev almalıdırlar (Jones, 2004).

İkinci bileşen ise öğrenme fırsatları olarak öne çıkmaktadır. Eğer öğrencilere eşit bir öğrenme fırsatı sunulmuyorsa, onların nasıl yüksek standartlara ulaşması beklenilmektedir? Bu sorunun cevaplanması okul hesap verebilirliği kapsamında yapılabilmektedir. Okullar bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamak amacıyla onlara eşit fırsatlar yaratmakla ilgili olarak hesap vermelidirler ve bunu gerçekleştirmede ne kadar başarılı olduklarının belirlenmesi için çeşitli yollar da geliştirilmelidir. Buradaki meselenin özünde bölge ve eyaletin öğrencilere öğrenme fırsatlarının sunulması konusunda sorumlulukları bölüşmesi yer almaktadır. Okullara kaynak tahsis edilmesinde her okula eşit ve adil davranılmalıdır. Bununla ilişki olarak dezavantajlı grupların yer aldığı okulda öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Okullar öğrenme fırsatlarının oluşturulması kapsamında kaliteli öğretmenler, uygun öğretim materyalleri ve fiziki imkânlar sağlamalıdırlar. Okulların kaynak ayırımı ve tahsisi gibi sadece belirtilen noktalara değil bununla beraber bilgiye erişim, profesyonel bir öğretim ortamı ve başarıya yönelik istek gibi öğrenme fırsatları yaratacak durumlar için de zemin hazırlaması gerekmektedir. Tüm bu belirtilen standartlara ne derece ulaşıldığı ise sadece testler yoluyla öğrenilememektedir. Okullarda ve sınıf ortamlarında gözlem yapılması ve böylelikle de öğretmenlerin ve okulun bir bütün olarak değerlendirilmesi

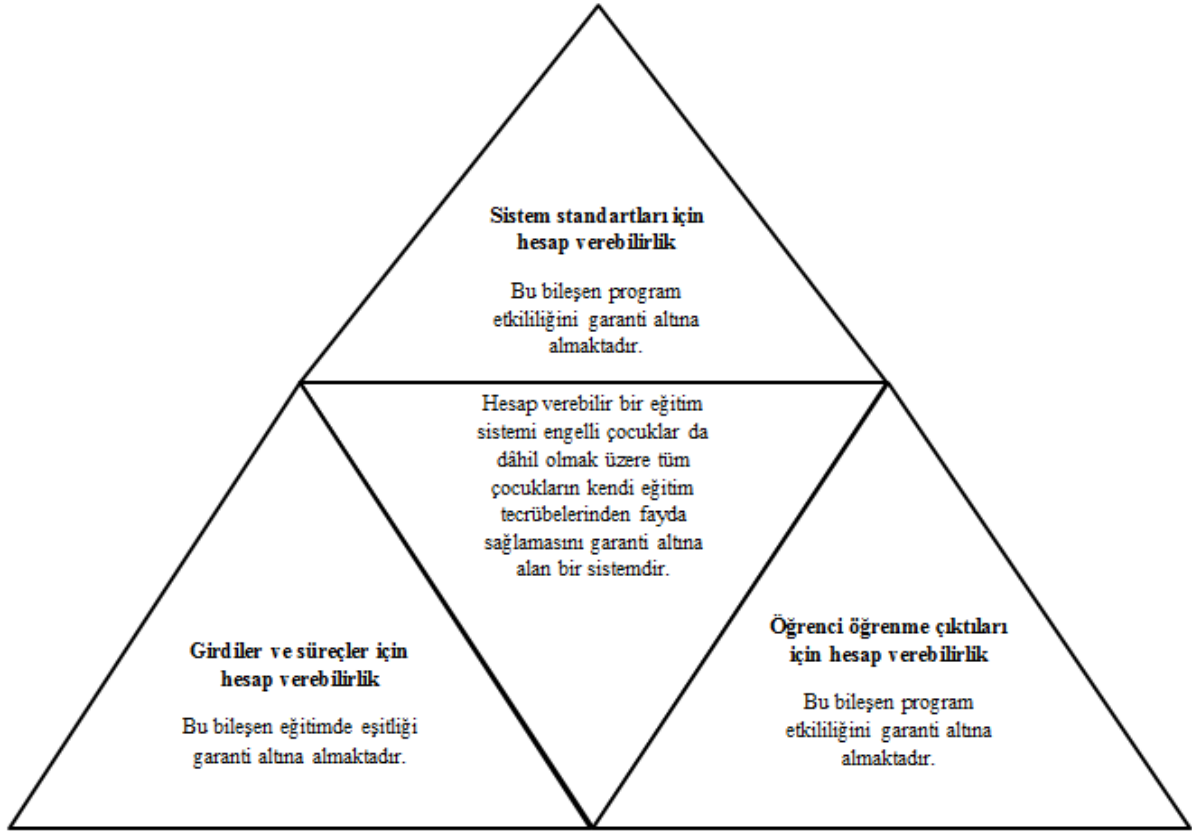
gerekmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde anlık değerlendirmeler yerine meslektaşların birbirini değerlendirmesi ve bu sayede de birbirlerinin yetiştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlamaları esas alınmalıdır. Okulun bir bütün olarak değerlendirilmesi için de bir okul değerlendirme süreci gerekmektedir. Farklı denetmenlerin gözlemlerinin ve okulun kalitesine ilişkin incelemelerin beraber yürütülmesine dair bazı örnekler ve uygulamalar mevcut bulunmaktadır. Böyle değerlendirmelerin okulu geliştirme amacını yerine getirilmesi içinse eleştirel arkadaş tutumuyla yani eşit yetkiye sahip olan kişilerin ve okulun kendini değerlendirmesinin birlikte kullanılmasıyla sağlanan veriler önemli olmaktadır (Jones, 2004).

Üçüncü bileşenin ise öğrencilere, ebeveynlere ve topluma karşı cevap verebilirlik olduğu ifade edilmektedir. Var olan hesap verebilirlik sistemleri gücü ve karar almayı eğitim sisteminin öncelikli müşterilerinden alıp devlete ve hükümet kurumlarına vermektedir. Standartlaştırılmış testler gittikçe belirli bir müfredatı öğrencilere dayatmaktadır ve öğrenciler için seçim hakkı gittikçe azalmaktadır. Ebeveynlerin ve toplumun sınıf içinde ve öğrencilerle ilgili olarak neler olduğuna yönelik endişeleri devletin belirlediği standartlara ulaşmak kadar önem arz etmemektedir. Okullardaki ana paydaşlar olarak ebeveynler ve toplum okulun hesap verebilir kılınması çalışmalarında rol almalıdırlar. Özellikle kentsel alanlarda, yerel toplum örgütlerinin, okulların çocukların ihtiyaçlarına cevap vermesi konusunda ısrar etme görevini üstlenmiş olan birçok örnek bulunmaktadır. Öğrencilere, ebeveynlere ve topluma karşı cevap verebilirliğin gösterilebilmesi için okulların ebeveyn ya da öğretmen organizasyonlarının sponsorluğundan ve var olan okul uygulamalarının devamını sağlamak için ebeveynlerin desteğini almak için ebeveyn katılımını sağlamaktan daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Bununla ilgili olarak okullar sadece eğitimin bu önemli paydaşlarının memnuniyetini belirlemek için anket yapıp bilgi toplamaktan daha fazlasını yapıp paydaşlara karşı gerçek hesap verebilirliği sağlamak için güç ilişkileri değişimini sağlamalıdırlar (Jones, 2004).

Son bileşen ise gelişim için örgütsel kapasite olarak belirtilmektedir. Eğer okullar yüksek performans standartlarına ulaşma açısından hesap verebilir kılınmaya çalışılıyorsa, şöyle bir soru ortaya çıkmaktadır: Okullar bu seviyelere ulaşmak için gerekli içsel kapasiteye sahip midir? Kaynaklar ne dereceye kadar okulların “ortak bir kuruluş olarak organize edilmesi, personel için ortak taahhüt ve işbirliği ile öğrenci öğrenimine dair açık bir hedefi gerçekleştirmek için kullanılmaktadır? Öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimleri örgütün amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilerin yüksek performans standartlarına ulaşmalarında belirleyici olmaktadır. Burada öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmelidir. Okullar ayrıca öğretmenleri yetkilendirmelidir ve güçlendirmelidir. Okul müdürleri örgütsel kapasitenin korunması için öğretmenlerle ve diğer kurumdaki kişilerle liderliklerini paylaşmalıdırlar. Toplu bir girişim olan okulun etkili olabilmesi için içsel bir hesap verebilirlik sistemine sahip olması zaruri görünmektedir. Sürekli olarak verilerin toplanması ve analiz edilmesine dayanarak hedefler ve öncelikler geliştirmek için sorumluluk almalıdır, kendi performansını izlemelidir ve sonuçları ve faaliyetleri halka bildirmelidir (Jones, 2004).

2.24.2.NASDSE modeli. Eğitim reformundaki hesap verebilirliğe yönelik gittikçe artan vurgudan dolayı NASDSE engelleri olan öğrencilere yönelik hesap verebilirliğin nasıl uygulanması gerektiğini açıklığa kavuşturmak için bazı girişimlerde bulunmuştur. Bunun sonucunda ise sistem hesap verebilirliği, bireysel öğrenci hesap verebilirliği ve girdi ya da süreç hesap verebilirliği bileşenlerinden oluşmakta olan bir hesap verebilirlik modeli ortaya çıkmıştır. Bu modelin en önemli konsepti, engelli olanlar da dâhil olmak üzere tüm çocukların, eşit erişim, yüksek standartlar ve yüksek beklentiler yoluyla eğitsel deneyimlerinden yararlanmalarını ve bakım yapmalarını, yaşam boyu öğrenmeye kararlı, üretken, sosyal olarak dâhil olan vatandaşlar haline gelmelerine sağlayan bir eğitim sisteminin sorumlu olduğunu gösteren dengeli bir hesap verebilirliğin kanıtlanmasıdır (Ysseklye ve diğerleri, 1998).

Bu hesap verebilirlik modelinin temel prensibi sistemin üç ana bileşeni arasında dinamik bir dengenin oluşturulmasıdır. Bu teori, bir sosyal sistemi bir üçgen olarak tasavvur etmektedir ve ideal durumda üçgenin üç kutbunun her birinin sağlam olmasını ve dengeyi sağlamada kendine özgü işlevini yerine getirmesini önermektedir. Bununla birlikte gerçekte göreceli bir dengesizlik çoğu zaman bir baskın kutbun diğerleri üzerinde bir üstünlük sağlaması ile baskın hale gelmesi şeklinde olmaktadır. Örneğin, prosedürel meseleler üzerindeki aşırı vurgu, engelli öğrencilerin sistem değerlendirmelerinden yüksek oranda dışlanması ve bireysel öğrenci başarısı için yetersiz hesap verebilirlik ile sonuçlanabilmektedir (Ysseklye ve diğerleri, 1998). Ysseklye ve diğerleri (1998) modele ait üçgeni Şekil 7’de şöyle aktarmaktadırlar:



Şekil 7. NASDSE hesap verebilirlik modeli üçgeni (Ysseklye ve diğerleri, 1998)

2.24.3.NCEO modeli. Bu modelin temel varsayımları incelendiğinde şu prensiplerin modele biçim verdiği görülmektedir (Ysseklye ve diğerleri, 1998):

- 1) Tüm öğrenciler için bir girdi, süreç ve sonuç çerçevesi gereklidir ve en geniş düzeyde, bireylerin özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere uygulanmalıdır.
- 2) Çerçeve öncelikle yüksek öğrenci başarısı gibi hedeflenen sonuçlara odaklanmalıdır, ancak yüksek oranda okulu bırakma gibi istenmeyen sonuçlara da duyarlı olmalıdır.
- 3) Çerçeve hem matematik becerileri gibi direkt hem de bir iş bulma gibi dolaylı sonuçları içermelidir.
- 4) Özel eğitim hizmeti alan öğrenciler için sonuçların göstergeleri, kavramsal ve istatistiksel olarak engelsiz öğrenciler için tanımlanmış olanlarla ilişkili olmalıdır.

- 5) Göstergeler, günümüz okullarındaki nüfusun cinsiyet, kültür, ırk ve diğer özelliklerinin çeşitliliğini yansıtmalıdır.
- 6) Göstergelerin ideal olarak araştırma standartlarını karşılaması gerekmektedir, ancak bazen standartları karşılamayan göstergeler de kullanılabilir.
- 7) Kapsamlı bir gösterge sistemi, ulusal, eyalet ve yerel düzeylerde politika kararları almak için gerekli olan bilgileri sağlamalıdır.
- 8) Kapsamlı bir gösterge sistemi esnek, dinamik ve gözden geçirme ile eleştiriye cevap vermelidir. Ayrıca, girdilerin, bağlamların, eğitim süreçlerinin ve sonuçlarının ölçülmesinde belirlenen ihtiyaçları ve gelecekteki gelişmeleri karşılamak için değişmelidir.

Bütüncül bir hesap verebilirlik modeli eğitimsel sonuçları, eğitimsel girdileri ve kaynakları ve eğitimsel süreçleri dikkate almaktadır. Buradaki çerçeve modelin dinamik yapısını ve onun bileşenleri arasındaki bağıllığı vurgulamak amacıyla döngüsel olarak ortaya koyulmaktadır. Bilgi birçok farklı alanın yanında girdiler, süreçler, sonuç göstergelerinin üzerinden toplanabilmektedir. Her bir gösterge için farklı türlerde veri toplanmalıdır ve rapor edilmelidir. Girdilere dair göstergeler öğretmen ya da öğrenci yeterliği oranını ve fiziksel olanakların yeterlikleri gibi unsurlar içermektedir. Eğitimsel süreç göstergeleri ise öğretimsel uygunluk, öğrenme fırsatları ve toplumla işbirliği içinde olmayı içermektedir. Eğitimsel sonuçlara gelindiğinde ise akademik ve işlevsel bilgilerin kazanılması, öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimi, vatandaşlık bilgisinin kazandırılması, sorumluluk anlayışının ve bağımsız hareket edebilmenin geliştirilmesi, öğrencilerin alınan eğitimden tatmin olması, kişisel ve sosyal bir varlık olarak öğrencilerin geliştirilmesi gibi unsurların var olduğu görülmektedir (Ysseklye ve diğerleri, 1998).

2.25.Yönetici Hesap Verebilirliği

Bugünkü okulda reform hareketlerinin merkezinde okul yöneticilerinin yer aldığı görülmektedir (Tucker & Coddington, 2002). Bununla beraber yapılan hem teorik hem deneysel araştırmalarda öğretimsel liderliğin okul yöneticilerinin en temel rolü olduğu aktarılmaktadır (Marks & Printy, 2003). Sonuçta okul yöneticileri bu kapsamda öğrenci performansının geliştirilmesi konusunda hesap verme durumunda bulunmaktadırlar ve bu hedefi gerçekleştirmek için de çeşitli gruplarla ve takımlarla çalışmaktadırlar (Marks & Nance, 2007).

Okuldaki reform hareketlerinde olduğu gibi okulda hesap verebilirlik kavramı ele alındığında da her bir paydaşın hesap verebilirlik uygulamaları çerçevesinde rol alması gerekirken buradaki temel roller ve rol davranışları okul yöneticilere verilmektedir (Cooley & Shen, 2003; Hallett, 2010; Shirrell, 2016; Spillane ve diğerleri, 2002). Okul yöneticilerinin hesap verebilirlik kapsamında nelere dair hesap vermesi ve bu süreçte hangi rolleri üstlenmesine gelindiğinde ise Cooley ve Shen (2003) okul yöneticilerinin en temel anlamda öğrenci öğrenmesinin ve akademik performansın elde bulunan kaynaklarla en iyi şekilde gerçekleştirilmesi ve iyileştirilmesi konusunda hesap verdiklerini ifade etmektedirler. Hesap verebilirliğin büyük önem arz ettiği bir dönemde okul yöneticileri birçok unsuru değerlendirip ona göre harekete geçmelidirler. Bu unsurlar ise okulun hedeflerinin ve önceliklerinin neler olduğu, mali durumunun ne kadar iyi olduğu, sahip olunan personelin, programların, eğitimsel öğrenme kaynaklarının var olan durumu ve değişimlerin nasıl gerçekleştirileceği olarak ortaya çıkmaktadır (Clarke, Wildy, & Slater, 2007). Bunun yanında okul yöneticileri okullarda değişimin gerçekleşmesi açısından politika yapma işini üstlenen kişilerle ve okul ortamındaki öğretmen gibi paydaşlar arasında bir köprü olma rolünü de üstlenmektedir (Duggan, 2009). Bu önem aynı zamanda okul yöneticilerinin karakteristik özelliklerinin ve davranışlarının etkisini de vurgulamaktadır. Okulda öğrenme ve öğretimi güçlendirme, mesleki gelişimi

destekleme, verilere dayalı kararlar alma ve hesap verebilir olma gibi karakteristik özellikler bu sürecin başarısı için hayati önem taşımaktadır (Argon, 2015).

Okul yöneticileri okullarda görevlerini yerine getirirken bazı eylemler ve faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Okul yöneticilerinin eğitim örgütleri olan okullarda gerçekleştirdikleri bu faaliyetler ve eylemler onların yönetim ile ilgili rolleri ve rol davranışlarından kaynaklanmaktadır. Yöneticiler bu rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme konusunda aynı zamanda hesap vermek durumundadırlar. Dolayısıyla okul yöneticilerinin görevi ile ilgili gerçekleştirmesi gereken sorumluluklarından biri de yaptıkları eylemlere ve gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin hesap verebilirlik olmasıdır.

2.26.Eğitimde Hesap Verebilirliğe Yönelik Eleştiriler ve Kaygılar

Eğitimde hesap verebilirlik mekanizmasının bu çalışmada belirtildiği şekilde olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanlarının olduğu ve eğitimde hesap verebilirlik kavramının varsayımlarına ve uygulamalarına yönelik bazı eleştirilerin ve kaygıların da alan yazında ortaya koyulduğu görülmektedir. Kuchapski (2001) teknolojik liberal felsefe tarafından şekillendirilen günümüz eğitimde hesap verebilirlik anlayışının ve uygulamalarının etik liberal eğitim felsefesi tarafından eleştirildiğini aktarmaktadır. Eleştirilen noktalar arasında ise teknolojik liberal eğitim felsefesinin ortaya koyduğu herkes için aynı eğitimin ve aynı müfredatın ya da eğitim programının uygulanması, sonuç eksenli ve standartlaştırılmış testlerden alınan sonuçlara göre bir hesap verebilirlik politikası oluşturulması, eğitimde tek tipleşmenin benimsenmesi gibi noktalar bulunmaktadır. Yine etik liberal eğitim felsefesi eğitim programları, okullar ve öğretmenler üzerinde sürekli ve katı bir denetim ve değerlendirme sürecine başvurulmasının eğitimin ve okulun gelişimine ve daha iyi bir yapıya sahip olunmasına katkı sağlamadığını iddia etmektedir (Kuchapski, 2001).

Apple (2002) ise günümüzde devlet yapılanmasının eğitimde fırsat eşitliğini ve gerekli öğrenme fırsatları yaratma konusunda yetersiz kaldığını ve bu konudaki başarısızlığına dair sorumluluğunu hafifletmek amacıyla da devletin hesap verebilirliği kullanıp bu başarısızlıktan kaynaklanan sorumluluğu eğitimin diğer paydaşlara yüklemeyi amaçladığını ifade etmektedir. Birçok araştırmacı ve eğitimci hesap verebilirlik sistemlerinin çeşitli göstergelere ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir; ancak bu göstergelerin neler olacağı ve onları kimin belirleyeceği konusu üzerinde yeterli düzeyde bir uzlaşma bulunmamaktadır (Darling-Hammond & Ascher, 1991). Kannapel, Coe, Aagaard ve Moore (1996) ise okulun ne kadar etkili ve etkin bir şekilde işlevlerini yerine getirdiğinin değerlendirilmesinde sadece okulla ilgili göstergelerin belirleyici olamayacağını savunmaktadırlar. Darling-Hammond ve Ascher (1991) sadece standartlaştırılmış testlerden alınan sonuçlar, öğrencilere ait devamsızlık durumu ve mezun olma oranı gibi sayısal verilere değil eğitimde hesap verebilirlik mekanizmasında girdi, çıktı ve süreç gibi tüm bileşenleri kapsayan göstergelerin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadırlar.

Smith ve diğerleri (1997) eğitimde hesap verebilirliğin sağlanmasında kullanılan testlerin ve testlerle yapılan ölçümlerin geçerlik ve güvenirlik açısından birtakım sorunlar içerdiğini ve öğrenci başarısının sadece bu yolla ölçüldüğü bir ölçme değerlendirme anlayışının eksikler içerdiğini ve eğitime zarar verdiğini ortaya koymaktadırlar. Jones (2004) de eğitimde hesap verebilirlik yaklaşımı geliştirilirken sadece test sonuçlarına bağlı kalınmaması ve daha bütüncül ve kapsayıcı bir hesap verebilirlik sisteminin oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Eğitimde hesap verebilirliğe yönelik kaygıların ve eleştirilerin ortaya çıktığı bir diğer nokta da hesap verebilirlik sürecinin sonunda okulun etkililiğinin artırılması ve okulda eğitimsel anlamda bir gelişme kaydedilebilmesi açısından problemlerin ortaya çıkmasıdır. Bu süreçte hesap verebilirlik mekanizması yeterli ve uygun bir bilgi ve veri akışını sağlayamamaktadır.

Bundan dolayı eğitimin paydaşlarından olan öğretmenler elde edilen bilgilerle ve verilerle eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirme ve okulun örgütsel olarak daha işlevsel çalışması için yapılacaklar konusunda donanımsız ve yetersiz bir durumda kalmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmenler hesap verebilirlik mekanizmaları yoluyla elde edilen bilgilerle ve verilerle sınıf ortamında neler yapabilecekleri ve öğrencilerin akademik anlamda gelişimlerine nasıl katkı sağlayacakları konusunda kendilerini yeterli ve uygun bilgiye sahip olarak görmemektedirler. Burada eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlere öğretimde kullanılacak bilgiler ve veriler hesap verebilirlik mekanizmaları yoluyla aktarılmalıdır (Abelmann & Kenyon, 1996).

Eğitimde ortaya konulan hesap verebilirlik uygulamalarının eğitimin paydaşları üzerinde bir stres ya da baskı ortamı oluşturduğu da iddia edilen kaygılar ve eleştiriler arasında yer almaktadır (Hochberg & Desimone, 2010). Eğitimde hesap verebilirlik sistemleri eğitimcilerin uygulamaları değiştirmesi ve öğrencilerin başarısını artırmasına yönelik eğitimciler üzerinde bir çeşit baskı oluşturması maksadıyla geliştirilmiş olsa da öğretmenler öğrenciler tarafından hızlı bir şekilde kazanımların elde edilmesi gibi durumlarla karşı karşıya kalmalarının onlarda yüksek düzeyde stres oluşmasına neden olduğunu ifade etmektedirler (Valli & Buese, 2007). Öğretmenler aynı şekilde öğrencileri sınavlara hazırlama ve bölgesel öğretimin ortaya koyduğu programla uyumlu hareket etme konularında kendilerini stres altında hissettiklerini belirtmektedirler (Certo, 2006).

2.27.Mintzberg'in Yönetici Roller

Mintzberg (1980) yöneticilerin buldukları pozisyonları gereğince çalıştıkları örgütlerde bazı rolleri yerine getirmekte olduklarını ifade etmektedir. Yine bu rolleri üç ana grupta ve on altı grupta kategorize etmektedir. Üç ana grupta yer alan roller kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller olarak şekillenmektedir. Kişilerarası roller temsilcilik, liderlik,

birleştirci alt rollerinden oluşmaktadır. Bilgiye dayalı roller gözetleme, yayıcılık ve sözcülük alt rollerinden meydana gelmektedir. Karar temelli roller ise girişimcilik, problem çözücü, kaynak ayırımı ve müzakereci alt rollerinden oluşmaktadır. Mintzberg (1997) bu rolleri ve alt rolleri şu şekilde açıklamaktadır:

2.27.1.Kişilerarası roller. Bu bölümdeki roller tamamen yöneticinin sahip olduğu resmi otoritesinden kaynaklanmaktadır ve temel kişilerarası ilişkileri içermektedir. Bu roller aşağıdaki üç alt rolden meydana gelmektedir:

2.27.1.1.Temsilcilik rolü. Bu bölümdeki ilk alt rol olan temsilcilik rolü yöneticinin pozisyonu gereği bir organizasyonel birimin başı olmasına dayanmaktadır. Her yönetici bu rolünden dolayı resmi ve törensel bir doğaya sahip olan görevleri yerine getirmektedir. Örneğin; başkan yüksek devlet temsilcilerini karşılamaktadır ve selamlamaktadır. Yine bir ustabaşı bir işçisinin düğün merasimine katılabilmektedir ve satış yöneticisi olan biri önemli bir müşteriye öğlen yemeğine götürebilmektedir.

Yapılan çalışmaya göre üst düzey yöneticiler vakitlerinin % 12'sini resmi ve törensel bir doğaya sahip işleri yapmak için ayırmaktadırlar. Bu üst düzey yöneticilere gelen elektronik postaların % 17'si de onların statüleriyle ilgili isteklerle ve onaylarla ilgili olmaktadır. Örneğin; bir şirket başkanına engelli bir öğrenci için gerekli yardımın sağlanması ile ilgili bir mektup gelebilmektedir ya da bir okul yöneticisinin masanın onun imzalaması için diplomalar bulunabilmektedir (Mintzberg, 1997).

2.27.1.2.Liderlik rolü. Organizasyonel birimin başı olması sebebiyle yöneticiler bu organizasyonel birimde görev yapan çalışanların işlerinden de sorumlu olmaktadır. Yöneticilerin bu kapsamda gerçekleştirdikleri faaliyetler onların liderlik rolünü oluşturmaktadır. Bu faaliyetlerden bazıları direkt olarak liderlik içermektedir. Örneğin; birçok

organizasyonda yönetici normal olarak personelin işe alımından ve eğitimden sorumlu olmaktadır.

Buna ek olarak yöneticilik rolünü dolaylı olarak yerine getirdikleri faaliyetler de bulunmaktadır. Her yönetici çalışanlarını motive etmektedir ve cesaretlendirmektedir. Bunlarla beraber aynı zamanda çalışanların bireysel ihtiyaçları ile organizasyonun ihtiyaçlarını uzlaştırmaktadırlar. Yöneticinin çalışanları ile neredeyse kurduğu her etkileşimde, liderlik ipuçlarını arayan astları yöneticinin eylemine derinlemesine bir inceleme yapmaya çalışmaktadırlar. Örneğin; yönetici bunu onaylayacak mıdır? Yönetici bu raporu nasıl istemektedir? Yönetici pazar payına yüksek kardan daha fazla mı önem vermektedir? gibi sorular sormaktadır.

Yöneticinin etkisi en çok liderlik rolünü yerine getirirken görülmektedir. Resmi otorite onu büyük bir potansiyel güçle yetkilendirmektedir. Liderlik de büyük oranda bu potansiyel güçle gelen yetkiyi yöneticinin ne kadar anlayabilip kullanabileceğine göre belirlenmektedir.

2.27.1.3. Birleştirici rolü. Yönetime dair oluşan alanyazın her zaman liderlik rolünü ele almaktadır ve özellikle de motivasyonla ilgili kısımlarına dair açıklamalarda bulunmaktadır. Buna kıyasla yöneticilerin birleştirici rolü son zamanlara kadar çok az ele alınmaktadır ve rol yöneticinin dikey emir komuta zinciri dışındaki etkileşimlerine yoğunlaşmaktadır. Neredeyse her yönetimle ilgili yapılan çalışmada yöneticilerin kendi birimleri ve altları ile geçirdikleri zaman kadar dışarıdan meslektaşları ve dışardaki insanlarla da zaman geçirdikleri ve hatta kendi üstleri ile de çok az zaman geçirdiklerine ulaşılması göze çarpan bir durum olarak görülmektedir.

Stewart (1988) 160 tane orta ve üst düzeyde yöneticiyle yaptığı çalışmasında bu kişilerin zamanlarının % 47'sini meslektaşlarıyla, % 41'ini kendi birimleri dışındaki insanlarla ve sadece % 12'sini üstleri ile geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Mintzberg (1997) ise kendi

çalışmasında yöneticilerin vakitlerinin % 44'ünü organizasyon dışındaki kişilere, % 48'ini altlarına ve % 7'sini direktörlere ve vekillere ayırdıklarının görüldüğünü ifade etmektedir.

Yöneticiler bu etkileşimleri ve diğer kişilerle vakit geçirmeyi çoğunlukla bilgi elde etmek amacıyla gerçekleştirmektedirler. Birleştirici rolü yöneticinin kendi dışsal bilgi edinme sistemini oluşturmasına dayanmaktadır.

Kişilerarası rollerin gerektirdiği görevler bazen rutin gibi görünüp, az bir ciddi iletişim gerektirmekte ve önemli karar verme süreçlerini içermiyor gibi anlaşılabilir da onlar örgütün işleyişinde ve düzgün bir şekilde çalışmasında önem arz etmektedirler ve yöneticiler tarafından ihmal edilememektedir.

2.27.2.Bilgiye dayalı roller. Kişilerarası bağlantılarından dolayı hem altlarıyla hem de bağlantı ağları ile ilişki içinde olan yönetici organizasyonel biriminin sinir merkezi olarak ortaya çıkmaktadır. Yöneticinin her şeyi bilemediği durumlar olmasına karşın genel olarak personelinin herhangi birisinden de daha bilgili olmaktadır. Bilgiyi işleme yöneticinin mesleğinin anahtar kısmını oluşturmaktadır. Yine Mintzberg (1997) çalışmasında üst düzey yöneticilerin zamanlarının % 40'ını bilgi aktarımına ayırdıklarını ve onlara gelen postaların da % 70'inin aksiyon ya da eyleme geçilmesi için değil sadece bilgi içerikli olduğunu belirtmektedir. Yönetici toplantıdan ayrılmayı ya da telefonu kapamayı işe geri dönmek için yapmamaktadır. Büyük bir oranda iletişim yöneticinin işidir. Bilgiye dayalı roller de şu üç alt rolden meydana gelmektedir:

2.27.2.1.Gözetleme rolü. Bir gözetleyici olarak yönetici bilgi için çevresinde tarama yapmaktadır, birleştirici bağlantıları yoluyla çevresiyle ve alt pozisyondakiler aracılığıyla sorgulamalar yapmaktadır ve çoğunluğu kendisinin geliştirdiği kişisel bağlantılardan gelen istemsiz bilgiler elde etmektedir. Gözetleme rolü yoluyla bir yöneticinin elde ettiği bilginin iyi bir kısmı spekülasyon, dedikodu ve kulaktan kulağa aktarılan ve sözlü bir şekilde gelen

bilgilerden oluşmaktadır. Bağlantılarından dolayı yöneticinin organizasyonu için bu yumuşak bilgiyi toplamak için doğal bir avantajı bulunmaktadır.

2.27.2.2. Yayıcılık rolü. Yönetici sahip olduğu bilginin çoğunu yaymalıdır ve paylaşmalıdır. Dışarıdaki kişilerden kişisel bağlantıları aracılığıyla topladığı bilgiye kendi organizasyonun ihtiyacı olabilmektedir. Yayıcılık rolünde yönetici sahip olduğu bazı özel değerli bilgileri kendi altlarıyla paylaşmalıdır çünkü bu altların bu bilgiye başka şekilde erişim olanağı bulunmamaktadır. Bazen altlar kendi aralarında bilgi paylaşımı konusunda yetersiz kaldıklarında yönetici buradaki bilgi akışının sağlanmasında görev alabilmektedir.

2.27.2.3. Sözcülük rolü. Bu rolü yerine getirirken yönetici sahip olduğu bilgiyi kendi birimi dışındaki insanlarla paylaşmaktadır ve onları bazı konularda bilgilendirmektedir. Örneğin; başkan bir lobiye organizasyonel bir amacın yerine getirilmesi amacıyla konuşma yapabilmektedir. Bir ustabaşı bir ürünün tedarikçisine bir ürünün değiştirilmesi önerisinde bulunabilmektedir. Bunun yanında sözcülük rolünün bir parçası olarak her yönetici onun organizasyonel birimini kontrol eden etkili insanları bilgilendirmelidir ve onları tatmin etmelidir. Ustabaşı ise basit bir şekilde fabrika tesisi müdürünü iş yerindeki çalışma akışı konusunda sürekli olarak bilgilendirebilmektedir.

Buna karşın büyük bir şirketin başkanı zamanının büyük bir kısmını etkili bir grup topluluğu için harcayabilmektedir. Direktörlere ve hissedarlara finansal performans hakkında tavsiyelerde bulunulmalıdır, tüketici gruplarına organizasyonun sosyal sorumluluklarını yerine getirdiği hususunda güvence verilmelidir ve hükümet yetkilileri de organizasyonun yasal çerçevede çalıştığı konusunda tatmin edilmelidir.

2.27.3. Karar temelli roller. Bilgi sadece kendi başına bir son olarak ele alınmamaktadır; o aynı zamanda karar verme sürecinin temel girdisi olarak görülmektedir. Yönetici ile ilgili olarak yapılan çalışmada bir nokta kesin olarak ortaya çıkmaktadır o da yöneticinin kendi

biriminde karar verme sürecinde anahtar bir rol oynamasıdır. Resmi otoriteye sahip olan kişi olarak sadece yönetici, birimi yeni eylem planı ya da yol haritasını yerine getirmek üzere harekete geçirebilmektedir ve yine birimin sinir merkezi olarak yönetici birimin stratejisini belirleyecek kararları alacak yeterli ve güncel bilgilere sahip olarak kişi olarak öne çıkmaktadır. Karar temelli roller dört alt rolden meydana gelmektedir:

2.27.3.1. Girişimcilik rolü. Bir girişimci olarak yönetici kendi birimini geliştirmeyi ve onu değişen çevre koşullarına adapte etmeyi amaçlamaktadır. Gözetleme rolünde iken başkan yeni fikirler için sürekli arayış içerisindedir. İyi bir fikir ortaya çıktığında ise daha sonra kendisinin denetleyeceği ya da daha alt pozisyondaki birisinin yapmasını isteyeceği bir gelişim projesi başlatmaktadır.

Üst düzey yöneticilik seviyesinde bu gelişim projelerinin iki tane ilginç özelliğinin varlığı fark edilmektedir. Bunlardan ilki bu projeler sadece tek ve yalnız kararları içermemektedirler. Bu projeler daha çok küçük kararlar dizisi ve zaman içinde sıralanan eylemler olarak ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler her bir proje süresini eğer o proje karmaşık bir yapıya sahipse yoğun ve dağınık ajandalarına uydurmak ve adım adım o konuyu kavrayabilmek için uzatmaktadırlar. İkincisi ise gelişim projesinin farklı aşamalarında çeşitli edinimler meydana gelmektedir. Örneğin; bazı projeler yeni ürünler ve süreçler gerektirmez, diğerlerinde hakla ilişkilere yönelik kampanyalar düzenleyebilmektedir ve başkalarında da maddi durumu iyileştirme ya da iyi çalışmayan bir birimin yeniden organize edilmesine odaklanabilmektedir.

Üst düzey yönetici kendi kendisini denetleyeceği gelişim projelerinde bir çeşit envanter gibi hareket etmektedir. Projelerin çeşitli gelişim aşamalarında farklı rollerde bulunup, bazen aktif davranmaktadır ve bazen de pasif kalmaktadır. Bir hokkabaz gibi bazı projeleri havada tutmaktadır ve bir tanesi aşağı indiğinde yeni bir tanesi yörüngeye girmektedir. Farklı

aralıklarda yöneticiler yeni projeleri hareket geçirmektedirler ve eski projeleri gözden çıkarmaktadırlar.

2.27.3.2. Problem çözücü rolü. Girişimcilik rolü istekli olarak yöneticinin bir değişim sürecini başlatmasına dayanmaktadır. Buna karşın problem çözücü rolü yöneticinin kendi isteğinden kaynaklanmayan bir şekilde gelen baskılara cevap vermesine dayanmaktadır. Burada değişim yöneticinin kontrolünün dışındadır. Durumdan kaynaklanan baskı o kadar yoğundur ki yöneticinin harekete geçmesi bir zorunluluk olarak görünmektedir. Örneğin; grevlerin ortaya çıkması, büyük bir müşterinin iflas etmesi ya da bir tedarikçinin sözleşmeden cayması ele alınabilmektedir.

Aslında her yönetici zamanın önemli bir kısmını yüksek baskı içeren problemlerle uğraşmaya ayırmaktadır. Hiçbir organizasyon mükemmel bir şekilde yönetilip her problemi ve olasılığı önceden hesaplayıp önlem alacak bir yapıya sahip değildir. Sıkıntılar ya da karışıklıklar sadece kötü yöneticilerin problemleri kriz durumuna ulaşana kadar ihmal etmelerinden değil aynı zamanda iyi yöneticilerin gerçekleştirdikleri eylemlerin muhtemel bütün sonuçlarını tahmin edememelerinden kaynaklanmaktadır.

2.27.3.3. Kaynak ayırımı rolü. Karar temelli rollerin üçüncüsü kaynak ayırımı rolü olmaktadır. Yöneticiye kendi birimi içinde kimin ne alacağını belirleme görevi düşmektedir. Belki de yöneticinin tahsis ettiği en önemli kaynak kendi zamanı olarak ortaya çıkmaktadır. Yöneticiye erişim biriminin sınır merkezine ve karar vericisine maruz kalmayı oluşturmaktadır. Yönetici bunun yanında kendi biriminin yapısını tasarlamaktan sorumludur ve bu da işin nasıl dağıtılacağı ve koordine edileceğini belirleyen resmi ilişkiler modelinin oluşmasını sağlamaktadır.

Kaynak ayırımı rolündeki yönetici aynı zamanda yürürlüğe girmeden önce kendi birimiyle ilgili olan önemli kararları da onaylamaktadır. Bu gücü elinde bulunduran yönetici kararların

birbirleriyle ilişkili olduğunu ve bütün bu kararların tek bir beyinin içinden geçtiğini güvence altına almaktadır. Bu gücün bölüşülmesi ya da parçalanması ise kesikli bir karar alma sürecinin ve dağınık bir stratejinin ortaya çıkması demektir.

2.27.3.4. Müzakereci rolü. Karar temelli rollerin son bileşeni müzakereci rolü olmaktadır. Bütün seviyelerde yönetim alanında yapılan çalışmalar yöneticilerin önemli bir miktarda zamanı müzakerelerde harcadıklarını göstermektedir. Örneğin; bir futbol takımının başkanı sözleşme problemi yaşanan yıldız bir oyuncuyla bu problemi çözmek için uğraşmaktadır ve bir şirketin başkanı bir yerde çıkan grev eylemini sonlandırmak için müzakerelerde bulunmaktadır.

Bu müzakereler yöneticilik mesleğinin görevlerinden birini meydana getirmektedir ve belki de rutin bir iş olarak da görülse bu rolden yönetici kaçmamalıdır. Bu rol yöneticinin işinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır çünkü sadece o yönetici gerçek zamanda organizasyonel kaynakları adayacak otoriteye sahiptir ve sadece o önemli müzakerelerin gerektirdiği sinir merkezi bilgisine sahip olmaktadır.

Tanımlanan üç ana rol ve on alt rol kolaylıkla birbirinden ayrılabilen bir yapıya sahip olmamaktadır. Psikoloji terminolojisi açısından bakıldığında bu roller Gestalt bütünlük ilkesi anlayışına ve iç içe geçmiş bir bütünden meydana gelen bir yapıya sahip olmaktadır. Hiçbir rol çerçeve dışına çıkarılamamaktadır ve yöneticilik işi bunlardan biri olmadan zarar görmemiş olarak devam edememektedir. Örneğin; bir yönetici birleştirici bağlantıları olmadan dışsal bilgi elde edememektedir. Sonuç olarak yönetici çalışanlarının ihtiyacı olan bilgiyi onlara yayamamaktadır ve dışsal koşulları uygun şekilde yansıtacak kararları alamamaktadır.

2.28.İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde bu konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar ele alınmaktadır. Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarının okul yöneticileri tarafından yerine getirilme düzeyinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi konusunda yapılan aynı içerikte bir çalışma bulunmamasından dolayı Mintzberg'in yönetici rolleri, eğitimde hesap verebilirlik, okulda hesap verebilirlik ve eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin ve ilkokullardaki okul yöneticilerinin hesap verebilirliğinin ele alındığı çalışmalara odaklanılmaktadır.

2.28.1.Hesap verebilirlik ile ilgili yapılan araştırmalar. Bülbül (2011) eğitim sisteminde yer alan bazı paydaşların hesap verebilirlik olgusuna yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinden yararlanıp Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan genel müdürler ve genel müdür yardımcıları, eğitim denetmenleri, iç denetçiler, daire başkanları, il milli eğitim müdürleri ve sendika temsilcilerine “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Ölçeği” isimli kendisinin geliştirdiği ölçeği uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitim sisteminde gerçekleştirilen hesap verebilirlik uygulamalarının yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Yavaş (2017) kamuya bağlı okullarda ve özel okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirliğe dair sahip oldukları algıların ortaya çıkarılmasını amaçladığı araştırmasında okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve zümre başkanlarının görüşlerine başvurmuştur ve hesap verebilirliğin çok boyutlu bir incelemesini yapmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonuçlardan biri hesap verebilirlik algısının ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyete bakıldığında ise kadınların daha yüksek bir hesap verme algısına sahip oldukları fark edilmektedir. Sorumluluğun artmasıyla bağlantılı olarak hesap verme algısının da arttığı ve okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde bir hesap verme algısına sahip olduğu araştırma sonucunda ifade edilmektedir. Okul türüne dair bir inceleme yapıldığında

özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin hesap vermeye dönük algıları kamuya bağlı okullarda görev yapanlarınkinden daha üst seviyede olduğu araştırma sonucunda belirtilmektedir. Yine okul türüne ilişkin olarak kamuya bağlı okullarda görev yapanlar verimlilik için hesap verilmesi gerektiği ifade ederlerken özel okullarda çalışanlar ise yasal mevzuattan dolayı hesap verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Kalman ve Gedikoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin hesap verebilirliğiyle örgütsel adalet arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Bu araştırmanın evren ve örneklem grubunu ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak da okul yöneticisinin hesap verebilirliği ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde korelasyon ve doğrusal regresyon yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışmanın sonucunda ise okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasında üst düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik bir diğer çalışma Argon (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ilkokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin hesap verebilirliğine yönelik yine ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada durum çalışması modeli ve nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin hesap verebilirlik kavramına aynı açıdan baktıkları ve okulda hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin hesap verebilir olması gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber okul yöneticilerinin sadece üstlerine değil aynı zamanda ilk ve en önemli olarak yasalarla ve o yasaların ortaya koyduğu sorumluluklara dair hesap vermeleri gerektiği çalışma sonucunda belirtilmektedir. Son olarak

da hesap verebilirliğin okulda olumlu bir hava oluşmasına imkân sağladığı ancak okul yöneticilerinin hesap verebilirlik kavramının kriterlerine tam anlamıyla sahip olmadıkları belirtilmektedir.

Fırat (2015) gerçekleştirdiği araştırmasında okul müdürlerinin hesap verebilirlikleri ile sahip oldukları yönetsel yetkinlikler arasında bir ilişki olup olmadığını öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden ve yöneticilerden “yönetsel yetkinlik ölçeği” içerisinde yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri kendilerini yönetsel yetkinlik açısından “çok yetkin” olarak görmektedirler ve hesap verebilirlik açısından “neredeyse her zaman” hesap verebilir konumda gördükleri anlaşılmaktadır. Yine okul yöneticileri hesap verebilirlikleri ve yönetsel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ifade etmektedirler. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin “çoğunlukla” hesap verebilir olduğunu ve yönetsel yetkinlik bakımından “yetkin” düzeyde olduklarını aktarmaktadırlar. Buna ek olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirliklerine yönelik görüşleriyle ve yönetsel yetkinliklerine dair görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Güçlü ve Kılınç (2011) ilköğretim düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin hesap verebilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ele almışlardır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada “Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği” ölçeğinden yararlanılıp öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın bulguları ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin hesap verebilirlik kavramının alt boyutları olan sorumluluk,

açıklık ve cevap verebilirlik boyutlarında bulunan davranışları “orta düzeyde” gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir.

Yiğit (2017) eğitim örgütlerinde çalışan okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile bu örgütlerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki bir ilişkin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında eğitim çalışanlarının görüşlerini “Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığıyla belirlemeye çalışmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yönteminden ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ise ortaya çıkan örgütsel bağlılık düzeyi ve hesap verebilirlik arasında yöni pozitif olan düşük düzeyli bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Bunun yanında hesap verebilirliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında da pozitif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişkinin varlığına işaret edilmektedir.

Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017) eğitim kurumlarında hesap verebilirlik ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefledikleri araştırmalarında nitel bir araştırma yöntemi ve olgu bilim modeli kullanıp okul yöneticilerinin yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla okullarda hesap verebilirlik uygulamalarına dönük görüşlerini ve önerilerini almışlardır. Araştırmada hem okul müdürleri hem de müdür yardımcıları ile çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin hesap verebilirlik kavramını gerçekleştirilen eylemlere ve faaliyetlere ilişkin açıklamalarda bulunma, şeffaflığın sağlanması, bilgi sağlamaya dönük sorumluluk ve sorumluluk bilincine sahip olma ile ilişkilendirdikleri ortaya koyulmuştur. Bununla beraber okul yöneticileri okulda etkili ve verimli çalışan bir hesap verebilirlik sisteminin akademik başarının artırılması, okulun düzeninin sağlanması, okulun sahip olduğu mevcut durumunun açık bir şekilde ortaya konulmasının sağlanması, öğrencileri yeteneklerinin geliştirmeleri için rehberlik yapılması, okulun öğrenciler tarafından tercih edilen bir okul haline gelmesi ve son

olarak da toplumsal açıdan gelişmeye ve uygarlaşmaya katkı sağlaması gibi pozitif noktaların ortaya çıkmasına zemin hazırlayacağını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri son olarak hesap verebilirliğin okullarda gerçekleştirilebilmesi ve iyi bir şekilde çalışmasının sağlanması için konu ile ilgili olarak paydaşların bilgilendirilmesi gerektiğini, yasal mevzuat çerçevesinde yükümlülüklerin ortaya konulmasının önemli olduğunu, eğitime dair standartların açık ve net şekilde ifade edilmesinin gerekliliğini, raporlama ve performans değerlendirmenin de uygulanması gerektiğini aktarmışlardır.

Öztürk ve Celep (2009) tarafından gerçekleştirilen “Lider Olarak Okul Müdürünün Hesap Verebilirliği” isimli çalışmada bir hesap verebilirlik ölçeği oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla da Wood ve Winston (2007) tarafından oluşturulan “Açıklık”, “Sorumluluk” ve “Cevap Verebilirlik” ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Okul lideri için geliştirilen bu ölçekler bu çalışmada okul müdürü için kullanılmıştır. Belirtilen bu ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Yine bu belirtilen ölçeklerin ve ölçek maddelerinin güvenilirliklerinin ortaya konulması için t testi, madde toplam korelasyonları ve Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Yapılan bu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda belirtilen üç ölçeğin de geçerlik ve güvenilirlik açısından herhangi bir problem içermediği belirtilmiştir.

Eğitimde hesap verebilirlikle ilgili bir diğer araştırma da Argon, Uylas ve Yerlikaya (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ise eğitim sisteminde gerçekleştirilen hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizme yönelik öğretmen görüşlerine odaklanılmıştır. Yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada örneklem grubunu oluşturan ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları Ölçeği” öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre örgütsel sinizme dair öğretmenler

“katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini belirtmişlerdir ve hesap verebilirlik uygulamalarına dair de “kararsızım” düzeyinde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Diğer bir bulgu da eğitim sisteminde hesap verebilirlik uygulamaları ve örgütsel sinizm arasında yönü negatif olan ve düzeyi düşük bir ilişkinin var olduğu şeklinde ortaya çıkmıştır.

Engin (2013) ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin hesap verebilirlik ile ilgili görüşlerinin analizini yapmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılıp “bütüncül tek durum” desenine başvurulmuştur. Araştırmadaki veri seti yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu veriler de araştırmacının örneklem grubunu meydana getiren ortaokulda görev yapan okul müdürlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmacının bulgularına göre okul müdürleri hesap verebilirlik sistemlerinin iyi çalışabilmesi için ödül ve ceza mekanizmasının kullanılmasına dair olumlu görüşlerini aktarmışlardır. Buna karşın bu mekanizmaların kullanımının bazen objektiflikten uzaklaştığını ve bir standardın oluşturulamadığını ifade etmişlerdir. Okulda gelişimin ve ilerlemenin sağlanması açısından performans çıktılarının üst seviyelerdeki kurumlara raporlanmasının ve bu bilgilerin okulun gelişiminin ve ilerlemesinin sağlanmasında kullanılmasının hesap verebilirlik sistemleri açısından önemli olduğu ortaya konulmuştur. Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Plan, Okul Gelişimi Yönetimi Ekibi ve İlköğretim Kurumları Standartları gibi uygulamaların hesap verebilirlik sistemine katkıda bulunabileceği ifade edilmesine karşın, bunların ağır bürokratik yük oluşturduğu da belirtilmiştir. Son olarak da eğitime ilişkin ulusal veya yerel boyutta oluşturulan standartların ve sınavların performans açısından okulların karşılaştırılmasının sağlanmasının hesap verebilirliğin gerçekleştirilmesine olumlu bir katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Erdağ (2013) “Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” isimli doktora tezinde ilk olarak okulda akademik başarı düzeyinin yükseltilmesine yönelik ortaya çıkan baskıları, ortaya çıkan bu baskılara karşı okulların cevap verme düzeylerini,

akademik başarı düzeyinin yükseltilmesine ilişkin okullardaki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarının belirlenmesini sağlamayı amaçlamıştır. Daha sonra bunun yanında hesap verebilirliğe ilişkin ortaya çıkan baskılar, politikalar ve zorunluluklar arasındaki etkileşimin meydana getirdiği sonuçları ortaya çıkarmayı da amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve nedensel bir desen benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veriler Hesap Verebilirlik Baskıları Ölçeği, Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği ve Hesap Verme Zorunluluğu Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okullardaki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akademik başarı düzeyinin iyileştirilmesine ilişkin sosyal çevreye karşı kendilerini hesap verme zorunluluğu altında hissetmedikleri belirtilmiştir. Bununla beraber okul yöneticileri ve öğretmenler eğitimin ve okulun ilgili diğer paydaşlarına yönelik daha düşük düzeyde hesap verme zorunluluğu altında hissettiklerini ve bürokratik yapılara karşı ise yüksek düzeyde hesap verme zorunluluğu altında bulduklarını aktarmışlardır.

Okafor Ufodu (2005) çalışmasında kamuya bağlı okullarda hesap verebilirliğin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için hangi becerilere sahip olunması gerektiğine dair ilkokullarda çalışan okul müdürlerinin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmada bununla beraber mesleki kıdemi yüksek ve düşük olan okul müdürlerinin algıları ile hem ekonomik olarak hem de ekonomi harici sebeplerle dezavantajlı olan okullarda çalışan okul müdürlerinin algıları arasında bir farklılığın olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışma betimsel ve aynı zamanda ex post facto bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Örneklem grubunda yer alan ilkokul müdürleri Güney Kaliforniya'da görev yapan ilkokul müdürleri arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Yine bu çalışmada 6'lı likert ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nicel analize başvurularak yüzdeler ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre vizyoner liderlikteki becerilerin

hesap verebilirliğin kamuya bağlı okullarda etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için önemli olduğu ilkokul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında diğer ifade edilen önemli beceriler şunlardır: Çalışanları ve öğrencileri yüksek performans düzeylerine ulaşmaları için güçlendirmek, okul vizyonunu oluşturmak ve bununla beraber bu vizyonun okula yayılmasını sağlayıp ve de vizyonun finansal, insan ve maddi kaynaklarla buluşmasını sağlamak, öğrenci değerlendirmesi, veri toplama, analiz etme ve bu veriyi karar vermeyi bilgilendirme amacıyla kullanmak, okul iklimini ve personel moralini geliştirmek, geliştirilmiş bir performansın sağlanması için müfredatın sıraya konulmasına dair bir kavrayış göstermek, müfredat ve iyileştirme programlarının tasarlanmasını, değerlendirilmesini ve rafine edilmesini sağlamak, okulun akademik amaçlarıyla uyumlu olan personel gelişimini seçmek ve bölünmüş veriye dayalı öğrenci izleme ve raporlama sistemi kurmaktır.

Araştırmada ayrıca mesleki kıdemi yüksek ve düşük olan okul müdürlerinin algıları ile hem ekonomik olarak hem de ekonomi harici sebeplerle dezavantajlı olan okullarda çalışan okul müdürlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Duggan (2009) "School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field" isimli yüksek lisans tezinde hesap verebilirlik politikalarının okul gelişimi üzerindeki etkilerine dair okul liderlerinin kavrayışlarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Buradaki odak noktası okul liderlerinin hesap verebilirlik politikalarını uygulamaya geçirirken politik istikrar, uyum ve süreklilikle ilgili tecrübeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Daha da özele inildiğinde ise Batı Avustralya Eğitim ve Yetiştirme Bakanlığı'nın (Western Australian Department of Education and Training) ortaya koyduğu okulun kendi kendini değerlendirmesi ve gözden geçirmesi gibi iki boyutu olan hesap verebilirlik politikalarının eğitimciler tarafından öğrencilere yönelik iyileştirmeler getirecek uygulamaları nasıl etkilediğinin ve bunun nasıl algılandığının incelenmesi amaçlamıştır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve amaçlı örnekleme yoluyla

oluşturulmuş küçük bir örneklem grubu olan bölge direktörleri ve okul müdürlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen verilerden temalar oluşturulmuştur ve daha sonra açıklamalar yoluyla bu temalar aktarılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre okul müdürlerinin hesap verebilirliğe yaklaşımları ve hesap verebilirlik politikası yönelimleri arasında bazı gerilimler ortaya çıkmıştır. Bazı okul müdürleri ve bölge direktörleri standart testlerin öğrenci gelişiminin göstergesi olarak kabul edilmesi gibi yönetsel ve bürokratik hesap verebilirlik uygulamalarına karşı olduklarını belirtmişlerdir. Bu gerilimli noktaların politikaya yönelik düşük bir bağlılığın oluşmasına neden olduğu ve okula yönelik gözden geçirmenin de zorunlu olarak okul gelişimini sağlamadığı da ifade edilmiştir. Buna karşın okulun kendi kendini değerlendirmesinin öğrenci başarısına yönelik gelişme kaydedilmesinde işlevsel olabileceği ortaya koyulmuştur. Düşük düzeyde performans gösteren okullar başarılı bir şekilde kendi öz değerlendirmelerini yapabilmeleri konusunda engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir ve okul hesap verebilirliği süreçlerinden istenilen çıktının elde edilmesi için ek kaynaklar istediklerini aktarmışlardır. Çalışmada son olarak hesap verebilirliğin uygulanmasında karşılaşılan engellerden birinin de değişim yönetiminden ve okulun ihtiyaçları ve doğasına bakılmaksızın artan bir şekilde denetim algısının ve uyum üzerindeki sistem vurgusundan kaynakladığı vurgulanmıştır.

Ball (2016) “How Elementary School Principals Manage Accountability Expectations” adlı doktora tezinde Kanada’nın Ontario şehrinde görev yapan ilkökul müdürlerinin hesap verebilirlikle ilgili beklentileri kendi okullarında nasıl karşıladıklarını ele almıştır.

Araştırmada diğer ele alınan problemler ise ilkökullardaki müdürler işlerindeki hesap verebilirliği nasıl anlamaktadırlar? Hesap verebilirlik beklentilerini karşılamak için ne gibi stratejiler kullanılmaktadır? Hesap verebilirlikle ilgili beklentileri karşılamayı çalışırken ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır? Okul müdürlerine hesap verebilirlikle ilgili beklentileri karşılama konusunda ne gibi yardımlarda bulunulması gerekmektedir? olarak ifade edilmiştir.

Bu yorumlayıcı ve nitel olan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve 12 okul müdürünün her biriyle 60 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapmakta olan müdürler artan bürokratik hesap verebilirlik beklentilerini karşılamak için stratejiler ve destekler kullanmaktadırlar ve bunu yaparken de kendi okul bağlamlarının ihtiyaçlarına özel olan etik hesap verebilirlik boyutlarına da dikkat etmektedirler. Müdürlerin hesap verebilirliği nasıl anladığına gelindiğinde ise müdürler hesap verebilirliği yaptıkları işin temel bileşenlerinden biri olarak ifade etmişlerdir ve okulda gerçekleşen her faaliyetten sorumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Müdürler hesap verebilirlikle ilgili beklentileri karşılamada lider öğretmenler ve öncelik verme ve yetki devri stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan engeller açısından ise okul müdürleri zaman kısıtlamalarının, müdürlerin çalışma saatlerini artıran teknolojilerin, müdürlere yüklenen işin ve müdürlerinin işinin tahmin edilemezliğinin varlığından bahsetmişlerdir. Sağlanması gereken yardımlar ele alındığında okul müdürleri meslektaşlarla ilişkilerin, tecrübe ve ünün, dışarıdaki kurumlardan alınabilecek desteğe erişimin önemini ifade etmişlerdir.

Walker ve Ko (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada hesap verebilirlik çağında okul müdürlerinin liderliklerine odaklanmışlardır. Çalışmanın amacı ise hesap verebilirliğe yönelik eğilimin arttığı bir çevrede Hong Kong bölgesinde bulunan okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının belirlenmesi ve hesap verebilirlik politikaları, liderlik ve okul şartları arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması olarak ortaya konulmuştur. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: Okuldaki işbirliği, uyum ve yapı seviyesi ile algılanan müdür liderlik uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır? Okulda öğrencilere sağlanan destek düzeyi ile algılanan müdür liderlik uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır? Araştırmanın örnekleminde Hong Kong bölgesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan müdür yardımcısı ve bölüm başkanı gibi önemli pozisyonlarda bulunan kişiler yer almıştır. Araştırmada ölçme

aracı olarak iki anket kullanılmıştır ve bu anketlerden biri okul müdürlerinin liderlik uygulamaları hakkında veriler sağlamıştır ve diğeri de okul şartları hakkında veri elde edilmesini olanaklı kılmıştır. Araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin okulda, okul ve hükümet politikaları arasındaki uyumun güçlendirilmesi için öğretmenlerin ve kilit personelin mesleki gelişimini vurgulama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Buna karşın bulgular hesap verebilirliğin var olduğu bir ortamda çalışmanın öğrencilere sağlanacak destek üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir.

Amo (2015) “School Accountability and Principal Behaviors” isimli doktora tezi çalışmasında okul hesap verebilirliği ve okul müdürlerinin davranışlarını ele almıştır. Bu çalışmada performans temelli hesap verebilirlik ve okul müdürlerinin davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu tez çalışması performansa dayalı hesap verebilirliğin 2003-2004 yılı okul ve personel anketindeki ulusal ilkokulları temsil eden örnekleme kullanarak üç müdür davranışıyla ilgili olarak incelemesine dayanan ikincil bir veri analizi çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre performansa dayalı hesap verebilirlik politikasının farklı boyutları arasında okul müdürünün işe bağlılığı, destekleyici liderlik ve paylaşılmış öğretimsel liderlik açısından ilişkilerin bulunduğu aktarılmıştır. Bulgular, performansa dayalı ödüller ile müdahaleler ve müdür davranışları arasındaki ilişkilerin çoğunun ihmal edilebilir veya olumsuz olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda ödüle yönelik devlet politikasının destekleyici liderlik ile olumsuz bir ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir ve müdahale etmeye yönelik devlet politikasının da müdür adanmışlığı ile olumsuz bir ilişki içinde olduğu vurgulanmıştır. Yine verilere göre bir önceki akademik yıldaki tüm performans hedeflerini karşılayan okullar arasında hemen hemen tüm ilişkiler istatistiksel olarak göz ardı edilebilmektedir; tek önemli ilişki okul çapında parasal ödüllere maruz kalma ve müdür adanmışlığına arasında meydana gelmiştir. Bir önceki akademik yıldaki tüm performans hedeflerini yerine getiremeyen okullar arasında müdahaleye maruz kalmak üç tane müdür

davranışı ile olumsuz bir şekilde ilişkilendirilmiştir ve üç tane ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Özellikle okul seçiminde olduğu gibi değerlendirme döngüsüne maruz kalma önemli bir oranda daha az destekleyici liderlikle ilişkilendirilmiştir ve azaltılmış kaynaklara maruz kalmanın önemli bir oranda daha az öğretimsel liderlikle bağlantılı olduğu ortaya koyulmuştur.

Jenkins (2012) ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin engelli durumda bulunan Alabamalı öğrenciler için “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasanın getirdiği yasal uygulamaları yerine getirmeye ve yönetmeye dair algılarını incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın temel amacı Alabama bölgesinde ortaokullarda ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin özel eğitimin gerektirdiği yasal zorunlulukları yerine getirmeye ve yönetmeye yönelik yeteneklerine dair kişisel algılarının neler olduğunun ortaya çıkarılması şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma örnekleminde amaçlı örneklem belirlenmesinden yararlanılmıştır ve 8 tane ortaokulda ve lisede görev yapan okul yöneticisi çalışmaya katılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur ve çalışmada olgu bilim modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak demografik anket, gözlem ve görüşme tekniklerinden faydalanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin algıları 6 ana temada toplanmıştır. Bunlar çoklu ve karışık roller, öğretimin bir öncelik olması, kendini geliştirmeye adanmışlık, diğerleri için mesleki gelişim, “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasının zorunlulukları algısı, engelli öğrenciler için ortaya konan yasal zorunluluklarla ilgili olarak ihtiyaç duyulan eğitimler olarak belirtilmiştir.

Johnson (2004) “Accountability And Leadership At The School Level: Elementary Principals’ Efforts To Improve Teaching And Learning” isimli doktora tezinde okul seviyesinde hesap verebilirlik ve liderlik açısından ilkökul müdürlerinin öğretimi ve öğrenmeyi geliştirme çabalarını incelemiştir. Bu doktora tezi, sınav temelli ve standartlara dayalı bir performans hesap verebilirlik ortamında çalışan iki şehir ilkökulu müdürünün

çalışmalarındaki hesap verebilirlik ve liderlik arasındaki etkileşimin bir çalışması olarak kurgulanmıştır. Çalışmada, müdürlerin öğretim ve öğrenimin gelişmesi için dış hesap verebilirlik taleplerini nasıl yorumladıkları ve onların liderlik uygulamalarının onların okullarının hesap verebilirlik taleplerine verdiği tepkileri nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olarak gömülü durum çalışması desenine başvurulmuştur. Veri toplama aşamasında görüşmeler, gözlemler ve doküman inceleme tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu da iki tane şehir merkezinde görev yapan ilkokul müdüründen oluşmuştur. Araştırmada bölgenin hesap verebilirliğini okul müdürlerinin işini öğretimsel karar alma süreçlerinin ve gelişim çabalarının aktörü olarak daha açık ve spesifik bir şekilde öğrenci başarısına endeksli bir biçimde yeniden tanımlamasının onun yararına olacağı aktarılmıştır. Aynı şekilde bölgenin hesap verebilirliği okul müdürlerinin yüksek performans sorumluluğunu desteklemek için öğretim ve örgütsel kapasiteyi daha iyi hedeflemeyi, harekete geçirmeyi ve bunlardan yararlanmayı öğrenmelerine yardımcı olacak temel eğitimi ve desteği sağlamak şeklinde yeniden tanımlamasından da fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

Walker (2004) “Administrators’ Perceptions Toward the Texas Accountability System in Public Schools” isimli doktora tezi çalışmasında Texas’ta bulunan kamuya bağlı okullarda uygulanan hesap verebilirlik sistemine dair okul yöneticilerinin algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmanın örnekleminde Texas’ın güney bölgesinde şehir merkezinde bulunan okul müdürleri ele alınmıştır. Araştırmada 5’li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır ve bu ölçekte Texas’taki kamu okullarında uygulanan hesap verebilirlik sistemi ilgili olan 10 tane soru örneklemdaki katılımcılara yöneltilmiştir. Çalışmada katılımcıların algılarının bağımsız değişkenler olan cinsiyet, kıdem, etnik köken ve yaş açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sadece etnik köken açısından hesap verebilirlik sistemine yönelik algılar açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Azınlık

durumunda bulunan etnik kökene sahip olanlar hesap verebilirlik sistemin varlığının önemli olduğunu ve onun yokluğunda kendilerinin eğitim süreçlerinin aksatılacağını ifade etmişlerdir.

Tienda Ayala (2003) yüksek öncelikli okullarda görev yapmakta olan ilkökul müdürlerinin okul hesap verebilirliğini gerçekleştirirken üstlendiği rolü analiz etmeyi amaçladığı araştırmasında California’da bulunan bir ilkökulda nitel bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada okul müdürünün rolünün anlaşılması için verilerin toplanmasında üç aşamalı bir raporlamaya başvurulmuştur. Anket, görüşme soruları ve gözlem rehberi veri toplamada kullanılmıştır. Durum çalışmasının gerçekleştirileceği okul ise California’nın Orange County bölgesinde bulunan şehir merkezindeki bir okul olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri yüksek öncelikli okullarda sağlanan bütçenin etkili ve verimli kullanılması, açık ve net bir hesap verebilirlik vizyonu oluşturulması, profesyonel gelişimin ve sınıf içi desteğin planlanması, dışsal kurumların tavsiyelerinin analizinde ve uygulanmasında paydaşların katılımlarının sağlanması gibi rolleri üstlendikleri ifade edilmiştir.

Johnson (2005) “High-Stakes Accountability and Instruction at the Elementary School Level in North Carolina and South Carolina” adlı araştırmasında ilkökul seviyesinde sınav ve test odaklı hesap verebilirlik ile öğretim faaliyetleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda iki eyalet olan North Carolina ve South Carolina bölgelerinde ilkökul seviyesinde eyalet hesap verebilirlik politikalarının okullar düzeyindeki öğretimsel etkisi ele alınmıştır. Sınava ve teste dayalı hesap verebilirliğin öğretimsel etkilerini keşfetmek ve bu etkilerin koşullarının okullarda ve bölgelerde değiştirilmesini sağlamak amacıyla yapılandırılmamış görüşmeler, politika ve planlama belgelerinin analizi gibi nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Toplanan bu nitel verilerin yanında geniş bir araştırma takımı tarafından bu iki eyalette gerçekleştirilen anketlerden elde edilen ve durum çalışmalarına da

katkı sağlayabilecek olan nicel verilerden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ise öğretimin eyaletler, bölgeler ve okullar boyunca test formatlarında ve konularda olan farklılıkların olmasına rağmen aynı olduğu belirtilmiştir. Bütün öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşmasına yönelik eyalet politikasından kaynaklanan baskıya cevap olarak öğretmenlerin kendi öğretimlerinin ve dikkatlerinin derinliğini ve seviyesini öğrenci ihtiyaçlarına göre yükselttikleri görülmüştür. Bu belirtilen davranış ise öğretmenler hesap verebilirliğin öğrenci performansından dolayı ortaya koyduğu ödül ve ceza uygulamalarının karmaşık ve dinamik yapısını tam olarak anlamasalar da yine de meydana gelmiştir. Son olarak eğitimcilerin sınav ve test odaklı hesap verebilirliğin ya da test için öğretmenin ortaya koyduğu uygulamaların değil de kendilerinin de üzerinde görüş birliğine vardığı eyalet beklentilerini karşılamanın onları motive ettiğini çalışmada belirtmişlerdir.

2.28.2.Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili yapılan araştırmalar. Gökçe (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarına yönelik beklentilerinin ve gözlemlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlkokullardaki okul yöneticilerine beklenti ve gözlem boyutundan oluşan 7'li likert tipinde "Mintzberg Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği" uygulanmıştır. İlkokullardaki okul yöneticilerinin en yüksek beklentilerinin olduğu roller karar temelli roller olarak ortaya çıkmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla kişilerarası roller ve bilgiye dayalı roller gelmektedir. Gözlem boyutunda ise en çok gerçekleştirilen rollerin sırasıyla karar temelli roller, bilgiye dayalı roller ve kişilerarası roller olduğu görülmektedir. Beklentilerin karşılanma düzeylerine bakıldığında ilk sırada karar temelli roller gelmektedir. Daha sonra ise kişilerarası roller ve bilgiye dayalı roller gelmektedir. Burada okul müdürlerinin önem atfettikleri roller ve bunları gerçekleştirme düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki de saptanmıştır. Yani okul müdürleri önemli görüp beklentilerinin yüksek olduğu rolleri yeteri sıklıkta göstermekte başarısız olmuşlardır.

Rüzgar ve Kurt (2013) Mintzberg'in yönetici rollerinden hangilerinin Bursa ilindeki bazı işletmelerde yöneticilik yapan kişiler tarafından üstlenildiğini ve yine aynı yöneticiler tarafından bu rollerden hangilerinin öncelikle yerine getirildiğini bulmayı amaçladıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada Bursa'da çeşitli işletmelerde görev yapmakta olan genel müdürlük pozisyonunda ve müdürlük ve müdür yardımcılığı gibi konumunda bulunan yöneticilere iki bölümden oluşan birinci bölümünde buldukları iş yeri ve yöneticilik özellikleri ile ilgili soruların ve ikinci bölümde ise yöneticilerin profillerini işletmelerdeki rollerine göre kategorize etmeyi amaçlayan soruların bulunduğu bir anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Mintzberg'in yönetici rollerinden problem çözücü rolü, müzakereci rolü, yayıcılık rolü ve temsilcilik rolü yöneticiler tarafından yapılan kategorizasyonda yer almamaktadır. En çok önem verilen rollere gelindiğinde ise kişilerarası rollerde yer alan liderlik rolü ve bilgiye dayalı rollerde bulunan gözetleme rolü öne çıkmaktadır.

Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili bir diğer çalışma Anderson (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada bölge üniversitelerinde akademik eğitimden sorumlu üst yöneticilerin görevlerini yerine getirirken Mintzberg'in yönetici rollerinden hangilerini kullandığı, en çok hangi rolün vurgulandığı ve bunların yöneticinin altında çalıştırdığı kişi sayısı, toplu sözleşme ve bölge gibi çevresel değişkenler; mesleki kıdem, o kurumda geçirilen yıl ve yöneticilik tecrübesi gibi durumsal değişkenler; yaş ve cinsiyet gibi kişisel değişkenler açısından farklılaşması incelenmiştir. Bu araştırma betimsel, nedensel karşılaştırma ve korelasyon metodolojisi çerçevesinde desenlenmiştir. Çalışma grubundaki 250 akademik eğitimden sorumlu üst personele anketler gönderilmiştir ve elde edilen anketler üzerinde analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Mintzberg'in yönetici rollerinden 10'unun da görevdeyken yöneticilerden tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Birçok durumda en fazla vurgulanan roller ise liderlik, birleştirici ve yayıcılık rolü olmuştur. Değişkenler açısından

farklılıklar incelendiğinde kadın yöneticiler liderlik, birleştirici ve yayıcılık rollerine erkek yöneticilerden daha fazla vurgu yapmıştır. Yine yaşı büyük olan yöneticiler ise genç olanlara göre gözetleme rolüne daha fazla önem vermiştir. Beş yıldan daha az tecrübeye sahip olan yöneticiler ise beş yıldan fazla tecrübeye sahip olanlara oranla temsilciliğe daha az önem atfetmişlerdir.

Muma, Smith ve Somers (2006) yaptıkları çalışmada asistan hekim bölümlerinde görev yapmakta olan akademik yöneticilerin yönetsel faaliyetlerini Mintzberg'in yönetici rolleri modeli kapsamında ele almışlardır. Bu çalışmada akademik personelin görüşleri ile fakültede yönetici olarak görev yapmakta olan dekan, dekan yardımcısı, direktör, bölüm başkanı, kurul başkanı pozisyonlarındaki kişilerin görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma yönteminde desenlenmiştir. Çalışmanın kapsamı çerçevesinde katılımcılardan hem anket hem de telefonda görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. Hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgulara göre akademik yöneticiler kişilerarası rolleri bilgiye dayalı rollere ve karar temelli rollere göre daha çok kullanmaktadırlar. Aynı şekilde akademik yöneticilerin en çok önem verdikleri roller kişilerarası roller olarak ortaya çıkmaktadır. Rollere verilen önem açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmemekle beraber tecrübeli akademik yöneticiler ile daha az kıdemli akademik yöneticilerin görüşleri arasında karar temelli rollerden girişimcilik rolüne hem verilen önemde hem de kullanımında tecrübeli grup lehine anlamlı bir farklılık oluşmaktadır. Her iki veri setinden elde edilen bulgulara göre de liderlik en çok önem verilen rol olarak görülmektedir.

Saah (2017) gerçekleştirdiği çalışmasında Güney Afrika'da yüksek öğretim kurumlarında yöneticilik yapan akademik personellerin yerine getirdikleri rolleri Mintzberg'in yönetici rolleri kapsamında incelemiştir ve yöneticilerin Mintzberg'in yönetici rollerini hangi düzeyde yerine getirdiklerine dair bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu çalışmada nicel araştırma

yöntemi kullanılmıştır ve betimsel tarama modeline başvurulmuştur. Çalışmanın örnekleme de yine basit seçkisiz örnekleme yoluyla akademik liderlerden oluşturulmuştur. Bu örneklem grubundaki katılımcılara dijital ortamda anketler ulaştırılmıştır ve veriler bu şekilde elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Mintzberg'in yönetici rolleri olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollerin üçü de akademik liderler tarafından kullanılmaktadır.

Mintzberg'in yönetici rollerine dair bir başka çalışma da Chareanpunsirikul ve Wood (2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada uluslararası hotel endüstrisinde görev yapan genel müdürlerin Mintzberg'in yönetici rollerinden hangisine en çok zaman ayırıp bu rolle ilgili faaliyette bulduklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada lüks hotellerde görev yapan genel müdürlerin görüşleri anket yoluyla elde edilmiştir. Genel müdürlerin görüşlerine göre en fazla vakit ayrılması gereken roller sırasıyla liderlik ve girişimcilik, kaynak ayırımı, yayıcılık olarak ortaya çıkmıştır. Gerçekte ayrılan zamana bakıldığında ise girişimciliğe ve liderlik rolüne verilen önem kadar vakit ayrılmadığı ortaya çıkmıştır. Yine araştırmanın sonuçlarına göre genel müdürlerin uygulamada en çok kullandıkları ve vakit ayırdıkları rol gözetleme rolü olarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra da sırasıyla yayıcılık ve temsilcilik gelmiştir.

Ramezani, Khabiri, Alvani ve Tondnevis (2011) Mintzberg'in yönetici rollerine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmalarında İran'daki spor federasyonlarında görev yapan yöneticilerin hangi rolleri yerine getirmesi gerektiğine ve hangi rollerin yerine getirilmesinin daha büyük öneme sahip olduğuna odaklanmışlardır. Bu amaçla spor federasyonlarında yöneticilik pozisyonunda bulunan kişilere bir anket uygulanmıştır ve bu araştırma karşılaştırmalı ve analitik bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Yöneticilerin görüşlerine göre 10 tane rolün de yöneticiler tarafından yerine getirilmesi gerekmektedir. Bununla beraber kaynak ayırımı rolü

yerine getirilmesi gereken en önemli rol olarak ifade edilmektedir. Son olarak da yönetici rollerine verilen önemin yaş, tecrübe ve eğitim düzeyi arttıkça arttığı ifade edilmektedir.

Bartelings, Goedee, Raab ve Bijl (2017) yönetici rollerini değerlendirdikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında Hollanda’da kamu güvenliği ve sağlık hizmetleri alanlarında görev yapmakta olan yöneticilerin gündelik faaliyetleri ele alınmıştır ve çalışmada yöneticilerin Mintzberg’in rollerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği ve bununla birlikte yöneticilerin yeni rolleri olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler yöneticilerin gündelik faaliyetlerinin yapılandırılmış katılımcı gözlem yoluyla incelenmesiyle ve daha sonra gözlemleri yapan organize edicilerle görüşmeler yapılması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar yöneticilerin Mintzberg’in yönetici rollerinin hepsini yerine getirdiğini göstermektedir. Bunun yanında yöneticilerin faaliyetlerinden önemli bir kısmının da organize etme rolü başlığı altında yeni bir rol olarak düşünülebileceği şeklinde ifade edilmektedir.

Martin ve Willower (1981) “The Managerial Behavior of High School Principals” isimli çalışmalarında liselerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri faaliyetleri Mintzberg’in yönetici rolleri açısından incelemiştir. Bu kapsamda verilerin elde edilmesinde farklı liselerde görev yapmakta olan 5 lise müdürü yapılandırılmış gözlem tekniği yoluyla gözlemlenmiştir ve veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre özel sektörde görev yapan yöneticiler için geliştirilmiş olan yönetici rollerinin tamamı aynı şekilde eğitim ve okul bağlamında okul yöneticileri için de geçerli olmaktadır ve okul yöneticileri olan okul müdürleri bu rolleri gündelik iş ve eylemlerini gerçekleştirirken yerine getirmektedirler.

Glick (2011) yaptığı araştırmada günümüzde üst düzey yönetici konumunda bulunan kişilerin pozisyonları itibarıyla hangi rolleri yerine getirdiğine ve hangi rolleri yerine getirmesi gerektiğine odaklanmıştır. Bu kapsamda çeşitli büyüklükte olan şirketlerden ve

farklı sektörlerden üst düzey yöneticilere alanyazında tanımlanan toplam 31 tane rolün olduğu yönetici rolleri anketi uygulanmıştır. Yöneticilerin verdikleri cevaplara göre Mintzberg'in yönetici rollerinin hepsinin yönetsel faaliyetlerde kullanıldığı görülmektedir. Yine araştırmanın sonuçlarına göre üst düzey yöneticiler sözcülük ve müzakereci rollerinin kendilerinin dışında başka kişiler tarafından yapılması gerektiğini aktarmaktadırlar. Son olarak özellikle bilgiye dayalı rollerin günümüz koşullarına yönetici rollerinin ilk geliştirildiği 1970'li yıllardaki kadar uygun olmadığını belirtmektedirler.

Yükseköğretim kurumlarındaki akademik yöneticilerin yönetsel faaliyetleri ile ilgili bir diğer araştırma Mech (1997) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada organizasyonel ve kişisel özelliklerin yöneticilerin yönetimle ilgili rollerini nasıl etkilediğine odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda bulunan yükseköğretim kurumlarındaki akademik yöneticilerin görüşleri bir anket yoluyla alınmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre yöneticiler gösterdikleri faaliyetleri sırasıyla 1) liderlik; 2) kaynak ayırımı ve yayıcılık; 3) gözetleme, girişimcilik; 4) problem çözücü, temsilcilik, birleştirici; ve 5) sözcülük ve müzakereci olarak gruplandırmaktadır. Yönetici rollerinin vurgulanma sırasına bakıldığında ise sıralamanın kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller şeklinde olduğu görülmektedir. Kişisel özelliklerden olan cinsiyetin, kurum içi ya da dışından atanmanın, özel ya da resmi kurumda çalışmakta olmanın, toplu sözleşmenin olmasının ya da olmamasının yönetsel rollerin gruplandırılmasına ve önem sırasına etki etmediği araştırmada ortaya çıkan başka bir sonuç olarak görünmektedir. Buna karşın yöneticilerin kişisel özellikleri, organizasyonel özellikler ve akademik yöneticilerin vurguladığı rol grupları arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mintzberg'in kişilerarası, bilgiye dayalı ve karar temelli rol grupları içinde akademik yöneticinin altında çalışan kişi sayısı, kurumun büyüklüğü, akademik yöneticinin yaşı, kurumun maddi durumu ve akademik yöneticinin kişilerarası rol grubu vurgusu arasında ilişkiler bulunmaktadır.

Pearson ve Chatterjee (2003) yaptıkları çalışmada Mintzberg tarafından ortaya koyulan yönetici rollerinin farklı ülke bağlamlarında uygunluğunun ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Bu çerçevede dört tane Güney Doğu Asya ülkesi olan Malezya, Tayland, Japonya ve Brunei ele alınmıştır. Bu ülkelerde değişik sektörlerde ve farklı büyüklüklerde kurumlarda ve şirketlerde görev yapmakta olan yöneticilere bir anket uygulanmıştır. Müzakereci rolü dışında diğer bütün rollere verilen önem 4 ülkede de farklılık göstermektedir. Bunun yanında rollerin uygulanması sıklık açısından incelendiğinde de 4 ülkede de farklılıklar bulunmaktadır. Bununla beraber her bir ülkede role verilen önem ve o rolün uygulamadaki sıklığı arasında tutarsızlıklar bulunmaktadır. Buradaki tek istisna ise Brunei bağlamı olarak görülmektedir. Bu ülkede gözetleme ve yayıcılık rolüne verilen önem ve bu rollerin uygulanması sıklığı birbirine yakın değerlere sahip olmaktadır.

3. Bölüm

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli diğer bir adıyla betimsel model kullanılmıştır. Karasar (2014) tarama modelini var olan ya da geçmişte var olmuş bir durumu olduğu gibi resmetmeyi esas alan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin beraber bulunduğu karma yöntem çalışması kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmaları bir araştırmacının ya da bir araştırmacı grubunun nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların bakış açılarını, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerini geniş kapsamlı amaçlar ve daha derinlikli anlamların ve doğrulamaların elde edilmesi için bir arada kullandığı araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Bu çalışmanın karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılmasının sebebi ise hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin sağladığı faydalardan yararlanmak ve çalışmada sağlıklı verilerin elde edilmesinde yaşanabilecek eksiklikleri en alt düzeye indirmektedir. Bu çalışma aynı zamanda karma araştırma desenlerinden zenginleştirilmiş desen grubuna girmektedir. Creswell ve Plano Clark (2007) zenginleştirilmiş desende araştırmanın kapsamı çerçevesinde nicel ve nitel desenlerden eş zamanlı bir şekilde veriler toplanmasını ve bu toplanan veriler sonucunda ortaya çıkan bulguların birbirleri ile uyumlu olup olmadığının incelenmesinin yapıldığını aktarmaktadırlar. Burada yapılan çalışmada ise nicel boyutta ilköğretimdeki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesinin yapılması amacıyla eş zamanlı olarak ilköğretim öğretmenlerine Mintzberg Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği ve nitel boyutta

ise 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na göre okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğunu içeren yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun deseni ise olgubilim yani fenomenolojik araştırma türüne girmektedir. Bu araştırma türünde araştırmaya katılan kişilerin ilgili konuda deneyimledikleri yaşantılarına ve bu yaşantıların dinamiklerinin anlaşılmasına odaklanılmaktadır (Creswell, 2013; Miller, 2003; Morse & Field, 1995). Olgubilim araştırma türüyle o olguya dair bireylerin kişisel tecrübelerinden ve deneyimlerinden yararlanılarak o olguya dair detaylı açıklamalarda bulunabilmek ve bireylerin o olguya ilişkin tecrübelerinin tanımlanması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Jasper, 1994).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın evreni ve örnekleme ile ilgili açıklamalarda bulunmaktadır. Çalışmanın hem nicel hem de nitel boyutu olmasından dolayı bu farklı boyutlara dair evren ve örneklem konularına ayrı şekilde yer verilmektedir.

3.2.1.Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evren ve örneklem. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 5356 ilkokul öğretmeninden ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 989 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Evrenin toplamında ise 6345 ilkokul öğretmeni bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 1'de araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evrenine dair bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın evreni

Araştırmanın evrenini oluşturan ilkokul öğretmenlerinin sayılarının dağılımı		
Öğretmen sayısı	Kamu	Özel

Osmangazi	2411	104
Nilüfer	1033	845
Yıldırım	1912	40
Toplam	5356	989

Örneklem belirlenmesinde ise Krejice ve Morgan (1970) tarafından belirlenen tablo esas alınarak araştırmanın örnekleme de yine aynı eğitim-öğretim yılı süresince aynı ilçelerdeki kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 541 ilkokul öğretmeninden oluşturulmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem alma yöntemi benimsenmiştir. Tabakalı örneklem alma yönteminde evrenin homojen olarak alt gruplara bölünmesi ve her bir alt grubun evren içerisinde kapladığı oran temel alınarak örneklemin de bu oranlar çerçevesinde oluşturulması amaçlanmaktadır (McMillan, 1996). Bu kapsamda araştırmanın örnekleme 107'si özel ilkokulda ve 434'ü kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler olmak üzere toplamda 541 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 2'de araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örnekleme dair bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın örnekleme

Araştırmanın örnekleme oluşturulan ilkokul öğretmenlerinin sayılarının dağılımı		
Öğretmen sayısı	Kamu	Özel
Osmangazi	195	11
Nilüfer	82	90
Yıldırım	157	6
Toplam	434	107

3.2.1.1.İlkokul öğretmenlerine ait demografik bilgiler. Örneklemde yer almakta olup kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan 541 ilkokul öğretmenin demografik bilgileri aşağıda Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

İlkokul öğretmenlerinin demografik bilgileri

Araştırma grubunun değişkenlere göre demografik özellikleri						
Değişkenler	Kamu		Özel		Genel	
	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet						
Kadın	299	68,9	83	77,6	382	70,6
Erkek	135	31,1	24	22,4	159	29,4
Kıdem						
1-5 yıl	60	13,8	41	38,3	101	18,7
6-10 yıl	68	15,7	22	20,6	90	16,6
11-15 yıl	72	16,6	14	13,1	86	15,9
16-20 yıl	90	20,7	13	12,1	103	19,0
21 yıl ve üstü	144	33,2	17	15,9	161	29,8
Branş						
Sınıf	283	65,2	57	53,3	340	62,8
İngilizce	47	10,8	22	20,6	69	12,8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	27	6,2	0	0	27	5,0
Rehberlik	28	6,5	10	9,3	38	7,0
Özel Eğitim	22	5,1	0	0	22	4,1
Görsel Sanatlar	13	3,0	9	8,4	22	4,1
Beden Eğitimi	14	3,2	9	8,4	23	4,3
Eğitim düzeyi						
Ön Lisans	38	8,8	9	8,4	47	8,7
Lisans	353	81,3	84	78,5	437	80,8
Yüksek Lisans	34	7,8	12	11,2	46	8,5
Doktora	9	2,1	2	1,9	11	2,0
Yönetim semineri/kursu alma						
Evet	109	25,1	39	36,4	148	27,4
Hayır	325	74,9	68	63,6	393	72,6
Alınan seminer/kurs sayısı						
0	325	74,9	68	63,6	393	72,6
1	33	7,6	11	10,3	44	8,1
2	22	5,1	9	8,4	31	5,7

3	21	4,8	8	7,5	29	5,4
4	13	3,0	4	3,7	17	3,1
5 ve üzeri	20	4,6	7	6,5	27	5,0
Yönetim sınavından geçme						
Evet	77	17,7	26	24,3	103	19,0
Hayır	357	82,3	81	75,7	438	81,0
Toplam	434	100	107	100	541	100

Araştırmada kamuya bağlı ilkokullarda çalışan 434 öğretmenin 299'unun kadın (% 68,9)

ve 135'inin erkek (% 31,1) olduğu görülmektedir. Kamuya bağlı okullarda çalışan ilkokul öğretmenleri kıdem bağımsız değişkeni açısından incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin % 13,8'inin 1-5 yıl, % 15,7'sinin 6-10 yıl, % 16,6'sının 11-15 yıl, % 20,7'sinin 16-20 yıl, % 33,2'sinin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin % 65,2'sinin sınıf , % 10,8'inin İngilizce, % 6,2'sinin din kültürü ve ahlak bilgisi, % 6,5'inin rehberlik , % 5,1'inin özel eğitim, % 3,0'ünün görsel sanatlar ve % 3,2'sinin de beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin 38'inin (% 8,8) ön lisans, 353'ünün (% 81,3) lisans, 34'ünün (% 7,8) yüksek lisans ve 9'unun (% 2,1) doktora mezunu oldukları görülmektedir. Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan 434 öğretmen yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almama değişkeni açısından incelendiğinde, 109'unun (% 25,1) yönetim ile ilgili seminer ya da kurs aldığı, 325'inin (% 74,9) yönetim ile ilgili kurs veya seminer almadığı görülmektedir. Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ile ilgili aldıkları seminer ya da kurs sayılarına bakıldığında hiç seminer ya da kurs almayanların 325 (% 74,9), bir defa alanların 33 (% 7,6), iki defa alanların 22 (% 5,1), üç defa alanların 21 (% 4,8), dört defa alanların 13 (% 3,0), 5 ve üzerinde alanların 20 (% 4,6) kişiden oluştuğu görülmektedir. Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme

bağımsız değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 434 öğretmenden sınavdan geçenlerin 77 (% 17,7) ve sınavdan geçmeyenlerin 357 (% 82,3) kişi olduğu görülmektedir.

Özel ilkokullarda çalışan 107 ilkokul öğretmenin 83'ü kadın (% 77,6), 24'ü erkek (% 22,4) öğretmenden oluşmaktadır. Özel okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin dağılımlarına bakıldığında, 41'inin (% 38,3) 1-5 yıl, 22'sinin (% 20,6) 6-10 yıl, 14'ünün (% 13,1) 11-15 yıl, 13'ünün (% 12,1) 16-20 yıl, 17'sinin (% 15,9) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Özel okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin branş değişkenine bakıldığında, 57'si (% 53,3) sınıf, 22'si (% 20,6) İngilizce, 10'u (% 9,3) rehberlik, 9'u (% 8,4) görsel sanatlar, 9'u (% 8,4) beden eğitimi öğretmenliği branşında görev yapmaktadır.

Eğitim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin 9'unun (% 8,4) ön lisans, 84'ünün (% 78,5) lisans, 12'sinin (% 11,2) yüksek lisans ve 2'sinin (% 1,9) doktora mezunu oldukları görülmektedir. Özel ilkokullarda görev yapan 107 öğretmen yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almama değişkeni açısından incelendiğinde, 39'unun (% 36,4) yönetim ile ilgili seminer ya da kurs aldığı, 68'inin (% 63,6) yönetim ile ilgili kurs veya seminer almadığı görülmektedir. Özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ile ilgili aldıkları seminer ya da kurs sayılarına bakıldığında hiç seminer ya da kurs almayanların 68 (% 63,6), bir defa alanların 11 (% 10,3), iki defa alanların 9 (% 8,4), üç defa alanların 8 (% 7,5), dört defa alanların 4 (% 3,7), 5 ve üzerinde alanların 7 (% 6,5) kişiden oluştuğu görülmektedir. Özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme bağımsız değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 107 öğretmenden sınavdan geçenlerin 26 (% 24,3) ve sınavdan geçmeyenlerin 81 (% 75,7) kişi olduğu görülmektedir.

3.2.2.Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu. Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapmakta olan 16 kamu ilkokulu ve 13 özel ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel kısmına ilişkin çalışma grubu belirlenirken kapsamlı ve doyurucu bir veri grubunun elde edilmesini sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden faydalanılmıştır (Patton, 2002). Bu örnekleme yönteminin temel amacı ise araştırılan konuya dair görüş belirtebilecek katılımcıların sayısının en üst düzeyde çeşitliliğinin sağlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Burada belirtilen örnekleme yöntemi aracılığıyla çalışma grubu oluşturulurken çalışmanın nicel kapsamı alanındaki demografik değişkenlerin aynı şekilde nitel boyutta da benimsenmesi ve bu demografik değişkenlere dair çeşitliliği en üst düzeyde yansıtabilecek bir çalışma grubu oluşturulmasına çalışılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, yönetimle ilgili seminer ya da kurs alıp almama, alınan seminer ya da kurs sayısı, yönetimle ilgili bir sınava girip girmeme ve okul türü bağımsız değişkenleri çalışma grubu oluşturulurken ele alınmıştır.

3.2.2.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin kişisel özellikleri. Araştırmaya katılan kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan 16 ilkokul öğretmenin kişisel bilgileri aşağıda Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin kişisel özellikleri

Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kişisel özellikleri									
No	Kod	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Yaş	Eğitim Düzeyi	Seminer/ Kurs	Seminer/ Kurs Sayısı	Yönetim Sınavından geçme
1	K1	Kadın	1-5	İngilizce	26-30	Lisans	Hayır	Yok	Evet

2	K2	Kadın	1-5	İngilizce	20-25	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
3	K3	Erkek	11-15	Sınıf	36-40	Lisans	Evet	2	Evet
4	K4	Kadın	21+	İngilizce	51+	Lisans	Evet	5 +	Evet
5	K5	Erkek	21+	Sınıf	51 +	Lisans	Evet	4	Evet
6	K6	Kadın	11-15	Sınıf	36-40	Lisans	Evet	1	Evet
7	K7	Kadın	6-10	Sınıf	26-30	Y. lisans	Hayır	Yok	Hayır
8	K8	Kadın	6-10	İngilizce	26-30	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
9	K9	Kadın	6-10	İngilizce	26-30	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
10	K10	Erkek	6-10	Rehberlik	36-40	Y. lisans	Hayır	Yok	Hayır
11	K11	Erkek	11-15	Sınıf	36-40	Lisans	Evet	5 +	Hayır
12	K12	Erkek	16-20	Sınıf	36-40	Lisans	Evet	3	Evet
13	K13	Kadın	16-20	Sınıf	41-45	Lisans	Hayır	Yok	Evet
14	K14	Kadın	11-15	Rehberlik	41-45	Lisans	Evet	2	Evet
15	K15	Erkek	6-10	Sınıf	26-30	Lisans	Evet	1	Hayır
16	K16	Kadın	11-15	İngilizce	36-40	Lisans	Hayır	1	Hayır

Kamuda görev yapmakta olan ilkököl öğretmenleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde 16 öğretmenin 10'unun kadın ve 6'sının erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 2'si 1-5 yıl, 5'i 6-10 yıl, 5'i 11-15 yıl, 2'si 16-20 yıl, 2'si ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin hangi branşta görev yaptıklarına dair değişkene bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin sayısı 6, sınıf öğretmenlerinin sayısı 8 ve rehber öğretmenlerin sayısı da 2 olarak görülmektedir. Öğretmenlerin yaş grupları aralıklarına ilişkin bir inceleme yapıldığında öğretmenlerden 1'i 20-25 yaş grubunda, 5'ü 26-30 yaş grubunda, 6'sı 36-40 yaş grubu, 2'si 41-45 yaş grubunda, 2'si de 51 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. Yine araştırmanın nitel boyutunda yer alan ve kamuya bağlı ilkökullarda çalışan öğretmenler eğitim düzeyleri açısından karşılaştırıldığında, 14'ü lisans mezunu olan grupta ve 2'si yüksek lisans mezunu olan grupta yer almaktadırlar. Öğretmenlerin yönetim ile ilgili seminer alıp almama durumları ele alındığında, 8 öğretmenin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs aldığı ve 8 öğretmenin de yönetim ile ilgili seminer ya da kurs almadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerden 8'si hiç seminer ya da kurs almamakla beraber, bir defa seminer ya da kurs alan 3 kişi, iki defa seminer ya da kurs alan 2 kişi, 3 defa seminer ya da kurs alan 1 kişi, 4 defa seminer alan 1 kişi, 5 ve üzeri sayıda seminer veya kurs alan da 2 kişi

çalışmada yer almaktadır. Yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme değişkenine ilişkin öğretmenlerin dağılımlarına bakıldığında yönetim ile ilgili bir sınavdan geçen öğretmen sayısı 8 ve yönetim ile ilgili herhangi bir sınavdan geçmeyen öğretmen sayısı 8 olarak görülmektedir.

3.2.2.2.Özel ilkokul öğretmenlerinin kişisel özellikleri. Araştırmaya katılan özel ilkokullarda görev yapan 13 ilkokul öğretmenin kişisel bilgileri aşağıda Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Özel ilkokul öğretmenlerinin kişisel özellikleri

Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kişisel özellikleri									
No	Kod	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Yaş	Eğitim Düzeyi	Seminer/ Kurs	Seminer/ Kurs Sayısı	Yönetim Sınavından geçme
1	Ö1	Kadın	11-15	Sınıf	31-35	Y. lisans	Hayır	Yok	Hayır
2	Ö2	Kadın	16-20	Sınıf	41-45	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
3	Ö3	Kadın	11-15	Sınıf	36-40	Y. lisans	Hayır	Yok	Hayır
4	Ö4	Erkek	1-5	İngilizce	26-30	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
5	Ö5	Kadın	1-5	İngilizce	26-30	Y. lisans	Hayır	Yok	Hayır
6	Ö6	Kadın	6-10	Sınıf	31-35	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
7	Ö7	Kadın	6-10	Rehberlik	26-30	Y. lisans	Evet	1	Hayır
8	Ö8	Kadın	1-5	Müzik	20-25	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
9	Ö9	Kadın	11-15	İngilizce	31-35	Lisans	Evet	5 ve üstü	Evet
10	Ö10	Kadın	1-5	Rehberlik	26-30	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
11	Ö11	Erkek	16-20	Sınıf	46-50	Lisans	Hayır	Yok	Hayır
12	Ö12	Kadın	16-20	Sınıf	36-40	Lisans	Hayır	Yok	Evet
13	Ö13	Kadın	1-5	İngilizce	31-35	Lisans	Hayır	Yok	Hayır

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ve çalışmanın nitel boyutunda yer alan 13 öğretmenden 11'i kadın ve 2'si erkektir. Kıdem değişkenine göre özel okul öğretmenlerinin dağılımı analiz edildiğinde ise 5 öğretmenin 1-5 yıl, 2 öğretmenin 6-10 yıl, 3 öğretmenin 11-15 yıl, 3 öğretmenin de 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Özel

ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 6 öğretmenin sınıf, 4 öğretmenin İngilizce, 2 öğretmenin rehberlik ve 1 öğretmenin müzik branşında yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Yine öğretmenler yaş bağımsız değişkenine göre gruplandırıldığında 1 öğretmen 20-25 yaş grubunda, 4 öğretmen 26-30 yaş grubunda, 4 öğretmen 31-35 yaş grubunda, 2 öğretmen 36-40 yaş grubunda, 1 öğretmen 41-45 yaş grubunda, 1 öğretmen 46-50 yaş grubunda yer almaktadır. Özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyine bakıldığında 4 öğretmenin yüksek lisans ve 9 öğretmenin lisans mezunu olduğu belirtilmelidir. Bir başka değişken olan yönetim ile ilgili bir seminer ya da kurs alıp almama incelendiğinde ise öğretmenlerden 2'sinin yönetim ile ilgili bir seminer ya da kurs aldığı ve 11'inin ise yönetim ile ilgili bir seminer ya da kurs almadığı görülmektedir. Alınan seminer ya da kurs sayısına dair bir analiz yapıldığında ise öğretmenlerden 11'i herhangi bir seminer ya da kurs almayan grupta yer almakta, diğer gruplarda ise 1 tane seminer ya da kurs alan 1 kişi ve 5 ve üstünde seminer ya da kurs alan 1 kişi bulunmaktadır. Son bağımsız değişken olan yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme değişkenine bakıldığında ise özel okulda görev yapmakta ilkokul öğretmenlerinden 2'sinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçtiği görülmektedir ve 11'inin ise yönetim ile ilgili bir sınavdan geçmediği görülmektedir.

3.3.Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için geliştirilen ve kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları ile ilgili bilgiler alttaki bölümlerde verilmektedir.

3.3.1.Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama aracı ve geliştirilmesi.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin olarak geliştirilen veri toplama aracının ilk bölümünde araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu kişisel bilgi formuyla araştırmaya katılan ilkokul

öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları, eğitim düzeyleri, yönetim ile ilgili seminer alıp almamaları, bu seminerlerin sayısı, yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmemeleri ve okul türü bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Bu araştırmada ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesini gerçekleştirebilmek amacıyla Gökçe (2013) tarafından geliştirilen "Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler ölçeği geliştiren kişiden sözlü olarak alınmıştır. "Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği" 7'li likert ölçeği şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte toplamda 78 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü olan gözlem bölümünde 39 madde ve ikinci bölümü olan beklenti bölümünde 39 madde yer almaktadır. Birinci bölümde ilkokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin gözlemlerine yer verilirken; ikinci bölümde ise Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarına ilişkin ilkokul öğretmenlerinin beklentilerine yer verilmektedir. "Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği" kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller parametrelerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin rol davranışları ise alt roller olan temsilcilik, liderlik, birleştirici, gözetleme, yayıcılık, sözcülük, girişimcilik, problem çözücü, kaynak ayırımı ve müzakereci rollerine dair parametreleri içeren maddelerden meydana gelmektedir.

Bu ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine ölçeği geliştiren Gökçe (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha katsayıları belirlenmiştir. Faktör sayısında bir kesinliğin oluşturulabilmesi amacıyla Varimax döndürme işlemi uygulanmıştır. Ölçeğin ilk kısmında yani gözlem bölümündeki maddelerin faktörler açısından yük değerlerinin 0.611-0.876 değerleri arasında yer aldığı ve ikinci kısımda yani beklenti bölümündeki maddelerin faktörlerinin yük

değerlerinin de 0.557-0.899 değerleri arasında yer aldığı saptanmıştır. Buradaki değerlerden yola çıkılarak ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Beklenti ve gözlem olarak iki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümü yani gözlem bölümünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 ve ikinci bölümü yani beklenti bölümünün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Yine Gökçe (2013) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinin yapılması için de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterlik testi ve Barlett Küresellik Testi (Barlett test of sphericity) uygulanmıştır. Bunun sonucunda birinci bölüm yani gözlem ve ikinci bölüm beklenti verilerinin çok değişkenli normal olan bir dağılım içinde oldukları saptanmıştır (1.bölüm; $\chi^2= 4718,697$, $p= 0.000$; 2.bölüm: $\chi^2= 5113,697$, $p=0.000$). Ölçekte ilk bölümden elde edilen KMO değeri ise 0.933 ve ikinci bölümden elde edilen KMO değeri ise 0.978 olarak saptanmıştır. Ortaya çıkan bu değerler ise KMO örnekleme yeterlik testi için kabul edilen 0.60 değerinden büyük olmasından dolayı faktör analizinin yapılabileceği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Ölçek üzerinde yapılan işlemler sonucunda hem beklenti hem de gözlem kısımlarında tek faktörlü bir yapının ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırma katımcılarının gözlemlerini içeren ilk bölümdeki sonuçlara göre faktörün varyansı açıklama yüzdesini % 54 ve ikinci bölümden elde sonuçlar ise faktör varyansının açıklama yüzdesini % 60 olarak göstermiştir. “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” kapsamında yönetici rolleri ve rol davranışlarına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Mintzberg'in yönetici rolleri

Mintzberg'in yönetici rolleri	
Roller	Sorular

Kişilerarası roller (Temsilcilik, Liderlik, Birleştirici)	1-12
Bilgiye dayalı roller (Gözetleme, Yayıcılık, Sözcülük)	13-24
Karar temelli roller (Girişimcilik, Problem Çözücü, Kaynak Ayırımı, Müzakereci)	25-39

3.3.2.Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracı ve geliştirilmesi.

Çalışmanın nitel kısmında ilkokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak ilkokul öğretmenlerinin konuya dair görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini uygulamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak için uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnek bir yapıya sahip olup, yapılandırılmamış görüşmeye göre ise daha çok standartlara ve kurallara bağlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Karasar, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmede sorulması planlanan sorular önceden belli olmakla beraber Wengraf (2001) yapılan görüşmenin kapsamı çerçevesinde görüşme gerçekleşirken araştırmayı yapan kişi yeni sorular sorabilir ve soruları değiştirip yeniden şekillendirebilmektedir. Bu şekilde araştırmada çalışılan araştırma grubunun görüşlerinin ve düşüncelerinin dinamikleri olan kavramların ve değerlerin derinlemesine irdelenmesine fırsat sağlanılmaktadır (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yapılandırılmamış ve yapılandırılmış görüşmelerin olumlu yanlarından yararlanılabileceği belirtilmektedir ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla analizlerin kolay bir şekilde yapılabilmesi, katılımcılara kendilerini daha iyi ifade etme olanağı sunulabilmesi ve istenildiğinde detaylı bir şekilde bilgi edinilebilmesi gibi

avantajlarından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken araştırmacı tarafından 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu esas alınıp kanun içinde yöneticilerin hesap verme sorumluluğuna atıfta bulunan maddeler göz önünde bulundurulmuş ve hesap verme sorumluluğuyla ilgili gerekli literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın nitel boyutu için geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için birtakım işlemlerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında bulunan üç uzmana ve bir dil uzmanına danışılmıştır. Onlardan alınan geri dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriğinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerden sonra ise görüşme formu kamuya bağlı okullarda görev yapan iki ve özel okullarda görev yapan iki ilkokul öğretmeni olmak üzere dört ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Bu kişilerden elde edilen veriler analizlerde kullanılmamıştır. Pilot uygulamada doğan problemler çözülmüştür. Pilot uygulama sırasında araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulardan bir kısmını anlamakta zorlandığı farkedilmiştir ve o soruların örnekler verilerek daha somut ve anlaşılır bir hale getirilmesi gerektiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu sorunlar giderilip görüşme formu araştırmada kullanılacağı haline getirilmiştir. Burada da görüldüğü gibi veri toplama araçlarının pilot çalışmayla test edilmesi doğrudan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini ilgilendiren bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bununla beraber nitel ölçme aracıyla elde edilen nitel veriler için yapılan kodlamalar ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede tutarlılığa ilişkin yapılan incelemede “Güvenirlilik=Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülüne başvurulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Formül uygulandıktan sonra elde edilen sonuçlar

kabul edilebilen değer olan .70 değerinin üstündedir (.89). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamında okulun kaynaklarını nerelerden temin ettikleri, kaynakları yasal yollardan elde edip yine hukuki şekilde kullanıp kullanmadıkları, kaynakların etkili, verimli ve ekonomik elde edilip kullanımı ve son olarak da kaynakların elde edilip kullanımı ve sonuca ulaşma konusunda bilgilendirme yapıp şeffaf davranıp davranmadıklarına dair sorular bulunmaktadır. Nitel veri toplama aracı ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmanın bu bölümünde çalışma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin toplanması süreci ve çözümlemesi için yapılan işlemler detaylı bir biçimde ele alınmaktadır.

3.4.1.Nicel boyuta ilişkin verilerin toplanması ve çözümlemesi. Araştırmaya ilişkin nicel verilerin toplanması sürecinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapmakta olan 561 ilkokul öğretmenine “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen ölçeklerden 20 tanesinin eksik ve yanlış doldurulması sebebiyle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini düşürmemek için değerlendirmeden çıkarılmıştır. Dağıtılan bazı ölçekler katılımcılara internet üzerinden ulaştırılmıştır ve diğerleri de yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla katılımcılara verilmiştir. Geri dönen 541 ölçek üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesinde farklı istatistiksel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Öncelikle analizlerin yapılmasında “SPSS for Windows 23 istatistik paket programı” kullanılmıştır ve elde edilen veriler bu programa işlenip, gerekli istatistiksel çözümler bu program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesinde kişisel bilgiler ve demografik bulgular kısmında “yüzde ve frekans”, 7’li likert tipi maddelerden elde edilen verilerin analizinde ise “aritmetik ortalama

ve standart sapma” yöntemine başvurulmuştur. Yine çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılması gereken istatistikî yöntemlerin belirlenmesi amacıyla normallik dağılımı analizine başvurulmuştur. Bu analizler sonucunda verilerin ölçeğin beklenti ve gözlem boyutunda normal bir dağılım göstermediği görülmüştür. Beklenti boyutunda uygulanan normallik analizi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerinin -2,195 ve Basıklık (Kurtosis) katsayısı değerinin 5,811 olduğu görülmüştür. Gözlem boyutunda ise uygulanan normallik analizi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerinin -1,039 ve Basıklık (Kurtosis) katsayı değerinin 1,485 olduğu görülmüştür.

Normallik analizinde elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin verilerin normal dağıldığı şekilde yorumlanabilmesi için ± 1 aralığında olması gerektiği alanyazında ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barret, 2004). Bu yüzden veri setinin beklenti ve gözlem bölümlerinde non-parametrik bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Yine beklenti ve gözlem bölümlerine uygulanan normallik testi olan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p=.000<.05$ değerini göstermektedir. Yapılan bu test sonucunda elde edilen p değeri $\alpha=.05$ ’ den büyük çıktığında verilerin normal dağıldığı ve küçük çıktığında ise normal dağılmadığı alanyazında kabul edilmektedir (Mertler & Vannatta, 2005). Çalışmada elde edilen beklenti bölümü verilerinin ve gözlem bölümü verilerinin $p=.000<.05$ değerini göstermesinden dolayı bu bölümlerdeki verilerin non-parametrik bir dağılım içinde olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin beklenti ve gözlem boyutundaki grup ortalamalarının ilgili bağımsız değişken açısından anlamlı bir farka sahip olup olmadığının tespit edilmesi için non-parametrik testler uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet, yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almamada, yönetim sınavdan geçip geçmeme ve okul türü değişkenlerinde Mann-Whitney U testi; mesleki kıdem, yaş, branş, eğitim düzeyi, alınan seminer sayısı değişkenlerinde ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

“Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” içerisindeki her bir parametre için; “Gözlem İndeksi” (Gİ) ve bununla beraber de “Beklenti İndeksi” (Bİ)ne ilişkin istatistiksel değerler hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ortaya çıkan “Gözlem İndeksi” ve “Beklenti İndeksi” değerleri kullanılarak “Gerçek Gözlem İndeksi” (GGİ) değerleri elde edilmiştir (Shoura & Singh, 1998). “Gözlem İndeksi” ve “Beklenti İndeksi” değerleri parametrelerin toplanması oluşan puanların aritmetik ortalaması olmaktadır.

$$Gİ = \frac{\sum_{q=1}^n S_q}{n} \qquad GGİ = \frac{Gİ}{Bİ} k_1$$

“Gerçek Gözlem İndeksi”nden elde edilen değerler “GGİ=(Gİ/Bİ)X k” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında “Uygunluk faktörü” (k) sabit değeri 0.70 olarak belirlenmiştir.

Gİ= Gözlem İndeksi

Bİ= Beklenti İndeksi

n= Madde sayısı

Sq= Bir kişinin bir kategorideki aldığı puan

k= Uygunluk katsayısı

3.4.2.Nitel boyuta ilişkin verilerin toplanması ve çözümlenmesi. Bu çalışmada nitel boyut kapsamında verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ilçelerinde görev yapmakta olan 29 ilköğretim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlarda ve onlardan daha önce randevu talep edilerek onların uygun oldukları zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sırasında ise veri kayıplarının önlenmesi amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır ve notlar alınmıştır.

Görüşmeler sonucunda kayıt cihazından alınan ses kayıtları ve görüşme sırasında tutulan notlar ayrıca metin dosyalarında yazıya aktarılmıştır. Metin dosyalarında yazıya dökülen cevap irdelenmiştir, yazıya geçirilen notlar üzerinde dikkatlice bir inceleme yapılmıştır ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, frekans analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri analiz edilirken onlara dair bazı kodlamalar yapılmıştır ve kamuda çalışan ilkokul öğretmenleri için (K1, K2...) gibi kodlamalar kullanılmıştır. Özel okulda çalışan için ise (Ö1, Ö2...) gibi kodlamalar kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin tanımlanmasının ve bu veri setinin içindeki kavramların ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bir araştırma tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu içerik analizinde verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir: 1) Verilerin kodlanması, 2) Temaların oluşturulması, 3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, 4) Bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Frekans analizi yapılırken temalar ve kodların ne kadar tekrar edildiklerine bakılmıştır ve buna göre frekanslar belirlenmiştir. Betimsel analiz ise çalışmada ortaya çıkan verilerin önceden ortaya konulan temalar kapsamında özetlendiği ve yorumlandığı bir araştırma tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Burada yapılan betimsel analiz ise dört basamaktan oluşmuştur: 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi 3) Bulguların tanımlanması 4) Bulguların yorumlanmasıdır. Yine betimsel analiz gerçekleştirilirken Türnüklü (2000) tarafından ortaya koyulan üç tane basamağa başvurulmuştur: 1) Verilerin azaltılması 2) Verilerin sunulması 3) Sonuçların çıkarılması ve bunların doğrulanmasıdır. Veriler daha sonraki aşamada sunulurken direkt alıntılar yapılmıştır ve bu yapılırken farklı görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yine veriler

sunulurken temaya uygun olanlar açıklayıcı bir biçimde yansıtılmıştır. Son olarak da çeşitlilik ve uç örnekleri için ölçütler ele alınmıştır (Ünver, Bümen, & Başbay, 2010).



4. Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Araştırmanın giriş kısmındaki belirtilen alt problemler sırayla ele alınmıştır ve bu problemlere ilişkin ortaya çıkan bulgular ve yorumlar aktarılmıştır. Araştırmadan sağlanan veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Elde edilen verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=0.05$ kabul edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt problemi; “İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik gözlemleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bulunmasını içeren istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1.1. İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerine dair bulgular ve yorumlar. Araştırmaya katılan ve ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemleri

Gözlemler						
Roller	Kamu		Özel		Genel	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Kişilerarası Roller						
Temsilcilik rolü	6,38	0,85	6,03	1,30	6,31	0,97
Liderlik rolü	5,65	1,49	5,05	1,77	5,53	1,57
Birleştirici rolü	5,76	1,29	5,27	1,56	5,66	1,36
Ortalama=	5,93	1,05	5,45	1,37	5,83	1,14
Bilgiye Dayalı Roller						
Gözetleme rolü	5,68	1,32	5,12	1,58	5,57	1,40
Yayıncılık rolü	5,88	1,24	5,15	1,57	5,74	1,34
Sözcülük rolü	5,72	1,36	5,35	1,59	5,65	1,42
Ortalama=	5,76	1,23	5,21	1,50	5,65	1,30
Karar Temelli Roller						
Girişimcilik rolü	5,78	1,39	5,18	1,65	5,66	1,46
Problem çözücü rolü	5,72	1,37	5,31	1,57	5,64	1,42
Kaynak ayırımı rolü	5,83	1,36	5,20	1,68	5,70	1,45
Müzakereci rolü	6,08	1,24	5,56	1,43	5,98	1,29
Ortalama=	5,83	1,24	5,30	1,49	5,72	1,31

Yukarıdaki Tablo 7’de kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerine bakıldığında, kişilerarası rollere dair gözlemlerin ($\bar{X}=5,93$), bilgiye dayalı rollere yönelik gözlemlerin ($\bar{X}=5,76$) ve karar temelli rollere dair gözlemlerin ($\bar{X}=5,83$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre kişilerarası roller en üst düzeyde ve daha sonra da sırasıyla karar temelli roller ve bilgiye dayalı roller gözlemlenmektedir. Kişilerarası rollerin alt rolleri incelendiğinde temsilcilik rolü ($\bar{X}=6,38$), liderlik rolü ($\bar{X}=5,65$) ve birleştirici rolü ($\bar{X}=5,76$) düzeylerinde gözlemlenmektedir. En yüksek gözlemlenen kişilerarası rolün temsilcilik rolü ve en düşük düzeyde gözlemlenen rolün liderlik rolü olduğu anlaşılmaktadır. Karar temelli rollerin alt rollerine dair bir inceleme yapıldığında da en yüksek ortalamaya sahip gözlemlenen rol müzakereci rolü ($\bar{X}=6,08$), daha alt düzeyde gözlemlenen karar temelli roller ise sırasıyla kaynak ayırımı rolü ($\bar{X}=5,83$), girişimcilik rolü ($\bar{X}=5,78$) ve problem çözücü rolü ($\bar{X}=5,72$) olduğu ifade edilmelidir. Bilgiye dayalı roller alt rolleri açısından değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip rolün

yayıcılık rolü ($\bar{X}=5,88$), en düşük ortalamaya sahip rolün gözetleme rolü ($\bar{X}=5,68$) olduğu ve sözcülük rolünün değerinin ise ($\bar{X}=5,72$) olduğu anlaşılmaktadır. Alt roller üzerinden bir değerlendirme yapıldığında ise temsilcilik rolü ($\bar{X}=6,38$) ile en yüksek ortalamaya sahip alt rol olarak öne çıkmaktadır. En düşük ortalamaya sahip alt rol de liderlik rolü ($\bar{X}=5,65$) olarak saptanmaktadır.

Yukarıda özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik gözlemleri incelendiğinde kişilerarası rollerin ($\bar{X}=5,45$) düzeyinde gerçekleştirildiği belirtilmelidir. Bilgiye dayalı rollerin ($\bar{X}=5,21$) ve karar temelli rollerin ($\bar{X}=5,30$) düzeyinde gerçekleştirildiği öğretmen görüşlerinde belirtilmektedir. En yüksek ortalamaya sahip rollerin kişilerarası roller ve en düşük ortalamaya sahip rollerin bilgiye dayalı roller olduğu anlaşılmaktadır. Kişilerarası roller alt roller olarak ele alındığında ise temsilcilik rolünün ($\bar{X}=6,03$), liderlik rolünün ($\bar{X}=5,05$) ve birleştirici rolünün ($\bar{X}=5,27$) düzeyinde olduğu ifade edilmektedir. En yüksek ortalama gözlem puanına sahip olan kişilerarası rollerde bulunan alt rol temsilcilik rolü ve en düşük ortalama gözlem puanına sahip kişilerarası rollerde bulunan alt rol ise liderlik rolü olarak ifade edilmelidir. Bilgiye dayalı rollerdeki alt rollere dair gözlem puanları incelendiğinde en yüksek puana sahip alt rol sözcülük rolü ($\bar{X}=5,35$) olarak görülmektedir ve diğer alt roller sırasıyla yayıcılık rolü ($\bar{X}=5,15$) ve en düşük puana sahip olan rol olan gözetleme rolü ($\bar{X}=5,12$) olarak ortaya çıkmaktadır. Karar temelli rollerin alt rollerine dair gözlem puanlarının ortalamaları ele alındığında müzakereci rolü ($\bar{X}=5,56$) değeri ile en yüksek ortalamaya sahip rol olarak ön plana çıkmaktadır. Diğer roller ise problem çözücü rolü ($\bar{X}=5,31$), kaynak ayırımı rolü ($\bar{X}=5,20$) ve girişimcilik rolü ($\bar{X}=5,18$) olarak sıralanmaktadır. Alt rollerin her biri ortalamaları açısından değerlendirildiğinde ise temsilcilik rolü ($\bar{X}=6,03$) değeri ile alt rollerin tümü içinde en yüksek ortalamaya sahip alt rol

olarak ifade edilmelidir. Alt rollerin tümü içinde en düşük ortalamaya sahip olan alt rolün ise liderlik rolü ($\bar{X}=5,05$) olduğu belirtilmelidir.

Tablo 7’de elde edilen bulgular kapsamında kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerine bakıldığında kişilerarası rollerin ($\bar{X}=5,83$), bilgiye dayalı rollerin ($\bar{X}=5,65$) ve karar temelli rollerin ise ($\bar{X}=5,72$) düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada da en üst düzeyde gerçekleştirilen ve gözlemlenen rollerin kişilerarası roller olduğu anlaşılmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla karar temelli roller ve bilgiye dayalı roller gelmektedir. Kişilerarası roller alt roller olarak kendi içinde ele alındığında ise temsilcilik rolü ($\bar{X}=6,31$), liderlik rolü ($\bar{X}=5,53$) ve birleştirici rolü ($\bar{X}=5,66$) olarak ortaya çıkmaktadır. Burada da en yüksek düzeyde gerçekleştirilen kişilerarası rolün temsilcilik rolü olduğu ve en alt düzeyde gerçekleştirilen kişilerarası rolün liderlik rolü olduğu görülmektedir. Yine bilgiye dayalı rollerin alt rollerine yönelik öğretmenlerin gözlemlerine bakıldığında gözetleme rolü ($\bar{X}=5,57$) en az gözlemlenen rol olmaktadır. Sözcülük rolü ise ($\bar{X}=5,65$) olarak görünmektedir ve en yüksek gözlemlenen bilgiye dayalı rol ise yayıcılık rolü ($\bar{X}=5,74$) olarak görülmektedir. Karar temelli rollere dair bir inceleme yapıldığında da müzakereci rolü ($\bar{X}=5,98$) en üst düzeyde gözlemlenen rol olarak görülmektedir. Daha sonra ise kaynak ayırımı rolü ($\bar{X}=5,70$), girişimcilik rolü ($\bar{X}=5,66$) ve problem çözücü ($\bar{X}=5,64$) değeri ile en alt düzeyde gözlemlenen rol olarak tespit edilmektedir. Alt rollerin geneline dair bir değerlendirme yapıldığında da temsilcilik rolü ($\bar{X}=6,31$) ile en yüksek değere ve liderlik rolü de ($\bar{X}=5,53$) ile en düşük değere sahip alt roller olarak saptanmaktadır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt problemi; “İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentileri nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bulunmasını içeren istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.2.1.İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerine dair bulgular ve yorumlar. Araştırmaya katılan ve ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentileri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentileri

Beklentiler						
Roller	Kamu		Özel		Genel	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Kişilerarası Roller						
Temsilcilik rolü	6,48	0,75	6,45	0,85	6,47	0,77
Liderlik rolü	6,66	0,61	6,60	0,68	6,65	0,62
Birleştirici rolü	6,44	0,75	6,19	1,06	6,38	0,82
Ortalama=	6,53	0,58	6,41	0,72	6,50	0,61
Bilgiye Dayalı Roller						
Gözetleme rolü	6,46	0,78	6,30	0,90	6,42	0,80
Yayıcılık rolü	6,62	0,64	6,36	0,84	6,56	0,69
Sözcülük rolü	6,50	0,76	6,45	0,72	6,49	0,75
Ortalama=	6,53	0,62	6,37	0,75	6,49	0,65
Karar Temelli Roller						
Girişimcilik rolü	6,60	0,70	6,49	0,78	6,58	0,71
Problem çözücü rolü	6,66	0,60	6,53	0,82	6,64	0,65

Kaynak ayırımı rolü	6,77	0,49	6,62	0,70	6,74	0,54
Müzakereci rolü	6,72	0,58	6,41	1,00	6,66	0,69
Ortalama=	6,68	0,53	6,51	0,73	6,65	0,57

Tablo 8’de kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerini getirme düzeylerine yönelik beklentilerine bakıldığında en yüksek beklentinin karar temelli rollerde ($\bar{x}=6,68$) olduğu görülmektedir. Kişilerarası rollere dair beklentilerin ($\bar{x}=6,53$) ve bilgiye dayalı rollere ilişkin beklentilerin ($\bar{x}=6,53$) değerlerinde olduğu anlaşılmaktadır. Kişilerarası rollerin alt rolleri incelendiğinde ise en yüksek beklenti ortalamalarının bulunduğu alt rol liderlik rolü ($\bar{x}=6,66$) olarak öne çıkmaktadır. Kişilerarası rollere ait diğer alt roller ise temsilcilik rolü ($\bar{x}=6,48$) ve birleştirici rolü ($\bar{x}=6,44$) olarak sıralanmaktadır. Bilgiye dayalı rollerin alt rollerine gelindiğinde ise alt roller en yüksek beklenti ortalamaları açısından sıralandığında ilk sırada yayıcılık rolü ($\bar{x}=6,62$), daha sonra da sırasıyla sözcülük rolü ($\bar{x}=6,50$) ve gözetleme rolü ($\bar{x}=6,46$) gelmektedir. Karar temelli rollerin alt rolleri ele alındığında ise ilk sırada olan alt rol kaynak ayırımı rolü ($\bar{x}=6,77$) olarak görülmektedir. Müzakereci rolü ($\bar{x}=6,72$) ve problem çözücü rolü ($\bar{x}=6,66$) kaynak ayırımı alt rolünden sonra en yüksek ortalamalara sahip olan karar temelli rollerin alt rollerinde bulunan roller olarak ifade edilmelidir. En düşük beklentiye sahip olunan karar temelli alt rol ise girişimcilik rolü ($\bar{x}=6,60$) olarak görünmektedir. Alt rollerin her biri ayrı ayrı ele alındığında ise kaynak ayırımı rolü ($\bar{x}=6,77$) en yüksek beklentinin olduğu alt rol olarak öne çıkmaktadır. En düşük puana sahip olan alt rol ise birleştirici rolü ($\bar{x}=6,44$) olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8’de özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik beklentilerine bakıldığında karar temelli roller ($\bar{x}=6,51$) en yüksek düzeyde beklentinin olduğu roller olarak ortaya çıkmaktadır. Bu rollerden sonra ise kişilerarası roller

($\bar{x}=6,41$) ve bilgiye dayalı roller ($\bar{x}=6,37$) gelmektedir. Kişilerarası rollerin alt rollerine inildiğinde de liderlik rolü ($\bar{x}=6,60$) en üst düzeyde beklentinin olduğu alt rol ve birleştirici rolü ($\bar{x}=6,19$) en alt düzeyde beklentinin olduğu alt rol olarak görülmektedir. Temsilcilik alt rolünün beklenti düzeyi ise ($\bar{x}=6,45$) olarak ortaya çıkmaktadır. Bilgiye dayalı rollerin alt rollerine gelindiğinde sıralama sözcülük rolü ($\bar{x}=6,45$), yayıcılık rolü ($\bar{x}=6,36$) ve gözetleme rolü ($\bar{x}=6,30$) şeklinde olmaktadır. Karar temelli rollerde alt rollere dair bir değerlendirme yapıldığında ise kaynak ayırımı rolü ($\bar{x}=6,62$) en yüksek beklenti ortalamasının görüldüğü karar temelli alt rol olarak ifade edilmelidir. Daha sonra ise sırasıyla problem çözücü rolü ($\bar{x}=6,53$) ve girişimcilik rolü ($\bar{x}=6,49$) rolü gelmektedir. En alt düzeyde beklenti ortalamasının olduğu karar temelli alt rol ise müzakereci rolü ($\bar{x}=6,41$) olarak ifade edilmelidir. Tüm alt roller bazında bir değerlendirme yapıldığında da kaynak ayırımı alt rolü ($\bar{x}=6,62$) en yüksek beklentinin olduğu alt rol olarak saptanmaktadır. En alt düzeyde beklentinin olduğu alt rol ise birleştirici alt rolü ($\bar{x}=6,19$) olarak saptanmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerine bakıldığında, ilkokullardaki yöneticilerden gerçekleştirmesi en çok beklenen roller karar temelli roller ($\bar{x}=6,65$) olarak görülmektedir. Bu rollerden sonra ise beklenti düzeyleri sıralandığında kişilerarası roller ($\bar{x}=6,50$) ve bilgiye dayalı roller ($\bar{x}=6,49$) gelmektedir. Kişilerarası rollere dair beklentilerin düzeyleri alt roller açısından yaklaşıldığında ise en yüksek beklentinin olduğu alt rol liderlik rolü ($\bar{x}=6,65$) olarak görünmektedir. Kişilerarası rollere ait diğer alt roller sırasıyla temsilcilik rolü ($\bar{x}=6,47$) ve birleştirici rolü ($\bar{x}=6,38$) olarak gözükmektedir. Bilgiye dayalı rollerin alt rollerine ilişkin beklenti ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamaya sahip olanın gözetleme rolü ($\bar{x}=6,42$), en yüksek ortalamaya sahip olanın yayıcılık rolü ($\bar{x}=6,56$) ve sözcülük rolü ($\bar{x}=6,49$) olarak ortaya çıkmaktadır. Karar temelli rollere

gelindiğinde ise en üst düzeyde beklentinin olduğu rolün kaynak ayırımı rolü ($\bar{x}=6,74$) ve en alt düzeyde beklentinin olduğu rolün girişimcilik rolü ($\bar{x}=6,58$) olduğu anlaşılmaktadır. Diğer roller ise müzakereci rolü ($\bar{x}=6,66$) ve problem çözücü rolü ($\bar{x}=6,64$) olarak sıralanmaktadır. Alt rollerin her birinin ortalaması incelendiğinde de kaynak ayırımı rolü ($\bar{x}=6,74$) en yüksek düzeyde beklentinin olduğu alt rol olarak ve birleştirici rolü de ($\bar{x}=6,38$) en düşük düzeyde beklentinin olduğu alt rol olarak ifade edilebilmektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi; “İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik gözlemleri; cinsiyet, kıdem, branş, eğitim düzeyi, yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almama, yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısına, yönetimle ilgili bir sınava girip girmeme, okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.3.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

*Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması
(Mann Whitney U testi sonuçları)*

Gözlemler						
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kadın	299	220,18	65833,00	19382	.508
	Erkek	135	211,57	28562,00		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Kadın	299	220,49	65925,50	19289,5	.458
	Erkek	135	210,89	28469,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Kadın	299	220,23	65849,50	19365,5	.497
	Erkek	135	211,45	28545,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Kadın	299	220,14	65821,00	19394	.513
	Erkek	135	211,66	28574,00		

Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ait gözlemleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Gözlem boyutu alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde de kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollere dair kadın öğretmenlerin gözlemleri ile erkek öğretmenlerin gözlemleri arasında manidar bir farklılaşmaya rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.2.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	1-5 yıl	60	198,19	4	7,699	.103
	6-10 yıl	68	196,41	4		
	11-15 yıl	72	206,62	4		
	16-20 yıl	90	240,59	4		
	21 yıl +	144	226,51	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	1-5 yıl	60	194,16	4	9,284	.054
	6-10 yıl	68	196,93	4		
	11-15 yıl	72	204,56	4		
	16-20 yıl	90	242,41	4		
	21 yıl +	144	227,84	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	1-5 yıl	60	194,53	4	8,525	.074
	6-10 yıl	68	198,13	4		
	11-15 yıl	72	206,10	4		
	16-20 yıl	90	242,09	4		
	21 yıl +	144	226,55	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	1-5 yıl	60	205,92	4	5,419	.247
	6-10 yıl	68	197,14	4		
	11-15 yıl	72	206,72	4		
	16-20 yıl	90	235,56	4		
	21 yıl +	144	226,05	4		

Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul

yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması yapıldığında ölçeğin gözlem boyutu genelinde anlamlı bir farklılığın görülmemektedir ($p > .05$). Benzer şekilde alt boyutlarına inilip kıdem değişkeni bakımından bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller kapsamında kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

4.3.3.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması
(Kruskal Wallis H testi sonuçları)*

Gözlemler						
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Toplam	Sınıf	283	228,93	6	15,362	.018
	İngilizce	47	164,79	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	222,33	6		
	Rehberlik	28	199,43	6		
	Özel Eğitim	22	241,70	6		
	Görsel Sanatlar	13	155,46	6		
	Beden Eğitimi	14	209,82	6		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Kişilerarası roller	Sınıf	283	228,84	6	17,231	.008
	İngilizce	47	168,26	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	231,54	6		
	Rehberlik	28	188,43	6		
	Özel Eğitim	22	245,80	6		
	Görsel Sanatlar	13	143,85	6		
	Beden Eğitimi	14	208,50	6		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgiye dayalı roller	Sınıf	283	230,08	6	15,692	.016
	İngilizce	47	161,82	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	201,89	6		
	Rehberlik	28	204,21	6		
	Özel Eğitim	22	240,64	6		
	Görsel Sanatlar	13	169,04	6		
	Beden Eğitimi	14	215,46	6		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p

Karar	Sınıf	283	227,14	6	13,857	.031
temelli	İngilizce	47	167,86	6		
roller	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	239,37	6		
	Rehberlik	28	201,54	6		
	Özel Eğitim	22	234,82	6		
	Görsel Sanatlar	13	158,19	6		
	Beden Eğitimi	14	206,93	6		

Kamuya bağlı okullarda görev yapan ilkököl öğretmenlerinin ilkökullardaki okul

yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemleri kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin gözlem boyutunun toplamında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($p < .05$). Ölçeğin gözlem boyutundaki bu anlamlı farklılığın kaynağının bulunması çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır ve ölçeğin genelindeki anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir ($p = .024 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında da bu farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu farkedilmektedir. Kişilerarası roller alt boyutuna dair analiz sonuçlarına bakıldığında manidar bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ($p < .05$). Yine bu oluşan manidar farklılığın yönünün belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testine başvurulmuştur. Bunun sonucunda da sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($p = .043 < .05$). Sıra ortalamaları değerlendirildiğinde de bu farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bilgiye dayalı roller alt boyutuna gelindiğinde ise gruplar arasında manidar bir farklılığın var olduğu ifade edilmelidir ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın ise sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin olduğu gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p = .011 < .05$). Bu farklılığın da sıra ortalamalarına göre sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan karar temelli rollerde de anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır ($p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise bu farklılığın sınıf ve İngilizce branşları arasında meydana geldiği anlaşılmaktadır ($p = .044 < .05$).

Farklılıkta ise sınıf öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında onların gözlemlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.4.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Toplam	Ön lisans	38	263,72	3	14,626	.002
	Lisans	353	218,66	3		
	Yüksek lisans	34	182,62	3		
	Doktora	9	108,72	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişilerarası roller	Ön lisans	38	261,55	3	13,631	.003
	Lisans	353	218,45	3		
	Yüksek lisans	34	187,26	3		
	Doktora	9	108,28	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgiye dayalı roller	Ön lisans	38	268,57	3	13,942	.003
	Lisans	353	217,65	3		
	Yüksek lisans	34	183,76	3		
	Doktora	9	123,61	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	Ön lisans	38	262,49	3	14,745	.002
	Lisans	353	218,83	3		
	Yüksek lisans	34	182,96	3		
	Doktora	9	106,06	3		

Kamuya bağılı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından Tablo 12'de elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında gözlem boyutundaki görüşlere dair farklı eğitim düzeylerindeki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Gözlem boyutundaki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya çıkarılması için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve bu farklılığın ön lisans ve yüksek lisans grupları arasında olduğu görülmektedir ($p = .037 < .05$). Bu farklılıkta ön lisans grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin ön lisans grubunda daha üst düzeyde olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Gözlem boyutundaki bir diğer anlamlı farklılık ön lisans ve doktora grupları arasında bulunmaktadır ($p = .005 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıkta ön lisans grubunun gözlemlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gözlem boyutundaki alt boyutlara ilişkin bir analiz yapıldığında, kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller boyutlarında anlamlı farklılıkların gözlemlendiğinin belirtilmesi gerekmektedir ($p < .05$). Kişilerarası rollerdeki anlamlı farklılığın ön lisans ve doktora grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p = .006 < .05$). Burada görülen farklılıkta da ön lisans grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmelidir.

Bilgiye dayalı roller çerçevesinde bir değerlendirme yapıldığında ise ön lisans ve doktora grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlaşılmaktadır ($p = .010 < .05$). Diğer anlamlı farklılığın görüldüğü gruplar ise ön lisans ve yüksek lisans grupları olarak ortaya çıkmaktadır ($p = .024 < .05$). Burada da yine ön lisans grubu sıra ortalamaları yüksek lisans ve doktoradan yüksek görünmektedir. Son olarak karar temelli roller ele alındığında ilk olarak doktora ve lisans grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($p = .045 < .05$). Görülen bu farklılık ise sıra ortalamaları daha yüksek olan lisans

grubu lehine olmaktadır. İkinci anlamlı farklılık ise doktora ve ön lisans arasında bulunmaktadır ($p=.004<.05$). Buradaki anlamlı farklılık ise daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olan ön lisans grubu lehine olmaktadır. Son manidar farklılığın aralarında olduğu gruplar ise yüksek lisans ve ön lisans olarak görülmektedir ($p=.042<.05$). Burada meydana gelen farklılıkta da ön lisans grubu daha yüksek olan sıra ortalamaları ile daha önde görünmektedir.

4.3.5.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	109	206,32	22488,50	16493,5	.281
	Hayır	325	221,25	71906,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kişilerarası roller	Evet	109	215,23	23460,00	17465
	Hayır	325	218,26	70935,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Bilgiye dayalı roller	Evet	109	205,03	22348,00	16353
	Hayır	325	221,68	72047,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p

Karar temelli roller	Evet	109	201,28	21940,00	15945	.117
	Hayır	325	222,94	72455,00		

Yukarıda verilen tabloya bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından bir farklılaşma göstermediği fark edilmektedir ($p>.05$). Ölçekte gözlem boyutu kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutları açısından da ele alındığında herhangi bir manidar farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.6.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	0	325	219,31	5	6,561	.255
	1	33	206,71	5		
	2	22	193,30	5		
	3	21	257,62	5		
	4	13	156,58	5		
	5 +	20	230,00	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p

Kişilerarası roller	0	325	217,36	5	5,5515	.356
	1	33	210,14	5		
	2	22	199,43	5		
	3	21	248,57	5		
	4	13	167,12	5		
	5 +	20	251,95	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgiye dayalı roller	0	325	219,42	5	8,060	.153
	1	33	203,98	5		
	2	22	183,18	5		
	3	21	262,02	5		
	4	13	159,88	5		
	5 +	20	237,00	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	0	325	220,84	5	5,962	.310
	1	33	198,97	5		
	2	22	199,39	5		
	3	21	255,26	5		
	4	13	162,33	5		
	5 +	20	210,00	5		

Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel anlamda manidar bir farklılaşmanın gruplar arasında görülmediği elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Bunun yanında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollere ilişkin istatistiksel bir analiz yapıldığında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı Tablo 14'te sunulan bulgulardan görülmektedir ($p > .05$).

4.3.7. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme

durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	77	198,96	15320,00	12317	.152
	Hayır	357	221,50	79075,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	77	204,08	15714,50	12711,5	.299
	Hayır	357	220,39	78680,50		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	77	197,64	15218,50	12215,5	.124
	Hayır	357	221,78	79176,50		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	77	197,25	15188,50	12185,5	.117
	Hayır	357	221,87	79206,50		

Tablo 15’te verilen bulgulara bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmaktadır ($p > .05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin gözlem boyutunun alt boyutlarına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine yönelik anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.3.8.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre

karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin olarak farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 16'da yer almıştır.

Tablo 16

*Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması
(Mann Whitney U testi sonuçları)*

Gözlemler						
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kadın	83	57,08	4737,50	740,5	.056
	Erkek	24	43,35	1040,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kişilerarası roller	Kadın	83	57,94	4809,00	669
	Erkek	24	40,38	969,00		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Bilgiye dayalı roller	Kadın	83	57,10	4739,50	738,5
	Erkek	24	43,27	1038,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Karar temelli roller	Kadın	83	55,93	4642,50	835,5
	Erkek	24	47,31	1135,50		

Tablo 16'da sunulan bulgulara bakıldığında özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Gözlemlerin alt boyutunda yer almakta olan kişilerarası rollere bakıldığında ise anlamlı bir farklılığın kadın ve erkek grupları arasında olduğu anlaşılmaktadır ($U=669$, $p < .05$). Kadın ve erkek gruplarının sıra ortamlarına bakıldığında kadınların gözlemlerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu fark edilmektedir. Bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarına dair bir analiz

yapıldığında ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir ($p > .05$).

4.3.9.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

*Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması
(Kruskal Wallis H testi sonuçları)*

Gözlemler						
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	1-5 yıl	41	44,57	4	13,568	.009
	6-10 yıl	22	62,66	4		
	11-15 yıl	14	52,18	4		
	16-20 yıl	13	45,12	4		
	21 yıl +	17	73,82	4		
Kişilerarası roller	1-5 yıl	41	45,39	4	11,498	.022
	6-10 yıl	22	59,75	4		
	11-15 yıl	14	53,04	4		
	16-20 yıl	13	46,77	4		
	21 yıl +	17	73,65	4		
Bilgiye dayalı roller	1-5 yıl	41	44,65	4	14,749	.005
	6-10 yıl	22	61,59	4		
	11-15 yıl	14	52,21	4		
	16-20 yıl	13	44,19	4		
	21 yıl +	17	75,71	4		
Karar temelli roller	1-5 yıl	41	45,52	4	11,393	.022
	6-10 yıl	22	63,00	4		
	11-15 yıl	14	50,71	4		
	16-20 yıl	13	46,08	4		

21 yıl +	17	71,56	4
----------	----	-------	---

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma içinde olduğu Tablo 17'de verilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p<.05$). Bu anlamlı düzeydeki farklılığın hangi gruplar arasından olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır ve bu anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdeme sahip ve 21 yıl ve üzeri kıdemi sahip öğretmenler arasında görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır ($p=.011<.05$). Sıra ortalamalarına dair bir inceleme yapıldığında ise anlamlı farklılığın yönünün 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Gözlem boyutunun alt boyutlarına inildiğinde kişilerarası roller alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu alt boyuttaki farklılığın yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu ifade edilmelidir ($p=.016<.05$). Bu farklılık ise daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehine gözükmemektedir. Bilgiye dayalı roller alt boyutunda da manidar bir farklılığın olduğu belirtilmelidir ($p<.05$). Burada görülen anlamlı farklılığın ise yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmaktadır ($p=.005<.05$). Sıra ortalamaları da bu farklılıkta 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha üstte yer aldığını göstermektedir. Karar temelli rollere bakıldığında da anlamlı bir farklılığın gruplar arasında meydana geldiği görülmektedir ($p<.05$). Manidar farklılığın 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında görüldüğü yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaya koyulmalıdır ($p=.036<.05$). Sıra

ortalamaları dikkate alındığında ise bu farklılıkta 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grubunun daha üstte bulunduğu görülmektedir.

4.3.10.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

*Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması
(Kruskal Wallis H testi sonuçları)*

Gözlemler						
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Toplam	Sınıf	57	50,31	4	5,247	.263
	İngilizce	22	51,75	4		
	Rehberlik	10	52,80	4		
	Görsel Sanatlar	9	70,44	4		
	Beden Eğitimi	9	67,78	4		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişilerarası roller	Sınıf	57	49,82	4	5,592	.232
	İngilizce	22	52,34	4		
	Rehberlik	10	53,75	4		
	Görsel Sanatlar	9	70,56	4		
	Beden Eğitimi	9	68,28	4		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgiye dayalı roller	Sınıf	57	50,96	4	4,091	.394
	İngilizce	22	52,82	4		
	Rehberlik	10	49,90	4		
	Görsel Sanatlar	9	67,78	4		
	Beden Eğitimi	9	66,89	4		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	Sınıf	57	50,75	4	4,763	.313
	İngilizce	22	51,45	4		
	Rehberlik	10	52,20	4		
	Görsel Sanatlar	9	70,11	4		
	Beden Eğitimi	9	66,72	4		

Tablo 18’de özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili olarak elde bulgular gösterilmektedir. Burada sunulan bulgulara bakıldığında ise branş değişkeni ile ilişkili olarak öğretmenlerin gözlemleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin gözlem boyutunun alt boyutları olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller boyutlarında da branş değişkenine ilişkin olarak öğretmen gözlemleri arasında manidar bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.11.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Toplam	Ön lisans	9	69,83	3	8,076	.044
	Lisans	84	53,06	3		
	Yüksek lisans	12	57,29	3		
	Doktora	2	2,5	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişilerarası	Ön lisans	9	67,61	3	6,151	.104

roller	Lisans	84	52,70	3		
	Yüksek lisans	12	60,00	3		
	Doktora	2	11,25	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgiye dayalı roller	Ön lisans	9	65,33	3	6,773	.080
	Lisans	84	53,76	3		
	Yüksek lisans	12	55,75	3		
	Doktora	2	2,5	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	Ön lisans	9	72,78	3	9,089	.028
	Lisans	84	52,85	3		
	Yüksek lisans	12	56,63	3		
	Doktora	2	2,25	3		

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar bir farklılık gösterdiği yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgularda görülmektedir ($p < .05$). Gözlemlerde görülen bu farklılığın ön lisans ve doktora grupları arasında olduğu yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p = .033 < .05$). Oluşan bu manidar farklılığın ise sıra ortalamalarına bakıldığında ön lisans grubu lehine olduğu görülmektedir. Bilgiye dayalı roller ve kişilerarası roller alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Karar temelli roller alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buradaki farklılığı oluşturan gruplar ise ön lisans ve doktora grupları olmaktadır ($p = .022 < .05$). Meydana gelen bu manidarlık ilişkisinde daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olan ön lisans grubu daha üstte bulunmaktadır.

4.3.12.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu

değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	39	60,40	2355,50	1076,5	.106
	Hayır	68	50,33	3422,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	39	59,44	2318,00	1114	.169
	Hayır	68	50,88	3460,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	39	61,09	2382,50	1049,5	.073
	Hayır	68	49,93	3395,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	39	59,32	2313,50	1118,5	.179
	Hayır	68	50,95	3464,50		

Yukarıda verilen Tablo 20 dikkate alındığında özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından bir farklılaşma göstermediği fark edilmektedir ($p > .05$). Ölçekte gözlem boyutu kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutları açısından da ele alındığında herhangi bir manidar farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.3.13.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullardaki ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine

yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	0	68	50,33	5	5,368	.373
	1	11	56,18	5		
	2	9	58,00	5		
	3	8	55,56	5		
	4	4	56,38	5		
	5 +	7	77,93	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	0	68	50,88	5	4,940	.423
	1	11	52,23	5		
	2	9	58,06	5		
	3	8	55,06	5		
	4	4	60,25	5		
	5 +	7	77,07	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	0	68	49,93	5	6,017	.305
	1	11	56,86	5		
	2	9	59,39	5		
	3	8	56,25	5		
	4	4	55,50	5		
	5 +	7	78,64	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	0	68	50,95	5	3,863	.569
	1	11	57,41	5		
	2	9	55,94	5		
	3	8	55,25	5		
	4	4	54,00	5		
	5 +	7	74,36	5		

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili alınan seminer veya kurs sayısına göre manidar bir

farklılık göstermediği sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Gözlem boyutunda yer alan rollere dair bir analiz yapıldığında ise kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında öğretmenlerin gözlemlerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

4.3.14.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	26	55,88	1453,00	1004	.722
	Hayır	81	53,40	4325,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kişilerarası roller	Evet	26	56,60	1471,50	985,5	.623
	Hayır	81	53,17	4306,50		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	26	55,19	1435,00	1022	.822
	Hayır	81	53,62	4343,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	26	55,25	1436,50	1020,5	.813
	Hayır	81	53,60	4341,50		

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği yukarıda sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Gözlem boyutunda yer alan rollere dair bir analiz yapıldığında ise kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında öğretmenlerin gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçme değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

4.3.15.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kadın	382	275,93	105407,00	28484	.255
	Erkek	159	259,14	41204,00		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kişilerarası roller	Kadın	382	277,24	105905,00	27986
	Erkek	159	256,01	40706,00		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Bilgiye dayalı roller	Kadın	382	275,93	105403,50	28487,5
	Erkek	159	259,17	41207,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p

Karar temelli roller	Kadın	382	274,75	104955,50	28935,5	.385
	Erkek	159	261,98	41655,50		

Kamuya bağılı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ait gözlemleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Gözlem boyutu alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde de kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollere dair kadın öğretmenlerin gözlemleri ile erkek öğretmenlerin gözlemleri arasında manidar bir farklılaşmaya rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.16.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağılı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	1-5 yıl	101	224,69	4	17,199	.002
	6-10 yıl	90	257,78	4		
	11-15 yıl	86	259,95	4		
	16-20 yıl	103	295,29	4		
	21 yıl +	161	297,81	4		

Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	1-5 yıl	101	224,45	4	18,627	.001
	6-10 yıl	90	255,97	4		
	11-15 yıl	86	257,63	4		
	16-20 yıl	103	296,65	4		
	21 yıl +	161	299,34	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	1-5 yıl	101	222,40	4	18,576	.001
	6-10 yıl	90	258,14	4		
	11-15 yıl	86	260,03	4		
	16-20 yıl	103	296,32	4		
	21 yıl +	161	298,34	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	1-5 yıl	101	232,42	4	12,771	.012
	6-10 yıl	90	258,94	4		
	11-15 yıl	86	259,75	4		
	16-20 yıl	103	290,70	4		
	21 yıl +	161	295,35	4		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ait gözlemleri kıdem değişkeni kapsamında değerlendirildiğinde farklı kıdemlere sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farklılığın 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p = .012 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde gözlemlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir anlamlı farklılık ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ortaya çıkmaktadır ($p = .002 < .05$). Bu gruplar arasındaki farklılıkta ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde öne çıkmaktadır.

Gözlem boyutunun alt boyutlarında yer alan kişilerarası rollere bakıldığında kıdeme ilişkin anlamlı bir farklılığın gruplar arasında olduğu anlaşılmaktadır ($p < .05$). Yapılan çoklu

karşılaştırma testi sonucunda ise bu manidar farklılığın ilki 1-5 yıl kıdeme sahip olan grupla 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan grup arasında meydana gelmektedir ($p=.009<.05$). Sıra ortalamalarına göre de bu farklılıkta 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan grubun gözlemleri daha yüksek düzeyde olmaktadır. İkinci anlamlı farklılığın görüldüğü gruplar ise yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan gruplar olarak ortaya çıkmaktadır ($p=.002<.05$). Burada gözlemlenen manidar farklılık ilişkisi ise daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan grup lehine gözükmektedir.

Bilgiye dayalı rollere dair bir analiz yapıldığında kıdem değişkeni açısından gruplar arasında manidar bir farklılığın oluştuğu görülmektedir ($p<.05$). Bu alt boyutta görülen manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğu yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilk olarak 1-5 yıl arası kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında oluşmaktadır ($p=.007<.05$). 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan gruptaki öğretmenler daha yüksek sıra ortalamaları ile daha yüksek gözlemlere sahip olarak ortaya çıkmaktadırlar. Anlamlı farklılığın görüldüğü diğer gruplar ise yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler olarak ortaya çıkmaktadır ($p=.001<.05$). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında daha yüksek gözlem puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Karar temelli rollerde kıdem değişkeni bakımından gruplar arasında manidar bir farklılık oluşmaktadır ($p<.05$). Bu alt boyutta görülen manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğu yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ortaya çıkmaktadır ($p=.015<.05$). 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında bu gruptaki öğretmenlerin daha yüksek gözlem puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

4.3.17.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş

değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan

ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini

yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin branş değişkeni açısından

karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve branş değişkenine

ilişkin bulgular Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	Sınıf	340	281,06	6	12,842	.046
	İngilizce	69	216,16	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	287,31	6		
	Rehberlik	38	250,57	6		
	Özel Eğitim	22	311,89	6		
	Görsel Sanatlar	22	250,98	6		
	Beden Eğitimi	23	281,39	6		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	Sınıf	340	280,53	6	13,299	.039
	İngilizce	69	220,28	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	297,19	6		
	Rehberlik	38	241,26	6		
	Özel Eğitim	22	316,11	6		
	Görsel Sanatlar	22	245,48	6		
	Beden Eğitimi	23	282,00	6		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	Sınıf	340	282,70	6	13,145	.041
	İngilizce	69	215,71	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	262,87	6		
	Rehberlik	38	252,03	6		
	Özel Eğitim	22	310,55	6		
	Görsel Sanatlar	22	252,93	6		
	Beden Eğitimi	23	284,26	6		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli	Sınıf	340	279,79	6	12,583	.050
	İngilizce	69	217,41	6		

roller	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	307,04	6
	Rehberlik	38	251,93	6
	Özel Eğitim	22	303,89	6
	Görsel Sanatlar	22	252,86	6
	Beden Eğitimi	23	276,87	6

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin

ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ait gözlemleri branş değişkeni açısından ele alındığında farklı branşlara sahip gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Gözlem boyutundaki manidar farklılığın yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir ($p = .034 < .05$). Görülen bu manidar farklılığın sıra ortalamaları dikkate alındığında ise sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Gözlem boyutu alt boyutlar açısından ele alındığında kişilerarası rollerde de farklı branş grupları arasında manidar bir farklılığın var olduğu görülmektedir ($p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda da bu farklılığın sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri arasında meydana geldiği anlaşılmaktadır ($p = .043 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin gözlemlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bilgiye dayalı rollere ilişkin bir değerlendirme yapıldığında farklı branş grupları arasında manidar bir farklılığın var olduğu görülmektedir ($p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda da bu farklılığın sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri arasında meydana geldiği anlaşılmaktadır ($p = .023 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise sınıf öğretmenliği branşı grubunun gözlemlerinin İngilizce öğretmenliği branşı grubunun gözlemlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Karar temelli roller branş değişkeni çerçevesinde değerlendirildiğinde farklı branş grupları arasında manidar bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p = .05$).

4.3.18.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim

düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Toplam	Ön lisans	47	332,05	3	18,895	.000
	Lisans	437	271,12	3		
	Yüksek lisans	46	243,55	3		
	Doktora	11	120,00	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişilerarası roller	Ön lisans	47	328,90	3	17,124	.001
	Lisans	437	270,74	3		
	Yüksek lisans	46	249,27	3		
	Doktora	11	124,59	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgiye dayalı roller	Ön lisans	47	332,28	3	17,330	.001
	Lisans	437	270,95	3		
	Yüksek lisans	46	241,34	3		
	Doktora	11	135,14	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	Ön lisans	47	333,88	3	20,147	.000
	Lisans	437	271,19	3		
	Yüksek lisans	46	242,02	3		
	Doktora	11	116,05	3		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından Tablo 26'da elde edilen bulgulara göre analizi yapıldığında gözlem boyutundaki görüşlere dair farklı

eğitim düzeylerindeki gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmaktadır ($p < .05$). Gözlem boyutunda görülen bu manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır ve bu farklılığın ilk olarak doktora ve lisans grupları arasında ortaya çıktığı görülmektedir ($p = .009 < .05$). Bu farklılıkta lisans grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin lisans grubunda daha st düzeyde olduğu söylemek mümkün görünmektedir. İkinci anlamlı farklılık ise doktora ve n lisans grupları arasında oluşmaktadır ($p = .000 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılıkta ön lisans grubunun gözlemlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Gözlem boyutunda görülen nc manidar farklılık ise yüksek lisans ve n lisans grupları arasında oluşmaktadır ($p = .038 < .05$). Bu farklılıkta ön lisans grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin ön lisans grubunda daha st düzeyde olduğu söylemek mümkün görünmektedir.

Gözlem boyutunun alt boyutları olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller ele alındığında bu boyutlarda farklı eğitim düzeyleri açısından gruplar arasında manidar farklılıkların oluştuğu görülmektedir ($p < .05$). Kişilerarası rollerdeki anlamlı farklılığın ön lisans ve doktora grupları arasında meydana geldiği yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda görülmektedir ($p = .001 < .05$). Burada görülen farklılıkta ön lisans grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin daha st düzeyde olduğu ifade edilmelidir. Diğer meydana gelen anlamlı farklılık ise doktora ve lisans grupları arasında olmaktadır ($p = .013 < .05$). Bu farklılıkta lisans grubunun sıra ortalamaları daha yüksek olduğundan gözlemlerin lisans grubu lehine olduğu görülmektedir. Bilgiye dayalı rollerde yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda doktora ve lisans ($p = .026 < .05$), doktora ve n lisans ($p = .001 < .05$), yüksek lisans ve n lisans ($p = .029 < .05$) grupları arasında manidar farklılıkların ortaya çıktığı saptanmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise gözlem puanları açısından ön lisans doktora grubuna göre ve lisans grubu da doktora grubuna göre

üstte bulunmaktadır. Yüksek lisans ve ön lisans grupları arasında sıra ortalamaları açısından bir karşılaştırma yapıldığında ön lisans grubu yüksek lisans grubunun önünde yer almaktadır. Karar temelli rollere ilişkin bir çoklu karşılaştırma testi yapıldığında doktora ve lisans ($p=.007<.05$), doktora ve ön lisans ($p=.000<.05$), yüksek lisans ve ön lisans ($p=.027<.05$) grupları arasında manidar farklılıkların ortaya çıktığı saptanmaktadır. Sıra ortalamaları ele alındığında gözlem puanları açısından ön lisans doktora grubuna göre ve lisans grubu da doktora grubuna göre daha yüksek puanlara sahip olarak görünmektedir. Yüksek lisans ve ön lisans grupları arasında sıra ortalamaları açısından bir karşılaştırma yapıldığında ön lisans grubu yüksek lisans grubunun önünde bulunmaktadır.

4.3.19. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	148	265,68	39320,50	28294,5	.627
	Hayır	393	273,00	107290,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	148	273,08	40415,50	28774,5	.849
	Hayır	393	270,22	106195,50		

Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	148	265,54	39299,50	28273,5	.616
	Hayır	393	273,06	107311,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	148	259,41	38392,00	27366	.288
	Hayır	393	275,37	108219,00		

Yukarıda verilen tabloya bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından manidar bir farklılaşma göstermediği fark edilmektedir ($p > .05$). Ölçekte gözlem boyutu kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutları açısından da ele alındığında herhangi bir manidar farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.3.20. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	0	393	271,16	5	6,904	.228
	1	44	258,20	5		

	2	31	250,58	5		
	3	29	305,76	5		
	4	17	210,00	5		
	5 +	27	313,98	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Kişilerarası roller	0	393	269,37	5	7,284	.200
	1	44	258,11	5		
	2	31	255,58	5		
	3	29	294,45	5		
	4	17	225,68	5		
	5 +	27	333,56	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgiye dayalı roller	0	393	270,89	5	8,364	.137
	1	44	258,13	5		
	2	31	243,55	5		
	3	29	310,00	5		
	4	17	211,18	5		
	5 +	27	320,85	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Karar temelli roller	0	393	273,36	5	5,133	.400
	1	44	253,58	5		
	2	31	252,40	5		
	3	29	301,95	5		
	4	17	211,56	5		
	5 +	27	290,61	5		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul

öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel anlamda manidar bir farklılaşmanın gruplar arasında görülmediği elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Bunun yanında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollere ilişkin istatistiksel bir analiz yapıldığında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı Tablo 28'de sunulan bulgulardan görülmektedir ($p > .05$).

4.3.21. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in

yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	103	253,52	26113,00	20757	.207
	Hayır	438	275,11	120498,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	103	259,22	26700,00	21344	.394
	Hayır	438	273,77	119911,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	103	251,49	25903,50	20547,5	.157
	Hayır	438	275,59	120707,50		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	103	251,03	25856,00	20500	.148
	Hayır	438	275,70	120755,00		

Tablo 29’da verilen bulgulara bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin gözlemlerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmaktadır ($p > .05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin gözlem boyutunun alt boyutlarına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine yönelik anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.3.22.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin okul türü değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve okul türüne ilişkin bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Gözlemler						
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kamu	434	282,21	122479,00	18354	.001
	Özel	107	225,53	24132,00		
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Kamu	434	281,27	122069,50	18763,5	.002
	Özel	107	229,36	24541,50		
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Kamu	434	282,46	122588,50	18244,5	.001
	Özel	107	224,51	24022,50		
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Kamu	434	282,02	122395,00	18438	.001
	Özel	107	226,32	24216,00		

Yukarıdaki Tablo 30 incelendiğinde ve Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmada katılımcı olarak bulunan kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmaktadır (U=18354, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise kamuya bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol

davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin gözlemlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin gözlemler bölümünden elde edilen bulgular alt boyutlar açısından incelendiğinde de kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptandığının ifade edilmesi gerekmektedir. Okul türüne göre kişilerarası roller alt boyutundaki puanlara bakıldığında kamuya bağlı okullarda çalışan ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin gözlemleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($U=18763.5$, $p<.05$). Kamuya bağlı ilkokullardaki öğretmenlerin sıra ortalamaları 281,27 ve özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarının 229,36 olduğu belirlenmiştir. Bu veriye göre kamudaki ilkokullarda çalışan öğretmenlerin kişilerarası rollere ilişkin gözlemlerinin özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin gözlemlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgiye dayalı roller alt boyutuna ilişkin bulgular kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapma durumuna göre değerlendirildiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir ($U=18244.5$, $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında da kamuya bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerinin ortalamalarının 282,46 olduğu ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının 224,51 olduğu bulunmuştur. Buradan da kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin gözlemlerinin özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinkine göre daha üst düzeyde olduğu belirtilmelidir.

Karar temelli roller kapsamında bir değerlendirme yapıldığında ise kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=18438$, $p<.05$). İki grup sıra ortalamaları açısından karşılaştırıldığında ise kamuya dair ortaya çıkan ortalamasının 282,02 ve özele dair ortaya çıkan ortalamasının 226,32 olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da kamuya bağlı

ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine bir farklılığının var olduğunun belirtilmesi gerekmektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt problemi; “İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentileri; cinsiyet, kıdem, branş, eğitim düzeyi, yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almama, alınan seminer ya da kurs sayısına, yönetimle ilgili bir sınava girip girmeme, okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.4.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kadın	299	229,30	68561,50	16653,5	.003
	Erkek	135	191,36	25833,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası	Kadın	299	225,20	67333,50	17881,5	.053

roller	Erkek	135	200,46	27061,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Kadın	299	229,54	68632,50	16582,5	.002
	Erkek	135	190,83	25762,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Kadın	299	229,46	68608,00	16607	.002
	Erkek	135	191,01	25787,00		

Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından manidar bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmede elde edilen bulgular cinsiyet gruplarına ilişkin anlamlı bir farklılığın görüldüğünü yansıtmaktadır (U=16653,5, $p<.05$). Sıra ortalamaları daha yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin beklenti boyutunda bulunan rollere ilişkin bir analiz yapıldığında ise kişilerarası rollerde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$). Bilgiye dayalı rollerde ise anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır (U=16582,5, $p<.05$). Bu alt boyuttada sıra ortalamaları yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentileri daha üst düzeyde olmaktadır. Son olarak karar temelli rollerde de anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U=16607, $p<.05$). Görülen bu anlamlı farklılık sıra ortalamaları yüksek olan kadın öğretmen grubu lehine gerçekleşmektedir.

4.4.2.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	1-5 yıl	60	197,14	4	3,970	.410
	6-10 yıl	68	218,68	4		
	11-15 yıl	72	203,52	4		
	16-20 yıl	90	222,49	4		
	21 yıl +	144	229,30	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	1-5 yıl	60	200,31	4	3,917	.417
	6-10 yıl	68	219,04	4		
	11-15 yıl	72	203,14	4		
	16-20 yıl	90	217,55	4		
	21 yıl +	144	231,09	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	1-5 yıl	60	196,23	4	3,476	.481
	6-10 yıl	68	215,52	4		
	11-15 yıl	72	208,69	4		
	16-20 yıl	90	224,89	4		
	21 yıl +	144	227,08	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	1-5 yıl	60	195,93	4	4,532	.339
	6-10 yıl	68	221,35	4		
	11-15 yıl	72	202,86	4		
	16-20 yıl	90	224,14	4		
	21 yıl +	144	227,84	4		

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermediği Tablo 32'de sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Beklenti boyutundaki alt boyutlar olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller dikkate alındığında ise kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bu alt boyutlarda da görülmediği fark edilmektedir ($p > .05$).

4.4.3. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre

karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

*Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması
(Kruskal Wallis H testi sonuçları)*

Beklentiler						
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	Sınıf	283	220,12	6	4,258	.642
	İngilizce	47	197,44	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	203,09	6		
	Rehberlik	28	232,38	6		
	Özel Eğitim	22	240,95	6		
	Görsel Sanatlar	13	230,58	6		
	Beden Eğitimi	14	180,89	6		
Kişilerarası roller	Sınıf	283	216,52	6	3,125	.793
	İngilizce	47	202,20	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	214,91	6		
	Rehberlik	28	234,63	6		
	Özel Eğitim	22	249,50	6		
	Görsel Sanatlar	13	226,81	6		
	Beden Eğitimi	14	200,57	6		
Bilgiye dayalı roller	Sınıf	283	223,50	6	4,965	.548
	İngilizce	47	193,55	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	201,22	6		
	Rehberlik	28	222,52	6		
	Özel Eğitim	22	227,64	6		
	Görsel Sanatlar	13	224,88	6		
	Beden Eğitimi	14	175,21	6		
Karar temelli roller	Sınıf	283	220,55	6	2,513	.867
	İngilizce	47	202,34	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	199,91	6		
	Rehberlik	28	235,55	6		
	Özel Eğitim	22	220,48	6		
	Görsel Sanatlar	13	217,23	6		
	Beden Eğitimi	14	200,14	6		

Kamu ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermediği Tablo 33'te sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Beklenti boyutundaki alt boyutlar olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller dikkate alındığında ise branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bu alt boyutlarda da görülmediği fark edilmektedir ($p>.05$).

4.4.4.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	Ön lisans	38	208,58	3	5,545	.136
	Lisans	353	215,99	3		
	Yüksek lisans	34	217,90	3		
	Doktora	9	312,83	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	Ön lisans	38	216,51	3	4,230	.238
	Lisans	353	215,47	3		
	Yüksek lisans	34	217,59	3		
	Doktora	9	300,89	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye	Ön lisans	38	221,64	3	4,666	.198

dayalı roller	Lisans	353	214,94	3		
	Yüksek lisans	34	216,87	3		
	Doktora	9	302,89	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	Ön lisans	38	209,64	3	1,973	.578
	Lisans	353	216,94	3		
	Yüksek lisans	34	218,06	3		
	Doktora	9	270,50	3		

Kamuya bağlı okullarda görev yapmakta olan ilköğretmenlerinin ilköğretimdeki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucunda farklı eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği saptanmaktadır ($p>.05$). Alt boyutlara ilişkin bir inceleme yapıldığında ise kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir ($p>.05$).

4.4.5. Kamu ilköğretmenlerinin ilköğretim yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilköğretimde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin ilköğretimdeki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Kamu ilköğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler

Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	109	205,59	22409,00	16414	.247
	Hayır	325	221,50	71986,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	109	207,51	22619,00	16624	.328
	Hayır	325	220,85	71776,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	109	200,79	21886,50	15891,5	.096
	Hayır	325	223,10	72508,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	109	208,79	22758,50	16763,5	.376
	Hayır	325	220,42	71636,50		

Yukarıda verilen Tablo 35'e bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından bir farklılaşma göstermediği fark edilmektedir ($p>.05$). Ölçekte beklenti boyutu kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutları açısından da ele alındığında yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından öğretmenlerin beklentileri arasında herhangi bir manidar farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.4.6. Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	0	325	218,25	5	7,226	.204
	1	33	212,74	5		
	2	22	209,36	5		
	3	21	275,05	5		
	4	13	192,81	5		
	5 +	20	177,68	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	0	325	217,60	5	8,329	.139
	1	33	223,09	5		
	2	22	218,27	5		
	3	21	271,19	5		
	4	13	196,15	5		
	5 +	20	163,35	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	0	325	220,29	5	5,111	.402
	1	33	205,09	5		
	2	22	197,02	5		
	3	21	257,17	5		
	4	13	200,00	5		
	5 +	20	184,88	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	0	325	217,29	5	7,846	.165
	1	33	210,68	5		
	2	22	216,77	5		
	3	21	278,64	5		
	4	13	179,54	5		
	5 +	20	193,50	5		

Yukarıda verilen Tablo 36 dikkate alındığında kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından bir farklılaşma göstermediği fark edilmektedir ($p > .05$). Ölçekte beklenti boyutu kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutları açısından da ele alındığında yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin beklentileri arasında herhangi bir manidar farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.4.7.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	77	208,03	16018,00	13015	.461
	Hayır	357	219,54	78377,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	77	199,96	15397,00	12394	.168
	Hayır	357	221,28	78998,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	77	208,37	16044,50	13041,5	.466
	Hayır	357	219,47	78350,50		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	77	219,51	16902,50	13589,5	.870
	Hayır	357	217,07	77492,50		

Tablo 37'de verilen bulgulara bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin beklentilerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmaktadır ($p>.05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin beklenti boyutunun alt boyutlarına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve

karar temelli roller alt boyutlarında yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine yönelik anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.4.8.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin olarak farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 38'de yer almıştır.

Tablo 38

Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kadın	83	57,26	4752,50	725,5	.043
	Erkek	24	42,73	1025,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kişilerarası roller	Kadın	83	57,25	4751,50	726,5
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Bilgiye dayalı roller	Kadın	83	57,65	4785,00	693
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Karar temelli roller	Kadın	83	56,40	4681,50	796,5
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Karar temelli roller	Erkek	24	45,69	1096,50	

Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından analiz edildiği Tablo 38 dikkate alındığında, beklentilerin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği görülmektedir

($U=725,5$, $p<.05$). Burada sıra ortalamaları yüksek olan kadınların beklentilerinin daha yüksek olduğu ifade edilmelidir. Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin beklenti boyutunda yer alan rollere ilişkin bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası rollerde kadın ve erkek grupları arasında manidar bir farklılığın görüldüğü elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($U=726,5$, $p<.05$). Burada sıra ortalamaları yüksek olan kadınların beklentilerinin daha yüksek olduğu ifade edilmelidir. Bilgiye dayalı rollere ilişkin beklentiler de cinsiyet açısından farklılık göstermektedir ($U=693$, $p<.05$). Bu rollere ilişkin beklentilerde sıra ortalamaları daha yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentileri daha üst düzeyde görünmektedir. Karar temelli roller kapsamında bir değerlendirme yapıldığında cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.4.9.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 39'da yer almıştır.

Tablo 39

*Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması
(Kruskal Wallis H testi sonuçları)*

Beklentiler						
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	1-5 yıl	41	52,17	4	3,394	.494
	6-10 yıl	22	58,93	4		
	11-15 yıl	14	43,64	4		
	16-20 yıl	13	52,35	4		
	21 yıl +	17	61,82	4		

Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	1-5 yıl	41	53,15	4	4,063	.398
	6-10 yıl	22	59,70	4		
	11-15 yıl	14	40,86	4		
	16-20 yıl	13	52,96	4		
	21 yıl +	17	60,29	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	1-5 yıl	41	47,84	4	7,503	.112
	6-10 yıl	22	61,77	4		
	11-15 yıl	14	44,64	4		
	16-20 yıl	13	53,12	4		
	21 yıl +	17	67,18	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	1-5 yıl	41	54,28	4	3,101	.541
	6-10 yıl	22	55,43	4		
	11-15 yıl	14	43,54	4		
	16-20 yıl	13	51,15	4		
	21 yıl +	17	62,26	4		

Yukarıdaki Tablo 39’da sunulan bulgulara bakıldığında özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin beklentilerinin kıdem değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmaktadır ($p>.05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin beklenti boyutunun alt boyutlarına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında da kıdem değişkeni kapsamında herhangi bir manidar farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.4.10.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 40

Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması

(Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	Sınıf	57	54,83	4	0,533	.973
	İngilizce	22	55,77	4		
	Rehberlik	10	48,40	4		
	Görsel Sanatlar	9	53,72	4		
	Beden Eğitimi	9	50,89	4		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	Sınıf	57	55,40	4	2,461	.652
	İngilizce	22	54,43	4		
	Rehberlik	10	39,85	4		
	Görsel Sanatlar	9	55,00	4		
	Beden Eğitimi	9	58,78	4		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	Sınıf	57	55,54	4	0,458	.977
	İngilizce	22	52,55	4		
	Rehberlik	10	54,75	4		
	Görsel Sanatlar	9	49,33	4		
	Beden Eğitimi	9	51,67	4		
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	Sınıf	57	53,72	4	2,114	.715
	İngilizce	22	60,39	4		
	Rehberlik	10	51,75	4		
	Görsel Sanatlar	9	53,11	4		
	Beden Eğitimi	9	43,56	4		

Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkeni kapsamında anlamlı bir farklılık göstermediği elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Beklenti boyutunda yer almakta olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında branş değişkeni açısından manidar bir farklılığın olmadığı yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlaşılmaktadır ($p>.05$).

4.4.11.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine

göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Toplam	Ön lisans	9	61,06	3	0,625	.891
	Lisans	84	53,61	3		
	Yüksek lisans	12	50,88	3		
	Doktora	2	57,25	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Kişilerarası roller	Ön lisans	9	64,22	3	1,680	.641
	Lisans	84	54,04	3		
	Yüksek lisans	12	47,29	3		
	Doktora	2	46,50	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgiye dayalı roller	Ön lisans	9	61,28	3	2,352	.503
	Lisans	84	53,42	3		
	Yüksek lisans	12	48,33	3		
	Doktora	2	79,75	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Karar temelli roller	Ön lisans	9	56,06	3	0,108	.991
	Lisans	84	53,56	3		
	Yüksek lisans	12	54,83	3		
	Doktora	2	58,25	3		

Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar bir farklılık göstermediği Tablo 41'de elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol

davranışları ölçeğinin beklenti boyutunun alt boyutları olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller boyutlarında da eğitim düzeyi değişkenine ilişkin olarak öğretmen beklentileri arasında manidar bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$).

4.4.12.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	39	47,46	1851,00	1071	.098
	Hayır	68	57,75	3927,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	39	49,86	1944,50	1164,5	.292
	Hayır	68	56,38	3833,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	39	47,08	1836,00	1056	.077
	Hayır	68	57,97	3942,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	39	46,10	1798,00	1018	.041
	Hayır	68	58,53	3980,00		

Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik

beklentilerinin yönetim ile ilgili seminer veya kurs alma durumu değişkeni açısından manidar farklılık göstermediği yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ortaya çıkan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Beklentiler alt boyutlar açısından ele alındığında kişilerarası roller ve bilgiye dayalı roller alt boyutlarında yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği ortaya çıkmaktadır ($p>.05$). Karar temelli rollere bakıldığında ise gruplar anlamlı bir farklılığın var olduğu görülmektedir ($U=1018$, $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu farklılığın yönetim ile ilgili seminer ya da kurs almayan grup lehine olduğu görülmektedir.

4.4.13.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullardaki ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	0	68	57,75	5	5,469	.361
	1	11	38,00	5		
	2	9	48,22	5		
	3	8	47,06	5		
	4	4	46,00	5		
	5 +	7	62,64	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	0	68	56,38	5	3,534	.618
	1	11	39,27	5		

	2	9	53,11	5		
	3	8	54,19	5		
	4	4	45,13	5		
	5 +	7	60,07	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgiye dayalı roller	0	68	57,97	5	5,297	.381
	1	11	39,82	5		
	2	9	48,22	5		
	3	8	43,75	5		
	4	4	46,63	5		
	5 +	7	61,07	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Karar temelli roller	0	68	58,53	5	6,208	.287
	1	11	40,68	5		
	2	9	43,28	5		
	3	8	43,13	5		
	4	4	48,75	5		
	5 +	7	60,14	5		

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili alınan seminer veya kurs sayısına göre manidar bir farklılık göstermediği sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Beklenti boyutunda yer alan rollere dair bir analiz yapıldığında ise kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında öğretmenlerin beklentilerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

4.4.14.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması. Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	26	50,58	1315,00	964	.517
	Hayır	81	55,10	4463,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kişilerarası roller	Evet	26	51,42	1337,00	986
	Hayır	81	54,83	4441,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Bilgiye dayalı roller	Evet	26	51,19	1331,00	980
	Hayır	81	54,90	4447,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Karar temelli roller	Evet	26	47,88	1245,00	894
	Hayır	81	55,96	4533,00		

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği yukarıda sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Beklenti boyutunda yer alan rollere dair bir analiz yapıldığında ise kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında öğretmenlerin gözlemlerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısına göre manidar bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

4.4.15.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından

karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kadın	382	284,70	108756,00	25135	.001
	Erkek	159	238,08	37855,00		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Kadın	382	281,60	107570,50	26320,5	.013
	Erkek	159	245,54	39040,50		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Kadın	382	285,48	109052,00	24839	.001
	Erkek	159	236,22	37559,00		
Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Kadın	382	284,01	108491,00	25400	.002
	Erkek	159	239,75	38120,00		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmede elde edilen bulgular cinsiyet gruplarına ilişkin anlamlı bir farklılığın görüldüğünü yansıtmaktadır (U=25135, p<.05). Sıra ortalamaları daha yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Ölçeğin beklenti boyutunda bulunan rollere ilişkin bir analiz yapıldığında ise kişilerarası rollerde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır (U=26320,5, p<.05). Bu alt boyutta sıra ortalamaları daha yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentilerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Bilgiye dayalı

rollerde de cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=24839$, $p<.05$). Bilgiye dayalı roller alt boyutunda sıra ortalamaları daha yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentilerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır. Karar temelli rollere gelindiğinde cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=25400$, $p<.05$). Karar temelli roller alt boyutunda sıra ortalamaları daha yüksek olan kadın öğretmenlerin beklentilerinin erkek öğretmenlerin beklentilerinden daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır.

4.4.16.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	1-5 yıl	101	243,75	4	8,071	.089
	6-10 yıl	90	276,53	4		
	11-15 yıl	86	249,05	4		
	16-20 yıl	103	278,98	4		
	21 yıl +	161	291,63	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	1-5 yıl	101	251,27	4	7,115	.130
	6-10 yıl	90	278,26	4		

	11-15 yıl	86	246,09	4		
	16-20 yıl	103	272,01	4		
	21 yıl +	161	291,98	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	x²	p
Bilgiye dayalı roller	1-5 yıl	101	234,00	4	10,577	.032
	6-10 yıl	90	277,30	4		
	11-15 yıl	86	255,87	4		
	16-20 yıl	103	281,33	4		
	21 yıl +	161	292,16	4		
Puan	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	x²	p
Karar temelli roller	1-5 yıl	101	246,94	4	7,720	.102
	6-10 yıl	90	273,89	4		
	11-15 yıl	86	249,16	4		
	16-20 yıl	103	278,99	4		
	21 yıl +	161	291,03	4		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermediği Tablo 46'da sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Beklenti boyutundaki alt boyutlar olan kişilerarası roller ve karar temelli rollere ilişkin kıdem değişkeni açısından farklı kıdem grupları arasında manidar farklılıkların görülmediği elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Bilgiye dayalı rollere dair bir inceleme yapıldığında ise farklı kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü görülmektedir ($p < .05$). Manidar farklılığın hangi kıdem gruplarının arasında meydana geldiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılığın 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmektedir ($p = .026 < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ise bu manidar farklılığın daha yüksek ortalamalara sahip olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

4.4.17. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini

yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve branş değişkenine ilişkin bulgular Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	Sınıf	340	275,17	6	3,853	.697
	İngilizce	69	254,45	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	261,54	6		
	Rehberlik	38	271,86	6		
	Özel Eğitim	22	309,16	6		
	Görsel Sanatlar	22	270,32	6		
	Beden Eğitimi	23	232,87	6		
Kişilerarası roller	Sınıf	340	271,77	6	2,746	.840
	İngilizce	69	255,49	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	272,39	6		
	Rehberlik	38	267,42	6		
	Özel Eğitim	22	316,36	6		
	Görsel Sanatlar	22	276,14	6		
	Beden Eğitimi	23	262,15	6		
Bilgiye dayalı roller	Sınıf	340	279,40	6	5,802	.446
	İngilizce	69	245,04	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	258,04	6		
	Rehberlik	38	273,07	6		
	Özel Eğitim	22	293,52	6		
	Görsel Sanatlar	22	258,18	6		
	Beden Eğitimi	23	227,17	6		
Karar temelli roller	Sınıf	340	274,90	6	2,733	.842
	İngilizce	69	264,45	6		
	Din Kült.ve Ahlak Bilg.	27	256,46	6		
	Rehberlik	38	281,93	6		
	Özel Eğitim	22	283,41	6		
	Görsel Sanatlar	22	259,00	6		
	Beden Eğitimi	23	231,59	6		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine

getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği yapılan istatistiksel analizler sonucunda ortaya çıkmaktadır ($p > .05$). Beklenti boyutundaki alt boyutlar olan kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollere ilişkin branş değişkeni açısından bir istatistiksel analiz yapıldığında farklı branş grupları arasında manidar farklılıkların görülmediği elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır ($p > .05$).

4.4.18. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	Ön lisans	47	268,48	3	4,786	.188
	Lisans	437	269,35	3		
	Yüksek lisans	46	265,11	3		
	Doktora	11	371,95	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	Ön lisans	47	279,16	3	3,196	.362
	Lisans	437	269,21	3		
	Yüksek lisans	46	261,03	3		
	Doktora	11	348,77	3		
Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	Ön lisans	47	282,62	3	6,282	.099
	Lisans	437	268,03	3		
	Yüksek lisans	46	261,27	3		

Puan	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	Ön lisans	47	266,19	3	1,785	.618
	Lisans	437	270,13	3		
	Yüksek lisans	46	270,10	3		
	Doktora	11	329,91	3		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin eğitim değişkeni açısından manidar bir farklılık göstermediği Tablo 48'de sunulan bulgulardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Beklenti boyutunda yer alan alt boyutlara bakıldığında da eğitim düzeyi değişkeni açısından kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin beklentileri arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$).

4.4.19. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney u testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	148	249,93	36989,00	25963	.053

	Hayır	393	278,94	109622,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Evet	148	254,54	37671,50	26645,5	.127
	Hayır	393	277,20	108939,50		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Evet	148	244,95	36253,00	25227	.014
	Hayır	393	280,81	110358,00		
Puan	Seminer/Kurs	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	148	250,25	37037,50	26011,5	.047
	Hayır	393	278,81	109573,50		

Yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkeni açısından kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin beklentileri incelendiğinde, yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alan grup ile yönetim ile ilgili herhangi bir seminer ya da kurs almayan grubun beklentileri arasında manidar bir farklılığın oluşmadığı elde edilen sonuçlardan anlaşılmaktadır ($p > .05$). Beklenti boyutunda yer alan rollere bakıldığında kişilerarası rollerde yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p > .05$). Bilgiye dayalı roller ele alındığında ise gruplar arasında manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=25227$, $p < .05$). Sıra ortalamaları bilgiye dayalı rollere ilişkin beklentilerde yönetim ile ilgili seminer ya da kurs almayan grubun beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Karar temelli rollerde yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alma durumu değişkenine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir farklılığın var olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($U=26011,5$, $p < .05$). Sıra ortalamaları karar temelli rollere dair beklentilerde yönetim ile ilgili seminer ya da kurs almayan grubun beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.20. Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki

okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır ve bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Toplam	0	393	275,59	5	5,065	.408
	1	44	246,86	5		
	2	31	252,89	5		
	3	29	308,41	5		
	4	17	237,00	5		
	5 +	27	245,48	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Kişilerarası roller	0	393	273,80	5	6,163	.291
	1	44	255,98	5		
	2	31	267,03	5		
	3	29	318,47	5		
	4	17	240,44	5		
	5 +	27	227,48	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilgiye dayalı roller	0	393	277,85	5	5,204	.391
	1	44	242,09	5		
	2	31	240,60	5		
	3	29	290,64	5		
	4	17	243,24	5		
	5 +	27	249,76	5		
Puan	Seminer/Kurs Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Karar temelli roller	0	393	275,59	5	5,813	.325
	1	44	245,69	5		
	2	31	252,06	5		
	3	29	308,43	5		
	4	17	226,26	5		
	5 +	27	255,11	5		

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol

davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre karşılaştırılması yapıldığında istatistiksel anlamda manidar bir farklılaşmanın gruplar arasında görülmediği elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır ($p>.05$). Bunun yanında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli rollere ilişkin istatistiksel bir analiz yapıldığında ise yönetim ilgili alınan seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı Tablo 61’de sunulan bulgulardan görülmektedir ($p>.05$).

4.4.21.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim sınavından geçme değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Evet	103	256,90	26460,50	21104,5	.305
	Hayır	438	274,32	120150,50		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kişilerarası roller	Evet	103	249,44	25692,00	20336
	Hayır	438	276,07	120919,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Bilgiye dayalı	Evet	103	258,39	26614,00	21258

roller	Hayır	438	273,97	119997,00		
Puan	Yönetim Sınavı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Evet	103	263,30	27119,50	21763,5	.560
roller	Hayır	438	272,81	119491,50		

Tablo 51’de verilen bulgulara bakıldığında kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin beklentilerinin yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine göre manidar bir farklılık göstermediği saptanmaktadır ($p>.05$). Mintzberg yönetici rolleri ve rol davranışları ölçeğinin beklenti boyutunun alt boyutlarına ilişkin bir değerlendirme yapıldığında kişilerarası roller, bilgiye dayalı roller ve karar temelli roller alt boyutlarında yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmeme durumu değişkenine yönelik gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.4.22.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması. Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin okul türü değişkeni açısından karşılaştırılmasının yapılması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve okul türüne ilişkin bulgular Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiler						
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Toplam	Kamu	434	279,14	121145,50	19687,5	.014
	Özel	107	238,00	25465,50		

Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kişilerarası roller	Kamu	434	275,96	119764,50	21068,5	.131
	Özel	107	250,90	26846,50		
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Bilgiye dayalı roller	Kamu	434	279,28	121206,50	19626,5	.011
	Özel	107	237,43	25404,50		
Puan	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Karar temelli roller	Kamu	434	279,08	121121,50	19711,5	.011
	Özel	107	238,22	25489,50		

Yukarıdaki Tablo 52 incelendiğinde ve Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmada katılımcı olarak bulunan kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmaktadır (U=19687,5, p<.05). Sıra ortamlarına bakıldığında ise kamuya bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin beklentilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin beklentiler bölümünden elde edilen bulgular alt boyutlar açısından incelendiğinde ise kişilerarası roller alt boyutundaki puanlara bakıldığında kamuya bağlı okullarda çalışan ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin gözlemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05). Bilgiye dayalı roller alt boyutuna ilişkin bulgular kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapma durumuna göre değerlendirildiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir (U=19626,5, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında da kamuya bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerinin ortalamalarının özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinkine göre daha üst düzeyde olduğu belirtilmelidir.

Karar temelli roller kapsamında bir değerlendirme yapıldığında ise kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=19711,5$, $p<.05$). İki grup sıra ortalamaları açısından karşılaştırıldığında ise kamuya dair ortaya çıkan ortalamanın özele dair ortaya çıkan ortalamadan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buradan da kamuya bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenler lehine bir farklılığın var olduğunun belirtilmesi gerekmektedir.

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmanın beşinci alt problemi; “İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentileri hangi düzeyde karşılanmaktadır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Mintzberg’in Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.5.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi. Bu bölümde kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesinin yapılması için istatistiksel işlemler yapılmıştır ve elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 53

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi

Rol parametreleri	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
Roller	(X)	(X)	(%)
Kişilerarası roller	5,93	6,53	63,50
Bilgiye dayalı roller	5,76	6,53	61,70
Karar temelli roller	5,83	6,68	61,00

Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi yapıldığında öğretmenlerin beklentilerinin yarısından fazlasının ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri tarafından karşılandığı elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı roller ise kişilerarası roller (% 63,50) ve en alt düzeyde beklentilerin karşılandığı roller karar temelli roller (% 61,00) olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 54

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi

Alt rol parametreleri	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
Alt roller	(X)	(X)	(%)
Temsilcilik rolü	6,38	6,48	68,90
Liderlik rolü	5,65	6,66	59,30
Birleştirici rolü	5,76	6,44	62,60
Gözetleme rolü	5,68	6,46	61,50
Yayıcılık rolü	5,88	6,62	62,10
Sözcülük rolü	5,72	6,50	61,60
Girişimcilik rolü	5,78	6,60	61,30
Problem çözücü rolü	5,72	6,66	60,10
Kaynak ayırımı rolü	5,83	6,77	60,20
Müzakereci rolü	6,08	6,72	63,30

Kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerini getirme

düzeylelerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi yapıldığında tüm alt rollerde öğretmenlerin beklentilerinin yarısından fazlasının karşılandığı ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı alt rol ise temsilcilik rolü (% 68,90) olarak görünmektedir. En yüksek oranda taleplerin karşılandığı ikinci rol ise müzakereci rolü olarak (% 63,30) ortaya çıkmaktadır. En alt düzeyde beklentilerin uygulamada karşılandığı alt roller ise liderlik rolü (% 59,30) ve problem çözücü rolü (% 60,10) olarak ortaya çıkmaktadır.

4.5.2.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi. Bu kısımda ise özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesinin yapılması için bazı istatistiksel işlemler yapılmıştır ve elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 55

Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi

Rol parametreleri	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
	(X)	(X)	(%)
Kişilerarası roller	5,45	6,41	59,50
Bilgiye dayalı roller	5,21	6,37	57,20
Karar temelli roller	5,30	6,51	56,90

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine

yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından bir incelemesi yapıldığında öğretmenlerin beklentilerinin yarısından fazlasının ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri tarafından karşılandığı elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı roller ise kişilerarası roller (% 59,50) ve en alt düzeyde beklentilerin karşılandığı roller karar temelli roller (% 56,90) olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 56

Özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi

Alt rol parametreleri	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
	(X)	(X)	(%)
Alt roller			
Temsilcilik rolü	6,03	6,45	65,40
Liderlik rolü	5,05	6,60	53,50
Birleştirici rolü	5,27	6,19	59,50
Gözetleme rolü	5,12	6,30	56,80
Yayıcılık rolü	5,15	6,36	56,60
Sözcülük rolü	5,35	6,45	58,00
Girişimcilik rolü	5,18	6,49	55,80
Problem çözücü rolü	5,31	6,53	56,90
Kaynak ayırımı rolü	5,20	6,62	54,90
Müzakereci rolü	5,56	6,41	60,70

Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerini getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından analizi yapıldığında tüm alt rollerde öğretmenlerin beklentilerinin yarısından fazlasının karşılandığı ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı alt roller ise temsilcilik rolü (% 65,40) ve müzakereci rolü (% 60,70) olmaktadır. Beklentilerin en alt düzeyde karşılandığı alt roller ise liderlik rolü (% 53,50) ve kaynak ayırımı rolü (% 54,90) olarak sıralanmaktadır.

4.5.3.Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin

Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi.

Bu bölümde kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri ve alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesinin yapılması için bazı istatistiksel işlemler yapılmıştır ve elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 57

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi

Rol parametreleri	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
	(X)	(X)	(%)
Roller			
Kişilerarası roller	5,83	6,50	62,70
Bilgiye dayalı roller	5,65	6,49	60,90
Karar temelli roller	5,72	6,65	60,20

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin rol parametreleri açısından değerlendirilmesi yapıldığında öğretmenlerin beklentilerinin yarısından fazlasının ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri tarafından karşılandığı yukarıdaki tabloda yer alan bulgulardan görülmektedir. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı rollerin ise kişilerarası roller (% 62,70) ve en alt düzeyde beklentilerin karşılandığı rollerin karar temelli roller (% 60,20) olduğu saptanmaktadır.

Tablo 58

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından değerlendirilmesi

Alt rol parametreleri	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
Alt roller	(X)	(X)	(%)
Temsilcilik rolü	6,31	6,47	68,20
Liderlik rolü	5,53	6,65	58,20
Birleştirici rolü	5,66	6,38	62,10
Gözetleme rolü	5,57	6,42	60,70
Yayıncılık rolü	5,74	6,56	61,20
Sözcülük rolü	5,65	6,49	60,90
Girişimcilik rolü	5,66	6,58	60,20
Problem çözücü rolü	5,64	6,64	59,40
Kaynak ayırımı rolü	5,70	6,74	59,10
Müzakereci rolü	5,98	6,66	62,80

Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerini getirme düzeylerine yönelik gözlemlerinin ve beklentilerinin alt rol parametreleri açısından bir analizi yapıldığında tüm alt rollerde öğretmenlerin beklentilerinin yarısından fazlasının karşılandığı ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır. En yüksek oranda beklentilerin karşılandığı alt rol ise temsilcilik rolü (% 68,20) olarak görünmektedir. En yüksek oranda taleplerin karşılandığı ikinci rol ise müzakereci rolü olarak (% 62,80) ortaya çıkmaktadır. En alt düzeyde beklentilerin uygulamada karşılandığı alt roller ise liderlik rolü (% 58,20) ve kaynak ayırımı rolü (% 59,10) olarak sıralanmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmanın altıncı alt problemi; "Kamuya bağlı ilkokullarda ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin ilkokullardaki okul yöneticilerinin 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamındaki kamuda görevli yöneticilerin hesap verme sorumluluğuna ilişkin belirtilen rolleri yerine getirme düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak "5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol

Kanuna Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verme Sorumluluğu Görüşme Formu” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular edilmiştir ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.6.1.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışıp araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 59’da ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki etkililik rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 59

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Etkililik	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	11
		Olumsuz Görüşler	5
	Kaynakların Kullanılması	Olumlu Görüşler	12
		Olumsuz Görüşler	4

Yukarıdaki Tablo 59’da kamuya bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü kapsamında kaynakların etkili bir şekilde elde edilmesi ve elde edilen bu kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasına dair ortaya koydukları eylemlere ve davranışlara yönelik kamuya bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerden 11’inin kaynakların okul yöneticileri

tarafından etkili bir biçimde elde edildiğini aktardığı saptanmıştır. 5 öğretmen ise kaynakların elde edilmesine yönelik okul yöneticilerinin etkililik rolünü uygun bir şekilde yerine getiremediklerini ifade etmiştir. Kaynakların etkili bir şekilde elde edildiğini ifade eden katılımcılarından bazılarının görüşleri şöyledir: *“Bence okulumuzda kaynaklar etkili bir şekilde elde ediliyor. Kaynakların geldiği yere bakarsak bağlı olduğumuz bakanlık bütçesini söyleyebilirim. Bununla beraber okul müdürümüz mesela yerel yönetimlerden, velilerden gelen bağışlarla bir şeyler elde etmeye çalışıyor. Yaz dönemlerinde okulumuzda kermes, spor şenlikleri, geziler düzenleniyor.”* (K3). *“Okulda kaynağın sağlamasındaki em önemli katkı devletten gelen ödenektir bence. Bununla beraber Müdür Bey okula kaynak elde etmek için okulda tiyatro gibi sosyal faaliyetleri destekliyor. Geziler düzenlemek istiyor. Okulda bir de servis ücretleri, veli katkı payları, kantin kirası gibi yerlerden gelir elde ediliyor.”* (K15). *“Devlet yani Milli Eğitim Bakanlığı okula para yolluyor bildiğim kadarıyla. Okul müdürü arkadaşımız okul içi aktiviteler ve okul aile birliğine yapılan bağışlar yoluyla da kaynak yaratmaya çalışıyor. Ayrıca çevrede bulunan esnaflardan da yardım yoluyla para, araç ve gereç temin edilmesine uğraşılıyor okul yöneticimiz.”* (K11). *“Velilerden gelen bağışlar ve yardımlar aynı zamanda bakanlığın yolladığı ödenek okulun ana kaynağını oluşturuyor. Ama müdür hanım bazı yardımseverlerden ve işadamlarından da okula kaynak sağlamak için yardım talep ediyor.”* (K10). Okul yöneticileri tarafından kaynakların etkili bir şekilde elde edilemediğini aktaran öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise şöyledir: *“Benim bildiğim kadarıyla velilerden okula yardım amacıyla gönderilen para kullanılıyor.”* (K16). *“Okullara devlet tarafından gerekli kaynakların sağlandığını düşünüyorum.”* (K8). *“Okula ve okul aile birliğine yapılan kısmi veli bağışları okulun ihtiyaç duyduğu kaynakların elde edilmesini sağlıyor.”* (K9).

Okul yöneticileri tarafından elde edilen bu kaynakların etkili kullanıp kullanılmadığına gelindiğinde ve öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ifade edilme sıklığı açısından

kaynakların etkili kullanılması (f=12) olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, K1 okuldaki kaynakların etkili kullanılması ile ilgili görüşünü şu şekilde ortaya koymuştur: *“Okul müdürümüz amaca uygun harcama ve kaynak kullanımı yapılması için okulun ihtiyaçlarının analizi yapmaktadır ve buna uygun olarak kaynak kullanımı yapmaktadır. Mesela okulda öğrencilerin kullanması için zeka ve akıl oyunları odasının açılması için okulun para kaynağını kullandı. Bunun yanında kaynakların etkili kullanımını sağlamak için okulun kurullarını iyi çalıştırmaktadır ve yapılan her kaynak kullanımı için de tutanak tutmuştur. Okulun kaynaklarının etkili olarak kullanılması için gerekli olan kaynak kullanımına dair izlemeyi de yapmaktadır.”* Bunun yanında K4 ise etkililik ile ilgili olarak planlamanın önemine dikkat çekerek *“Bizim okulda sene başında az çok ne yapılacağı ile ilgili plan yapılır. Bu plana uygun harcamalar yapılır. Okulda düzenli olarak toplantılar yapılır ve kaynakların etkili olarak nasıl kullanılabileceğine dair görüşler ve istekler değerlendirilir.”* ifadesini kullanmıştır. Kaynakların etkili kullanılmasının öğrenci başarısı ve öğretmen gelişimi için önemini vurgulayan K7 *“Okul yöneticisi olarak müdüre hanım bence okulun kaynaklarını etkili kullanıyor mesela okulumuza sınıflarda kullanabileceğimiz internet bağlantısı sağladı ve bunun yanında okulda öğretmenler için ayrıca bir kütüphane oluşturdu. Bununla beraber müdür kaynakların okul içinde etkili kullanılması için sürekli izleme yapıyor ve değerlendirmelerde bulunuyor.”* Yine bu kapsamda K13 *“Okul yöneticisi kaynakları kesinlikle etkili kullanmaktadır. Öğretmenler olarak talep ettiğimiz görsel malzemeler ve ders materyalleri bizlere verildi. Bunun da çok faydasını gördük. Kaynaklar öğrenci ihtiyaçları ile uyumlu olarak kullanılıyor ve müdür bey kaynakların bu açıdan etkili kullanımını denetliyor.”* diyerek kaynakların öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde etkili bir biçimde kullanıldığını ifade etmiştir. Okulun kaynaklarının okul yöneticisi tarafından etkili kullanımına ilişkin K2 farklı olan bir noktaya değinerek *“Genel olarak kaynaklar amaçlara uygun ve etkili bir şekilde kullanılmıştır. Öğrenci yararına çalışılmıştır. Örneğin, okul*

yöneticimiz okulun sahip olduğu web sitesi ve diğer iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Okul içinde ve okul dışında iletişimin iyi olması için bu kaynakları kullanmaktadır.” demiştir. Okulun sahip olduğu kaynakların okul yöneticileri tarafından etkili bir biçimde kullanılması ile ilgili olarak ortaya koyulan olumsuz görüşlerin ifade sıklığına bakıldığında (f=4) olarak ortaya çıktığı farkedilmektedir. Bu konuda K11 “*Okulda bazen kaynakların kullanımında amaç dışılıklar olabiliyor. Bizim okulun içinde bir de anaokulu var mesela bazen anasınıfı kaynağının ilkokul için kullanılması gibi durumlar olabiliyor ya da tam tersi.*” demiştir. Yine kaynakların kullanımında etkililiğin okul yöneticileri tarafından gözetilmediğini belirten K16 “*Okulun kaynakları bence amaca uygun ve etkili olarak kullanılmıyor. Biz öğretmenler olarak bazen eğitim-öğretim için materyaller alınmasını istiyoruz ama müdür pek oralı olmuyor. Yönetici kaynakların etkili kullanılıp kullanılmamasına yönelik izleme ve denetlemeye ise ilgisiz kalıyor. Bence bu konuda yeterli bir bilgisi de yok.*” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Amaca uygunluktan büyük oranda ayrıldığını vurgulayan K3 “*Okulun küçük olması sebebiyle geliri az ve çevreden de bir şey gelmiyor. Bununla beraber var olan örneğin velilerden gelen parasal kaynak çoğunlukla temizlik malzemesi ve personel giderine harcanıyor.*” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

4.6.2.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışıp araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 60’da ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki verimlilik rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Verimlilik	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	12
		Olumsuz Görüşler	4
	Kaynakların Kullanılması	Olumlu Görüşler	12
		Olumsuz Görüşler	4

Tablo 60'a dair bir inceleme yapıldığında okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki rollerinden birinin de verimlilik olduğu görülmektedir. Verimlilik rolüne dair kaynakların verimli bir şekilde elde edilmesine ve aynı doğrultuda bu kaynakların verimli bir şekilde kullanımının sağlanmasına yönelik olarak öğretmenler görüşlerini ortaya koymuşlardır. Kaynakların verimli bir şekilde elde edilmesine dair olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=12) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığı ise (f=4) olarak saptanmıştır. Olumlu görüşlerden bazıları şu şekildedir: *“Okula para kazandırmak için okulumuzda bir keresinde animasyon etkinliği yapılmıştı. Burada okulun kaynak elde etmesi için çok da masrafa girilmeden bir etkinlik düzenlenip okula para kazandırıldı.”* (K6). *“Okulumuz bir vakıf okulu olup onun tarafından desteklendiği için kaynak yaratılmasında okul herhangi bir ekstra çaba harcamadan kaynaklara erişebilmekte bu da bence okulu rahatlatıyor.”* (K14). *“Bizim okulumuzda mesela okul büyük olduğu için bir sürü alan var büyük bir kantimiz var, oradan iyi bir kira elde ediliyor. Eskiden zaman zaman yaz tatillerinde okul bahçesinde otopark olarak kullanılıp gelir sağlanırdı okula. Bir de okulumuza kitap kaynağı sağlanılmasında okul hiç para harcamadan çevreden gelen yardımlarla ve öğrencilerin ve öğretmenlerin getirdiği kitaplarla kütüphane oluşturdu.”* (K4). *“Okula zaten bakanlıktan ve velilerden para ve kaynak sağlanıyor okul burada bir harcama ya da çabaya girmeden bunlara erişiyor. Ek olarak okulda okul kıyafeti satılıyor çok az paraya mal edilen kıyafetlerden okul iyi miktarda*

parasal kaynak elde ediyor.” (K5). “Okulda yapılan TÜBİTAK projelerinden okula bazı teknolojik araçların ve gereçlerin kazandırıldığını biliyorum. Burada okul küçük harcamalarla projeler yapıp kaynak kazandı.” (K12). Okul yöneticilerinin kaynakların elde edilmesi aşamasında verimlilik ilkesi doğrultusunda hareket etmediğini belirten öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir: “Okul müdürümüz okula kaynak elde ederken bildiğim kadarıyla okulun imkanlarını verimli olarak kullanamıyor. Okulda geçen yıl okulun toplantı salonuna alınan malzemelerde ve ses sistemlerinde okula araç-gereç sağlanırken verimli davranılmadı. Daha iyi bir ses sistemi ve oradaki düzen masalar daha iyi bir fiyata okuldaki bir öğretmen arkadaşın yönlendirmesi ile alınabilirdi.” (K16). Yine okula alınan materyallerde ve demirbaşlarda bazen verimli davranılması maksadıyla da yanlışlıklar yapılmıştır. Bu bağlamda K3 “Okula alınan temizlik malzemeleri çok kötü ve normalde alınan her şeyde durum böyle zaten. Çok ucuza getirilecek diye kalitesiz araç, gereç ve eşya alınıyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin okul için elde edilen bu kaynakların verimli kullanılmasına yönelik yaptıkları faaliyetlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise olumlu görüşlerin ifade sıklığının (f=12) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığının (f=4) olduğu Tablo 60’da sağlanan verilerden görülmektedir. Olumlu görüşlerden biri şöyle ifade edilmiştir:

“Okulumuzda var olan kaynaklar verimli kullanılıyor benim fikrime göre. Örneğin okul alınan fotokopi makinasını herkes kullanıyor neredeyse eskisine göre de çok iyi. Eskiden çok daha iyi fotokopi imkanımız var ve okulda kimse sıkıntı çekmiyor.” (K12). Öğrenciler açısından kaynakların verimli kullanılmasının önemine işaret eden K5 “Okulumuzda oluşturan destek eğitim odası ve özel eğitilmiş çocukların eğitim aldığı sınıfın imkanları, düzenlenmesi hep dışarıdan desteklerle ve okulun az bir harcaması ile oluşturuldu. Sınıfın imkanlarının o çocuklara çok fayda sağladığını ve öğretmenin de işinin kolaylaştığını arkadaşlar ifade ediyor.” ifadesiyle görüşlerini aktarmıştır. Kaynakların öğretmenler

açısından verimli kullanılmasının önemine dikkat çeken K7 “*Öğretmenlerin boş derslerinde ve vakitlerinde dinlenebileceği, oturabileceği ve yemek yiyebileceği mesela okuldaki alan yetersizliği nedeniyle yemek bile yiyecek yeri olmamasından dolayı bir oda oluşturulup burayı kullanıma sundu müdürümüz.*” şeklinde görüş bildirmiştir. K10 da “*Okul müdürü olan arkadaşımız okulda var olup da kullanılmayan birçok kaynağı aktif hale getirdi. Okulun örneğin konferans salonu kullanılmıyordu var olmasına rağmen bunu birkaç rütuşla kullanılır hale getirdi.*” ifadesini kullanmıştır. Son olarak K9 “*Okulun mesela web sitesini kendi imkanları ile para harcamadan oluşturulması sağlandı. Okulda bu işi yapabilecek öğretmen arkadaşlar sayesinde.*” diyerek okul müdürünün okuldaki verimliliği ile ilgili bir görüş bildirmiştir. Verimlilikle ilgili olumsuz görüşler ele alındığında ise K2 “*Okula para harcanarak projeksiyon cihazı alındı ve MEB desteğiyle akıllı tahtalar geldi ama bu ikisi de çok az kullanılıyor. Tahtalar bozuluyor ama müdür bey yapılması ve tamiri için neler yapılması gerektiğiyle uğraşmıyor. Yine okula optik okuyucu alındı denemeler için o da pek kullanılmıyor.*” ifadesini kullanmıştır. Okulun fiziksel imkanlarının verimli değerlendirilmediğini belirten K15 “*Okulumuzda kütüphane, spor odası, bilgisayar odası ve bazı sosyal kulüp çalışma yerleri gibi yerler var bunlar kaynak ayrılıp yapıldı ama az ve bence verimsiz kullanılıyor. Oradaki bazı eşyalar ve donanım da boşa gidiyor ve eskiyor da.*” ifadelerini kullanmıştır. K16 okuldaki fiziksel imkanların verimli kullanılmadığına dikkat çekerek “*Okulda fazlaca alanımız var. Ancak bu alan verimli kullanılamıyor. En basitinden öğretmen çok ama öğretmenler odası çok küçük ikinci bir oda rahatlıkla kullanıma açılabilir. Okulda ne bizim ne öğrencilerin yemek yiyebileceği bir ortam yok ve yer yok. Yemekhane düşünülmedi. Öğretmenler odasının kapısı bile değiştirilmedi ve idarecilerinkilerde ise durum farklı onların durumu rahat.*” ifadesiyle fiziksel imkanların verimsiz kullanımından bahsetmiştir.

4.6.3.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme

sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışıp araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 61’de ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki ekonomiklik rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 61

Kamu ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Ekonomiklik	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	11
		Olumsuz Görüşler	5
	Kaynakların Kullanılması	Olumlu Görüşler	11
		Olumsuz Görüşler	5

Okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü ile ilgili olarak ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Tablo 61’de sunulan görüşlerine bakıldığında kaynakların ekonomik bir şekilde elde edildiğini savunan olumlu görüşlerin ifade sıklığının (f=11) ve ekonomik bir şekilde elde edilmediğini savunan görüşlerin ifade sıklığının (f=5) olduğu anlaşılmaktadır. Olumlu görüşlerden bazıları şu şekilde ortaya koyulmuştur: “*Bence okula bazı araç, gereç ve materyal kazandırılması hususunda okul müdürümüz olabildiğince ekonomik davranıyor. Örnek vermek gerekirse zaman zaman okulda eksik olan bu araç, gereç ve materyallerin alınması yerine diğer okullarla etkileşime geçip onlarda kullanılmayan ve*

fazla olan eşyalar (projeksiyon, fen bilimleri modelleri, haritalar) okulumuza kazandırılıyor.”

(K4). *“Okula bir şeyler alınacağı zaman okul yöneticisinin ekonomik davrandığını*

söyleyebilirim. Okula 23 Nisan etkinlikleri için geçen yıl malzemeler almamız gerekti ve o

zaman parayı idareli kullanmıştık okul olarak.” (K13). *“Okula alınan teknolojik araç gereç*

konusunda mesela fotokopi makinası alınırken okula yetebilecek ve gerekli olan alındı.

Okulda zaten fotokopi makinaları var. Belki bir tane alınabilirdi ve o da uygun fiyata alındı.

Daha fazlası israfa girerdi.” (K12). *“Okula demirbaş kazandırılması konusunda ekonomik*

davranıldığını söyleyebilirim. Mesela eski olup kullanılmayan bizim bodrumda bulunan

dolaplar vardı ve bazı sınıflarda dolap eksikliği vardı yenisi alınması yerine bunları sınıflara

koyup kullanmaya başladık.” (K10). Benzer şekilde yenisini almak yerine o araç gerecin

tamir edilmesine veya kaynakların onarılmasına önem verildiğini söyleyen K7 *“Müdürümüz*

okulda genelde bir araç gereç ile bir sıkıntı olduğunda ya da bir gereksinim olduğunda ilk

olarak var olanı onarmaya ve iyileştirmeye çalışıyor.” demiştir. Olumsuz görüşlerden

bazıları ele alındığında ise kaynakların elde edilmesinde bazı sıkıntıların yaşandığı ifade

edilmiştir. Bu konuda K8 *“Bence okula o kadar temizlik malzemesi alınmasına gerek yok.*

Sonuçta temizlenen alan belli ve o kadar temizlik malzemesinin alınması bence ekonomik

değil.” şeklinde bir görüş paylaşımında bulunmuştur. Aynı şekilde K3 *“Okulda kaynak elde*

edilmesinde iyi bir analiz yapılmıyor bence. Örneğin, artık tebeşir çok az kullanılıyor ama bu

kaynağın elde edilmesine para harcıyor bence ekonomik davranılmıyor. Tahta kalemler

daha çok kullanılıyor bence buraya daha fazla para ayrılıp tebeşire ayrılan payın azaltılması

gerekıyor.” diyerek kaynaklara dair önceliklerin oluşturulmasının da kaynakların ekonomik

bir şekilde elde edilmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Son olarak K16 *“Bence*

kaynakların elde edilmesinde ekonomik olunmuyor bu okulda. Okulun boyanması için alınan

malzemelerde ve boyalarda bence ekonomik davranılmadı. Burada daha ekonomik ve ucuz

iş yaptırılabilirdi ve boyalar ve malzemeler elde edilebilirdi.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü ile ilgili olarak ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Tablo 61’de sunulan görüşlerine bakıldığında kaynakların ekonomik bir şekilde kullanıldığını belirten olumlu görüşlerin ifade sıklığının (f=11) ve ekonomik bir şekilde kullanılmadığını belirten olumsuz görüşlerin ifade sıklığının (f=5) olduğu görülmektedir. Aktarılan olumlu görüşlerden birinde okulda eğitim-öğretim materyallerinin ekonomik kullanımının önemini belirten K12 *“Biz okulda genelde sahip olduğumuz ve kullandığımız ders kaynaklarını bir sonraki yılki o sınıfa okutacak arkadaşlara mümkün oldukça veriyoruz. Örneğin, 4.sınıf zümresi gelecek yıl için 3.sınıf zümresine kaynaklarını vermektir ve paylaşımında bulunmaktadır.”* ifadesini kullanmıştır. Yine bu bağlamda K13 *“Okulda spor malzemeleri ekonomik kullanılmaya çalışılıyor ve sonraki okul yılında da kullanılıyor.”* demiştir. K9 ise *“Okuldaki klasörler, poşet dosyalar, tahta kalemler, zımba, dergeç, kağıt ve evrak gibi kaynaklar, dikkatli kullanılıp, saklanıp bir sonraki yılda da kullanılmaya çalışılıyor.”* diyerek demirbaşların ekonomik kullanımının öneminden bahsetmiştir. Okulun para kaynağının kaynakların ekonomik olarak kullanılmasının temel göstergesi olarak kabul eden K14 *“Benim bildiğim kadarıyla müdür yıl sonunda hep ödenekten hep belli bir miktar para kaldı diyor ve para hep artıyor. Ben de kaynakların ekonomik kullanıldığını söyleyebilirim.”* biçiminde görüşünü aktarmıştır. Okulun para kaynağının ekonomik kullanıldığını belirten K5 ise *“Fotokopi için yapılacak toner alımında müdürün ekonomik seçimler yapıldığını biliyorum. Daha ekonomik olan alımlar yaptı bence. Orijinal toner ya da kartuş alımına yönelseydi daha pahalı olurdu buna gerek yoktu.”* ifadesiyle para kaynağının ekonomik kullanıldığı söylemiştir. Olumsuz görüşlerden bazıları şu şekilde aktarılmıştır: *“Bence ilkokulda mezuniyet töreni yapılmasına gerek yok. Bu seviyede bunu gereksiz görüyorum. Bu para başka işlerde kullanılabilir.”* (K15). *“Okulda kağıt israfı yapıldığını düşünüyorum. Çok fazla evrak işi ve yükü var ve bilişim çağında buna gerek yok benim fikrime. Bununla beraber okulda çok fazla fotokopinin gerekli gereksiz*

çekildiğini düşünüyorum.” (K8). “Okula sağlanan kaynaklardan temizlik maddelerinin israf edildiğine inanıyorum. Hizmetliler su döker gibi deterjan kullanıyorlar. Okul kimyasal kokusundan geçilmiyor.” (K3). “Okulda hizmetli sayısının fazla olduğunu düşünüyorum. Burada bu arkadaşların bazılarının parasını da ödüyor. Buradaki israfın azaltılması gerek bence.” (K2).

4.6.4.Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri. Kamuya bağlı ilkokullarda çalışan ve araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 62’de ilköğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki hukuka uygunluk rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 62

Kamu ilkokulu öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Hukuka Uygunluk	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	16
		Olumsuz Görüşler	0
	Kaynakların Kullanılması	Olumlu Görüşler	16
		Olumsuz Görüşler	0
	Kaynakların Raporlanması	Olumlu Görüşler	11
		Olumsuz Görüşler	5

Yukarıda verilen Tablo 62’de kamu ilkokullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü ile ilgili olarak ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin kaynakların elde edilmesi, elde edilen bu kaynakların kullanılması ve bu kaynakların elde edilip kullanımına dair raporlama yapılıp yapılmadığı boyutlarında incelendiği görülmektedir. Okul müdürlerinin kaynakların elde edilmesinde hukuka uygun bir biçimde hareket ettiğini savunan görüşlerin ifade sıklığı (f=16) olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber okul yöneticilerin hukuki sınırlarda davranmadığını savunan herhangi bir görüş ifade edilmemiştir. Olumlu görüşlerden bazıları şu şekildedir: *“Ben kaynakları yasal yollarla elde edildiğini düşünüyorum. Çünkü bir kaynak alınmak istediğinde yasal olarak neye ne kadar harcadığını tutanak altına almak zorunda.”* (K1). *“Okullarda genel olarak kaynak sağlama noktasında gayri resmi yollara başvurulduğunu düşünmüyorum. En ufak şeyler dahi belgelendiriliyor.”* (K2). *“Kaynak olarak mesela demirbaş kazandırıldığında bu sisteme ya da dosyaya, evrakalara işleniyor. Bu yüzden hukuki davranılıyor zaten.”* (K12). *“Benim fikrime göre yasal yollarla elde ediliyor. Örneğin, okul aile birliğine yapılan bağışlarda zaten gönüllülük esas ve de bağışlar alındığında makbuz veriliyor.”* (K10). *“Okula alınan bazı eşyalar ve malzemeler ihale ile bildiğim kadarıyla burada zaten yönetmeliklerle ya da mevzuatla gelen zorunluluklar var.”* (K6). *“Okula para kaynağı olarak ödenek geliyorsa okulun hesabına geliyor yine sağlanan bağışlar ve yardımlar okulun hesabında oluyor. Bence burada bir sıkıntı yok. Elden bir para verilmiyor ve bu da hukukiliği artırıyor.”* (K9). *“Okulun para kazanmak için yaptığı faaliyetler ve aktiviteler sonuçta yasal mevzuata uygun ki okullarda yapılıp gelir elde ediliyor. O yüzden para kaynağının elde edilmesinde bence hukuksal açıdan sıkıntı yok.”*

Elde edilen kaynakların okul yöneticileri tarafından hukuka uygun olarak kullanılıp kullanılmadığı boyutunda ise öğretmenlerin olumlu görüşlerinin ifade sıklığı (f=16) olarak saptanmıştır. Bu boyutta olumsuz olarak belirtilen bir görüşe rastlanılmamıştır. Olumlu olarak

belirtilen görüşlerden bazıları ise şöyledir: *“Hukuka ayrılık gibi bir durum var olsaydı eğer okul yöneticisinin başı belaya girerdi. Ben bir soruşturma ya da böyle bir ceza duymadım. Bir sıkıntı olmadığından hukuka aykırı bir şeyler yapıldığını düşünmüyorum.”* (K9). *“Okulda zaten denetimler oluyor. Eskiden daha sık olduğunu biliyorum. Müfettişler evraklara ve tutanaklara bakarlardı. Hukuksal açıdan problemler bir kullanım olsa bu ortaya çıkardı. Bence burada bir problem yok.”* (K6). *“Kaynakların kullanımı ile kurallar, genelgeler, yönetmelikler var. Bunun dışında hareket etme şansları yok zaten. Örneğin, okul aile birliği hesabındaki paranın başka bir yere aktarılması söz konusu bile değil.”* (K1). *“Günümüzde zaten bir sürü BİMER ya da CİMER gibi yerlere böyle durumlar şikayet edilebilir. Hukuksal açıdan mesela bir sıkıntı kolaylıkla ortaya çıkarılabilir. Okulda mesela bir şey öğrenciler tarafından kırıldığına bile tutanak tutuluyor. Okulda bir de okul aile birliği ve satın alma komisyonu gibi oluşumlar var. Bu açıdan bakılırsa hukuksal olarak kullanılıyor diyebilirim.”* (K5).

Okulda kaynakların elde edilmesiyle ve kullanılmasıyla ilgili raporlama yapıp yapılmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri açısından bir değerlendirme yapıldığında olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=11) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=5) olarak saptanmıştır. Olumlu görüşlerden bazı şöyledir: *“Okulda yıl içinde yapılan kurul toplantılarında mail işlerle alakalı neler yapıldı veya neye ne kadar harcandı gibi konularda bize müdür açıklama yapar genelde.”* (K1). *“Okulun whatsapp grubunda müdür bazen okulla ilgili alınan şeylerle ya da yapılması düşünülenlerle ilgili duyurular yapıyor. Geçenlerde okulun boyanması ile ilgili şu yapılacak şu alınacak diye bir şeyler söylemişti.”* (K13). *“Okul-aile birliği çalışmalarına önem veren yöneticimiz velilere önem vermekte ve onları bu sürece dahil edip bilgilendirme yapmaya çalışmakta. Veliler de yapılan bağışlar ve yardımlarla ilgili bilgi alabilmektedir.”* (K12). *“Öğretmenler odasında bazen yapılan aktiviteler ve faaliyetlerle ilgili harcamalar hakkında paylaşımlarda bulunuluyor. Bazen öğretmenlerin ek ders listesi*

asılıyor örneğin.” (K10). Olumsuz görüşlere gelindiğinde ise öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirilmesinin ihmal edildiğini vurgulayan K11 *“Bilgilendirme sadece okul-aile birliği düzeyinde oluyor. Bizlerin ya da okuldaki diğer kimsenin bildiği bir şey yok.”* Öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Aynı doğrultuda görüşlere sahip olan K16 *“Okulda ne olduğuna dair öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin pek bir bilgisi yok. Bizle pek bu konuda pek iletişim kurulmuyor.”* ifadesini kullanmıştır. K8 ise *“Şeffaflık önemli bence ama okulda buna pek dikkat edilmiyor. Bence üst mercilere mutlaka bir bilgi veriyorlardır; ama bize pek bilgi verilmez.”* diyerek bilgilendirmenin genelde dikey boyutta ve yukarı doğru olduğunu belirtmiştir ve diğer paydaşların ihmal edildiğini aktarmıştır.

4.6.5.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme

sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri. Özel ilkokullarda çalışmakta olup araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 63’te ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki etkililik rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 63

Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Etkililik	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	10
		Olumsuz Görüşler	3
	Kaynakların	Olumlu Görüşler	10

Özel ilkokullardaki okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin etkililik rolü kapsamında gerçekleştirdikleri faaliyetler hakkında ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri kaynakların elde edilmesi ve kaynakların kullanılması boyutlarında ele alınmıştır. Kaynakların elde edilmesi boyutunda olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=10) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=3) olarak saptanmıştır. Kaynakların etkili bir şekilde elde edilmesi ile ilgili belirtilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir: *“Okulun kurucularının sağladığı kaynakla ilgili imkanlar bulunmaktadır. Bununla beraber öğrencilerden alınan kayıt ücretleri, yemek ücreti, servis ücretleri, kırtasiye ücretleri gibi yaratılan girdilerden dolayı okulda zaten kaynak yaratılması anlamında sıkıntı yok. Bunun yanında okul yöneticimiz sponsorlar bularak okula ekstra kaynak da yaratmakta.”* (Ö6). *“Bizim okula kaynak sağlanmasında birçok farklı yol var bence. Okulumuz zaten hem bu eğitim sektörü içinde hem de başka sektörler içinde yatırımı olan bir gruba bağlı. Okul yöneticisi bazen bu kanalları da kullanarak okula kaynak yaratabiliyor. Örneğin, okul yöneticimiz bağlı bulunduğumuz grubun aracılığıyla okula daha akıllı tahtalar yokken tahta getirtmişti.”* (Ö8). *“Okul neredeyse her yerden para kazanıyor. Özel okul demek her şey para demek. Çocuklara dağıtılan kitaptan bile okula para kaynağı sağlanıyor. Okul yöneticisi okulun öğretmeninin tahtaya yazmak için kullanacağı kalemi bile ücretlendirip ya da uygun kanallar yaratıp alıyor.”* (Ö1). *“Okul yöneticimizin kendisi okula kaynak yaratırken kendi kişisel birikiminden de kullanıyor. Okulun sahibi de olarak aynı zamanda kendi kaynak elde edilmesinde aktif rol alıyor. Buna ek olarak uğraştığı başka ticaret alanından elde ettiği kaynakları okula aktırıyor diye biliyorum.”* (Ö9). *“Okul ihtiyacı olan kaynaklar genel araç gereç olarak anlaşmalı olan yerlerden geliyor. Para kaynağı zaten veliler ve onlardan alınan ücretler olarak söyleyebilirim. Okulumuz zincir bir özel okul olduğundan aynı kuruma bağlı diğer okullarımızdan da okula araç, gereç, eşya geldiği oluyor.”* (Ö10). Kaynakların elde

edilmesine yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin paylaşımları şu şekilde olmuştur:
“Okulda bildiğim kadarıyla okulun kurucularından gelen bir kaynak temin etme yolu var. Başka da kaynak sağlama yolu bence sınırlı yoktur.” (Ö3). *“Okulun öğrencilerden aldığı parası var. Başka da çok bir kaynak sağlama yolu yok.”* (Ö7).

Okul için elde edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasına dair ortaya konulan görüşlere bakıldığında olumlu görüşlerde ifade sıklığının (f=10) ve olumsuz görüşlerde ifade sıklığının (f=3) olduğu saptanmıştır. Kaynakların öğretmenlerin gelişimi için amaca uygun kullanıldığını aktaran Ö13 *“Okulumuzda mesela yıl içinde ve seminer dönemlerinde hizmetiçi eğitim tarzında seminerler düzenleniyor. Eğitimciler ya da o konuda uzmanlar getiriliyor. Okulun para kaynağı burada bence amaca uygun olarak kullanılıyor.”* diyerek görüşünü ifade etmiştir. Yine buna yakın bir perspektiften yaklaşan kaynakların öğrenciler için kullanıldığını ifade eden Ö11 *“Sonuçta çocuklar için istediğimiz eğitim materyallerini alabiliyoruz. Müdürümüz bu konuda çok yardımcı oluyor. Denemeler, kitaplar, setler ve diğer eğitimle ilgili araç gereçte sıkıntı yaşamıyoruz.”* ifadesini kullanmıştır. Öğrenciler için kaynak kullanımının önemini belirten Ö5 *“Okul öğrencilerimizin proje yarışmalarına katılmaları için bütçe ayırıyor ve onların ihtiyaçlarını karşılıyor. Bence bu konuya önem veriliyor.”* kaynakların öğrenciler için kullanıldığını aktarmıştır. Ö4 ise kaynakların etkili kullanımını konusunda *“Okul yöneticisi sürekli olarak kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığını denetlemekte ve gerekli yerlerde müdahalelerde bulunmaktadır. Kaynaklar optimum düzeyde etkili kullanılmasına çabalamaktadır.”* diyerek okul yöneticisinin kaynakların etkili kullanımındaki denetleme ve izleme rolünün öneminde dikkat çekmiştir. Yine kaynakların etkili kullanımında Ö10 *“Okulda öncelikle öğretmenlerin ve diğer personelin ihtiyaçları analiz ediliyor. Elde edilen kaynaklarla ilgili de değerlendirilme şekilleri üzerinde bilgiler ve farklı görüşler paylaşılmaktadır.”* diyerek ihtiyaç analizinin ve karşılıklı etkileşimin önemini vurgulamıştır. Olumsuz görüşler ele alındığında ise Ö7

“Kaynaklar bence çok amaca göre kullanılmıyor. Okul müdürü daha çok öğrenci kazanmaya yönelik magazinsel ve bence popüler davranarak okulun reklamını yapmaya çalışıyor.

Kaynakların etkili kullanılmasında öğrenci ve öğretmen daha arka sıralarda geliyor.”

ifadesiyle kaynakların kullanımında amaç önceliğinin yanlış olduğunu belirtmiştir. Ö3 de

“Okul yöneticisi kaynak kullanımının etkiliğini izleme konusunda yetersiz kalıyor benim fikrime göre. Elde edilen kaynakların amaca uygun kullanımı denetlememektedir.” ifadesiyle

okul yöneticisinin kaynakların etkili kullanımının izlenmesinde yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

4.6.6.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme

sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri. Özel ilkokullarda çalışıp

araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar

aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü

hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 64’te ilkokul

öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki verimlilik

rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara

yer verilmiştir.

Tablo 64

Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Verimlilik	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	9
		Olumsuz Görüşler	4
	Kaynakların	Olumlu Görüşler	9

Özel ilkokullarda çalışan ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin verimlilik rolü ile ilgili görüşleri ele alındığında kaynakların elde edilmesi noktasında olumlu görüşlerin ifade sıklığının (f=9) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığının (f=4) olduğu belirlenmiştir. Olumlu olarak belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir:

“Okulda kaynak kazandırılması ya da alınması noktasında işlemler yapılırken işletme müdürlüğünden yararlanılmaktadır ve onlar genelde alımlarda yardımcıları olmaktadır. Örneğin; okula alınacak spor malzemesi ile ilgili olarak analiz yapıp ona göre hareket etmektedirler.” (Ö2). *“Okula herhangi bir hizmetli personel ya da öğretmen bile alınacak olsa en az paraya iyi işi yapacak kişinin alınması amaçlanıyor. Bence burada bile bir verimlilik var.”* (Ö13). *“Yabancı dil kitaplarının alınmasında mesela okulumuz yine bir okul zinciri olduğu için toplu bir fiyattan alıp daha uygun ve iyi bir yayınevi ile anlaşılıyor. Bu da kaynakların elde edilmesinde önemli bir yaklaşım.”* (Ö10). *“Örneğin, okula fotokopi makinası alınırken çok fonksiyonlu olan aynı zamanda bence fiyatta da uygun bir makine alındı. O yüzden kaynak sağlanmasında verimli olduğunu söyleyebilirim.”* (Ö1).

Kaynakların elde edilmesinde olumsuz olarak aktarılan görüşlerin bazıları ise şöyledir:

“Okula alınan malzemede ve donanımda bence eski ve modası geçmiş ürünlere yönelim var. Bu da bence kaynak elde edilirken daha uygun ürün ve yeni ürünler o fiyata alınabilirdi.” (Ö3). *“Bence okulda kaynakların verim elde edilmesi hususunda ihtiyaçlara dikkat edilmiyor. Bu da olumsuzluklar yaratıyor. Örnek vermek gerekirse ihtiyacı karşılayacak kadar alınmayan şeyler daha sonra eğitim-öğretimde sıkıntı yaratıyor. Sınıf için istenilen ya da okul için istenilen bir pano hazırlama malzemesini iki sınıf kullanmak zorunda kalıyor.”* (Ö12).

Elde edilen kaynakların okul yöneticileri tarafından verimli kullanılıp kullanılmadığına dair öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=9) ve olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=4) olarak saptanmıştır. Olumlu olarak ortaya konular görüşler şu

şekilde ifade edilmiştir: “Okula yapılan bilgisayar odası ve laboratuvarı robotik kodlama yapılması amacıyla kullanılıyor ve o oda eskiydi ve donanım sıkıntısı vardı. Şuan çocukların keyif aldığı yeni şeyler öğrendiği ve iyi bir eğitimin verildiği yere dönüştü.” (Ö5). “Ben okulda bulunan müzik ve resim atölyeleri aynı bölüm içerisinde değerlendiriliyor. Mekan açısından verimli bir kullanım olduğunu düşünüyorum iki bölümü bir araya toplamanın.” (Ö8). “Okulda kağıt ve fotokopi açısından dikkatli davranılıyor. Mesela renkli ve normal olup olmamasına göre ve daha uygun olan hangisi ise o makine kullanılıyor.” (Ö1). Olumsuz olarak aktarılan görüşlere bakıldığında ise Ö7 “Okula sağlanan kaynakların verimli kullanıldığını düşünmüyorum. Örneğin, laboratuvarlar hem öğretmenlerin bence yetersizliğinden hem de belki eğitim sisteminden dolayı pek kullanılmıyor. Oradaki malzemeler de eskiyor ve verimli bir şekilde kullanılmıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö6 ise yine bu doğrultuda “Bazı noktalarda sorunların olduğunu gözlemliyorum. Bazı imkanlardan çocuklar pek fazla yararlanamıyor. Örneğin, spor salonu imkanları aynı kampüste olmaları sebebiyle diğer ortaokul ve lise öğrencileri tarafından daha fazla kullanılıyor. Yine laboratuvar ve müzik odasından da bazen yeterli yararlanamadıkları diğer öğretmen arkadaşlar tarafından söyleniyor.” ifadesini kullanmıştır.

4.6.7.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme

sorumluluğuna ilişkin ekonomik rolü hakkındaki görüşleri. Özel ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplarla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomik rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 65’te ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki ekonomik rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin ekonomiklik rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Ekonomiklik	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	11
		Olumsuz Görüşler	2
	Kaynakların Kullanılması	Olumlu Görüşler	11
		Olumsuz Görüşler	2

Özel ilkokullardaki ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki ekonomiklik rolüne ilişkin gerçekleştirdikleri davranışlara dair görüşleri kaynakların ekonomik olarak elde edilmesi ve kaynakların ekonomik bir biçimde kullanılması bağlamında değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin kaynakların elde edilmesinde ekonomik davrandığını belirten olumlu görüşlerin ifade sıklığı ($f=11$) ve kaynakların elde edilmesinde ekonomikliğin gözetilmediğini belirten olumsuz görüşlerin ifade sıklığı ($f=2$) olarak saptanmıştır. Olumlu olarak aktarılan görüşlerden bazıları şöyledir: “Okula ne alınırsa alınsın hep ekonomik davranılıyor. İhtiyaçtan fazla alınmıyor ve artanlar ertesi yıl da kullanılıyor. Öğretmen açısından bile baksak aynısı oluyor. Örneğin, bizden biri ayrıldı geçen yıl onun yerine okulun başka bir kampüsündeki hoca geldi. Yeni hoca alınmadı ve okul ekstra kaynak kullanmadı yeni öğretmen için.” (Ö11). “Okulun kendine para kaynağı yaratmada ekonomik davrandığını söyleyebilirim. Mesela okulun sporu dışarıdan kiralanmaya da açık benim bilgime göre buradan da var olan salonu dışarı kullanıma açıp para elde ediyorlar.” (Ö2). “Birkaç yıl önce okulun yemekhanesi düzenlenirken bence alınan mobilyalarda ve eşyalarda ekonomik davranıldı. Yemekhaneye o eşyaların kazandırılması bana göre çok ekonomik bir şekilde oldu.” (Ö9). “Benim duyduğum alınan kırtasiye ile ilgili alınan araç gereçler anlaşmalı uygun fiyatlarda alınıyor. Bir de okul yabancı dil dersi kitaplarından ucuza faydalanıp bunları daha bile fazlaya öğrenciye satıp gelir elde ediyor.

Kaynakların elde edilmesi bence ekonomik bana göre.” (Ö8). Kaynakların elde edilmesi aşamasında olumsuz olarak belirtilen görüşler şunlardır: “Bence burada ekonomiklik bizim okulda yanlış uygulanıyor. Ekonomik olunacak diye çok en ucuz fiyatta ve kalitesiz ürünler alınmasına gerek yok. Örneğin, 1.sınıflarda daha iyi olduğunu söylediğimiz yayın alınmadı. Okulda öğretmenler odasına bir koltuk bile alınmadı. Bizim okulda maalesef durum böyle.” (Ö12). “Bence ekonomiklikte şöyle bir problem olabilir. Okula alınan kaynaklar da bazen özellikle teknolojik araç, gereç ve makinalarda daha uygun fiyatta bulunabilir. Bizde bu konuda hatalı davranıldı.” (Ö7).

Okul yöneticilerinin kaynakların kullanılması boyutunda ekonomik davrandığını belirten olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=11) ve kaynakların kullanılmasında ekonomikliğin gözetilmediğini belirten olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=2) olarak saptanmıştır. Kaynakların kullanımı ile ilgili olumlu olarak aktarılan görüşlerden bazıları şöyledir: *“Okulda çevre ile ilgili uygulamalar ve geri dönüşüme yönelik bir çaba var. Örneğin, okulda kağıt israfı çok azaltıldı.” (Ö5). “Okulda bulunan araç-gereçlerin ve demirbaşların ekonomik kullanılmasına önem veriliyor. Okulda mesela bazı yerlerde gereksiz kullanımın önlenilmesine yönelik uyarılar ve levhalar bulunuyor. Müdür bunları takip de ediyor. Bir de okulda geri dönüşüm uygulaması var. bunu yapılan bir okul olduğumuz için de israfın olduğunu düşünmüyorum” (Ö4). “Okulun temel ihtiyaçları açısından bence israf yok okulda. Örneğin, aydınlatma da daha ekonomik aydınlatma kullanılıyor ve daha az tüketim yapılıyor.” (Ö1). “Bence personel giderleri olarak da okulun parası ekonomik kullanıyor. Devlete bağlı okullardaki gibi ek ders ve kurs ücreti bize verilmiyor. Yine hizmetlilere de çok para kaynağı ayrılmadığını biliyorum.” (Ö2). Kaynakların kullanımına dair belirtilen olumsuz görüşler şunlardır: *“Bence okulun parası fazlasıyla tanıtım ve reklam için kullanılıyor. Buna daha az bütçe ayrılabilir. Burada biraz israfı kaçıldığını düşünüyorum.” (Ö7). “Bazen okulda kaynakların mesela kağıdın fazla kullanılıp israf edilmesi durumunu**

görüyorum. Çok fazla fotokopi çekiliyor diye müdür bey de söylüyor. Müdür yalnız bu konuda herhangi bir şey de yapmıyor.” (Ö3).

4.6.8.Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme

sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri. Özel ilkokullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar aracılığıyla ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiştir. Tablo 66’da ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki hukuka uygunluk rolü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar sonucunda oluşan tematik ve kavramsal kodlamalara yer verilmiştir.

Tablo 66

Özel ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğuna ilişkin hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kod	Frekans
Hukuka Uygunluk	Kaynakların Elde Edilmesi	Olumlu Görüşler	12
		Olumsuz Görüşler	1
	Kaynakların Kullanılması	Olumlu Görüşler	12
		Olumsuz Görüşler	1
	Kaynakların Raporlanması	Olumlu Görüşler	10
		Olumsuz Görüşler	3

Özel ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamındaki hukuka uygunluk rolü hakkındaki görüşleri kaynakların elde edilmesi, kaynakların kullanılması ve bu kaynakların elde edilmesi ve kullanılmasına dair raporlanması boyutlarında ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin kaynakların elde edilmesinde

hukuka uygun hareket ettiklerini belirten olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=12) ve kaynakların elde edilmesinde hukuki açıdan uygun hareket edilmediğini belirten olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=1) olarak ortaya çıkmıştır. Olumlu olarak aktarılan görüşlerden bazıları şöyledir:

“Okula sağlanan kaynakların kesinlikle yasal yollarla elde edildiğini düşünüyorum. Sonuçta burası resmi bir kurum. Yasal olmayan bir kaynak sağlama yolu bence pek de mümkün değil.” (Ö5). *“Okula sağlanan her gelir ve kaynak yasal yollardan olmaktadır. Makbuz ve fatura olmadan herhangi bir iş yapılmamaktadır.”* (Ö6). *“Vakıf okulu olmamızdan dolayı gelirler ve kaynakların elde edilmesinde hep belgelendirme yapılmakta. Bunlar zaten daha sonra da açıklanıyor. O yüzden kaynakların hukuka uygun olarak elde edildiğini söyleyebilirim.”* (Ö4). *“Özel okul da olsak yönetmelikler ve kurallar bizi de bağlıyor bence. Hukuksal açıdan kurallara uyularak kaynak sağlanıldığını düşünüyorum.”* (Ö8). *“Bence kaynaklar elde edilirken hukuksal açıdan sorun oluşturabilecek bir işe girişilmemiştir. Okulun bunu yaptığının duyulması okulun itibarı zedeler. Bu yüzden buna çok ihtimal vermiyorum.”* (Ö1). Olumsuz olarak belirtilen görüş ise şöyle ifade edilmiştir: *“Çalıştığım kurum özel bir kurum. Kaynakların elde edilmesinde hukuksal açıdan kesinlikle sıkıntı yoktur diyemiyorum çünkü bu konuda kesin bir bilgin yok; ama biz de performans ve sonuç önemlidir. Hukuksal olmak daha sonra gelebilir.”* (Ö10).

Kaynakların kullanılması boyutunda okulda hukuka uygun olarak hareket edilip edilmediğine gelindiğinde kaynakların hukuka uygun olarak kullanıldığını belirten olumlu görüşlerin ifade sıklığının (f=12) ve kaynakların hukuka uygun kullanılmasında problemlerin olduğunu belirten olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=1) olarak ortaya çıkmıştır. Olumlu görüşlerden bazıları şöyledir: *“Okulun kaynakları hukuka uygun kullanılmasında bir sıkıntısı olmadığını söyleyebilirim. Okulda zaten denetim oluyor bakanlık tarafından. Bir de okulumuz okulun bağlı bulunduğu merkeze bu konularda açıklamada bulunuyor. Bir sıkıntı olsa bir ceza, soruşturma ve personel değişikliği olurdu.”* (Ö2). *“Kaynakların hukuka uygun*

kullanımı konusunda benim gözlemlediğim bir sıkıntı yok okulda. Okul zaten her şeyi kayıt altına alıyor. Yine okulun bağlı olduğu merkez sürekli denetim ve kontrol yapıyor. Böylelikle de bu konuda sıkıntı yaşanması engelleniyor.” (Ö9). “Hukukilik her kurumda olduğu gibi bizde de oluyor. Kaynaklar kullanımı kişilerin keyfine bağlı değil en nihayetinde. Okulun zaten kendi kuralları da var. Bundan dolayı kaynak kullanımında hukukun dışına çıkıldığını düşünmüyorum.” (Ö5). Olumsuz olarak ifade edilen görüş ise şu şekildedir: “Hukuksal açıdan kaynakların kullanımında yüzde yüz bir uygunluk olduğu konusunda emin değilim. Kaynak kullanımında ana odak noktasının hukukilik olduğu konusunda kesin konuşamıyorum.” (Ö10).

Okulda kaynakların elde edilmesi ve kullanılmasına yönelik raporlama ya da bilgilendirme yapılıp yapılmadığına bakıldığında paydaşlara bir raporlama ya da bilgi verme faaliyetinin olduğunu belirten olumlu görüşlerin ifade sıklığı (f=10) ve raporlama veya bilgilendirmede sorunların olduğunu belirten olumsuz görüşlerin ifade sıklığı (f=3) olarak saptanmıştır. Olumlu olarak belirtilen görüşlerden bazı şöyle ifade edilmiştir: *“Okulda kaynakların elde edilmesinden ve kullanılmasından öğretmenler, öğrenciler ve veliler etkilendikleri ve bu süreçte bir paydaş oldukları için onlara gerekli bilgilendirmeler yapılmaktadır.” (Ö5). “Okulda zaten düzenli toplantılar ve görüşmeler yapılıp bilgilendirmeler yapılıyor. Bunun yanında okul merkez yönetime de açıklamalarda ve raporlamada bulunuyor. Okul vakıf okulu olması dolayısıyla bu konuda sıkıntı yok.” (Ö4). “Bizlere okulun kurul toplantılarında ve arada yapılan görüşmelerde bilgi veriliyor. Veliler ve öğrenciler ise veli toplantıları ve düzenli yapılan özel veli görüşmeleri sayesinde bilgilendiriliyor. (Ö9). “İlk olarak genelde kaynakların elde edilmesi ve kullanılması hakkında okulun genel yönetime yani bağlı olduğu kuruma merkeze bilgilendirme yapmaktadır ve raporlamada bulunmaktadır. Bununla beraber öğretmenler olarak bizlerle de paylaşımlar oluyor. Yine velilerle yapılan görüşmelerde onlara bilgiler veriliyor.” (Ö1).*

Kaynakların elde edilmesi ve kullanılmasıyla ilgili raporlama ve bilgilendirmeye dair olumsuz olarak belirtilen görüşlerden bazıları şöyledir: *“Çok fazla bilgi sunumu yok kaynakların elde edilmesi ve kullanılmasına dair. Okul yönetimi tarafından öğrencilere ve öğretmenlere bilgi sağlanmıyor bu konuda.”* (Ö13). *“Bu konuda yeterli bir açıklama olmadığı gibi kaos yaratacak iletişim kopukluğu var. Yapılanlara dair herhangi bir bilgi paylaşımı olmuyor ve bu da sorun yaratıyor.”* (Ö6).



5. Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemleri çerçevesinde ulaşılan bulgular tartışılmıştır ve elde edilen sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bir örgütte ya da kurumda yöneticilik yapan kişiler sahip oldukları konum sebebiyle bazı rolleri yerine getirmektedirler ve aynı zamanda onlardan bazı rolleri yerine getirmeleri talep edilmektedir. Yöneticilerin yerine getirdiği ve kendilerinden yerine getirilmesi talep edilen rolleri Mintzberg (1997) şu üç ana rol “kişilerarası roller”, “bilgiye dayalı roller” ve “karar temelli roller” şeklinde ifade etmektedir. Bu ana rollerin içinde de alt roller olarak “temsilcilik rolü”, “liderlik rolü”, “birleştirici rolü” kişilerarası rollerin içinde ve “yayıcılık rolü”, “gözetleme rolü”, “sözcülük rolü” bilgiye dayalı rollerin içinde ve “problem çözücü rolü”, “kaynak ayırımı rolü”, “müzakereci rolü” ve “girişimcilik rolü” olarak karar temelli roller içinde ortaya koymaktadır.

Mintzberg’in yönetici rolleri ve rol davranışlarının farklı sektörlerde bulunan ve farklı örgütsel yapılanmalara sahip olan kurumlar çerçevesinde ele alındığı alanyazında görülmektedir (Guo, 2002; Hugh, 1999; Karlsen, Gottschalk, & Andersen, 2002; Mace, 2013; Mayo, 1983; Osuala, 1992; Rüzgar, 2018). Yöneticiler farklı sektörlerde ve alanlarda olmalarına karşın yöneticilik pozisyonu kapsamında bu rolleri yerine getirmektedirler. Eğitimde ve okullarda da okul yöneticilerine dair onların yerine getirmesi gereken roller ve bu rollerle ilişkili beceriler ve yeterliklerle ilgili alanyazında çalışmalar bulunmaktadır (Karadağ, 2011; Kombıçak, 2008; Odden, 1995; Özyurt, 2010; Şahin, 2000; Şener, 2004). Bu çalışmada ise Mintzberg’in yönetici rolleri eğitim kurumu olan ilkokullar ve onların yöneticisi olan ilkokul yöneticileri bağlamında ele alınmaktadır ve ilkokul yöneticilerinin Mintzberg’in

yönetici rolleri ve rol davranışlarını yerine getirme düzeylerinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesinin yapılmasına çalışılmaktadır.

İlkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik ilkökul öğretmenlerinin gözlemlerinin ve beklentilerinin incelendiği bu çalışmada en çok gözlemlenen roller hem kamu ilkokullarında hem de özel ilkokullarda "kişilerarası roller" olarak ortaya çıkmıştır. Alt rollerde ise "temsilcilik rolü" ve "müzakereci rolü" en çok gözlemlenen roller olarak belirlenmiştir. İlkokullarda en alt düzeyde gerçekleştirildiği gözlemlenen roller ise "bilgiye dayalı roller" ve en düşük düzeyde yerine getirildiği belirtilen alt rol ise "liderlik rolü" olarak ifade edilmiştir. Gökçe (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökul müdürlerine kendilerinin en çok yerine getirdikleri roller sorulduğunda ise okul müdürleri en çok "karar temelli roller" rollerini yerine getirdiklerini ve en alt düzeyde de "bilgiye dayalı roller" rollerini gerçekleştirdiklerini aktarmışlardır. Bunun yanında ise en çok gerçekleştirdikleri alt rolü ise "temsilcilik rolü" olarak belirtmişlerdir. En alt düzeyde gerçekleştirdikleri alt rolü ise "birleştirici rolü" olarak ifade etmişlerdir. "Karar temelli roller" ile ilgili oluşan farklılık ise okul müdürlerinin okul içinde karar alma mekanizmasının en üstünde bulunmaları ile ilgili olarak bu rolleri daha çok yerine getirdiklerini düşünmeleri ile açıklanabilir.

Benzer şekilde eğitim örgütleri olan okullarda ve yükseköğretim kurumlarında yöneticilerin en çok kullandıkları rollere odaklanan çalışmalara bakıldığında "kişilerarası roller" ile ilişki davranışların öne çıktığı ifade edilmiştir. Muma, Smith ve Somers (2006) Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili yaptıkları araştırmada yükseköğretim kurumlarındaki dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanı gibi pozisyonlara sahip kişilerin kişilerarası rolleri diğer rollere göre daha sıklıkla gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Okul yöneticilerinin zamanlarını hangi işlere yoğunlukla harcadıklarına dair bir inceleme yapmaya çalışan araştırmalara bakıldığında da okul yöneticilerinin çoğunlukla "temsilcilik rolü" kapsamında

değerlendirilebilecek olan evrak ve doküman işleri, rutin ve bürokratik faaliyetlerin yerine getirilmesi gibi eylemlere zamanlarının çoğunu ayırdıkları ve eğitimsel ve öğretimsel liderlik gibi faaliyetlere ise yeterince vakit ayıramadıkları görülmüştür (Aydın, 2016; Pynn, 1999; Şahin, 2007). Buradan da eğitim kurumlarında bürokratik ve rutin işleyişin devam ettirilmesi eksenli bir anlayışın “kişilerarası roller” ve “temsilcilik rolü” gibi rollerin ön plana çıkmasına ve “liderlik rolü” gibi rollerin ise geri planda kalmasına sebep olduğu görülebilir.

Mintzberg’in yönetici rolleri ile ilgili yapılan bu çalışmanın verileri ile uyuşmayan bazı araştırmalar da alanyazında bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Başarangil (2016) otellerde yöneticilik konumunda bulunan kişilerin öncelikle liderlik, kaynak ayırımı, girişimcilik ve problem çözücü rollerini daha sıklıkla yerine getirirken; temsilcilik, gözetleme ve müzakereci rollerini daha düşük düzeyde yerine getirdiğini saptamıştır. Chareanpunsirikul ve Wood (2002) de otel endüstrisi alanında görev yapmakta olan yöneticilere yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında genel müdürlerin uygulamada en çok kullandıkları ve vakit ayırdıkları rolün gözetleme rolü olduğunu vurgulamışlardır. Bu rolden daha sonra da yayıcılık rolünün en çok zaman ayrılan rol olduğu ifade edilmiştir. Rutherford (2002) ise otel yönetimlerinde görev alan genel müdürlerin vakitlerinin önemli bölümlerini “girişimcilik ve liderlik rolü” ile ilginerek geçirdiklerini ortaya koymuştur. Buradan hareketle farklı sektörlerde ve iş alanlarında görev yapan yöneticilerin yerine getirecekleri rollerin ve rol davranışlarının sıklığının ve sırasının değişebileceğinin ifade edilmesi gerekmektedir.

İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg’in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik ilkökul öğretmenlerinin beklentilerine bakıldığında “karar temelli roller” rollerinin hem kamu ilkokullarında hem de özel ilkokullarda gerçekleştirilmesi en üst düzeyde beklenen roller oldukları belirlenmiştir. Alt rollere bakıldığında ise “kaynak ayırımı rolü” en çok beklentinin olduğu rol olarak ortaya çıkmıştır. Yine alt rollere bakıldığında en alt düzeyde beklentinin olduğu rol “birleştirici rolü” olarak ortaya çıkmıştır. Gökçe (2013) ise ilkökul

müdürleri yaptığı çalışmada roller açısından benzer bir sonuca ulaşmıştır ve çalışmada okul müdürleri kendilerine dair en üst düzeyde beklentinin olduğu rolleri “karar temelli roller” olarak aktarmışlardır. Buna karşın yine bu araştırmada en çok beklentinin olduğu alt rol ise “problem çözücü rolü” ve en alt düzeyde beklentinin olduğu rol de “temsilcilik rolü” olarak bulunmuştur. Alt rollere ilişkin farklılık ise müdürlerin günlük okul işleyişinde karşılaşılan bir çok problemi okul müdürü ve en üstte olan yönetici olarak kendilerinin çözmesi gerektiğine dair bir algıya sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. “Temsilcilik rolü” ile ilgili olarak en alt düzeyde beklentiye sahip olmaları ise bu rolü rutin ve çok da gerekli olmayan işler ve eylemlerle ilişkili bir rol olarak görmeleriyle ifade edilebilir.

Anderson (2002) yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilere ilişkin yaptığı çalışmada o kurumlardaki yöneticilere en çok önem verdikleri ve vurgu yaptıkları roller sorulmuştur. Alınan cevaplarda ise vurgulanan rollerin “liderlik, birleştirici ve yayıcılık rolü” görülmüştür. Aynı doğrultuda yükseköğretim kurumlarındaki yöneticiler ile ilgili çalışma gerçekleştiren Muma, Smith ve Somers (2006) yaptıkları çalışmada asistan hekim bölümlerinde görev yapmakta olan akademik yöneticilerin en çok verdikleri rollerin “kişilerarası roller” ve en çok önem verdikleri alt rolün “liderlik rolü” olduğunu belirtmişlerdir. Yine yükseköğretim kurumlarında bulunan yöneticilere buldukları pozisyonlar için yerine getirilmesi gerekli en önemli roller ve sahip olunması gereken beceriler sorulduğunda “kişilerarası roller” ve “liderlik rolü” cevabı alınmıştır (Mapp, 2008). Buradaki araştırmalardan yola çıkılarak eğitimin üst kademelerinde yer alan yöneticilere dair beklentiler ile daha alt kademelerde görev yapmakta olan yöneticilere ilişkin beklentilerin farklı olabileceği ifade edilmelidir.

Farklı örgüt yapılarına sahip ve değişik sektörlerde bulunan organizasyonlarda Mintzberg’in yönetici rollerinin yöneticiler tarafından yerine getirilmesine yönelik beklentilerin ele alındığı araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Karanja ve Rosso (2017) gerçekleştirdikleri araştırmalarında risk yönetimi ile ilgili sorumlu konumda bulunan

yöneticilerin yerine getirmesi gereken rollere Mintzberg'in yönetici rolleri çerçevesinde odaklanmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda en çok önem verilen roller sırasıyla "liderlik rolü", "birleştirici rolü" ve "gözetleme rolü" olarak bulunmuştur. Rüzgar ve Kurt (2013) çeşitli işletmelerde yöneticilik görevini yerine getiren kişilere kendileri için en çok önem ifade eden rol sorusunu sormuşlardır ve araştırma sonucunda "liderlik rolü" ve "gözetleme rolü" en çok beklentinin meydana geldiği roller olarak saptanmıştır. Ramezani, Khabiri, Alvani ve Tondnevis (2011) Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalarında İran'daki spor federasyonlarında görevli olan yöneticilerin hangi rolleri yerine getirmesi gerektiğine dair bir incelemede bulunmuşlardır. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise "kaynak ayırımı rolü" yerine getirilmesi gereken en önemli rol olarak ortaya koyulmuştur. Beklentilerle ilgili burada incelenen araştırmalara bakıldığında liderlik rolüne yönelik bir vurgu bulunmakla beraber, farklı kuruluş amaçlarına ve hedeflerine, kurum felsefelerine, işleyişlere sahip örgütlerde çalışan yöneticilere dair beklentilerin de farklı olabileceği ifade edilmelidir.

İlkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeyine yönelik ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerine ilişkin bir inceleme yapıldığında kıdem değişkeni ilgili olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ve daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenler okul yöneticilerinin rollerini genel rollerde ve alt rollerde daha üst düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Muma, Smith ve Somers (2006) da yaptıkları araştırmada mesleki kıdem açısından daha üstte bulunan yöneticilerin "karar temelli roller" ve "girişimcilik rolü" ile ilgili rol davranışlarını daha düşük mesleki kıdeme sahip olan yöneticilere göre daha sıklıkla yerine getirdiklerini aktarmışlardır. Bundan da mesleki kıdemin yükselmesiyle yönetici rollerine dair bilginin arttığı ve bu rollerin daha sık gözlemlendiği yorumunda bulunulabilir.

Bağımsız değişkenlere ilişkin oluşan bir diğer farklılık kamu ilkokulu öğretmenlerinin görüşleri ile özel ilkokul öğretmenlerinin görüşleri arasındadır. Bu çalışmanın sonucuna göre kamu ilkokulu öğretmenleri yöneticilerin görevlerini daha üst düzeyde yerine getirdiklerini göstermektedir. Bununla örtüşmeyen bir şekilde, Bahar (1999) kamu ve özel liselerde yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik rollerini etkili bir biçimde yerine getirip getirmediğini ve hangi okul türündeki müdürlerin rollerini daha iyi yerine getirdiğini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik rollerini daha iyi yerine getirdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın; Martin ve Willower (1981) gerçekleştirdikleri çalışmalarında farklı liselerde görev yapmakta olan okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri faaliyetlerini değerlendikleri çalışmalarında özel sektör için geliştirilen yönetici rollerinin tamamının kamu okullarının hepsinde gözlemlediklerini ve bir farklılık görülmediğini belirtmişlerdir. Buradan da yönetici rolünün esas olarak gerektirdiklerinin kamu ve özel sektör değişkenlerine göre gerçekleştirilme düzeyleri farklılaşabilmekle beraber; yerilen getirilen roller benzer özellikler taşıyabilmektedir yorumunda bulunulabilir.

Kadın ve erkeklerin Mintzberg'in yönetici rollerine ilişkin gözlemlerine ilişkin bu çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla uyuşmayan farklı yönetici rollerini ele alan bir çalışmada ise Yavuz (2006) ilkokullardaki kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul yöneticilerinin rollerini daha iyi bir şekilde yerine getirdiği gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle cinsiyete dair bir farklılaşmanın farklı yönetici rollerine ilişkin olarak görülebileceği ifade edilebilir.

Eğitim düzeyine ilişkin Mintzberg'in yönetici rollerinin gerçekleştirilmesine dair ilkokul öğretmenlerinin görüşleri arasında manidar farklılıklar görülmüştür. Araştırmada daha düşük eğitim düzeyine sahip olan ilkokul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin rollerini daha iyi yerine getirdiklerini gözlemledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla benzer sonuçlar

içermeyen bir başka araştırmada okul yöneticilerinin liderliğine ilişkin bir çalışma gerçekleştiren Sezer, Akan ve Ada (2014) yüksek lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin lisans düzeyinde bulunan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini daha başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini düşündükleri sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak öğretmenlerin eğitim düzeyinin yüksek ya da düşük olmasının yöneticilerin rollerini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini gözlemlerken onların kriterlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada hizmetiçi eğitimle ilgi olarak ele alınabilecek yönetim semineri ya da kursu alma, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı ve yönetim sınavından geçme bağımsız değişkenleri açısından hem kamu ilkokullarındaki öğretmenlerin hem de özel ilkokullardaki öğretmenlerin görüşleri arasında manidar farklılıklar bulunmamıştır. Bu veriler ışığında hizmetiçi eğitim almanın ya da almamanın yöneticileri gözlemlerken ilkokul öğretmenlerinin değerlendirmelerini etkilemediği yorumunda bulunulabilir. Bununla örtüşmeyen bir araştırmada ise Terci (2008) okul yöneticilerinin yöneticilik faaliyetlerindeki yeterliklerine ilişkin algılarının yönetimle ilgili hizmetiçi faaliyetlere katıldıkça yükseldiğini saptamıştır. Yine Şener (2004) ve Onural (2005) de yönetici yeterlik algılarının hizmetiçi eğitim alınmasıyla yükseldiğini ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır.

İlkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik ilkokul öğretmenlerinin gözlemleri arasında branş değişkenine ilişkin farklılıklar saptanmıştır. Bu farklılık sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir ve sınıf öğretmenlerinin gözlemleri daha üstte görünmüştür. Onlara göre okul yöneticileri Mintzberg'in yönetici rollerini daha iyi bir düzeyde yerine getirmektedir. Bu da sınıf öğretmenlerinin okulda daha çok vakit geçirmesi, okul yönetimiyle diğer branşlara göre daha çok iletişim kurmak durumunda olması ve daha çok gözlem yapma olanağına sahip olması

gibi sebeplere bağlanabilir. Terci (2008) ise yönetici yeterlik algılarına ilişkin bir farklılaşmanın branş değişkeni açısından görülmediğini çalışmasında ortaya koymuştur.

Araştırmada Mintzberg'in yönetici rollerinin ilkökul yöneticileri tarafından yerine getirilmesine yönelik ilkökul öğretmenlerinin beklentilerine bakıldığında, öğretmenlerin beklentileri arasında bazı değişkenler boyutunda manidar farklılıkların olduğu saptanmıştır. Bunlardan ilki cinsiyet olarak ifade edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinde kadın öğretmenlerin beklentilerinin erkek öğretmenlerin beklentilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yavuz (2006) da yaptığı yönetici rolleri araştırmasında ilkokullarda kadın öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Anderson (2002) tarafından akademik eğitimden sorumlu yöneticilerle yapılan çalışmada kadınların beklentilerinin “liderlik rolü”, “birleştirici rolü” ve “yayıcılık rolü” gibi rollerde anlamlı bir şekilde erkeklerden daha üstte olduğu ortaya çıkarılmıştır. Daha farklı sonuçlara sahip olan ve Mech (1997) tarafından yapılan bir çalışmada ise akademik yöneticilere en çok hangi rollere önem verdikleri sorulmuştur ve verilen cevaplara dair cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin rollerine dair yapılan bir diğer araştırmada Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilkokullarda okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarında cinsiyete ilişkin bir farklılaşmanın görülmediğini vurgulamışlardır. Ele alınan araştırmalara bakıldığında ise cinsiyet değişkenine ilişkin olarak hem aynı hem de farklı eğitim seviyesindeki eğitim örgütlerinde farklı durumların ortaya çıkabileceği kabul edilmelidir.

Bu çalışmada okul türü açısından da Mintzberg'in yönetici rollerine yönelik ilkökul öğretmenlerinin beklentileri manidar bir şekilde birbirinden farklılaşmaktadır ve kamudaki ilkökul öğretmenlerinin okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine dair beklentileri daha üst düzeyde çıkmıştır. Çalışmasını yükseköğretim kurumlarıyla gerçekleştiren Mech (1997) ise bununla örtüşmeyen sonuçlara sahip araştırmasında

Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili kamu ya da özel eğitim kurumlarında görev yapmanın beklentilere dair bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuştur. Aynı doğrultuda Tanrıoğen (2000) ilköğretim müdürlerin öğretimsel liderlik ile ilgili rollerine ilişkin beklentiler boyutunda kamu ve özel okulda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Buradaki sonuçlar arasındaki örtüşmeme durumu ise kurumların işleyişi ve o kurum yöneticilerinin kurumun yapısına yaklaşımları ile ilkokulların işleyişi ile o ilkokullardaki öğretmenlerin yaklaşımları arasındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim düzeyi değişkeni açısından ilkokul öğretmenlerinin beklentileri arasında manidar bir farklılık araştırma sonucunda görülmemiştir. Buna karşın Ramezani, Khabiri, Alvani ve Tondnevis (2011) Mintzberg'in yönetici rolleri ile ilgili yaptıkları çalışmada İran'daki spor federasyonlarında görev yapan yöneticilerin yerine getirmesi gereken rollere ilişkin beklentilerin eğitim düzeyi arttıkça arttığını belirtmişlerdir. Buradaki sonuçlar ekseninde farklı yapılarıdaki ve seviyelerdeki örgütlerde eğitim düzeyinin beklentiye farklı şekilde etkileyebildiği sonucu çıkarılabilir.

İlkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirmesine yönelik beklentilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık gösterdiği araştırmanın sonuçlarında görülmüştür. Görülen manidar farklılık "bilgiye dayalı roller" boyutunda ve daha tecrübeli olan öğretmenler lehine olmuştur. Benzer şekilde Ramezani, Khabiri, Alvani ve Tondnevis (2011) Mintzberg'in yönetici rolleri kapsamında yerine getirdikleri çalışmada İran'daki spor federasyonlarında görev yapan yöneticilerin yerine getirmesi gereken rollere dair beklentilerin mesleki kıdem yükseldikçe arttığını ortaya koymuşlardır.

Kıdem değişkeni açısından beklentilerin farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeye çalışan diğer araştırmalarda ise gruplar arasında farklılıklar bulunmak beraber bu farklılıklar farklı rollerde ve alt rollerde görülmüştür. Anderson (2002) yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirdiği araştırma çerçevesinde akademik yöneticilere dair oluşan beklentilerde mesleki kıdemi daha yüksek olanlar ile daha düşük olanlar arasından manidar bir farklılık saptamıştır ve bu farklılığın daha tecrübeli olanlar lehinde olduğunu ve beş yıldan daha az tecrübeye sahip olan yöneticilerin ise beş yıldan fazla tecrübeye sahip olanlara oranla temsilcilik rolüne daha az önem atfettiklerini bulmuştur. Beklentilere ilişkin mesleki kıdem boyutunda farklılaşmanın saptandığı bir diğer araştırmada Muma, Smith ve Somers (2006) ise akademik yöneticilerin “karar temelli roller” ile ilgili beklentilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu ve daha kıdemli yöneticilerin bu rollere dair beklentilerinin daha üst düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmalardan hareketle mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin deneyim ve tecrübesinin yükselmesi, yöneticilere dair daha çok gözlem yapabilmeleri sebebiyle beklentilerinin artabileceği; ancak yönetici rollerinin boyutlarına ilişkin verilen önemin farklılaşabileceği ifade edilmelidir.

Kamu ilkokulu ve özel ilkokul öğretmenlerinin beklentilerinin yönetim semineri ya da kursu alma, alınan yönetim semineri ya da kursu sayısı ve yönetim sınavından geçme bağımsız değişkenleri açısından değerlendirmesi yapıldığında sadece yönetim semineri ya da kursu alma değişkeninde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Burada farklılıklar ise “bilgiye dayalı roller” ve “karar temelli roller” alt boyutlarında meydana gelmiştir. Yönetim semineri ya da kursu almayan grubun beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yönetim ile ilgili hizmetiçi eğitimlerin yeterli olmadığı ve nitelik açısından problemler içerdiği yorumu yapılabilir. Benzer şekilde hizmetiçi eğitim programlarının nitelik ve etkililik sorunları taşıdığını belirten ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini içeren araştırmalar bulunmaktadır (Güney, 2018; Nartgün, 2006; Uçar, 2005; Ülker, 2009).

Branş değişkeni açısından ilkokul öğretmenlerinin ilkokul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerini yerine getirme düzeylerine yönelik beklentilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı araştırmanın sonucunda görülmüştür. Buradan da ilkokullardaki öğretmenlerin okul yöneticilerine dair beklentilerinin farklı branşta olmakla ve farklı derslere girmekle değişmeyeceği şeklinde ifade edilebilir.

Mintzberg'in yönetici rollerine yönelik beklentilerin hangi düzeyde karşılandığı ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise genel roller boyutunda sıralamanın "kişilerarası roller", "bilgiye dayalı roller" ve "karar temelli roller" şeklinde olduğu görülmüştür. Alt roller boyutunda ise beklentilerin en çok karşılandığı rol "temsilcilik rolü" ve en alt düzeyde karşılandığı rol "liderlik rolü" olmuştur. Gökçe (2013) ise ilkokul müdürleriyle yaptığı çalışmada beklentilerin en yüksek oranda karşılandığı rolleri "karar temelli roller" olarak saptamıştır. Daha sonra da sırasıyla "kişilerarası roller" ve "bilgiye dayalı roller" gelmiştir. Genel rollerde ortaya çıkan bu durumla beraber, alt rollerde ise beklentilerin en üst düzeyde karşılandığı rol "temsilcilik rolü" ve en alt düzeyde beklentilerin karşılandığı rol "birleştirici rolü" olarak bulunmuştur. Burada genel rollerde meydana gelen farklılık öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin konularından kaynaklıyor olma ihtimali oldukça yüksektir. Eğitim örgütü olan okulun en yetkili kişisi olarak okul müdüründen kuruma liderlik etmesini isteyen bir öğretmenin ve konumu itibarıyla günlük gerçekleştirdiği eylemlerde ve faaliyetlerde birçok karar almak durumunda bulunan bir okul yöneticisinin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasına ilişkin görüşleri farklılık gösterebilmektedir. Bilgi ve bu bilginin elde edilmesi, yönetimi ve dağıtılması ile ilgili olan "bilgiye dayalı roller" boyutunda da farklılıklar görülmüştür. Bu da yine bu rollere okul yöneticilerinden farklı konumlarda bulunan öğretmenlerin bilginin elde edilmesi ve yayılmasında yönetici olmaları sebebiyle okul yöneticilerinin bu işlevi daha çok yerine getirdiklerini düşünceleriyle açıklanabilir.

Alt rollerde en üst düzeyde karşılanan rollerin iki çalışmada da “temsilcilik rolü” olduğu görülmüştür. Buradaki uyuşmanın öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin farklı görev tanımlamalarına da sahip olsalar paydaşı oldukları eğitim sisteminin merkezîyetçi ve bürokratik ekseninde işlemesinden kaynaklanıyor olma ihtimali oldukça yüksektir. Bu çalışmada en alt düzeyde beklentinin karşılandığı rol “liderlik rolü” olarak saptanmıştır. Benzer sonuçlara sahip okul yöneticileri tarafından liderlik rollerinin yeterince yerine getirilmediğinin gözlemlendiği çalışmalar alanyazında bulunmaktadır. Benzer şekilde Aktepe ve Buluç (2014) ilkökul yöneticilerinin okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi için gereken liderlik rollerini yerine getirmede bazı problemler yaşadıklarını ifade etmektedirler. Yine liderlik rollerinin yerine getirilmesi ile ilgili ilkökul yöneticilerinin geliştirilmesi gereken yönleri olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Maya, 2017).

Kaliteli bir eğitim hizmetinin sağlanması hem kamunun diğer bir ifadeyle genel olarak halkın hem de özel girişimcilerin isteğidir. Bundan dolayı hem okulların kalitesinin artırılması hem de eğitim sistemin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için yoğun çaba harcanmaktadır (Ehren & Perryman, 2018). Bu çerçevede eğitim alanında birçok yenilik ve reform hayata geçirilmektedir. Bu değişikliklerden ve yeniliklerden biri de eğitimde ve okulda hesap verebilirliktir. Hesap verebilirlik, başarılı bir işletme ve yönetimin temel bileşenlerinden biri olarak kamu girişimlerinde şeffaflığın sağlanması için önemli bir ilke olarak kabul edilmektedir (Doğan & Aypay, 2016). Bunun eğitime ve okula yansımaları da dolayısıyla hesap verebilir ve şeffaf bir eğitim sistemi ve okul düzeni kurulması olmaktadır. Bundan dolayı okul müdürleri hesap verebilir bir okul düzeninin olması doğrultusunda yoğun bir baskı altındadır ve okulda hesap verebilirliğin sağlanması konusunda kritik bir oyuncu olarak hesap verebilirlik standartlarının okulda yerine getirilmesi için etkin ve yeterli olmak durumundadırlar (McKoy, 2012). Bu kapsamda hesap verebilir bir okul düzeni içerisinde okul müdürleri öğrenci başarısının artırılması için okul reformunun hayata geçirilmesinden ve

ilerletilmesinden sorumlu tutulmaktadır (Fullan, 2001). İyi bir okul lideri olup, öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamları ve süreçleri sağlamaya ve okulun vizyonunu gerçekleştirmeye çalışırken bir çok farklı aileler, öğretmenler ve bölgeler gibi baskı odaklarına da maruz kalmaktadırlar (White, 2006).

Okul yöneticilerinin başlıca hesap verdikleri konulara ve noktalara bakıldığında ise bunların standart testlerden alınan puanlar, okul gelişim planları, okul bütçe kalemleri, eğitim reformu ve performans dayalı reform olduğu görülmektedir (Blacker, 2003; Leithwood, Steinbahr, & Jantzi, 2002; Mintrop, MacLellan, & Quintero, 2001). Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çerçevesinde kamudaki yöneticilerin hesap verebilir olması gereken “etkililik”, “verimlilik” ve “ekonomiklik” ve “hukuka uygunluk” bağlamında hesap verme sorumluluğu ile ilgili rolleri değerlendirilmiştir. İlk ele alınan başlık ise “etkililik” olmuştur. Ladd (2012) okulda hesap verebilirliğin işlerlik kazanabilmesi için okulun hesap vermesi gereken konulardan birinin de kaynakların etkili bir şekilde edilmesi ve kullanılması olduğunu savunmaktadır. Morris (1999) okul yöneticilerinin günümüzde okulun tüm kaynaklarını etkili kullanmak durumunda olduklarını ifade etmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada ise ilkökul yöneticilerinin etkililik rolü ile ilgili olarak kaynakların elde edilmesi ve kullanılmasında hem kamu hem de özel ilkokullarda genel olarak başarılı olduğu ifade edilmiştir. Kamu ilkokulu öğretmenlerinden olumlu görüş bildirenlerin çoğunluğu okul yöneticilerinin kaynakların etkili bir şekilde elde edilmesinde okul yöneticilerinin okulun imkânlarını ve onun çevresindeki fırsatları iyi kullandıklarını, kaynak yaratmada sorumluluk aldıklarını ve etkili şekilde kaynak yaratılması için sahip olunan koşullardan en düzeyde yararlanılmasını sağladıklarını ifade etmektedirler. Olumsuz görüş bildirenler ise okul yöneticilerinin kaynak yaratmada hiçbir girişimde bulunmadıkları, sahip olunan imkânların iyi kullanılmadığı gibi noktalara dikkat çekmektedirler.

Kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasında ise kamudaki olumlu görüşler kaynakların eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, öğrenci ve öğretmen yararına kaynakların kullanılması, kaynak kullanıma dair iyi bir planlama yapılması ve amaca uygun kaynak kullanımı gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kaynakların etkili kullanılmadığını ifade eden görüşler ise kaynakların amaca uygun kullanılmadığı ve kaynakların kullanımında etkililik açısından okul yöneticilerinin gerekli denetimleri ve izlemeleri yapma konusunda yetersiz düzeyde kalmasına vurgu yapmaktadır.

Kaynakların etkili bir şekilde edilmesinde ve kullanılmasında özel ilkökul öğretmenlerinin çoğunluğu olumlu yönde görüş bildirmiştir. Kaynakların elde edilmesinde etkili davranıldığını belirten görüşler okul yöneticilerinin kaynak elde edilmesinde çeşitli yollar yaratmasına, okulların imkânlarının fazlalığına ve okula maddi girdilerin fazla olmasının etkisine değinmektedirler. Olumsuz olarak bahsedilen görüşler ise kaynak çeşitliliğinin yaratılmasına odaklanılmamasına ve okula gelen tek kaynağa bağlı kalmayı vurgulamaktadırlar. Kaynakların kullanılması aşamasında etkili bir kullanımın var olduğunu belirten olumlu görüşler kaynakların öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin akademik gelişimi için amaca uygun bir şekilde kullanıldığını ve kaynakların etkili kullanımına dair okul yöneticileri tarafından bir denetleme ve izleme yapıldığına dikkat çekmektedir. Etkili kaynak kullanımı ile ilgili olumsuz görüşler ise amaca uygun bir kullanımın olmamasına ve etkili bir izleme ve denetim yapılamamasından bahsetmektedir.

Buna benzer şekilde Koçak ve Helvacı (2011) da gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin okul bütçesinin etkili bir şekilde elde edilmesi ve kullanılması ile ilgili olarak gösterdikleri faaliyetlerde etkilik düzeylerinin yüksek olduğunu saptmışlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde okul yöneticilerinin okulda eğitim öğretim için gerekli olan donanım, malzeme, araç ve gereç temini çalıştıkları, okulun fiziki altyapısının öğrencilerin öğrenme ortamını geliştirmek için düzenlenmesi konusunda ve okulun demirbaşlarının iyi bir şekilde

muhafaza edilmesi noktasında yüksek çaba gösterdikleri ifade edilmektedir. Özen (2011) de kaynak kullanımında etkililiğe ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelediği araştırmasında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin kaynak kullanımında etkili olmaya dönük ilkeleri benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber kaynak kullanımının etkili olduğuna dair belgelendirmenin ve bunun uygulanabilirliğinin daha düşük düzeyde mümkün olduğunu ifade etmektedirler. Etkili kaynak kullanımına hangi grubun daha çok önem verdiğini inceleyen Pamukcu (2014) ise okul yöneticilerinin kaynak kullanımında etkililiğe öğretmenlere göre daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu da okul yöneticilerinin görev tanımlarında buna yönelik bir vurgunun olması ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu ile kamudaki yöneticilerin hesap verme sorumluluğuna sahip olmasıyla açıklanabilir.

Okul yöneticilerinin hesap verme sorumluluğu kapsamında yerine getirmesi gereken diğer roller ise birbiriyle beraber kullanılacak olan kaynakların elde edilmesinde ve kullanılmasında “ekonomiklik” ve “verimlilik” olarak ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin taşınması gereken yeterliklerinden biri de okulun kaynaklarının kullanımında ve kurum bütçesinin kullanımında yeterli olmaktır (Töremen & Kolay, 2003). Yine Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) okul yöneticilerinin kendilerini en çok sorumlu hissettikleri alanlardan birinin maddi konular olduğunu onlarla gerçekleştirdiği araştırmasında saptamıştır. Bu çalışmada ise hem kamu ilkokulu yöneticilerinin hem de özel ilkokul yöneticilerinin kaynakların elde edilmesinde ve kullanılmasında ekonomiklik ve verimlilik bakımından bazı eksiklikler ve yetersizlikler belirtilmesine rağmen çoğunlukla başarılı oldukları ilkokul öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

Kamu ilkokullarında kaynakların elde edilmesinde “ekonomiklik” ve “verimlilik” esasında hareket edildiğini savunan görüşler okul yöneticilerinin okulun fiziksel imkânlarını iyi kullanıp okula kaynak yaratılması, az emek ve girdi ile okula kaynak yaratılması ve bununla

beraber okulun yaptığı bazı düşük maliyetli etkinlikler ve faaliyetlerle verimli bir şekilde kaynak elde edilmesi konularında başarılı olduğunu aktarmaktadırlar. Kaynakların ekonomik ve verimli bir şekilde elde edildiğini savunan diğer görüşlerde kaynak alımında yeni bir araç ve gereci almak yerine var olanın kullanılmasına çalışılması, diğer kurum ve kuruluşlardan para harcanmadan kaynak elde edilmesine dair bir yönelimin olması ve daha uygun fiyatta olan kaynakların tercih edilmesi gibi noktalara değinilmektedir. Olumsuz olarak belirtilen diğer noktalar ise ihtiyaç analizinin iyi yapılmamasına ve bundan dolayı da gereksiz ve yersiz harcamaların yapılmasına, okula alınan araç, gereç ve demirbaş konusunda ve okula eğitim materyali alınmasında verimlilik çerçevesinde hareket edilmemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Kamu ilkokullarında kaynak kullanımında “verimlilik” ve “ekonomiklik” düzleminde hareket edildiğini belirten görüşler demirbaşların, kaynakların ve sağlanan materyallerin, fiziksel olanakların ve altyapı ile ilgili hizmetlerin verimli ve öğretmen ve öğrenci yararına kullanılmasına odaklanmaktadır. Kaynakların ekonomik ve verimli bir şekilde kullanıldığını savunan diğer olumlu görüşler eğitim-öğretim materyallerinin ekonomik kullanılması, okulun bütçesinin dönem sonunda artması veya denk çıkması gibi ve okulun demirbaşlarının ekonomik kullanılması konularında başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynak kullanımında ekonomik davranılmadığını öne süren öğretmenler ise gereksiz ve eğitim-öğretimle ilgisi olmayan harcamaların olduğunu ve okulun kaynaklarının kullanımında israfın olduğunu aktarmaktadırlar. Kaynakların verimli ve ekonomik kullanımı bağlamında olumsuzluklarla ilgili olarak bazı öğretmenler alınan bazı teknolojik araç ve gereçlerin yeterince kullanılmaması ve kullanımındaki bazı sıkıntılar ve okulun fiziksel imkânlarının yeterince kullanılmaması konularında yetersiz kaldığını iddia etmektedirler.

Özel ilkokullarda kaynakların verimlilik ve ekonomiklik ilkeleri çerçevesinde elde edildiğini belirten öğretmenler kurumların kendi içinde bir mekanizma oluşturup bunun

analizlerine göre hareket edilmesi ve her türlü kaynağın elde edilmesinde emek, girdi ve çıktı analizinin iyi yapılmasına önem verildiğini belirtmektedirler. Olumlu görüş beyan eden diğer öğretmenler okulun kaynak tasarrufu yaptığını ve yeni kaynak almak yerine var olanı kullanıldığından, eğitim materyallerinin uygun fiyatlara alınmasından ve okulun fiziksel imkânlarının ekonomik bir şekilde kullanılıp okula kaynak yaratıldığından söz etmektedirler. Olumsuz görüşlere sahip olan öğretmenler ise ekonomik olunacak diye kalitesiz ve yetersiz eğitim-öğretim materyali alınmasından ve teknolojik araç ve gereçlerin elde edilmesinde ekonomik olan tercihlerin yapılmamasından söz etmektedirler. Olumsuz görüşlere sahip bir başka grup verimlilik ve ekonomiklik sağlanmaya çalışılırken alınan araç, gereç ve materyallerde kalite düşüklüğünün olmasının ve güncel ihtiyaçları karşılayan araç, gereç ve materyallerin elde edilmesindeki sıkıntıların varlığından bahsetmektedir.

Özel ilkokullarda kaynakların verimlilik ve ekonomiklik ilkeleri doğrultusunda kullanıldığını belirten öğretmenler okulun maddi yatırım yapılan fiziksel öğrenme ortamı kısımlarının aktif olarak kullanılmasına, altyapı hizmetlerinin ve gerekli araç, gereç ve materyalin uygun bir şekilde alınmasını ve kullanılmasını gözlemlediklerini belirtmektedirler. ekonomiklik ilkesinin gözetildiğini belirten öğretmenler kaynakların ekonomik kullanımına dair bilgilendirme ve geri dönüşüm gibi somut uygulamaların olması, okulun kaynaklarının ekonomik kullanımına gerekli izlemelerin ve denetimlerin yapılması gibi konulara değinmektedirler. Kaynakların kullanımında ekonomik ve verimli olunmadığını iddia eden görüşler ise okulun eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki alanlarda fazla harcama yaptığından ve demirbaş, araç ve gereç kullanımında israf yapıldığından bahsetmektedir. Verimliliğin ve ekonomikliğin gözetilmediğini ifade eden öğretmenler ise kaynakların kullanımı noktasında bazı öğrencilerin ve öğretmenlerin diğer öğretmenler ve öğrenciler gibi o kaynaklara eşit erişim hakkına sahip olmaması sorununa dikkat çekmektedirler.

Özen (2011) ise araştırmasında kaynak kullanımında verimlilik konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini incelediği araştırmasında hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin kaynak kullanımında verimliliğe önem verip benimsedikleri ve bunu okullarda uygulanabilir bulduklarını ifade etmişlerdir. Burada da yine okul yöneticilerinin görüşleri öğretmenlerin üstündedir. Yine okul yöneticilerinin görevlerinin ve sorumluluklarının onları ekonomiklik ve verimlilik açısından daha hesap verebilir kıldığı söylenebilir. Okulun fiziksel imkanlarının verimli ve ekonomik bir şekilde elde edilip kullanılmasının okul müdürleri tarafından yüksek düzeyde yerine getirildiğini bir araştırma Yakut (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmada okul müdürlerinin okulun kütüphane, spor salonu ve laboratuvar gibi fiziki imkanlarının verimli bir şekilde elde edilip kullanılması için gerekli tasarrufları yerine getirdikleri vurgulanmıştır. Kaynak kullanımı boyutunda verimliliğin ve ekonomikliğin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından benimsendiğini belirten diğer çalışmada ise Pamukcu (2014) okul yöneticilerinin yine hesap verebilirlik kapsamında ekonomiklik ve verimliliğe daha çok önem verdiğini belirtmiştir. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) okul yöneticilerinin yeterli alanlarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin okulun mali ve fiziki imkanlarının iyi kullanılması konusunda yeterli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle okulun sahip olduğu mali ve fiziki imkanların iyi kullanılmasının okul yöneticisinin öncelikli önem verdiği ve sorumluluklarını yerine getirdiğini alanlardan biri olarak kabul edilebilir.

Dönmez (2001) okulların faaliyetlerini belirli bir hukuki altyapıya dayandırarak gerçekleştirdiklerini ve okul müdürlerinin de bu hukuki altyapıdan dolayı kendi isteklerine göre değil; bu hukuki normlara ve kurallara göre hareket etmek durumunda olduklarını belirtmektedir. Ramsey (2005) ise okul yöneticilerinin buldukları konumları itibariyle hesap verebilir durumda oldukları bir diğer konunun yasal sınırlar içerisinde kalma ve mevzuatta belirlenen şekilde görev ve sorumluluklarını yerine getirmek olduğunu ifade

etmektedir. Yine Gül (2008) kamu görevlilerinin kurumlarında her türlü faaliyetin yasal çerçevede gerçekleşmesinden sorumlu olduklarını bildirmektedir. Okul yöneticileri de bu kapsamda kendi ve görev sorumluluklarını yerine getirerek hukuka uygunluk anlamında hesap verebilirliği buldukları okullarda sağlamalıdır. Bu çalışmada da bu hukuki boyut perspektifinden kaynakların elde edilmesi, kullanılması ve bunun raporlanması hukuka uygunluk bağlamında ele alınmıştır.

Kaynakların hukuka uygun elde edilmesi, kullanılması ve bunun raporlanmasında öğretmenlerin çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir. Kaynakların elde edilmesi ve kullanılmasında olumlu görüş bildiren öğretmenler resmi bir kurum olunmasının yasallığı ve yasal mevzuatlara tabi olmayı gerektirdiğini, denetimlerin ve izlemelerin hem devlet hem de okulun bünyesinde bulunduğu merkez tarafından yapılmasının önemine dikkat çekmektedirler. Belgelendirme ve kayıt altına alınmanın esas olması gibi noktaların da kaynakların hukuksal olarak elde edilip kullanılmasına zemin hazırladığını ifade etmektedirler. Kaynakların hukuksal sınırlar içerisinde elde edilmesi ve kullanılması konusundaki tek olumsuz görüş özel okullarda yasallığın veya yasal mevzuatın önemli olmadığına ve sonucun ve ortaya çıkan performansın yasallıktan daha önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu da özel sektörün eğitime yansımaları olan ve kamu okullarından işleyiş, amaç ve hedef, yasal mevzuat ve finansal yapı olarak farklılaşan özel okullarda Türkoğlu (2015) performansı öne çıkaran performans esaslı hesap verebilirlik anlayışıyla açıklanabilir.

Kaynakların elde edilmesi ve kullanılması konusunda raporlama boyutunda olumlu görüşler gerekli bilgilendirmelerin ve iletişimin eğitimin paydaşları arasında sağlandığını belirtmektedir. Olumsuz görüşler ise öğretmenlere, öğrencilere ve velilere bilgilendirme yapılmasında veya bunlara kaynakların elde edilmesi ve kullanılması hakkında raporlama yapılmasında iletişim kopukluğu yaşandığı yönündedir. Bununla beraber yatay ya da aşağı yönlü bilgilendirme yapılmayıp yukarı yönlü sadece okulun bünyesinde olduğu merkeze

bilgilendirme ya da raporlama yapılması bir sorun alanı olarak ifade edilmektedir. Bunun da dikey ve bürokratik hesap verebilirlik anlayışına dayalı bir hesap verebilirlik sisteminden kaynaklama ihtimali oldukça yüksek görünmektedir. Şeffaflık iyi bir hesap verebilirlik mekanizmasının ana öğelerinden biridir ve bu olmadan hesap verebilirliğin etkili bir biçimde sağlanabilmesi mümkün görünmemektedir (Norman, Avolio, & Luthans 2010). Hesap verebilirlik kapsamında bilginin şeffaf bir şekilde kurum içinde yayıldığını savunan araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Atar (2018) okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin bilginin şeffaf bir şekilde kurum içinde dağılımı konusunda “her zaman” sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmiştir. Öztürk ve Celep (2009) ise okul yöneticilerinin kurum içinde saydamlıkla ilgili olan “açıklık” boyutuyla ilgili davranışlarının “orta düzeyde” olduğunu bulmuştur. Yükseköğretimde öğretim elemanlarının hesap verebilirliğine odaklanan Özgan, Bozbayındır ve Kalman (2012) şeffaflık ve açıklıkla ilgili olarak bazı konularda öğretim elemanlarının yeterli olmakla beraber bazılarında yetersiz olduklarını ifade etmektedirler. Bu veriler doğrultusunda hesap verebilirliğin şeffaflık ve açıklık boyutunda eğitim seviyesi ve türü farklı olan eğitim örgütlerinde çalışanların ve görev tanımları farklı olan yönetici ve çalışanların görüşleri arasında farklılıkların olabileceği ve bunun sonucunda da hesap verebilirliğin şeffaflık ve açıklık boyutuyla ilgili olarak farklı değerlendirmelerin yapılabileceği kabul edilmelidir.

5.2.Öneriler

5.2.1.Araştırmaya yönelik öneriler. Bu bölümde araştırmaya yönelik yapılan önerilere yer verilmektedir:

- Eğitim örgütleri olan okulların yöneticilerinin rollerini ele alan nicel ve nitel boyutta başka çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışma, Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde ve ilkököl düzeyindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Mintzberg'in yönetici rolleri ve rol davranışlarının yerine getirilme düzeyinin hesap verebilirlik açısından değerlendirilmesi konusu farklı il, ilçe ve eğitim kademelerinde gerçekleştirilip araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir.
- Okullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in yönetici rollerinden "liderlik rolü" ve "gözetleme rolü" gibi rolleri yerine getirme konusunda hangi noktalarda yetersiz kaldıkları ve bu noktaların nasıl düzeltilebileceğine odaklanan çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Okul yöneticilerine ilişkin en yüksek beklenti "kaynak ayırımı" rolünde olmaktadır. Bunun farklı eğitim düzeylerindeki kurumlarda da olup olmadığı ve sebebini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Kamu ilkökullarında ilkököl yöneticilerinin yönetici rollerini özel ilkökullardaki yöneticilere göre daha üst düzeyde gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerin ortaya çıkarılması ve benzer sonuçların ortaya çıkıp çıkmayacağını görmek için karşılaştırmalı yeni araştırmalar yapılabilir.
- Hesap verebilirlik ile ilgili sonuçlara bakıldığında ilkökullarda bürokratik hesap verebilirlik anlayışının var olduğu görülmektedir. Diğer ilkökullarda ve farklı eğitim seviyesindeki okullarda da bu anlayışın olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.

5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler. Bu kısımda uygulamaya dönük yapılan önerilere yer verilmektedir:

- Okul yöneticilerinin gerçekleştirmekte yetersiz kaldıkları yönetici rolleri ve rol davranışları olan "liderlik rolü" ve "gözetleme rolü" ile ilgili seminer, kongre ya da geniş kapsamlı hizmet içi eğitimler alması sağlanmalıdır.

- Eğitimde ve okulda sadece bürokratik hesap verebilirlik anlayışı değil; farklı hesap verebilirlik modellerinin de eğitimde ve okulda etkin kılınması ve bürokratik hesap verebilirlikle beraber kullanılması sağlanmalıdır.
- Eğitim sisteminin içerisinde okul yöneticilerinin hesap verebilirlikle ilgili rollerini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini denetleyen hem içsel hem de dışsal mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Okullarda yöneticilerden beklenen roller ve rol davranışları ve hesap verebilirlik uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin de görüşleri alınmalıdır.
- Okul yöneticilerinin hesap verebilirliğini ve hangi konularda hesap vermesi gerektiğini somut bir şekilde ortaya koyan yasal mevzuat geliştirilmelidir.
- Okul yöneticilerine dair en yüksek beklentinin olduğu “kaynak ayırımı rolü” kapsamında okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları düzenlenmelidir ve burada bir denge oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Abelmann, C., Elmore, R., Even, J., Kenyon, S. & Marshall, J. (1999). When accountability knocks, will anyone answer?. (RR-42 Draft). *Consortium for Policy Research in Education (CPRE)*. Retrieved from <http://www.grade.org.pe/gtee-preal/docs/rr42.pdf>
- Abelmann, C. & Kenyon, S. (1996). *Distractions from teaching and learning: Lessons from Kentucky's use of rewards*. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (Eric Document Reproduction Service No: ED396454).
- Acar, M. (2001). *Accountability in public -private partnerships* (Order No. 3065755). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (276128679). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/276128679?accountid=17219>
- Acar, M. (2013). Eğitimde hesapverebilirlik. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s.381-409). Ankara: Pegem Akademi.
- Ackerman, J. M. (2005). *Social accountability in the public sector: A conceptual discussion*. Washington, DC: The World Bank.
- Adams, J. E. Jr. & Hill, P. T. (2006). Educational accountability in a regulated market. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217–235.
- Adams, J. E., & Kirst, M. (1999). New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphey & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Afşar, H. (1998). Türkiye’de özelleştirme ve özelleştirme düzenlemeleri. *Hazine Dergisi*, 9,

1-11.

Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.

Aksoy, Ş. (2003). Yeni sağ ve devletin değişimi. B. Aykaç, Ş. Durgun & H. Yayman (Editörler), *Türkiye 'de kamu yönetimi* (ss.545-559). Ankara: Yargı Yayınevi.

Aktan, C. C. (1997). *Değişim ve yeni global yönetim*. İstanbul: Mess Yayıncılık.

Aktan, C. C., Ağcakaya, S., & Dileyici, D. (2004). Kamu maliyesinde hesap verme sorumluluğu ve mali saydamlık. C. C. Aktan, D. Dileyici & Y. İ. Vural (Editörler), *Kamu maliyesinde çağdaş yaklaşımlar* (ss.169-184). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aktepe, V., & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.

Akyüz, K. (2006). *Kamusal hesap verebilirlik ve medya*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Al, H. (2002). *Bilgi toplumu ve kamu yönetiminde paradigma değişimi*. Ankara: Bilimadamı Yayınları.

Algemene Rekenkamer. (2004). *Achtergrondstudie brede publieke verantwoording bij RWT's en ZBO's*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.

Amo, L. C. (2015). *School accountability and principal behaviors* (Order No. 3683120).

Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1658534194). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1658534194?accountid=17219>

- Anderson, P. (2002). *The managerial roles of community college chief academic officers*. (Unpublished doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3043223).
- Anderson, J. (2009). Illusions of accountability credit and blame sensemaking in public administration. *Administrative Theory & Praxis* , 31(3), 322-339.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education. Education policy series 1*. Stedi Média: UNESCO.
- Apple, M. (2002). Küresel tehlikeler: Eğitimdeki eşitsizlikler ve neo liberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 23-46.
- Argon, T. (2015). Teacher and administrator views on school principals' accountability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 925-944.
- Argon, T., Uylas, S. D., & Yerlikaya, S. (2015). Perceptions of teachers related to accountability practices in Turkish national education system and organizational cynicism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.
- Armstrong, E. (2005). Integrity, transparency and accountability in public administration: Recent trends, regional and international developments and emerging issues. *United Nations, Department of Economic and Social Affairs*, 1–10.
- Atar, E. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında okul müdürlerinin hesap verebilirlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aulich, C. (1999). Markets, bureaucracy and public management: Bureaucratic limits to markets: The case of local government in Victoria, Australia. *Public Money and*

Management, 19(4), 37-43.

Axelrod, R., & Cohen, M. D. (1999). *Harnessing complexity: Organizational implications of a scientific frontier*. New York: Free Press.

Aydın, A. (2016). *Okul müdürlerinin bir haftasına genel bakış*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aydınlı, H. İ. (2004). *Sosyo ekonomik dönüşüm sürecinde belediyeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bahar, M. (1999). *Özel okul müdürleri ile devlet okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının yeterlik düzeyi arasındaki farklar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk millî eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 495–508.

Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk & B. Coşkun (Editörler), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Balcı, A. (2007). Yeni paradigmlar ışığında Türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı* (ss. 249–267). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Ball, C.M. (2016). *How elementary school principals manage accountability expectations*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Western Ontario, Canada.

Bannister, F. (2001). Dismantling the silos: Extracting new value from IT investments in public administration. *Information Systems Journal*, 11(1), 65-84.

- Barberis, P. (1998). The new public management and a new accountability. *Public Administration*, 76(3), 451-470.
- Barrett, P. (2001). Contract management and accountability. *Australian Journal of Public Administration*, 60(2), 123-124.
- Barron, A., & Scott, C. (1992). The citizen's charter programme. *The Modern Law Review*, 55(4), 526-546.
- Bartelings, J. A., Goedee, J., Raab, J., & Bijl, R. (2017). The nature of orchestrational work. *Public Management Review*, 19(3), 342-360.
- Barzelay, M. (2005). *New public management: Improving research and policy dialogue*. USA: University of California Press.
- Başarangil, İ. (2016). Mintzberg'in yönetsel rollerinin yönetici düzeyinde değerlendirilmesi kapsamında bir örnek olay incelemesi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 506-515.
- Behn, R. D. (2001). *Rethinking democratic accountability*. Brookings Institution Press.
- Benveniste, G. (1985). The design of school accountability systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(3), 261-279.
- Bevir, M., Rhodes, R. A., & Weller, P. (2003). Traditions of governance: Interpreting the changing role of the public sector. *Public Administration*, 81(1), 1-17.
- Bhatta, G. (2003). *Post-npm themes in public sector governance*. Working Paper No. 17. [http://www.ssc.govt.nz/upload/downloadable_files/Post NPM_Themes_In_Public_Sector_Governance.pdf](http://www.ssc.govt.nz/upload/downloadable_files/Post_NPM_Themes_In_Public_Sector_Governance.pdf) adresinden 18.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bilgiç, V. (2003). Yeni kamu yönetimi anlayışı. A. Balcı, A. Nohutçu, N. Öztürk ve B.

- Coşkun (Editörler), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar* (ss.25-38). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bird, P. (1973). *Accountability: Standards in Financial Reporting*. London: Accountancy Age Books, Haymarket Publishing Ltd.
- Biricikoğlu, H. (2011). *Yerel yönetimlerde hesap verebilirlik: Marmara Bölgesi Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Blacker, D. (2003). More than test scores: A liberal contextualist picture of educational accountability. *Educational Theory*, 53(1), 1-18.
- Bok, D. (2001). *The trouble with government*. Boston: Harvard University Press.
- Bouckaert, G., & Steven, V.D.W. (2003). Quality of public service delivery and trust in government. A. Sarminen (Ed.), *Governing networks, EGPA yearbook* (pp. 299-318). Amsterdam: EGPA.
- Borgia, F. (2005). Corporate governance & transparency role of disclosure: How prevent new financial scandals and crimes. *American University Transnational Crime and Corruption Center School of International Service*.
- Bovens, M. (2003). *De digitale republiek: Democratie en rechtsstaat in de informatiemaatschappij*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bovens, M. (2005). Public accountability. In E. Ferlie, L. E. Lynn, Jr & C. Pollitt (Eds.), *The Oxford handbook of public management*. Oxford: Oxford University Press.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a

- mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946–967.
- Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 293-312.
- Brewer, D., Gill, B., Timpane, M., & Ross, K. (2001). *Rhetoric versus Reality: What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools*. RAND MR 1118.
- Bruns, B., Filmer, D. & Patronas, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington DC. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>.
- Bülbül, M. (2011). *Türk milli eğitim sisteminde hesapverebilirlik*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, M., & Ottekin Demirbolat, A. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52, DOI: 10.15390/EB.2014.1559.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Caiden, G. E. (1989). The problem of ensuring the public accountability of public officials. In J. G. Jabbra & O.P. Dwivedi (Eds.), *Public services accountability: A comparative perspective* (pp.17-38). USA: Kumarian Press.
- Cameron, W. (2004). Public accountability: Effectiveness, equity, ethics. *Australian Journal of Public Administration*, 63(4), 59-67.

- Canan, F. (2004). Kamuya güvenin tesisinde etik altyapının önemi. *Türk İdare Dergisi*, 76(144), 63-73.
- Carnoy, M., Elmore, R., & Siskin, L. (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. Routledge.
- Carroll, P., & Steane, P. (2002). Australia, the new public management and the new millenium. In K. McLaughlin, S.P. Osborne, & E. Farlie (Eds.), *New public management: Current trends and future prospects* (pp.195-209). London: Routledge.
- Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-based testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 331–349.
- Chapin, L. W., & Denhardt, R. B. (1995). Putting “citizens first!” in orange county, Florida. *National Civic Review*, 84(3), 210-217.
- Chareanpunsirikul, S., & Wood, R. C. (2002). Mintzberg, managers and methodology: Some observations from a study of hotel general managers. *Tourism Management*, 23(5), 551-556.
- Christensen, T., & Lægreid, P. (2002). New public management: Puzzles of democracy and the influence of citizens. *Journal of Political Philosophy*, 10(3), 267-295.
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, markets, and America’s schools*. Washington, DC: The Brookings Institute.
- Ciğerci, İ. (2007). *Kamu mali yönetiminde hesap verme sorumluluğu ve iç denetim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Clarke, S., Wildy, H. & Slater, C. (2007). International perspectives of principal preparation:

How does Australia fare? *Leading & Managing Special Edition*, 13(2), 1-14. Paper in:
 Special edition: Future School Leaders: Images and Challenges. Cranston, N. (ed.).
 Retrieved from <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=200711307;res=IELAPA>

Clune, W.H., & Witte, P. (1988). *School-based management: Institutional variation, implementation, and issues for further research*. New Brunswick, NJ: Eagleton Institute of Politics. Center for Policy Research in Education.

Cobb, C. D. (2002). *Performance-based accountability systems for public education*. Retrieved from <http://www.nhpolicy.org/UploadedFiles/Reports/caseyreport.pdf>.

Cohn, D. (1997). Creating crises and avoiding blame: The politics of public service reform and the new public management in Great Britain and the United States. *Administration & Society*, 29(5), 584-616.

Cooley, V. E., & Shen, C. (2003). School accountability and professional job responsibilities: A perspective from secondary principals. *NASSP (National Association of Secondary School Principals Bulletin)*, 87(634), 9-25.

Considine, M. (1996). Market bureaucracy? Exploring the contending rationalities of contemporary administrative regimes. *Labour & Industry: A Journal of The Social and Economic Relations of Work*, 7(1), 1-27.

Cope, G. H. (1997). Bureaucratic reform and issues of political responsiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7(3), 461-471.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research desing : Choosing among five approaches*. London : Sage.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (2004). Looking through the rearview mirror at school accountability. In K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education*. Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Çoban, A. R. (2003). Kamu tercihi teorisi. M. Acar ve H. Özgür (Editörler), *Çağdaş kamu yönetimi I* (ss.75-95). Ankara: Nobel Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*.
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city schools*. (Series No. 102). New York: ERIC Clearinghouse, (http://erie-web.tc.columbia.edu/monographs/uds_102-index.html).
- Day, P., & Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five public services*. London: Tavistock.
- De Araújo, J. F. F. E. (2001). Improving public service delivery: The crossroads between NPM and traditional bureaucracy. *Public Administration*, 79(4), 915-932.
- Deming, D. J., & Figlio, D. (2016). Accountability in US education: Applying lessons from K-12 experience to higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 33-56.
- Denhardt, R. B. (2002). Trust as capacity: The role of integrity and responsiveness. *Public Organization Review*, 2, 65-76.
- Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2000). The new public service: Serving rather than steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549-559.
- Department for Education. (2018). *Principles for a clear and simple accountability system*.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/704865/Principles_for_a_clear_and_simple_accountability_system.pdf
adresinden 08.08.2018 tarihinde edinilmiştir.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2009). *9. Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Doğan, D., & Aypay, A. (2016). Scale of accountability in higher education institutions: A study of validity and reliability. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 384-395.

Doherty, T. (2001). *Managing public services: Implementing Changes*. Florence, KY, USA: Routledge.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.

Dubnick, M. (1998). Clarifying accountability: An ethical theory framework. In *Public sector ethics* (pp. 78-92). Routledge.

Dubnick, M. (2002). *Seeking salvation for accountability*. Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston, Retrieved from <http://mjdubnick.dubnick.net/papers/2002/salv2002.pdf>

Dubnick, M. (2006). Orders of accountability. In *World Ethics Forum: Leadership, ethics and integrity in public life*.

Dubnick, M. J., & Frederickson, H. G. (2009). Accountable agents: Federal performance measurement and third-party government. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20, 143-159.

- Dubnick, M. J., & Justice, J. B. (2004). Accounting for accountability. *In annual meeting of the American Political Science Association* (pp. 2-5).
- Duggan, M. (2009). *School accountability in the Western Australian public school sector: Perceptions of leaders in the field* (Master's thesis, Murdoch University, Perth Western Australia). Retrieved from <http://research.murdoch.edu.au/3000/1/01Front.pdf>
- Dwivedi, O. P., & Jabba, J. (1989). Public service responsibility and accountability. In J. G. Jabbra & O. P. Dwivedi (Eds.). *Public services accountability a comparative perspective* (pp.1-16). USA: Kumarian.
- Ehren, M., & Perryman, J. (2018). Accountability of school networks: Who is accountable to whom and for what?. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 942-959.
- Eisenstadt, S. N. (1969). *The political systems of empires*. New York: Free Press.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Elmore, R., Abelman, C., & Fuhrman, S. (1996). The new accountability in state education policy. In H. Ladd (Ed.), *Performance-based strategies for improving schools* (pp. 65-98). Washington, DC: Brookings Institution.
- Elster, J. (1999). Accountability in Athenian politics. In Przeworski, A., Stokes, S.C., & Manin, B. (Eds.). *Democracy, accountability, and representation* (pp. 253-278).

Cambridge, UK & NY: Cambridge University Press.

Engin, K.M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin hesap verebilirliğe ilişkin görüşlerinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Enzele, M. E., & Anderson, S. C. (1993). Surveillant intentions and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 257-266.

Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erkkilä, T. (2007). Governance and accountability: A shift in conceptualisation. *Public Administration Quarterly*, 31(1), 1-38.

Eryılmaz, B. (1997). *Yerel yönetimlerin yeniden yapılanması*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

Eryılmaz, B. (2002). *Bürokrasi ve siyaset: Bürokratik devletten etkin yönetime*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eryılmaz, B. (2008). *Bürokrasi ve siyaset*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eryılmaz, B. (2010). *Kamu yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.

Eryılmaz, B., & Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.

Evers, W. M., & Walberg, H. J. (2002). *School accountability*. Hoover Institution Press. Stanford University: Stanford.

Everson, M. (2004). Accountability and law in Europe: Towards a new public legal order?. In

- C. Harlow (Ed.). *Accountability in the European Union* (pp. 124-138). Oxford: Hart Publishing.
- Ezzamel, M. (1997). Accounting, control and accountability: Preliminary evidence from ancient Egypt. *Critical Perspectives on Accounting*, 8(6), 563-601.
- Fábián, A. (2010). New public management and what comes after. *Current Issues of Business & Law*, 1(5), 41-56.
- Fırat, A. (2015). *Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Finn, C. E. (2002). Real accountability in K-12 education: The marriage of Ted and Alice. In M. E. Williamson & H. J. Walberg (Eds.), *School accountability*. Stanford, California: Hoover Institution Press.
- Flinders, M. (2001). *The politics of accountability in the modern state*. Aldershot: Ashgate.
- Frink, D. D., & Ferris, G. R. (1998). Accountability, impression management, and goal setting in the performance evaluation process. *Human relations*, 51(10), 1259-1283.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- Genç, F. N. (2010). Yeni kamu hizmeti yaklaşımı. *Türk İdare Dergisi*, 466, 145-159.

- Glick, M. B. (2011). The role of chief executive officer. *Advances in Developing Human Resources, 13*(2), 171-207.
- Glynn, J. J., & Murphy, M. P. (1996). Public management: Failing accountabilities and failing performance review. *International Journal of Public Sector Management, 9*(5/6), 125-137.
- Gong, B. (2002). Designing school accountability systems: Towards a framework and process. ERIC ID: ED46441.
- Gökçe, F. (2013). Evaluation of school principals' managerial behaviors considering Mintzberg's managerial roles. In G. T. Papanikos (Ed.), Abstract book: 15th Annual International Conference on Education (pp.74). Athens, Greece: The Athens Institute For Education And Research.
- Gray, A., & Jenkins, B. (1993). Codes of accountability in the new public sector. *Accounting, Auditing & Accountability Journal, 6*(3), 52-67.
- Greitens, T. J. (2012). Moving the study of accountability forward. *State and Local Government Review*. <https://doi.org/10.1177/0160323X12440104>
- Guo, K. L. (2002). Roles of managers in academic health centers: Strategies for the managed care environment. *The Health Care Manager, 20*(3), 43-58.
- Guthrie, J., Olson, O., & Humphrey, C. (1999). Debating developments in new public financial management: The limits of global theorising and some new ways forward. *Accounting, Auditing, and Accountability Journal, 15*(3/4), 209-228.
- Güçlü, N., & Kılınç, A.Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hesap verebilirlik hesap verebilirlik düzeyleri. *e-Journal of New World*

Sciences Academy, 6(3), 2110-2122.

Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 71-94.

Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde türkiye eğitim sisteminin yapısal uyum sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündoğan, E. (2004). Yönetim reformlarının gerekliliği bağlamında iyi yönetim ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Sivil Toplum*, 6(2), 9-26.

Gündüz, Y., & Göker, S. D. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.

Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Mardin İli Midyat İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Haktankaçmaz, M. İ. (2009). *Yeni kamu yönetimi yaklaşımı ve Türkiye'de kamu yönetimi reformu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hallett, T. (2010). The myth incarnate: Recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. *American Journal of Sociology*, 75, 52-74.

Hammond, L. D., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1-30.

Hansen, K. M., & Ejersbo, N. (2002). The relationship between politicians and

- administrators—a logic of disharmony. *Public Administration*, 80(4), 733-750.
- Hanson, E. M. (1992). Educational marketing and the public schools: Policies, practices, and problems. *Educational Policy*, 6, 19-34.
- Haque, M. S. (2001). The diminishing publicness of public service under the current mode of governance. *Public Administration Review*, 61(1), 65-82.
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind*. London: Harvill Secker.
- Harmon, M. (1995). Responsibility as paradox: A critique of rational discourse on government. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heneman, R. & Ledford, G. (1998). Competency pay for professionals and managers in business: A view and implications for teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 103–121.
- Hess, G. A., Jr. (1991). *School restructuring Chicago style*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68.
- Hochberg, E. D. & Desimone, L. M. (2010). Professional development in the accountability context: Building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist*, 45(2), 89–106.
- Hood, C. C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, C. C., & Jackson, W. M. (1991). *Administrative argument*. Aldershot: Dartmouth.

- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001) Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Education Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organizational Science*, 2, 1, 88–115.
- Hugh, W. A. (1999). *The nature of entrepreneurial work* (Order No. MQ48364). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304495700). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304495700?accountid=17219>
- Hughes, O. E. (2003). *Public management and administration: An introduction*. Macmillan International Higher Education.
- Huskey Boone, L. (2007). *Accountability for the mission: A case study on internal accountability systems at the secondary school level*. (Doctoral dissertation, Faculty of Drexel University) Retrieved from <http://www.pdfph.com/pdf/debate-of-standardized-testing-thesis-statement/>
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 309-314.
- Jenkins, J. M. (2012). *Secondary school administrators' perception of leading and implementing no child left behind mandates for alabama students with disabilities* (Order No. 3550358). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1285215170). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1285215170?accountid=17219>
- Johnson, C. M. (2004). *Accountability and leadership at the school level: Elementary principals' efforts to improve teaching and learning* (Order No. 3148713). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305190879). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305190879?accountid=17219>

- Johnson, D. C. (2005). *High -stakes accountability and instruction at the elementary school level in north carolina and south carolina* (Order No. 3188752). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305007191). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305007191?accountid=17219>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.
- Jones, K. (2004). A balanced school accountability model: An alternative to high– stakes testing. *Phi Delta Kappan, 85*(8), 584–590.
- Kalimullah, N. A., Ashraf, K. M., & Ashaduzzaman, M. N. (2012). New public management: Emergence and principles. *Bup Journal, 1*(1), 1-22.
- Kalkan, A., & Alparslan, A. M. (2009). Şeffaflık, iletişim ve hesap verebilirliğin yerel yönetim başarılarına etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 1*(1), 25-40.
- Kalman, M., & Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesap verebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 29*(2), 115-128.
- Kannapel, P. J., Coe, P., Aagaard, L. & Moore, B. (1996). *I don't give a hoot if somebody is going to pay me \$3600: Local school districts' reactions to Kentucky's high-stakes accountability program*. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. (Eric Document Reproduction Service No: ED397135).
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 25-40.
- Karanja, E., & Rosso, M. A. (2017). The Chief Risk Officer: a study of roles and responsibilities. *Risk Management*, 19(2), 103-130.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karlsen, J. T., Gottschalk, P., & Andersen, E. S. (2002). External or internal focus?—A comparison of IT executive and IT project manager roles. *Engineering Management Journal*, 14(2), 5-12.
- Kelley, C., & Protsik, J. (1997). Risk and reward: Perspectives on the implementation of Kentucky's school-based performance award program. *Educational Administration Quarterly*, 33, 474-505.
- Kettl, D. F. (2002). *The transformation of governance: Public administration for twenty-first century America*. USA: The Johns Hopkins University Press.
- Kimber, M., & Maddox, G. (2003). The Australian public service under the Keating government: A case of weakened accountability?. *International Journal of Public Sector Management*, 16(1), 61-74.
- Kluvers, R. (2003). Accountability for performance in local government. *Australian Journal of Public Administration*, 62(1), 57-69.
- Kluvers, R., & Tippett, J. (2010). Mechanisms of accountability in local government: An exploratory study. *International Journal of Business and Management*, 5(7), 46–53.

Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/821543325?accountid=25704>

Kochan, S. (1998). *Considering outcomes beyond achievement: Student participation as a indicator of high school performance*. (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.

Koçak, F., & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.

Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kondo, S. (2002). *Fostering dialogue to strengthen good governance. Public sector transparency and accountability: Making it happen*. Paris: OECD.

Koppell, J. G. S. (2005). Pathologies of accountability: ICANN and the challenge of multiple accountabilities disorder. *Public Administration Review*, 65(1), 94–107.

Köseoğlu, Ö. (2009). *Birey-kamu yönetimi ilişkileri ve Türkiye örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.

Kuchapski, R. P. (2001). *Reconceptualizing accountability for education*. (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NQ63889).

Kurt, M., & Uğurlu, Y. Ö. (2007). Yeni kamu yönetimi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişiminde Avrupa Birliği'nin rolü: İlerleme raporları içerik analizi. *Afyon Kocatepe*

Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(2), 81-109.

Kuzey, P. (2003). *Şeffaflık ve iyi yönetim: İyi yönetimin temel unsurları*. TC. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği Ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı, Ankara: Ayrıntı Basımevi.

Ladd, H. (1996). *Holding schools accountable: Performance based reform in education*. Washington, DC: Brookings Institute.

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: 20. 06. 2018.

Lane, J. E. (2000). *The public sector: Concepts, models and approaches*. London: Sage Publications.

Lane, S., & Stone, C. A. (2002). Strategies for examining the consequences of assessment and accountability programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(1), 23–30.

Lashman, L. (2000). Who's in charge? The accountability challenge. *Principal Leadership*, 1(3), 8-13.

Lawton, A. (1998). Business practices and the public service ethos. In C. Samford (Ed.), *Public sector ethics: Finding and implementing values* (pp.53-67). UK: Routledge.

Lee, V. (1993). Educational choice: The stratifying effects of selecting schools and courses. *Educational Policy*, 7, 125-148.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.

Leithwood, K., & Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international

- perspective. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Leithwood, K., Edge, K., & Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Gutersloh, Germany: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- LeMahieu, P. G. (1997). From authentic assessment to authentic accountability. Prepared for the Education Commission of the States for the publication, *Standards based reform: A roadmap for change*.
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*, 125(2), 255-275.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational accountability, setting standards, improving performance. *Change*, 35(2), 19-23.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
- Mace, T. M. T. (2013). *The managerial activities and leadership roles of five achieving the dream leader college presidents* (Order No. 3604967). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1476391607). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1476391607?accountid=17219>
- Maesschalck, J. (2004). The impact of new public management reforms on public servants' ethics: Towards a theory. *Public Administration*, 82(2), 465-489.
- Mahony, P., & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching: Standards, performance and*

accountability. London Routledge Falmer.

Manageware Louisiana. (1997). *Performance accountability: Measuring results*.

https://www.doa.la.gov/opb/pub/MW_Accountability.pdf adresinden 18.06.2018

tarihinde edinilmiştir.

Mapp, W. E. (2007). *Leadership competencies and their development for community college*

administrators (Order No. 3291478). Available from ProQuest Dissertations & Theses

Global. (304768306). Retrieved from

<https://search.proquest.com/docview/304768306?accountid=17219>

Marion, R. (1999). *The edge of organization: Chaos and complexity theories of formal social systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Marks, H. M., & Nance, J. P. (2007). Contexts of accountability under systemic reform:

Implications for principal influence on instruction and supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3–37.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.

Martin, J. (1997). *Changing, accountability relations: Politics, consumers and the market*.

Paris: OECD.

Mascarenhas, R. C. (1993). Developments in public enterprise research. *Australian Journal of Public Administration*, 52(2), 248-251.

Martin, W. J., & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 69-90.

- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107.
- Mayo, L. A. (1983). *Analysis of the role of the police chief executive* (Order No. 8402056). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303110164). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/303110164?accountid=17219>
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McKoy, E. M. (2012). *A study of elementary principals' perceptions of accountability and leadership in an era of high stakes testing* (Order No. 3549517). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1284155999). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1284155999?accountid=17219>
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research fundamentals for the consumer*. Second Edition. Virginia Commonwealth University: Harper Collins College Publishers.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNelis, R. H. (1998). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburg public schools' planning requirements*. (Unpublished doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9906286).
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 282-298.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd edition). United States: Pyrczak Publishing.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Mintrop, H. (2002). The limits of sanctions in low-performing schools: A study of Maryland and Kentucky schools on probation. *Education Policy Analysis Archive*, 11(3), 1-30.
- Mintrop, H., MacLellan, A. M., & Quintero, M. F. (2001). School improvement plans in schools on probation: A comparative content analysis across three accountability systems. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 197-218.
- Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work*. NJ: Prentice Hall, Inc.
- Mintzberg, H. (1997). The manager's job: Folklore and fact. *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations*, 35-53.
- Mo, C. (2001). *Privatization and public accountability: A comparison between private and public bus operations* (Order No. 3009407). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (251426703). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/251426703?accountid=17219>
- Mohrman, A. M., Mohrman, S. A., & Odden, A. R. (1996). Aligning teacher compensation with systemic school reform: Skill-based pay and group-based performance rewards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
<https://doi.org/10.3102/01623737018001051>
- Moon, J. (1999). The Australian public sector and new governance. *Australian Journal of Public Administration*, 58(2), 112-120.

- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, R. C. (1999). School leadership for the 21st century: Seeds for change. *Educational Horizons*, 77(2), 95-100.
- Morse, M. M., & Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mouritzen, P. E., & Svara, J. H. (2002). *Leadership at the apex: Politicians and administrators in Western local governments*. University of Pittsburgh Pre.
- Mouzelis, N. P. (2001). *Organisation and bureaucracy: An analysis of modern theories*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Mulgan, R. (2000). Accountability: An ever expanding concept?. *Public Administration*, 78, 555-573.
- Mulgan, R. (2003). *Holding power to account: Accountability in modern democracies*. Basingstoke: Palgrave.
- Muma, R. D., Smith, B., & Somers, P. A. (2006). Use of Mintzberg's model of managerial roles to evaluate academic administrators. *Journal of Allied Health*, 35(2), 65-74.
- Murphy, J., & Beck, L. (1995). *School-based management as school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 157-178.

Newmann, F. M., King, B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41-47.

Norman, S. M., Avolio, B. J. & Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 21, 350-364.

Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic governance*. Oxford: Oxford University Press.

Nye, J. S., Zelikow, P., & King, D. C. (1997). *Why people don't trust government*. Harvard University Press.

O'Day, J. A. (1996). Incentives and school improvement. In S. Fuhrman & J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp. 1–16). San Francisco: Jossey-Bass.

O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329.

Odden, A. R. (1995). *Educational leadership for America's schools*. New York: McGraw Hill.

O'Donnell, G. (1999). Horizontal accountability in new democracies. In A. Schedler, L. Diamond, & M. F. Plattner (Eds.), *The self-restraining state: Power and accountability in new democracies* (pp.29-51). Boulder, CO, and London: Lynne Rienner.

OECD. (2002). *Regulatory reform in the UK: Government capacity to assure high quality regulation, OECD reviews of regulatory reform*. Paris: OECD Publishing.

<https://www.oecd.org/regreform/2766135.pdf> adresinden 29.01.2018 tarihinde

edinilmiştir.

OECD. (2003). *Public sector transparency and the international investor*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/investment/investment-policy/18546790.pdf> adresinden 22.03.2018 tarihinde edinilmiştir.

OECD. (2004). *Glossary of selected terms*. <https://www.oecd.org/dac/evaluation/2754804.pdf> adresinden 22.06.2018 tarihinde edinilmiştir.

Office of Auditor General of Alberta. (1997). *Government accountability*. <http://www.oag.ab.ca>. adresinden 27.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

Office of the Auditor General of Canada. (2002). *Report of Auditor General of Canada to the House of Commons*. <http://www.oag-bvg.gc.ca>. adresinden 26.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

Okafor-Ufondu, F. (2005). *Skills required to effectively implement the Public School Accountability Act: Perceptions of elementary school principals in Southern California*. (Unpublished doctoral dissertation). University of La Verne, La Verne, CA.

Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 69-85.

O'Reilly, F. E. (1996). *Educational accountability: Current practices and theories in use*. Cambridge, MA: Harvard University, Consortium for Policy Research in Education.

Osborne, D. (1993). Reinventing government. *Public Productivity & Management Review*, 6(1), 349-356.

Osuala, K. O. (1992). *The managerial roles of academic library directors in nigeria: Applying the mintzberg model* (Order No. 9227088). Available from ProQuest

Dissertations & Theses Global. (304032709). Retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/304032709?accountid=17219>

Öksüz, H. (2006). *Yeni kamu yönetimi anlayışının hesapverebilirlik bağlamında iç güvenlik yönetimine yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Ömürgönülşen, U. (2003). Kamu sektörünün yönetimi sorununa yeni bir yaklaşım: Yeni kamu işletmeciliği. M. Acar ve H. Özgür (Editörler), *Çağdaş kamu yönetimi I* (ss.3-43). Ankara: Nobel.

Özcan, M. (2011). *Aristoteles felsefesi: Temel kavramlar ve görüşler*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgan, H., Bozbayındır, F., & Kalman, M. (2012). Öğretim elemanlarının hesap verebilirliklerine ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1(2).

Öztürk, N., & Celep, C. (2009). Lider olarak okul müdürünün hesap verebilirliği (“cevap verebilirlik”, “açıklık” ve “sorumluluk” ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması”). *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi: Kongre Bildirileri Kitabı*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Özyurt, O. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görevlerini yapabilme açısından kendilerini yeterli hissetme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, İstanbul.

- Pamukcu, F. (2014). *Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okulda hesap verebilirliğe ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parker, L. D., & Gould, G. (1999). Changing public sector accountability: Critiquing new directions. *Accounting Forum*, 23(2), 109-135.
- Parkes, J., & Stevens, J. J. (2003). Legal issues in school accountability systems. *Applied Measurement in Education* 16(2), 141–58.
- Parlak, B., & Sobacı, Z. (2012). *Ulusal ve küresel perspektifte kamu yönetimi: Teori ve pratik*. Bursa: MKM Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pearson, C. A., & Chatterjee, S. R. (2003). Managerial work roles in Asia: An empirical study of Mintzberg's role formulation in four Asian countries. *Journal of Management Development*, 22(8), 694-707.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. Ankara: TODAİE.
- Peters, B. (2007). Public sector governance and accountability series: Performance accountability and combating corruption. In S. Anwar (Ed.). *Ensuring integrity and improving the efficiency of public management: Performance-based accountability* (pp.15-31). Washington, DC: The World Bank.
- Pollitt, C. (2003). *The essential public manager*. London: Open University Press/McGraw-Hill.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform: A comparative analysis of*

new public management, governance, and the Neo-Weberian State. Oxford: Oxford University Press.

Poole, S. M. (2007). *Degrees of accountability: An analysis of charter schools and traditional public schools in America*. (Unpublished doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3275564).

Pynn, D. B. (1999). *The assistant principal: An internship report* (Order No. MQ42431). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304539791). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304539791?accountid=17219>

Ramezani, Z. N., Khabiri, M., Alvani, S. M., & Tondnevis, F. (2011). Use of Mintzberg's model of managerial roles to evaluate sports federations managers of Iran. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 10(5), 559-64.

Ramsey, R. D. (2005). *Lead, follow, or get out of the way: How to be a more effective leader in today's schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ravitch, D. (2002). Testing and accountability, historically considered. *School accountability*, 9-21.

Raywid, M. (1992). Choice orientations, discussions, and prospects. *Educational Policy*, 6(2), 105-122.

Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

Resmi Gazete (2003a). *4982 Sayılı Bilgi Edinme Kanunu*. Kabul Tarihi: 09.10.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25269. Tarih: 24.10.2003.

Resmi Gazete (2003b). *5018 Sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu*. Kabul Tarihi:

10.12.2003. Resmi Gazete. Sayı: 25326. Tarih: 24.12.2003.

Resmi Gazete (2004). *5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*. Kabul Tarihi: 25.05.2004. Resmi Gazete. Sayı: 25486. Tarih: 08.06.2004.

Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). The foundation of qualitative research. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. <https://doi.org/10.4135/9781452230108>

Roberts, J. (1982). *Accountability in Athenian government*. Medison, WI: University of Wisconsin Press.

Roberts, N. C. (2002). Keeping public officials accountable through dialogue: Resolving the accountability paradox. *Public Administration Review*, 62(6), 658-669.

Romzek, B. S., & Dubnick, M. J. (1987). Accountability in the public sector: Lessons from the Challenger tragedy. *Public Administration Review*, 47(3), 227-238.

Rosenbloom, D. H. (1998). *Public administration*. New York: McGraw-Hill.

Rouse, J. (1996). Resource and performance: Management in public service organizations. In K. I. Henry, C. Painter & C. Barnes (Eds.), *Management in the public sector: Challenge and change* (pp.73-104). UK: International Thomson Business Press.

Rubin, E. (2005). The myth of accountability and the anti-administrative impulse. *Michigan Law Review*, 103, 2073.

Rutherford, D. (2002). *Hotel management and operations* (3rd ed.). Canada: John Wiley and Sons.

Rüzgar, N. (2018). The effect of Mintzberg's classification of managerial roles adopted by

- managers, on human resources' perception of endogeneity and exogeneity status in service sector: a sample application. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(4), 1101-1117. doi:<http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v6i4.325>
- Rüzgar, N., & Kurt, M. (2013). Yöneticiler aslında ne yapar? Yönetici rolleri hakkında Bursa merkezli işletmelerde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 35-49.
- Ryan, C., & Walsh, P. (2004). Collaboration of public sector agencies: Reporting and accountability challenges. *International Journal of Public Sector Management*, 17(7), 621-631.
- Saah, P. (2017). *Exploring Mintzberg's managerial roles of academic leaders at a selected higher education institution in South Africa*. (Unpublished MA thesis). North-West University School of Business and Governance, Potchefstroom.
- Salduz, E. (2013). *Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schacter, M. (2000). *When accountability fails: A framework for diagnosis and action*. Institute on Governance.
- Schacter, M. (2005). A framework for evaluating institutions of accountability. In A. Shah (Ed.), *Fiscal management* (pp.229-246). Washington, DC: World Bank.
- Schillemans, T. & Bovens, M. (2011). The challenges of multiple accountability: Does redundancy lead to overload?. In Melvin J. Dubnick & H. George Frederickson (Eds.), *Accountable governance: Problems and promises* (pp: 3-21), Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Scott, C. (2000). Accountability in the regulatory state. *Journal of Law and Society*, 27 (1),

38–60.

Scott, W. R. (1998). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sezer, Ş. ,Akan, D., & Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 230- 249.

Shamir, B. (1991). Meaning, self, and motivation in organizations. *Organization Studies*, 12(3), 405-424.

Shirrell, M. (2016). New principals, accountability, and commitment in low-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 558-574.

Shoura, M., & A. Singh. (1998). Motivation parameters for engineering managers using Maslow's theory. *Journal of Management in Engineering*, 15(5), 44-55.

Siegler, R. (1998). *Children's Thinking* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prantice-Hall.

Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting, Organizations and Society*, 20 (2/3), 219-237.

Smith, M. L., Noble, A. J., Heinecke, W., Seck, M., Parish, C., Cabay, M., Juncker, A.C., Haag, S., Tayler, K., Safran, Y., Penley, Y. & Bradshaw, A. (1997). *Reforming schools by reforming assessment: Consequences of the Arizona student assessment program (ASAP): Equity and Teacher Capacity Building*. Retrieved from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/tech425.pdf>

Sözen, S. (2005). *Teori ve uygulamada yeni kamu yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized*

- literacy testing*. (Unpublished doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR15947).
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. and Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.
- State Services Commission. (1999). *Occasional paper: An ethics framework for the state sector*. <http://www.ssc.govt.nz/op15> adresinden 15.08.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Stecher, B., & Kirby, N. (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Cooperation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG136.pdf
- Stewart, J. D. (1984). *Local government: The freedom of local choice*. London: Alien and Unwin.
- Stewart, J., & Walsh, K. (1992). Change in the management of public services. *Public Administration*, 70(4), 499-518.
- Stewart, R. (1988). *Managers and their jobs: A study of the similarities and differences in the ways managers spend their time* (2nd ed.). Basingstoke, Hants, UK: Macmillan.
- Stirton, L., & Lodge, M. (2001). Transparency mechanisms: Building publicness into public services. *Journal of Law and Society*, 28(4), 471-489.
- Stoker, G. (1999). Introduction: The unintended costs and benefits of new management reform for British local government. In G. Stoker (Ed.), *The new management of British local governance* (pp. 1-21). London: Macmillan.
- Sümer, E. (2010). *Türkiye’de kamu iç kontrol sistemi kapsamında hesap verme*

mekanizmaları. (Maliye uzmanlığı mesleki yeterlilik tezi). T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Swift, D. (2008). *Is public accountability really the global key to quality education?*, <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/101doc.pdf> adresinden 12.08.2018 tarihinde alınmıştır.

Şahin, A.E. (2000). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.

Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ayfon Karahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Şener, S. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tabachnick, B.G., & Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.

Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.

Terci, F. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Thomas, P. G. (1998). The changing nature of accountability. In B. G. Peters & D. Savoie (Eds). *Taking stock: Assessing public service reforms* (pp.348-393). Montreal: McGill-Queen's University Press.

Tienda-Ayala, M. (2003). *An analysis of the elementary principal's role in implementing school accountability within california's high -priority school: A case study* (Order No. 3180782). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305323202). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305323202?accountid=17219>

The Alberta Teachers' Association. (2006). *Educational accountability*. <https://www.teachers.ab.ca/About%20the%20ATA/WhatWeThink/PositionPapers/Pages/Educational%20Accountability.aspx> adresinden 05.09.2018 tarihinde edinilmiştir.

Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 341-350.

Tucker, M.S., & Coddling, J.B. (Eds.) (2002). *The principal challenge: Leading and managing in an era of accountability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tullock, G. (1998). *On voting: A public choice approach*. Northampton: Elgar.

Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.

Türk Dil Kurumu. (2017). <http://www.tdk.gov.tr/index.php> adresinden 01.07.2018 tarihinde edinilmiştir.

Türkoğlu, M. E. (2015). *Öğretmen hesap verebilirliği: Özel bir okulda durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Eskişehir.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meb hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uhr, J. (1993). Redesigning accountability: From muddles to maps. *The Australian Quarterly*, 65(2), 1-16.
- Uhr, J. (1998). *Deliberative democracy in Australia: The changing place of parliament*. Cambridge University Press.
- Uhr, J. (1999). Three accountability anxieties: A conclusion to the symposium. *Australian Journal of Public Administration*, 58(1), 98-101.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünver, G., Bümen, N. T., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155 (35), 63-77.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519–558.
- Vasudeva, A. (2000). *Decentralization and accountability in charter school reform: A social and cultural perspective*. (Unpublished doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest

Dissertations and Theses. (UMI No. 9976257).

Velayutham, S., & Perera, M. H. B. (2004). The influence of emotions and culture on accountability and governance. *Corporate Governance: The International Journal of Business In Society*, 4(1), 52-64.

Vickers, J., & Yarrow, G. (1988). *Privatization: An economic analysis*. Cambridge, MA: MIT Press.

Walker, A., & Ko, J. (2011). Principal leadership in an era of accountability: A perspective from the Hong Kong context. *School Leadership & Management*, 31(4), 369-392.

Walker, F. W. (2004). *Administrators' perceptions toward the texas accountability system in public schools* (Order No. 3251904). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305104436). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305104436?accountid=17219>

Watts, J. A., Gaines, G. F., & Creech, J. D. (1998). *Getting results: A fresh look at accountability*. Atlanta: Southern Regional Education Board.

Weber, M. (2004). Bureaucracy. In J. M. Shafritz, A. C. Hyde, & S. J. Parkes (Eds.). *Classics of public administration*. USA: Thomson Wadsworth.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured*. London: SAGE Publications.

White, M. A. (2006). *A case of new york city high school principals' experiences with multiple accountability pressures and accompanying models for decision -making* (Order No. 3237103). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305362982). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305362982?accountid=17219>

- Wittman, D. (1995). *The myth of democratic failure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wood, J. A., & Winston, B. E. (2007). Development of three scales to measure leader accountability. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(2), 167-185.
- World Bank. (2004). *State-society synergy for accountability: Lessons for the World Bank*, World Bank Working Paper No: 30. Washington, D.C: USA.
- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yarnold, P. R., Mueser, K. T., & Lyons, J. S. (1988). Type A behavior, accountability, and work rate in small groups. *Journal of Research in Personality*, 22, 353-360.
- Yavaş, T. (2017). *Kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hesap verebilirlik algılarının çok boyutlu incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2006). *Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve şeffaflık (1980 sonrası Türkiye örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.

Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 943-973.

Yiğit, B. (2017). *Yöneticilerin hesap verebilirlik uygulamalarının çalışanların örgütsel bağlılık davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi: Eğitim kurumları örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ysseldyke, J., Krentz, J., Biliott, J., Thulow, M., Erickson, R., & Moore, M. (1998). Nceo framework for educational accountability. *National Center On Educational Outcome University Of Minnesota*.




Yu, F. (2007). *Identifying effective and ineffective schools for accountability purposes: A comparison of four generic type of accountability models*. (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-06112007-225430/unrestricted/Yu_dis.pdf

Yüksel, C. (2005). *Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik*. İstanbul: TÜSİAD.

Zafirovski, M. (2001). Administration and society: Beyond public choice?. *Public Administration*, 79(3), 665-688.

Ekler

Ek 1. Uygulama Sürecine İlişkin İzinler

**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.2630587 28.02.2017
 Konu : Cem TERZİOĞLU'nun
 Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi öğrencisi Cem TERZİOĞLU'nun "İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verilebilirlik Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 19/01/2017 tarihli ve 2577 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi öğrencisi Cem TERZİOĞLU'nun "İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verilebilirlik Açısından Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını ilimiz Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçesindeki ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma isteği okul müdürlüğünden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
<...>

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Okul Listesi (1 Sayfa)

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok Bilgi için : Ekrem KOZ Engin SEYMEN
 16050/Osmangazi/BURSA Müdür Yardımcısı ARGE VHK1
 Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10 Tel: (0224) 445 1625 (0224) 215 25 39
 E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dadd-f1b3-348c-a171-7618 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: 20585590-302.14/2734
Konu: Tez Konusu

18/11/2016

Sayın Cem TERZİOĞLU
Harman Mh.Hasan Tahsin Cd.No:4 Kat:1
Doğanhisar/KONYA

Yüksek Lisans Tez konunuzun belirlenmesine ilişkin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığının önerisi Enstitümüz Yönetim Kurulunun 15.11.2016 tarih ve 2016/25 sayılı oturumunda görüşülmüş olup alınan 02 nolu karar ile "İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verebilirlik Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez konunuzun uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve danışmanınız ile iletişim kurmanız konusunda gereğini rica ederim.

imza

Prof. Dr. Şeref KARA
Müdür

Not: Tez konusu belirlenen öğrenciler <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinde bulunan "Tez Veri Giriş Formu"nu doldurmaları gerekmektedir.

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer / BURSA Ayrıntılı Bilgi
Telefon : 0224 2940978 Faks: 0224 2940975 Filiz D. Memur
e-posta : egtbil@uludag.edu.tr Elektronik Ağ : <http://egitimbilimleri.uludag.edu.tr/>

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?knWjrlfnt0-MSoW18Mxc2g>



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: 20585590-302.14/736
Konu: Anket Uygulama İzni

15/03/2017

Sayın Cem TERZİOĞLU
Harman Mh.Hasan Tahsin Cd.No:4 Kat:1
Doğanhisar/KONYA

"İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını Yerine Getirme Düzeylerinin Verilebilirlik Açısından Değerlendirilmesi " konulu çalışmasına ilişkin Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 01.03.2017 tarih ve 2675882 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu çalışmanız tamamlanınca sonucunun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

imza

Prof. Dr. Şeref KARA
Müdür

Ek :
Yazı Örneği ve Eki (4 Sayfa)

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA Bilgi İçin: Ali ALKIŞ
Tel : 0224 2940975 Faks: 0224 2940975 Memur
e-posta : egtbil@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr Tel : 0224 2942883

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?4-62-HVhcUy27ewAqPeS_w

Ek 2. Mintzberg Yönetici Roller ve Rol Davranışları Ölçeği

MINTZBERG YÖNETİCİ ROLLERİ VE ROL DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (GÖZLEM)

BÖLÜM I

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Verdiğiniz cevaplar belirtilen amaç dışında kullanılmayacaktır. Ölçek kişisel bilgiler ve Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışları ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Lütfen ölçeği cevaplarırken isim kullanmayınız. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederiz.

Cem Terzioğlu

(Yüksek Lisans Öğrencisi) İngilizce Öğretmeni

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

cmtrzgl@gmail.com TEL: 0545 924 39 67

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Kıdeminiz: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15yıl 16-20 yıl 20 ve üzeri
3. Branşınız:
4. Yaşınız: 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üzeri
5. Eğitim Düzeyi: Ön lisans Lisans Yüksek lisans Doktora
6. Yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almadığınız: Evet Hayır
7. Eğer aldıysanız, sayısı:
8. Yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmediğiniz: Evet Hayır
9. Okul türü: Kamu Özel

BÖLÜM II (LÜTFEN GÖZLEMLERİNİZE GÖRE DOLDURUNUZ)

Bu bölümde İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını yerine

getirme düzeylerine yönelik **GÖZLEMLERİNİZİ** içeren ifadeler ve görüşlerinize ait puanlar yer almaktadır.

Görüşleriniz (7) Kesinlikle katılıyorum ile (1) Kesinlikle katılmıyorum aralığında derecelendirilmiştir. Lütfen

görüş puanlarınızı (X) şeklinde işaretleyiniz.

S. No	İFADELER	GÖRÜŞ PUANLARI						
		7	6	5	4	3	2	1
	İlkokullardaki okul yöneticileri:							
1	Tören, toplantı ya da okul dışındaki resmi davetlere katılmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
2	Kurumu ziyaret eden resmi görevlileri karşılamak ve ev sahipliği yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
3	Törenlerde, toplantılarda ya da resmi davetlerde konuşma yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
4	Resmi evrakları okumaktadırlar ve imzalamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
5	Mesleki faaliyetleri ve görevleri daha etkili olarak yapabilmek ve geliştirmek amacıyla öneriler geliştirmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
6	Okulda görevli olan tüm personeli yetiştirici etkinlikler düzenlemektedirler ve yetiştirmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
7	Çalışanların motivasyonunu yükseltecek düzenlemeler yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
8	Çalışanları daha etkili olmaları konusunda cesaretlendirmektedirler.	0	0	0	0	0	0	0
9	İletişim araçları ve kaynaklarını okul yönetimine sürekli bilgi sağlayacak biçimde organize	0	0	0	0	0	0	0

	etmektedirler.						
10	Okul dışından da katılımın olacağı veli toplantısı gibi toplantılar düzenlemektedirler.	0	0	0	0	0	0
11	Okul içindeki işleyişi güçlendirecek öğretmenler ya da tüm personelin katılacağı toplantılar düzenlemektedirler.	0	0	0	0	0	0
12	Okul içi ve dışından gelen bilgileri tam ve zamanında alabilmek için internet, telefon ve diğer araçları sağlamaktadırlar ve okul dışına uygun ve zamanında bilgi vermektedirler.	0	0	0	0	0	0
13	Okulun etkililiğini arttırmak amacıyla çevreden gelecek bilgileri toplamaktadırlar ve çevreye doğru bilgileri sunmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
14	Yerel ya da ulusal düzeydeki gazeteleri, eğitimle ilgili dergileri ve okul ile ilgili yönetsel raporları inceleyip yorumlamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
15	Diğer okullar, üst yönetim ve diğer resmi ve özel kurumların okulla ilgili görüşlerini takip etmek iletişimi üst düzeye çıkaracak iletişim ağı oluşturmak ve bu ağ ile iletişimi güçlendirmektedirler.	0	0	0	0	0	0
16	Okul içi ve dışı ilişkilerin düzenli ve sürekliliği için gözlemler yapmaktadırlar, gözlem sonuçlarını yorumlamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
17	Okul ile ilgili haberleri öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla paylaşmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
18	Okulun akademik başarısını öğretmen ve öğrencilerle paylaşmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
19	Öğretmenlerin güncel olaylara olan ilgilerini canlı tutmalarını sağlamaktadırlar ve bu bilgileri öğrencileri ile paylaşıp paylaşmadıklarını izlemektedirler.	0	0	0	0	0	0
20	Okuldaki öğretmen ve diğer personeli okulun faaliyetleri konusunda bilgilendirmektedirler, denetim raporlarını çalışanlarla paylaşmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
21	Üst yönetime, üniversite gibi bilim merkezleri, veliler ya da okulun çevresine okulla ve eğitimle ilgili bilgiler vermektedirler.	0	0	0	0	0	0
22	Okuldaki akademik çalışmaları üst yönetime aktarmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
23	Okula yönelik kararlara katılmaktadırlar, okulda alınan kararları çevre ve üst yönetime karşı savunmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
24	Okulun faaliyetlerini iyi bir iletişim uzmanı olarak okulun içindeki çalışanlara ve çevreye anlatmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
25	Okulun etkililiğini arttırmaya yönelik değişimleri gerçekleştirecek fırsatlar yaratmaktadırlar ve fırsatları gerçekleştirecek araştırmalar yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
26	Okuldaki öğrenme-öğretme sürecine katkıda bulunacak değişimleri tasarlamaktadırlar ve uygulamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
27	Uygulanabilirliği olan yenilikleri gerçekleştirmek için iç ve dış kaynakları araştırmaktadırlar ve harekete geçirmektedirler	0	0	0	0	0	0
28	Okulda gerçekleştirilecek değişimler konusunda insanları yetkilendirmektedirler.	0	0	0	0	0	0
29	Beklenmedik sorunlar ya da krizlerde önleyici ya da düzeltici çalışmaları yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
30	Çalışanlar arasındaki çatışmaları önlemektedirler ya da gerektiğinde çözmektedirler.	0	0	0	0	0	0
31	Okulun dışındaki sorunlar ve krizlere karşı duyarlı olmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
32	Göz ardı edilemeyecek kadar büyük ve okulu etkileyen içsel ya da dışsal eylemlere karşı tedbirleri almaktadırlar, düzeltici eylemleri gerçekleştirmektedirler.	0	0	0	0	0	0
33	Okulun içinden ya da dışından kaynaklanan yanlış bilgileri ve davranışları önleyici tedbirler almaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
34	Okulun, öğretmenlerin ve yardımcı personelin gereksinim duyduğu kaynakları sağlamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
35	Öğrenme-öğretme sürecinde yer alanların ihtiyaçlarını belirlemektedirler ve bu ihtiyaçların karşılanması için çaba harcamaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
36	Okul için ayrılan kaynakları önceliklere göre planlamaktadırlar ve dağıtmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0
37	Diğer okullar ve kurumlarla olan ilişkilerde okulun yararını gözetmektedirler.	0	0	0	0	0	0
38	Okulun bütçesini hazırlamaktadırlar, okul için yapılacak harcamaları belirlemektedirler ve önemini savunmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0

39	Okula kaynak sağlamada ve okulun geliştirilmesinde üst yönetimle ve yetkililerle görüşmeler yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0	0	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---

MINTZBERG YÖNETİCİ ROLLERİ VE ROL DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (BEKLENTİ)

BÖLÜM III (LÜTFEN BEKLENTİLERİNİZE GÖRE DOLDURUNUZ)

Bu bölümde İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Roller ve Rol Davranışlarını yerine getirme düzeylerine yönelik **BEKLENTİLERİNİZİ** içeren ifadeler ve görüşlerinize ait puanlar yer almaktadır.

Görüşleriniz **(7) Kesinlikle katılıyorum ile (1) Kesinlikle katılmıyorum** aralığında derecelendirilmiştir. Lütfen görüş puanlarınızı (X) şeklinde işaretleyiniz.

S. No	İFADELER	GÖRÜŞ PUANLARI						
		7	6	5	4	3	2	1
	İlkokullardaki okul yöneticileri:							
1	Tören, toplantı ya da okul dışındaki resmi davetlere katılmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
2	Kurumu ziyaret eden resmi görevlileri karşılamak ve ev sahipliği yapmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
3	Törenlerde, toplantılarda ya da resmi davetlerde konuşma yapmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
4	Resmi evrakları okumalıdırlar ve imzalamalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
5	Mesleki faaliyetleri ve görevleri daha etkili olarak yapabilmek ve geliştirmek amacıyla öneriler geliştirmelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
6	Okulda görevli olan tüm personeli yetiştirici etkinlikler düzenlemelidirler ve yetiştirmelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
7	Çalışanların motivasyonunu yükseltecek düzenlemeler yapmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
8	Çalışanları daha etkili olmaları konusunda cesaretlendirmelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
9	İletişim araçları ve kaynaklarını okul yönetimine sürekli bilgi sağlayacak biçimde organize etmelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
10	Okul dışından da katılımın olacağı veli toplantısı gibi toplantılar düzenlemelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
11	Okul içindeki işleyişi güçlendirecek öğretmenler ya da tüm personelin katılacağı toplantılar düzenlemelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
12	Okul içi ve dışından gelen bilgileri tam ve zamanında alabilmek için internet, telefon ve diğer araçları sağlamalıdırlar ve okul dışına uygun ve zamanında bilgi vermelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
13	Okulun etkililiğini arttırmak amacıyla çevreden gelecek bilgileri toplamalıdırlar ve çevreye doğru bilgileri sunmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
14	Yerel ya da ulusal düzeydeki gazeteleri, eğitimle ilgili dergileri ve okul ile ilgili yönetsel raporları inceleyip yorumlamalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
15	Diğer okullar, üst yönetim ve diğer resmi ve özel kurumların okulla ilgili görüşlerini takip etmek iletişimi üst düzeye çıkaracak iletişim ağı oluşturmak ve bu ağı ile iletişimi güçlendirmelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
16	Okul içi ve dışı ilişkilerin düzenli ve sürekliliği için gözlemler yapmalıdırlar, gözlem sonuçlarını yorumlamalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
17	Okul ile ilgili haberleri öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla paylaşmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
18	Okulun akademik başarısını öğretmen ve öğrencilerle paylaşmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0
19	Öğretmenlerin güncel olaylara olan ilgilerini canlı tutmalarını sağlamalıdırlar ve bu bilgileri öğrencileri ile paylaşıp paylaşmadıklarını izlemelidirler.	0	0	0	0	0	0	0
20	Okuldaki öğretmen ve diğer personeli okulun faaliyetleri konusunda bilgilendirmek, denetim raporlarını çalışanlarla paylaşmalıdırlar.	0	0	0	0	0	0	0

21	Üst yönetime, üniversite gibi bilim merkezleri, veliler ya da okulun çevresine okulla ve eğitimle ilgili bilgiler vermelidirler.	0	0	0	0	0	0
22	Okuldaki akademik çalışmaları üst yönetime aktarmalıdır.	0	0	0	0	0	0
23	Okula yönelik kararlara katılmalıdır, okulda alınan kararları çevre ve üst yönetime karşı savunmalıdır.	0	0	0	0	0	0
24	Okulun faaliyetlerini iyi bir iletişim uzmanı olarak okulun içindeki çalışanlara ve çevreye anlatmalıdır.	0	0	0	0	0	0
25	Okulun etkililiğini arttırmaya yönelik değişimleri gerçekleştirecek fırsatlar yaratmak ve fırsatları gerçekleştirecek araştırmalar yapmalıdır.	0	0	0	0	0	0
26	Okuldaki öğrenme-öğretme sürecine katkıda bulunacak değişimleri tasarlamalıdır ve uygulamalıdır.	0	0	0	0	0	0
27	Uygulanabilirliği olan yenilikleri gerçekleştirmek için iç ve dış kaynakları araştırmalıdır ve harekete geçirmelidirler.	0	0	0	0	0	0
28	Okulda gerçekleştirilecek değişimler konusunda insanları yetkilendirmelidirler.	0	0	0	0	0	0
29	Beklenmedik sorunlar ya da krizlerde önleyici ya da düzeltici çalışmaları yapmalıdır.	0	0	0	0	0	0
30	Çalışanlar arasındaki çatışmaları önlemelidirler ya da gerektiğinde çözmelidirler.	0	0	0	0	0	0
31	Okulun dışındaki sorunlar ve krizlere karşı duyarlı olmalıdır.	0	0	0	0	0	0
32	Göz ardı edilemeyecek kadar büyük ve okulu etkileyen içsel ya da dışsal eylemlere karşı tedbirleri almalıdır, düzeltici eylemleri gerçekleştirmelidirler.	0	0	0	0	0	0
33	Okulun içinden ya da dışından kaynaklanan yanlış bilgileri ve davranışları önleyici tedbirler almalıdır.	0	0	0	0	0	0
34	Okulun, öğretmenlerin ve yardımcı personelin gereksinim duyduğu kaynakları sağlamalıdır.	0	0	0	0	0	0
35	Öğrenme-öğretme sürecinde yer alanların ihtiyaçlarını belirlemelidirler ve bu ihtiyaçların karşılanması için çaba harcamalıdır.	0	0	0	0	0	0
36	Okul için ayrılan kaynakları önceliklere göre planlamalıdır ve dağıtmalıdır.	0	0	0	0	0	0
37	Diğer okullar ve kurumlarla olan ilişkilerde okulun yararını gözetmelidirler.	0	0	0	0	0	0
38	Okulun bütçesini hazırlamalıdır, okul için yapılacak harcamaları belirlemelidirler ve önemini savunmalıdır.	0	0	0	0	0	0
39	Okula kaynak sağlamada ve okulun geliştirilmesinde üst yönetimle ve yetkililerle görüşmeler yapmalıdır.	0	0	0	0	0	0

Ek 3. 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa Göre Okul Yöneticilerinin Hesap Verme Sorumluluğu Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma İlkokullardaki okul yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Rollerini ve Rol Davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Verdiğiniz cevaplar belirtilen amaç dışında kullanılmayacaktır. Görüşme formu kişisel bilgilerden ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Lütfen soruları cevaplarırken adınızı belirtmeyiniz. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Cem Terzioğlu

(Yüksek Lisans Öğrencisi) İngilizce Öğretmeni

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

cmtrzgl@gmail.com Tel: 0545 924 39 67

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek
2. **Kıdeminiz:** 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20 ve üzeri
3. **Branşınız:**
4. **Yaşınız:** 20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üzeri
5. **Eğitim Düzeyi:** Ön lisans Lisans Yüksek lisans Doktora
6. **Yönetim ile ilgili seminer ya da kurs alıp almadığınız:** Evet Hayır
7. **Eğer aldıysanız, sayısı:**
8. **Yönetim ile ilgili bir sınavdan geçip geçmediğiniz:** Evet Hayır
9. **Okul türü:** Kamu Özel

Sorular

1. **Okul yöneticisinin okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları (para, araç ve gereç) nerelerden sağladığına dair görüşleriniz**

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

2. Okula sağlanan kaynakların verimli kullanılması ile ilgili görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Okula sağlanan kaynakların amaçlara uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına dair görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Okula sağlanan kaynakların ekonomik olarak kullanılıp kullanılmadığına dair görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Okula sağlanan kaynakların yasal yollarla elde edilip edilmediğine dair görüşleriniz

.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

6. Okula sağlanan kaynakların hukuka uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına ilişkin görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Okula sağlanan kaynakların amaç dışında kullanılıp kullanılmadığına dair görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Okul sağlanan kaynakların israf edilip edilmediğine dair görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Okul sağlanan kaynakların etkili kullanımını için ne tür önlemler alındığına ilişkin görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Okul sağlanan kaynaklar kullanımı konusunda öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgilendirilip bilgilendirilmediğine dair görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Okula sağlanan kaynakların etkili olarak kullanılıp kullanılmadığının okul yöneticisi tarafından izlenip izlenmediğine ilişkin görüşleriniz

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa-1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2006	2010	Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2010	2014	İstanbul Üniversitesi
Yüksek Lisans	2015	2019	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve

Düzeyi : İngilizce-Çok İyi

: Almanca-Orta

Çalıştığı Kurumlar	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
	2014-2016	Doğanhisar Çok Programlı Anadolu Lisesi
	2016-2017	Başköy Şehit Uzman Jandarma Çavuş İzzet Soluk İlkokulu
	2017-	Siyavuşpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

Gökçe, F., Terzioğlu, C., & Bölük, A. (2016). The opinions of efl teachers on subject-field competencies. In F. Gökçe (Ed.), Abstract Book: 4th International Symposium on New Issues in Teacher Education (pp.56). Savolinna, Finland: School of Applied Educational Science and Teacher Education, University of Eastern Finland.

Yayımlanan Çalışmalar:

Küçüksüleymanoglu, R., & Terzioglu, C. (2017). Secondary school teachers' perceptions on their school's openness to change. *Educational Research and Reviews*, 12(15), 732-743.



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Cem TERZİOĞLU
Tez Adı	İlkokullardaki Okul Yöneticilerinin Mintzberg'in Yönetici Rollerini Yerine Getirme Düzeylerinin Hesap Verebilirlik Açısından Değerlendirilmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih :08/07/2019

İmza :

